
A SZÓKINC S ÉS AZ OLVASÁS KAPCSOLATA AZ ISKOLÁSKOR ELŐTT

CS. CZACHESZ ERZSÉBET

BEVEZETÉS

A kisiskolás gyerek, amikor önállóan elkezd olvasni, a szövegben sok új szóval találkozik. Ez a természetes folyamat. Ha már az iskoláskor előtt sokszor hallott írott szöveget (mesét) felolvasni, akkor nagy valószínűséggel türelmesen próbálkozik a szó jelentésének kontextusból való kikövetkeztetésével. Ez a művelet nem könnyű, nem magától értetődő. Az írott nyelv struktúrája, szókinccse jelentős mértékben eltér a beszélt nyelvtől. Ugyanakkor mai olvasáskultúránk nagymértékben átalakulóban van: az információfeldolgozás módját és sebességét rohamosan átalakítják azok az infokommunikációs eszközök (internet, mobiltelefon stb.), amelyeket széleskörűen használunk a tájékozódásban, tanulásban és a társas kapcsolatokban is. Az olvasás szerepe is változóban van. Az úgynevezett digitális bennszülöttek, vagyis akik beleszülettek az előbbi eszközök használatába, valószínűleg másképpen fognak olvasni is, mint a mai felnőttek. De az írott szöveg sajátosságaival mindenképpen meg kell ismerkedniük ahhoz, hogy képesek legyenek az önálló tanulásra akár könyvből, akár online.

A vonatkozó kutatási eredmények és a hétköznapi tapasztalatok szerint is, ha a szülők kisgyermeküknek rendszeresen – többnyire mesét – olvasnak fel, akkor az együtt töltött idő öröme túl nagyon sokat segítenek abban is, hogy a gyerek a dekódolás elsajátítása után kortársainál előbb, egyedül is képes legyen olvasni, az új szavak jelentésére következtetni, így az olvasás révén önállóan tanulni is.

Napjainkban sok szó esik – az iskolai tanulás sikerességével kapcsolatban is – az olvasás szerepéről. Csak a jó színvonalon, megértő módon olvasó személyek képesek az olvasás révén önállóan tanulni. A megértő olvasás egyik alapfeltétele az olvasás technikai alapkészségeinek (a dekódolásnak) az elsajátítása és optimális begyakorlása, a másik előfeltétel a megfelelő szó- és „világtudás”. A washingtoni *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) 2000-ben publikálta egy szakértői csoport hároméves munkájának eredményét. A csoport tagjai élvonalbeli kutatók, akik arra kaptak kormányzati felkérést, hogy a tudományos szakirodalom alapján tárják fel a hatékony és eredményes olvasástanítás feltételeit. A megszületett elemzés a *National Reading Panel* (2000).

A kutatók mintegy százezer, az olvasással kapcsolatos publikációból válogatták ki a módszertanilag kifogástalannak minősíthető tanulmányokat, amelyeket ezután másodelemzésnek vetettek alá. Az eredmény rendkívül érdekes, és a hazai viszonyokra vonatkoztatva is tanulságos. Most csak a legfontosabb konklúziókat idézzük fel, különösen azokat, amelyek az olvasó gyermek szókinccsére vonatkoznak. A *National*

Reading Panel metaelemzés szerint az eredményes olvasástanításnak fejlesztenie kell a hangokra és betűkre vonatkozó tudatosságot, illetve az azokkal történő manipulálás készségét (például egy szóból a kezdő hang kiemelése), tanítania kell a hang/betű megfeleléseket és az összeolvasást, továbbá a szavak jelentését és a hatékony olvasási stratégiákat is. A szójelentések tanítása tehát az olvasástanulásnak fontos része! A Panel ajánlásai nyomán még inkább megszorodtak azok a korábban is intenzív kutatások, amelyek az olvasástanulásnak olyan részkomponensei fejlesztésével kapcsolatosak, amelyek a szakértői másodelemzés szerint bizonyítottan hatékonyak. Így a gyermeki szókincs nagysága, összetétele, a nyelvelsajátításban és a megértésben játszott szerepe is felértékelődött.

Ebben az írásban a szókincs változásáról és az olvasásmegértéssel való összefüggéseiről lesz szó. Azokat a fontos kutatásokat, kísérleteket tekintjük röviden át, amelyek a közelmúlt évtizedeinek eredményei, és amelyekre a hazai oktatásfejlesztésben – bármennyire is szükséges lenne – még nem található reflexió, illetve amelyekre hiányoznak a vonatkozó megalapozott, módszertanilag korrekt empirikus kutatások. A magyar nyelvben és hazai kontextusban az előbbi tényezőkre vonatkozó megalapozott adatokra, ismeretekre nem csupán az általános célú oktatási innováció (tananyagfejlesztés, oktatási programok készítése, tankönyvírás stb.) miatt lenne szükség, hanem a speciális fejlesztési igényű népesség oktatási igényeinek jobb szolgálata is ezt kívánná. A címben jelölt „olvasás” kifejezés nem a gyermek iskoláskora előtti önálló olvasására utal – bár ezt sem zárja ki, mivel néhányan már a formális oktatás megkezdése előtt spontán megtanulnak olvasni –, hanem a gyerekeknek az írott szöveggel való találkozását jelzi, amely szerencsés esetben szülői felolvasás.

Itt két megszorító megjegyzést is kell tennünk. Egyrészt ebben az írásban nem különböztetjük meg az aktív és a passzív szókincsset: a csak felismert, illetve az aktív használatra is alkalmas szavakat együtt kezeljük. Másrészt a „szókincs” és a „szókészlet” megnevezést azonosnak tekintjük, felváltva használjuk.

A SZÓKINCS NAGYSÁGÁNAK ALAKULÁSA ISKOLÁSKOR ELŐTT

A legtöbb szót életünk folyamán úgy tanuljuk meg, hogy a környezetünk kommunikál velünk, illetve mi a környezetünkkel. A kommunikáció természetesen sokféle lehet, mi most két fő ágat különböztetünk meg: találkozás a szóbeliséggel, illetve az írásbeliséggel. Arról, hogy a kisgyermek hogyan sajátítja el a szóbeli nyelvet (akár egyszerre több nyelvet is), számtalan tanulmány és elemzés született (*Lengyel*, 1981, *Gósy*, 2000, *Navracsics*, 2000, *Pléh*, 2006). Írásunk fókuszában az írásbeli nyelv szerepel, de a szóbeli szókincs alakulására vonatkozóan is kitérünk néhány kutatási eredményre. Mint már a bevezetőben is írtuk, sajnos a magyar nyelvre vonatkozóan, magyar anyanyelvű gyermekek szókincsének alakulásáról nagyon kevés empirikus adat áll rendelkezésünkre (*Cser*, 1939, *Nagy*, 1977, Cs. *Czachesz–Csirik*, 2002), így az idézett becslések és kutatási eredmények nagy része az angol nyelvű szókincs-elsajátításra vonatkozik elsősorban, de – megítélésünk szerint – az általános fejlődési, alakulási menet minden írásbeliséggel rendelkező nyelvben hasonló lehet. Ez, amennyiben igaz, nem zárja ki azt

a követelményt, hogy a magyar gyerekek nyelvelsajátítási, szókincstanulási fejlődésére vonatkozóan a jelenleginél sokkal több empirikus adatot gyűjtsünk.

Az új szavak tanulásának folyamata kisgyermekkorban kezdődik, és a teljes felnőtt életben folytatódik. Szókincskutatók (Nagy és Scott, 2004) úgy becsülik, hogy egy tizenhét hónapos kisgyermek körülbelül naponta 5 új szót tanul meg, így iskolakezdésre átlagosan 8 ezer szó körüli a szókincse (Sénéchal–Cornell, 1993). Egy átlagos, középiskolát befejező tanuló körülbelül 40 ezer szót ismer (Nagy és Herman, 1985). Ha ezek a becslések megközelítik a valóságot, akkor a közoktatás időszaka alatt (6–18 éves kor között) a gyerekek átlagosan naponta 7 új szót tanulnak meg. Ezeknek a szavaknak a nagyobb részét az ember a nevelődés szóbeli szociális kontextusában sajátítja el, kisebb részét viszont az iskolában, direkt tanítás révén vagy pedig olvasás útján, szabad olvasás vagy írásbeli tananyagok által (Sternberg, 1987, Christ et al., 2011).

Stahl (1999) kutatásában arra a kérdésre keresett választ, hogy az ifjú olvasók (14 éves tanulók) egy körülbelül 1000 szavas szöveg elolvasása után mennyi új szót sajátítottak el a kontextus segítségével. Az ő vizsgálatai szerint szöveggörnyezetben jobb a tanulási hatékonyság, mint kontextus nélkül. Cunningham és Stanovich (1997) úgy találták vizsgálataikban, hogy az írott nyelvvél való találkozás alkalmával minden életkorban, minden képességszinten lévő gyermek tanul új szavakat.

A következő érdekes kérdés az lehet, hogy milyen feltételek mellett valószínűsíthető a legtöbb új szó elsajátítása? Anderson és Nagy (1992) kutatásaikban erre fókuszáltak. Eredményeik szerint, ha a gyermek csak egyszer találkozik a szövegben az adott, elsajátítandó új szavakkal, akkor 20 új szóból átlagosan egyet tanul meg. Ez talán kis mennyiségnek tűnhet, de a szerzők becslése szerint egy átlagos tízéves tanuló évente egymillió szót olvas el, amelynek 2%-a ismeretlen a tanuló számára. Ha 20-ból egyet megtanul, akkor egy átlagos ötödik osztályos az olvasás révén évente 1000 új szót is elsajátíthat.

Természetesen az új szavak elsajátításának hatékonyságát nagymértékben befolyásolhatják az alábbi faktorok: a szöveg nehézsége, az olvasó olvasási képességének fejlettsége, illetve az olvasónak a tárgyra vonatkozó előismeretei. A szöveg nehézségét sokféle tényező befolyásolja, amelyek részletezésére ebben az írásban nem térhetünk ki, csak megemlítjük, hogy az ismeretlen szavak (esetleg szakszavak) jelenlétén túl a nyelvtani szerkezetek nehézsége, illetve a szöveg műfaja is fontos ismérv. A szöveggel kapcsolatban saját korábbi vizsgálatainkban is azt találtuk, hogy az olvasott szöveg megértését lényegesen meghatározta a szöveg műfaja is. Amennyiben narratíva (valamilyen elbeszélés vagy mese) volt a kísérleti szöveg, a tanulók minden életkorban és minden képességszinten szignifikánsan jobb eredményeket értek el, mint például magyarázó, kifejtő szövegek megértése terén (Cs. Czachesz, 1998).

A SZÓKINCS TANÍTÁSA, TANULÁSA ISKOLÁSKORBAN

Az olvasásmegértés eredményessége nagymértékben függ a szókincs nagyságától és összetételétől. Mint korábban idéztük, a szövegértés fő összetevői: a dekodolás minősége, a szókincs nagysága és összetétele, valamint az olvasó előzetes tudása (National Reading Panel 2000). A szókincs iskolai fejlesztése tehát fontos eleme az olvasás

tanításának, de az úgynevezett szaktantárgyak tanulása is megköveteli az adott tudásterület szó- és fogalomkincsének ismeretét. Az olvasási képesség fejlődése, a pontos és gyors dekódolás (a hangok felismerése és összeolvasása) elsajátítása után még hosszú folyamat, amíg az egyén képessé válik arra, hogy a modern társadalomban létezéshez, az önálló tanuláshoz és munkához szükséges fejlettséget elérje.

A szókincs folyamatos gyarapodása, a szavak jelentésének differenciálódása, elmélyülése az iskolai tanítás és tanulás alapfeladata (Nagy, 2006, Cs. Czachesz, 1999). Nem lehet azonban tudni, vagy legalábbis nehéz pontosan megállapítani, hogy egy-egy nyelv végtelen nagyságú szókészletéből melyek azok a szavak, amelyeket érdemes az iskolában tanítani. Az angol nyelvű szakirodalom külön ága foglalkozik a tanítandó, illetve tanítható szavak kiválasztásának elveivel és gyakorlatával (pl. Beck et al. 2005). A szavak kiválasztásában segítenek a különböző típusú gyakorisági szótárak, de oktatáseméleti, tantárgy-pedagógiai megfontolások is szükségesek. A szókincs kiválasztott elemeinek a tanítása lehetővé teszi, hogy a tanár figyelemmel kísérje, segítse az adott szó – adott szövegkontextusban korrekt – jelentésének megértését és a tanuló saját belső lexikonjába történő beillesztését. A szavak közvetlen, direkt tanítása megalapozza a későbbi, szövegekből történő önálló tanulásukat is (Beck et al., 2002, Nagy–Herman, 1985).

Általában érvényes az a szabály, hogy minden iskolai tantárgy esetében érdemesebb kevesebb új szót tanítani – viszont azokat minél többféle kontextusban –, mint több szót, kevesebb kontextusban (Nagy–Herman, 1985).

Egy másik eljárásról kutatásaik és kísérleteik alapján Anderson és Nagy számol be (1992). A gyerekeknek tanítják az úgynevezett „szótudatosságot”, vagyis azt, hogy különböző részei vannak a szavaknak, azok hogyan jönnek létre, hogyan tartozhatnak össze és származtathatóak egymásból a jelentéseik (például: szép, szépség, szépséges, szépséget stb.). A kutatások szerint azonban a legtöbb szót akkor tanuljuk meg, amikor egyszerűen csak olvasunk (Stahl, 1999, Biemiller, 2001). Tehát az értő, jó színvonalú olvasáshoz sok szót kell ismernünk, ugyanakkor minél több szót ismerünk, annál könnyebben értjük meg a szövegeket.

AZ ÍROTT NYELV ÉS A SZÓKINCS

A szóbeli kommunikáció jellemzően kisebb szókészletet használ az írásbeli közlésnél. Hayes (1988) elemezte a szavak megoszlását hét különböző csoportba tartozó szóbeli és írásbeli szöveg alapján. A csoportokba a következő típusú szövegek kerültek: nyomtatott szöveg, televízióban elhangzó beszéd és felnőttek beszéde. A fenti típusú szövegekben az elhangzó vagy leírt szavakat gyakoriság szerint sorba állította. A leggyakoribb szavak alacsonyabb rangszámot, a legritkábbak pedig magasabbat kaptak. A gyakorisági listákat összehasonlítva úgy találta, hogy az írott szövegek sokkal több ritkább szót tartalmaznak, mint a szóbeliek. Az írásbeliség eme sajátosságának fontos következménye van a szókincs alakulása szempontjából. Olvasás közben az egyénnek sokkal nagyobb az esélye arra, hogy a meglévő szókészletébe még nem tartozó, ismeretlen szóval találkozjon (Corson, 1995, Hayes, 1988). Az írás és a beszéd abban is különbözik, hogy a szereplőktől különböző időgazdálkodást igényelnek. A társalgásban

az elhangzottakra többnyire gyorsan kell reagálni, írásban van idő kifejtetni a gondolatokat. Ezekből következően írásban a komplexebb nyelvtani szerkezetek is gyakoribbak, mint szóban.

Nagyon figyelemreméltó különbség van a kontextus kínálta különbségekben is. Köztudomású, hogy a beszéd sokkal jobban beágyazódik a kontextusba, nonverbális és egyéb kiegészítőkkel segíti a gyors megértést. Az írásban ezzel szemben az írónak explicit utalásokkal, vonatkoztatásokkal kell segítenie a megértést. Az írott szöveg lexikailag gazdagabb, nyelvtanilag komplexebb. Az írott szövegek megértésével, az értő olvasással sajátítjuk el tudásunk jelentős részét. Az iskolai tanulás alapforrásai a tankönyvek, amelyek természetesen írott szövegek. Tehát, ha azt szeretnénk, hogy a gyerekek minél hatékonyabban tanuljanak meg olvasni, fontos lenne arról gondoskodni, hogy minél előbb találkozzanak az írott nyelvvel is. Már akkor is, amikor még nem tudnak olvasni, vagyis iskoláskor előtt is.

A FELOLVASÁS HATÁSA A SZÓKINCSE ALAKULÁSÁRA

Annak érdekében, hogy a gyermek szókinccse növekedjen, a szakirodalom – és a hétköznapi tapasztalatok alapján is – érdemes lehetőségeket teremteni arra, hogy olyan szavakkal is találkozzon, amelyek mások, mint a napi környezetében rendszeresen hallottak. Ennek, mint láttuk, legjobb módja az olvasás. Mivel hatéves kora előtt viszonylag kevés gyerek tud olvasni, ezért a felolvasás és a megbeszélés tűnik a leghatékonyabb fejlesztésnek. A felolvasás (meseolvasás), különösen iskoláskor előtt, mindig is az egyik fontos és ajánlott eljárásnak számított a korai fejlesztés, ezen belül a nyelvfejlesztés területén (Adams, 1990, Baker et al., 1997, Campbell, 2001). Clay (1972) kifejti, hogy milyen kognitív előfeltételei vannak az olvasástanulásra való felkészülésnek. Szerinte ahhoz, hogy a gyerekek megértsék az írásbeliség természetét, először olyan globális ismérveket kell felfedezniük, mint például az, hogy a leírt szó átalakulhat beszéddé, vagy, hogy a szavak sorrendje a szövegben nem önkényes. A következő lépés az, hogy megértsék, az olvasás csak meghatározott sorrendben lehetséges (balról jobbra, sorról sorra lefelé). Végül az, hogy felismerjék a szavakat, majd azt is, hogy azok is kisebb részekből állnak.

Később ennek a folyamatnak a részleteit is pontosítva, illetve az ehhez szükséges műveleteket azonosítva, a kívánatos elérendő állapotot metanyelvi tudatosságnak nevezték el (Tunmer–Hover, 1992). Tunmer és Hover szerint a metanyelvi tudatosság működésének területei: fonológiai tudatosság, a szóra vonatkozó tudatosság, a szintaktikára és a pragmatikára vonatkozó tudatosság. Ennek az írásnak a témája csak a szóra vonatkozó tudatosság, illetve a szókinccse alakulása, így a továbbiakban is csak ezzel foglalkozunk.

Hogyan segíti a gyermek szókinccsének fejlődését a felolvasás, illetve az azt követő megbeszélés? Whitehurst és munkatársai (1988) kísérleti fejlesztő programjukban a kiválasztott 30 szülő-gyermek párost (a gyerekek 21–35 hónaposak voltak) két csoportra osztották. Az egyikről azt kérték, hogy egy hónapon keresztül, hetente 3-4-szer olvassanak fel gyermeküknek, a felolvasást hangszalagon rögzítsék. A másik csoport ugyanezt az instrukciót kapta, azzal a kiegészítéssel, hogy velük (a szülőkkel)

külön is megbeszélték a felolvasás és a szöveg feldolgozásának a módját is (a felmerülő kérdések megbeszélése, a szavak jelentésének életkorhoz kötött tisztázása). A kísérleti hónap előtt és után sztenderdizált mérőeszközökkel megmérték a gyerekek szóbeli kifejezőkészségét és szókincsük alakulását. Eredményeik szerint a szülők felkészítése mindegyik vizsgált dimenzióban szignifikánsan javította a gyerekek teljesítményét (*Whitehurst et al.*, 1988).

Más kutatók speciálisan a szókincsfejlesztés lehetősége szempontjából vizsgálták a korai, iskoláskor előtti felolvasás hatását. *Sénéchal és Cornell*, (1993) kérdése az volt, hogy vajon az egyszerű felolvasás is szókincsnövelő hatású-e, vagy csak az interakción alapuló, tehát amikor a szülő meg is beszél gyermekével a felolvasottakat. Mesét olvastak fel 80 négyéves és 80 ötéves gyermeknek. A mese 10 olyan szót tartalmazott, amelyről feltételezték a kutatók, hogy a gyerekek nem ismerik. Négy kísérleti elrendezésben folyt a felolvasás: a mesét egyszerűen felolvasták; felolvasás után megismételték a 10 célszót; kérdéseket tettek fel a gyerekeknek a mese tartalmával kapcsolatban; felolvasás után megbeszélték a 10 célszó jelentését. Rögtön a különböző elrendezésű felolvasások után és egy héttel később is megmérték, hogy a gyerekek mennyit sajátítottak el a 10 célszóból. Az elsajátítást két szinten jellemezték: egyrészt úgynevezett receptív szinten, vagyis, hogy mennyire ismerik fel a szavakat, másrészt pedig úgynevezett expresszív szinten, vagyis hogy önállóan is képesek-e felidézni a szavakat. Eredményeik szerint a két életkori csoport a felolvasás utáni azonnali méréskor egyforma eredményességgel ismerte fel (receptív szint) a szavakat. Egy héttel később az ötéves gyerekek már szignifikánsan jobbak voltak a felismerésben, de mindkét életkori csoportban és mindegyik kísérleti elrendezésben már az egyszerű felolvasás is hozzájárult a receptív szókincs növekedéséhez. Ahhoz azonban, hogy mindkét életkorban ne csak ráismerjenek az adott szóra, hanem önállóan fel is tudjanak belőlük idézni valamennyit, a kísérleti eredmények szerint szükségesnek bizonyult a szöveggel kapcsolatos felnőtt-gyermek interakció is. *Sénéchal* (1997) is meg tudta erősíteni 3-4 éves gyerekekkel végzett vizsgálataiban a korábbi felismeréseket, miszerint már az egyszerű hallott felolvasás is szókincsnövekedéssel jár, de a többszöri felolvasás, különösen, ha megbeszélés kíséri, az új szavak expresszív használatával társul.

AZ OLVASÁS MENNYISÉGE ÉS A SZÓKINCSTELJESÍTMÉNYEK KAPCSOLATA

Elsősorban *Cunningham és Stanovich*, (1990, 1991, 1997, 1998), de más kutatók is (pl. *Hall et al.*, 1996, *Lewellen et al.*, 1993) több életkorban is vizsgálták, hogy az olvasás mennyisége milyen kapcsolatban van a szókészlet nagyságával. *Cunningham és Stanovich* (1991) negyedik, ötödik és hatodik évfolyamos tanulók vizsgálatában egyértelműen kimutatták, hogy az olvasás mennyisége szignifikánsan pozitívan befolyásolja a gyerekek szókészletének nagyságát. Az olvasás mennyiségének pozitív hatása – sok más képességgel ellentétben – még főiskolás korban is kimutatható (*Cunningham–Stanovich*, 1991). Mindegyik életkorban a szókészlet növekedésével együtt magasabbak a szövegértési teljesítmények is. Az olvasás mennyiségének mérésére a kutatók egyszerű és jól alkalmazható eljárást dolgoztak ki, amely viszonylag problémamentesen alkalmazható lenne más nyelvre, így a magyarra is. A kidolgozott

kérdőív, a *Title Recognition Test* (címfelismerő teszt) ismert gyerek-, illetve ifjúsági irodalmi művek (felnőttek esetében megfelelő változtatással) címeit sorolja fel, megkérve a tanulókat, hogy válasszák ki közülük azokat, amelyeket ismernek (*Stanovich és West*, 1989.). A listában véletlenszerűen szerepelnek valódi könyvcímek, illetve kitaláltak. A listacímeket egy előzetes kérdőív segítségével más tanulók maguk szolgáltatták, amikor megkérdezték őket, hogy milyen könyveket olvastak az iskolai kötelező olvasmányokon kívül. Cunningham és Stanovich (1997) egy tízéves, követéses vizsgálatot is végzett a témában, amelynek eredményeként (és más kutatásaik eredményeként is) megállapítják, hogy az olvasás vagy a felolvasás (iskoláskor előtti gyermeknek) mennyisége pozitív befolyással van a kognitív képességekre általában, a világról való tudásra speciálisan, de különösen a szavak és fogalmak megértésére és a szövegértésre. Az a gyermek viszont, aki keveset olvas, vagy korábban nem olvastak neki meséket, lassabban fejlődik, kisebb a szókészlete, szegényesebb a világról szóló tudása. Az olvasás „Máté-effektusként” hat Stanovich (1986) megfogalmazásában: a (szellemileg) gazdag gazdagabb, a szegény szegényebb lesz általa az idő folyamán.

ÖSSZEFOGLALÁS

A gyermekek szókincsének növekedése sokféle szellemi, tanulási előnnyel jár. A nagyobb szókészlet többféle háttérváltozóval – mint például a szülők iskolai végzettsége, a családi kulturális háttér gazdagsága, a jó iskolai oktatás – is összefügg (*Beck és munkatársai*, 2002), de van egy másik nagyon fontos forrása is: ez az olvasás. A kisgyermekek számára, akik még nem tudnak olvasni, ez a forrás a felolvasás. Ha a meseolvasás vagy más szövegek felolvasása rendszeres, és optimális esetben megbeszélés, szómagyarázat is követi, várható a szókészlet bővülése.

A szókincs nagysága – mint láttuk – általában pozitív összefüggésben van a szövegértés milyenségével: minél több szót ismerünk az olvasott szövegben, annál nagyobb az esélyünk, hogy megértsük, hogy kedvvel olvassuk. A felolvasás az olvasni tanulás (dekódolás) nehéz szakaszát is megkönnyítheti, mivel nem csupán a szavakat, hanem az írásbeli nyelvnek a szóbeliétől eltérő struktúráját, jellegzetességeit is ismerősebbé teszi, ezzel is segíti az olvasástanulást, később a tanulást az olvasás révén.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK

- Adams, M. J.: *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MA, MIT Press, Cambridge, 1990.
- Anderson, R. C.–Nagy, W. E.: The vocabulary conundrum. In: *The American Educator*, 1992. 1. p. 14-18.
- Baker, L.–Sher, D.–Mackler, K.: Home and family influences on motivations for reading. In: *Educational Psychologist*, 1997. 32(2) p. 69-82.
- Beck, I. L.–McKeown, M. G.–Kucan, L.: *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*, The Guilford Press, New York, 2002.

- Beck, I. L.–McKeown, M. G.–Kucan, L.: Choosing words to teach. In: Hiebert, E. H.–Kamil, M. L.: *Teaching and learning vocabulary. Bringing research to practice.* Lawrence Erlbaum, New Jersey, 2005. p. 207-222.
- Biemiller, A.: Teaching vocabulary: Early, direct, and sequential. In: *The American Educator*, 2001. 25 (1) p. 24-28.
- Canpbell, R.: *Read-alouds with young children.* International Reading Association, Newark Delaware: 2001.
- Christ, T.–Wang, X. W.–Chiu, M. M.: Using story dictation to support young children's vocabulary development: Outcomes and process. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 2011. 26. p. 30-41.
- Clay, M. M.: *Reading: The patterning of complex behaviour.* Heinemann, London, 1972.
- Corson, D.: *Using English words.* Kluwer Academic, Boston, 1995.
- Cunningham, A. E.–Stanovich, K. E.: Assessing print exposure and orthographic processing skills in children: A quick measure of reading experience. In: *Journal of Educational Psychology*, 1990. 82. p. 733-740.
- Cunningham, A. E.–Stanovich, K. E.: Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. In: *Journal of Educational Psychology*, 1991. 83. p. 264-274.
- Cunningham, A. E.–Stanovich, K. E.: Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. In: *Development Psychology*, 1997. 33(6) p. 934-945.
- Cunningham, A. E.–Stanovich, K. E.: What reading does for the mind. In: *American Educator*, 1998. 8-15.
- Cs. Czachesz Erzsébet: *Olvasás és pedagógia.* Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged, 1998.
- Cs. Czachesz Erzsébet: Az olvasásmegértés és tanítása. In: *Iskolakultúra*, 1999. 2. p. 3-15.
- Cs. Czachesz Erzsébet–Csirik János: *10-16 éves tanulók írásbeli szókincsének gyakorisági szótára.* Books in Print, Bp., 2002.
- Cser János: *A magyar gyermek szókincese. Gyakorisági és korszótár.* Magyar Pedagógiai Társaság, Bp., 1939.
- Gósy Mária: *A hallástól a tanulásig.* Nikol, Bp., 2000.
- Hall, V. C., Chiarello, K.–Edmondson, B.: Deciding where knowledge comes from depends on where you look. In: *Journal of Educational Psychology*, 1996. 88. p. 305-313.
- Hayes, D. P.: Speaking and writing: Distinct patterns of word choice. In: *Journal of Memory and Language*, 1988. 27. p. 572-585.
- Lengyel Zsolt: *A gyermeknyelv.* Gondolat, Bp.: 1981.
- Lewellen, M. J.–Goldinger, S.–Pisoni, D. B.–Greene, B.: Lexical familiarity and processing efficiency: Individual differences in naming, lexical decision, and semantic categorization. In: *Journal of Experimental Psychology: General*, 1993. 122. p. 316-330.
- Nagy József: A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* (Szerk.: Józsa Krisztián) Dinasztia, Bp., 2006.
- Nagy J. József: 8-10 éves tanulók szókincsének és szóhasználatának főbb gyakorisági jellemzői. In: *Pedagógiai Szemle*, 1977. 4.

- Nagy, W. E.–Herman, P. A.: Incidental vs. instructional approaches to increasing reading vocabulary. In: *Educational Perspectives*, 1985. 23(1) p. 16-21.
- Nagy, W. E.–Scott, J. A.: Vocabulary processes. In: *Theoretical models and processes of reading*. (Ed.: Ruddeell, R. B.–Unrau, N. J.) International Reading Association, Newark Delaware, 2004. p. 574-593.
- National Institute of Child Health and Human Development: *The report of The National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction*. US Government Printing Office, Washington DC: 2000.
- Navracsics Judit: *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Bp.: 2000.
- Pléh Csaba: *A gyermeknyelv*. In: *Magyar nyelv*. (Szerk.: Kiefer Ferenc) Akadémiai, Bp., 2006.
- Stahl, S.: *Vocabulary development*. Brookline Books, Newton, MA, 1999.
- Sénéchal, M.: The differential effects of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. In: *Journal of Child Language*, 1977. 24. p. 123-138.
- Sénéchal, M.–Cornell, E. H.: Vocabulary acquisition through shared reading experiences. In: *Reading Research Quarterly*, 1993. 4. p. 361-374.
- Stanovich, K. E.: Matthew effects in reading: Some consequences for the individual differences in the acquisition of literacy. In: *Reading Research Quarterly*, 1986. 21. p. 360-407.
- Stanovich, K. E.–West, R. F.: Exposure to print and orthographic processing. In: *Reading Research Quarterly*, 1989. 24. p. 402-433.
- Sternberg, R. J.: Most vocabulary is learned from context. In: *The nature of vocabulary acquisition* (Eds.: McKeown, M. G.–Curtis, M. E.) Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ: 1987. p. 89-105
- Tunmer, W. E.–Hover, W. A.: Cognitive and linguistic factors in learning to read. In: *Reading acquisition*. (Eds.: Gough, P. B.–Ehri, L. C.–Treiman, R.) Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, Erlbaum: 1992.
- Whitehurst, G. J.–Falco, F. L.–Lonigan, C. J.–Fischel, J. E.–DeBarishe, B. D.–Valdez-Menchaca, M. C.–Caulfield, M.: Accelerating language development through picture book reading. In: *Developmental Psychology*, 1988. 24.(4) p. 552-559.