

Imre Angéla, Szanati Dóra, Földiné Szűcs Krisztina és Szűcs Antal Mór:

KÉTNYELVŰ GYERMEKEK NYELVI INTEGRÁLÁSA MAGYAR OKTATÁSI INTÉZMÉNYBE⁵

A 21. században a kétnyelvűség nem ismeretlen fogalom. Jól ismert tény, hogy ez a jelenség a világ népességének többségét érinti. Mind történelmi, mind nyelvi adatok tanúsítják, hogy a legtöbb nagy államalakulat többnyelvű volt. Ugyanakkor az is igaz, ha egy ország többnyelvűnek számít, ebből még nem feltétlenül következik, hogy a lakosok is automatikusan kétnyelvűek lesznek. Az egyéni kétnyelvűség szakirodalmának tanulmányozásakor feltűnik, hogy a használt terminológiák gazdag tárával állunk szemben: különböző módon tipologizálhatunk a nyelvek ismeretének, elsajátításának módja és ideje szempontjából (Imre 2006). Jelen írásunkban a kétnyelvűség meghatározásánál elsősorban Bartha definícióját vettük alapul, aki úgy fogalmaz: „kétnyelvűnek tekintjük azt, aki a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szociokulturális szükségleteinek megfelelően (szóban és/vagy írásban, illetőleg jelelt formában) rendszeresen használ” (Bartha 1999: 40). A kétnyelvűség kialakulását elsősorban különböző gazdasági és társadalmi okokkal magyarázhatjuk. Globalizált világunkban gyakrabban nézhetünk szembe azzal a jelenséggel, hogy az emberek más országba költöznek, az új hazájukban pedig számos olyan kihívással szembesülnek, ami a szocializáció eltérő mértékében, egymástól különböző értékekben és normákban, nyelvi problémákban stb. gyökerezik. Ezek kezelésére nincs egységes gyakorlat, a különböző országok más és más módon próbálnak az így kialakult nehézségekre, hátrányra megoldást találni, azonban ez megoldandó feladat, hiszen, ha nem sikerül, akkor ez egyben az egyes népcsoportok izolációjához vezethet, s ez hosszútávon a többségi társadalmat is negatívan érheti. Mivel ez a jelenség sokszor nem csak egyes embereket, hanem teljes családokat is érint, mindez hatással lesz az oktatási intézmények működésére is. Hogyan lehetséges ez? Amikor a családok – például a szülők munkája miatt – csak egy rövid időre érkeznek, gyermekeik számára elsősorban a kéttannyelvű iskolákat keresik, nem is feltétlenül tartják szükségesnek a többségi nyelv elsajátítását. Abban az esetben azonban, amikor egy család hosszabb távon tervezi az országban való tartózkodást, netán már le is telepedtek, ők fontosnak tartják, hogy a gyermekek nyelvi integrálódjanak, minél alaposabban megismerjék az ország kultúráját, s ezért ők a magyar tanítási nyelvű, állami oktatási intézményeket preferálják elsősorban (a döntésben természetesen a finanszírozási háttér is döntő lehet). A világ más tájain az oktatásban ez a nyelvi sokszínűség már megszokott dolog, Magyarországon azonban csak az utóbbi évtizedekben szembesültünk azzal a ténnyel, hogy egyre nagyobb számban találkozunk az állami intézmények óvodai csoportjaiban, iskolai osztályaiban is a magyartól eltérő anyanyelvű gyermekekkel. Az intézményeknek erre a kihívásra fel kell készülniük és ki kell dolgozniuk különböző (többek között nyelvi) támogató programokat.

Az intézményes oktatásban való sikeres részvétel alapvető feltétele az oktatás nyelvének megfelelő szintű ismerete. A magyar oktatási rendszerben adott, hogy melyek azok a kritériumok, amelyek alapján egy gyermeket iskolaérettnek minősítünk; ezek között nyelvi szempontok is szerepelnek (szókincs, nyelvtani szerkezetek ismerete, megfelelő kiejtés stb.). Ezen kritériumok teljesülésének meglétét fontos formális és informális módon is ellenőrizni, hiszen ez elmaradás, késés vagy hiány esetén alapot nyújthat a szakszerű fejlesztés, támogatás megtervezéséhez. 2013 óta a logopédiai ellátás keretében el kell végezni a harmadik és ötödik életévüket betöltött gyermekek beszéd- és nyelvi fejlettségének szűrését (lásd 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet, 25. §). A hároméveskori logopédiai szűrés a nyelvi fejlettségre (receptív és expresszív nyelv), az ötéveskori szűrés elsősorban a beszédartikulációra, illetve az írott nyelvi (írás és olvasás) készségekre irányul. A szűrés eredménye alapján szükség esetén az érintett gyermekek további vizsgálatokon vesznek részt, valamint logopédiai ellátásban részesül(het)nek.

⁵ <https://doi.org/10.17048/Tanulasestarsadalom.2025.5>

A magyar anyanyelvű gyermekek szűrésére már van kialakult logopédiai protokoll. A magyarországi logopédiai szűrés szakmai eljárásrendjét részletesen tartalmazza A logopédia ellátás szakszolgálati protokollja (Torda 2015). A hároméveskori szűrés eszköze a Macarthur-Bates kommunikatív fejlődési adattár III. (KOFA-3), amelyet a szülők töltenek ki. Mivel a kitöltés online módon történik, ekkor a logopédusok közvetlenül nem találkoznak a gyermekekkel. Az ötéveskorú gyermekeknél a SZÓL-E? szűrőeljárást alkalmazzuk, ezt közvetlenül már a logopédus veszi fel a gyermekekkel. Az iskolába lépés után közvetlenül nyelvi szűrés már nincsen.

Mi a helyzet azonban a kétnyelvűekkel? Hogyan mérjük fel az ő beszéd- és nyelvi szintjüket? Adódik a kérdés: alkalmazhatjuk-e ugyanazokat a szűrőeszközöket, mint az egynyelvűek esetében? Az általános gyakorlatban a kétnyelvűek nyelvi szintjeit nyelvenként mérik, s az eredményeket összevetik az egynyelvűek standard eredményeivel, miközben ezt számos kritika éri. Navracsics (2010) gyakran említi ehhez F. Grosjean hasonlatát: ha egy sportból vett példával élhetünk, akkor azt mondhatjuk, ez olyan, mint amikor a gátfutó eredményeit összevetjük a futóéval és a magasugróéval. Mindkettőhöz értenie kell, de külön-külön lehet, hogy nem ő lesz a legjobb (Grosjean 1992). Ugyanez történik a nyelv területén is. Kutatások alapján azzal szembesülünk, hogy a kétnyelvű gyermekek a nyelvelsajátítás elején látszólag gyengébben teljesítenek egynyelvű társaiknál, de az iskoláskort elérve ezt a hátrányt behozzák, sőt, akár bizonyos területeken sikeresebbek is lesznek (Imre 2005, Byrd 2012, Bialystok et. al. 2004). A tesztelésnek nagy irodalma van. Léteznek már kétnyelvű tesztek is, ilyen például a Bilingual Verbal Ability Test (BVAT), Cross-linguistic lexical tasks, ezek főleg a szókincsre fókuszálnak (Ehret, I.A. és Marton, K. 2014). Az egynyelvű gyermekek számára kifejlesztett tesztek egyes feladatai a nyelvi felmérésre alkalmasak lehetnek, de a kutatók felhívják a figyelmet, hogy a standarderedményektől tekintsünk el. A teszteken túl érdemes a gyermek nyelvhasználati szokásait, a spontán beszédét megfigyelni és megvizsgálni, így átfogóbb nyelvi profilt kaphatunk.

Kutatás: anyag, módszer, kísérleti személyek

Jelen kutatásunkban arra keressük a választ, milyen nyelvismereti szinttel rendelkeznek az oktatásban részt vevő, nem magyar anyanyelvű diákjaink, s az esetleges lemaradókat hogyan tudjuk célzott támogatással felzárkóztatni úgy, hogy ők is eredményesen tudják követni az iskolában folyó oktatást.

Vizsgálatunkat egy olyan budapesti általános iskolában végeztük, ahol a tanulók 1/5 része nem magyar anyanyelvűként vesz részt a magyar nyelvű tanórákon. A 3. évfolyam 17 tanulója spontánbeszéd-felvételt készítettünk, felmértük a beszédfeldolgozásukat és logopédiai szempontból megnéztük az artikulációjukat. Azért erre a kiválasztott korcsoportra fókuszáltunk, mert ők már legalább 3 éve intézményes keretek között kapcsolatban vannak a magyar nyelvvel, rendelkeznek bizonyos ismeretekkel az írott nyelvről (azaz tudnak már írni és olvasni), valamint a tanulás, az információszerezés során már egyre nagyobb arányban kell(ene) támaszkodniuk az olvasás által megszerzett tudásra. A 17 tanuló (9 fiú és 8 lány) közül senkinek nem a magyar az anyanyelve; a gyerekek közül 5 kínai, 3 orosz, 2-2 török, illetve angol, valamint 1-1 hindi, svéd, portugál, spanyol és ukrán anyanyelvű van.

A vizsgálatok ismertetése előtt ejtsünk még szót a vizsgálatához kiválasztott iskoláról, valamint az ott megvalósuló nyelvi fejlesztésről. A Budapest VI. kerület szívében működő Bajza Utcai Általános Iskolába jelenleg 526 tanuló jár, akik közül 85 nem magyar anyanyelvű. A diákok összesen 29 különböző nyelven beszélnek, ami nemcsak kihívást, hanem gazdagító lehetőséget is jelent a közösségük számára. Az intézmény az angol két tanítási nyelvű, német nemzetiségi, emelt szintű matematika tagozatos osztályai mellett 2017 óta magyar mint idegen nyelv (MID) programmal támogatott csoportokat is működtet. A program kialakítását a külföldi gyermekek növekvő száma indokolta. A beilleszkedés és tanulás kulcsa a nyelv, azonban ez kezdetben komoly nehézségekbe ütközött. A tanítók döntő többsége nem beszél idegen nyelvet, a szülők pedig magyarul nem tudnak – ez szinte ellehetetlenítette az információcserét. A megoldás egy egyszerű, de hatékony protokoll bevezetése volt: minden kommunikáció – beleértve a szülői értesítéseket is

– kizárólag magyarul, írásban történik, amit a családok gépi vagy emberi segítséggel fordítanak le. Személyes egyeztetés esetén a szülők tolmáccsal érkeznek.

A diákok fele magyar óvodai háttérrel kezdte meg iskolai tanulmányait, így alapfokon már értettek magyarul, de nem mertek megszólalni. A többiek teljesen kezdőként érkeztek. Az első időszakban a közös nyelv hiánya, a minimális szókincs és az ebből fakadó kiszolgáltatottság jelentette a legnagyobb problémát. A tanórákon sokszor nem tudtak aktívan részt venni, ezért a MID tanárok párhuzamos feladatokat adtak számukra, így fokozatosan kapcsolódtak be az iskolai munkába.

A fejlesztést heti három magyar mint idegen nyelv órában, nyelvi szint és életkor szerint bontott csoportokban biztosítják. A kicsik gyakran egy csoportban tanulnak, míg a felső tagozatos tanulók (különösen a 6–8. évfolyamra érkezők) jellemzően 2–3 fős csoportokban dolgoznak. Az első osztályban – csakúgy, mint az angol két tanítási nyelvű programban – a MID órákon nem történik külön olvasás- és írástanítás, hiszen azt a tanítókkal sajátítják el a gyerekek. Ehelyett hangsúlyos a szókincsfejlesztés, a hangtani ismeretek (magas–mély hangrend, mássalhangzók, magánhangzók), és az alapvető nyelvtani szerkezetek (igeidők, ragozások, tárgyas és határozós szerkezetek) fokozatos elsajátítása. A programban használt fő fejlesztőeszköz a „Zahra és Zia az Eperfa Iskolában” című munkafüzet.

A MID órákon különös figyelmet fordítanak a kiejtés javítására is. A soknyelvű háttér miatt azonban a tanulók teljesen eltérő hangkészlettel érkeznek. Egyes hangok – például az „r” vagy az „ö-ő, ü-ű” magánhangzók – bizonyos nyelvekben nem léteznek, ami komoly nehézséget okoz a magyar nyelv elsajátításában. A cél nem az akcentus megszüntetése, hanem a beszéd érthetőségének fokozása, amely az önbizalom növelésében is kulcsszerepet játszik. Ezért szeretnék hosszabb távon logopédiai támogatást is biztosítani a MID csoportok számára, hogy célzottan foglalkozhassanak az egyéni kiejtési nehézségekkel. A fejlesztés kizárólag az iskolai kereteken belül valósul meg, hiszen a gyermekek otthon nem, vagy csak elenyésző mértékben találkoznak a magyar nyelvvel. Ezért különösen nagy érték számukra az ELTE magyar mint idegen nyelv szakos hallgatóival való együttműködés: gyakorlati idejük során ők is foglalkoznak a diákokkal, így további figyelmet, új módszereket és több tanulási lehetőséget tudnak biztosítani. A MID programot a Terézvárosi Önkormányzat is támogatja pénzügyileg.

Az átfogó vizsgálatban az alábbi feladatok szerepeltek. Spontán beszéd, álszóismétlés, mondatismétlés, hang azonosítása a szóban, szókezdő hang megadása, olvasott történet visszamondása, szómeghatározás, ill. történet mesélése egy kép alapján. Az egyes feladatok megoldásairól hangfelvételeket készítettünk, majd ezeket lejegyeztük és kielemeztük. A rögzített anyag több szempontból is értékelhető. Jelen kutatásunk keretein belül mi elsősorban az artikulációra, illetve a fonetikai, fonológiai pontokra fókuszáltunk, így nem fogunk kitérni a történetek szerkesztettségére, a szómeghatározásoknál a definiálásban alkalmazott stratégiákra, illetve a kifejezetten morfológiai és szintaktikai hibázásokra sem.

Eredmények

Az álszóismétlési próbában a gyermek feladata a logopédus által ejtett álszavak közvetlen, pontos megismétlése. Az értékeléskor azt figyeljük, mennyire felel meg az ismétlés az elvártaknak, vagy van-e hanghelyettesítés, hangsorrend eltérése, hangelhagyás vagy betoldás. A 17 gyermek közül 4 teljesen tökéletes megoldást adatoltunk, anyanyelvük: kínai, török, svéd és portugál. A tökéletes azt jelenti, hogy hangtani szempontból az ismételt szavak semmiben nem tértek el a magyar hangok standard kiejtési szabályaitól. A magánhangzóknál jellemző eltérés volt a hangzók zártabb ejtése (orosz, spanyol), valamint a kerekített elől képzett középső nyelvállású hangnál a hátrahelyezés (ő→ó; kínai), az é hang rövidülése (orosz, kínai). A mássalhangzók esetében több diáknál is érintett az r hang (1 perdületes; hindi, kínai, angol, ill. j-vel / l-lel helyettesítés: kínai), a spiránsok jellegzetesen zöngétlenednek (z→sz, zs→s; kínai). A gyakran a legnehezebb hangnak titulált gy hang ejtése csak két tanulónál tért el a magyar standard kiejtéstől: palatális helyett alveoláris területen képződött, és akár még a képzés módja is megváltozott: zárhang helyett zár-rés hang lett (gy→d/dz/dzs; ukrán, kínai). Érintett volt még az alveoláris zár-réshang, a c, aminek a képzési módja

változott (réshanggá 'z' vagy zárhanggá 'd'; ukrán, orosz). A 't' az angol anyanyelvű diáknál hehezetes ejtéssel képződött (t→th). Ezek az ejtési jellegzetességek a többi feladat (pl. történetmesélés, spontán beszéd) megvalósításánál is visszaköszöttek. A feladat értékelése közben kiszűrtünk 3 orrhangzós ejtést is: egy zárt, egy nyílt és vegyes orrhangzós beszédet adatolhattunk.

A hangtani tudatosságot két altesztel mértük. Az egyikben azt kellett megállapítaniuk a gyermekeknek, hogy egy adott hangot tartalmaz-e az elhangzott szó, a másikban pedig nekik kellett meghatározni a szókezdő hangot. Mindkettőben a gyermekeknek részekre kell bontaniuk az elhangzott szavakat, illetve a memóriájukra is hagyatkozniuk kell. Alapvetően ez a tevékenység, illetve maga a hangtani tudatosság megléte az olvasás-írás megtanulásának lényeges előfeltétele. Az általunk vizsgált gyermekek azonban már harmadik éve foglalkoznak az írott nyelvvel, így feltételeztük, hogy a végrehajtással túl sok gondjuk nem lesz. A második altesztben ez 100%-ban be is igazolódott, az elsőben azonban két gyermek csak 1, illetve 2 helyes megoldást produkált. Mindkét esetben kínai anyanyelvű gyermek volt az adatközlő, a zöngétlen zár-réshang egyikét nem tudták megadni (c, ill. cs), pedig közülük a gyengébb teljesítményt nyújtó már 4 éve tanul magyarul. Feltételezhetően a háttérben a kínai és a magyar nyelv között felfedezhető nagyszámú hangtani különbségek is okozhatják a kapott eredményt.

A mondatismétlési próbában a gyermekeknek az egyszer meghallgatott mondatokat kellett azonnal megismételni. Mivel ez az alteszt célzottan a morfoszintaktikai, illetve a lexikai-szemantikai feldolgozást méri, így most a részletes elemzésre nem térünk ki, de feljegyeztük itt is az eltérő hangtani megvalósításokat. A 'maradjon csendben' összetételnél jellegzetes az esetek majdnem felénél (47%) lemaradt a 'csendben' szó -n végződése, ami morfológiailag hibás alakot képez. Ugyanakkor feltételezzük, hogy nyelviileg hiába nem megfelelő az alak, valószínűleg a gyerekek környezetében is gyakran hallható a kifejezés ebben a formában. A 17 gyermekből 7 a 'csend' szó helyett a szó másik változatát, a 'csönd' formát használta (a két szó között jelentésbeli eltérés nincs). Egy másik gyakrabban előforduló téves visszamondás: az 'oroszlán' szó helyett a gyermekek harmada az 'oroszlány' szót ejtette ki. Hangtanilag ez azt jelenti, hogy az alveoláris nazális 'n' helyett a palatális nazális 'ny' hangot képezték. Úgy véljük azonban, hogy itt nem a hangtanban kell keresnünk az eltérés magyarázatát. Ez a forma szemantikailag is motivált lehet, hiszen az 'orosz lány' kifejezés is létezik. Ennél a feladatnál a többi hibázás a morféimák helytelen használatából, illetve a szintaktikai változtatásokból származott.

Összegzés, konklúzió, további kérdések

Jelen vizsgálatunkban 17 nem magyar anyanyelvű általános iskolai tanuló magyar nyelvi szintjét mértük fel, s ezen munkánk keretein belül a hangtannal kapcsolatos adatokat ismertettük. Mivel a választott évfolyamon tanuló diákok már legalább 3 éve intézményes keretek között is tanulnak magyarul, feltételeztük, hogy a feladatokat alapvetően meg fogják tudni oldani, ugyanakkor arra is számítottunk, hogy többször is fogunk a standard nyelvtől eltérő adatokat rögzíteni. Az iskola nyelvi programjának ismertetőjében már elhangzott, hogy a gyermekek az órarendbe beépítve is kapnak segítséget a magyar mint idegennyelv tantárgyon belül. A kutatásunkat mindenképpen folytatjuk, s első lépésként az összes altesztet kiértékeljük, hogy a tanulságok alapján kidolgozzunk egy olyan programot, amivel a nem magyar anyanyelvű gyermekek magyar nyelvi fejlődését a már meglévő fejlesztések kiegészítéseként logopédiai szempontból is megtámogathassuk.

Az egymásra épülő nyelvi szinteket követve a fonetika, fonológia szintjén a következő célokat tűztük ki. Az alsó tagozatosoknál elsősorban az artikulációs ügyesítés, a fonológiai tudatosság, a hang-betű megfeleltetés erősítését, megtámogatását tartjuk fontosnak. Ehhez azt tervezzük, hogy egy speciális programot, a Mesezenét használjuk (Szűcs 2022, Szűcs & Ványi 2022). Ebben a programban minden meseszereplő egy magyar beszédhangot szimbolizál, így a fonéma kategória jobban körvonalazódik és ehhez kapcsolhatóan artikulációs pontosítást végezhetünk logopédusként. A magánhangzókat lufik, a

mássalhangzókat játékgúrákat jelenít meg a történetekben, amikkel fonémaösszevonást végezhetünk. Ez az ismeret az olvasástanuláshoz lesz nagyon hasznos tudás a szótagolvasás területén. Mivel mindezek a feladatok mesékbe ágyazottan jelennek meg, így adott, hogy a megszerzett tudásra építve közben is, illetve ezt követően, mintegy következő lépésként a magyar morfológiai és a szintaktikai szabályok elsajátítását tudjuk erősíteni. A történeteket pedig felépíthetjük úgy, hogy mindegyik tartalmazzon 3-4 olyan kifejezést, ami biztos újat jelent a gyerekeknek (pl. láss csodát, bámul - a néz helyett). Így egyben a szókincs bővítés is biztosított. Ezen feladatokat tartalmazza a Mesezene program, de az ismertetésüktől most eltekintünk, mivel ezek már nem szorosan a fonológia szintjéhez tartoznak. A munkánk azonban a nagyobb gyermekek esetében sem állna meg. Célunk lenne felső tagozatosoknál a beszédtechnikai megsegítés. Ezt akkor tudjuk megtenni, ha a magyar nyelvet ezek a gyerekek már alapjaiban elsajátították. A beszédtechnikai oktatás egyik fő célja ugyanis logopédiai értelemben az, hogy az egyes – a magyar nyelvben „nehéz” kiejtésű, illetve a más nyelvekben hiányzó hangokat megtanítsuk a már magyarul jól olvasó és grammatikailag megfelelő szinten beszélő gyerekeknek. Ezt tehetjük Montágh Imre módszerével, felhasználhatjuk Balás Eszter, illetve Thoroczkay Miklósné ajánlásait is. Ha még korábban nem történt meg, az artikuláció szintjén a magánhangzók pontos képzését szükséges pontosítani (gondoljunk az a-á, e-é hangok differenciálására, vagy az ö, ü hangok ejtésére!) A mássalhangzóknál állandó kihívás az sz, z, c, valamint az s, zs, cs hangok tiszta ejtése – a zöngésképzés, a zár-rés elem tudatosítása, az r-hang erőteljes pergesésének megtanítása. Bizonyos nyelvek esetén az alaphang képzése is eltér a magyartól (például nyílt nazális képzés jellemző inkább), ilyenkor a túlzott nazális rezonancia jelenlétét is csökkentenünk kell. Hasonló kérdések merülnek fel a beszédritmusban, az intonációban és a hangsúlyozásban is – ez mind beszédtechnikai feladat.

További tervek

A mostani tanulmányunkban egy pilóta tanulmányról számoltunk be. Az összes feladat kiértékelése után újra átgondoljuk, hogy a jövőben a nem magyar anyanyelvű gyermekek nyelvi szintjét milyen altesztekkel érdemes még megvizsgálni, hogy aztán célzottabb segítséget nyújthassunk nekik. Mindenképpen beépítjük azonban a fejlesztésbe a beszédhang-differenciálás lépését, ez most kimaradt a felmérésből. Valamint hasznos információt nyújtana az írott nyelv ismeretéről a helyesírás felmérése is. Minden nehézség és kezdeti akadály ellenére az iskola elmúlt éveinek tapasztalatai azt mutatják, hogy a gyerekek látványosan fejlődnek, beilleszkednek, és egyre aktívabb részeseivé válnak a közösségnek. Számos tanuló sikeresen folytatja tanulmányait rangos budapesti középiskolákban. Ez nemcsak az ő érdemük, hanem az iskolai közösség, a befogadó pedagógiai szemlélet, valamint a szakszerű, következetes és empátikus nyelvi fejlesztés közös eredménye. A Bajza Utcai Általános Iskola hitvallása, hogy a nyelvi sokféleség nem hátrány, hanem érték – olyan erőforrás, amely gazdagítja a tanulási folyamatokat és megerősíti a közösséget. Reméljük, hogy az együttműködésünk keretében a célzottan megtervezett logopédiai rászegítéssel a jövőben mi is hozzájárulhatunk ehhez a jó eredményhez.

Irodalom

- Bartha Cs. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R. M., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task. *Psychology and Aging*, 19(2). pp. 290-303. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.290>
- Byrd, D. (2012). Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 98(3). pp. 19-30. <https://www.jstor.org/stable/24536482> (letöltés ideje: 2025. 02. 10.)
- Ehret, I.-A., & Marton, K. (2014). *Cross-linguistic Lexical Tasks: Hungarian version (CLT-HU)*. A part of LITMUS COST ISO804 Battery. Unpublished material.

- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. In Harris, R. J. (ed.): *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North-Holland, 51-62. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61487-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61487-9)
- Imre, A. (2005). Kétnyelvű gyermekek beszédpercepció teljesítménye. *Beszédkutatás* 2005. 123-133.
- Imre, A. (2006). *Beszédészlelési és beszédmegértési vizsgálatok német anyanyelvű gyermekek körében*. PhD-értekezés, Budapest.
- Navracsics, J. (2010). *Egyéni kétnyelvűség*. JATEPress, Szeged.
- Szűcs, A. M. (2022). Mesezene: Introducing a new Hungarian approach in fostering language skills to prepare reading in kindergarten. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(2), 148–165. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.3.148.165>
- Szűcs, A. M. és Ványi, Á. (2022). A Mesezene módszer mint emocionális híd az óvoda és iskola között. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 168–178. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.168.178>
- Torda Á. (szerk.). (2015). *A logopédia ellátás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.