



Nyelvész hallgatók, beszélő nyelvészek

Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok 1.



Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok 1.



Szerkesztők:
Klippel Rita – Tóth Eszter

Szegedi Egyetemi Kiadó
Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
Szeged

2014

Nyelvészeti Füzetek 11.

Sorozatszerkesztők: Tóth Szergej, Vass László

A kiadványt támogatták:

SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
SZTE JGYPK Tudományos pályázata (CS 006/2012: „Társadalmi változások – nyelvi változások”)

Szerkesztők:

Klippel Rita – TóthEszter

Lektorok:

Ladányi Mária
Nagy János
Navracsics Judit
Sulyok Hedvig
Tóth Szergej

Technikai szerkesztő:

Annus Gábor

A kötet a 2012. április 12–14-én megtartott
XXII. MANYE Kongresszus hallgatói szekciójának és a 2013. április 25–26-án megrendezett
Találkozások Konferencia előadásait tartalmazza.

Szervezők:

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok egyesülete (MANYE)
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Humánudományi Intézet
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

ISSN 1217 9957

ISBN 978-615-5455-03-2 (nyomtatott)

ISBN 978-615-5455-04-9 (elektronikus)

Copyright © SZTE JGYPK 2014

Kiadó:

Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó

Tartalomjegyzék

<i>Előszó</i>	7
MANYE HALLGATÓI MŰHELY	
BACSKÓ VERONIKA Elmebetegek írásainak elemzése	13
CSOMAI LÍDIA Szabad szóasszociációs vizsgálatok 10–14 évesek körében	16
HUGYECZ ENIKŐ HENRIETT Sztereotípiák a homoszexuálisok nyelvhasználatáról	21
KISS RENÁTA MÁRIA Munkamemória és olvasási képességek mérése	26
KREPSZ VALÉRIA Koraszülött gyermekek nyelvi képességeinek fejlődése	31
MARESCH DÁNIEL Kétnyelvű szardíniai fiatalok nyelvhasználati szokásai a Facebookon	36
MÉSZÁROS KATALIN EDIT Beszédszünetek középiskolások spontán dialógusaiban	43
NAGY ESZTER Szóasszociációs vizsgálat képi stimulus alapján – kétnyelvűek körében	49
PELLER ANITA Fonetikai sajátosságok a papíron	56
PETHŐ ANDRÁS Egy közösségi oldal nyelvhasználatának jellemzői	62
SZABÓ ZSUZSANNA Nyelvhasználat a Meseautóban (A női és a férfi beszéd megjelenése egy klasszikus magyar filmben, valamint annak újrafeldolgozásában)	68
SZENDI TÜNDE A nagyszülők alunnyi mennek, az unokáik alunni – Változó nyelvjárás Kürtön	75
TÓTH SZILVIA Valós politikai hírek a médiában – vagy médiahírek a politikai valóságról?	80
VARGA MÓNIKA Formalitás és informalitás a mai magyar elektronikus médiában	85
VARJASI SZABOLCS Jogtudatosság és nyelvválasztás összefüggései és egymásra hatásának okai egy empirikus kutatás eredményeinek tükrében	90
VORZSÁK ORSOLYA Osztrák hatás a csíki székely nyelvjárásban (1764–1867)	96
ZSILOVÁN ANIKÓ Hallás utáni szövegértés németórán (Az anyanyelv szerepe a feladatmegfogalmazásban)	101

TALÁLKOZÁSOK KONFERENCIA

SZAJBÉLY MIHÁLY Ottlik, felhangosítva	109
BALOGH GERGŐ A mennydörgés nyelve – első lépések egy tervezett élő nyelv és írásrendszer felé	113
ERDEI TAMÁS A hálózatelmélet gyakorlati alkalmazásai nyelvészeti területen	121
KECSKEMÉTI JUDIT Olvasási és szövegértési képességek vizsgálata tipikus nyelvi fejlődésű és tanulási zavarral élő 9–12 éves gyermekeknél	126
KISS RENÁTA MÁRIA Az olvasási nehézségek feltárásának lehetőségei online platform segítségével	133
KLIPPEL RITA Magyarok, magyarok szemével (Sztereotípiakutatás kolozsvári egyetemisták körében)	138
KONDACS FLÓRA A kémiatankönyvek mondatszerkesztési sajátosságai	141
MÓZES DOROTTYA A posztkoloniális regény 'interkulturális nyelvészeti' megközelítésben: Nyelvi hibridizáció	146
PITENYÁK EDIT A képregény szövegtana (Kép és szöveg viszonya a magyar képregényekben)	150
SZÜCS MÁRTA A metaforikus és ironikus megnyilatkozások megértésének összefüggései óvodáskorban	155
TÓTH ESZTER Inkriminált dokumentumok nyelvészeti elemzése	160
WIRT PATRÍCIA Rövidítések az informális nyelvhasználatban	164
ZSURA FRUZZINA Szókeresés az anomikus afáziás személyek spontán beszédében és képmegnevezés során	171
MÁTÉ-TÓTH ANDRÁS Vallásfelfogás a posztstrukturalizmusban (Ernesto Laclau és az üres jelölő)	177
ÚJVÁRI EDIT Voigt Vilmos <i>Etnoszemiotikája</i> (A könyvről és a szemiotikáról)	182
Név- és tárgymutató	183

Az olvasási nehézségek feltárásának lehetőségei online platform segítségével

Kulcsszók: gyors automatikus megnevezés, fonématudatosság, betű-beszédhang feldolgozás, olvasási nehézségek

Az olvasási képesség vizsgálata pedagógiai és nyelvészeti szempontból egyre jelentősebbé válik, a legutóbbi PISA-vizsgálat eredményei után pedig már megkérdőjelezhetetlen a terület jelentősége. Az olvasási képességhez három kognitív faktort kapcsolhatunk: a fonológiai tudatosságot, a betű-beszédhang feldolgozást és a gyors automatikus megnevezést (Blomert, Csépe 2012). A fonológiai tudatosságon belül kiemelkedő szerephez jut a fonématudatosság. A három kognitív faktor a különböző fejlettségi szinteken, feldolgozási folyamatokban hatással van egymásra.

A fonológiai tudatosság és fonématudatosság

A fonológiai tudatosság „a szavak belső szerkezetéhez való tudatos hozzáférés, a szavak eltérő méretű egységeire történő bontás képessége” (Blomert, Csépe 2012: 21). A fonológia tudatosság belül elkülöníthetjük: (1) a szótagok szegmentálását és szintézisét, (2) a rímtalálást, (3) a szótagokkal történő manipulációt, (4) a fonémák izolálását, (5) fonémák szegmentálását és szintézisét, (6) a fonémákkal történő manipulálás szakaszait (Józsa és mtsai, 2012).

A fonológiai tudatosság részének tekintik a fonématudatosságot (Nagy 2006; Tóth 2002). Az első fonématudatosságot mérő teszt Bruce (1964) nevéhez köthető. A tízperces teszt során a vizsgált személynek verbális választ kell adnia arra a kérdésre, melyik szó maradt egy adott, specifikus hang leválasztása után. A munka jelentős, hiszen a szókezdő és szóvégi beszédhangok felismerése már az iskolakezdés előtt kialakul (Ziegler, Goswami 2005), továbbá a tipikusan fejlődőknél a spontán fejlődés része is lehet a fonématudatosság (Hulme et al. 2005a; Castles et al. 2009), így az olvasni még nem tudó gyermekek tesztelése is lehetővé vált. Az olvasástani kezdete előtt mért fonológiai tudatosság pedig befolyásolja a későbbi olvasási teljesítményt (Adams 1990; Castles, Coltheart 2004; Ziegler, Goswami 2005; Wagner et al. 1997; de Jong, van der Leij 1999; Hulme et al. 2002; Muter et al. 2004).

Betű-beszédhang feldolgozás

Az olvasáshoz vezető út első lépéseként jelenik meg a betű mint vizuális inger és a hang mint auditív inger összekapcsolása. Ez a tanulási folyamat általában az általános iskola megkezdésével együtt indul. A gyermek számára a betűk és az azoknak megfelelő hangok összekapcsolása képezi leginkább a sikeres, fluens olvasás alapját. Ezen kognitív faktor esetében kiemelten figyelembe kell venni a lehetséges hibaforrások okait: a hangok auditív és a betűk vizuális hasonlóságát. A beszédhangok azonosítása esetében csak az auditív terület az, ami megjelenik egy feladat során, a betű- hangmegfeleltetés esetében már a vizuális terület is előtérbe kerül, azaz az akusztikai és ejtésbeli hasonlóság mellett az optikai hasonlóságot is figyelembe kell venni.

betű, hang	optikai hasonlósági	akusztikai és ejtésbeli
m	n	p
t	f	d, n, c, cs, k, p
o,ó	ő	u
v	k	f, b, n
c	cs	t, sz

é	e	i
n	h, m	t, j, v
k	v	g, t
u, ú	ü, ö	ó
f	t	v, s, sz
b	d	v
cs	c	t, s, gy
p	d	m, t
g	gy	k, d
d	p, b	t, gy, g
gy	g	ny, j, d, cs

1. táblázat

Betű-beszédhang megfeleltetés
(Meixner, Justhné 1967: 32–33 alapján)

Gyors, automatikus megnevezés (RAN)

A gyors, automatikus megnevezés tesztelése nemzetközi szinten nagyobb múltra tekint vissza (Akerman, Dykman 1993; Catts et al. 2002; Denckla, Rudel 1976; Katz et al. 1992; Meyer et al. 1998; Wolf et al. 1986), mint az e téren zajlott hazai kutatások, melyek még kísérleti jellegűek (Lukács et al. kísérleti fázisú diszlexia szűrőtesztje 2011). A RAN alapötlete Geschwindtól és Fusillótól származtatható, akik egy stroke-ot kapott betegen diszlexiát diagnosztizáltak. A beteg képtelen volt a színek megnevezésére, annak ellenére, hogy szindiszkriminációs képessége és színlátása ép maradt. Két terület, a vizuális és a verbális kapcsolata sérült. A jelenleg is ismert RAN-teszt további részei később kerültek kidolgozásra. Néhány évvel később Denckla és Rudel (1974) kidolgozta a máig érvényben lévő tesztformát. A színeket betűkre, számokra és képekre cserélték. A tesztelések során kimutatták, hogy a betű és a szám RAN szintén az olvasási problémák érzékeny indikátorai (Denckla, Rudel 1976).

A RAN komplexitása

A RAN meglehetősen komplex feladat, igényel: (1) figyelmet, (2) mindkét féltekei vizuális feldolgozást, (3) a vizuális jegyek és mintázatok integrálását a tárolt ortografikus reprezentációkkal, (4) a vizuális információk integrálását a tárolt fonológiai reprezentációkkal, (5) a fonológiai címkék elérését és előhívását, (6) szemantikus és fogalmi információk aktiválását és integrálását és (7) az artikulációhoz vezető motoros aktivációt (Wolf, Bowers 1999: 418). Még ha a szóválasztás nem is annyira domináns ebben a tesztelési típusban, a képek kiválasztása során fontos lehet, hogy a gyermek ismeri-e az adott képhez tartozó hangsort. A gyakoribb szavakat hamarabb idézi fel a gyermek (Jescheniak, Levelt 1994), így szó- és képgyakoróság szempontjából eltérő eredményeket kaphatunk a reakcióidő terén. Azt is fegyelembe kell venni, hogy a szavak elsajátításának időpontja is meghatározó (Brown, Watson 1987; Carroll, White 1973a; 1973b; Morrison et al. 1992; Barry et al. 2001), és sajnos egységesen nem behatárolható. Ellis (2004) munkájában több pontba sorolta a szófelismerés könnyűségét vagy nehézségét befolyásoló tényezőket.

A RAN-tesztek felépítése

A 20. század második felében a tesztek két csoportba sorolták: teljesítmény- vagy sebességalapú tesztek. A RAN eszerint a kategorizáció szerint sebesség alapú tesztnek tekinthető, hiszen könnyen megválaszolható itemekből tevődik össze. Az egységnyi idő alatt megválaszolt itemek számát összeadjuk, vagy az adott itemmennyiség megválaszolására szükséges időt adjuk meg. Ezzel szemben a teljesítménytesztként definiálhatjuk az egyes fonológiai tudatosságot mérő feladatokat, hiszen ekkor a helyesen megválaszolt itemek száma a mérvadó. Ezekre a feladatokra jellemző továbbá, hogy nincs időkorlátjuk, viszont a feladatok nehézségi szintje változó (Gulliksen 1950).

A RAN-nak két vizsgálati módját ismerjük: a diszkrét és a szeriális RAN-t. A tesztelés diszkrét változata során (Logan et al. 2011) a vizsgálati személy egyesével kapja az ingereket, az inger megjelenése és a válaszadás

megkezdésének ideje közti időintervallumot méri. Így minden itemtípusra külön eredmény kaphatunk. A szeriális RAN (Wolf, Bowers 1999) során a vizsgált személy egy sorban öt random módon kevert nyomtatott kisbetűt kap, a vizsgálatot végző pedig méri, hogy hány másodperc alatt olvassa fel a betűket helyesen.

Több elrendezési forma létezik a szeriális RAN tesztelésére. Lukács et al. (2011) kísérleti fázisú diszlexia szűrőtesztjében 3x5-ös elrendezés található, de az irodalom említ 5x10-es elrendezési formát is, szintén öt különböző, random módon elhelyezkedő betűvel (Józsa et al. 2012). A szeriális RAN és az olvasás között erősebb kapcsolat mutatható ki, mint a diszkrét RAN és az olvasás között.

Logan et al. (2011) további vizsgálatai kimutatták, hogy két típus együttes alkalmazása sokkal átfogóbb képet ad az olvasás és a diszkrét, illetve szeriális RAN kapcsolatáról. A két típus együttes szerepeltetésével a szeriális RAN szerepe, kapcsolata az olvasással tovább erősödött, a diszkrét RAN és az olvasás közötti kapcsolat viszont nem dominált tovább. Az olvasás fogalma alatt a kutatók az olvasási pontosságot értették. Ez hiányossága a tesztnek, hiszen az ilyen feladattípusokban a válaszadás helyessége is mérvadó a teljesítmény meghatározása miatt.

Korosztályok tesztelése

A RAN, – a tesztelés folyamán megjelenő több feladattípus révén – lehetőséget nyújt bármely korosztály tesztelésére (Badian et al. 1990; Catts et al. 2002; Felton et al. 1990; Neuhaus, Swank 2002; Wolf, Bowers 1999; Wolf et al. 1986). Az alfanumerikus RAN tesztelése természetesen megköveteli a betűk és számok ismeretét, viszont a tesztelésben alkalmazott képeket már egy négyéves gyermek is képes megnevezni. Így a RAN tesztelési lehetőségei és köre meglehetősen széles.

Válaszidő és válaszpontosság

A válaszidő és a válaszpontosság együttes kezelése Thurstone (1937) nevéhez fűződik. Thurstone a sebesség és válaszadás pontosságára helyezte a hangsúlyt, a kettő közötti összefüggést vizsgálta.

A feladatok során adott válaszidő nemcsak a gyermek képességeinek feltárása szempontjából jelentős, hanem egyértelmű választ is ad, hogy a gyermek mikor találja meg a feladatot. A találgatások válaszüzidejének eloszlása könnyen elkülöníthető a többi válaszidőtől (Ratcliff 1993). Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a találgatás csak az időkorlátos, illetve az olyan feladatok, tesztelemekek során jelenik meg, ahol a vizsgált személy tisztában van azzal, hogy reakció-, illetve válaszüzidejét méri (Wise, DeMars 2006; Kong et al. 2007; Wise et al. 2009). A találgatásoknak többféle oka lehet: egyik a motiváció hiánya, mely mérhető azzal, hogy a vizsgált személy a teszt során hányszor ad képtelennek tűnő gyors választ (Wise, Kong 2005).

A RAN nemcsak a diszlexia megállapítására, hanem az olvasási képesség előrejelzésére is alkalmas tesztelési eljárás. A tárgy és szín RAN-tesztjein elért teljesítmény előrejelzi a későbbi olvasási teljesítményt. (Bowie 2005; de Jong, van der Leij 1999; Parrila, et al. 2004; Landerl, Wimmer 2008; Lervåg, Hulme 2009; Patel et al. 2004). Az alfanumerikus RAN erősebben korrelál az olvasási teljesítménnyel, mint a szín és tárgy RAN (van den Bos et al. 2002; Savage et al. 2008).

A részterületek fejleszthetősége

Annak ellenére, hogy az olvasás kognitív faktorait külön említjük, mégis együtt célszerű vizsgálni őket, hiszen az egyes területeken nyújtott teljesítmények összefüggést mutatnak. A gyakori szavak olvasási fluenciája vizsgálatakor azt találták, hogy a fonématudatosság szerepe az életkor előrehaladtával egyre inkább csökken, míg a RAN-é egyre inkább erősödik. A ritka szavak esetében ilyen mértékű csökkenés nem kimutatható, és a RAN is kevésbé erős indikátornak bizonyult. Az álszavak olvasási fluenciája tekintetében egyik tendencia sem volt kimutatható, a fonématudatosság az első hat osztályban folyamatosan dominált, a RAN, bár erősödött, de nem vált erős indikátorrá. Ez alapján megállapítható, hogy az életkor is jelentős befolyásoló erővel bír az egyes területeken elért teljesítmény tükrében.

Összegzés

Munkámban igyekeztem rámutatni a faktorok közti erős kapcsolatra, illetve arra, hogy az életkor előrehaladtával nemcsak az egyes faktorok szerepe, hanem a faktorokon belüli egyes tesztfeladatok jelentősége, eredményessége is változik. Bár tervezett kutatási területem a gyors automatikus megnevezés témaköre, mégis szükségesnek láttam más kognitív faktorok bevonását is. Tény, hogy a gyors automatikus megnevezés fejlesztési eljárása még nem ismert, így általánosabban, akár más területek bevonásával kell vizsgálnom a problémakört. A gyors automatikus megnevezés rendkívül komplex feladat, így az egyes részterületek megállapítását, vizsgálatát igényli. A problémakört nem lehet globálisan megközelíteni. A gyors automatikus megnevezés tesztelése mind diszkrét és szeriális, mind longitudinális és keresztmetszeti formában is jelentős eredményeket hozhat. A kutatás eredményeitől elvárható, hogy rámutatnak az olvasási képesség és a gyors automatikus megnevezés közti kapcsolatra, a kognitív faktor prediktív erejére és jelentőségére. A tesztelésre és eredményeire pedig fejlesztési eljárások épülhetnek, melyek nemcsak az olvasás korai szakaszában, hanem az egyedfejlődés bármelyik korszakában alkalmazhatók. Célom olyan egységes módszer és online mérőeszköz kidolgozása az *eDia* online platform segítségével, mely a tesztelésen túl segítséget és lehetőséget nyújt a gyakorlór pedagógusok számára is a diákok képességeinek felmérésében, fejlődésük előrejelzésében.

IRODALOM

- Adams, M. J., 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Akerman, P. T., Dykman, R. A. 1993. Phonological processes, confrontational naming, and immediate memory in dyslexia. *Learn Disabil* 26. szám. 597–609.
- Badian, N. A., McAnulty, G. B., Duffy, F. H., Als H. 1990. Prediction of dyslexia in kindergarten boys. *Ann Dyslexia* 40. szám. 152–169.
- Barry, C., Hirsch, K. W., Johnston, R. A., Williams, C. L. 2001. Age of acquisition, word frequency, and the locus of repetition priming of picture naming. *Memory and Language* 44. szám. 350–375.
- Blomert, L., Csépe V. 2012. Az olvasástanulás- és mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó B, Csépe V. (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bowey, J. A., Muller, D. 2005. Phonological recoding and rapid orthographic learning in third-graders' silent reading: a critical test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology* 92. évf. 3. szám. 203–219.
- Brown, G. D. A., Watson, F. L. 1987. First in first out: I Word learning age and spoken word frequency as predictors of word familiarity and word naming latency. *Memory and Cognition* 15. szám. 208–216.
- Bruce, D. J. 1964. The analysis of word sounds by young children. *British Journal of Educational Psychology* 34. évf. 2. szám. 158–170.
- Carroll, J. B., White, M. N. 1973a. Age of acquisition norms for 220 pictureable nouns. *Verbal Learning and Verbal Behaviour* 12. szám. 563–576.
- Carroll, J. B., White, M. N. 1973b. Word frequency and age of acquisition as determiners of picture-naming latency. *Experimental Psychology* 25. szám. 85–95.
- Castles, A., Coltheart, M. 2004. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition* 91. évf. 1. szám. 77–111.
- Castles, A., Coltheart, M., Wilson, K., Valpied, J., Wedgwood, J. 2009. The genesis of reading ability: What helps children learn letter-sound correspondences? *Journal of Experimental Child Psychology* 104. évf. 1. szám. 68–88.
- Catts, H. W., Gillispie, M., Leonard, L.B., Kail, R.V., Miller, C.A. 2002. The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *Learn Disabil* 35. szám. 510–525.
- Denckla M. B., Rudel R. 1976. Rapid "automatized" naming (R.A.N.): dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia* 14. szám. 471–479.
- Ellis, A. W. 2004. *Olvasás, írás, diszlexia*. Budapest: Tas-11 Kft.
- Felton, R. H., Brown, I.S. 1990. Phonological processes as predictors of specific reading skills in children at risk for reading failure. *Reading Writing* 2. szám. 39–59.
- Hulme, C., Caravolas, M., Málková, G., Brigstocke, S. 2005a. Phoneme isolation ability is not simply a consequence of letter-sound knowledge. *Cognition* 97. évf. 1. szám. B1–B11.
- Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., Stuart, G. 2002: Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology* 82. évf. 1. szám. 2–28.

- Jescheniak, J. D., Levelt, W. J. M. 1994. Word frequency effects in speech production: Retrieval of syntactic information and of phonological form. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 20. szám. 824–843.
- de Jong, P. F., van der Leij, A. 1999. Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 91. évf. 3. szám. 450–476.
- Józsa K., Steklács J., Hódi Á., Csíkos Cs., Adamikné Jászó A., Molnár E. K., Nagy Zs., Szenczi B. 2012. Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Katz, W. F., Curtiss, S., Tallal, P. 1992. Rapid automatized naming and gesture by normal and language-impaired children. *Brain Language* 43. szám. 623–641.
- Landerl, K., Wimer, H. 2008. Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: an 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology* 100. évf. 1. szám. 150–161.
- Lervåg, A., Hulme, C. 2009. Rapid automatized naming (RAN) taps a mechanism that places constraints on the development of early reading fluency. *Psychological Science* 20. évf. 8. szám. 1040–1048.
- Logan, J. A. R., Schatschneider, C., Wagner, R. K. 2011. Rapid serial naming and reading ability: the role of lexical access. *Reading and Writing* 24. évf. 1. szám. 1–25.
- Meixner I., Justhné Kéry H. 1967. *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Meyer, M. S., Wood, F.B., Hart, L. A., Felton, R.H. 1998. Selective predictive value of rapid automatized naming in poor readers. *Learn Disabil* 31. szám. 106–117.
- Morrison, C. M., Ellis, A. W., Quinlan, P. T. 1992. Age of acquisition, not word frequency, affects object naming, not object recognition. *Memory and Cognition* 20. szám. 705–714.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., Stevenson, J. 2004. Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology* 40. évf. 5. szám. 665–681.
- Nagy J. 2006. Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. 17–42.
- Neuhaus, G. E., Swank, P. R. 2002. Understanding the relations between RAN letter subtest components and word reading in first-grade students. *Learn Disabil* 35. szám. 158–174.
- Parrila, R., Kirby, J. R., McQuarrie, L. 2004. Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: longitudinal predictors of early reading development? *Scientific Studies of Reading* 8. évf. 1. szám. 3–26.
- Patel, T. K., Snowling, M. J., de Jong, P. F. 2004. A cross-linguistic comparison of children learning to read in English and Dutch. *Journal of Educational Psychology* 96. évf. 4. szám. 785–797.
- Savage, R., Pillay, V., Melidona, S. 2008. Rapid serial naming is a unique predictor of spelling in children. *Learning Disabilities* 41. évf. 3. szám. 235–250.
- Tóth L. 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- van den Bos, K. P., Zijlstra, B. J. H., Lutje Spelberg, H. C. 2002. Life-span data on continuous-naming speeds of numbers, letters, colors, and pictured objects, and word-reading speed. *Scientific Studies of Reading* 6. évf. 1. szám. 25–49.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J., Garon, T. 1997. Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: a 5-Year longitudinal study. *Developmental Psychology* 33. évf. 3. szám. 468–479.
- Wolf, M., Bowers, P. G. 1999. The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology* 91. évf. 415–438.
- Wolf, M., Bally, H., Morris, R. 1986. Automaticity, retrieval processes, and reading: a longitudinal study in average and impaired readers. *Child Development* 57. szám. 988–1000.
- Ziegler, J. C., Goswami, U. 2005. Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin* 131. évf. 1. szám. 3–29.