

Schmidt Ildikó¹

AZ ÍRÁS ÉS AZ OLVASÁS TANÍTÁSA ELTÉRŐ VIZUÁLIS KULTÚRÁBAN SZOCIALIZÁLÓDOTT GYERMEKEKNEK: AZ ÍRÁSIRÁNY ÉS A SZENZOMOTOROS KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE

Abstract

In recent years the Hungarian educational system has witnessed an increase in the number of students with immigrant background. Their successful integration into the formal educational system is the foundation of their successful integration into society later on. According to national and international research findings, their academic progress largely depends on two key factors. On the one hand, they have to learn the language of the host country (Hungarian in this case), on the other hand, they have to develop the Hungarian reading and writing skills. Immigrant students typically lack Hungarian literacy skills when they enrol to school, so for them these two processes coincide. Another difficulty is that their languages are written from right to left, while Hungarian is written from left to right. Although immigrant students typically have not started learning to read and write when they start school in Hungary, the visual environment, the visual reality they are accustomed to has a significant impact on their spatial perception. Thus, in the case of children with visual experiences about writing, particular emphasis should be put on assessing and developing their sensomotoric skills in the preparatory stage before teaching reading and writing. The paper discusses how these skills can be developed in the case of students who are unable to confidently speak, read and write in Hungarian. After outlining the theoretical background, specific techniques and exercise types will be presented to illustrate the steps of skill development and their relation to the theoretical framework.

Keywords: *literacy development, visual socialisation, script direction, sensomotoric skills, migrant pupils*

Kulcsszavak: *írni-olvasni tudás fejlesztése, vizuális szocializáció, írásirány, szenzomotoros készségek, migráns tanulók*

¹ Schmidt Ildikó PhD, MTA – Nyelvtudományi Intézet Többnyelvűségi Kutatóközpont;
schmidtildi@yahoo.com

1. Bevezetés

A magyar közoktatásba az elmúlt évtizedekben egyre több olyan külföldi tanuló kapcsolódik be (lásd 1. táblázat), akik a Közel-Keletről, jellemzően Afganisztánból és Szíriából érkeznek. A kisvárosoktól Budapestig gyakorlatilag minden iskolában előfordul a magyar nyelvet nem első nyelvi szinten használó tanuló (Kincses 2015: 8).

Tanév	Összesen
2010/11	10 135
2011/12	13 030
2012/13	13 837
2013/14	13 980
2014/15	14 652
2015/16	Az adatok 2017-ben lesznek elérhetőek.

1. táblázat: Külföldi állampolgárságú óvodások és tanulók száma a közoktatásban
Forrás: Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2014/15, 33-35

Az ő jövőjük alapja, hogy be tudjanak kapcsolódni az oktatási folyamatba, ami a későbbiekben lehetővé teszi sikeres társadalmi integrációjukat. Mind az iskolai, mind a tágabban értelmezett szociális beilleszkedés alapja a nyelvi integráció. A nyelvi integráció több szintéren valósul meg egyszerre, vagyis a gyermeknek folyamatos nyelvi kitettség mellett is évekig tart, amíg a legalapvetőbb kommunikációs helyzeteken keresztül eljut a mindennapi élet változatos nyelvhasználatáig. E mellett az elsajátítási folyamat mellett a gyermeknek az iskolában a tanórákon használt szókészlet és nyelvi formák széles skáláját kell megtanulnia és használnia ahhoz, hogy sikeresen tudja befejezni az adott évfolyamot, és megalapozott tudással felvértezve kezdje el a következő iskolaévet. Az integráció jószolt idejének kiemelkedő szerepe van, mivel az első nyelvi beszélőt megközelítő szintű nyelvi integráció eléréséhez Baker szerint (Baker 2011: 12) összesen 5-8 évre van szükség. Ezen belül a mindennapi nyelvhasználat magas szintű alkalmazása 2-3 év után várható, míg az ezzel ugyan párhuzamosan zajló oktatási nyelv elsajátítása akár nyolc évig is eltarthat. A időbeli folyamat hosszúsága miatt mindenképpen alapos fejlesztési tervre van szükség, mert a tanulók sok esetben nem alsó tagozatos gyermekként kerülnek szembe a nyelvi integráció kihívásaival, hanem a felső tagozatnak megfelelő életkorban. Ha pusztán a jószolt nyelvi integrációs időt nézzük, akkor ez gyakorlatilag kizárja a magas szintű nyelvi beilleszkedést, mert hamarabb el kell hagynia az iskolát a diáknak, minthogy az befejeződhetne. A nyelvi integrációs fejlesztési terv egyik alappillére az e tanulmányban bemutatásra kerülő alapozó jellegű szenzomotoros képességfejlesztés, amely kiterjed a literációs készségek nyelvspecifikus sajátosságaira is.

2. Elméleti keret

Az iskolai előmenetel szempontjából két alapvető jelentőségű elem rajzolódik ki a magyar és a nemzetközi kutatási eredmények alapján (Baker 2011, Cummins 2004, Windle–Miller 2012). Egyfelől a tanulóknak el kell sajátítaniuk a befogadó ország nyelvét – esetünkben a magyar nyelvet –, másfelől pedig képessé kell válniuk magyar nyelven írni és olvasni. Az írás és olvasás tanulása az alsó tagozatra érkező migráns gyermekek esetében egybeesik a magyar nyelv elsajátításának időszakával, vagyis az előzetes, készségszintű literációs kompetenciák megléte nem jellemzi őket (Schmidt 2014).

Kutatási eredmények azt mutatják, hogy a literáció fejlődését kumulatív, hierarchikusan szerveződő folyamatok kísérik. Egymásra épülő készségekről beszélünk, amelyek kiegészítik, támogatják egymást a literációhoz kapcsolódó műveleti készségek és tartalmi elemek mozgósításakor. Műveleti készség alatt az írás és olvasás procedurális tudását értjük, tartalmi elemek alatt pedig a lexikai és grammatikai elemek ismeretét és alkalmazását szó és szövegszintű műveletek során. A készségek hierarchikus szerveződése miatt a készségrepertoár bizonyos elemei nem tudnak kialakulni, illetve egy ponton megrekednek más, előzetes készségek hiányában. A literációs készségek fejlődésében két alapvető feldolgozási szint különböztethető meg, a szószintű és a szövegszintű készségek. Nyilvánvaló, hogy a szövegszintű készségek kialakulásához előzetes készségként szükség van a szószintű készségek meglétére (Lesaux et al. 2006). A szószintű készségek elaboráltságához szintén szükség van előzetes készségekre, vagy legalábbis párhuzamosan az előzetes készségek fejlesztésével elérhető, hogy a szószintű készségekre építve tovább lehessen lépni a szövegszintű készségek szintjére. A szószintű készségek alapkészsége a szófelismerési készség, amelynek magas szinten való működéséhez elengedhetetlen a jó dekódolás és betűre bontás készsége. A gyors és precíz szófelismerési készség alapja a kielégítő szintű olvasásértés elérésének (Lesaux et al 2006).

A literációs készségek fejlődésében szerepet játszik az írott információk megszokott elhelyezkedésének ösztönszerű beépülése és az ebből következő automatikus iránytartás. A síkban való megjelenés és a síkon belül megjelenő irányok (fent, lent, bal, jobb, balra, jobbra) egyetemes jellegűek. Kultúrához kötött viszont a vizuális megjelenítés iránya, vagyis a leírt információ jobbról balra, vagy balról jobbra való dekódoladása, valamint az is, hogy adott esetben további két irány (fent és lent) szerepet kap-e a dekódolási folyamat során. Az olvasás is egy dekódolási készség, amelynek során az írott információk beszélt nyelvi alakokká alakítása történik (Gósy 2005: 362). Az olvasási folyamat két fő részből áll: az első rész maga a dekódolás, vagyis a szó szegmentálása, majd a második részben a szegmentált szó jelentésének azonosítása, amit adott esetben megelőzhet a morfológiai struktúrák felismerése. A folyamat első része további két egységre osztható, ami kiemelt jelentőséggel bír az eltérő vizuális háttérben szocializálódott emberek esetében. Ennek oka az, hogy itt történik meg az írott szöveg irányának megfelelő szemmozgás alkalmazása, ami nagyfokú automatizáltságot feltételez az olvasó részéről. Magyar nyelvű írott szöveg beazonosításakor gyors, balról jobbra előrehaladó mozgás történik, ez az úgy nevezett szakkád, majd ezt követi a szünet,

a fixálás. E két mozgás mellett időnként beiktat az olvasó visszafelé irányuló, úgynevezett regresszív szemmozgást is, ennek oka lehet az olvasó gyakorlatlansága, a szöveg komplikáltsága vagy egyszerűen csak a fáradtság (Gósy 2005: 363).

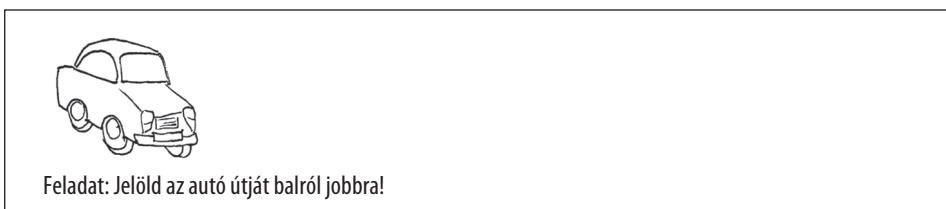
Az olvasás mellett az írás kulcsfontosságú a literációs készségek kiépülésében. Az olvasás folyamatához képest – amelyről sok információval rendelkezünk, az írás folyamata kevésbé kutatott terület (Crystal 2003: 266; Gósy 2005: 362), ennek bizonyítéka lehet az, hogy a pszicholingvisztikával részben vagy teljes egészében foglalkozó magyar nyelven megjelent kézikönyvekben nincs az írás folyamatával foglalkozó fejezet (Csépe et al. 2008, Pléh–Lukács 2014). Lengyel részletesen ír a magyar írás ontogenezisének anatómiájáról, vagyis az írás elsajátításának, tanulásának és fejlődésének szakaszairól. Felsorolja az írás tanulásának előfeltételeit, mely szerint az auditív-artikulációs, az optikai-vizuális és a motorikus készségeknek rendelkezniük kell egy bizonyos szintű autonómiával (Lengyel 1999: 180–181). Az írás pszicholingvisztikai folyamatként értelmező meghatározása Crystalnál található, amely szerint „lennie kell egy tervező fázisnak, amelyben a gondolatok megszerveződnek, és készül egy lexikális/grammatikus vázlat.” (Crystal 2003: 267). Majd ezt követően elkezdődik a motorikus tevékenység, amelynek során a betűzési és helyesírási szabályok figyelembevételével leíródik a megtervezett tartalom. Az írás vizsgálatának legfőbb akadálya pont abban áll, hogy nem egyértelmű, hogy mi történik a tervezés és a motorikus fázis közben, milyen összefüggésben állnak egymással, vajon miként, milyen kontroll mechanizmusok segítségével zajlik az újratevezés. Ebből jól látszik, hogy írás közben más pszicholingvisztikai folyamatok játszódnak le, mint olvasáskor. Bár az írás folyamatának működése nem egyértelmű, a megtanulásához szükséges megelőző készségek pedagógiai megfigyelések alapján körvonalazódtak. A legalapvetőbb megelőző készség, vagyis az íráskészség alapja a kézdominancia kialakultsága, és az ehhez, valamint a beszédpercepcióhoz kapcsolódó agyfélteke-dominancia megléte. Szükséges a kéz, az ujj, az ezeket irányító izmok munkájának megfelelő koordinációja. Elengedhetetlen, hogy a vizuális memória megtartó képessége elérjen egy adott szintet, amelyen keresztül az írás egységei rögzülni tudnak. Az írás másik sarokköve a diszkriminációs képesség, ami segít a hangok egymástól való megkülönböztetésében. Az írás hasonlóan az orális nyelvhez, olyan megkülönböztető jegyekből építkezik, melyeknek nincs önálló jelentésük. A jegyek meghatározott és társadalmilag érvényes kombinációja betűket ad.

3. Fejlesztési területek

Az eltérő vizuális kultúrában felnövekvő gyerekek esetében a literációs készségek kialakulásakor kitüntetett szerep jut annak a ténynek, hogy az első nyelvüket jobbról balra haladó írásirány jellemzi, szemben a magyar nyelv balról jobbra tartó írásmódjával. Függetlenül attól, hogy a gyermekek adott esetben még nem tanultak írni-olvasni, a vizuális környezet, a megszokott képi valóság sajátosságai jelentősen befolyásolják a térbeli percepciót. A leírt vizuális tapasztalatokkal rendelkező gyermekek esetében fokozott hangsúlyt kell fektetni az írás-olvasást megelőző előkészítő fázisban a szenzomotoros

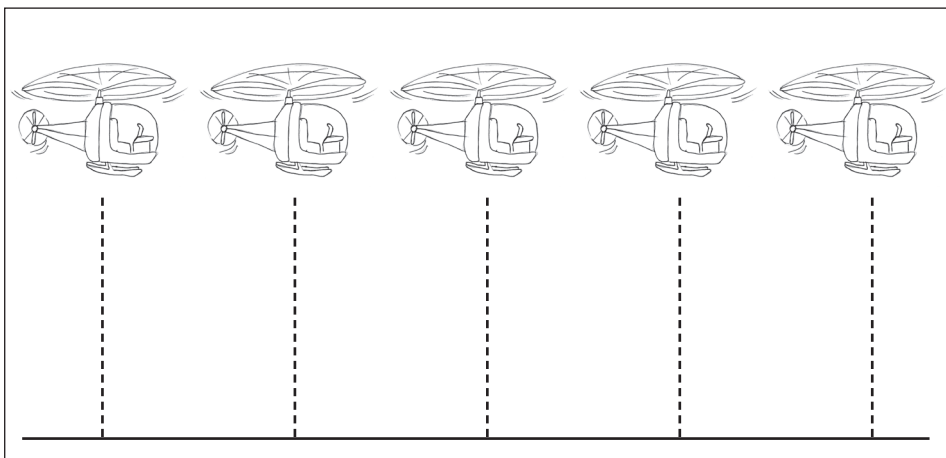
képességek vizsgálatára és fejlesztésére (Gyarmathy 2007: 90–92). Kiemelten fontos terület a térorientáció, a sorbarendezés: téri és időbeli sorozatok létrehozása, a szemmozgás és a finommotorikus mozgások iránya.

A térorientáció magyar nyelvsajátos kialakítása során abból kiindulva, hogy írott anyag esetén egyrészt balról jobbra halad az információfeldolgozás, másrészt fentről lefelé, a fejlesztési feladatokban e két irányt előtérbe kell helyezni. Az első időszakban kizárólag ezt a két irányt gyakoroltató feladatokkal érdemes operálni. Majd ha a jobb-bal és a fent-lent pároknál a balról jobbra (1. ábra) és fentről lefelé (2. ábra) irányok egyértelműen készségszinten beépültek, akkor lehet az ellenkező két irányt – jobbról balra (3. ábra) és letről felfelé – is gyakoroltatni külön feladatokban. Ha pedig már ez is készségszinten megy, akkor lehet a különféle irányokat egy tevékenységi körön belül használni (4. ábra). Az ilyen sorrendben összeállított szekvenciák az iránypercepció fejlesztése mellett a gyermekek szemmozgását és a finommotorikus készségek fejlődését is eredményezi.



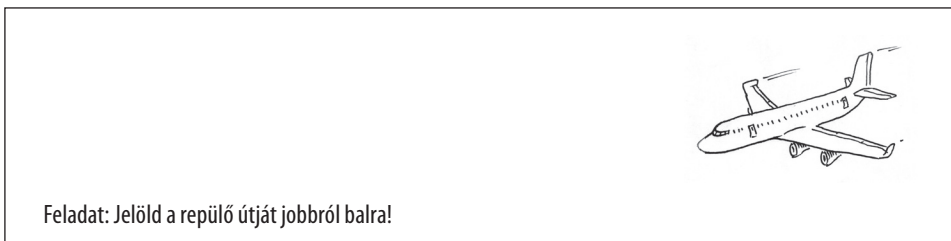
1. ábra: Irányjelölés balról jobbra

Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski



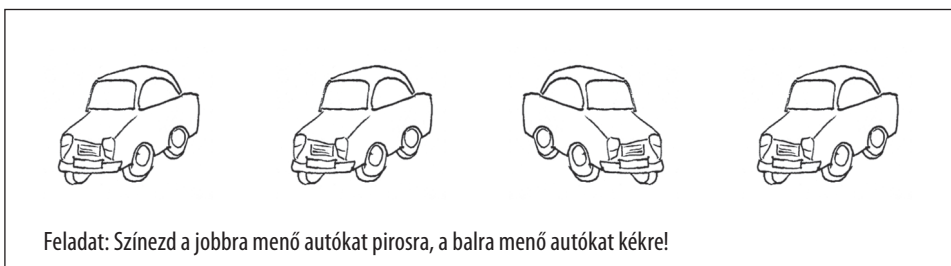
2. ábra: Irányjelölés fentről lefelé

Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski



3. ábra: Irányjelölés jobbról balra

Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski

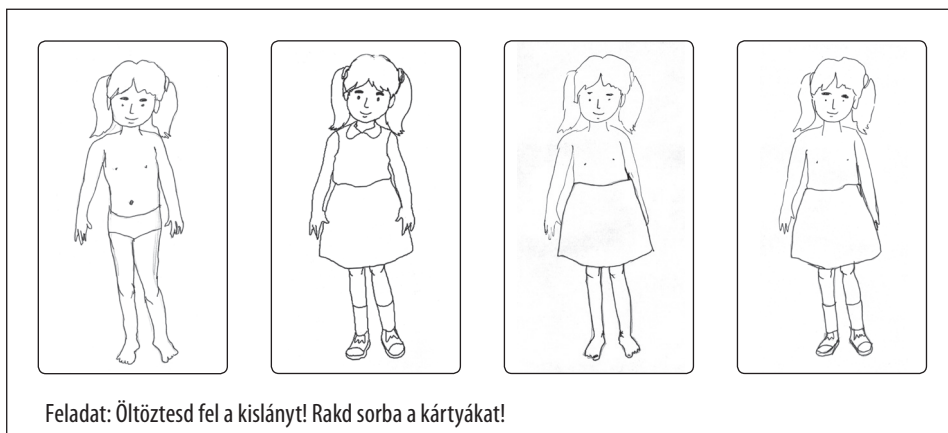


4. ábra: Irányjelölés balra és jobbra

Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski

A finommotorika fejlesztése nem csupán a szem- és mozgáskoordináció összehangolt működését jelenti, hanem ki kell térni a helyes ceruzafogás rögzítésére is. A célcsoportként megnevezett gyermekek az iskolába járást megelőzően általában nem vesznek részt intézményes keretek között szervezett foglalkozásokon, mint például a magyar óvodai nevelés, ahol mindennapos a színezés, az íróeszközökkel való manipulálás. Az óvodából az iskolába érkező gyermekek esetében – bizonyos esetektől eltekintve – nem merül fel az, hogy a beiskolázás kezdeti fázisában a ceruzafogás tanítására is ki kellene térni. A két eltérő oktatási- és kulturális háttér miatt a literációs készségek alapozó fázisában fokozott hangsúlyt kell fektetni a színezést igénylő feladatok esetében arra, hogy legyen elegendő idő magára a színezésre, mert ezen keresztül a ceruzafogás rögzül, automatizálódik a finommotorikus mozgások iránykoordinációja.

A klasszikus téri- és időbeli sorozatokat alkalmazó feladatok esetében a gyermekek azt jelölik be, hogy különböző történések során melyik fázis történik előbb, illetve később. Azonban abban az esetben, ha ezt össze kell kapcsolni az irányokkal is, már megjelenik a szövegszintű gondolkodás is, és megfogalmazódik a narratíva iránya is. Ebben a fejlesztési fázisban a feladatlapok helyett mozgatható kártyákkal (5. ábra) dolgoznak a gyermekek, amelyeket balról jobbra elhelyezve kialakul egyrészt az adott téri- vagy időbeli sorozat, másrészt a narratíva iránya is vizualizálódik.



5. ábra: Időbeli sorozat

Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski

A literációs készségek előkészítő fázisában, illetve azt követően a konkrét írás-olvasás tanulása során folyamatos megerősítést igényel az irányok helyes használata. A különböző készségfejlesztési szinteken újra és újra érdemes visszatérni az alapvető balról jobbra haladó irány felidézésére és rögzítésére. Az olvasás és az írás tanulása során fokozott figyelmet kap a beszédpercepció. Így a kezdeti fázisban érdemes a hangzó szövegből kiindulni, ehhez kapcsolni az irányokat, ami megjelenik az olvasás és írás folyamatában is. Hangzó szöveg esetében először a szószintű készségekre fókuszálnak a feladatok. A hangzó szöveg itt a tanári szóhangoztatás, amelyre reagálva a gyerekeknek ki kell tennie a hallott szavak képét egymás mellé balról jobbra haladva (6. ábra). A képek használatát felválthatják és kiegészíthetik a szóalakok (7. ábra), ahol a hangzó szöveg értése mellett az olvasott szöveg értése is hangsúlyossá válik. A képek és szóalakok együttes használata roppant hatékony, mert a vizualitás két különböző szintjét érinti. Egyrészt a mentális lexikonban a szóképhez az első nyelvi szó aktiválódik – amennyiben a gyermek ismeri a szót –, és ehhez hallás útján kapcsolódik a magyar nyelvi alak. Ez a folyamat lehetséges, hogy fordítva is lezajlik, az aktív nyelvhasználat függvényében. A folyamatba beépíthető egy olyan fázis, amikor a hangzó szöveg elhangzása előtt, a diákok a képeket saját első nyelvükön nevezik meg. Nincs szükség arra, hogy a tanár ismerje a gyermekek által beszélt nyelvet, vagyis nincs szükség ellenőrzésre, mert a gyermekek automatikusan is felidézik a szó jelentését saját első nyelvükön, csak nincsenek tudatában. Továbbá hozzáadott érték, hogy a gyermekekben a nyelvi különbözőség elfogadottságából fakadóan nő a biztonságérzet és a bizalom a tanár és társai felé. A kiváltott hatás abból fakad, hogy a gyermek által beszélt nyelv és a többség által használt nyelv közötti egyenlőség hangsúlyossá válik.



Feladat: Tedd a képeket egymás mellé az elhangzás sorrendjének megfelelően!

6. ábra: Hangzó szöveg alapján képek elhelyezése
Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski

autó vonat helikopter repülőgép bicikli

Feladat: Tedd a szóalakokat egymás mellé az elhangzás sorrendjének megfelelően!

7. ábra: Hangzó szöveg alapján szóalakok elhelyezése
Forrás: A szerző saját anyaga

Az izolált szószintű tevékenységek mellett, – a kezdeti pontot a szószintű fázishoz képest időben kicsit elcsúsztatva – elindul a szó szerkezetek felépítésének a realizálásához és a szerkezetek alkotóelemeinek felismeréséhez kapcsolódó gyakorlatok végzése. A szó szerkezetek jellemzői, hogy több tagból állnak, nem írjuk őket egybe, és az irányokat tekintve a szavak egymás mellett elfoglalt helye állandó. Nyelvtipológiai szempontból lényeges elem továbbá, hogy a szó szerkezetekben a szavak elhelyezkedése nyelvenként eltérő lehet. A feladat első része a jelentést hordozó képek helyes sorrendben történő elhelyezése hangzó szöveg alapján (8. ábra), a második része a szóalakok elolvasása és beazonosítása (9. ábra). A nyelvtipológiai szempont túlmutat a pusztán iránypercepción, belép a szintaxis is, amire jó példa a birtokos szó szerkezet, amelynek két típusát kell megkülönböztetni. A magyar mint idegen nyelv tanításban használatos kifejezéssel élve, az egyik a hosszú birtokos szerkezet, amely négy tagú, a birtokos és a birtok egyaránt jelölt grammatikailag, és mindkét elem előtt egy kapcsolódó határozott névelő áll. A rövid birtokos szerkezet három tagú, a birtokos áll elől, azt követi a grammatikai jelöltséget hordozó tulajdon. Ebben a szerkezetben csak a birtokos előtt áll határozott névelő. A fejlesztés során az első lépés a képek segítségével történő jelentéstársítás (10. ábra), majd a második lépés a konkrét grammatikai funkció beazonosítása szóalakok elhelyezésével (11. ábra). A szóalakoknál lehetőség van a toldalékolt formák megjelenítésére, mint a példában látható, vagy különálló szóalakok és toldalékok választásával.



Feladat: Tedd egymás mellé a képeket az elhangzás sorrendjének megfelelően!

8. ábra: Hangzó szöveg alapján képek elhelyezése
Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski

fehér **autó**

Feladat: Tedd egymás mellé a szóalakokat az elhangzás sorrendjének megfelelően!

9. ábra: Hangzó szöveg alapján szóalakok elhelyezése
Forrás: A szerző saját anyaga



Feladat: Tedd egymás mellé a képeket az elhangzás sorrendjének megfelelően!

10. ábra: Hangzó szöveg alapján képek elhelyezése
Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski

a lány **biciklije**

Feladat: Tedd egymás mellé a szóalakokat az elhangzás sorrendjének megfelelően!

11. ábra: Hangzó szöveg alapján szóalakok elhelyezése
Forrás: A szerző saját anyaga

A szó szerkezetekhez kapcsolódó feladathelyzetekből logikusan következik a mondat-szintű nyelvi egységek kezelése. A mondatok megértése és szegmentálásának képessége a szavakhoz és a szó szerkezetekhez képest bonyolultabb, egyrészt mert hosszabb elemsort kell észlelni, szegmentálni és beazonosítani, másrészt a mondatok intonációs sajátosságai kötöttebbek, mint a szavak vagy szó szerkezetek esetében. A fejlesztés lényege, hogy teljes mondatok megértésére kell koncentrálni, nem pedig a mondatrészek szerint szegmentálva hangoztatott egységekre. Így a rövidebb egyszerű mondatokból kiindulva a megértett szavak képét egymás mellé helyezik a tanulók (12. ábra). Ez nem jelenti azt, hogy a mondatértés megvalósult, ezt majd a következő fázisban vizsgáljuk és egyben gyakoroltatjuk. A második fázisban a szóalakok kerülnek egymás mellé, amely történhet már toldalékolt szóalakok alkalmazásával, vagy szótövek és ragok elrendezésével (13. ábra), illetve akár több lehetőség közül való kiválasztásával.



12. ábra: Hangzó szöveg alapján képek elhelyezése
Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski



13. ábra: Hangzó szöveg alapján szóalakok elhelyezése
Forrás: A szerző saját anyaga

4. Összegzés

Az írásirányból fakadó vizuális szocializáció alapvetően meghatározza az írott szöveghez kapcsolódó percepciót, és ebből következően az információfelvétel mikéntjét is. A literációs készségekhez kapcsolódó megelőző készségek fejlettsége az alapja annak, hogy egy gyermek sikeresen tudja venni az iskolába lépés után az anyanyelvi készség elsajátításának az kihívásait. A bemutatott fejlesztési terv lehetőséget teremt arra,

hogy a latin ábécéhez kapcsolódó balról jobbra haladó vizuális térben készségeiben tudjanak eligazodni azok a gyermekek is, akik eltérő vizuális háttérrel rendelkeznek. A feladatok egymásra épülő jellege egyrészt követi és imitálja a megelőző készségek természetes fejlődési menetét, másrészt a nyelvi tartalomhoz kapcsolódóan közvetlenül fejleszti és erősíti meg az irányok és a nyelvi szerkezetek összefüggéseit.

Irodalom

- Baker, Colin 2011. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Cummins, Jim 2004. *Language, power, and education: bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Crystal, David 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
- Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett (szerk.) 2008. *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Osiris, Budapest.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva 2007. *Diszlexia. A speciális tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Kincses Ágnes 2015. *A nemzetközi migráció Magyarországon és a Kárpát-medence magyar migrációs hálózatai a 1. század elején*. Központi Statisztikai Hivatal, Műhelytanulmányok 8. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Lesaux, Nonie K. – Koda, Keiko – Siegel, Linda S. 2006. Development of Literacy. August, Diane – Shanahan, Timothy (eds.): *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, Mahwah, 75–122.
- Lengyel Zsolt 1999. *Az írás. Kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Corvina, Budapest.
- Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2014/15*. 2016. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) 2014. *Pszicholingvisztika 1–2*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Schmidt Ildikó 2014. A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 1–2. szám. 22–33.
- Schmidt Ildikó 2015. Migráns gyerekek beiskolázásának gyakorlata csoportos esettanulmányon keresztül. *THL2* 1–2. szám. 106–114.
- Windle, J – Miller, J. 2012. Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *Australian Journal of Language and Literacy* 35/3, 317–333.