

Bartha Blanka

A morfológiai tudatosság mérésének és fejlesztésének lehetőségei középiskoláskorban

A morfológiai tudatosság a szavakat alkotó morféma felismerésével és manipulálásával kapcsolatos képesség, amely egyaránt fontos szerepet játszik az olvasáselsajátításban és a szövegértési képesség fejlődésében. Hazánkban a morfológiai tudatosság kutatása az anyanyelv-elsajátítás korai szakaszaira korlátozódik, de relevánsnak látszik a középiskolás korú tanulók tudatosságának a vizsgálata is. A kutatás célja feltérképezni, hogy milyen eszközökkel mérhető a 15 éves szakiskolás tanulók morfológiai tudatossága, és felmérni, hogy tanórai keretek között van-e lehetőség a fejlesztésre. A tanulmány bemutat egy olyan tesztet, amely alkalmasnak bizonyult a középiskolás tanulók morfológiai tudatosságának a mérésére, és szemlélteti, hogy a fejlesztés előtt és után hogyan teljesítettek a teszt résztvevői. A kutatás a fejlesztés hatásosságát kontrollcsoport eredményeivel igazolja, majd összegzi a kutatási és a pedagógiai tapasztalatokat.

Bevezetés, problémafelvetés

A morfológiai tudatosság a nyelvi tudatosság egyik összetevője. Szemantikai szempontjai mellett a szavakat felépítő morféma felismerésében és manipulálásában van jelentősége (Varga–Steklács 2019). A morfológiai tudatosság kialakulása az anyanyelv-elsajátítás kevéssé vizsgált szakasza, annak ellenére, hogy a grammatikai képességek kialakulásának fontos szerepe van az olvasástanulásban (Laczkó 2008; Gósy 2008, idézi Varga–Steklács 2019). A morfológiai tudatosság és a szövegértési, olvasási készség sok szempontból összekapcsolódik. A morfológiai tudatosság segíti a szövegértést, a szókincs fejlődését, fejleszti az automatikus szó- és szövegolvasást. Mindez azt látszik igazolni, hogy a morfológiai tudatosság vizsgálata a magyar olvasástanulással és anyanyelv-elsajátítással kapcsolatos kutatásokban is jelentős szerepet kap. A hazai kutatások (Varga–Steklács 2019; Varga et al. 2019) hangsúlyozzák a morfológiai tudatosság szerepét a kisiskolások olvasástanulásában, de az idősebb korú gyermekek tudatosságának a vizsgálata még nem került előtérbe. Középiskolai gyakorló pedagógusként az a tapasztalatom, hogy a középiskolás korú tanulók is gyakran küzdenek olvasási nehézségekkel. Ennek egyik lehetséges oka a morfológiai tudatosságuk hiányossága lehet. Külföldi kutatások már számos esetben igazolták, hogy az idősebb korú tanulók esetében is, sőt akár a felnőttkorig releváns lehet a morfológiai tudatosság szövegértéssel és olvasáselsajátítással kapcsolatos vizsgálata (Binder–Tighe 2012; Wilson–Fowler – Apel 2015). A jelen tanulmány célja, hogy bizonyítsa a morfológiai tudatosság vizsgálatának fontosságát magyar középiskolás tanulók körében.

A morfológiai tudatosság fogalma és szerepe az anyanyelvfejlődésben és az olvasáselsajátításban

A morfológia a szavak belső szerkezetével, tulajdonságaival és nyelvtani viselkedésével foglalkozó tudomány. Vizsgálja a morféma szerkezetekké, lexémákká kapcsolódásának a lehetőségeit, szabályait (Aronoff–Fudeman 2005). A morféma a legkisebb nyelvi jel, amely további jelentéses egységekre nem bontható, azaz a nyelvi rendszer alapegységeként meghatározott formával és jelentéssel rendelkezik (Keszler 2000; Aronoff–Fudeman 2005). A morfológiai tudás teszi lehetővé, hogy a gyermekek megértsék, hogyan épülnek fel a nyelv szavai. A morfológiailag tudatos nyelvhasználó hozzáfér a szavak belső szerkezetéhez (Török–Hódi 2015), és ez nemcsak a nyelvi tudatosság szempontjából, hanem az olvasástanulásban és az olvasott szövegek

megértésében is fontos szerepet játszik. Noha a nemzetközi szakirodalom egyre inkább hangsúlyozza és bizonyítja a morfológiai tudatosság fejlődésének és mérésének a jelentőségét, kevés konszenzus alakult ki a fogalom pontos és egységes definiálásával kapcsolatban (Apel 2014).

A komplex szavak a morfémák különböző kombinálásával jönnek létre. Amikor affixumok kombinálódnak szótővekkel, multimorfémás inflexiók szavak és képzett szavak jönnek létre. A morfológiai tudatosság egyik aspektusa, hogy felismerjük a toldalékolt alakok és a szótővek közötti kapcsolatot (Wilson-Fowler–Apel 2015). Apel (2014). A nyelvi tudatosság ezen szegmensével kapcsolatban felhívja a figyelmet arra, hogy a nem egységes fogalommagyarázat a kutatók körében problémákat okozhat a morfológiai tudatosság vizsgálatakor, ezért pontosabb és átfogóbb magyarázatot javasol. Fogalommeghatározásában a morfológiai tudatosságot négy szegmensre bontja, amelyek az alábbiak: a morfémák beszélt és írott formájával kapcsolatos tudatosság, az affixumok jelentése és az általuk a szótővekre és alapszavakra gyakorolt szófaji és jelentésbeli módosítások, az affixumok nyelvi magatartása, valamint a szótővek és a belőlük létrehozott különböző szóalakok közötti kapcsolat.

A nyelvi tudatosság befolyásolja az olvasási készséget, hiszen ennek hatására képes a gyermek a nyelv szerkezetét, működését, funkcióit megismerni (Adamikné 2003). A morfológiailag tudatos nyelvhasználó képes a szavakon belül a morfémákat manipulálni és ezekre reflektálni (Carlisle 2000). A morfológiai elemek tudatos használatának kialakulása az iskolás évekre tehető, de a morfológiai tudatosság elsajátítása már 2-3 éves kor körül megkezdődik. Először a ragozással, majd a szóképzéssel és a szóösszetétellel kapcsolatos műveletek tudatosulnak a gyermekekben (Török–Hódi 2015).

Tóth (2003) kifejti, hogy az olvasástanulás az alapvető nyelvi képességek mellett a nyelvről való tudatos gondolkodásra, a hangrendszer, a szavak, a mondatok, a szövegszerkezet ismeretére is támaszkodik. Az olvasástanulás kezdeti szakaszaiban a fonológiai tudatosságnak van igazán jelentősége, később már a szókincs és a szemantikai ismeretek lesznek jelentősebbek (Csépe 2014). Az óvodáskor végére a gyermekek képessé válnak a nyelv segítségével megfelelően kifejezni magukat, a nyelvet eszközként tudják használni. A magyar nyelv agglutináló, transzparens ortográfiájú, vagyis a szavakat általában úgy írjuk, ahogy ejtjük, ezért a tanulók egészen hamar képesek a szavak kiolvasására, ugyanakkor igen kevés adat van arról, hogy a szófelismerés hogyan fejlődik az agglutináló nyelvekben (Varga–Steklács 2019).

A legtöbb olvasási modell szerint az értő olvasásnak a szöveg értelmezésében, a leírt szöveg dekódolásában és az írásjelek értelmezésében van jelentős szerepe. Ehhez a mentális lexikonra van szükség: az olvasó a tudatában tárolt ismereteket és sémákat aktivizálja a háttérinformációkat alkalmazva (Steklács 2013). Baayen és Schreuder (1995) modellje szerint a több morfémából álló szavakat nemcsak egészként, hanem különálló morfémákként is tárolja a mentális lexikon. A mentális lexikon szerveződését vizsgálva kiderült, hogy a szavak morfológiai feldolgozása az alkotóelemek jelentésének megértését szolgálja. Perfetti (2007) Lexical Quality Hypothesis elmélete szerint a mentális lexikonban a szavak reprezentációi tárolódnak. Ezek a reprezentációk idővel fejlődnek, és egyre specifikusabb információkat tartalmaznak a szó jelentésével, kiejtésével, helyesírásával és grammatikai szerkezetével kapcsolatban. Perfetti (2007) szerint a lexikai reprezentációk minősége különbözik az olvasók körében, így a fejlett nyelvi tudatossággal rendelkező olvasók vélhetően jobb minőségű lexikai reprezentációkkal rendelkeznek. A fejletlen lexikai reprezentációkkal rendelkező olvasók kénytelenek az alapvető fonológiai és ortográfiai tudásukra támaszkodni, amelyek nem feltétlenül biztos ismeretek. A pontatlan reprezentációk és a kevésbé fejlett morfológiai tudatosság miatt nehezzé válik a morfológiai szabályok értelmezése (Ehri 2000). A lexikai reprezentációk minősége befolyásolja a morfológiai tudatosságot és azt a képességet, hogy miként férünk hozzá a mentális lexikonban tárolt morfológiai ismeretekhez. A gyengébb lexikai reprezentációk gyengébb morfológiai tudatossághoz és ezzel szoros összefüggésben gyengébb olvasási és írási képességekhez vezetnek (Wilson-Fowler–Apel 2015).

Az olvasástanulást meghatározza az anyanyelv elsajátítása, amely részben genetikailag kódolt folyamatnak tekinthető (Varga–Steklács 2019). Az olvasási modellek kevésbé vizsgálják a szavak belső szerkezetének a megismerését, a morféma felismerését az olvasástanulásban és a szavak jelentésének a megértésében. Ezáltal a morfológiai tudatosság szövegértéssel való kapcsolata is kevésbé van feltérképezve, holott a szavak feldolgozásakor már a kezdeti fázisban jelentős mértékű a morfémaszerkezetek felismerése. A képesség fokozatosan attól függően alakul ki, hogy mennyire bonyolult az adott nyelv és szó morfológiai struktúrája (Verhoeven–Perfetti 2011).

A morfológiai tudatosságot mérő tesztek

A morfológiai tudatosság mérése máig nem kap olyan figyelmet, mint a fonológiai tudatossággal kapcsolatos vizsgálatok, így nem meglepő, hogy az előbbihez kevesebb eszközt dolgoztak ki, és ezek is kísérleti jellegűek (Apel 2014), egységes eszköz pedig még nem készült (Török–Hódi 2015). A morfológiai tudatosság mérésére, fejlődésének nyomon követésére és az olvasási készséggel való kapcsolatának a vizsgálatára különböző feladattípusokat és teszteket alkalmaznak a kutatók (például Kirby et al. 2012). Az eddigi kutatások alapján három fő feladattípus használatos: a receptív és produktív – vagyis a morféma megértésével és használatával kapcsolatos – tudást mérő feladatok, az analógiás feladatok és ezek variációi (Apel et al. 2013). A mérések egyaránt elkészíthetők szóban és írásban vagy mindkét mód felhasználásával (Török–Hódi 2015).

Carlisle (2010) hangsúlyozza, hogy már számos különböző kutatás bizonyította a morfológiai tudatosság pedagógiai relevanciáját. Az eredmények összességében azt mutatják, hogy fontosak az iskolában használt olyan gyakorlatok, amelyek segítik a nyelvi kompetenciák, a nyelvi tudatosság és a morfológiai tudatosság fejlődését. Apel (2014) beszámol arról, hogy a normareferenciált tesztek – azaz a morfológiai tudás mérésére alkalmazott különböző nemzetközileg elfogadott mérőeszközök – nem vagy csak indirekt úton mérik a morfológiai tudatosságot, egyedül a PALS-2 (Process Assessment of the Learner – Second Edition) teszt tartalmaz néhány olyan elemet, amelyek a morfológiai tudatosság mérésére alkalmasak. A szerző szerint, még ha a különböző tesztek példáit össze is raknánk, akkor sem kapnánk olyan eszközt, amely a morfológiai tudatosság minden fontos szegmensének a mérésére kitér. Mivel a kísérleti tesztek, amelyek célzottan a tudatosság fejlettségét mérnék fel, nem konszenzusos definíciót használnak a morfológiai tudatosság meghatározására, Apel (2014) szerint alkalmatlanok a felmérésre, hiszen a tudatosság különféle aspektusait vizsgálják. Az említett tesztek produktív morfológiai tudatosságot, ítéltőképeséget mérő feladatokat, morféma összekeverésével és szegmentálással kapcsolatos gyakorlatokat, szóanalógián alapuló és az írott affixumok felismeréséről szóló feladatokat tartalmaznak.

A metanyelvi tudatosságot vizsgáló hazai kutatások között kevés az olyan tanulmány, amely a morfológiai tudatosság fejlődését és a különböző anyanyelvi ismeretekre és képességekre gyakorolt hatását vizsgálná. A témában még nem jelent meg átfogó munka (Török–Hódi 2015), ezzel szemben a nemzetközi szakirodalomban egyre inkább fontossá váló területként tartják számon (például Carlisle 2000; Verhoeven–Perfetti 2011; Varga et al. 2019). A morfológiai tudatosság magyarországi vonatkozásaival kapcsolatban Varga Szilvia és Steklács János végeztek kutatásokat. A szerzőpáros a fonéma- és fonológiai tudatosság analógiájára morféma- és morfológiai tudatosságot különböztet meg (Varga–Steklács 2019), amely szerintük a sikeres olvasási képesség eléréséhez jelent utat. A morfématudatosság a szavak legkisebb jelentéssel rendelkező egységének felismerését, míg a morfológiai tudatosság a szavak belső szerkezetéhez való hozzáférést és ennek a manipulálására vonatkozó képességet jelenti (Carlisle 1995; Török–Hódi 2015).

Varga és Steklács (2019) a morfológiai tudatosság, a nyelvi tudatosság és a szövegértő olvasás kapcsolatát kutatta kisiskoláskorban, második osztályos tanulók körében. Tesztjük elkészítéséhez három alapvető feladattípust – ragozás, szóképzés, szóösszetétel – vettek alapul (Carlisle 2000), amely figyelembe veszi a magyar nyelv agglutináló mivoltát. A teszt ragozott főneveket, igék egyes és többes számát, jelen és múlt időt,

kijelentő, felszólító és feltételes módot, igekötős igéket, ragozott és képzett főneveket tartalmazott, továbbá vizsgálta a főnevek esetében a többes szám és a birtokos személyjel használatát is. A feladatmegoldáskor a tanulóknak négy lehetőség közül kellett kiválasztaniuk a helyes megoldást. Berko (1958) Wug-tesztje alapján morfológiai feladatok és álszavas feladatok is szerepeltek a felmérésben. A tesztben a szövegkörnyezet és a megadott minta alapján kell a megadott szavakat ragozni, így vizsgálja az analógiás nyelvi gondolkodást (Varga–Steklács 2019).

A kutatás céljai és hipotézisei

A kutatás két fő célja az volt, hogy felderítse, milyen eszközökkel mérhető a magyar nyelvű szakiskolások morfológiai tudatossága, és megvizsgálja, hogy a tanórai keretek között végzett fejlesztés hatással van-e a tanulók fejlődésére. A szakiskolások morfológiai tudatosságának felmérése több szempontból lehet releváns. Számukra különösen fontos, hogy középiskolai keretek között fejlesszék a szövegértési képességüket, hiszen a különböző országos és nemzetközi mérések (országos kompetenciamérés, PISA stb.) eredményei egyértelműsítik, hogy az ebben a képzési formában a tanulók gyengébben teljesítenek szövegértésből, mint a kortársaik. A szakiskolások tanterve (Kerettanterv 2020) lehetővé teszi a morfológiai tudatosság vizsgálatának és fejlesztésének iskolai kereteit, hiszen kitüntetett figyelmet szentel a szövegértés fejlesztésének. A szakképzés tanmenete továbbá *A nyelv és a nyelvtan rendszere* címmel külön tematikai egységet és fejlesztési célokat társít az általános iskolai grammatikai ismeretek ismételteséhez, kiegészítéséhez és az esetleges hiányosságoknak a pótlásához. A Kerettanterv a tanárok feladataként tartja számon a nyelvtani ismeretek hasznosságáról való meggyőződés kialakítását vagy megerősítését is, így a morfológiai tudatosság tanórai vizsgálata a szakiskolában illeszkedik a Kerettantervben megjelölt pedagógiai célokhoz. A tanulmány vizsgálja a készített teszt felhasználásának a lehetőségeit, továbbá célja igazolni, hogy a tanórai fejlesztés során használt módszerek és feladatok alkalmasak-e a morfológiai tudatosság fejlesztésére.

A kutatás hipotézisei a következők voltak:

A készített tesztre vonatkozóan:

- 1/a A teszt feladatai közül a tanulók az álszavakra épülő feladattípusban követik el a legtöbb hibát.
- 1/b A válaszok között előfordulnak tipikusan elrontott morfológiai műveletek.
- 1/c A teszt kitöltése átlagosan több mint 30 percet vesz igénybe.

A morfológiai tudatosság fejlesztésével kapcsolatban:

- 2/a A kiválasztott két tanulócsoport (a kísérleti és a kontrollcsoport, részletesen lásd alább) hasonlóan teljesít a morfológiai tudatosságot mérő teszteken az előmérésen.
- 2/b A fejlesztésben részt vevő kísérleti csoport a morfológiai tudatosság utómérésén jobb eredményeket ér el, mint az előmérésen.
- 2/c A fejlesztésben részt vevő kísérleti csoport a morfológiai tudatosság utómérésén jobb eredményeket ér el, mint a kontrollcsoport az utómérésen.

Kutatási módszerek

A kutatás kezdetekor az előmérési tesztet összesen 45 tanuló töltötte ki, 21 fő a kontrollcsoportban és 24 fő a kísérleti csoportban. Mindkét csoport egy-egy szakiskolai osztályközösség tagjaiból tevődött össze. 15 éves, 9. osztályos tanuló volt minden résztvevő. A kontrollcsoport tagjai hegesztőnek és karosszérialakatosnak tanultak a szakmunkásképzésben, míg a kísérleti csoport tanulói elektronikai műszerészeknek. Az utómérések idejére a résztvevők létszáma 30 főre csökkent, mindkét csoportban 15-15 tanuló maradt. Az előmérés eredményei közül kimaradtak azoknak a tanulóknak a tesztjei, akik az utómérésen már nem vettek részt. Ez

különböző okok miatt fordulhatott elő. A szakképzésben nagyfokú lemorzsolódással kell számolni, így számos tanuló elhagyta a képzést, de voltak olyanok is, akik betegség miatt nem tudták megírni az utómérést vagy megfelelően részt venni a fejlesztésen. Az utómérésből pusztán azoknak a tanulóknak a tesztjei maradtak ki, akik az előmérésen vagy a fejlesztésen nem vettek részt, mert később érkeztek az osztályba.

Az elő- és az utómérés esetén is fontos volt ideális körülményeket biztosítani a teszt kitöltéséhez. A tanulók számára egyértelmű volt, hogy semmilyen tétje vagy következménye nincs a teszten elért eredményeknek. Az előmérés során a résztvevők ugyan mérték, hogy mennyi idő alatt töltik ki a tesztet, de tudták, hogy nincs jelentősége a gyorsaságnak, és hogy az eredmény csak kutatási célokat szolgál. A teszt kitöltésének nem volt időkorlátja, két egymást követő tanóra állt rendelkezésére mindkét csoport számára, de egyiknél sem volt szükség a második tanóra időtartamára.

A morfológiai tudatosságra vonatkozó elő- és utómérések mellett szövegértési tesztek is kitöltöttek a tanulók. A szövegértési tesztek eredményeinek a feldolgozása még nem fejeződött be, a tudatosság szövegértésre való hatásának a vizsgálata a kutatás következő állomása. A morfológiai tudatosságot mérő tesztek esetén az ellenőrzéskor nem vettem figyelembe a helyesírási hibákat, és elfogadtam az adott példa minden nyelvjárási változatát. Ha a példát értelmezni lehetett, akkor minden grammatikailag helyes megoldást elfogadtam. Az előmérések után a kísérleti csoport tagjai 20 tanóra tantervi anyagába integrált fejlesztésen vettek részt, ennek során a grammatikai és a morfológiai tudásuk és kompetenciájuk fejlesztése volt a cél. A tanulók foglalkoztak nonszensz szövegek morfológiai és szófajtnai elemzésével, egyszerű mondatok részletes vizsgálatával és értelmezésével, szavak szegmentálásával és szavak morfémből történő összeépítésével. A cél nem az elméleti grammatikai ismeretek bővítése volt, sokkal inkább a nyelvtani kompetenciák fejlesztése.

Eredmények

A teszt létrehozása és az egyes feladatok tapasztalatai

A teszt megalkotásakor tíz feladat készült a morfológiai tudatosság mérésére. A bevezetőben bemutatott külföldi és hazai tesztek alapján készültek olyan példák, amelyek alkalmasak lehetnek a középiskolás korú szakiskolás tanulók morfológiai tudatosságának a feltérképezésére. A feladatok között szerepeltek az adott morfémből felismerésével és manipulálásával kapcsolatos példák is, de a tanulók által kitöltött tesztbe csak a manipulációs feladatok kerültek be, nevezetesen a törmelék manipulálásával, a jelek, képzők és ragok manipulálásával, valamint egy álszavakkal kapcsolatos feladat. Ennek több oka is volt. Fontosnak tartottam, hogy tanórai keretek között, belátható idő alatt kitölthető teszt készüljön, amely nem terheli meg túlságosan a résztvevőket. Továbbá a tapasztalat azt mutatta, hogy a morfémből felismerése ennek a korosztálynak már nem megfelelő feladat: a példák többsége túl könnyűnek bizonyult a számukra, és így hamar unalmassá vált a teszt kitöltése. Az utasításon túl minden feladat tartalmazott egy-egy mintát is, hogy egyértelmű legyen a megoldási mód.

A feladatokban minden morfológiai szempontból helyesen manipulált szó egy pontot ért, az álszavakkal kapcsolatos feladatban pedig a helyesen toldalékoltszó kiválasztására lehetett pontot kapni, minden helyes megoldásért egyet. A tesztek javítása és a pontok összesítése után minden feladatnál kiszámítottam a kísérleti és a fókuszcsoport átlageredményét, majd a két csoport eredményeit összehasonlítottam az elő- és utómérés esetén is. Az összesen hat feladatból álló teszt sorozat kitöltése a gyakorlati indokokat figyelembe véve kedvezőbbnek bizonyult a tanulók számára.

A teszt első feladata a törmelék manipulálásáról szólt. Mivel a magyar nyelvben ige- és névszótövek között is vannak többalakúak, ez a feladat is mindkettőre tartalmazott példákat: a tanulók feladata négy többalakú ige és négy többalakú névszó tövének a megváltoztatása volt. A feladatok szövegei a nyelvtani kifejezéseket

nem használták az utasításban, csupán arra kérték a kitöltőt, hogy változtassa meg a megadott szavakat a megfelelő módon.

Írd a pontozott vonalra a vastagon szedett szavak megfelelő alakját a megadott példa alapján!

- Példa: **ikrek** Zoli és Robi közül Zoli a bátrabbik ___iker___.
1. **havazott** Egész éjjel szakadt a _____.
 2. **lelked** Egy csésze forró teától még a _____ is felmelegszik.
 3. **ajtajában** Most szép idő van, nem baj, ha nyitva marad az _____.
 4. **borjakkal** Nézd, ott egy kis foltos _____ a mamája mellett.

Írd a pontozott vonalra a vastagon szedett szavak megfelelő alakját a megadott példa alapján!

- Példa: **fessétek** Picasso épp a műtermében _____ fest_____.
1. **fekve** Bodri már megint a kanapén _____.
 2. **letettétek** Pista nem _____ semmit az ügy érdekében.
 3. **igyekezzetek** Peti a boltba _____, mert az mindjárt bezár.
 4. **menjünk** Nekem a matematika egyszerűen nem _____.

A tömorfémák manipulálásával kapcsolatos feladaton nagyon hasonló eredményeket ért el a kísérleti és a kontrollcsoport mind az elő-, mind az utómérésen. A kontrollcsoport az előmérésen átlagosan 6,8, az utómérésen 6,9 pontot, míg a kísérleti csoport 6,5 és 7,6 pontszámot ért el átlagosan a 10 pontot érő feladatokon. A legrosszabb eredményt a kontrollcsoport tagjai közül érte el az egyik tanuló: ő az előmérésen 2 pontot, az utómérésen 5 pontot szerzett ezzel a feladattal. Számos tanuló teljesítette viszont hiba nélkül, és akadtak tipikusan elrontott példák is. A legtöbb esetben az *igyekszik* ige megfelelő töváltozatát, a *lélek* és a *borjú* névszók töváltozatait hibázták el. A legtöbb hibázás valódi tévesztés volt – például *igyekezet*, *igyekezz*, *borj*, *borjukat*, *lelket* –, kevés olyan eset volt, amikor a tanulók üresen hagyták a megoldás helyét. Az olyan esetekben, ahol grammatikai szempontból a mondatban a megoldás több alakban is elfogadható volt (például a *lélek* névszótő különböző birtokos személyjelekkel ellátott alakjai), abban az esetben mindegyik helyes megoldást elfogadtam.

A következő manipulálási feladat hét-hét névszó- és igeképzőt, kilenc jelet és harminc válogatott ragot tartalmazott. A képzők manipulálásával kapcsolatos feladatban 14 példa szerepelt. A feladat arra kérte a résztvevőket, hogy egy-egy megadott szót úgy változtassanak meg, hogy illeszkedjen a mondatban üresen hagyott helyre. Az alábbiakban ebből látható egy részlet.

Változtasd meg úgy a vastagon szedett szót, hogy illeszkedjen a mondatban üresen hagyott helyre! A vonalra csak egyetlen szót írhatasz.

- Példa: **fésül** Anna épp a tükör előtt ___fésülködik___.
1. **bízik** Egy kapcsolatban a legfontosabb dolog a _____.
 2. **internet** Feri állandóan csak _____.
 3. **ír** Gyönyörűen van berendezve ez az _____.
 4. **korty** Hiába kínálgatom neki a teát, nem _____ bele.
 5. **csap** Amikor Peti ideges, akkor folyton _____.

A feladat kitöltése során átlagosan 12,2 pontot ért el a kontrollcsoport az előmérésen, és 12,1 pontot az utómérésen. A kísérleti csoport pedig átlagosan 11,8 és 12,8 pontra teljesítette a feladatot az elő- és utómérésen. A legrosszabb eredményt ezen a feladaton is a kontrollcsoport egyik tanulója (nem ugyanaz a tanuló, mint az előzőekben említett) érte el, 7 pontot szerzett az előmérésen, és 8 pontot az utómérésen. A legtöbbször előforduló hibázások a *gondol*, *ír*, *csap*, *főz*, *lök* szavak képzése során jelentek meg, ezekben a példákban a *gondolkodik*, *iroda*, *csapkod*, *főzelék*, *lökös* képzett alakokat kellett a tanulóknak létrehozni. A feladat minden példája esetén volt hibás megoldás. Nem volt olyan példa, amelyet minden tanuló megfelelően töltött ki, de számos tanuló teljesítette hiba nélkül a feladatot. A képzőkkel kapcsolatos feladatban a *csapkod* és a *lökös* alak létrehozásakor történt a legtöbb hasonló hibázás, helyettük a tanulók a *csap* hiányos alakot, illetve a mondatba nem megfelelően illő *fellök* alakot használták rendszeresen. Az utóbbi példa esetén sokszor szerepelt a *lök fel* forma is, amely ugyan illeszkedik a mondat üresen hagyott helyére, ám azért nem fogadtam el, mert a feladat azt kérte, hogy csak egyetlen szó kerüljön a vonalra.

A jelek manipulálásával kapcsolatos feladatban (néhány példáját lásd alább) kiemelkedően jól teljesítettek a tanulók, kevés hibázás fordult elő, és sokan teljesítették a példákat hiba nélkül az elő- és az utómérésben egyaránt. A kontrollcsoport az előmérésen és az utómérésen is átlagosan 8,4 pontot ért el. A kísérleti csoport kis mértékben rontott a későbbi mérésen, 8,5 és 8,4 pontot szereztek átlagosan a tanulók, de a rontást a felmérés szempontjából nem tekintettem jelentősnek. A leggyakrabban elrontott példák a *fizet* és a *felel* igék jelzővel való ellátásakor keletkeztek, ezekből a *fizetne* feltételes módú és a *felelj* felszólító módú igealakokat kellett létrehozniuk a tanulóknak. Az előbbinél a *fizet*, *fizetett* hibázások, az utóbbinál pedig a *felelek*, *felelt*, *felel*, *felelsz* alakok fordultak elő a legtöbbször.

Változtasd meg úgy a vastagon szedett szót, hogy illeszkedjen a mondatban üresen hagyott helyre! A vonalra csak egyetlen szót írhatsz.

- Példa: **rohan** Pisti tegnap egészen a moziig __rohant__.
- vág** Előző héten az új szakács száz kiló hagymát _____ össze.
 - fizet** Józsi a pénztárnál kártyával _____, ha működne a terminál.
 - felel** _____ bátran, ha kérdeznek tőled valamit!
 - lapát** A homokozóban maradtak a _____.
 - macska** Nem ihatod meg a tejet, mert az a _____.

A ragok manipulálásával kapcsolatos feladatban a kontrollcsoport az elő- és az utómérésen is átlagosan 27,6 pontot ért el, míg a kísérleti csoport pedig 26,4 pontot az elő- és 27,6 pontot az utómérésen. A legtöbb hibázás a *béka* szó *békánál*, a *férj* szó *férjhez*, a *nevel* szó *nevelik*, a *fúr* szó *fúrod* alakra történő átalakításakor történt. Számos hibátlan teszt is volt mindkét mérés esetén, de meglepően sok hiba volt tapasztalható például az igeragozásban: sokszor hagyták meg például a tanulók az egyes szám harmadik személyű ragozást, ahelyett, hogy a megfelelő számba és személybe tették volna az igéket. A leggyengébben sikerült feladat a ragok manipulálásakor a kísérleti csoport előmérésén jelent meg, egy tanuló húsz pontot szerzett.

Változtasd meg úgy a vastagon szedett szót, hogy illeszkedjen a mondatban üresen hagyott helyre. A vonalra csak egyetlen szót írhatsz.

- Példa: **tábla** Ne firkáljátok össze a _____ táblát _____!
- barát** A legjobb dolog a világon ajándékot venni egy _____.
 - Esztergom** Én _____ dolgozom.
 - iskola** Te szeretsz _____ járni?

4. **márvány** Ez a szobor _____ készült.
5. **dicsér** Mi tanárként manapság nem _____ eleget.
6. **énekel** A barátnőmmel a kedvenc dalomat _____.
7. **gyakorol** Ti a holnapi témazáró dolgozatra _____?
8. **ken** A kenyeret ti margarinnal _____ meg a vaj helyett.
9. **utál** Manapság az emberek _____ takarítani.
10. **nevel** Ők még mindig igazán jól _____ a gyerekeket.

A morfémanipulálást felmérő tesztben az utolsó egy vegyes típusú feladat volt. Ebben minimum két manipulációs műveletet kellett elvégezni az adott példán derivációs és inflexiós morféma felhasználásával. Bizonyos esetekben mindkettőt alkalmazni kellett, de voltak olyan példák is, ahol az adott szót két jellel kellett ellátni. A vegyes típusú feladat összesen tíz kérdést tartalmazott. A kontrollcsoport az előmérésen átlagosan 6,9, az utómérésen 7,1 pontot szerzett. A kísérleti csoportnál nagyobb volt a változás, az előmérésen átlagosan 6,4, míg az utómérésen átlagosan 8 pontot értek el a kitöltők. A legrosszabb pontszám 4 volt a megszerezhető 10-ből, ezt az eredményt a kontrollcsoportból egy, a kísérleti csoportból négy tanuló érte el az előmérésen. Az utómérésen a leggyengébb pontszám az 5 lett, ezt a kontrollcsoportból hárman érték el, a kísérleti csoportból mindössze egy tanuló. Egyetlen hibátlan megoldás sem készült sem az elő-, sem az utómérésen, de számos 9 pontos megoldás született.

A *piros* – *pirosodnak/pirosának*, *eleven* – *elevenítsük/elevenítsd*, *buta* – *butáskodj*, *tol* – *tolakszik/tolakodik/tolakodna*, *doboz* – *dobozoknak*, *lát* – *látomásom/látomásod/látomása* stb. manipulációk esetén fordult elő a legtöbb hibázás, de nem akadt egyetlen olyan példa sem, amelyet minden tanuló helyesen oldott volna meg. A *pirosodnak* alak helyett szerepelt a megoldások között *pirosítanak*, történtek *pirosak*, *pirosan* hibázások is, ezek közül a leggyakrabban a *pirosak* alak fordult elő. Az *eleven* szó manipulálásakor az *eleven*, *elevenen*, *elevenedj*, *elevenkedj* hibázások fordultak többnyire elő, legtöbbször az *elevenen*. A *butáskodj* szóalak létrehozása helyett a *buta*, *butulj* hibázások jelentek meg legtöbbször, míg a *tolakszik* alak helyett a *tol*, *tolna*, *tolja* alakok. Az utóbbi esetében volt olyan tanuló, aki nem ismerte fel a szótövet, és a *tolat* igét hozta létre. Mivel értelmezhető maradt a mondat, ezt a megoldást elfogadtam. A *dobozoknak* példa esetén a legtöbb hibázás oka akár a figyelmetlen olvasás is lehetett, hiszen sokan nem vették észre a mondatban kitett névelőt és a többes számot, így a *doboz*, *dobozok*, *doboznak* hibák jelentek meg sokszor. A teszt végső, javított verziójába ez a példa nem került be, mert vélhetően nem minden hibázás esetén morfológiai tudatossággal kapcsolatos tévesztésről lehet szó. A *látomás* szóalak létrehozása helyett legtöbbször a *lát*, *látás*, *látó*, *látnok* hibázások jelentek meg.

Változtasd meg úgy a vastagon szedett szót, hogy illeszkedjen a mondatban üresen hagyott helyre! A vonalra csak egyetlen szót írhatasz.

- Példa: **ordít** Te tegnap egész este velem ___ordítottál___.
1. **piros** Az almák milyen szépen _____ a fán, lassan megérnek!
 2. **Dani** Nem az én autómmal megyünk, hanem _____.
 3. **eleven** _____ fel, mit láttunk az osztálykiránduláson!
 4. **buta** Ne _____, Feri, ezt már megbeszéltük!
 5. **tol** Peti sosem _____, ha sorba kell állni.

Az utolsó feladat álszavakat tartalmazott. Tíz példát kaptak a kitöltők, a megadott mondatok hiányzó részére kellett kiválasztaniuk a leginkább odaillő alakot négy verzió közül (a hármas példában mindkét helyes

megoldást elfogadtam). A kiegészítendő mondatok is álszavakból álltak, csupán a névelők maradtak meg. Az előmérésen a kontrollcsoport 5,6, a kísérleti csoport 5,8 átlagpontszámot ért el, míg az utómérésen 5,2 és 8,5 pontot. A legkevesebb pontszám ebben a feladatban a 0 volt, amelyet a kísérleti csoport egyetlen tanulója teljesített az előmérés során. Az előmérésen mindössze egyetlen tanulónak sikerült maximális pontszámot elérnie, az utómérésen viszont a kísérleti csoportban több tanuló is hiba nélkül teljesítette a feladatokat.

Karikázd be a mondat hiányzó részére leginkább megfelelő alakú szót!

0. Csinguri _____ turli-burlizik.

csomporival csomporog, csomporhat, csompornának

1. A mingilik a trumpadon csiporva _____.

prünttyel, prünttyög, prünttyösít, prünttyögnek

2. A _____ tripirodi prukábolt.

galákol, galákosodik, galákok, galákos

3. A kalompának filákoltak a _____.

sabátok, sabálásnak, sabák, sabái

4. _____ ratáltam hienekbe.

salapizva, salapáltak, salapik, salapizhat

5. Hede és Pere _____ a zerán.

lávognak, lāvogna, lāvogással, lāvogtunk

A kísérleti és a kontrollcsoport eredményeinek az összehasonlítása

A kísérleti és kontrollcsoport eredményeinek az összehasonlításkor nemcsak az elő- és az utómérés végeredményét vetettem össze egymással, hanem az egyes feladatokon elért eredményeket is. A kontrollcsoportban és a kísérleti csoportban tanuló 15-15 résztvevő átlageredményeit hasonlítottam össze, és a következő táblázat százalékos arányban is megadja, hogy az egyes feladatok megoldásában milyen változás történt az elő- és az utómérés során.

1. táblázat

A kontroll- és a kísérleti csoport eredményei a morfológiai tudatosságot mérő elő- és utóméréseken

	Kontrollcsoport (n = 15 fő)				Kísérleti csoport (n = 15 fő)			
	Előmérés (pont)		Utómérés (pont)		Előmérés (pont)		Utómérés (pont)	
1. feladat (tőmorfémák manipulálása)	6,8	85%	6,9	86%	6,5	85%	7,6	95%
2. feladat (képzők manipulálása)	12,2	87%	12,0	86%	11,8	84%	12,8	91%
3. feladat (jelek manipulálása)	8,4	93%	8,4	93%	8,5	94%	8,4	93%
4. feladat (ragok manipulálása)	27,6	92%	27,6	92%	26,4	88%	27,6	92%
5. feladat (vegyes manipulálás)	6,9	69%	7,1	71%	6,4	64%	8,0	80%
6. feladat (álszavas)	5,6	56%	5,2	52%	5,8	58%	8,5	85%

A táblázat adatai szerint az előméréseken hasonlóan teljesített a kontroll- és a kísérleti csoport a különböző feladatokban. A hatból három feladat esetén (képzős, ragos és vegyes manipulálás) kismértékben jobb eredményeket szerzett a kísérleti csoport, egy feladatnál pontosan ugyanazt az átlagot érte el, mint a kontrollcsoport (tőmorfémák manipulálása), és két feladatnál (jelek manipulálása és álszavak) kismértékben gyengébben teljesített. Ezekben az esetekben csupán néhány százalék különbségről van szó, mindkét csoportban magas átlageredmények születtek. Kivételt képez az álszavas feladat, ahol az előmérésen mindkét csoport eredményei éppen csak meghaladják az 50%-ot.

A fejlesztés (erről részletesen Bartha megj. e.) sikerességét igazolja, hogy az átlageredmények alapján a kísérleti csoport egyetlen, a jelek manipulálásával kapcsolatos feladat kivételével mindegyikben jobban teljesített az utómérésen, mint a kontrollcsoport, sőt az előmérés eredményeivel összehasonlítva is több pontot szereztek átlagosan. A jelek manipulálásával kapcsolatos feladatokban nem javultak az eredményeik az előméréshez képest, 1%-kal gyengébben teljesítettek az utómérésen, mint az előmérésen. A többi feladat esetén pozitív változás történt, az álszavakkal kapcsolatos feladatot is átlagosan 27%-kal jobban teljesítették, mint az előmérésen. A fejlesztés eredményessége arról tanúskodik, hogy ugyan lezártunk tekintjük a nyelvi fejlődésnek ezt a folyamatát, van lehetőség a rögzült morfológiai hibázások javítására és a morfémákról való elvontabb gondolkodás fejlesztésére.

A kontrollcsoport az utómérésen az előméréshez hasonló eredményeket ért el, a legnagyobb eltérés 4% különbség volt a feladatokban elért korábbi átlageredményeikhez képest. Két feladatnál születtek jobb eredmények a későbbi mérésen (tőmorfémák és vegyes manipulálás), de itt is csupán 1-2%-os a fejlődés, amely ilyen kis létszámú vizsgálat esetén nem mondható jelentősnek. A jelek és a ragok manipulálásával kapcsolatos feladatokban pontosan ugyanazt az átlageredményt teljesítették, mint az előmérésen, a képzők manipulálásával kapcsolatos és az álszavas feladatban pedig kismértékben, de rontottak az eredményeiken az előméréshez képest.

Következtetések

Mind az elő-, mind az utómérésen született eredmények igazolják az 1/a hipotézist, amely szerint leginkább az álszavas feladat minősült kihívásnak a tanulók számára. A hibázások alapján nem lehetett egyértelműen kiválasztani olyan példákat, amelyeken jellemzőbb volt a tanulói hibázás. A morfémák manipulálásával kapcsolatos öt feladat esetében mindegyiknél előfordultak tipikus hibázások, így az 1/b hipotézis igazoltnak tekinthető.

A tesztrel kapcsolatos utolsó, 1/c hipotézis a feladatlapok kitöltésére szükséges időre vonatkozott. Ennek teszteléséhez az előmérés során a tanulók mérték a kitöltés idejét, és ezt rögzítették a feladatlapjukon. Időkorlát a feladatok elvégzéséhez nem volt. Azt feltételeztem, hogy átlagosan több mint 30 percet vesz majd igénybe a feladatlap kitöltése. Ez azonban nem igazolódott: mindkét csoport esetében kevesebb időre volt szükség. A kontrollcsoport átlagosan 20, a kísérleti csoport átlagosan 21 perc alatt töltötte ki a tesztet. A legkevesebb és legtöbb időt is a kísérleti csoportban mérte két tanuló, az előbbi esetében 12 percre, az utóbbinak 40 percre volt szüksége a feladatlap kitöltéséhez. Fontos megjegyezni, hogy ugyan átlagosan kevesebb mint 30 percet igényelt a teszt kitöltése, a tanulók között egyetlen olyan akadt csak, akinek több mint 30 percre volt szüksége (40 perc) a teszt kitöltéséhez.

A százalékos eredmények alapján látható, hogy az előméréseken hasonlóan teljesített a kontroll- és a kísérleti csoport a különböző feladatokban, amely igazolja a 2/a hipotézist.

Az összesített átlageredmények továbbá igazolják a fejlesztésre vonatkozó 2/b és 2/c hipotéziseket, amelyek szerint az előmérésen a két csoport hasonlóan teljesít, és az utómérésen a kísérleti csoport jobban teljesít az előmérés eredményeihez és a kísérleti csoport eredményeihez viszonyítva is.

Összegzés és kitekintés

A teszttel kapcsolatos következtetés, hogy a későbbiekben a teszt eredményesebben mérhetne, ha több vegyes típusú manipulációt és az álszavas feladathoz hasonló elvontabb műveleteket igénylő feladatot tartalmazna. A többi feladat hasznos lehetne a fiatalabb korosztályok morfológiai tudatosságának a felmérésében, hiszen a példák sokszor nem jelentettek kihívást a 15 éves korosztály számára. Ugyanez érvényes a morfémák felismerésével kapcsolatos feladatokra, amelyeket a kutatásban bemutatott mérés már nem tartalmazott. Érdekes lehet a vegyes típusú manipulációs feladatok esetén egy olyan átfogó kutatás elvégzése is, amely részletesen elemezné, hogy a tanulók többségének pontosan mely morfológiai műveletek jelentettek problémát. Ehhez, vélhetően, több vegyes típusú példára lenne szükség. Pozitív volt a teszt kitöltésével kapcsolatban, hogy a tanulók számára minden esetben elég volt egy tanórányi idő a feladatok elvégzésére.

A morfológiai tudatosságot mérő teszt kidolgozása és a tudatosság fejlesztésére irányuló munka számos tapasztalattal járt mind a kutatómunka szempontjából, mind pedagógusként. A hipotéziseim többsége igazolódott, de számos olyan tanulság is megfogalmazódott a teszttel és a fejlesztéssel kapcsolatban, amely a későbbiekben a további kutatásokhoz felhasználható. Összegzésképpen a teszt alkalmas volt arra, hogy képet adjon a 9. osztályos, 15 éves szakiskolás tanulók morfológiai tudatosságának itt vizsgált aspektusairól, nevezetesen a tö- és a toldalékmorfémák manipulálásával kapcsolatos képességéről, valamint az álszavak morfológiai struktúrájának a felismerésével és elemzésével kapcsolatos képességéről. A korábban bemutatott kutatások eredményeit, amelyek szerint a 15 éves korú gyermekek morfológiai tudatosságának kialakulása lezártnak tekinthető, az elvégzett kutatás nagy részben igazolja, hiszen a feladatok eredményei jól mutatják, hogy a megkérdezett tanulók tudatosan használják a magyar morféma- és szóalkotást. Ugyanakkor a hibázások és a nehezebb, elvontabb morfológiai műveleteket igénylő feladatokon elért eredmények azokat a kutatásokat látszanak alátámasztani, amelyek szerint a morfológiai tudatosság fejlesztésének egészen a felnőttkorig van relevanciája (Binder–Tighe 2012; Wilson–Fowler–Apel 2015 stb.).

A kutatás a következő szakaszban a morfológiai tudatosság fejlesztésének a szövegértési képességre gyakorolt hatását fogja vizsgálni. Ha igazolódik a pozitív befolyás, az lehetőséget adna egy olyan fejlesztési módszer kidolgozására, amelyet érdemes lehet megismerniük a gyakorló pedagógusoknak, mert segítheti őket a középiskolás tanulók szövegértésének és olvasási képességének a fejlesztésében. Tanári tapasztalataim szerint kimondottan hasznos lehet ez az eredmény a szakképzésben tanító pedagógusok számára, hiszen ők kiemelten sokszor találkoznak olvasási és szövegértési problémákkal.

Összevetve az előmérésen és az utómérésen kitöltött teszteket azt a következtetést lehet levonni, hogy a jelek manipulálásával kapcsolatos feladatban szereplő hibázások valószínűleg tipikusan elrontott morfológiai műveletek, amelyeknek a helyes használata nem került megfelelő mértékben előtérbe a fejlesztés során. Igazolja a fejlesztés hatásosságát az is, hogy a kontrollcsoport ezzel szemben az előméréshez nagyon hasonlóan teljesített az utómérés során is. Ugyan négy hónapig tartott a kísérleti csoport fejlesztése (Bartha megj. e.), fontos kiemelni, hogy mindez tanórai keretek között zajlott az iskolai tananyagba integrálva. A szakiskolai tanterv jó lehetőséget adott a fejlesztés megvalósítására, de az egyes fejlesztő módszerek és feladatok minden bizonnyal bármilyen anyanyelvi tanmenetbe beépíthetők, ha nem is ehhez hasonló intenzitással. A kutatás egyik folytatásaként a cél egy, a pedagógusok számára készített módszertani kalauz létrehozása is, amelyben nemcsak a fejlesztés során szerzett tapasztalatokat osztja meg, hanem az alkalmazott tanórai tevékenységeket és feladatokat is. A szerzett tapasztalatok alapján a teszt további fejlesztése mellett érdemes más korosztályok számára alkalmas feladatokat is létrehozni. A kutatás eredményei összességében azt mutatják, hogy a morfológiai tudatosság felmérhető és fejleszthető a 15 éves gyermekek körében, és mindkettő megvalósulhat tanórai keretek között.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2003. *Csak az ember olvas*. Tinta Kiadó. Budapest.
- Apel, Kenn 2014. A comprehensive definition of morphological awareness: Implications for assessment. *Topics in Language Disorders* 3: 197–209. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000019>
- Apel, Kenn – Diehm, Emily – Apel, Lynda 2013. Using Multiple Measures of Morphological Awareness to Assess Its Relation to Reading. *Topics in Language Disorders* 1: 42–56. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318280f57b>
- Aronoff, Mark – Fudeman, Kirsten 2005. *What is morphology?* Wiley–Blackwell. Oxford.
- Baayen, Harald R. – Schreuder, Robert 1995. Modeling morphological processing. In: Feldman, Laurie B. (ed.) *Morphological aspects of language processing*. Lawrence Erlbaum Hillsdale. Mahwah, NJ. 131–154.
- Bartha Blanka megj. e. A morfológiai tudatosság fejlesztésének hatása a szövegértési képességre 9. osztályos szakiskolai tanulók körében. *Módszertani Közlemények*.
- Berko, Jean 1958. The Child's Learning of English Morphology. *Word* 2–3: 150–177. <https://doi.org/10.1080/0437956.1958.11659661>
- Binder, Katherine. S. – Tighe, Elizabeth. L. 2015. An investigation of morphological awareness and processing in adults with low literacy. *Applied Psycholinguistics* 36: 245–273. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000222>
- Carlisle, Joanne F. 1995. Morphological awareness and early reading achievement. In: Feldman, Laurie B. (ed.) *Morphological aspects of language processing*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ. 189–209.
- Carlisle, Joanne F. 2000. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 12: 169–190. <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Carlisle, Joanne F. 2010. Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly* 4: 464–487. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.5>
- Csépe Valéria 2014. Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika 1–2. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 339–370.
- Ehri, Linnea C. 2000. Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders* 3: 19–36. <https://doi.org/10.1097/00011363-200020030-00005>
- Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2024. június 16.)
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kirby, John R. – Deacon, Helene S. – Bowers, Peter N. – Izenberg, Leah – Wade-Woolley, Lesly. – Parrila, Rauno. 2012. Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2: 389–410. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9276-5>
- Laczkó Mária 2008. Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 1: 12–22.
- Perfetti, Charles A. 2007. Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading* 11: 357–383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Steklács János 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt. Budapest.
- Tóth László 2003. *Narratívum és megértés: Pszichológiai sajátosságok a narratív szöveg megértésének fejlődésében az általános iskolai tanulóknál*. Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet. Debrecen.
- Török Tímea – Hódi Ágnes 2015. A morfológiai tudatosság fejlődése, mérési lehetőségei és az olvasás-szövegértéssel való kapcsolata. *Anyanyelv-pedagógia* 1: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=551> (2024. június 16.)

- Varga Szilvia – Pásztor Attila – Steklács János 2019. A szövegértés és a morfológiai tudatosság számítógép-alapú fejlesztése alsó tagozaton. *Iskolakultúra* 8: 94–106.
- Varga Szilvia – Steklács János 2019. A morfológiai tudatosság és összefüggése a szövegértő olvasás képességével második osztályos korban: egy próbamérés tanulságai. In: Bóna Judit – Horváth Viktória (szerk.) 2019. *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után*. Eötvös Kiadó. Budapest. 107–127.
- Verhoeven, Ludo – Perfetti, Charles A. 2011. Morphologica processing in reading acquisition: A cross-linguistic perspective. *Applied Psycholinguistics* 3: 457–466. <https://doi.org/0.1017/S0142716411000154>
- Wilson-Fowler, Elizabeth B. – Apel, Kenn. 2015. Influence of morphological awareness on college students' literacy skills: a path analytic approach. *Journal of Literacy Research* 3: 405–432. <https://doi.org/10.1177/1086296X15619>

Bartha, Blanka

Possibilities for measuring and developing morphological awareness at secondary school age

Morphological awareness which plays an equally important role in reading acquisition and the development of text comprehension skills, refers to the ability to recognize and manipulate morphemes, the building blocks of words. In Hungary, research on morphological awareness has been limited to the early stages of first language acquisition, but it seems relevant to examine the awareness of secondary school students, too. The aim of this research is to explore what tools can be used to measure the morphological awareness of 15-year-old vocational school students and to assess whether there is room for development within classroom settings. The study presents a test that proved to be suitable for measuring secondary school students' morphological awareness and illustrates how the test participants performed before and after development. The research demonstrates the effectiveness of the development with control group results, and then summarizes the research and pedagogical experiences.

Kulcsszók: anyanyelv-pedagógia, morfológiai tudatosság, középiskola, tanórai fejlesztés, teszt

Keywords: first language pedagogy, morphological awareness, secondary school, classroom development, test

Az írás szerzőjéről

Bartha Blanka

VSZC Király Endre Technikum és Szakképző Iskola, Vác

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

blankabartha20[kukac]gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8143-1592>