

EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA

A szókincs szerepe és jelentősége óvodás korban. Nagycsoporthoz óvodások szókincsének vizsgálata

Olenyik Karolina
Óvodapedagógus szak BA

2025.01.

Tartalom

1. Bevezetés	3
2. Kutatási kérdés, hipotézisek	5
3. A dolgozatban használt fogalmak.....	6
4. Az anyanyelvi kompetenciák fejlődése	9
4.1 A nyelvi fejlődés	10
5. A beszédpercepció és a beszédprodukció	12
5.1 A szókincs fejlődése.....	12
5.2 A holofrázisok korszaka.....	13
5.3 A szóbeli emlékezet és a pragmatikai kompetencia fejlődése	13
5.4 Az anyanyelvi kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők	14
5.5 Az anyanyelv-elsajátítás kritikus periódusai.....	14
6. Az óvoda-iskola átmenet és az anyanyelvi kompetencia	16
7. A szókincs vizsgálata.....	18
8. A LAPP-teszt	20
9. A kutatás helyszínei	21
10. A kutatás körülményei	22
11. A kutatásban résztvevő gyermekek, a minta bemutatása	23
12. A kutatási eredmények	25
12.1 A dányi gyermekek eredményei.....	25
12.2 A valkói gyermekek eredményei	29
12.3 A dányi és a valkói óvodások és vizsgálati eredményeik összehasonlítása.....	31
12.4 A dányi és a valkói gyermekek aktív szókincsének összehasonlítása	33
12.5 A vizsgálat eredményeinek nemek szerinti értékelése.....	35
12.5.1 A lányok eredményei	35
12.5.2 A fiúk eredményei	35
12.5.3 A lányok és fiúk eredményeinek összehasonlítása	36

12.7 Az alacsony szocioökonómiai státuszú családból származó gyermekek eredményei	37
12.8 A vizsgálati eredmények és a hiányzások számának összevetése	38
13. Hipotézisek a kutatási eredmények tükrében	39
14. Javaslatok a szókincs fejlesztésére	40
15. Összegzés.....	42
Irodalom.....	43
Melléklet.....	45
1. számú táblázat. A lányok eredményei a LAPP aktív szókincs vizsgálatban.	45
2. számú táblázat: A fiúk eredményei	46
3. számú melléklet: Intézményvezetői nyilatkozat	47
4. számú melléklet: Szülői nyilatkozat.....	48
5. számú melléklet: Nyilatkozat a mesterséges intelligencia használatáról.....	49

1. Bevezetés

A gyermekek fejlődésének segítése, mint hivatás, mint cél már nagyon korán, általános iskolás koromban megfogalmazódott bennem. Fiatalként sokszor segítettem nálam kisebbeknek a tanulásban, és ez felnőttként is meghatározta pályafutásomat. Óvodapedagógus szakos hallgatóként szakdolgozatom elkészítésében is ez motivált leginkább.

Dolgozatomban az anyanyelvi kompetencián belül a szókincs területére koncentrálok. Célom, hogy rávilágítsak a nyelvi és kommunikációs kompetencia szókincs szegmensének jelentőségére óvodás korban. A szókincs alapvető építőeleme minden kognitív gondolkodási folyamatnak, a tanulás képességrendszerében kiemelten fontos tényező, deficite az iskolai teljesítményben jól tetten érhető. Munkámban kritikus szemléletben kívánom összegezni azokat, a dolgozat témáját tekintve, legfontosabbnak ítélt fogalmakat és fókuszokat, melyek a hipotézisem alapjait képezik. Célom továbbá, hogy felhívjam a pedagógusok figyelmét a szókincs szerepére az óvoda-iskola átmenetben, illetve a kezdeti formális olvasás tanulás során. Végezetül néhány jó gyakorlatot is szeretnék ajánlani, illetve tanácsot adni a szókincs fejlesztési lehetőségeire vonatkozóan az óvodás korban az intézményi nevelés során.

A nyelvi, és a kommunikációs kompetencia jelentősége hatalmas, mind a felnőttek, mind a gyermekek életében. Ennek részeként a szókincs is nagymértékben meghatározza az egyén információszerző, és megtartó képességét, továbbá a társadalom más tagjaival való együttműködés sikerességét. Optimális esetben mire a gyermek iskolába megy folyamatosan bővülő stabil szókinccsel rendelkezik. Anyanyelvi tudása hatással van gondolkodási folyamataira, sőt arra is, hogy hogyan ismeri meg környezetét.

A szegényes szókincs hátrányt jelent az iskolában az olvasás, írás elsajátítása során és a mindennapi életben egyaránt. Munkám során fontosnak érzem, hogy az általam nevelt gyermekek nyelvi és kommunikációs kompetenciája fejlődjön. Véleményem szerint az óvodapedagógusi munka egyik fókuszpontja kell, hogy legyen az aktív és a passzív szókincs gyakorlatorientált fejlesztése a tipikusan fejlődő gyermekek esetében. Egy jól kidolgozott módszertan és értékelési rendszer választ adhat a szókincsfejlesztés kihívásaira. A nyelvi elmaradás felismerése, megelőzése, vagy esetleges korrekciója a legtöbb szakember számára fontos feladat. Ehhez szükséges a gyermekek alapos megismerése, megfigyelése. Természetesen a gyermek

egyéniségéhez, képességeihez igazodó fejlesztés is elengedhetetlen feltétele a későbbiekben eredményes iskolai tanulmányoknak.

A dolgozat felépítését tekintve először a kutatás alapját képező kutatási kérdéseket fogalmazom meg, majd az ehhez szorosan kapcsolódó elméleti kereteket vázolom fel. Tekintettel a téma kurrens voltára, csak azokat az elméleti alapvetéseket emelem ki és szintetizálom, amelyek a legrelevánsabbak.

2. Kutatási kérdés, hipotézisek

Jelen kutatásomban a szókincs minőségét, nagyságát vizsgálom az óvodai hiányzásokkal, az alacsony szocioökonómiai státusszal és a nemek közötti különbségekkel összefüggésben olyan községi óvodákban, ahol magas a hátrányos helyzetű családból származó gyermekek aránya. A legfőbb kutatási kérdés, hogy az előzőekben felsorolt tényezők, a hiányzások száma, a gyermekek családjának társadalmi helyzete, illetve a gyermek neme és az aktív szókincs tulajdonságai között van-e összefüggés. A kutatási célok azonban ezen túlmutatnak. A kutatási eredmények elemzése után látható lesz a családi és az intézményes nevelés szerepe az óvodás gyermekek fejlődésében.

A szókincs szorosan összefügg az olvasási fluenciával, mert a pontos, gördülékeny, megfelelő tempójú olvasás nagyban függ attól, hogy az olvasó felismeri és megérti a szöveg szavait (Steklács,2024). A későbbiekben pedig erre a kutatásra épülve vizsgálható a szókincs szerepe az olvasási fluenciában. A kutatásom hipotézisei a szakirodalmi áttekintésre alapozva az alábbiak:

(H1) Az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családból származó óvodás gyermekek szókincse kevésbé fejlett, mint a magasabb szocioökonómiai státuszú családból származó társaiké.

(H2) Az óvodai nevelésből többen hiányzó gyermekek aktív szókincse elmaradást mutat, a rendszeresen óvodába járó társaik szókincsétől.

(H3) A kevésbé fejlett, aktív szókincsű gyermekek szókincse a főnevek és az igék használatában is egyaránt elmaradást mutat.

(H4) Bár a korábbi kutatások alapján feltételezhető az összefüggés a gyermek neme és az aktív szókincsének fejlettsége között, véleményem szerint azonban, nem lesz kimutatható összefüggés a változók között. Ennek indoka, hogy a jelen kutatás mintája nem reprezentatív, így a kutatás eredményeiből nem vonhatunk olyan általános következtetéseket, mint a nagymintás nyelvészeti kutatások eredményeiből.

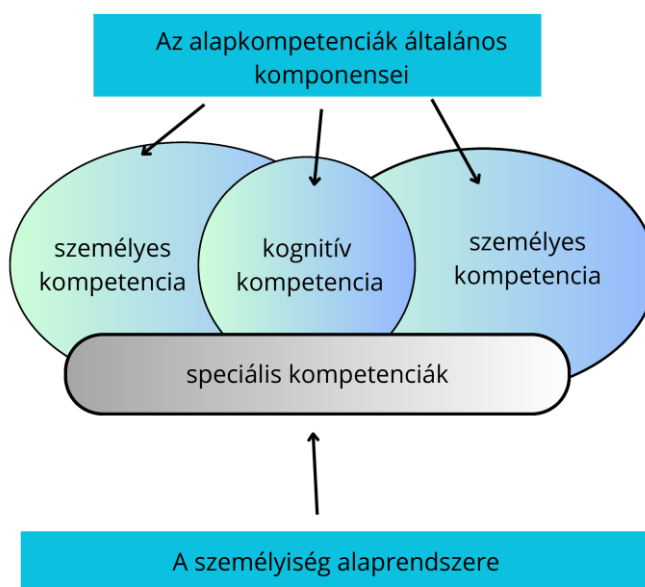
3. A dolgozatban használt fogalmak

Kompetencia: Az elméleti keret elsődlegesen tisztázandó fogalma maga a kompetencia, mely latin eredetű szó, amely alkalmasságot, ügyességet jelent. Értelmezése a hazai és a nemzetközi pedagógiában sem egyértelmű. Hazánkban elsősorban Nagy József munkássága nyomán a kompetenciafogalom, a kezdetekhez képest gazdagodott és változott.

A NAT (2020) alapján a kulcskompetenciák azok az ismeretek, képességek és attitűdök, amelyek birtokában az egyén hamar és hatékonyan alkalmazkodhat a gyorsan változó modern világhoz, továbbá a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatja. Az ember tanulási képessége, a tudásalapú társadalomban, így a magyar társadalomban is felértékelődik, mert az emberi cselekvőképesség az élethosszig tartó tanulás folyamatában formálódik. A Pedagógiai Lexikon (1997) meghatározása alapján a kompetencia kognitív tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne különböző motivációs elemek, érzelmi tényezők és az egyéni képességek is. Ebből is láthatjuk, hogy olyan összetett rendszer, amelynek van hétköznapi és tudományos meghatározása egyaránt.

1. ábra

Az általános és a speciális kompetenciák bonyolult, egymást átfedő viszonyai Nagy (2003) alapján



A nyelvi kompetencia fogalmának a bevezetése Chomsky (1988) amerikai nyelvész nevéhez köthető. Véleménye szerint a nyelvi kompetencia veleszületett tulajdonság, szűkebb értelemben a nyelv használatának képességét jelenti. Chomsky a biológiai determinizmus képviselője volt, melynek értelmében a nyelvelsajátítás független az intellektustól, nagyon korai szakaszban megjelenik. Az újszülött az innatológiai készletet specifikálja a saját anyanyelvére. Tehát az anyanyelvi kompetencia a kulcskompetenciák között a legfontosabb, hiszen az emberi kommunikáció alapvető eszköze, és szerepet játszik az információ feldolgozásban is. Beletartozik a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezése és értelmezése, megőrzése és közvetítése szóban és írásban, továbbá a helyes nyelvhasználat az oktatás és képzés, a társadalmi és kulturális tevékenységek során, a családi és a társas életben (NAT, 2020).

A mentális lexikon, avagy más megfogalmazásban: „az elme szótára” (Aitchinson, 1994). az agy olyan tárhelye, amelyben nagyon sok szó tárolódik, amelyekhez pillanatok alatt hozzáfér az egyén beszéd közben. Az anyanyelv elsajátítás szakaszában épül ki és változása az egyén életének végéig tart. A mentális lexikon tartalma nem állandó, és nem csupán a szavak tárolódnak itt, hanem azok szerepe a mondatokban és a hangalakjuk is, vagyis részei a szavak fonológiai, szemantikai jegyei, sőt a szintaktikai környezetről is tartalmaz információkat. A szavak és információk egy feltételezett rendszer szerint szerveződnek a lexikonban, aminek nagyon jól szervezettnek kell lennie ahhoz, hogy az egyén szükség esetén minél gyorsabban hozzáférjen a jó produkció és a hiba nélküli megértés miatt. Aktív és passzív részre osztják a lexikont, de Gósy (1998) szakirodalmában a mentális lexikon harmadik részeként említi az éppen aktivált nyelvi és beszédjeleket is.

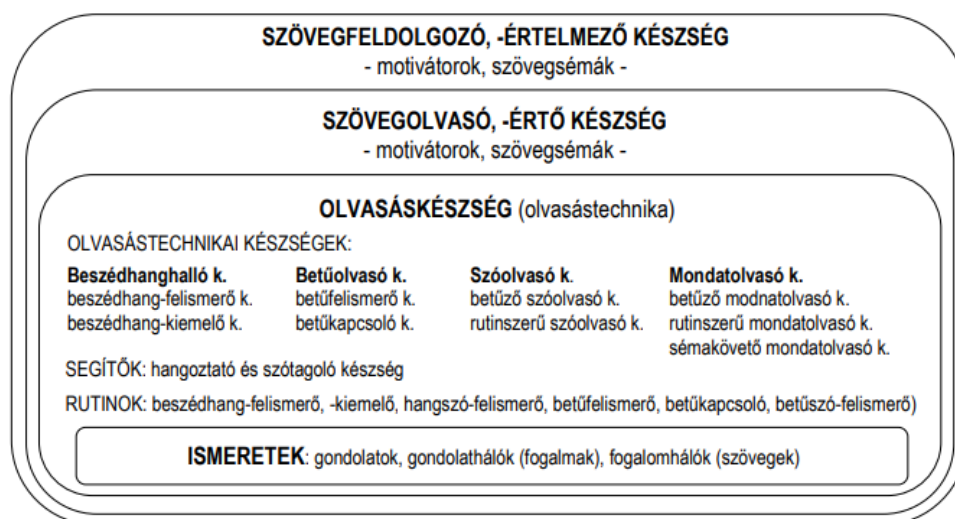
Szókincs: A tanulási képesség, és az olvasás képességrendszerének lényeges összetevője. Az egyén által használt és ismert szavak összessége. Fajtái: aktív és passzív szókincs. Az aktív szókincs a beszélő által gyakran használt nyelvi és beszédjelek, míg a passzív szókincs a mentális lexikon azon részét jelenti, amelyben a ritkábban használt nyelvi jelek tárolódnak. A szókincs alapvető fontosságú az olvasási képességrendszer szerveződésében.

Az olvasási képesség: A szövegértés képességét a kezdő olvasó a készségek képzeletbeli lépcsőjének legfelső fokán sajátítja el a hagyományos felfogás értelmében. Ennek a felfogásnak a középpontjában a szöveg áll, mint a jelentést hordozó nyelvi forma (Csépe, 2014; Huszár-Samu, 2018). Nagy (2006) képességgé definiálja az

olvasást a magyarországi kutatásokban. Komplex, sok összetevőből hierarchikusan felépülő rutinok, ismeretek és készségek. Ha ezen összetevők közül valamelyik fejlődése hibás, vagy nem fejlődik megfelelő módon, mértékben, az kihat a többi összetevő fejlődésére, ezáltal a szövegértés fejlődésére is. A hierarchikusan felépülő rendszerben az alsó szintek a felsőért felelnek. Az olvasáskészség, vagy olvasástechnika például olyan készségekből épül fel, mint a beszédhang-hallás, a betűolvasó, szóolvasó és mondatolvasó készség. Az ismeretek, az olvasói háttértudás pedig a rendszer alapját képezik. Ebben a háttértudásban fogalom- és gondolathálók szerveződnek, a szövegsémák először a szövegértő készség szintjén jelennek meg. A jól működő olvasáskészség feltételezi az olvasásképeség eredményes elsajátítását (Nagy, 2018).

2. ábra

Az olvasásképeség szerveződése (Nagy, 2006, p. 21.)



Szocioökonómiai státusz: Társadalmi-gazdasági helyzet, általában az iskolázottság és a jövedelem mértékével, a foglalkoztatottsági státusszal és a lakhatás körülményeivel jellemzik. Az értelmi képességekhez hasonlóan a tanulási teljesítmény jelentős meghatározója. Behatárolja az egyén jövőbeli lehetőségeit is. Az oktatási kutatásokban leginkább a szülők foglalkozását és iskolai végzettségét veszik figyelembe. Több vizsgálat igazolta (pl.: Hódi & Tóth, 2016; Sipos, 2022) ugyanis, hogy a szülők iskolai végzettsége nagymértékben befolyásolja a gyermekiskolai eredményességét, az anyanyelvi kompetenciát érintő képességit, készségeit.

4. Az anyanyelvi kompetenciák fejlődése

A nyelv és a beszéd az ember egyik legfontosabb képessége a társadalom szempontjából. Ez a képesség a biológiai tényezők és a társas környezet kölcsönhatásában fejlődik az ember élete során. Napjaink társadalmában a nyelvi képesség szerepe a gyermekek fejlődése szempontjából óriási. Hiszen a gyermek fejlődése az információk és készségek generációk közötti átadásán keresztül valósul meg az idő előrehaladásával egyre pontosabb kommunikációs formák használatával. A globalizálódó világban, felnőttkorban, a legtöbb munkakör betöltéséhez is fejlett nyelvi és kommunikációs képességre van szükség. A nyelvi kommunikáció színvonalán múlik az információszerzés hatékonysága és a másokkal való együttműködés vagy kapcsolat milyensége, melyek a társadalmi sikeresség alapvető tényezői (Olenyik, 2014).

A kulturális javakhoz való hozzáférés, az ismeretek és a készségek elsajátítása elsősorban az iskolákban történik. Az iskolai tanulás pedig leginkább verbális csatornákon keresztül zajlik. Az írás, olvasás, számolás is többnyire verbális alapokon működik, vagyis az anyanyelv megfelelő szintű, előzetes elsajátítását feltételezi. Az iskolai sikerességet tehát nagymértékben befolyásolja a nyelvi képesség (Kas & Lukács, 2011).

4.1 A nyelvi fejlődés

A nyelvi fejlődés szempontjából az élet első évtizede a meghatározó, ez az az időszak, amikor a nyelvi kompetencia mindenképpen kialakul. Az anyanyelv elsajátítása, a kommunikáció és a beszéd kialakulása folyamatos és ugrásszerű fejlődési menetekben zajlik, és egymást követő, megfordíthatatlan fejlődési szakaszokhoz kötött. A szakaszok univerzálisak, minden gyermekre jellemzőek – nem kötődnek földrajzi területekhez, nyelvekhez, nyelvtípusokhoz, vagy kultúrákhoz –, de azok kezdete, tartama, módosulása egyénenként változó lehet (Kenesei, 2004).

Az anyanyelv elsajátítása tehát a világ összes nyelvén ugyanolyan állomásokon halad keresztül. Az érzelmi kommunikáció, a nevetés már a negyedik hónapban megjelenik. Az első hat hónapban a csecsemő „beszédét” a játékos hangadások jellemzik leginkább, amelyek a későbbiekben egyre színesebbek lesznek. A gagyogás szakasza után következik az első szavak, illetve az egyszavas mondatok, holofrázisok időszaka. Ekkor a gyermekek megértése fejlettebb, majd a szókincsrobbanással, 1,5–2 éves kor körül, produktív szókincsük is bővül. Többszörös utasításokat is végre tudnak hajtani már 2–3 évesen, sőt többszavas, távirati jellegű mondatokat kombinálnak. Jelentős mennyiségi fejlődés zajlik 3 és 6 éves kor között is, ami egyaránt érezhető a szókincs nagyságán és a mondatok összetettségén. A gyermek megtanulja anyanyelvének hangzókészletét, szótárat épít, elsajátítja a nyelvtani szabályokat, és megtanulja a nyelvet saját kommunikációs szándéka szerint használni a nyelvelsajátítás folyamán (Olenyik, 2014).

A nyelvelsajátítás Chomsky (1968 idézi Lukács & Kas, 2011) szerint egy belső mentális mechanizmusú „nyelvelsajátítási eszköz” révén valósul meg, amely magában foglalja a nyelvi anyag elemzéséhez (például a közlések szavakra bontásához) szükséges eljárásokat, továbbá tartalmazza a nyelvi információkat is. Chomsky elméletének értelmében tehát a velünk született nyelvtani ismeretek teszik lehetővé, hogy a gyermek elsajátítsa az anyanyelvét. Ha azonban a tapasztalás nincs biztosítva, akkor nem tud működésbe lépni a velünk született grammatika, és ez a gyermek anyanyelv-elsajátítási lehetőségét megakadályozza. Ő ezeket a nyelvelsajátítási elveket univerzális grammatikának nevezi. A velünk született készség Chomsky (1968/1995, id. Lukács, Kas 2011) szerint univerzális, bármely nyelv grammatikája ráépülhet. Minden gyermek elsajátítja a nyelvet, és mindenki ugyanazokon a lépéseken megy át, a nyelvi képességekben mégis jelentős egyéni különbségek vannak. A különbségeket az öröklött

és a környezeti tényezők határozzák meg. Jellemző nyelvi szocializációs mintákat hordoz a család társadalmi- gazdasági helyzete, ezzel befolyásolja a nyelvi fejlődést.

5. A beszédpercepció és a beszédprodukció

A kisbabák már életük kezdetén képesek az emberi beszédet más hangoktól megkülönböztetni. Nagyon szeretik, amikor szüleik lassabb tempóban, magasabb hangon, eltúlzott beszéd dallammal hozzájuk beszélnek. Ez a beszédmód az ún. dajkanyelv, figyelmüket is jobban megragadja. A babák már három hónapos korukban, előnyben részesítik saját anyanyelvüket más nyelvekkel szemben, ezt számos szakirodalmi adat igazolja (pl. Gósy, 1998). Ez valószínűleg azért lehetséges, mert anyanyelvük hangsúly- és dallammintáihoz már a méhen belüli életük során hozzászoktak, hiszen a hallórendszer a magzati élet utolsó heteiben már működik.

A csecsemő által használt hangkészlet, vagyis a beszédprodukció, kezdetben nagyon korlátozott. A beszédprodukció fejlődésének első állomása a gagyogás. Ekkor a kicsik hangkészlete még nemcsak anyanyelvük hangjait tartalmazza. A gyermek már az első életév vége felé az anyanyelvéhez hasonló felépítésű hangsorokat hoz létre. A beszédprodukcióban, ebben az életkorban még jellemzőek a tévesztések. Ezek általában óvodáskor végére eltűnnek.

5.1 A szókincs fejlődése

Az anyanyelv elsajátítás folyamatában központi helyet foglal el a szókincs fejlődése. Ez kezdetben lassan, az észlelés-megértés működése során halad. A kicsik 18 hónapos kor körül felfedezik, hogy mindennek neve van. Ezután következik az előzőekben már említett szótárrobbanás. Ez az elnevezés a felgyorsult szótanulási tempót jelzi. Eleinte az egyszavas mondatok dominálnak. Ekkor még a gyerekek mentális lexikonára a kettős tárolás jellemző. A szónak két formája létezik a mentális lexikonban, a felnőttnyelvi hangsor és a gyermek saját ejtése. Később fokozatosan megszűnik ez a kettős tárolás és csak a szó konvencionális, felnőttnyelvi formája marad. Gyorsan halad a szótanulás, egy általánosabb tanulási mechanizmusnak, a gyors leképezésnek köszönhetően. Az ismert és használt szavak mennyisége változik az élet különböző szakaszaiban attól függően, hogy milyen az egyén családi helyzete, érdeklődési köre, munkája. Rendkívül nehéz meghatározni a mentális lexikon nagyságát, csupán megbecsülni lehet (Gósy, 1998).

A gyermeki szókincs méretének meghatározására számos kutatás irányult. Ezek két kérdésre koncentráltak: mennyi szót tartalmaz a gyermekek szókincsa és milyen mértékű a fejlődése ennek a szókincsnek. Erről a dolgozat további részében lesz szó.

A nyelvtudomány egyik tudományterülete az ún. gendernyelvészet, amely a nyelvben a nemek közötti különbségeket kutatja. A legtöbb magyar kutatás a szókincs nemi preferenciák szerinti megoszlása témában született. Ullmann (2001) amerikai nyelvész feltevése szerint, az ösztrogén női nemi hormon is szerepet játszik a lányok jobb beszédképességében.

5.2 A holofrázisok korszaka

A gyermekek másfél éves kor körül lépnek túl a holofrázisok korszakán. Ekkor kezdik el a szavak kombinálását, két- vagy többszavas kifejezéseket használnak. Még nem alkalmazzák a névelőket, a kötőszavakat, a segédigéket és a ragokat, ezért nevezzük ezt a „távirati stílus” korszakának. A jelentések is inkább helyzetfüggők ebben az időszakban. Később egyre több nyelvtani morfémat (toldalékokat, kötőszavakat, névelőket, elöljárószavakat) tartalmaznak a gyermekek megnyilatkozásai. A toldalékok elsajátítási sorrendjét befolyásolja a felnőtt nyelvhasználatbeli gyakoriságuk, jelentésük és mondatbeli használatuk bonyolultsága (Brown, 1973 id. Lukács, Kas, 2011).

A fonológiai tudatosság kialakulása óvodás korban, ideális esetben spontán módon történik meg. A szavak tudatos hangokra tagolásának képessége a leginkább szükséges a nyelvi készségek közül az írott szöveg dekódolásához, a szavak globális felismeréséhez és a szöveg megértéséhez szükséges képességek közül. Ez a tudatosság nem veleszületett képesség és több szintje van, például a szavak rím alapján való illesztése, vagy a szó felismerése a hangok felsorolása alapján.

5.3 A szóbeli emlékezet és a pragmatikai kompetencia fejlődése

Kezdetben a fonológiai hurok különböző mérőeljárásaival vizsgálták a verbális munkamemória fejlődését. Gathercole és Adams (1994 idézi Mészáros et al. 2006) majd később Baddeley és munkatársai (1998 idézi Mészáros et al., 2006) is kimutatták, hogy a verbális munkamemória kapacitása az életkorral nő. Továbbá Henry (1991, id.

Mészáros et al., 2006) és Cowan (1994, id. Mészáros et al. 2006) azt feltételezték, hogy a kapacitásnövekedés hátterében az ismétlési mechanizmusok változása áll.

A pragmatikai kompetencia a nyelvi formák környezettől függő, rugalmas alkalmazásának képessége. Az időtől, a kommunikációs partnertől, a beszédhelyzettől és szándékunktól függően más és más nyelvi formát használunk. A gyermeknek a pragmatikai képesség kialakulása során meg kell tanulnia a különböző normákhoz igazodva kommunikálni, és azt is, hogy mikor, hogyan és milyen célból lehet ezeket a normákat megszegni. A kognitív és szociális fejlődésnek nagy szerepe van a pragmatikai szabályok elsajátításában. Az első szándékos jelzés megjelenése 8–10 hónapos korra jellemző, ez lehet rámutatás, tárgyak felmutatása, átadása. Az egyéves gyermekek már többféle kommunikációs szándékot is kifejeznek, kétéves kor körül pedig már megértik a burkolt felszólításokat is. Sok pragmatikai szabályt azonban csak később sajátítanak el a gyermekek, például a tegeződés-magázódás formáit is (Olenyik, 2014).

5.4 Az anyanyelvi kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők

A különböző nyelvek szókincs- és hangkészletbeli, illetve szerkezeti különbségei is befolyásolhatják a nyelvelsajátítást. Több összehasonlító vizsgálat szerint a különböző nyelvek különféle felszíni jegyei, vagy szerkezeti különbségei az elsajátítási és a feldolgozási mechanizmusokban és stratégiákban is különbségeket eredményezhetnek. A gyerekeknek tehát saját nyelvükhöz kell igazítaniuk feldolgozórendszerüket.

5.5 Az anyanyelv-elsajátítás kritikus periódusai

A nyelvelsajátításban kritikus periódusnak nevezik azt az időszakot, amikor az intenzív nyelvi ingerek megfelelő működése leginkább fontos az anyanyelvét tanuló, elsajátító gyermek környezetében. Ennek az időszaknak a lezárulása után a tanulás nehezebb, és minőségileg is más. A nyelvelsajátításban rendkívül fontos a veleszületett idegrendszeri háttér szerepe.

A kritikus periódussal kapcsolatban kétféle nézőpont alakult ki. Az egyik felfogás szerint ez egy olyan érzékeny életszakasz, amikor az elsajátítás gyorsabban végbemegy, de az elsajátítás ezután is megtörténhet. A másik álláspont képviselői

szerint a kritikus periódus a „minden vagy semmi” elve alapján működik, vagyis ami a kritikus periódus időszakában nem megy végbe, azt már a gyermek később sem tudja elsajátítani. (Gósy, 2005). Ma már ezt az időszakot elsősorban szenzitív periódusként emlegetik, és a mondatszerkezetek feldolgozására, a szintaktikai feldolgozás bonyolultabb részére tartják érvényesnek. A szenzitív periódus hipotézise azonban gyengébb, csak azt az időszakot jelöli, amikor bizonyos tanulási formák a legnagyobb valószínűséggel és a legkönnyebben megtörténnek (Olenyik, 2014).

6. Az óvoda-iskola átmenet és az anyanyelvi kompetencia

Az óvoda-iskola átmenet a gyermek életének meghatározó időszaka. Fontos, hogy milyen hatások érik, milyenek az első élményei, érzései az iskoláról. Ennek az időszaknak a zökkenőmentessége a család, az iskola és az óvoda együttműködésén is múlik, és hosszú pedagógiai folyamat eredménye. Ha a gyermek életkorának és képességeinek megfelelő tevékenységekben vehet részt, a fejlődés örömét is átélheti. A megfelelő kognitív képességek megléte számos rész-képesség együttes, összehangolt működését feltételezi: a mozgás, a látási, hallási és tapintási észlelés, a sorrend megtartásának képessége, a figyelem, az emlékezet, a gondolkodás, a beszéd és a nyelvi fejlődés egyaránt fontosak (Polgárdi et al., 2018). Az átmenet minden felkészítés ellenére változást jelent, amelyhez alkalmazkodni kell. Szakértők szerint a teljes átmenethez két-három év is szükséges lehet (Acsai et al., 2016).

Az óvodában elsősorban a tanulási kedv felkeltésére, kialakítására törekszünk a kíváncsiságra építve. Játékokkal motiváljuk a gyermeket. Az iskolában pedig már olyan tevékenységi formák vannak, amelyek a szabálytudatra építenek és a (kötelező) feladatok teljesítését igénylik. Ez hatalmas változás a kötetlen tevékenységi formából hirtelen váltással a kötött tevékenységi formába. Az iskolába lépő gyermeknek alkalmazkodnia kell a számára ismeretlen környezethez és szabályrendszerhez, a tevékenységeket kötött foglalkozási rendben kell végeznie. (Golyán, 2017). Ezért lényeges, hogy közelítsük egymáshoz az óvodát és az iskolát, vagyis az óvodai nevelés során tegyük alkalmassá a gyermeket az iskolai életre, tevékenységekre. Valódi iskolássá azonban csak az iskolában válik. Az is elmondható, hogy jelentős mértékben megkönnyíti az átmenetet annak tudatos tervezése, mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók részéről. Fontosak továbbá a nehézségekkel való megküzdést segítő és megerősítő pedagógiai eljárások. Gósy szerint az általános iskola elkezdése legalább akkora változás a gyermek életében, mint egy fiatal felnőtt életében az iskolapadból az első munkahelyre kerülés (Gósy, 1997).

A gyermekek fejlődési üteme is eltérő, tehát az iskoláskor kezdetén különböző fejlettségi szinten vannak. Eltérések tapasztalhatók a mentális, testi és pszichés fejlődésükben egyaránt. Nagy (2003) kutatásai rámutatnak arra, hogy akár ötéves pozitív vagy negatív irányú fejlettségbeli eltérés is kimutatható. Nagy (2003) ennek okaként említi az egyéni sajátosságok mellett a környezeti hatásokat, a családi nevelést,

a társadalmi meghatározottságot és esetenként az egészségi állapotot is. Ezen tényezők mindegyike segítheti vagy hátráltathatja a gyermek fejlődését.

Bóna Judit (2022) számos, a sikeres óvoda-iskola átmenethez szükséges készség és képesség között említi a nyelvi tudatosságot és az anyanyelvi kompetenciát. „A pedagógusok tapasztalatai szerint azonban a gyermekek jelentős hányada nem éri el azt a tanulásra való alkalmassági szintet, amely az örömteli, sikeres tanuláshoz szükséges lenne.” A nyelvi készségek, a nyelvi fejlettség iskolai előmenetelben játszott meghatározó szerepére egyébként több kutatás is felhívja a figyelmet (N. Kollár, 2004 idézi Fejes & Józsa, 2005). Nagy (2003) vizsgálata szerint az iskolaéretlenség egyik jellemző oka a nyelvi deficit.

A sikeres óvoda-iskola átmenet szempontjából is fontos tehát az anyanyelvi kompetencia. Ha egy gyermek az iskolába lépésig nem birtokolja életkorának megfelelő szinten azt a nyelvet, amelyiken az iskolai oktatás folyik, akkor nem – vagy csak részlegesen – érti meg a pedagógus feladatmegoldásra adott utasításait, és nem tud bekapcsolódni az oktatás folyamatába. Így az életkornak nem megfelelő szókincs, és lexikális aktiválás negatívan befolyásolja a tanulási folyamatokat. Hátránnyal indul az a gyermek a tanulásban, akinek szókincse elmaradást mutat.

7. A szókincs vizsgálata

A szókincs méretére vonatkozó kutatások két fő kérdésre koncentrálnak: mennyi szót tartalmaz a különböző korú gyermekek szókinccse, illetve a gyermekek milyen gyorsan tanulnak szavakat. A magyar anyanyelvű gyermekek aktív szókinccséről kevés kutatási adat áll rendelkezésre.

A korai kutatásokban Bakonyi (1918) több nemzetközi szakirodalom adatait és saját megfigyeléseit összegezve megállapította, hogy ötéves korban az átlagos szókincs 300–1400 szó körül, hatévesen pedig már 500–1700 szó körül van. Hangsúlyozta azonban, hogy a szókincs nagyságát nehéz megállapítani, és kiemelte, hogy az életkor előre haladásával a gyermekek szókinccse közötti különbségek egyre nagyobbak lesznek. Büky és munkatársai (1984) az 1980-as években az általuk gyűjtött adatok alapján 3000 szóra becsülték az iskolába lépő hatéves magyar gyermekek szókinccsét. Jelenleg az óvodások és kisiskolások szókinccsének vizsgálatára több módszer is létezik. Néhány eljárás a látási észlelésre épít, míg mások a szóbeliségen alapulnak.

Néhány módszer az óvodások szókinccsének vizsgálatára:

1. A magyarra is sztenderdizált Peabody Képes Szókinccsteszt a receptív szókincs vizsgálatára szolgál, 2,6–11 éves korú gyermekek számára. Ebben a tesztben a gyermeknek 150 darab hívószó esetén kell négy kép közül kiválasztania a megfelelőt (Csányi, 1976).
2. A Gardner-féle szókinccstesztet az expresszív szókincs vizsgálatára használják, 2–12 éves korú gyermekeknél. Ez a vizsgáló eljárás 79 képet tartalmaz, amelyeket a gyermeknek meg kell neveznie (Csányi, 1990).
3. Meixner Ildikó szókinccstesztje is a kép megnevezésen alapul. Ez a teszt négy korosztály számára tartalmaz fokozatosan nehezedő képsorokat. Háromszor tíz képet helyez a vizsgálatvezető a gyermek elé, ezeket a szakember sorban megnevezi, majd a gyermektől várja, hogy háromszor egymás után megnevezzék a képeket. Ezzel vizsgálja a szavak előhívásának gyorsaságát és a hangok ejtését is. A cél, hogy a tanulási zavar veszélyeztetettségét kiszűrjék. Meixner (2000) szerint az olvasászavar hátterében a szókincs korlátozott mérete vagy hozzáférése (is) állhat.
4. Gyakran használt módszer a szókincs vizsgálatára a szóasszociáció is. Ennek célja a lexikális hozzáférés folyamatának vizsgálata. Az első ilyen teszt Francis Galton nevéhez fűződik (Gósy & Kovács, 2001). A korai nyelvfejlődési

vizsgálat, amely szülői beszámolón alapul magyar adaptációja a KOFA1 Kas és munkatársainak (2010, 2017) munkája. Ennél az eljárásnál az elsődleges cél a nyelvfejlődési zavarok minél korábbi kiszűrése. Az eljárás során a szülő által kitöltött kérdőíven figyelik a gyermek által megértett mondatokat, a megértett és produkált szavakat.

5. Az óvodába kerülő gyerekek nyelvi fejlettségét a KOFA-3 (Kas et al., 2010, 2017) eljárás méri. Ez vizsgálja a gyermek szókincsének nagyságát, az általa használt mondatokat és a nyelvtani, grammatikai szerveződést.
6. A DIFER eljárás (Nagy et al., 2004) hét elemi alapkészséget vizsgál, köztük a relációs szókincsét is. A relációs szavak térbeli (fent, lent), időbeli (tél), mennyiségi (sok) és hasonlósági (azonos hosszúságú) fejeznek ki és vizsgálják néhány igekötő ismeretét is. Nagy és munkatársai (2004) több, mint 20000 gyermek vizsgálata alapján megállapították, hogy az átlagos teljesítmény ebben a résztesztben iskolába lépéskor 82%.
7. A Gósy Mária által kifejlesztett GMP diagnosztikai eljárás is tartalmaz a szókincs aktiválására irányuló altesztet. Ez azt méri, hogy a gyermek milyen gyorsan tud bizonyos szavakat előhívni mentális lexikonából (Gósy, 1995).
8. A gyermeki szókincs vizsgálatának egy lehetséges módja továbbá a spontán beszéd elemzése is. Elemezhető a szószám, a szógyakoriság, a szógazdagság. A különböző részterületek elemzése más-más információt árul el a gyermek szókincséről. Horváth és Neuberger (2014) ilyen vizsgálatokat végeztek kutatásaik során.

8. A LAPP-teszt

Jelen kutatásomban a Lőrík és munkatársai (2015) által fejlesztett LAPP-tesztet használom. Választásom leginkább azért esett erre a módszerre, mert aktuális szóanyaggal dolgozik. Tapasztalataim alapján ez rendkívül fontos, ha reális képet szeretnék kapni az általam vizsgált gyermekek szókincséről. Ez az eljárás óvodás és kisiskolás gyermekek aktív szókincsének megismerésére szolgál. A vizsgálat során a gyermeknek meg kell neveznie, mit lát a képen. A teszt alapján a gyermek szókincsének fejlettsége hat kategóriába sorolható: magas, átlag fölötti, átlagos, átlag alatti, közepes elmaradású, súlyos elmaradású. A teszt értékeli továbbá a tesztfelvétel időtartamát, mivel a túl hosszú felvételi idő is utalhat problémára. A vizsgálat átlagosan 1–5 percet vesz igénybe, a 8 percnél hosszabb vizsgálati idő valamilyen problémára utal. A képanyag 37 darab vonalrajzból áll, 23 főnevet és 6 igét ábrázoló kép, és 8 darab próbakép. A vizsgálat során a gyermek által adott válaszokat az értékelő lapra írjuk. Az értékelési útmutatóban található válaszlista rögzíti az elfogadható és a hibás válaszokat. Minőségi elemzéssel a hibás válaszok hibatípusokba sorolhatók, például megnevezés helyett körülírás, vagy azonos fogalmi körön belüli tévesztés. A szerzők a tesztben használt szavakat egy 20 fős – logopédusokból, pszichológusokból és óvodapedagógusokból álló – szakmai csoport értékelése alapján válogatták. A válogatás szempontja az volt, hogy az 5–6 éves gyermek ismerheti-e az adott szót. Továbbszűrték a szavakat az alapján is, hogy képen megjeleníthető-e az adott szó. Majd a nagymintás bemérés során – 5–11 éves gyermekek körében, 4 próbaképpel és 45 tesztképpel – további adatokat gyűjtöttek. A kutatás adatainak elemzése alapján alakult ki a 29 tesztképből álló végleges változat (Juhász & Radics, 2019).

9. A kutatás helyszínei

A kutatást két Pest vármegyei nagyközség óvodájában végeztem. Mindkét település a főváros közelében helyezkedik el, és mindkét településen magas a hátrányos helyzetű családok száma. Dány egy intenzíven fejlődő község, ahol az infrastrukturális feltételek adottak. Lakosainak száma kb. 4540 fő. A településen bölcsőde, óvoda és általános iskola is működik. Sajnos helyben nagyon kevés a munkalehetőség, az aktív korú lakosok nagy része ingázik. A szociálisan hátrányos helyzetű családok száma évről évre növekszik. Az óvodát 2017-ben a fenntartó önkormányzat bővítette és felújította, így 2017 decemberében egy korszerű hatszoboros óvodaépületet vehettek birtokukba a gyermekek. Az épületben több fejlesztő szoba, sószoja és tornaterem is kialakításra került. Az új épületben, kezdetben csak öt csoport működött, ám a folyamatosan emelkedő gyermeklétszám miatt 2022-ben beindították a hatodik csoportot is. A csoportok 25–30 fős vegyes csoportok. Sajnos csak három csoportban van két óvodapedagógus, ők délelőtti–délutáni munkarendben dolgoznak. A többi csoportban a délutáni időszakban pedagógiai asszisztensek foglalkoznak a gyermekekkel.

A másik település Valkó, amely adottságaiban hasonló képet mutat. Ez a település azonban valamivel kisebb, lakosainak száma a 2024-es központi statisztikai adatok alapján kb. 2527 fő. Valkón két köznevelési intézmény: óvoda és általános iskola található. Itt is kevés a munkalehetőség helyben, ezért sokan Budapestre, Gödöllőre járnak dolgozni. A szociálisan hátrányos helyzetű családok aktív korú tagjai sokszor csak a közmunka program keretében tudnak elhelyezkedni. Sok a munkanélküli szülő. Az óvodában négy csoportszoba és fejlesztőszoba is van. Az épületet az intézmény 1978-as megalakulása óta többször korszerűsítették. Az óvodában négy csoport működik, a felvehető gyermekek számát 2024-ben 130 főre emelte a fenntartó önkormányzat. A csoportokba vegyes korosztályú gyermekek járnak. Dány és Valkó vonatkozásában is elmondható, hogy az óvodába járó gyermekek nagy része nehéz anyagi körülmények között él.

10. A kutatás körülményei

Az intézményekben mindkét intézményvezető és gyakorlatilag minden nagycsoportos gyermek szülője engedélyezte a vizsgálatban való részvételt, összesen 60 aláírt engedélyező nyilatkozat érkezett vissza. Az intézményvezetői és a szülői engedélyező nyilatkozatok megtalálhatóak a dolgozat melléklet részében. Többen betegség miatt hiányoztak, így velük nem tudtam megcsinálni az aktívszókincs vizsgálatot.

A gyermekeket egyesével vizsgáltam 2025 januárjának első heteiben. A két intézményben rendelkezésre állt a fejlesztő szoba, illetve amikor a logopédus foglalkozott a gyerekekkel, a nevelői szobában folytattuk a vizsgálatot. A nyugodt, csendes körülmények segítették a gyermekek figyelem koncentrációját, illetve hozzájárultak a vizsgálat sikeres elvégzéséhez. A fejlesztő és a nevelői szobákban is rendelkezésre álltak kis asztalok székekkel, ezeknél kényelmesen el tudtunk helyezkedni.

Minden gyermek örömmel, nyitottan állt a feladathoz, az óvodapedagógusok motiválták őket kedvességükkel, bátorító szavaikkal. Dányban a vizsgálat előtt a csoportokban eltöltöttem néhány percet, hogy a gyermekek is megismerhessenek, a pedagógusok nagy része már ismert korábbról. Valkón erre nem volt szükség, hiszen minden nap találkozunk a gyerekekkel. A legtöbb esetben, a délelőtti órákban - általában 8.00 és 10.00 óra között - folytattam a vizsgálatot. Néhány gyermeket csak a délutáni pihenő után tudtam megvizsgálni. Egy-egy gyermekkel kb. 10-15 percet töltöttem, attól függően, hogy mennyire gyorsan ismerte fel a képeket, vagy mondta azt, hogy nem tudja, mi van a képen.

11. A kutatásban résztvevő gyermekek, a minta bemutatása

A két intézményben összesen 50 fő nagycsoportos korú gyermeket vizsgáltam (N=50). 36 főt Dányon és 14 főt Valkón. A minta összetételének településenkénti jelentős különbségét befolyásolta a két település lakosainak számában megfigyelhető különbség, illetve Valkón több gyermek hiányzott a vizsgálat időpontjában.

A legfiatalabb gyermekek (3 fő) 5,4 évesek voltak a vizsgálat idején, a legidősebb 7,3 éves. A vizsgált gyermekek átlag életkora mindkét településen 72 hónap, vagyis 6 éves kor. A legidősebb gyermek, egy sajátos nevelési igényű fiú, a dányi óvodába jár. A legfiatalabb gyermekek közül ketten a dányi, míg egy gyermek a valkói intézmény nagycsoportos óvodása. Az 5,4–6,0 korosztályba 23 gyermek, a 6;1–7;0 korosztályba 10, a 7,1–7,3 évesbe 3 óvadás tartozik.

Az alacsony szocioökonómiai státuszú családból származó gyermekek száma 10 fő, közülük 8 kisgyermek a dányi, 2 pedig a valkói óvoda nagycsoportosa. Elmondható, hogy a két településen megvizsgált gyermekek közel azonos százaléka – a dányi gyermekek 16%-a, míg a valkóiak 14%-a – él alacsony szocioökonómiai státuszú családban.

A társadalmi helyzet mellett a vizsgálatban résztvevő, különleges bánásmódot igénylő gyermekek számát is fontos megemlíteni. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek száma a kutatási eredményeket befolyásolhatja. A vizsgálatban résztvevők közül 13 fő beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő és 6 fő sajátos nevelési igényű gyermek.

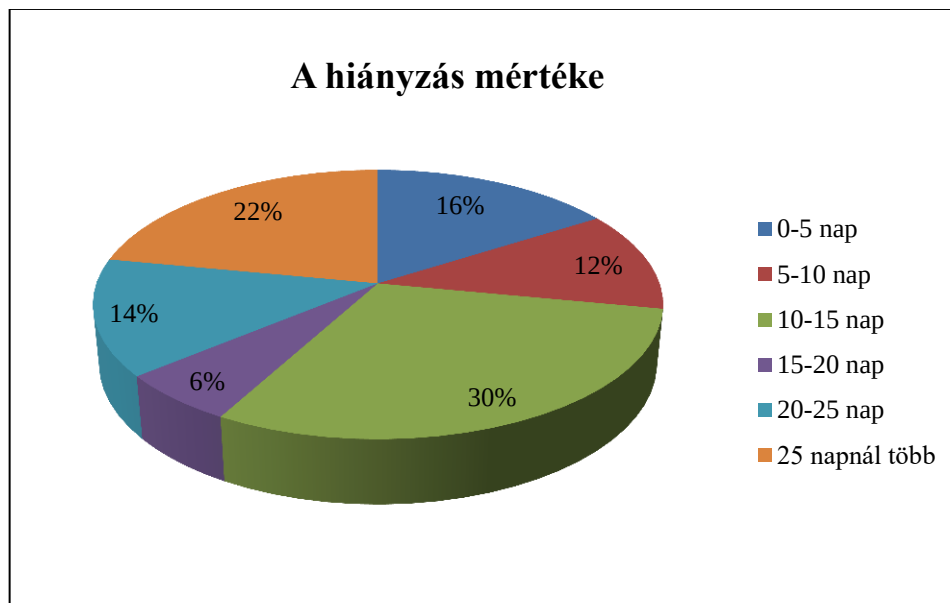
A nemek aránya tekintetében a kutatási minta közel kiegyenlített, 23 lány (46%) és 27 fiú (54%) vett részt a vizsgálatban. A lányok és fiúk eredményeinek összehasonlítását a szakirodalom olvasása során bennem megfogalmazódott kérdések, és a szakirodalomban említett kutatási eredmények miatt tartottam érdekesnek.

Az óvodai évek során a hiányzás mértéke befolyásolja a pedagógiai ráhatás mértékét. Az óvodai nevelésből többet hiányzó gyermekek fejlődését a tudatosan tervezett pedagógiai hatások kevésbé segítik. Ezért második hipotézisemben azt feltételezem, hogy a többet hiányzó gyermekek aktív szókinccse kisebb. Ennek vizsgálatához szükségem volt a jelenléti és mulasztási napló adataira. A hiányzásokról az óvodapedagógusokat kérdeztem, ők pedig az Ovikréta adatai alapján adták meg a hiányzások pontos számát. Az óvodapedagógusok véleménye szerint egyébként a hiányzások száma nagycsoportos korra általában csökken. Vannak azonban olyan

gyermekek, akik nagycsoportos korukban is többet hiányoznak társaiknál. A 25 napnál többet mulasztók sok eseményből, foglalkozásból kimaradnak. Szeptember óta kb. 90 napot volt óvodában az a gyermek, aki nem hiányzott. A kutatásban résztvevő gyermekek közül a legtöbbet hiányzó 31 napot mulasztott, vagyis az óvodai napok 30%-ban nem volt jelen. Ezután hat kategóriába soroltuk a gyermekeket. A 2. diagram jól szemlélteti az egyes kategóriákat és a kategóriába sorolt gyermekek arányát.

1. diagram

A gyermekek hiányzás szerinti aránya



12. A kutatási eredmények

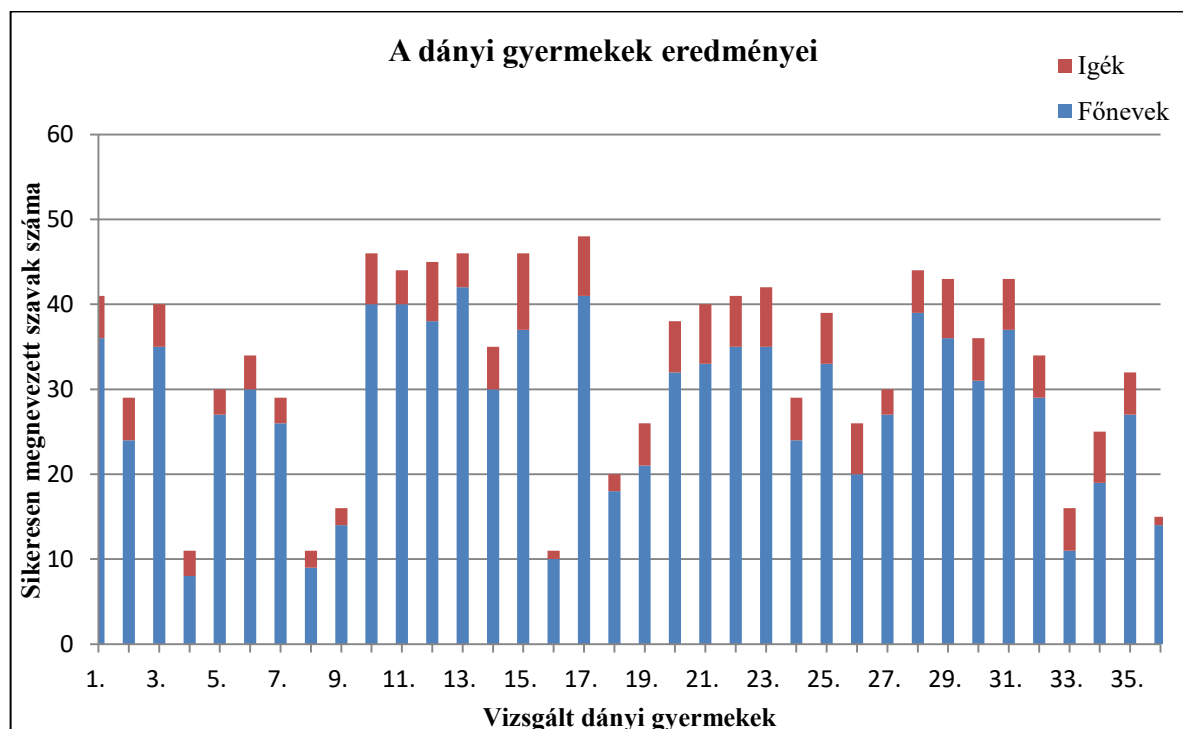
A kvantitatív kutatás alapja a személyes, papír alapon végzett LAPP aktívszókincs-teszt. A kutatás módjának jellemzője, hogy a vizsgálat idején azokat a szavakat jegyeztem le a vizsgálati papírra, amelyek eltértek a lapon szereplő kifejezésektől. A vizsgálatok után a gyermekek vizsgálati lapjait egyesével tekintettem át pontosan összeszámolva a jól megnevezett szavakat. Ezt a vizsgálati lapon felírtam az értékelő táblázat megfelelő részébe. Felírtam az életkort és a vizsgálati kort is. Ezután az adatokat Excel-táblázatban rögzítettem. A kapott adatokat statisztikai módszerekkel elemeztem. Megállapítottam az egyes gyermekek átlagteljesítményét az összes szó vonatkozásában, a kutatási minta átlag életkorát hónapokban, a minimum és maximum átlageredményeket, és az egyes életkorokat. Excel-táblában rögzítettem a gyerekek szavanként adott válaszait is. A sikeres megnevezést 1-es számmal, a sikertelent 0-val jelölve. Ezt gyermekenként is, illetve szavanként is összesítettem a főneveket és az igéket ábrázoló képek esetén is. Az eredmények összehasonlíthatósága érdekében külön elemeztem a dányi és a Valkói gyermekek eredményeit, külön a lányok és fiúk eredményeit, külön az alacsony szocioökonómiai státuszú családból és a nem alacsony szocioökonómiai státuszú családból származókat, és a hiányzási kategóriánkénti átlageredményeket is összehasonlítottam.

12.1 A dányi gyermekek eredményei

A dányi óvodában 16 lány és 20 fiú aktív szókincsét vizsgáltam meg a 2015-ben készült LAPP aktívszókincs-vizsgálattal. A 36 gyermek közül 6 fő beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség státuszban van, 5 gyermek pedig sajátos nevelési igényű. Az eredményeket tekintve megállapítható, hogy valamilyen szinten minden gyermek felismerte a neki mutatott képeket. Összességében nézve a legalacsonyabb pontszámot egy sajátos nevelési igényű kislány érte el, a képek 15%-át tudta helyesen megnevezni. A legmagasabb pontszámot pedig egy másik kislány, aki a képek 82%-át nevezte meg jól. Az eredményeket jól szemlélteti a következő diagram:

2. diagram

A dányi gyermekek eredménye - felismert szavak száma

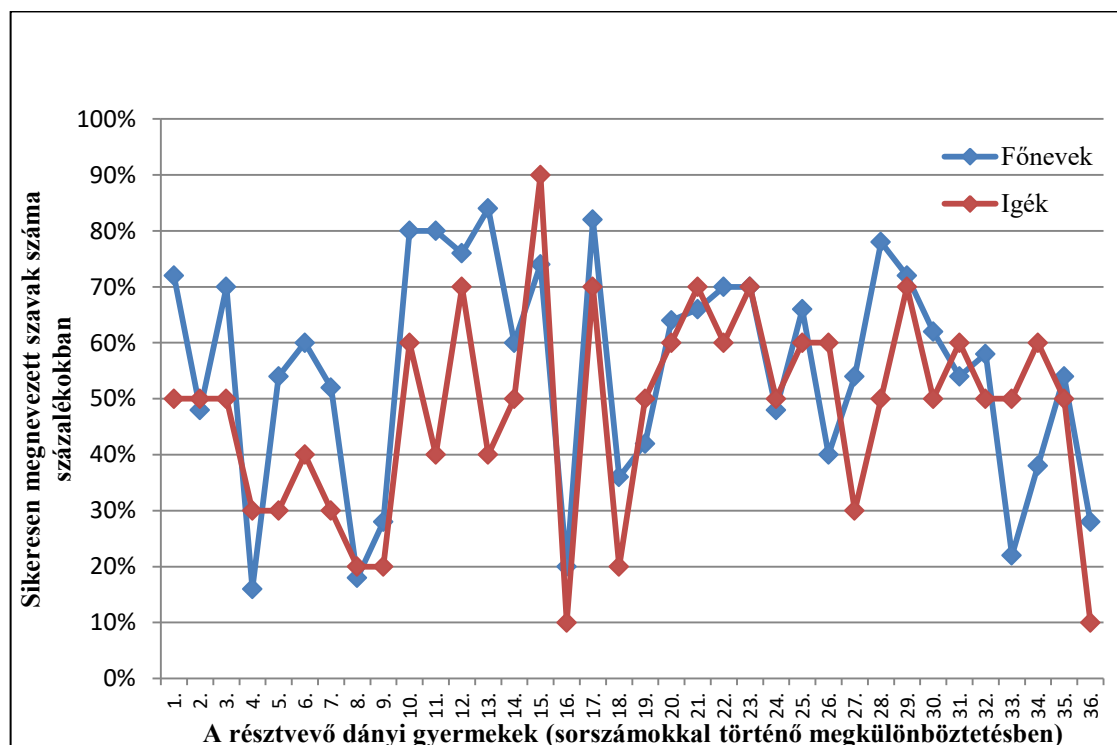


A diagramon is jól látható, hogy a gyermekek teljesítménye szórt, eredményük átlaga 33 felismert szó. Átlag alatt 16 gyermek, a gyerekek 44%-a teljesített, míg átlag felett 20 gyermek, 56%. Az átlageredmény véleményem szerint alacsonynak mondható, érdemes megvizsgálni az eredményeket részletesebben.

Más képet kapunk, ha a főnevek és igék produkcióját külön vizsgáljuk. A vizsgálat szóanyaga követi a normál beszédfejlődés menetét, először a főneveket, majd az igéket ábrázoló képek következnek, ezért azt vártam, hogy a két szófaj szavainak sikeres felismerésében a gyermekek azonos teljesítményt nyújtanak. Meglepődve tapasztaltam, hogy a vizsgálati eredmények ettől eltértek. A főneveket ábrázoló képek közül a legkevesebbet egy kislány (a 4. diagramon a 4. sorszámmal jelölt gyermek) nevezett meg, de az összes kép felismerésében nem az ő teljesítménye a legalacsonyabb. Ugyanez a helyzet a legtöbb főnevet ábrázoló képet felismerő lánnyal (a 4. diagramon a 13. szám jelöli). Az összes kép közül nem ő nevezte meg a legtöbbet. A vonallal összekötött pont diagrammal jól szemléltethető a főnevek és az igék felismerésében elért eredmények különbsége.

3. diagram

Felismert szavak aránya gyermekenként – Dány



A főnevek felismerésében a dányi gyermekek átlagteljesítménye százalékban kifejezve 56%, vagyis az összes kép felismerésének átlagánál 4%-kal jobb. Hasonló a helyzet az igék esetében is. Az igék felismerésében a dányi nagycsoportosok átlagos teljesítménye 48%. Ez kevesebb, mint a főnevek felismerésében, és az összes kép felismerésében nyújtott teljesítményátlag. Érdekes továbbá az az összefüggés, hogy az igék felismerésében legjobban teljesítő gyermek ugyanaz, aki az összes kép közül a legtöbbet felismerte, illetve a legkevesebb igét felismerő is az, aki az összes kép közül a legkevesebbet ismerte fel. Elmondható tehát, hogy az igék felismerésében nyújtott teljesítmény korrelál az összteljesítménnyel.

Az egyes szavak vonatkozásában megállapíthatjuk, hogy a *létra* és a *pók* szavak minden dányi gyermek aktív szókincsében szerepelnek. A *horog* szót csak három gyermek, míg a *vonó* és a *csésze* szavakat csak négy gyermek ismeri. Érdekes továbbá, hogy a *vonó* szót csak nagyon kevesen próbálták meg kitalálni, illetve helyettesíteni, míg a *csésze* szó helyett a legtöbben a *pohár* és a *bögre* szavakat használták. Igék esetén a *sír* szót 32 gyermek tudta, az el nem fogadott szavak, kifejezések az *áll*, a *szomorkodik* és az *elfújja a szél az összes haját* voltak, az autista kislány pedig nem ismerte fel a

képet, ő *nem tudom*-mal válaszolt. A legkevesebben, összesen 2 gyermek, a *fejel* szót ismerik, sokan a *labdázik*, *focizik* szavakat mondták helyette.

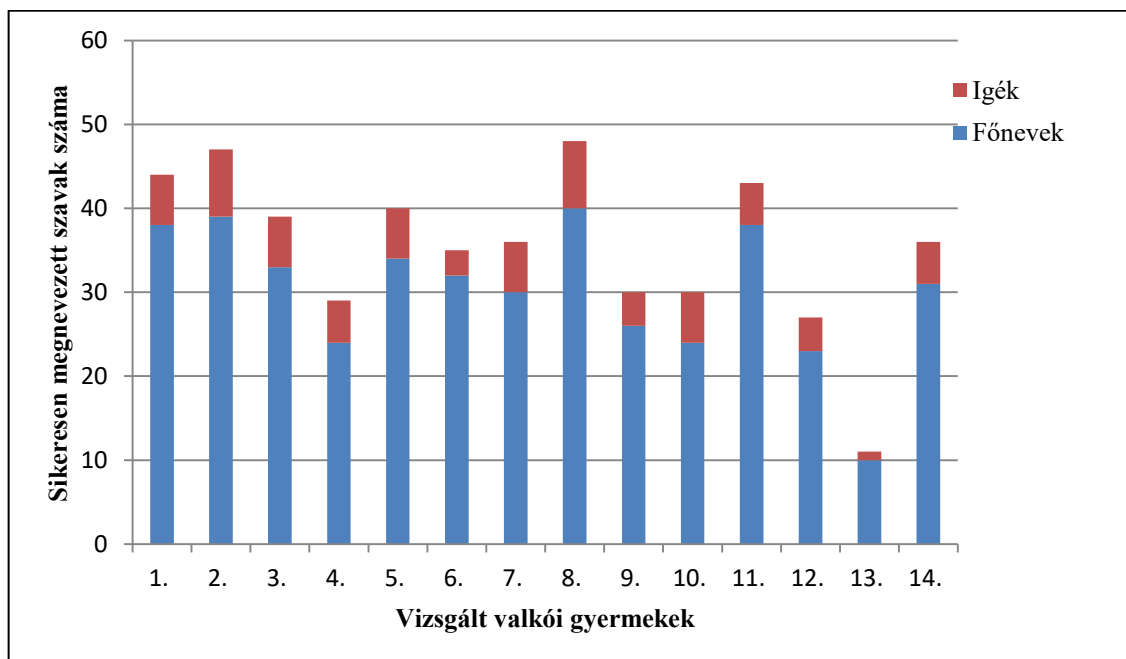
12.2 A valkói gyermekek eredményei

A valkói nagycsoportos óvodások közül 14-en vettek részt a kutatásban. Közülük 7 fiú és 7 lány, 7 gyermek beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd és egy gyermeknél felmerült a sajátos nevelési igény gyanúja, ennek kivizsgálása folyamatban van.

Valkón az összes kép közül a legtöbbet, 48 képet, egy kislány ismert fel, a legkevesebbet pedig a legfiatalabb gyermek, aki a 60 képből mindössze 11-et tudott megnevezni. Itt ugyanazok a gyermekek nyújtották a legjobb teljesítményt külön a főnevek és igék terén és az összes képet tekintve is. A legalacsonyabb összpontszám tekintetében is elmondható ugyanez. Az összes kép vonatkozásában az átlag 56%, átlagosan vagy azon felül 8 gyermek teljesített, míg átlag alatt 6 gyermek. A legjobban teljesítő a fentiekben már említett lány, a képek 80%-t nevezte meg helyesen, míg a leggyengébben teljesítő gyermek csak a képek 15%-t tudta megnevezni.

4. diagram:

Felismert szavak száma gyermekenként – Valkó



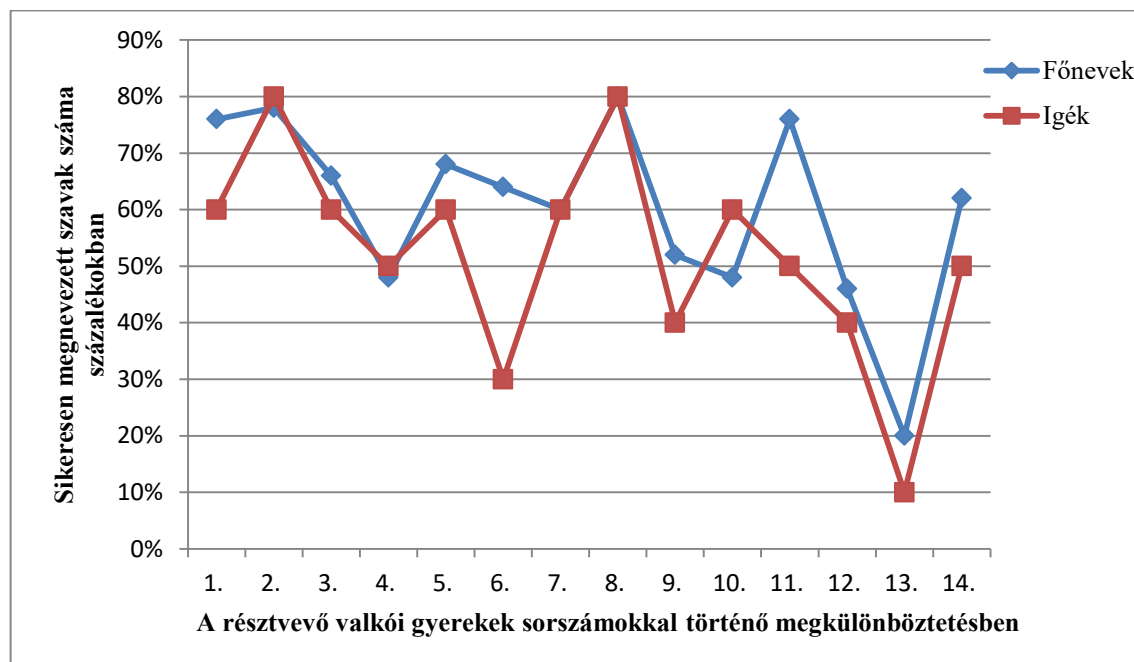
A szavak közül a *létra*, a *pók*, a *zsák*, a *csavar* és a *sír* mind a 14 gyermek aktív szókincsének része. Ezzel szemben a *fogas* és a *fácán* szavak nem szerepelnek a valkói gyermekek szókincsében, és a *fejfel* és a *vonó* szavakat is csak egy-egy gyermek

használja, ismeri. A dányi gyermekekhez hasonlóan a *vonó*-t a valkói nagycsoportosok sem helyettesítették más szavakkal, míg a *fogas* szó helyett többen mondták az *akasztó* szót, a *fácán* helyett a *madár* vagy *galamb* szavakat, a *fejel* helyett pedig a *labdázik*, *focizik* kifejezéseket használták.

A valkói nagycsoportosok főnevek és igék produkciójában nyújtott teljesítményét összehasonlítva ábrázolja az 5. diagram. A valkói gyermekek közül csak a diagramon a 10. számmal jelölt gyermek nyújtott jobb teljesítményt az igék felismerésében, mint a főnevekében.

5. diagram:

Felismert szavak aránya gyermekenként – Valkó

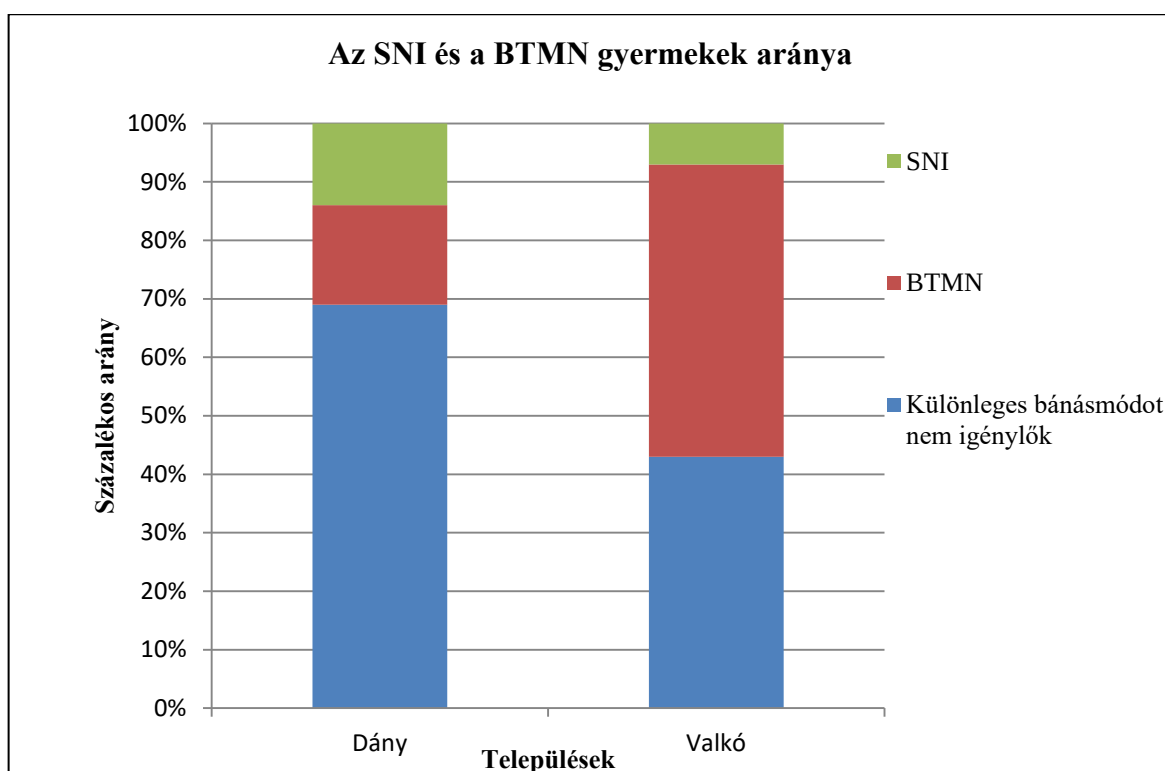


12.3 A dányi és a valkói óvodások és vizsgálati eredményeik összehasonlítása

Bár a két település társadalmi összetétele és a vizsgálatban résztvevő óvodások átlag életkora településenként (dányi gyerekek átlagéletkora a kutatás idején: 71,8 hónap, a valkói gyerekeké: 72,4 hónap) nagyon hasonló, mégis észrevehető néhány különbség, amelyre a kutatás előtt nem gondoltam. Ilyen szembetűnő különbség például a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségben érintett és a sajátos nevelési igényű gyermekek aránya, ezt az arányt jól szemlélteti a 6. számú diagram. A diagramon látható, hogy Dányon jóval nagyobb arányban – a gyerekek 69%-a – vannak a nagycsoportosok között különleges bánásmódot nem igénylő gyermekek, míg Valkón a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők aránya magasabb, pontosan 50%. Ez az arány befolyásolhatja a vizsgálati eredmények alakulását is.

6. diagram

A különleges bánásmódot nem igénylő, a BTMN és az SNI gyermekek aránya

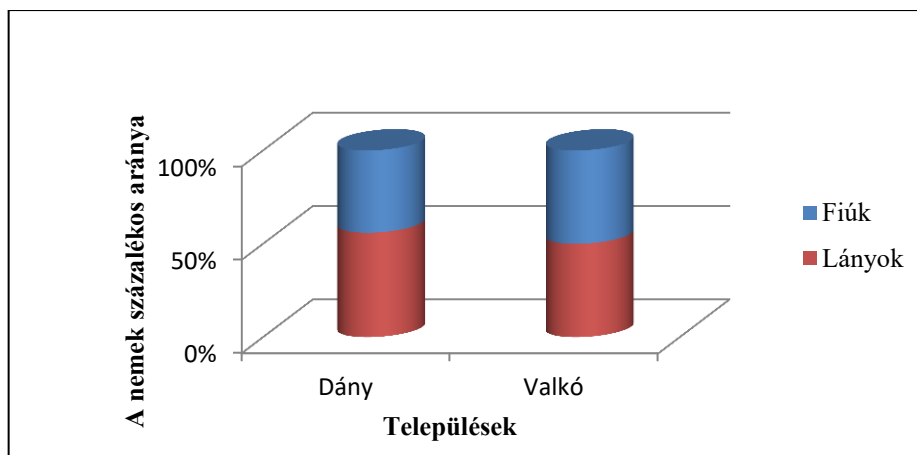


A nemek aránya is eltér a két településen, hiszen amíg Dányon 20 lány (56%) és 16 fiú (44%) vett részt a kutatásban, vagyis több mint 10%-kal több lány, addig a Valkón

megvizsgált gyermekek 50%-a fiú (7 fő) és 50%-a lány (7 fő), tehát a nemek egyenlő arányban oszlottak el az ottani kutatási mintában.

7. diagram

A lányok és fiúk aránya településenként



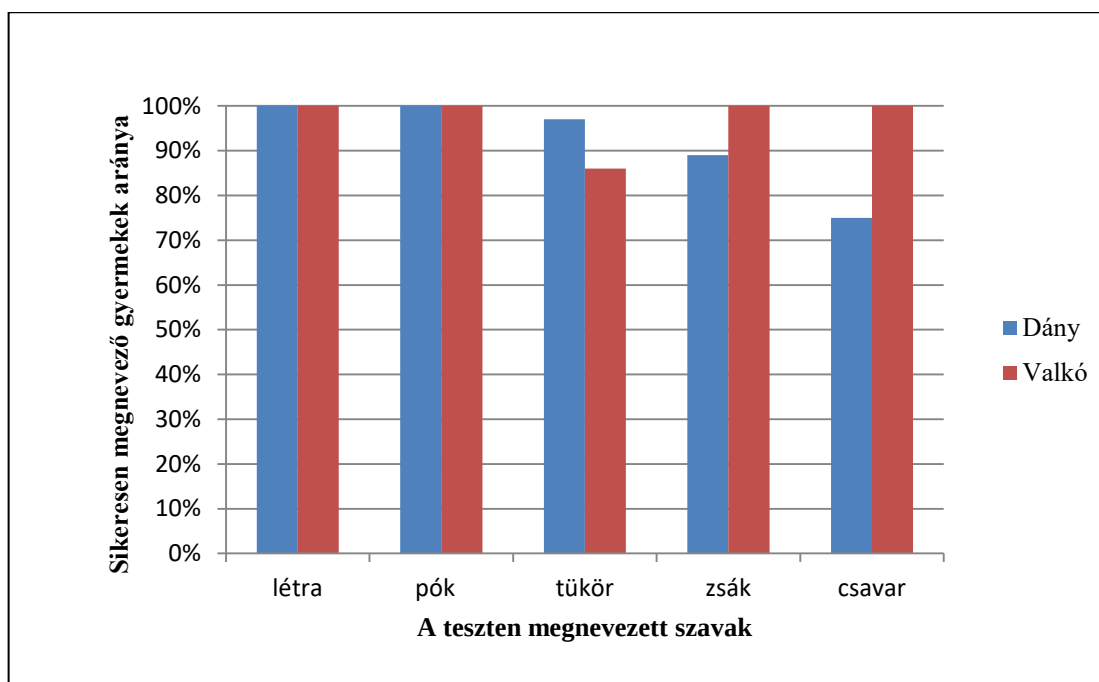
Dányon a legtöbb főnevet ábrázoló képet helyesen egy lány nevezte meg, az igéket ábrázoló képek közül pedig egy másik kislány nevezett meg a legtöbbet. Valkón szintén egy kislány volt a legsikeresebb a képek megnevezésében, de az ő eredménye volt a legmagasabb a főnevek és az igék tekintetében egyaránt. Hogy ez jelez-e bármit a nemek közötti teljesítmény különbségek vonatkozásában, azt majd dolgozatom következő részében fejtem ki.

12.4 A dányi és a valkói gyermekek aktív szókincsének összehasonlítása

Az eltérő mintanagyság miatt célszerűnek láttam elsősorban az átlagok összehasonlítását. A főnevek vonatkozásában a dányi gyermekek átlageredménye 56%, vagyis 28 helyesen megnevezett kép, a valkóiaké 60%, azaz 30 kép. Ez a különbség nem mondható jelentősnek. A szavankénti eredmények azonban eltérést mutatnak, ugyan a *létra* és a *pók* szavakat mindkét településen felismerte az összes gyermek, Valkón a *zsák* és a *csavar* szavakat is az összes gyermek ismerte. A következő diagramon a két település nagycsoportosai által legtöbbször felismert szavakat hasonlítom össze, a minták eltérő nagysága miatt százalékos arányban. Azokat a szavakat vettem alapul, amelyeket egyik vagy másik településen a gyermekek 90%-a sikeresen megnevezett. Ez az öt szó: *létra*, *pók*, *tükör*, *zsák*, *csavar*.

8. diagram

A legtöbb gyermek által felismert szavak



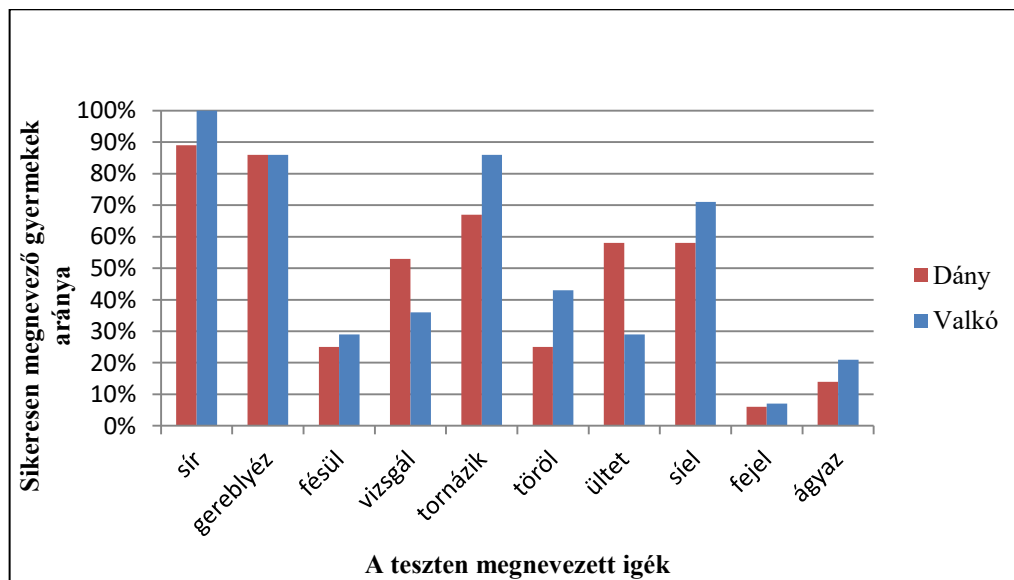
A diagramról könnyen leolvasható, hogy a valkói óvodások több szót ismertek fel sikeresen. A beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézséggel küzdő gyermekek magas aránya ezek szerint, nem befolyásolta jelentősen a vizsgálati eredményeket.

Az igéket ábrázoló képek esetén Dányban a gyerekek átlagosan 5 szót tudtak jól, Valkón is ugyanígy, 5 szót ismertek a vizsgálat igéi közül. Dányon a *sír* szó a résztvevő

gyermekek 89%-ának, míg Valkón minden gyermeknek szerepel az aktív szókincsében. Az igék közül a *fejel*-t nevezték meg legkevesebben mindkét intézményben a gyerekek. A következő diagram az igék sikeres megnevezésének arányait szemlélteti.

9. diagram

Az igék felismerésének sikeressége a két településen százalékpontokban



12.5 A vizsgálat eredményeinek nemek szerinti értékelése

A dolgozat elméleti részében olvashattuk, hogy lányok szókincse hamarabb fejlődik, többet beszélnek, azonban 4–5 éves életkorra a szókincset érintő nemek közötti különbség eltűnik. Nézzük, hogy jelen kutatásban ez megjelenik-e ez a különbség.

12.5.1 A lányok eredményei

A vizsgálatban 23 lány vett részt, közülük ketten sajátos nevelési igényűek és 8 fő beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd. Két kislány él alacsony szocioökonómiai státuszú családban.

A lányok átlag teljesítménye a főneveket ábrázoló képek felismerésében 58%, vagyis 29 kép sikeres megnevezése. Az igét ábrázoló szavak közül átlagosan ötöt mondtak helyesen, vagyis az átlagteljesítmény százalékokban kifejezve 50%. A lányok eredményeit a mellékletben található 1. számú táblázat tartalmazza.

A *létra* és a *pók* szavakat minden lány ismeri, a *zsák* és a *tükör* szót is, egy kivételével mindannyian jól mondták. Legkevesebben, csak 1 fő, használja a *fácán* szót, és a *csésze* és *horog* szavakat is csak nagyon kevesen tudták. Az igék közül a *sír* és a *tornázik* szerepel a legtöbb lány aktív szókincsében, míg a *fejel* igét egy kislány sem ismeri.

12.5.2 A fiúk eredményei

A vizsgálatban 27 nagycsoportos korú fiú vett részt. A fiúk közül öten beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdenek, 3 fő szakértői véleménnyel rendelkező sajátos nevelési igényű, és 1 fő, akinél felmerült a sajátos nevelési igény gyanúja.

A főnevek felismerésében átlagos teljesítményük százalékokban kifejezve 57%. Az igék felismerésében 49%. Az összes kép felismerésében a fiúk 53%-os teljesítményt nyújtottak. A fiúk eredményeit részletesen a melléklet 2. számú táblázata tartalmazza. A főneveket ábrázoló képek közül a fiúk mindegyike sikeresen megnevezte a *létra* és a *pók* képeket, 25 fiú aktív szókincsében szerepel a *csavar* és a *tükör* szó. A *fogas* és a *vonó* szavakat csak egy-egy fiú ismeri, a *fácán*-t négyen, a *horog* képet öten tudták

megnevezni. Az igék felismerése során, a fiúk közül mindenki sikeresen megnevezte a *sír* igét ábrázoló képet, és a *gereblyéz* igéhez tartozó képet is felismerte 25 fiú.

12.5.3 A lányok és fiúk eredményeinek összehasonlítása

Mivel mindkét településen lány volt a legeredményesebb azt gondolhatnánk, hogy a lányok aktív szókincse magasabb még az óvoda nagycsoportjában is. Meg kell azonban vizsgálnunk az összesített eredményeket is, hogy teljes egészében láthassuk a nemek közti különbségeket és a fenti állítás relevanciáját.

A főneveket ábrázoló képek felismerésében a lányok 58%-os és a fiúk 57%-os eredménye szinte egyenlő. Igéknél is ugyanez a helyzet, a lányok az igék 50%-át, a fiúk a 49%-át ismerik. Elmondható, hogy a fiúk és lányok teljesítményében egyik szófaj szavainak felismerésében sincs releváns különbség. A főnevek sikeres megnevezésében megfigyelhető, hogy a lányok és fiúk közül is a legtöbben a *létra*, *pók*, és a *tükör* szavakat ismerték. A különbség, hogy a lányok a *zsák*, a fiúk pedig a *csavar* szó felismerésében voltak még sikeresek. Hasonló a helyzet a legkevésbé ismert szavak esetén is. Ezek a *fácán* és *horog*. A lányok közül kevesen ismerték még a *csésze* szót, a fiúk közül pedig a *fogas* és *vonó* szavakat tudták kevesen.

Az igék esetén a legtöbben a *sír* szót ismerik, de míg a legtöbb lány szókincsében szerepel a *tornázik*, addig a fiúk közül inkább a *gereblyéz* szót ismerik többen. További érdekesség, hogy a *fejel* szót egyetlen kislány sem ismerte fel, míg a fiúk közül 14 fő, vagyis a fiúk fele sikeres volt ennek megnevezésében.

Bár az átlagokban nincs jelentős különbség a fiú és lányok között, elmondható, hogy vannak olyan szavak a vizsgálóeljárásban, amelyek felismerésében egyik, vagy másik nem jóval sikeresebb.

12.7 Az alacsony szocioökonómiai státuszú családból származó gyermekek eredményei

A kutatásban résztvevő gyermekek 20%-a (10 fő) alacsony szocioökonómiai státuszú családból származik. Eredményeik elemzéséből megtudhatjuk, hogy mutat-e összefüggést a szocioökonómiai státusz és a szókincs nagysága esetükben. A főnevek felismerését vizsgálva: ők átlagosan a képek 36%-át ismerték (18 szó), a kutatásban részvevő összes gyermek átlageredménye 57%, vagyis az alacsony szocioökonómiai státuszú családból származó gyermek eredménye több, mint 20%-kal kisebb. Már ez is releváns különbségnek mondható. Tovább növekszik azonban a különbség, ha csak azon gyermekek eredményeinek átlagát nézzük, akik nem alacsony szocioökonómiai státuszú családból származnak. Az ő átlageredményük a főnevek felismerésében 31 szó, vagyis 62%.

Az igék felismerésében nyújtott teljesítmény is hasonlóan alakult. A nehéz körülmények között élő családból származó gyermekek átlagosan 4 szót, a szavak 39%-át ismerték. Az igék felismerésében az összes gyermek eredményét nézve, a gyerekek átlagosan 5 szót (49%-ot) tudtak, a nem alacsony szocioökonómiai státuszú családból származó gyermekek átlageredménye az igék felismerésében 52%-os. Elmondható tehát, hogy az igék felismerésében kisebb a különbség.

A vizsgálat teljes szóanyagának vonatkozásában is van különbség az átlageredményekben. Az alacsony szocioökonómiai státuszú családban élő gyerekek átlagteljesítménye a teljes szóanyagban 38%, ami azt jelenti, hogy a 60 szóból mindössze 22-t ismernek fel jól. Az összes gyermek átlagához viszonyítva, ami 33 szó (55%), és a többi gyermek átlagához viszonyítva 57% egyaránt elmaradást mutat eredményük.

A kutatásban résztvevő gyermekek között tehát a szocioökonómiai státusz vonatkozásában jelentős különbség állapítható meg. A köznevelési intézmények tehát kevésbé sikeresek a család társadalmi helyzetéből fakadó hátrányok kompenzálásában.

12.8 A vizsgálati eredmények és a hiányzások számának összevetése

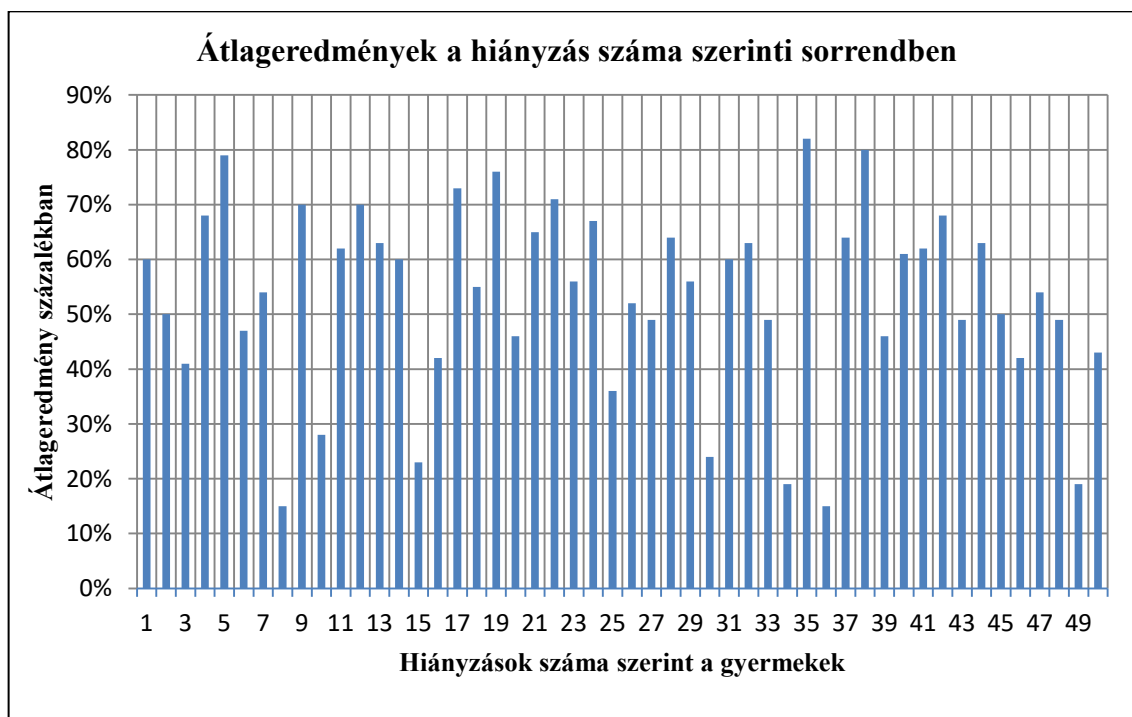
A hiányzások tekintetében a kutatási minta ismertetésekor megállapítottuk, hogy a gyermekek 16%-a (8 fő) hiányzott öt napnál kevesebbet, 12 % (6 fő) 5 és 10 nap között mulasztott, 30% (15 fő) 10–15 közötti munkanapon nem volt óvodában, 6 % (3 fő) hiányzásainak száma 15–20 nap közötti, míg 14%-uk (7 fő) 20–25 napot mulasztott. A hatodik kategóriába azok a gyermekek kerültek, akik 25 napnál többet hiányoztak szeptember óta, ők 11-en voltak.

A 10. számú diagramról leolvasható, hogy a hiányzás száma szerinti sorrendbe rendezett gyermekek átlageredménye és a hiányzási napok száma között szignifikáns összefüggés nem figyelhető meg. Nem kizárható azonban, hogy nagyobb elemszámú minta esetén összefüggés lenne kimutatható a változók között, amely rávilágítana az intézményi fejlesztés jelentőségére.

A legmagasabb átlageredményt elért gyermek (a 10. diagramon a 35. számú gyermek) az Ovikréta adatai alapján 24 napot hiányzott az óvodából. A legalacsonyabb átlageredményt elérő, azonban csak 5 napot mulasztott. Az adatok közötti fordított arány elgondolkodtató.

10. diagram:

A gyermekek átlageredményei a hiányzások száma szerint sorrendben



13. Hipotézisek a kutatási eredmények tükrében

Hipotéziseimet az olvasott szakirodalom és szakmai tapasztalataim alapján fogalmaztam meg jóval a vizsgálatok elvégzése előtt. Mindkét intézményben elég hosszú ideig dolgoztam ahhoz, hogy szinte előre tudjam melyik hipotézisem fog beigazolódni és melyiket kell elvetnem majd. A kutatási eredményeket több szempontból is elemezve azonban megállapítottam, hogy a megítélésem nem minden hipotézis esetében volt helyes.

Első hipotézisem (H1), amely szerint az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családból származó óvodás gyermekek szókincse kevésbé fejlett, mint a magasabb szocioökonómiai státuszú családból származó társaiké kutatásomban beigazolódott. A két településen jóval (20%-kal) gyengébben teljesítettek az alacsony szocioökonómiai státuszú családból származó gyermekek a vizsgálatban. Ez elég nagy különbség ahhoz, hogy felismerjem és továbbra is hangsúlyozzam a szülők, a család bevonását a gyermekek képességeinek fejlesztésébe.

A hiányzások vonatkozásában írt hipotézisem (H2) szerint a többet hiányzó gyermekek szókincse elmaradást mutat. Ezt a vizsgálat eredményei (sajnos) nem támasztották alá. Azért sajnós, mert ha alátámasztották volna, büszkén mondhatnám kollégáimnak, hogy a nyelvi fejlesztés területén végzett munkájuk minden gyermek esetében hatásos. Ez nem így van, hiszen a legkevesebbet hiányzók között van az a gyermek, aki a leggyengébben teljesített. Igaz ő a legfiatalabbak és az alacsony szocioökonómiai státuszú családból származó gyermekek közé tartozik, és sajátos nevelési igényű is, de a többiek eredményeinek elemzésekor sem fedezhető szignifikáns összefüggés a gyermekek teljesítményét a hiányzások számával összevetve.

A szófajok tekintetében tett megállapításom – (H3) *A kevésbé fejlett aktív szókincsű gyermekek szókincse a főnevek és az igék használatában egyaránt elmaradást mutat.* – néhány eset kivételével beigazolódott. A főneveket ábrázoló képeket sikeresebben felismerő gyermekek több igét ábrázoló képet ismertek fel. Ez az eredmény a beszédfejlődési folyamat ismeretében is várható volt, hiszen a gyermekek először főneveket tanulnak, ezután következnek az igék.

A fiúk és lányok átlageredményéről dolgozatom elején a minta nagysága miatt azt feltételeztem, hogy nem lesz jelentős különbség a két nem eredményei között. Ez beigazolódott, hiszen nagyon hasonló eredményt értek el az aktív szókincs vizsgálata során.

14. Javaslatok a szókincs fejlesztésére

A dolgozat elméleti részében olvashattuk, hogy a szókincs nagysága befolyásolja az olvasási készséget és az olvasási fluenciát iskolás korban. A nagyobb szókinccsel rendelkező gyermekek könnyebben megértik az összefüggéseket, sőt hosszabb ideig emlékeznek azokra. Kiemelkedően fontos tehát, a szókincs fejlesztése versekkel, mesékkel és különböző játékokkal, játékos feladatokkal.

Számos társasjáték ad erre lehetőséget, de olyan játékok is akadnak szép számmal, amelyek bármiféle eszköz nélkül játszhatóak akár otthon, akár az óvodában. Talán közhelynek tűnik, de a szánk mindig kéznél van. A beszélgetés, a tevékenységek kommentálása sokat jelent a gyermekek szókincsének fejlődése szempontjából. Séta közben például beszélgethetünk az időjárásról, az állatokról, járművekről, jelenségekről, amelyekkel útközben találkozunk. A gyermekek kíváncsiak, érdeklődőek, éppen ezért könnyű számukra érdekes témát találni.

Már csecsemőkortól, a különböző ringató, höcögtető mondókákkal, versikékkel fejlődik a kisgyermek beszédértése, bővül a szókincese. Megfigyeli a beszédhangok ejtését, a hangsúlyt, a hanglejtést. Az egyik fontos javaslatom, hogy mindennap olvassunk a gyermeknek mesét, mondjunk vele mondókát vagy verset. Teremtsünk erre minél több lehetőséget otthon és az óvodában is. Pedagógusként segíthetünk a szülőknek ebben. Például ha a heti tevékenységekről számolunk be, ajánljunk néhány mesét, mondókát, ami nagyon tetszett a gyerekeknek. A csoportszobában vagy otthon alakíthatunk ki olvasósarkot, mesesarkot, ahová behúzódva a gyerekek nézegethetik a mesekönyveket. Sőt olykor kölcsönözhetünk is mesekönyvet. Egy-egy téma kapcsán kérhetjük, hogy hozzanak otthonról mesekönyveket, amit közösen elolvassunk. Máskor pedig adhatunk kölcsön olyan könyvet az óvodaiak közül, amit nagyon szeret a gyermek. Sőt a közösségi könyvespolc is jól működhet egy óvodában, „Hozz egy mesekönyvet, hogy vihess egyet!”.

A közös kép, fénykép, nézegetés is kitűnő lehetőség a beszélgetésre, a szókincs bővítésére. A gyermeki kíváncsiság kellő motivációt ad ahhoz, hogy egy-egy képet nézve új szavakat tanuljon a kisgyermek. Az eseményképek nézegetése közben pedig már a mondatok szerkesztésében, a grammatikában is jártasságot szerezhet, hiszen a viszonzyszavak, mint például az előtt-után, egész tárházával bővíthet szókincese.

A társasjátékok közül a beszélgetős játékok a legalkalmasabbak a szókincs fejlesztésére. Ilyen például a *Tic Tac Bumm* játék, amelyben adott idő alatt kell szavakat

mondani 1-1 témában. Az időt egy ketyegő bomba jelzi, kellően izgalmassá téve a játékot, innen a játék neve.

A *Brainbox*-társasjátékokban egy témához kapcsolódó szavakat tanulhatnak a gyerekek. Előnye a tematikus ismeretek mellett, hogy minden korosztály megtalálja a számára kihívást jelentő típust. Magasabb életkorban, iskolában is játszható. A szókincs mellett a figyelem koncentrációt, a látási észlelést és a kérdések megértésével a beszédészlelést és beszédértést is fejleszti.

A szólánc játék egy eszközt nem igénylő szórakozás. Inkább nagyobbaknak való, hiszen a fonológia tudatosság megfelelő fejlettsége szükséges hozzá. Játoszható asszociációs játékként is. Ebben az esetben nem kell a szavak utolsó hangjára figyelni, csak azt kell mondani, ami eszébe jut a gyermeknek az adott szóról.

A játékok nagy része fejleszti a szókincset is, hiszen a beszéd jelen van minden közösségi tevékenységben. Az óvodában tehát minden tevékenységről elmondható, hogy fejleszti a gyermekek szókincsét. A rendszeres óvodába járás lehetőség arra, hogy azok a gyermekek, akik alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családban élnek ugyanúgy fejlődhessenek, ahogyan társaik. Nem csupán azért, mert a gyermek ott van az intézményben és részt vesz a foglalkozásokon, tevékenységekben, hanem azért is, mert a szülő-pedagógus kapcsolat intenzívebb lehet. Több segítséget, tanácsot kaphat az a szülő, aki minden nap találkozik gyermeke pedagógusával, mint az, aki csak ritkán.

15. Összegzés

Szakdolgozati kutatásomban két pest vármegyei település, Dány és Valkó, nagycsoportos óvodásainak aktív szókincsét vizsgáltam. A gyermekek elért eredményei és a vizsgálat során tapasztaltak alapján elmondható, hogy az előzetesen megfogalmazott hipotézisek közül csak három igazolódott. Ez arra ösztönöz, hogy a mindennapi gyakorlatban fektessenek nagyobb hangsúlyt a beszédprodukció, a szókincs fejlesztésére és erre buzdítsam kollégáimat és a szülőket is.

Az óvodapedagógusoknak kiemelt feladata a differenciálás, a tevékenységek tudatos tervezése a gyermekek egyéni fejlődési üteméhez illeszkedve. Emellett kiemelten fontos a pedagógusok és a szülők együttműködése. A családi háttér alapos megismerése nélkül a pedagógus nem tud hatékonyan segíteni a gyermeknek.

Szeretném hangsúlyozni továbbá az óvodapedagógusok kiemelkedő szerepét a gyermek készségeinek, képességeinek kibontakoztatásában, többek között az olvasáshoz szükséges képességek terén. Ha az alapok stabilak, a gyermek könnyebben boldogul az iskolában. Ezért fontos a tudatosság az óvodai nevelésben.

Minden kisgyermekkel foglalkozó pedagógusnak kívánom, hogy legyen lehetősége mindezek szem előtt tartásával nevelni, foglalkozni a gyermekekkel. Ők a mi jövőnk, településeink, országunk jövője. Segítsük a gyermekeket, hogy sikeresek legyenek a későbbiekben!

Irodalom

- Acsai, Z., Balogh, M., Botár, E. & Eigneré Somogyi, M. (2016). *Óvoda –iskola átmenet EFOP-3.1.3-16-2016-00001 Társadalmi felzárkózási és integrációs köznevelési intézkedések támogatása*
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop313/Ovoda_iskola_atmenet.pdf (2024.12.15.)
- Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Blackwell, Oxford.
- Bakonyi, H. (1918). A gyermeknyelvi szókincs fejlődése. A gyermek. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság közlönye, 12(7–10), 337–338.
- Báthory, Z. & Falus, I. (1997). *Pedagógiai lexikon I–III*. Akadémiai Nyomda.
- Bóna, J. (2022). A beszéd jellemzői az óvoda-iskola átmenet idején. *Gyermeknevelés*, 10(1) 5–7. DOI: 10.31074/gyntf.2022.1.5.7
- Büky, B. (1984). Az anyanyelvi képességek fejlesztése és továbbfejlesztése életkoronként. In Büky, B., Egyed, A. & Pléh, Cs. (Eds.), *Nyelvi képességek – Fogalomkincs – Megértés* (pp. 5–155). Tankönyvkiadó.
- Chomsky, N. (1988). Generative grammar. *Studies in English linguistics and literature*.
- Csányi, Y. (1976). A Peabody szókincsvizsgálat hazai alkalmazásának első tapasztalatai siket és halló gyermekeknél. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 33(3), 242–260.
- Csányi, Y. (1990). *A Gardner expresszív egyszavas képes szókinccsteszt*. Kézirat.
- Csépe, V. (2014). Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In Pléh, Cs. & Lukács, A. (Eds.), *Pszicholingvisztika 1–2: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. (pp. 339–370.). Akadémiai Kiadó.
- Fejes J. B. & Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében, *Magyar Pedagógia*, 105 (2), 185–205.
- Golyán, Sz. (2017). *A kisgyermekkori intézményváltás hazai problémaköre (1. rész)* Dunakavics 5(8), 5–16.
- Gósy, M. (1995/2006). *GMP-diagnosztika*. Nikol.
- Gósy, M. (1997). *Beszéd és óvoda*, Nikol.
- Gósy M. (1998). A szó felismerése: folyamatok és stratégiák. In Gósy, M. (Eds.), *Beszéd kutatás '97. Szófonetikai vizsgálatok*. (pp. 63–117.). MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Gósy M. (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
- Gósy, M. & Kovács, M. (2001). A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr*, 125(3), 330–354.
- Horváth, V. (2014). Szóidőtartamok gyermekek és felnőttek spontán narratíváiban. In Gósy, M. (Eds), *Beszéd kutatás* (pp. 87–97). MTA Nyelvészeti Intézet.
- Hódi, Á., & Tóth, E. (2016). A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdekéskor mért elemi alapképességeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Iskolakultúra*, 26(9), 51–72. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.9.51
- Huszár, Á. (2011). A magyarországi gendernyelvészeti kutatások története és perspektívái. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, (4) 1., 73–80.
- Huszár-Samu, N. (2018). Szövegfeldolgozás az alsó tagozaton. In Farkas, J & Gúti, E. (Eds.), *Aszimmetrikus kommunikáció - aszimmetrikus viszonyok*. (pp. 1017–1042). SZAK Kiadó.

- Juhász V. & Radics M. (2019). Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások I., *Anyanyelv pedagógia*, 12(1), 44–58. DOI: 10.21030/anyp.2019.1.3
- Kas, B., Lőrík, J. & Bertalan, R. F. (2017). A korai nyelvi-kommunikációs fejlettség új mérőeszköze, a MacArthur–Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár 3. (KOFA–3) alapjai és gyakorlati alkalmazási lehetőségei. *Logopédia*, 2(1), 41–56.
- Kas B. & Lukács Á. (2011). Érts es értesd meg magad! – A nyelvi fejlődés folyamata és elmaradásai. In Balázs, I. (Eds.), *Biztos Kezdet Kötetek II. – A koragyermekkorai fejlődés természete- fejlődési lépések és kihívások*, (pp. 180–225.). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Kenesei, I. (2004). *A nyelv és a nyelvek*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Lőrík, J., Ajtony, P., Palotás, G. & Pléh, Cs. (2015). *Aktívszókinccs-vizsgálat (LAPP)*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Meixner, I. (2000). *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. ELTE BGGYFK.
- Mészáros, T., Tanczos, T., Janacsek, K. & Németh, D. (2006). *A hallási mondatterjedelem teszt alapjai*. V. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia, 2006. 11. 16-17, Újvidék, Szerbia
<http://vmtdk.edu.rs/fex.file:3b43c2cc-5e64-f70f-b10b-28bd62e5275f/M%C3%A9sz%C3%A1rosT%C3%A1nczosJanacsekVMTDK.doc>
(2024. november 28.)
- Nagy J. (2003). Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra*, (13)8, 40–52.
- Nagy, J. (2006). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In Józsa, K. (Eds.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, (pp. 17–42.). Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Nagy J. (2018). *Funkcionális analfabetizmus. Megelőző fejlesztési lehetőségek*. 1. kiadás, Mozaik Kiadó.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T. & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004). *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára: DIFER programcsomag*. Mozaik Kiadó.
- NAT (2020). A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
<https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf> (2024. december 8.)
- Neuberger, T. (2014). *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Olenyik, K. (2014). *A nyelvi fejlődés, az írott nyelvi zavar és a hátrányos helyzet összefüggései* (szakdolgozat). Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Polgárdi, V., Láz Cs. & Dékány, J.(2018): Alapismeretek a Diszkalkúlia Pedagógiai Vizsgálatáról. *Gyermekeknevelés*, 6 (1), 24–54
- Sipos, Zs. (2022). Szocioökonómiai sajátosságok hatása az olvasástechnika elsajátítására második évfolyamos tanulók vizsgálata alapján. *Anyanyelv-pedagógia*, 15(3.), 1–20. ISSN 2060-0623
- Steklács, J (2024). Az olvasási fluencia fogalma és jelentősége az olvasástanítás rendszerében. Egy feltáró kutatásméleti háttere és a paradigmaváltás kérdései. *Anyanyelv-pedagógia*, 17(2). DOI: 10.21030/anyp.2024.2.1
- Ullman, M. T. (2001). A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 717–726.

Melléklet

1. számú táblázat. A lányok eredményei a LAPP aktívszókincs vizsgálatban.

	Főnevek		Igék		Összes
1.	8	16%	3	30%	23%
2.	30	60%	4	40%	50%
3.	9	18%	2	20%	19%
4.	14	28%	2	20%	24%
5.	38	76%	7	70%	73%
6.	42	84%	4	40%	62%
7.	30	60%	5	50%	55%
8.	37	74%	9	90%	82%
9.	10	20%	1	10%	15%
10.	41	82%	7	70%	76%
11.	32	64%	6	60%	62%
12.	20	40%	6	60%	50%
13.	39	78%	5	50%	64%
14.	36	72%	7	70%	71%
15.	29	58%	5	50%	54%
16.	14	28%	1	10%	19%
17.	39	78%	8	80%	79%
18.	24	48%	5	50%	49%
19.	32	64%	3	30%	47%
20.	30	60%	6	60%	60%
21.	40	80%	8	80%	80%
22.	38	76%	5	50%	63%
23.	31	62%	5	50%	56%

2. számú táblázat: A fiúk eredményei

	Főnevek		Igék		Összes
1.	36	72%	5	50%	61%
2.	24	48%	5	50%	49%
3.	35	70%	5	50%	60%
4.	27	54%	3	30%	42%
5.	26	52%	3	30%	41%
6.	40	80%	6	60%	70%
7.	40	80%	4	40%	60%
8.	18	36%	2	20%	28%
9.	21	42%	5	50%	46%
10.	33	66%	7	70%	68%
11.	35	70%	6	60%	65%
12.	35	70%	7	70%	70%
13.	24	48%	5	50%	49%
14.	33	66%	6	60%	63%
15.	27	54%	3	30%	42%
16.	31	62%	5	50%	56%
17.	37	74%	6	60%	67%
18.	11	22%	5	50%	36%
19.	19	38%	6	60%	49%
20.	27	54%	5	50%	52%
21.	38	76%	6	60%	68%
22.	33	66%	6	60%	63%
23.	34	68%	6	60%	64%
24.	26	52%	4	40%	46%
25.	24	48%	6	60%	54%
26.	23	46%	4	40%	43%
27.	10	20%	1	10%	15%

3. számú melléklet: Intézményvezetői nyilatkozat

Tisztelt Intézményvezető Asszony!

Olenyik Karolina, az Eötvös József Főiskola végzős, óvodapedagógus szakos hallgatója vagyok. Szakdolgozatomat a szókincs óvodáskori szerepéről írom. Kutatásomban a nagycsoportos korú gyermekek szókincsét szeretném megvizsgálni.

Kérem, engedélyezze, hogy az Ön által vezetett intézményben kutatást végezzek!

A kutatásban alkalmazott mérőeszközök:

Lőrík, J., Ajtony, P., Palotás, G. & Pléh, Cs. (2015). Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.

A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim, az adatokat titkosan kezelem, kizárólag tudományos célra használom fel. A kitöltők azonosítása nem lehetséges, a gyermekek nevét egyedi kódok fogják helyettesíteni.

Amennyiben engedélyezi a kutatást, kérem írja alá az alábbi nyilatkozatot!

Tisztelettel: Olenyik Karolina

2024. december 5.

Nyilatkozat

Alulírott(név), mint a (intézmény neve) vezetője engedélyezem, hogy Olenyik Karolina, az Eötvös József Főiskola végzős, óvodapedagógus szakos hallgatója kutatást végezzen az intézményben.

dátum

bélyegző

Intézményvezető aláírása

4. számú melléklet: Szülői nyilatkozat

Tisztelt Szülők!

Olenyik Karolina, az Eötvös József Főiskola végzős, óvodapedagógus szakos hallgatója vagyok. Szakdolgozatomat a szókincs óvodáskori szerepéről írom. Kutatásomban a nagycsoportos korú gyermekek szókincsét szeretném megvizsgálni.

Az Intézményvezető engedélyezte, hogy kutatást végezzek abban az óvodában, ahová az Ön gyermeke jár.

A kutatásban alkalmazott mérőeszközök:

Lőrík, J., Ajtony, P., Palotás, G. & Pléh, Cs. (2015). Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.

A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim, az adatokat titkosan kezelem, kizárólag tudományos célra használom fel. A kitöltők azonosítása nem lehetséges, a gyermekek nevét egyedi kódok fogják helyettesíteni.

Mindezek alapján kérem, hogy karikázza be a megfelelő kijelentés betűjét:

- a. Igen, gyermekem részt vehet a kutatásban.
- b. Nem, gyermekem nem vehet részt a kutatásban.

Kérem, írja a vonalra a gyermeke nevét, majd aláírásával igazolja, hogy elolvasta a tájékoztatót:

Gyermek neve: _____

Szülő aláírása: _____

2024. december 5.

Tisztelettel: Olenyik Karolina

5. számú melléklet: Nyilatkozat a mesterséges intelligencia használatáról

NYILATKOZAT

Kijelentem, hogy mesterséges intelligencia alkalmazást/programot (pl. képkalkoló, szövegalkotó) nem használtam a dolgozat készítése során.

Jelen nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem, hogy amennyiben bizonyítható, hogy a dolgozatot nem magam készítettem, illetve mesterséges intelligencia alkalmazás/program segítségével vettem igénybe vagy a dolgozattal kapcsolatban szerzői jogi jogsértés ténye merül fel, a Szekció megtagadja a dolgozat befogadását.

Dátum: 2025. 01. 28.

Oleńik Karolina
Aláírás

OŁENYIK KAROLINA
Név (olvashatóan)