

**A NYELVI TUDATOSSÁG SZEREPE AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN,
AZ OLVASÁSTANULÁSBAN ÉS AZ IDEGENNYELV-TANULÁSBAN**

**THE ROLE OF LANGUAGE AWARENESS IN LANGUAGE EDUCATION,
LEARNING TO READ AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

JUHÁSZ VALÉRIA¹

Absztrakt: A tanulmány célja, hogy rámutasson, az anyanyelvi nevelés/idegennyelv-tanulás során hogyan jelenhetnek meg az explicit tanítások a nyelvről, például a kisgyermekkorai képeskönyv-nézegetési interakciókon vagy az egyéb literációs (írás-olvasásra irányuló) tevékenységeken keresztül, illetve később, az írás-olvasás tanulást közvetlenül megelőző szakaszban az anyanyelvi tudatosság/metanyelvi tudatosság tanításán keresztül. A tanulmányban tisztázom a nyelvi és metanyelvi tudatosság fogalmát, összetevőit, valamint részletezem ezek olvasástanulásban, idegennyelv-tanulásban játszott szerepét. Keretként használom az olvasás egyszerű modelljét, amely mentén értelmezem, hogy az adott nyelvi tudatossági szint az olvasási képességnek mely részét (dekódolás vagy nyelvi megértés) támogatja, mindezeket összekapcsolom a közös olvasások során alkalmazott kódorientált vagy jelentésorientált tevékenységekkel, amelyek hozzájárulnak a bontakozó írásbeliséghez, és amelyek kategorizálása megalkotta Sénéchal és munkatársai Otthoni literációs modelljét.

Kulcsszavak: *nyelvi tudatosság, metanyelvi tudatosság (fonológiai, morfológiai, szemantikai, szintaktikai, pragmatikai), jelentésorientált/kódorientált tevékenység, Otthoni literációs modell*

Abstract: The aim of the study is to focus attention on explicit teachings about language in first and foreign language education, and how they help pupils in learning to read and foreign language learning. The study starts with research on shared book reading, how meaning-related and code-related activities prepare pupils for learning to read. We briefly clarify the difference between language awareness and metalinguistic awareness. The study uses the frame of the simple view of reading as a basis to understand how the different aspects of language awareness (phonological, morphological, semantic, syntactic, pragmatic) support the decoding and comprehension part of reading. With the simple view of reading, we refer back to the Home Literacy Model of Sénéchal et al. to connect the theory and practice of emergent literacy.

Keywords: *language awareness, metalinguistic awareness (phonological, morphological, semantic, syntactic, pragmatic), meaning-related, code-related activities, Home Literacy Model*

¹ JUHÁSZ VALÉRIA
főiskolai docens
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Szeged, 6725 Hattyas utca 10.
juhasz.valeria@szte.hu

BEVEZETÉS

Az ember nyelvi fejlődésében két tényező játszik meghatározó szerepet: az egyik az öröklött genetikai faktorok, a másik pedig az egyén nyelvi környezete. Ezek együttesének hatása alakítja ki az egyén nyelvi profilját. Egy jó genetikai adottságokkal, de szegényes nyelvi környezetben élő gyermeknek egészen más lehetőségei vannak a nyelvi fejlődésre, mint egy ugyanolyan jó adottságokkal rendelkező, de gazdag nyelvi környezetben felnövő gyermeknek. Viselkedéses vizsgálatok rámutattak arra is, hogy a környezet mekkora szerepet játszik a kognitív fejlődés vonatkozásában: kiderült, hogy a jó szocioökonómiai háttérű gyermekek alacsonyabb szintű kognitív alapképességek esetén is viszonylag jól meg tudnak tanulni olvasni (TÓTH – CSÉPE 2009). A nyelvi környezet gazdagságát olyan tényezők határozzák meg például, hogy a gyermek mennyi és milyen minőségű, változatosságú nyelvi hatásnak, tapasztalatszerzésnek van kitéve, mennyi kommunikációs interakcióba vonják be őt, milyen beszédkésztetése, beszédmotiváltsága van, mennyit gyakorolja a nyelv produktív, motorikus kivitelezését, mennyit kísérletezik/játszik a nyelvvel, és mennyire támogatják őt ebben. Mivel az egyén nyelvi fejlődése hatással van az olvasástanulási és a tanulási képességére, a kutatók egyre nagyobb figyelmet fordítanak arra, hogy minél hamarabb felmérjék a gyermekek nyelvfejlődési állapotát, mert az időben észlelt esetleges elmaradások direkt fejlesztése kedvezően hat a további nyelvi folyamatok fejlődésére.

Jelen munkában a nyelvi környezeti hatások közül a tudatosság szempontjából a kisgyermekkel történő képeskönyv-nézegetések módszertani lehetőségeit (direkt/explicit, indirekt tanítások) tekintem át röviden, illetve azt, hogy ezek hogyan hatnak a nyelvi fejlődésre, az olvasástanulásra, majd rátérek a későbbi direkt, explicit nyelvi tudatossággal kapcsolatos fejlesztési szintekre, amelyek befolyásolják az olvasás- és idegennyelv-tanulást.

1. A KÉPESKÖNYV-NÉZEGETÉSEKBE REJLŐ NYELVI FEJLESZTÉSI ÉS OLVASÁS-ELŐKÉSZÍTÉSI LEHETŐSÉGEK

Hazánkban a képeskönyvek segítségével történő nyelvi fejlesztési lehetőségek még csak mostanában kezdenek az érdeklődés központjába kerülni (GODA 2019; JUHÁSZ 2021; NYITRAI 2014; SZINGER 2019; VARGA 2021 stb.). A gyermekek literációs nevelődésével kapcsolatosan azonban már számos összefüggésre fény derült. A gyermekek literációs fejlődésében meghatározó tényezőnek számít a szülők végzettsége, szocioökonómiai státusza, foglalkozása, a család kulturális tőkéje, valamint a szülők könyvszeretete, szövegértési képessége, a közös mesélés rendszeressége, a szülők iskoláztatáshoz való hozzáállása, az otthoni könyvek száma (külön a szülőké, külön a gyermeké), a könyvtárba, könyvesboltba járás, a gyermekek neme, testvérsorban elfoglalt helye stb. (összefoglalóan JUHÁSZ 2021; TÓTH 2019).

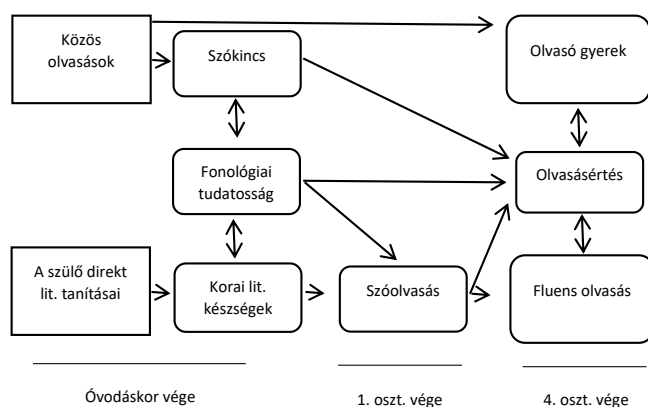
Egy folyamatban lévő, videón rögzített (25 felvétel, teljes időtartam: 78,5 perc), képeskönyves interakciókat vizsgáló kutatásomban számos, a nyelvi, kognitív, literációs fejlődésre ható tényezőt vizsgálok. Az interakciók közötti különbségeket meg-

határozza a gyermek életkora (egy hónapostól kb. a nagycsoportos/7 éves korú gyermekig jelennek meg a felvételen). Különbségek észlelhetők abban, hogyan helyezkedik el a mesélő (a felnőtt) és a gyermek egymáshoz, illetve a könyvhöz képest, látja-e a gyermek a felnőtt artikulációját, miközben az beszél hozzá, milyen összetett nyelvi interakció történik a képeskönyv-nézegetés közben, milyen a szülő-gyermek beszédmennyiségének aránya (kisebbségnél a hangutánzó szavak használata, később jellemző a címkézés, megnevezik a képeken látott tárgyakat, eseményeket, nagyobbaknál összetettebb szintaktikai szerkezetű kérdések, válaszok jelennek meg), ki irányítja az interakciót (ki lapoz, ki kérdez), a szülő hogyan buzdítja beszédre a gyermeket, milyen modalitású mondatokat használnak, mennyire egyszerű vagy összetett szerkezetű a gyermekhez intézett beszéd, hogyan jelennek meg az ismétlések. Az is különbség, hogy ezen interakciók szövegileg mennyiben kapcsolódnak a könyv szövegéhez (ha van neki), a képekhez, illetve magához a gyermekhez, milyen gesztusokat használnak mesélés közben, követik-e ujjal a szöveget, jelölik-e, hol tartanak benne, vagy csak a képekre mutatnak; beszélnek-e a könyv struktúrájáról, a címről, szerzőről, tartalomjegyzékről stb.); melyek a figyelemfenntartás eszközei, van-e direkt szókinccsfejlesztés, ismételtetnek-e a szülők a gyermekekkel nyelvi struktúrákat. Mindezek változatossága, a literációs (írás-olvasáshoz szorosabban kapcsolódó) és a nyelvi tudatosság fejlesztése, illetve azok mennyisége és aránya eltérő hatást gyakorol a gyermekek literációs fejlődésére és iskolai felkészültségére.

A könyveken keresztüli literációba való belenevelődés témájának egyik nemzetközileg is legismertebb kutatója Monique Sénéchal, akinek a kutatásai (pl. SÉNÉCHAL 2001, 2006A; SÉNÉCHAL és mtsai. 1996, 1998; SÉNÉCHAL – WHISSELL – BILDFELL 2017; SÉNÉCHAL – LEFEVRE 2002) arra irányultak, hogy a kisgyermekkori literációs nevelés hogyan készíti elő az írásbeliség megtanulását. A gyermekek iskoláskor előtti literációs tapasztalatszerzését három kategória mentén osztják fel: 1. a gyermek szülővel folytatott interakciója során szerzett írás-olvasási tapasztalatok (pl. mesélés, képeskönyvekhez kapcsolódó interakciók, utcai feliratok nézegetése, beszélgetések róluk, a figyelem ráirányítása az írott szövegre), 2. a gyermek saját tapasztalatszerzése az írásbeliséggel kapcsolatosan (pl. egyedül nézegeti a képeskönyvben a betűket, képeket, kvázi olvasást végez, miközben az ujjával mutatja, „hol tart” az olvasásban), 3. a gyermek megfigyeli, hogy szülei milyen literációs tevékenységekben vesznek részt (pl. számítógépen írnak, olvasnak, szakácskönyvet néznek) (JUHÁSZ 2017; SÉNÉCHAL és mtsai. 2017; TEALE – SULZBY 1986). Ezek a tevékenységek egyrészt fejlesztik a nyelvi megértést, az orális/verbális képességeket, másrészt bevezetnek az írásbeliség világába, a betűk birodalmába, a leírt szavak, szövegek, sajátosságainak felfedezésébe: a kódolási, dekódolási jellemzők megismerésébe. Sénéchal és kollégái hosszú távú kutatásaik szignifikáns eredményeire alapozva megalkották az Otthoni literációs modellt (SÉNÉCHAL és mtsai. 1998; SÉNÉCHAL – LEFEVRE 2002), amelynek célja, hogy feltárja, mely írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységnek milyen hatása van a gyermekek írás-olvasás megtanulására. Ez a modell abban segít eligazodni, hogy a kutatások alapján melyek azok az interakciós tényezők, amelyek közvetve, illetve melyek azok, amelyek inkább közvetle-

nebbül hatnak az írás-olvasás előkészítési folyamataira. Ebből a szempontból a gyermekek tapasztalatait formális/kóddal kapcsolatos vagy informális/jelentéssel kapcsolatos literációs tevékenységekre lehet osztani (HINDMAN és mtsai. 2008; SÉNÉCHAL és mtsai. 2017). A jelentéssel kapcsolatos tevékenységeknél az interakció fő fókusza a jelentésteremtésre kerül, beszélgetnek a képekről, illetve a közös olvasás közben megállnak, hogy megbeszéljék a történetet. Ez indirekten segíti elő a gyermekek olvasástanulását azáltal, hogy erősíti a gyermek nyelvi megértési és produkciós fejlődését. A kóddal kapcsolatos tevékenységeknél a fókus az írásbeliségre helyeződik: a betűkre, azok használatára és kombinációira, vagy a szavak kiolvasásának, írásának megpróbálására. Ezek nem strukturált tanítások, és nagyon rövid ideig tartanak: például arra kéri a gyermeket, hogy keressen meg egy betűt (SÉNÉCHAL és mtsai. 2017). Martini és Sénéchal (2012) kutatása szerint a kódokra fordított figyelem jellemzően nem a képeskönyv-nézegetős interakciókban jelenik meg, hanem egyéb, olyan változatos kontextusokban, mint például speciális ábécéskönyvek nézegetésekor, pólófeliratok, utcai táblák olvasgatásakor stb. (a 18 különféle, kódra irányuló tevékenységformát lásd összefoglalóan: JUHÁSZ 2021).

Az Otthoni literációs modell (1. ábra) feltárja, hogy a közös olvasások során a jelentésorientált tevékenységek elsősorban a szókincs fejlődésére, az olvasásértésre gyakorolnak közvetlenebb hatást, míg a kóddal kapcsolatos tevékenységek (fonológiai tudatosság, graféma-fonéma kapcsolat koncepciójának ismerete) hatnak direkt módon arra, hogy a gyermek milyen sikeresen fogja az első osztályokban megtanulni az olvasáshoz kapcsolódó dekódolási műveleteket.



1. ábra

Otthoni literációs modell

Forrás: Sénéchal 2006b; Sénéchal és mtsai. 2017

Az ábra alapján jól belátható, hogy a gyermekek ábécétudása, betűismerete és a beszélt nyelv fonémastruktúrájának a tudatossága (CSÉPE 2013; LYYTINEN és mtsai. 2004; ZIEGLER – GOSWAMI 2005) miért jó előrejelzője az olvasási képesség fejlődésének már az iskoláskor előtt is, illetve hogy az óvodáskori szókincs fejlettsége miért jelzi előre a későbbi osztályokban az olvasásértési képességet, készséget.

2. NYELVI, METANYELVI TUDATOSSÁG

A nyelvi, metanyelvi tudatossággal kapcsolatban az újabb kutatások azt erősítették meg, hogy ennek fejlettségi foka még nagyobb mértékben meghatározza az olvasási és nyelvtanulási képességek, készségek sikerességét, mint például az olvasáshoz kapcsolódó metakognitív stratégiák, vagyis az alapos olvasásra (close reading) való nevelés a nyelvi/metanyelvi tudatosság fokozatos fejlesztésén keresztül (már alsó tagozattól) sikeresebb literációs teljesítményhez vezet (ZIPKE 2021). Egyes szintek azonban már óvodáskorban is hatékonyan fejleszthetők. A következőkben ezért körvonalazom a nyelvi és metanyelvi tudatosság fogalmi köreit, és a hozzájuk kapcsolódó nyelvi szinteken keresztül bemutatom, hogy egy-egy nyelvi szint tudatos fejlesztésének következtében az olvasási/kontrasztív szemléletű idegennyelv-tanulási képesség, készség mely részegységeinek fejlődése várható. Mindezeket pedig összekapcsolom az olvasás egyszerű modelljével, amely még átláthatóbbá teszi az Ott-honi literációs modell eredményeinek értelmezését is.

A nyelvi és metanyelvi tudatosság életkorral fejlődő képesség: előbb meg kell érteni a nyelvi egységet, hogy beszélni lehessen róla. A gyermeknek meg kell értenie, hogy a szavak önkényes címkék, absztrakciók. Már a két-három éves gyermekek is rendszeresen mutatnak arra vonatkozó tudást, hogy értik a nyelv működését, például új szavakat alkotnak (dolgozó = munkahely), később rímeket találnak ki, szótagolva beszélnek, vagy ráismernek a kezdőhangok összecsengésére. Gombert (1992) a 6-7 éves kort jelöli meg arra az időszakra, amikor a gyermekek képesek lesznek a nyelv különböző nagyságú egységeivel szándékos manipulációkat végezni, illetve amikor megjelenhet a kontextusfüggetlen tudás a nyelvről, a metanyelvi tudás. A gyermekeknek már az olvasástanulás kezdete előtt rendelkezniük kell nyelvtudatossággal, és az olvasástanulással együtt ez a tudatosság – reciprok folyamatként – továbbfejlődik. Gombert (1992) megkülönböztetése szerint a tudatos nyelvi (nála: epilingvisztikai) viselkedés spontán, és a kommunikatív kontextusban jelenik meg, míg a metanyelvi viselkedés reflektív, dekontextualizált, valamint szándékosan alkalmazott. Amikor például valaki vissza tud mondani egy nyelvi viccet, akkor az (egy) epilingvisztikai viselkedés, viszont ha expliciten el is tudja magyarázni, az már (egy) metanyelvi viselkedés (ZIPKE 2021).

A nyelvi tudatosság és a metanyelvi tudatosság azonban nem választható szét élesen, sokkal inkább egy kontinuum mentén értelmezhetők. A szakirodalomban a nyelvi tudatossággal kapcsolatosan leggyakrabban megjelenő fogalmak a nyelvi elemek felismerése, azonosítása, a kategorizációs képesség és a velük való manipulációs képesség; a metanyelvi tudás pedig az az ismeret, amelynek segítségével a beszélő egy nyelvi elemet képes nyelvi szempontból értékelni, vagyis a jelentés és/vagy a forma viszonylatában állításokat tud megfogalmazni az adott nyelvi elem jólfarmáltságáról.

A nyelvi tudatossági szintek jól illeszthetők az olvasás egyszerű modelljének a keretébe. Az olvasás egyszerű modellje (GOUGH – TUNMER 1986; HOOVER – GOUGH 1990) szerint az olvasás = dekódolás és nyelvi megértési képesség. A dekódolási

képességekhez tartozik a tudatossági szintek közül a fonológiai, ortográfiai és a morfológiai tudatosság, a nyelvi megértéshez pedig a morfológiai, szemantikai, szintaktikai és pragmatikai tudatossági szintek. Ha felidézzük Sénéchal modelljét, akkor a literációs fejlődésnek ott is ezt a kettős felosztását találjuk: kódorientált és jelentésorientált fejlődési vonalak.

A nyelvi tudatossági/metanyelvi szintek tárgyalásakor – különösen az idegen nyelvű példák esetében – Zipke (2021) kötetére is támaszkodom.

3. FONOLÓGIAI TUDATOSSÁG

A fonológiai tudatosság lényeges előrelépője az olvasás megtanulásának, hiszen a gyermekek majd ezekhez a fonémákhoz fogják kapcsolni a betűket. A fonológiai tudatosság az a képesség, amelynek segítségével a szavakon belül felismerjük és azonosítjuk a hangzókat, és velük manipulációkat is tudunk végezni. Ennek két szintjét különböztetik meg. A több hangra, szótagra kiterjedő egység a fonológiai tudatosság könnyebben azonosítható, spontán fejlődő része – ez a szótagtudat. A fonématudatosság pedig a fonológiai tudatosság azon része, amikor a legkisebb egységre, a jelentés nélküli, egyetlen hangra terjed ki az azonosítási, felismerési, manipulációs képesség, amelyet expliciten kell tanítani (JUHÁSZ – KÁLLÓ 2017a, 2017b). A fonématudatosságnak nagy szerepe van az új szavak elsajátításában is. A fonématudatossági képesség szintje olvasástanulás előtt az egyik legjobb előrelépője a későbbi olvasási-írási képesség elsajátítási ütemének és sikerességének. A fonématudatosságot fejlesztő tréningek jelentős hatást gyakorolnak a gyermekek olvasási képességének alakulására (ZIPKE 2021). Ennek fejlesztése ritmusos (váltakozó időtartamú szótagok), rímes, akár alliterációkat is tartalmazó mondókák, versek tanulásával történik, vagy direkt manipulációt (analízis, szintézis, törlés, betoldás, csere) tanító, kérő gyakorlatokkal. Több, könnyen hozzáférhető magyar szakanyagban találni ilyen feladatokat, illetve a magyar gyermekekre vonatkozó fonológiai tudatosság-fejlődésre vonatkozó feladattípus-sorrendet (pl.: JORDANIDISZ 2009; JUHÁSZ – KÁLLÓ 2017a, 2017b; KISS – MOKRI – CSAPÓ 2019; PÁSZTOR – TÓTHNÉ ASZALAI 2020). A fejlesztéskor mindig a nagyobb nyelvi egységektől kell haladni a kisebbek felé, és ezt a rövidebb szavakkal kezdjük! Rövid ideig végeztessünk 2-3 típusú feladatot! Ennek tanításakor érdemes humoros, játékos elemeket alkalmazni, például:

- *Mi a tejföl ellentéte? (–...) – Fetődj le!*
- *Hogy hívják a sült nyulat? (–...) – Tepsifüles.*
- *Hány lábon illan el a gőz g nélkül? (–...) – 4.*
- *Mije nincs a víznek v nélkül? (–...) – Íze.*

Zipke (2021) példái, amelyek az angol nyelv tanulásához is használhatók:

- Where do rabbits go after they get married? On their bunnymoon!*
- What is a chubby kitty called? A fat cat.*
- What do little bunnies sing at birthday parties? Hoppy birthday to you!*
- What do you call a skinny young horse? A bony pony.*

4. MORFOLÓGIAI TUDATOSSÁG

A morfológiai tudatosság a legkisebb, jelentéssel bíró nyelvi egység (a forma és a jelentés összekapcsolása) felismerésének, azonosításának és manipulációjának a képessége. A morfológiai tudatosság hozzásegít ahhoz, hogy a morfológiailag komplex szavakat azok morfémainak összességéből feltárjuk, megértsük. A szavak elemzési képessége fejlesztheti a szókinccset azáltal, hogy felfedezzük a morfológiailag komplex szavak jelentését önállóan (ANGLIN 1993). Ezért a szótudást egy kontinuumként (BECK – MCKEOWN – OMANSON 1987; DALE 1965) is szokták értelmezni, amelynek az egyik végén a teljesen ismeretlen szavak szerepelnek, a másik végén pedig azok, amelyeket már gyakorlottan tudunk használni változatos szövegekben (ZIPKE 2021: 57). A morfológiai tudás fejlődésének üteme a kognitív fejlődés, illetve a beszédfejlődés lényeges markere. Óvodáskorban a gyermekek a morfológiai tudásuk felhasználásával már új szavakat alkotnak. A morféma felismerése egy szüntelenül fejlődő folyamat, amely az olvasástanulás megkezdésekor hozzájárul az olvasási képességek (mind a dekódolási, mind a megértési) fejlődéséhez. A morfológiailag transzparens szavak részeit könnyebb felismerni (*könyv – könyvet vs. tő – tavat*). A morfológiai tudatossági szint azoknál fejlődik jobban, akik elemzőbben fordítják figyelmüket a hangok, betűk mintázataira és a jelentésre együttesen (APEL és mtsai. 2012). KIRBY és mtsai. (2012) mérték a morfológiai tudatosság előrejelző szerepét az olvasási képesség esetében, és azt találták, hogy az első és a második osztályhoz képest a harmadik osztályban volt a legerősebb a morfológiai tudatosság szerepe az olvasásnál. A morfológiai tudatosság azért támogatja az olvasást, mert a nagyobb, ismerős egységek, a morféma kiolvasása pontosabb olvasáshoz vezet, mint a morfémaiban lévő betűk egymás utáni kielégítése (CARLISLE – STONE 2005). Carlisle (1995) óvodások, elsősök és másodikosok fonológiai tudatosságát, a képzők produkciós képességét és a morfológiai ítéltésképességet vizsgálta, és arra jutott, hogy a morfológiai tudatosság szignifikánsan nő óvodáskor és első osztály között. Első és második osztály között az olvasásértést mindhárom metanyelvi képesség jelentősen előre jelezte, de az olvasásértéssel leginkább a képzők produktív alkalmazása függött össze (ZIPKE 2021: 61.) Egyes kutatók (BOWERS – BOWERS 2017; DEVONSHIRE – MORRIS – FLUCK 2013) azt javasolják, hogy a morfológiai koncepció tanítását már az írás-olvasás megkezdése előtt el kell kezdeni tanítani szóbeli gyakorlatokkal. A fenti eredmények alapján el kell gondolkodni azon, hogy a magyar olvasásfejlesztésben gyakran alkalmazott szótövek olvastatásának gyakoroltatása (különösen a nem gyakori szavak esetében) jár-e annyi hozadékkal, mint ha olyan, komplex morféma szavakat olvastatnánk, amelyekhez minden esetben jelentést is társíthatnak a tanulók, így megértik, hogy a szótövek végén lévő elemeknek (képző, jel, rag) önálló jelentése van. Ezeket az önálló jelentéseket analógiás gyakorlatokkal érdemes feltárni: pl.: *zsebes, kalapos, sebes* ('s' képző, valamivel rendelkezik), és rendszeresen tanítani már alsó tagozatban. Ezáltal a tanulók könnyebben megértik később az absztrakt képző, jel, rag fogalmait és használatát. Ehhez kapcsolódik a szótárismeret tanítása is (ZIPKE 2021: 63).

Zipke javasolja, hogy a nyelvre fordított figyelmet játékos feladatok és humor segítségével/alkalmazásával növeljük. A morfológiai tudatosság növelését az alábbiakhoz hasonló, humoros példákkal lehet szórakoztatóvá tenni:

- *Hogy hívják a mozigépész feleségét? (–...) – Matiné.*
- *Hogy hívják a harci birkát, aki elázott az esőben? (–...) – Csatakos.*
- *What was the name of the camel without a hump? (–...) – Humphrey ('free').*
- *What driver is never arrested? (–...) – A screwdriver.*
- *What kind of a bow can you never tie? (–...) – A rainbow.*

5. SZEMANTIKAI TUDATOSSÁG

A szemantikai tudatosság esetében, amely már a nyelvi értést, az olvasásértést határozza meg, a kifejezések, szókapcsolatok megértésére és a többjelentésű szavak szövegben játszott szerepére irányul a figyelem. A többjelentésű szavak olvasása közben a befogadónak monitoroznia kell, melyik jelentést kell figyelembe vennie a kétértelmű mondatoknál. Cairns és mtsai. (2004) óvodától harmadik osztályos korukig vizsgálták gyermekek szövegértését. Különösen a többjelentésű szavakra vonatkozóan folytatták kutatásukat, mind szószinten, mind mondat szinten. Az, hogy a gyermekek milyen ügyesek voltak ezekben a feladatokban, a további évfolyamokra nézve jól előre jelezte az olvasási képességüket. Davidson és Weismar (2017) hasonló eredményre jutottak, de ők autista gyermekeket is bevontak a vizsgálatba. A tipikusan fejlődő gyermekek a kor előrehaladtával, a szókincs növekedésével, fejlettebb olvasási képességeikkel jobban értették a kétértelmű mondatokat, míg az autista gyermekeknél a kétértelműségek esetében gondot jelentett a pontos jelentés meghatározása. Több tanulmány (JOZWIK – DOUGLAS 2016; YUILL 1998; ZIPKE – EHRI – CAIRNS 2009) megerősítette, hogy az olvasásértés sikeresen fejleszthető többjelentésű szavak explicit tanításával, azonosításával, értelmezésével, vagy például azzal, hogy a tanulók humoros találós kérdéseket alkottak egyes kifejezések több jelentését kihasználva. Jozwik és Douglas (2016) olvasási zavarral küzdő gyermekeket fejlesztettek 25 perces szakaszokban, közel hét órán át. Ez a rövid fejlesztési idő is elegendő volt ahhoz, hogy a diákok könnyebben azonosítsák a kétértelműségeket, növekedjen a szókincsük és az olvasásértésük azzal, hogy jobban kezdtek figyelni a szövegek részleteire.

Néhány humoros példa a fejlesztési irányokhoz.

Becsaptam az ajtót. Azt mondtam neki, hogy nyitva van.

- *Tanár: Beszélj nekem arról, hogyan lett I. István magyar király!*
- *Diák: István királyt a pápa felkente a trónra. (Forrás: Hahota, 25. 1986.)*
- *Mi van kiírva Tata határában?*
- *Üdvözöljük Tatán.*
- *Mi van kiírva SÁta határában?*
- *Üdvözöljük községünkben. (Ez morfológiai és pragmatikai gyakorlat is egyben.)*

- *Why was the insect confused? (–...) – Because all his uncles were ants!*
- *Why did the witch go to night school? (–...) – She wanted to learn how to spell better!*
- *What have eyes but cannot see? (–...) – Potatoes.*

6. SZINTAKTIKAI TUDATOSSÁG

A szintaktikai tudatosságnál a figyelem a szórendre irányul, amikor az összetartozó szavak különböző tagolásából adódhat a többféle jelentés. A szintaktikai tudatosság hozzájárul a mondatértéshez úgy, hogy a mondat feldolgozása során az egyén képes részeire bontani a mondatot, a részeket megfelelő egységekbe rendezve pedig képes összeállítani a mondat értelmét, és a mondatrészekkel további manipulációkat is tud végezni (DEACON – KIEFFER 2018; PERFETTI – LANDI – OAKHILL 2005). A szintaktikai tudatosság az a képesség tehát, hogy a mondatban lévő szavak sorrendjére reagálunk, és/vagy manipulációt tudunk velük végezni (NAGY 2007: 53). Ahhoz, hogy egy mondatban a szavakat újra tudjuk rendezni, át kell gondolni, hogy a mondatban lévő szavak milyen szerepet játszanak, tehát nem elegendő csak fizikailag átrendezni a szavakat. Cutting és Scarborough (2006) kutatása alapján az olvasásértéshez csupán 1-3%-ban járult hozzá szintaktikai ismeret (ZIPKE 2021: 45), míg Deacon és Kieffer (2018) száz harmadik és negyedik osztályossal végzett longitudinális vizsgálata szignifikáns összefüggést talált az olvasásértés és a szintaktikai tudatosság között. Deacon és Kieffer azt javasolja, hogy nem a mondatszintű információk felhasználását kell a gyermekeknek megtanítani ahhoz, hogy az ismeretlen szavakat ki tudják találni, hanem sokkal inkább a szintaktikai tudatosságnak kellene támogatnia az információrészek feldolgozását a komplex szövegben. Nippold (1993) három olyan szintaktikai területet azonosított a nyelvfejlődési zavarral küzdő idősebb diákoknál, amely nehézséget okozott nekik: a mondathosszúság, az alárendelő mondatok, illetve a kohéziós eszközök értelmezése. Beers és Nagy (2009) kutatásukban azt találták, hogy az írásbeliség elsajátításával küzdő gyermekek nehéznek találják a szintaktikailag összetettebb mondatok megértését, illetve a velük való manipulációt, ezért nekik különösen nagy segítség, ha ezeket explicit magyarázatokkal segítjük. Amikor azt tapasztaljuk, hogy a gyermekek szintaktikailag egyszerűbb mondatokat írnak annál, mint ami életkoruk alapján már elvárható lenne tőlük, akkor direkt módon kell tanítani őket arra, hogyan kell a mondatokat összefűzni, milyen változatos logikai kapcsolóelemeket használhatnak gondolataik nyelvi formába öntéséhez.

Clarke és kollégái (2010) tizenegy hónapon át tartó fejlesztést végeztek nyolckilenc éves gyermekekkel. Az egyik csoport szóbeli fejlesztést kapott, szókincsfejlesztést, metaforikus nyelvi példákat, hasonlatokat, idiómákat, találós kérdéseket, vicceket, történeteket kellett kitalálniuk, és gyakorolniuk kellett a reciprok tanítási módszert (összegzés, tisztázás, jóslás, kérdezés), a másik csoportnak olyan metakognitív szövegértési stratégiákat tanítottak, mint a vizualizáció, az újraolvasás, illetve következtetések. Tanulmányuk szerint az a csoport, amelyik szóbeli fejlesztést kapott, a szövegértési és expresszív nyelvi képességeit tekintve többet fejlődött, mint a másik csoport (ZIPKE 2021: 52). Hasonló eredményre jutott Yuill (1998) és Zipke és

mtsai. (2009) is. Yuill (1998) kétértelmű szavakkal és mondatokkal fejlesztette az olvasási nehézséggel küzdő tanulók szövegértését, akiknek ezáltal a szavak értelmezése, a szintaktikai figyelme rugalmasabb lett, ami fejlesztette a metakognitív tudatosságukat, s ez az olvasásértésük fejlődéséhez vezetett. Zipke és mtsai. (2009) ugyanezt találták a többjelentésű szavak, mondatok tanításakor. Harmadikosokkal négyszer 45 perces foglalkozást tartottak: az első esetben többjelentésű szavakkal dolgoztak, a második alkalommal többjelentésű, kétértelmű mondatokat rajzoltattak le a gyermekekkel, a harmadik foglalkozáson a már korábban említett találós kérdéseket írtattak a gyerekekkel, a negyediken pedig egy mesekönyvet olvastak, az *Amelia Bedeliát*², amelyben számtalan kétértelmű mondat – és ebből adódóan – megannyi humoros fordulat szerepel. Ez a négy foglalkozás elegendőnek bizonyult ahhoz, hogy pozitívan hasson a metanyelvi tudatosságra, s ez már az olvasásértési teszt egyértelmű eredményességén is megmutatkozott.

A szintaktikai tudatosság szokásos gyakorlatai (lyukas mondatok, összekevert szavak mondatba rendezése, tagmondatok kapcsolása, hibás szerkezetű mondatok javítása stb.) is jelentősen fejlesztik ezt a metanyelvi szintet, érdemes tehát különféle manipulációkat végeztetni a gyermekekkel. Például: *Vagy elmegyünk kirándulni, vagy lefestjük ma a kerítést.* Fejezd be, hogy ugyanazt jelentse! *Ha elmegyünk ..., akkor ..., vagy: Ma nem megyünk ..., mert ...* stb.

Jól ismert példa a szintaktikai kétértelműsége János esztergomi érsek híres (kétértelmű) mondata Gertrudis megölése kapcsán: „A királynét megölni nem kell félnetek jó lesz ha mindenki egyetért én nem ellenzem.” Néha az anafora azonosításából adódik a kétértelműség: *Kati megette a sütit, de senki nem látta.* (Mit vagy kit?)

Ilyen, szerkezetből adódó kétértelműsége példa:

The chicken is ready to eat.

Clerk: Would you like to try on that dress in the window?

Customer: No! I would like to try it on in the dressing room!

What did the doctor say to the patient who thought he was getting smaller? (–...)

– You’ll just have to be a little patient.

Why is it hard for leopards to hide? (–...) – Because they are always spotted.

7. PRAGMATIKAI TUDATOSSÁG

Pratt és Nesdale (1984: 105) szerint a pragmatikai tudatosság az a képesség, hogy a beszélő tudja a kijelentését a hallgató előzetes tudásához, a hallgatóhoz és a jelen perspektívájához igazítani. Ezt más források interakciós tudatosságnak is nevezik (pl. ACZÉL 2015).

A pragmatikai tudatosság képessé teszi a beszélőt arra, hogy a szituációhoz illeszkedően válasszon grammatikai, szemantikai, szintaktikai struktúrát. A szándékot tekintve a szituáció összességéből adódik a választott elemek aktuális funkciója, amibe a választott elemek nem szó szerinti jelentése is beletartozik. A „szó szerinti”,

² Pl.: *Amelia Bedelia*: <https://www.youtube.com/watch?v=bXoMD9Jw22Y&t=230s>.

„leggyakoribb”, „elsődleges” és a metaforikus jelentések szétválasztása inkább egy kontinuum mentén képzelhető el, hiszen mindennapi metaforáinkat, amelyek a szavaink fogalmi tartományaihoz tartoznak, már észre sem vesszük. A különböző metaforakutatások – a választott módszer függvényében – eltérően határozták meg a metaforák értését és megjelenését a beszédben: egyes adatok szerint már másfél éves korban megjelenik, mások inkább későbbre, iskoláskorra teszik (BÓNA – IMRE 2017; CAPELLI – NAKAGAWA – MADDEN 1990; KÁLMÁN 2013; NAGY 2014; SZAMARASZ 2014). A metaforák is a tudatos kategorizációs képességünk eredményei (NAGY 2014). A pragmatikai tudatosság a szociális konvenció függvénye, túlnyúlik/túlmutat ugyan a nyelven, de nem univerzális. Pratt és Nesdale (1984) a következő hét kategóriában rögzítik, hogy mi járul hozzá a jelentés megfejtéséhez: 1. a verbális elem: a nyelv maga, beleértve a szemantikát, szintaktikát stb., 2. a intonáció: nyomtatók, hanglejtés stb., 3. a nyelvi kontextus: közös előismeretek, 4. paralingvisztikai elemek: nevetés, szünet, 5. a kinesztika, mimika, 6. a résztvevők viszonya: kor, szerep, 7. a helyzet (helyszín) (ZIPKE 2021: 68).

Kutatások igazolták, hogy a diszlexiások számára a nem szó szerinti jelentések megértése, illetve a másik szándékainak a kitalálása nehézséget okoz (Cappelli és mtsai. 2018; GRIFFITHS 2007). A metaforák értése egyrészt a megfelelő nyelvi inputok számától, másrészt attól is függ, hogy mennyire segítenek a gyermekeknek megérteni a metaforákat explicit magyarázatokkal.

Hogyan lehet gyakoroltatni a pragmatikai kompetenciát? Írjunk egy papírra mondatokat, és a gyermekeknek kell eldönteniük, milyen kontextust lehet rendelni a mondatok mögé, játsszanak el rövid dialógusokat, írjanak maguk is hasonlókat (ZIPKE 2021), értelmeztessünk metaforikus szerkezeteket kontextus alapján. Egyszerű mondatokkal is lehet játszani, pl. *Ez bableves?* (érdeklődés a menzán, öröm kifejezése, kritika otthon).

Vicceknél jól tetten érhető, milyen háttértudás hiányzik a vicc/poén megértéséhez. *Melyik a leggyorsabb tyúk?* (–...) — *Amelyik élve átmegy Etiópián.*

Melyik az a virág, amit, ha öt percig szagolsz alulról, akkor biztosan nem éled túl? (–...) — *A tavirózsa.*

Hogy hívják a méhek közt a maffiózót? (–...) — *Don Go.*

ZÁRÓ GONDOLATOK

Magyarországon a metanyelvi ismeretek tanítása már alsó tagozatban megjelenik a szófajok szintjén. Azonban a tapasztalatok azt mutatják, hogy a gyermekeknek nem könnyű egyeztetniük az absztrakt nyelvészeti kategóriákat azok nyelvi megvalósulási formáival, mert az absztrakt kategóriák bevezetése előtt alsó tagozatban nem történik meg a nyelvi tudatosság rendszerszerű fejlesztése. Ennek következtében hiányzik azon nyelvi elemeket tartalmazó kategóriák kialakítása az elemzés, összehasonlítás módszerével, amelyekhez kapcsolni tudnák majd a metanyelvi címkéket: a diákok előbb tanulják meg a címkét, utána próbálják formális szabályok alapján hozzákapcsolni a kategória elemeit. Ezért lényeges lenne, hogy a magyar oktatásban a

rendszerezett nyelvi tudatosság tanítására nagyobb hangsúlyt fektessünk még a metanyelvi elemek, a terminus technicusok tanítása előtt. A fentebb felsorolt tudatossági szintek többsége már óvodáskorban is jól fejleszthető játékos nyelvi gyakorlatokkal. Ezzel ráirányítjuk a gyermekek figyelmét a nyelvben rejlő, nagyszámú kreatív lehetőségre, amelyek kialakítják azt az elemző attitűdöt, készséget, amely hozzájárul a tudatosabb figyelemhez. A fentebb röviden említett kutatások és gyakorlatok bizonyíthatóan fejlesztik a nyelvi és metanyelvi tudatosságon keresztül az olvasási (dekódolási és nyelvi megértési), idegennyelv-tanulási képességeket a kontrasztív nyelvszemléleten keresztül (ZIPKE 2021). A metanyelvi tudás elgondolkodtatja a gyermekeket a szavak jelentéséről, a szövegben lévő és a szövegen kívüli mondatok jelentéséről (CARTWRIGHT 2008), így a gyermekek gondolkodása rugalmasabbá válik, ezáltal képesek lesznek alternatív interpretációkra (CAIRNS és mtsai. 2004), és éppen ez az, ami növeli az olvasásértést (ZIPKE 2021).

IRODALOM

- [1] Aczél Petra (2015). Retorika és kommunikációkutatás. A régi tudomány új nézőpontjai. *Magyar Nyelv*, 111. évf., 3. sz., pp. 311–18.
- [2] Anglin, Jeremy (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 58, No. 10, pp. 1–186.
- [3] Apel, Kenn – Wilson-Fowler, Elizabeth – Danielle Brimo – Perrin, Nancy (2012). Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students. *Reading and Writing*, Vol. 25, No. 6, pp. 1283–1305.
- [4] Beck, Isabel – McKeown, Margaret – Omanson, Richard (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In: McKeown, Margaret – Curtis, M. (eds.). *The nature of vocabulary acquisition*. New York: Erlbaum, pp. 147–163.
- [5] Beers, Scott – Nagy, William (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? *Reading and Writing*, Vol. 22, No. 2, pp. 185–200.
- [6] Bóna Judit – Imre Angéla (2017). Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. *Beszédkutatás*, 25. évf., pp. 185–203.
- [7] Bowers, Jeffrey – Bowers, Peter (2017). Beyond Phonics: The case for teaching children the logic of the english spelling system. *Educational Psychologist*, Vol. 52, No. 2, pp. 124–141.
- [8] Cairns, Smith Helen – Waltzman, Dava – Schlisselberg, Gloria (2004). Detecting the ambiguity of sentences: relationship to early reading skill. *Communication Disorders Quarterly*, Vol. 25, No. 2, pp. 68–78.

- [9] Capelli, Carol – Nakagawa, Noreen – Madden, Cary (1990). How children understand sarcasm: the role of context and intonation. *Child Development*, Vol. 61, No. 6, pp. 1824–1841.
- [10] Cappelli, Gloria – Nocchetti, Sabrina – Arcara, Giorgio – Bambini, Valentina (2018). Pragmatic competence and its relationship with the linguistic and cognitive profile of young adults with dyslexia. *Dyslexia*, Vol. 24, No. 3, pp. 294–306.
- [11] Carlisle, Joanne (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In: Feldman, Laurie (ed.). *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 189–209.
- [12] Carlisle, Joanne – Stone, Addison (2005). Exploring the role of morphemes in word reading. *Reading Research Quarterly*, Vol. 40, No. 4, pp. 428–49.
- [13] Cartwright, Kelly (ed.) (2008). *Literacy processes: cognitive flexibility in learning and teaching*. New York: Guilford Press.
- [14] Clarke, Paula – Snowling, Margaret – Truelove, Emma – Hulme, Charles (2010). Ameliorating children’s reading-comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychological Science*, Vol. 21, No. 8, pp. 1106–1116.
- [15] Cutting, Laurie – Scarborough, Hollis (2006). Prediction of reading comprehension: relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, Vol. 10, No. 3, pp. 277–299.
- [16] Csépe Valéria (2013). Olvasás, olvasási zavar és a fejlődő agy. *Pszichológia*, 33. évf., 1. sz., pp. 1–14.
- [17] Dale, Edgar (1965). Vocabulary measurement: techniques and major findings. *Elementary English*, Vol. 42, No. 8, pp. 895–901, 948.
- [18] Davidson, Meghan – Weismer Ellis (2017). A Discrepancy in comprehension and production in early language development in ASD: Is it clinically relevant? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 47, No. 7, pp. 2163–2175.
- [19] Deacon, Hélène – Kieffer, Michael (2018). Understanding how syntactic awareness contributes to reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 110, No. 1, pp. 72–86.
- [20] Devonshire, Victoria – Morris, Paul – Fluck, Michael (2013). Spelling and reading development: the effect of teaching children multiple levels of representation in their orthography. *Learning and Instruction*, Vol. 25, pp. 85–94.
- [21] Goda Beatrix (2019). A „silent book” alkalmazásának lehetőségei könyvtári foglalkozásokon. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 5. évf., pp. 4–10.

-
- [22] Gombert, Jean Emile (1992). *Metalinguistic Development*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- [23] Gough, Philip – Tunmer William (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, Vol. 7, No. 1, pp. 6–10.
- [24] Griffiths, Catherine (2007). Pragmatic abilities in adults with and without dyslexia: A pilot study. *Dyslexia*, Vol. 13, No. 4, pp. 276–296.
- [25] Hindman, Annemarie – Connor, Carol – Jewkes, Abigail – Morrison, Frederick (2008). Untangling the effects of shared book reading: multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 23, No. 3, pp. 330–350.
- [26] Hoover, Wesley – Gough Philip (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, Vol. 2, No. 2, pp. 127–160.
- [27] Jordanidisz Ágnes (2009). A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv-pedagógia*, 4. sz., <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222> (letöltés: 2020. 12. 14.).
- [28] Jozwik, Sara – Douglas, Karen (2016). Effects of semantic ambiguity detection training on reading comprehension achievement of English learners with learning difficulties. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, Vol. 16, No. 2, pp. 37–57.
- [29] Juhász Valéria (2017). A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 26. évf., 12. sz., pp. 38–44.
- [30] Juhász Valéria (2021). A mesélés, képeskönyv-nézegetés szerepe a literációs nevelésben. In: Basch Éva – Erdei Tamás – Juhász Valéria (szerk.). *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben 2*. Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, pp. 11–24.
- [31] Juhász Valéria – Kálló Veronika (2017a). A szótagtudat fejlesztése óvodás-, illetve kisiskoláskorban. *Anyanyelv-pedagógia*, 10. évf., 3. sz. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2017_3/Anyp_X_2017_3_3.pdf. (letöltés: 2019. 10. 15.)
- [32] Juhász Valéria – Kálló Veronika (2017b). Fonológiai tudatosságot alapozó szókincsfejlesztő feladatsor – Játéksor az m fonémára 5-6 éveseknek óvodai foglalkozásra. *Fejlesztő Pedagógia*, 28. évf., 3–6. sz., pp. 164–75.
- [33] Kálmán László (2013). Kell-e nekünk metafora? In: Kádár Edit – Szilágyi Nándor (szerk.). *Analógia és modern nyelvtudomány*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület, pp. 138–147.
- [34] Kirby, John – Deacon, Hélène – Bowers, Peter – Izenberg, Leah – Wade-Woolley, Lesly – Parrila, Rauno (2012). Children’s morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*, Vol. 25, No. 2, pp. 389–410.

- [35] Kiss Renáta – Mokri Dóra – Csapó Benő (2019). A fonológiai tudatosság online mérése óvodás gyermekek körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 19. évf., 4. sz., pp. 35–54.
- [36] Lyytinen, Heiki – Ahonen, Timo – Eklund, Kenneth – Guttorm, Tomi (2004). Early development of children at familial risk for dyslexia—follow-up from birth to school age. *Dyslexia*, Vol. 10, No. 3, pp. 146–78.
- [37] Martini, Felicity – Sénéchal, Monique (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, Vol. 44, No. 3, pp. 210–221.
- [38] Nagy, William (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In: Wagner, Richard – Muse, Andrea – Tannenbaum Kendra (eds.). *Vocabulary acquisition: implications for reading comprehension*. New York: Guilford Press, pp. 52–77.
- [39] Nagy Zoltán Krisztián (2014). Adalékok a metaforikus gondolkodás kialakulásához. *Magyar Nyelvjárások*, 52. évf., pp. 183–198.
- [40] Nippold, Marilyn (1993). Adolescent language developmental markers in adolescent language: Syntax, semantics, and pragmatics. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, Vol. 24, No. 1, pp. 21–28.
- [41] Nyitrai Ágnes (2014). A mese és a képeskönyv a legkisebbek életében, fejlődésében. *Kisgyermeknevelő*, 1. évf., pp. 20–28.
- [42] Pásztor Lilla – Tóthné Aszalai Anett (2020). A Hófehérke Óvodai Fonológiai Tudatosságot Fejlesztő Program tapasztalatai. In: Juhász Valéria – Sulyok Hedvig (szerk.). *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, pp. 166–177.
- [43] Perfetti, Charles – Landi, Nicole – Oakhill Jane (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In: Snowling, Margaret – Hulme, Charles (eds.). *The science of reading: A handbook*. Malden: Blackwell Publishing, pp. 227–247.
- [44] Pratt, Chris – Nesdale, Andrew (1984). Pragmatic awareness in children. In: Tunmer, William – Pratt, Christopher – Herriman, Michael (eds.). *Metalinguistic awareness in children theory, research, and implications*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 105–125.
- [45] Sénéchal, Monique (2001). A Model of the concurrent and longitudinal relations between home literacy and child outcomes. In: Neuman, Susan – Dickinson, David (eds.). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press, pp. 175–188.

-
- [46] Sénéchal, Monique (2006a). Reading books to young children: What it does and doesn't do. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 06, Running Issue (3, Special Issue), pp. 23–35.
- [47] Sénéchal, Monique (2006b). Testing the home literacy model: parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, Vol. 10, No. 1, pp. 59–87.
- [48] Sénéchal, Monique – LeFevre Jo-Anne (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, Vol. 73, No. 2, pp. 445–460.
- [49] Sénéchal, Monique – LeFevre, Jo-Anne – Hudson, Ernie – Lawson, Penelope (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 88, No. 3, pp. 520–536.
- [50] Sénéchal, Monique – Jo-Anne Lefevre – Thomas, Eleanor – Daley, Karen (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, Vol. 33, No. 1, pp. 96–116.
- [51] Sénéchal, Monique – Whissell, Josée – Bildfell, Ashley (2017). Starting from home: home literacy practices that make a difference In: Cain, Kate – Compton, Donald – Parrila, Rauno (eds.). *Studies in written language and literacy*. Vol. 15, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 383–408.
- [52] Szamarasz Vera Zoé (2014). Metafora. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes: *Pszicholingvisztika 2*. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 777–811.
- [53] Szinger Veronika (2019). Olvasóvá nevelés újszülött kortól kezdve: a gyermekkönyvek és az irodalom szerepe a 0–3 éves gyerekek életében. *Studia Litteraria*, 58 évf., 1–2. sz., pp. 148–165.
- [54] Teale, William – Sulzby, Elizabeth (eds.) (1986). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, N.J: Ablex Pub. Corp.
- [55] Tóth Dénes – Csépe Valéria (2009). Az olvasás fejlődése kognitív idegtudományi nézőpontból. *Pszichológia*, 29. évf., 4. sz., pp. 357–375.
- [56] Tóth Máté (2019). A 3–18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben. http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_gyerek_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf/18596353-e1fa-4740-9a91-8ca797306668 (letöltés: 2020. 11. 06.).
- [57] Varga Emőke (2021). A képeskönyvek óvodai felhasználása. *Módszertani Közlemények*, 61. évf., 2. sz., pp. 65–93.

-
- [58] Yuill, Nicola (1998). Reading and riddling: The role of riddle appreciation in understanding and improving poor text comprehension in children. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, Vol. 17, No. 2, pp. 313–342.
- [59] Ziegler, Johannes – Goswami, Usha (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, Vol. 131, pp. 3–29.
- [60] Zipke, Marcy (2021). *Playing with language: improving elementary reading through metalinguistic awareness*. New York, NY: Teachers College Press.
- [61] Zipke, Marcy – Ehri, Linnea – Smith Cairns, Helen (2009). Using semantic ambiguity instruction to improve third graders' metalinguistic awareness and reading comprehension: an experimental study. *Reading Research Quarterly*, Vol. 44, No. 3., pp. 300–321.