

A mentális lexikon jellemzői óvodáskorban

Jelige: evergreen

Tartalomjegyzék

1	BEVEZETÉS.....	3
1.1	A MENTÁLIS LEXIKON	3
1.2	A BESZÉDÉSZLELÉS EGYES SZINTJEINEK VIZSGÁLATA	4
1.3	SZÓKINC SVIZSGÁLATI MÓDSZEREK.....	5
1.3.1	<i>Az aktív szókincs vizsgálata</i>	<i>5</i>
1.3.2	<i>A passzív szókincs vizsgálata</i>	<i>7</i>
2	SZÓKINC SVIZSGÁLATI KUTATÁSOK	8
2.1	NEMZETKÖZI KUTATÁSOK	8
2.2	HAZAI KUTATÁSOK	14
3	A MENTÁLIS LEXIKON JELLEMZŐI ÓVODÁSKORBAN.....	17
4	JELEN KUTATÁS BEMUTATÁSA	18
4.1	KÍSÉRLETI SZEMÉLYEK, ANYAG, MÓDSZER	18
4.2	EREDMÉNYEK	20
4.2.1	<i>A képmegnevezési tesztek eredményei</i>	<i>20</i>
4.2.1.1	<i>A Meixner-féle szókincsvizsgálat eredményei</i>	<i>20</i>
4.2.1.2	<i>A LAPP teszt eredményei</i>	<i>23</i>
4.2.2	<i>A képleírás eredményei</i>	<i>25</i>
4.2.2.1	<i>Mennyiségi eredmények</i>	<i>25</i>
4.2.2.2	<i>Minőségi különbségek</i>	<i>26</i>
4.3	KÖVETKEZTETÉSEK	28
5	FELHASZNÁLT IRODALOM.....	32

1 Bevezetés

Dolgozatomban óvodás gyermekek mentális lexikonának jellemzőit vizsgálom. A leggyakoribb vizsgálati módszerek, amikor a gyermekeknek képeket kell felismerniük, és megnevezniük, illetve különböző kérdésekre kell választ adniuk. Ezen kívül alkalmazhatók a különböző asszociációs tesztek is, a gyermek szókincsének vizsgálatára. Korábbi kutatásaim és egyetemi tanulmányaim során lehetőségem volt meg tapasztalni, hogy a használatban lévő szókincsvizsgálati tesztek nem mindig adnak objektív eredményeket. Jelen kutatásban a képmegnevezési tesztek elvégzése mellett a vizsgálatban részt vevő gyermekek egy képleírási feladatot is kapnak, melynek eredményét digitálisan rögzítem. A képleírás során vizsgálom a gyermek által mondott leírás hosszát, illetve az előforduló szavakat (a szavak számát, szófaját, változatosságát). A két eredmény összevetésével pontosabb képet kapok a gyermekek mentális lexikonáról.

1.1 A mentális lexikon

A nyelv használata mindig feltételezi az úgynevezett mentális lexikon aktiválását, mely a pszicholingvisztika egyik fő kutatási területe (Gósy 2005).

A mentális lexikon kifejezés egyfajta 'agyi szótárra' utal, melynek meghatározó elemei a szavak; egyénhez kötődik, nagysága és működése változó (Gósy 2005).

A mentális lexikont a könnyebb elképzelhetőség miatt gyakran hasonlítják szótárakhoz, könyvtárhoz, térképhez. Aitchison a londoni metróvonalakhoz hasonlította, Platón madárkalitkához, Cicero minden dolgok kincsestárának nevezte a mentális lexikont. Kant szerint a memória általános fejezetekre van osztva, Conan Doyle pedig úgy gondolta, hogy az emberi agy eredetileg egy üres szoba, melyet később töltünk meg funkciókkal (Gósy 2005: 193-194).

A mentális lexikon három részre osztható, egy aktív részből, egy passzív részből, és az éppen aktivált részből (szókincsből) áll. Az aktív rész az adott személy esetén gyakran használt nyelvi és beszédjeleket tartalmazza. A passzív rész a ritkán használt nyelvi és beszédjeleket; míg az éppen aktivált rész az adott beszédhelyzetben aktivált nyelvi és beszédjeleket tartalmazza, melyek akár az aktív, akár a passzív részbe is tartozhatnak (Gósy 2005: 194-195).

A mentális lexikonban tárolt szavak mennyisége az élet különböző szakaszaiban változik. A különböző életkorú beszélők esetében eltérően vannak kódolva az újabb keletkezésű, és az elavult szavak. Az ember mentális lexikonának nagysága és a

hozzáférési stratégiák különbözőek az egyes életkorokban. A mentális lexikont reprezentáló modellek két kategóriára oszthatók. Az első az úgynevezett atomgömbelmélet – melyek számos megoldatlan kérdést vet fel – lényege, hogy e szerint a mentális lexikonban különböző nagyságú szemantikai mezők vannak, s az ezeket felépítő egységek több mezőbe is tartozhatnak. A második elmélet Aitchison nevéhez köthető, az úgynevezett pókhálóelmélet lényege az, hogy az egyes szemantikai egységek (szavak) úgy kapcsolódnak egymáshoz, hogy az egységnek több másikkal is lehet közvetlen kapcsolata. Ugyanakkor a közvetlenül nem kapcsolódó egységek is tarthatnak kapcsolatot egymással további egységeken keresztül. Ennek az elméletnek az igazolására a szóasszociációs kísérletek adatai a legnyilvánvalóbbak. A szókincs nagyságának változása a tanulás és felejtés, illetve az emlékezés egyfajta eredménye, mely számos tényező hatására bekövetkezhet. A lexikális hozzáférési folyamatok döntően tapasztalati működések. A lexikális hozzáférés fő tényezői között találjuk az akusztikai és fonetikai sajátosságokat, fonológiai ismérveket, a kontextus hatását, az előfeltevéseket és a gyakoriságot (Gósy 2005: 197-200).

A beszédprodukció és a beszédmegértés viszonya sajátosan alakul a gyermeknyelvben. A gyermek szókincse az észlelés-megértés működése során jön létre, jelentősen megelőzve a produkciót. A szókincs nagyságának változása nem feltétlenül lineáris a gyermek életkorának növekedésével, és meglehetősen nagyok az individuális különbségek. Optimális esetben a beiskolázásra kerülő gyermek beszéde formai és tartalmi szempontból is hibátlan. A személyiségfejlődés külső (környezeti, szociális) és belső (biológiai, genetikai, pszichológiai) feltételeinek állandó kölcsönhatása azonban az optimálistól eltérő állapotokat eredményezhet (Macher 2007: 142-143).

1.2 A beszédészlelés egyes szintjeinek vizsgálata

Sok esetben szükséges lehet a beszédészlelési mechanizmus részletes vizsgálata. Nagy jelentősége van például akkor, amikor meg kell állapítani, hogy a gyermek iskolaérett-e. A beszédészlelés vizsgálata a GMP diagnosztikával végezhető el. A GMP egy sztenderdizált eljárás, melyet Gósy Mária dolgozott ki 1984 és 1988 között. A diagnosztika 20 altesztet tartalmaz, melyek segítségével a 3-13 év közötti gyermekek vizsgálatára van lehetőség. A GMP felvilágosítást ad a következőkről (Gósy 1989: 223): a gyermek beszédészlelése megfelel-e az életkorának; a beszédészlelési mechanizmusban hol jelentkezik zavar vagy elmaradás; milyen mértékűek ezek a

zavarok, elmaradások; milyen ellensúlyozó stratégiákat alkalmaznak a gyermekek; melyek a korrigálás lehetőségei (logopédiai segítség, otthoni segítség).

A beszédészlelés és a beszédmegértés zavara, elmaradása a későbbiekben komoly következményekkel járhat: beszédképzési nehézségek, logikai korlátok, diszlexia, tanulási nehézségek, kommunikációs kudarcok, magatartási problémák, személyiségzavar (Gósy 1989: 225). Mindezek elkerülése érdekében fontos, hogy ezeket az elmaradásokat, illetve zavarokat idejében felfedezzük, így a fejlesztés is időben megkezdődhet.

1.3 Szókincsvizsgálati módszerek

Leggyakoribb szókincsvizsgálati módszerek, amikor a gyermekeknek képeket kell felismerniük, és megnevezniük, illetve különböző kérdésekre kell választ adniuk. Ezen kívül alkalmazhatók a különböző asszociációs tesztek is, a gyermek szókincsének vizsgálatára. Több ilyen vizsgálati módszer létezik.

1.3.1 Az aktív szókincs vizsgálata

Kisebb gyermekeknél a hosszan tartó megfigyelés lehet célravezető, ezt alkalmazta S. Meggyes Klára, aki egy kétéves gyermek teljes nyelvi rendszerét tárta fel (Meggyes 1971), és Meixner Ildikó, aki hároméves gyermekek szótorzításait figyelte meg (Meixner 1971). Ezeknek a vizsgálatoknak a hátránya, hogy nagyon sok időt vesznek igénybe, így általában 1-2 gyermek megfigyeléseit tartalmazzák (Sok esetben a kutatók saját gyermekeiket vizsgálják.).

Az aktív szókincset vizsgálja egy ismert képmegnevezési eljárás, az Aktiver Wortschatztest für drei- bis sechsjährige Kinder (AWST 3-6 – Kiese – Kozielski 1996), melyben a gyermekeknek 82 képet kell felismerniük, és megnevezniük. Ez a teszt 3-6 évesek aktív szókincsének vizsgálatára alkalmas.

Az AWST 3-6 vizsgálatához hasonlít a LAPP 3-8 szókincsvizsgálati teszt, amely a kidolgozók nevének kezdőbetűiről (Lőrík József, Ajtony Péter, Palotás Gábor, Pléh Csaba) kapta nevét. A LAPP 3-8 eljárással, az aktív szókincs vizsgálható. A teszt 96 képet tartalmaz, melyeket segítség nélkül kell felismerniük a vizsgált személyeknek. A teszt 22 igét és 74 főnevet jelölő képből áll. A LAPP információt nyújt a főnevek és igék ismeretéről különböző életkorokban.

Az aktív szókincs vizsgálatára alkalmas a Meixner-féle szókincsvizsgálati teszt is (Meixner 1989), mellyel 4-8 éves gyermekek aktív szókincese, szótanulása vizsgálható. A vizsgálati eszközhöz négy nehézségi fokozatú képanyag tartozik, négy korcsoport vizsgálatához kidolgozva. A teszt sorozatot olyan szavak alkotják, melyek nem gyakoriak a mindennapi nyelvhasználatban, de amelyekkel a gyermekek már nagy valószínűséggel találkozhattak. A módszer a Ranschburg-féle homogén gátlás (ennek lényege, hogy az azonos, és a hasonló elemek gátolják a tanulási folyamatot) provokálásán alapszik. Az adott képsorozatot a vizsgálati személynek összesen háromszor kell elmondania, miközben a vizsgálat vezetője jegyzőkönyvezi az elhangzottakat, illetve a képek megnevezésének idejét (Kuncz 2007).

Széles körben alkalmazzák továbbá a Gardner Expresszív Egyszavas Képes Szókincs tesztet, melynek magyar nyelvű adaptációja Csányi Yvonne nevéhez fűződik (Gardner 1979, Csányi 1990). A teszt 79 fekete-fehér képből áll, és 2-12 éves gyerekek vizsgálatára alkalmas. A feladat során a vizsgálatban részt vevő gyermeknek a képekhez tartozó fogalmakat kell felismernie, és megneveznie. A képsor csak főneveket jelölő képeket tartalmaz (Bombolya 2008).

Az aktív szókincs vizsgálatának másik fajtája a kötött-, szűkített- vagy szabad asszociációs módszer.

A szabad szóasszociációnak két típusa van, a teljesen szabad asszociáció (amikor a vizsgálati személynek megkötések nélkül kell minél több szót előhívnia a mentális lexikonából) és a hívószóra történő asszociáció (amikor egy adott szó indítja el a mentális lexikon aktiválását). A szabad asszociáció mellett létezik úgynevezett szűkített asszociáció, amikor a kísérleti személynek megadott hívószóra meghatározott kategóriájú (pl. ellentétes, vagy hasonló hangzású) szavakat kell mondania. Az asszociációk harmadik típusa a nyitott szóasszociáció, amikor a kísérletben részt vevőnek egy meghatározott jelentéskategórián belül (pl. állatok) kell annyi szót mondania, ahány eszébe jut (Gósy–Kovács 2001: 332).

A szabad asszociáció legismertebb magyar alkalmazója Cser János, aki 1939-ben végezte el kutatását (Cser 1939). A vizsgálatában részt vevő gyermekeknek 15 percen keresztül kellett leírniuk azokat a szavakat, amik eszükbe jutottak, kivéve a névelőket, ragozott alakokat és a tulajdonneveket. Ezt a vizsgálatot később Gósy Mária és Kovács Magdolna is elvégezte (Gósy – Kovács 2001).

Kötött asszociációs módszerrel dolgozik például Gósy Mária, a GMP tesztben (Gósy 1995/2006). A GMP egyik altesztje egy úgynevezett szótalálási próba, ahol a gyermek feladata, hogy megadott kezdőszótaggal minél több szót mondjon.

1.3.2 A passzív szókincs vizsgálata

A szókincsvizsgálati módszerek másik típusába tartoznak a passzív szókincs felmérésének eszközei, melyek nem az adott szó használatát, hanem annak felismerését mérik.

A passzív szókincs vizsgálatára alkalmas továbbá a több nyelvre adaptált Peabody teszt (PPVT Dunn – Dunn 1981), mely 175 képet tartalmaz. Itt az a feladat, hogy a gyermek párosítsa a képet a hívószóval. Ez a teszt a nem, vagy még nem beszélőkkel is elvégezhető. A PPVT teszt magyar nyelvre adaptálása F. Csányi Yvonne nevéhez fűződik (F. Csányi 1974).

A passzív szókincs vizsgálatára alkalmas továbbá a több nyelvre adaptált Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA – 3 – Hammill – Mather – Roberts 2001), „melynek egyik feladatában a gyermekeknek egyszerű eldöntendő kérdésekre kell válaszolniuk, például *Tudnak-e a hegyek tüsszögni?* A teszt megadott szavak ismeretét méri” (Imre 2007).

2 Szókincsvizsgálati kutatások

2.1 Nemzetközi kutatások

Jalongo és Sobolak (2011) tanulmánya a szókincsfejlesztés fontosságát és az általában alkalmazott módszerek megújítását hangsúlyozza. A szerzők a szókincset három különböző csoportba sorolják.

- a) Tier 1.- gyakori kifejezések, illusztráció alapján könnyen megérthető szavak (pl. asztal, ajtó, számítógép stb.),
- b) Tier 2.- elvontabb, komplex fogalmak, mint a bátorság, zavarodott stb. (szerintük ez a legfontosabb csoport, az oktatási idő rövidege miatt),
- c) Tier 3.- specifikus, szakterülethez kapcsolódó szavak (például: tudományok).

Kiemelik, hogy ahhoz, hogy egy gyerek 10000 szót ismerjen 6 éves korára, elengedhetetlen a szókincs fejlesztése. (Kérdezgetéssel, a fogalmak tisztázásával, ismétléssel, szavakra mutatóval, példák és gyerekbarát definíciók használatával.)

Felhívják a figyelmet arra, hogy a gyermek olvasás során 100 ismeretlen szóval találkozhat átlagosan, ebből körülbelül 5-15-öt tud megjegyezni. Szerintük a képek által nem megtanulható szavakat különböző szöveggörnyezetekben ismételtetéssel lehet megértetni a gyerekekkel. (Így a szó jelentésárnyalatai is könnyebben megjegyezhetők, mint szólisták tanulásával.) Hangos könyvek is segíthetik a szótanulást, illetve szöveg alatt hallgatott zene, és más effektusok. Szerintük a gyerekek szókincsbeli különbségének javításához fontos megértenünk azt, hogy mennyire fontos a szókincs az olvasásban, de ezzel nem foglalkoznak annyira, amennyire szükséges lenne.

Az általános iskola első néhány osztályában jó stratégiának tartják, ha az ikonikus és a szimbolikus módszert beszélő rajzokban kapcsoljuk össze. Diagramokat választunk különböző témákból, amiket szavakkal címkézünk, ezután a tanár választ egy rövid szöveget a témával kapcsolatban, amit hangosan felolvas a gyerekeknek. Mielőtt megmutatná a gyerekeknek a könyvet vagy szöveget, a gyerekek párban rajzot készítenek, ami bemutatja a témáról való előzetes tudásukat. Ezután bemutatják az adott szöveget, majd a gyerekek az új ismeretek alapján újra elkészítik a rajzot. Az „előtte” és „utána” rajzok elemzése megmutatja az oktatónak, mennyit fejlődött a gyerekek szövegértési készsége. Másik hasznos módszerként említik a történetek felolvasását (már kisbabáknál is hangsúlyozzák a felolvasást, ez később hatással lesz a gyerek írási- és olvasási képességére). Gyerekkönyvek ismétlődő felolvasása és ehhez kapcsolódó játékok készítése fejleszti a szókincset, és a megértést.

Fontosnak tartják tehát az iskolai szókincsfejlesztés megreformálását, az expresszív és receptív szókincs közötti különbség megértését, a Tier 2-es szavak fontosságát, intenzív szókincsfejlesztést az általuk leírt módszerekkel már fiatal kortól, valamint lényeges szerintük, hogy kutatás-alapú módszereket alkalmazzanak, nem a „kipróbált és igaz”-nak nevezett módszereket.

Tanya Christ és munkatársai (2011) a történetmondás a gyerekek szókincsére való hatását vizsgálták iskola-előkészítő gyerekeknél. Vizsgálatukban 13 gyerek (3-5 évesek, 8 fiú és 5 lány) összesen 38 történetet diktált, amit videón rögzítettek és szöveges átiratot készítettek belőle. A kutatás fő kérdései a történetdiktálás eredményére vonatkozóan a következők voltak:

- a) Milyen típusú szókincsbeli tudást mutatnak a gyerekek a diktálások során?
- b) Mennyire, milyen szinten fejezik ki a gyerekek a szókincsbeli tudásuk mélységét és szélességét?

A diktálás folyamatára vonatkozóan:

- a) Milyen támogatást nyújtott a tanító a diktálások folyamán?
- b) Hogyan használta ezeket?
- c) Mik a lehetséges kapcsolatok a diktálás folyamata és eredménye között?

Módszerként esettanulmányt készítettek, statisztikai elemzést végeztek. 89 szót választottak ki a kutatók az alábbi kritériumok alapján:

- a) ismeretlenek legyenek az előkészítőbe járók számára,
- b) a tanár többször tudja használni és tanítani a szavakat,
- c) a szavak fontosak legyenek az esőerdő-tematika megértéséhez.

2008 nyarán 8 hét alatt a 89 szó belekerült a tananyagba. Ezután összesen 49 történetet gyűjtöttek össze 12 alkalom során a 13 gyerektől, ebből 38 teljes történetet rögzítettek videón.

Az elemzés 5 kategóriát eredményezett:

- a) emerging word knowledge (felmerülő szóismeret): a gyerek ismétli a célszót, amit a tanár használt, de még nem tudja a jelentését, sokszor rosszul is mondja a szót,
- b) receptive word knowledge (befogadó szóismeret): a gyerek rámutat a célszót ábrázoló képre vagy kellékre a szó kimondása nélkül,
- c) simple expressive word knowledge (egyszerű expresszív szóismeret):
 - a. gyerek helyesen használja a szót, hogy megnevezze a tárgyat,

- b. a gyerek a célszóval válaszol a tanár kérdésére,
- c. a gyerek kontextusban használja a célszót anélkül, hogy azonosítaná a tulajdonságait vagy a szó jelentésének példáit.
- d) intermediate expressive word knowledge (középszintű expresszív szóismeret): a gyerek helyes kontextusban használja a célszót, ami tartalmazza a célszó tulajdonságát, vagy példát,
- e) complex expressive word knowledge (összetett expresszív szóismeret): fejlett történeten belül használja a célszót más, a témához kapcsolódó kifejezésekkel együtt.

A kapott eredmények alapján pozitív kimenetele van a történetdiktálásnak a szókincsfejlesztésben (azt vizsgálták, hogy idővel és a tanár segítségével fejleszthető-e a diákok teljesítménye). Tapasztalatuk alapján minél több a diktálás, annál nagyobb a gyerekek szókincse.

Bornstein és munkatársai (2004) tanulmányukban spanyol, holland, francia, héber, olasz, koreai és amerikai angol gyerekek szókincsét hasonlították össze. Azért választották ezeket a nyelveket, mert több területen is különböznek egymástól és több vizsgálat is született már ezeknek a nyelveknek az összehasonlításával. A vizsgálat célja megállapítani és összehasonlítani a különböző szófajok relatív gyakoriságát különböző nyelvi közösségekből, sztenderd módszertant (az anyák feljegyzéseit) használva.

A vizsgálatban 269 anya 20 hónapos (117 lány, 152 fiú) gyermeke vett részt 7 országból: Argentína, Belgium, Franciaország, Izrael, Olaszország, Koreai Köztársaság, Egyesült Államok. Minden gyermek elsőszülött volt, egynyelvű, saját anyanyelvét anyanyelvi közösségben tanuló. A gyerekek átlagos életkora a felmérés idején kb. 617.90 nap volt, országonként nagyjából egyenlő arányban vettek részt fiús és lányos anyák. A gyerekek többsége 2 szülő családban, házasságban élt, az anyák átlagéletkora 30.55 év volt. Középosztálybeli családokkal történt a felmérés, az anyák 61 %-a nem otthon dolgozott, az átlagos munkaórák száma 33.91 óra volt, nagyvárosi környezetben éltek.

Az anyák a gyermek 20 hónapos korában kaptak egy kérdőívet, mely eredetileg angol nyelven íródott, ezt lefordították az adott nyelvekre, majd visszafordították angolra, és az adott országok kutatói hozzáadtak vagy elvettek az adott szólistából, majd elvégeztek egy tesztvizsgálatot is.

A kapott mintákat a szókincs szintje alapján osztották fel: 0-50 szó, 51-100 szó, 101-200 szó, 201-300 szó, 301-400 szó, 401-500 szó (később összevonták az alábbiakat egy kategóriába: 201-300, 301-400, 401-500, mert kevésnek találták a mintaanyagot). A vizsgált szófajok: főnév, ige, melléknév, egyéb (nem bővíthető) szavak.

Eredményeik alapján minden vizsgált nyelvben a gyerekek leginkább főneveket használtak. Gentner (1982) már korábban megállapította, hogy általánosságban a főneveket gyakrabban használjuk, mint a más szófaji kategóriába tartozó szavakat. Amikor a gyerek szókincese nőtt, a szófajok használatának gyakorisága között is nagyobb különbséget figyeltek meg, pl. a kisebb szókincsű gyerek több főnevet használ, mint melléknevet vagy egyéb szófajú szót, bár a főnév és ige között nincs különbség (koreai gyerekek ugyanannyi főnevet használtak, mint ige az 50 szavas határnál). A szófajok az 51-100-as szint kivételével egymást segítve, együtt fejlődnek, nem egymással versenyezve.

Zigler és munkatársai (1973) a motivációs tényezők szerepét vizsgálták a hátrányos helyzetű gyerekek teljesítményében a Peabody Picture Vocabulary teszten. Tanulmányukban leírják, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek nagyon alacsony pontokat értek el a Peabody teszten. A vizsgálat arra irányul, hogy bebizonyítsa, ezt inkább motivációs tényezők okozzák és nem nyelvi hiányosságok.

Az első vizsgálatban 82 4-5 és fél éves gyermek vett részt, közülük 54 hátrányos helyzetű gyermek, 26 fiú és 28 lány. 45-en közülük 5 hónapja Head Start központokba jártak, 9 gyermeknek nem voltak iskolai tapasztalatai. 28 nem hátrányos helyzetű gyermek vett részt a vizsgálatban. A Peabody teszt B formáját végezték el a gyerekekkel, majd 1 hét múlva megismételték. A tesztelés előtt egy bemelegítő játékot játszottak. Minden gyermek a saját iskolájában végezte el a teszteket, kivéve azok, akik még nem jártak iskolába, ők a helyi közösségi központban vettek részt a vizsgálatban. Eredményeik szerint a hátrányos helyzetű gyerekek eredményei jóval az átlag alattiak voltak, a nem hátrányos helyzetű gyermekek eredményeinél sokkal gyengébben teljesítettek, viszont a hátrányos helyzetű gyerekek sokkal többet fejlődtek a második teszten, mint az átlagos családban élő gyerekek, ennek pontos okait kiderítendő végeztek egy újabb vizsgálatot.

A második vizsgálat során a gyerekek két tesztet csináltak meg, ugyanazzal a személlyel és egyet egy másikkal, valamint bemelegítő játékkal, és a nélkül. Ebben a vizsgálatban 96 gyermek vett részt, 48 hátrányos helyzetű, mindannyian Head Start-

osztályosok, 4-8 évesek, 48 nem hátrányos helyzetű gyerek, ők elitebb iskolákba jártak, 2 ázsiai, 2 fekete, 4-7 évesek, fele fiú, fele lány. A második teszten a csoport fele a már ismert tanárral, a többiek egy ismeretlennel végezték a tesztet. Az eredmények alapján ennél a tesztnél is a nem hátrányos helyzetű családban nevelkedő gyerekek értek el jobb eredményt, a második teszten mindkét csoport jobb eredményeket ért el, mint az első teszten. Összevetve az eredményeket nem voltak jelentős különbségek az első vizsgálathoz képest.

A vizsgálatok alapján elmondható, hogy valóban a motivációs tényezők okozzák a hátrányos helyzetű gyerekek gyengébb teljesítményét, a második tesztre már sokkal oldottabbak lesznek, mert fontos számukra a megszokott környezet, a játék, a már ismert tanár.

Sergio Morra és Roberta Camba (2009) tanulmányukban általános iskolások szótanulási szokásait vizsgálták, illetve a rövid- és hosszú távú memóriát. Vizsgálatuk célja annak megállapítása volt, hogy mely rövid- és hosszú távú memória-összetevők jósolják meg a szótanulást.

A vizsgálatban 161 általános iskolás vett részt, 87 fiú és 74 lány, 9 év 8 hónapos átlagéletkorral, mindannyian olasz anyanyelvűek. Csoportos és egyéni tesztelési feladatok voltak. Csoportban 20-25 gyermek vett részt egyszerre, ez a teszt 1 órás volt. Az egyéni tesztelés 50 percet vett igénybe, ezt pár nappal a csoportos tesztelést követően végezték el. Ezután 2-3 hét elteltével értelmetlen szavak tanulását mérték fel kb. 45 perc alatt.

A kognitív tesztnél (első 2 alkalom) minden helyes válasz 1 pontot ért. Ennél a tesztnél 30 többszörös választásos képsorozatot és 30 többszörös választásos szósorozatot kaptak a gyerekek, 6 perc volt a képekre és 7 perc a szavakra, a kettő összege adta az eredményt. Tesztelték továbbá a verbális rövid távú memória (számismétlés), a fonologikus érzékenységet (szótagok megkülönböztetése), a szótagismétlést, az eltérő rímelésű szavak felismerését. A második tesztelés során a nem létező szavak tanulását vizsgálták.

Az eredményeik szerint a rövid létező és nem létező szavakat körről körre gyorsabban tanulták a gyerekek, ezek megtanulása volt a leghatékonyabb. A tanulmány kiemeli, hogy az ismert szókincset felhasználva tanulunk meg más, hasonló alakú szavakat, tehát a kognitív rendszer különböző részeinek együttműködésére van szükség a szótanulás komplex folyamatához. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a

témában további kutatásokra van szükség, a kognitív folyamatok pontosabb megismerése érdekében.

2.2 Hazai kutatások

A korábban említett (lásd 1.3.1 fejezet) szabad szóasszociáció módszerét alkalmazta Cser János (1939). Kísérletében a gyermekek feladata az volt, hogy minden megkötés nélkül aktiváljanak szavakat egymás után 15 percen keresztül (ezeket le kellett írniuk). Cser azzal indokolja a módszer választását, hogy így három szempontból is értékesíthetők az adatok: a kapott szavak számának elemzése révén; a szósorok sajátosságainak feltérképezésével bepillantást nyerhet a gyermek gondolkodásmódjába; illetve a vizsgálat által lehetőség nyílik a gyermekek aktív szókincsének becslésére, illetőleg a szavak gyakoriságának megismerésére. A vizsgálatban összesen 4483 tíz és tizennégy év közötti budapesti gyermek vett részt, közülük 1000 (korcsoportonként 200) gyermek anyagát dolgozták fel. Két megkötést írtak elő a gyerekeknek: kerülniük kellett a tulajdonneveket és a ragozott szavakat. Cser János kísérleti módszerét azóta többen alkalmazták.

Gósy-Kovács (2001) kísérletében 12 és 13 éves gyerekek vettek részt, az általános iskola hatodik és hetedik osztályosai, illetve ugyanilyen életkorú, gimnáziumba járó gyerekek. Mindkét korcsoportban 200 tanuló volt (100 lány és 100 fiú), összesen 400 gyermek. Eredményeik igazolták, hogy az asszociáció módszere jól alkalmazható a mentális lexikon több szempontú vizsgálatára. A gyerekek a szókincsüknek mind az aktív, mind a passzív részét aktiválták a feladat elvégzése során. A kutatás során bebizonyosodott, hogy minél gyorsabb a lexikális hozzáférés, annál több szó hívható elő a mentális lexikonból.

Csomain Lília (2012) kísérletében 20 óvodás, és 20 kisiskolás gyermek vett részt. A vizsgálati személyek feladata az volt, hogy adott fogalmakat a lehető legprecízebben elmagyarázzanak. Összesen 20 fogalommal dolgozott, ezek között ismert, és kevésbé ismert szavak egyaránt voltak. A kapott válaszokat lejegyezte, majd összehasonlítást végzett rajtuk. Az eredmények alapján a kisiskolások bővebb fogalomkörrel rendelkeznek, mint az óvodások, azonban kognitív és nyelvi szinten egyaránt elmondható, hogy nincs nagy szakadék a két életkori csoport között.

Navracsics Judit (2007) 22 kétnyelvű személlyel végzett kísérletében a vizsgálati személyeknek ugyanazon képsorozatok alapján kellett narratívákat alkotniuk mindkét

nyelvükön. A kísérletben 13 nő, és 9 férfi vett részt, átlag életkoruk 29 év. A kutatás célja „a beszéd létrehozása közben történő pszicholingvisztikai jellegű zavarok bemutatása” volt. A szerző szerint „ezek a normától való eltérések sok mindent elárulnak a szólehívás, szótalálás, szerkesztési műveletek folyamatáról, nehézségeiről”. Tanulmányában bemutatja a vizsgálathoz felhasznált képregényeket, és szemléltetésül néhány narratívát is közöl.

Neuberger Tilda (2008) vizsgálatában arra keresi a választ, hogy miképp fejlődik a szókincs az óvodáskor során a kiscsoporttól a nagycsoportos korig, illetve hogy az eltérő családi környezet milyen hatással van a gyermekek szókincsére. A kísérletben 72 budapesti óvodás gyermek vett részt. A gyermekeket két csoportra osztották szüleik (főként az édesanyák) iskolázottsága szerint: iskolázatlan (36 fő) és értelmiségi anyák gyermekei (36 fő). A vizsgálat módszere a szabad szóasszociáció volt. A hanganyagokat diktafonnal rögzítették, az elhangzott szavakat lejegyezték. Az adatok alapján megvizsgálták, hogy milyen mennyiségi és minőségi különbségek lépnek fel a gyermekek teljesítményében az életkor és az anyák iskolázottsága szerint. Elemezték a szavak számát, szófaját, szótagszámát, morfológiáját, összefüggéseit, valamint szemantikai (fogalmi) csoportjait. A mennyiségi vizsgálatok azt mutatták, hogy a gyermekek mentális lexikona folyamatosan bővül az óvodáskor során. Az értelmiségi családból származó gyermekek tovább voltak képesek szavakat aktiválni, így ők mondtak több szót. Az értelmiségi szülők gyermekeinél tehát a mentális lexikonhoz való hozzáférés gyorsabb volt, mint az iskolázatlan szülők gyermekeinél. Ez az eredmény utalhat arra, hogy az értelmiségi szülőktől származó gyermekek szívesebben vesznek részt olyan játékokban, amelyekben verbálisan kell megnyilvánulniuk, de jelentheti azt is, hogy az iskolázatlan szülők gyermekei szűkebb szókinccsel rendelkeznek a másik csoporthoz képest. Az értelmiségi családok gyermekei 4 évestől 6 éves korig 4 szóval többet mondtak percenként, az iskolázatlan anyák gyermekei csak három szóval javítottak az eredményükön. Az eredményekből arra következtettek, hogy az iskolázatlan szülők gyermekeinek egyre növekszik a lemaradása az óvodáskor során, ezért számukra még nagyobb szükség van a fejlesztésre. Az eltérő nyelvi környezetből származó gyermekek teljesítménye között nem csak mennyiségi, hanem minőségi különbségek is voltak: az értelmiségi családból származó gyermekek változatosabb szavakat használtak, asszociációs stratégiájuk fejlettebb volt. Neuberger szerint „az iskolázatlan és az értelmiségi családokból származó gyermekek teljesítménye közti

különbségek valószínűleg arra utalnak, hogy az anyák eltérő nyelvhasználata, az elérhető nyelvi minta tükröződik a gyermekek szókincsében is. Ez pedig a gyermekeket nyelvi előnyhöz vagy hátrányhoz juttathatja, amely főként később, az iskolába lépéskor derül ki”. A vizsgálat felhívja a figyelmet a szókincs vizsgálatának fontosságára, „hiszen csupán a problémák felismerése után nyílik lehetőség a fejlesztésre”. (Neuberger 2008)

Sugárné (1985) 10 kiscsoportos, 10 középső-csoportos és 10 nagycsoportos gyermeket figyelt meg négyféle szituációban: szabadjáték közben (a gyermekek közötti kommunikációs szituáció) és exploráció (gyermek és felnőtt közötti kommunikációs szituáció) közben, valamint a CAT-S vizsgálati anyagának (képleírás) és a Düss-vizsgálat (mese kiegészítése, amely verbálisan exponált eseményhez kapcsolódó verbális megoldást igényel) során. Sugárné a mennyiségi adatok vizsgálata mellett szófajgyakorisági statisztikát is végzett. Eredményei szerint a CAT-S vizsgálat kivételével mindhárom szituáció során az igék használata volt a leggyakoribb, míg a CAT-S vizsgálatban a főnevek kaptak nagyobb hangsúlyt. Szerinte ez természetesnek tekinthető, hiszen képleírás során a gyermek elsősorban felsorolja, megnevezi a látottakat. A képleírás során azt is megfigyelte, hogy az alapvető szófajok (főnév, névmás, ige) mellett az életkor előrehaladtával egyre nagyobb arányban fordulnak elő az egyéb szófajú szavak is. A kiscsoporttól a nagycsoport felé haladva fokozatosan nő a minőséget és viszonyt jelölő szófajok (melléknév, határozószó, számnév, módosítószó, kötőszó, névelő) részaránya.

3 A mentális lexikon jellemzői óvodáskorban

Kutatási tapasztalatok alapján megállapították, hogy az óvodáskorú (3-6 éves) gyermekeknél megjelenik, és fokozatosan megerősödik a szándékos figyelemmel kísért észlelés (Reök 1985).

Wundt szerint a 3 és 6 éves kor közötti szakasz a beszédtanulás kora, amikor is a gyermek eljut a szavaktól a mondatokig, egyre gyakrabban használ viszonyító elemeket, és mind könnyebben hív elő szavakat a mentális lexikonból (Diószegi 2009).

Az óvodáskorú gyermekek már egyre bonyolultabb nyelvtani szerkezeteket alkalmaznak, megjelennek az alárendelt összetett mondatok, a melléknév fokozása, végül fokozatosan elsajátítják az átvitt jelentéseket is (Gósy – Kassai 1990).

Stern szerint a gyermekek először a személyek és tárgyak kategóriáját fogják fel, ezután válik világossá számukra az ezekkel végzett cselekvés, végül a köztük lévő viszonyok, és a rájuk jellemző tulajdonságok megértése alakul ki. A szófajok közül tehát először a főnév, majd az ige, végül pedig a határozószó és a melléknév megjelenése történik meg (Diószegi 2009).

A 4-5 év közötti gyerekek szókinccse 1600-2200 között változik, ebben az életkorban már vizsgálható a szókinccsük (Kuncz 2007).

4 Jelen kutatás bemutatása

4.1 Kísérleti személyek, anyag, módszer

Jelen vizsgálatban 16 gyermek vett részt (8 fiú és 8 lány), 5-6 évesek, az óvoda nagycsoportjába járnak, ép fejlődésűek. A tesztek elvégzése egyszerre mindig egy nagycsoportossal történt.

Először a Meixner-féle szókincsvizsgálati tesztet végeztem el a gyerekekkel. Ennél a vizsgálatnál a gyermekkel szemben ülünk, és a következő instrukciót mondjuk: „Képeket fogok neked mutatni, és elmondom, hogyan fogjuk nevezni őket. Figyeld oda, mert azután te fogod nekem elmondani.” A képeket egymás után, három sorban (3x10 kép) helyezzük el, az úrlapon szereplő sorrendben. A képek megnevezése után ezt mondjuk: „Most te következelsz, rajta!”, és elindítjuk a stopperórát. Összesen háromszor mondatjuk el a képsorozatot. Az első ismétlés után a hibákat az úrlapon, a szavak alatti sorban jelöljük. Ezután újra elmondjuk azokat a szavakat, aminek a vizsgált személy hibázott, majd elisméltetjük a sorozatot. A hibákat az úrlap második, és harmadik sorában jelöljük. A képek a következő főneveket jelölik: ásó, tulipán, kakas, doboz, fésű, rózsza, fecske, holló, kalács, lakat, olló, paradicsom, toboz, meszelő, tyúk, zacskó, kefe, fészek, gomb, paprika, kecske, cipő, kalitka, lábas, csónak, karfiol, tepsi, konzerv, kapa, villa. A vizsgálat előnye, hogy rövid idő alatt, játékos formában fed fel azokat a nyelvi fejlődési zavarokat, ami (pl. a csendes, visszahúzódó gyermekeknél) nem feltűnő. A teszt készítője felhívja a figyelmet arra, hogy „a szegényes, és nehezen gyarapítható szókincs nagyon sok iskolai nehézség és hibás beilleszkedés forrása. Fontos tehát, hogy már az óvoda nagycsoportjában tudjunk róla, és még a beiskolázás előtt megkezdjük az illető gyermek fejlesztését” (Meixner 1989).

Ezután a LAPP tesztet végezték el a gyerekek. A vizsgálat során a főneveket jelölő képeknél a „Mi ez?” „Mi van a képen?” kérdésekre kellett választ adni, az ígéret ábrázoló rajzoknál pedig a „Mit csinál a kisfiú/kislány?” kérdést tettem fel. A LAPP teszt elvégzésének részletes leírását a szakdolgozat korábbi fejezete (1.3.1) tárgyalja.

A harmadik feladat az volt, hogy egy 6 képből álló, összefüggő történetet bemutató képsorról¹ beszéljenek a gyerekek. Ennél a feladatnál a következő instrukciót

¹ Az egymás után következő 6 ábra egy történetet mutatott be, melynek lényege röviden: Egy öregúr sétáltatta a kutyáját. Séta közben egy erkélyről a férfi fejére esett egy virágcserep. A kutya ezt látva ugatni kezdett, majd mindketten a lépcsőház felé indultak, hogy figyelmeztessék a „rendetlen” lakót. A férfi bekopogott a lakásba. Egy idős hölgy nyitott ajtót, aki egy csonttal kínálta a kutyát. Az öregúr szíve is megengyhült, kézen csókolta az idős asszonyt, így végül mindenki boldog volt.

adtam: „Most is képeket fogok mutatni, de ha jól megnézed, ezek a képek egy történetet/mesét mutatnak be. Meséld el nekem, hogy mi történik a képeken!” A képleírásokat diktafonnal rögzítettem, majd lejegyeztem. A lejegyzett szövegekben megszámláltam az elhangzott szavak számát, és az egyes szófajokban előforduló szavakat. Megnéztem továbbá, hogy a képregényen szereplő szavak/képek közül mennyit sikerült a képleírás során megnevezniük a gyermekeknek.

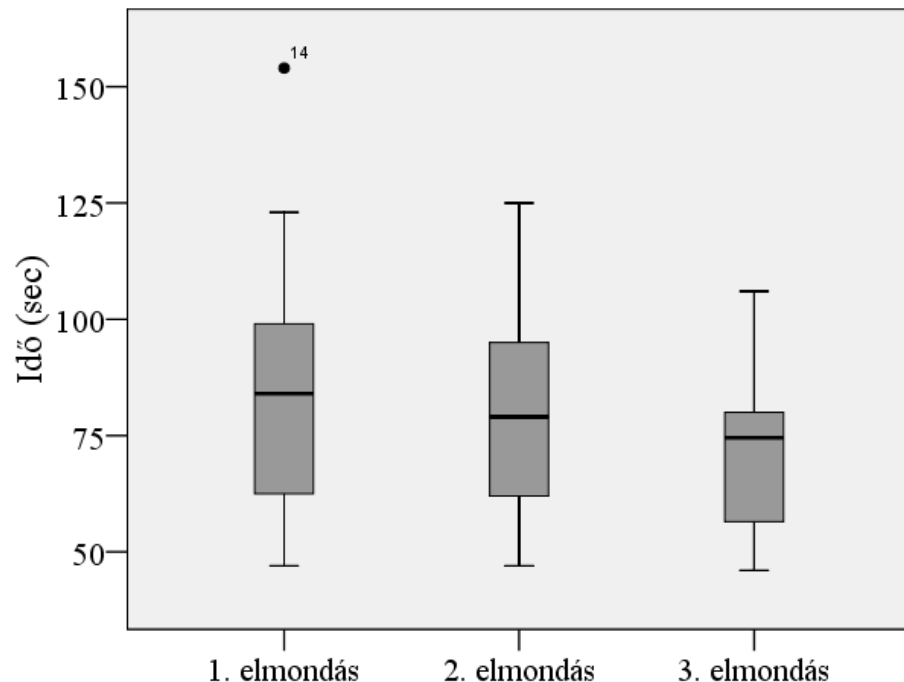
4.2 Eredmények

4.2.1 A képmegnevezési tesztek eredményei

4.2.1.1 A Meixner-féle szókincsvizsgálat eredményei

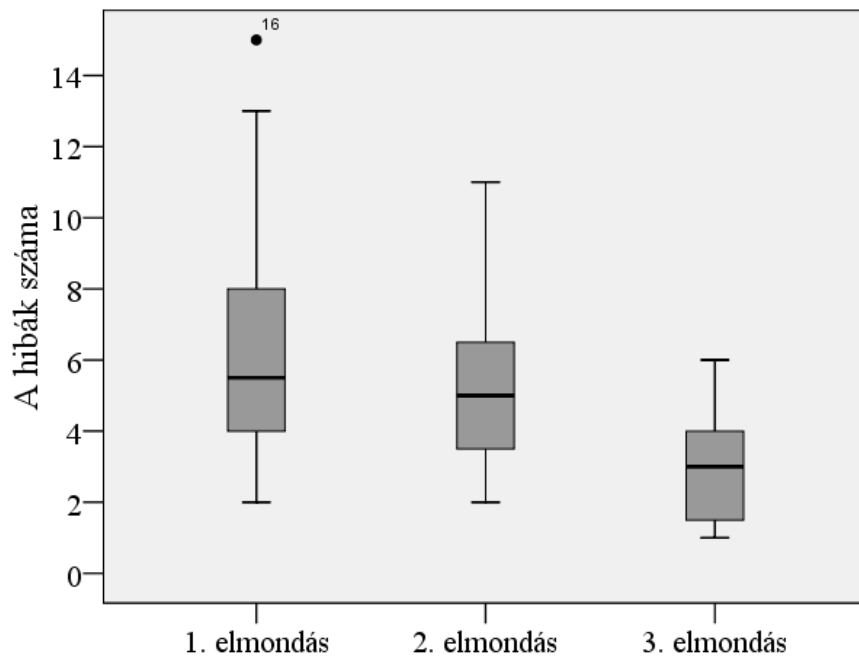
Az eredmények értékelésénél a mennyiséget és a minőséget egyaránt figyelembe vesszük. A mennyiségi értékelés során össze kell adni a sorozatok időértékeit, és hibaszámait, így összesített mennyiségi mutatókat kapunk. Ezután szükséges az idő- és hibaeredményeket külön-külön is értékelni. Az idő- és hibaeredményeknél a tendenciát is meg kell figyelni, így a rugalmasság szempontjából jobb eredménynek számít, ha 120, 108, 76 mp-es javuló tendenciát mutat a gyermek, mint ha stagnáló, 85-90 mp szükséges a feladat megoldásához. A hibaszám esetén hasonló logikát követve kell értékelni. Magas hibaszámnak számít, ha a gyermek 30-40%-ot (10-12 képet) téveszt. Ha valóban tanulási folyamat zajlik az egyes ismétlések során, akkor elmondható, hogy a hibák száma, és a felhasznált idő csökkenni fog az egyes ismétlések során (Kuncz 2007).

Az 1. ábra az időeredményeket, a 2. ábra pedig a hibaeredményeket mutatja be.



1. ábra

A Meixner-féle szókincsvizsgálat időeredményei



2. ábra

A Meixner féle szókinszvizsgálat hibaeredményei

Az első sorozatnál a gyerekek átlagosan 84,2 mp alatt nevezték meg a 30 ábrát, és 6,3-szor tévesztettek. A második sorozat javuló tendenciát mutatott mind időben, mind a hibák számát tekintve. Ekkor 79,4 mp alatt mondták el a sorozatot, és átlagosan 5,2 szót tévesztettek. Összességében a harmadik sorozatot sikerült a leggyorsabban, és a legkevesebb hibával elmondani. Átlagosan 71,6 mp-re volt szükségük a gyerekeknek, és 3 hibát vétettek az ismétlés során.

Az egyéni eredményeket tekintve is jellemzően javuló tendencia volt megfigyelhető. 2 esetben fordult elő, hogy a második ismétlésnél hosszabb időre volt szükség (mindössze 1-2 mp az eltérés), 1 esetben pedig megegyezett a második sorozat ideje az első sorozatével. A hibaszámokat tekintve három gyermeknél fordult elő, hogy nem javítottak az első ismétléshez képest, rontás azonban egy esetben sem fordult elő.

Az eredmények értékelésénél Kuncz Eszter (2007) felosztását alapul véve 10 különböző hibatípust nevezhetünk meg:

- a) Főfogalmon belüli tévesztés képsorozaton belül: a képsorozatban szereplő rokon fogalommal történik a kép megnevezése.

- b) Főfogalmon belüli tévesztés képsorozaton kívül: a helyettesítő szó nem képezi a képsorozat részét, a gyermek saját szókincséből választja a szót. Ez a leggyakoribb tévesztési típus.
- c) Hangzási hasonlóság szerinti tévesztés: negatívan értékelt tévesztési típus, mely a hallási differenciálás, vagy a pontatlan visszaemlékezés miatt jöhet létre.
- d) Főfogalommal történő meghatározás: ez a hibázási típus a leegyszerűsített nyelvhasználat előjele lehet.
- e) Használattal való definiálás: a kisgyermekes beszédhasználatra jellemző. Ebben az esetben még nem áll rendelkezésre az adott fogalom, csak a hozzá kapcsolódó cselekvés idéződik fel.
- f) Szótorzítás, kontamináció: ritkán fordul elő, egyértelmű jele a nyelvi fejlődés zavarának. Ennél a hibatípusnál a gyermek két önállóan értelmes szóból, vagy szórészletből téves asszociációval (hangzási vagy vizuális hasonlóság alapján) hozza létre az új szót.
- g) Reverzió: a hangok, szótagok felcserélése egy szón belül.
- h) Pragmatikai hibák: a gyermek igyekszik megragadni a megnevezendő dolog lényeges tulajdonságait, de nem megfelelő szóhasználatral fejezi ki magát.
- i) Nem mond semmit: ennek a hibatípusnak az lehet az oka, hogy a gyermek nem képes háromszori ismétlés során sem előhívni az adott szót a mentális lexikonából, és nem akar szégyenkezni, így inkább meg sem próbál esetleges „butaságot” mondani. Előjele lehet a szorongásnak, ezért érdemes kiemelt figyelmet fordítani az ilyen típusú hibákra.
- j) Felejtés: szótalálási nehézséget jelenthet. Egy-két esetben előfordul az átlagos gyerekeknél is, de négy vagy annál több felejtés már a diszlexia gyanúját keltheti.

Az általam vizsgált gyermekeknél a következő hibák fordultak elő: főfogalmon belüli tévesztés képsorozaton belül, főfogalmon belüli tévesztés képsorozaton kívül, hangzási hasonlóság szerinti tévesztés, főfogalommal történő meghatározás, nem mond semmit, felejtés.

Leggyakrabban a főfogalmon belüli tévesztés képsorozaton kívül típusú hibák fordultak elő. Például: holló→rigó, kecske→szamár, cipó→kenyér, lábas→fazék,

karfiol→káposzta, kapa→lapát, csónak→hajó, kalitka→ketrec, karfiol→brokkoli, zacskó→szatyor.

Ezt követték a főfogalmon belüli tévesztés képsorozaton belül típusú hibák. Például: tyúk→kakas, kapa→ásó, tepsi→lábas, rózsza→tulipán, kefe→fésű.

Néhány esetben előfordult, hogy a gyermek a főfogalommal nevezte meg az adott képet. Például: rózsza→virág, holló→madár, karfiol→zöldség.

Hangzási hasonlóság szerinti tévesztéssel két alkalommal találkoztam: cipő→cipő, toboz→doboz.

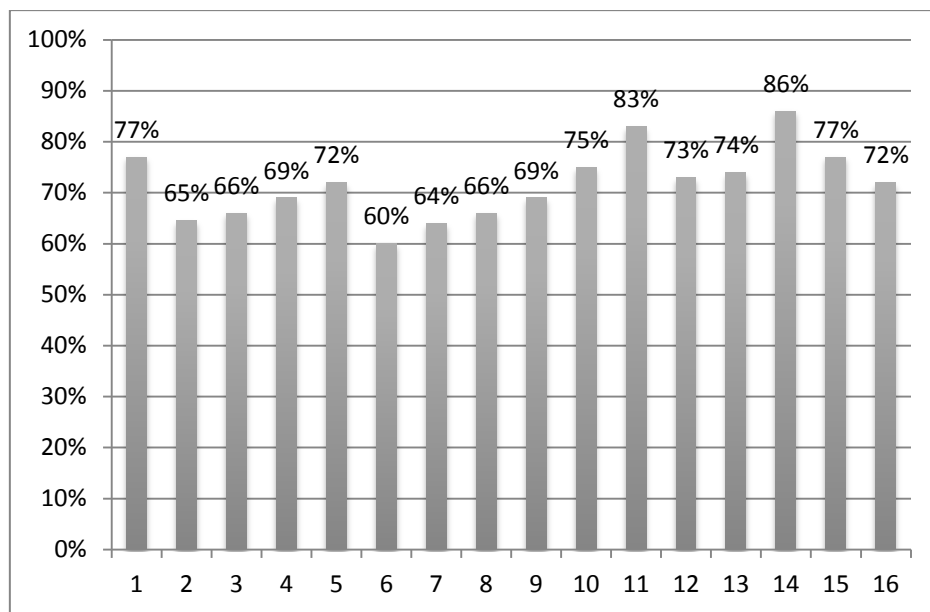
Egy kislánynál előfordult, hogy az első ismétlés során nem mondott semmit azokhoz a szavakhoz, aminek nem tudta a pontos megnevezését, a második ismétlés során azonban már minden képet megnevezett/megpróbált megnevezni.

Felejtés olyan esetben fordult elő, amikor a gyermek nagyon rákoncentrált egy adott szóra (amit korábban nem tudott), és (valószínűleg) e miatt az előtte lévő szót nem tudta helyesen megnevezni.

Az óvodás gyerekek összességében jó eredményt értek el a Meixner-féle szókincsvizsgálat során, eredményeik javuló tendenciát mutattak, és elmondásuk alapján jól érezték magukat a tesztelés során.

4.2.1.2 A LAPP teszt eredményei

A LAPP teszt elvégzése során a gyerekek jó eredményt értek el, a képeken szereplő szavak 72%-át pontosan meg tudták nevezni, a képek 23%-ára mondtak más szót, és mindössze 5%-ban nem sikerült felismerniük az adott szót jelölő ábrát. A 3. ábra az óvodások egyéni eredményeit mutatja be.



3. ábra

A LAPP szókincsvizsgálati teszt egyéni eredményei óvodásoknál

Az igék pontos megnevezése a gyerekek mindössze 52%-ának sikerült. A feladatnál hiába volt a kérdés a kép mellé az, hogy „Mit csinál a kislány/kisfiú?”, mégis sokan melléknevekkel vagy főnevekkel válaszoltak. A *fényképez* és *fekszik* igéket minden gyermek helyesen nevezte meg.

A *könyököl* ige megnevezése minden gyermeknek nehézséget okozott. A következő szavakkal helyettesítették: *odateszi a kezét, fekszik, térdepel, néz, sír, játszik, nézeget, mosolyog, imádkozik, hasal, szomorkodik*.

Gondot okozott továbbá a *bezár*, a *fejel*, és a *véd* igék pontos megnevezése is. A *fejel* és *véd* igéknél egyaránt a *focizik* igével történt a legtöbb esetben a helyettesítés.

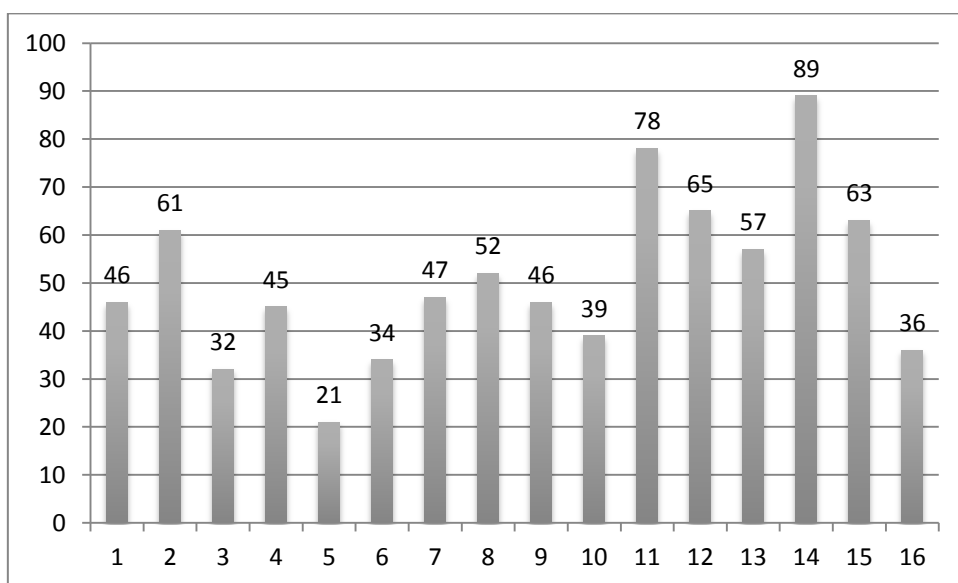
4.2.2 A képleírás eredményei

4.2.2.1 Mennyiségi eredmények

Mindenekelőtt szükséges a 'szó' fogalmának tisztázása. A szó lehet szótő, toldalékolt forma, összetétel és szókapcsolat. Az egyszerűség kedvéért minden egységet a tőszóval egyenértékűként kezeltem. A továbbiakban a mentális lexikonban tárolt egységet a korábbi kísérletben (Gósy–Kovács 2001) használt „mentális szó” elnevezéssel használom.

Megszámoltam a lejegyzett szövegekben a mentális szavak számát. Összesen 811 mentális szót adatoltam.

A gyermekek átlagosan 50,6 mentális szót alkalmaztak a feladat megoldásához. A legkevesebb szót használó egy fiú volt, ő 21 szó segítségével oldotta meg a feladatot, míg a legtöbb szót egy lány használta, ő 89 mentális szót használt a képleírás során. A 4. ábra a felhasznált szavak számát mutatja be az egyes adatközlőknél.



4. ábra

A képleírás során használt szavak száma

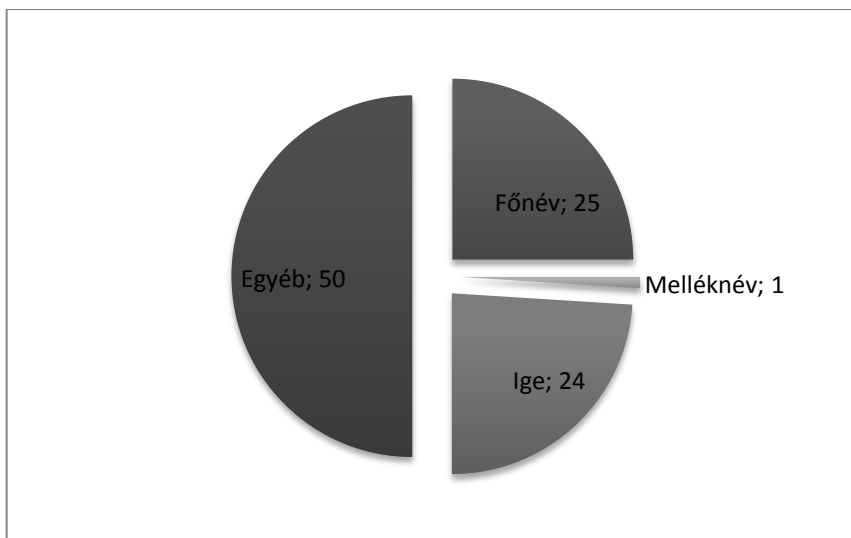
A fiúk átlagosan 41,25 szóval oldották meg a feladatot, míg a lányok átlagosan 60,12 mentális szót használtak. Elmondható tehát, hogy a lányok átlagosan 18,87-tel több szóval oldották meg a feladatot, mint a fiúk.

A képleírások átlagos időtartama 38 mp volt. Legrövidebb ideig (22 mp) egy fiú beszélt, míg a leghosszabb ideig (60 mp-ig) egy lány beszélt a képregényről.

4.2.2.2 Minőségi különbségek

A mennyiségi különbségek mellett megvizsgáltam a minőségi különbségeket is, vagyis azt, hogy melyik szófaji kategóriát alkalmazták leggyakrabban.

Leggyakrabban az egyéb szófaji kategóriába tartozó szavak fordultak elő (melléknévek, határozók, névelők, névutók... stb.), ezt követték a főnevek, majd az igék. Az egyes szófaji kategóriák előfordulásának gyakoriságát az 5. ábra mutatja be.

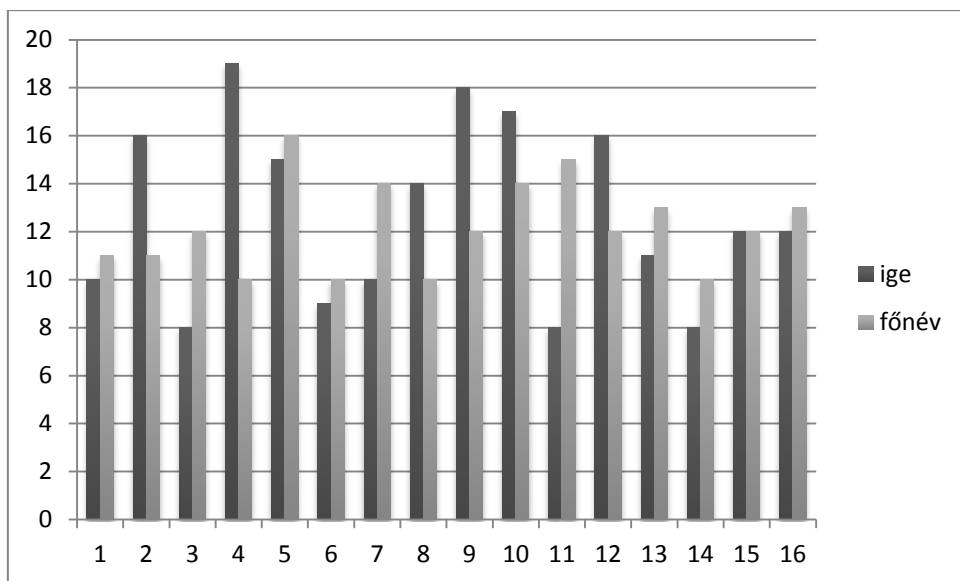


5. ábra

Az egyes szófaji kategóriák előfordulási aránya

A továbbiakban az igék és főnevek jellegzetességeit vizsgálom. Összesen 203 főnév, és 195 ige fordult elő a képleírásokban. Az egyéni különbségeket tekintve 8-19 ige, és 10-16 főnév jelent meg a leírások során.

A felhasznált főnevek és igék számát a 6. ábra szemlélteti.



6. ábra

Az igék és a főnevek előfordulása

A leggyakoribb főnevek a következők voltak: *bácsi, virág, néni, kutya, csont, ajtó, ház*. E mellett megjelentek az *erkély, nő, kalap, szomszéd, csók, lépcső, emelet, váza* főnevek is.

Leggyakrabban az *esik, sétál, kiabál, kopog, felmegy, bemegy, puszil, ugat, megsimogat, ad* igék fordultak elő, e mellett azonban megjelentek a *mosolyog, kijön, örül, szalad, fog, köszön, ordibál, csókol, levesz, ugrál, barátkozik, elfut, dob, sír, szól* igék is.

A képeken látható főnevek közül az *erkély, a fej, a lépcsőház és kéz* szavakat nem minden gyermek használta fel a képleírás során. A cselekvéseket sikerült megnevezniük, azonban többször előfordult az, hogy félreértették a képsorok mondanivalóját, fantázia alapú történetet meséltek a képsorról. Ennek ellenére a képek megnevezése sikeresebbnek mondható a direkt (Meixner, LAPP) szókincsvizsgálatok eredményétől.

4.3 Következtetések

Az óvodás gyerekekkel elvégzett vizsgálatok alapján elmondható, hogy az 5-6 éves gyermekek szívesen vesznek részt egyéni teszteléses szituációkban. Eredményükre jellemző a javuló tendencia, mindössze néhány esetben fordul elő stagnálás. A képmegnevezések során a főnevek megnevezése könnyebbnek bizonyult, azonban a képleírás során közel azonos számban használnak főneveket és igéket, így valószínűsíthető, hogy a direkt megnevezés okozza számukra a nehézséget. Eredményeik hasonlóak iskolás társaik eredményeihez, úgy, mint a fiúk-lányok közti különbségek, és az egyes szófaji kategóriák alkalmazása. Képleírásuk során még gyakran hagyatkoznak a fantáziájukra olyan esetben, ahol nem találnak összefüggéseket az egyes képek között.

A Meixner-féle szókincsvizsgálat elvégzése során bebizonyosodott, hogy a tanulási folyamat megfelelő működése mellett valóban javuló tendenciát figyelhetünk meg a gyerekek szótanulása során. Ehhez szükséges az, hogy a gyermek megfelelő motivációval rendelkezzen a feladat elvégzéséhez, illetve fontos, hogy ne szorongjanak a vizsgálati szituációban. Ha a gyermek nem oldódik fel a tesztelések során, akkor előfordul, hogy meg sem próbálja megnevezni az adott képet, nehogy kudarc érje, nehogy szégyenkeznie kelljen a vizsgálatvezető előtt. Fontos tehát, hogy a vizsgálat elkezdését megelőzően biztosítsuk a gyermeket jóindulatunkról, és arról, hogy a teszt elvégzése során nincsenek rossz válaszok, csupán arra vagyunk kíváncsiak, mit tud, és nem arra, hogy mi az, amit nem ismer. A motiváció és a megszokott környezet fontosságára a korábban említett (1.1 fejezet) Zigler és munkatársai (1973) által végzett kutatás is felhívja a figyelmet. Kutatásuk eredménye annyiban hasonlít az általam végzett vizsgálatok eredményéhez, hogy ők is megfigyelték, hogy a második alkalommal elvégzett tesztek során valamennyi gyermek jobb eredményt ért el, mint első alkalommal, tehát ők is javuló tendenciáról számolnak be tanulmányukban.

A vizsgált gyermekeknél a leggyakrabban előforduló hibák a főfogalmon belüli tévesztés képsorozaton belül, a főfogalmon belüli tévesztés képsorozaton kívül, a hangzási hasonlóság szerinti tévesztés, a főfogalommal történő meghatározás, a válasz megtagadása, és a felejtés voltak. Ezek a hibatípusok más képmegnevezési tesztek elvégzése során is hasonlóan alakulnak (az általam elvégzett LAPP teszt esetén is gyakran találok ezekkel a hibatípusokkal). A 4-5 éves korosztálynál még

viszonylag gyakran előfordul a főfogalommal történő meghatározás egyéb szituációkban is. Tanítási gyakorlat során több alkalommal is játszottunk a gyerekekkel asszociációs játékokat. Ezeknél a játékoknál az óvodásoknak adott főfogalmon belül kellett szavakat felsorolniuk (például különböző zöldségek nevét). Szinte minden alkalommal találkoztam olyan gyermekkel, akinek nem jutott eszébe az adott kategóriából több szó, ilyenkor elismételte a főfogalmat (jelen esetben azt, hogy zöldség), mielőtt újabb szóval bővítette volna a felsorolást.

A LAPP teszt elvégzése során megerősítést nyert az a korábbi megállapítás, hogy a szókincsvizsgálati tesztek során a főneveket jelölő képek megnevezése könnyebben megy a gyerekeknek, mint az igéket jelölő képek felismerése. Ennek több oka is van. A korábban említett (1.1 fejezet) Bornstein és munkatársai (2004) által végzett vizsgálat eredményeik alapján minden vizsgált nyelvben a gyerekek leginkább főneveket használtak. Gentner (1982) már korábban megállapította, hogy általánosságban a főneveket gyakrabban használjuk, mint a más szófaji kategóriába tartozó szavakat. E mellett azonban fontos azt is figyelembe venni, hogy egy adott kép (ceruzával rajzolt, fekete-fehér ábra) alapján nem minden esetben egyértelmű eldönteni, hogy a teszt készítői melyik igére gondoltak a teszt elkészítése során. Ennek a problémának megoldása lehet, ha több ige megnevezése is elfogadható lenne a pontozás során, illetve ha a Meixner-féle szókincspróbához hasonlóan egy szótanulási folyamat során tudatosítanánk a gyermekekben az adott kép által megnevezett igét. E mellett használható lehet a több képből álló sorozat, amely jobban be tudja mutatni a cselekvést, mint egy adott pillanatot megjelenítő ábra. Végül úgy gondolom, hogy a manapság használatban lévő technikai vívmányoknak köszönhetően az igék ismeretét rövid videók segítségével lehetne valóban objektíven mérni. Ennek kiderítéséhez további kutatások szükségesek.

A képleírási feladat elvégzéséhez Navracsics Judit (2007) korábbi kutatása nyújtott alapot. Az általa bemutatott, a vizsgálatához felhasznált képregényekhez hasonló képanyagot használtam a gyerekek teszteléséhez. Ennél a vizsgálatnál a képleírás során felhasznált szavak számát, a képleírás (időbeni) hosszát, és a szavak szófaját vizsgáltam. Az óvodásoknál még gyakori volt a fantázia alapú történetalkotás. Azokat a mozzanatokat, amiket nem tudtak logikailag összekapcsolni, megpróbálták „megfejtetni”, ehhez valamilyen oda nem illő gondolatot kapcsoltak a történethez.

Elmondható tehát, hogy az általam vizsgált gyerekeknél még jelentős szerepet kap a fantázia a történetmondásokban.

Az óvodások az egyéb szófajú szavakat (névelők, névutók, határozószók... stb.) használták fel legnagyobb arányban a képleírás során. Ezt követték a főnevek, majd az igék, végül pedig a melléknevek. Neuberger Tilda (2008) tanulmányában leírja, hogy „az óvoda befejezésekor a gyermekek szókincse mennyiségileg és minőségileg is fejlettebb, mint az óvoda kezdetekor, és hogy az eltérő nyelvi környezetből származó gyermekek teljesítménye között mennyiségi és minőségi eltérések is lesznek mind az óvoda kezdetén, mind az óvoda befejezésekor.” Annak érdekében, hogy kiderüljön, valóban van-e különbség a minőségi eredményeket tekintve, érdemes lenne a vizsgálatot több korcsoporttal is elvégezni.

A képleírások során megerősítést nyert az a korábban tett megállapítás, hogy az igék (a cselekvések és történések) megnevezése könnyebb a több képből álló sorozatok esetén, amelyek jobban be tudják mutatni a cselekvést, mint az egy adott pillanatot megjelenítő ábrák megnevezése esetén. Az eredmények szerint ugyanis a képleíráshoz átlagosan egyenlő arányban használtak főneveket és igéket a vizsgálatban részt vevő gyerekek. (Mindössze 1%-os eltérést mutattak az eredmények a főnevek és az igék használata között.) Ez az eredmény ellentmond Sugárné (1985) korábbi megállapításának, mely szerint a képleírások során a főnév szerepe a leghangsúlyosabb. Ezt Sugárné természetesnek tekintette, hiszen a képleírás során a gyermek elsősorban felsorolja, megnevezi a látottakat. A képleírás során azt is megfigyelte, hogy az alapvető szófajok (főnév, névmás, ige) mellett az életkor előrehaladtával egyre nagyobb arányban fordulnak elő az egyéb szófajú szavak is. Az általam vizsgált gyerekek a képleírás során nem csupán megnevezték az adott ábrákon látottakat. Ennek oka lehet az, hogy az instrukció szerint („Most is képeket fogok mutatni, de ha jól megnézed, ezek a képek egy történetet/mesét mutatnak be. Meséld el nekem, hogy mi történik a képeken!”) sem megnevezés volt a feladatuk, hanem történetmesélés.

Az általam elvégzett vizsgálatok alapján elmondható tehát, hogy (ahogy korábban Jalongo és Sobolak (2011) tanulmánya is hangsúlyozza) fontos a szókincsfejlesztés és az általában alkalmazott módszerek megújítása. A szókincsvizsgálatok során érdemes a szótanulást és a szókincsvizsgálatot egymás mellett, egymást kiegészítve végeztetni a gyermekekkel. Az igék felmérésénél fontos, hogy a cselekvést, történést minél pontosabban kifejező eszközt használjunk, ezáltal objektívebb eredményeket kapunk a tesztelések során. Ennek egy lehetséges eszköze

lehet a képleírás képregény segítségével, ennél a feladatnál ugyanis a cselekvés, mint folyamat jelenik meg, ami alapján könnyebben aktiválódnak cselekvést kifejező szavak a gyermek mentális lexikonában.

5 Felhasznált irodalom

Bombolya Mónika 2008. *Tanköteles hallássérült gyermekek aktív szókincsének vizsgálata.* http://prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=3&jaid=19 (Letöltés dátuma: 2012. szeptember 7.)

Csányi Yvonne 1990. *A Gardner expresszív egyszavas képes szókincsteszt.* (kézirat) (Idézi: Bombolya Mónika 2008.)

Cser János 1939. *A magyar gyermek szókincse.* Magyar Pedagógiai Társaság Budapest.

Csoma Lídia 2012. *Az óvodáskori és iskoláskori mentális lexikon összevetése.* In: Simon Orsolya – Szabó Dániel szerk., *Alkalmazott nyelvészet hallgatói, oktatói szemmel.* Tinta könyvkiadó. Budapest. 18-22.

Diószegi Emese 2009. *A gyermeknyelv és elsajátítása.* (Szakdolgozat) http://mnytud.arts.klte.hu/szakdolgozat/1626/dioszegi_e_1626.pdf (Letöltés dátuma: 2012. szeptember 2.)

Dunn, Lloyd M. – Dunn, Leota M. 1981. *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised.* American Guidance Service, Circle Pines, Minnesota. (Idézi: Imre Angéla 2007.)

Edward Zigler – Willa D. Abelson – Victoria Seitz 1973. *Motivational Factors in the Performance of Economically Disadvantaged Children on the Peabody Picture Vocabulary Test.* Child Development. 294-303.

F. Csányi Yvonne 1976. *A Peabody-szókincsvizsgálat hazai alkalmazásának első tapasztalatai siket és halló gyerekeknél.* Magyar pszichológiai szemle. Budapest. 242-260. (Idézi: Imre Angéla 2007.)

Gardner M. F. 1979. *Expressiv One-Word Picture Vocabulary Test Novato.* in. Academic Therapy Publication. (Idézi: Bombolya Mónika 2008.)

Gentner D. 1982. *Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning.* Language development: Vol. 2. Language, thought, and culture. 301-334.

Gósy Mária 1989. *Beszédészlelés.* A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete Budapest. 223-232.

Gósy Mária – Kassai Ilona 1990. *A normális beszéd- és nyelvfejlődés.* In: Lányiné Dr. Engelmayer Ágnes szerk., *Szöveggyűjtemény a gyermeki nyelv- és beszédfejlődés köréből.* Tankönyvkiadó. Budapest.

Gósy Mária 1995/2006. *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Nikol Kkt. Budapest.

Gósy Mária – Kovács Magdolna 2001. *A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében*. Magyar Nyelvőr 330-354.

Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris kiadó Budapest. 193-208.

Gósy Mária – Imre Angéla 2007. *Beszédpercepció fejlesztő modulok*. Nikol Kkt. Budapest.

Hammill, Donald D. – Mather, Nancy – Roberts, Rhia 2001. ITPA-3. *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities-Third Edition*. Pro-ed., Austin, Texas. (Idézi: Imre Angéla 2007.)

Imre Angéla 2007. *Az anyanyelv-elsajátítás vizsgálata*. In: Gósy Mária szerk., *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol Kkt. Budapest. 58-69.

Kiese, Christiane – Kozielski, Peter Michael 1996. *Aktiver Wortschatztest für drei- bis sechsjährige Kinder (AWST 3-6)*. Hogrefe, Göttingen. (Idézi: Imre Angéla 2007.)

Kuncz Eszter 2007. *A Meixner-féle szókincs-, szótanulás vizsgálat bemutatása, alkalmazásának lehetőségei*. Szakszolgálati füzetek. Budapest.

Lörík József – Ajtony Péter – Palotás Gábor – Pléh Csaba 1997. *Az aktív szókincs vizsgálata (LAPP 3-8)*. Kézirat.

Lengyel Zsolt 1981. *Gyermeknyelv*. Gondolat kiadó, Budapest.

Macher Mónika 2007. *Tanulásban akadályozott gyermekek aktív szókincsének vizsgálata*. Beszédkutatás 142-150.

Marc H. Bornstein – Linda R. Cote – Sharone Maital – Kathleen Painter – Sung-Yun Park – Liliana Pascual – Marie-Germaine Pêcheux – Josette Ruel – Paola Venuti – Andre Vyt 2004. *Cross-Linguistic Analysis of Vocabulary in Young Children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean, and American English*. Child Development. 1115-1139.

Mary Renck Jalongo – Michelle J. Sobolak 2011. *Supporting Young Children's Vocabulary Growth: The Challenges, the Benefits, and Evidence-Based Strategies*. Academic Journal 421-429.

Meixner Ildikó 1971. *Hároméves gyermekek szókincsé*. In: Molnár József – Wacha Imre szerk., *A beszéd-szimpozium magyar előadásai*, Szegedi Nyelvtudományi Társaság

Meixner Ildikó 1989. *Útmutató a szókincspróba alkalmazásához*. (Kézirat)

Navracsics Judit 2007. *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi kiadó. Budapest. 130-148.

Neuberger Tilda 2008. A szókincs fejlődése óvodáskorban. <http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=86> (Letöltés dátuma: 2012. január 12.)

Pléh Csaba – Lukács Ágnes – Kas Bence 2008. *A szótár pszicholingvisztikája* In: Kiefer Ferenc szerk., *Strukturális magyar nyelvtan 4.: A szótár szerkezete*. 789-852.

Reök György 1985. *Vizuális élmény és beszéd, nyelvi és grafikus kifejezés*. In: Sugárné Kádár Júlia szerk., *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban*. Budapest. 77–80.

S. Meggyes Klára 1971. *Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Sergio Morra – Roberta Camba 2009. *Vocabulary learning in primary school children: Working memory and long-term memory components*. *Journal of Experimental Child Psychology*. 156-178.

Sugárné Kádár Júlia 1985. *A szókincs és a szófajok gyakoriságának alakulása 3-6 éves gyermekek beszédében verbális feladat megoldás, illetve kommunikáció során*. In: Sugárné Kádár Júlia szerk., *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban*. Budapest. 149–158.

Tanya Christ – X. Christine Wang – Ming Ming Chiu 2011. *Using story dictation to support young children's vocabulary development: Outcomes and process*. *Early Childhood Research Quarterly*. 30-41.