



## ANYANYELVI SZÓKINCS MÉRÉSÉRE ALKALMAZOTT MÉRŐESZKÖZÖK SZISZTEMATIKUS SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉSE, ISKOLÁBA LÉPŐ ÉS ISKOLÁSKORÚ GYERMEKEK SZÓKINCSÉNEK MÉRÉSE – SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

**Magyar Andrea**

Domonkos Nővérek Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskolája  
MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

Számos kutatás rávilágított arra, hogy az azonos életkorú iskolába lépő gyermekek alapkészégeiben jelentős különbségek vannak. A fejlettségbeli különbség hatéves korban ötévnyi, ami azt jelenti, hogy vannak olyan hatéves gyerekek, akik egy három és fél éves gyermek átlagos fejlettségi szintjén állnak, illetve vannak, akik ilyenkor már nyolc és fél éves átlagos teljesítményt nyújtanak (Nagy, 2018). A teljesítményt befolyásoló tényezők közül hazánkban az egyik legismertebb a szövegértő olvasás problémája, hiszen évtizedek óta több mérés eredménye jelzi, hogy sokan az általános iskola végére sem jutnak el az olvasási képesség optimális szintjére (Nagy et al., 2004). Az olvasás előkészítési között kiemelkedő fontosságú a megfelelő szókincs (Nagy, 2018).

Több kutatás bizonyította azt is, hogy az ingergazdagabb környezetből érkező gyermekek nagyobb szókinccsel rendelkeznek, a kognitív készségeik gyorsabban fejlődnek, gyorsabban jutnak el az értő olvasás szintjére, miáltal még tovább bővül a szókincsük, és ezáltal előnyre tesznek szert az iskolai tanulmányaik során. A kisebb szókinccsel rendelkező tanulók viszont később tanulnak meg olvasni, így lassabban tudják elsajátítani a tananyagot, ami a későbbiekben nagy lemaradást okozhat (Cs. Czachesz, 2014; Horváth, 2016; Juhász & Radics, 2018; Neuberger, 2014; Perfetti & Stafura, 2014). Ahhoz, hogy a későbbiekben a gyermekek az iskolai tanulmányaikat sikeresen végezhessék, fontos a szegényebb szókinccsel rendelkező diákok diagnosztizálása, a lemaradás okainak feltárása, illetve a lemaradók célzott fejlesztése. A fejlesztés előfeltétele olyan megbízható mérőeszközzel elvégzett diagnosztika, amely képes a tanulók szókincsének becslésére, ezáltal a lemaradók kiszűrésére (Lukács et al., 2014; Neuberger, 2017).

A szókincsre vonatkozó kutatások az egyének szókincsének különböző dimenzióit tárták fel. Anderson és Freebody (1981), valamint Read (2000) a szókincs terjedelmét (*size*), illetve mélységét (*depth*) tekintették a szótudás fő dimenzióinak. A terjedelem kvantitatív jellemző, az egyén által ismert szavak mennyiségére utal, a mélység pedig a szókincs kvalitatív tulajdonságát jelzi, azaz a szavak különböző jelentéstartalmi ismeretét. Qian (2002) keretrendszere a szókincs terjedelmén és mélységén kívül még két fő aspektust említ, a szavak lexikális szerveződését, ami a mentális lexikonban való tárolásra és más szavakkal való összekapcsolásra utal, illetve a receptív-reproduktív tudás automatizmust, ami a szóismerethez való hozzáférésre utal. Henriksen (1999) olyan háromdimenziós modellt alkotott, amely a szavak részle-

gestől a pontos ismeretéig terjedő tudást, a szóismeret mélységét, valamint a receptívtól a produktív szóhasználat képességét különbözteti meg. Nation (1990) a szóismeret nyolc aspektusát sorolta fel: (1) beszélt forma, (2) írott forma, (3) nyelvtani viselkedése, (4) más szavakkal való előfordulása, (5) gyakorisága, (6) stilisztikai nyelvi korlátok, (7) fogalmi jelentése, (8) más szavakkal való asszociációi.

A különböző taxonómiák és modellek a szótudás olyan multidimenziós konstruktumára világítanak rá, amelyek kontinuum mentén értelmezhetők, ezért vizsgálatuk különösen problematikus. A terület fontosságát mutatja, hogy az elmúlt években a szókincs mérése számos pedagógiai és nyelvészeti kutatás tárgya volt (pl. Horváth, 2022; Juhász & Radics, 2019a, 2019b; Schoonen & Verhallen, 2008; Nation & Coxhead, 2021), és több – hazánkban napjainkban is alkalmazott – mérőeszközt dolgoztak ki. Amint arra Nation (2001) is rámutatott, a szókincs teljes nyelvi spektruma nem mérhető, ezért a kidolgozott mérőeszközök többnyire a szótudás egy-egy dimenzióját célozzák. A szókincs terjedelmének és mélységének a mérése az egyik ilyen kiemelt terület. Mérésük során különbséget kell tennünk expresszív és receptív szókincset vizsgáló mérőeljárások között. Az expresszív szókincsmérő tesztek elsősorban a produkciós, kifejező nyelvi képességek vizsgálatára irányulnak, míg a receptív szókincset mérő tesztek elsősorban a percepciós, felfogóképességeket vizsgálják. A tesztfelvétel szempontjából megkülönböztetünk vizuális, képi felismerésre alapuló eljárásokat, valamint verbális (akusztikus vagy írott) hívószóra alapuló eljárásokat. Külön csoportot képviselnek azok a hívószó alapján mérő eljárások, amelyeknél a hívószót a vizsgált személynek kell elolvasnia. Ezeknél az eredményt befolyásolhatja a vizsgált személy olvasási képességének szintje.

Szókincsmérő tesztek hazánkban főleg gyógypedagógiai, logopédiai céllal dolgoztak ki, és alkalmazásuk is külön képzettséghez kötött, ezért az általános pedagógiai gyakorlatban kevésbé ismertek és nem alkalmazhatóak. A fent említett indokok miatt azonban az általános iskolai pedagógusok számára is fontos lenne, hogy ismerjék azokat az eszközöket, amelyekkel megbízhatóan diagnosztizálható a tanulók szókincse. Ez segítséget adna nekik is a lemaradó tanulók beazonosításában és kiindulópontot adhat a további fejlesztéshez. Jelen elemzésünk célja, hogy áttekintést nyújtsunk azokról a hazánkban alkalmazott, az anyanyelvi szókincs mérését célzó mérőeszközökről, amelyeket az iskolába lépő és iskolás gyermekek körében diagnosztikai céllal alkalmaznak. Nem célunk, hogy teljes képet alakítsunk ki, csupán pedagógiai, módszertani bepillantást nyújtunk, hogy ezzel is segítsük a pedagógusok munkáját.

## Elméleti háttér

Ahhoz, hogy pontosabban meghatározzuk, mit értünk szókincsvizsgálaton, tisztában kell lennünk bizonyos terminusokkal, melyek a szó jelentésére, a mentális lexikon fogalmára utalnak, és az ezekkel kapcsolatos szakkifejezésekkel kapcsolatosak. Először ezeket a nyelvészeti fogalmakat definiáljuk, majd az alsótagozatos olvasástanításhoz szükséges „kritikus” szókincscsel kapcsolatos szakirodalmi háttérrel tárgyaljuk.

### A szó, a szóképlet, a szókincs és a mentális lexikon meghatározása

A szó fogalmának definiálása nyelvészeti szempontból rendkívül problematikus, és a nyelvészek között elfogadott tény, hogy a szó fogalma nem univerzális, így a különböző nyelvekben, illetve a különböző nyelvészeti ágakban többféle értelmezést használnak. Kenesei (2000) négyféle szómeghatározást ismertet részletesen (fonológiai, lexikai, morfológiai és szintaktikai), míg más publikációkban az ortográfiai (helyesírási vagy tipográfiai) szómeghatározás is

megjelenik. Ortográfiai értelemben szónak tekinthetünk minden olyan nyelvi egységet, amelyet egybe írunk, vagyis egyetlen szóként kezelünk, és általában két szóköz között vagy írásjelek között jelöljük. Szemantikai szempontból lexikai szónak (lexéma) tekintenek minden olyan egytagú vagy több tagból álló nyelvi egységet, amelynek jelentése nem vezethető le alkotóelemeiknek a jelentéséből. Lexéma lehet tehát egy tőszó, egy képzett szó, egy összetett szó, egy szó szerkezet vagy egy mondat is (Kenesei, 2000, 2017).

A szó ezért összefoglaló terminus és viszonyfogalom, és a beszéd szavait nevezhetjük szövegszónak vagy szólófordulásnak, a nyelv egységét, a morféma (szóelem) és a szintagma (szó szerkezet) szintje között pedig lexémának vagy szótári szónak. Egy szó a rá jellemző morfológiai (alaktani), szintaktikai (mondattani) és szemantikai (jelentéstani) információkkal együtt tárolódik az emlékezetünkben (Fóris, 2012). A különböző szavaknak azonban csak a szövegkörnyezetben, a mondat részeként van pontos jelentésük, ebből következően állapítja meg Kenesei (2017), hogy a szónak állandó a formája, de a jelentése bizonytalan, a mondatnak viszont a jelentése biztos, a formája változó. „A nyelv, a gondolkodás, a közlés, a kommunikáció minimális egysége a mondat. A nyelvi emlékezet, a mentális tár alapegysége viszont a szó” (Kenesei, 2017, p. 714).

A szókészlet egy nyelv, egy nyelvréteg közösségi jellegű, társadalmi érvényű szavainak (és kifejezéseinek) összessége, míg a szókincs az egyén által ismert szavak és kifejezések összessége. Így a szókészlet jóval tágabb, nagyobb kategória, a szókincs szűkebb, jóval kisebb terjedelmű. A minimum szókészlet minden nyelvben körülbelül 7000 szó, ami magában foglalja a gyakorisági listák első 2000 szavát, továbbá 3000 gyakran használt szót is, melyek a gyakorisági listán a 2001. és 5000. hely között szerepelnek, illetve olyan fontos szavakat, amelyek ritkábban fordulnak elő, ismeretük mégis elengedhetetlen. Ezt az alapszókészletet jellemzően az általános iskola alsó tagozata végére sajátítják el a gyermekek (Fóris, 2012).

A másik fontos kategória a használó egyénhez kötött szavak listája, az egyén szókincese. Ez három területre bontható, az expresszív, a receptív és az éppen aktivált szókincsre (Csárdás & Bóna, 2022). Ez a három terület nem élesen elszigetelt, határai folyamatosan változnak. Az aktív rész vagy expresszív szókincs azoknak a nyelvi és beszédjeleknek az összessége, amelyeket az egyén gyakran használ. Ezek jellemzően az alapszókészlet szavai, illetve olyan kiegészítő szókészletbeli szavak, amelyek az egyén foglalkozásával és érdeklődési körével kapcsolatosak. A receptív szókincs a ritkán használt, valamint a megértett szavakat öleli fel, ez utóbbi halmaz mindig bővebb. Az éppen aktivált szókincs egy adott beszédhelyzetben használt nyelvi és beszédjelek összessége (Gósy, 2005).

Az alapszókincs terjedelmére vonatkozó nyelvstatistikai vizsgálatok számos nyelvben eredményeztek konkrét, alkalmazható eredményeket. De Mauro és Chiari (2005) az olasz nyelv alapszókincsének meghatározásában jutottak arra a következtetésre, hogy az egyének minimum szókincese körülbelül 7000 szó, mely az alábbi csoportokból áll: (a) leggyakoribb szavak – kb. 2000 szó, (b) gyakran használt szavak – kb. 3000 szó, (c) nagyon fontos szavak – kb. 2000 szó. A (c) csoportba olyan szavak kerültek, amelyek a nyelvhasználat során ritkábban fordulnak elő, mégis fontos az ismeretük. Ilyenek a különböző biológiai cselekedeteket jellemző szavak, (pl. evést, ivást, alvást jelölő szavak); a testrészek nevei (pl. szem, száj, fej); a természeti jelenségek (pl. tűz, víz, Nap, Hold); valamint az általános viszonyfogalmakat kifejező szavak (pl. személyes névmások, mutatószók, tagadószók). Az alapszókincs ismeretének szintje körülbelül az általános iskola alsó tagozatát elvégzett anyanyelvi beszélő ismeretének felel meg (Fóris, 2012).

Az előbbi fogalmakhoz szorosan kapcsolódik mentális lexikon, mely a nyelv és a beszéd különféle egységeit, szabályait, működési módozatait tároló komplex rendszer (Gósy, 2005; Lengyel, 2009; Navracsics, 2007). A mentális lexikon az elme szótára, a szavak asszociatív

rendszeréből áll (Aitchison, 2003), felépítése nyelvspecifikus (Gósy, 2005). Lukács és Pléh (2003) szerint a mentális lexikon egy összetett emlékezeti rendszer, felelős a szavak hangalakjának és jelentésének tárolásáért, valamint tartalmazza a fonológiai, morfológiai és szintaktikai szabályokat, ezért azonos a rövid és hosszú távú nyelvi és verbális emlékezeti rendszerrel. A mentális lexikonban a következő információkat tároljuk: a szó formai megjelenése és megjelenítése; a szó nyelvtani szerepe (pl. szófaja); más szavakkal való kapcsolata (pl. asszociációk); vonatkozása a külső valóságra; a mentális képzeinkre való vonatkozása. A mentális lexikonból a szavak ezen tulajdonságait használjuk fel a lexikális előhívás során (Csárdás & Bóna, 2022). A szókincesztek főképp a mentális lexikonban tárolt információk szerveződését mérik.

### **Az iskolába lépő gyermek szókincesnek szerepe olvasástanuláskor**

Egy ország társadalmi és gazdasági fejlődésének alapját az írni és olvasni tudó emberek jelentik, ezért minden társadalom számára stratégiaileg meghatározó az állampolgárok olvasási képességének megfelelő szintje. Természetesen minden egyén számára is fontos az olvasás képessége információszerzés/tájékozódás, élményszerzés/spontán tanulás és a szándékos tudásszerzés céljából (Nagy, 2018). Az elmúlt 30 évben a digitális technológiák elterjedése folytán ez a folyamat még inkább felgyorsult, és napjainkban még magasabb szintű olvasási-szövegértési készségre van szükség a társadalomban való eligazodáshoz, ezért ennek fejlesztése már az iskolába lépéstől kiemelt figyelmet érdemel (Steklács et al., 2020).

A szókinces fejlődése az iskoláskorban is folytatódik. Ekkor fejlődésének az újabb forrása az olvasás lesz. Mind anyanyelvi szinten, mind az idegen nyelvek tanulása folyamatában is kimutatható, hogy az új szavak elsajátításában az olvasás központi szerepet játszik (Perfetti & Stafura, 2014). Az olvasás egyéni különbségei (pl. ki mennyit és milyen szövegeket olvas) nagyban meghatározzák a szókinces fejlődését (Pléh, 2015).

Az olvasás fejlődését számos tényező befolyásolja: a verbális és vizuális memória megfelelő működése, a gondolkodási műveletek, a figyelem, a tempó, a kezesség és az irányfelismerés életspecifikus megléte és a szókinces, valamint számolni kell még a tanítási módszerek, a gyermek motivációja és a családi háttér különbségeivel is (Szántó, 2016). A beszédértéshez továbbá alapvetően szükséges a mentális lexikon adott életkorban elvárt terjedelme, viszont a mentális lexikon nagysága és a benne lévő elemek aktiválása között nincs lineáris kapcsolat, tehát kevés szóval rendelkező gyermek szóaktiválása nem feltétlen gyenge, és a sok szót ismerő gyermek szóaktiválása nem biztosan jó (Gósy, 2001). Szükséges továbbá a jól strukturált mentális lexikon, és a grammatikai, szintaktikai relációk közötti jó tájékozódó képesség is az eredményes dekódoláshoz, a beszédértéshez (Szili, 2016).

Nagy (2018) szerint az olvasástanítás előfeltétele, hogy a gyermek rendelkezzen a „kritikus szókinccsel”. A kritikus szókinces elsajátítása spontán folyamat, hozzájárul a beszélő közegben való részvétel, a mesehallgatás és a beszélgetés. A kritikus szókinces az a leggyakoribb 4-5 ezer szó, ami a köznyelvi, leíró szövegek 95%-át adja (Nagy, 2018), ez az ismeret a minimális egy köznyelvi szöveg megértéséhez, tehát ez a lexikai küszöb magassága. Az optimális szint a megértéshez szükséges 98%-os szókinces, ami körülbelül 8000 szó ismerete (Nation, 2006). Laufer (1989) 3000 szócsalád (egy közös alapszóból származó szavak, pl. sötét, sötétség, sötétül – kb. 5000 szó) ismeretéhez köti az értő olvasást, míg Nation és Waring (1997) 5000 szócsaládhoz (kb. 8000 szó).

Nagy (2018) kutatásai alapján a 2. évfolyamos tanulók 23%-a, a 4. évfolyamosok 62%-a, a 8. évfolyamos tanulók alig 82%-a rendelkezik a kritikus szókinces 80–100%-ával, tehát ilyen arányban megfelelő a szókincesük az eredményes olvasáshoz. Sajnos az iskolába lépő gyerekek

78%-a nem rendelkezik a kritikus szókincs legalább 80%-ával, így fennáll a veszélye a funkcionális analfabétává válásnak, melynek egyértelmű oka lehet a kritikus szókincs hiányos birtoklása, illetve az olvasástanulás terén a technikai hiányosságok (Nagy, 2018).

Mindezek miatt kiemelten fontos felmérni az 1. osztályban a szókincs és a mentális lexikon fejlettségét. Ugyanis fennáll a veszélye annak, hogy azok a gyerekek, akik magasabb szókinccsel érkeznek az iskolába, korábban jutnak el az értő olvasás szintjére, és a további olvasással egyre bővül a szókincsük, míg a kevésbé gazdag műveltségi háttérrel rendelkező, szegényesebb szókincsű gyerekek nehezebben, lassabban sajátítják el a folyékony, értő olvasás képességét, és kevésbé fogják az olvasást élvezetből alkalmazva szókincsük bővítésére használni. A két csoport közötti különbség egyre nagyobb lesz (Horváth, 2022; Schnotz & Molnár, 2012). Pap és Pléh (1972) kutatásai is megerősítették, hogy a szociálisan előnyösebb háttérből érkező tanulók nyelvhasználata kidolgozottabb, összetettebb szerkezetű, több elvont kifejezést használnak, mint a hátrányosabb szociális helyzetben lévő társaik. Kutatásuk arra is rávilágít, hogy az iskola – nem ismerve a problémák forrását – nemhogy kiegyenlitené, hanem egyre mélyíti a szakadékat a különböző szociális környezetből származó gyerekek között. Ezek a nyelvi egyenlőtlenségek csak megbízható mérést követő célzott fejlesztéssel egyenlíthetők ki, amiben az iskola szerepe kiemelkedő.

## Módszerek

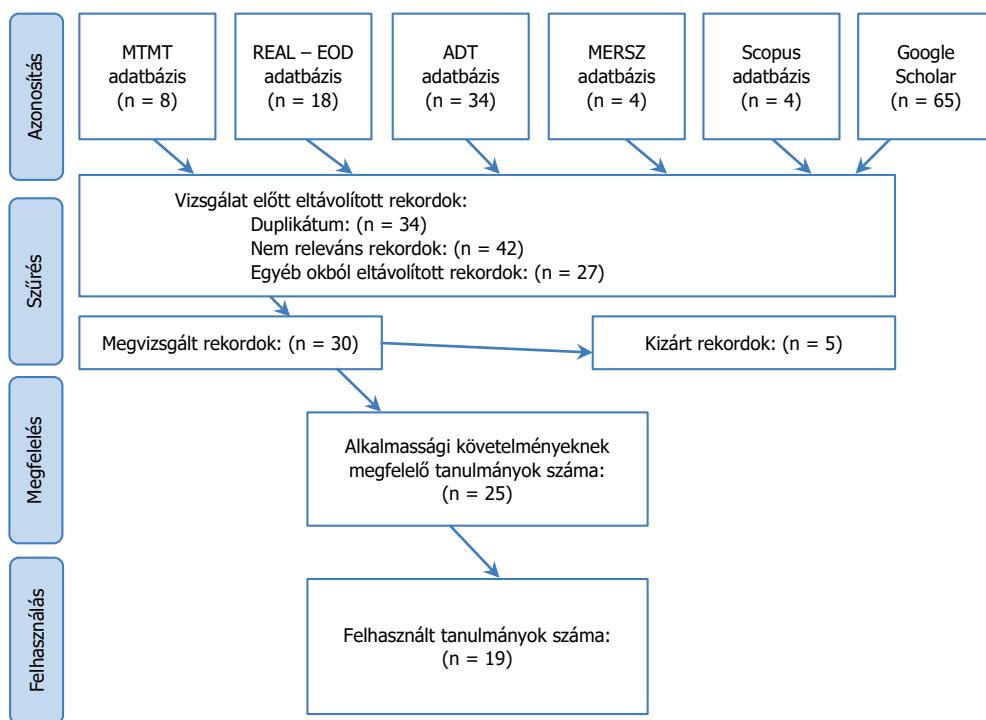
### Kutatási kérdések

Kutatásunk során a következő kérdéseket fogalmazzuk meg: (1) Milyen mérőeszközöket alkalmaznak hazánkban az expresszív és a receptív szókincs terjedelmének, illetve mélységének mérésére? (2) Milyen vizuális alapú, képi felismerésre alapuló eljárások, illetve verbális (akusztikus vagy írott) hívószóra alapuló szókincsvizsgáló eljárások léteznek?

### Eljárások

A szisztematikus irodalmi áttekintés négy magyar elektronikus adatbázis, a Magyar Tudományos Művek Tára (MTMT), a REAL-EOD, az MTA Könyvtárának Repozitóriuma, az Arcanum Digitális Tudománytár (ADT) és a Magyar Elektronikus Referenciamű Szolgáltatás (MERSZ), illetve a nemzetközi keresőoldalak közül a Google Scholar és a Scopus bevonásával történt a Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) irányelvének alkalmazásával. Az elemzésbe magyar és angol nyelvű cikkek, tanulmányok és könyvfejezetek kerülhettek be. A publikáció évére nem adtunk kizárési feltételt. Az adatbázisokban összetett keresést alkalmaztunk a teljes szövegben a következő kereső-, illetve tárgy-szavakkal: „szókincs” AND „mérőeszköz” OR „teszt”. A szűrési folyamatot az 1. ábra mutatja.

Az összesen 133 azonosított rekordból a duplikátumok, a nem releváns rekordok (nem anyanyelvi szókinccsel foglalkozó cikkek), valamint az egyéb okból nem használható rekordok (nem tölthetők le) eltávolítását követően az elfogadható rekordok következő adatait rögzítettük: Publikáció éve, szerző(k), cím, absztrakt, mérőeszköz neve, teszt hossza, itemszáma, korosztály, vizsgált területek, expresszív vagy receptív szókinccset mér, vizuális vagy verbális alapú. Összesen 30 rekordot tekintettünk át, melyekből végül 19 rekordot vontunk be az elemzésbe.



1. ábra

*A szisztematikus irodalomfeldolgozás folyamata (Page et al., 2021)*

## Eredmények

Az 1. táblázat a kutatás során feltárt, szókincs mérésére hazánkban kifejlesztett vagy adaptált mérőeszközöket összegzi. Az összesítő táblázatba 1979 és 2015 között kidolgozott szókincs vizsgálo mérőeszközöket tüntettük fel kronológiai sorrendben a tesztek megoldásához szükséges időtartam, itemszám, a vizsgálható korosztály és a teszt által vizsgált területek feltüntetésével. Több eszköz komplex vizsgálóeljárás, ezeknek bizonyos résztesztjében vagy résztesztjeiben jelennek meg szókincsmérő feladatok. Ezt a tesztek leírásánál külön jeleztük. A felsorolt tesztek megoldásához szükséges idő rendkívül eltérő, 1–25 perc közötti, azonban több esetben nem határoztak meg időkorlátot a teszt készítői (pl. DPT). Az itemszám is rendkívül nagy változatosságot mutat, 2–114 közötti terjedelmű. A vizsgálható korosztály vonatkozásában is rendkívül változatos képet mutatnak a mérőeszközök, már kétévestől egészen idős korig található alkalmas szókincseszt. A tesztek leggyakrabban a főnevek, igék, melléknevek ismeretét vizsgálják, de több szókincseszt vizsgálo téri relációt (pl. DPT, DIFER). A táblázat két utolsó oszlopában jeleztük, hogy az adott mérőeszköz az expresszív vagy a receptív szókincset méri, illetve vizuális vagy verbális hívószóra alapuló eljárás. A kutatás eredményeképp feltárt mintában mind az expresszív, mind a receptív szókincs hét teszt méri, valamint a vizuális, illetve a verbális módszereket nyolc-nyolc vizsgálja. Kettő vizuális és verbális részteszttel is rendelkezik.

1. táblázat. A szókincsvizsgálatok mérőeszközei

<i>Teszt</i>	<i>Idő</i>	<i>Item-szám</i>	<i>Korosztály (év)</i>	<i>Vizsgált területek</i>	<i>Exp./Rec.</i>	<i>Viz./Verb.</i>
Gardner (Csányi, 1990; Gradner, 1979)	n. a.	79	2–11	Főnevek	Exp.	Viz.
Mill Hill (Raven et al., 1985)	20 perc	75	11-től	Főnevek, igék, melléknevek	Rec.	Verb.
YES-NO (Meara, 1989)	10-15 perc	100	n. a.	60 létező szó, 40 álszó	Rec.	Verb.
Meixner-féle szókincs-próba (Meixner, 1989; 2015)	10-12 perc	30	4–18	3-szor 10 főnév	Exp.	Viz.
DPT (Marosits, 1990; 2007)	n. a.	21	5–6	15 főnév, 6 téri reláció	Exp.	Viz.
GMP11 teszt aktivizálható szókincs-mérő részteszt (Gósy, 1996; 2001)	5 perc	2	3–13	Fonetikai asszociáció	Exp.	Verb.
LAPP (Lőrík et al., 1997, 2015)	1–5 perc	29	5–8	23 főnév, 6 ige	Exp.	Viz.
PPVT <sup>TM</sup> -4 (Dunn & Dunn, 2007)	10–15 perc	114	6–90	Főnevek, igék, melléknevek	Rec.	Viz.
DIFER (Nagy et al., 2002)	3–6 perc	24	4–8	Relációsókincs	Rec.	Viz.
Nagy (Nagy, 2004)	25 perc	85	7–18	Címszó, toldalékos szó, szinonima, szójelentés	Rec.	Viz., Verb.
Kognitív Profil Teszt (Gyarmathy, 2009)	5 perc	10	7–12	Álszavak és létező szavak	Rec.	Verb.
WISC-IV szókincs vizsgáló három résztesztje (Wechsler, 2014)	n. a.	83	6-17	Asszociációk, főfogalmak, szójelentés	Exp.	Viz., Verb.
Nyelvi teszt antonimák és főfogalmak altesztje (Lőrík & Májercsik, 2015)	n. a.	14	5–7	Ellentétes kifejezések, főfogalmak	Exp.	Verb.
Szó? Nem szó? (Lőrík, 2015)	n. a.	100	7–11	Összetett szavak (álszavak és létező szavak)	Rec.	Verb.

Megjegyzés: n. a. = nincs adat

## A szókincsvizsgáló eljárások jellemzői

A mérőeszközök bemutatása során először az expresszív szókincsmérő eljárásokat részletezzük, azon belül a vizuális, majd a verbális eljárásokat. A receptív szókincset mérő tesztek bemutatása során ugyanígy járunk el.

### *Expresszív szókincset mérő eljárások*

#### Vizuális, képi felismerésen alapuló eljárások

A kisgyermek vizsgálatára használt mérőeszközök leggyakrabban vizuális módon, képmegnevezési feladatokon keresztül vizsgálják az expresszív szókincset. A Lőrök és munkatársai (1997, 2015) által kidolgozott LAPP teszt olyan képmegnevezési eljárást alkalmaz, amely az 5–8 éves gyermekek körében 29 szó ismeretét méri. A Magyar Nyelv Értelmező Kéziszótárából gondosan kiválogatott szólista a leggyakoribb magyar szavak közül az 5-6 éves korosztály szókészletében előforduló szavakat tartalmazza képeken ábrázolva. A vizsgálat tárgy- és cselekvésmegnevezéseket vár, amit a vizsgálatot rögzítő személy pontosan lejegyez. A mellékelt útmutató tartalmazza az elfogadható válaszokat, és az eredmények, valamint az életkor alapján hat szint egyikére sorolja be a gyermeket. A teszt alkalmas a valamilyen szempontból atipikus (diszlexiás) gyermekek kiszűrésére, és csak szakértői bizottság alkalmazhatja.

A Gardner Expresszív Egyszavas Képes Szókincstesztet (Gardner, 1979) Amerikában dolgozták ki, Magyarországon Csányi (1990) adaptálta. A teszt 79 főnevet ábrázoló képet tartalmaz, melyek a gyakoribb előfordulású szavaktól a ritkább felé és a konkrét főnevektől az elvontabbak felé nehezednek. A vizsgált egyén feladata képeken látható főnevek megnevezése.

A Meixner-féle szókincspróba (1989, 2015) 4–18 éves diszlexiás gyermekek expresszív szókincset vizsgálja négy korcsoportban. Mindegyik korosztályban háromszor 10 tárgyképet kell a gyermeknek megneveznie egymás után háromszor, miután a vizsgálatot vezető megnevezte azokat. A módszer követi a szókincsbővítés természetes módját, a képre mutatva hallja azt a hangsort, amely a képen ábrázolt tárgyat jelenti, és az ismétlések során sajátítja el az adott szót. Ezáltal a mérőeszköz a szókincs mérése mellett a szótanulás eredményességét is vizsgálja, ezáltal alkalmas a diszlexia korai kiszűrésére is, hiszen Meixner (1989) szerint a gyenge olvasási képességek egyik oka, hogy a diszlexiások aktív szókincse kevés, a ritkábban használt szavakat is nehezebben értik meg, és gondot okoz számukra az új szavak elsajátítása is (Kuncz, 2007).

Marosits (1990, 2007) Diszlexia Prevenációs Tesztcsomagja (DPT) a New York-i Columbiai Egyetemen kifejlesztett diszlexiaprevenációs gyorsteszt adaptációja, ami a vizuális ingerekre adott szóbeli reakciók idejét méri színek és képek esetén. A kutatási eredmények szerint a verbális válaszok automatizálása összefüggésben van a diszlexiával. A vizsgálatban részt vevő gyermeknek főneveket ábrázoló képeket kell megneveznie, tartva a természetes irányt. Az értékelésnél a viszonyítási alap az átlagos idő. A teszt csak gyógypedagógus-logopédus szakember által vehető fel, és amennyiben felmerül a diszlexia gyanúja, további vizsgálatot javasolnak.

Az itt felsorolt tesztek mindegyikében a tesztelésben részt vevő személynek vizuális stimulus alapján kell a szókincset aktivizálni. A tesztekben szereplő képek megnevezésekor nem kap egyéb segítséget, saját magának kell a képeken ábrázolt dolgokat megnevezni. Ezek leggyakrabban főnevek képi ábrázolásai, de irányok, cselekvések megnevezéseit is kérhetik a tesztek. A tesztek előnye, hogy már kisgyermeknél is alkalmazhatók, könnyen és gyorsan



kivitelezhető. A felsorolt tesztek csak szakember által alkalmazhatók, a mérések célja annak megállapítása, hogy a gyermeknél diszlexia gyanúja merül-e fel. Amennyiben a gyermek nem a korosztályának elvárható módon teljesít, újabb, megerősítő vizsgálat végzése javasolt.

### Verbális módszert alkalmazó eljárások

Az expresszív szókincszet vizsgáló eljárások másik fő típusába tartoznak a verbális stimulust alkalmazó mérőeszközök, melyek közül a leginkább a szóasszociációs módszerek terjedtek el. Ezeknél két alapszerep használatos. Az egyválaszos módszer, amikor a tesztelésben részt vevő személy egy hívószót kap, arra kell gyorsan az első eszébe jutó szót kimondani. A többválaszos asszociációs tesztekkel általában időkorláton belül kell annyi asszociációt mondaniuk, amennyi az eszközbe jut (Lengyel, 2009).

A Gósy Mária (1996, 2001) által kidolgozott GMP aktivizálható szókincszet mérő résztesztje (GMP11) kötött asszociációs módszerrel vizsgálja az aktivizálható szókincszet. A vizsgált személy két szótagot hall (ma-, ke-), és ezekkel kezdődő szavakat kell mondania. Az eredményt az útmutatóban szereplő életkori táblázatban szereplő értékekhez viszonyítják. Az útmutató felhívja a figyelmet, hogy a teszt eredménye nem feltétlenül tükrözi a gyermek szókincsének a méretét, inkább azt jelzi, hogy a mentális lexikonban hogyan és milyen sebességgel képes tájékozódni (Gósy, 1996).

Lőrík és Májericsik (2015) Nyelvi Tesztjének két szubtesztje a beiskolázás előtt álló és 1. osztályos gyermekek szókincsét vizsgálja ellentétes kifejezések és főfogalmak megnevezésével. Az antonimák megnevezése teszt sor 10 hívószót tartalmaz, ami hét melléknév és három határozószó ellentétének az önálló megnevezését kéri. A főfogalmak megnevezésénél négy főnév meghallgatását követően kell megnevezni azt a kategóriát vagy főfogalmat, amelybe a hallott szavak tartoznak (pl. tulipán, róza, ibolya, margaréta – virág). A teszt értékelése a gyermek életkorát is figyelembe véve hat kategória egyikébe sorolja a gyermeket.

A Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV) gyermekintelligencia-teszt Közös jelentés (23 item), Szókincs (36 item) és Szótalálás (24 item) feladatai a gyermekek szókincsén túl a verbális fogalomalkotó készségét, tanulási készségét, hosszú távú emlékezetét és nyelvi fejlettségi szintjét is méri (Wechsler, 2014). A Közös jelentés altesztben a gyermeknek egyszerű tárgyakra vagy fogalmakra vonatkozóan két szó alapján kell a közös fogalmi jegyet, tulajdonságot megállapítania, például: Miben hasonlít egymáshoz a piros és a kék? Mi mind a kettő? A Szókincs tesztben egyrészt egyszerű tárgyról készült képeket kell megneveznie a vizsgálatban résztvevőnek, másrészt definiálnia kell a vizsgáló által felolvasott szavakat, például: Mi a tényér? A Szótalálás altesztben a vizsgálatvezető által körülírt fogalmat kell megneveznie a gyerekeknek, például: Ez egy állat, ami azt mondja „vau”. Mi ez? (Wechsler, 2014).

Az asszociációs módszerek fő előnye, hogy általuk nemcsak az vizsgálható, hogy ismeri-e az alany az adott szót, hanem az is, hogy mennyire van tisztában az adott szó jelentésével és milyen más szavakkal való kapcsolatát ismeri, azaz a mentális lexikon szerveződésére is következtethetünk a tesztelés eredményéből. Az itt felsorolt példák is mutatják, hogy az asszociációs módszerek számtalan változata létezik, kérhetnek szinonimát, antonimát, definíciót, illetve közös fogalmi jegyek megnevezését. A főfogalmak megnevezésénél Lőrík és Májericsik (2015) négy szó, a WISC-IV két szó alapján kéri a közös fogalmi jegyek megnevezését. Az asszociációs módszerek között némileg külön kategóriát képvisel a GMP11, melyben a megadott kezdőszótagok alapján kell a gyermeknek szavakat felsorolni. Ezáltal nemcsak a szókincszet, hanem a mentális lexikonhoz való hozzáférés gyorsaságát is méri a verbálisfluencia-tesztek mintájára.

### Receptív szókinccset mérő eljárások

A szókinccsvizsgálatok másik gyakran alkalmazott típusát képezik a receptív vagy passzív szókinccs vizsgálatára irányuló felmérések, melyek az adott szó aktív használata helyett csak annak felismerését kérik. Ezek is lehetnek vizuális, képi stimulus alapján mérők, illetve verbális módszert alkalmazók.

#### Vizuális, képi felismerésen alapuló eljárások

A vizuális alapon, képek felismerésén keresztül vizsgáló eljárások közül az egyik legismertebb a Dunn (1965) által kidolgozott Peabody (Peabody Picture Vocabulary Test, PPVT) teszt, amit Magyarországon Csányi (1974) adaptált. A 2007-ben megújított teszt (PPVT<sup>TM</sup>-4) két változata 228 szót tartalmaz. A 228 szó 19 itemcsoportra oszlik, egy csoport 12 itemet tartalmaz. Az itemek 20 témakört fednek le (pl. cselekvések, zölldségek, eszközök) különböző nehézségi szinteken. A vizsgált személynek négy kép közül kell a hallott hívószónak megfelelő képet kiválasztania. Az értékelés részletes standardizált skála alapján életkorhoz kötve történik, digitális platformon is lehetséges (Dunn & Dunn, 2007). A legújabb változata – bővült szókinccsel – a PPTV-5, ami digitálisan is felvehető (Dunn, 2019).

A Nagy (2004) által kifejlesztett eszközökben a vizsgált szavakat a tesztelésben résztvevő személynek kell elolvasnia. Fontos megjegyezni, hogy az írott, azaz olvasás útján felmért tesztek eredményét befolyásolhatja az egyén olvasási képességeinek szintje, ezért ezeket szóolvasás teszteknek szokás nevezni. Nagy (2004, 2018) tíz diszjunkt, különböző szavakat tartalmazó tesztváltozata címszóolvasást, toldalékoszó-olvasást, szinonimaolvasást és szójelentés-olvasást mérő feladatokat tartalmaz, és tesztváltozatónként 500 szó ismeretét méri (Nagy, 2004). A címszóolvasás és a toldalékoszó-olvasás feladatokban egy megadott hívóképhez kapcsolódóan kell négy szóról eldönteni, hogy az adott szó jelentése illik a hívóképre vagy sem. A teszt online változata elérhető az eDia-rendszerben és szabadon használható pedagógusok által (2. ábra).

Döntsd el, hogy a szó jelentése illik-e a képre!  
Ha illik, kattints a szó után lévő "Igen" feliratú gombra,  
ha nem illik, kattints a "Nem" feliratú gombra!



olvas  Igen  Nem

újság  Igen  Nem

füfel  Igen  Nem

fű  Igen  Nem

←
→

2. ábra  
Címszóolvasási feladat (Nagy, 2004)

A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (DIFER) a 4–8 éves gyermekek körében térképezi fel az iskolai előrehaladás szempontjából kritikus elemi készségeket, melynek egyik résztesztje a relációszókincset vizsgálja négy ekvivalens változattal, melyek mindegyike 24 ítemet tartalmaz, ezek térbeli (8 ítem; pl. alatt, előtt), időbeli (4 ítem; pl. délután, idős), mennyiségi (4 ítem; pl. páros, kevés) vagy hasonlósági (4 ítem; pl. legkisebb, ugyanolyan magas) viszonyokat fejeznek ki, továbbá az igeikötők relációs szerepét (4 ítem; pl. rálép, átlép) vizsgálják (Nagy et al., 2002). A négy változattól egy gyermek csak az egyiket oldja meg. Az útmutató alapján pedagógusok végzik a vizsgálatot az 1. évfolyam elején azon tanulók körében, akiknél indokoltnak látják az óvodai jelzések, illetve a tanév kezdete óta szerzett tapasztalatok alapján. Az eredményt a pedagógus a teszthez mellékelt fejlődési mutató megfelelő sorában dokumentálja, és az elért pontszám alapján az elsajátítás öt szintjének egyikébe sorolja a gyermeket. Tekintve, hogy a kutatások szerint a relációszókincs hozzávetőleg felének az elsajátítása 4-5 éves kor körül lezajlik, ezért 12 pont alatt (50 % alatt) előkészítő szinten lévőnek, 50–69 % között kezdő szintűnek, 70–79 % között haladó szintűnek, 80–89 % között befejező szintűnek és 90 % felett optimális szintűnek tekinthető a gyermek relációszókincs (Nagy et al., 2004). A teszt online változata is elérhető az eDia-rendszerben, illetve az iskolakezdő mérőcsomag részét képezi (3. ábra).



3. ábra  
A DIFER térbeli viszonyt mérő feladata

A bemutatott eljárások több példát is adtak a receptív szókincs mérésére. Lehetséges egyrészt hívószó alapján, megadott képek közül kiválasztani a hívószónak megfelelőt (pl. PPVT), illetve hívókép alapján megadott szavakról dönteni, hogy illenek-e a képre (pl. Nagy tesztje). Írott szöveg esetében azonban nemcsak a szókincs, hanem a szavak olvasásának készségét is méri a teszt. Az eljárások nem igénylik speciális szakember közreműködését, pedagógusok számára elérhetők, szabadon használhatók. A DIFER célzottan a pedagógusokat segíti a problémás esetek kiszűrésében, azonban a fejlesztéshez is jó alapot adhat. Mindenképpen érdemes

azonban más szakember (pl. pszichológus, gyógypedagógus) bevonása a szűrés alapján a fejlesztési irányok kijelölésére. Ezeknek az eljárásoknak másik előnye, hogy digitálisan, egyszerre több személlyel is felvehető, így időtakarékosak és tanórába is beilleszthetők.

#### Verbális módszert alkalmazó eljárások

A receptív szókinccset verbális módon mérő tesztek közül a Meara (1989) által kidolgozott YES-NO az egyik legegyszerűbb eljárás. A tanulónak egy szólistában kell bejelölniük, hogy a listán szereplő szavak közül melyik valós, létező szó. Amennyiben rontanak, vagyis álszót jelölnek be létezőnek, az értékelésnél pontlevonást kapnak. Előnye, hogy nagy mennyiségű szó ismerete mérhető vele rövid idő alatt.

A Lórik (2015) által 2–4. évfolyamos tanulók részére kidolgozott *Szó? Nem szó?* sztenderdizált mérőtesztben a tanulónak összetett szavakat kell elolvasniuk, majd arról kell lexikai döntést hozniuk, hogy az adott olvasott szó létező vagy sem (pl. rózsaszál, rózsacsokor, rózsaszín, rózsalakás). A teszt megoldását az elért összpontszám és az olvasási idő figyelembevételével standardizált útmutató alapján végzi a tesztet felvevő személy.

Nagy (2004, 2018) szóolvasást mérő tesztjében a szinonimaolvasás feladatokban négy szóról kell megállapítani, hogy szerepel-e közöttük hasonló jelentésű, a szójelentés-olvasás feladatokban pedig feladatonként öt megadott szóról és öt meghatározásról kell dönteni, hogy szerepel-e valamelyik szó a meghatározások között. A teszt papíron is elérhető, a Szegedi Tudományegyetem Képességfejlesztő Kutatócsoportja által kifejlesztett eDia-rendszerben pedig online is megoldható (4. ábra).

Olvasd el a nagybetűs szavakat!

Döntsd el, hogy a kisbetűs jelentéseknek megfelelő szó van-e a nagybetűs szavak között!

Ha van, kattints a szókapcsolatok után lévő "Van" felíratra, ha nincs, kattints a "Nincs" felíratra!

**BELŐLE, MINDJÁRT, PARANCS, VALÓSÁG, VOLT**

már nem létező, már nincs	<input type="radio"/> Van	<input type="radio"/> Nincs
kötelező érvényű, erélyes felszólítás	<input type="radio"/> Van	<input type="radio"/> Nincs
az, ami létezik	<input type="radio"/> Van	<input type="radio"/> Nincs
küzdelem, vetélkedés	<input type="radio"/> Van	<input type="radio"/> Nincs
fákon élő emlős	<input type="radio"/> Van	<input type="radio"/> Nincs

←
→

4. ábra  
Szójelentés-olvasási feladat (Nagy, 2004)

A Mill Hill Szókinccsteszt (Raven et al., 1985) serdülőkortól alkalmazható jelentésen alapuló szókinccsvizsgáló eljárás. A feladatsor 75 egyszeres választást igénylő feladtból áll. Nyolc alternatívából kell kiválasztani a megadott szó (főnevek, igék és melléknevek) legmegfelelőbb szinonimáját. A feladatok megoldására 20 perc áll rendelkezésre.

Gyarmathy (2009) Kognitív Profil Tesztjének kognitív képességek azonosítását célzó két résztesztje a szavak értelmének ismeretét térképezi fel. A szóolvasás altesztben megadott öt szó közül kell kiválasztani az egy értelmeset (pl. csiszó, zsáró, csikó, bilú, cséke). A szóértelmezés feladatoknál négy szó közül kell kiválasztani, hogy melyik megadott kifejezés értelme hasonlít a legjobban a megadott szó értelméhez (pl. labdázás, táborozás, nagy evés, alvás – sátorozás). A teszt papíron és online is elérhető, csoportosan is felvehető, illetve pedagógusok által is alkalmazható. A teszten elért eredmények megállapításához kiértékelőlapok állnak rendelkezésre, az egyén által elért eredményt a csoport átlagához kell viszonyítani.

Összefoglalva, a verbális alapú szókinccsmérő eljárások számos lehetőséget adnak a receptív szókincs mérésére. A legegyszerűbbek azok, amelyeknél adott szavakról azt kell eldönteni, hogy létező szavak-e. Ilyen eljárást alkalmaz a YES-NO teszt, a *Szó? Nem szó?* vagy Gyarmathy tesztjének egyik altesztje. A szóasszociációs eljárások sokáig csak az expresszív szókincs mérésére voltak alkalmasak, mivel a szabad asszociációk egyénenként különbözők lehetnek, sokféle fajtájuk létezik, és ezek problematikussá tették a lehetséges válaszok behatárolását és a tesztek kiértékelését. Erre jelentettek megoldást a zárt asszociációs tesztek, melyeknél megadott válaszok közül kell kiválasztani egy vagy több megoldást. Ilyen módszert alkalmaz Nagy szóolvasás tesztje, a Mill Hill teszt, valamint a Kognitív Profil Teszt szóértelmezés feladatai. Az itt bemutatott passzív szókincs mérésére alkalmazható példaként a válaszok egyértelműek, ezért a tesztelés könnyebben kivitelezhető, a tesztek digitalizálása is egyszerűen megoldható. A digitális platformon végzett mérés jóval szélesebb körben megvalósítható, mint a papír-ceruza tesztekénél, ezért iskolában végzett diagnosztikai célra alkalmasabbak, könnyebben alkalmazhatók csoportos felvétel esetében.

## Összefoglalás

Kutatásunk arról ad összefoglalót (a teljesség igénye nélkül), hogy hazánkban, az utóbbi évtizedekben milyen szókinccsmérő teszteket dolgoztak ki vagy adaptáltak az anyanyelvi szókincs mérésére az iskolába lépő, illetve iskolás gyermekek számára. Mivel az olvasás-szövegértés elsajátításának fontos előfeltétele a megfelelő nagyságú szókincs, a szegényesebb, kevesebb szókinccsel rendelkező tanulók kiszűrése, a probléma okainak feltárása gyógypedagógus, logopédus bevonásával segíthet a lemaradók beazonosításában és alapot adhat célzott fejlesztésükhöz. Ehhez szükséges, hogy a pedagógusok is ismerjék azokat az eszközöket, amelyek rendelkezésre állnak. Kutatásunk eredményeképpen összességében megállapítható, hogy hazánkban az 1960-as évek közepe óta folyamatosan dolgoznak ki, illetve adaptálnak szókinccsteszteket többféle korosztály mérésére.

Mind az expresszív, mind a receptív szókincs mérését célzó tesztek elérhetők, mindkét típusban a vizuális alapú, képi felismerésen alapuló eljárások, illetve verbális (akusztikus vagy írott) hívószón alapuló eljárások egyaránt elterjedtek. Azonban a feltárt eszközök többsége csak gyógypedagógiai diagnosztikai céllal, illetve csak pszichológus általi felhasználásra engedélyezett, ezért kevésbé ismertek a pedagógusok körében. Mivel a megfelelő szókincs az olvasás előkészítési feladatai között kiemelt szerepet játszik, fontos lenne, hogy a pedagógusok is ismerjék ezeket, illetve részükre is rendelkezésre álljanak olyan, osztálytermi környezetben diagnosztikai céllal használható mérőeszközök, amelyek gyorsan, megbízhatóan segíthetik munkájukat a szegényesebb szókinccsel rendelkező gyermekek beazonosításában, valamint támpontot adhatnak a további fejlesztéshez.

## Köszönetnyilvánítás

A kutatást az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázata (KOZOKT2021-16) és az OTKA K135727 projekt támogatta.

## Irodalom

- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon* (3rd edition). Blackwell Publishing Ltd.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77–117). International Reading Association.
- Cs. Czachesz, E. (2014). A szókinccs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt. *Könyv és nevelés*, 14(2), 64–72.
- Csányi, Y. (1974). *Peabody szókinccs-teszt*. Bárcei Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola.
- Csányi, Y. (1990). *A Gardner expresszív egyszavas képes szókinccs-teszt*[Kézirat].
- Csárdás, L., Bóna, J. (Eds.). (2022). *Sokszinű beszédtudomány*. Akadémiai Kiadó.  
doi: [10.1556/9789634548140](https://doi.org/10.1556/9789634548140)
- De Mauro, T., & Chiari, I. (2005). *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*. [Words and numbers. Quantitative analysis of language facts]. Aracne.
- Dunn, D. M. (2019). *Peabody Picture Vocabulary Test* (5th ed.) [Measurement instrument]. NCS Pearson.
- Dunn, L. M. (1965). *Peabody Picture Vocabulary Test Manual*. American Guidance Service.
- Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test. Fourth Edition (PPVT™-4)*. NCS Pearson, Inc.
- Fóris, Á. (2012). A lexikon megközelítései. In G. Alberti, J. Kleiber, & J. Farkas (Eds.), *Vonzásban és változásban. A nyelvészeti Doktorandusz füzetek különkiadása* (pp. 277–307). Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Gardner, M. F. (1979). *Expressive one-word picture vocabulary test Novato*. Academic Therapy Publication.
- Gósy, M. (1996). *GMP-diagnosztika – A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Nikol KKT.
- Gósy, M. (2001). Szóasszociációs műveletek az életkor függvényében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 1(1), 17–29.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris.
- Gyarmathy, É. (2009). Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 60–73.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303–317. doi: [10.1017/S0272263199002089](https://doi.org/10.1017/S0272263199002089)
- Horváth, V. (2016). Kisiskolás gyermekek spontán beszédének jellemzői. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 16(1), 191–197. doi: [10.18460/ANY.2016.1.002](https://doi.org/10.18460/ANY.2016.1.002)
- Horváth, V. (2022). Magyar anyanyelvű gyermekek szókinccsének változásairól óvodáskor végétől kisiskolás korig. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 63–77.  
doi: [10.31074/gyntf.2022.1.63.77](https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.63.77)
- Juhász, V., & Radics, M. (2018). A szókinccs nagysága az olvasási, szövegértési és tanulási képességek tükrében. In A. Fehérvári & K. Széll (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban. Kutatási sokszinűség, oktatási gyakorlat és együttműködések* (pp. 175–196). L'Harmattan Kiadó.
- Juhász, V., & Radics, M. (2019a). Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások I. *Anyanyelv-pedagógia*, 12(1), 39–51. doi: [10.21030/any.2019.1.3](https://doi.org/10.21030/any.2019.1.3)
- Juhász, V., & Radics, M. (2019b). Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások II. *Anyanyelv-pedagógia*, 12(2), 28–37. doi: [10.21030/any.2019.2.3](https://doi.org/10.21030/any.2019.2.3)
- Kenesei, I. (2000). Szavak, szófajok, toldalékok. In F. Kiefer (Ed.), *Strukturális magyar nyelvtan 3. kötet: Morfológia* (pp. 75–136). Akadémiai Kiadó.

- Kenesei, I. (2017). A mondattól a szóig. *Magyar Tudomány*, 178(6), 708–723.
- Kuncz, E. (2007). *A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat bemutatása, alkalmazásának lehetőségei. Szakszolgálati Füzetek*. Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp. 316–323). Multilingual Matters.
- Lengyel, Z. (2009). Magyar asszociációs normák enciklopédiája: új perspektívák. In Z. Lengyel & J. Navracsics (Eds.), *Tanulmányok a mentális lexikonról: Nyelvelsajátítás – beszédprodukción – beszédpercepció* (pp. 15–21). Tinta Kiadó.
- Lőrík, J. (2015). Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata. Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT.
- Lőrík, J., & Májericsik, E. (2015). *Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapképességének vizsgálata. Tesztfelvételi, pontozási és értékelési útmutató*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Lőrík, J., Ajtony, P., Palotás, G., & Pléh, Cs. (1997). *Az aktív szókincs vizsgálata (LAPP 3-8)* [Kézirat].
- Lőrík, J., Ajtony, P., Palotás, G., & Pléh, Cs. (2015). *Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP). Tesztfelvételi, pontozási és értékelési útmutató*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Lukács, Á., & Pléh, C. (2003). A nyelv idegrendszeri reprezentációja. In Cs. Pléh, G. Kovács, & B. Gulyás (Eds.), *Kognitív idegtudomány* (pp. 538–560). Osiris Kiadó.
- Lukács, Á., Pléh, Cs., Kas, B., & Thuma, O. (2014). A szavak mentális reprezentációja és az alaktani feldolgozás. In Cs. Pléh & Á. Lukács (Eds.), *Pszicholingvisztika 1. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv* (pp. 167–250). Akadémia Kiadó.
- Marosits, I. (1990). *Diszlexia Prevenciók Tesztcsoport (DPT)*. Logopress.
- Marosits, I. (2007). Diszlexia-veszélyeztetettség vizsgálata. In Á. Juhász (Ed.), *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve* (pp. 77–92). Logopédiai Kiadó.
- Meara, P. (1989). Word power and how to assess it. *Self*, 1, 20–24.
- Meixner, I. (1989). *Útmutató a szókincspróba alkalmazásához* [Kézirat].
- Meixner, I. (2015). *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Meixner Műhely.
- Nagy, J. (2004). A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, 104(2), 123–142.
- Nagy, J. (2018). *Funkcionális analfabetizmus. Megelőző fejlesztési lehetőségek*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J., Fazekasné, F. M., Józsa, K., & Vidákovich, T. (2002). *DIFER Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer*. OKÉV, KÁOKSZI.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004). *Az elemi alapképességek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Heinle and Heinle.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. doi: [10.1017/CBO9781139524759](https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759)
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82. doi: [10.3138/cmlr.63.1.59](https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59)
- Nation, I. S. P., & Coxhead, A. (2021). *Measuring native-speaker vocabulary size*. John Benjamins. doi: [10.1075/z.233](https://doi.org/10.1075/z.233)
- Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 6–19). Cambridge University Press.
- Navracsics, J. (2007). *A kétnyelvű mentális lexikon*. Tinta Könyvkiadó.
- Neuberger, T. (2014). *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Neuberger, T. (2017). A szókincs alakulás a beszédfejlődésben. In J. Bóna (Ed.), *Új utak a gyermekenyelvi kutatásokban* (pp. 121–140). Eötvös Kiadó.

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*, Article 71. doi: [10.1136/bmj.n71](https://doi.org/10.1136/bmj.n71)
- Pap, M., & Pléh, C. (1972). A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság*, *15*(1), 52–58.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *18*(1), 22–37. doi: [10.1080/10888438.2013.827687](https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687)
- Pléh, C. (2015). *A lélek és a nyelv*. Akadémiai Kiadó. doi: [10.1556/9789630596817](https://doi.org/10.1556/9789630596817)
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, *52*(3), 513–536. doi: [10.1111/1467-9922.00193](https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193)
- Raven, J. C., Raven, J. E., & Court, J. H. (1985). *Mill Hill vocabulary scale*. Psychological Corporation: Harcourt Brace Jovanovich.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9780511732942](https://doi.org/10.1017/cbo9780511732942)
- Schnotz, W., & Molnár, E. K. (2012). Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 87–136). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, *25*(2), 211–236. doi: [10.1177/0265532207086782](https://doi.org/10.1177/0265532207086782)
- Steklács, J., Hódi, Á., & Török, T. (2020). Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. *Magyar Tudomány*, *181*(1), 11–23. doi: [10.1556/2065.181.2020.1.2](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.2)
- Szántó, A. (2016). *Beszédfeldolgozási folyamatok változásai a fejlesztés függvényében* [Doktori disszertáció, ELTE]. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. doi: [10.15476/elte.2016.021](https://doi.org/10.15476/elte.2016.021)
- Szili, K. (2016). A fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlettségének számítógép-alapú mérését lehetővé tevő tesztrendszer kidolgozása. *Iskolakultúra*, *26*(2), 31–49. doi: [10.17543/iskkult.2016.2.31](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.2.31)
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler intelligence scale for children – fifth edition*. Pearson.



## ABSTRACT


### A SYSTEMATIC REVIEW OF MOTHER-TONGUE VOCABULARY ASSESSMENT INSTRUMENTS, VOCABULARY ASSESSMENT IN SCHOOL-AGE CHILDREN: A LITERATURE REVIEW

Andrea Magyar

Keywords: vocabulary, testing, measurement tool, children

A large body of research shows that family background has a significant impact on the vocabulary of children starting school. Pupils with a poorer and weaker vocabulary find it more difficult to learn to read, which can lead to a backlog in their later studies (Cs. Czachesz, 2014; Horváth, 2016; Juhász & Radics, 2018; Neuberger, 2014; Perfetti & Stafura, 2014). It is therefore important to diagnose pupils with a poorer vocabulary, identify the causes of this backlog, and develop them in a targeted way. The aim of our research is to review the vocabulary tests available in Hungary for those children who are about to enter school or are in their early school years, and to check which methods are primarily used. Our research was conducted using the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guidelines. A total of 14 vocabulary tests used in Hungary were identified as a result of a systematic literature review. The tests most commonly measure the knowledge of nouns, verbs, and adjectives. In the sample identified, seven tests were identified to measure both expressive and receptive vocabulary, eight and eight measures using visual and verbal methods, respectively. Unfortunately, the majority of tests are only approved for use by special educators and psychologists, but it is important that teachers are aware of them and have access to diagnostic measures that can be used in the classroom environment to reliably identify children with poorer vocabulary, and thus help them through targeted development.

Magyar Pedagógia, 122(3). 169–185. (2022)  
doi: 10.14232/mped.2022.3.169

Magyar Andrea:  <https://orcid.org/0000-0002-0759-3158>  
Domonkos Nővérek Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskolája  
H-6800 Hódmezővásárhely, Szent István tér 2.  
mandrea@edu.u-szeged.hu