

Balla Mónika¹

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA A BELGRÁDI HUNGAROLÓGIAI TANSZÉKEN

Abstract

Teaching Hungarian as a foreign language at the Department of Hungarian Studies at the University of Belgrade started in 2006. Classes are taught in Serbian. Students who attend the course are mainly non-Hungarian speakers. The aim of this article is to present the different teaching methods, problems, and objectives of Hungarian language teaching. It also comprises information about the content of teaching. The paper gives some examples of difficulties in Hungarian language acquisition for Serbian speaking students and presents some reflections on the teacher's role in the classroom.

Keywords: *teaching Hungarian as a foreign language, Department of Hungarian Studies in Belgrade, teaching methods, language learning motivation*

Kulcsszavak: *magyar mint idegen nyelv oktatása, Belgrádi Hungarológiai Tanszék, tanítási módszerek, tanulási motiváció*

1. Bevezetés

Az írás betekintést nyújt a magyar mint idegen nyelv tanításába a Belgrádi Hungarológiai Tanszéken. Oktatásának körülményeit, módszereit, nehézségeit, valamint lehetőségeit mutatom be tanításom tapasztalata alapján.

Bár a XX. század elején létezett magyar nyelvű szeminárium, amely három évig működött, a magyar filológia oktatása csak a Belgrádi Hungarológiai Tanszék megalapításával, 1994-ben kezdődött, Sava Babić professzor kezdeményezésének eredményeként. Összesen 5 hallgatóval kezdte a működését. A hallgatók a Bolognai rendszer szerint tanulnak, amely a Filológiai Karon 2006-ban lépett érvénybe. Ami a szaktantárgyakat illeti, a tanszéken a nyelvi órák mellett, irodalom és hungarológia tanítása folyik. Az irodalmat mind a négy évfolyam hallgatja, a régi magyar irodalom előadásaitól kezdve a kortárs magyar irodalomig.

A tanszék könyvtári állománya kb. 3000 kötetből, 1400 folyóiratból és igen nagy

¹ Balla Mónika magiszter, lektor, Belgrádi Filológiai Egyetem Hungarológiai Tanszék;
moniballa@gmail.com

számú kézikönyvből áll. A könyvállomány gyarapítása egyrészt az Országos Széchényi Könyvtár fölős példányaiból, valamint a Balassi Bálint Intézet segítségével, a Vajdasági Magyar Szövetség, és a Belgrádi Magyar Nagykövetség támogatásával történik.

2. Kezdetek

A nyelvtanulás egy összetett folyamat, amely feltételeinek megvalósítására külön figyelmet kell fordítanunk. A nyelvtanulás, illetve oktatás helyszínének a tágabb, illetve szűkebb értelemben vett színtere, a makro- és mikroklimája, ha nem is döntő, de fontos szerepet játszik a nyelvoktatásban. A nyelvtanulás helye erősen meghatározhatja a tanulás folyamatának a minőségét és haladását. Ami a földrajzi helyzetet és a nyelvi környezetet illeti, a belgrádi magyar oktatás „forrásnyelvi környezetben” (Giay 1998: 247) valósul meg, ami konkrétan azt jelenti, hogy szerb anyanyelvű hallgatók saját, szerb környezetükben tanulnak magyart, ami egyértelműen hátrányosabb helyzetbe helyezi őket a célnyelvi környezetben levő hallgatókkal szemben, akik jóval több és változatosabb lehetőséggel számolhatnak a nyelv alkalmazására. A pozitív visszajelzés mellett, a célnyelvi környezetnek is vannak hátrányai. Giay Béla főleg a kezdeti fázist tekinti veszélyesnek, pl. amikor a kezdő tanulóban egy agresszív, erőszakos beszélővel való kapcsolatfelvétel frusztrációs hatást vált ki. A hasonló „negatív élmények, beilleszkedési nehézségek számtalan sikeres nyelvvóra pozitív hatását képesek percek alatt lerombolni [...], és felerősítik bennük a magyar nyelv megtanulhatatlanságáról hallott legendákat” (Giay 1998: 340).

A másik feltétel, a mikroklima, a megfelelő osztálytermi környezet megvalósítása. Az órák megtartásához alkalmas helyiségre van szükség. Eleinte a tanszéknek nem volt biztosítva külön tanterem. Ez csak 1996-ban jött létre. Addig a szabad tantermet használtuk, illetve kerestük, „vadásztunk” az éppen szabad termekre az órák előtt. Izgalmas feladat adódott minden nap, ami csak abban az esetben nem volt már túl érdekes, ha valaki késett az órára és ilyenkor kénytelen volt bejárni az egész épületet, hogy megtalálja az éppen „kifogott” tantermet.

A tanszéken két csoportba osztható a nyelvoktatás: az első a főszakos hallgatók, a másik pedig az úgynevezett választható nyelv hallgatók csoportja. A Belgrádi Filológiai Karon a főszakok mellett, ahol a nyelvi és irodalmi képzés kölcsönös egymásrataltsága igénye fejeződik ki, illetve a nyelv, irodalom és kultúra együttes tanítása folyik négy éven keresztül. Különböző kötelező, valamint szabadon választható tantárgyakat is fel lehet venni. Ilyen választható tárgyakból egy második nyelv kötelező, amely oktatása összesen négyszer egy szemeszteres heti négy óra. Míg korábban ezek négyszemeszteres tárgyak voltak, ami azt jelenti, hogy a negyedik szemeszter után vizsgáztak a diákok, most négyszer egy szemeszteresek, ami konkrétan azt jelenti, hogy minden egyes szemeszter után lehet vizsgázni, viszont az első szemeszter elvégzése után nem kötelező felvenni a többi három egyszemeszteres tantárgyat. A magyart mint választható nyelvet 2003-tól tanítjuk a tanszéken. A továbbiakban csak a magyar mint választható nyelv csoportjáról lesz szó.

3. Tanulók és motivációk

Melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolják az idegen nyelv tanulását? Göncz Lajos szerint a diák motivációs szintje és képessége is hozzájárul a második nyelv tanulásának sikeres elsajátításához (Göncz 1985: 96).

A csoport heterogén összetételű, nem magyar főszakos hallgatók számára szerveződött. A tanítás teljesen kezdő szintről indul, és a négy szemeszter végeztével a diákok egészen középszintig juthatnak el. Az első szemeszterben a tanfolyam célja az alap szint (A1) elérése. A hallgatók egy része magyar származású, ritka esetben magyar anyanyelvű diák, viszont a tanulók legnagyobb része először kerül kapcsolatba a magyar nyelvvel. A magyar anyanyelvű hallgatók, illetve azok, akiknek korábban már volt kapcsolatuk a magyar nyelvvel, kultúrával, illetve huzamos időt töltöttek Magyarországon, beszédcentrikus órákra járnak, amelyeket külön szervezek meg számukra heti két alkalommal. A tantárgy egyrészt hozzásegíti az anyanyelv megőrzését azoknak a diákoknak, akik vegyes házasságból származnak, vagy olyan példa is megesett, akiknek szülei mindketten magyarok, de valamilyen objektív vagy szubjektív okból nem részesülhettek magyar nyelvű oktatásban, és akiknek szülei szerb tagozatra írárták gyermeküket, és otthon sem ápolták a kétnyelvűséget.

Sokszor megtörténik, hogy hallgatóink egy része nem hivatalosan tanulja a magyart, más karokról járnak be a tanszékre, vagy nem is feltétlenül egyetemi hallgatók. Az ilyen tanulók haladnak a leggyorsabban. Náluk felismerhető az a belső motiváció, amellyről Bárdos Jenő mint szerelmi viszonyról ír (Bárdos 2000: 242). Az idei első évfolyam 18 hallgatójából is van néhány ilyen motivációval bíró diákunk. Az utóbbi két évtizedben megnövekedett a szerb emigráció. Számos olyan diákunk volt, aki Magyarországra készült kivándorolni, és az előkészületének része volt a magyar nyelv tanulása.

Arra a kérdésre, hogy nehéz-e egy idegen nyelv vagy könnyű, nem lehet kizárólag igennel vagy nemmel válaszolni. A válasz a diák anyanyelvétől és az eddig tanult idegen nyelvektől függ. A magyar a kevésbé ismert nyelvek közé tartozik. Igaz, hogy a vajdasági magyarok száma a 2011-es népszámlálás szerint meghaladja a 250.000-et (pontosan 251.136), de ez még nem jelenti feltétlenül azt, hogy a szerb hallgatóknak Belgrádban lehetőségük van magyarokkal ismerkedni. A hallgatók nagy része gyakran csak az osztályteremben gyakorolta a nyelvet. Az utóbbi években sokat változott a helyzet. Számos tanuló magasabb szintű motiváltsággal jár az órákra. A magyar nyelv tanítása lehetőséget ad nem csupán a nyelv mint kommunikációs eszköz elsajátítására és fejlesztésére, de arra is, hogy a magyar nyelvet tanuló diákok fejlesszék a baráti kapcsolatokat Szerbia és Magyarország között. Szerbiában ugyanis nagyon népszerű lett a magyar nyelv, miután 2010-ben be lett vezetve az egyszerűsített honosítási eljárás. Ahhoz, hogy valaki magyar állampolgárrá váljon, egyrészt bizonyítani kell, hogy vagy maga, vagy felmenője magyar állampolgár volt (Vajdaságban 1920-ig, a megállapító trianoni egyezményig és 1941–45 között mindenki magyar állampolgár volt), valamint szükséges a magyar nyelvtudás igazolása, pontosabban a magyar nyelv középfokú ismerete.

4. Tanítási eszközök és módszerek

A tanításban Erdős–Prileszky *Halló, itt Magyarország!* (1991), Durst Péter *Lépésenként magyarul* (2005), Somos Béla *1000 szó magyarul* című tankönyvét (1994), valamint Erdős–Kozma–Uhrman *Színes magyar nyelvkönyvét* (1990) használjuk, gyakorlatokkal kombinálva.

A magyar nyelv oktatása közvetítő, szerb nyelv alkalmazásával folyik. Bár a szakértők azt állítják, hogy ez az eljárás pszichikai megterhelést jelent a tanulónak, mivel általában két nyelvet cserélget, az anyanyelvet és az idegen nyelvet, viszont „jelentősen lerövidíti az információ útját, valamint kevesebb frusztrációt okoz” (Giay 1998: 258). A kétéves tanfolyam heti négy óras szűk időkorlátaiba szorítva, méltányosan felmerül a kérdés: lehet-e magyar nyelvet tanítani közvetítő nyelv nélkül, ami egy időigényes folyamat. A gyerekek aránylag gyorsan sajátítják el az anyanyelvüket (L1), míg ez nem jellemző az idegen nyelvet (L2) tanuló felnőttekre. A felnőtt olvasók, illetve hallgatók nem ugyanazokat a feldolgozási stratégiákat veszik igénybe a nyelvtanulási folyamatban. Nem csak a grammatikát kell elsajátítaniuk, fel kell tárniuk az idegen nyelv egyéni stratégiáit, melyek különbözhetnek az eddigi ismert, kialakított, saját anyanyelvükre vonatkozó stratégiáktól. Az óra felépítésében többnyire a hagyományos módszereket alkalmazzuk, mint amilyen a Present Practice Produce (PPP): Bemutatás, Gyakorlás, Produkálás (Richards–Rodgers 2001: 246). Jóllehet ebben sokan kifogásolják azt, hogy a tanuló bár megalkotja a nyelvi formákat, de olyan mértékben alkalmazza a tanult szerkezeteket, hogy beszéde természetellenessé válik.

A tanfolyam első szakaszában elsődleges feladatunk és célunk az ejtés, értés, írás és olvasás, a szavak utánzásával, fordításával, diktálásával történő készségek kialakítása. A tanulónak először meg kell ismernie az ábécét, a betűk alakját, a helyesírási szabályokra is már az elején kitérünk. A kiejtés és az írásmód eltéréseinek okaira a hangtan mutat rá, így a hangtan ismerete megalapozza a biztos helyesírási készséget. Persze nem csak elméletben, elsősorban a tanult példákra összpontosítva, azzal az igyekezettel, hogy semlegesítsük a saját anyanyelvük ortográfiájának használatával kialakított reflexei következtében fellépő motorikus interferenciát. A helyesírás a nyelvi ismeretek gyakorlati alkalmazásának egyik legfontosabb területe. Az ejtés, értés, írás és olvasás egyöntetűsége a beszédben, illetve szövegben érvényesül. Ez az alap vezet a produktív készségek, a beszéd és az írás fejlesztéséhez.

A tanárok gyakran a receptív (hallásértés, olvasás) készségek fejlesztésére fektetnek nagyobb hangsúlyt, és az órákon főként nyelvtannal, fordítással foglalkoznak. Bár a nyelv szerkezetének a megismerése fontosnak bizonyul, a kommunikáció a nyelvtudás kulcsa, így egyre inkább előtérbe kerülnek a beszéd, a kommunikációs készségek fejlesztéseinek feladatai. A modern módszerek a „kommunikatív kompetencia kialakítására törekzenek” (Giay 1998: 255). A kommunikatív nyelvtanulásnak a számos változata mellett sok nyelviskola tanára megtapasztalja azt, hogy az oktatás során a nyelvtan nem lehet cél, legfeljebb eszköz. A diákok maguk is észreveszik, hogy a többéves nyelvtanulás után, csak a magas grammatikai szintet sajátították el, viszont ezt a tudást beszédben már nem képesek alkalmazni. Ez nem egyéni, hanem univerzális

probléma. Míg a tanuló a nyelvtani tökéletességre törekszik, a folyékony beszéd szintjét soha sem éri el, sőt gyakran megesik, hogy egy egyszerű mondatod sem tud összeállítani hosszabb megfontolás nélkül. A lexikai bázis kialakításában az órákon igyekszünk a vonzatközpontúság elvét betartani. Mint ahogyan a gyerekek sem különálló szavakat hallanak az anyanyelv tanulása során, úgy a felnőtt idegennyelv tanulónak sem kell a szavakat elszigetelten tanítani, hanem szintagmákban. Mindenesetre, annak ellenére, hogy a négy órából hetente, kettő a gyakorlati óra, amikor a beszédcentrikus feladatokra fektetünk hangsúlyt, még a heti négy óra is kevésnek bizonyul. A Közös Európai Referenciakeret² álláspontja szerint egy európai nyelv felsőfokú (C1) szintnek az eléréséhez 700–800 óra (napi egy óra aktív tanulás) szükséges. A végső cél eléréséhez, a fő beszédtevékenységek: a megértés, beszéd, olvasás, írás, teljes elsajátításához szükségünk lenne még legalább két órára hetente.

4.1. Néhány szó a két nyelv közötti különbségekről

A tanítás során gyakran fellépő különbségek a magyar és a szerb nyelv között igen megnehezítik a tanulást. Például a kiejtésben gyakori az *a* és az *o* hangok összekeveredése, valamint a szerbtől eltérő hangok, a *ty* és a *gy*, az *ö* és az *ü* helytelen kiejtése. Mivel a tanszék nem rendelkezik nyelvi laboratóriummal, a kiejtés-hallás gyakorlatokat úgy oldjuk meg, hogy az egyik tanuló diktál a másiknak, főként szópárokat, mint amilyenek a *szel-szél* vagy az *örül-örül*. E gyakorlatok célja nemcsak a kiejtés javítása, hanem egyúttal a fonémák tudatosítása. A két nyelv közötti interferencia tanulási nehézségeket okozhat, és létrehozhat úgynevezett interlingvális hibákat, és ez nem csak a kiejtésre vonatkozik. Például a szerb nyelvben nincs névelő, annak elhagyása tipikus hiba. Emellett a szabályoktól való eltérések is tovább nehezítik a helyes nyelvhasználatot a diákok számára. Például a határozott névelő használata egyértelmű az intézmények neve előtt. Viszont a világrészek és országok neve elé csak akkor teszünk határozott névelőt, ha jelzőjük van. Ugyanez érvényes a személynevek előtti névelők használatára is: csak a jelzős személynevek előtt tesszük ki a névelőt. Továbbá, stílusértéke is van a névelő használatának: a hivatalos nyelvben névelő nélkül használatosak a személynevek, a bizalmasabb hangvételű nyelvhasználatban pedig névelővel is előfordulnak. Nem is sorolom tovább. Ez azt bizonyítja, hogy az elméletet az anyanyelvű beszélőnek is nehéz megtanulni, és ha a diák meg is tanulja, az még nem jelenti, hogy beszédben is helyesen tudja majd használni. Megoldásként csak a gyakoroltatás ajánlatos, amíg a diák maga is rá nem érez a nyelv törvényeire.

Egy tipikus példa olyan szabályra, amely gyakran okoz méltatlankodást az órán: a copula hiánya harmadik személyben a jelen idejű kijelentő módú nominális mondatokban. Pl. *Ő diák.* – szerbül copulával fejezzük ki: *On je đak.* Ez a mondat típus eleinte mindig csodálkozást vált ki. Valami hiányzik. Nemegyszer megkérdezték: „Miért hagyta ki a létigét”. Az elején, amikor a tanár még ismerkedni kezd a tanulókkal és még

2 http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2016-12-4)

nem alakult ki a bizalom a tanárral szemben, a konvergens vagy analitikusnak nevezett tanuló ki is javíthatja a tanárt: „Ő van diák”. Hasonló példa a birtokos többes számú főnévnel a birtok egyes szám harmadik személyű személyragja, pl. *a gyerekek süteménye* (nem pedig *süteményük*). Ha személyes névmás látja el a birtokos funkcióját, akkor birtok kerül többes szám harmadik személybe: *az ő süteményük* (az osztályban olykor elhangzik az „ők süteményük”). A részeshatározó esetén megmarad a többesszám: *Nekik van süteményük*.

A helyhatározó ragok helyes használatát a háromirányúság nehezíti meg a diákok számára, és néha még a gyakori drillezés után sem tudnak automatikusan válaszolni a következő típusú kérdésekre: *Honnan jössz? Hova utazol? Hol tanulsz?* A helyhatározó ragokkal lassan haladunk. Megvárjuk, hogy az anyag megérjen, és csak azután folytatjuk a következő ragokkal, az előzőkre is gyakran visszatérve. Nem bizonyul könnyű feladatnak, hiszen a ragok külön jelzik a cselekvés kiindulópontját, a tartózkodás helyét (a nyugvópontot) és a megérkezés helyét (a végpontot). Emellett még azt is figyelembe kell venni, hogy amíg a külföldi helységek neveinél a *-ban/-ben*, ragokat használjuk: Londonban, Belgrádban, a magyar helységek neveinél az *-n, -on, -en, -ön* ragot (Szegeden, Maroson) is használhatjuk, a *-ban/-ben* rag mellett (Debrecenben, Győrben, Egerben, Veszprémben, stb). Ha ehhez még hozzáadjuk azt, hogy a helyhatározót nem csupán ragos névszóval, de névutós névszóval és határozószóval is kifejezhetjük, továbbá, hogy a helyhatározó legtöbb névutójának is három alakja van a cselekvés három irányának a kifejezésére (pl. *alatt, alól, alá*), akkor ne csodálkozunk, hogy a nyelvtanulás a tanuló rémálmává válik. Időt kell adni az anyag elmélyülésére.

További nehézségek, hogy a szerbben nem névutók, hanem előljárók, prepozíciók vannak. Így állandóan pl. a *ház előtt* helyett, *előtt ház-at* mondanak a tanulók. Eleinte az sem világos, hogy a mondatban mi a határozó. Pl. *A fa a ház előtt van* – mondatban, a ház előtt szintagma aláhúzásával segítünk, és kérdésekkel próbálkozunk: *Mi előtt van a fa?* Ez nagyon elvontnak tűnik, de sűrű gyakoroltatás után sikerül elsajátítaniuk a névutós szerkezetet.

Hasonló a helyzet az alanyi és a tárgyias igeragozással. A szerbben nincs tárgyias igeragozás, így gyakran elhangzanak a következő típusú hibák: *Angolul tanulom, Rád nézem*. A határozott ragozás sajátos esete, amikor az egyes szám első személyű alany és második személyű tárgy mellett *-lak/-lek* személyragot használunk. Ehhez a magyarázathoz elég, ha a *szeretlek* példát mutatjuk be, már nem tűnik olyan absztraktnak, mivel mindenki még a tanulás előtt is megérti a jelentését. Sorolhatnám még tovább, de ebből is világosan látni, hogy a tanulók nehézségei egy egész világegyetemre terjednek ki.

5. Néhány gondolat a tanár szerepéről a tanteremben és a tanulás eredményességében

A nyelv elsajátításának a sebessége nem csak a diák személyétől, motiváltságától, képességeitől, agilitásától függ, hanem egyrészt az óra szerkezetétől, másrészt az időhiányától. Gyakran az automatizálásra már nem jut elegendő idő, a diákok pedig otthon már nem teszik próbára a beszédkészségüket, gondolván, hogy elegendő, ha megértették az anyagot az órán, inkább más tantárgyakkal foglalkoznak, hiszen a többi vizsgára is készülniük kell. A tanár feladata, hogy irányítsa a tanulás folyamatát, kellő időt adjon a gyakoroltatásra, a ciklikusság szerinti tanításra. Ne csak haladjon az órán, hanem vissza is térjen a már korábban tanított egységekre, míg azok meg nem érnek. Olykor a diák után kell járnia, és bátorítani, ha észreveszi, hogy valami akadályozza a tanulását. Mint az elveszett bárányt, vissza kell hozni a nyájba. Végezetül Bárdos Jenő metaforás kérdését idézem: Mivel „simogathat” egy tanár? (Bárdos 2000: 207) Tanulás közben a legnagyobb figyelmet a diákra kell fordítani. A kutatások azt bizonyítják, hogy a nyelvi szorongás, stressz lesújtóan hat a nyelvtanulásra, a félnétség különösen a beszédfejlesztését akadályozza a nyelvtanulónak. A magabiztosság segíti a nyelvtanulást. „Az otthonosság érzete előcsalogathatja a félnékebb tanulók vállalkozókedvét is, az ilyen környezet megteremtése a nyelvtanár ugyanolyan fontos feladata, mint például a tanítandó idegen nyelvi anyag kiválogatása” (Bárdos 2000: 245). A tanár szerepe a tanteremben nem az önmutogatás, hanem az odaadás, az együttérzés. A jó tanár türelmes hallgató, megértő. És amit ad, azt kapja viszonzásul. A jó osztálytermi munka alapja a kölcsönös tisztelet. Másrészt a tanárnak sem kellene az egész órát a vállán viselnie, míg a diák csak néma jegyzetelő szerepében vesz részt az órán, mint ahogy ezt Van Patten és Lee (1995: 6) találóan megfogalmazták az Atlas komplex (Atlas Complex) kifejezésben. A tanításban meg kell találni az arany középút.

6. Összefoglalás

A magyar nyelvoktatásban, tanulásában lépésenként haladunk. A sikeresnek bizonyult pszichológizáló vagy humanisztikus módszerek, mint amilyenek a tanácskozó módszer és a szuggesztopédia nálunk még sajnos egy messzi ideál. Az ideális Lozanov superlearning módszertől még messze vagyunk, amely „használja a relaxációs tréninget, szinkronizált légzést, zenét” (Ellis 2012: 57), és növeli a tanulás hatékonyságát. A hasonló típusú oktatás nagyon hatásos, ihlető erejű, és arra ösztönöz, hogy a lehetőségeinkből adódóan új módszerekkel kísérletezzünk, mindezt a diákok tanulási folyamatának megkönnyítése érdekében. Az órákon eddig jól mutatkoztak a kommunikatív gyakorlatok, valamint segítenek a powerpointos bemutatók és az audiolingvális módszer. A tanulók célja az élő magyar nyelv elsajátítása. A folyamatos tanulás alapvető fontosságú a középszintű kommunikáció eléréséhez. Ennek érdekében a diákok nagy lelkesedéssel hallgatják a magyar nyelvű rádióadásokat, és az órákon kívül is baráti összejöveteleken gyakorolják a párbeszégeket. A tanárnak fontos szerepe van a diákok

biztatásában nem csak az órán, hanem azon kívül is. A rendszeres nyelvhasználat és az órákon kívüli tevékenységek kulcsszerepet játszanak a magyar mint idegen nyelv elsajátításában.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegennyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Giay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay, Béla – Nádor, Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv / Hungarológia: Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Budapest: Osiris. 245–279. <http://mek.oszk.hu/01700/01702/01702.pdf> (2010-05-03)
- Giay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv kutatása és oktatása a Nemzetközi Előkészítő Intézetben. In: Giay, Béla – Nádor, Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv / Hungarológia: Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Budapest: Osiris. 337–341. <http://mek.oszk.hu/01700/01702/01702.pdf> (2010-05-03)
- Göncz Lajos 1985. *A kétnyelvűség pszichológiája*. Novi Sad: Fórum.
- Ellis, Rod 2012. *Language Teaching Research & Language Pedagogy*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Richards, Jack C. – Rodgers, Theodore S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Patten, Bill – James, Lee 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill College.