

Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek „Az én könyvtáram”
EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001

Szövegértés-fejlesztés a könyvtárban

Szerkesztette Barátné dr. Hajdu Ágnes – dr. Béres Judit

Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár
Budapest
2019

A kötetben foglalt tanulmányokat lektorálta:

dr. Zsigriné Sejtes Györgyi

Szerzők:

dr. Dömsödy Andrea

dr. Juhász Valéria

Kaderják Anita

Kiss Gábor

Lannert Judit

Németh Szilvia

Radics Márta

dr. Steklács János

Széll Krisztián

Tóth Viktória

Angol fordítás:

dr. Horváth Péter

Korrektúra:

dr. Béres Judit

Felelős kiadó:

dr. Fodor Péter főigazgató
Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár

Tördelés, borítóterv, nyomdai munkák:

Kontraszt Plusz Kft., Pécs

© Szerzők, 2019

© Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, 2019

ISBN 978-963-581-445-9

A kötet a Széchenyi 2020 Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program
„Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” című,
EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001 kódszámú kiemelt projekt keretében
megvalósuló „Az én könyvtáram” program kiadásában jelent meg.
További információk: www.azenkonyvtaram.hu

12.3. JUHÁSZ VALÉRIA – RADICS MÁRTA: A SZÓKINCS SZEREPE AZ OLVASÁSELSAJÁTÍTÁSBAN ÉS A SZÖVEGÉRTÉS-FEJLŐDÉSSEN, SZÓKINCSKUTATÁSOK, SZÓKINCSVIZSGÁLÓ ELJÁRÁSOK

12.3.1. Bevezetés

12.3.1.1. A fluid és flexibilis mentális lexikon tanulási képességet meghatározó voltáról

A szövegértő olvasási képességhez nélkülözhetetlen, hogy a szövegben lévő szavak, szókapcsolatok jelentését ismerje az olvasó. A szavak ismertsége, illetve az ismert szavaknak a szövegben előforduló aránya döntően meghatározza a szövegértés szintjét. Ezen ismeretek is ösztönöztek az utóbbi évtizedekben olyan kutatásokat, amelyek mérik például az olvasás folyékonyságát, a szókinccset a vizuális és auditív szófelismerésen keresztül, a mondatolvasást a szöveg-/mondatértésen keresztül. Ezek a tesztek közvetve számot adnak a mentális lexikon tartalmáról, annak szerveződéséről, illetve szervezettségéről, valamint annak telítettségéről is.

A mentális lexikonról még folynak viták és kutatások, ám ez alatt többnyire egy olyan tároló egységet értenek, amely tartalmazza a szavak vizuális és akusztikus formáját, valamint szemantikai vonatkozásait, pontosabban e kettő közötti kapcsolatot és használati szabályait is. A szavakhoz társul egy neurális minta, amivel aktiválódnak a szóra jellemző jegyek: hangalak, jelentés, szófaj, vonzatok, asszociációk, használati kör stb.⁴⁹ A szavak szemantikai vonatkozásai lehetnek paradigmaticus, szintagmaticus, illetve asszociatív kapcsolatok. A szavak paradigmaticus kapcsolatai a felcserélhetőségen alapulnak, azaz ez alatt a szavak rokon értelmű, ellentétes értelmű és alá-fölérendeltségi viszonyait értjük. A szintagmaticus kapcsolatok a szavak együttes, lineáris előfordulásáról, grammatikai kapcsolatairól (a szemantikaival együtt!) tárolnak információkat: főnév melléknévvel, ige határozóval alkot például szorosabb kapcsolatot, míg ige melléknévvel (pl. 'piros fut') kevésbé. Az asszociatív kapcsolatok a szavak előfordulási gyakorisága alapján a pragmatikai vonatkozásokkal együtt való szorosabb vagy lazább csoportokba való rendeződése szerint tárol az emlékezetben információkat. A szakirodalomban a mentális lexikon alatt tehát röviden az ismert szavak együttesének reprezentációját, a szavak egymáshoz való viszonyrendszerét, használati szabályait értik.⁵⁰

⁴⁹ PLÉH Csaba: *A gyermeknyelv*. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2006.

⁵⁰ KIEFER Ferenc: *Magyar nyelv*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2006.

Arról, hogy a szavak hogyan is tárolódnak pontosan a fejünkben, még folynak vizsgálatok, vagyis például arról, hogy önálló lexéma-e a ház és a házban szó is (egész-lexéma elmélet), vagy a különböző morfológiai egységek külön tárolódnak-e (dekompozíciós elmélet) – inkább ez utóbbi mellett érvelnek. Az is a kutatások tárgyát képezi, hogy mi is a mentális lexikon legkisebb egysége, hiszen a mentális lexikon tartalma befolyásolja a szófelismerési rendszert, vagyis egy értelmes szót gyorsabban ismerünk fel, mint egy értelmetlen hangsort/betűsort. Akkor vajon az értelmetlen hangsorok/betűsorok a mentális lexikon részei-e vagy sem, hiszen ki tudjuk olvasni őket akkor is, ha nem tartozik hozzá előzetes neurális minta – gondoljunk csak az értelmetlen szótagokra, betűsorozatokra, szócsónkokra –, ezek mégsem tartoznak a lexémákhoz.⁵¹

Egy olyan kettős folyamattal van dolgunk tehát, amelyről egyrészt megállapíthatjuk, hogy a meglévő szókinccs a szófelismerésen keresztül jelentősen befolyásolja az olvasásfejlődést, másrészt a meglévő minták (betűk, betűkombinációk, hangsorok/szótagok, szavak) új mintákká szerveződve, hozzájuk jelentést társítva folyamatosan gyarapítják a mentális lexikon tartalmát. A nyelvi fejlődés során tehát a mentális lexikon elemei fokozatosan átstrukturálódnak, a kezdeti holisztikus reprezentációt egy egyre árnyaltabb, részletesebb reprezentáció követi, különösen az olvasás tanulásával növekedik meg ennek a gyorsasága, vagyis a szókészlet fokozatos újrastrukturálódása. A diszlexiás gyerekeknél az olvasási nehézségek oka lehet a megkésett vagy rendellenes újrastrukturálódás, mert a szavak elolvasásához szükséges képek hiányoznak, vagy bizonytalanok, és ezért előhívásuk nehézkes. Az olvasás nem jut el az ortografikai szintre, amikor már vizuális egységekkel, és szemantikai összefüggésekkel együtt olvas az egyén.⁵²

Mivel tehát a mentális lexikon egy olyan fluid és flexibilis entitás, ami nem egyszerűen csak változik a tapasztalatok hatására, hanem nagymértékben változtatható és befolyásolható, az egész életen át tartó tanulási képesség egyik alaptényezőjeként figyelmünket a szókinccsre, illetve annak fejlődésére, fejlesztésére fókuszáljuk, mert a szókinccs nagysága és minősége nagymértékben hozzájárul a sikeres tanuláshoz, az életben való boldoguláshoz és a rugalmas alkalmazkodási képességhez.

A szókinccs nagyságáról

A művelt, literátus ember aktív szókinccse pár tízezer szó, passzív szókinccse hozzávetőlegesen százezres nagyságrendű, miközben az egyes nyelvek szókészlete 10 milliós nagyságrendű. A hétköznapi szövegek megértéséhez azonban ennek

⁵¹ PLÉH Csaba – LUKÁCS Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1.* Budapest : Akadémiai Kiadó, 2014.

⁵² GYARMATHY Éva: *Diszlexia. Specifikus tanítási zavar.* Budapest : Lélekben Otthon Kiadó, 2007.

töredéke elegendő.⁵³ A kutatások azt mutatják, hogy az olvasott szöveg 95%-át kell ismerni ahhoz, hogy a szöveg megértése lehetővé váljon⁵⁴, vagyis, ha 100 szóból körülbelül minden huszadik szó ismeretlen, attól még a szöveg jól érthető lehet, mert az 5 százaléknyi ismeretlen szó a szöveggörnyezetből nagyrészt kikövetkeztethető. Ám ez nagymértékben függ a szöveg információsűrűségétől, a kontextusban való jártasságtól stb. A szövegekből a kontextusok segítségével lehetővé válik az új szavak jelentésének kinyerése, és többszöri előfordulásuk esetén ezeknek biztosabbá válik az egyén szókincsébe való beépülése: kezdetben még jellemzőbben a passzív, majd a használhatósága, illetve a tényleges használtsága szerint az aktív szókincs részévé válhatnak.

A szókincs minősége és mennyisége tehát meghatározó előrejelzője a szövegértési képességnek⁵⁵, azonban a szókincs önmagában természetesen még nem garantálja a szöveg megértését, annak hiánya viszont garantálja a szövegértés sikertelenségét.⁵⁶

A szókincs és az olvasási motiváció viszonya

Az olvasástanítás egyik célja, hogy minél több szóval, kifejezéssel ismerkedhessenek meg a gyerekek az olvasáson keresztül. A hétköznapi tapasztalatok során, tehát a nem olvasás útján beépülő szókincs (az olvasás által megszerzhető szókincshez képest) relatíve alacsony száma miatt nem biztosítanak megfelelően flexibilis teret és kereteket az új ismeretek befogadásához, a szokatlan helyzetekhez való alkalmazkodáshoz, valamint megfelelő mennyiségű és minőségű alapot a problémamegoldó gondolkodás kialakulásához. Ahhoz, hogy ezen ismeretek hozzáférhetőek legyenek, illetve hogy kifejlődjön az igénye az egész életen át tartó hatékony és céltudatos tanulásnak, elengedhetetlen az olvasási motiváció kialakítása és hosszú távú fenntartása.

Az olvasási motiváció felkeltéséhez alapvető tényező, hogy olyan szövegeket adjunk a gyerekek kezébe, amelyekben az előforduló szavak nagymértékben

⁵³ NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p.

⁵⁴ NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p. ; NAGY József: *Új pedagógiai kultúra*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2010. 378. p.

⁵⁵ BAKER, S. – SIMMONS, D. – KAME'ENUI, E.: *Vocabulary acquisition: Synthesis of the research*. Washington DC. : U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center, 1998. ; STAHL, S. – FAIRBANKS, M.: *The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis*. Review of Educational Research, 56. (1986) 1. 72–110. p.

⁵⁶ BIEMILLER, A.: *Size and sequence in vocabulary development: Implication for choosing words for primary grade vocabulary instruction*. In: Hiebert, E. – Kamil, M. (szerk.): *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Mahwah, NJ. : Erlbaum, 2005. 223. p.

ismertek számukra, hiszen e nélkül az olvasás akadozóvá válik, a jelentésfeltárás lassúvá, nehézkesé, fárasztóvá, mindebből következően pedig a kialakuló/kialakítandó olvasási szokásokra nézve demotiválóvá válik. Másképp fogalmazva: az olvasási motiváció kialakításához nemcsak az szükséges, hogy „érdekes” vagy a gyerek érdeklődéséhez kapcsolódó szövegeket adjunk a kezébe, hanem az is, hogy ne az életkorához, hanem az olvasási életkorának megfelelő szövegeket kínáljunk elolvasásra, amely szövegekben lévő szavak megfelelnek a fentebb leírt ismert/ismeretlen szavak előfordulási arányának. Az olvasási életkor (*reading age*) valakinek azon olvasási képességszintjére utal, amelyen szinten adott mennyiségű olvasástanítási év után a tipikusan fejlődő gyerekek olvasnak. Vagyis egy tipikusan fejlődő gyerek háromévi olvasástanítás után a harmadikosoknak megfelelő szinten olvas. Ugyanezen a szinten lehet egy nem tipikusan fejlődő ötödikes is, vagyis, ha az olvasási életkora harmadikos szintű, akkor nem a tipikusan fejlődő ötödikeseknek való szövegeket ajánlatos vele olvastatni, hanem a harmadikos olvasási életkorhoz illeszkedőeket. Ezért fontos lenne figyelembe venni, hogy olyan széles spektrumon kínáljunk könyveket, „kötelező olvasmányokat” a gyerekeknek, amelyek igazodnak az egyes gyerekek olvasási életkorához.

A szókincs nagysága szempontjából Guthrie és Wigfield⁵⁷ kutatása is igen sokatmondó. Arra jutottak ugyanis, hogy azok a gyerekek, akiknek nagyobb választási lehetősége volt abban, hogy mit olvassanak, többet és szívesebben olvastak, így természetesen a szókincsük is nagyobb lett, ami a teljesítményükben is jelentősen megnyilvánult.⁵⁸ Éppen az ilyen kutatási eredmények motiválják a tanárokat arra, hogy az osztálytermekbe is bevigyenek életkorhoz, illetve olvasási életkorhoz illeszkedő könyveket, hogy minél könnyebbé tegyék a gyerekek számára az olvasáshoz való hozzáférést. Ebben nagy segítséget jelenthetnek az iskolai könyvtárosok. Mostanában kezd tehát újra elterjedni a pedagógiai köztudatban az osztálytermi könyvtár fontossága, illetve erősödik az élő, napi vagy gyakori rendszerességű kapcsolat az iskolai könyvtáros és az iskolában dolgozó pedagógusok között. Egyre gyakrabban hallani az iskolai könyvtárban megtartott szaktantárgyi órákról is, bár ez korántsem új keletű.

⁵⁷ GUTHRIE, J. – WIGFIELD, A.: *Engagement and motivation in reading*. In: Kamil, M. – MOSENTHAL, P. – PEARSON, P. – BARR, R. (szerk.): *Handbook of reading research III*. Mahwah, NJ. : Erlbaum, 2000. 403–424. p.

⁵⁸ ANDERSON, R. – WILSON, P. – FIELDING, L.: *Growth in reading and how children spend their time outside school*. *Reading Research Quarterly*, 23. (1988) 3. 285–303. p. ; FISHER, D. – FREY, N. – HATTIE, J.: *Visible learning for literacy. Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Grades K-12. California : Corwin Literacy, 2016.

A szövegértéshez szükséges szókincs a szövegek szókészletének relációjában

Nagy⁵⁹ kutatása szerint a köznyelvi szövegeink a leggyakoribb 4–5 ezer szóból variálódnak, a leggyakoribb 2000 szó a szövegszavak 88%-át teszi ki, vagyis ahhoz, hogy valakiből gyakorlott olvasó válhasson, tehát az olvasási készsége optimálisan kifejlődhessen, az szükséges, hogy a leggyakoribb 5000 szó ismeretével rendelkezzen. Ezt nevezi Nagy⁶⁰ az optimálisan fejlett olvasáskészség kritikus „szókészletének”⁶¹.

Nagyék⁶² mérése szerint az általános iskola 2. évfolyamának elején a tanulók az ötezres szókészletből olvasással átlagosan 3600 szót ismernek föl. A 4. év elejéig ez több mint 4000 szóra növekszik. Ez a 4000 szó azt jelenti, hogy a 4. évfolyam elején az országos átlagot tekintve a tanulók rendelkeznek a szövegszavak 95 százalékát kitevő szókészlettel. A 4. évfolyam után azonban a 10. évfolyam elejéig a kritikus szókészlet gyarapodása mindössze 7 százalékpont, vagyis 350 szó.

Varga Kornél⁶³ beszámolója szerint a Magyar Pedagógiai Társaság Szókincsháló Szakosztályának eredményei a tankönyvek szókészletéről, ami leginkább az érem másik oldalának nevezhető, érdekes eredményre jutott. Kilencvenkilenc általános iskolai tankönyv teljes szóanyagát vizsgálták meg a 2008-as tankönyvlistán található három kiadó kiadványaiból a fő tantárgyakból 3–8. osztályig. A vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy 5000-nél jóval több szóra van szükség ahhoz, hogy ezeket a szövegeket megértsük. Az általuk vizsgált tankönyvekben 65 000 (!) alapszót (csak az igék, főnevek – tulajdonnevek nélkül – mellékevek együttese 60 000 szó), azaz ragozás nélküli szót találtak. Kiadónként egy teljes sorozatot vizsgálva harmadiktól nyolcadik osztályig átlagosan 40 000 szót találtak ezekben a könyvsorozatokban.

Az alábbi ábrán látható, hogy éves lebontásban a tankönyveket alapul véve hány új szóval találkoznak a gyerekek (kék oszlop):

⁵⁹ NAGY József: *Új pedagógiai kultúra*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2010. 378. p.

⁶⁰ NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p.

⁶¹ A magyar nyelvészeti terminológia a szókincset inkább az egyénhez kapcsolja, a szókészlet pedig a nyelv sajátja, Nagy pedig ekképp használja a két terminus technicust: „A nyelvek szókincse milliós nagyságrendű. Az emberek szókészlete a milliónyi szónak csak töredéke. A kiművelt felnőttek aktív szókészlete néhány tízezer körüli, passzív szókészlete pedig százezernyi lehet” – NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 125. p.

⁶² NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p.

⁶³ VARGA Kornél: *Tankönyvek szókészlete*. A Szókincsháló szakosztály videós kutatási beszámolója 99 általános iskolai tankönyv szókészletéről. (é. n.) http://www.szokincshalo.hu/video_osszefoglalo.php [2017.12.01.]



1. ábra: A tankönyvekben szereplő szavak száma adott évfolyamon⁶⁴

Egy ötödikes diák a tankönyveiben összesen 15 000 szóval találkozik, amiből kb. 8000 az új szó. A részletes összehasonlításokból arra jutottak, hogy nagy különbségek vannak az egyes kiadók tankönyveiben szereplő szókészlet között is, nemkülönben az egyes évfolyamokban előforduló szavak közt. Vagyis: a tanulók sok ezer új szóval találkoznak az egyes évfolyamokban, miközben sok ezer szóval nem találkoznak, amit a korábbi évben tanultak. A szavak mentális lexikonba való beépüléséhez nélkülözhetetlen, hogy az új szó többször ismétlődjön, forduljon elő különböző kontextusokban.

Gyakran felteszik a kérdést, hogy hányszor kell előfordulnia egy szónak ahhoz, hogy bekerüljön a hosszú távú verbális memóriába. Ez a kérdés nem válaszolható meg olyan egyszerűen: függ a szó morfofonetikai struktúrájától, vagyis hogy milyen korábban tanult szavakkal van morfológiai kapcsolatban, befolyásoló lehet a szó hossza, az is, hogy szemantikailag mennyire telített, mennyire konkrét, illetve absztrakt vagy metaforikus jelentéstartalmú a szó, hogy milyen változatos szövegekben fordul elő, mennyire fontos a további tudások megszerzéséhez, és hogy mennyire stabil vagy dinamikus a jelentése stb.

Az előző kutatásban arra mindenesetre fény derült, hogy a tankönyvek szókészletének kiválasztása, úgy tűnik, kevésbé tervezett oktatási-nevelési folyamatba ágyazottan történik, ami nem a tudatosan szervezett tudáskonstrukció kialakulását szolgálja, mint amennyire az több szempontból is elvárható lenne.

Ha a Varga Kornél-féle adatokat összehasonlítjuk a Nagy által leírt kritikus szókinccsel, látható, hogy az 5000-es kritikus szókinccs igen kevéske ahhoz, hogy megértsék a tankönyvi szövegeket, ha a 40 ezres átlagot vesszük, akkor csupán 12,5%.

⁶⁴ VARGA Kornél: *Tankönyvek szókészlete. A Szókincsháló szakosztály videós kutatási beszámolója 99 általános iskolai tankönyv szókészletéről.* (é. n.)

http://www.szokincshalo.hu/video_osszefoglalo.php [2017.12.01.]

Bár arra vonatkozóan nem ismerünk adatokat, hogy a diákok szókinccse milyen mértékben fedi le a tankönyvi szövegek szókészletét, és arra sincs adat, hogy a tanulók hány százalékának elégtelen a szókinccse a tankönyvi szövegek megértéséhez. Az azonban egyértelműen látható, hogy az iskolában használt szövegek megértéséhez a fenti adatok alapján feltételezhetően jóval alacsonyabb a gyerekek szókinccse, bár megjegyezzük, hogy Pléh⁶⁵ az iskolázott, olvasott tizenévesek szókinccsét 30–40 000-re becsüli, és szerinte a gyermekek 1–15 éves koruk között napi 2–3 új szót tanulnak meg. Ahhoz tehát, hogy növeljük az iskolai tanulás sikerességét, tisztában kell lennünk a tanulók szókinccsének méretével, sőt „minőségével” is.

A diszlexiát leggyakrabban a fonológiai feldolgozás és fonológiai tudatosság zavaraként határozzák meg, amelyek az olvasási készség fejlődésének zavaraihoz és a későbbiekben tanulási zavarhoz vezethetnek.⁶⁶ A fonológiai feldolgozás zavarain túl eltéréseket találtak még a beszédfeldolgozás, az artikuláció, a gyors megnevezés, a verbális emlékezet, az alapkészségek automatizálása, a szerialitás, a szemantikai és szintaktikai feldolgozás⁶⁷, valamint másodlagos következményként az olvasásértés területén.⁶⁸ A szófelismerési és olvasásértési problémák miatt a szerényebb olvasási tapasztalat lassíthatja, akadályozhatja a szókinccstudás és enciklopédikus tudás fejlődését is.⁶⁹ Vagyis a nyelvi késést mutató gyerekek és a diszlexiások szókinccse alacsonyabb, és lassabban fejlődik, mint tipikusan fejlődő társaiké.

⁶⁵ PLÉH Csaba: *A gyermeknyelv*. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2006. 771. p.

⁶⁶ SHAYWITZ, S. E. – SHAYWITZ, B. A.: *Dyslexia (specific reading disability)*. *Biological Psychiatry*, 57. (2005) 11. 1301–1309. p. ; VELLUTINO, F. R. – FLETCHER, J. M. – SNOWLING, M. J. – SCANLON, D. M.: *Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?* *Journal Child Psychol & Psychiat*, 45. (2004) 1. 2–40. p. ; BISHOP, D. V. M. – SNOWLING, M. J.: *Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?* *Psychological Bulletin*, (2004) 130. 858–886. p. ; KOHLMANN Ágnes: *Diszlexiások/diszgráfiasok anyanyelvi és idegen nyelvi szókinccszerkezete*. In: Váradi Tamás (szerk.): *AlkNyelvDok8. Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből*. Budapest : MTA Nyelvtudományi Intézet, 2014. <http://www.nytud.hu/alknyelvdok14/proceedings14/kohlmann.pdf> [2017.12.01].

⁶⁷ CATTS, H. W.: *Speech production/phonological deficits in reading-disordered children*. *Journal of Learning Disabilities*, 19. (1996) 8. 504–508. p.; CATTS, H. W. – ALDOLF, S. M. – WEISMER, S. E.: *Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading*. *Journal of Speech language and Hearing*, 49. (2006) 2. 278–293. p. ; LOMBARDINO, L. J. – RICCIO, C. – HYND, G. W. – PINHEIRO, S.: *Linguistic deficits in children with reading disabilities*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6. (1997) 3. 71–78. p.; NICOLSON, R. – FAWCETT, A.: *Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum*. *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*. 47. (2009) 1. 117–127. p.

⁶⁸ RICKETTS, J. – NATION, K. – BISHOP, D. V.: *Vocabulary is important for some, but not all reading skills*. *Scientific Studies of Reading*, 11. (2007) 3. 235–257. p.

⁶⁹ LYON, G. R. – SHAYWITZ, S. E. – SHAYWITZ, B. A.: *A definition of dyslexia*. *Annals of dyslexia*, 53. (2003) 1. 2. p.

Az olvasásfejlesztő programok eredményei a szókincs viszonylatában

John Hattie (2008) *Látható tanulás* című könyvében leírt kutatásában egy több mint 50 000 tanulmányra épülő (240 millió tanulót magában foglaló), 800, tanulási eredményességről szóló metaanalízis-kutatás metaanalízisét készítette el.⁷⁰ A folyamatosan bővülő kutatás mára már 195⁷¹ olyan tényező hatékonyságáról számol be, amelyek többé-kevésbé hozzájárulnak a tanulás sikerességéhez.⁷²

Ezen kutatás része volt az olvasásfejlesztő programok eredményeinek elemzése is. Ebbe a következők kerültek bele (a d =hatásnagyság, megmutatja a beavatkozás eredményességét): a szókincsfejlesztő programok ($d=0,62$), az ismételt olvasásprogram ($d=0,60$), a vizuális percepció fejlesztése ($d=0,55$), a szövegértés-fejlesztés ($d=0,53$), a betű-fonéma kapcsolat automatizmusa ($d=0,52$), valamint a 12–20 hetes olvasásfejlesztő programok ($d=0,50$). A szókincsfejlesztő programok ($d=0,62$) tehát Hattie kutatása alapján igen jelentős hatást gyakorolnak a szövegértés fejlődésére. Érdekes módon a szövegértés-fejlesztő programokkal kapcsolatban Rowe (1985) viszont azt találta, hogy közvetlenül nagyobb hatása van a szókincs fejlődésére ($d=1,77$), mint magukra a szövegértési eredményekre ($d=0,70$), ami viszont belátható, hogy később visszakonvertálható.

A szókincs fejlődése és fejlesztése

A szókincsfejlődésnek két útját érdemes szem előtt tartanunk: az egyik az indirekt szótanulás/szótanítás, a másik a direkt szótanulás/szótanítás. A kettő nem mindig választható el egymástól.

A szókincs mennyiségének növeléséhez az indirekt út a hétköznapi kommunikáció különböző formáiban való részvétel, illetve például az olvasás. Minél többféle kontextusban találkozunk szavakkal, jelentésük annál árnyaltabb lesz, újabb találkozás, olvasás során ismét módosulhat a már megszerzett jelentés. Így a folyamatos olvasással szüntelenül alakul, fejlődik, pontosodik, kristályosodik tudásunk, fogalomrendszerünk is.⁷³ Meg kell azonban azt is jegyeznünk, hogy az újabb tudások újabb kérdésekhez, bizonytalanságokhoz, a tudás instabilizálódá-

⁷⁰ HATTIE, J.: *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London – New York : Routledge, 2008.

⁷¹ A lista folyamatosan bővül: <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/> A cikk leadásának utolsó változatában már 252 tényezőt olvashattunk 2018. 10. 06.

⁷² Ezek sorrendjéről és háttéréről részletesen lásd JUHÁSZ Valéria: *Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők: John Hattie: Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Új Pedagógiai Szemle, 65. (2015) 9–10. 120—135. p.

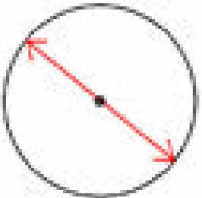
⁷³ Cs. CZACHESZ Erzsébet: *Olvasás és pedagógia*. Szeged : Mozaik Kiadó, 1998.

sához is vezet(het)nek. Ennek a dinamikusán változó és fejlődő rendszernek az üteme egyénenként rendkívül különböző lehet az ezt befolyásoló komponensek (pl. az egyén életkora, szociális, gazdasági összetevői, literációs környezete stb.), illetve azok együttes hatása szerint.⁷⁴

A direkt szótanulás/szótanítás lehet tervezett és spontán folyamat is. A tervezett szótanítás (többnyire intézményes keretek közt) onnan indul, hogy meghatározzuk, mely szavakat és kifejezéseket érdemes megtanítani egy adott szövegből például. A szó kiválasztás ilyenkor nem esetlegesen történik. A tervezett szótanítás egy olyan döntéshozatali folyamat, amely figyelembe veszi például, hogy:

- a szó mennyire reprezentáns tagja annak a szócsaládnak, amelyet a diáknak meg kell tanulnia;
- a szó mennyire transzportálható, azaz hogy a szót mennyire kell majd a későbbiekben aktívan használnia beszédben, írásban.

A szótanítási módszer kiválasztása előtt meg kell nézni, hogy a szó mennyire gyakran jelenik meg a szövegben, azaz a kontextusból felfejthető-e a jelentése, illetve a szó struktúrája segít-e ebben.⁷⁵ Amennyiben nem következtethető ki a jelentés az adott szövegből, egyéb szótanítási technikákhoz kell folyamodni, pl. *mnemotechnikához* (d=0,45) vagy szókértékhez, aminek egyik fajtája a *Fruyer-módszer*.

<p>szó, fogalom:</p> <p>átmérő</p>	<p>definíció megírása a tapasztaltak/tanultak alapján:</p> <p>A kör középpontján áthaladó, a körvonal két pontját összekötő egyenes szakasz. Az átmérő a leghosszabb húr. Jele: d</p>
<p>kép:</p> 	<p>antonima vagy valami, ami nem példa rá:</p> <p>A körvonal két tetszőleges pontját összekötő egyenes szakasz. (Ez a húr)</p>

2. ábra: Példa a Fruyer-módszer szókértékjére

⁷⁴ Lásd részletesebben JUHÁSZ Valéria: *Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők: John Hattie: Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Új Pedagógiai Szemle, 65. (2015) 9–10. 120–135. p.

⁷⁵ FISHER, D. – FREY, N. – HATTIE, J.: *Visible learning for literacy. Implementing the practices that work best to accelerate student learning.* Grades K-12. California : Corwin Literacy, 2016. 51. p.

Meglátásunk szerint a Frayer-módszer szókétyáján a jobb alsó rubrikában található antonima vagy valami, ami nem példa a szóra, félrevezető is lehet a tanulás szempontjából, ha az nem egy jól strukturált tanulási keretbe illesztett.

Egy másik szótanítási technika, a *metakognitív stratégia* (d=0,53) bemutatása a szó jelentésével kapcsolatban hosszú távon hatékony, hiszen tanulási technikát tanít. A tanár bemutatja, hogyan próbál gondolkodni a szó jelentésével kapcsolatban, hogyan tapogatózik, hogy megértse a szót az előzetes ismeretekből, a szó struktúrájából és a kontextusból.

A *szóbesorolási/szókatégorizációs* módszer is működik, amikor például a szót ortográfiája, helyesírása alapján csoportosítják: pl. a költség, barátság szavak a szótő-képző-kiejtés alapján egy kategóriába sorolhatóak. De a fogalomkörök szerinti csoportosítás, a szócsaládok felőli szótanítás is az értelmes tanulás eszköze.

A szótanítás során tehát meg kell vizsgálni a szó tulajdonságait és annak valószínűségét, hogy a kifejezés máskor és más módon is előkerül-e. Direkt instrukciókon keresztül vagy szótárral csak azt kell megtanítani, amit rávezetéssel nem lehet, vagy nehézkes lenne.

A spontán történő direkt szótanítás során is számos módszert lehet a fentiek közül alkalmazni, azonban ez nem egy tervezett, a tanár által előre meghatározott szó kiválasztás alapján történik. Ez akkor történik egy szó esetén, ha előzetesen nem feltételezték, hogy magyarázatra szorul. Megjegyezzük, hogy a tanároknak, pedagógusoknak az erre való érzékenységére feltételezhetően még nagyobb szükség van, mint a tervezett szótanítás folyamatára, hiszen itt érhető tetten a gyerekek szókincse közti akár több évnyi különbség, ami megnehezíti számukra a tanulási folyamatban való egyenlő részvételt. Erre példa a következő tanítási módszer.

Steklács és Józsa⁷⁶ beszámol egy fejlesztő kísérletről, amelyben a diákoknak a szövegből kellett önállóan *kikeresni és leírni a kevésbé ismert szavakat*. Azért önállóan, mert sokszor olyan szavak jelentése is nehézséget okozhat, amiről nem is feltételeznénk. Előfordul az is, hogy ismernek egy szót, az adott szövegkörnyezetben viszont nem értik. A kiemelés után a szavak jelentésének tisztázása következik. Ezután kerül sor a tananyag tanítása szempontjából jelentős célfogalmak kiemelésére. Minden felmerülő kifejezés esetén megbeszéljük, hogy miért tartozik az a célfogalmak közé, vagy miért nem sorolható oda. A célfogalmak meghatározzák a szöveg gondolathálójának kulcspontjait, amely nagyban segíti a lényegkiemelő képesség fejlődését.

Hasonló szókincs-bővítő technika az *INSERT-technika*, amelyet nem csupán a szövegértés fejlesztésére lehet használni, hanem gyakran használják arra, hogy egy

⁷⁶ STEKLÁCS János – JÓZSA Krisztián: *Az olvasástanítás kutatásának helyzete*. Készült a Miniszterelnöki Hivatal Oktatás és Gyermeksegély Kerekasztal Program számára. Szeged, 2007. www.tfk.kefo.hu/images/TVK_dokuk/olvasasert/olvtanitas_kutatasa.doc [2017.12.01.]

adott szöveg szókincsének ismeretére kérdezzenek rá. Eredetileg az INSERT-technikával a szövegben található ismereteket kategorizálták a következőképp:

✓	+	–	?	*
Már tudom, ismerem.	Új információ számomra, és beleillik eddigi tudásomba.	Új információ, de ellentmond eddigi tudásomnak: értelmezni kell.	Kérdések merültek fel bennem az olvasottakkal kapcsolatban.	Emlékeztet arra, hogy... Eszembe jutott még....

1. táblázat: INSERT-táblázat⁷⁷

„Miközben a szöveget figyelmesen olvassátok, lássátok el jelekkel a szövegben megfogalmazott gondolatokat a következők szerint:

- tegyetek pipát, ha olyan dologról olvastok, amit már eddig is ismertetek,
- pluszjel kerüljön az új információhoz,
- mínuszt tegyetek, ha eddig nem így tudtátok, ha ellentmond előzetes ismereteiteknek az olvasott anyag,
- kérdőjelet, ha kérdés merült fel bennetek,
- csillagot, ha valamit eszetekbe juttat az olvasott szöveg!

Majd a szöveg olvasása és jegyzetelése következik.”⁷⁸

Az öt jelből gyakran csak hármat használnak, a célnak megfelelően. Idegennyelv-órán vagy bármely más tantárgyi órán a szavak kategorizálására lehet a pipát arra használni, hogy ismerem a szót, a mínuszt, hogy nem ismerem, vagy esetleg a pluszt, hogy ez új elem, illetve a kérdőjelet, hogy nem vagyok biztos a jelentésében. Így lehet az iskolában a tankönyvben olvasható szavakat kategorizálni. A tanárokkal készített szóbeli interjúink, beszélgetéseink alapján úgy gondoljuk, azért sem terjedt el ez a módszer, mert a gyakorlatban a könyv olvasása a tanórán „unalmas”. A tanár magyarázza az anyagot, vázlatot írat, cigánykereket hány, a könyvben lévő szöveget pedig feladja otthoni önálló feldolgozásra. Feltehetnénk a kérdést, hogy az ilyen típusú megoldások mennyiben járulnak hozzá a szöveg-/olvasásértésük fejlődéséhez, illetve a szöveg-/olvasásértési vizsgálatok sikeres eredményéhez.

⁷⁷ Forrás: BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHŐNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése: az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei: tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz*. Pécs : PTE, 2002. 174. p.

⁷⁸ BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHŐNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése: az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei: tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz*. Pécs : PTE, 2002. 182. p.

12.3.2. A hazánkban elterjedt szókincsvizsgáló tesztek

A szókincs nagyságának mérésére számos tesztet, vizsgáló eljárást használnak. Mindezek ismerete nemcsak arra ad lehetőséget, hogy felmérjük az egyén szókincsének a nagyságát és minőségét, a mentális lexikon működési sajátosságait, a gyermekek, tanulók nyelvi képességének, nyelvi tudatosságának erősségeit és gyengeségeit, hanem arra is, hogy összefüggéseiben lássuk a szókincs hozzájárulását a tudás fejlődéséhez és együtt járását más kognitív képességekkel és részképességekkel. A gyerekek szókincsének feltérképezése a jelenlegi közoktatási gyakorlatnál jóval tudatosabb munkát igényel, hiszen ez segít megalapozni a jól tervezett és irányított fejlesztő munkát.

Az ezekben a tesztekben található feladattípusokat a fejlesztésben is gyakorta használják, ezért mélyebb megismerésük olyan összefüggésekre mutat rá, amellyel a fejlesztő munka tudatossá, rendszerszerűen tervezetté alakítható, hiszen a működési mechanizmusok megértése, a fokozatosság, az egymásra épülések átlátása, a kitűzött célokhoz az adekvát fejlesztő stratégiák kialakítása az alapja a hatékony és valóban eredményes fejlesztő munkának.

Az alábbiakban összegyűjtöttük azokat a legismertebb magyar nyelvű pedagógiai, gyógypedagógiai és pszichológiai teszteket, amelyek eredményei alapján következtetéseket vonhatunk le a gyermekek, tanulók, esetleg felnőttek szókincsének nagyságával, szerveződésével kapcsolatban. A tapasztalatok alapján elmondható, hogy a szókincsvizsgáló eljárások többnyire egyéb átfogó, kognitív/nyelvi képességeket vizsgáló tesztek részét képezik. Először azokat az eljárásokat mutatjuk be, amelyek elsősorban a szókincs méretéről nyújtanak információkat. Ezt követik azok a komplex vizsgálóeljárások, amelyekben megjelenik a szókincs megismerésére irányuló feladat vagy szubteszt. Végül olyan olvasási teszteket mutatunk be, amelyek eredményeinek elemzése során következtetéseket vonhatunk le az egyén szókincsével kapcsolatban is. A 2. táblázatban látható a tesztek csoportosítása. A bemutatott tesztek egy része alkalmazható az általános pedagógiai munka során, más részüket gyógypedagógus vagy logopédus végzettségű szakemberek használják elsősorban szakértői munka keretében a tanulási zavarok diagnosztizálásához. Ezeknek a teszteknek a beszerzése a költségek miatt leginkább intézményes keretek között történik. Több tesztet a gyógypedagógiai gyakorlatban használnak, ugyanakkor az útmutatókban ez nincs meghatározva a legtöbb esetben. Egyes tesztek használata viszont képzéshez kötött.

A vizsgálóeljárás	Vizsgált életkor
Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP-teszt)	5;0–7;11 év
Gardner-féle expresszív szókincsvizsgálat	2;0–11;11 év
Mill Hill-szókincs-teszt	serdülőkortól
A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat	4–18 év
Peabody-szókincsvizsgáló-eljárás	2;6–11 év

A szókincsvizsgáló szubtesztet tartalmazó vizsgáloélmjárások	
A vizsgáloélmjárás	Vizsgált életkor
Kommunikatív fejlődési adattár (KOFA-3)	2;0–4;2 év
Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írasi alapkészségének vizsgálata	5;0–7;5 év
GMP-diagnosztika	3–13 év
Kognitív profil teszt	5–14 év
Verbális fluenciavizsgálatok	5+
WISC-IV	6–17 év
WPPSI-3	2;6–7;7 év
Olvasásvizsgáló élmjárások	
A vizsgáloélmjárás	Vizsgált életkor
Szó? Nem szó? A 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata	2–4. osztályos tanulók
Nagy József szóolvasó készséget mérő tesztje	alsós korosztálytól
Országos készség- és képességmérés	4. osztályos tanulók
Elemi olvasáskészség mérése	

2. táblázat: A szókincs méretét vizsgáló élmjárások

12.3.2.1. Az aktív szókincs-vizsgálat (LAPP)

A standardizált vizsgáloélmjárás „az óvodás és kisiskolás gyermekek aktív szókincsének (vagyis a gyermekek által kimondott szavaknak) a megismerésére szolgál, annak feltérképezésére, hogy valamilyen szempontból atipikus (nyelvfejlődési zavart mutató, diszlexiás, diszgráfiás és más) gyermekek szókincsének tipikustól eltérő jellegét megállapíthassuk”.⁷⁹ Az élmjárásban vizsgált szavakat a szerzők úgy gyűjtötték, hogy összeírták a Magyar Nyelv Értelmező Kézisótára⁸⁰ egy, két és három szótagú szavait, majd kiválogatták közülük azokat, amelyeket egy 5–6 éves gyermek ismerhet. Az így kapott szűkebb szólistát körülbelül 20 fős, logopédusokból, pszichológusokból és óvónőkből álló szakmai csoport értékelte három szempont alapján. A kérdés az volt, hogy a nagycsoportos óvodás korosztály érti-e, használja-e, vagy sem nem érti, sem nem használja a szűkített listában szereplő szavakat. A szólistát szükséges volt tovább szűrni az alapján, hogy képen megjeleníthető-e az adott szó, így elsősorban főnevek és igék maradtak a listában. Ekkor nagyjából százötven kép

⁷⁹ LŐRIK József – AJTONY Péter – PALOTÁS Gábor – PLÉH Csaba: *Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP)*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015. 5. p.

⁸⁰ KOVALOVSKY Miklós [et al.] (szerk.) : *Magyar Nyelv Értelmező Kézisótára*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1972.

készült, majd elővizsgálatok következtek, hogy a képeknek milyen a szó kiváltó értéke. „Az eljárás nagymintás bemérése során 5–11 éves gyermekek körében 4 próbaképpel és 45 tesztképpel gyűjtöttük az adatokat. Az empirikus eredmények statisztikai elemzése alapján véglegesített, összesen 29 tesztképből álló változat 5;0–7;11 év közötti gyermekek aktív szókincsének vizsgálatára szolgál.”⁸¹

A szókincsvizsgálat során megtudhatjuk, hogy a gyermekek milyen szavakkal nevezik meg a képfüzetben látható tárgyakat és cselekvéseket ábrázoló képeket. A vizsgálat során mérjük az időt, továbbá a gyermek válaszait pontosan leírjuk, rögzítjük a vizsgálati űrlapon. A válaszok értékelése során csak a tesztképekre érkezett válaszokat értékeljük. Az eljárás értékelési útmutatójában található válaszlista tartalmazza az elfogadható és a hibás válaszok gyűjteményét, mely fontos támpontot ad az objektív minősítéshez. Az eredmények értékelése során meghatározzuk a vizsgált személy főnévi, igei és összesített teljesítményét is. Az aktív szókincs fejlettségét az összesített helyes válaszsám alapján határozhatjuk meg, hat kategóriába sorolva a gyermekek teljesítményét: magas, átlag fölötti, átlagos, átlag alatti, közepes elmaradású vagy súlyos elmaradású eredmény állapítható meg. A tesztfelvétel időtartamát is értékeljük, mert ez alapján árnyaltabb képet kapunk a gyermekről. A vizsgálat átlagosan 1 és 5 perc közötti időt vesz igénybe, a nyolc percnél hosszabb idő részletesebb vizsgálatot igényel, valamilyen problémára utal.

A lejegyzett hibás válaszok minőségi elemzés során hibatípusokba sorolhatóak. Visszajelzést adhat számunkra, ha az egyes hibakategóriák gyakrabban fordulnak elő. A legjellemzőbb hibatípusok:

- megnevezés helyett a funkció meghatározása történik (labda helyett pattogó),
- körülírás, parafrázis (pl. autó helyett „ebben utaznak”),
- a kép téves azonosítása (pl. könyv helyett ablak),
- fonológiai hiba, a szó hangtani szerkezetének köznyelvitől eltérő változata (pl. kapcsoló helyett kapelló),
- specifikus kategória helyett főfogalom használata (pl. szőlő helyett gyümölcs),
- azonos fogalmi körön belüli tévesztés (pl. szőlő helyett málna),
- egész helyett részlet megadása (pl. dobókocka helyett pötty),
- megtapadás, korábbi válasz(ok) ismétlése,
- késleltetett reakció,
- a válaszadás megtagadása („Nem tudom.”),
- neologizmusok (pl. bajusz helyett apaszőr),
- szokatlan, a példatárban nem szereplő, nem besorolható válaszok.⁸²

⁸¹ LŐRIK József – AJTONY Péter – PALOTÁS Gábor – PLÉH Csaba: *Aktív szókincs-vizsgálat (LAPF)*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015. 5. p.

⁸² LŐRIK József – AJTONY Péter – PALOTÁS Gábor – PLÉH Csaba: *Aktív szókincs-vizsgálat (LAPF)*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015. 19. p.

12.3.2.2. Gardner-féle expresszív szókinccsteszt

Ez a 2;0–11;11 év közötti gyermekek aktív szókinccs-használatát vizsgálja. Az eljárás magyar változata 1990-ben készült el.⁸³ A teszt 79 fekete-fehér, főneveket ábrázoló képből áll, melyeket a vizsgált személynek egyesével kell megneveznie. A képek által jelölt fogalmak fokozatosan, de egyenetlenül nehezednek a gyakrabban előforduló szavaktól kezdve a ritkábban megjelenő, a konkrétól az elvontabb fogalmakig. A teszt kategóriái életkori övezeteket is jelölnek, kategóriánként 10-10 fogalmat tartalmaz. Az értékelés eredménye a helyes válaszok összességén alapuló kategóriába sorolás.⁸⁴

12.3.2.3. A Mill Hill-szókinccsteszt

A Mill Hill-szókinccsteszt egy kamaszkortól alkalmazható papír-ceruza teszt, körülbelül 20 perc alatt tölthető ki. „Azt méri, hogy a vizsgált személy mennyire képes felismerni és reprodukálni a kultúra által már hozzáférhetővé tett verbális információt.”⁸⁵

Az eljárás 75, többszörös választást igénylő feladatból áll, a felvétel során a vizsgált személynek hívószavak alapján nyolc adott lehetőség közül kell megjelölni azok szinonimáját. Minden csoportban csak egy helyes válasz van. Ha valamelyik hívószó jelentését nem ismerjük, akkor nem kötelező választ adni rá. Inkább kerülni kell a találgatást.

A teszt eredménye alapján következtethetünk a vizsgált személy kommunikációs szintjére és műveltségére. Az eljárás megbízhatósága magas, párhuzamos változatai is elérhetőek. A tesztben olyan szavak értelmére kérdez, amelyeket ismerhetünk, de nem feltétlenül tudjuk pontosan, mit jelentenek.

Példa:

Válassza ki, hogy a következő nyolc szó közül melyiknek a jelentése áll a legközelebb a vastag betűvel írt szóhoz!

1. radiátor

a) reaktor	b) harcos	c) vetítő	d) közvetítő
e) fűtőtest	f) bemondó	g) krokodil	h) méhészt

E példa esetében a „fűtőtest” szó jelentése áll a legközelebb a „radiátor” hívószó jelentéséhez, a helyes válasz az e) megoldás.⁸⁶

⁸³ GARDNER, M. F.: *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test*. California : Novato, Academic Therapy Publication, 1979. ; CSÁNYI Yvonne: A Gardner expresszív egyszavas képes szókinccsteszt. 1990. Kézirat

⁸⁴ ZSOLDOS Márta – FAZEKAS Andrea: *Az aktív fogalmi szint vizsgálata diszfáziás és nem diszfáziás hallássérült tanulóknál*. Gyógypedagógiai Szemle, 33. (2005) 2. 100–112. p.

⁸⁵ KUNOS István: *Önismeret*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011.

⁸⁶ KUNOS István: *Önismeret*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011.

12.3.2.4. A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat

A módszert Meixner Ildikó dolgozta ki 1989-ben, mellyel a 4–18 éves gyermekek aktív szókincsét és a szótanulásukat vizsgálta. Elsősorban az átlagpopulációba tartozó óvodás gyermekek tanulászavar-veszélyeztetettségének kiszűrésére alkalmazta. Elmélete alapján a diszlexia egyik oka a szókincs korlátozott mérete, és hogy nehezebben megy új szavak elsajátítása, illetve az egyén lassabban tud hozzáférni a szavakhoz. Az eljárás a nyelv lexikai-szemantikai szintjeit és a fonológiai kivitelezést vizsgálja.

Az eljárás négy korcsoportban vehető fel, a 4–5, 6–8, 9–10 és 11–14 (–18) éves korú gyermekek esetében különböző, *fokozatosan nehezedő képsorozatot alkalmaz.* Sorozatonként 30 db tárgyképet tartalmaz, melyek többsége ritka, a mindennapi nyelvhasználatban kevésbé előforduló szóra utal. Diagnosztikus értékű a szavak előhívásának gyorsasága, pontossága vagy sikertelensége, melyet a képekhez tartozó úrlapon kell rögzíteni.

A képeket három sorban kell elhelyezni a vizsgált személy előtt. A vizsgálatvezető először megnevezi a sorozatot, majd a vizsgált személy következik, összesen háromszor kell megneveznie a teljes sorozatot. A megnevezésre fordított időt stopperrel kell mérni, sorozatonként az úrlapon rögzíteni. A jegyzőkönyvben pontosan le kell jegyezni az elhangzott szavakat. Az értékelésnél számít, hogy jól vagy rosszul nevez meg egy képet, vagy nem mond semmit, továbbá, ha elhibáz, vagy nem nevez meg egy olyan képet, amit korábban helyesen tudott. Amennyiben rosszul nevez meg egy képet, más szót mond helyette, vagy beszédhang-képzési probléma miatt hangcserék, kihagyások jelennek meg a kiejtésben, a beszéd alaki oldalára vonatkozóan vonhatunk le következtetéseket. A kiértékelés fontos szempontja, hogy a három sorozat megnevezése során az idő és a pontosság értékei javuló, stagnáló vagy romló tendenciát követnek-e.

„A kontrollált, erősen strukturált vizsgálati helyzetben számos egyéb, a szókincs fejlettségén kívüli, de fontos információt nyerhetünk a gyermek feladathelyzetben megnyilvánuló pszichés sajátosságairól: motiváltságáról, figyelemkoncentrációjáról, feladattudatáról, feladattartásáról, pszichomotoros tempójáról, terhelhetőségéről. Mindezek az iskolai sikeresség szempontjából éppen olyan fontos tényezők, mint az eredetileg vizsgált szókincsfejlettség.”⁸⁷

A hibákat csoportosíthatjuk a jellegük szerint. A hibák előfordulhatnak hallási hasonlóság alapján (pl. véső=fésű, kucsma=kocsma), vizuális hasonlóság alapján (pl. sonka=körte), főfogalmon belüli olyan csere, ami a képsorozaton belül előfordul (pl. narancs=citrom), főfogalmon belüli olyan csere, ami a képsorozaton

⁸⁷ KUNCZ Eszter: *A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat bemutatása, alkalmazásának lehetőségei.* Budapest : Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány, 2007. 20. p.

kívüli szót idéz fel (pl. narancs=kivi). Előfordul, hogy a vizsgált személy főfogalommal (pl. szegfű=virág) vagy használattal (pl. kasza=fűvágó) definiál. Ha a gyermek válaszában felfedezni véljük az elvárt választ, de maga a szó értelmetlen és felismerhetetlen, akkor szósalátát kapunk, melynek enyhébb formája a hangátvetés (pl. kucsma=csukma).⁸⁸

12.3.2.5. A Peabody szókincsvizsgáló-eljárás

A Peabody szókincsvizsgáló-eljárást (*Peabody Picture Vocabulary Test*, PPVT) 1965-ben az Egyesült Államokban standardizálta Dunn, a magyar nyelvre történő adaptálása Csányi Yvonne nevéhez köthető. Olyan *receptív felmérési eljárás*, mely során a 2;6–11 év közötti vizsgálati személynek *négy hasonló ábra közül kell kiválasztania a hívószónak megfelelő ábrát*. A cél tehát a szó felismerése, *nem igényel aktív megnyilatkozást* a vizsgált személytől. „A teszt 150 eltérő nehézségi fokú ige, főnév és melléknév vizsgálatára terjed ki.”⁸⁹ „A tesztet három előfeladat vezeti be, melynek célja a feladat megoldásának módjával való megismerkedés.”⁹⁰ A vizsgálat célja, hogy megismerjük a gyermekek passzív szókincsének szintjét a kortársaikhoz képest.⁹¹

A *Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth Edition* (PPVT™-4) a hazai gyakorlatban ismert passzív szókincs-teszt 2007-ben megújított változata, Dunn és Dunn nevéhez köthető. Átfogóan méri a 6–90 éves kor közötti személyek receptív szókincsét. Az eljárás képanyaga a korábbihoz képest nagyobb lett és színessé vált. Két, párhuzamosan használható változata jelent meg, mely eljárásonként próbaitemekkel kezdődik, és 228 tesztszót tartalmaz. „A vizsgálati személy egy oldalon egyszerre négy színes képet lát, és ebből kell kiválasztani a célszó tartalmának legjobban megfelelő képet. A szóanyag széles merítésből került kiválasztásra, összesen 20 tartalmas kategóriából (pl. cselekvések, zöldségek, eszközök) és szófajokból (főnevek, igék, melléknék), különböző nehézségi szinteken. A fiatal korosztály, illetve az alacsony teljesítmény mérhetősége céljából számos igen könnyű itemet is tartalmaz a szóanyag.”⁹² A teszt minőségi és mennyiségi kiértékelése szoftver segítségével egyéni és

⁸⁸ MEIXNER Ildikó: *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Budapest : ELTE – BGGYFK, 2000.

⁸⁹ CSÁNYI Yvonne: *A Peabody szókincsvizsgálat hazai alkalmazásának első tapasztalatai siket és halló gyermekeknél*. Magyar Pszichológiai Szemle, 33. (1976) 3. 242. p.

⁹⁰ CSÁNYI Yvonne: *A Peabody szókincsvizsgálat hazai alkalmazásának első tapasztalatai siket és halló gyermekeknél*. Magyar Pszichológiai Szemle, 33. (1976) 3. 244. p.

⁹¹ CSÁNYI Yvonne: *A Peabody szókincsvizsgálat hazai alkalmazásának első tapasztalatai siket és halló gyermekeknél*. Magyar Pszichológiai Szemle, 33. (1976) 3. 242–260. p. ; CSÁNYI Yvonne: *A Peabody szókincseszt. (é.n.) Kézirat*

⁹² GEREKEN Ferencné – FEHÉRNÉ KOVÁCS Zsuzsa – KAS Bence – MÉSZÁROS Andrea: *Beszéd- és nyelvi zavart mutató (beszéd-fogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2012. 65. p.
https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop_311/4piller/diagnosztikai_kezikonyv_3fejezet.pdf [2017.12.01.]

csoportos formában is történhet. Az eljárás előnye, hogy gyorsan és kevés eszközzel, széles életkori sávban alkalmazható, akár mozgásos problémák esetén is, és egyáltalán nem igényel olvasást vagy a kifejező nyelv használatát. Hátránya, hogy a magyar nyelven történő alkalmazása jelentős átdolgozást igényel nyelvünk sajátosságainak és a hazai kulturális és társadalmi tényezőknek való megfeleltetés miatt.⁹³

12.3.2.6. A Kommunikatív fejlődési adattár

A nagyon fiatal, három év körüli gyermekek szókincsének, nyelvi fejlettségének vizsgálata módszertanilag nehezebben kivitelezhető. Vagy a spontán beszéd megfigyelésére van lehetőségünk, vagy alkalmazhatjuk a szülői kikérdezés módszerét. A Kommunikatív fejlődési adattár strukturált, írásos szülői kérdőív a MacArthur – Bates Kommunikatív fejlődési adattár magyarra adaptált változata, mely Kas Bence és Lőrík József nevéhez köthető. Célja a nyelvfejlődési zavarok korai szűrése. A KOFA-3 a 2;0–4;2 éves korú gyermekek szókincsének nagyságát, mondatait, nyelvhasználatát, nyelvi hibáikat, azaz a grammatika korai szerveződését vizsgálja, és példamondatokon keresztül nyújt minőségi elemzési lehetőséget. A szókincs meghatározásához a szülőnek egy 124 elemű szólistán kell megjelölnie a gyermeke által expresszíven használt szavakat. A lista a háromévesek által gyakrabban és ritkábban használt szavakat is tartalmaz, hogy könnyebben azonosítható legyen a gyermek életkorának megfelelő vagy attól elmaradó szókincsfejlettség. A szókincs, a mondatok és a nyelvhasználat szekciókban kapott pontok negyedévenkénti korcsoportokhoz rendelve állapítható meg a tipikus nyelvi fejlettség vagy a nyelvfejlődési késés. A specifikus beszéd-, nyelvfejlődési zavar diagnózisa legkorábban 4 évesen mondható ki, de előjelei már kétéves kor környékén felismerhetők.⁹⁴ A magyar adaptáció előzetes adatai szerint (50 fő 1;4–2;6 éves korú gyerek vizsgálata) alapján legalább 50 szavas szókincs szükséges a többszavas kombinációk megjelenéséhez, és 90–100 szót kell tudni a raghasználat megindulásához.⁹⁵ A KOFA-3 szűrőeljárásra épülnek

⁹³ GERE BEN Ferencné – FEHÉ RNÉ KOVÁ CS Zsuzsa – KAS Bence – MÉ SZÁ ROS Andrea: *Beszéd- és nyelvi zavart mutató (beszéd fogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2012.
https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop_311/4piller/diagnosztikai_kezikonyv_3fejezet.pdf [2017.12.01.]

⁹⁴ KAS Bence – LŐ RÍ K József – SZABÓNÉ VÉ KONY Andrea – KOMÁ ROMINÉ KASZIBA Henrietta: *A korai nyelvi fejlődés új vizsgálóeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár (KOFA) bemutatása és validitási vizsgálata*. Gyógypedagógiai Szemle, 38. (2010) 2. ; LUKÁ CS Ágnes: *Szótanulás*. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes Pszicholingvisztika 1. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2014.

⁹⁵ KAS Bence – LŐ RÍ K József – SZABÓNÉ VÉ KONY Andrea: *A nyelvi fejlődés megismerése korai, szülői kikérdezésen alapuló eljárással*. Előadás a VII. Országos Neveléstudományi Konferencián. 2007.

a KOFA-1 (Szavak és Gesztusok), az egyéves kor körüli és a KOFA-2 (Szavak és Mondatok) a kétéves kor körüli gyermekek nyelvi fejlettségének meghatározását célzó eljárások.⁹⁶ A KOFA-2 szókincs feladata 19 kategóriában tartalmaz szólistákat. A szülőknek szavanként kell jelölniük, hogy a gyermek az adott szót megérti, vagy megérti és használja is.⁹⁷

12.3.2.7. Az Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének vizsgálata

A Lőrík József és Májericsik Erzsébet által kidolgozott standardizált teszt, a beiskolázás előtti és az 1. osztályos, az 5;0–7;5 éves kor közötti gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének érettségét vizsgálja. Célja, hogy a kapott eredmények segítségével időben felismerjük a későbbiekben jelentkező írási és olvasási nehézségek, zavarok kockázatát.

Lőrík és Májericsik szerint „az olvasás és írás megtanulása nem más, mint a már elsajátított nyelv kiterjesztése, újabb dimenziójának, a grafikus formának a birtokba vétele. Ebben a folyamatban pedig a leglényegesebb két modalitás: a már birtokolt hangzó beszéd és az elsajátítandó grafikus közlés elemei megfeleltetésének (korrespondenciájának) megteremtése, vagyis az új modalitásnak a meglévőhöz illesztése, illetve saját szabályszerűségeinek felismerése. Ehhez pedig szükség van arra, hogy az olvasást és írást tanuló gyermek a beszéd eseményeit tárgyiasítsa, közelebbi vizsgálat tárgyává tudja tenni.”⁹⁸

A nyelvi tudatosság egy képesség, amely lehetővé teszi az emberek számára, hogy a szóbeli kifejezéseiket önmagukban megvizsgálják, illetve azokon műveleteket végezzenek.⁹⁹ Adamikné szerint a nyelvi tudatosság „...olyan intuitív analizáló képesség, melynek segítségével a kisgyerek megfigyeli a beszédet, s alkotórészeire bontja. Elkülöníti a mondatokat, a mondaton belül nagyobb egységeket, például az alanyi és az állítmányi részt, a szavakat, a szavakon belül a szótagokat, a szóe-

⁹⁶ LUKÁCS Ágnes: *Szótanulás*. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes: *Pszicholingvisztika 1*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2014.; KAS Bence – LŐRIK József: *Útmutató a Kommunikatív Fejlődési Adattár-3 felvételéhez és értékeléséhez*. (é.n.) Kézirat

⁹⁷ LUKÁCS Ágnes: *Szótanulás*. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes: *Pszicholingvisztika 1*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2014.

⁹⁸ LŐRIK József – MÁJERCNIK Erzsébet: *Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének vizsgálata*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015. 7. p.

⁹⁹ LŐRIK József – MÁJERCNIK Erzsébet: *Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének vizsgálata*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.

lemeket és a hangokat. Következésképpen mondat-, szerkezet-, szó-, morféma-, szótag- és fonématudatot különböztetünk meg”.¹⁰⁰

A szerzők az olvasás és írás elsajátításához szükséges néhány alapkészség vizsgálatára három tesztet állítottak össze: *Nyelvi teszt (NYT)*, *Hangtani tudatosság teszt (HTT)* és *Iskolába lépők írása teszt (ILI)*. A gyermekek szókincsének megismerése szempontjából jelenleg az első eljárás releváns, ezt mutatjuk be részletesebben.

A Nyelvi teszt három további területet vizsgál. Az *antonimák megnevezése* az ellentétes jelentésű szavak használatának a megismerését segíti. A gyermeknek hét melléknév és három határozószó esetében kell a szó ellentétes jelentését megadnia (pl. jó – rossz). A *Főfogalmak* (hiperonimák) *megnevezése* teszt a mentális lexikon megismerését szolgáló feladat a szókincs aktivizálása útján. Négy hallott szó alapján kell a gyermekeknek megmondaniuk, hogy hogyan mondjuk őket egy szóval (pl. tulipán, rózsza, ibolya, margaréta – virág). A *Grammatikai tudatosság* teszt azt vizsgálja, hogy a beszéd közlésegyégeit, a mondatokat hogyan képes elemezni a gyermek. A vizsgált személyeknek el kell dönteniük a hallott helyes és grammatikailag hibás mondatokról, hogy helyesek-e, vagyis grammatikai döntést kell hozniuk. Majd a grammatikailag hibásnak vélt mondatokat ki kell javítaniuk (pl. Jól mondta egy kisfiú? Este hamar elalusztam.). A feladatok közül az ellentétes és a főfogalmas feladatokban adott válaszok értékelésével tudunk következtetni az iskolakezdő gyermek aktív szókincsének az életkori szintjének való megfelelésére.

A vizsgálat egyéni formában vehető fel. Az eljárás erőssége, hogy a Nyelvi teszt feladatban lehetőség van a teszt feladatainak önálló és összesített értékelésére is a gyermek pontos életkorát figyelembe véve. A feladatokban elért pontok T-értékben történő meghatározása után hat kategóriába sorolhatjuk a gyermekek teljesítményét: magas, átlag fölötti, átlagos, átlag alatti, közepes elmaradású vagy súlyos elmaradású eredmény állapítható meg, ami fontos az olvasási és írási zavarok veszélyeztettségének megállapítása és a fejlesztő célú terápiás terv meghatározása céljából is.

12.3.2.8. GMP-teszt

A GMP-diagnosztika Gósy Mária által 1984 és 1988 között kidolgozott, 3–13 éves korú gyermekek beszédészlelését és -megértését vizsgáló eljárása.

A vizsgálat célja, hogy a beszédfeldolgozási részfolyamatok (hallás, beszédészlelés, beszédmegértés és asszociációk) fejlettségi szintjét meghatározza a korosztályi normaértékeknek megfelelően. A teszt kb. 25 perc alatt vehető fel egyénileg egy gyermekkel. A diagnosztika 20 altesztet tartalmaz, melyből átfedéssel 15 alteszt óvodáskorú, 18 pedig iskoláskorú gyermekek számára készült. A 3. táblázatban láthatjuk az eljárás altesztjeit és az általuk vizsgált területeket.

¹⁰⁰ ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során*. Alkalmazott Nyelvtudomány, 6. (2006)1–2. 7. p.

A GMP-diagnosztika		
Az alteszt rövid megnevezése	Az alteszt megnevezése	Vizsgált terület
GMP1	a hallás vizsgálata	hallás
GMP2	mondatazonosítás zajban	beszédészlelés
GMP3	szóazonosítás zajban	beszédészlelés
GMP4	szűk frekvenciás mondatok azonosítás	beszédészlelés
GMP5	gyorsított mondatok azonosítása	beszédészlelés
GMP6	természetes mondatok azonosítása	beszédészlelés
GMP7	a vizuális észlelés vizsgálata	beszédészlelés
GMP8	a rövid idejű verbális memória vizsgálata	tárolás
GMP9	a rövid idejű vizuális memória vizsgálata	tárolás
GMP10	a szeriális észlelés vizsgálata	beszédészlelés
GMP11	a szótalálás vizsgálata	tárolás
GMP12	a szövegértés vizsgálata	beszédmegértés
GMP13	a kezesség (kézdominancia) vizsgálata	
GMP14	a beszédritmus észlelésének vizsgálata	beszédészlelés
GMP15	a centrális (szintetizálási) működés vizsgálata	vezérlés
GMP16	a mondatértés vizsgálata	beszédmegértés
GMP17	a beszédhang-differenciálás vizsgálata	beszédészlelés
GMP18	a transzformációs észlelés vizsgálata	beszédészlelés
GMP19	a lateralizáció vizsgálata	vezérlés
GMP20	a nem beszélő gyermekek vizsgálata	

3. táblázat: A GMP-diagnosztika

A GMP 11-es feladat szókincsaktivizálás feladata a mentális lexikonban való fonológiai alapú szókeresést méri. A gyermek feladata, hogy a ma- és ke- szókezzel gyűjtsön minél többféle szót, vagyis kötött asszociációs módszerrel dolgozik a szótalálási próbában, amelyben megadott kezdőszótagokkal kell a gyermekeknek minél több szót mondani.

12.3.2.9. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer

A DIFER-teszt olyan 4–8 évesek iskolaérettségét vizsgáló tesztrendszer, amelyet általában középső csoportos óvodásokkal kezdenek felvenni, és legkésőbb második osztályos tanulókkal végzik. Sok óvodában és iskolában minden gyerekkel elvégzik ezt a tesztet, amelyet az útmutató segítségével bármely pedagógus végzettségű szakember felvehet. A DIFER-tesztrendszer hét elemi alapkészséget mér: beszédhanghallás, elemi számolási készség, relációszókinccs, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, írásmozgás-koordináció és szocialitás. Ezekben belül a relációszókinccs-tesztet használják a szókinccs feltérképezésére. A teszt vizsgálja a relációszókinccsbe tartozó irányhármasságot (hol, honnan, hová) jelölő térbeli kifejezések (ragok, névutók), időbeli kifejezések (évszakok, napszakok, életkor), hasonlósági viszonyok (legkisebb, fiatalabb, hosszabb stb.), igekötők, mennyiségi (sok, kevés, számos, páros stb.) kifejezések használatát.¹⁰¹

Az általános szókinccs felmérése igen nehézkes és hosszan tartó lenne, ezért a gyerekek szókinccsét *relációszókinccs-teszttel* is lehet mérni, hiszen a relációszókinccs fejlettsége és az általános szókinccs fejlettsége között szoros összefüggés van. A relációszókinccs többségét a gyerekek még iskoláskor előtt elsajátítják. Ennek az alapszókinccsnek az elmaradott fejlődését nehéz később behozni, és tanulási nehézség, tanulási akadályozottság vagy akár zavar is lehet a következménye. A gyerekeknek hozzávetőlegesen egyötöde fejletlen relációszókinccsel kezdi meg az általános iskolát, ami azt jelenti, hogy a gyerekek általános szókinccse nem megfelelő szintű ahhoz, hogy lépést tudjanak tartani az iskolai követelményekkel. Az iskolába lépőknél a legproblematikusabb az időbeli és mennyiségi relációk megnevezése. Azoknak a gyerekeknek, akiknek nem meséltek a szülei, tudásukat és magatartásukat tekintve másfél évvel fejletlenebbek voltak, mint akiknek naponta meséltek.¹⁰²

12.3.2.10. Kognitív profil teszt

A Gyarmathy Éva által fejlesztett, ingyenesen hozzáférhető és szabadon felhasználható *Kognitív profil teszt* a gyerekek kognitív képességeit méri. A teszt célja, hogy segítsen feltárni azokat a faktorokat, amelyek szerepet játszhatnak az iskolai elmaradást kiváltó okok azonosításában, a tanuló erősségeinek és gyengeségeinek feltérképezésében, a fejlesztés irányának és módszereinek kiválasztásában, és segítséget jelenthet a szakembereknek a képességvizsgálatokban. A szerző célja, hogy megfelelő felkészítés mellett azok a pedagógusok is alkalmazni tudják a tesztet, ahol a tanulók egyéni képességeinek megismerésére nem áll rendelkezésre megfelelő számú gyógy-

¹⁰¹ NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p.

¹⁰² NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p.

pedagógus és/vagy pszichológus. Az eljárás során nyert információk, eredmények felhasználásával hatékonyabb oktatási program dolgozható ki, ami segíthet az iskolai kudarcok kialakulásának megelőzésében és a tanulási problémák kezelésében.¹⁰³

A teszt négy korosztály számára érhető el: 5–7 év, 9–12 év, 7–9 év és 12 év felett. A négy korosztálynak kialakított feladatsor csak kevés elemben tér el. Minden esetben a vizsgálatvezető kompetenciája eldönteni a gyermek életkora, osztályfoka, a tapasztalatok alapján megismert értelmi képességei és részképességei alapján, hogy melyik korosztálynak megfelelő feladatokat választja. A teszt feladatait és az általuk vizsgált területeket a 4. táblázat tartalmazza. A feladatok közül mi csak a szókincstesztet, illetve a főfogalomtesztet írjuk le.

CSOPORTOSAN IS FELVEHETŐ FELADATOK	
FELVEHETŐ FELADAT	VIZSGÁLT TERÜLET
Figura teszt	figurális absztrakciós képesség
Számisméltés teszt	figyelem, emlékezet, szekvencialitás
Képelemlékezet	emlékezet, szekvencialitás, szimultán megjegyzés
Hangdiszkrimináció	auditív képességek
Szókincs feladat	szókincs
Számolási feladatok	számolási készség
Szavak írása teszt	fonológiai képességek, helyesírás
Álszavak írása teszt	fonológiai képességek, auditív képességek
Főfogalom	verbális absztrakciós képesség, szókincs
Alakrajzolás emlékezetből	vizuális emlékezet, finommozgás
Számolás visszafelé hármásával	számolási készség, szekvencialitás
Figyelem feladat	koncentrációs képesség
EGYÉNILEG FELVEHETŐ FELADATOK	
FELVEHETŐ FELADAT	VIZSGÁLT TERÜLET
Szóolvasási feladat	olvasási készség, verbalitás
Számisméltés visszafelé feladat	figyelem, emlékezet, szekvencialitás
Rím teszt	fonológiai képességek
Képmegnevezés feladat	lexikon hozzáférhetősége
Számmegnevezés feladat	lexikon, számok
Mozgásutánzás	motoros képességek, szekvencialitás
Ritmuskopogás feladat	auditív és motoros képességek, szekvencialitás
Figyelem feladat	koncentrációs képesség

4. táblázat: A teszt feladatai és az általuk vizsgált területek¹⁰⁴

¹⁰³ GYARMATHY Éva: *Kognitív Profil Teszt*. Iskolakultúra, (2009) 3–4. 60–73. p.

¹⁰⁴ Forrás: http://real.mtak.hu/58123/1/8_EPA00011_iskolakultura_2009-3-42.pdf
[2017.12.01.]

A teszt háromféle formában vehető fel. A hagyományos és a vetítéses papír-ceruza feladatlapok ingyenesen letölthetőek a <http://www.diszlexia.hu/kptest> weboldalaról. Az interneten kitölthető feladatsor a <http://kognitivprofil.hu/> oldalon érhető el egy jelszóval védett saját fiók létrehozása után.

A teszt által vizsgált területek és gyengeségük megjelenésének esélye a különböző iskolai kudarcokra veszélyeztető sajátosságok esetén:

Vizsgált területek	Szociokulturális hátrány	Specifikus tanulási zavarok	Figyelemzavar	Általános értelmi gyengeség
Megismerés				
szókincs	x			x
absztrakciós képesség				x
emlékezet			x	x
figyelem			x	x
Információfeldolgozás				
fonológiai		x		
auditív		x		
vizuális		x		
szenzo-motoros képességek		x		
lexikális hozzáférés		x		
szekvencialitás	x	x	x	
Iskolai készségek				
olvasás	x	x	x	x
helyesírás	x	x	x	x
számolás	x	x	x	x

5. táblázat: A KPT által vizsgált területek kapcsolata az iskolai kudarcokkal¹⁰⁵

A szókincset vizsgáló példafeladatban a gyerekek egymás mellett látnak öt szót leírva pl.

CSISZÓ ZSÁRÓ CSIKÓ BILÚ CSÉKE

A dolguk, hogy olvassák el a példákat, és a vizsgálatvezetővel egyeztetve válasz-
sák ki azt a szót, amelyik értelmes, és bekarikázással jelölik meg. A tesztfeladat-

¹⁰⁵ Forrás: GYARMATHY Éva: *Kognitív Profil Teszt*. Iskolakultúra, (2009) 3–4. 3. p.

ban ugyanez a feladatuk, mind a tíz sorban jelöljék meg soronként az értelmes szót. Tehát az értelmes szavak felismerése a feladat, ami egyben méri a vizuális dekódolási képességet és a szókincset is. A feladat megoldására a gyerekeknek 5 percük van.

pereng	kréteg	kerbens	kéreg	szegemő
megszágja	beszegte	átderez	kiszérez	elszélyez
kappan	szappol	piszpong	szerpon	trombolán
szimázia	szifeltria	szammitria	szimfónia	szimplánia
fány	szér	keld	korgy	háj
berenel	átenel	kifejel	gifejez	keredek
implúzió	fludízió	infúzió	szintúzió	perflúzió
szenciális	szodiális	szocillis	szcilláris	szociális
megszeppel	felkerel	megszegel	kivesel	átderel
kantáta	rakonta	kencura	kurtána	kankária

6. táblázat: Szófelismerési feladat¹⁰⁶

A főfogalom vizsgálatában két felolvasott, mellérendelt fogalom alapján kell a közös főfogalmat megnevezni. Például meg van adva, hogy galamb és rigó. A főfogalom a madár.

A tesztfeladatban szereplő szó párok:

1. hegedű, trombita: madár
2. ceruza, kréta: _____
3. ing, harisnya: _____
4. fül, orr: _____
5. tejföl, joghurt: _____
6. dió, makk: _____
7. sógor, testvér: _____
8. olaj, szén: _____
9. Nap, Hold: _____
10. óra, mérleg: _____

¹⁰⁶ Forrás: GYARMATHY Éva: *Kognitív Profil Teszt*. Iskolakultúra, (2009) 3–4. 60–73. p.

- | | |
|---------------------------|-------|
| 11. méter, liter: | _____ |
| 12. újság, rádió: | _____ |
| 13. készpénz, csekk: | _____ |
| 14. hegy, folyó: | _____ |
| 15. víz, levegő: | _____ |
| 16. fűzfa, egér: | _____ |
| 17. térkép, tervrajz: | _____ |
| 18. szobor, festmény: | _____ |
| 19. szeretet, szomorúság: | _____ |
| 20. Mohamed, Buddha: | _____ |

A 7–9 éves kor közötti gyermekeknek a 1–10. szópárokra kell főfogalmat mondani, a 9–12 éveseknek a 6–15. szópárokra, míg a 12 éves kor felettiak a 11–20. szópárokat kapják. A kiértékelés során minden válasz esetében mérlegelni kell az absztrakció szintjét. 2 pontot ér a teljes válasz, 1 pontot a részleges, míg 0 pont, ha nem ad választ, vagy nem kapcsolódik főfogalomhoz közvetlenül. Az objektív értékelést segíti egy összeállított válaszlista, a helyesírási hibákat ebben az esetben nem értékeljük.

12.3.2.11. Verbális fluenciavizsgálatok

A fluenciagyakorlat célja az egyedi, meg nem ismételt válaszok produkálása, vagyis a válaszmaximalizálás. Serkenti a produktivitás fejlődését.¹⁰⁷ A verbális fluenciafeladatok legelterjedtebb formái a szemantikus, vagyis a jelentéskategóriák szerinti szóelőhívás, és a fonémikus fluenciafeladatok, melyekben megadott kezdőhangok, hangcsoportok alapján kell szavakat előhívni. Magasabb kontrollt igényel a váltásfluencia-feladat, ha két kategóriát adunk meg, például egyszer egy állatot mond, egyszer egy gyümölcsöt, vagy egyszer *p* hanggal kezdjen szót, majd *t*-vel, aztán újra *p* és újra *t*. A kettő kombinációja pedig, hogy egyszer adott kategóriával mond, majd egy adott hanggal kezdődöt, igen erős figyelmi kontrollt igényel. Újabban az akciófluencia-feladatot is alkalmazzák, azaz igéket kell előhív-

¹⁰⁷ FONT Orsolya – KÓBOR Andrea – TAKÁCS Ádám: *A nem verbális fluencia fejlődési mintázata 3. és 5. osztály között*. Gyógypedagógia Szemle, 40. (2013) 4. 275–288. p.

ni, mert Woodsék¹⁰⁸ kutatásai alapján ez érzékenyebb és specifikusabb a frontális rendszer károsodására.¹⁰⁹

A fluenciagyakorlat számos végrehajtó funkciót működtet a célirányos feladat érdekében¹¹⁰:

- beindítja a szervezett keresést: jelen esetben a mentális lexikonban való keresést a fonológiai struktúra, a kezdő hangcsoport alapján – ez nehezebb, mint a szemantikai alapú keresés –, a felnőttel vagy a többiekkel együtt játszva remek lehetőség a szókincsfejlesztésre. Eleinte engedjük, hogy a morfológiailag azonos tövű, különböző végződésű szavakat is belemondják a szósorba (pl. madár, madárfióka, madarak stb.), később inkább bátorítsuk őket a jelentésükben eltérő szavak előhívására;
- elősegíti a tudatos stratégiahasználat kialakítását, a csoportképzést, például azonos szemantikai csoportban keres a *ma-* szótagra: madár, majom, marabu;
- támogatja a rugalmas váltás gyakorlását, tehát, ha kimerült a csoport, kategóriát vált, majomról/állatokról vált ételre: mazsola, majonéz stb.
- monitorozza a feladat végrehajtását, önellenőrzést végez;
- motoros kontrollt végez, például, ha a *ma*-val kezdődő állatok után a szemantikai csoport átveszi az irányítást, és *mókust* szeretne mondani, de javít, mert az nem illik a feladatba;
- gátolja a nem helyes válaszokat (például a mazsola jó, de a mandula nem, mert más az első szótagja), illetve gátolja a már elhangzott válaszok megismétlését;
- fejlesztik a verbális munkamemóriát, ami a döntéshozatalban és a viselkedés szervezésében játszik nagy szerepet, és ami a tanulási képesség egyik fő összetevője, meghatározója, hiszen meg kell tudni tartani az emlékezetben az előzőleg elhangzott szavakat. A munkamemória életkori fejlődése mögött a feldolgozási sebesség és a gátlás kognitív funkciói állnak.¹¹¹

¹⁰⁸ WOODS, S. P. [et al.]: *Action (verb) fluency: Test-retest reliability, normative standards, and construct validity*. Journal of International Neuropsychological Society, 11. (2005) 4. 408–415. p.

¹⁰⁹ MÉSZÁROS Andrea – KÓNYA Anikó – KAS Bence: *A verbális fluenciatesztek felvételének és értékelésének módszertana*. Alkalmazott Pszichológia, (2011) 2. 53–76. p.

¹¹⁰ FONT Orsolya – KÓBOR Andrea – TAKÁCS Ádám: *A nem verbális fluencia fejlődési mintázata 3. és 5. osztály között*. Gyógypedagógiai Szemle, 40. (2013) 4. 275–288. p.

¹¹¹ RIBAUPIERRE, A. D.: *Working memory and attentional processes across the lifespan*. In: GRAF, P. – OHTA, N. (szerk.): *Lifespan Development of Human Memory*. Massachusetts : The MIT Press, 2002.

Az életkorral előrehaladva a szókincs növekedésével egyre jobb eredmények érhetők el ezekben a feladatokban. Matute és munkatársai¹¹², valamint Korkman és munkatársai¹¹³ megállapították, hogy elsősorban az 5–8. életévben megy végbe gyors változás.¹¹⁴ Ugyanakkor a fonemikus fluencia fejlődése Font és munkatársai kutatásában kisebb a szemantikushoz képest.¹¹⁵ A fonemikus fluencia nagyobb kognitív flexibilitást igényel, mert a fonémaaktiválta keresési helyzetben a szavaknak nagyobb halmazát szükséges átvizsgálni.¹¹⁶

A fluenciafeladat tehát olyan absztrakt gondolkodást kíván, amely elősegíti a kognitív manipulációt, a tervezést, a szabályalkalmazást és a rugalmas váltást. Ez lesz a metakognitív gondolkodási képesség alapja.

Számos kutatásban igazolták, hogy a végrehajtó rendszer zavara részben a diszlexiához, diszkalkuliához és diszgráfiához is köthető. „Azt a következtetést vonták le, hogy a végrehajtó funkciók jó prediktorai lehetnek a teljesítménynek. A végrehajtó funkciókban mutatkozó nehézségek azért okozhatják a teljesítményben megjelenő deficiteket, mivel ebben az esetben az információk manipulálása és a kontrollfunkciók nem a megfelelő szinten működnek. Ezáltal az egyes információk (például a szavak) értelmes egységbe szervezése nehézségekbe ütközik.”¹¹⁷ Igyekezzünk minél több fluenciagyakorlatot is alkalmazni!

12.3.2.12. A szókincs és verbális megértés vizsgálata az intelligenciatesztekben

A WISC–IV gyermek-intelligenciateszt (*Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition*) a 6–17 éves, általános iskolás korosztály intellektuális képességrendszérének vizsgálatára kidolgozott, adaptált eljárás. Az elvégzett szubtesztek eredményei

¹¹² MATUTE, E. – ROSSELLI, M. – ARDILA, A. – MORALES, G.: *Verbal and nonverbal fluency in Spanish speaking children*. *Developmental Neuropsychology*, 26. (2004) 2. 647–660. p.

¹¹³ KORKMAN, M. – KEMP, S. L. – KIRK, U.: *Effect of age on neurocognitive measures of children ages 5–12: a cross-sectional study of 800 children from the United States*. *Developmental Neuropsychology*, 20. (2001) 1. 331–354. p.

¹¹⁴ Idézi FONT Orsolya – KÓBOR Andrea – TAKÁCS Ádám: *A nem verbális fluencia fejlődési mintázata 3. és 5. osztály között*. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. (2013) 4. 275–288. p.

¹¹⁵ Font és munkatársai kutatásában: FONT Orsolya – KÓBOR Andrea – TAKÁCS Ádám: *A nem verbális fluencia fejlődési mintázata 3. és 5. osztály között*. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. (2013) 4. 275–288. p.

¹¹⁶ MÉSZÁROS Andrea – KÓNYA Anikó – KAS Bence: *A verbális fluenciatesztek felvételének és értékelésének módszertana*. *Alkalmazott Pszichológia*, (2011) 2. 53–76. p.
http://ap.elte.hu/wpcontent/uploads/2015/07/APA_2011_2_MESZAROS_ETAL.pdf [2017.06.12.]

¹¹⁷ TÁNCZOS Tímea: *A verbális fluencia és a munkamemória életkori változásai és szerepük az iskolai teljesítményben*. 2014. Doktori értekezés http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2197/1/Disszertacio_Tanczos.pdf [2017.05.15.]

alapján négy index számolható ki: a verbális megértés index (VmI), a perceptuális következtetés index (PkI), a munkamemória index (MmI) és a feldolgozási sebesség index (FsI), valamint ezek alapján megadható a teljes IQ. A verbális megértés szubtesztjei a *közös jelentés*, a *szókincs*, az általános megértés, az *általános ismeretek* és a *szótalálás*.

A közös jelentés szubteszt 23 itemet tartalmaz, a vizsgált személynek két szó alapján kell a közös fogalmi jegyet, tulajdonságot megállapítania. „A feladat a verbális gondolkodásra és fogalomalkotásra, az auditív készségre, az emlékezetre, a lényeges és nem lényeges tulajdonságok megkülönböztetésének képességére és a verbális kifejezőkészségre épül.”¹¹⁸

A szókincs szubteszt 36 itemet tartalmaz. A gyermeknek először egyszerű tárgyképeket kell megneveznie egy szóval. A kép nélküli, verbális itemek esetében a gyermeknek definiálnia kell azokat a szavakat, amelyeket hall. Ezeket a szavakat el is olvashatja a szókárttyákon.

„A szókincs szubteszt a vizsgálati személy szóismeretét és verbális fogalomalkotó képességét, általános tudását, tanulási készségét, hosszú távú emlékezetét és nyelvi fejlettségi szintjét méri. A nyelvi fejlődés egyik döntő dimenziója a szókincs terjedelme, amely a szó és a szó jelentésének ismeretét foglalja magában. A szókincs terjedelme és minősége igen sok hatás eredőjeként jelenik meg, éppen ezért globalitást fejez ki, és az intelligencia társadalmi prioritásának komponenseit igen jelentős mértékben magában foglalja. A teljesítményt befolyásolja a gyermek nyelvi tanulékonyága, beszédészlelése, beszédértése, a nyelvi emlékezet képessége, a gondolkodás differenciáltsága, ezen belül a fogalmak kialakultságának a szintje, a verbális kifejezőkészség, a milió kulturális-szubkulturális jellege, az érdeklődés, az iskolai tanulásban mutatott szorgalom, olvasmánytörténet és a család nyelvi gazdagsága.”¹¹⁹

Az általános *megértés* szubteszt 21 itemet tartalmaz. A tanulónak olyan kérdésekre kell válaszolnia, melyekhez szüksége van az általános szabályok és társas helyzetek ismeretére. „A feladatok a verbális gondolkodást és felfogást, a verbális megértést, a kifejezőkészséget, a tapasztalatok értékelésének és felhasználásának, valamint a gyakorlati tudás alkalmazásának készségét mérik. A próbának fontos összetevője a tapasztalatok, gyakorlati ismeretek általánosítása és átvitele.”¹²⁰

Az általános *ismeretek* kiegészítő szubtesztben a gyermekeknek olyan kérdésekre kell válaszolniuk, amelyek az általános ismereteiket térképezik fel. „A próba az elsajátított,

¹¹⁸ BASS László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 85. p.

¹¹⁹ KUN Miklós – SZEGEDI Márton (szerk.): *Az intelligencia mérése*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1996. idézi BASS László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 86. p.

¹²⁰ KUN Miklós – SZEGEDI Márton (szerk.): *Az intelligencia mérése*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1996. idézi BASS László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 88. p.

megszerzett ismeretanyagot méri, és a vizsgálati személy tudását, ismereteinek tartományát fejezi ki (kristályos intelligencia). Ezt a tudásanyagot a környezet (család, óvoda, iskola stb.) közvetíti. Az intellektuális nyitottság mellett – amely gyermekeknél a kíváncsiságban, érdeklődésben nyilvánul meg elsődlegesen – a tanulékonyásra is adatokat ad. A környezetre jellemző kommunikációs szokások meghatározzák a teljesítményt.”¹²¹

A *szótalálás* kiegészítő szubtesztben a vizsgált személynek a vizsgálatvezető által körülírt fogalmat kell meghatározni, megneveznie. „Ezek a feladatok a verbális megértést, analógiás és általános gondolkodási képességet, verbális absztrakciót, különféle ismeretek integrációjának, szintézisének készségét mérik.”¹²²

A WPPSI-IV (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*) az óvodás-korú, 2;6–7;7 éves korú *gyermekek intellektuális képességrendszerét* vizsgáló eljárás. 15 szubtesztből áll, amelyek között találhatóak alap-, kiegészítő és választható feladatsorok. A verbális megértést szintén többféle teszttel méri: általános ismeretek, közös jelentés, szókincs, általános megértés, valamint a kiegészítő szóértés és képmegnevezés szubtesztekkel.¹²³

12.3.2.13. Az intelligencia és az osztályzatok közötti kapcsolat vizsgálata

Szignifikáns összefüggés fedezhető fel a tanulók iskolai sikeressége és az IQ-pontszám között, de az IQ értéke önmagában nem határozza meg pontosan az iskolai teljesítményt¹²⁴, mert azt egyéb tényezők is befolyásolják, mint például a motiváció, a családi háttér, vagy az alkalmazott pedagógiai módszerek. Bass és munkatársai¹²⁵ a WISC-IV intelligenciateszt magyarországi standardizálása során az intelligencia mérése mellett vizsgálták a 6–15 éves tanulók matematika-, magyarnyelv- és irodalomosztályzatait is. Az adatok elemzése során ugyanarra a következtetésre jutottak, mint a korábbi hasonló kutatások eredményei, azaz a mért IQ szignifikáns korrelációt mutat a gyermekek tanulmányi eredményével ($r=0,544$). Az együtt járás a kulturális hatásoktól leginkább független tantárgy, a matematika esetében a legerősebb. Más szempontból viszont éppen a kultúrához erősen kapcsolódó szubtesztek, mint a verbális megértés és a szókincs tesztjei jelzik előre az iskolai osztályzatokat. A szerzők kíváncsiak voltak, hogy mennyire képes előre jelezni az iskolai sikert az IQ. Ehhez a tanulmányi eredmény alapján három

¹²¹ KUN Miklós – SZEGEDI Márton (szerk.): *Az intelligencia mérése*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1996. idézi BASS László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 89. p.

¹²² BASS László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 89. p.

¹²³ *OS Hungary Tesztfejlesztő*. (é.n.) <http://www.oshungary.hu/hu/tesztkatalogus-oshungary/wppi-iv/#6932> [2017.12.01.]

¹²⁴ NEISSER, U. [et al.]: *Intelligence: Knowns and unknowns*. *American Psychologist*, 51. (1996) 77–101. p.

¹²⁵ BASS László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 167 p.

csoportra osztották a gyermekeket: jó (4,5 feletti tanulmányi átlag), átlagos (4,5–3,5 közötti átlag) és gyenge (3,5 átlag alatti átlag) tanulókra. Ezután diszkriminanciaanalízis segítségével megbecsülték, hogy az IQ alapján melyik csoportba kellene tartoznia a tanulónak. Arra az eredményre jutottak, hogy a gyermekek több mint felét (56%-át) tudták pontosan besorolni. A becslés a gyenge és a jó csoportba tartozó gyermekek esetében még ennél is jelentősen magasabb arányban (kb. 70%) volt megbízható.¹²⁶

12.3.2.14. Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata

A standardizált eljárás *az olvasott szavak megértését vizsgálja*, mely alapján következtetéseket vonhatunk le a gyermekek olvasásfejlettségével kapcsolatban. A tesztben a tanulóknak szavakat kell elolvasniuk, majd döntést kell hozniuk arról, hogy az adott szó létezik-e a nyelvünkben. Az eredmény alapján képet kapunk arról, hogy az olvasott szavak léteznek-e a tanuló mentális lexikonjában. „A gyermek véleményének kialakításában több tényező is szerepet játszik:

- egyrészt pontosan el kell olvasnia és emlékezetében tartania a szót, majd,
- nyelvtudására (grammatikai-lexikai tudására) támaszkodva azt is meg kell ítélnie, hogy az éppen olvasott példányt csak ő nem ismeri-e, de
- ettől függetlenül lehet ilyen szó a nyelvünkben, végül
- mindezek alapján meg kell hoznia a (lexikai) döntést.”¹²⁷

A teszt három önálló, egyenértékű feladatlapot tartalmaz, melyeket egyéni és csoportos formában is fel lehet venni. Egy feladatlap huszonöt egységet tartalmaz. Az egységek egymás alatt, sorokban helyezkednek el, *soronként négy összetett szót vagy álszót tartalmaznak*. A tanulóknak a példák megbeszélése és megértése után egységenként kell arról döntést hozniuk, hogy az olvasott összetett szó valódi vagy sem, jelölni kell, ha talál nem igazi szót. Előfordulhat, hogy egy sorban minden szó igazi. A 7. táblázatban láthatunk példát a feladatokra.

___ rózsaszál	___ rózsacsokor	___ rózsaszín	<u>X</u> rózsalakás
___ pótkocsi	___ babakocsi	___ gépkocsi	___ sportkocsi
___ ünnepnap	<u>X</u> hétfőnap	___ hétköznapi	___ vasárnap

7. táblázat: A szóolvasás-megértésének vizsgálata

¹²⁶ BASS László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 167 p.

¹²⁷ LŐRIK József: *Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.

Egyéni felvétel során mérjük az olvasási időt, melyet össze tudunk hasonlítani az átlagos feladatmegoldási idővel. A feladat értékelése a feladatban elért öszszpontszám alapján a tanuló osztályfokának megfelelően történik. A gyermekek szóolvasási teljesítményét mennyiségi szempontból hat kategóriába sorolhatjuk: magas, átlag fölötti, átlagos, átlag alatti, közepes elmaradású vagy súlyos elmaradású eredmény állapítható meg.

A teszt lehetőséget nyújt a hibás választípusok további elemzési lehetőségére is, mely alapján következtetéseket vonhatunk le a vizsgált gyermek szókincsével kapcsolatban is. Hibának számít, ha egy gyermek tévesen létezőként fogad el egy szót, azaz nem jelöl meg egy álszót. A másik hiba, ha megjelöl, azaz hibásnak vél egy igazi szót. A gyermek hibás és helyes válaszainak arányát megvizsgálhatjuk. A háttérben előfordulhat alacsonyabb szókincs, figyelmi vagy motivációs probléma vagy kifáradás is, melyek elemzésére szempontokat nyújt az eljárás útmutatója.¹²⁸

12.3.2.15. Nagy József szóolvasó készséget mérő tesztje

Nagy¹²⁹ szóolvasó készséget mérő tesztje 10 db ekvivalens változattal, mind-egyikben 500 szóval, amely azonos arányban tartalmaz különböző gyakoriságú szavakat. A tesztek felépítése azonos volt, négyfajta feladattípust használ: azonos mennyiségben tartalmaztak *címszóolvasást (C)*, *toldalékoszó-olvasást (T)*, *szinonimaolvasást (S)* és *szójelentés-olvasást (J)* mérő feladatokat. A 10 címszóolvasás részletesen összesen 250 feladatot, feladatonként négy különböző szó olvasásvizsgálatát tette lehetővé, azaz a 10 tesztváltozatban összesen 1000 címszó olvastatására került sor.

A címszóolvasás feladatban négy címszó közül kell a képhez illőt kiválasztani, van, hogy több megoldás is jó, van, hogy egyik sem, így mind a négy címszóról döntést kell hozni, hogy illeszthető-e/kapcsolható-e a képhez. Pl. két gombához a következő szavakról kell döntést hozni: *szelet*, *kísér*, *gomb*, *fiú*. Ezek egyike sem illik a képhez, ezért át kell húzni a válaszokat.

Ugyanezt a feladattípust használja a todalékos szavak olvastatásánál is. Például a képen van egy tükörtojás, a hozzá illesztett szavak a *türelmes*, az *addigra*, a *csökken* és a *lapos*, amiből csak az utóbbi illik a képhez.

A szinonimaolvasás feladatánál két-két szóról kell eldönteni, hogy van-e párja. A kisbetűs szavak például a) *benzin* és b) *felcserél*, a hozzá illesztett nagybetűsek a *ZÚZMARA* és a *HELYETTESÍT*. A *benzin* a) betűjét át kell húzni, mert nem párja sem a *zúzmara*, sem a *helyettesít*, a *felcserél* szót pedig be kell karikázni, mert van párja.

¹²⁸ LŐRIK József: *Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.

¹²⁹ NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p.

Az utolsó feladattípusban a szójelentés-olvasásnál definíciókhoz, szókapcsolatokhoz (5 db) kell szavakat (5 db) párosítani, ha van párja. Pl. ígér, *ahova*, *nagymama*, *szamóca*, *kivág* szavak valamelyikéhez illik-e az, hogy a) *földi eper*, b) *sorba ültetett fák összessége*, c) *kecsegtet valamivel*, d) *otthonos berendezésű* és e) *nő, akinek unokája van*.

12.3.2.16. Az elemi olvasáskészség mérése

Az Országos készség- és képességmérésekre a 2005/2006–2011/2012 közötti minden tanév májusában sor került. A 4. évfolyamos országos mérés a tanulás, az értelmi fejlődés szempontjából alapvető jelentőségű készségek és képességek diagnosztikus, kritériumorientált felmérését szolgálja. A felmérés az anyanyelvi, a matematikai és a gondolkodási kulcskompetencia alapkomponensei közül kiterjed az elemi olvasási és elemi számolási készség, az elemi gondolkodási képesség, valamint íráskészség vizsgálatára. „A mérés eredményei azt mutatják meg, hogy a tanuló hol tart ezeknek a készségeknek, képességeknek az elsajátításában. A tesztek a gyermekek fejlettségét az optimális használhatóság kritériumához viszonyítva adják meg, az öt fejlettségi szint valamelyikébe sorolják be: előkészítő, kezdő, haladó, befejező és optimum.”¹³⁰

A diákok elemi olvasáskészségét három feladattípussal méri: *képes szóolvasás*, *szinonimaolvasás* és *szójelentés-olvasás*. A teljes tesztváltozat elemi olvasáskészség feladatcsoportja önállóan is felvehető és kiértékelhető egyéni és csoportos formában is.

¹³⁰ BÁNNÉ MÉSZÁROS Anikó: *A 4. évfolyamos készség- és képességmérés elemzése OKM szoftverrel*. Református Pedagógiai Intézet, 2006.

http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/A%204es%20OKM%20elemz%C5%91%20szoftver_20160517_BMA.pdf [2017.12.01.]

Az eljárás tesztfüzetei és javítókulcsai elérhetőek az Oktatási hivatal (www.oktatas.hu) honlapján.

Amelyik szó jelentése illik a képre, annak sorszámát karikázd be, amelyek nem, annak sorszámát húzd át!

<p>PÉLDÁK: Lehet, hogy mind a négy szímet át kell húzni. Lehet, hogy mindet be kell karikázni. Az is lehet, hogy egyet vagy néhányat kell bekarikázni, és a többit át kell húzni.</p>	<p>1. összeállít 2. mondani 3. kötelesség 4. legtöbbit</p>	<p>5. repülő 6. lébeg 7. repül 8. bogár</p>	<p>9. szakáll 10. sereg 11. falu 12. áll</p>	<p>13. ülésen 14. megtanít 15. nyitva 16. muzsikál</p>
<p>1. szánkó 2. bokor 3. sovány 4. zsák</p> 	<p>5. fásor 6. előtti 7. napi 8. kőd</p> 	<p>9. város 10. illat 11. főnök 12. ing</p> 	<p>13. szanatórium 14. levelezőlap 15. etető 16. vihar</p> 	<p>17. csokoládé 18. kukorica 19. őriás 20. varjú</p> 
<p>21. edény 22. répa 23. fűz 24. bocsi</p> 	<p>25. színpad 26. sápadt 27. vita 28. gát</p> 	<p>29. csillog 30. sorot 31. édes 32. méz</p> 	<p>33. számítás 34. szoba 35. adal 36. ágy</p> 	<p>37. órdög 38. unoka 39. pokol 40. kandál</p> 

2. ábra Az Országos készség- és képességmérés képes szóolvasás feladatának részlete¹³¹

A képes szóolvasás feladatban a tanulóknak döntést kell hozniuk arról, hogy a kép mellett felsorolt négy szó közül hány szó jelentése illik a képhez. Előfordulhat az is, hogy mind a négy szó illik, de az is, hogy egyik sem. A pirossal bekeretezett példák segítségével megismertethetjük a tanulókkal a megoldás menetét. A javítókulcsban minden sorszám mellett szerepel egy 0, tehát a válasz nem kapcsolható a képhez, vagy egy 1-es, melyet a tanulóknak be kell karikázniuk, mert a szó jelentése kapcsolódik a képhez. Ha ennek megfelel a tanuló megoldása, akkor kap pontot. A képes szóolvasás feladatban összesen 100 pont szerezhető.

¹³¹ Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2012/05515_fuzet.pdf [2017.12.01.]

Hasonlítsd össze a kisbetűs és a NAGYBETŰS szavakat! Amelyik kisbetűs szónak van hasonló jelentésű NAGYBETŰS megfelelője, annak sorszámát karikázd be, amelyeknek nincs, annak sorszámát húzd át!				
PÉLDÁK: Négyféle megoldás lehetséges:	① gyenge ② mézrag ZSINEG ERŐTLEN	③ loocsog ④ aláírás FECSEGG ILLUSZTRÁCIÓ	⑤ benzín ⑥ felcsenél ZÜZMARA HELYETTESÍT	⑦ jelzőlámpa ⑧ kevély LOMPOS ÖSSZEKÖT
1. ellelejt 2. ekkor KÖZEL MEGFELEDEKZIK	3. megszűnik 4. kíváncsi HITEL ELMŰLIK	5. jár 6. viharos MEGJELŐL HEVES	7. sport 8. kiállítás BARLANG KÖZTÁRSASÁG	
9. feladat 10. kiszalad TÉTELES ELŐVESZ	11. borul 12. gyöngy DÓL ÖSSZEG	13. tisztelt 14. beír TÉTOVA GYERE	15. kőit 16. arább ODÁBB KIFIZET	
17. jutalom 18. ajánl KOSZORÚ KINÁL	19. adag 20. hadar UN TETSZIK	21. centrum 22. írógép KÖZPONT FÁRASZTÓ	23. ehivel 24. bevall MEGGYŐZŐDIK VÉGREHAJT	

3. ábra Az Országos készség- és képességmérés szinonimaolvasás feladata¹³²

A szinonimaolvasás-feladat az olvasás mellett szintén megköveteli az olvasott szó jelentésének azonosítását is. A vastagon keretezett táblázatban találhatóak a megoldás példái. A két kisbetűs szó szinonimáit keressük a nagybetűs szavak között. E feladattípusban összesen 24 pont szerezhető.

¹³² Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2012/05515_fuzet.pdf [2017.12.01.]

Keresd meg, hogy a jelentésnek (a kisbetűs szavaknak) megfelelő szó van-e a NAGYBETŰS szavak között! Ha van, karikázd be a jelentés (a kisbetűs szavak) sorszámát, ha nincs, húzd át!	
<p>Lehet, hogy mind az öt számot át kell húzni. Lehet, hogy mindet be kell karikázni. Az is lehet, hogy egyet vagy néhányat kell bekarikázni, és a többi át kell húzni.</p>	<p>Példa:</p> <p>① 'Töldeper' ② 'sorba ültetett fák' ③ 'kécségtel' ④ 'otthonos berendezésű' ⑤ 'nő, akinek unokája van' IGÉR, AHOVA, KIVÁG, SZAMÓCA, NAGYANYA</p>
<p>1. 'a Nap lenyugvásának iránya' 2. 'szavakkal érthetővé változtat' 3. 'elhárítja a veszélyt' 4. 'regionális pályázat' 5. 'mostantól fogva' EZUTÁN, CSUKLÓ, MEGMENT, KIFEJEZÉS, NYUGAT</p>	<p>6. 'a kornak megfelelő változat létrehozása' 7. 'veres hajszínű' 8. 'zavaros vallomás' 9. 'retek, uborka, zöldség' 10. 'a görög ábécé első betűje' ALFA, FEBRUÁR, MIG, MODERNIZÁCIÓ, MELL</p>
<p>11. 'maszkek utazás vége' 12. 'egyik személy sem' 13. 'megmos, takarít, megtakarít' 14. 'az állam alaptörvényeinek összessége' 15. 'másnak kárt okoz, át' ALKOTMÁNY, FRANCIA, GONOSZ, SENKI, TOVÁBBTANUL</p>	<p>16. 'hatóság által elrendelt' 17. 'az állam pénzügyeit irányító személy' 18. 'tejszínből kőpüti zsiradék' 19. 'sok lépcső' 20. 'teljes terjedelmében' EGÉSZEN, FELUGRIK, HIVATALOS, MŰVÉSZET, VAJ</p>
<p>21. 'korszerű ivóedény' 22. 'többször látott és felismemi vér' 23. 'minden népre kiterjedő' 24. 'nem egyszer mondom, mert ...' 25. 'írásos utasítás' ELŐÍRÁS, ISMERŐS, MINTÉGY, NEMZETKÖZI, MOHA</p>	

4. ábra Az Országos készség- és képességmérés szójelentés-olvasás feladata¹³³

A szójelentésolvasás-feladatban az öt kisbetűs definíció és az öt nagybetűs szó közötti megfelelést kell keresni, mely ebben az esetben is feladatleírással és példával kezdődik. A szójelentés feladattípusban összesen 25 pont szerezhető.

A feladatok minőségi és mennyiségi elemzése során lehetőségünk nyílik a gyermekek szóolvasásának, a szavak megértésének és a tanulók szókincsének feltérképezésére. A feladatok megoldása során összesen 149 pontot szerezhetnek. A feladatlap megoldására szánt időt is fel kell tüntetni a feladatlapon, az értékelés egyik fontos szempontja. Csoportos formában a tanulók maguk írják rá a feladat befejezésének időpontját, amely alapján a teszt kiértékelője számítja ki a feladatlap megoldására fordított időt. Az eljárás pontszáma százalékká alakítva mennyiségi értékelés során összehasonlítható a honlapon megtalálható országos átlag, a településtípusonkénti és a régiós átlagokkal.¹³⁴

¹³³ Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2012/05515_fuzet.pdf [2017.12.01.]

¹³⁴ Településtípus szerinti jelentés, régió szerinti jelentés <http://negyedikesmeres.oh.gov.hu/#> [2017.12.01.]

12.3.3. Összegzés

Tanulmányunk megírásának több célja volt. Elsődlegesen arra helyeztük a hangsúlyt, hogy rávilágítsunk a tudományos kutatások ismertetésével, hogy a szókincsnek milyen meghatározó szerepe van a szövegértésben, az olvasásértésben és a további tanulási képességek kibontakozásában, ezen keresztül pedig nemcsak az egész életen át tartó tanulás minőségi szintjének és irányának a meghatározásában, hanem a további boldogulás, sikeresség, alkalmazkodóképesség és a problémamegoldó-képesség kibontakozásában.

Hazai és nemzetközi vizsgálatokból már közismert, hogy a magyar gyerekek szövegértési képességének elvárható és tényleges szintje közötti távolságon a rövidtávúfűtőknek nem sok esélye van a nyeresre. Az okok összetettek, sok szempontból értelmezhetőek, de leginkább megalapozott cselekvési stratégiákat és tetteket igényelnek. Míg Nagy Józsefék kutatásából kiderült, hogy egy ötezres szókinccsel a hétköznapi életben, a mindennapi szövegek olvasásával jól lehet boldogulni, hiszen a szövegek szavainak 95%-os (ez kb. az 5000-nyi szókincs) ismerete elegendő az új fogalmak, kifejezések felfejtéséhez¹³⁵, addig Vargáék kutatása azt tárta föl a tankönyvek szövegsvavainak elemzésével, hogy harmadiktól nyolcadikig egy-egy tankönyvcsaládban kb. 40 000 szóval találkozik egy általános iskolás¹³⁶. Sok esetben a szavak csupán egyszer-kétszer fordulnak elő, ami nem segíti a szavak szókincsbe való beépülését.

Olvasáskutatások igazolták, hogy a rendszeresen olvasó gyerekek szókincsre másfél vagy akár jóval több évvel is megelőzheti kortársaik szókincsét, és ez nem elhanyagolható előny az iskolai teljesítményeknél. Tanulmányunk első részében arra mutattunk rá, hogy a szókincsfejlesztés kiemelt fókuszba kell, hogy kerüljön az iskolai nevelés-oktatás minden szintjén és területén, mert a megfelelő szókincs ismerete nélkül a gyerekek nem tudnak eredményesen boldogulni az iskolában.

Ahhoz, hogy a szókincsfejlesztő munka tudatos és hatékony legyen, ismernünk kell a gyermekek szókincsének nagyságát, esetleges hiányait. Tanulmányunk második részében hazai szókincsmérő, -vizsgáló eljárásokat mutattunk be, amelyek különböző életkorokban és több szempontból igyekeznek felmérni az esetleges szókincsbeli elmaradásokat. Egyes tesztek képmegnevezéssel, mások asszociációk keresésével dolgoznak időnyomás alatt vagy anélkül, megint más tesztek az értelmes és értelmetlen szavak közti különbségtételből vonnak le következtetéseket, de vannak olyan tesztek is, melyeket a szóolvasás megismerésére dolgoztak ki, azonban ezek is alkalmasak a szókinccsel kapcsolatos bizonyos következtetések levonására.

¹³⁵ NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p.

¹³⁶ VARGA Kornél: *Tankönyvek szókészlete. A Szókincs-háló szakosztály videós kutatási beszámolója 99 általános iskolai tankönyv szókészletéről*. (é. n.)

http://www.szokincshalo.hu/video_osszefoglalo.php [2017.12.01.]

12.3.4. Felhasznált irodalom

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során.* Alkalmazott Nyelvtudomány, 6. (2006)1–2. 5–23. p.
- ANDERSON, R. – WILSON, P. – FIELDING, L.: *Growth in reading and how children spend their time outside school.* Reading Research Quarterly, 23. (1988) 3. 285–303. p.
- BAKER, S. – SIMMONS, D. – KAME'ENUI, E.: *Vocabulary acquisition: Synthesis of the research.* Washington DC. : U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center, 1998.
- BASS László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról.* Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 167 p.
- BÁNNÉ MÉSZÁROS Anikó: *A 4. évfolyamos készség- és képességmérés elemzése OKM szoftverrel.* Református Pedagógiai Intézet, 2006.
http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/A%204es%20OKM%20elemz%C5%91%20szoftver_20160517_BMA.pdf [2017.12.01.]
- BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHÓNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése: az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei: tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanulóhoz.* Pécs : PTE, 2002.
- BIEMILLER, A.: *Size and sequence in vocabulary development: Implication for choosing words for primary grade vocabulary instruction.* In: Hiebert, E. – Kamil, M. (szerk.): *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice.* Mahwah, NJ. : Erlbaum, 2005. 223–242. p.
- BISHOP, D. V. M. – SNOWLING, M. J.: *Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?* Psychological Bulletin, (2004) 130. 858–886. p.
- CATTS, H. W.: *Speech production/phonological deficits in reading-disordered children.* Journal of Learning Disabilities, 19. (1996) 8. 504–508. p.
- CATTS, H. W. – ALDOLF, S. M. – WEISMER, S. E.: *Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading.* Journal of Speech language and Hearing, 49. (2006) 2. 278–293. p.
- Cs. CZACHESZ Erzsébet: *Olvasás és pedagógia.* Szeged : Mozaik Kiadó, 1998.
- CSÁNYI Yvonne: *A Peabody szókincsvizsgálat hazai alkalmazásának első tapasztalatai siket és halló gyermekeknél.* Magyar Pszichológiai Szemle, 33. (1976) 3. 242–260. p.

- CSÁNYI Yvonne: *A Gardner expresszív egyszavas képes szókinccsteszt*. 1990. Kézirat
- CSÁNYI Yvonne: *A Peabody szókinccsteszt*. (é.n.) Kézirat
- FISHER, D. – FREY, N. – HATTIE, J.: *Visible learning for literacy. Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Grades K-12. California : Corwin Literacy, 2016.
- FONT Orsolya – KÓBOR Andrea – TAKÁCS Ádám: *A nem verbális fluencia fejlődési mintázata 3. és 5. osztály között*. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. (2013) 4. 275–288. p.
- GARDNER, M. F.: *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test*. California : Novato, Academic Therapy Publication, 1979.
- GEREBEN Ferencné – FEHÉRNÉ KOVÁCS Zsuzsa – KAS Bence – MÉSZÁROS Andrea: *Beszéd- és nyelvi zavart mutató (beszéd fogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2012.
https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop_311/4piller/diagnosztikai_kezikonyv_3fejezet.pdf [2017.12.01.]
- GUTHRIE, J. – WIGFIELD, A.: *Engagement and motivation in reading*. In: Kamil, M. – Mosenthal, P. – Pearson, P. – Barr, R. (szerk.): *Handbook of reading research III*. Mahwah, NJ. : Erlbaum, 2000. 403–424. p.
- GYARMATHY Éva: *Diszlexia. Specifikus tanítási zavar*. Budapest : Lélekben Otthon Kiadó, 2007.
- GYARMATHY Éva: *Kognitív Profil Teszt*. *Iskolakultúra*, (2009) 3–4. 60–73. p.
- HATTIE, J.: *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London – New York : Routledge, 2008.
- JUHÁSZ Valéria: *Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők: John Hattie: Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. *Új Pedagógiai Szemle*, 65. (2015) 9–10. 120–135. p.
- KAS Bence – LŐRIK József: *Útmutató a Kommunikatív Fejlődési Adattár-3 felvételéhez és értékeléséhez*. (é.n.) Kézirat
- KAS Bence – LŐRIK József – SZABÓNÉ VÉKONY Andrea: *A nyelvi fejlődés megismerése korai, szülői kikérdezéssel alapuló eljárással*. Előadás a VII. Országos Neveléstudományi Konferencián. 2007.
- KAS Bence – LŐRIK József – SZABÓNÉ VÉKONY Andrea – KOMÁROMINÉ KASZIBA Henrietta: *A korai nyelvi fejlődés új vizsgálóeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár (KOFA) bemutatása és validitási vizsgálata*. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38. (2010) 2.

- KIEFER Ferenc: *Magyar nyelv*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2006.
- KOHLMANN Ágnes: *Diszlexiások/diszgráfiasok anyanyelvi és idegen nyelvi szókincs-szerkezete*. In: Váradi Tamás (szerk.): *AlkNyelvDok8. Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből*. Budapest : MTA Nyelvtudományi Intézet, 2014.
<http://www.nytud.hu/alknyelvdok14/proceedings14/kohlmann.pdf>
 [2017.12.01.]
- KORKMAN, M. – KEMP, S. L. – KIRK, U.: *Effect of age on neurocognitive measures of children ages 5–12: a cross-sectional study of 800 children from the United States*. *Developmental Neuropsychology*, 20. (2001) 1. 331–354. p.
- KUN Miklós – SZEGEDI Márton (szerk.): *Az intelligencia mérése*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1996.
- KUNCZ Eszter: *A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat bemutatása, alkalmazásának lehetőségei*. Budapest : Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány, 2007.
- KUNOS István: *Önismeret*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011.
- LOMBARDINO, L. J. – RICCIO, C. – HYND, G. W. – PINHEIRO, S.: *Linguistic deficits in children with reading disabilities*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6. (1997) 3. 71–78. p.
- LŐRIK József – MÁJERCSIK Erzsébet: *Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének vizsgálata*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.
- LŐRIK József – AJTONY Péter – PALOTÁS Gábor – PLÉH Csaba: *Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP)*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.
- LŐRIK József: *Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.
- LUKÁCS Ágnes: *Szótanulás*. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes *Pszicholingvisztika 1*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2014.
- LYON, G. R. – SHAYWITZ, S. E. – SHAYWITZ, B. A.: *A definition of dyslexia*. *Annals of dyslexia*, 53. (2003) 1. 1–14. p.
- MATUTE, E. – ROSSELLI, M. – ARDILA, A. – MORALES, G.: *Verbal and nonverbal fluency in Spanish speaking children*. *Developmental Neuropsychology*, 26. (2004) 2. 647–660. p.
- MEIXNER Ildikó: *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Budapest : ELTE – BGGYFK, 2000.

- MÉSZÁROS Andrea – KÓNYA Anikó – KAS Bence: *A verbális fluenciatesztek felvételének és értékelésének módszertana*. *Alkalmazott Pszichológia*, (2011) 2. 53–76. p.
http://ap.elte.hu/wpcontent/uploads/2015/07/APA_2011_2_MESZAROS_ETAL.pdf [2017.06.12.]
- NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. *Magyar Pedagógia*, 104. (2004) 2. 123–142. p.
- NAGY József: *Új pedagógiai kultúra*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2010.
- NEISSER, U. [et al.]: *Intelligence: Knowns and unknowns*. *American Psychologist*, 51. (1996) 77–101. p.
- NICOLSON, R. – FAWCETT, A.: *Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum*. *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behaviour*, 47. (2009) 1. 117–27. p.
- OS Hungary Tesztfejlesztő. (é.n.) <http://www.oshungary.hu/hu/tesztkatalogus-oshungary/wppi-iv/#6932> [2017.12.01.]
- PLÉH Csaba: *A gyermeknyelv*. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2006.
- PLÉH Csaba – LUKÁCS Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2014.
- RIBAUPIERRE, A. D.: *Working memory and attentional processes across the lifespan*. In: GRAF, P. – OHTA, N. (szerk.): *Lifespan Development of Human Memory*. Massachusetts : The MIT Press, 2002.
- RICKETTS, J. – NATION, K. – BISHOP, D. V.: *Vocabulary is important for some, but not all reading skills*. *Scientific Studies of Reading*, 11. (2007) 3. 235–257. p.
- ROWE, D. W.: *The big picture: A quantitative meta-analysis of reading comprehension research*. Bloomington : Indiana University, Language Education Department, 1985.
- SHAYWITZ, S. E. – SHAYWITZ, B. A.: *Dyslexia (specific reading disability)*. *Biological Psychiatry*, 57. (2005) 11. 1301–1309. p.
- STAHL, S. – FAIRBANKS, M.: *The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 56. (1986) 1. 72–110. p.
- STEKLÁCS János – JÓZSA Krisztián: *Az olvasástanítás kutatásának helyzete*. Készült a Miniszterelnöki Hivatal Oktatás és Gyermeksegély Kerekasztal Program számára. Szeged, 2007.
www.tfk.kefo.hu/images/TVK_dokuk/olvasasert/olvtanitas_kutatasa.doc
 [2017.12.01.]

- TÁNCZOS Tímea: *A verbális fluencia és a munkamemória életkori változásai és szerepük az iskolai teljesítményben*. 2014. Doktori értekezés
http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2197/1/Disszertacio_Tanczos.pdf
[2017.05.15.]
- VAJDA Zsuzsanna: Bass László – Dr. Kő Natasa – Kuncz Eszter – Lányiné Dr. Engelmayer Ágnes – Mészáros Andrea – Mlinkó Renáta – Nagyné Dr- Réz Ilona – Rózsa Sándor: Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról. Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, Budapest, 2008, 167 oldal. Magyar Pszichológiai Szemle, 66. (2011) 2. 437–440. p.
- VARGA Kornél: *Tankönyvek szókészlete. A Szókincsháló szakosztály videós kutatási beszámolója 99 általános iskolai tankönyv szókészletéről*. (é. n.)
http://www.szokincshalo.hu/video_osszefoglalo.php [2017.12.01.]
- VELLUTINO, F. R. – FLETCHER, J. M. – SNOWLING, M. J. – SCANLON, D. M.: *Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?* Journal Child Psychol & Psychiat, 45. (2004) 1. 2–40. p.
- WOODS, S. P. [et al.]: *Action (verb) fluency: Test-retest reliability, normative standards, and construct validity*. Journal of International Neuropsychological Society, 11. (2005) 4. 408–415. p.
- ZSOLDOS Márta – FAZEKAS Andrea: *Az aktív fogalmi szint vizsgálata diszfáziás és nem diszfáziás hallássérült tanulóknál*. Gyógypedagógiai Szemle, 33. (2005) 2. 100–112. p.

TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezető	3
2. Célok – SWOT-analízis	4
3. Használati útmutató a módszergyűjteményhez	6
4. Élményhez, befogadáshoz kötött módszerek, motiváció	7
4.1. Felolvasás, mesélés.....	7
4.1.1. Olvass a kutyának	7
4.1.2. Papírszínházi előadás.....	8
5. Szövegalkotás	9
5.1. Meseírás	9
5.1.1. Képregényes ismerkedés a műfajokkal	9
5.1.2. Lineáris történetvezetés képregénnyel.....	9
5.1.3. Képregényes párbeszéd.....	10
5.2. Történetmeséltetés	11
5.2.1. Meseosztó	11
5.2.2. Digitális történetmesélés	11
6. Szerepjáték	13
6.1. Olvasó színház.....	13
7. Direkt szókincsfejlesztés	15
7.1. Szóalkotó program	15
7.2. Szókincsbővítés középiskolai osztályokban.....	15
7.3. Definiáló játékok, feladatok.....	16
7.4. Csitt, csatt, bimm, bumm – hangutánzó szavak a képregényben.....	17
7.5. Dob, fűz, ér – azonos alakú szavak a képregényekben	18
8. Szövegfeldolgoztató módszerek	19
8.1. Problémaközpontú tanulás, kutatásalapú tanulás.....	19
9. Könyvtári szolgáltatásokba való beépítés	20
9.1. Tematikus olvasmányajánlók.....	20
9.2. Speciális szolgáltatások tanároknak.....	20
9.2.1. Könyvcsomag kölcsönzés	20
10. Átfogó, komplex programok	22
10.1. Egyéni fejlesztési terv.....	22
10.2. Kortárs segítő program	22
10.3. Mentor-patrónus program.....	23
10.4. Szakmaközi munkacsoport	23
11. A fejlesztési terület válogatott szakirodalma	24
12. Tanulmányok	50
12.1. Dömsödy Andrea: A szövegértés fejlesztésének könyvtári lehetőségei, korlátai.....	50

12.1.1.	Szövegértéssel, könyvtárakkal kapcsolatos nézetek, előítéletek	50
	<i>A nézetek jelentősége</i>	50
	<i>A konstruktivista tanuláselméletek és a könyvtár</i>	51
	<i>A nézetek szerepe a könyvtárhasználatban,</i> <i>a könyvtári szolgáltatások, képzések eredményességében</i>	54
	<i>A tanuláselméletek és nézetek szerepe a képzés eredményességében,</i> <i>a képzés tartalmának, tanulási tevékenységeinek kialakításában</i>	55
12.1.2.	A szövegértés fogalma, a könyvtárak szerepe	57
12.1.3.	Nézetek a szövegértésről	60
	<i>A könyvtárosok, könyvtári szaktanácsadók és a</i> <i>projekt nézetei a szövegértésről</i>	60
12.1.4.	Módszerek, eszközök a nézetek fejlesztésére	64
	<i>A szociokonstruktivista tanuláselméletek megközelítései</i>	64
	<i>Könyvtári szövegek?</i>	68
12.1.5.	Összegzésül	68
12.1.6.	Felhasznált irodalom	69
12.2.	Dömsödy Andrea – Széll Krisztián: A szövegértési teljesítmény és az iskolai könyvtár lehetőségei, összefüggései	72
12.2.1.	Hatnak-e az iskolai könyvtárak a szövegértésre?	72
12.2.2.	Iskolai könyvtári helyzetkép	74
	<i>Iskolai könyvtár léte, nyitvatartása</i>	76
	<i>Az iskolai könyvtárak könyvtárossal való ellátottsága</i>	77
	<i>Az iskolai könyvtárak állományi adatai</i>	79
	<i>Az iskolai könyvtári szolgáltatások és a</i> <i>szövegértési teljesítmény összefüggései</i>	81
	<i>Az Országos kompetenciamérés és az</i> <i>iskolai könyvtári statisztikai adatok összevetése</i>	83
	<i>Mely iskolai könyvtári statisztikai mutató megbízható és</i> <i>érvényes a szövegértési teljesítmény előrejelzésében?</i>	89
12.2.4.	Felhasznált irodalom	91
12.3.	Juhász Valéria – Radics Márta: A szókincs szerepe az olvasáselsajátításban és a szövegértés-fejlődésben, szókinckutatások, szókincsvizsgáló eljárások	93
12.3.1.	Bevezetés.....	93
	<i>A fluid és flexibilis mentális lexikon tanulási képességet</i> <i>meghatározó voltáról</i>	93
12.3.2.	A hazánkban elterjedt szókincsvizsgáló tesztek.....	104
	<i>Az aktív szókincs-vizsgálat (LAPP)</i>	105
	<i>Gardner-féle expresszív szókinccsteszt</i>	107
	<i>A Mill Hill-szókinccsteszt</i>	107

<i>A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat</i>	108
<i>A Peabody szókincsvizsgáló-eljárás</i>	109
<i>A Kommunikatív fejlődési adattár</i>	110
<i>Az Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének vizsgálata</i>	111
<i>GMP-teszt</i>	112
<i>Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer</i>	114
<i>Kognitív profil teszt</i>	114
<i>Verbális fluenciavizsgálatok</i>	118
<i>A szókincs és verbális megértés vizsgálata az intelligenciatesztekben</i>	120
<i>Az intelligencia és az osztályzatok közötti kapcsolat vizsgálata</i>	122
<i>Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata</i>	123
<i>Nagy József szóolvasó készséget mérő tesztje</i>	124
<i>Az elemi olvasáskészség mérése</i>	125
12.3.3. Összegzés	129
12.3.4. Felhasznált irodalom	130
12.4. Juhász Valéria – Radics Márta: Szókincs-aktivizáló és szókincsbővítő játékok a szövegértés-fejlesztés megsegítésére	135
12.4.1. Bevezetés.....	135
12.4.2. A keresztrejtvények	136
<i>Szókereső</i>	138
12.4.3. Betűjátékok, betűkből szavak, szókigyóvariációk	139
<i>Szóláncjáték-változatok</i>	139
<i>Csak a végét!</i>	140
<i>Szókokacukor</i>	140
<i>Ne mondd ki! Kettő marad, egy megy</i>	141
<i>Szógyűjtés dobókockákkal</i>	142
<i>Szótaglegó</i>	142
<i>Szódzsungel</i>	144
<i>Verses hangcsere</i>	145
<i>Verses szócsere</i>	146
<i>MondatDOBÓkocka</i>	146
<i>Betűfogó</i>	147
12.4.4. Szógyűjtő játékok: szinonimák, antonimák, alá-fölérendelt szavak játékaik	149
<i>Bulibelépő</i>	149
<i>Szótesóverseny</i>	150
<i>Futáááás!</i>	152

<i>Szinonimakaboom</i>	152
<i>Kanalak (Spoons)</i>	154
<i>Cowboyjáték</i>	156
12.4.5. Asszociációs játékok	158
<i>Szóbridzs</i>	158
<i>Bogozd ki!</i>	159
<i>Fedőnevek (Czech Games Edition)</i>	160
<i>Mennyi minden – Viele dinge (Adlung Spiele Kiadó)</i>	162
<i>Tick... tack... bumm junior (Piatnik)</i>	163
<i>5 másodperc 3 válasz (Megableu)</i>	164
12.4.6. Kommunikációs játékok	165
<i>Csatornacsőd</i>	165
<i>Telefonkihallgatás</i>	166
<i>Tolmácsgyakorlat</i>	167
<i>mIZÉria</i>	169
<i>Keresd a közmondást</i>	170
12.4.7. Egyéb szókincsfejlesztő játékok	170
<i>Dobble</i>	170
<i>Lyukas történet</i>	173
12.4.8. További társasjáték-ajánlataink	174
12.4.9. Összefoglalás	176
12.4.10. Ajánlott szótárak, kiadványok a szókincsbővítő munkához	177
12.5. Kiss Gábor: A képregény, a „kilencedik művészet”	180
12.5.1. Bevezetés.....	180
12.5.2. A képregény fogalma: műfaj vagy eszköz?	181
12.5.3. A képregény működése	184
<i>Stilizálás</i>	186
<i>Keretezés</i>	187
12.5.4. A képregény és a műveltség	189
12.5.5. A képregény tudománya	191
12.5.6. Képregényműfajok.....	192
12.5.7. A képregények típusai	196
12.5.8. Képregénytörténet	198
<i>Amerikai képregénykorszakok</i>	199
<i>Az európai képregény</i>	202
<i>Magyar képregénytörténet</i>	203
12.5.9. Összefoglalás.....	212
12.5.10. Felhasznált irodalom	212

12.6.	Lannert Judit - Kaderják Anita – Németh Szilvia: Összehasonlító, elemző tanulmány a magyar diákok szövegértési kompetenciáiról nemzetközi összehasonlításban	216
12.6.1.	Bevezetés.....	216
12.6.2.	A PIRLS nemzetközi mérés és a magyar diákok eredményei	217
	<i>A PIRLS-mérésről röviden.....</i>	217
	<i>PIRLS szövegértés-definíció és képességszintek.....</i>	217
	<i>A magyar tanulók eredményei</i>	220
12.6.3.	A PISA nemzetközi mérés és a magyar diákok eredményei	229
	<i>A PISA-mérésről röviden.....</i>	229
	<i>PISA – szövegértés-definíció és képességszintek.....</i>	230
	<i>PISA – digitális szövegértés (2009 és 2012).....</i>	232
	<i>A magyar tanulók eredményei</i>	234
12.6.4.	Tanulságok a digitális szövegértés eredmények elemzéséből	240
	<i>Hozzáférés</i>	240
	<i>A papíralapú és a digitális szövegértés összefüggései</i>	241
	<i>Kik a legjobbak a digitális szövegértésben?</i>	243
	<i>A magyar diákok gyenge digitális eredményeinek mélyebb okai</i>	245
	<i>A diákok fő tájékozódási csatornái</i>	247
12.6.5.	Eltérések Magyarország és a referencia-országok eredményei között: többváltozós elemzés.....	250
12.6.6.	A PIRLS- és a PISA-mérés összevetése, az eredmények együttes értelmezése	252
	<i>A PIRLS- és a PISA-mérés hasonlóságai és különbségei</i>	252
	<i>Lehetséges magyarázatok az eltérő eredményekre.....</i>	254
12.6.7.	A hazai könyvtári statisztikákból kirajzolódó trendek	259
	<i>Minőségi jellemzők</i>	262
12.6.8.	Összefoglalás.....	265
12.6.9.	Felhasznált irodalom	266
12.6.10.	Mellékletek	268
	<i>Digitális szövegértés – PISA 2012.....</i>	268
	<i>Többváltozós adatelemzés eredménytáblái.....</i>	268
12.7.	Tóth Viktória: A köznevelés és könyvtárai – az iskolai könyvtárak. Az iskolai könyvtárak hídszerepe a szövegértés fejlesztésében	271
12.7.1.	Bevezetés.....	271
12.7.2.	A köznevelés mint „Az én könyvtáram” projekt célközönsége	271
12.7.3.	Az iskolai könyvtárak szerepe	272
	<i>Az iskolai könyvtárak a könyvtári rendszerben.....</i>	272
	<i>Az iskolai könyvtárak a magyar közoktatási rendszerben</i>	274

12.7.4. Az iskolai könyvtár pedagógiai szerepköre	281
<i>A konstruktív pedagógia könyvtárszemlélete.....</i>	281
<i>Könyvtárszakmai feladatok – pedagógiai célok</i>	282
<i>A könyvtárpedagógiai program</i>	284
12.7.5. Az együttműködés szerepe a könyvtárostánári munkában..	290
<i>Együttműködés a pedagógusokkal.....</i>	290
<i>Együttműködés a közkönyvtárakkal</i>	291
12.7.6. A szövegértés fejlesztése és szinterei	292
<i>Szövegértés</i>	292
<i>A szövegértés fejlesztése</i>	293
<i>A szövegértést fejlesztő tényezők</i>	293
<i>A szövegértési képességfejlesztés szinterei.....</i>	302
<i>A szövegértés fejlesztése az iskolában.....</i>	304
<i>A szövegértés fejlesztésének támogatása az iskolai könyvtárban</i>	305
<i>A könyvtárak és a szövegértés</i>	307
12.7.7. Összefoglalás.....	310
12.7.8. Felhasznált irodalom	311
13. Reading comprehension development in the library	317
Névmutató	319
Tárgymutató.....	323