

Juhász Valéria – Radics Márta

Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások I.

A szövegértési, tanulási képesség meghatározó összetevője a szókinccs, ezért a gyerekek szókinccsének feltérképezése hozzásegít egy tudatosan tervezhető tanítási, fejlesztői munkához. A tanulmány először bemutatja a szókinccs fejlődésére vonatkozó kutatásokat, majd ismerteti a különböző szókinccsvizsgálati módszereket. Ezek után rátér az egyén szókinccsének a megértésben játszott szerepére. Egyes kutatások arra utalnak, hogy az 5-6000 leggyakoribb szó ismerete elegendő a hétköznapi szövegek megértéséhez. Ugyanakkor a Szókinccsháló szakosztály 2008-as kutatása arra jutott, hogy egy-egy kiadó tankönyvcsaládja átlagosan 40 000 szót tartalmaz 3–8. osztályig. A bemutatott adatokból látható, hogy egy átlagos gyerek is nehezen tart lépést a tankönyvek szakszóanyagával. A tanulmány második felében olyan vizsgálatok, eljárások bemutatása következik, amelyek az egyén szókinccsének megismerésére irányulnak, ezáltal segíthetik a gyerekek szövegértési és tanulási képességének fejlődését.

Bevezetés

Egy nyelv szókészletének összeállítása vagy az egyének szókinccsének a felmérése több szempontból is kíváncsú, az eredményeket tekintve azonban csak hozzávetőleges adatokat kaphatunk. Ezt egyrészt meghatározza a szavak mennyiségének a folyamatos változása, illetve a nyelv természetéből adódó végtelen kreativitási lehetőség, másrészt a választott módszerek és eszközök alkalmazása is (Gósy 1999). A szakirodalom a szókinccs és a szókészlet fogalmait időnként nem egységesen használja. Jelen tanulmány a szókinccset az egyénekre, míg a szókészletet a nyelvre, illetve egyéb, az egyének által alkotott írásbeli vagy szóbeli szövegekre vonatkoztatva használja.

A pedagógusok számára – a tanítási eredményességük szempontjából – kulcsfontosságú annak feltérképezése, hogy diákjaik szókinccse körülbelül mekkora. Ez meghatározó előrejelzője a szövegértési képességnek (Baker et al. 1998; Stahl–Fairbanks 1986), ezen keresztül a tanulási képességnek és a teljesítménynek is. A szókinccs önmagában ugyan még nem garantálja egy szöveg megértését, annak hiánya viszont garantálja ennek sikertelenségét (Biemiller 2005: 223). Azaz a szövegértési képesség javításának egyik tényezője a megfelelő szókinccs kialakítása. Ha ismerjük azokat a szavakat, amelyek életkor-specifikusan jellemzőek a tipikus fejlődésű gyerekekre, akkor tudományos alapokon nyugvó, tervezett és eredményesebb fejlesztést tudunk végezni azoknál a gyerekeknél, akik szegényesebb szókinccsel rendelkeznek (Neuberger 2017). Ezeknél a gyerekeknél egyrészt ki kell alakítani az életkornak megfelelő szókinccset, másrészt össze kell vetni a tipikus fejlődésű gyerekek szókinccsét a tankönyvekben található szavakkal. A kettő közti eltérés fog további útmutatóul szolgálni a fejlesztőmunkához. Tehát ha a gyerekek tanulmányi eredményeit, sikerességét szeretnénk javítani, akkor a szókinccsüket folyamatosan monitoroznunk kell. Mindazonáltal meg kell jegyezni, hogy a tankönyvi szövegek szókészletének vizsgálatából az is kirajzolódik, hogy a tankönyvírás számos szempontja mellett a tankönyvi szövegek szókinccsének tudatos tervezése a gyerekek megfelelő kognitív terheléséhez még több figyelmet igényel a tankönyvszerzőktől.

Jelen tanulmány először röviden szól az egyes emberek szókinccsének becsült nagyságáról, ennek életkorhoz kapcsolódó változásáról, majd ismerteti a különböző szókinccsvizsgálati módszereket. Ezek után rátér az egyén szókinccsének a megértésben játszott szerepére a szövegek szókészletének viszonylatában, majd bemutat olyan, hazánkban ismert vagy kevésbé ismert vizsgálatokat, eljárásokat, amelyek az egyén szókinccsének megismerésére irányulnak. Ezek egy részét pedagógusok is használhatják, más részét csak gyógypedagógusok vagy a teszt használatához szükséges képzést elvégzők.

A szókincs becsült nagyságának meghatározása a szókészlet viszonylatában

Minden szókincs/szókészlet felmérésnél el kell dönteni, mit tekintünk egy szónak. A szavak összes képzett alakját be vesszük a korpuszba (vagy szócsaládnak tekintjük őket, és csak a töveket számoljuk), vagy egyes ragozott formák is részét képezhetik az adatbázisnak. A szavak önálló jelentéséből transzparensen kikövetkeztethető összetett szavak a korpusz részét képezik-e, vagy csak azok a szavak, amelyek együttes jelentése több, mint az összetett szó egyes tagjainak a jelentésösszege? Ennek elhatárolása önmagában is problematikus. A szótár részét képezik-e a funkciószavak (a, az, és, hogy stb.), vagy csak a tartalmas szavakat számoljuk? Ennek elkülönítése milyen eredménykülönbséget okoz? Hogyan döntünk az állandósult szókapcsolatokról vagy a tulajdonnevekről? Ezeket a korpusz-összeállítási részleteket a kutatási beszámolók gyakran nem tartalmazzák.

A nemzetközi és a hazai szakirodalomban megjelenő becslések az egyes emberek szókincsére vonatkozóan általában írott anyagok szókészletét veszik alapul, (időnként beszélt nyelvi korpuszokat is belevesznek) (Crystal 1998: 115). Ilyenek például az írói szótárak: a Petőfi-szótár közel 22 719 szó, Aranyét az ötszöröse becsülik, csak a költői szótára 22 423, míg a Mikes-szótár a *Törökországi levelek* alapján 1,5 millió szót tartalmaz (Balázs 2017). Agatha Christie egy regényének szókészlete kb. 3762–5576 szó közé esik (Lancashire–Hirst 2009). A gyakorisági szótárak összeállításához nagyobb, több műfajt tartalmazó szövegekből összeállított szókészletkorpuszokat vesznek alapul, és a szókincsre vonatkozó becslések ezekből indulnak ki (Crystal 1998).

A mentális lexikon, illetve a szókincs mérésének módszertani sokszínűsége

Az egyének szókincsének vizsgálatával két célunk lehet. Egyrészt feltérképezzük az egyén egyedi szókincsállományának valamely jellemzőit, tehát betekintést nyerünk mentális lexikonának a szerveződésébe és működésébe. Másrészt több mentális lexikon vizsgálatával képet kaphatunk általánosságban a mentális szótár felépítéséről, ez pedig segít megismerni a szóelsajátítási, -tárolási és -előhívási folyamatokat, illetve ezek tipikus szerveződését és működését, valamint az ettől való eltéréseket. A mentális lexikonról még folynak viták és kutatások, ám e fogalom alatt többnyire egy olyan tárolóegységet értenek, amely tartalmazza a szavak vizuális és akusztikus formáját, valamint szemantikai vonatkozásait (pontosabban e kettő közötti kapcsolatot) és használati szabályait is. A szavakhoz társul egy neurális minta, amellyel aktiválódnak a szóra jellemző jegyek: hangalak, jelentés, szófaj, vonzatok, asszociációk, használati kör stb. (Pléh 2006). A szavak szemantikai vonatkozásai lehetnek paradigmatis, szintagmatis, illetve asszociatív kapcsolatok. A szavak paradigmatis kapcsolatai a felcserélhetőségen alapulnak, ez alatt a szavak rokon értelmű, ellentétes értelmű, továbbá alá- és fölérendeltségi viszonyait értjük. A szintagmatis kapcsolatok a szavak együttes, lineáris előfordulásáról, grammatikai kapcsolatairól (a szemantikaival együtt!) tárolnak információkat: főnév melléknévvel, ige határozószóval alkot például szorosabb kapcsolatot, míg egy ige melléknévvel (például 'piros fut') kevésbé. Az asszociatív kapcsolatok a szavak előfordulási gyakorisága alapján a pragmatikai vonatkozásokkal együtt szorosabb vagy lazább csoportokba való rendeződésük szerint tárolnak az emlékezetben információkat. A szakirodalomban a mentális lexikon alatt az ismert szavak együttesének a reprezentációját, a szavak egymáshoz való viszonyrendszerét, használati szabályait értik (Kiefer 2006).

A szókincsvizsgálatok tehát erre a területre, illetve ennek működésére irányulnak. Ilyen értelemben az itt tárolt szavak egy részét az aktív, más részét a passzív, egy újabb kategória szerint pedig az éppen aktivált szavak csoportjára osztják. Vizsgálóeljárásokat ezek mindegyikére tervezhetünk a célunknak megfelelően.

A vizsgálatok egy része vizuális alapú, képi felismeréshez kapcsolódó, hívóképre adott válasz, más része verbális, akusztikus/írott hívószóra adott választ kérő. A feladatokat tervezhetjük írásbeli választ kérőre, illetve orális, esetleg nonverbális választ is elfogadóra. Az elvárt válaszok verbális produktivitásától függően irányulhatnak az aktív szókincsre (például megnevezés, definíciók, asszociációk beszédben, írásban), illetve inkább a passzív szókincsre a felismerésen, azonosításon keresztül (például feleletválasztós feladatok, igen-nem válaszok).

A vizualitáshoz kötődő szókincsvizsgálatoknál a vizuális elem lehet reália, tárgykép, csoportos vizsgálatnál vetített kép vagy digitális képernyő. Módszertanát tekintve lehet ezen szókincsvizsgálatok egy része írásbeli, más része szóbeli választ váró. Kérhetik a kép produktív, denotatív megnevezését vagy passzív, denotatív felismerését, definícióját. Tesztelhetik az aktív, aktiválható szókincszet a képhez tartozó asszociációk sorolását hasonlóan a verbálisfluencia-vizsgálatokhoz. Ezek lehetnek szabad asszociációk vagy kötöttek (azonos hanggal kezdődő szavak felsorolása egy kép láttán vagy csak melléknevek). Szókincsvizsgálat lehet például több kép közös elemének a megtalálása (citrom, nap: sárga), illetve kérhetjük a képhez tartozó alá-fölé rendelő kategóriák megadását is (például alma, körte: gyümölcs). Feladat lehet elsődlegesen passzív szókincsvizsgálat esetén például, hogy egy adott képhez kell kapcsolni, kiválasztani több felsorolt elem közül a képhez tartozót. Képek csoportosítása is lehet fogalmi kategorizációs feladat, megnevezés nélkül. Egyes tesztekben hívószóhoz kell képet társítani.

A verbalitásalapú szókincsvizsgálatok egy része szintén lehet írásbeli, más része szóbeli választ váró, illetve lehet ezek kombinációja is: mondanak egy szót, írjanak annyi asszociációt, amennyit tudnak, illetve látnak leírva egy szót, mondjanak rá olyan szót, amely nem tartozik a szóhoz. A verbális vizsgálatnál is kérhetik a szó definícióját, körülírását (például Bóna–Imre 2017), asszociációkat (szabad vagy kötött), szinonimákat, antonimákat, közös elem megtalálását vagy kategóriába sorolást. Kérhetnek lexikális döntést arról, hogy valami szó-e, vagy nem szó, vizsgálhatják a szófelismerő rendszer gyorsaságát és pontosságát előfeszítő (formai, szemantikai) hatásvizsgálatokban, kapuzási technikával (egyre nagyobb szórészt hall a szóból, amíg fel nem ismeri) vagy maszkolással (szó kitalálása kontextusból úgy, hogy a szó egésze vagy része nem hallható). Vizsgálhatják, hogy egy adott szónak milyen az egyén szókincsében a jelentéstelítettsége, azaz mennyi szót tud hozzákapcsolni, vagy azt is, hogy az egyén szókincsében adott szavaknak milyen az érzelmi jelentése (Osgood-féle szemantikus skálázási eljárás). Az egyén szókincsének változatosságát is lehet mérni például a fogalmazásokban előforduló szavak változatosságának az arányával (Lukács 2014).

A fentiekben felsorolt vizsgálómódszerekhez nem minden esetben kapcsolható magyar nyelvű teszt, illetve ezeken kívül még számos szókincshez kapcsolódó vizsgálatot ismerünk. Ezek gyakran olvasásmérésekben, szövegbe ágyazottan fordulnak elő.

A szókincs életkori változása

Az 1. táblázatban látható néhány adat a szókincs növekedésével és becsült nagyságával kapcsolatban.

1. táblázat
A szókincs becsült nagyságának alakulása az életkor előrehaladtával

Szerző	Életkor	Becsült szókincs
Crystal (1998) Gósy (1999)	3 év	1000–1200 A legkevesebb 150, a legtöbb 2500 (Gósy 1999: 189)
Crystal (1998)	4 év	1500
Crystal (1998)	5 év	2000
Crystal (1998) Büky (1984) Gósy–Kovács (2001)	6 év	2500 2000–3000 produktív Közül adatokat 8000–24 000 becslésről is.
Crystal (1998)	7 év	3000
Meixner (1971)	8 év	260–1468 produktív
Crystal (1998)	9 év	4000
Crystal (1998) Pléh (2006)	11 év 10 év felettiek	5000 30 000–40 000 az olvasottaké
Nádasdy (2007)	felnőttek	3000–5000 (az átlagos munásember) 8000–10 000 (szerényebb szókincs a passzívval együtt) 50 000–60 000 (a művelt ember teljes szókincse)
Lukács (2014)	felnőttek	50 000–100 000
Gleason–Ratner (1998)	felnőttek	75 000–150 000 (idézi: Gósy–Kovács 2001)

A fenti táblázatból szembetűnik, hogy az aktív/produktív és a passzív/receptív szókincs becslése között több 10 000 szó eltérés is lehet. A napi szóelsajátítással kapcsolatban 3–15 (Gósy–Kovács 2001), illetőleg 1–15 év között napi 2–3 szó (Pléh 2006) elsajátításáról írnak, Macher (2016) napi 9 szót ír hatéves korig.

Az olvasással felismert szavak száma életkoronként

Nagy és kutatótársai (2004) felmérték, hogy az alsó tagozatosok olvasással mennyi szót ismernek fel. Ezt összevetették a tizedikesek eredményeivel (2. táblázat).

2. táblázat
Az olvasással fölismert szavak száma Nagy (2004) kutatása alapján

Időpont	Olvasással felismert szavak száma
2. év eleje	3600 szó
4. év eleje	több mint 4000 szó
10. évfolyam	4200–4500 szó

Ez a 4000 szó azt jelenti, hogy a 4. évfolyam elején az országos átlagot tekintve a tanulók rendelkeznek a szövegszavak kb. 95 százalékát kitevő szókészlettel. A 4. évfolyam után azonban a 10. évfolyam elejéig a kritikus szókészlet gyarapodása csak 350 szó Nagy (2004) mérése szerint. Az olvasással felismert szavak számát nagymértékben meghatározza a gyermekek mentális lexikonában lévő szavak száma és használati foka. Ha az 1. táblázat életkori adatait összehasonlítjuk a 2. táblázatban található átlagosan, olvasással felismert szavak nagyságával, akkor azt feltételezhetjük, hogy valahol Crystal (1998) és Pléh (2006) adatai közt van az igazság (meglehetősen nagy szórással, egyéni eltérésekkel, hozzáátve még az aktív és a passzív szókincs közti különbséget is) a 10–11 évesek átlagos szókincsével kapcsolatban.

A szókészlet és a megértés viszonya

Crystal (1998: 115) adatai szerint, ha egy tetszőleges szöveget megvizsgálunk, az első 100 leggyakoribb szavából áll a szöveg 60%-a, a leggyakoribb 1000 szava teszi ki a szöveg 85%-át, a leggyakoribb 4000 pedig a 97,5%-át. Nation és kutatótársai (1997) hivatkozzák Francis és Kučera (1982) kutatását, akik azt állapították meg a COBUILD szótárban található szavak gyakorisága alapján, hogy a leggyakoribb 1000 szó a szövegek 72%-át, a leggyakoribb 2000 a 78%-át, 3000 a 84%-át, 4000 a 87%-át, 6000 a 90%-át és kb. a 16 000 leggyakoribb szó teszi ki a szövegek 98%-át. 2000 szó a beszélt hétköznapi szövegek 96%-át teszi ki (Schonell 1956). Laufer (1989) kutatásai alapján egy szöveg szavainak 95%-át kell ismerni ahhoz, hogy az jól érthető legyen. Hirschék (1992) vizsgálata szerint a leggyakoribb 3000 szócsalád (nagyjából 5000 szó) ismerete lefedi a szövegek 95%-át, ez pedig már elegendő ahhoz, hogy az olvasott szöveg megértése lehetővé váljon (Laufer 1989; Nagy 2004).

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 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), azaz ragozás nélküli szót találtak. Kiadónként egy teljes sorozatot vizsgálva átlagosan 40 000 szót azonosítottak ezekben a könyvsorozatokban. Az alábbi ábrán látható, hogy éves lebontásban a tankönyveket alapul véve hány új szóval találkoznak a gyerekek (kék oszlop):



1. ábra

A tankönyvekben szereplő szavak száma adott évfolyamon (Varga é. n.).

Az ábráról leolvasható, hogy egy ötödikes diák a tankönyveiben összesen 15 000 szóval találkozik, amelyből kb. 8000 az új szó. A tanulók sok ezer új szóval ismerkednek meg az egyes évfolyamokban, miközben sok ezer szóval nem találkoznak, amelyeket a korábbi évben tanultak.

Ha a Varga Kornél-féle adatokat összehasonlítjuk a Nagy (2004) által is leírt kritikus szókinccsel, látható, hogy az 5000-es kritikus szókinccs igen kevés ahhoz, hogy a gyerekek megértsék a tankönyvi szövegeket. Ha a 40 ezres átlagot vesszük, akkor annak csupán a 12,5%-a. Bár arra vonatkozóan nem ismerünk adatokat, hogy a diákok szókinccse milyen mértékben fedi le a tankönyvi szövegek szókészletét, és arra sincs adat, hogy a tanulók hány százalékának elégtelen a szókinccse a tankönyvi szövegek megértéséhez. Az azonban látható, hogy az iskolában használt szövegek megértéséhez az 1. táblázatban idézett adatok alapján (kivéve Pléh 2006) feltételezhetően jóval alacsonyabb a gyerekek szókinccse a szükségesnél.

Az olvasásfejlesztő programok eredményei a szókinccs viszonylatában

Hattie (2008) metakutatásai arra jutottak, hogy az olvasásfejlesztő programok közül a szókinccsfejlesztés hatása határozza meg a legerősebben a szövegértés fejlődését. Megelőzi az ismétlőolvasás-programokat, a vizuális percepció fejlesztését, a direkt szövegértés-fejlesztést, illetve a betű-fonéma automatizmusának fejlesztését (részletesebben lásd Juhász 2015) is.

A hazánkban használt szókinccsvizsgáló tesztek

A ma használatos szókinccstesztetek elsődleges célja nem az egy adott életkorban használt lexikai egységek becslése, hanem az adott teszt sztenderd értékéhez való viszonyítás, amelynek célja a nem megfelelően teljesítő gyermekek korai kiszűrése (Gósy–Kovács 2001). Az alábbiakban összegyűjtöttük azokat a legismertebb magyar nyelvű pedagógiai, gyógypedagógiai és pszichológiai teszteket, amelyek eredményei alapján következtetéseket vonhatunk le a gyermekek, a tanulók szókinccsének a nagyságával, szerveződésével kapcsolatban. Ezek a tesztek nem igazodnak a tankönyvek által használt szókinccshez ugyan, de rámutatnak azokra a jelentősebb hiányokra, amelyek alapján elkezdődhet a gyermekek célzott megsegítése. Az ezekben a tesztekben található feladattípusokat a fejlesztésben is gyakorta használják, ezért mélyebb megismerésük olyan ismerettel gazdagíthatja a tudást, amellyel a fejlesztő munka tudatossá, rendszerszerűen tervezetté alakítható. A működési

mechanizmusok megértése, a fokozatosság, az egymásra épülések átlátása, az adekvát fejlesztő stratégiák kialakítása az alapja a hatékony és valóban eredményes fejlesztő munkának.

A bemutatott szókincsvizsgáló eljárások sok esetben egyéb átfogó, kognitív/nyelvi képességeket vizsgáló tesztek részét képezik. Először azok az eljárások következnek, amelyek elsősorban a szókincs méretéről nyújtanak információkat. Ezeket követik azok a komplex vizsgálóeljárások, amelyekben megjelenik a szókincs megismerésére irányuló feladat vagy szubteszt. Végül azok az olvasásteszték kerülnek sorra, amelyek eredményeinek az elemzésével következtetéseket vonhatunk le az egyén szókincsével kapcsolatban is. A 3. táblázatban látható a tesztek csoportosítása. A bemutatott tesztek egy része alkalmazható az általános pedagógiai munkában, más részüket csak gyógypedagógus vagy logopédus végzettségű szakemberek használhatják elsősorban szakértői munka keretében a tanulási zavarok diagnosztizálásához. Mivel több eljárás nem határozza meg, hogy milyen végzettségű vagy milyen munkakörben dolgozó személyek által alkalmazhatók, ezért a tesztek ilyenfajta csoportosítása nehezen kivitelezhető az egzaktitás megtartásával. Néhány teszt jelenleg nem érhető el kereskedelmi forgalomban, de módszertanuk miatt fontos bemutatni őket a róluk írt hozzáférhető anyagok segítségével.

3. táblázat
A szókincs méretét vizsgáló eljárások

Szókincs-et vizsgáló eljárások	
A vizsgálóeljárás	A vizsgált életkor
Aktívszókincs-vizsgálat (LAPP-teszt)	5;0–7;11 év
Gardner-féle expresszív szókincsvizsgálat	2;0–11;11 év
Mill Hill-szókincs-teszt	serdülőkortól
Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat	4–18 év
Peabody szókincsvizsgáló-eljárás	2;6–11 év
Szókincsvizsgáló szubtesztet tartalmazó vizsgálóeljárások	
A vizsgálóeljárás	A vizsgált életkor
Kommunikatív fejlődési adattár (KOFA-3)	2;0–4;2 év
Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének a vizsgálata	5;0–7;5 év
GMP-diagnosztika	3–13 év
Vizsgálóeljárás az iskolába lépéshez szükséges fejlettség felméréséhez	5;6–7;0 év
Kognitív profil-teszt	5–14 év
WISC-IV	6–17 év
WPPSI-3	2;6–7;7 év

Olvasásvizsgáló eljárások	
A vizsgáloélejárás	A vizsgált életkor
Szó? Nem szó? A 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata	2–4. osztályos tanulók
Nagy József szóolvasó készséget mérő tesztje	alsós korosztálytól
Országos készség- és képességmérés Elemi olvasáskészség mérése	4. osztályos tanulók

Az aktívszókincs-vizsgálat (LAPP)

A sztenderdizált vizsgáloélejárás az óvodás és a kisiskolás gyermekek aktív szókincsének a megismerésére szolgál. Célja annak feltérképezése, hogy a valamilyen szempontból atipikus (például nyelvfeljölődési zavart mutató, diszlexiás, diszgráfias) gyermekek szókincsét megismerjük (Lőrík et al. 2015: 5). Az eljárás három dokumentumból áll: képsorozat, űrlap és egy tesztfelvételi, pontozási és értékelési útmutató. A képsorozat egy 37 darab vonalrajzot tartalmazó, A/5 méretű spirálozott füzet. A 37 rajzból 23 főnevet, 6 pedig ígét ábrázoló kép, valamint 8 darab próbakép. Az űrlapon követhetjük a várt szavak listáját, és vezetjük a vizsgált személy válaszait, valamint értékeljük az eredményeket. Az útmutató ismerteti az eszközt, leírja a vizsgálat előkészítésének a lépéseit, meghatározza a vizsgálat menetét, a válaszlístával szempontokat ad az értékeléshez, valamint útmutatást nyújt az eredmények értékeléséhez és elemzéséhez. A teszt felvétele során a vizsgált személytől azt várjuk, hogy nevezze meg a füzetben ábrázolt tárgyat vagy cselekvést.

A vizsgálat során mérjük az időt, továbbá a gyermek válaszait pontosan leírjuk, rögzítjük a vizsgálati űrlapon. Az eljárás értékelési útmutatójában található válaszlísta tartalmazza az elfogadható és a hibás válaszok gyűjteményét, amely fontos támpontot ad az objektív minősítéshez. Az összesített helyes válaszlísta alapján határozhatjuk meg, hat kategóriába sorolva, a gyermekek teljesítményét: magas, átlag fölötti, átlagos, átlag alatti, közepes elmaradású vagy súlyos elmaradású eredmény állapítható meg. A tesztfelvétel időtartamát is értékeljük, mert ez alapján árnyaltabb képet kapunk a gyermekről. A vizsgálat átlagosan 1 és 5 perc közötti időt vesz igénybe, a nyolc percnél hosszabb idő részletesebb vizsgálatot igényel, valamilyen problémára utal.

A hibás válaszok minőségi elemzéssel hibatípusokba sorolhatók: 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. A teszt útmutatója nem határozza meg, hogy az eljárást kik alkalmazhatják. A teszt diagnosztikus célú felhasználásra született, így elsősorban a szakértői bizottságok szakemberei alkalmazzák a vizsgálatokban.

Az eljárásban vizsgált szavakat a szerzők úgy gyűjtötték, hogy összeírták a 1972-es *Magyar nyelv értelmező kéziszótára* egy, két és három szótagú szavait, majd kiválogatták közülük azokat, amelyeket egy 5–6 éves gyermek ismerhet. Az így kapott szűkebb szólístát körülbelül 20 fős, logopédusokból, pszichológusokból és óvónőkből álló szakmai csoport értékelte három szempont alapján. A kérdés az volt, hogy a nagycsoportos óvodás korosztály érti-e, használja-e, vagy sem nem érti, sem nem használja a szűkített listában szereplő szavakat. A szólístát szükséges volt tovább szűrni az alapján, hogy képen megjeleníthető-e az adott szó, így elsősorban főnevek és igék maradtak benne. Ekkor nagyjából százötven kép készült, majd elővizsgálatok következtek, hogy a képeknek milyen a szókiváltó

értéke. Az eljárás nagymintás bemérése során 5–11 éves gyermekek körében 4 próbaképpel és 45 tesztképpel gyűjtötték az adatokat. Az empirikus eredmények statisztikai elemzése alapján véglegesített 29 tesztképből álló változat az 5;0–7;11 év közötti gyermekek aktív szókincsének a vizsgálatára szolgál (Lőrinc et al. 2015: 5).

Gardner-féle expresszív szókincsteszt

A teszt 2;0–11;11 év közötti gyermekek aktív szókincs-használatát vizsgálja. Az eljárás magyar változata 1990-ben készült el (Gardner 1979; Csányi 1990). A teszt 79 fekete-fehér, főneveket ábrázoló képből áll, amelyeket a vizsgált személynek egyesével kell megneveznie. A képek által jelölt fogalmak fokozatosan, de egyenetlenül nehezednek a gyakrabban előforduló szavaktól kezdve a ritkábban megjelenő, a konkrétól az elvontabb fogalmakig. A teszt kategóriái életkori övezeteket is jelölnek, kategóriánként 10-10 fogalmat tartalmaz. Az értékelés eredménye a helyes válaszok összességén alapuló kategóriába sorolás (Zsoldos–Fazekas 2005).

A Mill Hill-szókincsteszt

A Mill Hill-szókincsteszt egy kamaszkortól alkalmazható papír-ceruza teszt, körülbelül 20 perc alatt tölthető ki. Az eljárás 75, többszörös választásos írásos feladatból, míg a hosszabb változat 154 feladatból áll. A teszt használatára nincs végzettségbeli korlátozás. A felvétel során a vizsgált személynek hívószavak alapján nyolc adott lehetőség közül kell megjelölni azok szinonimáját. Minden csoportban csak egy helyes válasz van. Ha valamelyik hívószó jelentését nem ismerjük, akkor nem kötelező választ adni rá. A teszt eredménye alapján következtethetünk a vizsgált személy kommunikációs szintjére és műveltségére is. Az eljárás megbízhatósága magas, párhuzamos változatai is elérhetők. A teszt olyan szavak értelmére kérdez rá, amelyeket ismerhetünk, de nem feltétlenül tudjuk pontosan, mit jelentenek.

Példa:

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

radiátor

reaktor	harcos	vetítő	közvetítő
fűtőtest	bemondó	krokodil	méhész

A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat

A módszert Meixner Ildikó dolgozta ki 1989-ben, amellyel a 4–18 éves gyermekek aktív szókincsét és a szótanulásukat tanulmányozta. Az eljárás a nyelv lexikai-szemantikai szintjeit és a fonológiai kivitelezést vizsgálja.

Az eljárás négy korcsoportban vehető fel, a 4–5, 6–8, 9–10 és 11–14 (–18) éves korú gyermekek esetében különböző, fokozatosan nehezedő képsorozatokat alkalmaz. Sorozatonként 30 darab tárgyképet tartalmaz, amelyek egy része ritka, a mindennapi nyelvhasználatban kevésbé előforduló szóra utal (például 4–5 év: *csónak*, *kalitka*, *kapa*; 6–8 év: *szalmakazal*, *kalász*, *bicska*; 9–10 év: *sarkantyú*, *vadettető*, *satú*; 11–14 év: *sodrony*, *csákány*, *zsalu*).

A képeket három sorban kell elhelyezni a vizsgált személy előtt. A vizsgálatvezető először megnevezi a sorozatot, majd a vizsgált személy következik. Összesen háromszor kell megneveznie a teljes

sorozatot. A megnevezésre fordított időt stopperrel kell mérni, sorozatonként az úrlapon rögzíteni. A jegyzőkönyvben pontosan le kell jegyezni az elhangzott szavakat. A kiértékelés fontos szempontja, hogy a három sorozat megnevezése során az idő és a pontosság értékei javuló, stagnáló vagy romló tendenciát követnek-e.

A vizsgálat során számos egyéb információt nyerhetünk a gyermek feladathelyzetben megnyilvánuló pszichés sajátosságairól: motiváltságáról, figyelemkoncentrációjáról, feladattudatáról, feladattartásáról, pszichomotoros tempójáról, terhelhetőségéről. „Mindezek az iskolai sikeresség szempontjából éppen olyan fontos tényezők, mint az eredetileg vizsgált szókincsfejltség” (Kuncz 2007: 20).

A hibákat csoportosíthatjuk a jellegük szerint. A hibák előfordulhatnak hallási hasonlóság alapján (például *vész* = *fész*, *kucsma* = *kocma*), főfogalmon belüli olyan csere, amely a képsorozaton belül előfordul (például *narancs* = *citrom*), főfogalmon belüli olyan csere, amely a képsorozaton kívüli szót idéz fel (például *narancs* = *kivi*). Előfordul, hogy a vizsgált személy főfogalommal (például *szegfű* = *virág*) vagy használattal (például *kasza* = *fűvágó*) definiál (Meixner 2000). Az eljárást elsősorban gyógypedagógusok, logopédusok alkalmazzák diagnosztikus célokra.

A Peabody szókincsvizsgáló eljárás

A Peabody szókincsvizsgáló eljárást (Peabody Picture Vocabulary Test, PPVT) 1965-ben az Egyesült Államokban sztenderdizálta Dunn, a magyar nyelvre történő adaptálása Csányi Yvonne nevéhez köthető. Olyan receptív felmérési eljárás, amely során a 2;6–11 év közötti vizsgálati személynek négy hasonló ábra közül kell kiválasztania a hívószónak megfelelő ábrát. A cél tehát a szó felismerése, nem igényel aktív megnyilatkozást a vizsgált személytől. „A teszt 150 eltérő nehézségi fokú ige, főnév és melléknév vizsgálatára terjed ki” (Csányi 1976: 242). A vizsgálat célja, hogy megismerjük a gyermekek passzív szókincsének szintjét a kortársaikhoz képest (Csányi 1976; Csányi é. n.).

A Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth Edition (PPVT™-4) a hazai gyakorlatban ismert passzív szókincs-teszt 2007-ben megújított változata Dunn és Dunn (2007) nevéhez köthető. Átfogóan méri a 6–90 éves kor közötti személyek receptív szókincsét. Az eljárás képanyaga a korábbihoz képest nagyobb lett, és színessé vált. Két, párhuzamosan használható változata jelent meg, amely 228 tesztszót tartalmaz. A vizsgálati személy négy színes képet lát egy oldalon, ezek közül kell kiválasztani a célszó tartalmának legjobban megfelelő képet. A szóanyagot összesen 20 fogalmi kategóriából válogatták össze (például cselekvések, zöldségek, eszközök) és eltérő szófajokból (főnevek, igék, melléknévek) különböző nehézségi szinteken. A fiatalabbak, illetve az alacsony teljesítmény mérhetősége céljából számos igen könnyű itemet is tartalmaz a teszt (Gereben et al. 2012: 65). Ennek kiértékelése szoftver segítségével egyéni és csoportos formában is történhet. A tesztet elsősorban diagnosztikus céllal a szakértői bizottságok alkalmazzák.

Irodalom

- Baker, Scott – Simmons, Deborah – Kame'enui, Edward 1998. *Vocabulary acquisition: Synthesis of the research*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources. Washington DC.
- Balázs Géza 2017. *Arany János szókincse, költői szótára*. <http://e-nyelvmagazin.hu/2017/02/28/arany-janos-szokincse-koltoi-szotara/> (2018. május 8.)
- Biemiller, Andrew 2005. Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction. In: Hiebert, Elfrieda – Kamil, Michael (eds.) *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*. Mahwah, Erlbaum. NJ. 223–242.
- Bóna Judit – Imre Angéla 2017. Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszédkutatás*. MTA Nyelvtudományi Intézet Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium. Budapest. 185–203.
- Büky Béla 1984. Az anyanyelvi képességek fejlettsége és továbbfejlesztése életkoronként. In: Büky Béla – Egyed András – Pléh Csaba (szerk.) *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés. A pszicholingvisztika gyakorlati lehetőségei*. Tankönyvkiadó. Budapest. 68–83.
- Crystal, David 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris. Budapest.
- Csányi Yvonne é. n. *A Peabody szókincsteszt*. Kézirat.
- Csányi Yvonne 1976. A Peabody szókincsvizsgálat hazai alkalmazásának első tapasztalatai siket és halló gyermekeknél. *Magyar Pszichológiai Szemle* 3: 242–260.
- Csányi Yvonne 1990. *A Gardner expresszív egyszavas képes szókincsteszt*. Kézirat.
- Francis, Nelson – Kučera, Henry 1982. *Frequency Analysis of English Usage: Lexicon and Grammar*. Houghton Mifflin. Boston.
- Dunn, Loyd M. – Dunn, Douglas M. 2007. *The Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth Edition*. NCS Pearson, Inc. Bloomington.
- Gardner, Morrison 1979. *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test*. Novato, Academic Therapy Publication. California
- Gereben Ferencné – Fehérné Kovács Zsuzsa – Kas Bence – Mészáros Andrea 2012. *Beszéd- és nyelvi zavart mutató (beszédfogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest. https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop_311/4pillar/diagnosztikai_kezikonyv_3fejezet.pdf (2018. augusztus 9.)
- Gósy Mária 1999. *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária – Kovács Magdolna 2001. A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr* 3: 330–354. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1253/125306.htm> (2018. augusztus 1).
- Hattie, John A. C. 2008. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. New York.
- Hirsh, David – Nation, Paul 1992. What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language* 2: 689–696.
- Juhász Valéria 2015. Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők: John Hattie: Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *Új Pedagógiai Szemle* 9–10: 120–135.

Kiefer Ferenc (szerk.) 2006 *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Kuncz Eszter 2007. *A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat bemutatása, alkalmazásának lehetőségei*. Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány. Budapest.

Lancashire, Ian – Hirst, Graeme (ed.) 2009. *Vocabulary Changes in Agatha Christie's Mysteries as an Indication of Dementia: A Case Study*. 19th Annual Rotman Research Institute Conference, Cognitive Aging: Research and Practice <http://ftp.cs.toronto.edu/pub/gh/Lancashire+Hirst-extabs-2009.pdf> (2018. május 6.)

Laufer, Batia 1989. What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In: Lauren, Christer – Nordman, Marianne (szerk.) *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines. Multilingual Matters*. Clevedon.

Lőrík József – Ajtony Péter – Palotás Gábor – Pléh Csaba 2015. *Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP)*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.

Lukács Ágnes 2014. Szótanulás. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika 1*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 521–550.

Macher Mónika 2016. Szóaktiválási és szótanulási folyamatok működése tanulásban akadályozott gyermekeknél. *Gyógypedagógiai Szemle* 4: 257–269. http://epa.oszk.hu/03000/03047/00073/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2016_04_257-269.pdf (2017. április 23.)

Meixner Ildikó 1971. Hároméves gyermekek szókincsa. In: Molnár József– Wacha Imre (szerk.) *A beszéd-szimpozium magyar előadásai*. Nyelvtudományi Társaság. 55–59. Szeged. Budapest.

Meixner Ildikó 2000. *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. ELTE BGGYFK. Budapest.

Nádasdy Ádám 2007. Egy átlag angol munkás. *Magyar Narancs*. 08. 02. http://seas3.elte.hu/delg/publications/modern_talking/107.html (2018. augusztus 12.)

Nagy József 2004. A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia* 2: 123–142.

Nation, Paul – Waring, Robert 1997. *Vocabulary size, text coverage and word list*. <http://www.robwaring.org/papers/CUP/cup.html> (2018. június 22.)

Neuberger Tilda 2017. A szókincs alakulása a beszédfejlődésben. In: Bóna Judit (szerk.) *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. Eötvös Kiadó. Budapest. 121–140.

Pléh Csaba 2006. A gyermeknyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 753–782.

Schonell, Fred 1956. *A study of the oral vocabulary of adults: an investigation into the spoken vocabulary of the Australian worker*. University of Queensland Press. Brisbane.

Stahl, Steven A. – Fairbanks, Marilyn M. 1986. The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 1: 72–110.

Varga Kornél é. n. *Tankönyvek szókészlete*. A Szókincháló szakosztály videós kutatási beszámolója 99 általános iskolai tankönyv szókészletéről. http://www.szokinchalo.hu/video_osszefoglalo.php (2017. december 2.)

Zsoldos Márta – Fazekas Andrea 2005. Az aktív fogalmi szint vizsgálata diszfáziás és nem diszfáziás hallássérült tanulóknál. *Gyógypedagógia Szemle* 2: 100–112.

Juhász, Valéria – Radics, Márta
Techniques for vocabulary assessment in Hungary

Vocabulary is an important component of text comprehension and learning competences. Therefore, exploring children's vocabulary contributes to conscious teaching and development. This study first introduces research on vocabulary development, then it describes various techniques for testing vocabulary. After that the role of an individual's vocabulary in comprehension is discussed. Certain investigations suggest that knowing the most frequent 5-6,000 words is sufficient for the comprehension of everyday texts. The research project of the Vocabulary Network Department in 2008, however, concluded that the text book families of a publisher contain 40,000 words on average between grades 3-8. Data shows that it is challenging even for an average child to keep up with the terminology used in textbooks. The second half of the study describes investigations and procedures that help us learn more about the individual's vocabulary and might support the development of children's text comprehension and learning competences.

Kulcsszók: szókincs, szókincsvizsgáló eljárások, szókincsmérés, szövegértés, tanulási képesség, tankönyvi szakszavak

Keywords: vocabulary, techniques for vocabulary assessment, measuring vocabulary, text comprehension, learning competence, textbook terminology

Az írás szerzőiről

Juhász Valéria

docens
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged

juhaszvali[kukac]gmail.com

Radics Márta

gyakorlati oktató
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged

radicsmarta[kukac]gmail.com