

A SZÓKINCS NAGYSÁGA AZ OLVASÁSI, SZÖVEGÉRTÉSI ÉS TANULÁSI KÉPESSÉGEK TÜKRÉBEN

Juhász Valéria^{a,^} – Radics Márta^{b,^^}

[^]tanszékvezető főiskolai docens, ^{^^}gyakorlati oktatást segítő munkatárs

^aSZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

^bSZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Gyógypedagógus-képző Intézet

ABSZTRAKT

Jelen tanulmány célja, hogy összevesse az egyén szókincsét az iskolában elvárt és használt „iskolai” szókészlet terjedelmével. Tanulmányunk első részében olyan, életkorhoz kötött szókincsbecsléseket mutatunk be, amelyeket összevetünk egy tankönyvi szókészletvizsgálattal. A hazai és a nemzetközi szakirodalom segítségével szintetizáltuk a szókincsvizsgáló eljárások módszereit, hogy ezek módszertanát a pedagógusok a mindennapi tanítási gyakorlatukba is adaptálhassák. Végül bemutatjuk a LAPP-tesztel végzett szókincsvizsgálatunkat, amelynek eredménye szerint már óvodáskorban azonosítható a diszlexiás és a tipikus fejlődésű gyermekek szókincse közötti különbség, továbbá, hogy a diszlexiás gyermekek többféle hibát vétének a megnevezéses feladatban.

Kulcsszavak: szókincs, olvasás, tankönyv, szókészlet, LAPP-teszt, diszlexiások

THE SIZE OF VOCABULARY REFLECTED IN THE READING, TEXT COMPREHENSION AND LEARNING ABILITIES ABSTRACT

The objective of this study is to compare the volume of the individual's vocabulary with the lexicon expected and used at school. In the first part, we present age-related vocabulary estimations which we compare with a textbook vocabulary examination. Based on the Hungarian and the international literature we have synthesized the methods of vocabulary examination procedures so that these methods can be adapted by teachers in their everyday teaching practices. We present a shortlist of vocabulary examination procedures used in Hungary. In the end, we present our vocabulary examination done by using LAPP test, whose result is that the difference between the vocabulary of a dyslexic and a typical child can be identified at pre-school age and that the dyslexic children make mistakes of different kinds.

Keywords: vocabulary, reading, schoolbooks, lexicon, LAPP test, dyslexic children

Bevezetés

A szókinckutatás egy olyan interdiszciplináris terület, amely a legtöbb tudományágban jelen van. A szókinccsel tudományos értelemben elsősorban nyelvészek, néprajzkutatók, pszichológusok, gyógypedagógusok, nyelvtanárok, történészek, politológusok, szociológusok, vallástudósok, illetve oktatáskutatók foglalkoznak. A szókinccs (az egyéné) és a szókészlet (a nyelv része, a szövegek szóállománya) feltárására irányuló kutatások lehetnek azok terjedelmére (kvantitatív), illetve mélységére, jelentéstartalmi telítettségére, szintaktikai jellemzőire, esetleg a szó rétegzettségére, pragmatikai, szociolingvisztikai sajátosságaira vonatkozóak (kvalitatív).

Jelen tanulmány azon oktatáspedagógiai kutatások közé tartozik, amely összeveti az egyén szókinccsét az iskolában használt szókészlet terjedelmével. A szókinccsvizsgálattal pedagógiai célból az ezredforduló tájáig főleg a második nyelv elsajátítása kapcsán foglalkoztak, azonban az olvasáskutatások egy új iránya – a *National Reading Panel (2000)* eredményeinek köszönhetően is – rávilágított a tantárgyi tartalomba ágyazott szövegértés-fejlesztés kapcsán a különböző szakterületek szó- és fogalomkészletének tanításának szükségességére (*Vidákovich & Cs. Czachesz 2006*). Az eredményes tanulás egyik jellemzője, hogy az adott tanuló milyen mértékben birtokolja az adott műveltségterület szókinccsét (*Cooter & Sutton 1996*). Azonban ahhoz, hogy új tudást integráljon egy tanuló, a tanárnak tisztában kell lennie a diák meglévő tudásával, hiszen csak egy már meglévő ismerethez tudja kapcsolni az új tudáselemet. Ehhez pedig az eddiginél sokkal rendszerszerűbben kell bevezetni a különböző tantárgyak egyes témaköreinek tanítását megelőző diagnosztikus méréseket.

Tanulmányunk első részében szókinccsel kapcsolatos kutatási adatokat közlünk, amelyek iránymutatásul szolgálhatnak az életkor függvényében a tipikus és az atipikus fejlődésű gyerekek átlagos szókinccsére vonatkozóan, s ezt összevetjük egy tankönyvi szókészletvizsgálattal. A hazai és a nemzetközi szakirodalom segítségével szintetizáltuk a szókinccsvizsgáló eljárások módszereit. Végül ismertetjük saját kutatásunkat. A tanítás során az egyik legtöbb figyelmet igénylő tanulócsoporthoz a sajátos nevelési igényű (SNI) diákok köre. E tanulók egy részénél igazolható a nyelvi késés, ami a legtöbb esetben szókinccsbeli elmaradással jár. Olyan tanulók adatait vizsgáltuk meg, akiket már óvodáskorukban felmérték a LAPP aktív szókinccs-vizsgálat tesztjével, és akik később diszlexiás besorolást kaptak. Azt feltételeztük, hogy az óvodáskorukban elvégzett vizsgálat előrejelzi további elmaradásaikat, ráadásul feltárul, hogy a LAPP képmegnevezési tesztjében a nem pontosan megnevezett képek helyett milyen stratégiákat alkalmaznak a feladat megoldására. Ezen stratégiák ismerete információval

szolgál számunkra nemcsak a gondolkodási sémáikkal, hanem a fejlesztési irányokkal kapcsolatban is.

Szókincsvizsgálatok, szókincskorpuszok

Az egyén szókincsének nagyságát (terjedelmét), mélységét (jelentéstelítettségét, vagyis azt, hogy például a gyermek a szónak hány jelentését, jelentésárnyalatát, konnotációját vagy mely szintaktikai jellemzőit, más szavakkal való kapcsolódási lehetőségeit ismeri, illetve ismeri-e a szó szociolingvisztikai, pragmatikai vonatkozásait) a maga teljességében megismerni, annak természetből fakadó sajátosságai miatt nem lehet. Nation (1990) a szótudással kapcsolatban 8 dimenziót különböztet meg: a szó (1) elhangzó alakja, (2) leírt alakja, (3) nyelvtani viselkedése, (4) más szavakkal való előfordulása, (5) gyakorisága, (6) stilisztikai értéke, (7) jelentése és (8) más szavakkal való asszociációi (Vidákovich *et al.* 2013). Tehát egy szó tudásának több dimenziója, és azon belül is több szintje van: ezek lehetnek felszínes vagy mély, illetve részleges vagy pontos ismeretek is Henriksen (1999). Nation (2001) szerint a szókincs összes dimenziójára nem lehetséges mérést végezni, ezért a mérések többnyire egy-egy részterületre korlátozódnak, bár már léteznek integrált törekvések is (idézi Vigh *et al.* 2015 például Laufer *et al.* 2004, illetve Ishii & Schmitt 2009 kutatásait). A szókincsünk egy részét gyakran használjuk (aktív/ produktív szókincs), más részét ritkábban, esetleg épp csak a felismerés szintjén (passzív/receptív szókincs) van jelen a mentális lexikonunkban.

A szókincsre vonatkozó kutatások – a szókincs folyamatos változása és a szavak hasznátságának viszonylagossága, illetve a nyelvi kreativitás (morfológiai, szintaktikai/állandósult szószerkezetek, metaforikus szókapcsolatok) határtalan volta miatt tehát – a kezdeti életévek után nagyrészt becslésekre kénytelenek szorítkozni. Az egyes emberek szókincsére vonatkozó becslések általában írott anyagok szókészletét veszik alapul, de időnként beszélt nyelvi korpuszokat is belevesznek (Crystal *et al.* 1998: 115). Hayes (1988) írásbeli és szóbeli anyagok szókészletének gyakorisági vizsgálata során azt állapította meg, hogy az írott szövegek jóval több ritkább szót tartalmaznak, mint a szóbeliek (Cs. Czachesz 2014). Írott anyagok alapján állítják össze például az írói szótárakat: a Petőfi-szótár 22 719 szótári szót tartalmaz – Aranyét ennek ötszörösére becsülik (Balázs 2017) –, míg a Mikes-szótár a Törökországi levelek alapján 1,5 millió szövegszót tartalmaz, de ebbe a korpuszba a különféle képzett, összetett, időnként ragos alakok, szentenciaszerű mondatok, de akár a korban használatos latin és török szavak is belekerültek (Kiss 2012). A korpusz-összeállítási részleteket a kutatási

beszámolók nem minden esetben – vagy nem kellőképpen részletesen – tartalmazzák, pedig a fenti példából is jól látható a különbség azon szótárak között, amelyek csak a szótári alak szerint címszavazzák a jegyzéket, vagy amelyek önálló címszóként jegyzik az adott szó különféle képzett, ragos vagy összetételi előfordulását.

A nemzetközi kutatásokban valamivel korábban, hazánkban pedig a 20. század első felében jelentek meg az oktatáshoz kapcsolható szókinccsalapú korpusz-összeállítások, gyakorisági szótárak. Ilyen például Éltés (1903), Viktor (1917), Bakonyi (1918), Kenyeres (1928), illetve Dobos (1936–37) munkája. Cser (1939) gyakorisági és korszótárának elsődleges célja, hogy azt az oktatáspedagógiában hasznosítsák. Cser (1935, 1939) 10–14 éves gyermekek szótárát állította össze a szabad „kapcsolás” (asszociáció) módszerével. Kováts Albert (1937–38) külföldi és magyar gyermekek szókinccsét vetette egybe – Cser munkája alapján. Cser (1939: 7) művének célkitűzése még ma is korszerűnek tekinthető:

„A tanítás csak úgy lehet eredményes, ha a gyermek megérti a tanító kifejezéseit, s később tudja is helyesen alkalmazni. (...) A gyermek szókinccsének ismeretére elsősorban a nevelőnek van szüksége. Bár ennek a fontosságával sokan tisztában voltak, mindazonáltal ez a pedagógiai követelmény nálunk eddig csak jelszó maradt. A valóságban ugyanis nem rendelkezünk olyan adatokkal, amelyek felvilágosítottak volna bennünket egy-egy kor biztosan ismert szókinccséről. (...) Nagy jelentőségű kérdés a tankönyvek nyelvezete és szókinccse is. (...) A korszótárak (...) hasznos szolgálatot tehetnek a tanítás élő nyelvének, a tankönyvírásnak, idegen nyelvek, siketnémák s nagyothallók, helyesírás, gyorsírás, fogalmazás tanításának, valamint a szó- és fogalom-magyarázatoknak, meghatározásoknak stb.”

Az életkori vonatkozásokat tartalmazó gyakorisági szótárak közvetlen használhatósága lehet az oktatáspedagógiai anyagok (tankönyvek, munkafüzetek, elektronikus tananyagok, videófilmek, internetes háttéranyagok stb.) készítése és vizsgálata. Egy szöveg olvashatóságának vagy tanulhatóságának az egyik jellemzője, hogy arányait tekintve mennyi benne a ritkán használt szó, milyen hosszú szavak, mondatok vannak benne, mekkora az alárendelő mondatok, az elvont jelentésű főnevek aránya, vagy hogy mennyire egyértelműek a mondatok, valamint milyen hatása van a tipográfiának az olvashatóságra (Cs. Czachesz & Csirik 2002, Kojanitz 2004). Ezek alapján lehet készíteni egy olvashatósági képletet (readability formula), amely alapján eldönthetjük, a szöveg komplikáltsága összhangban áll-e a tanulók életkorával, képességeivel, vagy sem (Kojanitz 2004). A következőkben két, életkori vonatkozásokat is tartalmazó gyakorisági szótárat emelünk ki, amelyek ilyen irányú hasznosításra is alkalmasak lehetnek.

Cser (1939) 4 483 gyermekkel végeztette el a szabad asszociációs szógyűjtést. A kísérletben részt vevő 10–14 éves (budapesti) gyermekek 15 percig írhattak szavakat: bármit, ami eszükbe jutott, a tulajdonneveket kivéve, de kerülniük kellett a szavak ragos alakjait is. E vizsgálattal a szerző a gyermekek aktív szókincsét kívánta felmérni. A tanulók összesen 400 501 szót gyűjtöttek össze, de gyakorisági szószámlálást csak 1000 (500 lány és 500 fiú, 5 korcsoportban: 10, 11, 12, 13, 14 évesek) gyermek anyagán hajtottak végre – közel 90 000 szón. 377 olyan, 50-nél többször előforduló szót találtak, melynek összes előfordulása közel 60 000 volt. A leggyakoribb szavakat tematizálták nemek szerint is. Minden szó mellé odaírták, hány éves tanulónál jelent meg először az adott szó. A kettőnél többször előforduló szavakat már az adott korosztály által ismertnek tekintették, azok belekerültek a korpuszba. A szótár – gyakorisági mutatókkal – közel 4000 szót tartalmaz. Cser könyvében bemutatja a szótár gyakorlati hasznosíthatóságát is: összehasonlítja a Himnusz énekelt szakaszának a szavait a gyakorisági szótárban meglévő szavakkal, összeveti azokat a szavak életkori megjelenésével, és kiemeli, hogy például a 'balsors', a 'megbűnhődni' vagy akár a 'jövedő' szavak megértése nehézséget okozhat a tanulóknak, mert azok egyáltalán nem fordulnak elő a Cser és munkatársai által összeállított szótárban. Ez nem azt jelenti, hogy biztosan nem ismerik őket, de valószínűleg nem az aktív szókincsük részét képezik, tehát a tanítás során megmagyarázásuk, értelmezésük indokolt lehet.

Cs. Czachesz és Csirik 2002-ben megjelent könyvükben közzéteszik a 10–16 éves tanulók írásbeli szókincsének gyakorisági szótárát. 4., 6., 8. és 10. osztályos tanulók fogalmazásai alapján állították össze az adatbázist. A szövegminták 4–8. évfolyamon a településtípusok, a 10. évfolyamon pedig az iskolatípusok szerint voltak reprezentatívak. Minden tanuló két műfajban és témában írt fogalmazást. Az egyik egy elbeszélő fogalmazás, Egy érdekes napom címmel, a másik egy érvelés volt. Itt két címből lehetett választani: *Miért (nem) szeretek iskolába járni?*, illetve *Milyen felnőtt szeretnék lenni?* Összesen 8670 fogalmazást elemeztek tartalom, szerkezet, stílus, helyesírás, külalak és összbenyomás szerint. Eből 2170-et rögzítettek számítógépen. A szövegszavakat számítógépes program segítségével szótári szavakká alakították, így a 600 ezres szövegszóból körülbelül 200 ezres nagyságrendű anyag lett része a korpusznak. A teljes szóanyag után bemutatják a leggyakoribb 1000 szót, majd szófajonkénti listákat közölnek, az első 600 leggyakoribbat, majd a szótár második felében életkoronként (4., 6., 8., 10. osztály) közlik az első 500–500 szót. A szótár állományát, illetve a gyakoriságát nemcsak az életkor határozza meg, hanem a témák is. Így a feladatból fakadóan az iskolával és a felnőttéssel kapcsolatos szavak erőteljesebben jelennek meg, mint ha témafüggetlen fogalmazásokat írtak volna a gyerekek.

A szókincs életkorral összefüggő fejlődése

Ahhoz, hogy a szókincs átlagos növekedését megismerhessük az életkor előrehaladtával, olyan longitudinális vizsgálatokat kell végezni, amelyek széles területen mérik az azonos életkori csoportok szókincsét, illetve ennek korábban felsorolt vetületeit. Az 1. táblázatban összegyűjtöttünk néhány adatot a szókincs életkorral párhuzamos növekedésével és becsült nagyságával kapcsolatban.

1. táblázat. A szókincs becsült nagyságának alakulása az életkor előrehaladtával¹

szerző	életkor	becsült szókincs
Bakonyi (1918)	1 év	0–10 aktív szó
Benedict (1979)	1;1 év	50 megértett szó
Nelson (1973)	1;3 év	10 aktív szó
Crystal (1998)	1;6 év	aktív 50 szó, megért ötször ennyit
Ingram (2001)	1;6 év	22 aktív szó
Benedict (1979)	1;7 év	50aktív szó
Nelson (1973)	1;8 év	50 aktív szó
Nelson (1973)	2 év	186 aktív szó
Bakonyi (1918)	2 év	30–400 aktív szó
Erdei (1987)		742 aktív szó
Meixner (1976)	2;6–3;6 év	260–1468 aktív szó
Gósy (1984)		1256 aktív szó
Crystal (1998), Gósy (1999)	3 év	1000–1200 aktív szó
Bakonyi (1918)		150– 2500 aktív szó (Gósy 1999: 189)
		150–1000
Crystal (1998)	4 év	1500 aktív szó
Bakonyi (1918)		250–1200 aktív szó
Crystal (1998)	5 év	2000 aktív szó
Bakonyi (1918)		300–1400 aktív szó
Crystal (1998)	6 év	2500 aktív szó
Büky (1984)		2–3000 aktív szó
Gósy–Kovács (2001)		8–24000-es becslésről is közöl adatokat
Bakonyi (1918)		500–1700 aktív szó
Sénéchal–Cornell, (1993)		8000 szó
Crystal (1998)	7 év	3000 aktív szó
Meixner (1976)	8 év	260–1468 aktív szó
Crystal (1998)	9 év	4000 aktív szó

¹ A táblázat egyes adataihoz felhasználtuk Neuberger (2017) és Cs. Czachesz (2014) kutatásait is.

szerző	életkor	becsült szókincs
Cs. Czachesz–Csirik (2002)	10 év	
Pléh (2006)	10+	7534 írásbeli aktív
Nagy (2004)	negyedike-	30–40 000 az olvasottaké
Crystal (1998)	sek	>4000 olvasással felismert szavak száma
Cs. Czachesz–Csirik (2002)	11 év	5000 aktív szó
Büky (1984)	12 év	8798 írásbeli aktív
Cs. Czachesz–Csirik (2002)	14–15 év	8–10 000 passzív
Nagy (2004)	14 év	10530 írásbeli aktív
Cs. Czachesz–Csirik (2002)	tizedikesek	4200–4500 olvasással felismert szavak
Nagy és Herman (1985)	16 év	12179 írásbeli aktív
	középkis- vége	40 000 szó
Nádasdy (2007)	felnőttek	3–5000 aktív szó (átlag munkásember) 8–10 000 (szerényebb szókincs passzíval együtt) 50–60000 (művelt ember teljes szókincese)
Lukács (2014)	felnőtt	50–100 000 szókincs
Gleason–Ratner (1998)	felnőtt	75–150 000 szókincs (idézi: Gósy–Kovács 2001)

A fenti táblázatból kitűnik, hogy az aktív/produktív és a passzív/receptív szókincs becsült mennyisége között több tízezer szó eltérés is lehet. A napi szóel-sajátítással kapcsolatban is többféle becslés létezik. Meg kell jegyeznünk, hogy a munkamemória-teljesítmény szoros kapcsolatban áll a szókincs fejlődésével, a korai életkorban megfigyelhető verbális munkamemória-különbségek pedig jól megjósolják a későbbi szókincsgyarapodást (*Racsomány 2007*). Kezdetben 1–3 szó havonta, majd ez 18 hónapos korban egyes becslések szerint naponta 5 szóval gyarapszik (idézi *Cs. Czachesz 2004; Nagy & Scott 2004* kutatását), mások szerint ebben az életkorban a gyermekek 10–20 szót sajátítanak el hetente (idézi *Neuberger 2017 Ganger & Brent 2004* munkáját). Benedict (1979) kutatása alapján az egyévesek 5 hónap alatt átlagosan heti tíz szóval „gazdagodnak”, míg a megértett szavak száma minden hónapban huszonkét elemmel gyarapszik. Carey (1978) szerint másfél éves kortól hatéves korig hetente 35 szót sajátít el a gyermek (*Neuberger 2017*). Más szerzők (*Gósy & Kovács 2001*) 3–15, illetőleg 1–15 év között napi 2–3 szó (vö. *Pléh 2006*) elsajátításáról írnak, Macher (2016) viszont napi 9 szót ír – hatéves korig. Cs. Czachesz (2014) szókincsbecslő kutatásokra alapozva úgy gondolja, hogy a közoktatási időszak alatt a gyerekek átlagosan napi 7 szót tanulnak meg, ugyanakkor írásbeli vizsgálataik az aktívan használt szavakra vonatkozóan azt mutatták, hogy a 10–16 éves korosztály két-évente 1200–1700 új szót használ, ami ebben az életkorban napi két új szó aktív használatát jelenti (*Cs. Czachesz & Csirik 2002*). A szavak jelentése eleinte termé-

szetesen még kevésbé differenciált, később finomodik az új jelentésárnyalatokkal, illetve a szójelentés gazdagodása együtt jár más szavakkal való kapcsolatok kialakulásával is (idézi *Vidákovich, Cs. Czachesz Brewer & Stone 1975; Glucksburg, Hay & Danks 1976* és *Nelson 1977* ez irányú eredményeit).

Anderson és Nagy (1992) kutatása alapján, ha a gyermek csak egyszer találkozik a szövegben új szavakkal, akkor 20 új szóból körülbelül egyet tanul meg. Ha 20-ból egyet tanul meg, akkor egy átlagos ötödikes évente 1000 szót is megtanulhat, véli Cs. Czachesz (2014).

Saját pilotkutatásunk egy kicsit más megvilágításba helyezi az előző fejtegetéseket. Az egyik inkluzív oktatással foglalkozó tanár-továbbképzésünkön jelen lévő 28 általános iskolai tanárt (akik között mindenféle szakos volt) arra kértük, hogy egy ötödikes történelemkönyvben lévő kétoldalas tananyagban húzzák alá az összes olyan szót, amelyet – véleményük szerint – nem ismernek a gyerekek, s meg kellene nekik magyarázniuk. A legkevesebb 9, a legtöbb 24 szó volt, amelyet bejelöltek. Egy másik, játékos szókincsfejlesztést tartalmazó képzésünk alkalmával (itt több gyógypedagógus is jelen volt) egy második tankönyvből vettünk górcső alá egy – az energiefelhasználásról szóló – oldalt. A pedagógusoknak ugyanazt a feladatot adtuk most is. Itt a legkevesebb 8, a legtöbb 22 szó volt olyan, amely – a tanári vélemények szerint – nehézséget okozhatna a tanulóknak.

A tankönyvek szókészlete

Nationék (1997) hivatkozzák Francis és Kucera (1982) kutatását; utóbbiak a COBUILD-szótárban található szavak gyakorisága alapján azt állapították meg, hogy a leggyakoribb 1000 szó a szövegek 72 százalékát, a leggyakoribb 2000 a 78 százalékát, 3000 a 84 százalékát, 4000 a 87 százalékát, 6000 a 90 százalékát, és kb. a 16 000 leggyakoribb szó teszi ki a szövegek 98 százalékát. 2000 szó a beszélt hétköznapi szövegek 96 százalékát teszik ki (*Schonell 1956*). Laufer (1989) kutatásai alapján egy szöveg szavainak 95 százalékát kell ismerni ahhoz, hogy az jól érthető legyen. Hirschék (1992) vizsgálata szerint a leggyakoribb 3000 szócsalád (nagyjából 5000 szó) ismerete lefedi a szövegek 95 százalékát, ez pedig már elegendő ahhoz, hogy az olvasott szöveg megértése lehetővé váljon (*Laufer 1989; Nagy 2004*). Nation (2006) megvizsgálta, hogy hány szócsalád ismerete szükséges ahhoz, hogy bizonyos típusú szövegek szavai 98 százalékban ismertek legyenek, vagyis a szövegek teljesen megérthetőek legyenek. Eredménye szerint a regények olvasásához 9 000, az újságokéhoz 8000, a hétköznapi szövegekhez pedig 7000 szócsalád ismeretére van szükség ahhoz, hogy probléma nélkül megértsük őket.

Varga Kornél (*é. n.*) beszámolója a Magyar Pedagógiai Társaság Szókincsháló Szakosztályának eredményeiről a tankönyvek szókészletéről más megvilágításba helyezi a képet. 99 általános iskolai tankönyv teljes szóanyagát vizsgálták meg Vargáék a 2008-as tankönyvlistán található három kiadó kiadványaiból a fő tantárgyakból 3–8. osztályig. Az általuk vizsgált tankönyvekben 65 000 (!) alapszót (csak az igék, főnevek – tulajdonnevek nélkül – melléknevek együttese 60 000 szó), találtak. Kiadónként egy teljes sorozatot vizsgálva átlagosan 40 000 szót azonosítottak ezekben a könyvsorozatokban.

Kutatási eredményeik szerint egy ötödikes diák a tankönyveiben összesen 15 000 szóval találkozik, amiből kb. 8000 az új szó. A tanulók sok ezer új szóval ismerkednek meg az egyes évfolyamokon, miközben sok ezer olyan szóval nem találkoznak, amit a korábbi évben már tanultak.

Ha a Varga Kornél-féle adatokat összehasonlítjuk a Nagy (2004) által is leírt kritikus szókincssel, akkor látható, hogy az 5000-es kritikus (minimum) szókincs igencsak kevéske ahhoz, hogy a gyerekek megértsék a tankönyvi szövegeket.

A szókincsvizsgálatok módszertani repertoárja

A pedagógusok számára – a tanítási eredményességük szempontjából – kulcsfontosságú annak feltérképezése, hogy diákjaik szókincse körülbelül mekkora, mert az meghatározó előrejelzője a szövegértési képességnek (*Baker et al. 1998; Stahl & Fairbanks 1986*), s ezen keresztül a tanulási képességnek és a teljesítménynek is. A szókincs önmagában ugyan még nem garantálja egy szöveg megértését, annak hiányossága viszont garantálja a szövegértés sikertelenségét (*Biemiller 2005: 223*). Az alábbiakban összegezzük a hazai és a nemzetközi szókincsvizsgálatok módszertani megoldásait (a teljesség igénye nélkül), mert ezek segítségével a pedagógusok is a céljukhoz igazítottan tudnak saját szókincsvizsgáló eljárásokat tervezni mind diagnosztikai, mind teljesítményértékelési célból.

A vizsgálatok lehetnek papír- vagy újabban számítógép-alapúak is. A vizsgálatok történhetnek időnyomás alatt vagy anélkül. Számítógépes vizsgálatnál egyszerűbb és pontosabb lehet az időmérés, melynek eredménye szintén fontos az értékelésnél. A szókincstesztetek lehetnek kontextusba ágyazottak, illetve kontextusfüggetlenek. Sokan érvelnek amellett, hogy a szóismeret mérésének szövegbe ágyazottan kell történnie (*Vidákovich et al. 2013*). Schmitt (1999) vizsgálata alapján arra jutott, hogy a tanulók a szöveggörnyezetben előforduló szavak jelentését tudták, viszont ugyanazokat szövegtől függetlenül nem ismerték fel. Ugyanakkor így nem teljesen ugyanazt mérjük, mert lehet, hogy a szótudás helyett a kikövetkeztetés képességét teszteljük, ha kontextusba ágyazottan mér-

jük a szókincset (Vidákovich et al. 2014). A vizsgálatok irányulhatnak az aktív/produktív vagy inkább a passzív/receptív szókincsre.

Az *aktív szókincsre* irányuló vizsgálatok mindig valamilyen verbális (írásbeli vagy szóbeli) produktum felidézését, előhívását célozzák. Ez lehet valaminek a megnevezése, körülírása, kategorizálása, vagy például a szóhoz tartozó asszociációk előhívása. A teszteljárás során alkalmazhatunk vizuális vagy verbális stimulust is.

Vizuális stimulus lehet egy tárgyelem, egy kép (virtuális/digitális is), illetve csoportos tesztelésnél akár vetített kép is. Kérhetjük egy kép (szóbeli vagy írásbeli) megnevezését: például a képen van egy kosárlabda, tehát le kell írni vagy kimondani: kosárlabda (a *labda* általában nem elég). Kérhetjük a definícióját is: ez egy olyan játék, amelyik gurul, általában csapatban játszanak vele, és egy magasra elhelyezett gyűrűbe kell bedobni. Kérhetjük a szóhoz tartozó asszociációk, konnotációk megnevezését: játék, sport, csapat stb. (például Leitner 2017).

További aktív szókincs-vizsgálatos feladat lehet, amikor azt kérjük a tanulótól, találja meg két kép közös fogalmi jelentését. Például, ha lát a tesztalany egy teknőst és egy lovat, a válasz lehet a *páncél* szó.

Verbális stimulus esetén gyakoriak a verbális fluenciát vizsgáló, illetve egy egyszerű asszociációt (például szinonimát, antonimát) kérő feladatok. Ezt véghezvethetjük írásban vagy szóban. De azt is kérhetjük, hogy a tesztalany olyan szót mondjon, ami nem illik az elhangzott vagy leírt szóhoz. Ilyenkor egyben a végrehajtó funkciók működését is vizsgáljuk. Lehet cél a közös kategória megnevezése, például tollas, baba: *játék*, vagy a közös elem megnevezése: kanál, kilincs: *fém*. Vizsgálhatjuk, hogy egy adott szónak milyen az egyén szókincsében a jelentéstelítettsége, azaz mennyi szót tud hozzá kapcsolni, hány jelentését ismeri.

A verbálisfluencia-feladat célja az egyedi, meg nem ismételt válaszok produkálása, vagyis a válaszmaksimalizálás. A verbálisfluencia-feladatok legelterjedtebb formái a szemantikus, vagyis a jelentéskategóriák szerinti szóelőhívás (például Mondj sportokat!) és a fonemikusfluencia-feladatok (például Mondj szavakat m kezdőhanggal!), amelyekben megadott kezdőhangok, hangcsoportok alapján kell szavakat előhívni.

Az aktív szókincs-vizsgálatok körébe tartozik a szabad asszociációs módszer is, amelyet 1927-ben Dolch végzett először több mint 16 000 gyerek bevonásával. Cser (1939) is e módszerrel mérte fel a 10–14 éves gyerekek szókincsét. A feladat során megadott idő alatt szabadon lehet szavakat írniuk a tesztalanyoknak (ami eszükbe jut), úgy, hogy még kezdőszót sem exponálunk.

Az aktivizálható szókincs nagysága és gyorsasága megjósol(hat)ja a beszédprodukción és beszédmegértési képességet is (Gósy 1993; Laczkó 2017).

Az aktív szókincs vizsgálatát alkalmazta Laczkó (2017) olyan középiskolásokkal, akiknek a GMP-diagnosztika (Gósy 1996, 2006) egyik feladatát (GMP 11) kellett írásban megoldaniuk. A *ma*-, majd a *ke*- szótagkezdettel kellett a diákoknak szavakat írniuk, erre 5–5 perc idejük volt. Ahogy várható, az ilyen típusú tesztelések főleg főnévi szófajú szavakat produkálnak, ezért az igék előhívására ma már inkább akciófluencia-feladatot terveznek.

Verbális stimulus alapú aktív szókincs-vizsgálat egy adott szó írásbeli vagy – ritkábban – szóbeli meghatározása, definiálása is lehet, ilyen Bóna és Imre (2017) kutatása.

Az egyén szókincsének változatosságát is lehet mérni: például a fogalmazásokban előforduló szavak változatosságának arányával (Lukács *et al.* 2014).

A *passzív szókincsre* irányuló feladatok a felismerésen, azonosításon keresztül mérnek (például feleletválasztós feladatok, igen-nem válaszok). Ezek is lehetnek vizuális vagy verbális alapúak, esetleg kineztikusak is (hajtson végre egy adott mozgássort utasítás alapján – ilyenkor a megértést tesztelik), mint például a Lórik-féle olvasásvizsgálatban (LOV), (Lórik 2015a).

Vizuális alapú passzív szókincs-vizsgálat lehet egy képhez tartozó fogalom elfogadása vagy elvetése. Például *Ez baba? Igen.* A tesztalany írásban, ha egyezik a kép a megnevezett fogalommal, aláhúzhatja, kipipálhatja stb. Lehet képeket kategóriák szerint vagy megadott kategóriákhoz rendezni (a gyerek például az egyik csoportba a csak színeket jelölő kártyákat rendezi, a másikba a zászlókat). Ha jól végezte a feladatot, látható, hogy a közös fogalmi jegy megvan. Egy másik típus például, amikor képekhez kell definíciót kapcsolnia írásban egy feladatlapon, vagy csak a hozzá tartozó szavakat, úgy, mint Nagy (2004) szóolvasó tesztjében, vagy például Vighék (2015) idegen nyelv szókincsismeretére vonatkozó kutatásában a képen van egy asztal, két szék, az asztalon virág, a mellé írt szavakról kell eldönteni, kapcsolódik-e a képhez: szék, asztal, virág, színház (Vidákovich *et al.* 2014, Vigh *et al.* 2015). Esetleg más tesztben éppen azokat kell kiválasztaniuk a tanulóknak, amelyek nem tartoznak a képhez. Egyes tesztekben pedig hívószóhoz kell képet keresni.

A verbalitás alapú passzív szókincs-vizsgálat esetén kérhetnek lexikális döntést arról, hogy valami szó-e vagy nem szó. Például a *ceb* szerinted szó vagy nem szó? Erre épül például Lórik (2015b) Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata is.

Vizsgálhatják a szófelismerő rendszer gyorsaságát és pontosságát előfeszítő (formai, szemantikai) hatásvizsgálatokban, kapuzási technikával (a tesztalany egyre nagyobb szórészt hall a szóból mindaddig, amíg fel nem ismeri), maszkolással (szó kitalálása kontextusból úgy, hogy a szó egésze vagy része nem hallható, például).

A Vocabulary Level Testben a tanulók hat szót látnak, melyek mellé három rövid meghatározást adnak meg, ezekhez kell párosítani a jelentésben hozzá il-
lőt (*Nation 1990, Vígh et al. 2015*).

A saját szókincsvizsgáló tesztek összeállításához ajánljuk a Vígh (2013) által összeállított szakanyagot a tesztkészítés módszertanáról, a mérés folyamatairól, eszközeiről. A továbbiakban konkrét tesztet mutatunk be röviden, amelyek szintén segíthetnek a további tájékozódásban, a szókincsvizsgáló módszer meghatározásában és kivitelezésében. A hazai szókincsvizsgáló eljárásokról részletesebben olvashatunk Juhász és Radics (2019a, 2019b) anyagaiban.

A LAPP aktívshókincsvizgálat

Az óvodás és kisiskolás korú gyermekek szókincsének vizsgálatára alkotta meg Lőrík József, Ajtony Péter, Pléh Csaba és Palotás Gábor (2015) az eljárást, mivel a szókincsvizsgáló méretének ismerete fontos diagnosztikus értékkel bírhat – többek között – a nyelvfejlődési zavarok, a diszlexia és diszgráfia, avagy az iskolaérettség megállapításánál. A standardizált teszt 5;0–7;11 éves gyermekek vizsgálatára szolgál. Az eljárás képsorozatot, jegyzőkönyvként szolgáló űrlapokat és egy tesztfelvételi, pontozási és értékelési útmutatót tartalmaz. A képsorozat egy 37 darab A/5 méretű vonalrajzot tartalmazó spirálozott füzet. A 37 rajzból 23 főnevet, 6 pedig igét ábrázoló kép, valamint további 4–4 darab próbakép. Az útmutatóból tájékozódhatunk a vizsgálat előkészítésének lépéseiről, a vizsgálat menetéről, továbbá útmutatót kapunk az eredmények értékeléséhez és elemzéséhez. A teszt felvétele során a vizsgált személytől azt várjuk, hogy nevezze meg a füzetben ábrázolt tárgyat vagy cselekvést.

Az űrlapon pontosan lejegyezzük a vizsgált személy válaszait. Az eljárás értékelési útmutatójában található válaszlista tartalmazza az elfogadható és a hibás válaszok gyűjteményét, mely támpontot ad az objektív minősítéshez. Minden helyes válasz 1 pontot ér. Az összesített nyerspontokat meghatározott életkori övezetenként (5;0–5;5 év, 5;6–5;11 év, 6;0–6;5 év, 6;6–6;11 év, 7;0–7;5 év és 7;6–7;11 év) az életkornak megfelelő T-értékekkel alakítjuk. Az összesített helyes válaszsám alapján hat kategóriába sorolva határozzuk meg a gyermekek teljesítményét: magas, átlag fölötti, átlagos, átlag alatti, közepes elmaradású vagy súlyos elmaradású eredmény állapítható meg.

2. táblázat. A LAPP-tesztben elért teljesítmények leíró kategóriái és értelmezésük
(Lőrík et al. 2015: 17 alapján)

Övezet	Értelmezés
magas	A standardizálásba bevont mintából mindössze 1–2% nyújtott ilyen magas teljesítményt.
átlag fölötti	A standardizálásba bevont mintából mindössze 15% nyújtott ilyen magas teljesítményt.
átlagos	A standardizálásba bevont minta túlnyomó része hasonló eredményt adott.
átlag alatti	A standardizálásba bevont mintából mindössze 15% nyújtott ilyen alacsony teljesítményt.
közepes elmaradás	A standardizálásba bevont mintából mindössze 1–2% nyújtott ilyen alacsony teljesítményt.
súlyos elmaradás	A standardizálásba bevont mintából mindössze 0,5% nyújtott ilyen alacsony teljesítményt.

A vizsgálat során mérjük az időt is, melyet rávezetünk az űrlap megfelelő részére, melyet értékelünk. A vizsgálat átlagosan 1 és 5 perc közötti időt vesz igénybe, a nyolc percnél hosszabb idő részletesebb vizsgálatot igényel, valamilyen problémára utal.

A minőségi elemzés során talált hibás válaszok különböző hibatípusokba sorolhatóak, például: „megnevezés helyett a funkció meghatározása történik (labda helyett pattogó), körülírás, parafrázis (például autó helyett „ebben utaznak”), specifikus kategória helyett főfogalom használata (például szőlő helyett gyümölcs), azonos fogalmi körön belüli tévesztés (például szőlő helyett málna), egész helyett részlet megadása (például dobókocka helyett pötty) stb.” (Lőrík et al. 2015: 19).

A teszt útmutatója nem határozza meg, hogy az eljárást kik alkalmazhatják, de pedagógusok számára nem javasolt, mivel a teszt diagnosztikus célú felhasználásra született, így elsősorban a szakértői bizottságok szakemberei alkalmazzák a vizsgálatok során. A szókincsvizsgálatot az útmutató szerint végeztük el.

Diszlexiás gyerekek szókincsvizsgálata a LAPP-teszttel

A szakirodalom áttekintése alapján kérdésként fogalmazódott meg bennünk, hogy napjainkban vajon milyen mértékű különbséget lehet azonosítani a diszlexiás és a tipikus fejlődésű diákok szókincsé között. Azért a diszlexiás tanulók

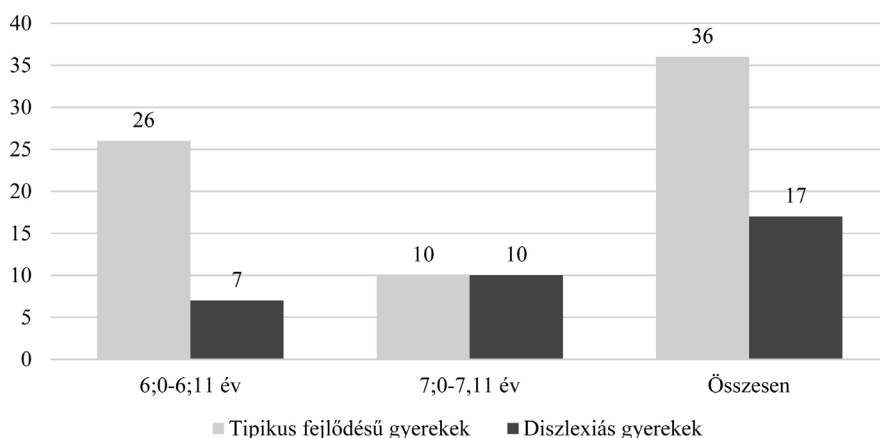
csoportját állítottuk kutatásunk középpontjába, mert a diszlexia egyik tünete a gyér szókinccs.

A szociális, gazdasági, kulturális háttérét a tanulóknak nem vizsgáltuk, ahogyan az olvasás iránti elköteleződést sem, arra nézvést irányadónak gondoljuk a PISA 2009-es jelentését a szövegértési teljesítményekkel kapcsolatban. Magyarországon a családi háttér teljesítményt meghatározó szerepe erős (Balázsi et al. 2010: 56–57).

Vizsgálatunkhoz az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

- A diszlexiás gyermekek szókinccse már óvodáskorban elmarad a tipikus fejlődésű gyermekek szókinccsének méretétől.
- A diszlexiás gyermekek szókinccshibáiban több hibatípus jelenik meg.
- A diszlexiás gyermekek leggyakoribb hibája a képmegnevezések során, hogy a specifikus kategória helyett főfogalmat használnak, illetve az azonos fogalmi körön belüli tévesztés jelenik meg.

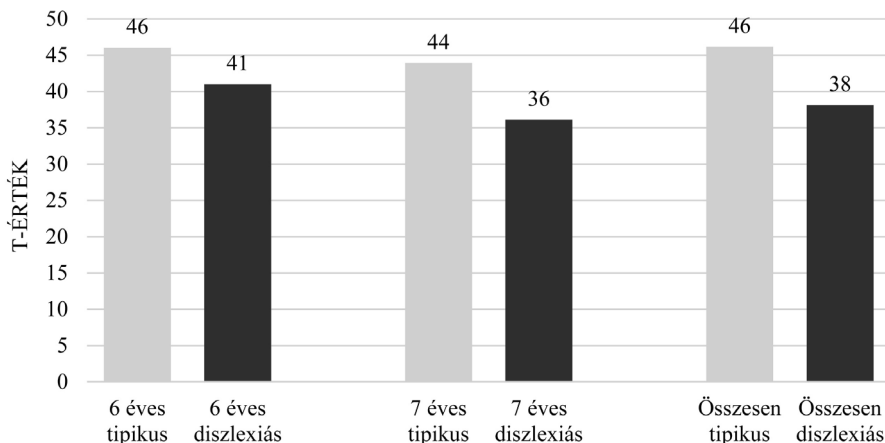
A kutatásban 36 tipikus fejlődésű és 17 később diszlexiásnak diagnosztizált gyermek korábbi LAPP-tesztjét hasonlítottuk össze (1. ábra).



1. ábra. A LAPP-tesztrel vizsgált személyek életkori eloszlása

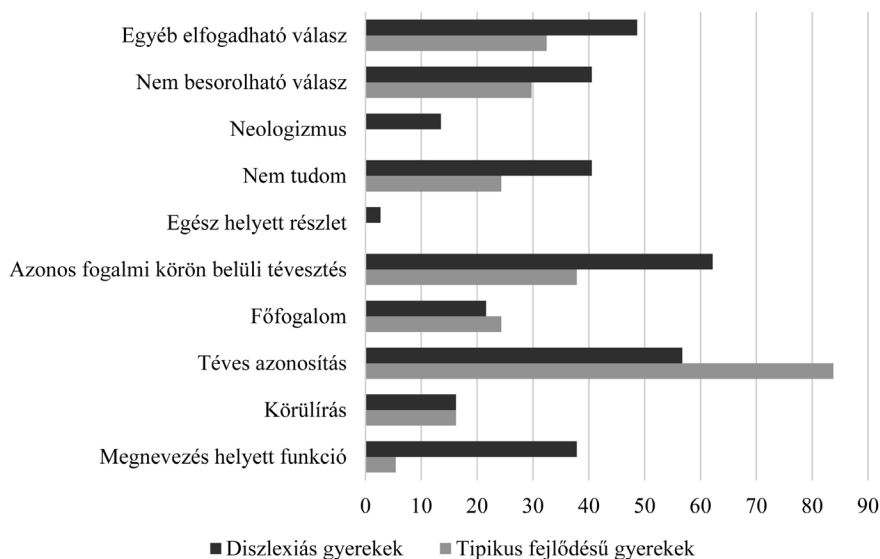
Az első hipotézisünk, amely szerint a diszlexiás gyermekek szókinccse már óvodáskorban elmarad a tipikus fejlődésű gyermekek szókinccsének méretétől, igazolódott. Szignifikáns különbséget találtunk a ($p < 0,05$) a diszlexiások és a nem diszlexiás tanulók kép alapú szómegnevezési képességében összességében és az igékre nézve ($p < 0,05$) külön is. Tehát a diszlexiásoknak nehézségei vannak a kép alapú szóle hívásban, különös tekintettel az igékre vonatkozóan. A tipikus fejlődésű gyermekek T-értékének átlaga 46, mely átlagos övezetet jelöl, azaz a stan-

dardizálásba bevont minta túlnyomó része hasonló eredményt adott. A diszlexiás gyerekek T-értékének az átlaga 38, mely átlag alatti övezetbe sorolható, azaz a standardizálásba bevont mintából mindössze 15% nyújtott ilyen alacsony teljesítményt. A T-értékek átlaga a hatévesek körében nem mutat ilyen nagy mértékű különbséget, mindkét csoport átlag T-értéke átlagos övezeti (2. ábra).



2. ábra. A T-értékek összehasonlítása életkoronként

A második hipotézisünk, amely szerint a diszlexiás gyermekek szókincshibáiban több hibatípus jelenik meg, csak részben igazolódott: a hétéveseknél. A 7;0–7;11 éves diszlexiás gyerekek válaszaiban – a főnévi megnevezések tekintetében – két olyan hibatípus jelent meg, ami a tipikus fejlődésükében nem: az egész helyett egy részlet megadása (például dobókocka helyett pötty) és a neologizmus (például tartófogas). A 7;0–7;11 évesek igei megnevezéseinél csak a neologizmus (például koncertjátsszik, fahúz, hószánkózik) jelent meg olyan hibatípusként, ami csak a diszlexiás gyerekekre volt jellemző (3. ábra).



3. ábra. A hétévesek hibatípusainak aránya (%)

A harmadik hipotézisünk, amely szerint a diszlexiás gyermekek a képmegnevezések során ejtett leggyakoribb hibái közé a specifikus kategória helyett a főfogalom használata és az azonos fogalmi körön belüli tévesztés jelenik meg, nem igazolódott.

Összegzés

Az olvasóvá válásban, a szövegértésben nagy szerepet játszik az egyének szókinccse. A vonatkozó szakirodalom alapján áttekintettük a szókinccs becsült fejlődését az életkorral összefüggésben, és kiemeltük annak a szövegértésben és tanulásban betöltött szerepét. Áttekintettük a szókinccs vizsgálatának módszertani sokszínűségét, majd a LAPP aktív szókinccs-vizsgálatot részletesebben is bemutattuk. Tanulmányunkban arra kerestük a választ, hogy óvodáskorban azonosítható-e a tipikus fejlődésű és a későbbiekben diszlexiadiagnózist kapott gyermekek szókinccse közötti különbség, illetve található-e valamilyen sajátosság a hibatípusok között. A kutatásunk során igazolódott az a feltételezésünk, hogy már óvodáskorban azonosítható a diszlexiás és tipikus fejlődésű gyermekek szókinccse közötti különbség, továbbá hogy a diszlexiás gyermekeknél többféle hibatípus is megjelenik. Eredményünk összhangban van Szabó (2017) vizsgálá-

tával (óvodások, elsősök és másodikosok hangtani, nyelvi és szókincsvizsgálatát LAPP-pal végezte el), aki arra a következtetésre jutott, hogy a beszédfigyathé-
 kosság befolyásolja a szókincs fejlettségét, a hangtani tudatosságot és a nyelvi
 faktort, és rámutatott arra, hogy a korai szűrés után végzett nyelvi fejlesztés szig-
 nifikáns javulást hoz ezeken a területeken.

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a szókincsfejlesztés során
 specifikusan kell figyelni az óvodai anyanyelvi nevelésben a gyakori hibatípu-
 sok alapján tudatosan összeállított feladatok beépítésére. Ezzel jelentősen be-
 folyásolható a későbbi szövegértés szintje, ami a hatékony, önálló tanulás egyik
 kulcsa.

Irodalom

- ANDERSON, R. C.–NAGY, W. E. (1992) The vocabulary conundrum. *The American Educator*.
 No. 1. pp. 14–18.
- BAKER, S., SIMMONS, D. & KAME'ENUI, E. (1998) *Vocabulary acquisition: Synthesis of the re-
 search*. Washington DC, U.S. Department of Education, Office of Educational Research
 and Improvement, Educational Resources.
- BAKONYI H. (1918) A gyermeknyelvi szókincs fejlődése. *A Gyermekek*, Vol. 12. No. 7–10.
- BALÁZS G. (2017) *Arany János szókincese, költői szótára*. [http://e-nyelvmagazin.hu/
 2017/02/28/arany-janos-szokincse-koltoi-szotara/](http://e-nyelvmagazin.hu/2017/02/28/arany-janos-szokincse-koltoi-szotara/) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- BALÁZSI I., OSTORICS L., SZALAY B., SZEPESI I. & VADÁSZ CS. (2010): *PISA 2009. Szövegér-
 tés tíz év távlatában Összefoglaló jelentés*. Budapest. Oktatási Hivatal. [https://www.ok-
 tatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszfogl_
 jel_110111.pdf](https://www.ok-

 tatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszfogl_

 jel_110111.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- BENEDICT, H. (1979) Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of
 Child Language*, No. 6. pp. 183–200.
- BIEMILLER, A. (2001) Teaching vocabulary: Early, direct, and sequential. *The American Edu-
 cator*, Vol. 25. No. 1. pp. 24–28.
- BIEMILLER, A. (2005) Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for
 Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction. In: Hiebert, E. & Kamil, M.
 (eds) *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*. Mahwah, Erlba-
 um, NJ, 223–242.
- BÓNA J. & IMRE A. (2017) Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. In: Gósy M.
 (ed.) *Beszéd kutatás*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet Kempelen Farkas Beszéd-
 kutató Laboratórium. pp. 185–203.
- Brewer, W. & Stone, B. (1975) Acquisition of spatial antonyms pairs. *Journal of Experimental
 Child Psychology*, Vol. 19. No. 1. pp. 199–307.

- BÜKY B. (1984) Az anyanyelvi képességek fejlettsége és továbbfejlesztése életkoronként. In: Büky B., Egyed A. & Pléh Cs. (eds) *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés. A pszicholingvisztika gyakorlati lehetőségei*. Budapest, Tankönyvkiadó. pp. 68–83.
- CAREY, S. (1978) The child as word learner. In: HALLE, M., BRESNAN, J. & MILLER, G. A. (eds) *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge MA, The MIT Press. pp. 264–293.
- COOTER, R. B. & SUTTON, E. F. (1996) *Teaching reading in the content areas*. NJ. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- CRYSTAL, D. (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, Osiris Kiadó.
- CS. CZACHESZ E. (2014) A szókincs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés*, No. 2. <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/a-szokincs-es-az-olvasas-kapcsolata-az-iskolaskor-elott> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- CS. CZACHESZ E. & CSIRIK J. (2002) *10–16 éves tanulók írásbeli szókincsének gyakorisági szótára*. Budapest. Books in Print.
- CSER J. (1935) Szabad kapcsolat próbája a 10–14 éves korban. *A Gyermek és az Ifjúság*, pp. 181–191.
- CSER J. (1939) *A magyar gyermek szókincese. Gyakorisági és korszótár*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság.
- DOBOS L. (1936–37) Adatok a fővárosi tanulók szókincséhez. *Budapesti Polgári Iskola*, Vol. 1. No. 1–4. pp. 9–19.
- DOLCH, E. W. (1927) Grade vocabularies. *Journal of Educational Research*. Vol. 16. No. 1. pp. 16–26.
- ÉLTES M. (1903) Adatok a gyenge tehetségű gyermek képzet- és szókincsének megismeréséhez. Dolgozat a Gyógypedagógiai Intézetekhez kapcsolt államilag segélyezett pszichológiai laboratóriumból. Budapest. 16.
- ERDEI I. (1987) A gyermeknyelvi szókincsvizsgálatok elméleti és gyakorlati kérdései. *Tanárképzés és Tudomány*, No. 2. pp. 145–168.
- FRANCIS, N. & KUČERA, H. (1982) *Frequency Analysis of English Usage: Lexicon and Grammar*. Boston, Houghton Mifflin.
- GANGER, J. & BRENT, M. R. (2004) Reexamining the vocabulary spurt. *Developmental Psychology*, Vol. 40. No. 4. pp. 621–632.
- GLEASON, B. & RATNER, B. (eds) 1998. *Psycholinguistics*. Orlando, Harcourt Brace College Publishers.
- Glucksburg, S. Hay, A. & DANKS, J. (1976) Word in utterance contexts: Young children do not confuse the meaning of 'same' and 'different'. *Child Development*, Vol. 47. No. 7. pp. 737–741.
- GÓSY M. (1984) *Hangtani és szótani vizsgálatok hároméves gyermekek nyelvében*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- GÓSY M. (1996/2006/2014) *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Budapest, Nikol Kkt.

- GÓSY M. 1993. A lexikális hozzáférés. In. GÓSY M. & SIPTÁR P. (eds) *Beszéd kutatás '92*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete. pp. 14–33.
- GÓSY M. (1998) A szó felismerése: folyamatok és stratégiák. In. GÓSY M. (ed.) *Beszéd kutatás '97. Szófonetikai vizsgálatok*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete. pp. 63–117.
- GÓSY M. (1999) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina Kiadó.
- GÓSY M. & KOVÁCS, M. (2001) A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr*, No. 3. pp. 330–354. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1253/125306.htm> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- HAYES, D. P. (1988) Speaking and writing: Distinct patterns of word choice. *Journal of Memory and Language*, Vol. 27. pp. 572–585.
- HENRIKSEN, B. (1999) Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 21. No. 2 pp. 303–317. https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/757C3EE5BBA3DDD5110C77259E4E6E40/S0272263199002089a.pdf/three_dimensions_of_vocabulary_development.pdf [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- HIRSCH, D. & NATION, P. (1992) What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, Vol. 8. No. 2. pp. 689–696.
- ISHII, T. & SCHMITT, N. (2009) Developing an integrated diagnostic test of vocabulary size and depth. *Regional Language Centre Journal*, Vol. 40. No. 5. pp. 5–22.
- INGRAM, D. (2001) Toward a theory of phonological development. In. KREIDLER, C. W. (ed.) *Phonology*. London, Routledge. pp. 60–79.
- JUHÁSZ V., RADICS M. (2019a) Hazánkban használt szókincsmérő eljárások I. *Anyanyelv-pedagógia*, Vol. 12. No. 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=771> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- JUHÁSZ V., RADICS M. (2019b) Hazánkban használt szókincsmérő eljárások II. *Anyanyelv-pedagógia*, Vol. 12. No. 2. (megjelenés alatt)
- KENYERES E. (1928) *A gyermek beszédének fejlődése*. Szülők Könyvtára. No. 6–8. Budapest, Studium Kiadó.
- KISS M. (2012) A digitális Mikes-szótár. *Magyar Tudomány* No. 3. pp. 279–284. <http://mikesz-szotar.iti.mta.hu/eloszo.html> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- KOJANITZ L. (2004) A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – A szavak szintje. *Magyar Pedagógia*. Vol. 104. No. 4. pp. 429–442. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kojanitz_MP1044.pdf [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- KOVÁTS A. (1937–38) Külföldi és magyar gyermekek szókincsének összehasonlítása. *Pedagógiai Szeminárium*, No. 8.
- LACZKÓ M. (2017) Középiszólások beszédprodukciója az aktivizálható szókincs tükrében. <https://barankovics.hu/cikk/jovoido/kozepiskolasok-beszedprodukcioja-az-aktivizalhato-szokincs-tukreben> [Letöltve: 2019. 07. 31.]

- LAUFER, B. (1989) What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In. LAUREN, C. & NORDMAN, M. (ed) *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*. Clevedon, Multilingual Matters.
- LAUFER, B., ELDER, C., HILL, K. & CONGDON, P. (2004) Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, Vol. 21. No. 2. 202–226. https://gul.gu.se/public/pp/public_courses/course82182/published/1528455051903/resource-Id/41089423/content/UploadedResources/Language%20Testing-2004-Laufer-202-26.pdf [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- LEITNER L. (2017) Szóasszociációs vizsgálatok általános és középiskolai tanulók körében a játékelmélethez kapcsolódó tanulói tudás értékelésében. In. KÁROLY K. & HOMONNAY Z. (eds) *A tanulás és tanítás és tanítás értékelése. Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái*. Budapest. ELTE Eötvös Kiadó. pp. 250–261. http://www.eltereader.hu/media/2017/07/Diszciplina_4_READER.pdf [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- LŐRIK J. (2015a) *A 2. osztályos gyermekek olvasástechnikájának és mondatmegértésének vizsgálata. Lőrík-féle olvasásvizsgálat (LOV)*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht.
- LŐRIK J. (2015b) *Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht.
- LŐRIK J., AJTONY P., PALOTÁS G. & PLÉH CS. (2015) *Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP)*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- LUKÁCS Á. (2014) Szótanulás. In. PLÉH CS. & LUKÁCS Á. (eds) *Pszicholingvisztika 1*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- MACHER M. (2016) Szóaktiválási és szótanulási folyamatok működése tanulásban akadályozott gyermekeknél. *Gyógypedagógiai Szemle*, No. 4. pp. 257–269. http://epa.oszk.hu/03000/03047/00073/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2016_04_257-269.pdf. [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- MEIXNER I. (1976) Hároméves gyermekek szókinccse. In. MOLNÁR J. & WACHA I. (eds) *A beszéd-szimpozium magyar előadásai*. Szeged, 1971. Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság. pp. 55–59.
- NÁDASDY Á. (2007) Egy átlag angol munkás. *Magyar Narancs*. 08. 02. http://seas3.elte.hu/delg/publications/modern_talking/107.html [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- NAGY J. (2004) A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, Vol. 104. No. 2. pp. 123–142.
- NAGY, W. E. & HERMAN, P. A. (1985) Incidental vs. instructional approaches to increasing reading vocabulary. *Educational Perspectives*, Vol. 23. No. 1. pp. 16–21.
- NAGY, W. E. & SCOTT, J. A. (2004) Vocabulary processes. In. RUDDELL, R. B. & UNRAU, N. J. (eds) *Theoretical models and processes of reading*. Delaware, International Reading Association, Newark. pp. 574–593.
- NATION, P. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. Boston. Heinle and Heinle.

- NATION, P. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NATION, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, Vol. 63. No. 1. pp. 59–82.
- NATION, P. & WARING, R. (1997) *Vocabulary size, text coverage and wordlist*. <http://www.robwaring.org/papers/CUP/cup.html> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- NATIONAL READING PANEL (2000) <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- NELSON, K. (1977) Cognitive development and the acquisition of concepts. In: Anderson, R., Spiro, R. & Montague, W. (eds) *Schooling and the acquisition of knowledge*. NJ. Hillsdale. Erlbaum. pp. 324–341.
- NEUBERGER T. (2017) A szókincs alakulása a beszédfejlődésben. In: BÓNA J. (ed) *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. Budapest, Eötvös Kiadó. pp. 121–140.
- NELSON K. (1973) *Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 38. No. 149.
- PLÉH Cs. 2006. A gyermeknyelv. In: KIEFER F. (ed) *Magyar nyelv*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- RACSMÁNY M. (2007) Az „elsődleges emlékezet” – a rövid távú emlékezés és a munkamemória elméletei. In: CSÉPE V., GYÖRI M. & RAGÓ A. (eds) *Általános pszichológia 2. Tanulás-émlékezés-tudás*. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 177–207.
- SCHMITT, N. (1999) The relationship between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation, and word class knowledge. *Language Testing*, Vol. 16. No. 2. pp. 189–216.
- SCHONELL, F. (1956) *A study of the oral vocabulary of adults: an investigation into the spoken vocabulary of the Australian worker*. Brisbane, University of Queensland Press.
- SÉNÉCHAL, M. & CORNELL, E. H. (1993) Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, No. 4. pp. 361–374.
- STAHL, S. A. & FAIRBANKS, M. M. (1986) The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 56. No. 1. pp. 72–110.
- SZABÓ Á. (2017) *Óvodások és kisiskolások szókincsének és nyelvi tudatosságának a vizsgálata és fejlesztési lehetőségei*. Az előadás elhangzott 2017. november 14-én a „Nézd–halld–érezd–mond!” – az észlelés fejlesztése a hatékony tanulásért című konferencián. <https://docplayer.hu/105050012-N-e-z-d-h-a-l-l-d-erezd-m-o-n-d-d-a-z-e-s-z-l-e-l-e-s-n-o-v-e-m-b-e-r-1-4.html> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- VARGA K. (é. n.) *Tankönyvek szókészlete. A Szókincsháló szakosztály videós kutatási beszámolója 99 általános iskolai tankönyv szókészletéről*. http://www.szokincshalo.hu/video_oszszefoglalo.php [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- VIDÁKOVICH T., CS. CZACHESZ E. (2006) Középiskolás tanulók szókincse, a szókincsmélység és a szövegértés összefüggései. *Modern Nyelvoktatás*. Vol. 12. No. 2. pp. 16–29. <http://epa>

oszk.hu/03100/03139/00001/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2006_2_016-029.pdf [Letöltve: 2019. 07. 31.]

VIDÁKOVICH T., VÍGH T., SOMINÉ HREBIK O. & THÉKES I. (2013) Az angol és német nyelvi szókincs online diagnosztikus tesztelése a 6. évfolyamon. *Iskolakultúra*, No. 11. pp. 117–130. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00179/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_11.pdf [Letöltve: 2019. 07. 31.]

VÍGH T. (2013) *A pedagógiai mérés fogalma, folyamata, eszközei*. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/8_a_pedagogiai_mrs_fogalma_folyamata_eszkzei.html [Letöltve: 2019. 07. 31.]

VÍGH T., SOMINÉ HREBIK O., THÉKES I. & VIDÁKOVICH T. (2015) Fialat nyelvtanulók német és angol alapszókincsének online diagnosztikus vizsgálata. In: CSAPÓ B. & ZSOLNAI A. (eds) *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 13–34. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/5989/1/2015_OnlineDiagnosztikus.pdf [Letöltve: 2019. 07. 31.]

VIKTOR G. (1917) *A gyermek nyelve. A gyermeknyelv irodalmának ismertetése főként nyelvészeti szempontból*. Nagyvárad, Béres és Held Könyvnyomdája.