SIMONYI
ÚJ DIMENZIÓKBAN

Károli Gáspár Református Egyetem

Simonyi új dimenziókban

Simonyi új dimenziókban

Szerkesztette
Tóth Etelka
Csontos Tamás

Károli Gáspár Református Egyetem
Budapest, 2024

Jelen tanulmánykötet a *Nyelv és digitális kompetenciák* kutatócsoport kutatásának keretében készült el a *Nyelvi kompetenciák térben és időben* című, 66010R800 témaszámon támogatott belső projekt vállalásaként, melyet a Károli Gáspár Református Egyetem tudományos projektek támogatására kiírt pályázati konstrukció keretében finanszírozott.

Szerkesztők
Tóth Etelka
Csontos Tamás

Szakmai lektorok
Bárdos Dóra
Fajt Balázs

A borítón Górnagy Gyula alkotása,
a *Simonyi-verseny* logója látható.

ISBN 978-615-6637-35-2

© Károli Gáspár Református Egyetem, 2024
© Szerzők, szerkesztők, 2024

A kiadásért felelős
Prof. Dr. Trócsányi László Henrik
rektor

Online kiadás

Tartalom

BEVEZETÉS 6

ALAPVETÉSEK 9

Tóth Etelka: A digitális Simonyi-verseny 10

PEDAGÓGIAI DIMENZIÓK 32

Neumayerné Streitman Krisztina: Az énképek szerepe 33

Neumayerné Streitman Krisztina: Sikeres professzionális identitás a tanárképzésben 43

Neumayerné Streitman Krisztina – Szarka Júlia – Tóth Etelka: Spiritualitás, elkötelezettség és identitás 53

Elsbeth Vogel – Clemens van den Berg – Gert-Jan Veerman: Professional Identity Tensions in Diverse Contexts 69

TÁRSADALMI-GAZDASÁGI KITEKINTÉS 81

Tolnai Ágnes: A Simonyi-verseny eredményeire ható tényezők módszertani kérdései 82

Dancsi Katalin – Miklósné Zakar Andrea: A Simonyi-verseny eredményeinek intézményi mozgatórugói 104

Miklósné Zakar Andrea – Dancsi Katalin: A Simonyi-verseny felkészítő tanárainak tehetséggondozási munkája 122

INTERKULTURÁLIS MEGKÖZELÍTÉSEK 137

Inkluzivitás és helyesírás 138

Tóth Balázs és mts.: Helyesírási versenyek a nagyvilágban 139

Balázs Tóth et al.: Orthographic Competitions around the World 164

Saigibat Magomedova et al.: Methods and Materials for Researching Orthographic Competitions 185

ÖSSZEFOGLALÓK 204

ABSTRACTS 209

A KÖTET SZERZŐI, KÖZREMŰKÖDŐI 214

BEVEZETÉS

Simonyi Zsigmond (1853–1919) láthatatlanul van jelen a magyar nyelvközösség mindennapjaiban. Amikor például a *meggyel, öccse, visszük* szóalakokat írjuk le, senkinek nem jut eszébe, hogy *megygyel, öcscse, viszszük* formát használjon, mint ahogy az sem, hogy a hosszú kétjegyű mássalhangzók betűjegyeinek úgynevezett „csonkított" írása a szótő és toldalék határán Simonyi nevéhez fűződik. Akárcsak az, amikor a legnagyobb természetességgel *utca* alakot írunk *utcza* helyett.[1]

Bár Simonyi nyelvészeti munkásságát a szűkebb szakmai körökben is nagyra értékelik,[2] a tudomány eredményeinek társadalmiasítása szempontjából különös jelentősége van annak, hogy közel három évtizeddel ezelőtt éppen róla neveztek el egy helyesírási versenyt. A *Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny* azóta minden egyes tanévben sok tízezer diákot és pedagógust szólít meg, és emlékeztet arra, hogy magyar nyelven helyesen írni közös felelősség és a tudatosan formált írásbeli nyelvhasználat nélkülözhetetlen velejárója.

A versenyt a Magyar Nyelvtudományi Társasággal együttműködve 1997-ben indította el az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Mai Magyar Nyelvi Tanszéke, és Antalné Szabó Ágnes vezetésével 2021-ig 23 alkalommal szervezte meg az általános iskolák 5–8. évfolyamos tanulóinak. A koronavírus-járvány évében történtek olyan szervezeti változások, amelyek következtében a szervezést a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara folytatta, megújítva és a digitális térbe áthelyezve az addig hagyományos keretek között rendezett versenyt. A megújítás számtalan kihívást jelentett az új szervezőknek, hiszen a hagyományokat is tiszteletben tartva, az alapoktól kellett felépíteniük egy új rendszert. Ennek a folyamatnak, pontosabban a nagy mennyiségű adat tárolására és rendszerezésére alkalmas digitális keretrendszernek köszönhetően elindulhattak olyan kutatások is, amelyek a verseny korábbi periódusát nem jellemezték.

Ilyen szándékkal szerveződött 2022-ben *Nyelv és digitális kompetenciák* néven kutatócsoportunk is, amelynek tagjai a Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Karának, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Karának, illetve Pedagógiai Karának munkatársai és hallgatói. Az egyetem támogatásával megvalósuló *Nyelvi kompetenciák térben és időben* elnevezésű kutatásunk hiánypótló jelleggel, interdiszciplináris eszközökkel, három tudományterületet összefogva,

[1] Vö. Simonyi Zsigmond: Az új helyesírás, a VKM 1903. március 14-én kelt rendeletével kiadott magyar iskolai helyesírás szövege és magyarázata bővített szójegyzékkel, *Nyelvészeti füzetek 5*, Budapest, Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.-T., 1903, Az_új_helyesírás (Letöltés: 2024. július 15.) – az ún. iskolai helyesírás, amely kodifikálja az oktatás számára az itt említett változásokat.

[2] Az életútról és a nyelvészeti tevékenységről részletesen: Révay Valéria (szerk.): *Nyelvészeti tanulmányok, Simonyi-emlékülés*, 2003, Pécs, Iskolakultúra, 2005, Nyelvészeti_Tanulmányok (Letöltés: 2024. július 15.); Sebő József: A veszprémi Simonyi Zsigmond, in Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben, XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny*, Nagykőrös, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2023, 10–14, Helyesírás_és_tehetséggondozás (Letöltés: 2024. július 15.)

pedagógiai, nyelvészeti, gazdasági-társadalmi irányokból közelítve vizsgálja a Simonyi-verseny résztvevőinek adataiból és feladatmegoldásaiból kialakított adatbázist. A vizsgálat célja: a versenyeredmények, illetve azok hátterének mélyebb elemzése, a nyelvikompetencia-mutatók alakulását befolyásoló tényezők feltárása. Jelen kötet a kutatócsoport tanulmányait adja közre az elmúlt két év eredményeinek összefoglalásaként.

A kötetet nyitó tanulmányban Tóth Etelka a digitális Simonyi-verseny történetét foglalja össze, kitér a helyesírás társadalmi beágyazottságára, bemutatja a verseny és a tartalomfejlesztés sajátosságait, előrevetíti azokat a távlati kutatási lehetőségeket, amelyek alapjául a versenyeredményekből épülő digitális korpusz szolgál.

Neumayerné Streitman Krisztina tanulmányai pedagógiai megközelítésben vizsgálják a tanárok helyzetét. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a hosszú távú motiváció fenntartása érdekében a tanároknak újra kell definiálniuk saját egzisztenciális és szellemi értékeiket ahhoz, hogy ellenálljanak a negatív társadalmi és médiapiaci nyomásnak, amelyhez elengedhetetlen az önismeret, az önbecsülés, az identitás és a reziliencia fejlesztése. Bemutatja a professzionális szakember jellemzőit, és rávilágít a professzionális tanulás szerepére az identitás formálásában. A szakirodalomban fellelhető kutatásokra építve, munkatársaival együtt meghatároz egy új pedagógiai modellt, amelyben a szeretetteljes gondolkodásmódot középpontba állítva helyet kap a spirituális dimenzió is.

Fontos eredménynek tartjuk a kutatómunka keretében elindított nemzetköziesítésnek köszönhetően a hollandiai Christelijke Hogeschool Ede munkatársainak – Elsbeth Vogel, Clemens van den Berg, Gert-Jan Veerman – *Professional Identity Tensions in Diverse Contexts* (Professzionális identitásbeli feszültségek különböző kontextusokban) című angol nyelvű tanulmányát, amely kötetünket gazdagítja. Kutatásuk azt tárja fel, hogy a holland tanító szakos hallgatók milyen stratégiákat használnak a tanítási gyakorlatuk során felmerülő kritikus szituációk kezelésére, amelyek professzionális identitásbeli feszültségeket is okozhatnak.

A területi fejlettség jegyében vizsgálja a társadalmi-gazdasági dimenziókat Tolnai Ágnes tanulmánya, arra a kérdésre választ keresve, mitől lesznek a versenyen egyes tanulók sikeresebbek, mint mások. Az országos kompetenciamérés szövegértési eredményeiből kiindulva keresi az összefüggéseket a fejlettségüket tekintve hátrányos helyzetben lévő járások vagy kevésbé fejlett megyék területi elhelyezkedése és a tanulók teljesítménye között.

Dancsi Katalin és Miklósné Zakar Andrea tanulmányai ezen kérdéskört kibontva, konkrét adatok alapján vizsgálják a versenyeredmények intézményi hátterét. Azt a problémakört állítják középpontba, hogy a magasabb pontszámú versenyeredmény mennyiben köthető a tanulót küldő intézmény jellegzetességéhez, azaz az iskola vagy feladatellátási intézmény sajátosságaihoz és az általa megteremtett tanulási mikrokörnyezethez. Emellett a tehetséggondozó munka egyes aspektusait megvilágítva, céljuk a felkészítő tanárok módszereinek és motivációs stratégiáinak feltárása.

Miként a Simonyi-versenynek is egyik pillére a tehetségfejlesztés, kutatócsoportunkban hasonló indíttatással szervezte meg Tamm Anne azt a fiatal kutatókból álló munkacsoportot, amelynek tanulmányai magyar és angol nyelven is olvashatók a kötetben. Tóth Balázs és munkatársai a normakövető nyelvhasználatra ösztönző helyesírási versenyek lebonyolítását és hatását vizsgálják különböző régiókban, beleértve Európát és Ázsiát. Átfogó képet nyújtanak a helyesírási versenyek jellegéről, megalapozva ezzel a további, részletesebb kutatásokat. A tanulmányoknak külön értéke a gazdag melléklet, amely a vizsgált versenyek tollbamondásait gyűjti össze. Saigibat Magomedova és munkatársai globális perspektívából közelítik meg a helyesírási versenyeket, és pilotkutatást végeznek ezen a területen. Arra a következtetésre jutnak, hogy a versenyek szövegei egyetemes jellemzőket mutatnak, és ezek összefüggésben állnak a kulturális orientációval.

E rövid áttekintés alapján bízunk abban, hogy a tanulmányokban felvetett kérdések valóban új dimenziókat nyitnak a Simonyi nevével fémjelzett verseny értékelésében, a benne rejlő lehetőségek kutatásában, és haszonnal forgatható segítségül szolgálnak minden pedagógusnak és érdeklődőnek. A kötetet megkülönböztetett figyelemmel ajánljuk a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny korábbi, jelenlegi és leendő felkészítő tanárainak, hiszen az ő fáradhatatlan munkájuknak köszönhető, hogy a diákok új és új generációja vesz részt e rangos megmérettetésen.

Dr. Tóth Etelka
a kutatócsoport vezetője

Irodalomjegyzék

Révay Valéria (szerk.): *Nyelvészeti tanulmányok, Simonyi-emlékülés,* 2003, Pécs, Iskolakultúra, 2005, Nyelvészeti_Tanulmányok

Sebő József: A veszprémi Simonyi Zsigmond, in Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben, XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny,* Nagykőrös, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2023, 10–14, Helyesírás_és_tehetséggondozás

Simonyi Zsigmond: Az új helyesírás, a VKM 1903. március 14-én kelt rendeletével kiadott magyar iskolai helyesírás szövege és magyarázata bővített szójegyzékkel, *Nyelvészeti füzetek* 5, Budapest, Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.-T., 1903, Az_új_helyesírás

Alapvetések

A DIGITÁLIS SIMONYI-VERSENY

Tóth Etelka

Háttér: a helyesírás társadalmi beágyazottsága

A magyar társadalomban évszázadokban mérhető az igény az egységes íráskultúra, a helyesírás egységesítése iránt. Ezen állítást a XI. századtól kezdődően számos példával bizonyíthatnánk,[1] jelen írás célja azonban nem a magyar helyesírás kialakulásának történeti áttekintése. Elegendő, ha a példák sorából a Magyar Tudományos Akadémia által 1832-ben *Magyar helyesirás' és szóragasztás' főbb szabályai* címmel kiadott első, ún. akadémiai helyesírási szabályzatunkra hivatkozunk.[2] Ez a mű azért is jelentős, mert az 1832-ben második közgyűlését tartó Akadémiának ez volt az a kiadványa, amelyet bár alapvetően a(z akkori nevén) Magyar Tudós Társaság „különös", azaz belső használatára szántak, az erős társadalmi igény miatt rövid időn belül közkinccsé vált, azaz mindenki követte a benne foglaltakat. 1832 óta a Magyar Tudományos Akadémia jóváhagyásával 12 kiadása jelent meg a szabályzatnak, kiemelt figyelmet fordítva a 12. kiadás első pontjában is rögzített elvre, amelynek értelmében: „a helyesírás valamely nyelv írásának közmegállapodáson alapuló és közérdekből szabályozott módja, illetve az ezt tükröző, rögzítő és irányító szabályrendszer."[3]

A fentiekben hivatkozott „közmegállapodás" széles körű szakmai és társadalmi egyeztetést jelentett a valóságban,[4] mint ahogyan az történt a szabályzat 10., 11. és

[1] Vö. Kniezsa István: *Helyesírásunk története a könyvnyomtatás koráig,* Budapest, Akadémiai Kiadó, 1952; Kniezsa István: *A magyar helyesírás története*[2], Egyetemi Nyelvészeti Füzetek, Budapest, Tankönyvkiadó, 1959; M. Tótfalusi Kis Miklós: *Számvetés a helyesírásról – Ratiocinatio de orthographia,* ford. Fekete Csaba, átdolg., előszó, jegyz. C. Vladár Zsuzsa, Budapest, ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet – Magyar Nyelvtudományi Társaság, 1684/2011; Tihanyi Gál: Helyesírásunk küzdelmei, Budapest, Stephaneum, 1908.

[2] *Magyar helyesirás' és szóragasztás' főbb szabályai,* Budapest, MTA – Akadémiai Kiadó, 1832/2013.

[3] AkH.[12] = *A magyar helyesírás szabályai,* Budapest, Akadémiai Kiadó, 2015.

[4] A széles körű társadalmi érintettségre és fellépésre jó példa Simonyi Zsigmond (1853–1919) ún. iskolai helyesírása – vö. Az új helyesírás, A VKM 1903. március 14-én [...] kelt rendeletével kiadott magyar iskolai helyesírás szövege és magyarázata bővített szójegyzékkel, *Nyelvészeti Füzetek* 5, Budapest, Atheneum, 1903. –, amelynek a megjelenését és az iskolába való bevezetését különböző szervezetek (köztük a Budapesti Népnevelők Egyesülete) támogatták annak ellenére, hogy érvényben volt az Akadémia által gondozott szabályzat is. Ez a kettőség a 20. század elején egy időre megszüntette helyesírásunk egységét, végül azonban az Akadémia elfogadta a Simonyi által képviselt egyszerűsítő szándékú reformokat (pl. a *c* bevezetése a *cz* helyett, a hosszú kétjegyű mássalhangzók, pl. *cscs, szsz,* „csonkított", azaz egyszerűsített írása – *ccs, ssz* – a tő és toldalékok határán).

12. kiadásainak kidolgozása során is.[5] Ez a fajta bevonódás részben magyarázhatja a helyesírás iránt tanúsított érzékenységet és fokozott érdeklődést is a magyar nyelvet beszélők körében. Mindemellett a téma iránti figyelem fenntartásában fontos szerepe van az iskolának, hiszen a diákok a hangállományunkat (pontosabban fomémákat) leképező betűk (grafémák) megismerésével együtt kezdik elsajátítani az alapszintű helyesírási tudnivalókat.[6] Ilyen például a rövid és a hosszú magánhangzók és mássalhangzók megkülönböztetése (pl. *oda–óda, örült–őrült, megy–meggy, szál–száll*), amely a szójelentés szempontjából kulcsfontosságú szempont.

A nyelv rendszerének ismerete és szabályszerűségeinek tudatos használata egyik pillére a biztos szövegértésnek és szövegalkotásnak, illetve magasabb szinten az elvont gondolkodásnak. A kommunikációs kompetenciákhoz kapcsolódóan a helyesírási szabályok értelmezése és alkalmazása alapvető követelményként jelenik meg a *Nemzeti alaptanterv*ben és a kerettantervekben. A *Nemzeti alaptanterv*ben a magyar nyelv és irodalom tanításának kiemelt célkitűzése: „az anyanyelvüket tudatosan használó, biztos szövegértéssel, illetve szövegalkotási kompetenciával rendelkező tanulók képzése, akik a nyelv tudatos és reflektív alkalmazásával eredményesen kommunikálnak, […] írásban is képesek önmagukat pontosan, az adott helyzetnek, illetve műfajnak megfelelően kifejezni, képesek a kulturált viselkedésre, nyelvhasználatra."[7] Ennek egyik alaptétele, hogy a tanulók nyelvi megnyilatkozásai írásban is kövessék a magyar nyelvhelyesség, illetve helyesírás szabályait.[8]

Az oktatási rendszer teljes vertikumát tekintve fontos a tudatosan igényes írásbeli nyelvhasználat kialakítása, formálása, amelynek egyik vitathatatlan tényezője a helyesírás. Ezt bizonyítja a NAT-ban foglaltakra visszacsatolásként az is, hogy az írásbeli szövegalkotás produktumainak értékelésében (nem egyszer tantárgytól függetlenül) az oktatás minden szintjén figyelembe veendő szempontként jelenik meg a helyesírás.[9] A Kárpát-medence-szerte rendezett helyesírási versenyek szintén arról

---

[5] AkH.[10] = *A magyar helyesírás szabályai,* Budapest, Akadémiai Kiadó, 1954, 4; AkH.[11] = *A magyar helyesírás szabályai,* Budapest, Akadémiai Kiadó, 1984, 5; AkH.[12] = *A magyar helyesírás szabályai,* Budapest, Akadémiai Kiadó, 2015, 7–8.

[6] Vö. Jordanidisz Ágnes: A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában, *Anyanyelv-pedagógia,* II. évf., 2009/4. Anyanyelv-pedagógia (Letöltés: 2023. szeptember 11.); Fazekasné Fenyvesi Margit: *Jól olvasni jó! Olvasás- és írástanítás komplex fonomimikával,* Szeged, SZTE–JGYPK Felsőoktatási Kiadó, 2024, 17–56; Fazekasné Fenyvesi Margit – Kiss Renáta – Mokri Dóra: A helyesírási készség beszédhanghallás-alapú mérése [absztrakt], in Fejes József Balázs – Pásztor-Kovács Anita (szerk.): *XVIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia – 18th Conference on Educational Assessment,* Szeged, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, 2022, 37.

[7] NAT, 2020: A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny 17, 300. Magyar_Közlöny (Letöltés: 2024. január 10.)

[8] Uo., 301.

[9] Például: *Magyar nyelv és irodalom középszintű írásbeli vizsga, Javítási-értékelési útmutató,* Budapest, Oktatási Hivatal, 2024, 24–26. Magyar_érettségi (Letöltés: 2024. január 15.); *Történelem középszintű írásbeli vizsga, Javítási-értékelési útmutató,* Budapest, Oktatási Hivatal, 2024, 2. Történelem_érettségi (Letöltés: 2024. január 15.)

tanúskodnak, hogy ez a diszciplína kiemelt terület. Az elmúlt 30 évre visszatekintve a magyarországi és határon túli alap-, közép- és felsőfokú oktatási intézményekben rendszeresen szerveznek helyesírási erőpróbákat, versenyeket. Mindegyik versenynek évtizedekben mérhető hagyományai vannak. Az 1980-as évek közepétől kezdődően az egyetemisták, kiemelten a tanár- és pedagógusképzésben tanuló hallgatók a Nagy J. Béla,[10] a középiskolások az Implom József,[11] az általános iskolások 5–8. évfolyamai a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási versenyen mérhetik össze tudásukat évről évre.

A három verseny közül a Simonyi a legfiatalabb, de ez a rendezvény mozgósítja a Kárpát-medencében – Magyarországon és a határon túli régiókban, Erdélyben, Felvidéken, Kárpátalján és Vajdaságban – a legtöbb diákot és felkészítő tanárt. A verseny meghirdetője a Magyar Nyelvtudományi Társaság, szervezője és lebonyolítója 2020-ig a Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Mai Magyar Nyelvi Tanszéke volt.[12] A verseny szervezését a 2020/2021. tanévben vette át a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara. Az új szervezők megújították a versenyt,[13] és a hagyományosan papíralapon zajló versenyfordulókat áthelyezték a digitális térbe. Ezzel egyúttal megteremtették a tanulói válaszokból felépíthető szövegkorpusz létrehozásának lehetőségét és a megoldásként kapott versenyadatok elemzését nyelvi, illetve anyanyelv-pedagógiai szempontból is.[14]

A digitális Simonyi számokban

A digitális versenyplatform és a hozzá kapcsolódó feladatbank létrehozása a fejlesztők, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának munkatársai számára komoly kihívást jelentett, hiszen számolniuk kellett azzal, hogy az újfajta versenyzési

[10] A Nagy J. Béla helyesírási versenyt az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Karának (korábbi nevén: Ho Si Minh Tanárképző Főiskola, majd Eszterházy Károly Főiskola) Magyar Nyelvészeti Tanszéke hozta létre és rendezi meg 1987 óta. A verseny történetéről bővebben lásd: Bozsik Gabriella: Jubileumi visszatekintés a Nagy J. Béla helyesírási verseny történetére, in Bozsik Gabriella – Ludányi Zsófia (szerk.): *Szabályzat, oktatás, gyakorlat – helyesírásról sokszínűen, A 2015-ös és a 2017-es Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok,* Eger, Líceum Kiadó, 2019, 11–19.

[11] Az Implom József középiskolai helyesírási versenynek, amelyet a 2023/24. tanévben harminchatodik alkalommal rendeztek meg, a Gyulai Erkel Ferenc Gimnázium és Kollégium ad otthont. A versenyről, illetve történetéről bővebben lásd: *Az Implom kincsestára, Az Implom József középiskolai helyesírási verseny oldala,* Implom-verseny és Nagy L. János (szerk.): *Harminc év a magyar helyesírásért.* Gyula, Erkel Ferenc Gimnázium, 2018.

[12] A verseny történetéről lásd: Antalné Szabó Ágnes: A Simonyi-verseny 15 éve, *Anyanyelv-pedagógia,* V. évf., 2012/3. Anyanyelv-pedagógia (Letöltés: 2024. január 22.); Antalné Szabó Ágnes: A húszéves Simonyi-verseny mint lehetőség, *Anyanyelv-pedagógia,* X. évf., 2017/3. Anyanyelv-pedagógia; Antalné Szabó Ágnes: A megújuló Simonyi Zsigmond helyesírási verseny, *Anyanyelv-pedagógia,* XIII. évf., 2020/3. 96–103. Anyanyelv-pedagógia

[13] Tóth Etelka: Új utakon a Simonyi-verseny. *Anyanyelv-pedagógia,* XIV. évf., 2021/1, 122–125. Új_utakon (Letöltés: 2024. január 22.)

[14] Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben.* Nagykőrös, KRE Pedagógiai Kar, 2023. Helyesírás_és_tehetséggondozás

forma jelentős mértékű szemléletbeli változást vár el a felkészítő tanároktól. A tanárok közül sokan – főleg az idősebb generáció képviselői – nehezen tudták értelmezni és elfogadni az új helyzetet. Sokan tekintették azonban ezt a digitális kor szellemiségének megfelelő megújulásnak, és megértették azt a tartalomfejlesztői szándékot, hogy az új keretrendszerben – a nyelvi értékek őrzésének hagyományát és folytonosságát megtartva – a diákok számára pozitív értelemben bővülnek a digitális világ megismerésének, felhasználásának lehetőségei, fejlődnek digitális kompetenciáik, színesebbé, izgalmasabbá válik a digitális kultúrához való viszonyuk.

A versenyt a 2023/24. tanévben 27. alkalommal hirdették meg a szervezők. A nevezési adatok azt mutatják, hogy a rendezvény iránti figyelem töretlen, annak ellenére, hogy az utolsó négy évben a digitális átállás, illetve a koronavírus-járvány és más szervezeti átalakulások[15] miatt jelentős változások történtek a szervezési folyamatban és a megvalósításban. A több tényezőt magába foglaló változási folyamat és a vele járó megtorpanás ellenére azonban az elmúlt négy év vetületében is évről évre növekszik a részt vevő intézmények és tanulók száma azzal együtt, hogy a rendelkezésre álló szerverkapacitás[16] miatt évfolyamonként minden iskolából maximum 10-10 tanuló[17] nevezhető be az első, ún. helyi versenyfordulóba. Az 1. táblázatban látható adatok szerint 2020/2021. tanévben, a koronavírus-járvány évében a mintegy 16 000 jelentkezőből 11 224 tanuló adott le értékelhető feladatlapot a verseny első fordulójában. A 2021/2022. és a 2022/2023. tanévben az érvényes feladatlapot beküldő versenyzők száma már meghaladta a 16 000 főt. A 2023/2024. tanévben pedig a közel 24 000 jelentkezőből csaknem 18 000 tanuló kapcsolódott be a verseny első fordulójába.[18]

A verseny három fordulóban zajlik. A magyarországi és a határon túli (erdélyi, felvidéki, kárpátaljai és vajdasági) magyar tanítási nyelvű iskolák 5–8. évfolyamos tanulói előbb helyi (iskolai), majd megyei (a határon túli versenyzők országos) szinten, végül pedig a Kárpát-medencei döntőben vesznek részt a versenyen. A területi eloszlást figyelembe véve, a második fordulóba a legjobb eredményt elérő tanulók 25%-a jut be. A harmadik fordulóban, a Kárpát-medencei döntőben pedig a versenyszabályzat szerint a legjobb 140 diák versenyez[19] (az online versenyzés lehetősége

[15] A koronavírus-járvány miatt a 2019/20. tanévben csak az 1. fordulója zajlott le a versenynek; az egyéb szervezési problémákról lásd: Antalné Szabó Ágnes: *A Simonyi-verseny jövőjéről,* 2020. Simonyi (Letöltés: 2024. március 29.)

[16] A tartalomfejlesztői versenyplatform és a verseny lebonyolítását biztosító szerverek működtetése a Károli Gáspár Református Egyetem támogatásával valósul meg.

[17] Vö. *A XXVII. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny szabályzata a 2023/2024-es tanévben,* 18. pont. Versenyszabályzat (Letöltés: 2024. március 17.)

[18] A számok a 2022/23. és a 2023/24. tanévben nem tartalmazzák a versenyen Erdélyből részt vevő tanulókat, mivel a verseny társszervezője, az Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége a romániai tanügyi szabályozás miatt papíralapú versenyfordulókat szervezett (ez a tanévek átlagában mintegy további 100 iskola és 6000 tanuló részvételét jelenti).

[19] *A XXVII. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny szabályzata a 2023/2024-es tanévben,* 19–22. pont. Versenyszabályzat (Letöltés: 2024. március 17.)

miatt azonban ez a szám az aktuális helyzet szerint bővülhet, a 2020/21. tanévben például 170 fő volt).

Tanév	Intézmények száma	Jelentkezők száma	Versenyzők száma az 1. fordulóban	Versenyzők száma a 2. fordulóban
2020–2021	794	16 155 fő	11 224 fő	2806 fő
2021–2022	1184	22 300 fő	16 144 fő	4564 fő
2022–2023	1189	21 916 fő	16 165 fő	4643 fő
2023–2024	1273	23 974 fő	17 908 fő	4939 fő

1. táblázat
A Simonyi-verseny résztvevőinek adatai 2020 és 2024 között[20]

A versenyfeladatok

A versenyzők minden fordulóban minden évfolyamon 100 pontos feladatsort oldanak meg 45 perc alatt. A versenyszabályzat szerint minden versenyző – függetlenül attól, hogy anyaországi vagy határon túli – ugyanazt a helyesírási feladatsort írja meg minden fordulóban.[21] A szervezők a verseny honlapján közlik az évfolyamokra bontott tananyagot, amely összhangban áll a *Nemzeti alaptanterv*ben, illetve a kerettantervekben rögzített követelményekkel.[22]

A feladatsorok összeállításának folyamatában több, tartalmi, illetve szerkezeti felépítést érintő elv érvényesül.[23] A versenyzők életkori sajátosságainak figyelembevétele mind a tartalmat (pl. a szaknyelvi szövegek mennyisége és bonyolultsága), mind a szerkezetet (pl. kevesebb gépelést igénylő feladat) illetően átfogó elv. Ezen túlmenően a tartalomhoz elsődlegesen kapcsolódik az évfolyamhoz kötődő tematika, amelyet egyértelműen meghatároz a funkcionális nyelvhasználat. A szerkesztők szándéka annak tudatosítása is, hogy a helyesírási rendszer nem önmagáért létező rendszer. A szabályok követése és értő alkalmazása a szövegek átláthatóságát, értelmezhetőségét segíti elő. A szövegek kiválasztásában fontos szempont, hogy a feladatokban megjelenő szövegek megfeleljenek a mai nyelvhasználatnak, tartalmazzanak új szavakat és kifejezéseket, ugyanakkor a nyelv változatosságát tükrözve közvetítsék azt a nyelvi kultúrát, amelynek jegyében a verseny közel 30 éve megszületett.

[20] Az 1. forduló számai a digitális felületen érvényes feladatsort leadott versenyzők számát mutatják.
[21] A főszervezők és a határon túli társszervezők közös döntése, amely már a digitális versenyt megelőző időszakban született meg.
[22] lásd: *Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny, Tananyag.* Tananyag (Letöltés: 2024. június 10.)
[23] Vö. Antalné Szabó Ágnes: A helyesírási mérés és fejlesztés gyakorlattípusai egy helyesírási verseny tükrében. *Anyanyelv-pedagógia,* VIII. évf, 2015/1. Anyanyelv-pedagógia (Letöltés: 2023. szeptember 11.)

A feladatok között vannak egyedi szóalakok írásmódját kérdező feladatok is, ezek válogatása is megegyezik a szövegválasztás szempontjaival.

A digitális verseny jelenlegi keretei nem teszik lehetővé a helyesírási versenyeken – így a Simonyi-verseny eddigi történetében is – megszokott és állandó feladatként szereplő tollbamondást. A feladattípus beiktatásának a fejlesztők részéről nincs akadálya, de mivel a megvalósításhoz felhasználói oldalról további kompetenciák és bonyolultabb technológiai háttér szükséges, és mivel mindez a versenyfordulók során egyidejűleg nagy számú felhasználót érint, a tollbamondás egyelőre nem része a versenynek. Ennek a helyzetnek az ellensúlyozására születtek olyan feladatok, amelyek a receptív műveletek helyett a produktivitásra, az expresszivitásra helyezik a hangsúlyt. Nagy számban vannak jelen a feladatsorokban hibajavító és más többlépcsős, különböző ismeretek, logikai összefüggések kreatív alkalmazását igénylő, sok esetben szövegkörnyezetbe ágyazott, különböző műveltségi elemeket és kulturális ismereteket is közvetítő (és nem számonkérő) feladatok. Ez utóbbiak esetében a feladatszerkesztők hangsúlyozottan ügyelnek arra, hogy az ilyen típusú feladatok középpontjában is mindig a helyesírási probléma megoldása álljon.

A feladatok speciálisan tervezett digitális felületen jelennek meg a Moodle rendszerben. Mivel az interaktív megjelenítésnek szigorú szerkezeti (szintaktikai) szabályai vannak, a tartalmi követelmények elemzését követően a következő formalizálható feladattípusokból kiindulva épülnek fel az egyes feladatsorok:

– feleletválasztás kettő vagy kettőnél több elemből egy jó válasz lehetőségével (két elem közül, menüből több elem közül, lenyíló menüből vagy behúzással két vagy több elem közül);
– feleletválasztás több elemből több jó válasz lehetőségével (menüből);
– csoportalkotás kettő vagy kettőnél több elemből (lenyíló menüből, behúzással);
– beírós feladat (egy vagy több betű, illetve szám beírása, egy-egy szó, illetve szószerkezet beírása).

A beírós feladatok esetében a beírandó szöveg terjedelme a válaszok értékelhetősége miatt nem haladja meg a szószerkezetek szintjét akkor sem, ha a kérdések több mondatból álló szövegre vonatkoznak. Ha ugyanis egy több szintagmát tartalmazó mondat vagy nagyobb terjedelmű szöveg egészére vonatkoztatva történne a válasz értékelése, a keretrendszer korlátai miatt bármilyen hiba esetén eredménytelen (azaz 0 pontos) megoldás születne. Ebből következően pedig értelmetlen lenne a tartalmat illetően magas szintű kognitív műveleteket elváró feladat megoldásának minősítése. A válaszvariánsok számbavétele és beépítése a feladatok megoldásába a rendszer adta lehetőségekhez mérten történik. Ennek egy lehetséges módja például az értékelés szempontjából minimális egységnek tekintett szószerkezet, amelynek a terjedelme a hibaelemzés szempontjából is még értékelhető, és a versenyző számára is előnyösen javított eredményt ad.

A továbbiakban néhány példával illusztráljuk az egyes feladattípusokat. A példák a 2023/24. évi verseny 5–8. évfolyamnak készült gyakorló feladatsoraiból származnak.

Feleletválasztás két vagy több elemből egy válaszlehetőséggel

A feleletválasztós kérdések zárt típusú tesztkérdések. A feladatleírásnak megfelelően a tanuló legalább két elem közül választja ki az általa helyesnek vélt jó megoldást. Tartalmilag a választás vonatkozhat a helyesen leírt szóalak, szószerkezet, szósor (pl. a helyes betűrend megállapítása), mondat, illetve rövid terjedelmű szöveg (pl. apróhirdetés) megállapítására. Az ún. alternatív (igaz-hamis) válasz lehetőségét szemlélteti az 1. ábra, amely az egyszerű választást azzal bonyolítja, hogy a tudatos döntéshez a tanulónak alkalmaznia kell a több elemből álló helységrésznevek *-i* képzős alakjának helyesírására vonatkozó szabályt.[24]

A 2. és a 3. ábra feladatai szerkezetileg hasonlóak: több lehetőség közül kell az egyetlen jó megoldást kiválasztani. Az évfolyamok követelményeit figyelembe véve, a hatodikosoknak készült, 2. ábrán látható feladat a helyesen írt, *j/ly*-t tartalmazó szóalak kiválasztását várja. A feladat nehézségét az adja, hogy egyetlen szóalakon belül kell dönteni az *ly* és a *j* helyzetéről, amelyhez biztos fogódzó a versenyző számára az *ly* szempontjából jellegzetes szócsoportot alkotó *lya, lye* végződés,[25] valamint a birtokos személyjel felismerése. A nyolcadikos versenyzőknek szánt, 3. ábrán bemutatott feladat a helyesen leírt mondatot kérdezi. A jó megoldásban kulcsszerepe van az értelmezésnek, e nélkül a *mintha* 'talán' elemet tartalmazó mondat helyesírásáról nem lehet döntést hozni. (A helyes megoldás: „Az jobb, ha nevet, *mint ha* 'mint az, ha' sír.") Ez a feladat azt is szemlélteti, hogy egyetlen feladaton belül is súlyozott az itemek nehézsége.

A feladatsorokban gyakran előfordul az ilyen típusú feladatok negációja is, ilyenkor a „nem helyes" vagy a valamilyen szempont szerint a megadott csoportba nem beleillő (kakukktojás) elemet kell meghatározni.

[24] Vö. AkH.[12] 174. b) pont.
[25] Vö. AkH.[12] 88. c) pont.

A helyesírás szabályai szerint igaz vagy hamis a következő állítás?

- **A *dénesmajori* vagy *Dénesmajor-i* alak egyaránt helyes.**

Válassz!

○ Igaz

◉ Hamis ✔

1. ábra: Helyesírási szabály ismeretén alapuló *igaz-hamis* kérdés (8. évfolyam)

Melyik a helyes?

○ **nyavajája**

○ **nyavalyálya**

◉ **nyavalyája** ✔

○ **nyavajálya**

2. ábra: A helyesen írt szóalak kiválasztása menüből (6. évfolyam)

Válaszd ki a helyesen írt mondatot!

○ **Mindig is kedveltem a Karácsonyi Ünnepeket.**

○ **Az jobb, ha nevet, mintha sír.**

◉ **Sietve elolvastam a fejezetet, és kimentem utána az udvarra.** ✔

3. ábra: A helyesen írt mondat kiválasztása menüből (8. évfolyam)

A 4. ábrán látható, ötödikeseknek készült feladat középpontjában szintén *j*-t és *ly*-t tartalmazó szavak állnak, de a témakör más környezetben jelenik meg: a hiányos szavak kiegészítése a lenyíló menüben megjelenő számokkal lehetséges. A négy választlehetőség – „1 = *j*-vel írandó, 2 = *ly*-nal írandó, 3 = *jj*-vel írandó, 4 = *lly*-nal írandó" – közül kell „totószerűen" kiválasztani az adott szónak megfelelő számot. A gondolkodási műveleteket tekintve a feladat megoldása kettős transzformációt igényel, hiszen a *j/ly* variációit a számok reprezentálják.

A hatodik évfolyamnak készült, 5. ábrán látható feladat megoldásának is a mondatok értelmezése az alapja, majd a jelentésnek megfelelő szóalak kiválasztása a lenyíló menüből. (Pl. „Miközben a kenyértészta *kel/kell*, készíts elő egy kis olajat!") A feladat jól mutatja helyesírásunk értelemtükröző jellegét, miközben azt is szemlélteti, hogyan lehet az „igaz-hamis" feladattípust új ruhába öltöztetni.

A 6. ábrán bemutatott feladat egyfajta tükörképe az 5. ábrán látható feladatnak. Az instrukció itt is kiegészítést kér. A megoldás azonban többlépcsős műveletet foglal magába: egyrészt meg kell érteni a kiegészítendő mondatot, majd a jelentésnek megfelelően ki kell választani és beilleszteni, azaz „behúzni" a mondatba a jelentésnek megfelelően elválasztott szóalakot. (Pl. „Már *me-gint/meg-int* kifogyott a tollam.") A feladat azért nehéz, mert a beillesztendő elemek nem a mondaton belül találhatók, tehát nincs olyan vizuális megerősítés adott mondatban, amely segítené a szöveg megértését. Továbbá a mondatok alatt véletlenszerű sorrendben elhelyezett szövegdobozokon olyan azonos alakú szóalakok[26] találhatók, amelyek a jelentés függvényében másképpen választandók el (vö. *me-gint* 'újra', *meg-int* 'figyelmeztet'), és a pár másik elemével egy másik mondatot kell kiegészíteni. A megoldást könnyíti, amikor minden egyes szóalakot be lehet és kell illeszteni a kérdéses mondatokba. Nehezíti ellenben, ha a mondatba már beillesztett elem továbbra is látható marad a beillesztendő szövegdobozok sorában, azaz újra fel lehet használni.

[26] Vö. AkH.[12] 233. pont.

Válassz!

1 = *j*-vel írandó 2 = *ly*-nal írandó 3 = *jj*-vel írandó 4 = *lly*-nal írandó

nyá_	1	inter_ú	1	ga_ak	4
Va_dahunyad	1	jö_ön	3	pikke_es	2
vi_og	3	hé_a	1	engedé_ez	2
nő_ön	1	dí_al	3	szabá_al	4

4. ábra: *j/ly*-t tartalmazó szavak kiegészítése totószerűen (5. évfolyam)

Egészítsd ki a mondatot!

Hihetetlen, hogy ezek az öreg várfalak ilyen ép **állapotban vannak.**

Miközben a kenyértészta kel **, készíts elő egy kis olajat!**

A dolgozatíráshoz több lapot **osztottak ki.**

Az én anyukám nagyon ügyesen szab és varr **.**

5. ábra: Szóalak kiválasztása nem összefüggő mondatokban (6. évfolyam)

Húzd a helyére! Egészítsd ki a mondatot a megfelelő elválasztási mód szerinti alakkal!

Ha szabálytalankodsz a meccs közben, a bíró ☐ **.**

Már ☐ **kifogyott a tollam.**

A kis Peti már kétkerekű kerékpárra is ☐ **.**

A ☐ **nyíló dobozt ne fordítsd lefelé!**

A fogaskerék egy fontos ☐ **.**

Órák óta ☐ **a dolgozatot.**

fe-lül | meg-int | me-gint | gé-pelem | fel-ül | gép-elem

6. ábra: Mondat kiegészítése a megfelelő szóalakkal (8. évfolyam)

Feleletválasztás több elemből több jó válasz lehetőségével

A feleletválasztós feladatok magasabb szintje, amikor a válaszadónak egy valamilyen szempontból rendezett többelemű halmazból kell kiválasztania a jó megoldásokat. Erre mutat példát az ötödikeseknek készült feladat (7. ábra), amelyben nyolc szópár elemeiről kell eldönteni, melyik közülük a helyesen elválasztott szóalak. A megoldást nehezíti, hogy olyan párok is vannak, amelyeknek egyik alakja sem követi az elválasztás szabályait. Esetünkben ilyen például a *bod-za-vir-ág – bo-dza-vir-ág* páros, amelynek kiválasztását nehezíti a *dz* kétjegyű betűként való azonosítása és az összetételi határok felismerése.[27] A feladat arra is jó példa, hogyan jelenhet meg egy helyesírási problémakör újabb keretben, ami egyúttal a feladatsor változatosságát, dinamikáját is erősíti, illetve áttételesen a nyelvhasználat újabb szegmenseit mutatja be.

A 8. ábrán látható feladat hasonlóképpen építkezik, de nem egy-egy szóalak, hanem a mondatpárokban szereplő, helyesen írt dátum a helyesírási kérdés, figyelembe véve azt is, hogy akár a párok egyik elemében sincs hiba (ilyenkor a válaszadónak mindkét mondatot meg kell jelölnie).[28]

Sajátos megjelenése a több elemből történő választásnak a 9. ábrán látható komplex, elméletet és annak gyakorlati megvalósulását magába foglaló feladat, amely két lépésben oldható meg. Lineárisan haladva, először a megadott helyesírási szabályt kell felidézni és kiegészíteni a hiányzó szövegelemmel, majd második lépésként a már kiegészített állításhoz kell megtalálni a logikailag megfelelő példát vagy példákat. Esetünkben a *Karib-tenger* és a *Tisza-tó* lesz a helyes megoldás abban az esetben, ha a válaszadó első lépésben helyesen döntött a kötőjeles írásmód mellett. Abban az esetben, ha a válaszadó bizonytalan a szabály szövegének kiegészítésében, induktív módon kiindulhat a példákból is. Ha sikerül kiválasztania a helyesen írt példákat, akkor azok tulajdonságai alapján vonható le a következtetés, illetve általánosítható a rendszert építő szabály.[29]

[27] Vö. AkH.[12] 227. és 233–235. pont. Sajnálatos tapasztalata a szerzőnek, hogy a *dz* státuszának megítélése a magyar betűrendszerben az egyetemi hallgatók számára is gyakran okoz problémát.
[28] Az ilyen típusú feladatok megoldásának eredményességét elemzi Vallent Brigitta a 6. évfolyamos versenyzők 2. fordulós eredményei alapján. Vallent Brigitta: Érdekességek a 6. évfolyam második fordulójának eredményei kapcsán, in Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): Helyesírás a bitek birodalmában, Nagykőrös, KRE PK, 2024, 83–95.
[29] Vö. Molnár Gyöngyvér: Kisiskolások induktív gondolkodásának játékos fejlesztése, *Új Pedagógiai Szemle,* 2008/5, Kisiskolások (Letöltés: 2024. április 8.)

Jelöld meg a párokban a szabályosan elválasztott alakokat! Ahol egyik sem helyes, ott egyiket se jelöld meg!

- [x] be-ton-é-pít-mé-nyek
- [ ] be-to-né-pít-mé-nyek
- [ ] sir-án-ko-zott
- [ ] si-rán-koz-ott
- [ ] bod-za-vir-ág
- [ ] bo-dza-vir-ág
- [ ] ját-sszál
- [x] játsz-szál
- [ ] He-gyal-ja
- [x] Hegy-al-ja
- [ ] vissz-hang-ot
- [x] vissz-han-got
- [x] val-lo-más
- [ ] vall-o-más
- [ ] me-ggyes
- [x] megy-gyes

7. ábra: Helyesen elválasztott szóalakok párokban rendezve (5. évfolyam)

Jelöld meg a mondatpárokban a helyesírási szabályoknak megfelelően írt mondatot! Legyél szemfüles, és a teljes mondatra figyelj! Ahol mindkettő helyes, mindkettőt jelöld meg!

- [x] A forradalom 1848 tavaszán tört ki.
- [ ] A forradalom 1848. tavaszán tört ki.
- [x] Petőfi Sándor 1823. január 1-jén született.
- [ ] Petőfi Sándor 1823 január 1-én született.
- [x] Március 1-ig le kell adni a feladatokat.
- [x] Március 1-jéig le kell adni a feladatokat.
- [x] Június 10. óta tart a szünidő.
- [ ] Június 10 óta tart a szünidő.
- [x] Április 10. és 15. között nem megyünk iskolába.
- [ ] Április 10 és 15 között nem megyünk iskolába.

8. ábra: Helyesen írt mondatok párokban (6. évfolyam)

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

A több szóból álló földrajzi nevekben a *tenger, tó* elnevezéseket, ha azok részei a földrajzi névnek, _____ .
Például: _____, _____.

- [x] kötőjellel kapcsoljuk az előttük álló taghoz
- [ ] különírjuk az előttük álló tagtól
- [x] Karib-tenger
- [ ] Márvány tenger
- [x] Tisza-tó
- [ ] Tanganyika tó

9. ábra: Szabály kiegészítése (7. évfolyam)

Csoportalkotás kettő vagy kettőnél több elemből

Az induktív-deduktív-induktív gondolkodási folyamatnak szép példája a 10. ábrán bemutatott, elmélet és gyakorlat találkozását szemléltető feladat, amelyben megadott szempont szerint kell a mondatpárokat megalkotni. A mondatok kiemelt szóalakjaiban előbb fel kell fedezni a mássalhangzók találkozásának szabályszerűségeit, majd ezt meghatározva, a lenyíló menüben olvasható mondatok közül ki kell választani azt a mondatot, amely szóalakjainak valamelyikében a szóelemző írásmód ugyanazon problémája jelenik meg. (Pl. „*Bedobta* a törölközőt. – *Nyugtával* dicsérd a napot!”)

A párosító feladatra további példa a 11. ábrán látható feladat, amelynek alapja az egybeírás-különírás problémakörébe ágyazott jelentés.[30] A párokat a szövegdobozokban elhelyezett egybe- vagy különírt szavak, kifejezések mozgatásával (behúzásával) lehet kialakítani, hozzákapcsolva a megfelelő jelentéshez a megfelelő elemet. Ilyen például a *nyitvatartás – üzemidő* páros, amely egyúttal arra is példa, hogy a feladatokban, követve a nyelvhasználatot, a szabályzat 12. kiadásának változásai is jelen vannak.[31]

[30] A jelentésváltozás mint az egybeírás forrása, vö. AkH.[12] 95. pont.
[31] Vö. AkH.[12] 604–608.

Keresd a párokat! A piros színnel kiemelt szóalakokban ismerd fel a mássalhangzótörvényt, majd keresd meg azt a mondatot, amelyikben ugyanazt tapasztalod!

Mindenütt jó, de legjobb otthon!	Hallgatni arany.
Kétszer mérj, egyszer vágj!	A szabadság drágább az aranynál.
Rendnek muszáj lenni.	Bolondnak kedvez a szerencse.
Bedobta a törölközőt.	Nyugtával dicsérd a napot!
A farkas a szőrét elhányja, de a szokását nem.	Sok beszédnek sok az alja.

10. ábra: Mássalhangzók találkozásának szabályszerűségei (7. évfolyam)

Párosítsd a megfelelő helyesírású kifejezést a jelentéséhez!

[ ]	*(üzemidő)*
[ ]	*(étel)*
[ ]	*(sportszer)*
[ ]	*(turistaútvonal)*
[ ]	*(helybeli)*
[ ]	*(kis méretű betű)*

kéktúra | hidegtál | kis labda | kislabda | nyitva tartás | nyitvatartás | kisbetű | ide való | idevaló | hideg tál | kis betű | kék túra

Párosítsd a megfelelő helyesírású kifejezést a jelentéséhez!

nyitvatartás	*(üzemidő)*
hidegtál	*(étel)*
kislabda	*(sportszer)*
kéktúra	*(turistaútvonal)*
idevaló	*(helybeli)*
kis betű	*(kis méretű betű)*

kis labda | nyitva tartás | kisbetű | ide való | hideg tál | kék túra

11. ábra: Szavak és szószerkezet jelentése (8. évfolyam)

A több kategóriából álló csoportok alkotását szemlélteti a 12. ábrán bemutatott feladat, amelynek középpontjában a magyar helyesírás egyik legnehezebbnek tartott területe, a tulajdonnevek írása áll. A hatodik évfolyamos tanulók ismereteinek megfelelően olyan elemek szerepelnek a feladatban, amelyeknek helyesírásával már megismerkedtek a diákok. Ezért kerülhetett be márkanév is a földrajzi nevek közé. A megoldás során különböző algoritmusokat kell a válaszadónak lefuttatnia, értelmezve, hogy a tulajdonneveknek mely kategóriáiba tartoznak a példák. Ilyen például a márkanév és a földrajzi név kategória elkülönítése. Az utóbbi kategória esetén tovább kell bontani a rendszert, és dönteni arról, hogy a példaszó közterület (utca, híd), államnév, város, városrész megnevezése. Ezt követően további jellegzetességeket (elemszám, előtag szófaja stb.) kell felismerni és számbavenni. A megoldás tehát egyidejűleg igényli különböző és egymáshoz logikailag kapcsolódó szabályok ismeretét és alkalmazását ahhoz, hogy a megadott kategóriáknak megfelelően, viszonylag nagy elemszámú példából válogatva helyes válaszok szülessenek. Mindemellett feladat az is, hogy csoportok tagjai helyes betűrendben jelenjenek meg. Ez a szövegdobozok átmozgatásával viszonylag rugalmasan kivitelezhető. A fejlesztők tudatában vannak annak, hogy a válaszadó egy feladaton belül tulajdonképpen kétfajta instrukciónak tesz eleget, ami módszertanilag további kérdéseket vet fel, de mivel versenyről van szó, teljesíthető követelménynek tartják az ilyen fokú szintezettséget is. A feladat megoldása: *Boci csoki, Erzsébet híd, Észt Köztársaság, Nógrád vármegye, Római Birodalom, Szív utca; Baranyai-dombság, Kőszegi-hegység; Balatonszárszó, Hűvösvölgy* (városrész).[32]

[32] A betűrendbe sorolást kérő feladatok megoldásáról az 5. évfolyam vetületében bővebben lásd: Galuska László Pál – Szinger Veronika: Szemere szomorú szamara, A betűrendbe sorolás szabályai, in Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben – XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny,* Nagykőrös, KRE Pedagógiai Kar, 2023, 16–25. Helyesírás_és_tehetséggondozás

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

Külön	Kötőjellel	Egybe

BARANYAI + DOMBSÁG	SZÍV + UTCA	BOCI + CSOKI	NÓGRÁD + VÁRMEGYE
BALATON + SZÁRSZÓ	KŐSZEGI + HEGYSÉG	RÓMAI + BIRODALOM	ÉSZT + KÖZTÁRSASÁG
HŰVÖS + VÖLGY (városrész)	ERZSÉBET + HÍD		

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

Külön	Kötőjellel	Egybe
BOCI + CSOKI	BARANYAI + DOMBSÁG	BALATON + SZÁRSZÓ
ERZSÉBET + HÍD	KŐSZEGI + HEGYSÉG	HŰVÖS + VÖLGY (városrész)
ÉSZT + KÖZTÁRSASÁG		
NÓGRÁD + VÁRMEGYE		
RÓMAI + BIRODALOM		
SZÍV + UTCA		

12. ábra: Tulajdonnevek csoportosítása (6. évfolyam)

Beírós feladatok

A beírós feladatok lényegében nyitott kérdések. Altípusaik széles skálán mozognak. A beírandó elemeket tekintve a válaszok lehetnek számok, betűk, betűkapcsolatok, írásjelek, szóalakok, szószerkezetek (lásd: 13–16. ábra). Szószerkezetnél nagyobb grammatikai egység azért nem lehet input, mert amint arra már fentebb történt utalás, az értékelő rendszer rugalmatlansága miatt nulla pontos megoldást eredményezne bármilyen hiba (akár két egymást követő szóköz is, amelyeknek a feladatok megoldása szempontjából nincs relevanciájuk). Bár a feladatok szerkesztése során mindig kiemelt figyelmet kapnak a válaszvariánsok, ezeknek a beépítésére csak korlátozott mértékben van lehetőség a rendszerben. Ez azt is jelenti, hogy az ilyen típusú kérdéseket is úgy kell felépíteni, hogy lehetőség szerint mindig egyetlen jó válasz legyen a megoldás.

A 13. ábrán bemutatott feladat komplex módon közelíti meg a szóelemző írásmódhoz kapcsolódó jelenségeket. Előbb a válaszadónak a helyesírás szabályai szerint le kell írnia a szögletes zárójelben, kiejtés szerint megadott szóalakot. Ezt követően az ejtett és szabályosan írott szóalak sajátosságait megfigyelve, az 1-től 4-ig számozott totószerű lista segítségével az adott szóalak vonatkoztatva meg kell határoznia a szóelemző írásmód jellegzetes szabályszerűségét. Pl. [játccóház] – *játszóház* – 3 (összeolvadás).

Szóalakok beírását, pontosabban felszólító módú, problémás helyesírású igealakokkal való kiegészítését kéri a mondatoknak a 14. ábrán látható feladat. Ebben az esetben a grammatikai ismereteket kell alkalmazói szinten mozgósítani. A megoldást nemcsak segíti, hanem egyváltozóssá is teszi a szövegkörnyezet. Pl. „Azt kértem tőle, ne *maradjon* itthon a hétvégén!”

A 15. ábrán bemutatott feladatban egy rövidebb terjedelmű szöveget, levelet kell kiegészíteni az írásjelekkel. Az ilyen típusú feladatok megoldásának variációi a leggazdagabbak. Egyes mondatfajtáknak vannak formai megkülönböztető jegyei, de a beszélői szándék sok esetben felülírhatja ezeket, és ettől a közlemény koherenciája nem szenved csorbát. Ezért a feladatfejlesztők részéről ez mindig többszörös átgondolást igényel.

Másképp ejtjük, másképp írjuk. Írd le helyesen a szögletes zárójelben kiejtés szerint megadott szavakat, kifejezéseket, majd határozd meg, hogy a mássalhangzók találkozásának alábbi szabályszerűségei közül melyek érvényesülnek bennük!

1 = zöngésség szerinti részleges hasonulás
2 = képzés helye szerinti részleges hasonulás
3 = összeolvadás
4 = jelöletlen teljes hasonulás

Így ejtjük	Így írjuk	1, 2, 3, 4
[jáccóház]	játszóház	3
[zsepkendő]	zsebkendő	1
[báttya]	bátyja	4
[foganytyú]	fogantyú	2
[lögdös]	lökdös	1
[haggyuk]	hagyjuk	4
[kabáttya]	kabátja	3
[lemből]	lenből	2

13. ábra: A szóelemző írásmód komplex megközelítése (5. évfolyam)

Egészítsd ki a mondatokat a zárójelben szereplő igék megfelelő felszólító módú alakjaival!

Kérlek benneteket, higgyetek **nekem.** *(hisz)*

Azt mondom nektek, eddzetek **sokat, meglesz az eredménye.** *(edz)*

Azt kérem tőletek, játsszátok el **ezt a mesét az ovisoknak.** *(eljátszik)*

Gyerekek, hagyjatok **végre békén, pihenni szeretnék!** *(hagy)*

Azt kértem tőle, ne maradjon **itthon a hétvégén!** *(marad)*

14. ábra: Felszólító módú igealakok mondatokban (7. évfolyam)

Pótold a hiányzó írásjeleket az alábbi üzenetben! (Ahova nem kell írásjel, oda írj egy @ jelet! Ügyelj arra, hogy felesleges szóköz ne legyen a megoldásodban, csak az írásjeleket kell beírnod!)

Kedves Anyu ! **Bárcsak** @ **te is velünk lehetnél** ! **Ugye eljössz a hétvégén** ? **Nagymama** , **nagypapa** , **Juli nagynéni** @ **biztosan itt lesznek** . **Megígérték** . **Feltétlenül** @ **gyere te is** ! **Klári** @

15. ábra: Írásjelek (5. évfolyam)

A komplex megközelítésnek legmagasabb szintű példája a helyesírási szabályok kreatív alkalmazása nagyobb terjedelmű szövegkontextusban. Az úgynevezett „kukacos”[33] feladat a tollbamondás helyett van jelen a feladatsorban, ezért a többi feladat szövegéhez képest arányaiban nagyobb terjedelmű szépirodalmi, szaknyelvi vagy ismeretterjesztő szöveg az alapja. Ahogy azt a 16. ábra szemlélteti, a szöveg szét van törve kisebb-nagyobb szerkezeti egységekre, amelyekről el kell dönteni, hogy helyesen vagy szabálytalanul vannak leírva. Ha a tanuló helyesnek minősít egy szerkezeti egységet, akkor @ jelet ír be, ha hibásnak, akkor beírja az általa helyesnek tartott változatot. A válaszvariánsok elfogadására ennél a feladatnál különösen ügyelni kell. Esetünkben ilyen például Görgey neve, amelynek *Görgei* és *Görgey* változata egyaránt indokolható megoldás.

A feladat nagyfokú precizitást és produktivitást igényel, hiszen megoldásához a tanuló nem kap semmilyen receptív ingert, mint ahogy az történik a tollbamondás során. Ahhoz, hogy helyes megoldás szülessen, mint befogadónak meg kell értenie és fel kell dolgoznia az információt, majd a helyesírási szabályokat tudatosan akalmazva újra kell alkotnia a szöveget.[34] Ilyen értelmezésben a feladat túl is lép a tollbamondás funkcióján. A megoldás során ugyanis a tanuló saját értelmezésében gyakorlatilag újraírja a szöveget.

16. ábra: Szöveg szerkesztése, javítása, komplex feladat (8. évfolyam)

[33] Nevét onnan kapta, hogy a válaszadónak a @ jelet kell beírnia, ha szabályosnak minősíti az adott szószerkezetet. Természetesen a program elfogadja azt is, ha a tanuló ismét leírja az egyébként helyes szószerkezetet.

[34] Az ilyen típusú feladatok megoldásáról és eredményeiről bővebben lásd: Kiss Margit – Kozmács István: Helyesírás – szövegértés – világismeret, in Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben – XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny,* Nagykőrös, KRE Pedagógiai Kar, 2023, 54–59. Helyesírás_és_tehetséggondozás

A példafeladatok bemutatása vélhetően rávilágított arra, hogy nyelvi, módszertani és strukturális oldalról egyaránt színes és változatos feladatbank formálódik, amely jóval túlmutat a helyesírási szabályokon. Sokkal inkább azt bizonyítja, hogy a helyesírás szerves része a magyar nyelvet beszélő közösség (anya)nyelvi kultúrájának.

Kitekintés: a Simonyi-korpusz

A feladatbank további értéke, hogy mivel a verseny digitális platformon zajlik, minden egyes versenyfeladat megoldását rögzíti és értékeli a rendszer. Ez lehetőséget teremt egy olyan adatbázis felépítésére, amelynek részét képezik a négy évfolyamra vetített három versenyforduló és gyakorlás átlagosan 25-30, különböző itemszámú feladatot tartalmazó feladatsorainak a megoldásai, a megoldások eredménye, valamint a nevezési adatok (földrajzi elhelyezkedés: vármegye, település; intézmény, évfolyam megnevezése).

A korpusz jelenlegi állapotában már most több millió tanulói választ, nyelvi és nevezési adatot tartalmaz. Folyamatban van a különböző tartalmi (tematikus) szempontok szerinti címkézése, amellyel biztosítottá válik a teljes korpuszra kiterjeszthető tartalomelemzés. Feltételezésünk szerint a célirányosan kódolt, nagy számú és több évet átfogó adatmennyiség megfelelő alapja lesz annak, hogy meg tudjunk fogalmazni a magyar nyelvet tanító pedagógusok számára anyanyelv-pedagógiai ajánlásokat, illetve ki tudjunk mutatni olyan nyelvhasználati tendenciákat, amelyek elsősorban írásgyakorlatunkat jellemzik.

Az eredmények számszerű tárolása összevethetővé és nyomon követhetővé teszi az egyes versenyévek eredményeit úgy az évfolyamok, mint a versenyfordulók vagy akár az egyes feladattípusok megoldása tekintetében. Mindebből az is következik, hogy további évek vetületében és a feladatok, illetve megoldásaik elemzésével a korpusz megfelelő kiindulási pontja lehet longitudinális vizsgálatoknak is az általunk vizsgált kérdések valamennyi vetületében.

Mivel a nevezési adatok alapján meghatározható a jelentkező iskolák geolokációs elhelyezkedése, lehetőség van területi szempontból is a nyelvi adatok vizsgálatára. Emellett az adott térség gazdasági-társadalmi helyzetéből kiindulva vizsgálható az is, hogy a területi elhelyezkedés, pontosabban az adott térség fejlettsége mutat-e összefüggést a tanulás eredményességével, hatékonyságával, pedagógiai sikerességével. Ezekre a kérdésekre a további kutatások adhatnak hosszabb távon választ.

Irodalomjegyzék

AkH.[10] = *A magyar helyesírás szabályai,* Budapest, Akadémiai Kiadó, 1954.
AkH.[11] = *A magyar helyesírás szabályai,* Budapest, Akadémiai Kiadó, 1984.
AkH.[12] = *A magyar helyesírás szabályai,* Budapest, Akadémiai Kiadó, 2015.
Antalné Szabó Ágnes: A helyesírási mérés és fejlesztés gyakorlattípusai egy helyesírási verseny tükrében. *Anyanyelv-pedagógia,* VIII. évf, 2015/1. Anyanyelv-pedagógia
Antalné Szabó Ágnes: A húszéves Simonyi-verseny mint lehetőség, *Anyanyelv-pedagógia,* X. évf., 2017/3. Anyanyelv-pedagógia
Antalné Szabó Ágnes: A megújuló Simonyi Zsigmond helyesírási verseny, *Anyanyelv-pedagógia*, XIII. évf., 2020/3, 96–103. Anyanyelv-pedagógia
Antalné Szabó Ágnes: *A Simonyi-verseny jövőjéről,* 2020. Simonyi
Antalné Szabó Ágnes: A Simonyi-verseny 15 éve, *Anyanyelv-pedagógia,* V. évf., 2012/3. Anyanyelv-pedagógia
Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben.* Nagykőrös, KRE Pedagógiai Kar, 2023. Helyesírás_és_tehetséggondozás
Bozsik Gabriella: Jubileumi visszatekintés a Nagy J. Béla helyesírási verseny történetére, in Bozsik Gabriella – Ludányi Zsófia (szerk.): *Szabályzat, oktatás, gyakorlat – helyesírásról sokszínűen, A 2015-ös és a 2017-es Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok,* Eger, Líceum Kiadó, 2019, 11–19.
Fazekasné Fenyvesi Margit – Kiss Renáta – Mokri Dóra: A helyesírási készség beszédhanghallás-alapú mérése [absztrakt], in Fejes József Balázs – Pásztor-Kovács Anita (szerk.): *XVIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia – 18th Conference on Educational Assessment,* Szeged, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, 2022.
Fazekasné Fenyvesi Margit: *Jól olvasni jó! Olvasás- és írástanítás komplex fonomimikával,* Szeged, SZTE–JGYPK Felsőoktatási Kiadó, 2024.
Galuska László Pál – Szinger Veronika: Szemere szomorú szamara, A betűrendbe sorolás szabályai, in Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben – XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny.* Nagykőrös, KRE Pedagógiai Kar, 2023, 16–25. Helyesírás_és_tehetséggondozás
Jordanidisz Ágnes: A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában, *Anyanyelv-pedagógia,* II. évf., 2009/4. Anyanyelv-pedagógia
Kiss Margit – Kozmács István: Helyesírás – szövegértés – világismeret, in Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben – XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny,* Nagykőrös, KRE Pedagógiai Kar, 2023, 54–59. Helyesírás_és_tehetséggondozás
Kniezsa István: *Helyesírásunk története a könyvnyomtatás koráig,* Budapest, Akadémiai Kiadó, 1952.
Kniezsa István: *A magyar helyesírás története*[2], Egyetemi Nyelvészeti Füzetek, Budapest, Tankönyvkiadó, 1959.
Magyar helyesirás' és szóragasztás' főbb szabályai, Budapest, MTA – Akadémiai Kiadó. 1832/2013.
Molnár Gyöngyvér: Kisiskolások induktív gondolkodásának játékos fejlesztése, *Új Pedagógiai Szemle,* 2008/5, Kisiskolások
M. Tótfalusi Kis Miklós: *Számvetés a helyesírásról – Ratiocinatio de orthographia,* ford. Fekete Csaba, átdolg., előszó, jegyz. C. Vladár Zsuzsa, Budapest, ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet – Magyar Nyelvtudományi Társaság, 1684/2011.
Nagy L. János (szerk.): *Harminc év a magyar helyesírásért.* Gyula, Erkel Ferenc Gimnázium, 2018.

Simonyi Zsigmond: Az új helyesírás, A VKM 1903. március 14-én [...] kelt rendeletével kiadott magyar iskolai helyesírás szövege és magyarázata bővített szójegyzékkel, *Nyelvészeti Füzetek* 5, Budapest, Atheneum, 1903.

Tihanyi Gál: *Helyesírásunk küzdelmei,* Budapest, Stephaneum, 1908.

Tóth Etelka: Új utakon a Simonyi-verseny, *Anyanyelv-pedagógia,* XIV. évf., 2021/1, 122–125. Új_utakon

Vallent Brigitta: Érdekességek a 6. évfolyam második fordulójának eredményei kapcsán, in Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): Helyesírás a bitek birodalmában, Nagykőrös, KRE PK, 2024, 83–95.

Források

A XXVII. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny szabályzata a 2023/2024-es tanévben, Versenyszabályzat

Az Implom kincsestára, Az Implom József középiskolai helyesírási verseny oldala [honlap]. Implom-verseny

Magyar nyelv és irodalom középszintű írásbeli vizsga, Javítási-értékelési útmutató, Budapest, Oktatási Hivatal, 2024. Magyar_érettségi

NAT 2020: A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny 17. Magyar_Közlöny

Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny [honlap]. Simonyi

Történelem középszintű írásbeli vizsga, Javítási-értékelési útmutató, Budapest, Oktatási Hivatal, 2024. Történelem_érettségi

Pedagógiai dimenziók

AZ ÉNKÉPEK SZEREPE

Az ideális, teljesítendő és félt nyelvtanár énképek szerepének tudatosítása a hosszú távú tanári motivációban

Neumayerné Streitman Krisztina

Bevezetés

Folyamatosan azt tapasztaljuk, hogy csak a személyes odafigyelés, személyre szabott feladatok képesek – részben – ellensúlyozni a diákokra zúduló tömegesített piaci, elsősorban médiapiaci igényt (igénytelenséget) és információt, ingert a bizonytalan, állandóan változó, ellentmondásos és komplex világunkban.[1] Mivel természetesen a felnőtt társadalom sem mentes e nyomástól, így maguknak a tanároknak is komoly erőfeszítésébe kerül, hogy kikerüljenek ez alól. Ez csak akkor sikerülhet, ha saját egzisztenciális és szellemi értéküket újra meg tudják alapozni. Az önismeretet, önbecsülést, identitást, ellenálló képességet és kreativitást kell elsősorban életre segíteni a tanárokban és a diákjainkban egyaránt.[2] Azonban ezt a belső munkát először a tanároknak saját magukon szükséges elvégezniük.[3] Ehhez elengedhetetlen a hosszú távú motiváció tudatos fenntartása, az állandó tanulás, új helyzetekhez való alkalmazkodás képessége, valamint az egyén önmagával történő reális szembenézésének és a konfliktusok feldolgozásának képessége is. Annak érdekében, hogy a tanárok képesek legyenek példát mutatni, meg tudják valósítani sikeres és professzionális szakmai identitásukat, és életük során folyamatosan professzionális tanulók maradjanak, illetve képesek legyenek támogatni és inspirálni tanítványaikat, számos segítségre van szükségük. Így különösen hasznosak és hatékonyak lehetnek a pozitív pszichológia és a coaching megközelítése, eszközei.[4]

---

[1] Forrai Tamás: Motiváció és minőség a jezsuita nevelésben – A másokkal és másokért élő ember ideálja, *Távlatok*, 52. szám, 2001, Motiváció_és_minőség (Letöltés: 2024. június 7.)

[2] Az önismeretet, önbecsülés, tanári identitás fontosságát hangsúlyozza a tanári motivációról szóló egy másik cikkében a szerző: Neumayerné Streitman Krisztina: Coaching megközelítés és tanári motiváció, in Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben: XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát- medencei helyesírási verseny*, Nagykőrös, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2023, 64–67., Helyesírás_és_tehetséggondozás (Letöltés: 2024. június 9.)

[3] Sarah Mercer – Zoltán Dörnyei: *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms,* Cambridge, Cambridge University Press, 2020, 1–3. 79. Engaging_Language

[4] Neumayerné Streitman Krisztina: Coaching szemlélet és a tanulási motiváció – támogatás az autonóm és önszabályozó tanulói identitás megszületésében, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 110–123; Neumayerné Streitman: *Coaching megközelítés*, 60–79; Neumayerné Streitman: Ryan M. Niemic és Robert E. McGrath: A karaktererősségek hatalma, *Magyar Református Nevelés*, 2022/3, 73–77. Továbbá jelen kötetben Neumayerné Streitman, 43–52, illetve Neumayerné Streitman – Szarka – Tóth, 53–68.

Ezért lett a Károli Gáspár Református Egyetem szervezésében folyó kérdőíves kutatás fő témája a tanári motiváció és a coaching, mely a Simonyi-verseny felkészítő tanárait kérdezi. Az egész Kárpát-medence tanulóit bevonó verseny immár több évtizedes múltra tekint vissza, és egyedülálló lehetőséget biztosít a diákoknak helyesírási képességeik fejlesztésére és tudásuk bemutatására.[5] A kutatás, mely a Károli Gáspár Református Egyetem támogatásával a *Nyelvi kompetenciák térben és időben* (2022–2024) projekt keretében valósul meg, hiánypótló jelleggel, interdiszciplináris eszközökkel, több tudományterület felől – coaching, pszichológiai, pedagógiai, nyelvészeti, gazdasági-társadalmi irányokból – közelítve elemzi a Simonyi-verseny tanárainak és résztvevőinek válaszaiból kialakított adatbázist. A jelen és a következő két tanulmány azokról a szakirodalmi forrásokról, modellekről szól, amelyek a kérdőív összeállításának elméleti és módszertani hátterét szolgáltatták, valamint egy, az ezekből létrehozott, egyesített modell megalkotásához vezető utat is bemutatja. Kutatócsoportunk több cikket is publikált ezzel a témával kapcsolatban, amelyek célja a hosszú távú tanári motiváció összetettségének feltárása volt.[6] Korábbi cikkekben tárgyaltuk a nemzetközi szakirodalom tanulói és tanári motivációhoz kapcsolódó releváns elméleteit és modelljeit, úgymint Korthagen reflektív modelljeit, azok kapcsolatát a pozitív pszichológiával, valamint Csizér Kata kutatásait, továbbá Ruijters és Simons egész életen át tanuló professzionális szakember modelljeit is.[7]

Ebben a tanulmányban is kézenfekvő volt, hogy nyelvtanárként a nyelvtanárok motivációjához kapcsolódó pszicholingvisztikai kutatásokkal kezdjük a szakirodalmi háttér feltérképezését. Ezek a kutatások elismert nemzetközi tudósok – például Magdalena Kubanyiova – és magyar kutatók – mint Dörnyei Zoltán és Csizér Kata – friss eredményeit tartalmazzák, irányt adva a főbb témák kialakításához, melyek könnyen összekapcsolhatók a coaching és a pozitív pszichológia elveinek és eszközeinek használatával. Egy másik fontos irányt képviselnek Manon Ruijters holland kutató professzor professzionális szakmai identitás modelljei.[8] Ezek a vizsgálatok sok ponton átfedést mutatnak azokkal a nyelvtanári motivációval kapcsolatos

[5] Tóth Etelka: Új utakon a Simonyi-verseny, *Anyanyelv-pedagógia,* XIV. évf., 2021/1, 105–108., Új_utakon (Letöltés: 2023. január 5.); Tóth Etelka: Értékőrzés, hagyománytisztelet digitális keretekben, *Magyaróra,* 3. évf., 3. szám, 2021, 365–372.

[6] Neumayerné Streitman Krisztina: Coaching szemlélet és a tanulási motiváció – támogatás az autonóm és önszabályozó tanulói identitás megszületésében, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 110–123.; Neumayerné Streitman Krisztina: Coaching megközelítés és tanári motiváció, in Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben: XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny*, Nagykőrös, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, online kiadás, 2023, 60–79., Helyesírás_és_tehetséggondozás; (Letöltés: 2024. április 20.) Neumayerné Streitman Krisztina: Ryan M. Niemic és Robert E. McGrath: A karaktererősségek hatalma, *Magyar Református Nevelés*, 2022/3, 73–77.; Neumayerné Streitman Krisztina: Long-term teacher motivation and tools for creating a strong professional identity, Megjelenés alatt: Selye János Egyetem szerkesztett kötet: *Promoting Tolerance: Encounters of Education, Literature and Culture,* Komárom, 2024.

[7] Neumayerné Streitman: *Coaching megközelítés*, 60–64, 70–76.

[8] A professzionális szakmai identitás az angol professional identity megfelelője, amely az elhivatott kiváló minőségi munkát végző szakember jellemzője.

pszicholingvisztikai kutatásokkal,[9] amelyek jelen kutatás elméleti kereteinek meghatározását is segítették.[10]

A kérdőíves kutatás tanári motivációról szóló részében fontos témákat érintő kérdéseket teszünk fel.[11] A következő három tanulmányban azokról a szakirodalmi forrásokról és modellekről lesz szó, amelyek a kérdőív tanári motivációt érintő részének összeállításához adtak elméleti és módszertani hátteret, kiemelten a következő témákra koncentrálva: a sikeres és professzionális tanári énkép és presztízs szempontjai; az autonóm, élethosszig tartó, önirányító tanulás jelentősége; a reflexió hatása a tanárok motivációjára és hatékonyságára, az (ön)irányítás a személyes, szakmai és szervezeti környezetben, a reziliencia és a bizonytalanságtűrés kérdései, és azok a stratégiák, amelyek segíthetik a tanárokat a megküzdésben.

A lehetséges énképek szerepe a sikeres professzionális identitás kialakításában és megvalósításában

A *lehetséges nyelvtanár énképek* fogalmát Kubanyiova vezette be, amely az *L2*[12] *motivációs énrendszer*[13] és az *éndiszkrepancia elmélet*[14] eredményeire épül. Csizér Kata angoltanárok motivációjáról szóló nagydoktori értekezésében is fontos szerepet játszott ez a fogalom.[15] Kubanyiova *Possible Selves in Language Teacher Development* („Lehetséges énképek a nyelvtanár-fejlődésben") című munkájában[16]

[9] David J. Shernoff – Mihály Csíkszentmihályi – Barbara Schneider – Elisa Steele Shernoff: Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory, *School Psychology Quarterly*, vol. 18, no. 2, 2003, 158–176. Student_Engagement

[10] A szerző fontos érdeklődési és kutatási területe a nyelvi coaching és a pozitív pszichológiai coaching eszközök integrálása az oktatásba. Az ezekre alapozott, általa kidolgozott megközelítés szerves részét képezi az egyetemi munkájának és az angoltanárképzésben betöltött szerepének. Ezért nagy örömmel fogadta a lehetőséget, hogy 2023-ban az Erasmus+ program segítségével meglátogathatta a Károli Pedagógiai Kar két holland tanárképző partnerintézményét, a CHE-t Edében, ahol először hallott Ruijters professzionális identitás modelljéről, és a Driestart Goudában. Hollandiában a coaching megközelítés szerves része a (felső)oktatásnak és a tanárképzésnek, jelentős múltra visszatekintő hagyománya és gyakorlata van a motiváció, a reflexió és a pozitív pszichológiai coaching eszközök, modellek integrálásának a kurzusokba (vö. Kees van der Vloed: *Samenspraak 30 communicatiemiddelen voor het onderwijs (Dialogue 30 communication models for education)*, Soesterberg, Aspekt, 2021). Ez az élmény jelentős inspirációt nyújtott számára az írás során.

[11] Kutatócsoportunk készítette el a tanári motivációt vizsgáló kérdőívet.

[12] L2: második nyelv

[13] Zoltán Dörnyei: *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2005.

[14] E. Tory Higgins: Self-discrepancy: A theory relating self and affect, *Psychological Review,* vol. 94, no. 3, 1987, 319–340. Self-discrepancy; E. Tory Higgins: Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle, *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 30, 1998, 1–46. Promotion_and_prevention (Letöltés: 2024. április 20.)

[15] Csizér Kata: *Az angoltanárok motivációja: egy feltáró kutatás eredményei,* Akadémiai nagydoktori értekezés, Budapest, ELTE, 2020, 34., Angoltanárok (Letöltés: 2024. április 20.)

[16] Magdalena Kubanyiova: Possible Selves in Language Teacher Development, in Zoltán Dörnyei – Ema Ushioda (eds.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, 2009, 314–332. Possible_Selves (Letöltés: 2024. április 20.)

azt vizsgálja, hogy a nyelvtanár különféle személyes céljai, amelyek hozzájárulnak személyes vagy szakmai identitásának kialakításához, erősítéséhez vagy megváltoztatásához,[17] milyen hatást gyakorolnak a tanár kognitív fejlődésére. A nyelvtanár kognitív fejlődésének (”cognitive development”) fogalmát a szakirodalom az alábbi fogalmakkal rokonértelműnek tekinti: meggyőződésbeli váltás (“belief change”), konceptuális váltás (“conceptual change”), tanári tanulás (“teacher learning”), illetve tanári fejlődés (“teacher development”).[18]

Kubanyiova egy longitudinális vegyes módszerű kutatás alapján vonta le következtetéseit, mely azt a célt szolgálta, hogy megvizsgálja egy tanártovábbképző kurzus[19] hatását az angol mint idegen nyelvet tanító tanárok konceptuális váltására[20] Szlovákiában. Kubanyiova kurzusának témája a tanári szakmai fejlődés volt, amelyet fejlesztési tartalomként említ.[21] A kurzus során a részt vevő angol mint idegennyelv-tanárok új stratégiákat sajátítottak el, amelyek a motiváció, az autonómia és a csoportkohézió támogatására irányultak, miközben a reflektív megközelítést is ösztönözték. Ennek eredményeként a tanárok újragondolhatták és átszervezhették korábbi oktatási módszereiket és elveiket, kialakíthatták és megerősíthették professzionális szakmai identitásukat. A résztvevők körében azonban eltérő mértékben volt észlelhető a kurzus hatása.[22]

A kutatás eredményei Kubanyiova *nyelvtanár konceptuális váltás* (”Language Teacher Conceptual Change”, LTCC) elméleti modelljének kifejlesztéséhez vezettek.[23] A szerző a *lehetséges nyelvtanár énképek* fogalmát az LTCC modell egy meghatározott, specifikus aspektusaként javasolta.[24]

Ideális, teljesítendő és félt nyelvtanár énképek

A *lehetséges nyelvtanár énképek* a tanárok önmagukkal kapcsolatos elképzeléseit, szerepeit foglalják magukban. A lehetséges én fogalmát Kubanyiova úgy határozza meg, mint a nyelvtanárok kogníciójának „elképzelt jövőbeli dimenziója, amely túlmutat a közvetlen tapasztalatokon, és ösztönzőként szolgál a fejlődés és változás

[17] A személyes célok (eredetileg: “identity goals”) kifejezés arra utal, hogy az egyén olyan célokat tűz ki maga elé, amelyek hozzájárulnak személyes vagy szakmai identitásának kialakításához, erősítéséhez vagy megváltoztatásához. Ezek a célok az egyén önazonosságának részét képezik, és meghatározzák, hogy milyen emberré vagy szakemberré szeretne válni. Például egy tanár identitáscéljai közé tartozhat az, hogy elismert szakértővé váljon a saját szakterületén, vagy hogy olyan pedagógussá fejlődjön, aki nagy hatással van a diákjai fejlődésére és motivációjára.
[18] Kubanyiova: *Possible Selves*, 314.
[19] TD (teacher development) tanfolyam
[20] A konceptuális váltás a nyelvtanárok esetében azt jelenti, hogy alapvetően átalakulnak a tanítással kapcsolatos elképzeléseik és meggyőződésük.
[21] Eredetileg angolul: reform input.
[22] Kubanyiova: *Possible Selves*, 316–317.
[23] Uo., 317; Magdalena Kubanyiova: *Teacher development in action: An empirically-based model of promoting conceptual change in in-service language teachers in Slovakia*, PhD thesis, University of Nottingham, 2007.
[24] Kubanyiova: *Possible Selves*, 317.

számára".[25] Háromféle lehetséges énképet különböztethetünk meg. Az *ideális nyelvtanár énkép* a tanárok személyes céljait és törekvéseit tükrözi, vagyis azt az ént, amelynek elérésére legjobban vágynak.[26]

Ezzel szemben a *teljesítendő nyelvtanár énkép* a tanároknak a munkájukkal kapcsolatos külső elvárásokról, felelősségről, kötelezettségekről és normatív kényszerekről alkotott percepcióit foglalja magában. Ezek a külsődleges tényezők elsősorban kollégáktól, szülőktől, diákoktól és az iskolai vezetéstől származnak.[27] Míg tehát az ideális én internalizált, belsővé tett víziókból áll, a teljesítendő én a tanár nem internalizált elképzeléseit testesíti meg a felé támasztott elvárásokról.[28]

Amennyiben a tanárok aktuális és lehetséges (ideális/teljesítendő) énjei nem állnak egymással összhangban, a két én közötti különbséget igyekeznek csökkenteni. Az ideális én elérésére az egyén intrinzik módon motivált, míg a teljesítendő én elérésére a tanárokat extrinzik motiváció hajtja, amelyet főként a követelmények sikertelen teljesítésének negatív következményeitől való félelem táplál. Ezt a félelmet reprezentálja a harmadik, *félt nyelvtanár énkép*, amely a tanár elképzelései szerint akkor következhet be, ha sem az ideális énjét, sem a teljesítendő én által közvetített elvárásokat nem képes megvalósítani.[29]

Kubanyiova megkülönbözteti a tanártovábbképzés tartalmához kapcsolódó és a tanítási kontextushoz kapcsolódó teljesítendő éneket. Az első esetben, még ha a tanár kezdetben nem is azonosul személyesen a tartalomhoz kapcsolódó elvárásokkal, az ezeknek való megfelelés érdekében tett erőfeszítések potenciálisan ezek internalizálásához vezethetnek. Ily módon a külsőleg motivált teljesítendő én idővel egy ideális énné alakulhat, amelynek folyamatát elősegíti a tanár sikerélménye. Azonban Kubanyiova szerint a kutatásban résztvevők többsége esetében ez nem eredményezett tartós fejlődést.[30]

A kontextushoz kapcsolódó teljesítendő én a tanfolyamtól független külső elvárásokat jelenti (pl. nagy munkateher, erőforráshiány vagy az autonómia és a támogató iskola kultúrájának hiánya). A tanári kogníció és tanári motiváció területén végzett korábbi kutatások kimutatták, hogy a kedvezőtlen környezeti tényezők és a folyamatos külső elvárások negatívan befolyásolják a tanárok elkötelezettségét és fejlődését. Ahogyan azonban, néhány kutatási résztvevő esete mutatja, nem lehetetlen ezeket a nehézségeket leküzdeni, például azáltal, hogy időt szakítanak a rendszeres, tudatos reflektálásra.[31]

A tanárok többsége *intrinzik* módon jutalmazónak tartja munkáját. Csíkszentmihályi az intrinzik jutalmaknak két forrását nevezi meg: maga a tanítási folyamat

[25] Uo., 315. (eredetileg: "imagined future dimension that transcends direct experience and functions as an incentive for development and change")
[26] Uo., 315.
[27] Uo., 316.
[28] Uo., 321.
[29] Uo., 316.
[30] Uo., 321–324.
[31] Uo., 324–326.

(a tanulók fejlődésének, eredményeinek megtapasztalása), valamint a tananyag (folyamatos fejlődési lehetőség, új ismeretek és szakmai képességek elsajátításának lehetősége a tanár számára is).[32]

Deci, Kasser és Ryan szerint „a tanulók intellektuális és érzelmi fejlődésének kalauzolása" önmagában egy intrinzik jutalom, amely összhangban áll a tanárok alapvető pszichológiai szükségleteivel és hozzájárul a személyes fejlődésükhöz.[33] Deci és Ryan 1985-ben kidolgozott öndeterminációs elmélete alapján ezek az alapvető szükségletek – a kompetencia, az autonómia és a kapcsolat más emberekkel – szolgálnak az önmotiváció és szakmai azonosulás alapjául, és ha kellőképpen kielégülésre kerülnek, megvalósulhat az öndetermináció, valamint javul a személy jólléte is.[34]

A motiváció szoros kapcsolatban áll bizonyos, az énnel kapcsolatos fogalmakkal (önbizalom, önértékelés, személyes célok). A tanári motiváció említett azonosulási eleme Kubanyiova szerint az ideális nyelvtanár énkép koncepcióján keresztül érthető meg.[35] Ez a koncepció segít feltárni a tanárok karrierválasztásának és (osztálytermi) viselkedésének motivációit, valamint megmagyarázza a kutatási résztvevők kognitív fejlődése közötti különbségeket, amelyeket ugyanazon továbbképzési tartalom hatása eredményezett.[36] A tanártovábbképzés csak akkor gyakorolt tartós hatást a tanárok fejlődésére, ha összhangban volt jövőbeli személyes céljaikkal, továbbá disszonanciát teremtett a résztvevők aktuális és ideális énjei között.[37]

Az éndiszkrepancia elmélet és disszonancia pozitív szerepe

Az éndiszkrepancia elmélet szerint „az emberek motiváltak egy olyan állapot elérésére, amelyben aktuális énjük megfelel azoknak a jövőbeli „vágyott én"-eknek, amelyek személyesen relevánsak számukra".[38] Amennyiben tehát az egyén ellentmondást

[32] Mihály Csíkszentmihályi: Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis, in James L. Bess (ed.): *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*, Baltimore, MA, Johns Hopkins University Press, 1997, 72–89; Dörnyei Zoltán – Ema Ushioda: *Teaching and Researching Motivation*, Second Edition, Pearson, Harlow, 2011, 161.

[33] Edward L. Deci – Tim Kasser – Richard M. Ryan: Self-determined teaching: Opportunities and obstacles, in James L. Bess (ed.): *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*, Baltimore, MA, Johns Hopkins University Press, 1997, 57. (eredetileg: "Guiding the intellectual and emotional development of students")

[34] Richard M. Ryan – Edward L. Deci: Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, 2000, 68. Self-Determination; Neumayerné Streitman: *Coaching szemlélet és tanulási motiváció*, 113–115. (Letöltés: 2024. április 20.)

[35] Kubanyiova: *Possible Selves*, 319.

[36] Uo., 318.

[37] Uo., 318, 323, 328.

[38] Uo., 320. (eredetileg: " people are motivated to reach a condition in which their actual selves match those future desired selves that are personally relevant to them")

tapasztal a jelenlegi énje és aközött, akivé válni szeretne, az érzelmi disszonanciát szül, és az egyén erőfeszítéseket fog tenni a különbség csökkentésére.[39]

A korábbi eredmények a tanári motivációval kapcsolatban általában azt sugallták, hogy a tanárok ideális és aktuális énjei közötti disszonancia akadályozhatja elkötelezettségüket és motivációjukat.[40] Kubanyiova azonban azt állítja, hogy a disszonancia két különböző formát ölthet, ezek eltérő hatásokat eredményezhetnek a tanárok konceptuális változásában. Amennyiben a disszonancia abból ered, hogy a fejlesztő tartalom beépül a tanárok ideális vagy teljesítendő énjeibe, így ellentmondást eredményezve a lehetséges énjeik és jelenlegi gyakorlatuk között, a disszonancia valójában előnyös lehet. Kubanyiova szerint a tanár aktuális és lehetséges énjei közötti eltérés alapvető feltétele a tanár kognitív fejlődésének, elengedhetetlen a tanulási folyamatban. Másrészt, ha a disszonanciát környezeti nyomások és külső elvárások váltják ki, akkor az nagyobb valószínűséggel káros hatással lesz a tanári motivációra, fejlődésre és identitásra.[41]

Kubanyiova kutatási eredményei kimutatták, hogy amikor azt vizsgáljuk, miért van pozitív hatása egy szakmai fejlesztő tartalomnak egyes tanárok fejlődésére, míg mások számára hatástalan, figyelembe kell venni a lehetséges ének kontextusát. A tanári kognitív fejlődés két fő előfeltétele egyrészt a fejlesztő tartalom hatásának beépülése a tanárok lehetséges (ideális/teljesítendő) énjébe, másrészt pedig a nyelvtanárok aktuális és lehetséges énjei közötti, a fejlesztő tartalom által kiváltott disszonancia.[42] A szerző hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a (nyelv)tanárképzési programokban kapjanak jelentősebb szerepet az ideális tanári én megszületéséhez és megvalósításához szükséges módszerek és eszközök.[43] Ezzel teljes mértékben egyetértünk. Ennek elérésének érdekében hasznosak lehetnek az önsegítő stratégiák, technikák és eszközök, amelyeket a tanárjelöltek támogatásában is alkalmazhatunk.

Önsegítő stratégiák, módszerek és eszközök

Az elsődleges fókusz a tanárképzés során annak kellene lennie, hogy átadjuk a leendő tanároknak azokat az eszközöket és ismereteket, amelyek nélkülözhetetlenek a sikeres tanári énkép kialakításához. A sikeres professzionális tanári énkép megvalósítása és ennek fenntartásának érdekében a tanárok és diákjaik számára hatékony támogatást jelenthet a pozitív pszichológiai coaching eszköztárának használata.[44]

A coaching olyan támogató, fejlesztő, kísérő, segítő, tanácsadó folyamat, melynek célja a tanulás kontextusában a tanár és tanuló önbecsülésének erősítése;

[39] Uo., 320–321.
[40] Uo., 314.
[41] Uo., 328.
[42] Uo., 323.
[43] Uo., 329–330.
[44] Mercer–Dörnyei: *Engaging Language Learners*, 31–44.

támogatása abban, hogy a célja felé haladjon.[45] Ehhez kiválóan alkalmas a közismert coaching folyamatmodell, az ún. GROW modell.[46] A szakértő tanárnak saját magát és tanulóit is támogatnia kell abban, hogy kitűzzék személyes, konkrét, mérhető, releváns, időben megvalósítható SMART[47] céljaikat (”Goals”); reflektáljanak arra, hogy milyen a jelenlegi valóság (”Reality”); vizsgálják meg a lehetőségeket a célok és a kívánt jövőbeli eredmények elérésére (”Options”); majd tervezzék meg, hogy saját maguk és tanulóik milyen lépéseket tegyenek ahhoz, hogy tovább tudjanak haladni a céljuk felé (”Will, Way forward”).[48]

A pozitív pszichológiának és a pozitív pedagógiának egyaránt fontos szerepe lehet a tanárok és diákjaik hosszú távú tanítási és tanulói motivációjának fenntartásában. A pszichológia fókuszában a patológia és a diszfunkcionális működés állt egészen a pozitív pszichológia 2000-ben megszülető irányzatáig, amely ezzel ellentétben – újszerű módon – a mentális egészség, a személyes erősségek, köztük a jóllét, virágzás és az ún. karaktererősségek empirikus vizsgálatára és fejlesztési lehetőségeire koncentrál.[49] Ez a szemléletmód megjelent a pedagógia szakterületén is, mind tudományos, mind pedig az alkalmazott gyakorlat vonatkozásában.[50]

A legjelentősebb elméletek és modellek, például a VIA karaktererősségek (Peter Seligman), a flow (Csíkszentmihályi Mihály), a fejlődő beállítódás (Carol Dweck) és a többszörös intelligencia (Howard Gardner), mind olyan eszközöket nyújthatnak, amelyek lehetővé teszik a tanárok és tanítványaik számára, hogy egészségesen és energikusan kitartsanak a tanítási-tanulási folyamat hosszú távú kihívásai során, amelyeket a leginkább a maratoni futáshoz hasonlíthatunk.[51]

Kubanyiova kutatása a lehetséges énekről szoros kapcsolatban áll Simons és Ruijters professzionális szakmai identitás- és professzionális tanuló modelljével, amely a következő tanulmány tárgyát képezi majd. A kutatócsoportunk által kidolgozott integrált modell számos kulcsfontosságú eleme ezekre a megközelítésekre épül.

---

[45] Jackie Beere – Terri Broughton: *The Perfect Teacher Coach,* Carmarthen, Independent Thinking Press, 2013, 228.

[46] Sir John Whitmore az 1990-es években honosította meg a coaching gondolatát Európában és 1992-ben jelent meg alapműve, a *Coaching for Performance.* John Whitmore: *Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership*, 5th ed., London, Nicholas Brealey Publishing, 2017.

[47] Whitmore szerint a jó cél ismérvei a következők (az ún. SMART célok): specific – konkrét; measurable – mérhető; achievable – megvalósítható; relevant – releváns; time-bound – időhöz kötött.

[48] John Whitmore: *Coaching a csúcsteljesítményért: A jobb teljesítményre való ösztönzés szelíd módszere*, Miskolc, Z-Press Kiadó Kft, 2008, 76; Vö. Neumayerné Streitman: *Coaching szemlélet és a tanulási motiváció,* 119–120.

[49] Martin E. P. Seligman – Mihály Csíkszentmihályi: Positive psychology: An introduction, *American Psychologist,* 55, 1, 2000, 5–14. Positive_psychology (Letöltés: 2024. április 20.)

[50] Hamvai Csaba – Pikó Bettina: Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai, *Magyar Pedagógia*, 108. évf., 1. sz., 2008, 71–92. Az első pedagógiai program a Penn Reziliencia Program volt (Penn Resiliency Program, PRP).

[51] Lásd részletesen: Neumayerné Streitman: *Coaching megközelítés*, 70–75.

Irodalomjegyzék

Beere, Jackie – Broughton, Terri: *The Perfect Teacher Coach,* Carmarthen, Independent Thinking Press, 2013.

Csíkszentmihályi Mihály: Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis, in James L. Bess (ed.): *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*, Baltimore, MA, Johns Hopkins University Press, 1997, 72–89.

Csizér Kata: *Az angoltanárok motivációja: egy feltáró kutatás eredményei,* Akadémiai nagydoktori értekezés, Budapest, ELTE, 2020, Angoltanárok

Deci, Edward L. – Kasser, Tim – Ryan, Richard M.: Self-determined teaching: Opportunities and obstacles, in James L. Bess (ed.): *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*, Baltimore, MA, Johns Hopkins University Press, 1997, 57–71.

Dörnyei Zoltán: *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2005.

Dörnyei Zoltán – Ushioda, Ema: *Teaching and Researching Motivation*, Second Edition, Pearson, Harlow, 2011.

Forrai Tamás: Motiváció és minőség a jezsuita nevelésben – A másokkal és másokért élő ember ideálja, *Távlatok*, 52. szám, 2001, Motiváció_és_minőség

Hamvai Csaba – Pikó Bettina: Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai, *Magyar Pedagógia*, 108. évf., 1. sz., 2008, 71–92.

Higgins, E. Tory: Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle, *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 30, 1998, 1–46., Promotion_and_prevention

Higgins, E. Tory: Self-discrepancy: A theory relating self and affect, *Psychological Review,* vol. 94, no. 3, 1987, 319–340., Self-discrepancy

Kubanyiova, Magdalena: Possible Selves in Language Teacher Development, in Zoltán Dörnyei – Ema Ushioda (eds.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, 2009, 314–332., Possible_Selves

Kubanyiova, Magdalena: *Teacher development in action: An empirically-based model of promoting conceptual change in in-service language teachers in Slovakia*, PhD thesis, University of Nottingham, 2007.

Mercer, Sarah – Dörnyei, Zoltán: *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press, 2020, Engaging_Language

Neumayerné Streitman Krisztina: Coaching megközelítés és tanári motiváció, in Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben: XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny,* Nagykőrös, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, online kiadás, 2023, 60–79., Helyesírás_és_tehetséggondozás

Neumayerné Streitman Krisztina: Coaching szemlélet és a tanulási motiváció – támogatás az autonóm és önszabályozó tanulói identitás megszületésében, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 110–123.

Neumayerné Streitman Krisztina: Long-term teacher motivation and tools for creating a strong professional identity, Megjelenés alatt: Selye János Egyetem szerkesztett kötet: *Promoting Tolerance: Encounters of Education, Literature and Culture,* Komárom, 2024.

Neumayerné Streitman Krisztina: Ryan M. Niemic és Robert E. McGrath: A karaktererősségek hatalma, *Magyar Református Nevelés*, 2022/3, 73–77.

Neumayerné Streitman Krisztina: Sikeres professzionális identitás a tanárképzésben, in Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban*, Budapest, KRE, 2024, 43–52.

Neumayerné Streitman Krisztina – Szarka Júlia – Tóth Etelka: Spiritualitás, elkötelezettség és identitás, in Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban*, Budapest, KRE, 2024, 53–68.

Ryan, Richard M. – Deci, Edward L.: Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, 2000, 68–78., Self-Determination

Seligman, Martin E. P. – Csíkszentmihályi, Mihály: Positive psychology: An introduction, *American Psychologist,* vol. 55, no. 1, 2000, 5-14., Positive_psychology

Shernoff, David J. – Csikszentmihalyi, Mihaly – Schneider, Barbara – Shernoff, Elisa Steele: Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory, *School Psychology Quarterly,* vol. 18, no. 2, 2003, 158-176., Student_Engagement

Tóth Etelka: Értékőrzés, hagyománytisztelet digitális keretekben, *Magyaróra,* 3. évf., 3. szám, 2021, 365–372.

Tóth Etelka: Új utakon a Simonyi-verseny, *Anyanyelv-pedagógia*, XIV. évf., 2021/1, 105-108., Új_utakon

Vloed, Kees van der: *Samenspraak 30 communicatiemiddelen voor het onderwijs (Dialogue 30 communication models for education)*, Soesterberg, Aspekt, 2021.

Whitmore, John: *Coaching a csúcsteljesítményért: A jobb teljesítményre való ösztönzés szelíd módszere*, Miskolc, Z-Press Kiadó Kft, 2008.

Whitmore, John: *Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership,* 5th ed., London, Nicholas Brealey Publishing, 2017.

SIKERES PROFESSZIONÁLIS IDENTITÁS A TANÁRKÉPZÉSBEN

Neumayerné Streitman Krisztina

Professzionális szakmai identitás[1]

Jelen tanulmányban Simons és Ruijters *professzionális szakmai identitás és professzionális tanuló* modelljét ismertetjük, amely tudatosítja és pontosan leírja a professzionális szakember jellemzőit, rávilágít a professzionális tanulás szerepére az identitás formálásában. Így értelmezhetővé válik az, hogy a tanárok milyen módon fejleszthetik szakmai tudásukat és személyiségüket a képzések és tapasztalatok révén. Ezen összefüggéseknek mélyebb megértése segíthet annak meghatározásában, hogy a tanárok szakmai fejlődése és identitásának alakulása hogyan támogatható hatékonyabban.

Az előző cikkben Kubanyiova kutatása alapján bemutattuk a lehetséges tanári énképeket (ideális, teljesítendő és félt). A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy ezen énképeket miként lehet integrálni a fent említett Simons–Ruijters-modellbe, amelynek fontos részét képezi a materiális, társadalmi és szakmai én/dimenzió. Ez azért fontos, mert az általunk egyesített modellben, amelyet a következő tanulmányban[2] ismertetünk, mindkét típusú „én" fontos elemként jelenik meg.

2001-től kezdődő, hosszas kutatás és számos publikáció[3] után két holland kutató, Manon C. P. Ruijters és P. Robert-Jan Simons arra törekedett, hogy korábbi modelljeiket egy egységes fogalmi keretbe szervezzék a professzionális, munkával kapcsolatos tanulás területén.[4] A *professzionalitás* Ruijters és Simons megfogalmazásában túlmutat a hagyományos foglalkozásokhoz kötődő értelmezéseken. Ez egy olyan

[1] Angolul *professional identity*

[2] Jelen kötetben Neumayerné Streitman – Szarka – Tóth, 53–68.

[3] P. Robert-Jan Simons – Manon C. P. Ruijters: Work related learning: Elaborate, expand, externalise, in Loek F. M. Nieuwenhuis – Wim J. Nijhof (eds.): *The dynamics of VET and HRD systems*, Enschede: Twente University Press, 2001, 101–114; P. Robert-Jan Simons – Manon C. P. Ruijters: Learning Professionals: Towards an Integrated Model, in Henny P. A. Boshuizen – Rainer Bromme – Hans Gruber (eds.): *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert. Innovation and Change in Professional Education*, Dordrecht, Springer, 2004, 207–229; P. Robert-Jan Simons – Manon C. P. Ruijters: Varieties of work related learning, *International Journal of Educational Research*, vol. 47, no. 4, 2008, 241–251; P. Robert-Jan Simons – Manon C. P. Ruijters: The real professional is a learning professional, in Stephen Billet – Christian Harteis – Hans Gruber (eds.): *International Handbook of research in professional and practice based learning*, Dordrecht, Springer, 2014, 955–985.; Manon C. P. Ruijters – P. Robert-Jan Simons: Professionaliteit, in Manon C. P. Ruijters (ed.): *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*, Deventer, Vakmedianet, 2015, 59–98.

[4] Manon C. P. Ruijters – P. Robert-Jan Simons: Connecting professionalism, learning and identity, *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, Estonian Journal of Education*, vol. 8, no. 2, 2020, 32–56. Connecting_professionalism

szemléletmódban nyilvánul meg, amely a folyamatos gyakorlati tanulást helyezi előtérbe, és amely különböző szakmai területeken dolgozó szakemberekre is alkalmazható. Ez a szemléletmód magában foglalja a világos jövőképet, egy jellegzetes módszertant, valamint egy magas színvonalú eszköz- és módszertani készletet.[5] A professzionális, munkával kapcsolatos tanulás három fő funkciót ölel fel: gyakorlati munka végzése kollégákkal, tanítványokkal, amely lehetőséget biztosít a tapasztalati tanulásra; a tudományos innovációkkal való kapcsolattartás vagy kutatásban való részvétel, valamint a tudás átadása.[6]

Mind a professzionális tanárok, mind más területen dolgozó elhivatott szakemberek szembesülnek azzal a kihívásokkal teli feladattal, hogy „jó munkát”[7] végezzenek, miközben elvárás feléjük az is, hogy maradjanak naprakészek a szakmájukban és a társadalomban játszott szerepeikben egyaránt.[8] A „jó munka” fogalmát Howard E. Gardner, Csíkszentmihályi Mihály és William Damon *Good Work: When Excellence and Ethics Meet*[9] című művében fogalmazták meg. Howard Gardner szerint „újszerű módon cselekedni könnyű; ezt újdonságnak nevezzük. Az igazi kihívás az, hogy olyan új módon cselekedjünk, amit végül mások elfogadnak; ezt hívjuk kreativitásnak. A még nagyobb kihívás az, hogy olyat tegyünk új módon, ami etikus és elősegíti az emberiség helyzetének javulását; ezt nevezzük *jó munkának*”.[10]

Egyetértünk Ruijters és Simons véleményével, akik szerint nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a professzionális szakemberek kinevelésére és folyamatos szakmai fejlesztésére.[11] A tanárképzők kiemelt feladata hatékonyan támogatni a tanárjelöltek elhivatott tanári szerepének kialakulását, egész életen át tartó tanulásukat, valamint szakmai és személyes fejlődésüket, beleértve szakmai identitásuk kialakítását és megvalósítását. Ezáltal hozzájárulnak a „jó”, minőségi munkavégzés eléréséhez is.[12]

Nolin szerint – aki a professzionális szakemberek elsősorban 20. századi történetét vizsgálta – a legfontosabb teendő a professzionális szakmai identitás kialakításában

[5] Uo., 37.
[6] Uo., 37; Neumayerné Streitman Krisztina: Coaching megközelítés és tanári motiváció, in Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben: XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny*, Nagykőrös, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2023, 64–67., Helyesírás_és_tehetséggondozás (Letöltés: 2024. június 9.)
[7] A „jó munka” (angolul: good work) kifejezés kiváló, etikus és vonzó munkára utal. Tanítási kontextusban ez a diákok sikere iránt való elkötelezettséget, etikus viselkedést és személyes szakmai elégedettséget jelent.
[8] Jan Nolin: In search of a new theory of professions, in *Science for the professions*, report no. 4, University of Borås, 2008, 1–53.
[9] Howard E. Gardner – Mihály Csíkszentmihályi – William Damon: *Good Work: When Excellence and Ethics Meet*, Basic Books, 2002.
[10] William Damon – Howard E. Gardner – Mihály Csíkszentmihályi: The Good Project, 2024. The_Good_Project (Utolsó megtekintés: 2024. július 19.) (eredetileg: “Doing things in a new way is easy; we call this novelty. What’s challenging is to do things in a new way that eventually gets accepted by others; we call this creativity. What’s even more challenging is to do something in a new way that is ethical and advances the human condition; we call this “good work.”)
[11] Ruijters–Simons: *Connecting professionalism*, 33.
[12] Simons–Ruijters: *The real professional*, 956.

az elhivatott szakemberekkel való együttműködés, olyan *elméleti ismereteken alapuló praktikus eszközök* előállítása, amelyek segítik őket a gyakorlatban.[13] Ez a célja Ruijters és Simons kutatásainak, valamint a jelen tanulmánynak is.

A professzionális szakember fogalmának történeti megjelenése

A professzionális szakember fogalma évszázadok óta változatos értelmezések tárgya, időnként negatív, máskor pedig pozitív kontextusban jelenik meg.[14] Ruijters és Simons egy külön tanulmányt szenteltek a témának, melynek címe *The real professional is a learning professional,*[15] amelyben a fogalom történeti hátterét vizsgálják. E tanulmány terjedelmi korlátai miatt itt csupán egy vázlatos kultúrtörténeti áttekintést nyújtunk, különös tekintettel a fogalom megjelenésére és kialakulására.

A középkorban, a középkori egyetemek születésénél és fejlődésénél jelent meg először a szakember fogalma.[16] Gurevics *Az individuum a középkorban* című könyvében foglalkozik a 12. század közepén megjelenő kiemelkedő értelmiségi tudósokkal,[17] amely csoport egyik jelentős alakja Abélard.[18] Johan Huizinga, Jacob Burckhardt, Sz. Jónás Ilona és Peter Burke is kiemelték a középkori értelmiség szerepét és a professzionalizálódás folyamatát, melynek során a tudás és a szakértelem elismerésével együtt a társadalmi státusz is jelentősen emelkedett.[19] Jacques Le Goff, Norbert Elias és Klaniczay Gábor munkái ebben az összefüggésben mélyítették el az értelmiségi identitás kialakulásának és szerepének bemutatását a középkori társadalomban.[20]

A 16. század a változások kora: az intellektuális, társadalmi, pszichológiai és esztétikai struktúrák is átalakulásnak indultak, ezek pedig az emberek személyiségről,

[13] Nolin: *In search of a new theory.*
[14] Uo.; Simons–Ruijters: *The real professional*, 957–962.
[15] Simons–Ruijters: *The real professional.*
[16] A szerzőnek kultúrtörténészként az európai középkor és a koraújkor áll a szakmai érdeklődése középpontjában, különös tekintettel az Erzsébet-kori Angliára és Shakespeare színházára.
[17] Aron Gurevics: *Az individuum a középkorban*, Budapest, Atlantisz Könyvkiadó, 2003; Sz. Jónás Ilona: A XII. századi reneszánsz, in Klaniczay Gábor (szerk.): *Európa ezer éve: A középkor I.,* Budapest, Osiris Kiadó, 2004, 300–313.
[18] Abélard önéletírásában írja le szakmai és személyes életének történetét. Petrus Abaelardus: *Szerencsétlenségeim története,* ford. Turgonyi Zoltán, Budapest, Helikon, 1985, Petrus_Abaelardus (Letöltés: 2024. július 16.)
[19] Johan Huizinga: *The Waning of the Middle Ages: A Study of Forms of Life, Thought, and Art in France and the Netherlands in the Dawn of the Renaissance*, ford. Fritz Hopman, London, Edward Arnold, 1924; Jacob Burckhardt: *The Civilisation of the Renaissance in Italy*, [1860], ford. Samuel George Chetwynd Middlemore, Oxford, Oxford University Press, 2006; Sz. Jónás: *A XII. századi reneszánsz*; Peter Burke: *Az olasz reneszánsz – Kultúra és társadalom Itáliában,* Budapest, Osiris Kiadó, 1999; Peter Burke: How to Be a Counter-Reformation Saint, in Peter Burke: *The Historical Anthropology of Early Modern Italy: Essays on Perception and Communication,* Cambridge, Cambridge University Press, 1987, 48–62; Peter Burke: *Popular Culture in Early Modern Europe,* London, Temple Smith, 1978 (2nd ed., Aldershot, 1994, 3rd ed., Ashgate, 2009); Peter Burke: *The Renaissance Sense of the Past,* London, Edward Arnold, 1969.
[20] Jacques Le Goff: *Az értelmiség a középkorban,* Budapest, Osiris, 2000, 47–80; Klaniczay Gábor: A vallási mozgalmak és a rendszer, in Klaniczay Gábor: *A civilizáció peremén*, Budapest, Magvető Kiadó, 1990, 133–164.

identitásról, az egyéniség önérvényesítéséről való felfogását változtatták meg.[21] Stephen Greenblatt angol kultúrtörténész szerint a 16. században az egyéniség, az „énformálás" sokkal tudatosabban jelent meg, a viselkedést erőteljesen meghatározta a hatalmi manipulatív mechanizmus is.[22]Az „énformálás" fogalma széles körben ismert volt az ókori világban, de a középkori kereszténységben negatívvá, gyanússá vált az egyéniség érvényesítése, míg a kora újkorban újra erőteljesen előtérbe került.[23] Greenblatt *Renaissance Self-Fashioning* című könyve részletesen elemzi az angol reneszánsz kiemelkedő irodalmi alakjainak, különösen Shakespeare szakmai identitásának változásait a reneszánszban.[24] Greenblatt munkája megvilágítja azt, hogy a drámaírók, írók hogyan építették fel saját önképüket, és hogyan jelenítették meg szakmai és társadalmi státuszukat a korabeli társadalomban.[25] Az Erzsébet-kori Angliában például Shakespeare és komikus színésze, William Kemp életútja szemlélteti, hogy a pénzért végzett munka és a vállalkozói lét állandó bizonytalansága hogyan befolyásolta a szakmai identitás kialakulását, az egyéni érvényesülési stratégiákat és a reziliencia kifejlesztését és megerősödését.[26]

Nolin szerint a 20. század folyamán bizonyos időszakokban a professzionalizmus a magas minőséghez kapcsolódott, máskor egyfajta negatív ítélet volt, ami alacsony minőséget jelentett. Egyes professzionálisan elismert hivatások pedig, mint például orvosok és ügyvédek, befogadtak más szakmákat, többek között nővéreket, tanárokat, művészeket és politikusokat, így bővítve ezt a szűk elit kört, máskor pedig kizártak másokat.[27]

Ma mind Magyarországon, mind Hollandiában a professzionalizmusnak pozitív jelentése van, egyet jelent a magas minőséggel. A szakmák közti együttműködés és a kollektív professzionalizmus jelentősége növekszik,[28] számos tudományos fórum témája, amelyek középpontjában a szakmai autonómia növelése áll.

[21] Stephen Greenblatt: *Renaissance Self-Fashioning,* Chicago, University of Chicago Press, 1984, 2–4. Elias, Norbert: *The Civilizing Process: The History of Manners.* New York, Pantheon Books, 1978.
[22] Burke: *Popular Culture*; Burke: *The Renaissance Sense.*
[23] Gloviczki Zoltán – Zsinka László. *Nevelés és iskola az antik és középkori Európában*, Budapest, PPKE BTK, 2014, 236–249.
[24] Erről lásd még: Burke: *Popular Culture.*
[25] Greenblatt: *Renaissance Self-Fashioning,* 2–10.
[26] A szerző PhD disszertációja az Erzsébet-kori Anglia kultúrtörténetéről szólt. Neumayerné Streitman Krisztina: *William Kemp, a Comic Star in Shakespare's England*, Budapest, ELTE BTK, Történettudományi Doktori Iskola, Középkori és Koraújkori Egyetemes Történeti Doktori Program, 2011.
[27] Simons–Ruijters: *The real professional,* 34; Nolin: *In search of a new theory.*
[28] Simons–Ruijters: *The real professional*, 958; Ruijters–Simons: *Connecting professionalism*, 33–34.

A személyes, társadalmi és szakmai én a professzionális identitás fogalmán belül

Manon C. P. Ruijters *professzionális identitás* modellje az 1. ábrán látható három fő összetevőből épül fel, amelyek három, a Kubanyiova által megfogalmazottaktól teljesen különböző *én*t reprezentálnak. A modell egyik fele a *társadalmi én*t képviseli, míg a másik fele a *személyes én*t jelenti. Ennek a két dimenziónak a közös átfedése a *szakmai én*, amely mind a személyes, mind a társadalmi identitást integrálja, és a *professzionális szakmai én*ből, illetve a szakmai keretből tevődik össze.[29]

1. ábra
A professzionális identitás Ruijters-féle modellje[30]

A *személyes én* magában foglalja a *materiális én*t, azaz mindazt, amit az ember magáénak érez, és amiért felelősnek érzi magát; a *spirituális én*t, ami energiát ad, és a személyes belső motivációt irányítja; és a *társadalmi én* személyes vonatkozását, amely a személy kapcsolati hálóját és a különböző társadalmi csoportokkal való kapcsolatát jelenti, minden olyan emberi kötődést, ahonnan életbölcsességeket tanulhatunk.[31]

A *professzionális szakmai én* pedig magában foglalja a személyes gyakorlati és elméleti tudást, valamint a saját magunk által kialakított szakmai normákat és értékeket. Emellett tartalmazza a személyes komplex tudásbázist is, azaz a kedvenc elméleti modelleket, ehhez kapcsolódó kontextuális ismereteket, valamint a szakmai önismeretet és fejlődést. Szintén felöleli a professzionális szakember saját speciális szakterületét, meghatározva azokat a kompetenciákat, amelyek hozzájárulnak azoknak a szakmai közösségeknek a fejlesztéséhez, amelyekhez tartozik.[32]

[29] Manon C. P. Ruijters (ed.): *Je binnenste buiten – Over professionele identiteit in organisaties*, Deventer, Vakmedianet, 2015; Ruijters–Simons: *Connecting professionalism*, 47.
[30] Ruijters–Simons: *Connecting professionalism*, 48, (Figure 3.), The_model
[31] Uo.
[32] Uo.

A *szakmai keret* a kollégákkal való közös minőségi munkában valósul meg, a „jó munka" együttes megfogalmazásában és megvalósításában.[33] Végül a *szakmai én*en kívül álló *intézményi keret* a szervezeti környezetre, a szakmai és vallási közösségekre vonatkozik, amelyekben az egyén részt vesz. Schön szerint a keret fogalma értelmező rendszerként szolgál, amely segít abban, hogy a professzionális szakemberek új perspektívákat találjanak az összetett és kétértelmű helyzetek megértéséhez és az ezekben való megfelelő cselekvéshez.[34]

A professzionális tanuló szakember nyolc jellemzője

Bár a professzionális szakmai identitás a szakmai fejlődés különböző szakaszaiban központi szerepet játszik, gyakran nem kap elegendő figyelmet. Professzionális szakemberré válni tudatos választás, a szakmai identitás folyamatosan fejlődik, fenntartása folyamatos gondolkodást és erőfeszítést igényel.[35] A professzionális szakmai identitás a szakemberek és környezetük közötti kölcsönhatások révén alakul ki, összekapcsolva az egyént, a többi szakembert és a szakmát. Ez a dinamikus folyamat határozza meg egyedileg a professzionális szakembert.[36]

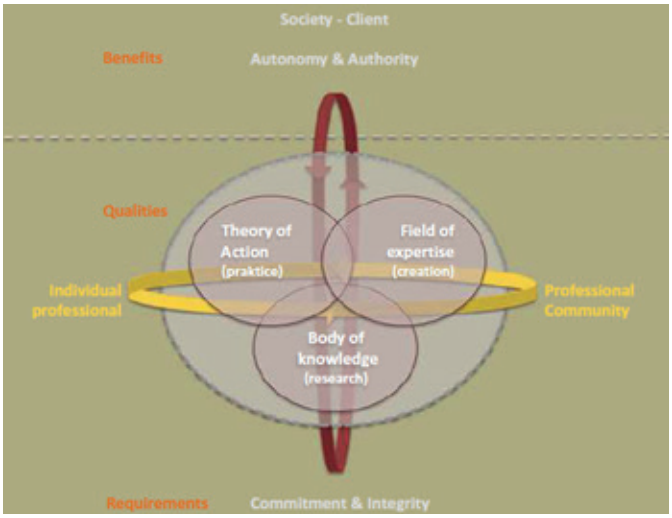
Simons és Ruijters a professzionális szakember nyolc jellemzőjét azonosították és írták le, a Gardner és Schulman által megállapított hat jellemzőre és a nemzetközi irodalomra építve.[37] Ezt követően megvizsgálták ezeket a jellemzőket a professzionális, élethosszig tanuló szakember összefüggésében, amely egy egységes, kiterjesztett definícióhoz vezetett. A kutatók 2014-es tanulmányának címe is magában foglalja azt az állítást, hogy „az igazi professzionális szakember professzionális tanuló".[38] A legtöbb ember a tanulást és a szakmai fejlődést elsősorban a tudás felhalmozódásaként és a készségek fejlesztéseként értelmezi, míg gyakran figyelmen kívül hagyjuk a kapcsolatot a tanult tartalom és a tanuló személyes és professzionális szakmai identitása között.[39]

Simons és Ruijters[40] nyolc olyan jellemzőt vázolt fel, amelyek meghatározzák a professzionális tanulókat. Az első az *elkötelezettség*, amely elengedhetetlen ahhoz, hogy a professzionális tanuló szakemberek bizonyítsák hivatástudatukat a tanulók és a társadalom szolgálatában, miközben komolyan veszik saját tanulásukat és szakmai fejlődésüket is. A második a személyes és szakmai *integritás*: rendelkeznek

[33] Uo.
[34] Donald A. Schön: *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, NY, Basic Books, 1983; Ruijters–Simons: *Connecting professionalism*, 47.
[35] Ruijters–Simons: *Connecting professionalism*, 46; Simons–Ruijters: *The real professional*, 970.
[36] Ruijters–Simons: *Connecting professionalism*, 46.
[37] Howard Gardner – Lee S. Shulman: The professions in America today: crucial but fragile, *Daedalus*, vol. 134, no. 3, 2005, 13–18; Simons–Ruijters: *The real professional,* 960–968.
[38] Simons–Ruijters: *The real professional,* 955.
[39] Ruijters–Simons: *Connecting professionalism*, 46.
[40] Simons–Ruijters: *The real professional*, 967–968, 971; Ruijters–Simons: *Connecting professionalism*, 44–46.

azzal az akarattal és képességgel, hogy az előre nem látható és váratlan helyzeteket úgy kezeljék, hogy közben megtartsák belső tartásukat, és arra törekednek, hogy tudatosan és rendszeresen reflektáljanak ezekre a tapasztalatokra.[41]

A professzionális tanuló szakemberek jelentős *tudás*sal, elméleti ismeretekkel és képességgel rendelkeznek Tudásukat képesek a gyakorlatba átültetni, követik a tudomány, az elmélet és a kutatás új fejleményeit, eredményeit. Képesek arra, hogy a gyakorlati összefüggésekből következtetéseket vonjanak le, és új ismereteket hozzanak létre. *Cselekvési elmélet*ük magában foglalja a szakmai készségek és a „cselekvési elméletek" egyedi készletét.[42] Valamint hajlandóak és képesek arra, hogy reflektív szakemberek legyenek. Szakértelmüket továbbá meghatározza *speciális szakterület*ük, amelyben folyamatosan elmélyülnek, és amelyet fejlesztenek.[43]



2. ábra
A professzionális szakember jellemzői[44]

Emellett a professzionális tanuló szakemberek egy vagy több *szakmai közösség*hez is tartoznak, és arra törekednek, hogy több tudományos, szakmai területtel összefogva, közösen dolgozzanak komplex problémákon. Az *autonómia* egy másik kulcsfontosságú jellemző; a professzionális tanuló szakemberek autonóm módon döntenek arról, hogy mit tegyenek a munkában és a tanulásban professzionalizmusukra alapozva. Végül a szakértelmük egy bizonyos szintű szakmai *tekintéllyel*,

[41] Uo.
[42] Cselekvési elmélet: Max Weber társadalmi cselekvésről szóló elmélete. „Weber szerint a cselekvés szubjektív értelemmel összekapcsolt viselkedés. Vagyis Ego viselkedésében megjelenik valamilyen értelmezési szándék, valamiféle intencionalitás." Szakadát István: Max Weber cselekvéselméleti ontológiája, *Szociológiai Szemle*, 21. évf. 2. sz., 2011, 92.
[43] Simons–Ruijters: *The real professional*, 967–968, 971; Ruijters–Simons: *Connecting professionalism*, 44–46.
[44] Simons–Ruijters: *The real professional,* 969. (Fig. 35.1.)

hatalommal ruházza fel őket. Véleményük nagyobb súllyal esik latba a nem szakemberek véleményénél; a szakma formálása, valamint más szakemberek és az újonnan érkező új kollégák mentorálása, képzése is jellemzi őket, ezáltal tágítva hatásköröket és fejlesztve vezetői képességeiket.[45]

A professzionális szakember tulajdonságai közül az elkötelezettség és az integritás alapvető *előfeltételek*, amelyek tükrözik a társadalmi érdekek szolgálatát, a személyes és szakmai fejlődés iránti szilárd elkötelezettséget. A professzionális identitás keretrendszerének középpontjában a következő tulajdonságok állnak: átfogó tudás, egy jól meghatározott cselekvési elmélet, egy speciális szakterület és aktív részvétel a szakmai közösségekben. Továbbá, az erős szakmai identitás olyan *előnyös jellemvonások*at hoz létre, mint az autonómia és a tekintély.[46]

Ruijters szerint az erős szakmai identitás felruházza a szakembert az alábbi négy képességgel: az *önirányítás* magában foglalja a saját szakmai út kialakításának képességét, miközben figyelembe veszi a szervezeti dinamikát, a személyes törekvéseket és a tágabb szakmai környezetet. A *rugalmasság* lehetővé teszi a szakemberek számára, hogy alkalmazkodjanak és fejlődjenek változás és bizonytalanság közepette, megőrizve alapvető identitásukat. A *bölcsesség* magában foglalja a világos lényeglátást, amely felül tud emelkedni a személyes érdekeken, és meg tudja ezt különbözteti a közösség céljaitól, ezáltal növelve a szakmai hatékonyságot. A *kiválóságra való törekvés* tükrözi a folyamatos személyes és szakmai fejlődésre, tanulásra tett erőfeszítéseket.[47]

A fent felsorolt jellemzők tudatosítása segít megérteni, milyen komplex és sokoldalú a professzionális szakember szerepe, valamint lehetőséget nyújt személyes erősségeink azonosítására és hiányosságaink feltárására. A fejlődés érdekében hasznosak lehetnek az önsegítő stratégiák, módszerek és eszközök, amelyeket a tanárjelöltek támogatásában is alkalmazhatunk.

Konklúzió

Simons és Ruijters kutatásait azért taglaltuk részletesen a jelen tanulmányban, mert azok alapját képezik egy saját modellnek, amelyet a következő cikkben mutatunk be. Ruijters professzionális identitás modelljének legfontosabb elemei, amelyek a továbbiakban is szerepet játszanak, a belső tartás, elkötelezettség, bölcsesség, identitás, reziliencia, (ön)reflexió, autonómia, rugalmasság, alkotás, gyakorlat, saját szakterület, önirányítás, tökéletességre törekvés, kitartás és szakmai tekintély. Továbbá integráljuk Kubainyova lehetséges *én*jeit: az ideális, a teljesítendő és a félt *én*t, valamint Ruijters személyes, társadalmi és szakmai *én*jeit és az önsegítő eszközöket,

[45] Uo.
[46] Simons–Ruijters: *The real professional*, 967–968, 971.
[47] Ruijters: *Professionele identiteit*, 191–240; Ruijters–Simons: *Connecting professionalism*, 46–47.

illetve Szarka Júlia elkötelezettségmodelljét és Chris Lowney hősiesvezetés-modelljét is, amelyeket szintén a következő tanulmányban ismertetünk.

Ez az integrált megközelítés lehetőséget nyújt arra, hogy átfogó képet kapjunk a professzionális identitásról, és mélyebben megértsük annak különböző aspektusait. Az így kialakított modell hozzájárulhat a tanárképzés és a pedagógiai gyakorlat fejlesztéséhez.

Irodalomjegyzék

Abaelardus, Petrus: *Szerencsétlenségeim története,* ford. Turgonyi Zoltán, Budapest, Helikon, 1985, Petrus_Abaelardus

Burckhardt, Jacob: *The Civilisation of the Renaissance in Italy*, [1860], ford. Samuel George Chetwynd Middlemore, Oxford, Oxford University Press, 2006.

Burke, Peter: *Az olasz reneszánsz – Kultúra és társadalom Itáliában,* Budapest, Osiris Kiadó, 1999.

Burke, Peter: How to Be a Counter-Reformation Saint, in Peter Burke: *The Historical Anthropology of Early Modern Italy: Essays on Perception and Communication,* Cambridge, Cambridge University Press, 1987, 48–62.

Burke, Peter: *The Renaissance Sense of the Past,* London, Edward Arnold, 1969.

Burke Peter: *Popular Culture in Early Modern Europe,* London, Temple Smith, 1978. (2nd ed., Aldershot, 1994, 3rd ed., Ashgate, 2009)

Elias, Norbert: *The Civilizing Process: The History of Manners.* New York, Pantheon Books, 1978.

Gardner, Howard – Shulman, Lee S.: The professions in America today: crucial but fragile, *Daedalus*, vol. 134, no. 3, 2005, 13–18., The_professions

Gardner, Howard E. – Csíkszentmihályi, Mihály – Damon William: *Good Work: When Excellence and Ethics Meet*, Basic Books, 2002.

Gloviczki Zoltán – Zsinka László: *Nevelés és iskola az antik és középkori Európában*, Budapest, PPKE BTK, 2014.

Greenblatt, Stephen: *Renaissance Self-Fashioning,* Chicago, University of Chicago Press, 1984.

Gurevics, Aron: *Az individuum a középkorban*, Budapest, Atlantisz Könyvkiadó, 2003.

Huizinga, Johan: *The Waning of the Middle Ages: A Study of Forms of Life, Thought, and Art in France and the Netherlands in the Dawn of the Renaissance*, ford. Fritz Hopman, London, Edward Arnold, 1924.

Klaniczay Gábor: A vallási mozgalmak és a rendszer, in Klaniczay Gábor: *A civilizáció peremén*, Budapest, Magvető Kiadó, 1990, 133–164.

Le Goff, Jacques: *Az értelmiség a középkorban,* Budapest, Osiris, 2000.

Neumayerné Streitman Krisztina: Coaching megközelítés és tanári motiváció, in Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben: XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny*, Nagykőrös, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, online kiadás, 2023, 60–79., Helyesírás_és_tehetséggondozás

Neumayerné Streitman Krisztina: *William Kemp, a Comic Star in Shakespare's England*, Budapest, ELTE BTK, Történettudományi Doktori Iskola, Középkori és Koraújkori Egyetemes Történeti Doktori Program, 2011.

Neumayerné Streitman Krisztina – Szarka Júlia – Tóth Etelka: Spiritualitás, elkötelezettség és identitás, in Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban*, Budapest, KRE, 2024, 53–68.

Nolin, Jan: In search of a new theory of professions, in *Science for the professions*, report no. 4, University of Borås, 2008, 1–53.

Ruijters, Manon C. P. (ed.): *Je binnenste buiten – Over professionele identiteit in organisaties* [Your insideout. About professional identity in organizations], Deventer, Vakmedianet, 2015.

Ruijters, Manon C. P.: Professionele identiteit, in Manon C. P. Ruijters (ed.): *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*, Deventer, Vakmedianet, 2015, 191–240.

Ruijters, Manon C. P. – Simons, P. Robert-Jan: Professionaliteit [Professionality], in Manon C. P. Ruijters (ed.): *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties* [Your insideout. About professional identity in organizations], Deventer, Vakmedianet, 2015, 59–98.

Ruijters, Manon C. P. – Simons, P. Robert-Jan: Connecting professionalism, learning and identity, *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, Estonian Journal of Education*, vol. 8, no. 2, 2020, 32–56., Connecting_professionalism

Schön, Donald A.: *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, NY, Basic Books, 1983.

Senge, Peter: *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*, London, Random House, 1990.

Simons, P. Robert-Jan – Ruijters, Manon C. P.: Learning Professionals: Towards an Integrated Model, in Henny P. A. Boshuizen – Rainer Bromme – Hans Gruber (eds.): *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert. Innovation and Change in Professional Education*, Dordrecht, Springer, 2004, 207–229., Learning_Professionals

Simons, P. Robert-Jan – Ruijters, Manon C. P.: Work related learning: Elaborate, expand, externalise, in Loek F. M. Nieuwenhuis – Wim J. Nijhof (eds.): *The dynamics of VET and HRD systems*, Enschede: Twente University Press, 2001, 101–114.

Simons, P. Robert-Jan – Ruijters, Manon C. P.: The real professional is a learning professional, in Stephen Billet – Christian Harteis – Hans Gruber (eds.): *International Handbook of research in professional and practice based learning*, Dordrecht, Springer, 2014, 955–985., The_real_professional

Simons, P. Robert-Jan – Ruijters, Manon C. P.: Varieties of work related learning, *International Journal of Educational Research*, vol. 47, no. 4, 2008, 241–251., Varieties_of_work

Sz. Jónás Ilona: A XII. századi reneszánsz, in Klaniczay Gábor (szerk.): *Európa ezer éve: A középkor I.,* Budapest, Osiris Kiadó, 2004, 300–313.

Szakadát István: Max Weber cselekvéselméleti ontológiája, *Szociológiai Szemle*, 21. évf. 2. sz., 2011, 87–110.

SPIRITUALITÁS, ELKÖTELEZETTSÉG ÉS IDENTITÁS

Az önsegítő eszközök szerepe a vezetésben

Neumayerné Streitman Krisztina – Szarka Júlia – Tóth Etelka

Bevezetés

Emberségünk és identitásunk szerves része a múltunk és a jelenünk közötti kapcsolat. A világ, amelyben élünk, ellentmondásokkal teli, és folyamatosan változik, ezért fontos, hogy tudatosan kapcsolódjunk hagyományaihoz, megőrizzük a múlt értékeit, ugyanakkor ne veszítsük el rugalmasságunkat és a folyamatos tanulásra való képességünket. Ehhez szükséges, hogy a jelenben éljünk, és képesek legyünk a változásra, ahogy az élethelyzetünk és környezetünk megkívánja ezt.

A vallási tapasztalások az emberiséggel egy idősek, jóval előbb léteztek, mint a pszichológia vagy az önsegítő eszközök, az intézményes vallások pedig keretrendszert adtak a lelki tapasztalatoknak. A posztmodern világ most kezdi újra felfedezni azt, amit a világvallások már évezredek óta tanítanak, és több mint 450 éves lelkigyakorlatos könyvét a pszichológia most próbálja átfordítani a terápia nyelvére.[1] Ha közelebbről megvizsgáljuk, egyértelmű a lelki munka és a vallási hagyomány közti kapcsolat. A mindfulness[2] és meditáció keleti, buddhista hagyományokból ered, de mára már a mentális jóllét legnépszerűbb módszereivé váltak. Fontos azonban megjegyezni, hogy a meditáció, a kontempláció a keresztény hagyományoknak is szerves része[3] már a sivatagi atyáktól kezdve.[4] Így nem meglepő, hogy a pszichológia és pedagógia számos módszere a keresztény hagyományokkal megegyezik; az (ön-) reflexió pedig sokat merít például Loyolai Szent Ignác imájából, az „examenből".[5]

Az ignáci pedagógia

A jezsuita rend, amelynek egyik fő tevékenysége a nevelés és oktatás, évszázadok óta hatékony tanító rendként működik.[6] Ezért az ignáci pedagógia és lelkiség értékes és hasznos szemléletmódot adhat a mai tanárok, tanulók és vezetők számára is.[7]

---

[1] Tornyai Erika: *A lélek súlya,* Budapest, Jezsuita Kiadó, 2024, 12.
[2] Tudatos jelenlét teljes valónkkal az adott pillanatban, élethelyzetben.
[3] Patsch Ferenc: Működni hagyni Istent: A keresztény kontempláció fogalma, története és mai újjáéledése, *Embertárs*, 21. évf., 4. szám, 2023, 397–414.
[4] Brendan D. Kelly: Contemplative Traditions and Meditation, in Lisa J. Miller (ed.): *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality,* Oxford, Oxford University Press, online edition, 2012, 307–325. The_Oxford_Handbook
[5] Kiss Ulrich: *Szolgáló vezető a tanuló vállalkozásban.* Budapest, Jezsuita Kiadó, 2017, 125–135.
[6] Lásd: William V. Bangert: *A jezsuiták története,* Budapest, Osiris–JTMR, 2002.
[7] Forrai Tamás Gergely: A Lelkigyakorlatok és az ignáci pedagógia kapcsolata, in Szilágyi Csaba (szerk.): *A magyar jezsuiták küldetése a kezdetektől napjainkig*, Piliscsaba, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, 2016, 563–564.

Az ignáci lelkiségben fontos helyet foglal el a tapasztalat, a gyakorlat, a valósággal való szembenézés és annak analizálása, illetve az arra való reflexió, emellett kiemelt szerepe van a pedagógiának, a nevelésnek és a módszertannak is.[8] Szent Ignác *Lelkigyakorlatok* című könyve és az ignáci pedagógia szoros kapcsolatban áll egymással: a nevelés célja a belső szabadság és felelősség növekedése.[9] Kolvenbach két fontos munkája – *A jezsuita nevelés jellemzői* és *Az ignáci pedagógia* – kezdte tudatosítani a jezsuita hagyomány, források és a jezsuita nevelési elvek közötti kapcsolatot, amelyek felhasználják a legmodernebb nevelési módszereket.[10] Ez a pedagógiai gondolkodás nagymértékben segítheti a harmonikus és sikeres élet kialakítását a 21. században minden kontextusban.[11]

Az ignáci lelkiség alapelvei lelki gyakorlatokra és személyes reflexiókra épülnek, ezek azonban nemcsak a vallásos életben, hanem az oktatásban és a vezetői szerepben is alkalmazhatók.[12] Az ignáci elvek növelik a hatékonyságot, elősegítik a mélyebb önismeret elérését, valamint önmagunk és közösségeink jobb vezetését; számos eleme kiválóan használható szekularizált környezetben, de a spirituális dimenzió az, ami teljessé teszi ezt a megközelítést és a praktikus tapasztalatot.[13]

A jezsuita vezetési pillérek keretet adnak, és megalapozzák a tanulásról, fejlődésről és vezetésről szóló megközelítésünket egyesített modellünkben. A tanárok számára kiemelten fontos a professzionális szakmai identitás[14] kialakítása és fenntartása, amely a szakmai siker, valamint a személyes és közösségi felelősségvállalás alapja. A jezsuita vezetési elvek elősegítik a tanári identitás megteremtését, mivel a tanárok vezető szerepet töltenek be különféle területeken, például az osztálytermekben, a tananyagfejlesztésben és a szülőkkel való kommunikáció során, hangsúlyozva a folyamatos tanulás, az önreflexió és az etikus döntéshozatal fontosságát.

Chris Lowney, egykori jezsuita szerzetesből lett befektetési igazgató, a *Heroic Leadership* című könyv szerzője szerint mindannyian vezetők vagyunk: tanárként, szülőként, barátként vagy kollégaként mindig vezetünk – jól vagy rosszul.[15] Lowney-t vállalati környezetben szerzett tapasztalatai arra késztették, hogy visszaemlékezzen a

---

[8] Pálvölgyi Ferenc: Hagyomány és megújulás harmóniája a jezsuita pedagógiában, in Szilágyi Csaba (szerk.): *A magyar jezsuiták küldetése a kezdetektől napjainkig,* Piliscsaba, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, 2016, 553–561.

[9] Uo.

[10] Peter-Hans Kolvenbach: *A jezsuita nevelés jellemzői és az ignáci pedagógia*, Budapest, Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, 1998.

[11] Forrai: *A Lelkigyakorlatok és az ignáci pedagógia kapcsolata*, 564.

[12] Loyolai_Szent_Ignác_életműve alapján: Antonio Maria Sicari: *Il grande libro dei ritratti di santi – Dall'antichita' ai giorni nostri*, Jaca Book, Milano, 2006, 183–196. (Letöltés: 2023. december 20.)

[13] A jezsuiták történetéről lásd: Thomas Worcester (ed.): *The Cambridge Companion to the Jesuits*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008. The_Cambrige_Companion

[14] Lásd: jelen kötetben Neumayerné Streitman, 43–52.

[15] Chris Lowney: *Heroic Leadership: Best Practices from a 450-Year-Old Company That Changed the World*, Chicago, Loyola Press, 2003, 2.

jezsuitáknál tanult „vezetési titkokra”,[16] és ráébredt, hogy a 470 éves jezsuita rend sikeresen megbirkózott olyan kihívásokkal, amelyekkel a modern szervezetek, oktatási intézmények ma is szembesülnek.[17] Ezért is adta könyvének a *Best Practices from a 450-Year Old Company that Changed the World* (Jógyakorlatok egy négyszázötven éves cégtől, amely megváltoztatta a világot) alcímet.

Az ignáci vezetés sikere

Művében Lowney a jezsuita „eljárásmódnak” azokat a sajátosságait vizsgálja, amelyek révén fejlődni tudott a rend.[18] Miért voltak olyan sikeresek a jezsuiták, és mit taníthat ez a szerzetesrend a mai vezetőknek?[19] A modern vezetőknek szóló szakirodalom többsége arra összpontosít, hogy mi a vezetők feladata: irányt mutatni, döntéseket hozni, világosan, egyértelműen kommunikálni, motiválni, inspirálni a munkatársakat, és létrehozni a pozitív, időnként radikális változást.[20] Ennek ellenére intézményeinkben és a társadalom egészében továbbra is elvétve találunk minőségi vezetőket. A jezsuiták azonban arra helyezik a hangsúlyt, hogy kik is a vezetők mint személyiségek, hogyan élnek, és mi az útja a vezetővé válásnak.[21] A jezsuita lelkiség elutasítja a gyors megoldásokat, amelyek a vezetést pusztán stratégiákká és praktikus technikákká egyszerűsítik le.[22] A vezetés nem pusztán cselekedetekről szól, hanem meghatározza a teljes életet: ha tisztában vagyunk értékeinkkel és céljainkkal, képesek leszünk tájékozódni és alkalmazkodni új, ismeretlen környezethez és körülményekhez. Szent Ignác meggyőződése, hogy a vezetési lehetőségek a mindennapi élet hétköznapi tevékenységeiben találhatók.[23] Ez a szemléletmód kimondottan fontos lehet a tanári vezetői szerepben, hiszen nemcsak az átadott tudás, hanem a tanár egész személye releváns a gyermekekkel, tanulókkal való munka során.

A modern vezetési elméletekhez képest a jezsuiták eltérő szemlélettel közelítik meg a vezetést: legfontosabb kiindulási pontjuk az a meggyőződés, hogy mindenki lehet vezető, és mindenki hatással van a környezetére. A vezetői képesség belülről fakad; egy vezető legfontosabb erőssége saját identitása, valamint az, hogy tisztában van erősségeivel, értékeivel és gyengeségeivel. Gondolkodásmódja következetes,

[16] Lowney: *Heroic Leadership*, 3; Loyolai Szent Ignác: *A zarándok – Napló – Önéletrajzi visszaemlékezések – Lelki feljegyzések*, Budapest, Jezsuita Kiadó, 2015, 8, 142.
[17] Miután hét évet töltött jezsuita szeminaristaként, gyakorolva a szegénység, a tisztaság és az engedelmesség fogadalmát, Chris Lowney a JP Morgannél befektetési bankárként vállalati szakemberré vált.
[18] James Martin: *Jezsuita spiritualitás – Gyakorlati útmutatás a hétköznapi élethez*, Budapest, Ursus Libris, 2013, 367.
[19] A jezsuiták történetéről lásd: John W. O’Malley: *A jezsuiták története*, Budapest, Jezsuita Kiadó, 2016.
[20] Lowney: *Heroic Leadership*, 13–14.
[21] Uo., 15–20; Sylvie Robert: *Isten útjain Loyolai Szent Ignáccal,* Budapest, Vigilia Kiadó, 2010, 16–17.
[22] Kiss Ulrich: *Szolgáló vezető,* 145.
[23] Lowney: *Heroic Leadership*, 21.

amely lehetővé teszi számára, hogy hatékonyan nézzen szembe a világ kihívásaival, míg ereje legfőképpen az önismeretben és az önreflexióban rejlik, melyek eredményeként kialakul személyes víziója. A vezetővé válás folyamata soha nem fejeződik be; önmagunk vezetése folyamatos munka, amely egész életen át tartó, kiegyensúlyozott tanulást és fejlődést igényel.

A lelkigyakorlatok jelentősége

Loyolai Szent Ignác a középkor végén, az újkor kezdetén élt.[24] Mások megsegítésének szándéka inspirálta lelkigyakorlatos könyvét, mely központi jelentőségűvé vált a rend és a későbbi korok lelkigyakorlatozói számára.[25] A *Lelkigyakorlatok*at Ignác 1522 és 1548 között írta, Róma 1548-ban hagyta jóvá a szöveget.[26] Ezt az írást – ellentétben a többi ignáci írásos művel – Ignác maga kezdeményezte, és rendkívül fontosnak tartotta a megjelenését, mert szerinte a legfőbb küldetés, feladat „a lelkek megsegítésére" szolgál.[27] Az „imádkozni tanítás", amely a lelkigyakorlatok fontos eleme, kiemelt jelentőségű volt az első jezsuiták apostoli munkájában, és ma is az ignáci lelkiség egyik fő célja, vonása.[28] A lelkigyakorlat olyan eszköz minden hívő ember számára, amely elősegíti a hit és az önismeret elmélyítését, saját leleményességünk, szeretetünk és hősiességünk megismerését.[29] A Loyolai Szent Ignác által kifejlesztett gyakorlatok konkrét cselekvésre inspirálnak, nem elméleti szabályok, amelyeket tanulmányozni kell.[30]

Az ún. *examen* lehetőséget ad, hogy arra reflektáljunk, amit tettünk, amit éppen teszünk, és amit tenni fogunk.[31] A gyakorlatban ez úgy zajlik, hogy minden reggel tudatosan felidézhetjük személyes céljainkat, naponta kétszer megállhatunk egy rövid imára, csendes pihenőre. Ez az ima – ami nem hívők számára lehet reflexiós

[24] John W. O'Malley: *Az első jezsuiták,* Budapest, Szent István Társulat, 2006, 293. A Loyolai Szent Ignác korát, a történeti kontextust és mentalitást több ismert kultúrtörténeti munka, több szempontból, megközelítésből is kiválóan bemutatja, például Marc Bloch: *Land and Work in Mediaeval Europe,* Berkeley, University of California Press, 1967; Fernand Braudel: *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II,* London, Collins, 1972; Peter Burke: How to Be a Counter-Reformation Saint, in Peter Burke: *The Historical Anthropology of Early Modern Italy: Essays on Perception and Communication*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, 48–62; Peter Burke: *Popular Culture in Early Modern Europe*, London, Temple Smith, 1978. (2nd ed., Aldershot, 1994, 3rd ed., Ashgate, 2009); O'Malley: *A jezsuiták története*; Bangert: *A jezsuiták története*; Szabó Ferenc – Bartók Tibor: *Jezsuiták Szent Ignác nyomdokain*, Budapest, Szent István Társulat, 2005; Worcester: *The Cambridge Companion to the Jesuits.*

[25] Burke, *Popular Culture in Early Modern Europe*, 207.

[26] O'Malley: *Az első jezsuiták*, 50.

[27] Loyolai Szent: *A zarándok – Napló,* 8, 142; José Ignacio Tellechea Idigoras: *Egyedül, gyalog, Loyalai Szent Ignác élete*. Budapest, Jezsuita Kiadó, 2022, 169–172.

[28] André Ravier: *Loyolai Szent Ignác megalapítja Jézus Társaságát,* Budapest, Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, 1994.

[29] Szabó – Bartók: *Jezsuiták Szent Ignác nyomdokain*.

[30] Cándido de Dalmases: *Loyolai Szent Ignác*, Budapest, Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, 1995.

[31] Loyolai Szent Ignác: *Lelkigyakorlatok,* Budapest, Jezsuita Kiadó, 2019, 45.

gyakorlat – egy hálaadással kezdődik. Ezután egy lepergetett filmhez hasonlóan áttekintjük a nap eseményeit, beleértve azokat a lehetőségeket és kihívásokat, amelyekkel találkoztunk és az ezekre adott válaszainkat.[32] Ez az egyszerű, mégis hatékony gyakorlat segít a célok kisebb lépésekre bontásában. Céljaink mindennapos felülvizsgálata és a naponta kétszer öt-tíz perces reflexió megkönnyíti a tanulságok levonását és a kudarcok elemzését, valamint erősíti az elkötelezettséget a rendszeres önreflexió és fejlődés iránt. A Szent Ignác-i spiritualitáshoz hozzátartozik a reflexió és a cselekvés folyamatos egymásutánja.[33] A legújabb kutatások megerősítik az önismeretre és reflexivitásra helyezett hangsúlyt.[34] Azt állítják, hogy a fejlett reflexivitás sokkal fontosabb a vezetői sikerhez, mint az IQ vagy más kompetenciák, technológiai, digitális készségek.[35]

Tanárok, mentorok, szülők – bárki lehet vezető a saját területén. Az egyre ellentmondásosabb, bonyolultabb és gyorsan változó világunkban egyértelmű, hogy azok, akik elkötelezetten törekednek a folyamatos tanulásra és önreflexióra, nagyobb felkészültséggel rendelkeznek ahhoz, hogy sikeresen alkalmazkodjanak ezekhez a változásokhoz. Daniel Goleman kutatásai hangsúlyozzák az érzelmi intelligencia fontosságát a vezetői és a tanulói szerepekben egyaránt.[36] Az ignáci lelkiség mindig is elismerte és hangsúlyozta az érzelmi intelligencia jelentőségét a tanulásban, a lelki fejlődésben, önmagunk és mások vezetésében.[37]

A négy alappillér

A jezsuiták „vezetési titkai" és sikerei négy alapelven nyugszanak, amelyek következetesen megjelennek történeti narratíváikban, tevékenységeikben és írásaikban.[38] E négy alapelv közül kettő, az *önismeret* és a *szeretet* elve különösen figyelemre méltó, mivel új dimenziót nyújtanak a korábban tárgyalt elköteleződésre és professzionális identitásra vonatkozó modellekhez képest.

Az *önismeret és reflexivitás* elve a személyes és szakmai fejlődés alapvető aspektusaként szolgál, lehetővé téve a vezetők számára, hogy megértsék önmagukat, felismerjék, mi akadályozza őket abban, hogy szabadok legyenek, és ezáltal tudatosan és hatékonyan reagáljanak a környezetük kihívásaira.[39] Ezzel szemben a *szeretet* elve a másokkal való kapcsolatokban játszik kulcsszerepet, elősegítve a pozitív és támogató légkör kialakítását. E két elv különösen jelentős az előzőekben bemutatott

[32] Patsch: *Működni hagyni Istent*, 397–414.
[33] Martin: *Jezsuita spiritualitás*, 368.
[34] Nemes Ödön – Perczel Forintos Dóra: *A lelkivezetés művészete*, Budapest, Jezsuita Kiadó, 2013, 5–7.
[35] Lowney: *Heroic Leadership*, 109.
[36] Daniel Goleman: *Emotional Intelligence*, New York, Random House, 1996; Daniel Goleman: *Primal Leadership*, Boston, Harvard Business Review Press, 2013.
[37] Lowney: *Heroic Leadership*, 108–110.
[38] Lowney: *Heroic Leadership*, 25–28.
[39] Martin: *Jezsuita spiritualitás*, 368.

modellekhez képest, amelyekben ilyen mértékű hangsúly nem mindig érvényesül, és jelentős hozzájárulást jelent a tanári és elkötelezett szakmai identitás, valamint a siker dinamikájához. Az *önismeret és reflexivitás* a Szent Ignác-i lelkiség és a négy alapelv legfontosabb pillére, amely a 16. századi teológiai és filozófiai gondolkodásban forradalmi újítást képviselt, és napjainkban is alapvető jelentőséggel bír a személyes és szakmai fejlődés központi dimenziójaként. „A vezető beosztásúak akkor lesznek sikeresek, ha tudatosítják, hogy kicsodák, és mit tartanak fontosnak, ha tudatára ébrednek azoknak a fogyatékosságoknak és gyengeségeknek, amelyek tévútra csábíthatják őket, s ha folyamatosan reflektálnak önmagukra, és nem hagyják abba a tanulást."[40] Ez a pillér magában foglalja saját erősségeink, gyengeségeink, értékeink és világnézetünk megértését, valamint a napi szintű önreflexió képességét, amely lehetővé teszi a megalapozott döntéseket.[41]

Loyolai Szent Ignác szerint „több szeretettel, mint félelemmel" kell vezetni.[42] A Szent Ignác-i út középpontjában az egyén méltóságának tisztelete áll, ahol a szeretet és a bizalom határozza meg a kapcsolatok minőségét, ellentétben a 16. századi kortárs, Machiavelli szemléletével, amely a félelemre és a manipulációra összpontosított.[43] A *szeretet és a szeretetteli gondolkodásmód* központi szerepet játszik az ignáci vezetésben, amelyet a vezetők pozitív és szeretetteljes hozzáállása jellemez a tanulási és munkafolyamatokban való részvétel ösztönzésében. Ez a megközelítés magában foglalja minden egyes ember méltóságának és képességeinek tiszteletben tartását, és elősegíti az emberi lehetőségek teljes kibontakozását.[44] A szeretetteljes vezetők képesek felfedezni és értékelni kollégáik és tanítványaik tehetségét, adottságait és méltóságát, miközben bátorsággal, szenvedéllyel és elkötelezettséggel támogatják ezen képességek fejlesztését. Loyolai Szent Ignác számára a jezsuita vezetés arról szólt, hogy másokat szenvedélyesen támogassunk, lehetőséget biztosítva számukra a tökéletesség felé való folyamatos törekvésre.[45] Ez az elköteleződés az emberi képességek maximális kihasználására irányul, de nem jelenti azt, hogy a vezetők figyelmen kívül hagyják munkatársaik és tanítványaik törekvéseit, jólétét vagy személyes szükségleteit.[46]

A jezsuita elvek harmadik alapvető eleme a *leleményesség* és az innovatív alkalmazkodás, amely az alkalmazkodóképesség, képzelőerő, merészség, innováció, kreativitás, rugalmasság és jó ítélőképesség keverékét jelenti. Ez az elv hangsúlyozza a rugalmasság és a kreatív problémamegoldás fontosságát a különböző helyzetekben, valamint a változó világhoz való magabiztos alkalmazkodás és újítás képességét. A jezsuiták számára a leleményesség azt jelenti, hogy képesek gyorsan és

[40] Uo.
[41] Lowney: *Heroic Leadership*, 27–28.
[42] Uo., 31. Eredeti angol szöveg: "With greater love than fear".
[43] Uo., 27.
[44] Uo., 122–124.
[45] Uo., 33
[46] Uo., 29.

hatékonyan reagálni a változó körülményekre, új megoldásokat találni a kihívásokra, és a rendelkezésre álló erőforrásokat optimálisan felhasználni, miközben mentesek maradnak a döntéseket és tetteket irányító félelmektől és korlátoktól.[47] Ez az elv magában foglalja a jó lehetőségek felkutatását és a különböző kultúrák elfogadását, amihez szükség van egyfajta közömbösségre, amely megszabadít az előítéletektől és félelmektől. Elengedhetetlen, hogy mély bizalommal tekintsünk a világra, feltételezve, hogy az számos kedvező lehetőséget kínál. A vezetőknek magabiztosan kell alkalmazkodniuk, tudva, hogy mikor és mivel érdemes foglalkozni, miközben gyorsak, rugalmasak és nyitottak maradnak az új ötletekre.[48]

A *leleményesség* tehát két létfontosságú összetevőből áll: a közömbösségből, amely megszabadít az előítéletektől és szűklátókörűségtől, valamint a mély bizalomból és optimizmusból, amely a világ kedvező lehetőségeit feltételezi. Az ilyen típusú vezetés célja, hogy mások képességeit teljes mértékben felismerje, ötvözve azt a tökéletesség elérésére irányuló szenvedéllyel és szeretettel. Azok a vezetők, akik valóban törődnek csapatuk jólétével, tiszteletet és bizalmat ébresztenek a csoport tagjaiban, felszabadítva ezáltal a bennük és másokban rejlő képességeket.[49] Ez az elv különösen fontos a tanárok számára, akiknek folyamatosan alkalmazkodniuk kell a pedagógiai környezet változásaihoz, és új módszereket kell találniuk a tanítás hatékonyságának növelésére.

Lowney szerint a negyedik alapvető vonás a *hősiesség.* „A vezetőknek izgalmas jövő lebeg a szemük előtt, és inkább a jövő aktív alakítására törekednek, mintsem passzívan figyelik, ahogyan alakot ölt előttük. A hősök remekelnek a kínálkozó lehetőségek alapján, nem arra várnak, hogy remek lehetőségeket kínáljanak nekik."[50] A hősies vezetők önmagukat és másokat hősies víziókkal, ambíciókkal és belső motivációval lelkesítik, saját példájukkal befolyásolva környezetüket, miközben önös érdekeiket feláldozzák a csapat céljai és kollégáik sikere érdekében.[51]

Ez a 450 éves ignáci vezetési modell még ma is arra ösztönözhet minket, hogy a véletlenszerű vezetést tudatos vezetésre cseréljük az önmagunk és mások vezetése során, az önismeret, leleményesség, szeretetteljes gondolkodás és az ambiciózus[52] vezetés ötvözésével egy koherens, következetes gondolkodásmódot, identitást valósítsunk meg, és ezekkel harmonizáló hiteles életmódot éljünk.[53]

[47] Uo., 119–120.
[48] Uo., 30.
[49] Uo., 31.
[50] Martin: *Jezsuita spiritualitás,* 368.
[51] Lowney: *Heroic Leadership*, 34.
[52] Az angol *heroism* megfelelője, a *hősiesség,* itt és az egyesített modellben *ambíció*ként szerepel, amely szekularizált környezetben jobban értelmezhető fogalom.
[53] Kiss Ulrich: *Szolgáló vezető,*145.

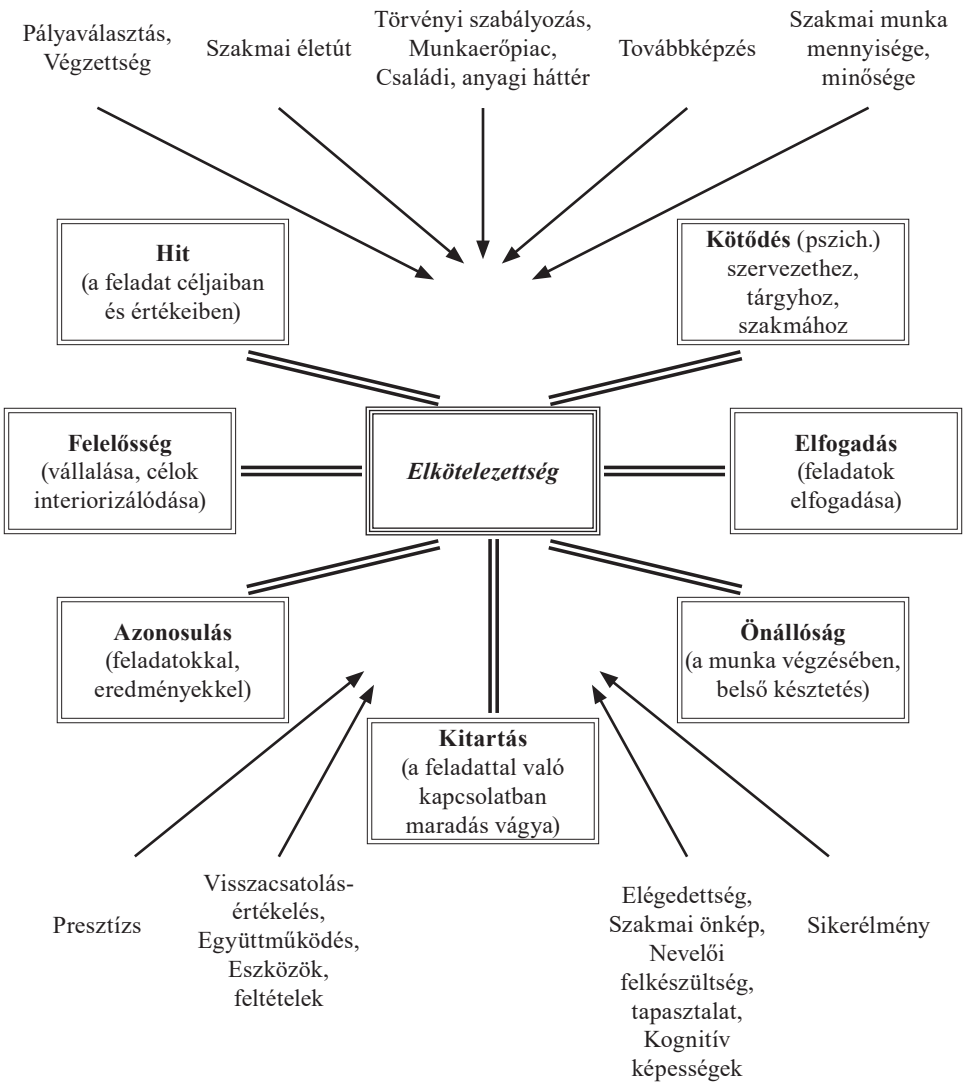
Az „elkötelezettség” fogalma egy magyar modell vetületében

A modell kidolgozása egy – az ezredfordulón különösen tapasztalt – jelenséghez kapcsolódik. Hátterében az állt, hogy a neveléstörténeti alapozású, kreditekkel elismert óvodapedagógus alapszak (BA) képzési követelményei 2002-ben születtek meg.[54] Ezért az új képzési követelményeknek megfelelni kívánó, óvodában dolgozó szakemberek a szokottnál is nagyobb létszámban árasztották el a képzőintézményeket az alapszakos egyetemi diploma, illetve a szabadon választható továbbképzések (pl. pedagógus-szakvizsga) megszerzéséért. A pályán maradás érdekében továbbtanulni szándékozó szakemberek olyan többlettel, elszánással, igyekezettel, lelkesedéssel rendelkeztek, amely egyik központi kérdésévé válhatott a pedagógusszemélyiség jegyeit kutató vizsgálatnak.[55] A kulcsfogalom: a szakmai elkötelezettség fogalma, annak értelmezése, illetve az azt befolyásoló tényezők feltárása és elemzése volt.

Az 1. ábrán[56] látható rendszer sajátossága, hogy bár némileg tükrözi a fogalmak és az összefüggések körüli bizonytalanságokat, az elkötelezettséggel kapcsolatban megállapítható, hogy az elkötelezett személy:

- Hisz a feladat céljaiban és értékeiben, erőfeszítést tesz a minimális elvárásokon túl.
- Pszichológiai értelemben kötődik a foglalkozásához, amelynek tárgya lehet az intézménye, a rábízott gyermek és a szakmája egyaránt.
- Felelősséget vállal, a feladat céljai erkölcsileg interiorizálódnak benne.
- Elfogadja a pályából adódó feladatokat, belső késztetést, ragaszkodást érez valamely eszme képviseletéhez.
- Azonosul a feladattal, eredményekkel és azok felelősségével, magasabb minőségű kapcsolatot tart a munka tárgyával, a körülményeivel és a végző személyekkel.
- Önállóan végzi feladatait, szabadságot kér a tervezésben, a munkafolyamat meghatározásában, a döntésekben és azok befolyásolásában.
- Kitartását a feladattal való kapcsolatban maradás vágya tükrözi.

[54] Baska Gabriella – Hegdűs Judit: *A magyarországi pedagógusképzés története recepciós hatások tükrében,* TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért”, Budapest, ELTE, 2013. Pedagógusképzés_története (Letöltés: 2024. május 13.)
[55] Szarka Júlia: *Az óvónők szakmai elkötelezettsége,* Doktori (PhD-)értekezés, Budapest, ELTE, 2004.
[56] Uo., 42.

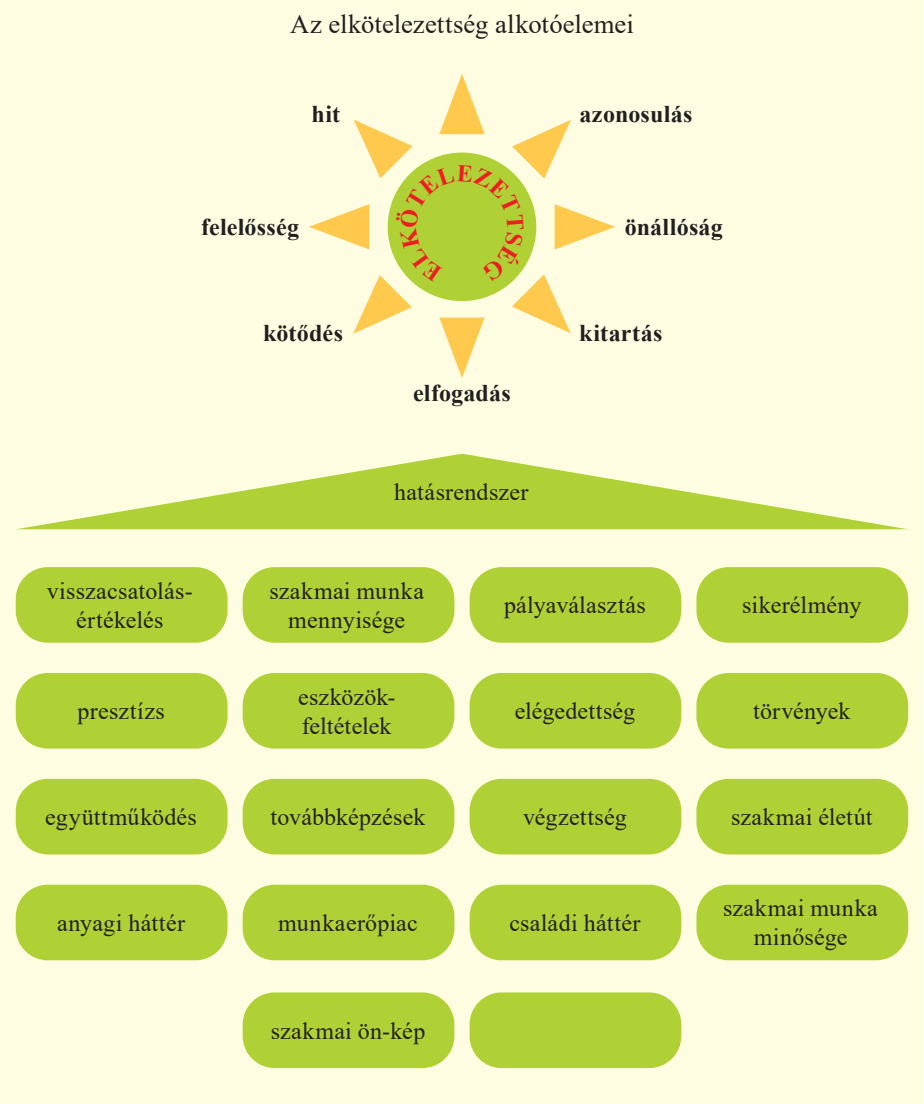


1. ábra. Az elkötelezettség alkotóelemei és hatásrendszere

Az empirikus adatokra építő kutatás során megerősítést nyert, hogy az óvodapedagógusok *hisznek* munkájuk fontosságában, ami szilárd szakmai koncepciót, értékrendet és tekintélyt követel meg tőlük. Feladataik közül a gyermeki személyiség érzelmi, erkölcsi, szocializációs és testi fejlesztését vélik fontosabbnak az iskolára való felkészítés helyett. Ez utóbbit felcserélik inkább a tudásvágy felébresztésének és a tanuláshoz szükséges képességek kialakításával. A *kötődés* és a *felelősség* alkotóelemei elsősorban a gyermekhez fűződő elsődleges és szeretetteljes viszonyt, a felé érzett felelősséget jelentik, de a szakmához kötődést és az önmaguk iránt érzett felelősséget az általános műveltség, az állandó továbbképzés, a jó kapcsolatteremtés igénye is jellemzi. Az *elfogadás* alkotóelemet, a belső késztetést, ragaszkodást egy eszméhez, a gyermekek és környezetük megértésében, a feladatok differenciált megoldásában látják igazolva, ami nagyfokú empátiát, alkalmazkodást is feltételez. Elutasítják az egoizmust, a türelmetlenséget, az esetleges agresszivitást, és egyetértenek az elfogadóbbá vált pedagógiai szemlélettel. A magasabb rendű kapcsolatot a munkával az *azonosulás* jelenti, amelyet a jó emberismerettel, megbízhatósággal, kellő humorérzékkel rendelkező óvodapedagógus testesít meg, aki a foglalkozásáról alkotott véleményében a humánum szerepét magasan előtérbe helyezi. Az *önállóság* nem társul önteltséggel, hanem szervezőkészséggel, élelmességgel hozza döntéseit, tervezi és hajtja végre feladatait. A szakmailag elkötelezett pedagógus *kitartás*át nem a türelmetlenség, hanem egészséges ambiciózusság, testi-lelki stabilitás jellemzi.

Ezen következtetések összefoglalását szemlélteti a 2. ábra ún. NAP[57] modellje, amelynek elnevezés nélküli, nyolcadik napsugara – a rendszer üresen maradt eleme – a modell azon nyitottságát és rugalmasságát jelképezi, ami a további elemzések, kutatások irányába mutat.

[57] Uo., 185.



2. ábra. A NAP modell

Az egyesített Streitman–Szarka–Tóth-modell

A modell leírása és elemzése

A szakirodalom, valamint a korábban említett modellek alapján alakult ki az egyesített Streitman–Szarka–Tóth-modell. Reményeink szerint a modell érvényességét alátámasztják majd a *Nyelvi kompetenciák térben és időben* című kutatás keretében formálódott és a Simonyi-versenyre felkészítő pedagógusok által kitöltött kérdőív adatai, amelyek elemzése kutatócsoportunk következő feladata lesz. A Streitman–Szarka–Tóth-modell nap formájú, vörös külső kerete a jezsuita logót, világosabb narancssárga színű, nyíl alakú sugarai pedig a Szarka-modellt idézik (3. ábra). A Jézus Szíve Társaságának logójában a vörös korong Krisztust jelképezi az Oltáriszentségben. Ez a szimbólum az éltető erő központi szerepét hangsúlyozza a tanulási és vezetési folyamatokban. A sötétebb narancssárga nyilak Ruijters professzionális tanuló szakember[58] modelljére utalnak, a világossárga sugarak pedig az új elemek. A modell belső körében három kulcsfogalom található: *tanulás, változás* és *vezetés*. Ezek a fogalmak az egész életen át tartó önszabályozó tanulás jelentőségét emelik ki, különösen a tanárképzésben, melynek új, 21. századi célkitűzései közé tartozik a változás elérése, a tanárok professzionális szakmai identitásának fejlesztése, valamint a vezetői és önirányító attitűd kialakítása.

A jezsuita pillérek négy alapvető elemet foglalnak magukban: önismeret és reflexivitás, szeretet és szeretetteljes gondolkodásmód, leleményesség, valamint ambíció és hősies vezetés. A Szarka-modell hét alapvető elemet tartalmaz: hit, kötődés, felelősség, elfogadás, azonosulás, önállóság és kitartás.[59] A Ruijters-modell tizenegy alapvető elemet foglal magában: belső tartás, önreflexió, reziliencia, identitás, gyakorlat, kutatás, alkotás, saját szakterület, önirányítás, elkötelezettség és rugalmasság.[60] Az új, kiegészítő elemek pedig: önsegítő eszközök, „lehetséges én”-ek, alkalmazkodás és merészség.

[58] Manon C. P. Ruijters – P. Robert-Jan Simons: Connecting professionalism, learning and identity, *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, Estonian Journal of Education*, vol. 8, no. 2, 2020, Connecting_professionalism
[59] Szarka: *Az óvónők szakmai elkötelezettsége.*
[60] Manon C. P. Ruijters – P. Robert-Jan Simons, 46.

3. ábra. A Streitman–Szarka–Tóth-modell

Bővítések

A modell elemei között számos lehetséges bővítés található, amelyek a Szent Ignác-i, a Szarka- és a Ruijters-modellek elemeinek integrálásával valósulnak meg. A *hit* a feladat céljaiba és értékeibe vetett bizalom, amely túlmutat a minimális elvárások teljesítésén. Ennek a komponensnek a bővítése a keresztény *spiritualitás* integrálásával valósítható meg. A keresztény hagyományokban a hit a munka és a hivatás iránti elkötelezettség, valamint a magasabb rendű célok és értékek iránti hűség formájában is megnyilvánul, így a feladatok végzése a személyes hit és elhivatottság kifejeződése.

A *kötődés* pszichológiai értelemben a foglalkozáshoz való erős kapcsolódást jelenti, amely magában foglalhatja az intézményhez, a rábízott gyermekekhez vagy a szakmához való kötődést. A kötődés bővítése a Ruijters-modellből származó szakmai közösségekhez való tartozással valósítható meg. A szakmai közösségekhez való

tartozás erősíti az egyén szakmai identitását és elkötelezettségét, valamint támogatást és inspirációt nyújt a mindennapi munkavégzés során.

Az *azonosulás* a feladattal, az elért eredményekkel és azok felelősségével való teljes mértékű azonosulást jelenti. Ez magában foglalja a munka tárgyával, körülményeivel és a munkát végző személyekkel való magas szintű kapcsolatot. Ennek az elemnek a bővítése a Ruijters-modellből származó identitás integrálásával valósítható meg. Az elkötelezett szakmai identitás megerősítése segít abban, hogy az egyén jobban azonosuljon a munkája céljaival és értékeivel, valamint nagyobb elkötelezettséget és felelősséget vállaljon.

Az *önállóság* azt jelenti, hogy az egyén önállóan végzi feladatait, és szabadságot kér a tervezésben, a munkafolyamat meghatározásában, valamint a döntésekben és azok befolyásolásában. Ennek az elemnek a bővítése a Ruijters-modellben fontos szereppel bíró *autonómia* integrálásával valósítható meg. Az autonómia erősítése lehetővé teszi az egyének számára, hogy nagyobb szabadságot és felelősséget kapjanak a munkájuk során, ami növeli a motivációt és az elkötelezettséget, valamint elősegíti a kreatív és innovatív megoldások keresését.

Átfedések az alkotóelemek között

Az alábbiakban részletezzük a legfontosabb három átfedést a korábbi modellek között. Az egyik kiemelkedő átfedés a *reflexivitás* fogalma a jezsuita modellben és az *önreflexió* a Ruijters-modellben. A jezsuita hagyományban a reflexivitás a folyamatos önvizsgálatot és önkritikát jelenti, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy felismerje és javítsa saját cselekedeteit és döntéseit. Hasonlóképpen, a Ruijters-modellben az önreflexió az önértékelés és a személyes fejlődés eszköze, amely segíti az egyént a személyes és a szakmai identitás, illetve kompetenciák fejlesztésében.

Az *elkötelezettség* a Szarka- és a Ruijters-modell közötti átfedésként jelenik meg. A Szarka-modellben az elkötelezettség a központi elem, a szakmai feladatok és célok iránti mély hűséget és elkötelezettséget jelenti. Hasonlóképpen, a Ruijters-modellben az elkötelezettség az egyén elhivatottságát és kitartását tükrözi a szakmai fejlődés és a közösségi célok elérése érdekében. A *rugalmasság* az ignáci és a Ruijters-modell közötti átfedésként azonosítható. A Szent Ignác-i hagyományban a rugalmasság az alkalmazkodóképességet és a kreatív problémamegoldást jelenti, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy hatékonyan reagáljon a változó körülményekre és kihívásokra. Ezzel párhuzamosan a Ruijters-modellben a rugalmasság a szakmai és személyes életben való alkalmazkodás képességét hangsúlyozza, támogatva az egyén rezilienciáját és fenntartható fejlődését.

Innovatív elemek a modellben

Egyházi egyetemünkön és keresztény pedagógusképző intézményünkben a spirituális dimenzió a modell egyik legfontosabb erőssége, amely gazdagítja és teljessé teszi annak jelentését és alkalmazhatóságát. Ennek megfelelően a modellben kiemelten kezeljük a spirituális aspektust. Az önismeret és reflexivitás hangsúlya a jezsuita vezetési pilléreken alapul, amelyeknek a modern pedagógusképzésben különleges jelentőségük van, integrálva a személyes és szakmai fejlődés kulcsfontosságú aspektusait. A *szeretet* elve szintén hangsúlyos szerepet kap, mivel kulcsszerepet játszik a diákokkal és kollégákkal való kapcsolatokban, elősegítve a pozitív és támogató tanulási légkör kialakítását.

A modell új elemei közé tartoznak az *önsegítő eszközök*, amelyek a pozitív pszichológiai coaching eszközök kiemelt szerepére utalnak, mivel ezek különösen hatékonyan alkalmazhatók a pedagógusképzésben. Továbbá a modell magában foglalja a kiegészítő, világossárga sugarakban Kubainyova *lehetséges én*jeit – az ideális, a kötelezően teljesítendő és a félt ént –, valamint Ruijters személyes, társadalmi és szakmai énjeit.[61] Emellett a jezsuita *merészség* új jellemvonásként jelenik meg a 21. század pedagógusának identitásában, amely hangsúlyozza a bátor és innovatív megközelítést is a gyakorlatban.

Irodalomjegyzék

Baska Gabriella – Hegedűs Judit: *A magyarországi pedagógusképzés története recepciós hatások tükrében,* TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért", Budapest, ELTE, 2013. Pedagógusképzés_története

Burke, Peter: How to Be a Counter-Reformation Saint, in Peter Burke: *The Historical Anthropology of Early Modern Italy: Essays on Perception and Communication,* Cambridge, Cambridge University Press, 1987, 48–62.

Burke, Peter: *Popular Culture in Early Modern Europe,* London, Temple Smith, 1978. (2nd ed., Aldershot, 1994, 3rd ed., Ashgate, 2009)

Bangert, William V.: *A jezsuiták története*, Budapest, Osiris–JTMR, 2002.

Bloch, Marc: *Land and Work in Mediaeval Europe*, Berkeley, University of California Press, 1967.

Braudel, Fernand: *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II,* London, Collins, 1972.

Dalmases, Cándido de: *Loyolai Szent Ignác*, Budapest, Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, 1995.

Forrai Tamás Gergely: A Lelkigyakorlatok és az ignáci pedagógia kapcsolata, in Szilágyi Csaba (szerk.): *A magyar jezsuiták küldetése a kezdetektől napjainkig,* Piliscsaba, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, 2016.

Goleman, Daniel: *Emotional Intelligence*, New York, Random House, 1996.

Goleman, Daniel: *Primal Leadership*, Boston, Harvard Business Review Press, 2013.

[61] Lásd jelen kötetben Neumayerné Streitman Krisztina, 33–42.

Kelly, Brendan D.: Contemplative Traditions and Meditation, in Lisa J. Miller (ed.): *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality*, Oxford, Oxford University Press, online edition, 2012, 307–325. The_Oxford_Handbook

Kiss Ulrich: *Szolgáló vezető a tanuló vállalkozásban*, Budapest, Jezsuita Kiadó, 2017.

Kolvenbach, Peter-Hans: *A jezsuita nevelés jellemzői és az ignáci pedagógia*, Budapest, Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, 1998.

Lowney, Chris: *Heroic Leadership: Best Practices from a 450-Year-Old Company That Changed the World*, Chicago, Loyola Press, 2003.

Loyolai Szent Ignác: *A zarándok – Napló – Önéletrajzi visszaemlékezések – Lelki feljegyzések,* Budapest, Jezsuita Kiadó, 2015.

Loyolai Szent Ignác: *Lelkigyakorlatok,* Budapest, Jezsuita Kiadó, 2019.

Martin, James: *Jezsuita spiritualitás – Gyakorlati útmutatás a hétköznapi élethez*, Budapest, Ursus Libris, 2013.

Nemes Ödön – Perczel Forintos Dóra: *A lelkivezetés művészete*, Budapest, Jezsuita Kiadó, 2013.

Neumayerné Streitman Krisztina: Sikeres professzionális identitás a tanárképzésben, in Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban*, Budapest, KRE, 43–52.

Neumayerné Streitman Krisztina: Az énképek szerepe, in Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban*, Budapest, KRE, 33–42.

O'Malley, John W.: *Az első jezsuiták,* Budapest, Szent István Társulat, 2006.

O'Malley, John W.: *A jezsuiták története*, Budapest, Jezsuita Kiadó, 2016.

Pálvölgyi Ferenc: Hagyomány és megújulás harmóniája a jezsuita pedagógiában, in Szilágyi Csaba (szerk.): *A magyar jezsuiták küldetése a kezdetektől napjainkig,* Piliscsaba, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, 2016, 553–561.

Patsch Ferenc: Működni hagyni Istent: A keresztény kontempláció fogalma, története és mai újjáéledése, *Embertárs*, 21. évf., 4. szám, 2023, 397–414.

Ravier, André: *Loyolai Szent Ignác megalapítja Jézus Társaságát*, Budapest, Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, 1994.

Robert, Sylvie: *Isten útjain Loyolai Szent Ignáccal,* Budapest, Vigilia Kiadó, 2010.

Ruijters, Manon C. P. – Simons, P. Robert-Jan: Connecting professionalism, learning and identity, *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, Estonian Journal of Education*, vol. 8, no. 2, 2020, 32–56. Connecting_professionalism

Sicari, Antonio Maria: *Il grande libro dei ritratti di santi – Dall'antichita' ai giorni nostri*, Jaca Book, Milano, 2006, 183–196. Loyolai_Szent_Ignác_életműve

Szabó Anita: Virág modell. Szakdolgozat. KRE Pedagógiai Kar, 2024.

Szabó Ferenc – Bartók Tibor: *Jezsuiták Szent Ignác nyomdokain*, Budapest, Szent István Társulat, 2005.

Szarka Júlia: *Az óvónők szakmai elkötelezettsége,* Doktori (PhD-)értekezés, Budapest, 2004.

Tornyai Erika: *A lélek súlya,* Budapest, Jezsuita Kiadó, 2024.

Tellecea Idigoras, José Ignacio: *Egyedül, gyalog, Loyalai Szent Ignác élete*. Budapest, Jezsuita Kiadó, 2022.

Worcester, Thomas (ed.): *The Cambridge Companion to the Jesuits*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008. The_Cambrige_Companion

PROFESSIONAL IDENTITY TENSIONS IN DIVERSE CONTEXTS

Pre-Service Teachers' Experience in the Netherlands

Elsbeth Vogel – Clemens van den Berg – Gert-Jan Veerman[1]

Introduction

In considering the development of pre-service teachers, there has been an increasing focus on normative professionalism; normativity concerns the values, norms, and beliefs of pre-service teachers. Sometimes, the values and norms of pre-service teachers may not align with instrumental or pedagogical actions. In such situations, professional identity tensions can – and probably will – arise. However, to date, ideological identity tensions have not received much attention.[2] Consequently, little is yet known about how pre-service teachers deal with professional identity tensions when beliefs of their pupils, school parents or co-workers differ from their own.

Normative beliefs of a teacher become explicit in contexts in which those beliefs are questioned. Normative identity tensions arising from differences in viewpoints with parents or students occur more frequently in contexts with greater diversity of beliefs. Consequently, students who completed internships in a highly urbanized environment were selected for the present research to gain insight into how normativity influences teachers' actions. In the Netherlands, highly urbanized environments are multicultural and multi-ethnic. In this study, undergraduates from a teacher training program were interviewed about situations in which they experienced such a tension or encountered critical situations where their own views differed from others. Through this descriptive, exploratory research approach, the aim is to understand the normative considerations students take into account in situations of conflicting beliefs. Additionally, based on their internship experience, we explore how teacher training programs can enhance pre-service teachers' normative professionalism.

The sample consists of students at Ede Christian University of Applied Sciences (CHE[3]) who completed internships at schools with a diverse population of children in an urban context. These students were not raised in an urban environment, but hail from suburban, small-town or rural households. It is expected that they are more

[1] The authors express their gratitude to all participants, the anonymous reviewers, and Hilda Paalman for her valuable contributions in the early phases of research design and data collection.
[2] Marieke Pillen – Douwe Beijaard – Perry Den Brok: Teachers and Teaching: Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 2013, 1–19. Professional_identity
[3] Abbreviated from Dutch: Christelijke Hogeschool Ede.

likely to be confronted with different normative views and frameworks during their internships in an urban environment. This will be particularly pronounced when compared to individuals who were brought up in similar urban contexts. While interning at primary schools, students will encounter diversity in their pupils' beliefs, socioeconomic status, and religious backgrounds. The question is where students will particularly experience identity tensions, and how they act in these situations.

Theoretical background – professional identity iensions

Pillen, Beijaard, and Den Brok[4] address identity tensions of beginning teachers regarding their professional identity. They discuss 13 categories of professional identity tension; however, they do not deal with tension in terms of ideological and/or normative identity formation. In their own research among beginning and pre-service teachers, Pillen, Beijaard, and Den Brok[5] identify three domains in which tensions usually occur: (1) the transition from student to teacher role; (2) conflicts between desired and actual student support; and (3) conflicting conceptions of learning to teach. While the last one relates to beliefs, tensions around conflicting ideological beliefs are generally absent in scholarly contributions. Two reasons could account for the lack of research on the third domain among students during their studies: it is possible that these students do not perceive these aspects as contentious, or these tensions may inherently pose challenges for investigation.

Normative identity tensions in professional practices

Based on the literature concerning professional identity of (beginning) teachers, their underlying values, normative frameworks, and beliefs are indeed significant for their professional practice. Beijaard, Meijer and Verloop[6] define the professional identity development of teachers as the process of integrating personal knowledge, beliefs, attitudes, norms, and values, alongside professional demands from teacher education institutes and schools.

Ruijters[7] argues that in the professional identity development of professionals, the individual plays a crucial role. In her model, she focuses on the professional identity of employees, which is fed by the material, social, and spiritual self. The spiritual self, in which the values and beliefs of the professional are encapsulated, is especially pertinent. When professionals experience tension in their work, it often stems from their material, social, but primarily spiritual self. Although normativity certainly plays a role in conflict situations or tension at work, the deeper cause of the tension often receives little attention, and the focus remains largely instrumental or practical.

[4] Pillen–Beijaard–Den Brok: *Teachers and Teaching.*
[5] Ibid.
[6] Douwe Beijaard – Paulien C. Meijer – Nico Verloop: Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education,* 20, 2004, 107–128.
[7] Manon Ruijters: *Mijn binnenste buiten – Werken aan je professionele identiteit*, Amsterdam, Boom, 2019.

Bakker and Wassink[8] also argue that the professional actions of teachers are evident in their instrumental skills. In addition, they suggest that this action is based on each individual's normative framework, beliefs, and core values. They claim that it is important that professionals learn to establish a connection between their professional identity, the identity of the team in which they work, and the identity of the students. They introduce the concept of normative professionalism, which they define as "the dialogical development of the professional dimension, where the teachers are aware of the existential aspects of the work. That is, recognizing the uniqueness of the appeal made to them by the other (the student). They seek to act well, acknowledging both their own uniqueness and that of the other for whom they are responsible".[9]

Defining critical situations

Critical situations are defined as those tensions that teachers experience when their beliefs are questioned or when they encounter others with differing beliefs. Pillen, Beijaard and Den Brok[10] describe tension as conflicts between what pre-service teachers find relevant to the profession and what they personally desire or perceive as good. They state that conflicts can be seen as professional identity issues that may result in serious tension for teachers, potentially leading to consequences for their learning and even causing them to leave teacher education or the teaching profession entirely.

In this research, we focus on all tensions teachers experience between their profession and their beliefs. These tensions can also be minor conflicts that do not lead to major decisions like leaving the teaching profession. Akkerman and Meijer[11] also advocate for a closer examination of the doubts, dilemmas, and uncertainties that teachers experience, especially when faced with educational innovations, but also implicitly within their normal work routines.

The empirical research

Research questions

In the present study, two research questions are addressed:

1) What personal and professional identity considerations do pre-service teachers at diversity schools make when they experience tension or encounter critical situations where their views differ from others?
2) According to these pre-service teachers, what are the implications for teacher training program?

[8] Cok Bakker – Hartger Wassink: *Leraren en het goede leren – Normatieve professionalisering in het onderwijs*, Utrecht, Hogeschool Utrecht, 2015.
[9] Ibid., 30.
[10] Pillen–Beijaard–Den Brok: *Teachers and Teaching.*
[11] Sanne Akkerman – Paulien Meijer: A dialogical approach to conceptualizing teacher identity, *Teaching and Teacher Education,* 27, 2011, 308–319., Dialogical_approach

Participants

10 participants were selected from the Teacher Education Institute at CHE. All participants completed internships at urban primary schools, mainly defined as diversity schools. At these institutions in the Dutch context, the different religious backgrounds of pupils and teachers are positively appreciated, with a special position of esteem for the Christian tradition, given the confessional nature of many of these primary schools or their governing bodies themselves.[12]

Research instrument

Given that the aim of the present research is to clarify how teachers experience tension in beliefs in their teaching at primary school, an explorative and qualitative research design was adopted.[13] A semi-structured interview guideline with open-ended questions was developed.

The interviews began with questions about critical situations in which the interviewees experienced tension or where their beliefs were at stake. Once the students described all the situations they could remember, each situation was thoroughly discussed. Then students were asked about their deepest motivations for teaching. Prior to the interviews, all participants gave voluntary written ethical consent to record, collect, interpret and analyze their data as necessitated by the research objectives.

Methods of data collection

The interviews lasted approximately one hour each and were conducted by the authors between January 2021 and July 2022. They took place at the teacher education institute (CHE campus). In some cases, interviews were carried out online due to restrictions during the Covid-19 pandemic. The interviews were recorded and transcribed. Interview transcripts served as the basis for data analysis.

Data analysis

First, all interviews were transcribed verbatim. Then, all interview transcripts were entered into ATLAS.ti. The data analysis was conducted in two steps. First, one interview was analyzed through open coding and then consensus on the codes was reached in meetings. Based on this initial analysis, themes that emerged from the data, were identified.

---

[12] Gerdien Bertram-Troost – Cees Kom – Ina ter Avest – Siebren Miedema: *Typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd – Schoolleiders aan het woord over de eigenheid van hun school* ,Woerden, Besturenraad, 2012.

[13] John Creswell: *Qualitative inquiry and research design – Choosing among five approaches* (3rd edition), Thousand Oaks-London-New Delhi, Sage, 2013; Michael Quinn Patton: *Qualitative research & evaluation methods* (3rd edition), Thousand Oaks-London-New Delhi, Sage, 2002.

In the second phase, the interviews were analyzed using these themes. The researchers worked with ATLAS.ti and developed coding for each theme. All codes were clarified for consistency, enabling co-coders to use the same codes. From this analysis, a unified list of codes was designed. This unified list served as a guide for coding all interviews. Throughout the analysis, the authors engaged in reflection, and ensured the credibility of their interpretation through peer debriefing. Also, an audit trail was maintained to ensure transparency.

The reliability of the present research was enhanced through various means. Firstly, a logbook was used to document the research process, including choices made and reflections on interview content. Secondly, all interviews were transcribed verbatim, and the ATLAS.ti computer program was utilized for analysis, recording all analysis steps for transparency. Thirdly, to ensure inter-coder consensus, codes, analyses, reflections, and interpretations were thoroughly discussed among the co-authors in multiple meetings. These measures aimed to uphold transparency and rigor in the research process.

Results

Initially, it was observed that participants found it challenging to recall critical situations. Only after they were asked some questions, were they able to recall some instances. Participants struggled to reflect on these critical situations, but after the researchers asked some questions, they were able to describe the situations in detail. While participants initially mentioned seemingly less important examples, these instances revealed significant tensions and also how participants dealt with them.

We will now proceed to describe these tensions and their underlying causes. Subsequently, we will explore the students' responses to these tensions, considering the link between motivations and specific situations. Finally, we will present five strategies for dealing with critical situations. Quotations are used from the interviews to support our findings.

Where it gets tense

Students were asked to recall critical situations where their identity was questioned or at stake, or where there was a tension caused by difference in views. Initially, students could mention only few examples. Four categories were identified in the situations that may create tension, as described by interviewees:

- Difference in religious beliefs (Bible story, prayer, activities related to holidays like Christmas, and God).
- Difference in beliefs regarding pedagogical actions (especially about correctional measures during education and whether physical violence should be allowed as such a measure).

- Tensions with parents (especially due to a language barrier or an excessive amount or lack of parental involvement).
- Tensions due to cultural and ethnic differences (e.g. respect for equality, equality of women and men, authority issues).

Most tensions seem to arise from contact with parents (sometimes directly, sometimes indirectly) or with pupils (directly and indirectly). *Indirect* – in this context – refers to interviewees having perceptions or presuppositions about pupils or parents, which they articulate as part of experiencing tension.

Cause of tension

Students were asked to explain the causes (in their experience or perspective) of the tensions that they described. The following causes were mentioned in the interviews:

- A situation is different from what the student is used to. This means that the student may not be familiar with it or may not agree with it. Also, this can refer to cases when it is difficult for the student to understand the other person involved in a situation.
- Tension arises mainly because one is aware of other interests. Pre-service teachers do not want to upset parents and want the best for their educational organization. Hence, they downplay their own interests in tensional situations to appease others. Paradoxically, because they tread so carefully, they experience even more tension whenever such a situation continues to demand professional action.
- Tension is experienced because the situations described relate to their personal identity and beliefs, which concerns their deepest self and is therefore experienced as a vulnerable area.
- Tension also arises because one does not want to hurt the other person. Pre-service teachers indicate they want to be understanding first and foremost, and if there are differences in views, tension arises because addressing these differences head-on feels (to them) less pedagogically prudent. The following situation as described in one of the interviews illustrates this: *"A boy was not joining in [prayer in class] and I asked, 'Why not?' Then he said, 'Yes, I'm not doing that.' So I said, 'Why are you not doing that? We're all at school here, so we'll all join in.' Especially in first grade, I think everyone should just participate. And then he said, 'Yes, but I have another God', and then I thought, well, yes, that is logical, because he is a Moroccan boy, his parents go to the mosque as well."*

It is noteworthy that all these causes of tension seem to be accompanied by feelings of fear: fear of the unknown, fear of losing face, fear of parents walking away, fear of confrontation, fear of being hurt, fear of hurting others and/or their feelings. Let us now see whether and how these fears are reflected or addressed in the different responses to these critical situations.

Responses to tension

Students indicate that tension evokes emotions. In many cases, these emotions are negative. Respondents report that they are startled, experience fear, feel unsafe, get stuck, find the tensions nerve-wracking and difficult, and become insecure. In some situations, students also mention positive feelings, such as finding the tensions interesting, or learning from them themselves. So, despite the primacy of negative feelings in critical situations of clashing normative beliefs, some students also believe that they benefit from them.

Motivations

Respondents were asked what motivations they have for the teaching profession. The motivations mentioned are either pedagogical or religious and philosophical in nature. The pedagogical motivations focus on the relationship with the student (wanting to be trustworthy and empathetic, building a good relationship, providing a safe foundation, and paying attention to the child), on children with special needs (wanting to be there for those students, standing up for them and helping them), and on atmosphere (supportive open atmosphere, not hurting others, loving and respecting others, seeking connection, everyone should feel comfortable). One of the students expresses this pedagogical motivation focusing on relationships, as follows: *"Of course it is important to project enthusiasm to the children, but I think trust is also very important. With trust, however, relationship [between the student and the teacher] and a sense of security also come along. I think that this in any case is really a focal point in my development now."*

The religious/philosophical motivations mainly focus on wanting to share their faith (respondents mentioned: being faithful to the Bible, standing up for their faith, witnessing, sharing faith, passing on Jesus' love, passing on norms and values, praying, not losing oneself when being open to others). While sharing her faith, one of the students emphasizes that this differs from convincing children of her faith: *"Well, I find a sentence which I once heard a very important point of departure. I have mentioned it before, but bearing witness instead of convincing. I think that might be my starting point."*

The connection between action in any situation experienced as tensional and the role normativity or identity plays in that experience and subsequent action/inertia is not automatically made by the respondents. The authors, in their capacity as interviewers, had a role in establishing this connection through follow-up questions.

Connection between motivations and situations perceived as tense/critical situations

The critical situations often occur in interreligious and/or intercultural on the one hand and pedagogical contexts on the other. Precisely on these two points, the

respondents also mention strong beliefs and how they relate to their motivation. Critical situations put these motivations under pressure and imply that, to resolve the tension, one has to prioritize one motivation over the other or at least adhere to some kind of hierarchy between them.

Five ways of dealing with critical situations

How, then, do students ultimately deal with the tension described above? In other words, which kind of motivation, among the ones categorized above, ultimately plays the most important role?

In the interviews, the respondents mentioned five ways that can help them to deal with the tension:

- 1. Adapting yourself to the others' perspectives,
- 2. Avoiding confrontation,
- 3. Not forcing the other to do something,
- 4. Being clear and not adapting to other people's beliefs,
- 5. Seeking connection with other people.

With the first three approaches, the students adapt their actions to what happens in practice and puts their own belief, at least partially and temporally, to the side. Choosing this strategy, pre-service teachers might still tell the other about their beliefs, but do not expect a pupil, parent, or co-worker to accept it. However, when applying strategy 4, the teachers stick to their own point of view and a student, parent or co-worker has to adapt to what they consider important. Finally, when opting for way 5, pre-service teachers seek to establish intercultural or interfaith connection between others and themselves. In addition, there are students who also discuss the tension with their peers and bring it up in conversation at school or in the teacher training program they are enrolled in at CHE.

Way 1: Adapting yourself to the other's perspectives

Respondents who adapt themselves in a critical situation and leave their own belief aside mentioned the following: adapting the retelling of a Bible story so that the message pleases the audience, accepting it when students refuse to participate in religious education, accepting it when people do not want to greet you with a handshake or avoid eye contact.

Way 2: Avoiding confrontation

These respondents mainly mention examples in which they avoid confrontation when critical situations arise. They avoid the discussion and do not express that they experience tension or disagree with something. For instance, one of the students tells how she avoids a topic during prayers together with the class: *"There are a few things because, for instance, I'm not going to say that the Son has risen or anything like that because children don't believe that, or at least some children don't, and children might not like to hear that."*

Way 3: Not forcing the other to do something

There are also respondents who, when confronted with a critical situation, express their viewpoint but respect the other person's autonomy without imposing their beliefs. They do not want to force their pupils in class to participate in activities like praying, so they allow them to make a choice according to their own preference: *"But I would never force children to do anything, I believe as a Christian you should never force things on others or impose a faith. It's supposed to be very good news. No, I think history has certainly taught us time and again that imposing a faith on people does not help."*

In terms of religious education and their normative professionalism, they speak more of witnessing than convincing. They communicate their beliefs in a way which emphasizes the individuality of their own opinion and experience, as a means to ensuring that the other person also feels at liberty to express their own opinion and act accordingly. The following quotation illustrates this point: "*We also pray at the beginning, but you never tell the children to fold their hands and close your eyes. So children are allowed to just sit respectfully. So many children sit, for example, with their hands open and do not close their eyes. But I think that's okay because they don't have to pray in the Christian way for me, but they must have respect for those who do pray and they must participate, that is part of it. But I am not going to force them to fold their hands and close their eyes."*

Way 4: Being clear and not adapting to other people's beliefs

In some situations, respondents show their colors and choose not to adapt to other people's beliefs. They are not ashamed to express their perspective and to attach a normative dimension to it. These respondents also mention that they find it crucial that their school make its viewpoints abundantly clear and set rules for everyone, so that everyone knows what values and beliefs they consider important. These respondents tend to support it when the school is clear on moral issues, so that they can act upon it and use the school rules to protect themselves from criticism. Respondents opting for way number 4 do not want to make exceptions for certain students or parents. This is demonstrated by the following quotation: *"First of all, I make sure to tell it as a story, I simply tell what is in the Bible. I stay close to the Bible and tell it to the children as a story, so they can just listen to the story. Of course, I tell it as a truth, it is a truth for me, but that it has to be a truth for the children too, they can just listen to it, because they are in a Christian school so it is part of it. But also with the questions, I keep them to myself when I answer... I believe that it is written in the Bible like this."*

Way 5: Seeking connection with other people

Finally, there are respondents who, in a situation where identity tension arises, specifically seek to connect with the other person. This usually happens through

understanding or finding common ground. In this approach, respondents not only bring their own voice into the critical situation, but also want to hear the other person's voice. In such situations, respondents truly want to understand the other person, delve into the other person, take the other person's questions seriously, show respect, and emphasize similarities in particular. Respondents here tend to consider respect the utmost value one can have and are willing to ascribe more importance to respect than to their own story. This attitude is exemplified by the following situation: *"A boy actually said, 'But at our place, Adam was made from dust or clay,' and another boy said, 'No, at our place, from dust,' and the other says, 'From clay.' And then you say, 'Hey, there's a difference there,' but actually, you think about it the same way again. So again finding the similarity there. And what also stands out is that many Muslim parents, to put it briefly, send their children to Christian primary education because they do agree on those norms and values. And I always find that interesting – so if parents send their children to a Christian school, then those parents also know that their child will receive Christian education. I think that's why there isn't such a big clash."*

While these five different approaches are significant and separately discernible, as illustrated by the interview responses and quotations highlighted above, it is of course possible to combine multiple approaches in any given critical situation to act in accordance with one's professional identity. For example, ways 3 and 5 are not mutually exclusive, but can be used in tandem with each other in order to reinforce an outcome in which the feelings of others are validated and one's own position is expressed.

Discussion

The interviews demonstrated that multiple students unilaterally emphasized the recognition of other people's identity. Recognizing one's own identity and therefore an important part of normative professionalism is thereby required.[14] A risk of not being able to advance one's own identity by students, is that they do not fully commit themselves to the teaching profession and leave their studies prematurely.[15] Ruijters' model of professional identity development also acknowledges the importance of advancing one's self-identity in order to create space for the uniqueness of a professional.

In the BA programs - and especially in the teacher training program – it is necessary to give greater importance to the professional identity of students, who are the normative professionals of tomorrow, relying on Manon Ruijters' model introduced above. This offers opportunities for lecturers and students to connect

[14] Bakker–Wassink: *Leraren en het goede leren*.
[15] Gert-Jan Veerman – Anje Ros.: Praktijkvoorbeeld: Samen werken aan meer inclusieve en diverse lerarenopleidingen, *Tijdschrift voor Lerarenopleiders,* 44(4), 2023, 168–177.

practice to underlying beliefs and to make students aware of them. This mainly happens based on reflections *following action*. The next step, on which further research is necessary, is to make students aware of choices *while acting* in their professional environments.

During critical situations of diversity, students ask for an expansion of their options for action, in addition to awareness. Expanding and exploring the options for action combined with attention to professional identity offers the opportunity to open up new professional actions in critical situations of diversity. This enhances the repertoire for action beyond affirmation of frequently chosen strategies of adaptation (ways 1, 2, and 3 in our classification) to the much less preferred option of establishing a connection with other people (way 5) while adhering to one's own set of normative beliefs (way 4).

The present research study has not entirely clarified why students choose a certain way to deal with the tension. These often seem pedagogically motivated rather than ethically and/or religiously. In the respondents' motivations, both theological and pedagogical motivations can be recognized. But it is not clear yet why students choose one approach over another. Further research on this topic is therefore required. It seems that in practice, respondents' religious convictions often have little influence on their actions when dealing with identity tensions, but their pedagogical convictions take precedence. This may be explained by the prominence of the educational context that they are professionally engaged in and supposedly also because of the relatively young age of the interviewees or the fact that they were selected at a university with an outspoken religious identity.

We see great reluctance among pre-service teachers to let their religious beliefs have a dominant role in the classroom in normative challenges they encounter. They strongly tend to keep their deepest value-laden and most existential convictions to themselves, not wanting to impose them on others due to fear of indoctrination (telling beliefs to the students until they accept them – without criticism) or fear of conflict. They justify these choices based mainly on pedagogical principles.

Suggestions from pre-service teachers for their own teacher training

Upon recognizing that many respondents had trouble finding words to talk about these issues of normativity, identity and beliefs in practice, the interviewed pre-service teachers were asked to reflect on these difficulties. According to the pre-service teachers, training programs at higher education institutions should address the following topics:

- Knowledge on various forms of diversity (neurodiversity, differentiation in class, cultural differences, behavioral problems, language deficits and/or barriers),

- Parents (how to involve parents, how to deal with them, how to communicate with parents who do not speak Dutch very well, practice conversations with parents with different religious, cultural and socioeconomic backgrounds),
- Knowledge on violence (how to deal with signs of domestic violence),
- Identity tensions (becoming more aware of critical situations, how to deal with questions, what possibilities are there to deal with critical situations).

Conclusions

In conclusion, it appears that pre-service teachers find it difficult to describe critical situations and reflect on their actions in those situations. Pre-service teachers seem to recognize tension within themselves and immediately act upon it, but this immediate action is governed more by intuition than by careful normative reasoning from the outset. When asked to reflect deeply on the situations in interviews, normative reasoning does ensue and various patterns of dealing with identity tensions can be established. Five patterns were revealed: (1) Adapting yourself to the others' perspectives, (2) Avoiding confrontation, (3) Not forcing the other to do something, (4) Being clear and not adapting to other people's beliefs and (5) Seeking connection with other people.

Bibliography

Akkerman, Sanne – Meijer, Paulien: A dialogical approach to conceptualizing teacher identity, *Teaching and Teacher Education,* 27, 2011, 308–319., Dialogical_approach

Bakker, Cok – Wassink, Hartger: *Leraren en het goede leren – Normatieve professionalisering in het onderwijs*, Utrecht, Hogeschool Utrecht, 2015. Leranen

Beijaard, Douwe – Meijer, Paulien – Verloop, Nico: Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education,* 20, 2004, 107–128. Reconsidering

Bertram-Troost, Gerdien – Kom, Cees – ter Avest, Ina – Miedema, Siebren: *Typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd – Schoolleiders aan het woord over de eigenheid van hun school*, Woerden, Besturenraad, 2012.

Creswell, John: *Qualitative inquiry and research design – Choosing among five approaches* (3rd edition), Sage, 2013.

Patton, Michael Quinn: *Qualitative research & evaluation methods* (3rd edition), Thousand Oaks-London-New Delhi, Sage, 2002.

Pillen, Marieke – Beijaard, Douwe – Den Brok, Perry: Teachers and Teaching: Professional identity tensions of beginning teachers, *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 2013, 1–19. Professional_identity

Ruijters, Manon: *Je binnenste buiten – Over professionele identiteit in organisaties,* Amsterdam, Boom, 2015.

Ruijters, Manon: *Mijn binnenste buiten – Werken aan je professionele identiteit*, Amsterdam, Boom, 2019.

Veerman, Gert-Jan – Ros, Anje.: Praktijkvoorbeeld: Samen werken aan meer inclusieve en diverse lerarenopleidingen, *Tijdschrift voor Lerarenopleiders,* 44(4), 2023, 168–177.

Társadalmi-gazdasági kitekintés

A SIMONYI-VERSENY EREDMÉNYEIRE HATÓ TÉNYEZŐK MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

Tolnai Ágnes

Bevezetés

A Magyar Tudományos Akadémia I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya 2024. június 21-én adta ki az anyanyelvi nevelés jelentőségéről szóló állásfoglalását.[1] Ebben hangsúlyozza, hogy „az anyanyelvi kulcskompetencia olyan tényező, amely nemcsak a további kompetenciák kiépülésének alapja, hanem bármilyen jellegű tudás, az alapvető lexikális tudásbázis megszerzésének is elengedhetetlen állványzata". Az anyanyelven történő kommunikáció képessége komplex módon gyakorol hatást a diákok tanulási képességeire, hiszen a szövegek értelmezése, megértése, a hallás utáni szövegértelmezés vagy a szövegalkotás minden egyes tanulási területen alapvető a tartalom elsajátításához.

A Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny a nyelvi kompetenciákat összetett feladatrendszeren keresztül méri. A versenyző 5–8. osztályos diákok már az első fordulóban is olyan feladatokkal találkoznak, amelyek egyszerre igénylik a szöveg értelmezését és a helyesírás szabályainak elméleti és gyakorlati ismeretét.[2] Azok a tanulók tehát, akik magasabb pontszámot érnek el a verseny bármelyik fordulójában, magasabb szinten is képesek erre a komplex anyanyelvi problémamegoldásra. Az MTA állásfoglalásában jelölt összefüggések alapján pedig pusztán magasabb szintű anyanyelvi képességeiknek köszönhetően más tantárgyak vagy területek esetében is sikeresebbek lehetnek.

A *Nyelvi kompetenciák térben és időben* című kutatás többek között azt vizsgálta, hogy mi az oka annak, hogy egyes tanulók kiváló eredményeket érnek el, és melyek azok a tényezők, amelyek miatt mások kevésbé sikeresen teljesítik ugyanazokat a feladatokat.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény a *Nemzeti alaptanterv*et határozza meg az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységeként.[3] A *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm.

[1] Az I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályának állásfoglalása az anyanyelvi nevelés jelentőségéről, Budapest, Magyar Tudományos Akadémia, 2024, Anyanyelvi_nevelés (Letöltés: 2024. július 3.)

[2] Lásd jelen kötetben Tóth Etelka, 10–31.

[3] 5. § (4) „Az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a NAT biztosítja, amely meghatározza az elsajátítandó műveltségtartalmat, valamint kötelező rendelkezéseket állapít meg az oktatásszervezés körében, így különösen a tanulók heti és napi terhelésének korlátozására." A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény, Jogszabály (Letöltés: 2024. július 3.)

rendelet tartalmazza magát a *Nemzeti alaptanterv*et és meghatározza 1.§-ában azt is, hogy azt alkalmazni kell minden általános iskolában, gimnáziumban, szakgimnáziumban, szakiskolában, készségfejlesztő iskolában, kiegészítő nemzetiségi nyelvoktató iskolában és gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézményben.[4] Tehát az alapfokú művészeti iskolák kivételével minden általános iskolai oktatást folytató intézménynek a *Nemzeti alaptanterv* alapján meghatározott kerettanterveket[5] kell követnie a tartalmi kérdésekben. A *Nemzeti alaptanterv* meghatározza „az érvényes értékeket, műveltségképet, tudás- és tanulásértelmezést" az egyes műveltségi területeken.[6]

Egy olyan környezetben tehát, ahol a kerettantervek határozzák meg egy-egy műveltségi terület tantárgyi tartalmát, minden általános iskolai tanulónak ugyanazokat a kompetenciákat kell elsajátítania. A Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási versenyen a kerettantervekben rögzített tartalmak alapján kerülnek meghatározásra a feladatok az egyes évfolyamokon, így a *Nemzeti alaptanterv* létezéséből kiindulva feltételezhető, hogy minden magyarországi tanuló, aki a versenyre jelentkezik, ugyanazt az ismeret- és tudáshalmazt kapja meg az általános iskola azonos évfolyamán. A vizsgálat szempontjából ezért különös kérdés, hogy hogyan, milyen tényezők hatására alakulnak ki a kompetenciabeli különbségek a tanulók között, mi befolyásolhatja azt, hogy egyes diákok sikeresebben, mások pedig kevésbé sikeresen szerepelnek a versenyen.

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa azokat a módszertani kérdéseket, amelyek a verseny eredményeinek elemzése során alkalmazhatók voltak. Ehhez a 2021. évi verseny 1. fordulójának eredményeit volt érdemes alapul venni, mivel a 2020/2021-es tanévben 5. osztályosok körében a következő tanévben végzett országos kompetenciamérés adatai[7] már legfrissebb adatokként rendelkezésre állnak a tanulmány írásának idején. Ezen a nemzetközi versenyen a külhoni köznevelési intézmények tanulói is indulhatnak, azonban az elemzés az ő eredményeiket kizárja, mivel ők a magyarországitól eltérő oktatási rendszerben, nem a *Nemzeti alaptanterv* alapján készülnek a versenyre. Ráadásul társadalmi, gazdasági környezetük országonként eltér, így nem lehet azonos tényezőkkel magyarázni az ő és a magyarországi tanulók eredményességét.

Viszonyítási pontok módszertana

A Simonyi-verseny 1. fordulójában minden jelentkező részt vesz, míg a 2. és a 3. fordulóban csak az előző forduló legjobbjai kerülnek be. Így az összes résztvevő adatai

[4] A *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet, Jogszabály (Letöltés: 2024. július 3.)
[5] Kerettantervek, Budapest, Oktatási Hivatal, Kerettantervek (Letöltés: 2024. július 3.)
[6] A *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet 1.§ (2)
[7] Országos kompetenciamérés 2022. Országos jelentés, Budapest, Oktatási Hivatal, 2023, Kompetenciamérés (Letöltés: 2024. július 3.)

csak az 1. forduló eredményei alapján hasonlíthatók össze, ha a versenyt tekintjük a teljes mintának. Egy iskola 10 főt indíthatott évfolyamonként az első fordulóban.[8] Mivel a résztvevők száma felülről korlátos, minden iskolának célja, hogy a legjobbakat indítsa, ui. nekik van esélyük bekerülni a második, majd a harmadik fordulóba. Feltételezve az intézmények racionális gondolkodását, a Simonyi-verseny az induló iskolák legjobb „magyaros" diákjainak eredményeit fogja mutatni az 1. fordulóban.

Kérdés, hogy ezen versenyadatok milyen egyéb mérés eredményeivel hasonlíthatók össze, illetve mi az a mérés, amely az eredmények elemzésében az oktatási rendszer szempontjából legszélesebb körű kontextust keresi. Az országos kompetenciamérések a magyarországi köznevelés minden 6., 8. és 10. osztályos tanulóját érintik. Az eredmények elemzése pedig a köznevelési adattár és a mérést kiegészítő kérdőív adatait felhasználva keresi a kapcsolatokat azokkal az oktatási rendszerre hatást gyakorló tényezőkkel, melyeket a szakirodalom feltárt, és amelyek hatástényezőként való alkalmazása széles körben elfogadott.

Az országos kompetenciamérés teljes mintával dolgozik, azaz minden tanulóra kiterjed, és az annak alapján levont következtetések a teljes populációt érintik. Így az országos kompetenciamérés eredményei vonatkoztathatók azokra a tanulókra, akik a Simonyi-versenyen indulnak, mivel ők is ezen minta részét képezik. Ráadásul az országos kompetenciamérés nemcsak az eredményeket közli, hanem kiegészítő elemzésként azokat kontextusba téve több dimenzióban is vizsgálja. Ezen kontextus alapján pedig a versenyeredmények szintén vizsgálhatók. Azok a tanulók pedig, akik a 2020/2021-es tanévben az 5. osztályos fordulókban vettek részt a Simonyi-versenyen, a következő tanévben megírták a 2021/2022-es tanév 6. osztályos országos kompetenciamérését a versenyhez kapcsolódó szövegértési területen.

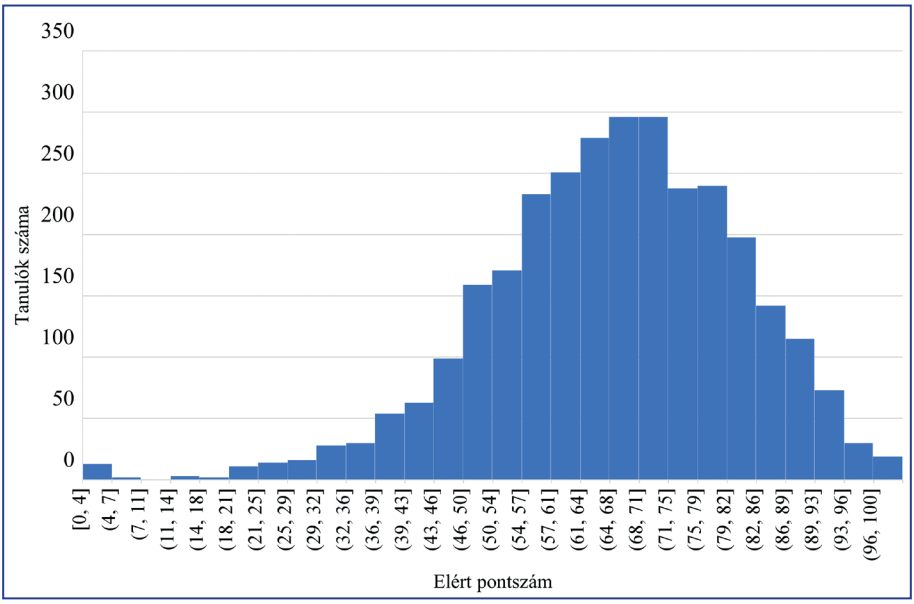
A versenyen minden magyarországi és Kárpát-medencei iskolából vehetnek részt diákok. A magyarországi iskolákból a 2020/2021-es évben rendezett versenyre 3075 5. osztályos tanuló jelentkezett és vett részt az első fordulóban. A versenyeken minden iskola a legjobban felkészült tanulóit indítja. Ezen legjobb tanulók eredményei kerülnek összehasonlításra az országos kompetenciamérés eredményeivel. Meg kell azonban jegyezni, hogy ezek az intézményeikben legjobb tanulók sem mutatnak egyenletes teljesítményt, azaz az első forduló pontszámai alapján nem lehet azt mondani, hogy egyenletes lenne az indulók felkészültsége. Ezt mutatja, hogy a magyarországi versenyzők átlagpontja 64,7 volt a 100 pontos tesztben, ami 5. osztályban közepes eredménynek felel meg (1. ábra).

A 2021/2022-es tanévben végzett kompetenciamérés már digitális környezetben valósult meg, a Simonyi-versenyhez hasonlóan. A Simonyi-verseny annak ellenére, hogy a nyelvi kompetenciákat helyezi előtérbe, a digitálisakra is fókuszál, hiszen az anyanyelvi feladatokat digitális környezetben kell megoldani, így szükséges az alapvető digitális kompetenciák megléte is a sikeres teljesítéshez. Az

[8] A XXIV. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny szabályzata a 2020/2021-es tanévben, Versenyszabályzat (Letöltés: 2024. július 3.)

országos kompetenciamérésnél szintén érvényes ez a reláció, tehát az eredmények összevetése, a kontextusok kiemelése nemcsak a minta, hanem a környezet vonatkozásában is fennáll.

Az országos kompetenciamérés ezen kontextusok esetében kiemeli, hogy „a pedagógiában többszörösen bizonyított tudományos tény", hogy a feladatok teljesítésének eredményessége összefüggésben áll a tanulók családjának szociális, kulturális és gazdasági helyzetével.[9] Ezekkel a faktorokkal mint az eredményeket magyarázó tényezőkkel foglalkozik is az országos kompetenciamérés tanulói háttérvizsgálata. Ehhez tehát hozzáköthetők a Simonyi-verseny tanulói eredményei, mivel mindkét esetében ismertek a háttérvizsgálat területi alapjai.



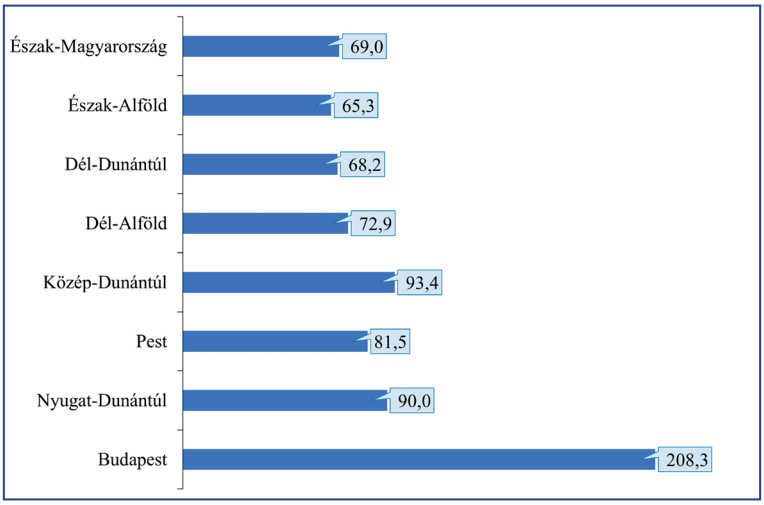
1. ábra
5. osztályosok versenyeredményei (2020/2021)

Az országos kompetenciamérés vizsgálati területeit követve áttekintésre került, hogy melyek azok a faktorok, amik a versenyben rendelkezésre álló adatok alapján szintén az elemzés tárgyát képezhetik. Tehát ki kellett választani azokat a verseny megszervezése és lebonyolítása során rendelkezésre álló elemeket, amelyek képesek teljes mintaként kezelni a verseny első fordulójában résztvevőket és így az országos kompetenciamérés teljes mintájával összevethető, magyarázó eredményeket produkálni.

[9] Általános leírás, Országos kompetenciamérés, Budapest, Oktatási Hivatal, Általános_leírás (Letöltés: 2024. július 3.)

Területi különbségek

A területi különbségek mint az eredményeket magyarázó tényező esetében az országos kompetenciamérésről készült elemzés a tanulók képességmegoszlását regionális bontásban is vizsgálja.[10] A 2021. évi országos kompetenciamérés módszertani leírása részletezi azt a feltételezést, miszerint a régió fejlettsége magyarázza az eredményeket, ezért szükséges a területi különbségek vizsgálata.[11]



2. ábra

Egy főre jutó bruttó hazai termék az országos átlag százalékában (2021)[12]

A régiók fejlettségét mutatja az egy főre jutó bruttó hazai össztermék (GDP) országos átlaghoz viszonyított helyzete.[13] 2021-ben a legkevésbé fejlett régió az Észak-Alföld (65,3%) és a Dél-Dunántúl (68,2%) volt. Észak-Magyarország 69%-ot, a Dél-Alföld 72,9%-ot, Pest megye 81,5%-ot, a Nyugat-Dunántúl 90%-ot, a Közép-Dunántúl pedig 93,4%-ot ért el, míg a legmagasabb értéket (208,3%) Budapesten mérték (2. ábra).

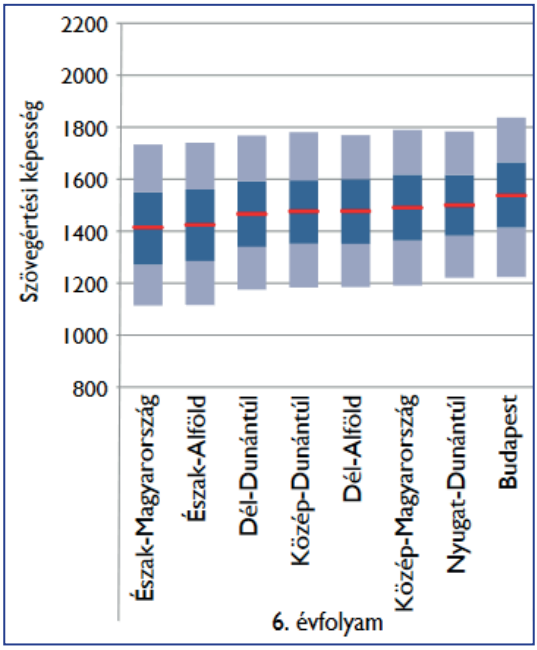
[10] Az országos kompetenciamérés az alábbi területi bontást alkalmazza: Dél-Alföld, Észak-Alföld, Észak-Magyarország, Dél-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl, Közép-Dunántúl, Közép-Magyarország, Budapest. Ez a bontás eltér a 2021. január 1-étől hatályos NUTS2 régiók listájától: Dél-Alföld, Észak-Alföld, Észak-Magyarország, Dél-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl, Közép-Dunántúl, Pest, Budapest. Mivel különbség a Közép-magyarországi régió esetében áll fenn, ezért a versenyadatok elemzésében az országos kompetenciamérés bontását követjük az összehasonlíthatóság érdekében azzal, hogy Budapest külön szerepel, az országos kompetenciamérésben pedig Közép-Magyarországként kezelt terület Pest megye. A statisztikai célú területi egységek közös nómenklatúráról, azaz a NUTS-rendszerről l. Területi atlasz – Európai Unió. Központi Statisztikai Hivatal, Területi_atlasz (Letöltés: 2024. július 3.)

[11] Országos kompetenciamérés 2021, Országos jelentés, Budapest, Oktatási Hivatal, Budapest, 2022, 18, Kompetenciamérés (Letöltés: 2024. július 3.)

[12] Forrás: KSH, saját szerkesztés.

[13] Központi Statisztikai Hivatal (KSH): 21.1.2.2. Egy főre jutó bruttó hazai termék megye és régió szerint, 2022, KSH_adatok (Letöltés: 2024. július 3.)

A 6. évfolyam országos kompetenciamérésén azonban a szövegértésből elért eredmények más sorrendet mutatnak. A legalacsonyabb fejlettségű Észak-Alföldön jobbak az eredmények, mint a fejlettebb Észak-Magyarországon. Ami azonban a lista elejét illeti, a háttérelemzés állítása igaz. A legfejlettebb Budapesten a szövegértési kompetenciák jobbak, mint az ország többi területén. Sorrendben ezt a Nyugat-Dunántúl követi, majd az elemzésben Pest megyével azonosított Közép-Magyarország következik. A Dél-Dunántúl eredményei megfelelnek a fejlettségi sorrendben elfoglalt helyének, azonban a Dél-Alföld és a Közép-Dunántúl esetében szintén látható, hogy a Dél-Alföld tanulóinál a szövegértés átlagpontja közel azonos a Közép-Dunántúllal annak ellenére, hogy a két régió között jelentős fejlettségbeli különbség van (3. ábra).

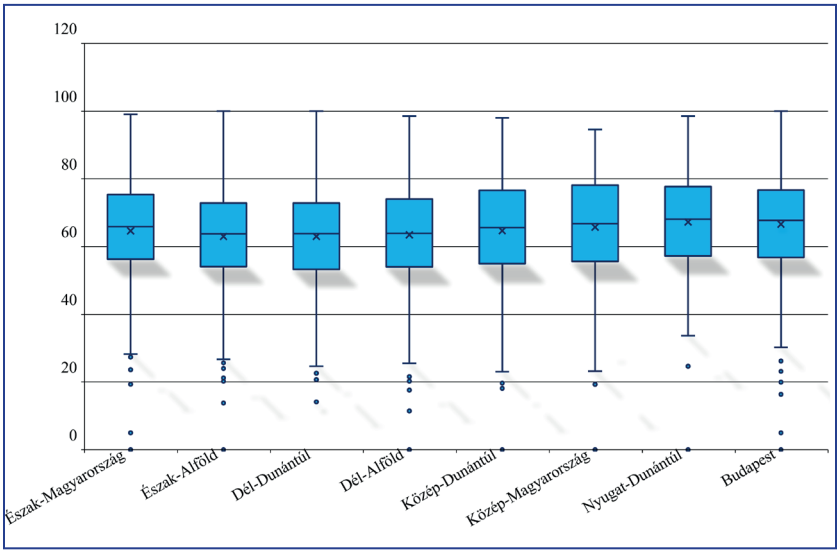


3. ábra
6. évfolyamos tanuló szövegértési eredményei területi bontásban a 2021/2022-es tanév országos kompetenciamérésén[14]

A 4. ábra az 5. osztályosok 2021. évi első fordulós versenyeredményeit mutatja az országos kompetenciamérés területi bontásában. Az egyes régiók átlagpontjainak szórása 1,51. A nyugat-dunántúli régióból érkező tanulók érték el a legmagasabb mediáneredményt (67,22 pont), a második helyezett Budapest 0,63 ponttal maradt le (66,59 pont). Az egyes régiók mediánpontjainak vizsgálata nem mutat erős magyarázó erőt. Érdemes ezért megnézni, hogy melyek azok a régiók, ahol a versenyzők a legalacsonyabb pontokat érték el. Ebből ki kell zárni a 0 pontos eredményeket, mivel

[14] Forrás: Országos kompetenciamérés 2022, 19. (6. ábra)

itt a tanuló nem kezdte meg a versenyt, és így pontszámot sem tudott szerezni. Budapest után a Nyugat-Dunántúl volt az, ahol a legmagasabbak voltak a leggyengébben teljesítők pontjai.



4. ábra
A Simonyi versenyen induló 5. osztályos tanulók elért eredményei
területi különbségek szerint (2020/21-es tanév, első forduló)[15]

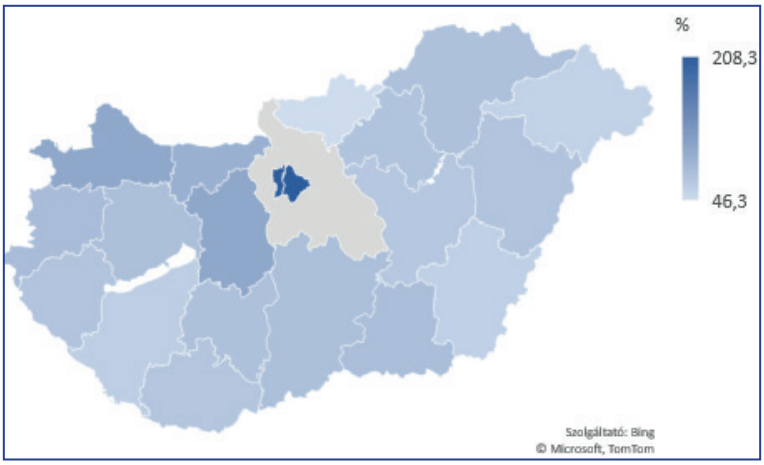
Ha a területi különbségeket nem régiók, hanem megyék szerint vizsgáljuk, akkor árnyaltabb képet kapunk (5. ábra).

A versenyeredmények nem mutatnak szoros kapcsolatot a fejlettségi térképpel. Az egy főre jutó GDP országos átlagához képest 58,1%-os szinten álló Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 69,61 volt az átlagpont, míg a 80,5%-os fejlettségű Vas megyében 70,92 pont, ami a legmagasabb érték. A 208,3%-os fejlettségű Budapesten az átlagpont 66,59 volt (6. ábra).

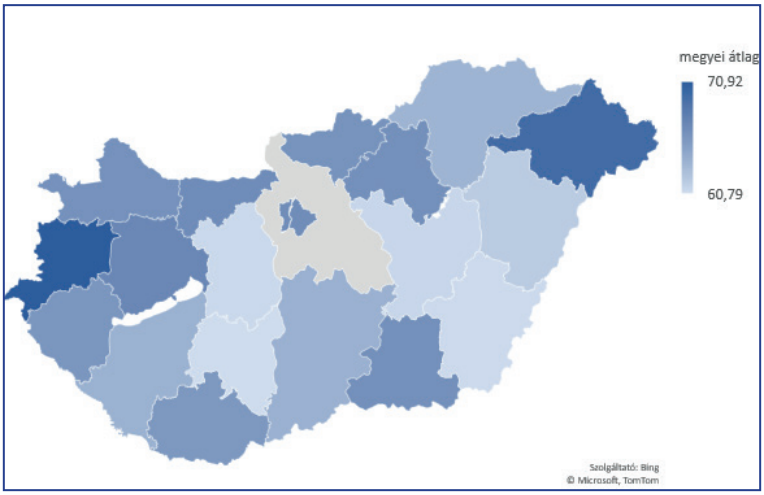
Ezen a ponton meg kell jegyezni, hogy az eredménytérkép erősebb megyéi között vannak olyanok, ahol sok hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek él. Az átlagpontszámokban erős Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében az egyik legmagasabb az országban a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek száma, akik megjelennek a köznevelésben is. A versenyszabályzat alapján évfolyamonként 10 tanuló indulhat a verseny első fordulójában. Amennyiben jelentős a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek száma egy adott régióban, az kihat az iskolák gyakorlatára is, amikor a versenyen indulókat választják ki. A versenyeredmények alapján tehát nem lehet egyértelműen

[15] Forrás: Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny adatbázisa alapján saját számítás és szerkesztés.

kijelenteni, hogy azokon a területeken, ahol számos hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek lakik, rosszabb eredmények jelentkeznének.



5. ábra
Megye fejlettsége az országos átlaghoz képest az egy főre jutó GDP alapján (%) (2021)[16]

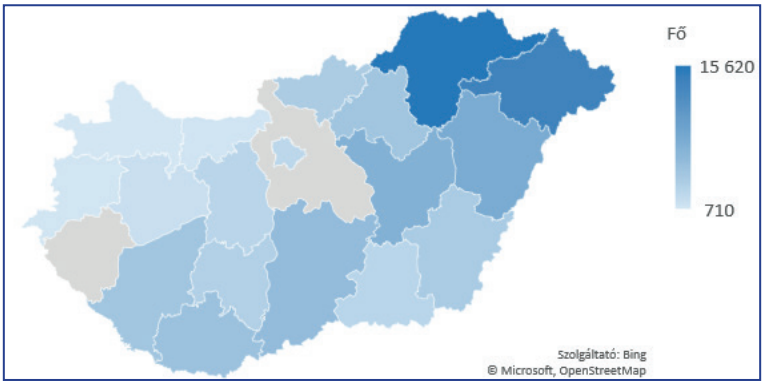


6. ábra
Területi különbségek – a Simonyi-verseny átlagpontjai megyénként (2021)

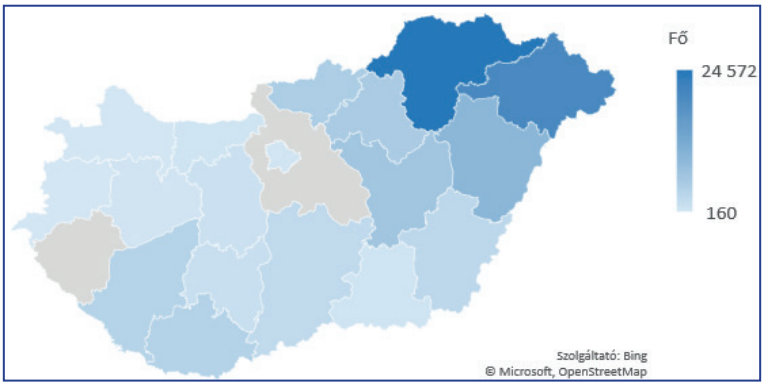
Egy panelkutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek szövegértési eredményei nem a pedagógus felkészültségével, az iskola felszereltségével vagy a területi gazdasági mutatókkal magyarázhatók, hanem a szakos pedagógusok és a segítő személyzet hiányával, valamint az iskola és a

[16] Forrás: KSH, saját szerkesztés.

gyermekvédelmi ellátórendszer kapcsolatának gyengeségével.[17] Tehát maga a kutatás is kiemeli azt, hogy a tanulói eredményességet közvetlenül befolyásolja a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek nagy számának ténye. Így a területi hatások közül a szociális helyzet kizárható a versenyeredmények magyarázata során.



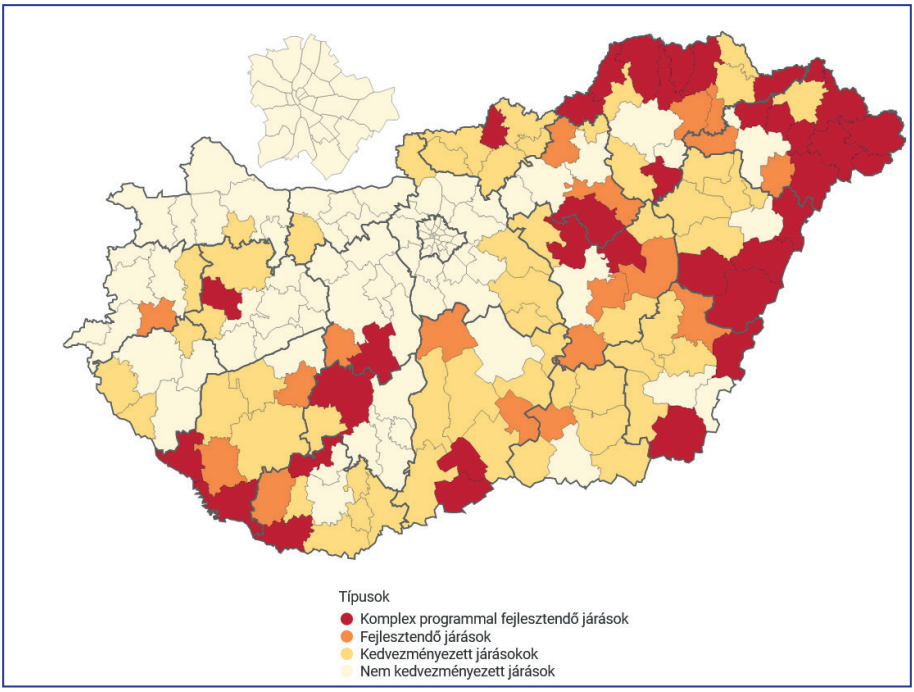
7. ábra
Megállapított hátrányos helyzetű gyermekek száma megyénként (2019)[18]



8. ábra
Megállapított halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek száma megyénként (2019)[19]

[17] Fehérvári Anikó: Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet, in Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei,* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016, 15–28, Hátrányos_helyzet (Letöltés: 2024. július 3.)
[18] A KSH 2020-tól nem adja meg területi bontásban az adatot, csak az országos szintűt. Forrás: Hátrányos helyzetű gyermekek, védelembe vett és gyámság alatt álló kiskorúak, december 31. (2013–), 2019, Központi Statisztikai Hivatal, KSH_adatok (Letöltés: 2024. július 3.) – saját szerkesztés.
[19] Forrás: KSH, saját szerkesztés.

További bontásban is érdemes azonban az adatok mélyére ásni és megvizsgálni, hogy hogyan alakulnak az átlagpontok a legkevésbé fejlett, azaz a hátrányos helyzetű régiókban. A régió helyzetét nem a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek száma határozza meg, hanem annak fejlettsége. A kedvezményezett járások besorolásáról szóló 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet[20] 2. melléklete a jogszabályban meghatározott komplex mutató alapján állítja fejlettségi sorrendbe a járásokat (9. ábra).



9. ábra
Kedvezményezett járások a 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet alapján[21]

Ha megvizsgáljuk a lista elején álló 20 legfejletlenebb járást, és azok versenyeredményeit a megyei átlaghoz viszonyítjuk, akkor az alábbi képet kapjuk (1. táblázat). A 20 legkevésbé fejlett járásból kilencből indultak versenyzők a 2020/2021-es tanévben megrendezett Simonyi-verseny 5. évfolyamának első fordulójában. Ebből egyedül az Ózdi járásból teljesítettek a tanulók a megyei átlag felett, a többi esetben nem érte el a járási tanulók átlagpontszáma a járás megyéjének átlagpontszámát.

[20] A kedvezményezett járások besorolásáról szóló 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet 2. melléklet a 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelethez A járások – komplex mutató alapján – emelkedő sorrendbe állított listája, Jogszabály (Letöltés: 2024. július 3.)
[21] Forrás: Területi atlasz – Egyéb területi lehatárolások - Kedvezményezett járások a 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet alapján, Központi Statisztikai Hivatal, KSH_atlasz (Letöltés: 2024. július 3.)

Megye	Megyei átlagpont	Járás	Járási átlagpont	Járási átlag a megyei…	Járás rangsorszáma komplex mutató értéke alapján
Borsod-Abaúj-Zemplén	63,52	Ózdi	81,04	felett	10.
Heves	66,31	Hevesi	64,99	alatt	9.
Szabolcs-Szatmár-Bereg	69,61	Fehérgyarmati	64,58	alatt	17.
Hajdú-Bihar	61,88	Nyíradonyi	60,40	alatt	7.
Békés	60,90	Mezőkovácsházai	58,77	alatt	18.
Békés	60,90	Sarkadi	56,85	alatt	12.
Hajdú-Bihar	61,88	Derecskei	56,14	alatt	20.
Borsod-Abaúj-Zemplén	63,52	Edelényi	48,01	alatt	14.
Szabolcs-Szatmár-Bereg	69,61	Vásárosnaményi	46,20	alatt	19.

1. táblázat
A tanulók versenyeredményei a kedvezményezett járásokban[22]

A versenyeredmények nem támasztják alá az országos kompetenciamérés állításait sem a regionális, sem a megyei fejlettség tekintetében. Ha azonban a járási szintet nézzük, akkor a legkevésbé fejlett járások tanulóinak eredményei már összhangban állnak a szövegértés országos kompetenciamérésénél tett megállapításokkal.

De ha megnézzük a versenyben legjobban teljesítő járásokat, más eredményt kapunk. A legjobb eredményeket elérő 20 járás tanulóinak átlagpontja mind a megyei átlag felett volt. A 197 járás alsó kvartilisából (Q1) három járás került be (Putnoki, Ózdi, Tamási) a 20 legjobb átlageredményt elérő járás közé. Ugyanúgy három járás szerepel az első 20 helyen a felső kvartilisból (Q4). Nyolc Q2 és hat Q3 járás került be ezen kívül az első 20 helyre. Ha tehát a verseny első fordulójában legjobban teljesítő járásokat tekintjük, és összevetjük azokat a járás fejlettségét mutató komplex mutató értékével, akkor azt az eredményt kapjuk, hogy a Q1 és Q2 járások 11 helyen szerepelnek, míg a fejlettebbek csak kilencen. Más szóval, a verseny első fordulójában elért, járási bontású eredmények nem támasztják alá azt a kapcsolatot, amit az országos kompetenciamérés a területi fejlettséghez kapcsolódóan a szövegértési képességekhez fűzött, vagyis azt, hogy a regionális fejlettség pozitív hatást gyakorol a tanulói eredményességre. Így a versenyeredmények esetében a területi fejlettségi kapcsolat mint magyarázó tényező szintén nem áll fenn a szociális helyzethez hasonlóan.

[22] Forrás: Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny adatbázisa alapján saját számítás és szerkesztés.

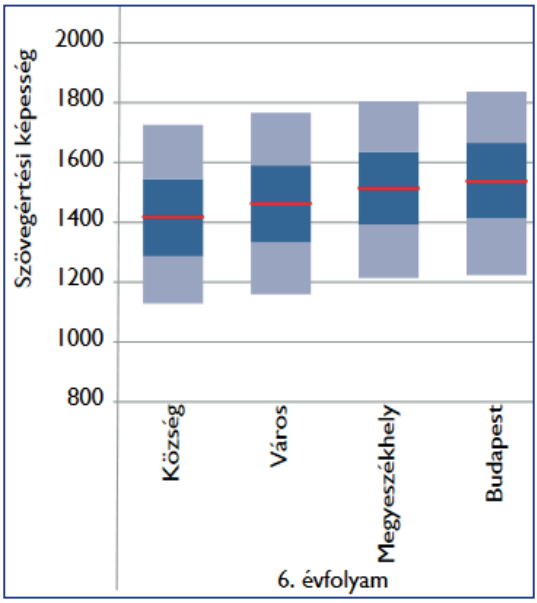
	Megye	Megyei átlagpont	Járás	Járási átlag-pont	Járási átlag a megyei átlag…	Járás rang-sorszáma a komplex mutató értéke alapján	Kvartilis
1.	Budapest	66,59	Budapest 22. ker.	96,38	felett	184.	Q4
2.	**Borsod-Aba-új-Zemplén**	**63,52**	**Putnoki**	**89,08**	**felett**	**27.**	**Q1**
3.	Szabolcs-Szat-már-Bereg	69,61	Kisvárdai	88,08	felett	64.	Q2
4.	Vas	70,92	Sárvári	85,39	felett	113.	Q3
5.	Baranya	65,70	Siklósi	85,16	felett	57.	Q2
6.	Zala	65,88	Letenyei	83,27	felett	60.	Q2
7.	Nógrád	66,09	Balas-sagyarmati	83,23	felett	94.	Q2
8.	**Borsod-Aba-új-Zemplén**	**63,52**	**Ózdi**	**81,04**	**felett**	**10.**	**Q1**
9.	Borsod-Aba-új-Zemplén	63,52	Sárospataki	79,68	felett	77.	Q2
10.	Tolna	60,79	Dombóvári	79,25	felett	90.	Q2
11.	Vas	70,92	Celldömölki	78,72	felett	96.	Q2
12.	**Tolna**	**60,79**	**Tamási**	**78,12**	**felett**	**36.**	**Q1**
13.	Baranya	65,70	Pécsváradi	77,27	felett	85.	Q2
14.	Veszprém	67,09	Balatonal-mádi	76,65	felett	153.	Q4
15.	Fejér	61,01	Móri	75,88	felett	148.	Q3
16.	Veszprém	67,09	Tapolcai	75,54	felett	131.	Q3
17.	Győr-Mo-son-Sopron	66,23	Kapuvári	75,22	felett	127.	Q3
18.	Budapest	66,59	Budapest 16. ker.	74,94	felett	192.	Q4
19.	Vas	70,92	Szentgott-hárdi	73,87	felett	122.	Q3
20.	Szabolcs-Szat-már-Bereg	69,61	Nyíregyházi	73,27	felett	146.	Q3

2. táblázat
A 20 legjobb átlagpontszámot elért járás eredményei[23]

[23] Forrás: Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny adatbázisa alapján saját számítás és szerkesztés.

Településtípusok közötti eltérések

Az országos kompetenciamérés a szövegértési eredmények magyarázó tényezőjeként határozza meg a 2021-es mérés elemzésének módszertani magyarázatában az iskola településtípusát is. Megállapítja, hogy „az egyes településtípusokon elért eredmények különbsége elsősorban az ott tanuló diákok szociokulturális háttere közötti különbségekkel magyarázható”.[24] A fővárosi eredmények átlagértéke jelentősen meghaladja a községekben elértekét a 2021/2022-es tanév országos kompetenciamérésében szövegértés terén (10. ábra).

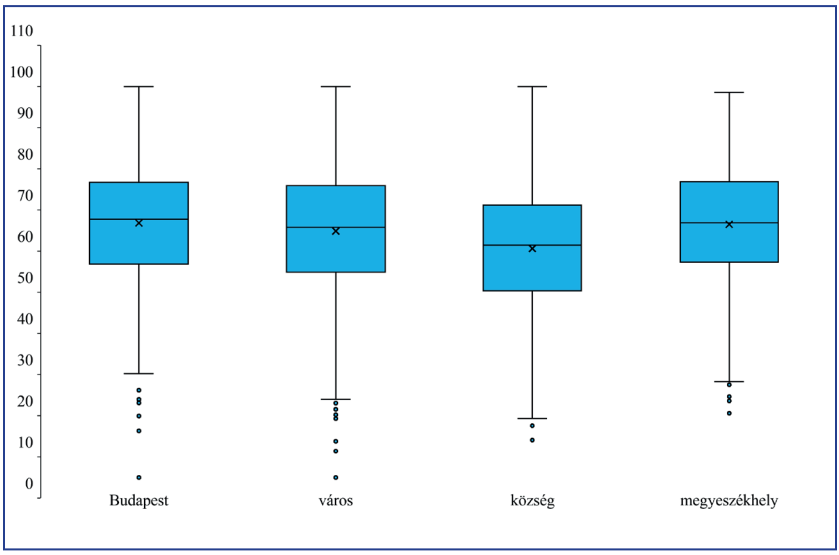


10. ábra
6. osztályos tanulók szövegértési eredménye
a 2021/2022-es tanévben településtípus szerint[25]

A Simonyi-verseny első fordulójában a budapesti iskolákba járó 5. osztályosok mediánpontja 67,67 volt, a megyeszékhelyek iskoláiba járóké 66,84, a városi iskolákba járóké 65,73, míg a községi iskolákba járóké 61,45. Átlagpontok tekintetében a Budapesten tanulók 66,59 pontot (szórás: 15.23), a megyeszékhelyen tanulók 66,33 pontot (szórás: 14,33), a városi iskolák tanulói 64,54 pontot (szórás: 15,57), a községi iskolák tanulói pedig 60,37 pontot (szórás: 16,49) értek el. A legrosszabb eredményeket elérő tanulók esetében ugyanez a sorrend érvényes. Ezek az eredmények tehát megfelelnek az országos kompetenciamérés elemzésében tett megállapításoknak,

[24] Országos kompetenciamérés 2021, 21.
[25] Országos kompetenciamérés 2022, 21. (7. ábra)

azaz a település típusa képes befolyásolni a versenyen elért eredményeket, és összefüggést mutat a szövegértési kompetenciamérés eredményeivel (11. ábra).



11. ábra
A Simonyi versenyen induló 5. osztályos tanulók elért eredményei
településtípus szerint (2020/21-es tanév, első forduló)[26]

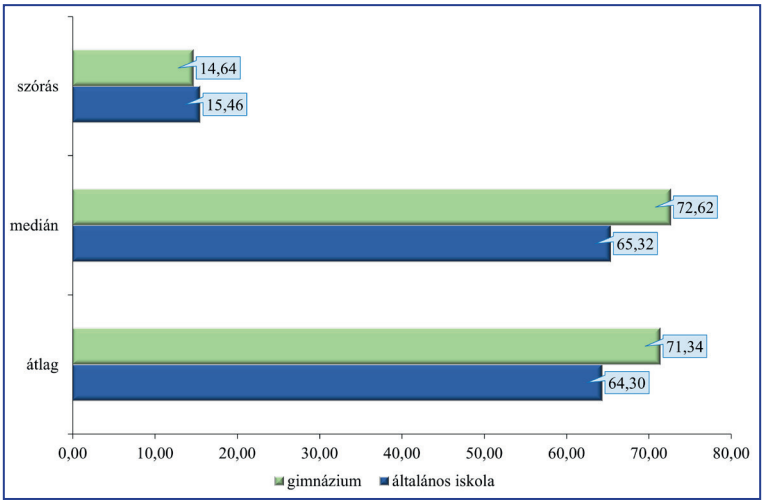
Intézménytípus

Az országos kompetenciamérés az intézménytípusok és az elért eredmények kapcsolatát is vizsgálja azt feltételezve, hogy az általános iskolák területi illetékességéből adódóan a tanulói összetétel „inkább heterogén", míg azokban az intézményekben, ahova felvételi útján lehet bejutni, mint például a gimnáziumokba, a tanulók „erősen homogén" csoportot alkotnak kompetenciák terén, mivel már teljesítettek egy bejutási feltételt, ami alapján a legjobbak kerültek be az intézménybe.[27] A Simonyi-verseny 2021. évi első fordulójában induló 5. osztályos tanulók közül 176-an jártak nyolcosztályos gimnáziumba és 2899-en általános iskolába. Az országos kompetenciamérés elemzésében tett megállapítást az eredmények alátámasztják: az általános iskolákban tanuló 5. osztályosok alacsonyabb átlagpontot értek el (64,3 pont), mint a gimnáziumban tanulók (71,34 pont).

Ha azonban összevetjük az eredmények átlagát, mediánját és szórását, erősebb magyarázatot is kapunk. A nyolcosztályos gimnáziumban tanuló 5. osztályosok

[26] Forrás: Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny adatbázisa alapján saját számítás és szerkesztés.
[27] Országos kompetenciamérés 2021, 24.

esetében a mediánérték magasabb volt (72,62 pont), mint az általános iskolásoké (65,32 pont), és a szórás, azaz az egyes eredmények átlagtól való eltérése is alacsonyabb volt (14,64 pont). Tehát nemcsak az átlageredmények voltak jobbak, de magasabb volt annak a pontszáma is, akinél mindenki jobb vagy rosszabb eredményeket írt, illetve az átlagpontszámtól is kisebb mértékben tértek el az eredmények a gimnáziumi tanulóknál, mint az általános iskolásoknál. Következésképpen az intézmény típusa magyarázatot nyújt az eredményekre (12. ábra).



12. ábra
A Simonyi versenyen induló 5. osztályos tanulók elért eredményei intézménytípus szerint (2020/21-es tanév, első forduló)[28]

További tényezők

Három olyan terület volt, amelyeket sajátosságaik alapján ki kellett zárni a vizsgálatból. Az egyik a családi háttér tanulói teljesítményre gyakorolt hatása volt. A 2021. évi országos kompetenciamérés módszertani elemzése megállapítja, hogy „valamennyi évfolyam esetében a családiháttér-index növekedésével emelkedik a diákok teljesítménye”,[29] így a kedvezőbb családi háttérrel rendelkezők az átlagosnál jobb eredményeket képesek elérni a kompetenciaméréseken. Egy következő faktor a tanulók által tervezett végzettséget köti össze a teljesítménnyel, majd a harmadik az intézményi jellemzőkben, azaz az intézmény infrastruktúrájában keresi a választ. Az első két tényező adatait a felmérésben a szülő és a gyermek által önkéntesen kitöltendő kérdőívre érkező válaszokból nyerik. Mivel a válaszadás önkéntes, nem

[28] Forrás: Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny adatbázisa alapján saját számítás és szerkesztés.
[29] Országos kompetenciamérés 2021, 35.

feltételezhető, hogy a kérdéses adatokat minden egyes tanuló és szülei megosztják, akik a kompetenciamérésben részt vesznek. A kitöltés emellett anonim (csak az intézményhez kapcsolható), tehát nem lehet tudni, hogy a teljes populációra jellemző szerkezetben érkeznek-e a kitöltések, vagy van-e olyan egység, ami túlreprezentált. A minta tehát nem teljes. A harmadik esetben az intézményi nyilvántartásból eredő adatok kerülnek felhasználásra, ami teljes mintát és pontos válaszokat eredményez.

A Simonyi-verseny adatvédelmi okokból nem méri ezt a három területet, ugyanis azok nem kapcsolódnak a verseny megszervezéséhez és lebonyolításához szükséges adatcsoporthoz, tehát ilyen jellegű adatok nem kérhetők be a versenyzőktől.[30]

Az országos kompetenciamérés mindezen túlmenően összekapcsolja a tanulók iskolájának településtípusát, az intézmény típusát és a tanuló előző kompetenciaméréshez képesti fejlődését is. Ennek során megállapítja, hogy a szövegértés terén a fejlődés a hatosztályos gimnáziumokban a legeredményesebb.[31] A Simonyi-versenyen ez a jellegű összehasonlítás szintén nem lehetséges, mivel nem lehet a teljes mintára kivetíteni az eredményeket. A verseny esetében ugyanis nem igaz, hogy egy tanuló mindegyik évben elindul a versenyen, azaz nincsen olyan lehetőség, hogy minden tanuló esetében fel lehessen mérni, hogy a versenyen az egyes években folyamatosan javuló, egyenletes vagy romló teljesítményt mutat-e egyik évről a másikra. Ezért az elemzési szempontok köréből ezt a tényezőt kizártuk.

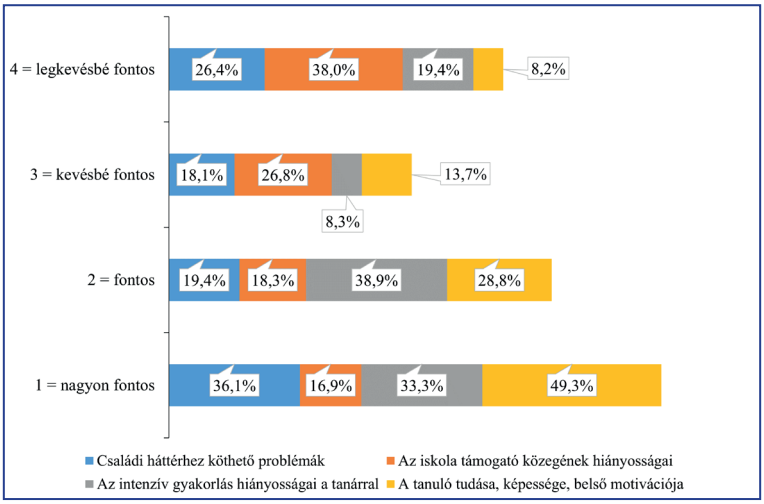
Jelen kutatáshoz kapcsolódóan a 2024. évi versenyben részt vevő pedagógusok azonban önkéntesen kitölthettek egy kérdőívet, ami a fenti tényezőkre is kereste a választ. A mintából származó eredmények több okból sem vethetők össze a 2021. évivel, ugyanis nem reprezentatívak, illetve azt pedagógusok töltötték ki. Másrészt, rávilágít olyan tényezőkre, amelyek a versenyben elindulók motivációját és eredményeit magyarázhatják.

A 100 kérdésből álló kérdőívet 183 felkészítő tanár töltötte ki, akik közül 140-en nyolcosztályos általános iskolában tanítanak, 19-en gimnáziumban, 13-an tizenkétosztályos, hatan pedig egyéb intézményben. A kérdéssorban a pedagógusokat megkérdeztük arról, hogy az átlag alatti és feletti tanulói teljesítményekben milyen tényezők játszhatnak közre. Az 50 pont alatt és a 80 pont felett teljesítő diákjaikra vonatkozó tapasztalatokat az alábbi dimenziók mentén kellett értékelniük, rangsorolniuk: családi háttérhez köthető problémák, az iskolai támogató közeg hiányosságai, az intenzív gyakorlás hiánya, illetve a tanuló tudása, képessége és belső motivációja.

Kérdés: *Ha volt olyan tanulója, aki 50 pont alatt teljesített, rangsorolja, hogy e teljesítmény mögött mekkora szerepe volt a következő tényezőknek?* Az 50 pont alatt teljesítő tanulók esetében az eredményességet legkevésbé befolyásoló tényezőként a tudás, képesség és belső motiváció hiányát jelölték meg. A legfontosabbnak az iskola támogató közegének hiányosságait és a családi hátteret látták, melyek közül a

[30] Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny adatkezelési tájékoztatója. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, 2020, Adatkezelés (Letöltés: 2024. július 3.)
[31] Országos kompetenciamérés 2021, 25–30.

családi háttér több legkevésbé fontos jelölést kapott, mint az iskolai támogató környezet hiányossága (13. ábra).



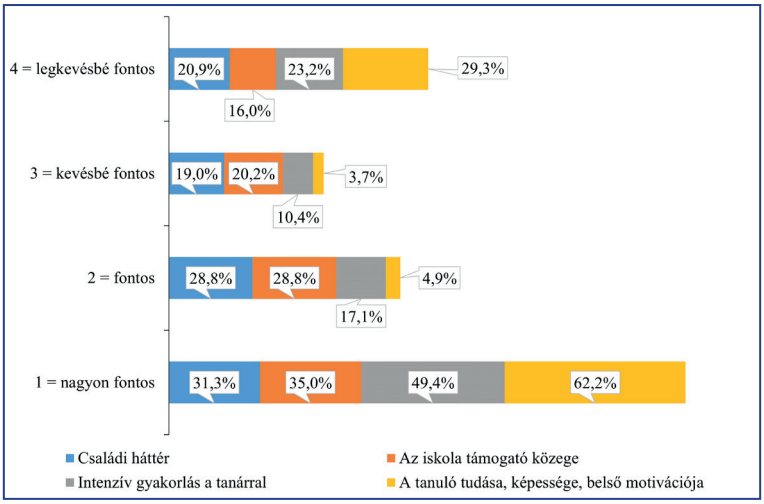
13. ábra: 50 pont alatt teljesített tanulók[32]

Kérdés: *Ha volt olyan tanulója, aki 80 pont felett teljesített, rangsorolja, hogy e teljesítmény mögött mekkora szerepe volt a következő tényezőknek?* A 80 pont felett teljesítőknél a legfontosabb faktorként a tanuló tudását, képességét és belső motivációját jelölték meg, illetve a felkészítő tanárral folytatott intenzív gyakorlást. Harmadik helyen a családi háttér végzett, az iskola támogató közege pedig a negyedik helyen (14. ábra). Elmondható, hogy a gyengébb eredmények esetében sem jelent meg markánsan az a pedagógusi vélemény, amelyet az országos kompetenciamérés a családiháttér-index esetében megállapít, nevezetesen, hogy az index értékének növekedésével növekszik a tanulói teljesítmény is. Sokkal inkább az alapvető képességek és az iskolai támogató közeg játszanak szerepet az eredményekben a választ adó pedagógusok megítélése szerint.

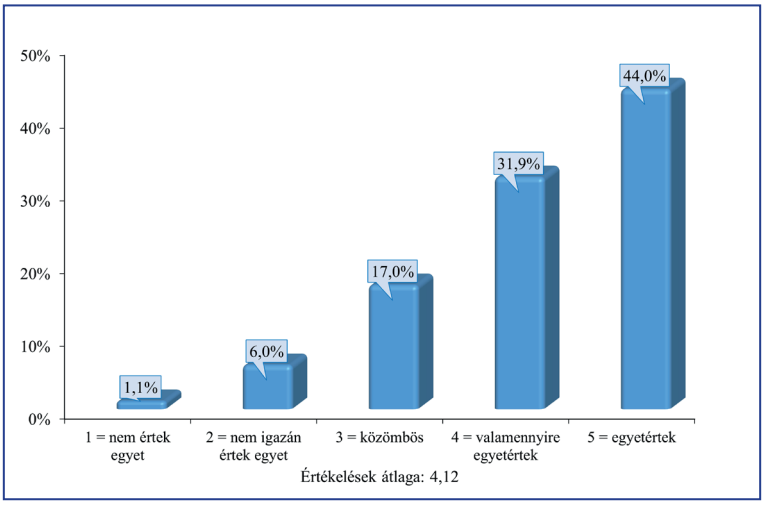
A kérdések egy csoportja a versenyre történő felkészítés körülményeire kérdezett rá abból a feltételezésből kiindulva, hogy az jelentősen befolyásolhatja az eredményeket.

Kérdés: *Iskolám támogató közeget biztosít a versenyekre való felkészüléshez.* Az 1–5 skálán, ahol 1 volt a legkevésbé támogató, míg az 5 a leginkább, 4,12-es átlagot ért el a pedagógusok kérdésre adott válasza (15. ábra).

[32] Forrás: Pedagógus kérdőív. XXVII. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, 2024. A továbbiakban: *Kérdőív.*



14. ábra: 80 pont felett teljesített tanulók[33]

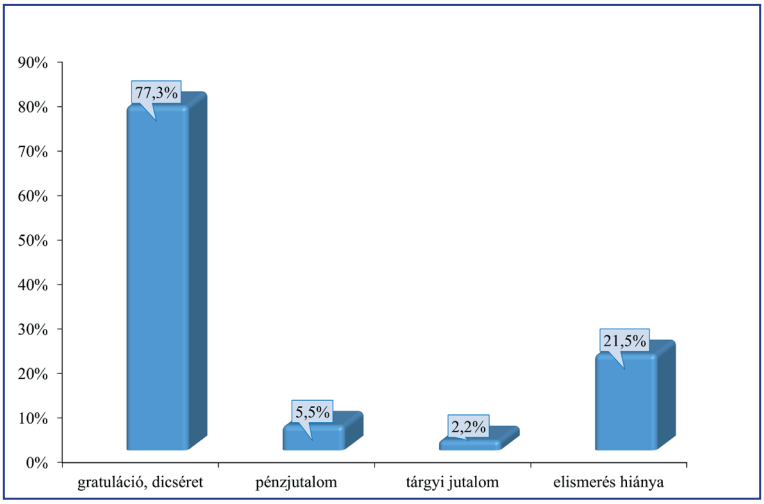


15. ábra: Az iskola mint támogató közeg[34]

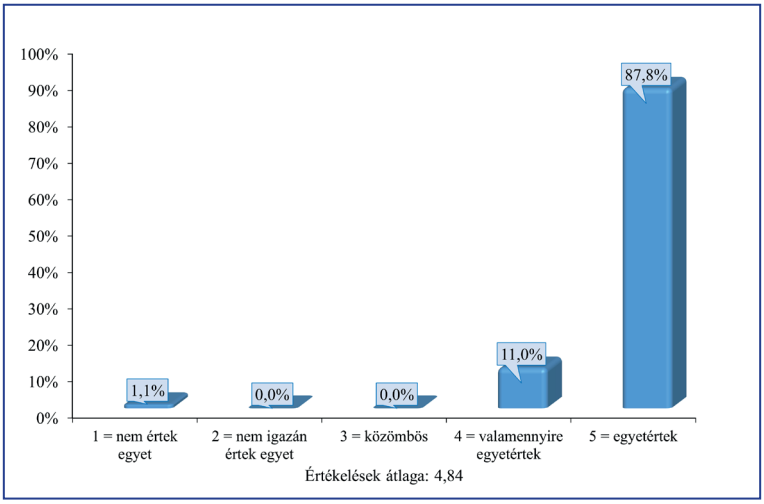
Kérdés: *Környezet (pl. iskolája) milyen formában ismeri el tehetségfejlesztő munkáját (a tanulók felkészítését a Simonyi-versenyre)?* A támogatás azonban jellemzően nem anyagi formában nyilvánul meg a felkészítő tanár irányába, hanem erkölcsi oldalról. 139 válaszadó nyilatkozott úgy, hogy gratuláció és dicséret formájában ismerik el tehetségfejlesztő munkáját. 39-en az elismerés hiányáról számoltak be, és

[33] Forrás: *Kérdőív.*
[34] Forrás: *Kérdőív.*

mindössze 14-en mondták, hogy pénzbeli vagy tárgyjutalmat kapnak munkájukért. A pedagógusok motiváltsága az, hogy versenyre készítenek fel tanulókat, tehát nem az anyagai motivációkból ered a válaszok alapján, sokkal inkább belső motiváció vezérli a pedagógusokat (16. ábra). Ezt támasztja alá a következő kérdésre kapott válasz is.



16. ábra: Tehetségfejlesztő munka elismerése[35]



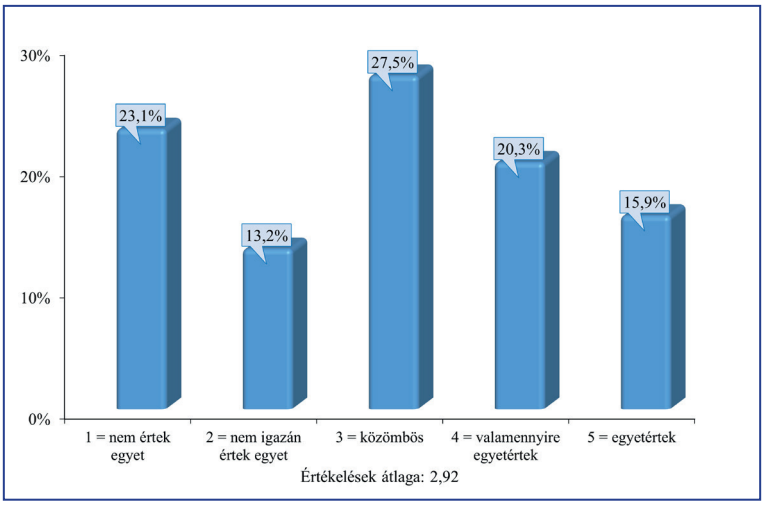
17. ábra
A tanulóim sikere nekem is fontos[36]

[35] Forrás: *Kérdőív.*
[36] Forrás: *Kérdőív.*

Kérdés: *A tanulóim sikere nekem is fontos.* A kérdésre a válaszadók az 1–5 skálán átlagban 4,84 pontot adtak (17. ábra). Ez a belső motiváció kihat a tanulói eredményekre is, ahogyan erről jelen kötetben Neumayerné Streitman Krisztina is ír tanulmányában.[37]

A kérdéssor összeállításánál a kutatók feltételezték, hogy a Simonyi-versenyre történő felkészítés az iskolai tehetséggondozó programok részét képezi, aminek keretében külön programot biztosítanak a tehetséges gyermekek részére.

Kérdés: *Az iskolában tehetséggondozó program folyik, ennek keretében történik a versenyekre való felkészítés.* A feltételezés nem igazolódott be, ugyanis az 1–5 skálán mindössze 2,92-es átlagérték jelent meg a kérdésre adott válaszokból, azaz jellemzően nem része az iskolai tehetséggondozásnak a versenyre történő felkészítés (18. ábra). Mindez összefüggésben állhat az iskolai támogató környezetre adott többrétű megítéléssel is.



18. ábra: Felkészülés a versenyekre[38]

Összegzés

Összetett kérdés, hogy mitől lesznek a Simonyi-versenyen egyes tanulók sikeresebbek, mint mások. Az oktatási rendszerben a tanulói előnyöket több dimenzióban is lehet vizsgálni – a gyermek tehetsége, családi háttere, az oktatási rendszer maga, az oktatási tartalom felépítése, a társadalmi és gazdasági vonatkozások, a környezet támogató ereje vagy a pedagógus belső motivációja. A kötet ezeket a dimenziókat az egyes tanulmányokban részletesen elemzi. Jelen tanulmány ebből csak azokat a

[37] Lásd jelen kötetben Neumayerné Streitman Krisztina, 33–42.
[38] Forrás: *Kérdőív.*

tényezőket emelte ki, amelyek az országos kompetenciamérésen a szövegértési kompetenciákhoz kapcsolódó eredményeket, fejlődést magyarázzák.

A 2021/2022-es tanévben a 6. osztályosok körében végzett kompetenciamérés szövegértési eredményeit a Simonyi-versenyen a 2020/2021-es tanévben versenyző 5. osztályosokra vetítve megállapítható, hogy az országos kompetenciamérés eredményeinek elemzésében használt magyarázó tényezők esetében azonos összefüggést mutat a településtípus és az intézmény típusa. Az iskola területi elhelyezkedése esetében azonban ez a kapcsolat nem egyértelmű. Sőt, a versenyeredmények megcáfolják a szövegértési kompetenciák esetében ezen kérdéskörhöz fűzött magyarázatot. Ugyanis a hátrányosabb helyzetben lévő járásokhoz vagy az országos fejlettséghez mérten a rangsorban hátrébb szereplő megyékből vagy azon régiókból érkező tanulók, ahol magas a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek száma, a fejlettségi mutatókhoz képest jobb eredményeket érnek el. Így nem állítható egyértelműen az, hogy a területi fejlettség alapvetően befolyásolná a tanulók anyanyelvi kompetenciáit.

Mivel minden iskola a területen legtehetségesebb tanulóit indítja a versenyeken, ezért ezen tehetségek kibontakoztatásában az országos kompetenciamérésben az eredményekkel összefüggésbe hozott tényezőkön túl számos egyéb faktort is figyelembe kell venni, mely faktorok feltárása a kutatás további célja volt.

Irodalomjegyzék

A kedvezményezett járások besorolásáról szóló 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet, Jogszabály

A *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet, Jogszabály

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény, Jogszabály

A XXIV. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny szabályzata a 2020/2021-es tanévben, Versenyszabályzat

Az I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályának állásfoglalása az anyanyelvi nevelés jelentőségéről, Budapest, Magyar Tudományos Akadémia, 2024, Anyanyelvi_nevelés

Általános leírás, Országos kompetenciamérés, Budapest, Oktatási Hivatal, Általános_leírás

Egy főre jutó bruttó hazai termék megye és régió szerint, 2022, Központi Statisztikai Hivatal, KSH_adatok

Hátrányos helyzetű gyermekek, védelembe vett és gyámság alatt álló kiskorúak, december 31. (2013–), 2019, Központi Statisztikai Hivatal, KSH_adatok

Kerettantervek. Budapest, Oktatási Hivatal, Kerettantervek

Országos kompetenciamérés 2021, Országos jelentés, Budapest, Oktatási Hivatal, Budapest, 2022, 18., Kompetenciamérés

Országos kompetenciamérés 2022, Országos jelentés, Budapest, Oktatási Hivatal, Budapest, 2023, Kompetenciamérés

Pedagógus kérdőív, XXVII. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem, 2024.

Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny adatbázisa.

Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny adatkezelési tájékoztatója. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem, 2020, Adatkezelés

Területi atlasz – Egyéb területi lehatárolások - Kedvezményezett járások a 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet alapján, Központi Statisztikai Hivatal, KSH_atlasz
Területi atlasz – Európai Unió, Központi Statisztikai Hivatal, Területi_atlasz
Fehérvári Anikó: Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet, in Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei,* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016, 15–28., Hátrányos_helyzet
Neumayerné Streitman Krisztina: Az énképek szerepe, in Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban*, Budapest, KRE, 2024, 33–42.
Tóth Etelka: A digitális Simonyi-verseny, in Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban*, Budapest, KRE, 2024, 10–31.

A SIMONYI-VERSENY EREDMÉNYEINEK INTÉZMÉNYI MOZGATÓRUGÓI

Dancsi Katalin – Miklósné Zakar Andrea

Bevezetés

Ebben a tanulmányban, illeszkedve e kötet többi tanulmányához, folytatjuk a Simonyi-verseny adatainak elméleti és gyakorlati vizsgálatát. Továbbra is arra a kutatási kérdésre keressük a választ, hogy mi lehet az oka annak, hogy egyes tanulók magasabb pontszámot érnek el a Simonyi helyesírási versenyen, mint mások. Azt is vizsgáljuk, hogy mely tényezők magyarázhatják egyes tanulók jobb anyanyelvi-szövegértési kompetenciáját, amely a Simonyi-verseny magasabb pontszámaiban tükröződik. Ezúttal azt elemezzük, hogy a különböző intézményi tényezők mennyiben magyarázzák a 2021-es Simonyi helyesírási verseny első fordulóján[1] részt vett tanulók eredményeit: vajon a jobb versenyeredmény köthető-e elsősorban a tanulót küldő intézmény jellegzetességéhez, azaz az iskola vagy feladatellátási intézmény sajátosságaihoz és az általa megteremtett tanulási mikrokörnyezethez?

A tanulmányban arra a végkövetkeztetésre jutunk, hogy bár azonosíthatunk néhány oktatási intézményi jellemzőt, amelyek szignifikánsan emelték az onnan érkező tanulók versenypontszámát (pl. alacsony a hátrányos helyzetűek aránya a tanulók között, városban elhelyezkedő iskola, csak néhány tanulót versenyeztető iskola stb.), nem ezek között található a jól szereplés valódi oka. Az elemzésünkben használt tíz különféle intézményi és tanulási környezetet leíró változó a versenypontszám változásainak mindösszesen 10%-át magyarázza. Ezért e kötet másik tanulmánya,[2] amely a feltett kutatási kérdésre a tanárok tehetséggondozó szerepének a szemszögéből tekint, tehát az oktatói felkészítő és tehetséggondozó munka versenyeredményre gyakorolt hatását vizsgálja, szorosan kapcsolódik a jelen tanulmányhoz.

Szakirodalmi áttekintés, adatforrások és elemzési módszertan

Szakirodalmi elméleti kiindulópontként támaszkodunk Tolnai Ágnes e kötetben olvasható tanulmányában[3] részletezett megállapításra, miszerint minden általános iskolai tanulónak azonos szinten és ugyanazokat az anyanyelvi és szövegértési kompetenciákat kell elsajátítania a felső tagozaton. Ezeket az anyanyelvi kompetenciákat A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény a *Nemzeti alaptanterv*ben (NAT) meghatározza és a NAT alapján kidolgozott kerettantervek

[1] Hogy miért a 2021-es tanévet és az első fordulót vizsgáljuk, lásd: Tolnai Ágnes, 82–103.
[2] Lásd jelen kötetben Miklósné Zakar Andrea – Dancsi Katalin, 122–136.
[3] Lásd jelen kötetben Tolnai Ágnes, 82–103.

tartalommal töltik fel. A Simonyi helyesírási verseny feladatai igazodnak a kerettantervek tartalmához évfolyamonként, tehát ugyanabból a tudáshalmazból készülnek a verseny kérdései. Feltételezve, hogy minden tanuló megkapja ezt az ismeretanyagot a magyar nyelvi órái során, azt várhatnánk, hogy a magas versenypontszámot elérő tanulók nem koncentrálódnak jobb gazdasági-szociális környezetet biztosító településeken, illetve néhány tanulási szempontból előnyösnek tűnő jellegzetességekkel rendelkező oktatási intézményben.

Ezt a feltételezést némileg cáfolja, hogy a két legutóbbi (2021. és 2022. évi) országos kompetenciamérésről készült jelentés kimondja, hogy mérhető teljesítménybeli különbségek vannak különböző iskolák tanulói között attól függően, hogy az országban hol és mekkora településen helyezkednek el a kérdéses iskolák. Azaz a „településtípusok szerint mért tanulói teljesítménykülönbségeket nagyobbrészt nem az iskolák vagy a bennük folyó oktatási munka minősége, hanem elsősorban a különböző településtípusok eltérő gazdasági és szociális jellemzői […] magyarázzák."[4] Tolnai Ágnes fentebb említett tanulmánya ezt a kérdést elemzi. Emellett a 2021-es kompetenciamérési jelentés arra a megállapításra is jut, hogy „Magyarország azon országok közé tartozik, ahol az iskolák közötti különbségek […] jelentősen és az OECD-országokat jellemző átlag feletti mértékben járulnak hozzá a tanulók közötti teljesítménykülönbségekhez."[5] Ezért ebben a tanulmányban az intézményeket (feladatellátási helyeket) mérő fontosabb lokális, a tanulási környezetet meghatározó mutatókat vizsgáljuk. A következő kérdésekre keressük a választ: Vajon hasonlítanak-e egymáshoz a jól teljesítő tanulók iskolái? Hogyan jellemezhető az a tipikus iskola, ahonnan magas pontszámot elérő versenyzők érkeztek?

A kutatás adatbázisát a 2021. évi Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny első fordulóján részt vett, összesen 3340 fő 5. osztályos és 2325 fő 8. osztályos tanuló versenypontszáma és iskolai affiliációja képezi. Összesen 5665 tanuló versenyeredményét vizsgáljuk, akik 721 iskolából érkeztek a versenyre. A verseny adatbázisában anonim módon szerepelt a tanulók pontszáma (versenyeredménye), évfolyama, iskolájának címe és a feladatlap kitöltési ideje. Ezt kiegészítettük különböző intézményi szintű adattal.[6] Bizonyos esetekben (5–9. ábrák) a határon túli (Erdély, Vajdaság, Kárpátalja és Felvidék) tanulók eredményeit ki kellett zárnunk az elemzésekből, mert nem volt elérhető olyan összehasonlítható intézményi, a lokális tanulási környezetet mérő adat, amelyek a magyaroroszági iskolák esetében nyilvánosan elérhetőek voltak az Oktatási Hivatal honlapján. Ezek az ábrák (5–9. ábrák) 4668 magyarországi tanuló adatait jelenítik meg.

[4] Országos kompetenciamérés 2021. Országos jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest, 2022, 25. Kompetenciamérés (Letöltés: 2024. július 13.)

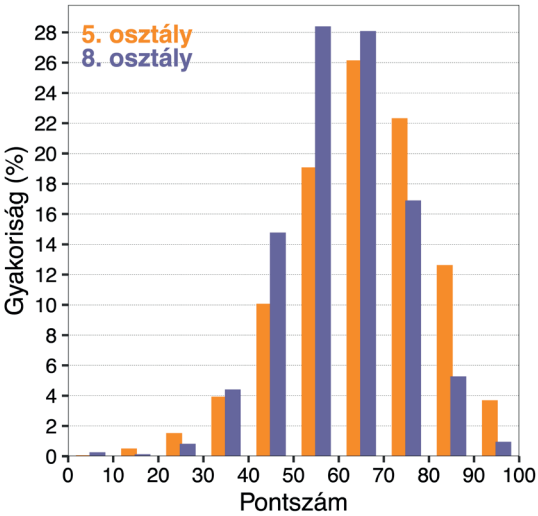
[5] Országos kompetenciamérés 2021. Országos jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest, 2022, 24. Kompetenciamérés (Letöltés: 2024. július 13.)

[6] Az Oktatási Hivatal Köznevelési Információs Rendszerének (OH KIR) a nyilvántartását (OH_keresés) használtuk a magyarországi iskolák esetében a tanulói létszám, hátrányos helyzetűek és halmozottan hátrányos helyzetűek (HH és HHH) létszáma, kiemelten tehetséges tanulók létszáma, valamint a fenntartó meghatározásához (Letöltés: 2024. január 27.)

Adatelemzésünk első lépéseként leíró oszlopdiagram formában mutatjuk be a változók megoszlását évfolyamonkénti bontásban (1–2., 5. és 12. ábra), majd helyileg illesztett regressziós becslésekkel (LOESS = locally estimated scatterplot smoothing) megjelenítjük különböző két változó közötti összefüggések alakját (3., 7–10. ábra), valamint dobozdiagram (boxplot) grafikon segítségével szemléltetjük a pontszámok két középső kvartilis tartományának (Q2, Q3) a terjedelmét (4., 6., 11., és 13. ábra) adott változók függvényében.

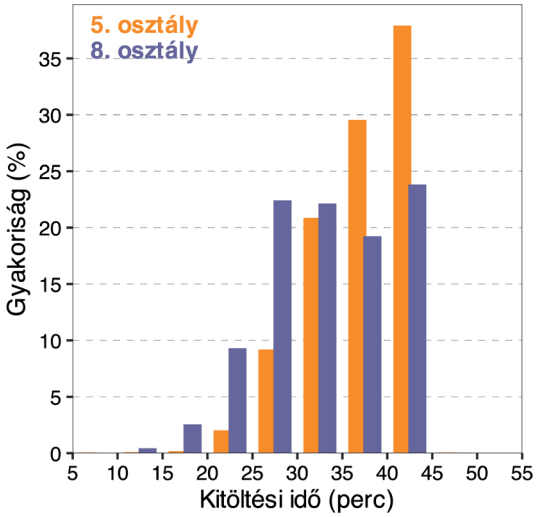
Kutatási eredmények I.

Az 1. ábrán az 5. és a 8. osztályos tanulók pontszámainak az eloszlása látszik. Leolvasható, hogy az ötödikesek jobb eredményeket értek el, mint a nyolcadikosok, mivel köztük több a magasabb pontszámú tanuló, azaz nagyobb százalékuk ért el 70–80, 80–90 és 90–100 pontot. Tehát a nyolcadikosok átlagpontszáma kicsit kevesebb, mint az ötödikeseké. A 8. osztályosok tipikus pontértéke 60 pont körül, míg az 5. osztályosok 60–70 pont között helyezkedik el. Ennek sokféle oka lehet, konkrét adatunk erről nincs. Elképzelhető, hogy ebben az évben könnyebb feladatsort kaptak az ötödikesek, mint a nyolcadikosok. Ami még leolvasható az 1. ábráról, hogy 8. osztályosok közelebb szóródnak az átlagpontszámukhoz, mert 50–70 pont között helyezkedik el a tanulók több, mint a fele. Eközben az ötödikeseknek szélesebben szóródnak a pontszámai, ami arra enged következtetni, hogy talán kevésbé szűrték a versenyzőket a nevezéskor: nemcsak a magasabb pontszámokat elérő felkészült tanulókat, de a kevésbé felkészülteket is versenyeztették az iskolák.



1. ábra
A pontszám megoszlása évfolyamonként

A 2. ábráról leolvasható, hogy az 5. osztályos versenyzők közül többen írták a feladatsort az utolsó percekig, mint a nyolcadikosok. A diákok nagyjából 38%-a adta be a legvégén (a 40–45. perc között) a feladatlapot, szemben a 8. osztályosok 24%-ával. A nyolcadikos tanulók körülbelül 63%-a (22% + 22% + 19%) készült el a feladatlappal a 25. és a 40. perc között, tehát nem használták ki a rendelkezésre álló teljes időkeretet, hamarabb végeztek, mint az ötödikesek. Ez az „összecsapás" lehet egy oka az alacsonyabb átlagpontszámuknak, de az is lehetséges, hogy csak gyorsabban gépelnek, és hamarabb fejezik be, mint az ötödikes tanulók – erről nincs adatunk.

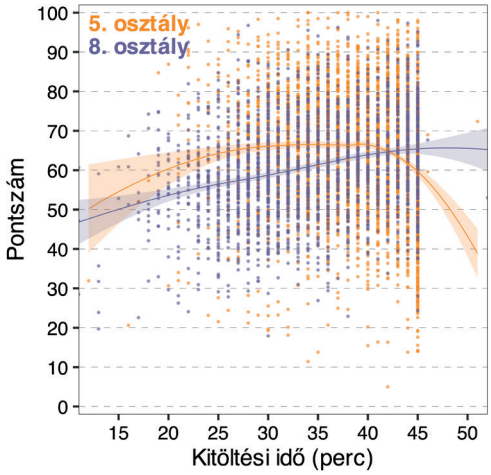


2. ábra
A kitöltési idő megoszlása évfolyamonként

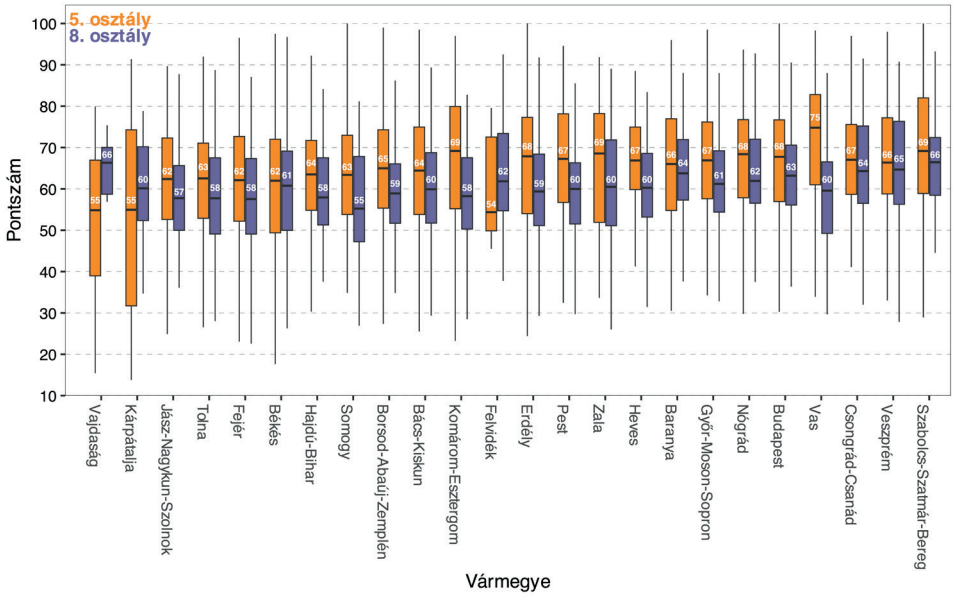
A 3. ábrán az összes ötödikes és nyolcadikos tanulók pontszáma látható (narancssárga, illetve sötétkék színnel) a kitöltési idő függvényében. A pontszámokra illesztett görbe azt mutatja mindkét évfolyamon, hogy aki időben tovább írta, az általában több pontot is ért el. Ez a trend az ötödikeseknél a 40. perc körül megszakad, mert esetükben a 40. perc után ráfordított pluszpercek már nem eredményeztek magasabb pontszámot. Feltételezhetjük, hogy ők lehettek a lassan dolgozó tanulók, akik hiába írták az utolsó percig, mégsem tudták befejezni vagy átnézni a feladatokat. Összességében elmondható, hogy az 5. osztályosok esetében 40 perc körül volt az optimum időmennyiség, amely alatt a legjobb eredményeket érték el. Ezzel szemben a 8. osztályos tanulóknál stabil a trend, aki tovább írta, az jobb eredményt ért el.

A 4. ábra a versenyeredmények átlagát mutatja mindkét évfolyamon megyénként, növekvő sorrendben. A dobozdiagramokban a számok jelölik a pontszámátlagot, illetve a dobozdiagramok terjedelme mutatja a pontszámoknak az átlag körüli szóródását, fölfelé-lefelé 25-25%-át, tehát a dobozdiagramok lefedik a tanulók

50%-át. A belőlük lefelé-fölfelé kilógó vonalak a Q2-Q3 alatt-fölött elhelyezkedő 20-20%-nyi tanuló pontszámát jelölik. A legalsó és a legfelső 5-5%-ot elérő tanuló pontszáma nem került rá az ábrára.



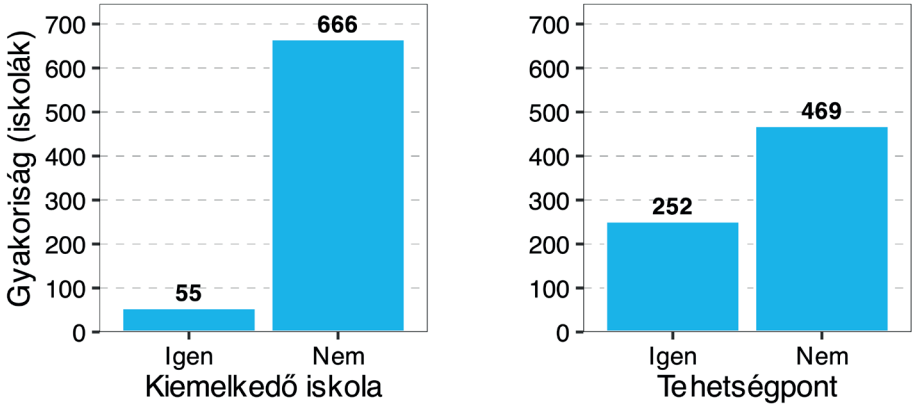
3. ábra
A kitöltési idő és a pontszám összefüggése évfolyamonként
(adatpontok és LOESS-predikció)



4. ábra
A pontszámok megoszlása megyénként és évfolyamonként

Az ábráról az is leolvasható, hogy az ötödikes tanulók eredményei általában jobbak, mint a nyolcadikosoké. Az átlagpontszámok megyénként való differenciálása alapján látható, hogy egy gazdaságilag elmaradottabb megye, Szabolcs-Szatmár-Bereg áll az élen, míg a szintén fejletlenebbnek számító Kárpátalja és a Szerbia vonatkozásában gazdaságilag fejlettebbnek tekinthető Vajdaság a sereghajtók. Gazdasági helyzetet félretéve, drasztikus különbségek nincsenek a megyék versenyeredményei között (Kárpátaljától és Vajdaságtól eltekintve), mert nagyjából 50–75 pont között szóródnak az átlagos versenyeredmények mindenhol.

Az 5. ábra kétfajta kategóriát vezet be az intézmények közötti különbségek tipizálása során. Az egyik a *kiemelkedő teljesítményű iskola*, a másik a *tehetségpont*-ként regisztrált iskola kategóriája. Előbbi típus az országos kompetenciamérés adatai alapján a legtöbb hozzáadott pedagógiai értéket teremtő, ún. hátránykiegyenlítő iskolára vonatkozik.[7] A hátránykiegyenlítés kétféle módon valósulhat meg az iskolák pedagógiai munkája során.



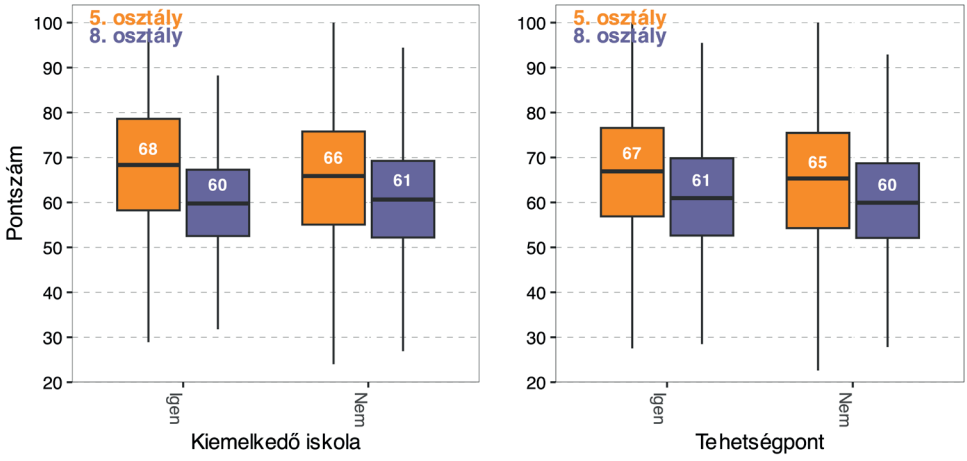
5. ábra
Az iskolák megoszlása kiemelkedő (teljesítményű) iskola
és tehetségpont iskola kategóriák szerint

Egyrészt az országos kompetenciamérés és az azt követő családi háttér kérdőív adatai alapján azonosítható az az iskola, amelyik jobb eredményt ér el a kompetenciamérésen, mint ahogy az a tanuló családi háttere alapján várható lenne. Másrészt ugyanezekből az adatokból azonosítható az az iskola is, amelyik jobb eredményt ér el, mint ahogy az a tanulók korábbi eredményei alapján várható volna. Mindkettő arra utal, hogy az iskolában az átlagosnál nagyobb pedagógiai fejlesztőmunka folyik.[8] 2021-ben a szövegértés kompetenciamérés alapján kiemelkedő teljesítményű

[7] A kiemelkedő teljesítményű iskolák definíciójának a forrása: Oktatási Hivatal: Kiemelkedő teljesítményű iskolák, Kiemelkedő_teljesítményű_iskolák (Letöltés: 2024. május 3.)
[8] Uo.

iskolának számító intézmények listája megtalálható az Oktatási Hivatal honlapján.[9] Ezen intézmények közül 55 iskola küldött tanulókat a 2021. évi Simonyi-versenyre. A többi 666 iskola, amely a versenyre tanulót küldött, nem számít kiemelkedő teljesítményűnek (5. ábra első fele).

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2006 óta kezdeményezi és támogatja a Kárpát-medencén belül az ún. *tehetségpontok* kialakítását, amelyeknek a célja a különböző oktatási intézményekben az 5–25 év közötti gyermekek és fiatal tehetségek felismerése és optimális fejlődésük biztosítása, az őket segítő pedagógusok és szakemberek támogatása, valamint a tehetségpontok egymással való együttműködésének elősegítése hazai és uniós forrásokból.[10] Magas szintű szakmai munkavégzésük támogatása érdekében a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ) egy minőségbiztosítási rendszert épített ki, amelyen akkreditációt szerző intézmények megkapják a tehetségpont minősítést.[11] A 2021-es Simonyi-versenyre 252 tehetségpontként akkreditált iskola küldött 5. és 8. osztályos tanulókat. A többi 469 iskola nem számít tehetségpontnak.



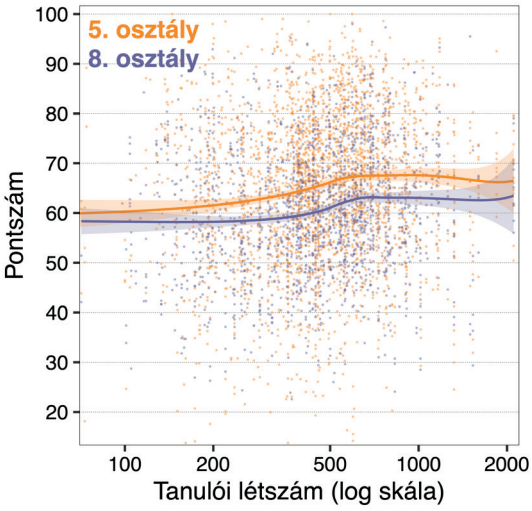
6. ábra
A pontszám megoszlása *kiemelkedő teljesítményű iskola* és *tehetségpont* szerint évfolyamonként[12]

A 6. ábra arról tanúskodik, hogy az 5. évfolyamos tanulók esetében két ponttal magasabb volt az átlagpontszám a helyesírási versenyen, ha a tanuló kiemelkedő teljesítményű iskolából vagy tehetségpontként akkreditált iskolából jött. Tehát az

[9] A 2021-es 6. osztályos szövegértés mérési területen elért eredmények alapján: Kiemelkedő_iskolák_szövegértés (Letöltés: 2024. május 3.)
[10] Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége: *15 éves a MATEHETSZ*, 2021. (online kiadvány) Matehetsz (Letöltés: 2024. május 11.)
[11] Az akkreditált tehetségpontok listája: Tehetségpontok (Letöltés: 2024. május 11.)
[12] Minden eltérés a pontszámok között statisztikailag szignifikáns (p<0,05 szinten).

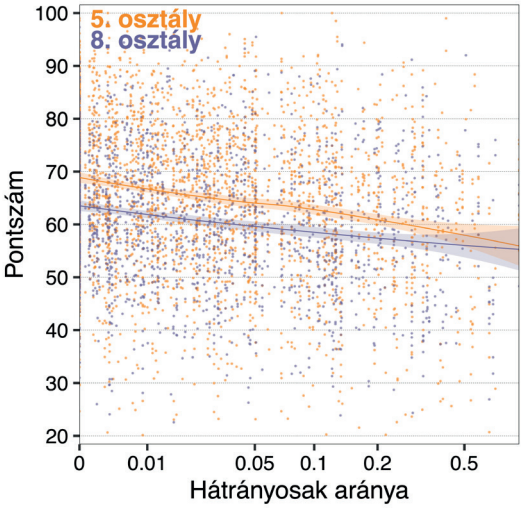
5. évfolyamon számít, hogy a tanuló egy olyan az intézményből jön-e, ahol átlagosnál nagyobb mértékű pedagógiai munka folyik. A 8. osztályos tanulóknál azonban nem állapítható meg egyértelmű trend az iskola pedagógiai munkája és a versenyeredmények között, egész pontosan, a kiemelkedő teljesítményű és a tehetségpontos iskolák ellentétesen hatnak a versenyeredményre. Előbbiek tanulói átlagosan egy ponttal kevesebbet értek el, míg az utóbbiak tanulói egy ponttal többet, mint a nem nagyobb mértékű pedagógiai munkát folytató iskolából érkező 8. osztályos tanulók. Tehát a tanulmányunkban az első, a tanulási környezetet jellemző, lokális intézményi mutató, amely az intézményben folyó tehetséggondozó pedagógiai munka mértékét ábrázolja, csak az 5. évfolyamnál tekinthető magyarázó tényezőnek a jobb átlagos versenyeredmény tekintetében.

A 7. ábra pontoszloponként ábrázolja az iskolákat. A legtöbb iskolában a tanulók létszáma 400–700 fő között van, ezért ezen a szakaszon a legsűrűbb az ábra. Szépen kirajzolódik a pontszámoknak egy növekedési szakasza az ábrán. Körülbelül 400 fős tanulói összlétszám alatt és 700 fős tanulói összlétszám felett nincs igazán befolyása az intézmény tanulói összlétszámának a versenyzőik teljesítményére. Viszont e két érték között álló iskolaméretek esetén kirajzolódik egy növekedési trend. Ahogy a tanulói létszám növekszik az intézményekben kb. 400 főről 700-ra, úgy nő a versenyzőinek az átlagpontszáma is. Tehát az optimális méretű intézmény, amely a legmagasabb átlagpontszámot elérő versenyzőket küldi, mindkét évfolyamon hozzávetőlegesen a 600–700 fős tanulói összlétszám tartományában található.



7. ábra
Tanulói létszám és a pontszám összefüggése évfolyamonként
(adatpontok és LOESS-predikció)

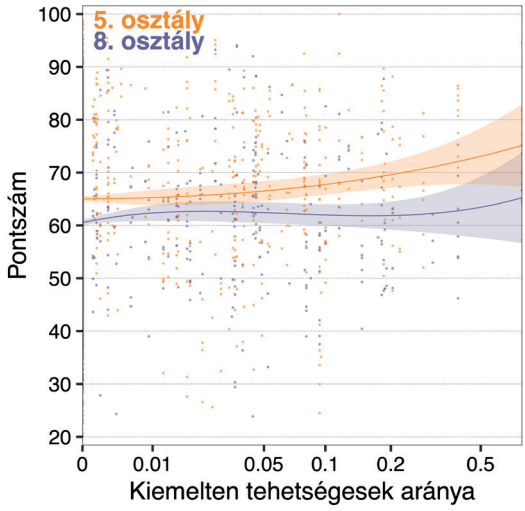
A 8. ábra is pontoszloponként ábrázolja az iskolákat a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók (a továbbiakban: *hátrányos tanulók*) aránya és a versenyzőik pontjainak relációjában. Az oszlopok/iskolák nagyjából felében a 0–5% (0–0,05) között van a hátrányos tanulók aránya, és ahogy nő a hátrányosak aránya, úgy csökken az iskolák száma, azaz ritkulnak az ábrán az oszlopok. Mivel egyik iskolában sem nagyobb a hátrányos tanulók aránya 60%-nál, az X tengely logaritmikus skálázása is csak eddig tart. A 8. ábrán az is megfigyelhető, hogy a hátrányos tanulók arányának növekedésével enyhén csökken a versenyzőiknek átlagpontszáma mindkét évfolyamon.



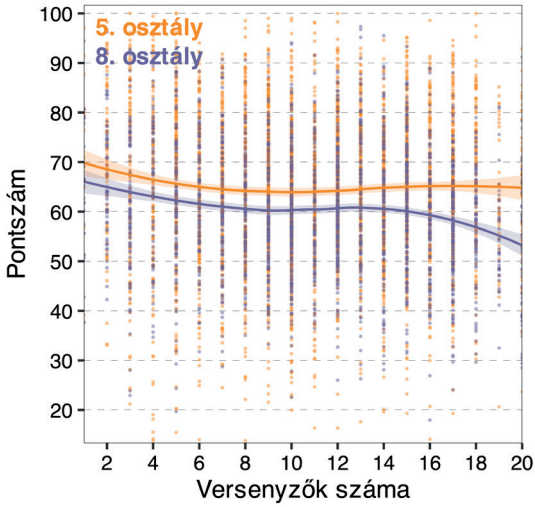
8. ábra
A hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) diákok aránya (%) az iskolában és a pontszám összefüggése évfolyamonként
(adatpontok és LOESS-predikció)

A 9. ábra szintén pontoszloponként helyezi el az iskolákat a kiemelten tehetséges tanulók aránya[13] és a versenyzőik pontszámainak relációjában. Mivel a legtöbb iskolában alacsony (5–10% alatti) a kiemelten tehetséges tanulók aránya, azaz az iskolák eloszlása ferde, ezért az X tengelyen csak 50%-ig (0,5) fut a logaritmikus skálázás az átláthatóbb megjelenítés érdekében. Az ábrán látható adatok szerint kimondható, ahogy növekszik a kiemelten tehetségesek aránya, úgy nő nagyon enyhén a versenypontszám is – főként az 5. osztályosok esetében. A nyolcadikosokkal kapcsolatban az előbbi megállapítás csak addig igaz, amíg a kiemelten tehetségesek aránya eléri a 4-5%-ot, e feletti arány már nem emeli érdemben a versenypontszámot.

[13] Ahogy azt a 6. lábjegyzetben jeleztük, az OM KIR nyilvántartásból vettük át a *kiemelten tehetséges tanulók* fogalmát és létszámadatot iskolánként, és viszonyítottuk a szintén ebből a nyilvántartásból származó iskolai tanulói összlétszámadatokhoz.



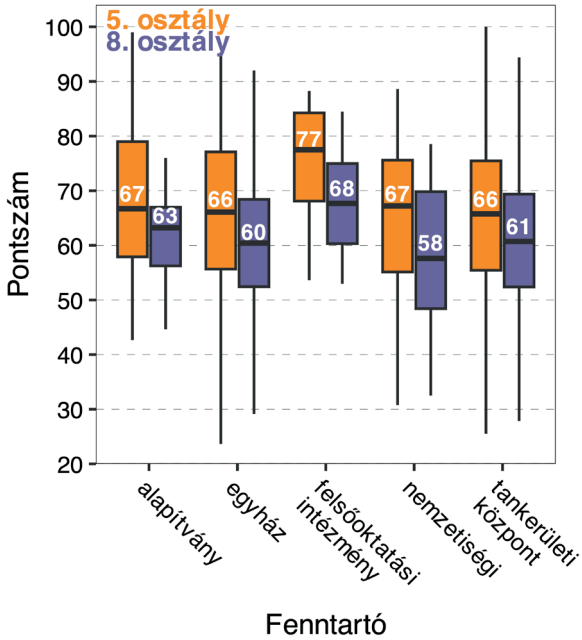
9. ábra
A kiemelten tehetséges tanulók aránya (%) az iskolában
és a pontszám összefüggése évfolyamonként
(adatpontok és LOESS-predikció)



10. ábra
Versenyzők száma az iskolában és a pontszám összefüggése évfolyamonként
(adatpontok és LOESS-predikció)

A 10. ábra egy enyhe csökkenő trendet mutat az iskolák által indított versenyzők száma és az általuk elért versenypontszámok között. Ez a trend a 8. osztályosok esetében erősebben érvényesül, mint az ötödikeseknél. Mindkét évfolyamon megállapítható, hogy a kevesebb versenyzőt (2-3 főt) indító iskola magasabb átlagpontszámra számíthat a versenyzőinél, mint az az iskola, amelyik ennél több tanulót küldött a versenyre.

A következő ábrán az látható, hogy a felsőoktatási fenntartású oktatási intézmények tanulóinak átlagpontszáma mindkét évfolyamon kimagaslik a másik négy különböző fenntartóhoz képest.



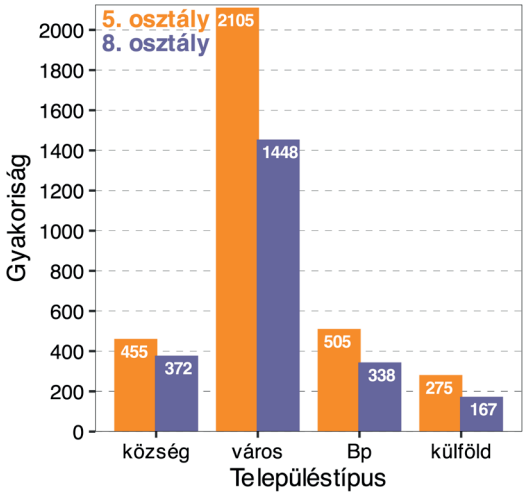
11. ábra
A pontszám megoszlása iskolafenntartó szerint évfolyamonként[14]

A 12. ábra a versenyzők településtípusonkénti megoszlását mutatja. A legtöbb versenyző mindkét évfolyamon városok (város, megyei jogú város és megyeszékhely) iskoláiból érkezett. Községi (község és nagyközség) oktatási telephelyekről nagyjából annyi tanuló vett részt a versenyen, mint ahányan budapesti iskolákból érkeztek. A határon túli régiók iskoláiból („külföld") 275 fő ötödikes és 167 fő nyolcadikos tanuló versenyzett.

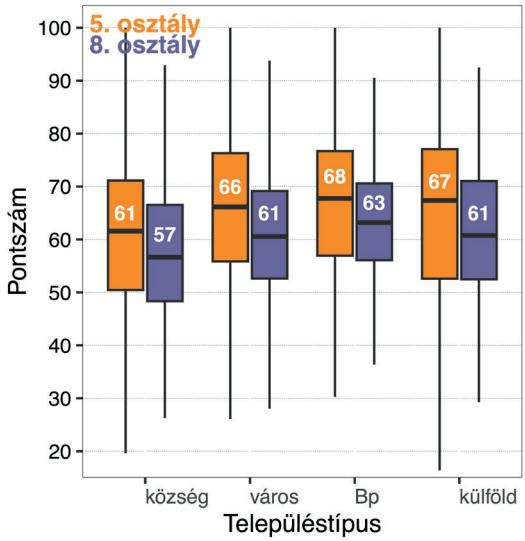
A 13. ábrán településtípusonként olvasható az átlagpontszám. A városok (város, megyei jogú város és megyeszékhely), Budapest és a határon túli tanulók előnye az átlagpontszám tekintetében valós a községek tanulóinak átlagpontszámához képest. A községek tanulóinak lemaradása a nagyobb településeken iskolába járó tanulók

[14] A felsőoktatási intézményi fenntartó előnye szignifikáns ($p<0,05$ szinten).

versenypontszámaihoz képest mindkét évfolyamon ráirányítja a figyelmet a településméretek és településtípusok vizsgálatának a fontosságára.



12. ábra
A versenyzők megoszlása településtípusonként és évfolyamonként



13. ábra
A pontszám megoszlása település típusok szerint évfolyamonként[15]

[15] A községek lemaradása és Budapest előnye szignifikáns (p<0,05 szinten).

Az eddigi ábrákat összefoglalva, ha a változókat egyenként tekintjük, hogyan hatnak a versenyeredményre/pontszámra, akkor kijelenthetjük, hogy szignifikánsan magasabb pontszámot ért el a tanuló, ha:

– Az ötödik évfolyamhoz tartozott, mert a nyolcadikos tanulók gyengébben szerepeltek a versenyen.
– Hosszabb volt a kitöltési ideje, azaz minél tovább írta a versenyfeladatokat. Amíg az ötödikes tanulóknál ez az állítás a 40. percig, a nyolcadikosoknál végig, az utolsó (45.) percig igaz.
– Kiemelkedő teljesítményű vagy tehetségpontos iskolából jött, és az ötödik évfolyamhoz tartozott, míg a nyolcadikos tanulókra vonatkoztatva ez az állítás nem volt alátámasztható.
– Nagyobb tanulói létszámú intézményből jött, azaz ha nőtt az iskolába járó tanulók összlétszáma kb. a 400 főtől 700-főig eső tartományban. Az ennél nagyobb vagy kisebb iskolaméretű intézményeknél nem volt kimutatható pontszámnövekedés, ha nőtt a tanulói létszám.
– Olyan iskolából jött, ahol minél alacsonyabb volt a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya.
– Olyan intézményből jött, ahol magas a kiemelten tehetséges tanulók aránya, és az ötödik évfolyamhoz tartozott. A 8. osztályos tanulókra nem érvényes ez a kijelentés, amint eléri a kiemelten tehetségesek aránya a 4%-ot.
– Az iskolája csak néhány (inkább kevesebb, mint több) versenyzőt küldött a versenyre. A nyolcadik évfolyamon erősebben érvényesült ez az összefüggés, mint az ötödiken.
– Iskolája fenntartója felsőoktatási intézmény volt.
– Iskolája nem községben volt, hanem városban, megyei jogú városban, megyeszékhelyen, Budapesten vagy határon túl.

Kutatási eredmények ii. – a regressziós elemzés eredményei

Az elemzés utolsó lépéseként egy többváltozós regressziós elemzést végeztünk, összerakva az eddigi változókat, hogy kiszűrjük a közöttük lévő interakciók hatását a pontszámra (1. és 2. melléklet). Így meghatározható, mely intézményi mutatóknak van valós összefüggése a függő változóval (versenypontszámmal), és mely változók hatnak esetleg egy másikon keresztül korrelálva a pontszámra, tehát kiszűrhetőek a nettó hatású változók a többire kontrollálva (fixen tartva). A 1. számú mellékletben csillaggal jelölt változók lettek szignifikánsak, ezeket részletezzük az alábbiakban.

A 1. melléklet táblázatának az első sora újdonságként mutatja, hogy a hosszabb kitöltési időnek a pontszámemelő hatása eltűnt, sőt negatívvá vált (a feladat plusz egy perccel való továbbírásának hatása körülbelül 0,1 pontnyi csökkenést jelentett) a két évfolyamot együtt kezelve. Ide kell beszúrni a táblázat közepén elhelyezkedő, ezzel némileg elletétes összefüggést, hogy a hosszabb kitöltési idő a 8. évfolyamon

jobban emeli a pontszámot, mint ahogy az csökkenti mindkét évfolyamra vetítve a pontszámot. (A nyolcadikosoknál minden újabb perc, amelyet a feladatlap megoldására fordítanak, fél ponttal emeli átlagosan a pontszámot.) Egyik sem bír túl nagy emelő vagy csökkentő hatással a pontszámra, de azért mindkettő hatás szignifikáns. A következő három változónak megmarad az eddig ismertetett hatása a pontszámokra:

– Ha a tanuló a 8. osztályba jár, az átlagos esetben pontszámcsökkenést eredményez, ugyanis alapesetben áltagosan kevesebb pontot érnek el a nyolcadikosok, mint az ötödikesek.
– Ha nő a nem hátrányos tanulók aránya az iskolában (vagy csökken a hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetűek aránya), annak pontszámemelő hatása van. (Kisarkítva: ha 0-ról 100-ra nő a nem hátrányos tanulók aránya adott oktatási intézményben, akkor annak tanulója átlagosan 14,8 ponttal fog többet elérni a versenyen.)
– A versenyzők számának növekedésével párhuzamosan csökken a pontszám.

További két új összefüggést lehet leolvasni az táblázatból. Egyrészt megmaradt a pontszámnövelő hatása a városi iskolának a községi iskolákhoz képest (plusz két pontnyi), ugyanakkor, ami újdonság, hogy a budapesti iskolák pontszámnövelő hatása eltűnt, nem maradt szignifikáns. Tehát valami másik változó okozta egyes budapesti iskolák magasabb pontjait, pl. az, hogy alacsony a hátrányos tanulók aránya, nem maga a fővárosi telephely. Másrészt magasabb pontszámot eredményez, ha a több tanulóval rendelkező iskolák több versenyzőt indítanak. A nagy tanulói létszámmal rendelkező iskoláknak éri meg csak több versenyzőt indítani, mert van kiből szelektálni, megtalálni a jó helyesíró tanulókat, akik magasabb pontszámokat fognak elérni, mint a kisebb iskolákból érkező kevés versenyző.

Amire még érdekes kitérni a táblázat kapcsán, azok az intézményi mutatók (változók), amelyeknek eltűnt a pontszámra gyakorolt hatása, ha együtt nézzük az összes mutatót a két évfolyamra vetítve. Ezek közé tartozik az oktatási intézmény tanulói létszáma, a kiemelten tehetségesek aránya (ez eleve csak az 5. évfolyamon emelte a pontszámot), kiemelkedő teljesítményű-e vagy tehetségpont-e az iskola, valamint a fenntartó jellege. Ezeknek a pontszámemelő vagy -csökkentő hatását az eddig tárgyalt és a csillaggal jelölt, szignifikáns változók lefedik. Például többféle oka lehet annak, hogy a felsőoktatási fenntartású iskolák pontelőnye eltűnt a többváltozós modellben. Biztosan nem lehet ezt ennyi adat alapján megmondani, de elképzelhető, hogy azért nem szignifikáns változó a fenntartó jellege, mert vagy nagyon kevés felsőoktatási fenntartású iskola volt az adatbázisban, vagy kevés versenyzőt indítottak (ami önmagában magasabb pontszámot eredményez), vagy alacsony volt a hátrányos tanulók aránya, ami önmagában szintén magasabb pontszámot eredményez.

Utolsó, ám annál fontosabb megállapításunk a többváltozós regressziós elemzésről a R^2-re vonatkozik. Hiába a tíz különféle változó, amellyel az oktatási intézmények sajátosságait, a lokális tanulási mikrokörnyezetét jellemezhetjük, ez az

elemzés. a tanulói versenypontszámok különbségeinek csupán 9,7%-át magyarázza A pontszámok alakulásának okát 90,3%-ban egyéb tényezők magyarázzák.[16]

Összefoglalás

Ebben a tanulmányban az oktatási intézményeket kategorizáltuk, és térképeztük fel tíz különböző intézményi változó alapján, amelyek véleményünk szerint meghatározzák a tanulók számára a tanulási és versenyzési környezetet, és hatással lehetnek a versenyszereplésükre egy helyesírási versenyen. Hét változóval jellemeztük az intézményeket (telephelyeket):

– össztanulói létszám (iskola mérete),
– hátrányos helyzetű tanulók aránya,
– kiemelten tehetségesek aránya,
– kiemelkedő teljesítményű iskola,
– tehetségpont,
– fenntartó típusa,
– településtípus, ahol elhelyezkedik.

További három változóval jellemeztük a tanulók tanulási mikrokörnyezetét, versenyben való jártasságát:

– a verseny feladataira szánt kitöltési idő (begyakorolt feladattípusok, gépelési nehézségek),
– évfolyam, amelyhez a tanuló tartozik (ötödikes vagy nyolcadikos),
– azonos iskolából indított versenyzők száma, akikkel együtt versenyez.

Bár egyedileg a legtöbb változónak szignifikáns hatása volt a tanulói versenypontszámokra (gyakran az egyik évfolyamon erősebben, mint a másikon), a többváltozós regressziós elemzés eredményeképpen azt kaptuk, hogy az alábbi öt változó magyarázó ereje szignifikáns a pontszámok változásának megmagyarázása tekintetében. A többi intézményi sajátosság nem hat a tanulói pontszámokra érdemben.

– **Évfolyam:** az 5. osztályos tanulók átlagban magasabb pontszámot értek el.
– **Kitöltési idő:** azok a nyolcadikos tanulók, akik hosszabb ideig írták, magasabb pontszámot értek el.
– **Nem hátrányos helyzetű tanulók iskolai aránya:** azoknak az iskoláknak a tanulói, ahol alacsonyabb a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, magasabb pontszámokat értek el.
– **Versenyzők száma:** a kevesebb versenyzőt küldő iskola tanulói jobban szerepeltek. A nagyobb tanulói létszámmal rendelkező iskolák is jól szerepeltek, ha minél több tanulót küldtek.

[16] Ezen faktorokat jelen kötetben részletesen ismerteti: Miklósné Zakar Andrea – Dancsi Katalin, 122–136.

– **Település:** a városi (ideértve a várost, megyei jogú várost, megyeszékhelyt is) iskolák tanulói magasabb pontszámot értek el, mint a többi településtípusok (község, nagyközség, Budapest) iskolái.

Tehát a legjobban az az 5. osztályos tanuló szerepelt a helyesírási-versenyen (illetve az az utolsó percig dolgozó 8. osztályos tanuló), aki olyan iskolából jött, ahol alacsony a hátrányos tanulók aránya a tanulók között, amely kevés versenyzőt indított, ha kisebb méretű, illetve többet, ha nagyobb méretű, és amely városban található (nem községben vagy Budapesten). Ezek az intézményspecifikus változók a pontszámok közötti különbségek kb. 10%-át magyarázzák meg. Hogy teljesebb képet kapjunk a pontszámok alakulásának az okairól a kötet másik tanulmánya[17] tovább folytatja a keresést annak kapcsán, hogy mely tényezők magyarázzák a tanulói versenypontszámok alakulását: a tanári, emberi, humán erőforrás, illetve a tehetséggondozás oldaláról közelítünk ahhoz a kérdéshez, hogy miért tudnak egyes tanulók jobb eredményt elérni, mint mások.

Irodalomjegyzék

2021-es 6. osztályos szövegértés mérési területen elért eredmények: Szövegértés

Az akkreditált tehetségpontok listája: Tehetségpontok

Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége: *15 éves a MATEHETSZ,* 2021, Matehetsz

Miklósné Zakar Andrea – Dancsi Katalin: A Simonyi-verseny felkészítő tanárainak tehetséggondozási munkája, in Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban*, Budapest, KRE, 2024, 122–136.

Tolnai Ágnes: A Simonyi-verseny eredményeire ható tényezők módszertani kérdései, in Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban*, Budapest, KRE, 2024, 82–103.

Oktatási Hivatal Országos kompetenciamérés 2021. Országos jelentés, Budapest, 2022, 25, Kompetenciamérés

Oktatási Hivatal Köznevelési Információs Rendszerének (OH KIR) a nyilvántartása OH_keresés

Oktatási Hivatal: Kiemelkedő teljesítményű iskolák, Kiemelkedő_teljesítményű_iskolák

[17] Lásd jelen kötetben Miklósné Zakar Andrea – Dancsi Katalin, 122–136.

1. melléklet. A pontszám becslése OLS regressziós modellel. Robosztus standard hibák iskolára klaszterezve

	Pontszám
Kitöltési idő	-0,093*
8. évfolyam	-20,849***
Tanulók létszáma	-3911
Nem hátrányos helyzetű tanulók aránya	14,879***
Kiemelten tehetségesek aránya	-9,583
Versenyzők száma	-31,491**
Kiemelkedő iskola (CSHI)	0,816
Tehetségpont	-6,137
Fenntartó: alapítvány	1,465
Fenntartó: egyház	-0,752
Fenntartó: felsőoktatási	3,027
Fenntartó: nemzetiség	0,807
Település: város	2,075**
Település: Budapest	0,175
Kitöltési idő * 8. évfolyam	0,515***
Kiemelkedő iskola (CSHI) * 8. évfolyam	-2,761
Kiemelkedő iskola (CSHI) * Versenyzők száma	4,819
Kiemelkedő iskola (CSHI) * Nem hátrányos helyzetű tanulók aránya	-1,943
Kiemelkedő iskola (CSHI) * Tehetségesek aránya	-17,513
Tehetségpont * 8. évfolyam	-1,571
Tehetségpont * Versenyzők száma	-0,729
Tehetségpont * Nem hátrányos helyzetű tanulók aránya	7,820
Tehetségpont * Tehetségesek aránya	19,121
Tanulók száma * Versenyzők száma	9,054*
Constant	57,547***
N	4668
R^2	0,102
Adjusted R^2	0,097

Note: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

2. melléklet. A változók korrelációi

	Pontszám	Kitöltési idő	8. évfolyam	Tanulók száma	Nem hátrányosak aránya	Tehetségesek aránya	Versenyzők száma	Kiemelkedő iskola (CSHI)	Tehetségpont	Fenntartó: alapítvány	Fenntartó: egyház	Fenntartó: fels. okt.	Fenntartó: nemzetiség	Fenntartó: TK	Ingatlan átlagár	Havi nettó átlagfizetés	Település: község	Település: város
Kitöltési idő	0.11																	
8. évfolyam	-0.15	-0.28																
Tanulók száma	0.12	-0.02	-0.03															
Nem hátrányosak aránya	0.16	-0.02	0	0.26														
Tehetségesek aránya	0.05	-0.03	0	0.07	0.05													
Versenyzők száma	-0.08	-0.09	0	0.25	0.08	0.03												
Kiemelkedő iskola (CSHI)	0.03	-0.02	0	-0.08	-0.06	0.02	0.05											
Tehetségpont	0.05	-0.05	0.02	0.34	0.12	0.14	0.16	-0.03										
Fenntartó: alapítvány	0.02	-0.05	-0.01	0	0.05	-0.02	0.01	0.06	-0.06									
Fenntartó: egyház	0.01	0.04	-0.02	0.05	0.08	-0.05	0.03	-0.04	0.06	-0.04								
Fenntartó: fels. okt.	0.04	-0.01	0.01	0.05	0.04	0.03	-0.04	-0.02	0.07	-0.01	-0.03							
Fenntartó: nemzetiség	-0.01	-0.03	-0.01	-0.16	0.03	-0.03	0.03	0.06	-0.12	-0.01	-0.06	-0.01						
Fenntartó: TK	-0.01	-0.05	0.01	0	-0.1	0.06	0.15	0.07	0.09	-0.13	-0.57	-0.1	-0.21					
Ingatlan átlagár	0.08	-0.02	-0.01	0.02	0.19	0.02	-0.01	0.01	-0.1	0.04	-0.07	0.05	0	0.08				
Havi nettó átlagfizetés	0.06	-0.04	0	0.07	0.34	0.02	0.02	-0.01	-0.05	0.07	-0.09	0.1	-0.01	0.07	0.7			
Település: község	-0.11	-0.02	0.03	-0.56	-0.27	-0.04	-0.11	0.07	-0.24	-0.04	-0.1	-0.03	0.15	0.09	-0.07	-0.12		
Település: város	0.04	-0.03	-0.01	0.38	0.03	-0.01	0.24	0	0.3	-0.01	0.18	-0.05	-0.04	0.07	-0.42	-0.58	-0.54	
Település: Bp	0.06	-0.04	-0.01	0.08	0.22	0.05	0.02	-0.02	0.01	0.07	-0.06	0.11	-0.06	0.12	0.6	0.85	-0.17	-0.54

-1 -0.8 -0.6 -0.4 -0.2 0 0.2 0.4 0.6 0.8 1

A SIMONYI-VERSENY FELKÉSZÍTŐ TANÁRAINAK TEHETSÉGGONDOZÁSI MUNKÁJA

Miklósné Zakar Andrea – Dancsi Katalin

Bevezetés

A jelen tanulmány a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási versenyen részt vevő tanulókat felkészítő tanárok körében végzett empirikus kutatás néhány eredményét tárja fel és elemzi. A Simonyi-verseny, amelynek a 2020–2021-es tanévtől a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara (korábban Tanítóképző Főiskolai Kara) a főszervezője, egyik fókusza a tehetséggondozási munka.[1] Emiatt a jelen kutatás a tanulók felkészítésének humán tényezői közül a felkészítő tanár tehetséggondozási munkájának egyes aspektusait vizsgálja, miközben a tanulmánykötet más írásai a tanulói eredmények intézményi, területi és gazdasági mozgatórugóit, illetve hátterét elemzik.[2] A tanárok motiváltsága a tehetséggondozás egyik fontos eleme, de a jelen cikk erre külön és részletesen nem terjed ki, viszont tanulmánykötetünk néhány írása,[3] illetve már megjelent tanulmányok[4] ezt részletezik.

Az empirikus kutatás a Károli Gáspár Református Egyetem által támogatott *Nyelvi kompetenciák térben és időben* pályázat keretei között valósult meg: módszertanát tekintve alapvetően egy online tanári kérdőív feldolgozására,[5] illetve egyéni és fókuszcsoportos interjúkra épült, amelyek során a felkészítő tanárok tehetséggondozási munkájának részleteire is rákérdeztünk. A kérdőívet 183 felkészítő tanár töltötte ki,[6] míg az interjúk során tíz tanárral mélyinterjú, illetve kilenc fővel fókuszcsoportos interjú is készült.

---

[1] Tóth Etelka: Új utakon a Simonyi-verseny, *Anyanyelv-pedagógia*, XIV. évf., 2021/1, 122–126; Neumayerné Streitman Krisztina: Coaching megközelítés és tanári motiváció, in Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben – XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny*, Nagykőrös, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2023, 60–79.

[2] Lásd jelen kötetben Tolnai Ágnes, 82–103; Dancsi – Miklósné Zakar, 104–121.

[3] Lásd jelen kötetben Neumayerné Streitman, 33–42.

[4] Neumayerné Streitman Krisztina: *Coaching.*

[5] Pedagógus kérdőív. XXVII. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, 2024. A továbbiakban: *Kérdőív.*

[6] A 2023-as évben rendezett Simonyi-versenyre 994 magyarországi iskolából érkeztek tanulók, az őket felkészítő tanároknak a verseny tavaszi döntőjét követő hat hónapban volt lehetőségük kitölteni a kérdőívet önkéntes módon. Végül 183 felkészítő tanár töltötte ki, ezért a kutatási eredmények nem tekinthetőek reprezentatívnak, de a válaszok érvényesek és informatívak.

Tanulmányunkban két kutatási kérdést fogalmaztunk meg:

– A felkészítő tanár milyen módszerek segítségével készíti fel a tanulókat a Simonyi-versenyre?
– A felkészítő tanár hogyan motiválja a tanulókat a versenyre való felkészülés során?

Elméleti háttér

A tanulmányban érintett témakörök elméleti kereteit két fogalom – a tehetség és a tehetséggondozás – elemzése és definiálása mentén értelmezzük. Ezen kifejezéseket a szakirodalom tükrében vizsgáljuk.

A tehetség fogalmával számos tudományág szakirodalma foglalkozik, így a neveléstan és a pszichológia is, miközben a hétköznapok szóhasználatában szintén gyakran felbukkan.[7] A tanulmányban terjedelmi okok miatt csupán néhány értelmező modellre térünk ki a tehetség értelmezése kapcsán. A legtöbbször idézett definíció a Renzulli-féle megközelítés, amely szerint a tehetség három fontos összetevője az *intelligencia,* a *motiváció* és a *kreativitás*.[8]

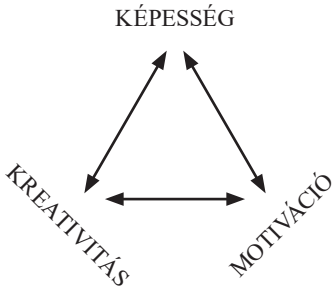
Ezen dimenziók közül az intelligencia, azaz értelmi képesség,[9] amely az új tudás és készségek megszerzésének átlag feletti képességére vonatkozik, a modell legstabilabb összetevője. A motiváció, vagyis a feladat iránti elkötelezettség, a kitartás és a szorgalom egyéntől és szociális kontextustól függ.[10] A kreativitás, azaz az eredetiség,[11] számos intellektuális, motivációs és egyéb személyiségfaktort integrál, és emiatt a legkevésbé kiszámítható.[12] A tehetséges ember számára nem az a kérdés, hogy el lehet-e érni valamit, hanem az, hogy *miképpen* lehet elérni. Ebben a hozzáállásban benne van a motiváció, amely energiát és belső hajtóerőt ad, illetve a kreativitás is, amely megkeresi és megtalálja az elérés lehetőségeit.[13]

Az 1. ábrában található és az előzőekben leírt dimenziókat azonban Gyarmathy Éva szerint[14] nem lehet külön vizsgálni, ezért egyéb elméletekre támaszkodva bemutatja a köztük lévő összefüggéseket, ún. *tehetségerő vektorokat* dolgozva ki. A *képesség* és *kreativitás* vektor működéséhez legalább átlag feletti képességszintre van szükség, viszont „a magas IQ nem feltétlenül garancia, az alacsony IQ viszont nem ad esélyt a kreativitás megjelenésére", de a vektor magyarázza azt, hogy a

[7] Czeizel Endre – Páskuné Kiss Judit*: A tehetség definíciói, fajtái*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2015.
[8] Uo.; Vofkori László: Tudásmenedzsment és tehetséggondozás a középiskolában, *Magiszter,* 1. évf., 2003/1, 79–89.
[9] Vofkori: *Tudásmenedzsment*.
[10] Czeizel–Páskuné: *A tehetség*; Vofkori: *Tudásmenedzsment*.
[11] Vofkori: *Tudásmenedzsment*.
[12] Czeizel–Páskuné: *A tehetség.*
[13] Gyarmathy Éva: A nem szunnyadó erő – A tehetség fogalmának átgondolása, *Neveléstudomány,* 2014/2, 67–81.
[14] Gyarmathy: *A nem szunnyadó.*

populáció széles rétegeit kell „tehetségmezőnek tekinteni”.[15] A *kreativitás* és *motiváció* vektor esetében kiemelkedik a kitartó tevékenység, a törekvés ereje és iránya, a cél elérése és az értelmes tevékenység végzése érdekében kifejtett kemény munka és erőfeszítés.[16] „A produktivitás energiamező, amely magában foglalja a kreatív energiát, a motivációs erőt, és a mentális hatékonyság így teszi lehetővé a teljesítményt.”[17]

1. ábra
A tehetség–Renzulli modellje[18]

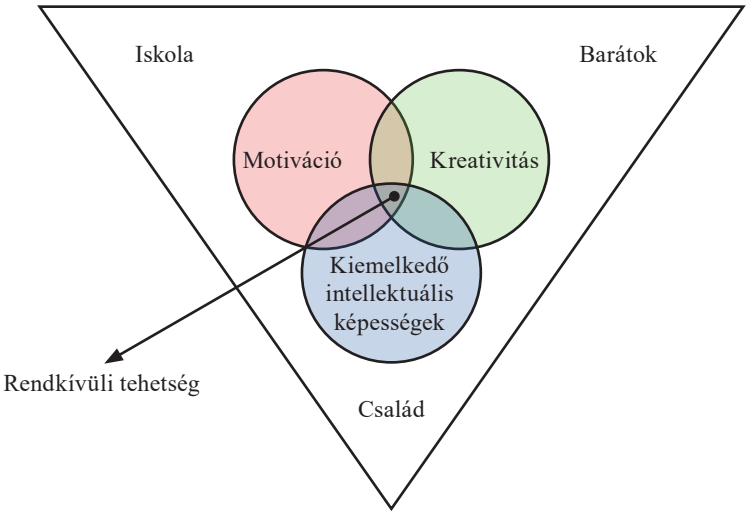


2. ábra
A tehetségerő vektorainak kölcsönös egymásra hatása[19]

Renzulli modelljét Franz Mönks egészítette ki a szociális környezet jelentőségének kiemelésével, ezáltal beemelte a modellbe a családot, az iskolát és a barátokat (3. ábra). Ez a szemlélet felértékeli a szociális kompetenciát is, hiszen ez a személy és a környezete közötti együttműködés alapfeltétele.[20]

[15] Uo., 73.
[16] A szerző *a motiváció és képesség* vektorokra nem tér ki.
[17] Uo., 74.
[18] Czeizel–Páskuné: *A tehetség*, 42.
[19] Forrás: Gyarmathy: *A nem szunnyadó*, 74.
[20] Mönks Franz J. – Ypenburg, Irene H.: *Ha tehetséges a gyerek… Útmutató szülőknek és tanároknak*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011.

Mivel a tehetséggondozás és a tanárok szerepe áll a tanulmányunk fókuszában, ezért Ziegler modelljét szeretnénk még kiemelni a számos elmélet közül. Ziegler ún. akciotóp modellje (Actiotope Model of Giftedness) kiemeli többek között a környezet jelentőségét, vagyis a jelentős személyek, illetve az oktatási szolgáltatások hatásait (4. ábra). Az akciotóp Ziegler szerint lényegében „az egyén és a környezet közötti bio-pszicho-szocio interakciós tevékenységek összessége. A kiválóság ebben a megközelítésben a környezethez (szociotop) való sikeres alkalmazkodásnak tekinthető, beleértve a környezetbe a hathatós tanulási lehetőségeket”.[21]



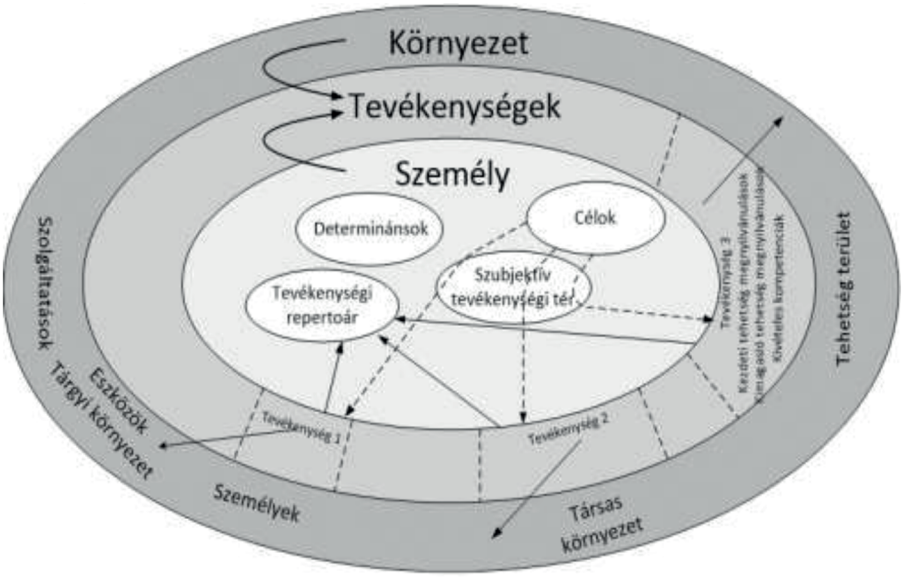
3. ábra
Mönks–Renzulli-modell[22]

A tehetséggondozás törvényi szabályozását a 2011. CXC. törvény tartalmazza, amely kimondja, hogy a tehetséggondozás kereteit a Nemzeti Tehetség Program jelöli ki.[23] A Nemzeti Tehetség Program a tehetséggondozás és a tehetségsegítés fogalmait használja, és hangsúlyozza azt, hogy a program stratégiai célkitűzése „a tehetséges fiatalok képességeinek kibontakoztatása és társadalmi hasznosulása, ebből kiindulva pedig az átfogó célkitűzések a következők: a tehetséges fiatalok megtalálása; a tehetséges fiatalok folyamatos segítése; a tehetség hasznosulása”.[24]

A tehetséggondozás tekintetében a szakirodalomban három alapvető kérdéskört, illetve állomást határolnak le: az első a tehetség meghatározása (*Description*), a második a tehetség azonosítása (*Discovery*) és a harmadik a tehetség fejlesztése (*Development*), azaz a három „D” lehatárolása.[25] Ezek az állomások alapvetően

[21] Czeizel–Páskuné: *A tehetség.*
[22] Forrás: Uo., 20.
[23] 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
[24] A Nemzeti Tehetség Program honlapja Nemzeti_tehetség_program
[25] Czeizel–Páskuné: *A tehetség.*

szorosan összefüggenek egymással, viszont sorrendjük indokolt esetben felcserélhető annak érdekében, hogy megállapítható legyen, hogy az adott kornak milyen tehetségek felelnek meg, illetve hogy minél többféle tehetségből válogathasson a társadalom.[26]



4. ábra
Ziegler „akciotóp modellje”[27]

A tehetséggondozást olyan folyamatként is értelmezi a szakirodalom, amelyben a tehetséges tanulókat a gazdagítás, gyorsítás, differenciálás és adaptivitás eszközrendszerén keresztül fejlesztik.[28] *Gazdagítás*nak nevezzük azt a folyamatot, amelyen keresztül a meglévő adottságokkal összhangban a tanulók több és folyamatos lehetőséget kapnak a képességeik alkalmazására személyre szabott módon.[29] A gazdagítás (dúsítás) négy különböző típusát különböztethetjük meg Passow alapján, amelyek révén a tananyag gazdagíthatja a programokat:[30]

[26] Gyarmathy Éva: Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon, *Neveléstudomány*, 2013/2, 90–106; Czeizel–Páskuné: *A tehetség.*
[27] Forrás: Czeizel–Páskuné: *A tehetség*, 50.
[28] Kővári Attila: Középiskolai tehetséggondozás vizsgálata, in Tóth Péter – Makó Ferenc – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben*, VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia–Tanulmánykötet, Óbudai Egyetem, 2016, 36–52; Balogh László – Mező Ferenc – Kormos Dénes: *Fogalomtár a tehetségpontok számára*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011.
[29] Kővári: *Középiskolai tehetséggondozás.*
[30] Páskuné Kiss Judit: A másodoktatás szerepe a gyerekek képességeinek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra, in Bóta Margit – Dávid Imre – Páskuné Kiss Judit: *Tehetségkutatás*, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2008, 219–333; Balogh–Mező–Kormos: *Fogalomtár.*

– mélységében: több lehetőséget biztosítva a tehetséges tanulónak,
– tempóban: mivel a tehetséges tanuló az átlagosnál gyorsabban tanul és dolgozik, ezért kiegészítő elemeket bevonva a fejlesztő munkába,
– tartalomban: a tananyag a tanulóra van szabva,
– feldolgozási készségek fejlesztésére vonatkozóan: a kritikai és a kreatív gondolkodás, illetve az érzelmi és társas készségek fejlesztését célozzák meg a felfedező tevékenységek közben.

A *gyorsítás* Passow elmélete 'tempóban történő gazdagításra' vonatkozó elemének kiterjesztése a teljes tehetséggondozási munkára: biztosítani kell a tehetséges tanulók számára az egyéni, gyorsabb haladást.[31]

A *differenciálás* a tanórái differenciált munkára, a különböző mentorálási formákra utal, míg az *adaptivitás* az „alkalmazkodva fejlesztést" jelenti, amely egyaránt figyelembe veszi az egyén, a csoport és az intézmény igényeit.[32]

Mindezek alapján láthatjuk, hogy összességében a tehetséggondozás kérdésköre kapcsán kiemelkedik a munkaforma, a módszer és az eszközök szerepe és jelentősége. A tanórai differenciált munka, a csoportmunka és az egyéni foglalkozások pedig lehetővé teszik, hogy a tanuló „a saját adottságának, képességének, képzettségének megfelelő ütemben, szinten és minőségben, mennyiségben sajátítsa el a tananyagot".[33] Fontos továbbá, hogy a tanuló ne készen kapja az ismereteket, hanem ő is aktívan részt vegyen az ismeretszerzésben, illetve kiemelkedő jelentőségű a pedagógus személyisége, szakmai tudása, kreativitása és módszertani ismeretei is.[34]

A szakirodalomban is megjelenik a tehetséggondozás és a pályaorientáció feladatainak az összekapcsolódása, esetlegesen a két tevékenység közötti átfedés is, hiszen napjainkban a tehetséggondozás értelmezése is kiszélesedik, illetve a pályaorientáció feladatköreinek átgondolása és újradefiniálása is folyamatban van.[35]

Az empirikus kutatás módszertana és eredményei

A Simonyi-versenyre való felkészítő munka a tehetséggondozás kiemelt példája, ennek empirikus vizsgálatát kvantitatív (kérdőív) és kvalitatív (interjúk) módszerrel egyaránt végeztük. A teljes kutatócsoport által a Simonyi-versennyel kapcsolatban összeállított, száz kérdést tartalmazó kérdőívet 183 felkészítő tanár töltötte ki, akiknek 96%-a (176 fő) nő volt, és 143 tanár a 46. életévét már betöltötte. Nemcsak a kor tekintetében beszélhetünk tapasztalatról, hiszen a kérdőívet kitöltő magyartanárok közül 152-en több, mint 14 éve, 131-en pedig több, mint 21 éve vannak a pályán. Mivel a jelen tanulmány elemzései a tehetséggondozás néhány aspektusát érintik, ezért

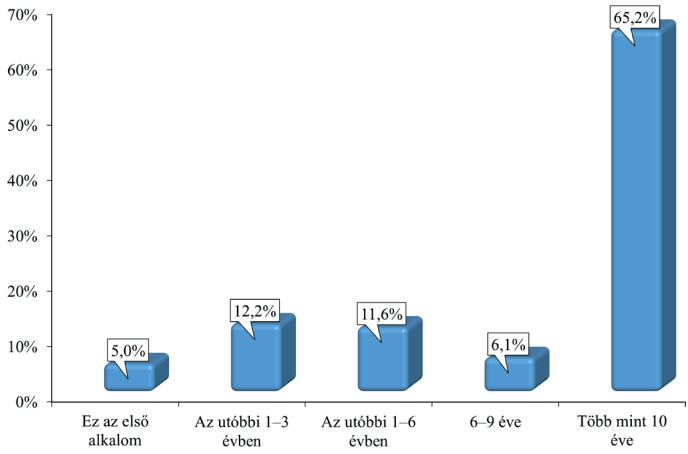
[31] Kővári: *Középiskolai tehetséggondozás*; Balogh–Mező–Kormos: *Fogalomtár.*
[32] Kővári: *Középiskolai tehetséggondozás.*
[33] Czeglédy István – Rozgonyi Tiborné: *Tehetséggondozás az iskolai oktatásban*, Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola, Bessenyei György Tanárképző Központ, Tehetséggondozás (Letöltés: 2024. július 1.)
[34] Uo.
[35] Czeizel–Páskuné: *A tehetség.*

fontos kiemelni, hogy a válaszadók a legmagasabb arányban tapasztalt pedagógusok: a Simonyi-versenyre 65,2%-uk több, mint tíz éve készít fel diákokat, míg 6,1%-uk 6–9 éve. A tanárok 11,6%-a az utóbbi 1–6, 12,2%-a pedig az utóbbi 1–3 évben, és 5%-a első alkalommal vállalkozott erre a tehetséggondozási feladatra (5. ábra).

A versenyre való felkészítés módszerei

A tanulmány bevezetőjében megjelöltük azt a két kutatási kérdést, amely mentén az eredményeket a jelen tanulmány keretei között értelmezzük. Az egyik kérdésünk az, hogy a felkészítő tanár milyen módszerek segítségével készíti fel a tanulókat a Simonyi-versenyre. Ehhez kapcsolódóan arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen formában tartotta a versenyfelkészítőket a tanulóknak. Több választ is meg lehetett adni, a válaszlehetőségek az alábbiak voltak:

– Együtt oldottunk meg feladatokat, gyakoroltunk a versenyre a tanórákon.
– Együtt oldottunk meg feladatokat, gyakoroltunk a versenyre tanórán kívül.
– Kiadtam a feladatokat, és együtt ellenőriztük azokat a tanórán.
– Kiadtam a feladatokat, és együtt ellenőriztük azokat tanórán kívül.
– Egyéni felkészítő konzultációkat tartottam.
– Csoportos felkészítést tartottam.
– Nem tartottam külön versenyfelkészítőket.

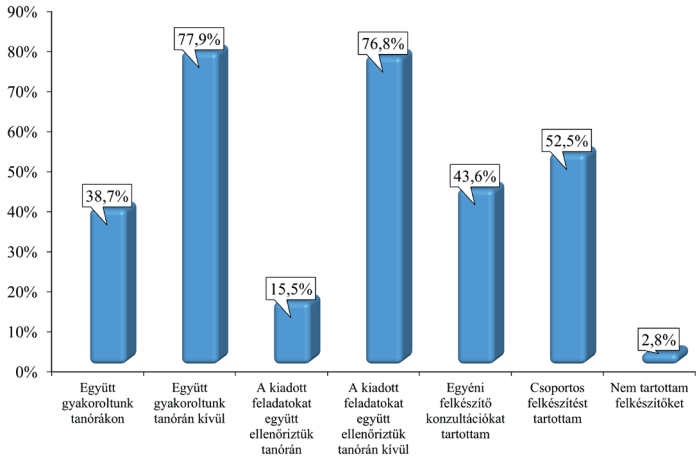


5. ábra
Hány éve készít fel tanulókat a Simonyi-versenyre?[36]

A válaszok kiértékelése kapcsán kiemeljük, hogy a legtöbb válasz a tanórán kívüli foglalkozásokra utalnak: a tanárok 77,9%-a jelölte meg azt, hogy a tanulókkal tanórán kívül is gyakoroltak a versenyre, míg 76,8%-uk közösen ellenőrizte a

[36] Forrás: *Kérdőív.*

kiadott feladatokat a diákokkal tanórán kívül. A válaszadók 43,6%-a egyéni felkészítő konzultációkat, míg 52,5%-a csoportos felkészítőket tartott. Mindemellett természetesen a tanórai munka keretei között is megjelenik a versenyre felkészítő tehetséggondozási munka: a tanárok 38,7%-a tanórai gyakorlásról, 15,5%-a a kiadott feladatok tanórán való ellenőrzéséről számolt be. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy elenyésző azon tanárok aránya (2,8%), akik a verseny előtt egyáltalán nem tartottak felkészítést a tanulóik számára. A megadott válaszlehetőségeken kívül a válaszadóknak lehetőségük volt nyitott kérdés keretein belül egyéb választ is adni a felkészítés módja kapcsán. Ezen válaszok közül kiemelnénk az online feladatok és tesztek, illetve az online kapcsolattartás kérdéskörét (a nyitott kérdésre adott válaszok 47,6%-ában), amely alapvetően a tanórán kívüli munka keretei között értelmezhető, és az online platformok és applikációk használatát is felértékeli. A válaszok összességében jól mutatják azt, hogy a tanárok szabadidejük terhére is készítenek fel a versenyre, illetve a differenciált és gazdagító tehetséggondozási munka is megjelenik egyéni vagy csoportos foglalkozások formájában (6. ábra).



6. ábra

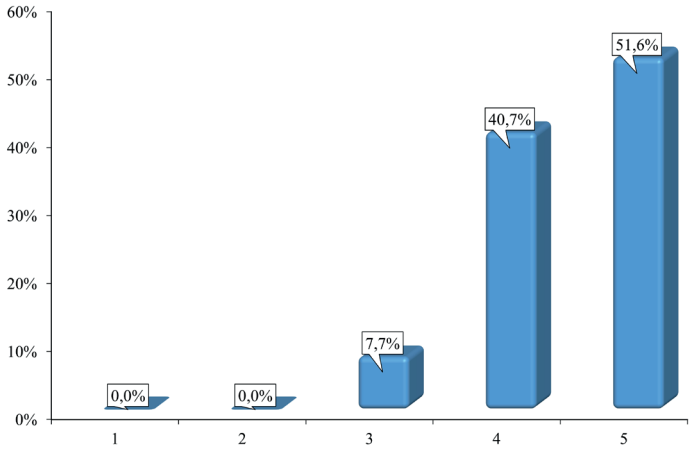
Milyen formában tartotta a versenyfelkészítőket a tanulóknak?[37]

Arra a kérdésre, hogy általában hány órát gyakorolt felkészítő tanárként a versenyre egy-egy tanulóval, a kérdőívet kitöltők 48%-a 1–10 közötti, 25%-a 10–20 közötti óraszámot jelölt meg, míg 40 órát vagy afölötti óraszámot a felkészítő tanárok 3 százaléka jelölte be.

Az elméleti részben már taglalt feldolgozási készségek fejlesztésére vonatkozó tehetséggondozási munka, amely többek között a hatékony tanulás módszereinek és eszközeinek a megismerését, illetve a kritikai és a kreatív gondolkodás elsajátítását

[37] Forrás: *Kérdőív.*

jelenti, kiemelkedő szereppel bír a Simonyi-versenyre felkészítő tanárok munkájában is, amit jól mutat a következő két kérdésre adott válaszok aránya. Az 1–5 skálán[38] 4,44-es átlagot ért el a pedagógusok azon kérdésre adott válasza, hogy segítik-e a diákjaikat abban, hogy megismerjék, megtapasztalják és elsajátítsák a hatékony tanulás módszereit és eszközeit: a tanárok döntő többsége az 5-ös és 4-es értéket (51,6% ill. 40,7%) jelölte meg (7. ábra). Az 1–5 skálán 4,69-es átlagot ért el azon kérdésre adott válasz, miszerint ösztönzik-e a diákokat az önálló, kritikai gondolkodásra. A pedagógusok 70,2%-a az 5-ös, 28,7%-a a 4-es, míg a megkérdezettek elenyésző része (1,1%) a 3-as értéket jelölte be (8. ábra).



7. ábra
Segítek a diákjaimnak abban, hogy megismerjék, megtapasztalják és elsajátítsák a hatékony tanulás módszereit és eszközeit[39]

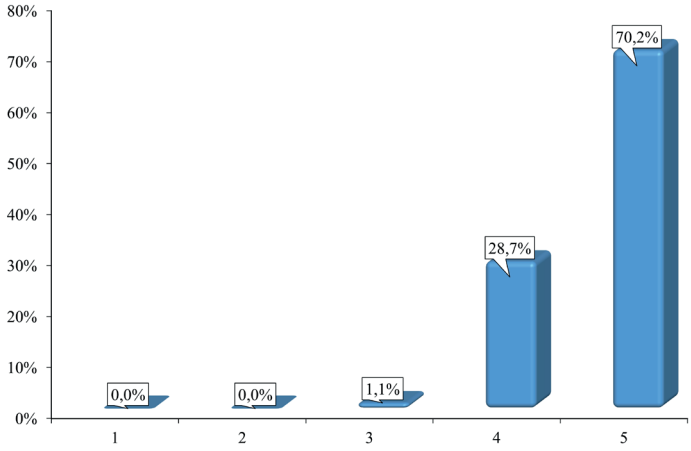
A tanárokkal készített fókuszcsoportos és mélyinterjúk lehetőséget adtak arra, hogy a felkészítő munka során alkalmazott néhány jó gyakorlatot is megismerhessünk. Az interjúalanyok megerősítették a differenciált tehetséggondozás jelentőségét, számos pedagógus készít fel a tanóra keretei között is, de ezt a munkát szinte mindig kiegészíti az otthoni felkészülés, illetve a tanórán kívüli, de az iskolában folytatott külön „fejlesztő teremben" vagy szakkörön végzett felkészítő tevékenység. Az interjúalanyok közül többen elkülönítették a verseny előtti „intenzív szakaszt", amikor a tanulók hétvégén is készülnek a versenyre, és ebben a tanár segít számára akár a hétvége terhére is. Néhány speciális módszert is említettek a felkészítő tanárok, amellyel a hatékony tanulást és kreativitást is fejleszthetik:

– hibajavító füzetet vezetnek, amelyben típusokba csoportosítják a hibákat,
– a helyesírási szabályzatból is tanulnak,

[38] 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán, ahol az 1 azt jelentette, hogy a legkevésbé jellemző, az 5 pedig azt, hogy leginkább jellemző.
[39] Forrás: *Kérdőív.*

– tollbamondást gyakorolnak,
– típusfeladatokat és előző Simonyi-versenyen alkalmazott feladatlapokat oldanak meg,
– a tanár a tanulókkal végigmegy a helyesírási súlypontokon, és a tanulóknak szúrópróbaszerűen saját példát kell mondaniuk az adott szabály kapcsán,
– a felkészítő pedagógus külön kiadványt, illetve gyakorlófeladatokat készít a tanulói számára, kiegészítve a rendelkezésre álló didaktikai eszközöket,
– a diákok készítenek feladatlapokat, azokat kicserélik egymás között.

Mindent összevetve fontos kiemelni, hogy az interjút adó tanárok hangsúlyozták azt, hogy a versenyeken részt vevő diákok általában több tantárgyból is jól teljesítenek, és ahogyan egyikőjük fogalmazott: „az írás helyességét a gondolkodás helyességével kell kezdeni". Az interjúalanyok egybehangzó véleménye az volt, hogy a tehetséges diák motivált, lelkes, a helyesírási versenyen való eredményessége pedig az olvasottságán is múlik. A kérdőívben is szereplő, tanulói eredményességre vonatkozó kérdésre, tudniillik hogy milyen tényezők mekkora szerepet játszottak a 80 pont felett teljesítő tanuló esetében, Tolnai Ágnes ezen kötetben közölt tanulmánya tér ki.[40]



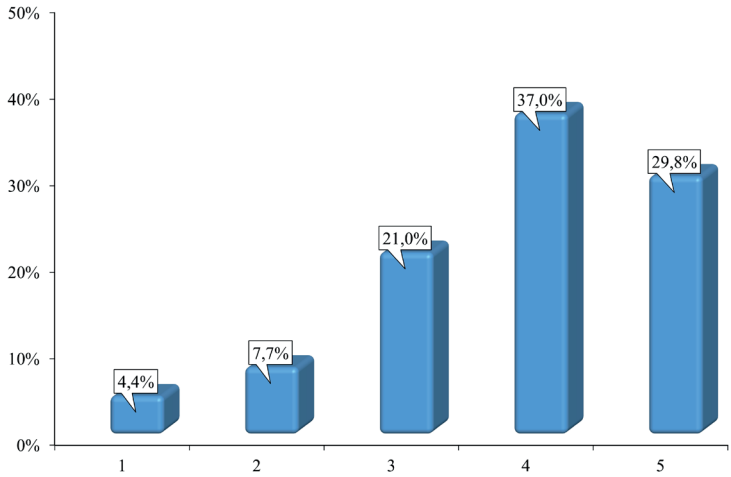
8. ábra
Diákjaimat ösztönzöm az önálló, kritikai gondolkodásra[41]

A tanulók motiválásának módszerei

Az elméleti részben definiált tehetségfogalom kapcsán láthattuk, hogy a motiváció egy fontos komponense a tehetségnek, illetve a motiváció fejlesztésében és fenntartásában nagy szerepe van a környezetnek, így az iskolának és a tanároknak is.

[40] Tolnai Ágnes, 82–103.
[41] Forrás: *Kérdőív.*

A kérdőív egyik kérdése arra vonatkozik, hogy a tanárok támogatják-e a diákjaikat saját maguk és tanulási erősségeik megismerésében, amellyel a tanulók személyes fejlődését, önismereti munkáját, önfelfedezését is segítik. A pedagógusok erre a kérdésre adott válasza az 1–5 skálán 3,81-es átlagot ért el, legtöbben (37%) a 4-es és (29,8%) az 5-ös válaszlehetőséget jelölték meg, vagyis a munkájuk kapcsán jellemzőnek vagy leginkább jellemzőnek ítélték meg ezt a fajta támogatást (9. ábra).

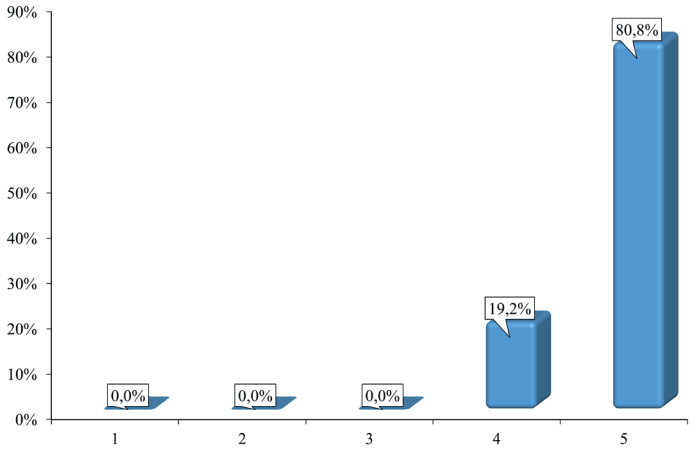


9. ábra
Támogatom a diákjaimat saját maguk és tanulási erősségeik megismerésében gyakorlati eszközök, módszerek segítségével[42]

A tehetséggondozási folyamatban is fontos a megfelelő környezet kialakítása, amely keretei között a tanuló biztonságban és jól érzi magát, és amely segíti abban, hogy a tanárok az olykor többletfeladatként jelentkező versenyfelkészülés során is fenntartsák a diákok lelkesedését. Egyik interjúalanyunk idézett egy diákot, aki az egyik délutáni versenyfelkészítő gyakorlóórán belépve a tanterembe így kiáltott fel: „Olyan jó nyelvtanszag van ebben a teremben!” – vélhetően a diák motiváltsága mellett a kiemelkedő tanulói környezet is adott volt ebben az esetben. A pedagógusok fontosnak tartják olyan tanulási környezet megteremtését, amelynek alapja a bizalom, a jó hangulat, az egymásra való odafigyelés, és amelyben a tanulók biztonságban érzik magukat. Az erre vonatkozó kérdésre adott válaszok 1–5 skálán elért 4,81-es átlaga kiemelkedő eredmény, és jól mutatja a felkészítő tanárok ez irányú törekvéseit vagy attitűdjét, hiszen a pedagógusok 80,8-a az 5-ös, míg 19,2%-a a 4-es értéket adta meg válaszában (10. ábra). Az elméleti részben az egyén és környezet közötti interakciók, illetve a környezethez való sikeres

[42] Forrás: *Kérdőív.*

alkalmazkodás jelentőségéről is írtunk, ezekben nyújt kiemelt segítséget a megfelelően támogató tanulási környezet biztosítása.



10. ábra

Olyan tanulási környezetet teremtek, amelynek alapja a bizalom, a jó hangulat, az egymásra való odafigyelés, amelyben a tanulók biztonságban érzik magukat[43]

A felkészítő tanárokkal készült fókuszcsoportos és mélyinterjúk a motiválás kérdéskörében is lehetőséget adtak számunkra ahhoz, hogy néhány jó gyakorlatot is megismerhessünk. Az interjúkból kiderült, hogy a felkészítő tanárok a motiválás számos eszközét alkalmazzák, és ebben sok szempontból az iskola is partner. A tanárok többek között a következő motiváló tevékenységekről, illetve események szervezéséről számoltak be:

– Az egyik tanár a gyakorlás, illetve a jól elvégzett feladatok elismerésére pecsétet ad. „Andi néni pecsétje" kiemelt jelentőséggel bír a tanulók számára, szorgalmasan gyűjtik őket, illetve öt pecsét begyűjtése után 5-ös érdemjegyet kapnak a tanulók.
– A versenyen való részvételért, illetve egy-egy feladatért (pl. tollbamondás) is jeles érdemjegyet kapnak a diákok.
– A diákok könyvjutalomban részesülnek.
– Iskolán kívüli programokon való részvétellel is jutalmazzák a diákokat, például múzeumlátogatással.
– A szakkörök munkája közben is jó a hangulat, a tanár gyakran csokoládéval kínálja meg a tanulókat a szakköri munka közben.
– Simonyi-bulit szerveznek, amikor a diákok palacsintát, tortát ehetnek, együtt ünnepelhetik a jó szereplést.

[43] Forrás: *Kérdőív.*

– Egyes iskolákban „Simonyisnak” lenni rang, kiemelik és jutalmazzák a diákokat: néhány iskolában jellemző a tehetségek kiemelése az iskolai ünnepségek alkalmával, felkerülnek az iskola honlapjára fényképpel, esetleg alapítványi különdíjban részesülnek, év végén fogadást tartanak az első helyes diákoknak (minden verseny tekintetében).
– Iskolai eseményeken a versenyen szereplő tanulók a vetélkedőkre saját maguk állítják össze a kérdéseket, verseket írnak, parafrazálnak, videót készítenek, amelyet bemutathatnak az iskola többi diákja előtt.
– Az eredményes tanulók „büszke vagyok rád” feliratú csokoládékat kapnak, a diákok versenyeznek, hogy ki gyűjti a legtöbbet a 8. osztály végéig.

A legtöbb interjúból egyértelműen kiderül, hogy a tanárok tisztában vannak a tehetséggondozási folyamatban betöltött mentori szerepükkel. Kiemelik, hogy a tanár attitűdje, lelkesedése milyen gyorsan átragad a diákokra. A motiválás leggyakrabban a tanár személyiségén és a hozzáállásán keresztül is megvalósul. A tanári belső motivációnak a tanulóra és a tanuló eredményeire való hatásáról a kötet más tanulmányai részletesen írnak.[44]

Az elméleti részben is kitértünk a tehetséggondozás és a pályaorientáció összekapcsolódására, a két tevékenység közötti összefüggésekre és esetleges átfedésekre. A kérdőív egyik kérdésére, miszerint a versenyeredménye alapján a tanulót jobban lehet-e orientálni a továbbtanulási lehetőségek kiválasztásánál, a tanárok válasza az 1–5 skálán 3,70-es átlagot ért el. Ez azért is fontos, mert a Simonyi-versenyen részt vevő diákok életkoruk alapján még ugyan távolabb állnak a konkrét pályaválasztástól, de például a középiskola-választás során már motiválhatják és orientálhatják őket a tanárok és az elért versenyeredmények.

Az iskolai tehetséggondozási feladatok jelentősége miatt azt feltételeznénk, hogy a tehetséggondozási munka, a versenyekre való felkészítés külön iskolai programokon keresztül valósul meg, viszont, ahogyan ezt a tanulmánykötet másik tanulmányában Tolnai Ágnes is kiemeli,[45] a kérdőívet kitöltő tanárok válaszai arra a kérdésre, hogy az iskolában tehetséggondozó program folyik-e, ennek keretében történik-e a versenyekre való felkészülés, az 1–5 skálán mindössze 2,92-es átlagot érnek el. A kérdőív eredményei, illetve az interjúk megerősítik, hogy a tehetséggondozás munkáját a nagyon elkötelezett, lelkes tanárok végzik, akik a saját szabadidejükből is áldoznak a tehetséges diákok versenyfelkészítésére, és akiket nagyrészt csak erkölcsi elismerésben részesít az iskola plakettek, kitüntetések formájában, de ahogyan az egyik interjút adó tanár kiemelte: *a tanár jutalma leginkább a „gyerekmosoly”.*

[44] Lásd jelen kötetben Tolnai Ágnes, 82–103; Neumayerné Streitman Krisztina, 33–42.
[45] Lásd jelen kötetben Tolnai Ágnes, 82–103.

Összegzés

A tanulmány a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási versenyen részt vevő tanulókat felkészítő tanárok tehetséggondozási munkáját vizsgálja. Az elméleti részben a tehetség és tehetséggondozás fogalmait elemeztük, különös tekintettel Renzulli, Mönks és Ziegler modelljeire. Renzulli modellje az intelligenciát, kreativitást és motivációt emeli ki, míg Mönks a szociális környezet jelentőségét hangsúlyozza. Ziegler akciotóp modellje a környezet és egyén közötti interakciókra fókuszál. A tehetséggondozás fogalmának definiálása kapcsán a törvényi szabályozást és a Nemzeti Tehetség Program meghatározását alapul véve a magyarországi tehetséggondozásra vonatkozó szakirodalom elemzéseit igyekeztünk összegezni.

A kutatás, amely a Károli Gáspár Református Egyetem támogatásával valósult meg, kérdőíven, valamint interjúkon alapuló empirikus vizsgálat egyes eredményeit mutatja be. A kutatásban 183 tanár vett részt, akik közül legtöbben több mint 14 éve a pályán vannak, és jelentős tapasztalattal rendelkeznek a versenyre való felkészítésben.

Az elemzés fő célja a felkészítő tanárok módszereinek és motivációs stratégiáinak feltárása volt két kutatási kérdés mentén. A válaszok egyértelművé tették azt, hogy a tanárok főként tanórán kívüli foglalkozások keretében készítik fel a tanulókat, különös figyelmet fordítva az egyéni és csoportos, illetve digitális konzultációkra. A helyesírási versenyre való felkészítés során a pedagógusok a hatékony tanulás módszereit, kritikai és kreatív gondolkodást is fejlesztik.

A tanárok motivációs stratégiái közé tartozik a diákok tanulási erősségeinek megismerése és támogatása, valamint a megfelelő tanulási környezet kialakítása. Az empirikus kutatás eredményei alapján a felkészítő tanárok számos jó gyakorlatot alkalmaznak: jutalmazással, illetve érdekes programokkal ösztönzik a diákjaikat.

Összességében a tanulmány bemutatja, hogy a Simonyi-versenyre való felkészítő munka során a tanárok – sokszor a szabadidejük egy részének terhére – jelentős időt és energiát fordítanak a diákok egyéni fejlődésére, motiválására és tehetséggondozására. Tehát a Simonyi helyesírási versenyen való eredményes szereplésnek az egyik kulcstényezője a tanárok egyéni pedagógiai felkészítő és tehetséggondozó munkája, amely motiválni tudja a tehetséges tanulót, és támogatja felkészülését. A tehetséggondozási feladatokkal járó oktatói pluszmunkát felvállaló „humán faktor” elengedhetetlen tényező, amely nélkül nincs kimagasló pontszámú tanuló a Simonyi-versenyen.

Irodalomjegyzék

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény. Jogszabály

A Nemzeti Tehetség Program honlapja Nemzeti_tehetség_program

Balogh László – Mező Ferenc – Kormos Dénes: *Fogalomtár a tehetségpontok számára*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011.

Czeglédy István – Rozgonyi Tiborné: *Tehetséggondozás az iskolai oktatásban*, Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola, Bessenyei György Tanárképző Központ. Tehetséggondozás

Czeizel Endre – Páskuné Kiss Judit*: A tehetség definíciói, fajtái*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2015.

Dancsi Katalin – Miklósné Zakar Andrea: A Simonyi-verseny eredményeinek intézményi mozgatórugói, in Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban*, Budapest, KRE, 2024, 104–121.

Gyarmathy Éva: A nem szunnyadó erő – A tehetség fogalmának átgondolása, *Neveléstudomány,* 2014/2, 67–81.

Gyarmathy Éva: Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon, *Neveléstudomány*, 2013/2, 90–106.

Kővári Attila: Középiskolai tehetséggondozás vizsgálata, in Tóth Péter – Makó Ferenc – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben*, VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia -Tanulmánykötet, Óbudai Egyetem, 2016, 36–52.

Mönks, Franz J. – Ypenburg, Irene H.: *Ha tehetséges a gyerek… Útmutató szülőknek és tanároknak*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011.

Neumayerné Streitman Krisztina: Coaching megközelítés és tanári motiváció, in Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben – XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny*, Nagykőrös, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2023, 60–79.

Neumayerné Streitman Krisztina: Az énképek szerepe, in Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban*, Budapest, KRE, 33–42

Páskuné Kiss Judit: A másodoktatás szerepe a gyerekek képességeinek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra, in Bóta Margit – Dávid Imre – Páskuné Kiss Judit: *Tehetségkutatás*, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2008, 219–333.

Pedagógus kérdőív. XXVII. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, 2024.

Tolnai Ágnes: A Simonyi-verseny eredményeire ható tényezők módszertani kérdései, in Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban*, Budapest, KRE, 2024, 82–103.

Tóth Etelka: Új utakon a Simonyi-verseny*, Anyanyelv-pedagógia*, XIV. évf. 2021/1, 122–126.

Vofkori László: Tudásmenedzsment és tehetséggondozás a középiskolában, *Magiszter,* 1. évf. 2003/1, 79–89.

Interkulturális megközelítések

INKLUZIVITÁS ÉS HELYESÍRÁS

Fiatal kutatók nemzetközi együttműködéssel megvalósult tanulmányai

A következő lapokon három tanulmányt olvashatnak az érdeklődők, egyet magyar, kettőt pedig angol nyelven. Valamennyiben közös, hogy interkulturális dimenzióba, nemzetközi kontextusba helyezi a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási versenyt, illetve a magyar nyelvű helyesírási versenyeket. Mindhárom írás széles körű együttműködés keretében jött létre, és – ami különösen fontos – pályájuk elején álló fiatal kutatók és egyetemi hallgatók jegyzik.

A tucatnyi szerző között találni bölcsészhallgatót és doktoranduszt, magyart és külföldit, alap- és mesterszakos egyetemistát. A tizenegy fiatal kutató rendkívül sokszínű szakmai háttérrel rendelkezik: van közöttük anglisztika, néderlandisztika, keleti nyelvek és kultúrák (japán) szakos hallgató, négyen doktori képzésben vesznek részt az interkulturális nyelvészet területén, hárman pedig az EMLex (European Master in Lexicography) MA-képzést végzik. Ennek is köszönhető, hogy személyükben több neves felsőoktatási intézmény kötődik közvetve vagy közvetlenül a kutatáshoz: a Károli Gáspár Református Egyetem mellett az Eötvös Loránd Tudományegyetem, az olasz Università degli studi Roma Tre, a spanyol Universidad de Santiago de Compostela és a francia Université de Lorraine. A KRE Bölcsészet- és Társadalomtudományi Karának *Elméleti és kísérletes nyelvészeti kutatások* (EKNYEK, *Theoretical and Experimental Linguistics Research Group*, TELIR) projektjéhez is kapcsolódva, munkájukat Tamm Anne egyetemi docens koordinálta.

A tanulmányok a helyesírási, közülük is elsősorban a tollbamondásversenyek szervezésére mutatnak be példákat két kontinensről. Európából észt, holland, német, ukrán, Ázsiából dargin, japán, indonéz, kazak, khmer, kínai és koreai versenyekkel ismerkedhet meg az olvasó, de az arab betűző versenyek és a magyar helyesírási megmérettetések is szóba kerülnek. A szerzők által az első két tanulmányban elvégzett munka főként iránykijelölés, problémafelmérés, amely folytatásra vár, de később részletesebb, átfogóbb kutatások alapjául szolgálhat. A harmadik tanulmány, amely már címében is jelzi, hogy egyelőre kis mintán végzett pilotvizsgálat, erénye, hogy bemutat egy kódolási módszert, amely segíthet az olyan nehezebben elemezhető nyelvészeti források feldolgozásában, amilyen egy összefüggő tollbamondás.

A három tanulmány létrejötte bizonyítja, hogy a Károli Gáspár Református Egyetem intézményi identitásának integráns része a nemzetköziség, a sokszínűség, a virtuális és interperszonális együttműködések elősegítése. A hallgatói tanulmányok felhívják a figyelmet más kultúrák, szokások megismerésének és megismertetésének fontosságára. Egyben bizonyítják, hogy a helyesírással kapcsolatos kutatásoknak a jövőben is fontos részét képezhetik országhatárokon átívelő közös projektek, az innovatív gondolkodásra épülő interkulturális tudásmegosztás és az inkluzivitás.

HELYESÍRÁSI VERSENYEK A NAGYVILÁGBAN

Feladattípusok összehasonlítása különböző országok helyesírási versenyeiben

Tóth Balázs – Lesia Chaika – Nemes István Domonkos – Saigibat Magomedova – Ven Sizet – Fazekas Gyöngyvér – Lehel Dorottya – Al Siyabi Iman – Griselda Febrina Talitha – Aidana Koshkin – Xinxin Song – Tamm Anne

Bevezetés

A helyesírási versenyek világszerte kiváló lehetőséget nyújtanak arra, hogy fejlesszék egy adott ország vagy nyelv íráshasználatát, népszerűsítsék normakövető nyelvhasználatát, és oktatási eszközként szolgáljanak valamennyi korosztály számára.

Jelen kutatás célja, hogy röviden bemutassa a különböző helyesírási versenyeket Észtországban, Hollandiában, Németországban, Ukrajnában, Kazahsztánban, Kambodzsában, Dagesztánban, Magyarországon, a kínai nyelvterületeken, Japánban és Dél-Koreában. Közülük először azokat a versenyeket vesszük sorra, amelyeken a résztvevőknek csak tollbamondást kell írniuk. Ezt követően foglalkozunk a magyar versenyekkel, amelyek tollbamondást és más típusú feladatokat is tartalmaznak (pl. feleletválasztósak, amelyek megoldásakor a helyesen leírt szót kell kiválasztani). Majd a Távol-Kelet versenyei, vizsgái és tesztjei következnek, amelyeken a kínai karakterek játszanak kiemelt szerepet. Végül kitérünk arra, miért nincsenek helyesírási versenyek Indonéziában (1. ábra).

E tanulmány alapul szolgálhat további, a helyesírási versenyek témájában folytatott kutatásoknak, amilyen például a feladatok típusai és a versenyek kulturális háttere közötti kapcsolat elemzése. Kutatócsoportunk[1] jelenleg azt is vizsgálja, hogy a versenyeken produkált nyelvi adatok elérhetők-e, megszerezhetőek-e nyelvészeti kutatásokhoz. Ehhez fontos az egyes feladatok típusainak körvonalazása, azonosítása, rendszerezése is, hogy tudjuk, milyen adatokat várhatunk el az egyes versenyektől.

[1] A kutatócsoportban a Károli Gáspár Református Egyetem hallgatói és Tamm Anne egyetemi oktató mellett több külföldi hallgató, doktorandusz is részt vesz. Jelen tanulmány elkészítése két kutatási projekt keretében történő együttműködésként valósult meg. Ezek: a *Nyelvi kompetenciák térben és időben*, a Károli Gáspár Református Egyetem kutatási projektje és az *Elméleti és kísérletes nyelvészeti kutatások / Theoretical and Experimental Linguistics Research Group* [EKNYEK / TELIR], a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Karának projektje.

Tollbamondásversenyek

A kutatócsoportunk által vizsgált versenyek többsége kizárólag tollbamondásból áll, azaz a versenyzőknek lediktált szövegeket kell helyesen leírniuk. E szövegek lehetnek természetes szemelvények, amelyek egyes szerzőktől származnak, változatlan formában vagy átalakítva. Gyakoribb azonban, hogy olyan mesterséges helyesírási szövegek kerülnek felhasználásra, amelyeket az egyes versenyek szervezői alakítottak ki adott helyesírási jelenségekre, problémakörökre koncentrálva.

1. ábra
A tanulmányban bemutatott országok és térségek térképe.
Készítette: Al Siyabi Iman[2]

A diktált szövegek hossza versenyenként eltérő lehet, csakúgy, mint a résztvevők száma. Egyes versenyeken a szövegeket online vagy a rádióban (is) felolvassák, míg más megmérettetéseket csak jelenléti formában bonyolítanak le, és a leírandó szöveget szaktanár, nyelvész szakember vagy színész, előadóművész diktálja le. A tollbamondásversenyek résztvevői lehetnek gyermekek, tanulók, felnőttek, és van olyan is, amelyen bárki részt vehet. Egyes versenyek többfordulósak, mások egyetlen, országos szinten megoldatott tollbamondásból állnak.

A tollbamondásszövegek korosztálytól függően – amely korosztálynak készültek, vagy kiválasztásra kerültek – reflektálhatnak aktuális közéleti problémákra, erősíthetik a nemzeti összetartozást, szólhatnak tudományos, technikai újdonságokról, a megírójukat körülvevő, modern világról.[3] Ez is bizonyítja, hogy a bennük

[2] Az üres térkép forrása: Link
[3] Közreadunk egy gyűjteményt, amelyben ezt bemutatandó számos itt említett verseny tollbamondására hozunk példaszöveget magyar fordítással együtt (1. melléklet).

megmutatkozó helyesírási tudásnak szoros a kapcsolata a mindennapi élettel, az élő nyelv használatával, s elengedhetetlen a minél sikeresebb kommunikációhoz.

Az 1. táblázatban a különböző versenyek (8 terület) adatai szerepelnek, amelyeket a továbbiakban nyelvenként részletezünk.

Nyelv	Típus	Tollbamondás hossza (szó)	Résztvevők száma
Észt	Tollbamondás	140–150	10 000+
Holland	Tollbamondás	200–300	40 (a rádióban)
Német	Tollbamondás	200	160
Ukrán	Tollbamondás	160–270	40 000+
Kazak	Tollbamondás	< 100	50 000+
Khmer	Tollbamondás	> 400	800+
Dargin	Tollbamondás	nem ismert	400+
Magyar	Tollbamondás + feladatok	120–150	15 000+

1. táblázat
Helyesírási versenyek tollbamondással

Észtország (Tamm Anne)[4]

Az észt *E-etteütlus* nevű e-tollbamondó versenyt, amely egyetlen tollbamondási feladatból áll, évente szervezi meg a Vikerraadio.[5] A lediktált szöveg hossza évről évre kissé változik, például a 2021-es verseny szövege 148 szóból,[6] míg a 2024-es verseny szövege 141 szóból állt.[7]

A résztvevőknek korlátozott idejük van arra, hogy beküldjék válaszaikat. Azok nevét, akik hibátlan megoldást készítettek, ábécésorrendben közzéteszik. Közülük különböző kategóriákban (pl. diákok, felnőttek, filológusok és tanárok, nem észt anyanyelvű versenyzők, külföldön élő és tanuló észtek, nagyothallók) azokat nevezik meg győztesnek, akiknek a leggyorsabban futott be a hibátlan megoldása.[8]

A mindig az anyanyelv napján megrendezett e-tollbamondás egyik fő célja, hogy kulcsfontosságú kulturális kérdésekkel foglalkozzon, így például oktatáspolitikával kulturális-történeti aspektusból. Középpontban a kis és nagy kezdőbetűk használata, az egybeírás és különírás, valamint az általános helyesírási pontosság áll.[9]

[4] Az észt helyesírási versenyek kutatásában Lehel Dorottya és Fazekas Gyöngyvér is részt vett.
[5] E-etteütlus hivatalos weboldala: Link (Letöltés: 2024. június. 31.)
[6] A 2021-es e-etteütlus-szöveg az Eesti Rahvusringhääling oldalán: Vikerraadio e-etteütlusel osales rohkem kui 10 000 inimest, *ERR.ee*, 2021. március 15. Link (Letöltés: 2024. június. 31.)
[7] A 2024-es e-etteütlus-szöveg ugyanott: Vaata e-etteütluse õiget teksti, *ERR.ee*, 2024. március 14. Link (Letöltés: 2024. június 31.)
[8] E-etteütlus kategóriaeredmények a hivatalos honlapon: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[9] E-etteütlus szócikk, *Wikipédia*: Link (Letöltés: 2024. július 31.)

A versenyzők az „ÕS” (*Eesti õigekeelsussõnaraamat*)[10] című helyesírási szótár tanulmányozásával készülhetnek a versenyre. A kötet az észt helyesírás normatívájaként szolgál: érdekesség, hogy felújított nyomtatott és online kiadása 2025-ben várható.[11] A szótár tanulmányozása mellett a leendő résztvevők olyan feleletválasztós próbateszteket is írhatnak, amelyek a korábbi versenyek gyakori hibáira fókuszálnak.[12]

Az első e-tollbamondás-versenyt 2008-ban rendezték meg, a legutóbbi pedig 2024-ben zajlott. Az évek során, leszámítva a koronavírus-járvány időszakát, a résztvevők száma folyamatosan emelkedett. 2008-ban még csak 277-en indultak a versenyen, ám 2024-re ez a szám már 10 864-re nőtt.[13]

Hollandia (Lesia Chaika)[14]

Az egyik legismertebb verseny a *Groot Dictee der Nederlandse Taal* (*A holland nyelv nagy tollbamondása*), amelynek középpontjában a holland anyanyelvűek gyakori helyesírási hibái, valamint nyelvtani és nyelvhelyességi szempontok állnak.

A tollbamondás megkezdése előtt a felolvasó tájékoztatja a résztvevőket a verseny szabályairól, és elmondja, mi minősül hibának. Ezután lediktálja a tollbamondás teljes szövegét, majd minden mondatot kétszer megismétel. Végül ismét felolvassa a teljes szöveget, ami után mindenki köteles abbahagyni az írást. A szövegek különböző hosszúságúak, a korábbi évek tapasztalatai alapján általában 200-300 szóból állnak.[15]

A versenyre történő felkészülést több kiadvány is segíti, például a helyesírási és nyelvhasználati szótár, a *Het Groene Boekje* (a „kis zöld könyv”),[16] amely a standard holland nyelv alapja. A Taalunie-nek[17] köszönhetően a holland szavak online is megtalálhatók a *Woordenlijst*[18] nevű weboldalon. Itt és a *Taaladvies* nevű nyelvi tanácsadó honlapon[19] az olvasók választ kaphatnak a holland nyelvvel kapcsolatos kérdéseikre, megismerhetik és tanulmányozhatják a helyesírás szabályait, s többféle módon kereshetnek is az ezekhez vezető linkek között. Belga honlap hasonló célra a

[10] Maire Raadik (szerk.): *Eesti õigekeelsussõnaraamat*, Talinn, Eesti Keele Sihtasutus, 2018. Az *Eesti õigekeelsussõnaraamat* weboldala: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[11] Standard written Estonian language dictionary to be released in 2025, *EER.ee*, 2023. február 17. Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[12] Egy 2024-es példa a próbatesztre: E-etteütluse eelharjutus: pane end proovile!, *ERR.ee*, 2024. március 4. Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[13] E-etteütlus résztvevők száma: *Wikipédia.*
[14] A holland helyesírási versenyek kutatásában Tamm Anne is részt vett.
[15] A *Groot Dictee der Nederlandse Taal* rádióműsorának hivatalos weboldala Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[16] A mű jelenlegi alcíme (*Woordenlijst Nederlandse Taal*) eredetileg a címe volt az első formájában még a 19. században megjelent kötetnek. Később azonban jellegzetes zöld borítója alapján mindenki Zöld Könyvként kezdte el emlegetni, s mára ez vált a hivatalos címévé. *Het Groene Boekje – Woordenlijst Nederlandse Taal*, Utrecht–Antwerpen, Van Dale Uitgevers (VBK Media), 2021.
[17] A Taalunie hivatalos oldala: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[18] A *Woordenlijst* honlapja: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[19] A *Taaladvies* weboldal: Link (Letöltés: 2024. július 31.)

Spellingregels,[20] amelyen szintén elérhetők a helyesírási szabályok. További hivatalos forrás a holland egynyelvű szótár, a *Grote Van Dale*, közismert nevén *Dikke Van Dale* („Vastag Van Dale"), amelynek létezik online verziója is.[21] Felkészülésként a hivatalos weboldal kvízeit, tesztjeit és a korábbi évek feladatsorait lehet kitölteni.[22]

A versenyt eredeti formájában 1990-ben alapították: 2016-ig televíziós vetélkedő formájában működött, amelyet Hollandiában és Belgiumban is sugároztak, ezért nemcsak holland, de flamand nyelvű résztvevői is voltak. 2018-ban rádiós versenyként szervezték meg újra, amelynek a NPO Radio 1 az adója, e verzióban viszont csak Hollandiából lehet részt venni. Élőben, a közvetítés helyszínén, amely évről évre változik, összesen 40 fő vetélkedik: 20 kiválasztott hallgató a *Taalstaat* rádióműsorból és 20 holland híresség. A hallgatók azonban a rádióból elhangzó diktálás, vagy a rádió online oldalának képpel kísért közvetítése alapján otthonukban vagy a közkönyvtárakban is követhetik az adást, és megírhatják saját tollbamondásukat.[23]

Németország (Lehel Dorottya)

Németországban országos (pl. *Deutschland schreibt!*) és regionális vagy tartományi szintű (pl. *Frankfurt schreibt*,[24] *Eisenach-Thüringen schreibt!*[25]) helyesírási és tollbamondásversenyek is léteznek.

Van, amelyik az online térben zajlik, van, ahol a döntők megírásához személyesen gyűlnek össze a résztvevők. Több verseny felmenő rendszerű, egyes fordulói egymásra épülnek. Így például a *Frankfurt schreibt* 2018 decemberében iskolai válogatókkal kezdődött, majd az onnan továbbjutók 2019 januárjában folytathatták a versenyzést a döntőn, amelyen a híres frankfurti Wäldchestag (Erdőnap) megünneplésével kapcsolatos szöveg leírása volt a feladatuk.[26]

A legnagyobb presztízsű a már említett országos megmérettetés, a *Deutschland schreibt!*, amelyet 2012 óta szerveznek meg, és elsősorban a középiskolás diákok, szülők és tanárok körében népszerű. A tollbamondásszöveg leírására 20 perc áll a

[20] A *Spellingregels* honlapja: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[21] A közismert tréfás nevét vastagságáról, három méretes kötetéről kapó szótárnak a 16. kiadása a legfrissebb. Ton den Boon – Ruud Hendrickx (szerk.): *Van Dale – Groot woordenboek van de Nederlandse taal*, Utrecht–Antwerpen, Van Dale Uitgevers (VBK Media), 2022. A *Van Dale* hivatalos weboldala: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[22] Tesztek a holland versenyhez: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[23] A *Groot Dictee der Nederlandse Taal* televíziós műsorának hivatalos weboldala: Link; A *De Taalstaat* oldala: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[24] A *Frankfurter Allgemeine Zeitung* híradása: Wie gut schneiden Sie beim Diktatwettbewerb ab? „Frankfurt schreibt", *Frankfurter Allgemeine*, 2023. március 8. Link; A *Frankfurt schreibt* 2022-es sajtóanyaga, amely utal a *Deutschland schreibt!*-hez való kapcsolódásra: Link (Letöltés: 2024. augusztus 8.)
[25] A 2022-es versenyről az *Eisenach Online*-on: Eisenach-Thüringen schreibt!, *Eisenach Online*, 2022. május 31. Link (Letöltés: 2024. augusztus 8.)
[26] Brendan Berk: Zum Diktat bitte, *Frankfurter Rundschau*, 2019. január 20. Link (Letöltés: 2024. augusztus 8.)

résztvevők rendelkezésére. A felkészüléshez a verseny honlapján találhatók online próbatesztek.[27]

A versenysorozatot a Stiftung Polytechnische Gesellschaft kezdeményezte, partnerei a Hesseni Kulturális Minisztérium, a darmstadti székhelyű Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, a *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, a hr2-kultur rádióadó-hálózat és a Dudenverlag.[28]

A verseny fő célja, hogy ösztönözze az embereket a helyesírás és a nyelvi jelenségek játékos felfedezésére. A résztvevők számos kategóriában versenyezhetnek: pl. tanárok, diákok, a tanulók szülei, egyetemi hallgatók, szabadúszó nyelvkedvelők.[29]

A helyesírási versenyt anyanyelvápoló, -népszerűsítő rendezvény kíséri. 2023-ban például, alkalmazkodva a tollbamondásszöveg témájához, a természettudományos és tengerbiológiai szakszavak helyesírásáról is szó volt a délutáni pódiumbeszélgetésen, majd a résztvevők dr. Sebastian Lotzkat biológus és „science-slammer" tudományos szlemszólóját hallgathatták meg.[30]

Ukrajna (Lesia Chaika)

Az Ukrán Rádió (Українське радіо) 2000 óta minden évben szervez tollbamondásversenyt, amelynek hivatalos neve Радіодиктант національної єдності (*A nemzeti összetartozás rádiós tollbamondásversenye*). Ezen részt lehet venni versenyzőként, a megoldásokat határidőig beküldve a rádiónak, vagy érdeklődő hallgatóként.

A verseny napján, amely mára az ukrán írás és nyelv napjához kapcsolódik,[31] az élő rádióadásban a bemondó kétszer olvassa fel a tollbamondás teljes szövegét, amely az utóbbi évtizedben 160-200 szóból áll.[32] A diktálás meghallgatható az Ukrán Rádió és a Kultúra Rádió (Радіо Культура) adásán, közvetíti két televíziós csatorna, valamint streameli az Ukrán Rádió Facebook- és Youtube-oldala is.[33]

A szöveg elhangzása után kell a versenyzőknek beküldeni megoldásaikat. Ez eleinte postán történt, majd lehetségessé vált e-mail küldésével is versenyezni. 2019-ben a résztvevőknek 15 percen belül kellett eljuttatniuk a hivatalosként megadott

[27] A Stiftung Polytechnische Gesellschaft honlapja: Link (Letöltés: 2024. augusztus 8.)
[28] A *Deutschland schreibt!* 2022-es sajtóanyaga, amely a verseny történetét is felidézi: Link (Letöltés: 2024. augusztus 8.)
[29] Anne Bachmann: Blobfisch statt Laisser-faire: Das war das Deutschland schreibt-Finale 2023, *SPTG.de*, 2023. június 14. Link (Letöltés: 2024. augusztus 8.)
[30] Uo.
[31] Az ukrán írás és nyelv napját minden évben november 9-én, a 2023-as naptárátállás óta pedig október 27-én ünneplik.
[32] Kivételként a 2023-as versenyen Katerina Kalitko a korábbiaknál hosszabb – több, mint 270 szavas szöveg hangzott el, amely új tendenciát jelezhet. A tollbamondás a Суспільне Культура oldalán: Катерина Калитко: "Дороги України": оприлюднили текст Радіодиктанту 2023 – читати та звіряти з оригіналом, Суспільне Культура, 2023. október 30. Link (Letöltés: 2024. július 31.) A 15–22. tollbamondásversenyen elhangzott szövegek számos helyen elolvashatók az interneten, például az Ukrán Rádió oldalán.
[33] Beszámoló a 2023-as versenyről az Ukrán Rádió oldalán: Переможці Радіодиктанту національної єдності-2023, Українське радіо, 2023. december 5. Link (Letöltés: 2024. július 31.)

e-mail-címre egy fényképet vagy szkennelt változatot az általuk leírt szövegről.[34] A terminus letelte után szinte azonnal hozzáférhetővé vált a helyes megoldás. Felmerült azonban, hogy van, aki továbbra is csak levélben tudja beküldeni versenyfeladatát. Ezért 2020-tól az eredeti szöveget csak egy megadott határidő (általában 1 nap) után teszik közzé az Ukrán Rádió és az ukrán közszolgálati műsorszolgáltató, a Суспільне Мовлення weboldalain.[35] Miután a tollbamondás megoldása megjelent, azok is ellenőrizhetik saját szövegüket, akik nem vesznek részt hivatalosan a versenyen, de szeretnék tesztelni tudásukat.

A tollbamondás szövegei az utóbbi években kivétel nélkül kifejezetten az alkalomra íródnak, neves hazai szerzők tollából, a rádió felkérésére, és megfelelnek az ukrán nyelv helyesírási normájának és összes szabályának. A versenymegoldások javítását szakemberek és pedagógusok ellenőrzik.[36] Az indulóknak érdemes átismételni valamennyi helyesírási és központozási szabályt, beleértve azokat is, amelyek a legutóbbi, 2019-es revíziónál megváltoztak, ugyanis már új helyesírású szavak is szerepelhetnek a szövegben. 2020-ban Larisza Maszenko nyelvészprofesszor, a verseny tudományos tanácsadója összeállított egy listát is olyan könyvekről, amelyek fejlesztik a helyesírási képességeket.[37]

A versenyen résztvevők száma évről évre eltérő, de folyamatosan nő. 2022-ben az Ukrán Rádió több, mint harmincezer e-mailt és majdnem tízezer kézzel írt levelet kapott ellenőrzésre Ukrajna minden régiójából. Ezenkívül voltak versenyzők olyan országokból is, ahol az ukránt idegen nyelvként tanulják (pl. Lengyelország, Svájc, Portugália, Németország, Egyesült Királyság, Szlovénia, Csehország, Franciaország, Kazahsztán, Grúzia, Moldova, Hollandia, Spanyolország, India, Norvégia, Olaszország, Írország, Laosz, Ausztria, Izrael, az Egyesült Arab Emírségek, Kanada és az Amerikai Egyesült Államok).[38]

---

[34] A 2019-es verseny szabályai a Суспільне Мовлення oldalán: Як узяти участь у Всеукраїнському радіодиктанті національної єдності, Суспільне Мовлення, 2019. november 6. Link (Letöltés: 2024. július 31.)

[35] A 2020-es verseny szabályai az Ukrán Rádió oldalán: Радіодиктант національної єдності: офіційні правила участі, Українське радіо, 2020. október 28. Link (Letöltés: 2024. július 31.)

[36] 2021-ben például Jurij Andruhovics író, költő, műfordító fogalmazta és diktálta le a tollbamondást, 2022-ben Irina Cilik filmrendező, író, az ukrán PEN tagja volt a szerző, szövegét pedig Ada Rogovceva színésznő, a Nemzet Művésze és Ukrajna Hőse olvasta fel. Ez a mű (címe: Твій дім – Az otthonod) volt az első, amelyet a verseny történetében nő írt. A 2020-as verseny szabályai az Ukrán Rádió oldalán: Радіодиктант національної єдності 2021: офіційні правила участі, Українське радіо, 2020. november 3. Link. Beszámoló a 2022-es versenyről a Суспільне Культура oldalon: Марина Крижня: Радіодиктант національної єдності-2022: як пройшов найбільший флешмоб з популяризації української мови, 2022. november 10. Link (Letöltés: 2024. július 31.)

[37] A könyveket felsoroló infografika a 2020-es verseny az Ukrán Rádió oldalán megjelent szabályai után olvasható. Радіодиктант національної єдності: офіційні правила участі, 2020.

[38] Beszámoló a 2022-es versenyről a Детектор медіа oldalán: Жодна людина не написала Радіодиктант національної єдності-2022 без помилки, Детектор медіа, 2022. december 26. Link (Letöltés: 2024. július 31.)

Kazahsztán (Aidana Koshkin)

Kazahsztán 2018-ban tartotta meg az első országos tollbamondó versenyt, amely már a latin betűs írásmódon alapult.[39] Az esemény különböző oktatási és kormányzati intézményekben zajlott, és a Kazak Köztársaság Kulturális és Sportminisztériuma kezdeményezte. Az érdeklődők élőben hallgathatták a tollbamondás diktálását a *Šalqar* és a *Qazaq* rádióadókon és az olyan weboldalakon, mint az emle.kz és a tilalemi.kz. Az esemény célja az volt, hogy felhívja a figyelmet a latin betűs írás bevezetésére, és segítse az embereket fokozatosan hozzászokni az új ábécéhez. A versenyen bárki részt vehetett, aki elmúlt 15 éves.[40]

A tollbamondásra való felkészüléshez a résztvevők kaptak egy útmutatót a latin ábécéről, majd egy speciálisan kialakított lapot a diktálás leírásához, és egy tollat is. A tollbamondás fél órán át tartott, a 77 szóból álló szöveget háromszor olvasták fel: először csak figyelmes meghallgatásra, másodszor a hallottak leírására, harmadszor pedig a helyesírás és központozás ellenőrzésére.[41]

A verseny végén a résztvevők láthatták a helyes szöveget a weboldalakon. Ez lehetővé tette számukra, hogy ellenőrizzék munkájukat, és ötös skálán osztályozzák magukat (ahol az 5 kiválót, a 2 pedig az elégtelent jelenti). Azok, akik távolról vettek részt, beszkennelhették vagy lefényképezhették kész szövegeiket, és elküldhették a tilalemi.kz@gmail.com címre javítás és visszajelzés céljából. Arról nincs adat, mennyien vettek részt összesen a versenyen, de előzetesen csak a fővárosból 50 000 jelentkezőre számítottak.[42]

Kambodzsa (Ven Sizet)

Kambodzsa 2024. január 21-én tartotta az első khmer helyesírási versenyt, amelynek témája Angkor, a khmer civilizáció királysága volt. A megmérettetést, amely többek között a khmer kalligráfiára is fókuszált, szintén tollbamondás formájában szervezték.

A verseny célja a kambodzsai emberek íráskészségének fejlesztése volt, és az, hogy felhívják a fiatalok figyelmét történelmi örökségük és felmenőik nyelvének, illetve a khmer írásnak a felbecsülhetetlen értékére. Ezért választottak világörökségi területet helyszínként, az Angkorvat templomot, amelyről a tollbamondásszöveg is szólt.[43]

---

[39] Beszámoló a kazak tollbamondásról a Temir Tau Tech University oldalán: KGIU Students Took an Active Part in The Republican National Dictation in Latin, *Temir Tau Tech University*, 2018. november 14. Link (Letöltés: 2024. július 31.)

[40] A kazak tollbamondásverseny szabályzata az *Esquire.kz* oldalán: Общенациональный диктант на латинице пройдет в Казахстане, *Esquire.kz*, 2018. november 7. Link (Letöltés: 2024. július 31.)

[41] KGIU Students Took an Active Part in The Republican National Dictation in Latin.

[42] Общенациональный диктант на латинице пройдет в Казахстане.

[43] Híradás a khmer verseny megszervezéséről a *The Phnom Penh Post* oldalán: Chea Sokny: Education ministry annouces Khmer dictation event, *The Phnom Penh Post*, 2023. november 7. Link (Letöltés: 2024. július 31.)

A résztvevő 815 versenyzőnek körülbelül egy óra állt rendelkezésére, hogy meghallgassa és helyesen leírja a szöveget. Az értékelés elsősorban a helyesírási hibák arányán alapult, de az írás minőségét is figyelembe vették.

A versenyre nem volt kötelező külön felkészülni, de a versenyzőknek ismerniük kellett a khmer helyesírást. A versenyen bárki részt vehetett kortól, nemtől vagy társadalmi státusztól függetlenül, a feltétel csupán előzetes regisztráció volt. A rendezvény még úttörőnek számított a maga nemében, de a szervezők kifejezték reményüket, hogy a tollbamondásverseny később nemzeti hagyománnyá válhat, amely népszerűsíti a khmer nyelv és írás értékeit.[44]

Dagesztán (Saigibat Magomedova)

A dargin vagy dargvát nyelvet (*дарган мез, dargan mez, dargwa*) a Dagesztáni Köztársaságban beszélik, amely az Orosz Föderáció tagköztársasága. Mintegy félmillió anyanyelvi beszélője van. Számos jelentős területen használják, így a társadalmi és politikai életben, az oktatásban és tudományban, a tömegkommunikációban és természetesen az irodalomban.[45]

2022 óta minden évben helyesírási versenyeket is rendeznek dargin nyelven, csatlakozva az Orosz Föderációban 2004-ben útjára indult Тотальный диктант (*Nagy tollbamondás*) mozgalomhoz, amelynek célja évente tollbamondásversenyeket szervezni az írástudás népszerűsítésére, nemcsak orosz, de más nyelveken is.[46] A versenysorozat fő szervezője az Orosz Tudományos Akadémia Dagesztáni Kutatóközpontja és a Dagesztáni Állami Egyetem, támogatja a Dagesztáni Állami Pedagógiai Egyetem, a *Zamana* folyóirat, a *Druzsba* irodalmi folyóirat, a dagesztáni televízió (az RGVK Dagesztán), az „Oroszország – Az én történelmem” történelmi park, amely a verseny állandó helyszínét adja, és az Omarla Batirájról elnevezett Dargin Zenés és Drámai Színház.[47]

Az országos tollbamondásversenyen olyan szerzők szövegeit diktálják a résztvevőknek, akik sokat tettek a dargin irodalomért és kultúráért.[48] Az egész rendezvény célja a dargin nyelv fejlesztése, megőrzése, a dagesztáni kultúra, irodalom és

[44] Újabb híradás a khmer versenyről a *The Phnom Penh Post* oldalán: Chea Sokny: Khmer dictation comp attracts broad interest, *The Phnom Penh Post*, 2024. január 10. Link (Letöltés: 2024. július 31.)

[45] A dargin nyelvről a *Britannicá*n: Link (Letöltés: 2024. augusztus 6.)

[46] A Тотальный диктант honlapja: Link (Letöltés: 2024. július 31.)

[47] Hír a 2024-es dargin versenyről a *RIA Dagestan* oldalán: Алиомар Мусаев: Более 400 человек написали 3-й тотальный диктант на даргинском языке в Дагестане, *Riadagestan.ru*, 2024. április 21. Link (Letöltés: 2024. július 31.)

[48] 2023-ban S. N. Abdullajev dargin író és nyelvész szövege volt a tollbamondás tárgya. Hír a 2023-as dargin versenyről az Orosz Tudományos Akadémia Dagesztáni Kutatóközpontja honlapján: Тотальный диктант по даргинскому языку, *DNCRAN.ru*, 2023. július 21. Link (Letöltés: 2024. július 31.) 2024-ben pedig Rabadan Nurov költő és drámaíró, a dargin nyelvű szovjet irodalom megalapítója születésének 135. évfordulóját ünnepelték a szöveg kiválasztásával. Мусаев: Более 400 человек написали 3-й тотальный диктант на даргинском языке в Дагестане.

hagyományok népszerűsítése. Ezért az eseményt számos egyéb program kíséri: anyanyelvi és irodalmi ismeretterjesztő előadások, régi könyvek és folyóiratok kiállítása, gasztronómiai, kézműves és népművészeti bemutató, néptánc-, népzene- és dargin nyelvű színházi előadások.[49]

A versenyen személyesen lehet részt venni: a jelentkezők száma minden évben sok száz fő. Az évek során 400–800 ember vett részt az eseményen Dagesztán különböző *rajon*jaiból (járások) és városaiból, de az érdeklődők száma ennek sokszorosa volt: már az első alkalommal 1500 ember látogatott el a történelmi parkba, ahol a tollbamondás zajlott.[50]

Magyarország (Tóth Balázs)

Magyarországon több helyesírási versenyt rendeznek, amelyek közül nem egy több évtizedes múltra tekint vissza. Valamennyiben közös, hogy az eddig bemutatott versenyektől eltérően nemcsak tollbamondási, hanem egyéb feladatokat is tartalmaznak, a közoktatáshoz és a felsőoktatáshoz kapcsolódnak, azaz résztvevőik diákok vagy egyetemi hallgatók.

A legfiatalabb közülük az Országos Lotz János szövegértési és helyesírási verseny,[51] amelyen általános iskolás tanulók vehetnek részt, s a tollbamondás és a helyesírási tesztfeladatok mellett szövegértési gyakorlatokat is meg kell oldaniuk.

Az egyetemi hallgatók számára 1987-ben alapították meg a Nagy J. Béla helyesírási versenyt, [52] amelyet az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Karának (illetve jogelődeinek) Magyar Nyelvészeti Tanszéke szervez.

A középiskolások megmérettetése az először 1988-ban megrendezett Implom József középiskolai helyesírási verseny,[53] amely 1992-ben vette fel mai nevét, s állandó helyszíne a Gyulai Erkel Ferenc Gimnázium és Kollégium.

Az általános iskolák felső tagozatos tanulói a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási versenyen[54] vehetnek részt, amelyet először az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Mai Magyar Nyelvi Tanszéke szervezett meg, ma pedig a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara rendezi. Az utóbbi három verseny együtt 5. évfolyamtól az egyetemig valamennyi korosztály számára lehetőséget biztosít a tudáspróbára. Közös bennük, hogy szorosan kapcsolódnak az oktatáshoz, szervezőik közép- és felsőfokú oktatási intézmények.

[49] Adatok: Uo. Továbbá hír a 2022-es dargin versenyről A Dagesztáni Köztársaság Raszul Gamzatov Nemzeti Könyvtára oldalán: Тотальный диктант на даргинском языке, Национальная библиотека, 2022. május. Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[50] Uo.
[51] Országos Lotz János szövegértési és helyesírási verseny: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[52] Nagy J. Béla helyesírási verseny: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[53] Implom József középiskolai helyesírási verseny: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[54] Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny: Link (Letöltés: 2024. július 31.)

A versenyek anyagát alapvetően *A magyar helyesírás szabályai* című szabályzatban szereplő helyesírási szabályok és az egyes szavak helyesírásának ismerete jelenti.[55] Mivel a jelen tanulmánykötet központi eleme a Simonyi helyesírási verseny,[56] ezért ennek kapcsán hozunk példákat a különböző feladattípusokra, amelyek természetesen a többi versenyen is előfordulhatnak. A Simonyi-verseny honlapján található információk alapján a következő formalizálható feladattípusokból építkeznek a feladatsorok: döntés az igaz-hamis állításról; feleletválasztás egy jó válaszlehetőséggel (menüből, lenyíló menüből vagy behúzással); feleletválasztás több jó válaszlehetőséggel (menüből); párokat kereső feladat (lenyíló menüből vagy behúzással); csoportok alkotását kérő feladat (behúzással); beírós feladatok: egy vagy több betű, illetve szám beírása, egy-egy szó, illetve szószerkezet beírása.[57]

A Simonyi-verseny 2020/2021-ben megújult. Korábban feladatai között tollbamondás is szerepelt. A szövegek hossza 120–150 szó volt, és nagyfokú tematikai változatosság jellemezte őket: némelyik történelemi témájú volt, mások tudományos jellegűek, vagy számos földrajzi nevet tartalmaztak, alkalmazkodva a hatályos alap- és kerettantervek követelményeihez és anyagához.[58]

Kínai írásjegyekre épülő feladatok

A Távol-Keleten beszélt nyelvek egy része kínai írásjegyeket is használ, amelyek rendkívül összetettek, és emiatt nehezebb őket leírni, mint a legtöbb ábécét. Ezért nem meglepő, hogy vannak olyan versenyek és tesztek, amelyek a kínai karakterek ismeretét mérik. Mivel ez az írásjegyek helyes leírását is magába foglalja, helyesírási versenyekként (és tesztekként) kategorizáltuk őket.

Kínai nyelvterület (Xinxin Song)

Kínában viszonylag új hagyománya van az olyan „karakteríró” vagy írásjegy-diktálásos helyesíró vetélkedőknek, amelyek emlékeztetnek az Európában vagy Amerikában szokásos betűző (spelling bee) vagy tollbamondásversenyekre. A rajtuk résztvevők feladata, hogy helyes vonalvezetéssel, a gyakori hibáktól mentesen, minél pontosabban írják le az egyes írásjegyeket, s ezzel megmutatva, mennyire sikerült elsajátítaniuk a kínai írásrendszert a maga összetettségében.

Bár iskolai, regionális és országos szinten is léteznek ilyen megmérettetések, amelyek különböző korú diákokat érintenek az általános iskolától az egyetemig,[59] a

[55] *A magyar helyesírás szabályai – Tizenkettedik kiadás*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2015.
[56] Részletesebb leírásért lásd jelen kötetben Tóth Etelka, 10–31.
[57] A Simonyi-verseny honlapja Link.
[58] A Simonyi-verseny tollbamondásaiból válogatás található a következő tanulmány mellékletében: Antalné Szabó Ágnes: Szövegszemlélet a helyesírás-fejlesztésben, *Anyanyelv-pedagógia*, 2016/3, 63–75. Link Melléklet (1–5.), Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[59] Egy példa egyetemi hallgatók versenyére 2023-ból a Northwest University által rendezett 2023-as Egységesített kínai írásjegyolvasó és írásjegyíró verseny. Híradás a versenyről az egyetem honlapján: NWU Holds the 2023 Standardized Chinese Character Reading and Writing Competition, *Northwest University*, 2023. október 12. Link (Letöltés: 2024. július 31.)

nemzetközileg legismertebb ilyen eseménysorozat a *Kínai írásjegy-tollbamondási verseny* (中国汉字听写大会, *Zhōngguó hànzì tīngxiě dàhuì*)[60] volt, egy televíziós vetélkedő, amely 2013 és 2015 között, három évadon át volt látható a CCTV-1 műsorán.[61] A szervezőknek az amerikai betűző versenyek adták az ötletet, de visszanyúltak egy 1925-ös kínai verseny hagyományaihoz is.[62] A verseny minden évadában 32–36 reprezentatív módon összeállított, ötfős csapat, vagyis 160–180 versenyző került ki az elődöntőkből, akik tovább versenyeztek egymással, míg végül csak egyetlen versenyző maradt, a győztes.[63]

A hetente jelentkező tévéműsorban csapatok mérkőztek egymással (egy „piros" és egy „kék"). Minden fordulóban mindkét csapat egy-egy versenyzőt küldhetett a játékasztalhoz. Minden versenyzőpár három feladatot kapott, amely lehetett két írásjegyből álló szó vagy négykarakteres kifejezés. A műsorvezető felolvasta a szót, elmagyarázta eredetét és jelentését, majd a versenyzők kérdéseket tehettek fel vele kapcsolatban. Ezután 30 másodpercet kaptak megoldásuk leírására, amelyet beadás után a zsűri értékelt. Ha döntetlen alakult ki, további kört tartottak, amíg győztest nem hirdethettek.[64]

A verseny szervezői fokozódó nehézségi sorrendű példákat alkalmaztak: így a versenyzők gyakran használt, mégis sokak által következetesen hibásan írt szavakkal kezdtek. Később azonban klasszikus példákkal és elfelejtett, ám szemléletes és elegáns írásjegyekkel írandó kifejezésekkel is szembesülhettek.[65]

A versenyzőknek azt ajánlották, hogy minél többet gyakorolják az írásjegyek pontos leírását, de emellett foglalkozzanak a klasszikus költészet és a modern irodalom szövegeivel, például az olyan híres regényekkel, mint *A vörös szoba álma*. A verseny szóanyaga sokféle témát érintett, beleértve a csillagászatot, a földrajzot, a biokémiai kifejezéseket, a nyelvjárási kifejezéseket és a helyneveket. Ezekhez kapcsolódva több könyv is megjelent.

Japán (Nemes István Domonkos)

Mivel a japán írás is használ kínai karaktereket (*kandzsi*), a vizsgák egy része az anyanyelviek kandzsitudását teszteli, mint például a *japán kandzsikészségvizsga,* 日本漢字能力検定試験, *nihongo kanji nōryoku kentei shiken* (*kanji kentei* vagy röviden *kanken*).[66]

[60] A kínai, a japán és a koreai szavak latin betűs átírására a nemzetközileg elfogadott átírásokat alkalmazzuk.
[61] Kínai írásjegy-tollbamondás a CCTV-1 műsorán: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[62] Kecia Lynn: How Do You Spell „Toad" Using Chinese Characters?, *Big Think*, 2013. október 22. Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[63] A kínai írásjegy-tollbamondási verseny szócikke a kínai *Wikipédiá*n: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[64] Hasonló televíziós műsorokat találunk az arab világban is. Arab betűző műsor Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[65] Li Shigong: Should Rarely Used Chinese Characters Be Revived?, *Beijing Review.com*, 2014. október 13. Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[66] Kanji kentei: Link (Letöltés: 2024. július 31.)

A Kanken Egyesület minden szinthez biztosít egy felkészítő könyvet, amely tartalmazza az összes, adott szintre szükséges kandzsit. Ezenkívül minden könyv tartalmaz egy gyakorlótesztet és további feladatokat, amelyek hasonlítanak a tényleges vizsgafeladatokhoz.

A *kanji kentei* 12 különböző szintet ölel fel – az egyes szint a legnehezebb, míg a 12-es szint a legkönnyebb. Az egyes szint például az egész *Kanken kandzsiszótár* (漢検漢字辞典, *kanken kanji jiten*, 2014) szókincsét lefedi, amely több, mint 6000 kandzsit tartalmaz. A szótár teljes szókincse mellett a vizsgázóknak egyéb tudásra is szükségük van, például a *yojijukugók*, azaz a négy írásjegyből álló összetételek ismeretére is.[67] Az ötödik szint ezzel szemben csak a kötelező oktatás hat éve (小学校, *shōgakkō*) során megtanult kandzsikra vonatkozik. A vizsgázónak azonban itt is ismernie kell a kandzsi szóösszetételek olvasatát. Olyan feladatok fordulhatnak elő, ahol a mondatban fonetikusan (kanaírással) megadott szóhoz a vizsgázónak kell leírnia a megfelelő kandzsit, vagy meg kell találnia a kandzsi egy bizonyos alkotórészét, a kandzsigyököt (部首, *bushu*), és ki kell választania a gyök nevét több lehetőség közül.[68] Ezekhez hasonló feladatok minden szinten jelen vannak.

A részek száma szintenként eltér: például az ötödik szint 11 részből áll, míg az első szint kilencből. A feladatok szintenként különböznek, de a kérdéstípusok hasonlók. Nehezebb szinteken a vizsgázónak rokon értelmű vagy ellentétes jelentésű szavakat is ki kell tudnia választani több lehetőség közül. A lehetőségek kanaírással vannak megadva, a vizsgázónak a megoldást kandzsival is le kell írnia.[69]

A 10., 9. és 8. szintek esetében a vizsgára 40 perc áll rendelkezésre. Az alacsonyabb szinteken a vizsgázóknak 60 percük van.[70] A pontozás során a vizsgáztatóknak nagyon szigorú szabályokat kell követniük a kana és kandzsi formáira vonatkozóan. A hibás vonássorrend például már pontvesztéssel járhat, ami végső soron a sikeres vizsgázók alacsony arányát eredményezi.[71]

Dél-Korea (Tóth Balázs)

Bár a koreai írás főként a *hangeul* (한글) ábécét használja, a kínai írásjegyek (*hanja,* 한자) továbbra is használatban vannak. Míg a hangul a koreai ábécé karaktereit tartalmazza, a hanja logografikus írásrendszer. Ezeket gyakran zárójelben adják meg az adott szó hangul írásmódja után. A hanja használata a 21. században jelentősen csökkent, de várhatóan nem fog teljesen eltűnni a koreai nyelvből.[72]

[67] Kanji kentei egyes szint: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[68] Kanken ötös szint, a tanulás lépései: 漢検5級漢字学習ステップ, 日本漢字能力検定協会, 2020, 137–141.
[69] Kanji kentei egyes szint.
[70] A kanji kentei napján: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[71] Hibák a kanji kenteien: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[72] Jae Jung Song: *The Korean Language – Structure, use and context*, London–New York, Routledge, 2005, 45–48.

A *koreai hanjakészségvizsga* (한자급수자격검정시험, *hanja geupsu jagyeog geomjeong siheom*) egy olyan vizsga, amelyet a koreaiak tehetnek le, hogy teszteljék, mennyire ismerik a koreai nyelvben használt kínai karaktereket. 2024-ben például négy vizsgát tartanak.

A feladatok száma és típusa a különböző szinteken eltérhet, és összesen 15 szint van. A legegyszerűbb szint (8. szint) 25 kérdést tartalmaz, míg például a nehezebbek közé tartozó 2. szint 100 kérdést. A vizsgára rendelkezésre álló idő 40–90 perc közé esik.[73] A 8. szinten például képekkel ellátott feladatok is vannak, mivel ez a szint olyan gyermekek számára készült, akik csak 30 karaktert ismernek.[74] A 2. szint már mélyebb tudást igényel a kevésbé gyakori hanjakarakterekről (2000 karakter), azok jelentését és olvasatát is ismerni kell. A vizsga tartalmaz olyan feladatokat is, ahol a vizsgázóknak meg kell találniuk a hibát a hanjakarakterek és az olvasatok/jelentések párosításaiban. Ezen kívül szövegek és történetek is szerepelnek, amelyekhez négy karakterből álló kifejezéseket (한자성어, *hanja seong-eo*) kell párosítani. A 2. szinten már le is kell tudni írni a hanja írásjegyeket.[75]

A vizsgához hasonló formátumban versenyt is évente rendeznek óvodásoktól egyetemi korosztályig. Ennek a neve: *országos hanjakészségverseny*, koreaiul 전국한문실력경시대회, *jeongug hanmun sillyeog gyeongsi taehoe*, ahol díjak és ösztöndíjak nyerhetők.[76]

Ahol nem rendeznek helyesírási versenyt

Indonézia (Griselda Febrina Talitha)

Indonéziában számos változtatás történt az írásrendszeren. A latin betűs írást a 19. századtól kezdődően párhuzamosan használták az arabbal, és a 20. század elejére a latin fokozatosan kiszorította az arabot. Kezdetben a helyesírás jelentős mértékben következetlen volt, és számos módosítást kellett végrehajtani rajta annak érdekében, hogy könnyen megtanulhatóvá váljon és összhangban legyen a kiejtéssel. A jelenlegi a „kiterjesztett helyesírási rendszer" (*Ejaan yang Disempurnakan*, EYD), amelyet 1972-ben vezettek be.[77]

Mindezek miatt Indonéziában eddig nem voltak helyesírási versenyek, hiszen a helyesírási és írásrendszer a történelem során folyamatosan változott. Jelenleg pedig a változtatások hatására a helyesírási rendszer nagymértékben átlátható, ami azt jelenti, hogy a karakterek és hangok közötti megfelelések egyértelműek, így úgy vélik, nincs szükség a helyesírás tesztelésére.[78]

[73] A koreai hanjakészségvizsga: Link (Letöltés: 2024. július. 31.)
[74] 8. szint a 103. hanjavizsgáról: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[75] 2. szint a 103. hanjavizsgáról: Link (Letöltés: 2024. július. 31.)
[76] A hanjaverseny: Link (Letöltés: 2024. július 31.)
[77] James N. Sneddon: *The Indonesian Language: Its History and Role in Modern Society*, Sydney, UNSW Press. 2003, 128.
[78] Ha valaki ismeri a fonetikai megfeleltetéseket, akkor szinte bármilyen szót le tud írni helyesen hallás után minden további magolás nélkül (ellentétben például az angollal).

Léteznek azonban más típusú versenyek is, mint például a *Festival Handai Indonesia 2024* (2. táblázat), amelyek hasonló módon népszerűsítik az indonéz nyelvet, mint a helyesírási versenyek más nyelvek használatát.[79]

Sorszám	Versenyszám	Rövid leírása
1.	Beszéd	Gondolatok és/vagy vélemények közvetítése a közönség vagy a nyilvánosság számára
2.	Mesemondás	Indonéz népmesék elmondása
3.	Éneklés	Két indonéz dal előadása, amelyet indonéz zeneszerzők komponáltak
4.	Versmondás	Indonéz költők által írt versek szavalása
5.	*Pantun* (rímelés)	Saját szerzésű pantun előadása
6.	Híradós bejelentés	Információ közlése egy eseményről vagy megfigyelésről
7.	Levélírás	Saját levél megírása az Indonéz Köztársaság Oktatási, Kulturális, Kutatási és Technológiai Miniszterének címezve

2. táblázat
A *Festival Handai Indonesia 2024* esemény versenyszámai

Összegzés

A tanulmányban különböző országok helyesírási versenyeit mutattuk be, és összehasonlítottuk azok jellegét, valamint a feladatok típusait. A vizsgált régiók közé tartozott Hollandia, Németország, Magyarország, Észtország, Ukrajna, Dagesztán, Kazahsztán, Kambodzsa, a kínai nyelvterület, Japán, Dél-Korea és Indonézia.

Megállapítottuk, hogy a legtöbb verseny csupán tollbamondást tartalmaz. Léteznek azonban versenyek – erre Magyarország volt a példánk –, amelyek más típusú feladatokat is tartalmaznak. A tollbamondások hossza változó, egyesek csak mintegy 120 szóból állnak, míg a holland vagy ukrán diktálás akár a 270–300 szót is elérheti. Néhány verseny rádiós tollbamondás vagy online diktálás formájában zajlik, és e-mailen keresztül is be lehet küldeni, míg másokat kizárólag személyes részvétellel szerveznek, vagy kombinált médiaesemény a formájuk. Egyeseket csak tanulók, míg másokat több vagy vegyes korosztály tagjai számára rendeznek.

Japánban és Koreában a vizsgák gyakoribbak, mint a versenyek, de hasonló motivációval zajlanak. Megállapítottuk, hogy ezeken mind a kínai karakterekre vonatkozó feleletválasztós feladatok, mind kézzel írandó feladatok előfordulnak. Ezekben a tesztekben négy karakterből álló kifejezések (idiómák, szólások, közmondások) is megjelennek. Kínában időről időre írásjegy-tollbamondási versenyeket is rendeznek, amelyek közül egy három évadot megért televíziós verseny a legnépszerűbb mindmáig.

[79] Felhívás a Festival Handai Indonesia 2024 eseményre Link (Letöltés: 2024. július. 31.)

E tanulmány a témában való további kutatás alapját szolgálja, ezért alapvetően a versenyek rövid bemutatását és egyes adatait tartalmazza. A továbbiakban a nyelv és kultúra összefüggéseit is tervezzük vizsgálni a feladattípusokon keresztül, valamint az is fontos lehet, hogy milyen, a nyelvészeti kutatás szempontjából értékesnek mondható, adatokat nyerhetők ki a versenyek megoldásainak anyagából.[80]

Irodalomjegyzék

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

Antalné Szabó Ágnes: Szövegszemlélet a helyesírás-fejlesztésben, *Anyanyelv-pedagógia*, 2016/3, 63–75. Link Melléklet (1–5.), Link

Bachmann, Anne: Blobfisch statt Laisser-faire: Das war das Deutschland schreibt-Finale 2023, *SPTG.de*, 2023. június 14. Link

Berk, Brendan: Zum Diktat bitte, *Frankfurter Rundschau*, 2019. január 20. Link

Chea, Sokny: Education ministry annouces Khmer dictation event, *The Phnom Penh Post*, 2023. november 7. Link

Chea, Sokny: Khmer dictation comp attracts broad interest, *The Phnom Penh Post*, 2024. január 10. Link

Den Boon, Ton – Hendrickx, Ruud (szerk.): *Van Dale – Groot woordenboek van de Nederlandse taal*, Utrecht–Antwerpen, Van Dale Uitgevers (VBK Media), 2022

E-etteütluse eelharjutus: pane end proovile!, *ERR.ee*, 2024. március 4. Link

Eisenach-Thüringen schreibt!, *Eisenach Online*, 2022. május 31. Link

Het Groene Boekje – Woordenlijst Nederlandse Taal, Utrecht–Antwerpen, Van Dale Uitgevers (VBK Media), 2021.

Як узяти участь у Всеукраїнському радіодиктанті національної єдності, *Суспільне Мовлення*, 2019. november 6. Link

Калитко, Катерина: «Дороги України»: оприлюднили текст Радіодиктанту 2023 – читати та звіряти з оригіналом, *Суспільне Культура*, 2023. október 30. Link

Kanken 5 kyū kanji gakshū suteppu 漢検5級漢字学習ステップ [Kanken ötös szint, a tanulás lépései] Nihon Kanji Nōryoku Kentei Kyōkai日本漢字能力検定協会, 2020.

KGIU Students Took an Active Part in The Republican National Dictation in Latin, *Temir Tau Tech University*, 2018. november 14. Link

Крижня, Марина: Радіодиктант національної єдності-2022: як пройшов найбільший флешмоб з популяризації української мови, 2022. november 10. Link

Li, Shigong: Should Rarely Used Chinese Characters Be Revived?, *Beijing Review.com*, 2014. október 13. Link

Lynn, Kecia: How Do You Spell „Toad" Using Chinese Characters?, *Big Think*, 2013. október 22. Link

Мусаев, Алиомар: Более 400 человек написали 3-й тотальный диктант на даргинском языке в Дагестане, *Riadagestan.ru*, 2024. április 21. Link

NWU Holds the 2023 Standardized Chinese Character Reading and Writing Competition, *Northwest University.edu.cn*, 2023. október 12. Link

[80] A tanulmányok megírása közben Lesia Chaika, Fazekas Gyöngyvér és Lehel Dorottya a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Karának kutatási ösztöndíjában (Elméleti és kísérletes nyelvészeti kutatások, regisztrációs szám: 20736B800), Fazekas Gyöngyvér, Lehel Dorottya, Nemes István Domonkos és Tóth Balázs pedig a Károli Gáspár Református Egyetem kutatási ösztöndíjában (Nyelvi kompetenciák térben és időben, regisztrációs szám: 66010R800) részesült.

Общенациональный диктант на латинице пройдет в Казахстане, *Esquire.kz*, 2018. november 7. Link
Переможці Радіодиктанту національної єдності-2023, *Українське радіо*, 2023. december 5. Link
Raadik, Maire (szerk.): *Eesti õigekeelsussõnaraamat*, Talinn, Eesti Keele Sihtasutus, 2018.
Радіодиктант національної єдності 2021: офіційні правила участі, *Українське радіо*, 2020. november 3. Link
Радіодиктант національної єдності: офіційні правила участі, *Українське радіо*, 2020. október 28. Link
Sneddon, James N.: *The Indonesian Language: Its History and Role in Modern Society*, Sydney, UNSW Press. 2003
Song, Jae Jung: *The Korean Language – Structure, use and context*, London–New York, Routledge, 2005
Standard written Estonian language dictionary to be released in 2025, *EER.ee*, 2023. február 17. Link
Тотальный диктант на даргинском языке, *Национальная библиотека*, 2022. május. Link
Тотальный диктант по даргинскому языку, *DNCRAN.ru*, 2023. július 21. Link
Tóth Etelka: A digitális Simonyi-verseny, in Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban*, Budapest, KRE, 10–31
Vaata e-etteütluse õiget teksti, *ERR.ee*, 2024. március 14. Link
Vikerraadio e-etteütlusel osales rohkem kui 10 000 inimest, *ERR.ee*, 2021. március 15. Link
Wie gut schneiden Sie beim Diktatwettbewerb ab? „Frankfurt schreibt”, *Frankfurter Allgemeine*, 2023. március 8. Link
Жодна людина не написала Радіодиктант національної єдності-2022 без помилки, *Детектор медіа*, 2022. december 26. Link

Források

2. szint a 103. hanjavizsgáról: Forrás
8. szint a 103. hanjavizsgáról: Forrás
A dargin nyelvről a *Britannicá*n: Forrás
A *De Taalstaat* oldala: Forrás
A *Deutschland schreibt!* 2022-es sajtóanyaga: Forrás
A *Frankfurt schreibt* 2022-es sajtóanyaga: Forrás
A *Groot Dictee der Nederlandse Taal* rádióműsorának hivatalos weboldala Forrás
A *Groot Dictee der Nederlandse Taal* televíziós műsorának hivatalos weboldala: Forrás
A hanjaverseny: Forrás
A kanji kentei napján: Forrás
A kínai írásjegy-tollbamondási verseny szócikke a kínai *Wikipédiá*n: Forrás
A koreai hanjakészségvizsga: Forrás
Arab betűző műsor Forrás
A *Spellingregels* honlapja: Forrás
A Stiftung Polytechnische Gesellschaft honlapja: Forrás
A *Taaladvies* weboldal: Forrás
A Taalunie hivatalos oldala: Forrás
A Тотальный диктант honlapja: Link
A *Van Dale* hivatalos weboldala: Forrás
A *Woordenlijst* honlapja: Forrás
Az *Eesti õigekeelsussõnaraamat* weboldala: Forrás

Az 1. ábra üres térképének forrása: Forrás
E-etteütlus hivatalos weboldala: Forrás
E-etteütlus kategóriaeredmények a hivatalos honlapon: Forrás
E-etteütlus szócikk a *Wikipédiá*n: Forrás
Felhívás a Festival Handai Indonesia 2024 eseményre Forrás
Hibák a kanji kenteien: Forrás
Implom József középiskolai helyesírási verseny: Forrás
Kanji kentei: Forrás
Kanji kentei egyes szint: Forrás
Kínai írásjegy-tollbamondás a CCTV-1 műsorán: Forrás
Nagy J. Béla helyesírási verseny: Forrás
Országos Lotz János szövegértési és helyesírási verseny: Forrás
Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny: Forrás
Tesztek a holland versenyhez: Forrás

1. melléklet

Észt tollbamondásszöveg

Kas pole teps mitte kihvt, et haridus- ja teadusministeerium paikneb Tartus Munga tänaval?

Seal, ülikooli peahoonest mõne kukesammu kaugusel tuleb pedagoogikaalased otsused langetada kivisse raiutud imposantsete kultuuriheeroste märksa pilgu all.

Peeter Põllu, esimese haridusministri rühikas selg tuletab meelde koolmeistrite määravat osatähtsust ühiskonnas ning üksisilmi teineteist jälgivad Kreutzwald ja Kalevipoeg kõrvu oskarlutsuliku kaine literaadipilguga ei lase unustada eesti vaimuilma alusväärtusi.

Vahest peaks valitsusegi Stenbocki majast rahvusülikooli akadeemilisse mõjuvälja kupatama – nii oleks võimukandjatel ehk mahti ilmavaate turgutamiseks linnaraamatukogust kübekene tarkust nõutada või Tartu kunstimuuseumis kultustaieseid nautida.

Too Pisa torni sarnane majamürakas võib tekitada muidugi äraspidise tunde, et Emajõe Ateenas on alalõpmata midagi viltu.[81]

Az észt tollbamondásszöveg magyar fordítása

Nem csodálatos, hogy az Oktatási és Kutatási Minisztérium a tartui Munga utcában található?

Itt kell meghozni az oktatással kapcsolatos döntéseket, alig néhány lépésre az egyetem főépületétől, s a kultúra monumentális méretben szoborba öntött hőseinek figyelő tekintetétől kísérve.

Peeter Põld, az első oktatási miniszter, nagy termetével emlékeztet minket a pedagógusoknak a társadalomban betöltött meghatározó szerepére, míg a *Kalevipoeg*

[81] Forrás: Link

szerzője, Kreutzwald, aki folyamatosan figyel bennünket józan írótekintetével, nem hagyja, hogy elfeledkezzünk az észt szellemiség alapvető értekeiről.

Talán a kormányt is át kellene költöztetni a Stenbock-házból[82] a Tartui Egyetem akadémiai negyedébe – így a hatalmon lévőknek talán alkalmuk adódna, hogy felfrissítsék szemléletüket, kikölcsönözve egy kis bölcsességet a Városi Könyvtárból vagy élvezve a Tartui Művészeti Múzeum kulturális kincseit.

Az a neoklasszicista elefántcsonttorony[83] valahogy azt a hamis érzést kelti, hogy valami nagyon nincs rendben az Emajõgi-parti Athénban.

Holland tollbamondásszöveg

Vooruit met de geit!

Het dicteecircus is in Arnhem neergestreken, de stad van de trolleybus en de honderdtien jaar oude zoo, waar cheeta's zich thuis voelen, wallaby's in de rondte springen en zee-egels en zeeanemonen het koraalrifaquarium verrijken, maar waar geiten naar verluidt ontbreken; desalniettemin is de leuze van dit dictee: vooruit met de geit!

Geen geblèr meer voor de bühne, maar hortsik, ertegenaan, want nu het electoraat zich in de stembureaus in groten getale heeft uitgesproken, het stof van de Tweede Kamerverkiezingen is neergedaald en de verkiezingsleuzen worden weggeschrobd, moet er als de wiedeweerga geregeerd gaan worden.

Want heremetijd, sinds het vierde kabinet-Rutte demissionair werd, was regeren niet bepaald vooruitzien en leek de vooruit-met-de-geitmentaliteit faliekant teloorgegaan.

Een langetermijnplanning ontbrak sowieso, het accorderen van een spitsheffing bij de NS daargelaten, iets waarmee de meeste Tweede Kamerleden overigens niet akkoord zijn gegaan, waardoor het afwachten is wat er met die drukketreinentoeslag gebeurt.

Het oude gezag is nu evenwel vaarwelgezegd en de beslist gretige aspirant-bestuurders moeten aan de bak en ervoor zorgen dat Jan en alleman ervan op aan kan dat aan eenieder wordt gedacht.

Tegelijkertijd moeten wij onszelf er niet met een jantje-van-leiden van afmaken, niet continu 'ammehoela' roepen, niet volstaan met gejeremieer of in- en intevreden achteroverleunen als we onze mening onomfloerst getwitterd of ge-x't hebben.

Zoveel mogelijk gezamenlijk en betamelijk optrekken moet nu namelijk het credo zijn, vind ik en vindt hopelijk menigeen.

Als ons dat lukt, weet ik een te zijner tijd welverdiende traktatie: delicieuze, ovale, hardgebakken gistdeegkoekjes, bestrooid met grove suiker, die bekendstaan onder de naam Arnhemse meisjes.[84]

[82] A kormány székhelye.
[83] Az eredetiben szereplő idiomatikus kifejezés a pisai ferde toronyra utal, szó szerint: *ferde*.
[84] Forrás: Link

A holland tollbamondásszöveg magyar fordítása

Előre a kecskével![85]

A tollbamondáscirkusz befutott Arnhembe, a trolibuszok és a 110 éves állatkert városába, ahol otthon érzik magukat a gepárdok, kenguruk ugrálnak, a korallzátony-akvárium tengeri sünöktől és tengeri rózsáktól roskadozik, viszont hírek szerint egyáltalán nincsenek kecskék – ennek a tollbamondásnak mégis az a jelszava: „Előre a kecskével!"

Nincs több kiabálás a pódiumon, hanem gyí, te fakó, előre! Hiszen most, hogy a sok-sok választópolgár elmondta véleményét a szavazófülkékben, elült a parlamenti választások pora, és mindenhonnan levakarták a választási plakátokat is, itt lenne az ideje végre kicsit kormányozni.

Amióta lemondott a negyedik Rutte-kabinet, azaz már jó ideje, az ország irányítása nem volt éppen előremutató: úgy tűnt, az „Előre a kecskével!"-mentalitás csúfos kudarcot vall.

A hosszú távú tervezés teljesen hiányzott, kivéve az NS[86] csúcsidőszaki pótdíjának minden áron való jóváhagyatásával kapcsolatost: de mivel azt meg nem fogadta el a parlamenti többség, még az sem volt ismeretes, mi lesz a zsúfoltsági felár sorsa.

Most azonban búcsút inthetünk a régi irányítóknak, és a határozottan buzgó és ambiciózus vezetőjelölteknek fel kell tűrni az ingujjukat, s gondoskodni arról, hogy mindenki biztos lehessen afelől, figyelemmel lesznek rá.

Ugyanakkor nem szabad siettetnünk a dolgokat, nem kiabálhatjuk folyamatosan, hogy „azt már nem", nem elégedhetünk meg a panaszkodással vagy annyival, hogy elégedetten hátradőlünk, miután tweeteltük (vagy X-eltük) a kendőzetlen véleményünket.

A lehető legnagyobb mértékben és a lehető legtisztességesebben együtt kell működnünk: szerintem – és remélhetőleg sokan mások is így gondolják – most ennek kell a hitvallásunknak lennie.

Ha sikerül, van ötletem a kellő időben alaposan kiérdemelt jutalomra: durva szemű cukorral megszórt, finom, ovális élesztős keksz, közismert nevén *arnhemi lányok* (Arnhemse meisjes).

Ukrán tollbamondásszöveg

Радіодиктанту національної єдності – 15 років

Коли й де виник диктант як спосіб перевірки грамотності, навряд чи скажеш напевне, але відомо, що саме слово "диктант" походить з латини. Це слово-чужинець має чимало родичів у нашій мові: диктувати й диктор, диктат і навіть диктатор.

[85] Idiomatikus kifejezés, jelentése: *vágjunk bele*.
[86] Holland Vasút.

Наш диктант, однак, нічого спільного, крім етимології, не має ні з диктатом, ні з диктаторами: ця акція, що відбувається в День української писемності та мови вже вп'ятнадцяте, добровільна.

До речі, теле- й радіодиктанти пишуть французи, і поляки, і китайці… Та український диктант особливий, по-святковому врочистий.

Щороку дев'ятого листопада, уважно прислухаючись до голосу Українського радіо, пишуть диктант люди різного соціального статусу й віку. А потім, окрім самих робіт, надсилають іще й листи. «Мені хотілося написати диктант, але цього дня мусив пасти череду, – розповідає тринадцятилітній Андрій Власенко з Черкащини й додає: – Що ж, я причепив приймач за гілку й писав на пасовищі, а потім, повернувшись додому, переніс написане з чернетки на чистовик».

І хоч раніше текст писали пером, останнє півстоліття – кульковою ручкою, а згодом, кажуть, можна буде набирати його на комп'ютері, диктант усе одно єднатиме нас![87]

Az ukrán tollbamondásszöveg magyar fordítása

15 éves a nemzeti összetartozás rádiós tollbamondásversenye

Nehéz pontosan meghatározni, mikor és hol jelent meg a tollbamondás mint a műveltség mérésének módszere, de az köztudott, hogy a *diktálás* kifejezés a latinból származik. Ennek az idegen szónak számos rokona van nyelvünkben: *diktál*, *diktáló*,[88] *diktátum,*[89] sőt, a *diktátor* is.

A mi versenyünknek azonban a neve etimológiáján kívül semmi köze a diktátumokhoz vagy diktátorokhoz: az ukrán írás és nyelv napján immár tizenötödik alkalommal megrendezett eseményen teljesen önkéntes a részvétel.

Televíziós és rádiós tollbamondásversenyeket mások is rendeznek: a franciák, a lengyelek, a kínaiak… De az ukrán tollbamondásverseny különleges és valódi ünnep. Minden év november 9-én a legkülönbözőbb társadalmi státuszú és korú emberek írják meg, figyelmesen hallgatva az Ukrán Rádió hangját. Majd a megoldásukon kívül leveleket is beküldenek. „Szerettem volna megírni a tollbamondást, de azon a napon a teheneket kellett terelgetnem" – meséli a tizenhárom éves Andrij Vlaszenko a Cserkaszi területről, és hozzáteszi: „Így egy ághoz rögzítettem a rádiót, és a legelőn írtam, majd hazatérve átmásoltam a piszkozatból a végleges változatot."

És bár a szöveget régen lúdtollal írták, az utóbbi fél évszázadban golyóstollal, a jövőben pedig, mondják, már számítógépen is gépelhető lesz, a tollbamondás mindig egyesíteni fog minket!

[87] Forrás: Link
[88] Az ukrán szövegben főnévként, *bemondó* jelentésben.
[89] Az ukrán szövegben is nemcsak *lediktált szöveg*, hanem *kényszerű, aszimmetrikus szerződés* jelentésben.

Kazak tollbamondásszöveg

Rýhanı jańǵyrý

Elbasynyń «Rýhanı jańǵyrý» baǵdarlamasy – tarıhı qujat. Bul qujatta latyn álipbıine kóshý týraly naqty mindet qoıyldy. Jańa álipbı – jańǵyrýdyń qaınary. Álipbı arqyly ulttyq sana kúsheıedi. Álemde bolyp jatqan jańalyqtar osy jazý arqyly qabyldanady. Sondaı-aq bul álipbı qazaq tiliniń tól tabıǵatyn saqtaýǵa múmkindik beredi.

El bolashaǵy jas urpaqtyń qolynda. Latyn qarpine kóshý olardyń bilim jáne ǵylym jolyndaǵy izdenisterine jol ashady. Bul – Qazaqstan úshin damyǵan otyz eldiń qataryna qosylý baǵytyndaǵy ıgi qadam. Rýhanı jańǵyrý – qazaq eliniń jarqyn bolashaǵy.[90]

A kazak tollbamondásszöveg magyar fordítása

Szellemi megújulás

Az elnök *Szellemi megújulás* programja történelmi dokumentum. Ebben a dokumentumban feladatként határozták meg az átállást a latin ábécére. Az új ábécé a megújulás forrása. Az ábécén keresztül erősödik a nemzeti identitás. A világ híreihez is ennek az írásrendszernek a segítségével jutunk majd hozzá. Emellett ez az ábécé lehetővé teszi a kazak nyelv identitásának megőrzését.

Az ország jövője a fiatal generáción múlik. A latin ábécére való áttérés utat nyit számukra az oktatás és a tudomány felé. A változtatás fontos lépés Kazahsztán számára az úton, hogy a harminc fejlett ország közé tartozzon. A *Szellemi megújulás* Kazahsztán fényes jövője.

Khmer tollbamondásszöveg[91]

អង្គរ អាណាចក្រនៃអរិយធម៌ខ្មែរ

រមណីយដ្ឋានប្រវត្តិសាស្ត្រអង្គរលាតសន្ធឹងនៅលើផ្ទៃដី ៤០១គីឡូម៉ែត្រការ៉េ មាន១១២កូមិ។ នៅក្នុងឧទ្យានអង្គរមានប្រាង្គប្រាសាទ បុរាណដ្ឋាន ប្រព័ន្ធធារាសាស្ត្រមួយដែលកាលពីសម័យបុរាណត្រូវចាត់ទុកថាជាស្នាដៃវិស្វកម្មដ៏វិសេសវិសាល ជាអាទិ៍មានបារាយណ៍ អូរ ប្រឡាយ ស្រះទឹក កសិណ ស្ទឹងបឹងបួ ដែលភ្ជាប់គ្នាខ្ទាត់ខ្ទែងជាប្រព័ន្ធមួយដ៏ទំនើប។ ក្រៅពីនេះ ឧទ្យានអង្គរនៅមានលក្ខណៈពិសេសជាច្រើនទៀត ដូចជាវត្តមាននៃដីរ:ចម្រុះ ព្រៃព្រឹក្សាដែលបង្កើតបានជាទេសភាពវប្ផធម៌ដ៏ស្រស់ត្រកាល។ វត្តមានប្រជាពលរដ្ឋ ឬហៅថាអ្នកស្រុកអង្គរតាំងពីច្រើនរយពាន់ឆ្នាំមកហើយ ក៏ជាលក្ខណៈពិសេសមួយនៃបេតិកភណ្ឌអង្គរដែរ។ មរតករូបី និងអរូបីទាំងនេះគឺជារតនសម្បត្តិជាតិដែលមានតម្លៃមិនអាចកាត់ថ្លៃបាន ហើយដែលយើងត្រូវចូលរួមថែរក្សាទាំងអស់គ្នា។

នៅឆ្នាំ១៩៩២ អង្គការយូណេស្កូបានចុះឧទ្យានអង្គរទៅក្នុងបញ្ជីបេតិកភណ្ឌពិភពលោកនៃមនុស្សជាតិ។ ដំបូងឡើយ ឧទ្យានអង្គរត្រូវបានចុះក្នុងបញ្ជីបេតិកភណ្ឌពិភពលោកដែលប្រឈមនឹងគ្រោះថ្នាក់ ប៉ុន្តែដោយសារកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងរបស់រាជរដ្ឋាភិបាល

[90] Forrás: Link
[91] Link

អង្គរត្រូវបានចុះក្នុងបញ្ជីបេតិកភណ្ឌពិភពលោកដែលប្រឈមនឹងគ្រោះថ្នាក់ ប៉ុន្តែដោយសារកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងរបស់រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា ជាអាទិ៍ អាជ្ញាធរជាតិអប្សារា និងដៃគូអភិវឌ្ឍទាំងជាតិ និងអន្តរជាតិ ឧទ្យានអង្គរត្រូវបានដកចេញពីបញ្ជីបេតិកភណ្ឌប្រឈមនឹងគ្រោះថ្នាក់ កាលពីឆ្នាំ២០០៤។ ចាប់តាំងពីពេលនោះមកប្រាង្គប្រាសាទ ប្រព័ន្ធធារាសាស្ត្រ និងទេសភាពវប្បធម៌ ដែលបានបាក់បែកខូចខាតដោយសារសង្ត្រាម ការលួចកាប់គាស់ខុសច្បាប់ និងកត្តាធម្មជាតិ ក៏ត្រូវបានជួសជុលនិងស្តារឡើងវិញជាបន្តបន្ទាប់ ហើយអភិរក្សរហូតមកដល់សព្វថ្ងៃនេះ។

ដោយឡែកប្រព័ន្ធធារាសាស្ត្របុរាណនៅក្នុងឧទ្យានអង្គរ អាចផ្ទុកទឹកបានប្រមាណជាង ១០០លានម៉ែត្រគូប។ ទឹកនេះមានប្រភពពីភ្នំគូលែន និងទឹកភ្លៀង ហើយមានតួនាទីសម្រាប់បម្រើជីវភាពប្រចាំថ្ងៃរបស់អ្នកស្រុកអង្គរ លើវិស័យកសិកម្ម និងសម្រាប់ជួយទ្រទ្រង់គ្រឹះប្រាសាទផងដែរ។

នៅពេលដែលទេសចរទស្សនារមណីយដ្ឋានអង្គរ គ្រប់គ្នាតែងតែសូប់ស្ងែងស្នាដៃបុព្វបុរសខ្មែរ អ្នកសាងអង្គរកាលពីអតីតកាល។ ដោយសារតែស្នាដៃនេះទើបកូនខ្មែរគ្រប់ជំនាន់ តែងតែរៀបចំពិធីបុណ្យ "រម្លឹកគុណអង្គរ"។

ក្រុងអង្គរឬហៅថាយសោធបុរ: ជាស្នាដៃរបស់អតីតព្រះមហាក្សត្រខ្មែរជាច្រើនអង្គ ក្នុងនោះព្រះមហាក្សត្រព្រះនាមសូរ្យវរ្មន៍ទី២ បានសាងសង់ប្រាសាទអង្គរវត្ត នៅពាក់កណ្តាលសតវត្សទី១២។ សម័យអង្គរត្រូវបានគេកំណត់ក្នុងចន្លោះសតវត្សទី៩ និងសតវត្សទី១៥ ពោលគឺក្នុងចន្លោះឆ្នាំ ៨០២ និងឆ្នាំ១៤៣១ នៃគ្រិស្តសករាជ។

ឧទ្យានអង្គរគឺជាទឹកដីនៃក្តីស្រមៃរបស់មនុស្សជាតិ ជាពិសេសប្រជាជនខ្មែរ។ ពលរដ្ឋខ្មែរភាគច្រើនលើសលប់តែងតែសុបិន និងប៉ងប្រាថ្នាចង់ទៅទស្សនាប្រាសាទអង្គរវត្តឱ្យបានម្តងក្នុងមួយជីវិតរបស់ពួកគេ។ រមណីយដ្ឋានអង្គរដែលត្រូវបានគេចាត់ទុកជាបេតិកភណ្ឌរស់ គឺជារមណីយដ្ឋានទេសចរណ៍ដែលគ្រប់គ្នាប្រាថ្នាទស្សនាម្តងហើយម្តងទៀតមិនចេះជិនណាយ។

ថ្ងៃពុធ ១៤រោច ខែមិគសិរ ឆ្នាំថោះ បញ្ចស័ក ព.ស. ២៥៦៧

រាជធានីភ្នំពេញ ថ្ងៃទី១០ ខែមករា ឆ្នាំ២០២៤

ឧបនាយករដ្ឋមន្ត្រី

រដ្ឋមន្ត្រីក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា

បណ្ឌិតសភាចារ្យ ហង់ជួន ណារ៉ុន

A khmer tollbamondásszöveg magyar fordítása

Angkor, a khmer civilizáció birodalma

Az Angkor Régészeti Park 401 négyzetkilométeren terül el, és 112 falut foglal magába. Az Angkor Parkban ősi templomok, régészeti lelőhelyek és olyan öntözőrendszerek találhatók, amelyeket a régi korokban mérnöki mesterművekként tartottak számon, mivel alkotóelemei, a *barájok*, csatornák, víztározók, templomi víztartályok, folyók és tavak szinte modern rendszerként kapcsolódtak egymáshoz. De az Angkor Park ezen túl is számos jeles tulajdonsággal rendelkezik, amilyen az erdők biodiverzitása, amely gyönyörű kultúrtájat teremt. Angkor lakóinak, az itt élő népnek a több ezer éves jelenléte Angkor örökségének egyik alkotóeleme. De ilyenek

a tárgyi és szellemi kultúra más hagyatékai is: mindezek felbecsülhetetlen értékű nemzeti kincsek, amelyekről közösen kell gondoskodnunk.

1992-ben az UNESCO felvette Angkor Parkot a világörökségi listára a kulturális örökségek közé. Kezdetben a veszélyeztetett világörökségi helyszínek listáján szerepelt, de a Kambodzsai Királyi Kormány, az APSARA Nemzeti Hatóság, valamint egyes hazai és nemzetközi fejlesztési partnerek erőfeszítéseinek köszönhetően 2004-ben végül levették róla. A templomokat, öntözőrendszereket és kultúrtájrészleteket, amelyeket a háború, az illegális fakitermelés és a természeti katasztrófák elpusztítottak, ettől kezdve egészen napjainkig folyamatosan állítják helyre és őrzik meg.

Az Angkor Park ősi öntözőrendszere több, mint 100 millió köbméter vizet képes tárolni, amely a Phnom Kulen hegységből és az esőzésekből származik. Ez segíti Angkor népének mindennapi életét, a mezőgazdaságot s a templom fenntartását.

Amikor turisták látogatnak Angkorba, valamennyiüket lenyűgözi a khmerek őseinek, Angkor építőinek munkája. E mesterműnek szentelve rendezik meg a khmer gyerekek újabb és újabb generációi rendszeresen az *Angkor emlékezete* fesztivált.

Az Angkort, más néven Jaszodhapurát, számos korábbi khmer király hozta létre, beleértve II. Szurjavarmant, aki a 12. század közepén felépítette Angkorvatot. Angkori korként a 9. és 15. század, 802 és 1431 közötti időszakot szokás meghatározni.

Angkor Park az emberiség, s különösen a kambodzsaiak álomországa. Utóbbiak túlnyomó többsége mindig arról álmodik, arra vágyik, hogy életében egyszer eljuthasson Angkorvatba. Angkor élő örökségnek számít: olyan turisztikai üdülőhely, amelyet mindenki újra és újra meglátogatna.

A buddhista évszámítás szerint 2567, 5. ciklus, Migaszir hónap fogyó napjának 14. napja, szerda.

Phnompenh, 2024. január 10.

Dr. Hangcsuon Naron

miniszterelnök-helyettes, oktatási, ifjúsági és sportminiszter

Magyar tollbamondásszöveg

Robotok születése

A robotok és a mesterséges intelligencia fejlődése jelentősen felgyorsult napjainkban. A robot elnevezés egy szláv szóból ered, amely munkát jelent. Egy 1921-es cseh drámában használták először ezt a szót. De már korábban is írtak gépemberekről az irodalomban. Mechanikus(,) automata színházat az ókorban is készítettek. 1738-ban született egy olyan hápogó robotkacsa, amely úszott, ivott, sőt evett is, mint egy élőlény. Kempelen Farkas sakkozógépe is híressé vált. Igaz, utólag kiderült róla, hogy egy ember irányította. Az 1950-es évektől kísérleteznek az ipari termelést segítő többféle modellel. A több mint negyvenéves filmbeli, a Csillagok háborúja-beli robotok már önállóan is képesek dolgozni. A legújabb repülő drónok számos területen nélkülözhetetlenek. Érceket és régészeti lelőhelyeket is kutatnak

velük. A sebészetben alkalmazott robotok precízebbek az orvosoknál. Az emberrel együttműködő, azaz a kooperatív robotok nemcsak kapcsolatot tudnak teremteni a környezetükkel, hanem alkalmazkodnak is a körülményekhez. Az ambiciózus magyar mérnökök évről évre kitűnő eredménnyel végeznek a robotfejlesztő versenyeken.[92]

Kínai szójegyzék[93]

	Szó	Átírás (pinyin)	Fordítás
1.	滥觞	làn shāng	(egy jelenség) eredete
2.	案牍	àn dú	az íróasztalnál való szorgalmas tanulásból eredő testi túlerőltetés
3.	聆训	líng xùn	az utasításokra való hallgatás
4.	挑衅	tiǎo xìn	provokáció
5.	衮衮诸公	gǔn gǔn zhū gōng	1. mindenféle; 2. középszerű, inkompetens magas rangú tisztviselő
6.	针砭时弊	zhēn biān shí bì	a hibák bemutatása és az emberek késztetése ezek kijavítására
7.	檩条	lǐn tiáo	szelemen
8.	假道伐虢	jiǎ dào fá guó	az ellenfél saját módszerét önmaga ellen fordítani
9.	云翳	yún yì	nebula
10.	餍足	yàn zú	1. elégedett, teli; 2. kielégítő (általában önző vágyakra használják)
11.	慎独	shèn dú	elővigyázatos, amikor egyedül van
12.	弄粉调朱	nòng fěn tiáo zhū	1. kozmetikumokkal díszített; 2. túldíszített nyelvezet
13.	肇始	zhào shǐ	kezdés
14.	偃武修文	yǎn wǔ xiū wén	a katonai tevékenység elhagyása, helyette a kultúra és oktatás népszerűsítése
15.	巉崖	chán yá	magas és meredek sziklaszirt
16.	谯楼	qiáo lóu	őrtorony
17.	大相径庭	dà xiāng jìng tíng	egymástól teljesen különböző
18.	赛璐珞	sài lù luò	celluloid
19.	揶揄	yé yú	nevetségesség tesz, piszkál, ugrat
20.	燠热	yù rè	fülledt

[92] Forrás: Link
[93] Forrás: Link

ORTHOGRAPHIC COMPETITIONS AROUND THE WORLD

A Comparative Study of the Tasks in the Orthographic Competitions in Different Countries[1]

Balázs Tóth, Lesia Chaika, István Domonkos Nemes, Saigibat Magomedova, Ven Sizet, Dorottya Lehel, Al Siyabi Iman, Griselda Febrina Talitha, Aidana Koshkin, Xinxin Song, Anne Tamm

Introduction[2]

Orthographic competitions, including spelling bees and orthographic tests, are educational tools used worldwide to foster language proficiency. The present paper investigates the implementation and tasks of such competitions, which engage students with the orthographic intricacies of their native languages across diverse regions including Hungary, Estonia, the Netherlands, Ukraine, Kazakhstan, Dagestan, Cambodia, Indonesia, Chinese-speaking regions, Japan and South Korea (Figure 1).

Figure 1.
Map of the countries that are in the focus of our research. Created by Al Siyabi Iman[3]

[1] A Hungarian translation of this study has also been published in the same volume. This is the original English version with some minor modifications. Since the members are from different countries, the working language of the group is English.
[2] The present study has an extended version in Hungarian in the same volume.
[3] Source of the map: Link (accessed 4 August 2024)

We examine different types of competition tasks and present the relevant data accordingly. First, we deal with dictation competitions. After this, we introduce a competition that includes not only a dictation task, but other types of tasks as well (e.g., multiple-choice tasks). Then, we present competitions and tests organized in the Far East which focus on Chinese characters. Lastly, we discuss why no orthographic competitions are held in Indonesia.

This study could serve a base for further research in the topic of orthography contests. Therefore, the present paper aims at outlining the types of exercises, so one can know what kind of data can be expected from certain contests.[4]

Dictations[5]

The majority of the competitions exclusively consist of a dictation task.[6] The contestants have to write down the text that they hear correctly. However, the length of the texts, the number of participants and other characteristics may differ: some are online/radio dictation competitions, while others are executed in person read by a professional or are the combination of these. In Table 1, the features of eight competitions are presented. They will be discussed in more detail shortly.

Language	Type	Length of dictation (words)	Participants
Estonian	Dictation	140–150	10 000+
Dutch	Dictation	200–300	40 (radio version)
German	Dictation	200	160
Ukrainian	Dictation	160–270	40 000+
Kazakh	Dictation	< 100	50 000+
Khmer	Dictation	> 400	800+
Dargin	Dictation	No data	400+
Hungarian	Dictation + Tasks	120–150	15 000+

Table 1.
Competitions in eight languages

[4] This study was supported by two projects, *Language Competencies in Space and Time* (Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary) and *Theoretical and Experimental Linguistics Research Group* ("TELIR") partially by the Faculty of Humanities and Social Sciences, Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, reg. no. 20736B800.

[5] For example of the dictations texts, see Appendix 1.

[6] See Magomedova et al, this volume, for a typology of language related engagement forms across cultures and languages.

Estonian[7]

The Estonian e-dictation event, known as "e-etteütlus", is an annual contest organised by Vikerraadio. The data for this event can be found on its official website.[8] The participants have to write down a text correctly. The length of the texts varies slightly each year. For instance, the text for the 2024 contest consisted of 141 words,[9] while the text for the 2021 contest had 148 words.[10]

The competition consists of a single dictation task. Participants have limited time to submit their answers. The names of those who submit correct answers are listed alphabetically on the official webpage of the contest. The winner is the contestant who first submits the correct text.[11]

The e-dictation, held annually on Mother Tongue Day (14th March), aims to address key cultural issues, such as educational policy from a cultural-historical perspective. Critical points include the proper capitalization of words, the writing and separation of complex words, and overall spelling accuracy.[12]

Contestants can prepare for the competition by studying the "ÕS" (Õigekeelsussõnaraamat), an orthographic dictionary which forms the basis for Estonian orthography.[13] Its updated online and printed version will be available in 2025.[14] Additionally, participants can take a mock test which is a multiple-choice exercise based on common mistakes from previous contests. An example of this mock test from 2024 can be found online.[15]

The first e-dictation contest was held in 2008, and the most recent one took place in 2024. Over the years, there has been a steady increase in the number of participants, with some fluctuations due to the COVID-19 pandemic. In 2008, there were only 277 participants. However, this number grew to 10,864 in 2024.[16]

---

[7] Dorottya Lehel, Anne Tamm, and Gyöngyvér Fazekas have contributed to the research on Estonian dictation contests. The Dutch competitions were researched by Lesia Chaika and Anne Tamm, German contests by Dorottya Lehel, Ukrainian contests by Lesia Chaika, Kazakh contests by Aidana Koshkin, Khmer contests by Ven Sizet, Dargin contests by Saigibat Magomedova, Hungarian contests by Balázs Tóth, Chinese contests by Xinxin Song, Japanese contests by István Nemes Domonkos and Balázs Tóth, Korean contests by Balázs Tóth and Indonesian contests by Griselda Febrina Talitha.

[8] E-etteütlus Official Website: Link (accessed 4 August 2024)

[9] 2024 E-etteütlus text: Vaata e-etteütluse õiget teksti, *ERR.ee*, 14th March, 2024, Link. (accessed 4 August 2024)

[10] 2021 E-etteütlus text: Vikerraadio e-etteütlusel osales rohkem kui 10 000 inimest, *ERR.ee*, 15th March, 2021, Link (accessed 4 August 2024)

[11] E-etteütlus contest information: Link (accessed 4 August 2024)

[12] E-etteütlus educational policy issues examined: Link (accessed 4 August 2024)

[13] Maire Raadik (ed.): *Eesti õigekeelsussõnaraamat*, Tallinn, Eesti Keele Sihtasutus, Tallinn, 2018. ÕS Online: Link (accessed 4 August 2024)

[14] Standard written Estonian language dictionary to be released in 2025, *EER.ee*, 17th February, 2023, Link. (accessed 4 August 2024)

[15] E-etteütlus 2024 mock test example: E-etteütluse eelharjutus: pane end proovile!, *ERR.ee*, 4th March, 2024, Link (accessed 4 August 2024)

[16] E-etteütlus participant numbers and historical data: Link (accessed 4 August 2024)

Dutch

Groot Dictee der Nederlandse Taal ("The Great Dictation of the Dutch Language") is the most important dictation competition in the Netherlands.[17] The texts are of different length. Usually, they consist of approximately 200-300 words, but there is no exact information available. Therefore, the conclusions are drawn based on the available original dictation texts from previous years. Before starting the dictation, the participants are informed about the rules of the dictation and are told what will be considered a mistake. The presenter reads out the whole text, then repeats every sentence twice. Finally, the whole text is read out again, after which the contestants have to stop writing.

Typically, the dictations targeted common spelling mistakes of Dutch speakers, difficulties in grammar or style as well. The point of reference for correct Dutch is the orthography and spelling dictionary, entitled as *Het Groene Boekje* ("The Green Book").[18] The official forms of the Dutch words can be found online on a website called *Woordenlijst*.[19] The list of words is provided by the organization *Taalunie* ("The Dutch Language Union"). The website contains a link to another website about language use,[20] and also provides information about spelling rules.[21] As an additional point of authoritative reference, the comprehensive Dutch monolingual dictionary was used, nicknamed *"Dikke" van Dale* or *Grote Van Dale*. The dictionary also has both a printed and an online version.[22] Also, to prepare for the dictation, the official website offers quizzes, tests, and the opportunity to write down the dictation texts from the previous years.[23]

As for the radio version of the dictation, only people from the Netherlands can take part in it. There are 40 participants: 20 selected listeners of the radio program *Taalstaat* and 20 Dutch celebrities.[24]

German

The most well-known competition in Germany is called *Deutschland schreibt!*. Upper secondary school students, teachers and parents as well as members of higher education institutions can participate in it. It consists of an online dictation task that comprises around 1500 characters and takes around fifteen to twenty minutes to

[17] Official website of the contest until 2016: Link; Official website of the current radio competition from 2018: Link (accessed 4 August 2024)
[18] *Het Groene Boekje – Woordenlijst Nederlandse Taal*, Utrecht–Antwerpen, Van Dale Uitgevers (VBK Media), 2021.
[19] *Woordenlijst*: Link (accessed 4 August 2024)
[20] *Taaladvies*: Link (accessed 4 August 2024)
[21] *Spellingregels*: Link (accessed 4 August 2024)
[22] Ton den Boon – Ruud Hendrickx (eds.): *Van Dale – Groot woordenboek van de Nederlandse taal*, Utrecht–Antwerpen, Van Dale Uitgevers (VBK Media), 2022. Online version: Link (accessed 4 August 2024)
[23] Quizzes for the Dutch dictation: Link (accessed 4 August 2024)
[24] *De Taalstaat*: Link (accessed 4 August 2024)

complete. The texts bring the richness and diversity of the German language to life. In 2023 *Deutschland schreibt!* consisted of a 200-word dictation task. The text was about a special species of fish and the deep-sea world.[25]

The competition was initiated by Stiftung Polytechnische Gesellschaft, with the support of the Ministry of Culture, Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, hr2-kultur and Dudenverlag.[26]

Ukrainian

The Ukrainian Radio (Українське радіо) has been organising dictation contests annually since 2000, called Радіодиктант національної єдності (Radiodictation Contest of National Unity). The texts usually consist of approximately 160–200 words, although this number was higher in 2023, i.e. 271. The texts for the dictation are created specifically for this occasion upon the request of the Ukrainian Radio.[27] They are generally read out twice live on the radio.

After listening to the dictation on the radio, participants have to send a photo or scanned version of their text to the official email address. It is also possible to send a handwritten text to the Ukrainian Radio, but no later than the day set by the broadcaster: obviously, the letters must be sent before the original text becomes public. Therefore, the participants usually have a day or two to send their handwritten texts.[28]

Those who do not officially participate in the contest but want to test their knowledge of the language can wait for the original text to be published and check their mistakes by themselves at home. The original text is published for self-checking, as on the websites of the Ukranian Radio and the official Ukrainian broadcaster *Suspilne movlennja* (Суспільне Мовлення, "Public broadcasting").

Participants are advised to revise all the spelling and punctuation rules as well as the possible modifications. For instance, the spelling rules were changed in 2019 and words with new spelling were included in the text. In 2020, the linguist, Larysa Masenko the competition's scientific adviser prepared a list of books to help participants improve their dictation skills.[29]

[25] Anne Bachmann: Blobfisch statt Laisser-faire: Das war das Deutschland schreibt-Finale 2023, *SPTG.de*, 14th July, 2023, Link (accessed 8 August 2024)
[26] Press material of the competition from 2023: Link (accessed 4 August 2024)
[27] E.g., the text of the 2023 Ukrainian Dictation Contest is available: Катерина Калитко: «Дороги України»: оприлюднили текст Радіодиктанту 2023 – читати та звіряти з оригіналом, Суспільне Культура, 30th October, 2023, Link (accessed 4 August 2024)
[28] Participation in the Ukrainian Dictation Contest (2019): Як узяти участь у Всеукраїнському радіодиктанті національної єдності, Суспільне Мовлення, 6th November, 2019, Link; participation in the Ukranian Dictation Contest (2020): Радіодиктант національної єдності: офіційні правила участі, Українське радіо, 28th October, 2020, Link (accessed 4 August 2024)
[29] Infographic about Larisa Masenko's list: Радіодиктант національної єдності, 2020.

The number of participants changes every year. In 2022, Ukrainian Radio received more than 30 000 emails and almost 10 000 handwritten letters. Letters were sent from all Ukrainian regions including Russian-occupied territories of Ukraine as well as more than 20 other countries, including Poland, Switzerland, Portugal, Germany, the United Kingdom (Great Britain), Slovenia, the Czech Republic, France, Kazakhstan, Georgia, Moldova, the Netherlands, Spain, India, Norway, Italy, Ireland, Laos, Austria, Israel, the United Arab Emirates, Canada, and the United States of America.[30]

Kazakh

In 2018, Kazakhstan held its first nationwide Kazakh dictation using the Latin alphabet.[31] This event took place across various educational and governmental institutions and was initiated by the Ministry of Culture and Sport of the Republic of Kazakhstan. People could listen to the live audio dictation on websites such as emle.kz and tilalemi.kz, as well as on the radio stations *Šalqar* and *Qazaq*. The purpose of the event was to raise awareness of the Latin script and help people gradually adapt to the new alphabet.

As part of the preparation process, participants were provided with a Latin alphabet guide, basic spelling rules, specially designed dictation paper, and a pen. The dictation lasted for half an hour, with the presenter reading out the text – consisting of 77 words – three times: first for careful listening, second for writing, and third for checking spelling and punctuation. There were no tasks or questions after the dictation.

At the end, participants could see the correct text displayed on a screen, allowing them to check their work and grade themselves on a five-point scale (with 5 being excellent and 2 being insufficient). Those who participated remotely could scan the completed texts or take a photo of them and send them to tilalemi.kz@gmail.com for feedback.[32]

Khmer

The first Khmer orthography contest, the topic of which was *Angkor, Kingdom of Khmer Civilization*,[33] was organised in the form of dictation on 21 January 2024. It took around an hour for contestants to listen to and transcribe the text. The competition

[30] The Ukranian Dictation Contest (2022): Жодна людина не написала Радіодиктант національної єдності-2022 без помилки, Детектор медіа, 26th December, 2022, Link (accessed 4 August 2024)
[31] KGIU Students Took an Active Part in The Republican National Dictation in Latin, *Temir Tau Tech University*, 14th November, 2018, Link (accessed 4 August 2024)
[32] Общенациональный диктант на латинице пройдет в Казахстане, *Esquire.kz*, 7th November, 2018, Link (accessed 4 August 2024)
[33] Chea Sokny: Education ministry annouces Khmer dictation event, *The Phnom Penh Post*, 7th November, 2023, Link (accessed 31 July 2024)

focused on correct Khmer orthography and beautiful calligraphy. The evaluation was mainly based on the number of mistakes and the quality of handwriting. There was no mandatory preparation required before the competition. The contest was open to the public regardless of age, gender, or social status. Registration was the only prerequisite to joining the event. The first national dictation contest attracted 815 contestants to register to compete in writing Khmer.[34]

Dargin

The Dargin language, or Dargwa (*dargan mez*) – is spoken by roughly half a million native speakers in the Republic of Dagestan. It is used in social life, politics, education and science, mass communication and literature.[35]

Every year from 2022 to 2024, dictation competitions in Dargin were organized at the Historical Park in Makhachkala, the capital city. In April 2024, the annual dictation competition was attended by 400 people from different districts (*rayons*) and cities of Dagestan.[36]

The aim of the competition is to develop and preserve the Dargin language and promote Dagestani culture, literature and traditions. To this end, the event will be accompanied by a number of other activities, such as educational lectures, folk art demonstrations and exhibitions.[37]

Hungarian

In Hungary, there are various orthographic competitions, including the Lotz János Reading Skills and Orthographic Competition,[38] the Implom József Orthographic Competition[39] and the Simonyi Zsigmond Orthographic Competition.[40]

Since the type of the tasks are quite similar to each other in these different contests, we will only present the tasks of the Simonyi Zsigmond Orthographic Competition in this study. The main focus is on the rules presented in the book *The Rules of Hungarian Spelling: 12th Edition* and knowing the spelling of individual words.[41]

Before the academic year of 2020/2021, a dictation task was also included. The length of the texts was between 120 and 150 words, and instructions were also given. The topic of the dictation texts varied: some dictations were related to history, others

[34] Chea Sokny: Khmer dictation comp attracts broad interest, *The Phnom Penh Post*, 10th January, 2024, Link (accessed 31 July 2024)
[35] Maria Polinsky (ed.): *The Oxford Handbook of Languages of the Caucasus*, Oxford, Oxford University Press eBooks, 2021, 146–200. Link
[36] Алиомар Мусаев: Более 400 человек написали 3-й тотальный диктант на даргинском языке в Дагестане, *Riadagestan.ru*, 21st April, 2024, Link (accessed 4 August 2024)
[37] Тотальный диктант на даргинском языке, Национальная библиотека, May, 2022, Link (accessed 4 August 2024)
[38] Lotz János Reading Skills and Orthographic Competition: Link (accessed 4 August 2024)
[39] Implom József Orthographic Competition: Link (accessed 4 August 2024)
[40] Simonyi Zsigmond Orthographic Competition: Link (accessed 4 August 2024)
[41] *A magyar helyesírás szabályai: Tizenkettedik kiadás*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2015.

were more science oriented, or included geographic names. Since 2020/2021, the competition has been completely online, and it consists of test-like tasks. There are both multiple-choice tasks and tasks where the students are required to spell words or sentences correctly by typing them in a textbox.[42]

Chinese characters

Many Chinese characters are used in some languages in the Far East – apart from Chinese itself – as in Korean and Japanese. These characters can be complex and are more difficult to write than alphabets. Therefore, it is not surprising that there are contests and tests focusing on the participants' knowledge of Chinese characters. Since these events include writing the characters correctly, we categorised them as orthographic contests and tests.

Chinese

Chinese Characters Dictation Competition was one of the most popular Chinese weekly TV shows between 2013 and 2016. It was inspired by spelling bees in the United States.[43] It consisted of dictation tasks – including 2 to 4 words. Every year 160–180 students were invited from different regions and they formed 32–36 teams. They competed with each other until one contestant was the final winner.[44]

Two teams (a red and a blue one) played against each other every week. In every round, one player from both teams had to write down three two-character words or four-character phrases correctly. The host of the show read out the word and explained its origin and meaning. The participants could ask questions about it. Then they had 30 seconds to write down the word.[45] The answers were assessed by a jury. If there was a tie, an additional round was held until the winner was determined.[46]

Contestants started with commonly used but frequently misspelt words. Then, they were given more complex tasks.[47] The organizers recommended that the participants enhance Chinese writing practice and engage in classical poetry and modern literature, like novels, such as *The Dream of the Red Chamber.* The competition covered a wide range of topics, like astronomy, geography, biochemistry as well as dialectal variants and rare place names.

[42] Past contest sheets of the Simonyi Contest: Link (accessed 4 August 2024)
[43] Kecia Lynn: How Do You Spell „Toad" Using Chinese Characters?, *Big Think*, 22nd October, 2013, Link (accessed 4 August 2024)
[44] Chinese Characters Dictation Competition: Link (accessed 4 August 2024)
[45] Ibid.
[46] Similar TV shows are organized in the Arab world as well. Arabic spelling bees: Link (accessed 4 August 2024)
[47] Li Shigong: Should Rarely Used Chinese Characters Be Revived?, *Beijing Review.com*, 13th October, 2014, Link (accessed 4 August 2024)

Japanese

Since the Japanese writing system also uses Chinese characters (kanji), exams are organized to test students' knowledge of kanji, such as The Japananese Kanji Aptitude Test 日本漢字能力検定試験 *nihongo kanji nōryoku kentei shiken* (Kanji Kentei for short).[48]

For each level, the Kanken Association provides a preparation book that contains the kanji required for the test, a practice test and the exercises that are similar to the actual test tasks.

There are 12 levels of the Kanji Kentei. The types of questions differ by level, since each level tests different competencies. For example, the fifth level covers the kanji that children learn in the first six years of compulsory education (小学校 *shōgakkō*). Level one covers all the entries of the Kanken Kanji Dictionary 漢検漢字辞典 *kanken kanji jiten* (2014), which has over 6000 kanji entries. For level one, in addition to the entire vocabulary of the dictionary, the test taker needs to have extensive knowledge of special Japanese expressions consisting of four characters (*yojijukugo*) and other expressions.[49]

For level five, the examinee needs to be able to write down the read kanji word compounds. This can be flipped, which means that the word in the sentence is written with kana, a phonetic syllabary writing system, and the examinee needs to write the corresponding kanji. The examinee may need to choose the correct common kanji in multiple compounds or needs to be able to find a certain element of the kanji, the radical 部首 *bushu*, and provide the radical name from multiple choices.[50]

Similar tasks can be found at all levels. The number of sections differ by level. For level five, there are 11 sections, for level one there are 9. Tasks also differ by level, but question types remain similar. For lower levels, such as level one, the examinee may need to choose an antonym or synonym from multiple options, but the options are written using the kana and the examinee also needs to write the corresponding kanji.[51]

For levels 10, 9 and 8 the test time is 40 minutes, while for lower levels the test time is 60 minutes.[52]

During grading, the examiners have to follow very strict regulations regarding the forms of kana and kanji. A wrong stroke order, for example, can already lead to losing a point, which ultimately results in low passing percentages, especially at the lower levels.[53]

[48] Kanji Kentei (Kanken): Link (accessed 4 August 2024)
[49] Kanji Kentei Level 1: Link (accessed 4 August 2024)
[50] Kanken Level 5 Learning steps: 漢検5級漢字学習ステップ, 日本漢字能力検定協会, 2020, 137–141.
[51] Kanji Kentei Level 1.
[52] The Day of the Kanji Kentei: Link (accessed 4 August 2024)
[53] Mistakes on the Kanji Kentei: Link (accessed 4 August 2024)

Korean

Although Korean mainly uses the *hangeul* (한글) writing system, the Chinese writing system is still in use as well. While Hangul is an alphabetic system consisting of 24 letters, Chinese characters (*hanja* 한자) are logograms. They are often presented in parentheses immediately after the same word in Hangul. Hanja is used significantly less frequently in the 21st century, but it is not likely to completely disappear from the Korean writing tradition.[54]

The Korean Hanja Aptitude Test (한자급수자격검정시험 *hanja geupsu jagyeog geomjeong siheom*) is an exam that Koreans can take to test their knowledge of Chinese characters used in Korean. In 2024, there were four exams. The number and types of tasks can vary for different levels. There are 15 levels in total. The easiest level consists of 25 questions, while level 2, for example, has 100 questions. The time given for the exam ranges from 40 minutes to 90 minutes.[55]

On level 8, there are tasks with pictures – as it is aimed at children – testing their knowledge of only 30 characters.[56] Level 2 already requires a deeper knowledge of less common Hanja characters (2000 characters), their meaning and reading. Also, the examinees may have to identify the mistake in a task where Hanja characters and their reading or meaning are not matched correctly. It also has texts and stories, to which proverbs consisting of 4 characters (한자성어 *hanja seong-eo*) can be matched. Writing characters with Hanja and Hangul is also required on level 2.[57]

Another contest, the National Chinese Character Skill Competition, 전국한문실력경시대회 *jeongug hanmun sillyeog gyeongsi taehoe*, which is similar to the Korean Hanja Aptitude Test, is organized annually. Primary and secondary school students, as well as university students can participate in it and may win awards and scholarships.[58]

A language without orthography contests: Indonesian

There have been many changes in the spelling system in Indonesia. The Latin script was used simultaneously with the Arabic script from the 19th century. The former had gradually replaced the latter by the early 20th century. At the beginning, orthography was largely inconsistent, and many changes were made in order to make it easier to learn. The current spelling system is called the 'Enhanced Spelling System' Ejaan yang Disempurnakan (EYD), which was introduced in 1972.[59]

[54] Jae Jung Song: *The Korean Language – Structure, use and context*, London–New York, Routledge, 2005, 45–48.
[55] The Korean Hanja Aptitude Test: Link (accessed 4 August 2024)
[56] Level 8 of the 103rd hanja test: Link (accessed 4 August 2024)
[57] Level 2 of the 103rd hanja test: Link (accessed 4 August 2024)
[58] The hanja contest: Link (accessed 4 August 2024)
[59] James N. Sneddon: *The Indonesian Language: Its History and Role in Modern Society*, Sydney, UNSW Press. 2003, 128.

As the spelling system is perceived as transparent, which means transparent letter-sound correspondences, no orthographic contests have been organized in Indonesia so far. There are, however, other types of contests, such as the ones at Festival Handai Indonesia 2024 (table 2), which promote the Indonesian language – similar to orthographic contests.[60]

No.	Type of the Competition	Brief Description
1.	Speech	Conveying ideas and/or opinions to the audience or public
2.	Storytelling	Telling Indonesian folktales and folk stories
3.	Singing	Performing two Indonesian songs composed by Indonesian musicians
4.	Poetry Reading	Reciting poems composed by Indonesian poets
5.	Pantun (Rhyming)	Performing self-composed pantun
6.	News Reporting	Delivering information about an event
7.	Letter Writing	Writing a self-composed letter to the Minister of Education, Culture, Research and Technology of the Republic of Indonesia

Table 2.
Competitions at Festival Handai Indonesia 2024

Conclusion

In this study, we introduced orthographic contests from different countries and regions: Hungary, Estonia, the Netherlands, Germany, Ukraine, Kazakhstan, Dagestan, Cambodia, Indonesia, Chinese-speaking regions, Japan and South Korea. We compared the competitions from various aspects, such as types of tasks.

All of the competitions comprise only a dictation task – except the Hungarian orthographic competitions which include different types of tasks, such as multiple-choice questions. The length of the dictation texts varies, some being around 120 words, while the Dutch and Ukrainian dictations may be as long as 270-300 words. Some contests consist of radio or online dictation tasks, and the answers can be submitted via post or e-mail, while others are in person events. In Japan and Korea, tests are more common than contests but their goal is similar.

The present paper can serve as a basis for further research in the topic of orthographic competitions. Also, the connection between the types of tasks and the cultural background of the contests may be analysed in another study.[61] We are also currently examining whether the data of the contests are available for linguistic research.

[60] Announcement of Festival Handai Indonesia 2024: Link (accessed 4 August 2024)
[61] See Magomedova et al., this volume, contributing possible methodologies.

Bibliography

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

Bachmann, Anne: Blobfisch statt Laisser-faire: Das war das Deutschland schreibt-Finale 2023, *SPTG.de*, 14th July, 2023, Link

Chea, Sokny: Education ministry annouces Khmer dictation event, *The Phnom Penh Post*, 7th November, 2023, Link

Chea, Sokny: Khmer dictation comp attracts broad interest, *The Phnom Penh Post*, 10th January, 2024, Link

Den Boon, Ton – Hendrickx, Ruud (eds.): *Van Dale – Groot woordenboek van de Nederlandse taal*, Utrecht–Antwerpen, Van Dale Uitgevers (VBK Media), 2022.

E-etteütluse eelharjutus: pane end proovile!, *ERR.ee*, 4th March, 2024, Link

Het Groene Boekje – Woordenlijst Nederlandse Taal, Utrecht–Antwerpen, Van Dale Uitgevers (VBK Media), 2021.

Як узяти участь у Всеукраїнському радіодиктанті національної єдності, Суспільне Мовлення, 6th November, 2019, Link

Калитко, Катерина: „Дороги України“: оприлюднили текст Радіодиктанту 2023 – читати та звіряти з оригіналом, Суспільне Культура, 30th October, 2023, Link

Kanken 5 kyū kanji gakshū suteppu 漢検5級漢字学習ステップ, Nihon Kanji Nōryoku Kentei Kyōkai 日本漢字能力検定協会, 2020.

KGIU Students Took an Active Part in The Republican National Dictation in Latin, *Temir Tau Tech University*, 14th November, 2018, Link

Li, Shigong: Should Rarely Used Chinese Characters Be Revived?, *Beijing Review.com*, 13th October, 2014, Link

Lynn, Kecia: How Do You Spell „Toad” Using Chinese Characters?, *Big Think*, 22nd October, 2013, Link

Мусаев, Алиомар: Более 400 человек написали 3-й тотальный диктант на даргинском языке в Дагестане, *Riadagestan.ru*, 21st April, 2024, Link

Общенациональный диктант на латинице пройдет в Казахстане, *Esquire.kz*, 7th November, 2018, Link

Polinsky, Maria (ed.): *The Oxford Handbook of Languages of the Caucasus*, Oxford, Oxford University Press eBooks, 2021, 146–200. Link

Raadik, Maire (ed.): *Eesti õigekeelsussõnaraamat*, Tallinn, Eesti Keele Sihtasutus, Tallinn, 2018.

Радіодиктант національної єдності: офіційні правила участі, Українське радіо, 28th October, 2020, Link

Sneddon, James N.: *The Indonesian Language: Its History and Role in Modern Society*, Sydney, UNSW Press. 2003.

Song, Jae Jung: *The Korean Language – Structure, use and context*, London–New York, Routledge, 2005.

Standard written Estonian language dictionary to be released in 2025, *EER.ee*, 17th February, 2023, Link

Тотальный диктант на даргинском языке, Национальная библиотека, May, 2022, Link

Vaata e-etteütluse õiget teksti, *ERR.ee*, 14th March, 2024, Link

Vikerraadio e-etteütlusel osales rohkem kui 10 000 inimest, *ERR.ee*, 15th March, 2021, Link

Жодна людина не написала Радіодиктант національної єдності-2022 без помилки, Детектор медіа, 26th December, 2022, Link

Websites

Announcement of Festival Handai Indonesia 2024: Link
Arabic spelling bees: Link
Chinese Characters Dictation Competition: Link
De Taalstaat: Link
Eesti õigekeelsussõnaraamat online version: Link
E-etteütlus contest information: Link
E-etteütlus official website: Forrás
Implom József Orthographic Competition: Link
Kanji Kentei (Kanken): Link
Kanji Kentei Level 1: Link
Level 2 of the 103rd hanja test: Link
Level 8 of the 103rd hanja test: Link
Lotz János Reading Skills and Orthographic Competition: Link
Mistakes on the Kanji Kentei: Link
Official website of the *Groot Dictee der Nederlandse Taal* competition from 2018 (current radio competition): Link
Official website of the *Groot Dictee der Nederlandse Taal* competition until 2016 (television show): Link
Press material of the *Deutschland schreibt!* competition from 2023: Link
Quizzes for the Dutch dictation: Link
Simonyi Zsigmond Orthographic Competition: Link
Source of the blank map in Figure 1: Link
Spellingregels: Link
Taaladvies: Link
The Day of the Kanji Kentei: Link
The hanja contest: Link
The Korean Hanja Aptitude Test: Link
Van Dale online version: Link
Woordenlijst: Link

Appendix 1

Estonian dictation

Kas pole teps mitte kihvt, et haridus- ja teadusministeerium paikneb Tartus Munga tänaval?

Seal, ülikooli peahoonest mõne kukesammu kaugusel tuleb pedagoogikaalased otsused langetada kivisse raiutud imposantsete kultuuriheeroste märksa pilgu all.

Peeter Põllu, esimese haridusministri rühikas selg tuletab meelde koolmeistrite määravat osatähtsust ühiskonnas ning üksisilmi teineteist jälgivad Kreutzwald ja Kalevipoeg kõrvu oskarlutsuliku kaine literaadipilguga ei lase unustada eesti vaimuilma alusväärtusi.

Vahest peaks valitsusegi Stenbocki majast rahvusülikooli akadeemilisse mõjuvälja kupatama – nii oleks võimukandjatel ehk mahti ilmavaate turgutamiseks

linnaraamatukogust kübekene tarkust nõutada või Tartu kunstimuuseumis kultustaieseid nautida.

Too Pisa torni sarnane majamürakas võib tekitada muidugi äraspidise tunde, et Emajõe Ateenas on alalõpmata midagi viltu.[62]

English translation

Isn't it quite something that the Ministry of Education and Research is located on Munga Street in Tartu? There, just a stone's throw from the main university building, education-related decisions must be made under the watchful gaze of the imposing cultural monuments carved in stone.

Peeter Põld, the first Minister of Education, with his broad back, reminds us of the decisive role of educators in society, while the ever-watchful Kreutzwald, writer of the *Kalevipoeg*, with his sober, literary gaze, does not let us forget about the foundational values of the Estonian spirituality.

Perhaps the government should also be relocated from the Stenbock House to the academic sphere of the national university – this way, those in power might have the opportunity to rejuvenate their worldview by seeking a bit of wisdom from the city library or enjoying cultural treasures at the Tartu Art Museum.

That Tower-of-Pisa-like building might indeed give the impression that in the Athens of the Emajõgi River, something is always a bit off.

Dutch dictation

Vooruit met de geit!

Het dicteecircus is in Arnhem neergestreken, de stad van de trolleybus en de honderdtien jaar oude zoo, waar cheeta's zich thuis voelen, wallaby's in de rondte springen en zee-egels en zeeanemonen het koraalrifaquarium verrijken, maar waar geiten naar verluidt ontbreken; desalniettemin is de leuze van dit dictee: vooruit met de geit!

Geen geblèr meer voor de bühne, maar hortsik, ertegenaan, want nu het electoraat zich in de stembureaus in groten getale heeft uitgesproken, het stof van de Tweede Kamerverkiezingen is neergedaald en de verkiezingsleuzen worden weggeschrobd, moet er als de wiedeweerga geregeerd gaan worden.

Want heremetijd, sinds het vierde kabinet-Rutte demissionair werd, was regeren niet bepaald vooruitzien en leek de vooruit-met-de-geitmentaliteit faliekant teloorgegaan.

Een langetermijnplanning ontbrak sowieso, het accorderen van een spitsheffing bij de NS daargelaten, iets waarmee de meeste Tweede Kamerleden overigens niet akkoord zijn gegaan, waardoor het afwachten is wat er met die drukketreinentoeslag gebeurt.

[62] Link

Het oude gezag is nu evenwel vaarwelgezegd en de beslist gretige aspirant-bestuurders moeten aan de bak en ervoor zorgen dat Jan en alleman ervan op aan kan dat aan eenieder wordt gedacht.

Tegelijkertijd moeten wij onszelf er niet met een jantje-van-leiden van afmaken, niet continu 'ammehoela' roepen, niet volstaan met gejeremieer of in- en intevreden achteroverleunen als we onze mening onomfloerst getwitterd of ge-x't hebben.

Zoveel mogelijk gezamenlijk en betamelijk optrekken moet nu namelijk het credo zijn, vind ik en vindt hopelijk menigeen.

Als ons dat lukt, weet ik een te zijner tijd welverdiende traktatie: delicieuze, ovale, hardgebakken gistdeegkoekjes, bestrooid met grove suiker, die bekendstaan onder de naam Arnhemse meisjes.[63]

English translation

Forward with the goat![64]

The dictation circus has landed in Arnhem, the city of the trolleybus and the hundred and ten-year-old zoo, where cheetahs feel at home, wallabies jump around and sea urchins and sea anemones enrich the coral reef aquarium, but where goats are said to be missing; nevertheless, the slogan of this dictation is: forward with the goat!

No more bleating on the stage, but let's go for it, because now, when large numbers of voters have spoken out their opinions at the polling stations, the dust of the parliamentary elections has settled and the election slogans have been removed, the government must start as soon as possible.

Because for a long time, since the fourth Rutte cabinet resigned, governing was not exactly forward-looking and the 'let's-do-this' mentality seemed to have failed miserably.

Long-term planning was lacking anyway, barring the approval of a rush-hour charge at the NS,[65] something with which most members of parliament, by the way, did not agree, so it remains uncertain what will happen to that crowded-train surcharge.

The old authority has now been bid farewell, and the decidedly eager aspiring leaders must roll up their sleeves and ensure that everyone is being thought of.

At the same time, we must not take the easy way out, we must not constantly shout 'nonsense', we must not content ourselves with whining or leaning back in satisfaction when we have tweeted or x'd our opinion in no uncertain terms.

The credo now, I think and hopefully many people think that too, should be to act as collectively and in a respectable manner as possible.

[63] Link
[64] This is the literal translation of the Dutch idiom, which means *let's get started*.
[65] Dutch Railways

If we succeed, I know a well-deserved treat when the time comes: delicate, oval, hard-baked yeast dough biscuits, sprinkled with coarse sugar, known as 'Arnhem meisjes' ('Arnhem girls').

Ukrainian dictation

Радіодиктанту національної єдності – 15 років

Коли й де виник диктант як спосіб перевірки грамотності, навряд чи скажеш напевне, але відомо, що саме слово "диктант" походить з латини. Це слово-чужинець має чимало родичів у нашій мові: диктувати й диктор, диктат і навіть диктатор.

Наш диктант, однак, нічого спільного, крім етимології, не має ні з диктатом, ні з диктаторами: ця акція, що відбувається в День української писемності та мови вже вп'ятнадцяте, добровільна.

До речі, теле- й радіодиктанти пишуть французи, і поляки, і китайці… Та український диктант особливий, по-святковому врочистий.

Щороку дев'ятого листопада, уважно прислухаючись до голосу Українського радіо, пишуть диктант люди різного соціального статусу й віку. А потім, окрім самих робіт, надсилають іще й листи. «Мені хотілося написати диктант, але цього дня мусив пасти череду, – розповідає тринадцятилітній Андрій Власенко з Черкащини й додає: – Що ж, я причепив приймач за гілку й писав на пасовищі, а потім, повернувшись додому, переніс написане з чернетки на чистовик».

І хоч раніше текст писали пером, останнє півстоліття – кульковою ручкою, а згодом, кажуть, можна буде набирати його на комп'ютері, диктант усе одно єднатиме нас![66]

English translation

The Radio Dictation of National Unity is already 15 years

It's hard to say for certain when and where the dictation originated as a way to test literacy, but it is known that the word *dictation* itself comes from Latin. This foreign word has many relatives in our language: *dictate*, *dictating man*,[67] *dictatorship* and even *dictator*.

However, our dictation has nothing in common, apart from etymology, with either dictatorship or dictators: this event, which has been held on the Day of Ukrainian Literature and Language for the fifteenth time, is voluntary.

By the way, television and radio dictation competitions are organised by many others: the French, the Poles, the Chinese... But the Ukrainian dictation is special and festive.

[66] Link
[67] In the Ukrainian text, it is one word and means *announcer*.

Every year on November 9th, people of different social statuses and ages write the dictation, attentively listening to the voice of Ukrainian radio. And then, in addition to the dictation itself, they also send letters. “I wanted to write the dictation, but on that day I had to herd cattle,” tells thirteen-year-old Andriy Vlasenko from Cherkasy region, and adds: “So, I attached the radio to a branch and wrote it in the pasture, and then, after returning home, I copied what I had written from the draft to the final version.”

And even though the text was previously written with a quill, for the last half-century it has been written with a ballpoint pen, and in the future, they say, it will be possible to type it on a computer, the dictation will still unite us!

Kazakh dictation

Rýhanı jańǵyrý

Elbasynyń «Rýhanı jańǵyrý» baǵdarlamasy – tarıhı qujat. Bul qujatta latyn álipbıine kóshý týraly naqty mindet qoıyldy. Jańa álipbı – jańǵyrýdyń qaınary. Álipbı arqyly ulttyq sana kúsheıedi. Álemde bolyp jatqan jańalyqtar osy jazý arqyly qabyldanady. Sondaı-aq bul álipbı qazaq tiliniń tól tabıǵatyn saqtaýǵa múmkindik beredi.

El bolashaǵy jas urpaqtyń qolynda. Latyn qarpine kóshý olardyń bilim jáne ǵylym jolyndaǵy izdenisterine jol ashady. Bul – Qazaqstan úshin damyǵan otyz eldiń qataryna qosylý baǵytyndaǵy ıgi qadam. Rýhanı jańǵyrý – qazaq eliniń jarqyn bolashaǵy.[68]

English translation

Spiritual Revival

The President’s “Spiritual Revival” Programme is a historic document. In this document, a specific task was set for the transition to the Latin alphabet. The new alphabet is a source of revival. National identity is strengthened through the alphabet. World news is received through this script. Also, this alphabet allows preserving the identity of the Kazakh language.

The future of the country lies with the young generation. Switching to the Latin alphabet opens the way for them to education and science. This is a good step for Kazakhstan to join the thirty developed countries. Spiritual revival is the bright future of the Kazakh country.

[68] Link

Khmer dictation[69]

អង្គរ អាណាចក្រនៃអរិយធម៌ខ្មែរ

រមណីយដ្ឋានប្រវត្តិសាស្ត្រអង្គរលាតសន្ធឹងនៅលើផ្ទៃដី ៤០១គីឡូម៉ែត្រការ៉ែ មាន១១២ភូមិ។ នៅក្នុងឧទ្យានអង្គរមានប្រាង្គប្រាសាទ បុរាណដ្ឋាន ប្រព័ន្ធធារាសាស្ត្រមួយដែលកាលពីសម័យបុរាណត្រូវចាត់ទុកថាជាស្នាដៃវិស្វកម្មដ៏រិសេសវិសាល ជាអាទ៏មានបារាយណ៍ អូរ ប្រឡាយ ស្រះទឹក កសិណ ស្ទឹងបឹងបួ ដែលភ្ជាប់គ្នាខ្វាត់ខ្វែងជាប្រព័ន្ធមួយដ៏ទំនើប។ ក្រៅពីនេះ ឧទ្យានអង្គរនៅមានលក្ខណៈពិសេសជាច្រើនទៀត ដូចជាវត្តមាននៃជីវៈចម្រុះ ព្រៃព្រឹក្សាដែលបង្កើតបានជាទេសភាពវប្បធម៌ដ៏ស្រស់ត្រកាល។ វត្តមានប្រជាពលរដ្ឋ ឬហៅថាអ្នកស្រុកអង្គរតាំងពីច្រើនរយពាន់ឆ្នាំមកហើយ ក៏ជាលក្ខណៈពិសេសមួយនៃបេតិកភណ្ឌអង្គរដែរ។ មរតករូបី និងអរូបីទាំងនេះគឺជារតនសម្បត្តិជាតិដែលមានតម្លៃមិនអាចកាត់ថ្លៃបាន ហើយដែលយើងត្រូវចូលរួមថែរក្សាទាំងអស់គ្នា។

នៅឆ្នាំ១៩៩២ អង្គការយូណេស្កូបានចុះឧទ្យានអង្គរទៅក្នុងបញ្ជីបេតិកភណ្ឌពិភពលោកនៃមនុស្សជាតិ។ ជំបូងឡើយ ឧទ្យានអង្គរត្រូវបានចុះក្នុងបញ្ជីបេតិកភណ្ឌពិភពលោកដែលប្រឈមនឹងគ្រោះថ្នាក់ ប៉ុន្តែដោយសារកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងរបស់រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា ជាអាទ៏ អាជ្ញាធរជាតិអប្សារា និងដៃគូអភិវឌ្ឍទាំងជាតិ និងអន្តរជាតិ ឧទ្យានអង្គរត្រូវបានដកចេញពីបញ្ជីបេតិកភណ្ឌប្រឈមនឹងគ្រោះថ្នាក់ កាលពីឆ្នាំ២០០៤។ ចាប់តាំងពីពេលនោះមកប្រាង្គប្រាសាទ ប្រព័ន្ធធារាសាស្ត្រ និងទេសភាពវប្បធម៌ ដែលបានបាក់បែកខូចខាតដោយសារសង្គ្រាម ការលួចកាប់គាស់ខុសច្បាប់ និងកត្តាធម្មជាតិ ក៏ត្រូវបានជួសជុលនិងស្តារឡើងវិញជាបន្តបន្ទាប់ ហើយអភិរក្សរហូតមកដល់សព្វថ្ងៃនេះ។

ដោយឡែកប្រព័ន្ធធារាសាស្ត្របុរាណនៅក្នុងឧទ្យានអង្គរ អាចផ្ទុកទឹកបានប្រមាណជាង ១០០លានម៉ែត្រគូប។ ទឹកនេះមានប្រភពពីភ្នំគូលែន និងទឹកភ្លៀង ហើយមានតួនាទីសម្រាប់បម្រើជីវភាពប្រចាំថ្ងៃរបស់អ្នកស្រុកអង្គរ លើវិស័យកសិកម្ម និងសម្រាប់ជួយទ្រទ្រង់គ្រឹះប្រាសាទផងដែរ។

នៅពេលដែលទេសចរទស្សនារមណីយដ្ឋានអង្គរ គ្រប់គ្នាតែងតែសូប់ស្ងែងស្នាដៃបុព្វបុរសខ្មែរ អ្នកសាងអង្គរកាលពីអតីតកាល។ ដោយសារតែស្នាដៃនេះទើបកូនខ្មែរគ្រប់ជំនាន់ តែងតែរៀបចំពិធីបុណ្យ "រម្លឹកគុណអង្គរ"។

ក្រុងអង្គរឬហៅថាយសោធបុរៈ ជាស្នាដៃរបស់អតីតព្រះមហាក្សត្រខ្មែរជាច្រើនអង្គ ក្នុងនោះព្រះមហាក្សត្រព្រះនាមសូរ្យវរ្មីនទី២ បានសាងសង់ប្រាសាទអង្គរវត្ត នៅពាក់កណ្តាលសតវត្សទី១២។ សម័យអង្គរត្រូវបានគេកំណត់ក្នុងចន្លោះសតវត្សទី៩ និងសតវត្សទី១៥ ពោលគឺក្នុងចន្លោះឆ្នាំ ៨០២ និងឆ្នាំ១៤៣១ នៃគ្រិស្តសករាជ។

ឧទ្យានអង្គរគឺជាទឹកដីនៃក្តីស្រមៃរបស់មនុស្សជាតិ ជាពិសេសប្រជាជនខ្មែរ។ ពលរដ្ឋខ្មែរភាគច្រើនលើសលប់តែងតែសុបិន និងប៉ងប្រាថ្នាចង់ទៅទស្សនាប្រាសាទអង្គរវត្តឱ្យបានម្តងក្នុងមួយជីវិតរបស់ពួកគេ។ រមណីយដ្ឋានអង្គរដែលត្រូវបានគេចាត់ទុកជាបេតិកភណ្ឌរស់ គឺជារមណីយដ្ឋានទេសចរណ៍ដែលគ្រប់គ្នាប្រាថ្នាទស្សនាម្តងហើយម្តងទៀតមិនចេះជិនណាយ។

ថ្ងៃពុធ ១៤រោច ខែមិគសិរ ឆ្នាំថោះ បញ្ចស័ក ព.ស. ២៥៦៧

រាជធានីភ្នំពេញ ថ្ងៃទី១០ ខែមករា ឆ្នាំ២០២៤

ឧបនាយករដ្ឋមន្ត្រី

រដ្ឋមន្ត្រីក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា

បណ្ឌិតសភាចារ្យ ហង់ជួន ណារ៉ុន

[69] Link

English translation

Angkor, Empire of Khmer Civilization

Angkor Archaeological Park covers an area of 401 square kilometres with 112 villages. In Angkor Park, there are ancient temples, ancient sites, and irrigation systems, which in ancient times were considered as a masterpiece of engineering, such as barays, canals, ponds, temple tanks, rivers and lakes, which are interconnected as a modern system. Apart from this, Angkor Park has many other features such as the presence of forest biodiversity, which creates a beautiful cultural landscape. The presence of the people or the inhabitants of Angkor for thousands of years is also a feature of Angkor's heritage. These tangible and intangible heritage is invaluable national treasures that we must all take care of together.

In 1992, UNESCO inscribed Angkor Park on the World Heritage List of Mankind. Initially, Angkor Park was listed as World Heritage in Danger, but due to the efforts of the Royal Government of Cambodia, including the APSARA Authority and national and international development partners, Angkor Park was removed from the list of World Heritage in Danger in 2004. Since then, temples, irrigation systems, and cultural landscapes destroyed by war, illegal logging, and natural disasters have been continuously restored and preserved to this day.

The ancient irrigation system in Angkor Park can store more than 100 million cubic meters of water. This water originates from Phnom Kulen Mountain and rainwater. It serves to support the daily life of the people of Angkor in agriculture and to sustain the foundation of the temple.

When tourists visit Angkor, everyone is amazed at the works of the Khmer ancestors, the builders of Angkor in the past. It is because of this masterpiece that new and new generations of Khmer children regularly organise the "Remembrance of Angkor" festival.

Angkor, also known as Yasodhapura, was the work of several former Khmer kings, including King Suryavarman II who built Angkor Wat in the mid-12th century. The Angkorian period is defined between the 9th and 15th centuries, between 802 and 1431 AD.

Angkor Park is the dreamland of mankind, especially the Cambodian people. The vast majority of Cambodians always dream and desire to visit Angkor Wat once in their lives. Angkor, which is considered a living heritage, is a tourist resort that everyone aspires to visit again and again.

Wednesday, 14 of the waning day of the month Migasir, 5th cycle, Buddhist Era 2567

Phnom Penh, January 10, 2024

Deputy Prime Minister

Minister of Education, Youth and Sports

Dr. Hang Chuon Naron

Hungarian dictation

Robotok születése

A robotok és a mesterséges intelligencia fejlődése jelentősen felgyorsult napjainkban. A robot elnevezés egy szláv szóból ered, amely munkát jelent. Egy 1921-es cseh drámában használták először ezt a szót. De már korábban is írtak gépemberekről az irodalomban. Mechanikus(,) automata színházat az ókorban is készítettek. 1738-ban született egy olyan hápogó robotkacsa, amely úszott, ivott, sőt evett is, mint egy élőlény. Kempelen Farkas sakkozógépe is híressé vált. Igaz, utólag kiderült róla, hogy egy ember irányította. Az 1950-es évektől kísérleteznek az ipari termelést segítő többféle modellel. A több mint negyvenéves filmbeli, a Csillagok háborúja-beli robotok már önállóan is képesek dolgozni. A legújabb repülő drónok számos területen nélkülözhetetlenek. Érceket és régészeti lelőhelyeket is kutatnak velük. A sebészetben alkalmazott robotok precízebbek az orvosoknál. Az emberrel együttműködő, azaz a kooperatív robotok nemcsak kapcsolatot tudnak teremteni a környezetükkel, hanem alkalmazkodnak is a körülményekhez. Az ambiciózus magyar mérnökök évről évre kitűnő eredménnyel végeznek a robotfejlesztő versenyeken.[70]

English translation

The Birth of Robots

The development of robots and artificial intelligence has significantly accelerated in our time. The term “robot” originates from a Slavic word meaning work. This word was first used in a 1921 Czech drama. But there have been earlier writings about machine-men in literature. Mechanical, automatic theaters were created in antiquity as well. In 1738, a quacking robot duck was created that could swim, drink, and even eat like a living creature. Farkas Kempelen’s chess machine also became famous, although it was later revealed that it was controlled by a human. Since the 1950s, various models have been experimented with to assist industrial production. The robots from the over forty-year-old movie Star Wars were already capable of working independently. The latest flying drones are indispensable in many fields. They are used to explore ores and archaeological sites as well. Robots used in surgery are more precise than doctors. Cooperative robots, which work together with humans, can not only interact with the world around them but also adapt to circumstances. Year after year ambitious Hungarian engineers achieve excellent results in robot development competitions.

[70] Link

Chinese list of works[71]

	words	pinyin	translation
1	滥觞	làn shāng	the origin (of some phenomenon)
2	案牍	àn dú	overstrain of body due to diligent study at desk
3	聆训	líng xùn	listening to training and instruction
4	挑衅	tiǎo xìn	provocation
5	衮衮诸公	gǔn gǔn zhū gōng	1. go on and miscellaneous 2. mediocre and incompetent high-ranking official
6	针砭时弊	zhēn biān shí bì	point out the mistakes of the times and social issues, and persuade people to correct them
7	檩条	lǐn tiáo	purlin
8	假道伐虢	jiǎ dào fá guó	eliminating the other party under the pretext of borrowing their way
9	云翳	yún yì	nebula
10	餍足	yàn zú	1. be full and satisfied 2. satisfying (often referring to selfish desire)
11	慎独	shèn dú	cautious when alone
12	弄粉调朱	nòng fěn tiáo zhū	1. decorate with cosmetics 2. flowery language
13	肇始	zhào shǐ	starting up
14	偃武修文	yǎn wǔ xiū wén	desist from military activities and encourage culture and education
15	巉崖	chán yá	high and precipitous cliffs
16	谯楼	qiáo lóu	watchtower
17	大相径庭	dà xiāng jìng tíng	vastly different from each other
18	赛璐珞	sài lù luò	xylonite, celluloid
19	揶揄	yé yú	ridicule; deride; tease
20	燠热	yù rè	muggy

[71] Link

METHODS AND MATERIALS FOR RESEARCHING ORTHOGRAPHIC COMPETITIONS

A Pilot Study

Saigibat Magomedova – Aidana Koshkin – István Domonkos Nemes – Gyöngyvér Fazekas – Balázs Tóth – Xinxin Song – Al Siyabi Iman – Ven Sizet – Griselda Febrina Talitha – Lesia Chaika – Dorottya Lehel – Anne Tamm

Section 1. Introduction

The present article approaches orthographic competitions from a global perspective and conducts a pilot study in this field. The aim is to show that the texts used in these competitions exhibit universal characteristics that are linked to cultural orientation. As its title indicates, this is a pilot study conducted on a small sample; therefore, its merit is presenting a coding method that can aid in processing linguistic sources that are more challenging to analyze, such as a dictation text.

The goal of this article is to present various forms of orthographic contests and similar language related contests that engage a wide range of language users. We focus on languages that we have data from and that we can analyze, providing a background for contests in the countries where they are spoken. These languages are Arabic, Hungarian, Estonian, Dutch, Ukrainian, Kazakh, Dargin, Khmer, Indonesian, Chinese, Japanese, and Korean. We point out that orthographic trials have not been studied from a global perspective before, and we conduct a pilot study on the topic.

We discuss why the texts of the contests can be a valuable linguistic source. We show that across the dictations in the traditions that we examine in more detail, the textual characteristics display universal traits, and this has not been studied before. We aim at capturing some formal characteristics related to proper nouns of the dictations that reflect essential features of the cultures where they are embedded.

For this, we pilot develop a method to examine the relationship between the test items of orthographic contests and the embedding culture. This part of the paper focuses on the dictations of three languages of the former Soviet Union: Dargin, Estonian, and Kazakh. The method involves measuring what kinds of proper nouns are used in comparable research situations with available dictation texts. Proper nouns are popular targets for correct spelling in many competitions that we discuss. Note that proper nouns refer to meaningful items for the organizers of dictations, presumably revealing aspects of cultural orientation alongside with ensuring learning goals. Our method utilizes this special link between languages and cultures that can be found in the dictation texts.

We hypothesize that the choice of proper nouns – indigenous or not – reveals a pattern that is common in the dictation texts of the three languages. We also hypothesize that what is not found in the texts of the dictations is relevant to observe alongside what is actually found there, and we pilot study this claim. We hypothesize that "the elephant in the room" is partly English and partly Russian, meaning they have some influence on the languages under study. On the one hand, the hypothesis is based on the common feature of the contests that they are usually meant for students who need to master the writing rules of their mother tongue, while this is also the group attracted to global English. On the other hand, some cultures, found in the sphere of the former Soviet Union, may aspire to embrace their linguistic and cultural heritage.

Our research goal is thus to lay the groundwork for linking the cultural and linguistic parts of orthographic trials, which we do via examining how much they incorporate indigenous versus non-indigenous elements in the target items of the dictations. The paper is structured to include a review of orthographic contests and their contributions to linguistic research across individual languages, an examination of data availability, and a concluding section with a table summarizing accessible contest data. The paper is organized as follows. Section 1 introduces the topic. Section 2 examines the perspectives on spelling and orthography between language and culture. Section 3 reviews the orthography trial cultures and the availability of their texts in the countries of our study. Section 4 explores the methods focused on cultural identity via proper nouns in task sets. Section 5 analyzes the results of coding the proper nouns for their indigenous status. Section 6 investigates the outcomes of the text analysis of the three dictations. Section 7 summarizes the findings in light of the previous sections and concludes the outcomes.

Section 2. Perspectives on spelling and orthography between language and culture

It has been argued that spelling is cultural preoccupation. Sebba claims that spelling is not only a matter of rules for writing words correctly but a social practice.[1] According to Beeching, Ghezzi and Molinelli, orthography is used for positioning the *self* versus *other(s)*.[2] In terms of theoretical background in linguistics, our study falls under the wider field of research of Critical Discourse Analysis,[3] in which matters of spelling and orthography are viewed as instances of social interaction that take a partly linguistic form, in this case, orthographic trials. We view orthographic trials

[1] Mark Sebba: Spelling as a Social Practice, in Janet Maybin – Joan Swann (eds.): *The Routledge Companion to English Language Studies,* London, Routledge, 2009, 243–257.

[2] Kate Beeching – Chiara Ghezzi – Piera Molinelli: Introduction, in Kate Beeching – Chiara Ghezzi – Piera Molinelli (eds.): *Positioning the Self and Others: Linguistic perspectives*, [Pragmatics & Beyond New Series 292] Amsterdam–Philadelphia, John Benjamins, 2018, 1–18.

[3] Norman Fairclough – Ruth Wodak: Critical discourse analysis, in T. A. van Dijk (ed.): *Discourse as social interaction: Discourse studies: A multidisciplinary introduction,* Vol. 2, London, Sage, 1997, 258–284, Link

as a social practice of engagement in language and society. More specifically, we look at the relationship between dictation texts and onomastics in three post-Soviet language competitions that we regard as culturally similar and thus comparable for testing a methodology.[4]

We propose a typology based on self-other content in trials: spelling bees, linguistic olympiads, and orthographic trials. *Spelling bees* target complex words of non-native origin, which, for many reasons, are difficult to spell. *Linguistic olympiads* explicitly target complex non-native material. *Orthographic trials* are divided into exams and competitions. We call orthography related competitive organized activities "trials" because they take the form of exams in some cultures and competitions in others. *Orthographic competitions* comprise dictations, exercises, and combinations of these.

The former Soviet Union had a culture of linguistic activities that were organized for school children, the so-called linguistic olympiads. Linguistic competitions and orthographic practices play a crucial role in both education and societal identity, as illustrated by Derzhanski and Payne's exploration of linguistic olympiads.[5] Linguistic olympiads enhance analytical skills and appreciation for linguistic diversity, and Sebba's examination of the cultural and social significance of spelling emphasizes their impact on identity and affiliation.[6]

Derzhanski and Payne's article provides a look at the global phenomenon of linguistic olympiads.[7] These competitions, initiated in the mid-1960s, challenge students with intricate linguistic puzzles, fostering analytical skills and a deep appreciation for linguistic diversity. The article highlights how these events, held in various countries, from Russia to the USA, bridge the gap between formal logic and language learning. The competitions do not require prior linguistic knowledge, making them accessible to all students, and often result in increased interest in linguistic studies and careers. Furthermore, the collaborative and supportive atmosphere among organizers and participants enhances the educational value and enjoyment of these events.

Sebba examines the significant cultural, historical, and social roles of orthography.[8] He discusses how spelling can symbolize national or local identity, with global examples such as media debates in America and Britain, Germany's constitutional crisis over spelling reform, and Galicia's orthographic conflict tied

[4] Olga Konstantinovna Andryuchshenko – Gulnara Seylbekovna Suyunova – Sofja Sergeevna Tkachuk: Regional onomastics from the point of view of cultural linguistics, *European journal of literature and linguistics,* 4 (2015), 38–40.
[5] Ivan Derzhanski – Thomas Payne: The Linguistics Olympiads: Academic competitions in linguistics for secondary school students, in K. Denham – A. Lobeck (eds.): *Linguistics at School: Language Awareness in Primary and Secondary Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, 213–226.
[6] Mark Sebba: *Spelling and Society*: *The culture and politics of orthography around the world,* Cambridge, Cambridge University Press, 2007.
[7] Derzhanski–Payne: *The Linguistics Olympiads.*
[8] Sebba: S*pelling and Society.*

to national identity. Sebba claims that spelling is a crucial symbol of identity and affiliation, reflecting deeper societal concerns.

Orthographic reforms have significant sociocultural impacts, like after the shifts between different orthographic systems as analyzed by Sebba.[9] Kazakhstan, for instance, is now undergoing a script transformation as an example of a social practice within the area of the former Soviet Union. Honkasalo and Temirbekova's study on social response to those changes relates to distinguishing the self and other(s) in orthography as understood in Beeching, Ghezzi and Molinelli.[10] We propose extending their analyses of the link between orthographic systems, social practices, and selves and others to the tangible linguistic content of orthographic trials. We investigate if the social practices related to trials reflect the self and the other, and if trials can be formally classified just by coding.

Section 3. Orthographic trials in the world

The main focus of this paper is orthographic trials that are mostly regarded as a tool for cultivating and developing students' language skills. In this paper, 13 orthographic competitions and exams from 13 different countries will be introduced in alphabetical order within a geographical region (e.g. Europe and the Far East). This categorization is more beneficial, since – as we will later see – the competitions and exams are more similar in terms of geographical location than language genealogy.

The sources of data are mostly the official websites of the competitions and relevant YouTube videos, like in the case of the Chinese dictation competition. We often make reference to the four conference presentations that we gave on this topic.[11] In addition, the corpus of texts could also be investigated; however, in most cases, i.e., Chinese, Japanese, Korean, Arabic, Indonesian, Khmer, Dargwa and Kazakh

[9] Mark Sebba: Ideology and alphabets in the former USSR, *Language Problems and Language Planning*, Volume 30:2, 2006, 99–125, Link

[10] Sami Honkasalo – Tansulu Temirbekova: The Writing Reform and 'Latinization' of Written Kazakh: a Sociolinguistic Survey, *International Journal of Eurasian Linguistics*, 6:1, 2024, 48–80.

[11] The four conference presentations: Dorottya Lehel – Anne Tamm: The Estonian e-dictation as a source of language variation research, in *The First Theoretical and Experimental Linguistics Workshop* at KRE (KRE-TEL-WS-2023), EKNYEK 2023, Budapest, 2023; Balázs Tóth et al.: Orthograpy Contests from Around the World, in *The 39th International Finno-Ugric Student Conference (IFUSCO)*, Hungary, Budapest, 2024; Balázs Tóth et al.: Helyesírási versenyek a nagyvilágban: keleti nyelvek és kultúrák – Japán és Dél-Korea, *XXVII. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny*, Budapest, 2024; Dorottya Lehel – Anne Tamm – Gyöngyvér Fazekas: Az észt e-tollbamondás, in *XXVII. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny*, Budapest, 2024. See also: Dorottya Lehel – Anne Tamm: The Estonian e-dictation as a source of language variation research, in Réka Hajner – Anne Tamm – Mária Adorján – Ivo Boers – Csaba Csides – Tibor Laczkó – Katalin P. Márkus – Tibor M. Pintér – Dóra Pődör – Edit Rácz – Gabriella Tóth (eds.): *Abstracts of the talk sessions of the First Theoretical and Experimental Linguistics Workshop*, Budapest, KRE BTK, 2023, 20–21, Link (accessed 4 August 2024)

competitions/tests, there is little information whether any of the texts are available for research.

Figure 1.
Map indicating the countries discussed in terms of their orthography trials
(Cartographic design by Al Siyabi Iman)

Dutch

Groot Dictee der Nederlandse Taal ("The Great Dictation of the Dutch Language") is the most important orthographic competition in the Netherlands. The special feature of this competition is the fact that it does not specifically target students. Originally, selected celebrities, prominent people and other famous participants, such as writers, actors, and politicians, were recruited for a TV show. The texts for the dictation were written by writers and other celebrities.[12] However, the format of the competition was changed in 2016, as it gradually lost popularity: *Groot Dictee*'s new form is a radio version. Since then a digital platform has also been used.[13]

The dictations typically target common spelling mistakes of the Dutch language, as well as difficulties in grammar or style. The point of reference for Dutch orthography is a dictionary entitled *Het Groene Boekje* ("The Little Green Book"). The official forms of Dutch words can be found online on a website called *Woordenlijst*,[14] which contains a link to another website about language use,[15] and

[12] See texts and authors on *Dictees.nl*: Link (accessed 4 August 2024)
[13] Official website of the *Groot Dictee der Nederlandse Taal* radio show: Link (accessed 4 August 2024)
[14] *Woordenlijst*: Link (accessed 4 August 2024)
[15] *Taaladvies*: Link (accessed 4 August 2024)

also provides information about spelling rules.[16] In addition, the comprehensive Dutch monolingual dictionary *"Dikke" van Dale*, or *Grote Van Dale*, which is also available online, can be used as a point of reference.[17]

Unfortunately, we do not have access to relevant data of the competition, such as the most common mistakes that the participants make.

Estonian

As for the Estonian e-dictations,[18] the texts are regularly accessible online after the dictation. However, the individual results of the participants cannot be accessed although the organizers keep track of the mistakes. Each year, the discussion of the most prevalent mistakes appears in the press. Also, the websites of the individual competitions include the areas that are prone to mistakes, and items where the norm allows more than one solution. The type of data that is accessible online for the public comprises the number of the participants, their sociolinguistic background and the level of Estonian. For instance, professionals of the Estonian language whose work targets the Estonian language on everyday basis or who have a university diploma in Estonian are evaluated in a separate group, as are sign language users, or Estonians from outside of Estonia, or residents of Estonia whose mother tongue is not Estonian.

The publicly available data can be useful in the context of comparative sociolinguistic research, because the defined and self-reported sociolinguistic categories may reveal patterns for further research. Also, from a historical perspective, the available data may show trends in these categories. It would be beneficial to compare the results that were submitted in different forms, like computers, phones, or handwritten dictation solutions. This may show different patterns of deviations from the norm. Also, it would be informative to see if sign language users display a distinct pattern, or speakers of Estonian who are bilingual. The age of the competitors is another factor that could be relevant in categorizing the mistakes. It may be analyzed if there are specific linguistic features that distinguish age groups from each other.

German

In Germany, the most well-known competition is called *Deutschland schreibt!* It has been organized since 2012 and is open to upper secondary school students, teachers and parents as well as members of higher education institutions. It consists of an online dictation exercise which comprises around 1500 characters and takes around fifteen to twenty minutes to complete. The aim of the competition is to encourage

[16] *Spellingregels*: Link (accessed 4 August 2024)
[17] Ton den Boon – Ruud Hendrickx (eds.): *Van Dale. Groot woordenboek van de Nederlandse taal*, Utrecht–Antwerpen, Van Dale Uitgevers (VBK Media), 2022. Online version: Link (accessed 4 August 2024)
[18] Anne Tamm – Lehel Dorottya: Az észt e-tollbamondás – a nyelvi kiválóság ünneplése, Édes Anyanyelvünk, 45:4, 2023, 28–29.

people to explore certain orthographic and linguistic phenomena.[19] Online mock tests are available on the official website to help participants prepare for the competition.[20]

The competition was initiated by Stiftung Polytechnische Gesellschaft, with the support of the Ministry of Culture, Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, F.A.Z., hr2-kultur, and Dudenverlag.[21]

Hungarian

In Hungary, there are numerous orthographic competitions; however, in this section, we only concentrate on the *Simonyi Zsigmond Orthographic Competition in the Carpathian Basin*.

The competition was first held in the academic year of 1996/1997. Since 2020/2021, the competition has been organized by Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, Faculty of Pedagogy in cooperation with the Hungarian Linguistic Society.

The objectives of the competition include promoting Hungarian language, culture, writing culture and the orthographic system, and also developing digital literacy (see various writings in Hungarian about the topic by Etelka Tóth and her colleagues).[22] Ten to fourteen-year-old students living in present-day Hungary as well as ethnic Hungarian students from Romania, Slovakia, Serbia and Ukraine can take part in this three-stage competition. Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary supports a project entitled *Language Competencies in Space and Time*,[23] which analyzes the results of the competition.

The data of the Simonyi Zsigmond Orthographic Competition are in the forms that Moodle can export (csv and excel tables). Data are not available for the public, only for research purposes in an anonymized way. It is noteworthy that only a specific age group of schoolchildren can participate in this competition. In addition, the data are collected from different locations, also from outside Hungary, since there are many Hungarian speakers in the neighboring countries. So the linguistic background of the participants may be an intriguing factor to study. Therefore, the dataset may be relevant for a study on bilingualism. As the students' responses as well as demographic data are recorded, various interdisciplinary investigations could be carried out as well.

[19] Anne Bachmann: Blobfisch statt Laisser-faire: Das war das Deutschland schreibt-Finale 2023, *SPTG.de*, 14th July, 2023, Link (accessed 8 August 2024)
[20] The website of the Stiftung Polytechnische Gesellschaft: Link (accessed 8 August 2024)
[21] Ibid.
[22] Etelka Tóth – Tamás Csontos: Simonyi competition in the teaching of Hungarian as a first language in the Carpathian Basin – variation in the results, in Réka Hajner – Anne Tamm – Mária Adorján – Ivo Boers – Csaba Csides – Tibor Laczkó – Katalin P. Márkus – Tibor M. Pintér – Dóra Pődör – Edit Rácz – Gabriella Tóth (eds.): *Abstracts of the talk sessions of the First Theoretical and Experimental Linguistics Workshop*, Budapest, KRE BTK, 2023, 47–48, Link (accessed 4 August 2024)
[23] About the project: Link (accessed 4 August 2024)

Ukrainian

The all-Ukrainian radio-dictation has taken place every year since 2000. The event is organized by the Ukrainian radio and is held on the Day of Ukrainian Literature and Language. The texts usually consist of 100–200 words and are prepared specially for this occasion. Answers are sent by contestants of various ages from all regions of Ukraine and from abroad.

Participants from different countries can take part in the radio dictation, like students at the Jagiellonian University in Krakow who study Ukrainian as a foreign language and *Radio Lublin* invites everyone to participate as well. Also, Ukrainians gather for the radio dictation in China, Australia, the USA and Canada. In general, every year at least three dozen contestants are foreigners.

The participants can submit their answers by post and via email. Thus, the original texts are generally published one day after the competition on the website of the Ukrainian radio.[24]

Chinese

The "Chinese Characters Dictation Competition" was a large-scale original cultural TV program launched in 2013 and organized by the China Central Television (CCTV). Due to the diverse dialects and languages in China, the official language of the competitions was Mandarin. 160 students were invited from 34 regions and formed 32 teams. This competition featured a unique format with multiple qualifying rounds, language and cultural experts as judges and commentators.[25]

The goal of the competition was to attract the widest audience and promote Chinese culture and the correct use of Chinese characters. The questions were selected from major dictionaries, reference books, and famous Chinese literary classics, such as *Water Margin* and *A Dream of the Red Chamber*. The questions covered words from the topics of astronomy, geography, biochemistry as well as dialectal variants and rare place names. After three years, the competition lost popularity due to its focus on rare characters and low national participation.

Japanese

The Japanese language uses three major sets of symbols: two of them are phonetic, i.e. hiragana and katakana. In addition, Japanese uses Chinese characters ("kanjis"), which generally represent words. These three sets of symbols mix systematically in writing, and the current use is kanji-hiragana mixture, occasionally supported with katakana. Hiragana is used for function words, such as case particles and inflectional endings, while katakana is used for non-Chinese loanwords. Words of Sino-Japanese origin are written using kanji.[26]

[24] Website of the Ukranian Radio: Link (accessed 31 July 2024)
[25] Chinese Characters Dictation Competition: Link (accessed 31 July 2024)
[26] Shoichi Iwasaki: *Japanese* (Revised edition), Amsterdam, John Benjamins Publishing, 2013, 22–23.

There are some irregularities in Japanese kana writing, but it can be said that each kana symbol has a one-to-one correspondence to a specific sound. The problem lies in the use of kanji, which is much more complicated than in the original language, i.e. Chinese. Kanji is used to write down words, such as nouns, and unchanging parts of verbs and adjectives. The complexity of kanji can be traced back to the general difficulty of Chinese characters and also the history of kanji.[27]

Several exams are held in Japan to test kanji knowledge. The most notable and well-known event is the 'Japan Kanji Aptitude Test' (*nihon kanji nōryoku kentei* 日本漢字能力検). The test is organized 3-4 times a year and has 12 levels – with the descending levels the difficulty increasing. The first level test requires the knowledge of around 6000 characters. The assessors follow strict rules during grading, hence it is very challenging to pass these exams.[28]

Korean

Hangeul (한글) is the official writing system in Korea. Hangeul or Hangul orthography uses 24 letters, which are combined to build syllable blocks. This writing system was created by King Sejong and was first introduced in 1443–1444. However, Koreans still use the Chinese writing system as well. Typically, Chinese characters (hanja 한자) are presented in parentheses immediately after the same word in Hangul. Even though Hanja is used significantly less frequently in the 21st century, it is not likely to completely disappear from the Korean language.[29]

Dictation (받아쓰기 *bad-asseugi*) is common in elementary school;[30] however, there are only a few national dictation competitions. Two dictation competitions have been held in 2024 for the very first time: the National Dictation Contest of 2024 (2024년 전 국민 받아쓰기 대회 *2024-nyeon jeon gugmin bad-asseugi taehoe*) and the Dictation Contest for Foreigners 2024 (2024년 외국인 받아쓰기 대회 *2024-nyeon oegug-in bad-asseugi taehoe*). Since both of these were organized for the first time, there is little information available regarding the types of tasks, the accessibility of the results, or the most common mistakes.

As for Chinese characters, Koreans can take the Korean Hanja Aptitude Test (한자급수자격검정시험 *hanja geupsu jagyeok geonjeong siheom*), which mainly tests whether the examinees are able to read certain Chinese characters. This test is similar to the Japanese Kanji Kentei. It would be interesting to analyze the most common mistakes that Korean native speakers make when using Chinese characters.

[27] Iwasaki: *Japanese*, 21–26.
[28] Kanken.or.jp: 公益財団法人 日本漢字能力検定協会 *kōeki zaidan houjin nihon kanji nouryoku kentei kyōkai*. Link (accessed 31 July 2024)
[29] Jae Jung Song: *The Korean Language: Structure, Use and Context,* London, Routledge, 2005, Link
[30] Minhwa Yang: *Development of orthographic knowledge among Korean children in grades 1 to 6*, Charlottesville, University of Virginia, 2005.

Arabic

There are several variants of Arabic, hence a standard language variant – similarly to the case of Chinese –, the Modern Standard Arabic (MSA) is used in formal settings. MSA is used in print, podcasts, online media and in educational settings.[31]

Modern Standard Arabic Dictation competitions are commonly held in GCC[32] countries to preserve and promote Standard Arabic. Most competitions particularly target primary school children. For instance, the Supreme Education Council in Qatar has launched an annual contest called *The National Arabic Spelling Competition*. Participants are asked to write certain words listed in *Standard Arabic Lexicon* correctly, as seen in Table 1 below.

رَائعا	Rai'an	great.adj
مُبَارَكا	Mubark'an	blessed.n.pass.ptcp
التأثُّر	al-ta'athur	def-affect.n
صَحِيفة	sahifah	newspaper.sg
اِمتَطى	aimtataa	straddle.v.3sg.pst
تَهنِئة	tahnia	congratulate.n
الظَّلام	al-dhalam	def-dark.n

Table 1
Examples of vocabulary used in *The National Arabic Spelling Competition*

Schools also play an active role in dictation contests. Qatar organizes spelling contests for students in Grade 3. Another annual dictation competition for primary students is the Annual ISP Arabic Spelling Bee, which was held in the United Arab Emirates (UAE) in 2022. Kuwait launched an Arabic dictation contest for adult expatriate students to encourage them to learn the language and pronounce Standard Arabic vocabulary items correctly.[33]

Indonesian

For centuries, the Indonesian archipelago served as a hub for merchants from diverse backgrounds, cultures, and languages. These merchants, linked through a network of coastal commercial port cities, used a common trade language: Malay. Today, there are two standardized versions of Malay: Malaysian, known as Bahasa

[31] Salam Khalifa – Niyzar Habash – Dala Abdulrahim – Sara Hassan: A large scale corpus of Gulf Arabic, in *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'16)*, Portorož, European Language Resources Association (ELRA), 2016, 4282–4289.
[32] The Gulf Cooperation Council consists of six nations: Oman, the United Arab Emirates, Saudi Arabia, Qatar, Bahrain, and Kuwait (The GCC, 2017).
[33] إدارة الإسكان الطلابي تقيم مسابقة التهجئة باللغة العربية للطالبات, *Alanba News*, 17058, 15th December, 2022, Link (accessed 31 July 2024)

Malaysia, which is used in Malaysia, Singapore, and Brunei; and Indonesian, known as Bahasa Indonesia, which is used in Indonesia.[34]

There have been many changes in the spelling system. In Indonesia, the Latin script was used simultaneously with the Arabic script from the 19th century, and the former gradually replaced the latter by the early 20th century. The current spelling system, the *Enhanced Spelling System* ("*Ejaan yang Disempurnakan*") was introduced in 1972.[35]

There have been no orthographic competitions in Indonesia so far. The spelling system was changed several times to make it transparent, so there is no perceived need to test orthographic knowledge. However, many competitions are held in order to introduce Indonesian language to foreigners. One of these contests is called *Festival Handai Indonesia* held by the Agency for Language Development and Cultivation since 2020. There are many different types of tasks including storytelling, stand-up comedy, role-playing, singing and giving a speech. A good understanding of Indonesian civilization, society, and culture is required.

Khmer

Khmer is the official language of Cambodia. According to Thong,[36] Khmer is primarily spoken in Cambodia, Northeastern Thailand, and Southwestern Vietnam.

Cambodia has never held a public Khmer orthographic contest before but the curriculum at the primary educational level includes dictation exercises to boost students' orthographic knowledge. As many students struggle with Khmer orthography, the Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS) instructed each institution to incorporate dictation exercises for secondary school students as well. Surprisingly, it was the first time in 2024 that MoEYS organized an event called *Angkor Writing*, which is the national dictation competition. According to Phnom Penh Post,[37] over 800 individuals registered for Cambodia' public Khmer Literature dictation contest. The event aims to improve students' knowledge of the Khmer literature. Even though it was the first national dictation competition, the event attracted a huge mass, including the elderly, young people, monks and students.

The aim of the competition is to promote and enhance the prestige of the Khmer language and correct spelling. Incorporating dictation, calligraphy, and other programs could inspire children to learn to read and write in Khmer, fostering a deeper connection with their cultural heritage.

[34] Martin Haspelmath – Uri Tadmor: *Loanwords in the world's languages: A comparative handbook*, Berlin, Mouton de Gruyter, 2009, 687.
[35] James N. Sneddon: *The Indonesian Language: Its History and Role in Modern Society*, Sydney, UNSW Press, 2003, 128.
[36] Thel Thong: Language planning and language policy of Cambodia, in David Bradley (ed.): *Papers in Southeast Asian Linguistics No. 9: Language policy, language planning and sociolinguistics in South-East Asia*, Canberra, Pacific Linguistics, 1985, 103.
[37] Chea Sokny: Khmer dictation comp attracts broad interest, *The Phnom Penh Post*, 10th January, 2024, Link (accessed 31 July 2024)

Dargin

The Dargin language, Dargwa (dargan mez) – is spoken in the Russian Federation by roughly half a million native speakers in the Republic of Dagestan. It is used in social life, politics, education and science, mass communication and literature.[38]

The Dargin dictation competition is a public annual project that takes place in *Makhachkala*, the capital city. The number of the participants vary: in 2022, 400 people participated in the competition, and more than 1,500 people visited the Historical Park where the dictation took place.[39] In 2023, 800 participants took part in the contest,[40] while their number dropped to 400 in 2024. All of them received certificates of participation, with the most distinguished receiving certificates of honor.[41]

The main goal is to unite all those who can or want to write or speak their native language correctly, foster patriotism, cultivate an interest in learning the language, culture, history, traditions, and customs of the Dargins, as well as popularize and preserve the Republic's native languages. Orthographic competitions and annual dictations are a crucial aspect of the language revitalization. Information about the orthographic competition, like general information about participants, texts, winners, language levels, age ranges, is available. This data can be a subject of scientific research on language revitalization in the region, considering that indigenous languages are slowly disappearing.

Kazakh

In 2019, the event *2019 jyl – Jastar jyly* ("2019 – the Year of the Youth") was organized. This massive initiative involved the cooperation of libraries and universities across all regions, ensuring widespread access to the dictation in Kazakh using the Latin script. Around 180,000 people participated, although the true number may be higher as not all participants were officially recorded.[42] This substantial turnout underscores the community's strong support for the initiative, highlighting its impact in boosting literacy nationwide.

On May 4 2023, the national dictation event *Erkın el ūrpağy* (Еркін ел ұрпағы 'the Generation of a Free Nation') took place with over 240,000 participants.[43] The

[38] Maria Polinsky (ed.): *The Oxford Handbook of Languages of the Caucasus*, Oxford, Oxford University Press eBooks, 2021, 146–200. Link

[39] Тотальный диктант на даргинском языке, Национальная библиотека, May, 2022. Link (accessed 31 July 2024)

[40] Тотальный диктант по даргинскому языку, *DNCRAN.ru*, 21st July, 2023. Link (accessed 31 July 2024)

[41] Алиомар Мусаев: Более 400 человек написали 3-й тотальный диктант на даргинском языке в Дагестане, *Riadagestan.ru*, 21st April, 2024, Link; В Махачкале стартовал диктант по даргинскому языку, ЗАМАНА, 20th April, 2024. Link (accessed 31 July 2024)

[42] Нұрлы Еділов: Латын графикасы негізінде жалпықазақстандық диктант жазу акциясы өтті, *ON.kz*, 10th September, 2019, Link (accessed 31 July 2024)

[43] Данагүл Мәкен: «Еркін ел ұрпағы » атты жалпыұлттық патриоттық диктант күні өтеді, *Taldykorgan Online*, 3rd May, 2023.

dictation aimed to celebrate the nation's independence and sovereignty, fostering a sense of patriotism and appreciation for national values and ideals in the new generation. The dictation also sought to assess proficiency in the state language and promote correct spelling. The overarching goal was educational, focusing on the younger generation.

Summary on orthography trials as a social practice

Table 2 summarizes the main aspects and characteristics of the orthographic trials discussed above: the form of the competition, the motivation for participation, whether the texts and results are available. As can be seen, most of them are dictation competitions, while in Korea and Japan they are rather considered to be tests. In most cases, they are prestigious cultural events or media shows highlighting the importance of mother tongues. Unfortunately, there is often limited information about the availability of the dictation texts and the results.

Language	Region	Form of competition	Motivation for participation	Are the texts available online?	Are the results available?
Estonian	Europe	online radio dictation, online submission	mother tongue cultivation, prizes, prestige, cultural event	yes	common mistakes are discussed publicly, data gathered, no available data made public
German	Europe	online or in-person	prestige, cultural event	n/a	n/a
Hungarian	Europe	in-person dictation till 2020	mother tongue cultivation, cultural event	yes	yes
Ukrainian	Europe	radio dictation, online dictation	mother tongue cultivation, decolonization	yes	mistakes are published on Ukrainian news website, there are other texts from previous years to gather data and work on proficiency
Chinese	Far East	TV dictation	mother tongue cultivation	n/a	n/a
Japanese	Far East	tests	mother tongue cultivation, cultural event	n/a	n/a
Korean	Far East	online/ in person dictation tests	mother tongue cultivation	n/a	n/a
Arabic	Middle East	dictations, spelling competitions	cultural event	no	n/a

Language	Region	Form of competition	Motivation for participation	Are the texts available online?	Are the results available?
Indonesian	Southeast Asia	spelling festival	mother tongue cultivation, cultural event		Festival Handai Indonesia makes data available to public, common spelling mistakes are discussed
Khmer	Southeast Asia	in person dictations	mother tongue cultivation, prizes, prestige, cultural event	no	n/a
Kazakh	Central Asia	online dictations	mother tongue cultivation, decolonization, cultural event	n/a	n/a
Dargin	Caucasus	in person dictations	mother tongue cultivation, prizes, cultural event, language revitalization	by request	common mistakes are discussed in the following year, data is gathered, the texts are available for public by request

Table 2
Orthographic trials and their characteristics

Section 4. Method for orthographic trials: cultural identity via proper pouns

The texts of the dictation competitions in three languages, Estonian, Kazakh and Dargin, were analyzed.[44] An Excel data file was created where words from dictations were categorized as proper nouns and common nouns, with the origin of the proper nouns also indicated. During the analysis, specific symbols were used to categorize the nouns: "1" for proper nouns, "2" for common nouns, "X" for the second, or third part of compound proper nouns, and "?" for ambiguous nouns. For example, *linnaraamatukogu* (the City Library or a city library) is ambiguous, as it can be a proper noun or a common noun, hence marked with "?". An "X" indicates that a word is part of a complex proper noun. For instance, in *John Smith from Johnstown*, *John* is coded as "1" (proper noun), and *Smith* as "X", as it is the second part of the compound proper noun – note that the two items refer to one referent, while *Johnstown* is coded here as "1". However, in *John Smith von Johnstown*, *John* is coded as "1" (proper noun), whereas *Smith*, *von*, and *Johnstown* are all coded as "X", since they are parts of a compound proper noun referring to one referent bearing the multi-part name.

[44] We are aware of the fact that the data that we investigated is quite limited, as we examined only three dictation texts. The aim is to show how the method (the coding process) can be applied in these examples.

The coding of proper nouns targeted etymologically as well as culturally indigenous aspects, as for instance, culturally relevant persons may have personal names that derive from another language. Further coding was done according to person, place, and institution names. Cultural coding was added to proper nouns according to their part as indigenous culture, coded as "1", and non-indigenous culture, coded as "0".

Section 5. Results of coding the proper nouns for their indigenous status

Table 3 illustrates the results of the coding process for Estonian, Kazakh and Dargin. The Estonian dataset contained 101 words, 8 of which were proper nouns: three of them were indigenous place names, whereas two were non-indigenous place names, and there were two non-indigenous personal names as well. For example, *Emajõe Ateena* refers to Tartu as the *Athens of Emajõgi* (the river running through Tartu), highlighting Tartu as a center of education and knowledge. *Emajõgi* was coded as 1 (and categorized as etymologically indigenous), and *Ateena* as "X" (and categorized as of Greek origin).

Language	**Year**	**Number of words in the text**	**Number of proper nouns**	**Culturally indigenous nouns**		**Culturally non-indigenous nouns**	
				Place names	Personal names	Place names	Personal names
Estonian	2024	101	8	3	1	2	2
Dargin	2024	137	4	3	1	0	0
Kazakh	2018	77	1	1	0	0	0

Table 3
Origin of Proper Names

In *Pisa torn* ("tower of Pisa"), *Pisa* was coded as "1", while *torn* ("tower") as "X", since they refer to one referent. Both words are of foreign origin, which are categorized as etymologically non-indigenous (Italian and German, respectively). The personal name *Kreutzwald* is etymologically non-indigenous, as it is of German origin. However, Friedrich Reinhold Kreutzwald is a prominent figure in the Estonian culture, as he composed the Estonian national epic poem entitled *Kalevipoeg*, which is a proper noun for a mythical figure – also found in the dataset. Therefore, culturally the proper noun is categorized as indigenous.

An example of ambiguous nouns was *linnaraamatukogu* (the City Library or a city library), which can be categorized as both a proper name and a common noun. Interestingly, no nouns of English or Russian origin were attested in the Estonian dictation text.

As for the Dargin dictation, *Sergokala* and *Devga*, which are both village names in Dagestan, are marked as "1". Similarly, *Musa* (a local proper name) was also coded as "1". In contrast, *Rasulovich* and *Byahljammadovli*, which are surnames, were coded as "X" because they are parts of a compound proper noun. Note that *Rasulovich* is coded in our method as an etymologically non-indigenous Russian personal name, because of the ending *-ovich*, but it was categorized as culturally indigenous.

The Kazakh dictation text contained 77 words. In the Kazakh dictation, only one proper noun, *Kazakhstan*, was found. It was coded as "1" and categorized as culturally indigenous.

Section 6. Discussion of the results of the three dictation texts

The dictations in Estonian, Dargin and Kazakh were relatively short (101, 137, and 77 words, respectively), but the number of proper names was relatively high only in Estonian and Dargin. As the Kazakh text contained only one proper name, i.e., *Kazakhstan*, it is difficult to draw a convincing conclusion. The fact that this word appeared in the dictation exercise may highlight its importance, as it represents the nation's name and identity. Note also that the Kazakh text was about the transition from the Cyrillic alphabet to the Latin alphabet.

The fact that no proper names were culturally or etymologically English can be interpreted as a conscious choice for the assertion of the self and others. Focusing on indigenous orthographic tasks as well as a cultural stance for learners is done by educators as the composers of the texts. The lack of Russian proper names in language areas that abound in Russian personal names can also be attributed to the same cause. That the non-indigenous proper names were used only in the context of indigenous matters is noteworthy, as the choice of the proper nouns shows also cultural orientation in the metaphorical sphere of the culture.

It is also noteworthy that some Dargin personal names are etymologically of Russian origin; this can be compared to the situation in Estonian, where personal family names in the 19th century were usually German because of the name giving history of the region. The two non-indigenous place names in the Estonian data set were used in a metaphorical-cultural setting (*Athens of the local river* stands for Tartu and the *tower of Pisa* refers something that is not perfectly on solid grounds). The non-indigenous proper names were used only in the context of indigenous matters.

Section 7. Conclusion

To sum, we have demonstrated that dictation texts can be a fruitful area of research, and they can be analyzed from a variety of perspectives. The opportunity to develop cultural skills, literacy, and language preservation may all motivate participants in orthographic trials. This way of engagement in language and society can now further be researched in terms of theories that target language and society, such

as Critical Discourse Analysis. In more practical terms, the contest results can potentially provide information on the local language situation, regional language literacy levels, common mistakes made by participants, and disparities between written and spoken language.

We have proposed a typology of language related ways of engaging the society, including a distinction between various forms of orthographic trials and similar language related contests.

In many ways, what is strikingly absent is also the main finding of our cross-cultural and cross-linguistic study. In other words, we have established that orthographic contests have not been studied from a global sociocultural and linguistic perspective before and that the data about mistakes are generally unavailable. The main result that further research can be based on consists in an overview of the availability and character of the contest related materials in these languages, dictation texts as well as the solutions of the participants. We have mapped the research situation for further investigations in Arabic, Hungarian, Estonian, German, Dutch, Ukrainian, Kazakh, Dargin, Khmer, Indonesian, Chinese, Japanese, and Korean, as these were the languages and cultures where we can perform data search. Furthermore, we have analyzed one dictation text in Dargin, Estonian, and Kazakh. For these texts, we have proposed a research methodology, utilizing the link between onomastics and societies. We have conducted a pilot study, showing that across the three post-Soviet dictation traditions, the textual characteristics of the dictation contests display common traits. We point out some formal characteristics of these contests that reflect essential features of the societies where they are embedded. The method involves measuring what kinds of proper nouns are used in these texts, since proper nouns are popular targets for correct spelling in many competitions that we discuss. We have shown in our pilot study that the dictation texts, all found in the sphere of the former Soviet Union, incorporate indigenous versus non-indigenous proper nouns in a way that relates to the respective societies. The texts contain only indigenous proper nouns or etymologically non-indigenous proper nouns if they are culturally indigenous. The dictation texts lack culturally non-indigenous proper nouns, which are presumably present in the everyday use of the speakers of the languages. We conclude that what has been discussed in Section 2 about the relationship between spelling or orthography rules and social practice, or the positioning of the self versus other(s), can be extended to the dictations in the three post-Soviet cases under discussion. Not only orthography rules but also orthographic dictations can be regarded as social practice following Sebba. Beeching, Ghezzi and Molinelli's idea of regarding spelling rules as a way of positioning the self versus other(s) can also be extended to the three dictations, because they include indigenous proper nouns as a token of defining the self. The pattern found in the dictations reveals the exclusion of non-indigenous proper nouns as a token of defining others, which we attribute to changes in the cultural context, globalization and pop culture (in the case of English). Hereby we have established a link between language (proper nouns in

dictations) and society (positioning the self versus others and social practice) that has not been pointed out previously.[45]

Bibliography

Andryuchshenko, Olga Konstantinovna – Suyunova, Gulnara Seylbekovna – Tkachuk, Sofja Sergeevna: Regional onomastics from the point of view of cultural linguistics, *European journal of literature and linguistics,* 4 (2015), 38–40.

Bachmann, Anne: Blobfisch statt Laisser-faire: Das war das Deutschland schreibt-Finale 2023, *SPTG.de*, 14th July, 2023, Link

Beeching, Kate – Ghezzi, Chiara – Molinelli, Piera: Introduction, in Kate Beeching – Chiara Ghezzi – Piera Molinelli (eds.): *Positioning the Self and Others: Linguistic perspectives*, [Pragmatics & Beyond New Series 292] Amsterdam–Philadelphia, John Benjamins, 2018, 1–18.

Chea, Sokny: Khmer dictation comp attracts broad interest, *The Phnom Penh Post*, 10th January, 2024, Link

Den Boon, Ton – Hendrickx, Ruud (eds.): *Van Dale. Groot woordenboek van de Nederlandse taal*, Utrecht–Antwerpen, Van Dale Uitgevers (VBK Media), 2022.

Derzhanski, Ivan – Payne, Thomas: The Linguistics Olympiads: Academic competitions in linguistics for secondary school students, in K. Denham – A. Lobeck (eds.): *Linguistics at School: Language Awareness in Primary and Secondary Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, 2013–226.

Еділов, Нұрлы: Латын графикасы негізінде жалпықазақстандық диктант жазу акциясы өтті, *ON.kz*, 10th September, 2019, Link

Fairclough, Norman – Wodak, Ruth: Critical discourse analysis, in T. A. van Dijk (ed.): *Discourse as social interaction: Discourse studies: A multidisciplinary introduction,* Vol. 2, London, Sage, 1997, 258–284, Link

Haspelmath, Martin – Tadmor, Uri: *Loanwords in the world's languages: A comparative handbook*, Berlin, Mouton de Gruyter, 2009.

Honkasalo, Sami – Temirbekova, Tansulu: The Writing Reform and 'Latinization' of Written Kazakh: a Sociolinguistic Survey, *International Journal of Eurasian Linguistics*, 6:1, 2024, 48–80.

إدارة الإسكان الطلابي تقيم مسابقة التهجئة باللغة العربية للطالبات, *Alanba News*, 17058, 15th December, 2022, Link

Iwasaki, Shoichi: *Japanese* (Revised edition), Amsterdam, John Benjamins Publishing, 2013.

Khalifa, Salam – Habash, Niyzar – Abdulrahim, Dala – Hassan, Sara: A large scale corpus of Gulf Arabic, in *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'16)*, Portorož, European Language Resources Association (ELRA), 2016, 4282–4289.

Lehel, Dorottya – Tamm, Anne: The Estonian e-dictation as a source of language variation research, in Réka Hajner – Anne Tamm – Mária Adorján – Ivo Boers – Csaba Csides – Tibor Laczkó – Katalin P. Márkus – Tibor M. Pintér – Dóra Pődör – Edit Rácz – Gabriella Tóth

[45] Lesia Chaika, Gyöngyvér Fazekas and Dorottya Lehel acknowledge the support of the research grant obtained from the Faculty of Humanities and Social Sciences, Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary (Theoretical and Experimental Research in Linguistics, reg. no. 20736B800). Gyöngyvér Fazekas, Dorottya Lehel, Domonkos István Nemes and Balázs Tóth acknowledge the support of the research grant obtained from the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary (Language competencies in space and time, reg. no. 66010R800).

(eds.): *Abstracts of the talk sessions of the First Theoretical and Experimental Linguistics Workshop*, Budapest, KRE BTK, 2023, 20–21, Link
Мәкен, Данагүл: «Еркін ел ұрпағы » атты жалпыұлттық патриоттық диктант күні өтеді, *Taldykorgan Online*, 3rd May, 2023.
Мусаев, Алиомар: Более 400 человек написали 3-й тотальный диктант на даргинском языке в Дагестане, *Riadagestan.ru*, 21st April, 2024, Link
Polinsky, Maria (ed.): *The Oxford Handbook of Languages of the Caucasus*, Oxford, Oxford University Press eBooks, 2021. Link
Sebba, Mark: Ideology and alphabets in the former USSR, *Language Problems and Language Planning*, Volume 30:2, 2006, 99–125, Link
Sebba, Mark: *Spelling and Society*: *The culture and politics of orthography around the world,* Cambridge, Cambridge University Press, 2007.
Sebba, Mark: Spelling as a Social Practice, in Janet Maybin – Joan Swann (eds.): *The Routledge Companion to English Language Studies,* London, Routledge, 2009, 243–257.
Sneddon, James N.: *The Indonesian Language: Its History and Role in Modern Society*, Sydney, UNSW Press, 2003.
Song, Jae Jung: *The Korean Language: Structure, Use and Context,* London, Routledge, 2005, Link
Tamm, Anne – Lehel, Dorottya: Az észt e-tollbamondás – a nyelvi kiválóság ünneplése, Édes Anyanyelvünk, 45:4, 2023, 28–29.
Thong, Thel: Language planning and language policy of Cambodia, in David Bradley (ed.): *Papers in Southeast Asian Linguistics No. 9: Language policy, language planning and sociolinguistics in South-East Asia*, Canberra, Pacific Linguistics, 1985, 103–117.
Тотальный диктант на даргинском языке, Национальная библиотека, May, 2022, Link
Тотальный диктант по даргинскому языку, *DNCRAN.ru*, 21st July, 2023, Link
Tóth, Etelka – Csontos, Tamás: Simonyi competition in the teaching of Hungarian as a first language in the Carpathian Basin – variation in the results, in Réka Hajner – Anne Tamm – Mária Adorján – Ivo Boers – Csaba Csides – Tibor Laczkó – Katalin P. Márkus – Tibor M. Pintér – Dóra Pődör – Edit Rácz – Gabriella Tóth (eds.): *Abstracts of the talk sessions of the First Theoretical and Experimental Linguistics Workshop*, Budapest, KRE BTK, 2023, 47–48, Link
В Махачкале стартовал диктант по даргинскому языку, ЗАМАНА, 20th April, 2024. Link
Yang, Mindhwa: *Development of orthographic knowledge among Korean children in grades 1 to 6*, Charlottesville, University of Virginia, 2005.

Websites

Chinese Characters Dictation Competition: Link
Dictees.nl: Link
Groot Dictee der Nederlandse Taal radio show: Link
Kanken.or.jp: 公益財団法人 日本漢字能力検定協会 *kōeki zaidan houjin nihon kanji nouryoku kentei kyōkai*. Link
Spellingregels: Link
Taaladvies: Link
The *Language Competencies in Space and Time* project: Link
Van Dale Online: Link
Website of the Stiftung Polytechnische Gesellschaft: Link
Website of the Ukranian Radio: Link
Woordenlijst: Link

ÖSSZEFOGLALÓK

Dancsi Katalin – Miklósné Zakar Andrea
A Simonyi-verseny eredményeinek intézményi mozgatórugói

Fő kutatási kérdésünk, vajon mely tanulók szerepeltek jól a 2021-es Simonyi helyesírási versenyen. Azt elemezzük, hogy a magasabb pontszámú versenyeredmény köthető-e a tanulót küldő intézmény (összesen 712 iskola) jellegzetességéhez, azaz az iskola vagy feladatellátási intézmény sajátosságaihoz és az általa megteremtett tanulási mikrokörnyezethez. A tanulmány végkövetkeztetése szerint az oktatási intézmények vonatkozásában azonosítható néhány intézményspecifikus jellegzetesség, amelyek szignifikánsan emelték az onnan érkező tanulók versenypontszámát (pl. az iskolában alacsony a hátrányos helyzetűek aránya a tanulók között, városban helyezkedik el az iskola, csak néhány tanulót versenyeztető iskola), de ezek együttesen is csak a versenypontszám változásainak összesen 10%-át tudják megmagyarázni. A jól szereplésnek más okai is vannak, pl. a tanárok egyedi, oktatói felkészítő és tehetséggondozó munkájának, amelyeket e kötet többi tanulmánya fejt ki.

Kulcsszavak: helyesírási verseny, tanulói eredményesség, intézményi faktorok, tanulási környezet, tehetséggondozás

Magomedova, Saigibat és mtsai.
A helyesírási versenyek kutatásának módszerei és anyagai

Bemutatjuk a helyesírási versenyek különböző formáit. A vizsgálatba bevont nyelvek az arab, a magyar, az észt, a német, a holland, az ukrán, a kazah, a dargin, a khmer, az indonéz, a kínai, a japán és a koreai. A tanulmány globális perspektívából közelíti meg a helyesírási versenyeket, és pilotkutatást végez ezen a területen. Következtetése, hogy a versenyek szövegei egyetemes jellemzőket mutatnak, és ezek összefüggésben állnak az adott kulturális orientációval. Középpontjában három szovjet utódállam nyelvének tollbamondásversenyei és az azokban előforduló tulajdonnevek állnak.

Kulcsszavak: helyesírási versenyek, nyelvi versenyek, kulturális orientáció, tulajdonnevek, orosz nyelv helyesírási versenyekben

Miklósné Zakar Andrea – Dancsi Katalin
A Simonyi-verseny felkészítő tanárainak tehetséggondozási munkája

Azt vizsgáljuk, milyen tényezők határozzák meg a diákok sikerességét egy helyesírási versenyen, illetve igyekszünk feltárni a Kárpát-medencei Simonyi Zsigmond helyesírási versenyre felkészítő tanárok tehetséggondozó munkájának néhány aspektusát. A kutatás egy kérdőíves és több interjún alapuló empirikus vizsgálat néhány eredményét mutatja be.

Az elemzés fő célja a felkészítő tanárok módszereinek és motivációs stratégiáinak feltárása volt két kutatási kérdés mentén. A válaszok egyértelművé tették azt, hogy a tanárok főként tanórán kívüli foglalkozások keretében készítik fel a tanulókat, különös

figyelmet fordítva az egyéni és csoportos, illetve digitális konzultációkra, illetve számos jó gyakorlatot alkalmaznak: jutalmazással, illetve érdekes programokkal ösztönzik a diákjaikat. Összességében a tanulmány bemutatja, hogy a Simonyi-versenyre való felkészítő munka során a tanárok jelentős időt és energiát fordítanak a diákok egyéni fejlődésére, motiválására és tehetséggondozására.

Kulcsszavak: helyesírási verseny, tehetséggondozás, tanulói eredményesség, versenyfelkészítő módszerek, motivációs stratégiák

Neumayerné Streitman Krisztina
Az énképek szerepe

A tanároknak saját egzisztenciális és szellemi értékeiket újra kell alapozniuk, hogy ellenálljanak a negatív társadalmi és médiapiaci nyomásoknak, amihez elengedhetetlen az önismeret, önbecsülés, identitás és reziliencia fejlesztése. A hosszú távú motiváció tudatos fenntartása, az állandó tanulás és az új helyzetekhez való alkalmazkodás képessége szintén kiemelten fontos. Kutatásunk a tanári motiváció különböző aspektusait vizsgálja, beleértve a tanári énkép, a reflexió és a bizonytalanságtűrés kérdéseit.

Kubanyiova háromféle lehetséges énképet különböztet meg. A legfontosabb, az ideális (nyelv)tanár énkép a tanárok személyes céljait és törekvéseit tükrözi, vagyis azt az ént, amelynek elérésére legjobban vágynak. Kubanyiova kutatásai hangsúlyozzák annak fontosságát, hogy a (nyelv)tanárképzési programokban kapjanak jelentősebb szerepet az ideális tanári én megszületéséhez és megvalósításához szükséges módszerek és eszközök. Ennek elérésének érdekében hasznosak lehetnek az önsegítő stratégiák, technikák és eszközök, amelyeket a tanárjelöltek támogatásában is alkalmazhatunk.

Kulcsszavak: tanári motiváció, szakmai identitás, énképek, reziliencia, reflexió

Neumayerné Streitman Krisztina
Sikeres professzionális identitás a tanárképzésben

A tanári professzionális identitás és tanulás fontosságát vizsgáljuk a tanárképzésben és a tanári pályán Simons és Ruijters modelljei alapján. A tanulmány bemutatja a professzionális szakember jellemzőit, és rávilágít a professzionális tanulás szerepére az identitás formálásában. A modell segít megérteni, hogyan fejleszthetik a tanárok szakmai tudásukat és személyiségüket, ezáltal támogatva hosszú távú szakmai fejlődésüket. Rövid történeti áttekintést ad a professzionális szakember fogalmának kialakulásáról, kiemelve a személyes, társadalmi és szakmai én kapcsolatát a professzionális identitásban, és bemutatja a professzionális tanuló szakember nyolc alapvető jellemzőjét. A hivatkozott kutatás elsősorban holland szakirodalom alapján, kérdőíves módszerrel vizsgálta a tanári motivációt és professzionalizmust, amely fontos alapot szolgáltat a hatékony tanárképzés fejlesztéséhez.

Kulcsszavak: professzionális identitás, önirányítás, rugalmasság, bölcsesség, kiválóság

Neumayerné Streitman Krisztina és mtsai.
Spiritualitás, elkötelezettség és identitás

A jezsuita vezetési elvek és Szarka Júlia modelljének jelentőségét vizsgáljuk a tanárképzés és a tanári életút kontextusában, bemutatva és elemzve egyesített modellünket, amely Ruijters professzionális identitásmodelljeit is integrálja. A jezsuita vezetési pillérek – az önismeret, a szeretet, a leleményesség és a hősiesség – egyedülálló keretet biztosítanak a tanulás, fejlődés és vezetés megközelítéséhez, különösen az önismeret és a reflexió fejlesztésében, amely kulcsfontosságú a modern tanárképzésben. Szarka Júlia modellje a szakmai elkötelezettség értelmezésére és a mögöttes okok feltárására összpontosít. Az egyesített Streitman–Szarka–Tóth modell, amely kiemeli a spirituális dimenziót és a szeretetteljes gondolkodásmódot, gazdagítja a tanári identitás és elkötelezettség megértését. A modell új elemei közé tartozik a pozitív pszichológiai coaching eszközök alkalmazása és Kubanyiova lehetséges énjeinek integrálása, amelyek tovább mélyítik a tanári szerep komplexitását.

Kulcsszavak: vezetés, önismeret, önreflexió, szeretet, spiritualitás

Tolnai Ágnes
A Simonyi-verseny eredményeire ható tényezők módszertani kérdései

Összetett kérdés, mitől lesznek a Simonyi-versenyen egyes tanulók sikeresebbek, mint mások. Az oktatási rendszerben a tanulói előnyöket több dimenzióban is lehet vizsgálni – gyermek tehetsége, családi háttere, az oktatási rendszer maga, az oktatási tartalom felépítése, a társadalmi és gazdasági vonatkozások, a környezet támogató ereje vagy a pedagógus belső motivációja. Jelen tanulmány ebből csak azokat tényezőket emelte ki, amelyek az országos kompetenciamérésen a szövegértési kompetenciákhoz kapcsolódó eredményeket, fejlődést magyarázzák.

A 2021/2022-es tanévben a 6. osztályosok körében végzett kompetenciamérés szövegértési eredményeit a Simonyi-versenyen a 2020/2021-es tanévben versenyző 5. osztályosokra vetítve megállapítható, hogy az országos kompetenciamérés eredményeinek elemzésében használt magyarázó tényezők esetében azonos összefüggést mutat a településtípus és az intézmény típusa. Az iskola területi elhelyezkedése esetében azonban ez a kapcsolat nem egyértelmű. Sőt, a versenyeredmények megcáfolják a szövegértési kompetenciák esetében ezen kérdéskörhöz fűzött magyarázatot. Ugyanis a hátrányosabb helyzetben lévő járások vagy az országos fejlettséghez mérten a rangsorban hátrébb szereplő megyékből vagy azon régiókból érkező tanulók, ahol magas a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek száma, a fejlettségi mutatókhoz képest jobb eredményeket érnek el. Így nem állítható egyértelműen az, hogy a területi fejlettség alapvetően befolyásolná a tanulók anyanyelvi kompetenciáit.

Kulcsszavak: Simonyi-verseny, sikeresség, településtípus, intézmény, kompetenciamérés

Tóth Balázs és mtsai.
Helyesírási versenyek a nagyvilágban

A helyesírási versenyek világszerte fontos szerepet játszanak a normakövető nyelvhasználat népszerűsítésében. Jelen tanulmány a helyesírási versenyek lebonyolítását és hatását vizsgálja különböző régiókban, beleértve Európát, Ázsiát. A kutatás során különféle versenytípusokat elemeznek a szerzők, a hagyományos tollbamondástól a feleletválasztós feladatokig, különös tekintettel a kínai karakterekre építő ázsiai versenyekre. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a versenyek formája és tartalma jelentősen eltér régiónként, és további kutatásokra van szükség a nyelvi és kulturális háttér összefüggéseinek megértéséhez. Ez a tanulmány átfogó képet nyújt a helyesírási versenyek jellegéről, és megalapozza a további, részletesebb kutatásokat.

Kulcsszavak: helyesírási versenyek, nyelvhasználat, oktatási eszközök, nyelv és kultúra, nyelvészeti kutatás

Tóth Etelka
A digitális Simonyi-verseny

A tanulmány a helyesírás társadalmi beágyazottságából kiindulva pozicionálja az oktatási rendszer valamennyi szintjét érintő, Kárpát-medence-szerte szervezett helyesírási versenyeket, amelyek az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésén túl a magyar nyelvet beszélők összetartozását is élményszerűen erősítik. A Kárpát-medencében évről évre több tízezer 5–8. évfolyamos tanulót bevonó Simonyi Zsigmondról elnevezett versenyt középpontba állítva kitér arra, hogyan alakult át a 23 éven át hagyományosan papíralapon megrendezett verseny digitális rendezvénnyé. Bemutatja a digitális tervezés folyamatát, példákkal illusztrálja a tipikus versenyfeladatokat. Bizonyítja, hogy a helyesírási szabályok értő követése és alkalmazása a funkcionalitás jegyében a szövegek értelmezhetőségét támogatja, és ilyen módon a tudatos és felelősségteljes nyelvhasználói attitűd formálását erősíti. A digitális platformon szervezett verseny adataiból épülő korpusz pedig lehetővé teszi a magyar nyelvet tanító pedagógusok számára anyanyelv-pedagógiai ajánlások megfogalmazását, illetve hosszabb távon írásgyakorlatunkat jellemző nyelvhasználati tendenciák kimutatását. A nevezési adatok alapján meghatározható térség gazdasági-társadalmi helyzetéből kiindulva vizsgálható a geolokációs jellemzők esetleges összefüggése a tanulás eredményességével, pedagógiai sikerességével.

Kulcsszavak: digitális, helyesírási verseny, feladattípusok, korpusz, tendenciák

Vogel, Elsbeth és mtsai.
Professzionális identitásbeli feszültségek különböző kontextusokban

Azt vizsgáljuk, hogyan élik meg és hogyan kezelik a szakmai identitással kapcsolatos feszültségeket a tanítóképzésben részt vevő hallgatók városi általános iskolákban töltött szakmai gyakorlatuk során Hollandiában. A kutatás középpontjában azok a kihívások állnak, amelyekkel akkor találkoznak, amikor ezen hallgatók normatív meggyőződései szemben állnak a tanulók, a szülők vagy a kollégák meggyőződéseivel. A 10 felkészítő tanárral készített interjúk alapján öt olyan stratégiát azonosítottunk, amelyek

segíthetnek az ilyen feszültségek kezelésében: alkalmazkodás mások nézőpontjához, konfrontáció kerülése, bármilyen kényszerítés kerülése, saját meggyőződéssel tisztában lenni és nem alkalmazkodni mások meggyőződéseihez, valamint kapcsolatkeresés másokkal. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a személyes és a szakmai identitás között összetett feladat megtalálni az egyensúlyt, és emiatt szükség lenne olyan tanárképzési programokra, amelyek fel tudják készíteni a pedagógusjelölteket és a pedagógusokat ezekre a normatív kihívásokra.

Kulcsszavak: szakmai identitás, feszültségek, normatív meggyőződések, stratégiák, hallgatók

ABSTRACTS

Dancsi, Katalin – Miklósné Zakar, Andrea
School specific factors influencing competition results

This paper examines the factors that influenced the performance of 5th-8th graders in the 2021 Simonyi Zsigmond Orthographic Competition. We investigate whether there is a relationship between the institutions (primary schools) and the performance of students. Our database contains 721 elementary schools with ten different characteristics. Quantitative methods (e.g. regression analysis) are used to see whether high performing students come from schools with similar institutional learning characteristics. Our conclusion is twofold: on the one hand, we identify three school specific factors (lower rate of disadvantaged students, lower number of competing students, and school location in mid-size towns) that significantly contribute to higher competition performance. On the other hand, all school specific variables account for only 10% of the variation in students' competition results. This leaves room to adopt other promising research directions such as talent nurturing and the role of individual teachers who prepare their students for the competition.

Keywords: orthographic competition, student performance, school specific characteristics, learning environment, talent nurturing

Magomedova, Saigibat et al.
Methods and materials for researching orthographic contests competitions

We present various forms of orthographic competitions and tests that involve a wide range of language users. The languages that we focus on include Arabic, Hungarian, Estonian, German, Dutch, Ukrainian, Kazakh, Dargin, Khmer, Indonesian, Chinese, Japanese, and Korean. This study approaches orthographic competitions from a global perspective. We conducted a pilot study in this area. We demonstrate that the texts of these contests display universal characteristics and cultural orientation has a major role. The paper also focuses on dictation tasks in three languages of former Soviet regions, i.e. Kazakh, Dargin, and Estonian – analyzing the origin of proper nouns used in the texts.

Keywords: orthographic competitions, cultural orientation, indigenous proper nouns, Russian and English language in orthographic competitions

Miklósné Zakar, Andrea – Dancsi, Katalin
How do teachers prepare their students for the Simonyi competition?

The present paper examines the factors that determine the performance of students in an orthographic competition and investigates how the teachers who prepare their students for the Simonyi Zsigmond Orthographic Competition in the Carpathian Basin nurture talent. The research presents some of the results of an empirical study based on a questionnaire and several interviews.

The study summarises the answers given by the teachers about the methods and the motivational strategies that they use in the preparation process. The responses made it clear that teachers mainly offer extra-curricular activities, with a particular focus on individual and group as well as online sessions and motivate their students by using a number of good practices: prizes, interesting and extracurricular activities. To sum, teachers devote a considerable amount of time (in most cases their free time) and energy to the individual development, and motivation of their students as well as nurturing their talent.

Keywords: orthographic competition, talent nurturing, student performance, methods of training, motivational strategies

Streitman-Neumayer, Krisztina
The role of teacher selves

Teachers need to reaffirm their existential and intellectual values to withstand the negative societal and media pressures, which necessitates the development of self-awareness, self-esteem, identity, and resilience. Maintaining long-term motivation, engaging in continuous learning, and adapting to new situations are also critically important. Our research examines various aspects of teacher motivation, including teacher self-images, reflection, and resilience. Kubanyiova differentiates three types of possible selves. The most significant is the ideal (language) teacher self, which reflects teachers' personal goals and aspirations, or the self they most desire to achieve. Kubanyiova's research highlights the importance of incorporating methods and tools necessary for the development and realization of the ideal teacher self into (language) teacher training programs. To achieve this, self-help strategies, techniques, and tools can be particularly useful and applied in supporting teacher candidates.

Keywords: teacher motivation, professional identity, possible selves, resilience, reflection

Streitman-Neumayer, Krisztina
A successful professional identity in teacher training

This paper examines the significance of professional identity and learning for teachers in the context of the teaching profession, based on the models of Simons and Ruijters. It outlines the characteristics of a professional educator and highlights the role of professional learning in shaping identity. The model helps in understanding how teachers can develop their professional knowledge and personality, thereby supporting their long-term professional growth. The study provides a brief historical overview of the development of the concept of the professional, emphasizing the relationship between personal, social, and professional selves within professional identity, and presents the eight essential characteristics of the learning professional. Our research, primarily based on Dutch literature and employing a questionnaire method, investigates teacher motivation and professionalism, providing a crucial foundation for the development of effective teacher training programmes.

Keywords: professional identity, self-regulation, flexibility, wisdom, excellence

Streitman-Neumayer, Krisztina et al.
Spirituality, commitment and identity

This paper examines the significance of Jesuit leadership principles and Júlia Szarka's model within the context of teacher training and the teaching career. It also presents and analyzes our integrated model, which incorporates the professional identity models of Ruijters. The Jesuit leadership pillars – self-awareness, love, ingenuity, and heroism – provide a unique framework for approaches to learning, development, and leadership, with particular emphasis on developing self-awareness and reflection, which are crucial in modern teacher education. Júlia Szarka's model focuses on interpreting professional commitment and uncovering the underlying causes. The integrated Streitman–Szarka–Tóth model, which highlights the spiritual dimension and loving mindset, enriches the understanding of teacher identity and commitment. New elements of the model include the application of positive psychological coaching tools and the integration of Kubanyiova's possible selves, which further deepen the complexity of the professional teachers' role.

Keywords: leadership, self-awareness, self-reflection, love, spirituality

Tolnai, Ágnes
Factors influencing the results of the Simonyi competition

What makes some students more successful than others in the Simonyi competition is a complex question. The question why some students are more advantaged in the education system can be examined according to multiple dimensions – the talent of the child, the family background, the education system itself, the structure of the educational content, social and economic aspects, the supportive environment or the teachers' intrinsic motivation. The present study highlighted only those factors which can account for the results and the development related to reading comprehension skills in the National Assessment of Basic Competences (NABC).

The reading comprehension results of 6th graders in the NABC in the 2021/2022 school year was compared to the results of 5th graders participating in the Simonyi competition in the 2020/2021 school year. It can be concluded that as for the explanatory factors used in analysis of the results in NABC, the type of settlement and the type of institution show the same relationship. However, concerning the geographical location of the school, this link is not clear. Moreover, the competition results indicate completely different relations, since pupils from disadvantaged districts, less developed counties, or regions where the number of children with (multiple) disadvantages is higher achieve similar or even better results than the pupils from more developed regions. Thus, it cannot be clearly stated that the development of a given region fundamentally influences students' first language skills.

Keywords: Simonyi competition. success, type of settlement, institutions, Assessment of Basic Competences

Tóth, Balázs et al.
Orthographic Competitions around the World

Orthographic contests, such as spelling bees, are widely used educational tools to promote language proficiency. This study examines the implementation and the tasks of orthographic contests across various regions, including Europe and Asia. The analysis ranges from traditional dictation contests to competitions with multiple-choice questions as well as Asian contests focusing on Chinese characters. The results highlight regional differences and establish a foundation for further research into the linguistic and cultural contexts of these events.

Keywords: orthographic competition, language skills, education, cultural differences, linguistics

Tóth, Etelka
The digital Simonyi competition

The present paper – based on the social embeddedness of orthography – investigates the orthographic competitions organised throughout the Carpathian Basin which are present at all levels of education. Their aim is to develop first language skills as well as strengthen the sense of belonging among the speakers of Hungarian.

The focus is on the Simonyi Zsigmond Orthographic Competition, which involves tens of thousands of 5th-8th graders. We also discuss how this competition was transformed from a traditional paper-based competition into a digital event. We introduce the process of digital planning – illustrating the most typical competition tasks with examples. We provide evidence that following and applying orthographic rules can enhance reading skills and thus develop a positive attitude towards conscious and responsible language use. The corpus data from the competition – organized on a digital platform – allows us to provide Hungarian teachers with methodological guidelines in first language pedagogy and identify certain tendencies in language use – primarily in writing. Based on the socioeconomic status of the regions where the participants come from, the possible relationships between geolocation attributes, effective learning and pedagogical success can also be analysed.

Keywords: digital, orthographic competition, types of tasks, corpus, tendencies

Vogel, Elsbeth et al.
Professional identity tensions in diverse contexts

We explore how pre-service teachers experience and deal with professional identity tensions during internships in diverse urban primary schools in the Netherlands. The research focuses on the challenges that arise when these teachers' normative beliefs conflict with those of their pupils, parents, or colleagues. Through interviews with 10 pre-service teachers, five strategies which can help them handle such tensions were identified: adapting themselves to others' perspectives, avoiding confrontation, not forcing the other to do something, being clear about one's own beliefs and not adapting to other people's beliefs, and seeking connection with other people. The findings highlight

the complexity of balancing personal and professional identities, emphasizing the need for teacher training programs which can prepare teacher candidates and teachers for these normative challenges.

Keywords: professional identity, tensions, normative beliefs, strategies, pre-service teachers

A KÖTET SZERZŐI, KÖZREMŰKÖDŐI

Dr. Bárdos Dóra, dékáni és dékánhelyettesi asszisztens, oktató
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
ORCID: 0009-0006-2803-1724
bardos.dora@kre.hu

Dr. van den Berg, Clemens, PhD
Christelijke Hogeschool Ede (CHE), Hollandia
ORCID: 00000-0002-8436-3911
cgvdberg@che.nl

Dr. Csontos Tamás, egyetemi adjunktus
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Pedagógusképző Intézet
ORCID: 0009-0008-3175-2092
csontos.tamas@kre.hu

Dr. Dancsi Katalin, egyetemi adjunktus
Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar
Nemzetközi Kapcsolatok és Társadalomtudományok Intézete
ORCID: 00009-0007-7145-8173
dancsi.katalin@kre.hu

Dr. Fajt Balázs, egyetemi adjunktus, irodavezető
Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar
Szaknyelvi Iroda
ORCID: 0000-0003-4983-3962
fajt.balazs@uni-bge.hu

Dr. Miklósné Dr. Zakar Andrea, egyetemi docens
Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar
Nemzetközi Kapcsolatok és Társadalomtudományok Intézete
ORCID: 0009-0004-2199-5091
miklosnezakar.andrea@kre.hu

Neumayerné dr. Streitman Krisztina, főiskolai docens
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Pedagógusképző Intézet
ORCID: 0009-0004-7436-2837
streitman.krisztina@kre.hu

Dr. Szarka Júlia, főiskolai tanár
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Pedagógusképző Intézet
ORCID: 0009-0007-2964-4335
szarka.julia@kre.hu

Dr. habil. Tamm Anne, egyetemi docens
Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Német és Holland Nyelvű Kultúrák Intézete
ORCID: 0000-0002-5804-0174
tamm.anne@kre.hu

Dr. Tolnai Ágnes, főiskolai tanár
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Gyakorlati és Továbbképzési Intézet
ORCID: 0000-0001-6036-6731
tolnai.agnes@kre.hu

Dr. Tóth Etelka, főiskolai tanár
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Pedagógusképző Intézet
ORCID: 0000-0002-3942-0024
toth.etelka@kre.hu

Dr. Veerman, Gert-Jan, PhD
Christelijke Hogeschool Ede (CHE), Hollandia
ORCID: 0000-0001-7636-9339
gjmveerman@che.nl.

Dr. Vogel, Elsbeth, PhD
Christelijke Hogeschool Ede (CHE), Hollandia
evogel@che.nl

Fiatal kutatók interkulturális munkacsoportja

Al Siyabi, Iman
Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Interkulturális nyelvészet, PhD
ORCID: 0009-0003-3623-0959
alsiyabi.iman@gmail.com

Chaika, Lesia
Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Néderlandisztika, MA
ORCID: 0009-0009-0776-5376
lesiachayka@gmail.com

Fazekas Gyöngyvér
Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Anglisztika, MA
ORCID: 0009-0007-7428-2003
fagyongy.uni@gmail.com

Koshkin, Aidana
Université de Lorraine, Franciaország
EMLex (European Master in Lexicography), MA
ORCID: 0009-0004-1116-0111
aidanakoshkin@gmail.com

Lehel Dorottya
Universidad de Santiago de Compostela, Spanyolország
EMLex (European Master in Lexicography), MA
ORCID: 0009-0008-0807-4959
lehel.dorottya@gmail.com

Magomedova, Saigibat
Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Interkulturális nyelvészet, PhD
ORCID: 0009-0008-6413-6480
chenphoeb@gmail.com

Nemes István Domonkos
Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Keleti nyelvek és kultúrák, japán, BA
ORCID: 0009-0005-5817-0218
domonkosnemes@gmail.com

Song, Xinxin
Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Interkulturális nyelvészet, PhD
songxin0374@outlook.com

Talitha, Griselda Febrina
Università degli studi Roma Tre, Olaszország
Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
EMLex (European Master in Lexicography), MA
ORCID: 0009-0009-5230-1482
griseldafebrina@gmail.com

Tóth Balázs
Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Keleti nyelvek és kultúrák, japán, BA
ORCID: 0009-0006-0995-6836
toth.balazs0203@gmail.com

Ven, Sizet
Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Interkulturális nyelvészet, PhD
ORCID: 0009-0000-3480-8110
ven.sizet@ptec.edu.kh

Jelen kötet írásai a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási versenyhez kapcsolódóan nyitnak meg további kutatási dimenziókat a verseny jellegéből adódó nyelvi, anyanyelv-pedagógiai megközelítések mellett. A Károli Gáspár Református Egyetem támogatásával megvalósult *Nyelvi kompetenciák térben és időben* elnevezésű kutatás interdiszciplináris eszközökkel, három tudományterületet összefogva, pedagógiai, nyelvészeti, gazdasági-társadalmi irányokból közelítve vizsgálja és elemzi a versenyeredmények hátterét, illetve helyezi szélesebb aspektusba a témában rejlő kutatási kérdéseket. A tanulmányok egyedi módon gazdagítják az egyetem Pedagógiai Karának kiadásában e témában megjelent Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben (2023), valamint Helyesírás a bitek birodalmában (2024) című köteteiben közzétett eredményeket.