

## Bartha Krisztina

Partiumi Keresztény Egyetem  
ORCID:0009-0009-2764-802X

## Vigh Ivett-Barbara

Partiumi Keresztény Egyetem  
ORCID:0009-0002-2686-8476

# Édesanyák olvasási szokásai óvodás gyermekeikkel kétnyelvű környezetben

## Absztrakt

*A mondókázás és a meseolvasás hatással van a beszédfejlődésre, különböző mentális folyamatokra, megalapozza az identitást és egy kultúrához való tartozás élményét is. Mindehhez fontos a gyermekek számára biztosítani a koruknak megfelelő olvasmányokat. Kutatásunk célja megismerni, hogy milyen olvasási szokásokkal rendelkeznek napjainkban a Partiumban élő óvodásokat nevelő édesanyák a gyermekekkel való foglalkozás során, és hogy ezek a szokások hogyan befolyásolják a gyermekek beszédfejlődését és nemzeti identitásuk kialakulását. A felmérés online kérdőíves módszerrel történt 100 édesanya bevonásával. Az eredmények szerint a beszédindulásra hatással vannak közös olvasmányélmények.*

**Kulcsszavak:** olvasási szokások, kétnyelvűség, identitás, anyanyelv

## Abstract

*Mothers' Reading Habits with their Preschool Children in a Bilingual Environment  
The quantity and quality of text children are told at an early age has a great influence in their development. Reciting them rhymes and reading fairy tales has an impact on speech development, various mental processes, and establishes identity and the sense of belonging to a culture. The aim of our research is to find out what kind of reading habits mothers of preschool-age children have. The research was conducted using an online questionnaire. 100 mothers answered our questions. The results revealed how often mothers read to their children, the number of books a preschooler in Partium currently owns, and which nursery rhymes and fairy tales are the most popular among children.*

**Keywords:** reading habits, bilingualism, identity, native language

## 1. Bevezetés

### 1.1. A kétnyelvűség jelensége

A kétnyelvűség mint jelenség mindig is létezett a földön. Hogy az egynyelvűséghez képest milyen különbségek merülnek fel, az 1910-es évektől kezdett kutatási téma tárgyává válni. A fogalom meghatározása máig problematikus, nagy eltérések figyelhetők meg a jelenség leírásában. Az 1980-as években Skutnabb-Kangas is úgy vélekedett, hogy ahány kutató, annyiféle elmélet létezik a kétnyelvűséggel kapcsolatban, a definíciót az is befolyásolja, hogy a neurolingvisztika, pszicholingvisztika, szociolingvisztika vagy akár a nyelvpolitika felől közelítjük meg. Az általa megfogalmazott meghatározás az egyik legkomplexebb: „Kétnyelvű az a személy, aki egy- vagy többnyelvű közösségben is anyanyelvi szinten képes két, vagy (több) nyelven kommunikálni, a közösség és az egyén által az egyén kommunikatív és kognitív kompetenciájára

kirótt szocio-kulturális követelményeknek megfelelően, és aki mindkét (illetve valamennyi) nyelvi csoporttal (és kultúrával) vagy azok részeivel képes azonosulni” (Skutnabb-Kangas 1997: 6). Ő tehát azokat tartja kétnyelvűnek, akik nem csak beszélni tudnak egy másik nyelven tökéletesen, de azonosulni is tudnak az adott kultúrával. Vannak olyan definíciók, amelyek szerint szükséges a két nyelvet tökéletesen beszélni ahhoz, hogy valakit kétnyelvűnek tekintünk, ilyen például Bloomfield teóriája, aki ugyanakkor úgy vélekedik, hogy nem fontos mindkét nyelvi csoporttal azonosulni. A kétnyelvűség minimalista meghatározása Diebold nevéhez fűződik, aki szerint már az is kétnyelvűnek számít, aki csak érintkezik egy másik nyelvvel, éppen megért belőle néhány kifejezést, viszont ő maga nem beszéli ezt a második nyelvet (Bartha 2016).

A különböző tudományterületek definícióin belül egyetértés van abban, hogy a második nyelvvel való találkozás időpontját mindegyik kiemelten kezeli. Eszerint megkülönböztetjük azokat, akik születésüktől fogva már két nyelven szocializálódnak, tehát a családon belül több nyelvet alkalmaznak, illetve azokat, akik életünk során később találkoznak a második nyelvvel (Klein 2013).

A vegyes nyelvű család esete nem ritka, hiszen homogén társadalmakról ma már nem beszélhetünk. Minden közösség jellemzője a heterogenitás, még azokban az esetekben is, ahol például az ország nemzetállamnak vallja magát. Kutatásunk során a Nagyváradon és környékén élő kisgyermeket nevelő édesanyákat mértük fel. Ez a régió egy multikulturális közeg, ami kedvez a kétnyelvűségnek, legyen szó vegyes házasságok által már születéstől kialakuló kétnyelvűségről, vagy a későbbiekben, a tanulmányok során vagy a tágabb környezetben formálódóról. A város magyarsága egy kétnyelvű beszélőközösség, ahol az államnyelvnek, ami a román, alá van rendelve a kisebbségi nyelv, azaz a magyar. A 2021-es népszámlálási adatok még nem nyilvánosak, a sajtóban megjelent információ szerint Bihar megyében a lakosság 22,3%-a vallotta magát magyar nemzetiségűnek<sup>1</sup>. Ez az arány jóval kisebb a legutóbbinál, amikor a hivatalos végeredmény alapján 29,83% volt a magyarság aránya Bihar megyében<sup>2</sup>. Tove Skutnabb-Kangas álláspontja szerint „azok az emberek, akiknek az anyanyelve történetesen nem hivatalos nyelv az adott országban, szükségszerűen két-, illetve többnyelvűekké válnak” (Skutnabb-Kangas 1997: 7).

Ma már sokat tudunk arról, hogy milyen mentális folyamatokon megy keresztül egy gyermek, amikor az első nyelvét elsajátítja. Újabb kutatási területnek számít, de mára az is jól dokumentált, hogy a kétnyelvűeknél hogyan megy végbe ugyanez a folyamat. A korai kétnyelvűség bizonyítottan pozitívan befolyásolja az agy működését. Egyes kutatások azt feltételezik, hogy az emberi agy a két nyelv használata miatt strukturális változásokon megy keresztül, a bal agyféltekében megnövekedett szürkeállomány-sűrűségről számolnak be (Polonyi, Kovács 2005). A kétnyelvűek szürkeállományának sűrűségében kimutatható különbség annál erősebb, minél korábban kezdődött a második nyelv elsajátítása és minél jobban ismeri az adott személy a második nyelvet (Mechelli et al. 2004). Más vizsgálatok azt mutatják, hogy a kétnyelvűség nem okoz neurológiai változásokat az agyban, inkább azt idézi elő, hogy bizonyos agyi területek és ezek mechanizmusai újszerűen legyenek képesek a működésre (Gómez-Ruis 2010). A legtöbb kutatás a kétnyelvűek képességbeli előnyeire tér ki (vö. Bialystock 1999; Davidson, Tell 2005; Halsband 2006; Costa, Hernandez, Sebastián-Gallés 2008; Lee, Kim 2011). A kétnyelvű gyermekek rugalmasabbak a szótanulásban, jobban kezelik az ismeretlen szavakkal való manipulációt, és könnyebben elfogadják, ha egy számukra ismert fogalomhoz új hangalakot kell, hogy társítsanak (Francis 2002; Davidson, Tell 2005; Halsband 2006; Mattock et al. 2010). A végrehajtott funkciókban szerzett előnyöket is több kutatás vizsgálta, ilyenek például a figyelemkontroll, a tervezési kontroll és a gátló funkciók is (Greene 1998; Bialystok et al. 2005; Bialystok, Viswanathan 2009; Jávora 2017; Cho 2020). A kétnyelvű környezet hatására a gyermekek olyan kommunikációs tapasztalattal rendelkeznek, amely által aktívabb részvételre képesek (Hamers 2004; Kovács 2009), jobban tudják szervezni a kommunikációs helyzetből

<sup>1</sup> <https://www.erdon.ro/helyi-kozelet/2023/02/bihar-megye-kozel-egynegyede-magyar-nemzetisegu> Utolsó letöltés: 2023. 08. 12.

<sup>2</sup> <https://www.recensamantromania.ro/rpl-2011/rezultate-2011/> Utolsó letöltés: 2023. 08. 12.

származó információkat, könnyebben váltanak nézőpontot a beszélgetőpartnerükkel, felismerik, hogy milyen kommunikációs igényei vannak a másoknak.

### 1.2. A nyelvelsajátítás egy- és kétnyelvű közegben

A nyelvelsajátítás az a folyamat, amelynek során az anyanyelvünk a birtokunkba kerül, spon-tán, erőfeszítés nélkül, formális tanítás nélkül (Gósy 2005; Klein 2013). Az anyanyelvelsajátítás folyamata soha nem záródik le, hisz az egyén mindig fejlődik, a nyelv pedig változik. A beszédindulás tipikus esetben mind az egy-, mind a kétnyelvűeknél 1–1,5 éves korra tehető. A kétnyelvűek esetében az átlagos életkorhoz képest lányoknál a 2 éves kor, a fiúknál a 2 és fél éves kor még elfogadható beszédindulási időszak. A lányok korábban kezdenek beszélni, gyorsabban sajátítják el a nyelvet, kiejtésük tisztább, verbális kommunikációra könnyebben kész-tethetők, később szívesebben olvasnak és jellemzőbben választják az olvasást mint szórakozási lehetőség (Kegyesné Szekeres 2001). Kamaszkorra jellemzően eltűnnek ezek a különbségek, és egyéni kompetencia kérdésévé válik a nyelvhasználat megfelelő, változatos alkalmazása (Gósy 2005). A nyelvhasználat és az elsődleges szocializációs közeg nagy hatással van az identitás kialakulására is.

Az anyanyelv elsajátítása korai kétnyelvűek esetén ugyanazt az utat követi, mint az egynyelvű-eknél (Bartha 2016). Számos vizsgálat igazolja, hogy a csecsemők nagyon korai időszaktól kezdve fel tudják dolgozni annak vagy azoknak a nyelveknek a sajátosságait, amelyeket a kör-nyezetükben hallanak. Már újszülöttkorban képesek két nyelv megkülönböztetésére, ha azok ritmusa eltérő (Ramus et al. 2000). 2 és 4 hónapos kor között pedig a hasonló ritmusú nyelvek elkülönítését is megtanulják (Christophe, Morton 1998). A csecsemők nagyon korán érzéke-nyek lesznek a környezetből ismert nyelvek fonotaktikai szabályaira is (Kovács 2014), azaz még a beszéd produkciójának elsajátítása előtt elsajátítják az anyanyelveik néhány jellemzőjét kezdve a ritmustól egészen a prozódiaig (Gervain, Werker 2013). Ennek fontos következménye az, hogy a kétnyelvű gyermek a gögicselés időszakában mind a két nyelv hanglejtését használni tudja. Később, a beszédprodukció kezdeti fázisában mindkét nyelv hangjait ki tudja ejteni, de előfordulhatnak „köztesnyelvi” hibák (pl. magyar–román az „ă” keveredik a „ö”-vel), ez való-szerűleg akkor következik be, amikor a két ismert nyelv fonémáinak jellemzői közel állnak egy-máshoz, így mind az észlelésükben, mind később a produkcióban felléphetnek bizonytalansá-gok a használatuk során. Az első holofrázisokat a kétnyelvű gyermek mindkét nyelvén hasz-nálja. A kétszavas periódusban szintén megjelennek mindkét nyelv elemei, ekkor a legjellem-zőbb a kódkeverés. A szókincsben sokáig jelen van a kölcsönzés jelensége és eleinte az is elő-fordulhat, hogy a szókincsük nagysága egy-egy nyelven kisebb, mint az azonos életkorú egy-nyelvű gyermekeké, de a későbbiekben, ha megmarad mindkét nyelvnek az állandó használata, ez az elmaradás csökken (Klein 2013). Ugyanígy a nyelvtani jelenségeket tartalmazó egysége-ket előbb holisztikusan tanulják meg a kétnyelvű gyermekek is, majd fejlődésük elindul a se-matizálás és az absztrakciós folyamatok irányába. Az egynyelvű gyermekek nyelvi fejlődéséből is ismert jelenség, a túláltalánosítás (Schnell 2016) a kétnyelvűeknél is megjelenik, mindkét nyelvet érintve. A nyelv morfológiai és szintaktikai szintjein is bekövetkezik az egyik nyelv köl-csönhatása a másikra. Ilyenkor előfordulhat, hogy a mondatok a két nyelv sajátosságait egy-aránt hordozzák (Vančóné Kremmer 2011). A grammatikai fejlődés hasonlóan megy végbe, mint az egynyelvűeknél, többek között ez abban is megmutatkozik, hogy a gyermek környeze-tében gyakrabban használt nyelv, illetve az egyes szerkezetek bonyolultsága vagy éppen egy-szerűsége idézi elő bizonyos grammatikai szabályok és struktúrák korábbi vagy későbbi meg-jelenését (Klein 2013).

A Romániában, magyar családban felnövő gyermekek 3 éves kortól intézményesen kezdik el tanulni a román nyelvet, akkor is, ha magyar tagozaton tanulnak, így ők is korai kétnyelvűekké válhatnak. A kutatások alátámasztják, hogy az egynyelvű családban élő gyermekek második nyelvelsajátítása akkor a leghatékonyabb, ha az anyanyelvi készségeik már kialakultak (vö. Cummins 1976, 1979; Bartha 2016). Ezért sem mindegy, hogy egy közösségi kétnyelvűségi helyzetben, hogyan fejlesztik a szülők már kezdetektől az anyanyelvi készségeket.

### 1.3. Az identitás

A „Ki vagyok én?” kérdése már az ókori görögök óta foglalkoztatja az embereket. A világtörté-nelem során az ember mindig is kereste a helyét a világban, próbálta önmagát definiálni. Egy

személy identitása igen komplex, számos tényező hat rá. Köztudott, hogy egy csecsemő születése pillanatában még nem rendelkezik saját identitással. Az őt ért impulzusok, tapasztalatok által fog saját énképe kialakulni, amelyre a külvilág is hatást gyakorol. Démuth Ágnes tanulmányában azt a kérdéskört boncolgatja, hogy James már a 19. században pontosan definiálta, hogy az énkép kialakulásában milyen szintek játszanak fontos szerepet: ezek a szociális, anyagi és spirituális területeket érintik. Mindegyik szinthez újabb kategóriákat társított. Ezek a leíró, az értékelő és az érzelmi területekre vonatkoznak. Véleménye szerint a felsoroltak, illetve az, hogy egy egyén hány személlyel lép interakcióba és azok milyen hatással vannak rá, befolyásolja az identitás kialakulását (Démuth 2009).

Az identitást az önmagunkról alkotott tudattalan kép tudatosulásaként (Assmann 2004) is meghatározhatjuk, melyben vitathatatlanul fontos szerepet játszik a nyelv mint identitást létrehozó tényező és kifejező eszköz. Korábban az identitást egy stabil tudati képként tartották számon, az újabb nézőpontok szerint az egyén identitása nem stabil és nem is megváltoztathatatlan, hiszen ez folyamatosan újrakonstruálható, megújítható, vitatható (Nino-Murcia, Rothman 2008). Az 1980-as években folytatott kutatások azt is kimutatták, hogy a nyelvhasználat, illetve a nyelv társadalmi státusa fontos szerepet játszik az egyén identitásának kialakulásában (Nino-Murcia, Rothman 2008).

A multikulturalitás által az identitás széttöredezetté vált, szükségesek a mankók ahhoz, hogy tudjuk, kik vagyunk. Ezeket a modelleket jellemzően az otthoni környezetből hozzuk magunkkal. Az identitás egyik formája a nemzeti identitás, melynek tudatos fejlesztése egyre kevesebb hangsúlyt kap, holott a közös múltra való visszatekintés, a jelen közös megélése és a közös jövő felé haladás elősegíti a társadalmi összetartozás érzését, és segít a napjainkban széttöredezetté vált identitás „összeragasztásában”. A nemzeti identitás fejlesztésében fontos szereppel bírnak a kulturális emlékeink, emlékezhelyeink, irodalmi alkotásaink. Főleg utóbbi kap hangsúlyos szerepet a kutatás során.

#### **1.4. Az otthoni olvasási szokások szerepe a személyiségfejlődésben**

Egy gyermek fejlődésében befolyásoló szereppel bír, hogy kiskorában milyen mennyiségben és milyen minőségű szöveget mondanak neki. A mondókázás és a meseolvasás hatással van a beszédfejlődésre, különböző mentális folyamatokra, megalapozza az identitást és egy kultúrához való tartozás élményét is. Mindehhez fontos a gyermekek számára biztosítani a koruknak megfelelő olvasmányokat. A legkisebbek számára a közös mondókázás, mesemondás, képolvasás, mind hozzájárulnak a fejlett anyanyelvi kompetenciák és az identitás kialakulásához, valamint a szülő-gyermek kapcsolat ápolásához is.

„Esti mesével bejutni az egyetemre” – ezzel a szlogennel mutatta be a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár a nagyközönségnek a „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” pályázati projekt keretében végzett felmérés meseolvasás és olvasóvá válás összefüggéseiről szóló adatait, mellyel a meseolvasás fontosságára szerették volna felhívni a figyelmet. Az adatok mellett a következő információ olvasható a promóciós anyagban: „100 kisgyerekből, akiknek naponta mesélnek, 73 válik rendszeresen olvasó felnőtté, viszont azok közül, akiknek alkalmasszerűen vagy soha nem mesélnek, mindössze 2” (Tóth 2019). Tehát az olvasóvá válást, a könyvszeretetet meghatározza az, hogy gyermekkorunkban mit és mennyit olvastak nekünk. Egy 2020-as kutatásból az is kiderül, hogy az édesanyák saját olvasási szokásai gyermekeik fiatal felnőtt koráig kihat. A sokat olvasó édesanyák egyetemista gyermekeinek jobb az olvasási és szövegértési képessége, valamint az érzelmi intelligenciája is (Jiménez-Pérez et al. 2020).

Régóta ismert összefüggés, hogy azok a gyerekek, akiknek mesét olvasnak, nagyobb valószínűséggel válnak maguk is olvasóvá, jobb szövegértési készséggel fognak bírni, könnyebben érvényesülnek az életben, több esélyük lesz rá, hogy felnőttként jobb állásuk és magasabb jövedelmük legyen. A mesélés jelenti azt a kulcsot, amellyel a gyermekek képesek hosszú távon is elkötelezni magukat az olvasás mellett (Tóth 2018).

Sokakat érintő kérdés az olvasóvá nevelésben a legkisebb korosztály. Ennek számos oka van, az egyik legfontosabb, mely akár tudatosított, akár tudatalatti, az a következő generáció írásbeliséghez való viszonya, ami a szellemi értékek továbbélését jelenti, a kultúra egyik generációról a másikra való áthagyományozhatóságának garanciáját (Tóth 2019). A meseolvasás, a

mondókázás során a szülő olvasói ízlést is formál. A legkisebbek kezdetben még nem tudnak véleményt formálni arról, hogy mit olvassanak nekik, így dominánsan a szülői értékrend tükröződik a kiválasztott anyagban. Ez mit sem vesz el azokból az előnyökből melyek az olvasásból származnak: annak a gyermeknek, akinek sokat olvasnak fel, a szókincese sokkal gyorsabban gyarapodik és gazdagabb, a felmérések kimutatták, hogy a közös olvasásoknak megalapozó szerepük van a jó írás- és olvasási készség fejlődésében (uó. 2019).

A legkisebbek számára a közös olvasás az örömszerzés és a közösen eltöltött minőségi idő egyik mozzanata. A különböző olvasásszociológiai vizsgálatok is azt támasztják alá, hogy függetlenül a gyerekek korától, az olvasás kedvenc helyszíne az otthon, és nem a nyilvános helyszínek. Ezen belül is az esti meseolvasásnak van kulcsfontosságú szerepe, az esti rituálé része. Mesehallgató gyermeknek nevezi a szakirodalom, azokat a gyermekeket, akiknek rendszeresen olvasnak otthon (Tóth 2018). Az édesanyák olvasási szokásai kétségkívül befolyásolják gyermekeik fejlődését, viszont a szakirodalom úgy véli, „szerencsésebb az írásbeliséggel való találkozásról beszélni, és kevésbé kifejezetten olvasásról. (...) Ebben a szakaszban kiemelt jelentősége van a családi háttérnek, amely szocializáció útján biztosítja a gyerekeknek az ingergazdag környezetet a nyelv megfelelő szintű elsajátítására” (Tóth 2018: 550).

Péterfi Rita előadásából megtudhattuk, hogy milyen egyéb előnyökkel jár, ha valaki olvasó. Kutatásai eredményei azt bizonyítják, hogy az olvasó és a nem olvasó embernek különböző értékpreferenciái vannak. Más fontos egy olvasó ember számára: az első helyezik a toleranciát, majd a kreativitást és a harmonikus személyiségjegyek területeit (Péterfi 2018). Ugyanezek a pozitív jellemvonások már gyerekkorban is fejleszthetők az olvasás által is.

## 2. Kutatási célok és hipotézisek

Kutatásunk fő célja megismerni, hogy milyen olvasási, mesemondási, mondókázási szokásokkal rendelkeznek napjainkban a Partiumban élő, óvodáskorú gyermekeket nevelő édesanyák a gyermekekkel való foglalkozás során. Ebből kiindulva arra is keressük a választ, hogy ezek a szokások hogyan befolyásolják a kisgyermek beszédfejlődését és megalapozzák-e a később kialakuló nemzeti identitást.

Feltételezzük, hogy 1) a mondókázás része a mindennapi közös tevékenységnek, valamint hogy a klasszikus magyar nép- és műmeséket máig sokan olvassák vagy mondják gyermekeiknek; 2) összefüggés van a gyermek beszédindulása és az otthoni anyanyelvi tevékenységek között; 3) az édesanyák olvasási szokásaikkal tudatosan tesznek gyermekeik magyar identitásának kialakulásáért.

### 2.1 Kísérleti eljárás és módszer

A felmérés online kérdőíves módszerrel történt. A válaszadó édesanyák egy 35 kérdésből álló google kérdőívet töltöttek ki. A kérdőívet különböző zárt, kisebb (pl. óvodai szülőcsoportok) és nyilvános, nagyobb létszámú szülő-, illetve baba–mama-csoportban népszerűsítettük 2023 első hónapjaiban, kifejezetten a partiumi régiót megszólító csoportok voltak ezek. A kérdőívet önkéntesen és anonim módon tölthették ki az édesanyák, nagyjából 10-15 perc alatt. A kérdések első csoportja statisztikai jellegű volt (életkor, lakhely, családi állapot, gyermekek száma stb.), ezt követte néhány nyelvhasználati kérdés beleértve azt is, hogy milyen tannyelvű óvoda és bölcsőde mellett döntöttek a szülők. A kérdések következő csoportja a gyermekek beszédfejlődésére vonatkozott, majd a meseolvasási, mondókázási szokásokra kérdeztünk rá. Az utolsó kérdésben arra kerestük a választ, hogy az édesanyák milyen tényezőket gondolnak fontosnak a gyermekek identitásának alakulásában.

### 2.2 Résztvevők

A kérdőívet összesen 100 édesanya töltötte ki. A kitöltő édesanyák többsége, összesen 57 édesanya 31–35 közötti, 38-an 35 év fölöttiek, a 18–25 évesek csoportjába csak 4 édesanya tartozott, míg a 26–30 éves kategóriába 1 édesanya sorolta magát. A kitöltők több mint fele, 53-an, megyeszékhelyen él, 19-en kisvárosban és 28-an falun. A családi állapotot tekintve 88-an férj-nél vannak, 7-en élettársi kapcsolatban élnek és 5-en egyedülállók vagy elváltak. 98-an magyar nemzetiségűnek vallották magukat, 2-en románoknak. Az édesapák nemzetiségét is megkérdeztük, a válaszok alapján 82 édesapa magyar, 13 román, 1 roma. Négyen azt válaszolták, hogy

nincs édesapa. Összesen tehát 16 családról mondhatjuk, hogy vegyes nemzetiségű és anyanyelvű, ugyanakkor mivel a kérdőívet az édesanyák magyarul töltötték ki, a magukat román-nak valló édesanyák vélhetően értenek és beszélnek magyarul. A szülők egymás közötti nyelvhasználatára tekintetében a vizsgálat azt mutatja, hogy 79-en csak magyarul beszélnek, 13-an többnyire magyarul, 5-en többnyire románul és 3-an csak románul.

Az 1. táblázat a válaszadók iskolázottsági szintjét mutatja.

| Iskolázottsági szint                    | Válaszok száma |
|---|----------------|
| általános iskola (8 osztály)            | 2              |
| szakiskola                              | 3              |
| középfelsőiskola érettségivel           | 11             |
| jelenleg felsőoktatásban tanulók        | 1              |
| főiskolai (BA)/egyetemi (MA) végzettség | 76             |
| posztgraduális (pl. PhD) végzettség     | 7              |
| Összesen                                | 100            |

1. táblázat Az édesanyák végzettsége

A gyermekekre vonatkozóan az első kérdés azt volt hivatott tisztázni, hogy milyen életkorú az a gyermek, akiről az édesanya nyilatkozik. A legnépesebb csoport a 3–4 éveseké volt, 29 gyermek tartozik ebbe a csoportba. 25-en 5–6 év közöttiek, 19-en 4–5 évesek. A bölcsődés korosztályból 16-an 2–3 év közöttiek és 6-an 1–2 évesek. Az iskola előtt álló 6–7 évesekről csak 5 édesanya nyilatkozott. A legtöbb édesanya az elsőszülött vagy az egyedüli gyermekéről számolt be, összesen 65-en. 32-en a második gyermekükről és 3-an a harmadikról. 92 édesanya arról számolt be, hogy magyar intézménybe (bölcsőde/óvoda) íratta gyermekét, 8-an román nyelvűbe járnak.

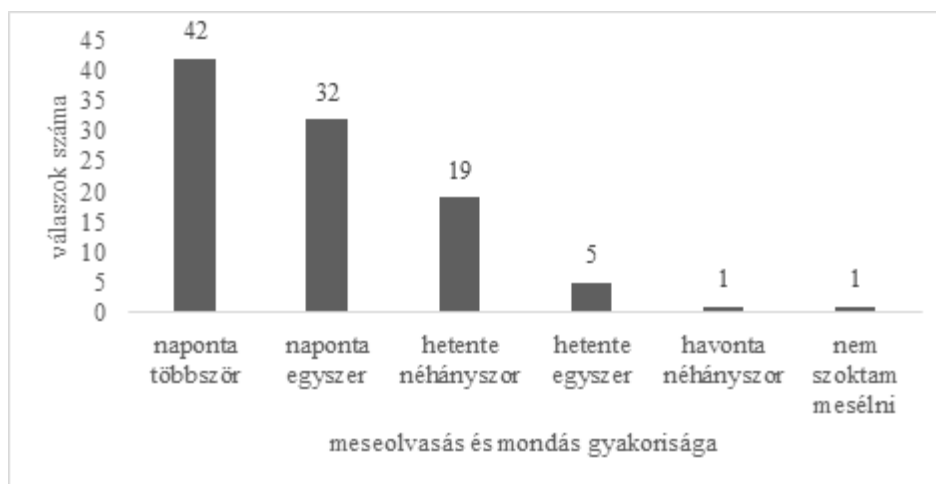
### 3. Eredmények

A gyermekekkel való nyelvhasználat alapján azt látjuk, hogy a megkérdezett édesanyák különféle kommunikációs helyzetben leginkább a magyar nyelvet használják, így a kétnyelvűség kialakítása a családon belül nem prioritás. A vegyes nemzetiségű családokban is igyekeznek a szakirodalom által is ajánlott egy szülő – egy nyelv stratégiát alkalmazni az édesanyák (Bartha 1999). A vizsgálat (100%-ban) és a fegyelmezés (94%-ban) esetén szinte kizárólagos a magyar nyelv használata, ugyanakkor a játékban és a beszélgetések során eléggé magas volt a válaszadásban a *többnyire magyarul* lehetőség választása. A mesélésben 89-en válaszolták, hogy csak magyarul mesélnek a gyermekeiknek, míg 11-en a *többnyire magyarul* válaszlehetőséget jelölték meg.

| Kommunikációs helyzetek | válaszok száma |                    |                   |              |
|-------------------------|----------------|--------------------|-------------------|--------------|
|                         | csak magyarul  | többnyire magyarul | többnyire románul | csak románul |
| beszélgetés             | 78             | 22                 | -                 | -            |
| mesélés                 | 89             | 11                 | -                 | -            |
| fegyelmezés             | 94             | 6                  | -                 | -            |
| magyarázat              | 82             | 18                 | -                 | -            |
| vizsgálat               | 100            | -                  | -                 | -            |
| játék                   | 72             | 28                 | -                 | -            |

2. táblázat Édesanyák nyelvhasználatára különféle kommunikációs helyzetekben

A meseolvasás, mesemondás témakörében az édesanyák beszámoltak ennek a tevékenységnek a gyakoriságáról, az otthoni gyermekkönyvtár nagyságáról és a gyermekek legkedvesebb meséiről is. A válaszok azt tanúsítják, hogy az édesanyák többsége gyakran mesél a gyermekének, hiszen 42-en akár naponta többször is megteszik ezt, 32-en pedig naponta egyszer. Csupán 1 édesanya nyilatkozta azt, hogy egyáltalán nem szokott mesét mondani vagy olvasni és ugyancsak 1 anyuka havonta néhány alkalomban határozta meg a mesélés gyakoriságát (lásd 1. ábra).



1. ábra: A meseolvasás és mesemondás gyakorisága

Minden édesanya azt a választ adta, hogy vannak a gyermekének könyvei. 40 édesanya úgy gondolja, hogy a gyermekének több, mint 40 könyve van. 23 édesanya választotta a 21–40 közötti kategóriát, 31-en 11–20-ra becsülték a gyermekük könyveinek számát és mindössze 6 anyuka mondta, hogy 1–10 darab gyermekkönyv van otthon.

Arra a kérdésre, hogy *Mi a jelenlegi kedvenc meséje/meseregénye a gyermekének?* nagyon színes válaszok születtek. A besorolásban három nagy kategóriát hoztunk létre: a klasszikus mesék kategóriája (népmesék és klasszikus gyermekirodalom), modern mesék (ide a kortárs meséket és mesesorozatokat számoltuk) és egyéb (ide a kevésbé ismert vagy nem szépirodalmi igényességű szövegeket soroltuk témák szerint csoportosítva). A modern mesék és mesesorozatok kategóriájába érkezett a legtöbb szavazat, ezek közül is a legnépszerűbbnek a *Bogyó és Babóca* sorozat bizonyult, 34 említéssel, de Bartos Erika *Anna, Peti, Gergő* könyvei is kaptak néhány (7) szavazatot, valamint a *Brúnó meséit* is említette 1 édesanya. Ez alapján elmondható, hogy a vizsgált csoportban a legtöbben Bartos Erika gyermekkönyveit olvassák. A modern gyermekkönyvek kategóriájában sikeresek még a Marék Veronika által írt *Boribon*-sorozat (8), a *Kippkopp-mesék* (4), valamint Berg Judit népszerű sorozatai a *Maszat* (8) és a *Sári*-sorozat (2). Érkezett említés Berg Judit egyéb szövegeire is, mint például a *Hisztimesék* és a *Lengemesék*-sorozat. A külföldi sorozatokból többen említették a *Bori*-meséket (8) és a *Berci*-sorozatot (2).

A klasszikus meséket további alcsoportba soroltuk: a népmesék és gyűjtések csoportja, illetve ezek kapcsán a gyűjtők neveinek említése, pl. Grimm-mesék, Benedek Elek mesék (ide Benedek Elek saját meséi és gyűjtései tartozhatnak, ez nem derült ki az említések alapján). Itt az említések száma 36 volt, ebből a többség nem nevezett meg konkrét kedvenc mesét, csak azt jelezte, hogy a népmeséket szereti a legjobban a gyermekük. A konkrét mesecímek között találjuk az *Égig érő paszulyt*, a *Farkas-barkast*, a *kiskakas gyémánt félkrajcárját* a népmesék kategóriájában, a *Csipkerózsikát*, a *Brémai muzikusokat* a Grimm-mesék köréből. A klasszikus műmesékből is viszonylag sok említés érkezett, összesen 16. Ilyenek az Andersen-mesék közül *A rút kiskacsa*, de ide számoltuk a *Micimackót*, és La Fontaine-meséket is említett egy édesanya. A magyar klasszikus műmesék, meseregények közül Fekete István *Vuk* alkotása és Tersánszky J. Jenő: *Misi mókus kalandjai* is szerepelt a felsoroltak között, illetve verses-meséket is találtunk pl. Zelk Zoltán: *A három nyúl* műve.

Az egyéb kategórián belül tematikus csoportokat hoztunk létre. Ez alapján egy nagyobb csoport állatokról szóló (22) meséket tartalmazott, de a járművekről (7), a dinókról (3) szóló mesék is kedveltek. Az állatokról szóló csoportba soroltuk a főleg rajzfilmből ismert, de könyv formában is elérhető *Mancsórrjáratot* (5), *Peppa malacot* (3) és *Bing nyuszit* is. Divatos jelenségnek tűnik továbbá a kifejezetten érzelmi fejlődésben szerepet játszó történetek (11). Ide soroltuk például Beck Andrea *Títoktündér* című könyvét, de volt olyan édesanya, aki nem írt konkrét mesecímet, csak annyit, hogy a gyermeke „kifejezetten szereti a vigasztaló meséket”. Ebbe a kategóriába sorolhatjuk a *Gyermekbibliát* is, amelyre szintén érkezett 3 említés. Két említés érkezett továbbá arra, hogy a gyermek kedvenc meséje az, amit az édesanya talált ki.

A sokszínűséghez hozzátartozik az a tény is, hogy volt említés kifejezetten rajzfilmekről, melyeknek könyv változatáról nem tudunk, ilyen pl. a *Tom és Jerry*. Továbbá néhány édesanya vagy jelezte, hogy még nincsen kedvenc könyve a gyermeknek vagy mondókás könyvekre utaltak a kedvenc mese kérdésnél.

A gyermekek többségének nemcsak mesekönyvei, hanem képeskönyvei is vannak. Ebből arra következtethetünk, hogy a beszédfejlesztés során az édesanyák nem csak nép- és műmesék mondásával segítik a gyermekeiket, hanem képnézegetéssel és a képekről való beszélgetés által is. 78-an válaszolták, hogy vannak a gyermeküknek képeskönyvei, 15-en azt, hogy voltak, de már kinőtte ezeket a gyermek, már nem igényli őket, 7-en nyilatkozták azt, hogy nincsenek ilyen könyvek otthon.

Az édesanyák közül senki nem említett román olvasmányokat a kedvenc olvasmányok között. Ez nem jelenti azt, hogy románul egyáltalán ne hangoznának el mesék, hiszen a nyelvhasználati szokásokat ismerve (lásd 2. táblázat), még a teljesen magyar családokban is néhány édesanya jelezte, hogy többnyire magyarul olvas, de néha más nyelven is. Így, bár nem prioritás a családon belül a kétnyelvűség kialakítása (és nem is várjuk el), a vegyes családokban és a magyar családok egy alacsony százalékában a román nyelvet is használják olykor a mesélések során.

Az édesanyák közül 90-en jelezték, hogy szoktak mondókázni a gyermekeikkel és 10-en azt, hogy nem. A kedvenc mondókák és versek kapcsán talán még szembetűnőbb a változatosság, mint a meséknél. A versek között szerepeltek József Attila híres gyermekversei: *Altató* (3), *Betlehem királyok* (2), *Kertész leszek* (1); Weöres Sándortól a *Bóbita* (1), *Megy a kocsi, fut a kocsi* (1), *Fut, robog a kicsi kocsi* (1), *Sándor napján* (1); Móra Ferenc tollából az *ABC* (3), *A cinege cipője* (2), Petőfi Sándor: *Anyám tyúkjá* (3), *Arany Lacinak* (2). Kaptak még szavazatot Csukás István és Móricz Zsigmond versei is.

A mondókák nagyon sokszínűek, a legjellemzőbben a *Kerekítő* könyvekből (is) ismert szövegek, mellyel kapcsolatban jelezték is az édesanyák, hogy ismerik és használják ezeket a kiadványokat, emellett Füzesi Zsuzsa mondókáskönyveit, valamint a *Ciróka-maróka* című mondókáskönyvet is többen említették. Népszerű válasz volt, hogy járnak/jártak olyan mondókázós eseményekre, ahol ezeket meg tudták tanulni. Arra vonatkozóan, hogy honnan tanulták az édesanyák a mondókákat, további válaszok közé sorolható, hogy a saját anyukájuktól és nagymamájuktól, internetről, gyermekkorukban óvodából emlékeztek ezekre, és így adják őket tovább.

A beszédindulás időpontjára is rákérdeztünk és megadtunk egy támpontot is arra vonatkozóan, hogy mit tekintünk beszédindulásnak. Azt kértük az édesanyáktól, hogy jelöljék meg hónapban kifejezve azt az időpontot, amikor a gyermekük 20-30 szót rendszeresen használt. Az anyukák emlékei szerint a beszédindulás átlagosan 23,8 hónaposan (Md = 24,0; Sd = 6,34) történt. A legkorábbi beszédindulás (a megadott szempont szerint) 12 hónapos korban történt, a legkésőbbi pedig 48 hónaposan. Az édesanyákat arra is kértük, hogy a jelenlegi beszédfejlettségi szintet is jelöljék meg. A kérdés a következőképpen hangzott: *Őn szerint mennyire ismeri a gyermeke jelenleg az anyanyelvét?* Ezt egy 1-től 10-ig terjedő skálán kellett bejelölni, ahol az 1-es az *egyáltalán nem beszél*, a 10-es a *teljes mértékben életkorának megfelelően* válaszlehetőség volt. Az átlagos anyanyelvismeret a csoportban 9,01 (Md = 10; Sd = 1,69). Ennek ellenére az édesanyák közül 52-en jelezték, hogy a gyermeküknek van valamilyen beszéddel kapcsolatos nehézsége (pl. raccsolás, pöszeség vagy dadogás).



A vizsgált édesanyák gyermekeinek körében a beszédindulás szoros összefüggést mutat a meseolvasás gyakoriságával ( $r = 0,294$ ;  $p = 0,004$ ) és a mondókázás ( $r = 0,361$ ;  $p = 0,001$ ) jelenlétével. Szintén erős korrelációt tapasztaltunk a beszédindulás és a gyermekkönyvek száma ( $r = 0,247$ ;  $p = 0,015$ ), valamint a képeskönyvek ( $r = 0,451$ ;  $p = 0,000$ ) megléte között (lásd 2. táblázat).

A beszéddel kapcsolatos nehézségek és a mondókázás között gyenge fordított korreláció áll fenn, azaz ahol jellemző a mondókázás mint tevékenység, ott kevésbé vannak jelen beszéddel kapcsolatos lemaradások, megakadások ( $r = -0,214$ ;  $p = 0,033$ ).

A szakirodalomból már ismert összefüggésre derült fény (vö. Ince, Gözütok 2018; Lyesmaya, Musthafa, Sunendar 2022; Vázquez-Cano 2020) az általunk készített felmérésből is, mely szerint az édesanyák végzettsége hatással van a kultúrafogyasztási szokásokra. Ennek tükrében az édesanyák végzettsége összefüggést mutat a meseolvasás gyakoriságával ( $r = 0,379$ ;  $p = 0,001$ ) és az otthoni gyermekkönyvek számával is ( $r = 0,328$ ;  $p = 0,001$ ).

|   |      | mesemondás | mondókázás | gyermekkönyvek száma | képeskönyvek megléte |
|---|------|------------|------------|----------------------|----------------------|
| édesanya végzettsége                              | r    | 0,379**    |            | 0,328**              |                      |
|   | Szig | 0,000      |            | 0,001                |                      |
|   | N    | 96         |            | 96                   |                      |
| beszédindulás                                     | r    | 0,294**    | 0,361**    | 0,247*               | 0,451**              |
|   | Szig | 0,004      | 0,001      | 0,015                | 0,000                |
|   | N    | 96         | 96         | 96                   | 96                   |
| beszéddel kapcsolatos nehézség                    | r    |            | -0,214*    |                      |                      |
|   | Szig |            | 0,033      |                      |                      |
|   | N    |            | 96         |                      |                      |
| *. Szig. korreláció 99%-os megbízhatósági szinten |      |            |            |                      |                      |

3. táblázat: Korrelációs értékek az olvasási szokások hatásairól

Arra a kérdésre, hogy *Mit gondol, milyen tényezők befolyásolják egy kisgyermek identitásának a kialakulását?* az édesanyák viszonylag alacsony számban nevezték meg saját szerepüket ebben. Néhányan általánosan fogalmazták meg, hogy szerintük a neveletésnek hatása van az identitás alakulására, de kifejezetten a szülők vagy az édesanyák kultúra és identitásformáló szerepét (pl. népmesék olvasása, hagyományok átörökítése stb.) alig néhányan emelték ki (6). Az anyanyelv szerepét többen (8) kulcsfontosságúnak nevezték meg.

#### 4. Következtetések

Kutatásunkban feltételeztük, hogy a megkérdezett édesanyák a mondókázást fontos tevékenységnek tartják és ez része a mindennapi közös játéknak, együttlétnek. Szintén az első hipotézisünkben fogalmaztuk meg azt a feltevést is, hogy a klasszikus magyar nép- és műmeséket máig sokan olvassák vagy mondják gyermekeiknek. Ez a hipotézisünk beigazolódt, hiszen egyrészt az édesanyák többsége naponta legalább egyszer, de akár többször is mond mesét a gyermekének, másrészt a felsorolt kedvenc mesék között számottevő volt a klasszikus mesék említése, mind a népmese, mind a műmese kategóriában. Emellett az édesanyák egyaránt választanak magyar és világirodalomból ismert szövegeket, amelyek aztán a gyermekek kedvenceivé válnak. Szintén népszerűek a kortárs szövegek, ezekből is a nyelvileg igényes, elismert gyermekirodalmi szerzők által írt mesék és meseregények. Természetesen mindezek mellett találtunk példát irodalmi szempontból kevésbé értékes szövegekre is, ilyenek a rajzfilmsorozatok könyves változatai (pl. *Mancsórjárat*, *Bing nyuszi* stb.) vagy a Grimm-mesék átdolgozott, szövegleg egyszerűsített és a Disney-mesékből átvett képi világot tartalmazó történetei. Az édesanyák

szövegválasztásában feltűnő jelenség még az érzelmi fejlődést elősegítő szövegek használata. Talán emiatt ennyire népszerűek a gyermekekről szóló történetek, melyekben a főhősöknek hasonló nehézségekkel kell szembesülniük, mint a mesét hallgató gyermekeknek (pl. *Doktor Maszat, Berci óvodába megy, Bori és a kistestvér* stb.).

A második feltételezésünk az volt, hogy összefüggés van a gyermek beszédindulása és az ott-honi anyanyelvi tevékenységek között. Ez a hipotézisünk is beigazolódott, hiszen több jelenség kapcsán is találtunk összefüggést a beszédindulással. A vizsgált csoportban a gyermekek 1 és 4 éves kor között kezdtek el beszélni, és az átlag ahhoz az időponthoz esik közel, amit a szakirodalom (vö. Gósy 2005) még elfogadhatónak tart a beszédinduláshoz, azaz a 2 éves kor. Úgy látszik, hogy a vizsgált édesanyák gyermekeinél is észrevehető az a tendencia, mely szerint az elmúlt években kitolódni látszik a beszédindulás időszaka. Míg korábban a másfél éves gyermekek szókinccse 20 körüli volt, illetve az elvárás is ennyi erre a korosztályra vonatkozóan, a válaszadók ezt a szókinccset inkább 2 éves kor körül tapasztalták a gyermeküknél. A gyermekek beszédindulása a vizsgált csoportban legszorosabban a képeskönyvek jelenlétével függött össze. Ebből arra következtethetünk, hogy azoknál a gyermekeknél, akik a mindennapokban olyan tevékenységekben vesznek részt, mely során a felnőtt élőbeszédét, például az őket érdeklő képes könyvekről szóló történeteket, leírást hallgathatja, könnyebben, gyorsabban indul a beszéd. A hétköznapi együtt töltött idő, melynek során képekből kiindulva beszélget egymással szülő és gyermek (eleinte többnyire a szülő), a vizsgált csoportban még kiemelkedőbb fontosságú, mint a mesék és mondókák világa. Ennek az egyik oka az lehet, hogy míg a mesék világát nem minden gyermek képes könnyedén befogadni, még akkor sem, ha hasonló életkorú gyermekek vagy állatok történeteiről van szó, a képeskönyvek többnyire az őt körülvevő világból indulnak ki, így vélhetően a kíváncsiságukat jobban kielégítik, a figyelmüket hosszabban tudják összpontosítani ezekre. Természetesen a képi világ is nagy vonzerővel bír az ilyen képeskönyvek lapozgatása esetében. Egy másik ok talán az, hogy a mesék kiválasztása során sok szülőnek nehéz megtalálni a gyermeke életkorának megfelelő szöveget, valamint a nyelvi megformáltság, az irodalmi ízlés és érték tekintetében is lehetnek hibás választások, ehhez képest a képeskönyvekhez a szülő maga teszi hozzá a spontán beszédet úgy, hogy akár tudatosan, akár ösztönösen figyel a gyermek fejlettségére és ennek fényében alakítja a mondanivalóját. A képeskönyvek megléte után a jelen kutatásban a mondókázás van a legnagyobb hatással a beszédindulásra. A mondókázás emellett azért is fontos, mert úgy tűnik, hogy kevesebb beszéddel kapcsolatos nehézséggel szembesül az a gyermek, akivel rendszeresen mondókázik az édesanyja.

A nemzeti identitás, a kultúra, a hagyományok ismerete kulcsfontosságú kisebbségi, kétnyelvű környezetben. Az anyanyelven elhangzó mondókák, versek és mesék, az általuk átadható kulturális értékrend, gondolkodásmód jelentős szerepet játszik abban, ahogy a későbbiekben az egyén nemzeti identitása kialakul. Kétnyelvű közösségben élve fontos, hogy a szülők tudatosítsák, hogy az ő feladatuk a gyermekeik nagyobb közösségbe való tartozásának kialakítása, az is jelentős szereppel bír, hogy értsék, tudják miként adhatóak át a nemzeti értékek, hagyományok. Ennek kapcsán fogalmaztuk meg a harmadik hipotézisünket, mely szerint az édesanyák olvasási szokásaikkal tudatosan tesznek gyermekeik magyar identitásának kialakulásáért. Ez a hipotézisünk nem igazolódott be, hiszen az édesanyák közül csupán 6-an említették kifejezetten a szülők példamutatását, szokásaik (pl. meseolvasás, hagyományok megtartása és átadása) szerepét ebben. Sőt mi több, egyetlen édesanya sem fejezte ki saját kulcsszerepét ebben a folyamatban, annak ellenére, hogy mind a mai napig többnyire az édesanyák feladata a családon belül a gyermekekkel való mondókázás, éneklés, hagyományok és népszokások megtanítása, átadása, és még a mesemondás, együtt olvasás is. Ennek ismeretében fontosnak tartjuk a további vizsgálódást annak irányában, hogy megismerjük a szülők attitűdjét a kétnyelvű közösségben az identitás alakulásáról, a nemzeti kultúrához kapcsolódó értékek átadásáról, a saját szerepük megítéléséről ennek a folyamatnak a kapcsán. Ezek a vizsgálatok a későbbiekben lehetővé teszik majd a családok megszólítását, olyan projektek létrehozását, melyeken keresztül a szülők jobban megértik, mi az ő szerepük a nemzeti identitás erősítésében, hogyan segíthetik a gyermekeiket a kétnyelvűvé válásban anélkül, hogy ebből idővel nyelvcsere alakuljon ki.

## Irodalom

- Assmann, J. (2004). *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó.
- Bartha Cs. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bartha K. (2016). *Kétnyelvű kisiskolás gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai*. Erdélyi Múzeum Egyesület – Partium Kiadó.
- Bialystok, E., Viswanathan, M. (2009). Components of executive control with advantages of bilingual children in two cultures. *Cognition*, 112, 494–500.  
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.06.014>
- Bialystok, E., Craik, I. M. F., Grady, Ch., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A., Pantev, Ch. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task, evidence from MEG. *NeuroImage*, 24, 40–49. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.09.044>
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636–644.
- Cho, I. (2020). *"The Relationship between Theory of Mind and Executive Function: Are They Two Facets of the Same Process or Two Distinct Processes?"*. Electronic Thesis and Dissertation Repository. 6810. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/6810>
- Christophe, A., Morton J. (1998). Is Dutch native English? Linguistic analysis by two-month-olds. *Developmental Sciences*, 1, 215–219. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00033>
- Costa, A., Hernandez, M., Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106, 59–86.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1–43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- Davidson, D., Tell, D. (2005). Monolingual and bilingual children's use of mutual exclusivity in the naming of whole objects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 25–45.
- Démuth Á. (2009). Az identitástudat alakulásának pszichológiai elméletei. In Szirmai É. – Újvári E. (szerk.): *Nemzetiségi – Nemzeti – Európai identitás, A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetének kiadása*.
- Francis, N. (2002). Literacy, second language learning, and the development of metalinguistic awareness: A study of bilingual children's perception of focus on form. *Linguistics and Education*, 13(3), 373–404.
- Gervain, J., Werker, J. F. (2013). Prosody cues word order in 7-month-old bilingual infants. *Nature Communication*, 4, 1490–1495. <https://doi.org/10.1038/ncomms2430>
- Gómez-Ruiz, M. I. (2010). Bilingualism and the Brain: Myth and Reality. *Neurologia*, 25(7), 443–452. [https://doi.org/10.1016/S2173-5808\(10\)70082-1](https://doi.org/10.1016/S2173-5808(10)70082-1)
- Gósy M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Könyvkiadó.
- Greene, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language Cognition*, 1, 67–81. <https://doi.org/10.1017/S1366728998000133>
- Halsband, U. (2006). Bilingual and multilingual language processing. *Journal of Physiology*, 99, 355–369.
- Hamers, J. F. (2004). A socio-cognitive model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(1), 70–98.
- Ínce, M., Gözütok, F. D. (2018). Effect of Parental Education and Home Educational Resources to Students' Results of PISA Reading Skills Test. *Elementary Education Online*, 17(2), 947–958. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419346>
- Jávor R. (2017). Connection between Bilingualism and Executive Functions in Hungarian-Serbian Bilinguals. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 31(3), 54–65.
- Jiménez-Pérez, E., Barrientos-Báez, A., Caldevilla Domínguez, D., Gómez-Galán, J. (2020). Influence of Mothers' Habits on Reading Skills and Emotional Intelligence of University Students: Relationships in the Social and Educational Context. *Behavioural Science*, 10(12), 187–203. <https://doi.org/10.3390/bs10120187>
- Kegyesné Szekeres Erika (2001). A fiúk és a lányok eltérő olvasási szokásairól Egy általános iskolai felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 5, 31–37.
- Klein Á. (2013). *Utak a kétnyelvűséghez. Nyelvek elsajátítása az iskoláskor előtt*. Tinta Könyvkiadó.
- Kovács Á. M. (2014). Korai kétnyelvűség és szociokognitív fejlődés. In: Pléh Cs., Lukács Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika 1–2*. Akadémiai Kiadó. 551–574.
- Kovács, Á. M., Mehler, J. (2009). Flexible Learning of Multiple Speech Structures in Bilingual Infants. *Science*, 325(5940), 611–612.

- Lee, H., Kim, K. H. (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean-American students with multicultural link. *Personality and Individual Differences*, 50, 1186–1190.
- Lyesmaya, D., Musthafa, B., Sunendar, D. (2022). The Role of Mother's Education and Early Skills in Language and Literacy Learning Opportunities. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(8). 129–143. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.8.8>
- Mattock, K., Polka, L., Rvachew, S., Krehm, M. (2010). The first steps in word learning are easier when the shoes fit: comparing monolingual and bilingual infants. *Developmental Science*, 13(1), 229–243.
- Mechelli, A., Crinion, J., Noppeney, U., O'Doherty, J. P., Ashburner, J., Frackowiak, R., Price, C. J. (2004). Structural plasticity in the bilingual brain Proficiency in a second language and age at acquisition affect grey-matter density. *Nature*, 431(7010), 757. <https://doi.org/10.1038/431757a>
- Nino-Murcia, M., Rothman, J. (2008). *Bilingualism and Identity. Spanish at the crossroads with other languages.* John Benjamins Publishing Company.
- Péterfi Rita: Az olvasási szokások átalakulása és a könyvtárak oktatástámogató lehetőségei. <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/29-kiadvany-2018/1057-2018-peterfi-rita-az-olvasasi-szokasok-atalakulasa-es-a-konyvtarak-oktatastamogato-lehetosegei> Utolsó letöltés: 2023. 04. 24.
- Polonyi T. É., Kovács Á. M. (2005). Többnyelvű elmék. In: Gervain J., Kovács K., Lukács Á., Racsmány M. (szerk.): *Az ezerarcú elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára.* Akadémiai Kiadó. 187–199.
- Ramus, F., Hauser, M. D., Miller C., Morris, D., Mehler J. (2000). Language discrimination by human newborns and by cotton-top tamarin monkeys. *Science*, 288(5464), 349–351. <https://doi.org/10.1126/science.288.5464.349>
- Schnell Zs. (2016). *Az elme nyelve. Társalgás és nyelvfelődés.* Akadémiai Kiadó.
- Skutnabb-Kangas, T. (1997). *Nyelv, oktatás és a kisebbségek.* Teleki László Alapítvány. 6–7.
- Tóth M. (2018). *Meseolvasás és olvasóvá válás.* [https://epa.oszk.hu/00100/00143/00354/pdf/EPA00143\\_konyvtari\\_figyelo\\_2018\\_04\\_549-557.pdf](https://epa.oszk.hu/00100/00143/00354/pdf/EPA00143_konyvtari_figyelo_2018_04_549-557.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 04. 24.
- Tóth M. (2019). *A 3-18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben.* [http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth\\_Mate\\_gyerek\\_olvasas\\_konyvtarhasznalat.pdf](http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_gyerek_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 04. 24.
- Vančóné Kremmer I. (2011). A természetes magyar–szlovák kétnyelvűség kialakulásának néhány aspektusa. In: Szabó Mihály G., Lanstyák I. (szerk.): *Magyarok Szlovákiában. VII. kötet.* Nyelv. Fórum Kisebbségkutató Intézet. 387–404.
- Vázquez-Cano, E., Calle-Cabrera, A. M., Hervás-Gómez, C., López-Meneses, E. (2020). Socio-Family Context and Its Influence on Students' PISA Reading Performance Scores: Evidence from Three Countries in Three Continents. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 20(2), 50–62. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.004>