

Nyelvelsajátítás vagy nyelvtanulás?

Óvodáskorú bevándorló kisgyermek magyar nyelvi fejlesztése

SCHMIDT ILDIKÓ

Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézet, Többszempontú Kutatóközpont

Jelen tanulmányban azt mutatom be, hogy miként jelenik meg az iskolakészültség fogalma magyar és nemzetközi viszonylatban, milyen megoldásokat nyújtanak eléréséhez a különböző oktatási rendszerek, illetve milyen programokat ajánlanak a szakértők a kutatásokban szereplő programok eredményességének feltárása alapján. Majd a bevándorló gyermekek speciális fejlesztését vizsgálom, mivel esetükben a nyelvtudásbeli hátrány leküzdése további feladat. Végül bemutatok egy olyan modellértékű magyar kezdeményezést, amelyen keresztül betekintést nyerhetünk a magyar nyelv sajátosságait és a magyar iskolakészültség kritériumait figyelembe vevő felkészítési lehetőségekbe. Eredményként megfogalmazható, hogy az óvodáskorú bevándorló háttérű kisgyermek esetében a nyelvi fejlesztési munkában jelentős hozzájárulást bír a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás összehangolása.

Kulcsszavak: iskolakészültség, óvodai nevelés, bevándorló gyermekek, nyelvtanulás, nyelvelsajátítás

Bevezetés

Magyarországon a külföldi állampolgárok száma európai és világviszonylatban egyaránt alacsonynak nevezhető, számuk a magyar lakosságnak 1,5 százaléka. Ugyanakkor a gyermekek és fiatalok ellátásához kapcsolódó minden intézménytípusban jelen vannak nem magyar állampolgárságú gyermekek és fiatalok is. Az ő számukra nyújtott szolgáltatások elsősorban az integrációt szolgálják, ami első körben az adott intézménybe történő beilleszkedést jelenti. Társadalmi szinten a beilleszkedés végső célja a felnőttkori sikeres integráció megalapozása. A felnőttek szociális beilleszkedését nagymértékben befolyásolja a nyelvi és kulturális ismeretek szintje, valamint a munkaerő-piaci érvényesüléshez szükséges szaktudás megléte (Faludi és Schmidt, 2013; Bodolai és Kováts, 2013). A fenti célt az iskoláskorú gyermekekre vetítve azt kapjuk, hogy a tartalomalapú oktatás befogadásához a nyelvi és a kulturális ismeretek mellett a tanulók számára szükséges a megfelelő szintű szaknyelvi szókészlet és a nyelvtani struktúrák birtoklása. A közoktatásba érkező gyermekek beilleszkedésére erős hatással van

a már meglévő magyar nyelvtudásuk szintje, mivel ez biztosítja az iskolai környezethez és a tanulási szituációkhoz való alkalmazkodást. Az iskola alsó tagozatának legfontosabb feladata az anyanyelvi készségek és a biztos számfogalom, valamint az alpműveletekhez kapcsolódó készségek kialakítása. Mindezen készségek harmonikus fejlődéséhez azonban szükség van az iskolába lépés pillanatában arra, hogy nyelvi és a szokásrendszer tekintetében megfelelő érettséget mutassanak a gyermekek. Az általános nyelvi fejlettség központi helyet foglal el az iskolai előmenetelben, ami bevándorló gyermekek esetében kiegészül a magyar nyelvtudással. Ennek legfőbb oka az, hogy kevésbé, vagy egyáltalán nem számíthatunk arra, hogy az otthon, a családi háttér biztosítani tudja az óvodáskor előtti életszakaszban kialakuló magyar nyelvi alapokat. Így ezt a gyermekeknek intézményesített keretek között kell megszerezniük, viszont az életkori sajátosságok miatt a formális tanulási helyzetek alacsony határfokkal működnek. Ebből fakadóan kisgyermek esetében a nyelvtanulás és nyelvelsajátítás összehangolása jelentős hozzájárulást bír a fejlesztési munkában. A nyelvtanulás jellem-

zően előre tervezetten, a nyelvre vonatkozó tudás átadásával történik, többnyire osztálytermi közegben. A nyelvsajátítás viszont klasszikus esetben nem instruált, hanem a mindennapi élethez kapcsolódó helyzeteken keresztül történik, autentikus kommunikációs szituációkban való részvétel hatására. Ideális esetben egy óvodáskorú kisgyermek az intézménybe érkezése előtt már képes magyar nyelven kommunikálni a bölcsődében megszerzett vagy az otthoni nyelvhasználat során kialakult nyelvtudásán keresztül. Ellenkező esetben az óvodában eltöltendő 3–4 év alatt kell magyar nyelven elérni az iskolakészültség szintjét. Amennyiben a kisgyermek csak az óvodában találkozik célnyelvi beszélőkkel, az általános készségfejlesztés mellett nagy valószínűséggel szükséges a nyelvi fejlesztés beépítése is az óvodai fejlesztésbe. A magyar nyelvi fejlesztésben különös jelentőséggel bír a nyelvtanulás és a nyelvsajátítás összehangolása.

Jelen tanulmányban azt mutatom be, hogy miként jelenik meg az iskolakészültség fogalma magyar és nemzetközi viszonylatban, milyen megoldásokat nyújtanak eléréséhez a különböző oktatási rendszerek, illetve milyen programokat ajánlanak a szakértők a kutatásban szereplő programok eredményességének feltárása alapján. Majd a bevándorló gyermekek speciális fejlesztését vizsgálom, mivel esetükben a nyelvtudásbeli hátrány leküzdése további feladat. Végül bemutatok egy olyan modellértékű magyar kezdeményezést, amelyen keresztül betekintést nyerhetünk a magyar nyelv sajátosságait és a magyar iskolakészültség kritériumait figyelembe vevő felkészítési lehetőségekbe.

Az iskolakészültség általános meghatározása

Az iskolakészültség eléréséhez jelentős mértékben hozzájárul, hogy a kisgyermeknek van-e lehetősége az óvodai ellátás igénybevételére. A nemzetközi szakirodalomban konszenzus látszik annak megítélésében, hogy a deprivált háttérű gyermekek esetében a családi háttérből fakadó lemaradást az óvodai foglalkozások

jelentős mértékben képesek kompenzálni. A nemzetközi óvodai hozzáférés két trendet mutat. Az egyikbe olyan országok tartoznak, ahol az elmúlt húsz évben alakult ki az alanyi jogon járó óvodai ellátás rendszere, ilyen például Nagy-Britannia és az Amerikai Egyesült Államok. A másikba pedig az 1960–70-es évek óta – vagy még korábban – szolgáltató országok, mint például Franciaország, Magyarország, Norvégia és Németország.

Az elmúlt néhány évtizedben bevezetett óvodai nevelési programok eredményeinek a vizsgálatai közül a nagy-britanniai és az egyesült államokbeli kutatási eredményeket mutatom be. *Melhuish* (2011) a Nagy-Britanniában 1999-ben bevezetett óvodai ellátás hatékonyságáról folytatott kutatásainak összefoglalójában hangsúlyozza, hogy az iskolát megelőző programok általánosságban fokozzák a kognitív teljesítményeket, bármilyen szocioökonómikus háttérrel is érkezzen a kisgyermek a programba. Mérhető volt, hogy a félnapos ellátásba három-négy évesen bekapcsolódó gyermekek öt és tíz éves kör között jobban teljesítettek a kognitív tesztes során. Az egész napos és a félnapos ellátásban résztvevők között a fejlődés ütemében nem mutatkozott különbség. Ugyanakkor azok, akik hosszabb ideig vették igénybe az óvodai fejlesztő programokat a jelentősebb intellektuális fejlődés mellett az önállóság, a koncentrációs képesség és a szociabilitás terén is magasabb szinten álltak. Végül pedig a tanulmány szempontjából a legfontosabb eredmény, hogy egyértelművé vált, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek szignifikánsan kimutatható előnyhöz jutnak, különösképpen akkor, ha olyan intézményekbe járnak, ahol különböző társadalmi háttérű gyermekek vannak jelen (*Melhuish*, 2011; 2014).

Hasonló eredményeket mutat az Amerikai Egyesült Államokban végzett iskolakészültségi vizsgálat, amely reprezentatív jellege miatt különösen figyelemre méltó. Az eredmények szerint a korai kisgyermeknevelés hosszú távú hatású, és az alapfokú oktatást alapvetően meghatározza (*Gormly, Phillips és Gayer*; 2008). Szintén az Amerikai Egyesült Államokra vonatkoztatva *Mathur és Parameswaran*

(2012) hangsúlyozza, hogy az iskolában való sikeres helytálláshoz szükséges az iskolakészültség elérése. Az ő értelmezésükben – amely az Amerikai Egyesült Államokban használatos iskolakészültségi definíciót tükrözi – iskolakészültnek tekinthető az a kisgyermek, akinek a kognitív és nyelvi fejlettsége éppúgy, mint viselkedésének szabályozása képessé teszi az osztálytermi beilleszkedésre és a hatékony tanulási mechanizmusok működtetésére (*Mathur és Parameswaran; 2012*). *Mathur és Parameswaran* (2012) idézik *Currie* (2001) kutatását, amelyben óvodapedagógusok arról számolnak be, hogy az iskolakészültség elérésében meghatározó jelentőségű a gyermekek fizikai egészsége, a jól tápláltság és a kipihentség. Emellett egyrészt képesnek kell lenniük a szükségleteik, az akaratuk és a gondolataik verbális kifejezésére, valamint a társas helyzetekben való megnyilvánulásra és az elmélyült figyelemre egyaránt, másrészt az új tevékenységek lelkesedést és kíváncsiságot kell, hogy ébresszenek bennük. *Currie* kutatása arra mutatott rá, hogy a pedagógusok szerint a betűk ismerete egyáltalán nem kritériuma az iskolakészültségnek (*Currie, 2001*).

Franciaország a nagy múltra visszatekintő óvodai neveléssel rendelkező országok közé tartozik, ahol valamennyi három és négy év közötti gyermek elkezd óvodába járni. A Franciaországban végzett kutatási eredmények alapján egyértelműnek tűnik, hogy az iskola előtti programok rövid távon segítik a gyermekeket a sikeres iskolai részvételben, hosszú távon pedig a munkaerőpiacon a magasabb bérhöz jutásban van szerepük (*Dumas & Lefranc, 2010*). A hasonló rendszerben működő norvég oktatási és nevelési intézményekben végzett kutatási eredmények is a franciaországi tapasztalatokat támasztják alá mind a sikeres iskolai, mind a munkaerő-piaci részvétel tekintetében (*Havnes & Mogstad, 2011*).

Németország különböző tartományait jól szervezett óvodai és bölcsődei ellátás jellemzi, ami az elmúlt évtizedben átrendeződést mutat: a bölcsődék és az óvodák egy intézménybe szerveződnek, és így látják el a különböző életkori csoportokat fejlesztéssel. A német

törvényhozóknak az a célja, hogy valamennyi három és hat év közötti gyermek számára lehetőség nyíljon az iskolát megelőző fejlesztési programban való részvételre. A programok lényeges törekvése, hogy a gyermekek személyiségfejlődését olyan irányba tereljék, hogy autonóm és felelősségteljes felnőttek váljanak belőlük, továbbá segítséget nyújtsanak a családoknak a gyermeknevelés terén, végül pedig hogy a szülők össze tudják egyeztetni a gyermekekre irányuló gondoskodást a munkavállalással (*Linberg, Baeumer & Rossbach, 2013*).

Az iskolakészültség definiálása külföldi gyermekek esetében

A fentebb leírt óvodai nevelési programokra vonatkozó kutatási eredmények elsősorban az adott ország állampolgáira vonatkozó szabályozásokra fókuszáltak. Az említett országokban ugyanakkor jelentős számú külföldi is él, akiknek a kisgyermeküket érinti az óvodai nevelésbe való bekapcsolódás.

Az Európai Unióban működő oktatási rendszerek összehasonlítása alapján *Herzog-Punzenberger* (2016) összeállított egy kritériumrendszert, amely lefedi az Európai Unióban az iskolába való bekapcsolódáshoz szükséges feltételeket, különös tekintettel a migráns háttérű tanulók csoportjára. Ebben a tanulmányban Magyarország is említésre kerül, mint példa azokra az országokra, ahol ugyan a 15 évnél fiatalabb külföldi gyerekek száma a teljes népesség 0,5 %-a alatt marad, viszont a társadalomban jelen vannak olyan nemzetiségi kisebbségek, amelyek nem hozhatók kapcsolatba a jelen kori migrációval (*Herzog-Punzenberger, 2016*). A kritériumrendszer elemei: az óvodai rendszerbe történő belépés életkora, az intézmény fejlesztő munkájának minősége, az intézményben napi szinten eltöltött idő hossza, a szülők társadalmi-gazdasági státusza, és a szocioökonómiai szempontból hátrányos helyzetű családok azonos helyen való koncentrálódása (*Herzog-Punzenberger, 2016*).

Mathur és Parameswaran (2012) az Amerikai Egyesült Államokban uralkodó helyzetre reflektálva rámutatnak arra, hogy a bevándor-

ló háttérű gyermekek esetében jelentős hátrányt jelent a többségi társadalomba tartozó gyermekekkel szemben, hogy a szülők kevesebbet beszélnek gyermekeikkel, így a beszélt nyelvi kompetenciájuk az első nyelvükön alatta marad az átlagos fejlettségi szintnek, valamint nem jellemző a közös olvasás, amikor a szülő felolvassza a kisgyermeknek. Mindkét felsorolt jellemző szoros kapcsolatban áll a literációs készségek későbbi alakulásával és nem csak a gyermekek első nyelvén, hanem az oktatási nyelv tekintetében is (Mathur & Parameswaran, 2012). Ennek elsődleges oka az, hogy a gyermek a verbális interakciók hiánya miatt nincs birtokában a megfelelő szókészletnek, így nem jut el elégséges szintre a fonológiai tudatosság terén, és nem alakul ki az a rendszerszerű szemlélet, hogy a kimondott szavak és a nyomtatott betűk egymással megfeleltetési viszonyban állnak. Ezen túl a bevándorló gyermekek esetében a kognitív képességek fejlesztése mellett különös hangsúlyt kell, hogy kapjon a szociális, emocionális és fizikai készségek támogatása is (Mathur & Parameswaran, 2012).

Németországban az óvodákba járó nem német származású gyermekek száma arányaiban alacsonyabb, mint német társaiké (Linberg, Baeumer & Rossbach, 2013). Az iskolakészültség kérdése kevésbé hangsúlyos az iskolába lépés pillanatában, sokkal inkább a nyelvtudás áll a középpontban. Ennek értelmében az iskolai beiratkozást megelőzi – nem minden tartományban, és nem minden iskolában – egy nyelvi szűrés, amely alapján döntés születik az iskolába való felvételtől, illetve a fejlesztési feladatokról. Mirea (2007) ezt a gyakorlatot úgy értelmezi, hogy a nyelvi tesztelés valójában az óvodákra hárítja a gyermekek nyelvi felkészítését az iskolára, amiből az következik, hogy a szülők felelőssége, hogy a gyermekeiket beíratják-e óvodába (Mirea, 2007).

Az óvodai ellátáshoz kapcsolódó jogi szabályozás Magyarországon

Magyarországon nagy múltra tekint vissza az óvoda intézménye, az első óvodát 1828-ban

alapította Brunsvik Teréz (Hornnyák, 2003. 7. o.). A jelenlegi óvodai rendszer alapját az 1971-ben bevezetett *Az óvodai nevelés programja* című dokumentum adja, amely a korábbi – a II. világháború utáni – programoktól eltérően a gyermekközpontú szemléletet hangsúlyozta. A mostani formájában működő intézményes rendet a program 1989-ben továbbfejlesztett változata szabályozza (Molnár, Pálfi, Szerepi & Vargáné Nagy, 2015).

Az óvoda a köznevelési rendszer intézményei közé tartozik (Nkt. 7. § (1)). A hazánkba érkező külföldi gyermekek köznevelési intézménybe lépését a Nemzeti Köznevelési Törvény szabályozza. Az óvodai ellátásra kötelezően és alanyi jogon minden gyermek jogosult, aki betöltötte harmadik életévét. A gyermek tankötelezetté válik abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, illetve legkésőbb az azt követő évben (Nkt. 45. § (2)). Ez azzal egészül ki, hogy lehetőség nyílik további egy nevelési évig az óvodai ellátásban maradni szakértői bizottság javaslatára (Nkt. 45. § (2)).

A nem magyar állampolgár kiskorú abban az esetben válik óvodai ellátásra jogosulttá, illetve tankötelessé Magyarországon, ha a menedékjogról szóló törvény úgy rendelkezik (Nkt. 92. § (1) a). A menekült, oltalmazott, menedékes és a menedékjogról szóló 2007. évi LXXX. törvény 25/B. § (1) bekezdés b) pontja alapján befogadott jogállással rendelkezők is bekapcsolódhatnak a közoktatásba (2016. évi CXXVI. törvény 17 § (1), amely hatályos 2016. XI. 30.). Továbbá tanköteles, ha a harmadik országbeli állampolgárok beutazásáról és tartózkodásáról szóló törvény hatálya alá tartozik és bevándorolt vagy letelepedett jogállású, vagy Magyarország területén való tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkezik (Nkt. 92. § (1) c); valamint ha a szülő három hónapot meghaladó tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkezik (Nkt. 92. § (5)). A tartózkodás minimum időtartamára irányuló módosítás értelmében a szülő és a gyermek, vagyis a tanuló egyaránt három hónapot meghaladó időtartamra rendelkezik engedéllyel (Nkt. 92. § (5)). Emellett az Európai Parlament és a Tanács 2004/38/EK 2004. április 29-én

hatályba lépett irányelvének megfelelően az Európai Unió polgárainak és családtagjaiknak a tagállamok területén történő szabad mozgáshoz és tartózkodáshoz való jogáról, a szabad mozgás és tartózkodás jogával rendelkező személyek beutazásáról és tartózkodásáról szóló törvény szerint a szabad mozgás és tartózkodás jogát Magyarországon gyakorolja (Nkt. 92. § (1) b); valamint az a nem magyar állampolgár, aki az oktatásért felelős miniszter meghívólevelével rendelkezik, és a meghívólevelében meghatározott ellátást a magyar állampolgárokkal azonos feltételek szerint veheti igénybe (Nkt. 92. § (6)). Jól látható, hogy a magyarországi jogi környezet lehetővé teszi az óvodai ellátás igénybe vételét minden, jogi státusszal rendelkező külföldi gyermek számára. Emellett általános fejlődésük, főként a magyar nyelv elsajátításának a szintje alapján lehetőség van az óvodai idő egy évvel való meghosszabbítására, amely segíti a későbbi sikeres iskolai integrációt.

Az iskolakészültség meghatározása Magyarországon

Magyarországon a gyermekek iskolakészültségét az óvodákban és a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálatokon vizsgálják. A legelterjedtebb teszt a DIFER, vagyis a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4–8 évesek számára. A teszt hét alapkészséget mér: írásmozgáskoordináció, összefüggés-megértés, beszédhanghallás, következtetés, relációszókincs, elemi számolás és szocialitás. Összesen három alkalommal történik a tesztelés, mindig két-két készséget és az adott készséghez kapcsolódó szocialitás próbáit vizsgálják (Nagy *et al.*, 2016). A hét teszt összevont mutatója a DIFER-index, amely a hét alapkészség mellett megbízható iskolakészültségi mutató is (Józsa, 2016). Az iskolakészültség vizsgálatában nem jelenik meg a nem magyar első nyelvű diákokra vonatkozó különbségtétel. Az általános és külföldi gyermekekre vonatkozó további diagnosztikai és tesztelési módokat a következő részben mutatom be részletesen.

Egy magyar fejlesztési modell bemutatása

Melhuish (2011), valamint Mathur és Parameswaran (2012) egyaránt kiemelik tanulmányaikban, hogy a bevándorló és a deprivált családi háttérrel rendelkező gyermekek esetében különös jelentősége van az iskolát megelőző fejlesztési programoknak (Melhuish, 2011; Mathur & Parameswaran; 2012). A fejlesztés szempontjából a kognitív, a szociális és a nyelvi készségek mindkét csoportnál lényegesek, a külföldi gyermekek esetében pedig a befogadó ország nyelvének az elsajátításának segítése is megjelenik feladatként. Ezzel összhangban áll a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat egyik tagintézményében (továbbiakban Szakszolgálat) kidolgozásra került program, melynek segítségével egyfelől diagnosztizálni lehet a bevándorló háttérű kisgyermeket, másfelől pedig fejlesztő foglalkozások szervezésére nyílik lehetőség. A program két kidolgozójával készített interjú alapján mutatom be a munkát. A tanulmányban igyekeztem az általuk alkalmazott fogalmi rendszert használni. Egyikük logopédus és szurdopedagógus végzettségű, másikuk pedig gyógypedagógus, és egyikük sem rendelkezik magyar mint idegen nyelv tanári végzettséggel vagy tapasztalattal. Ezt lényegesnek látom kiemelni, mert a munkájukhoz szükséges az idegen nyelv tanítás módszertani elemeinek és szemléletének a beépítése.

A Szakszolgálatok látják el a fejlesztésre szoruló óvodáskorú gyermekek ellátását. Így az óvodába kerülő nem magyar első nyelvű kisgyermeküket is, akiket az óvoda a tanév kezdetén küld a Szakszolgálathoz. Ott szeptemberben elindul a diagnosztikai fázis, melynek során felméri a gyermekek alapkészségeit. A felmérés során több tesztet használnak, ezek a DIFER és a TROG-H. A TROG-H magyar első nyelvű beszélők nyelvtani fejlődését vizsgáló teszt, amelynek előnye, hogy reprezentatív életkori mintán sztenderdizált, így megbízható képet ad arról, hogy az adott életkorhoz rendelve milyen a tipikus nyelvtani szerkezetekhez köthető fejlődési út (Lukács, Győri és Rózsa, 2013).

A program első évében a csoportokat úgy alakították ki, hogy a fejlesztésre érkező nem magyar első nyelvű gyermekek a magyar első nyelvű gyermekekkel egy csoportba kerültek, majd elindult a fejlesztő munka. Viszont hamar kiderült, hogy a migráns háttérű gyermekeknél nem feltétlen a készségfejlesztésre kellene koncentrálni, hanem a nyelvtudásukra (is). A kettő szétválasztására nem állnak rendelkezésre eszközök, ennek ellenére elindult egy magyar nyelvi fejlesztésre fókuszáló csoport. Erre különösen nagy szükség volt, mert a nyelvi fejlesztés biztosítása nem jellemző az óvodákra, inkább a gyermekek tevékenységbe bevonásán keresztül facilitálják a nyelvelsajátítás folyamatát, ez nyilván pedagógusfüggő, hogy ki mennyire képes erre. Az óvodákban dolgozó logopédusoknak a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat ugyan feladatként határozta meg a nem magyar első nyelvű gyermekek fejlesztését, de úgy tűnik, hogy a túlterheltségük miatt erre nincs mód.

A program második évének elejére láthatóvá vált, hogy célzottabb tesztelésre és mérésre van szükség. Így a gyermekek továbbra is az óvodai logopédusok által végzett szóleszűrő vizsgálat alapján kerültek be a Szakszolgálatba, de már lényeges szempont volt, hogy elsősorban részképesség probléma merül-e fel, vagy az okozhat gondot, hogy a családban nem beszélnek magyarul, ezért inkább a nyelvtudás hiányai okozhatják a hátrányt. A részképességek szűrésénél a grafomotorikát, a ceruzafogást nézik, ami nem függ a nyelvi megértéstől, illetve elemi számoláshoz és mennyiségfogalomhoz kapcsolódó készségeket vizsgálnak.

A Szakszolgálatba kerülők másik körét az óvodából iskolaérettségi vizsgálatra küldött nem magyar első nyelvű gyermekek adják. A vizsgálat végrehajtásának komoly nehézsége, hogy a részképesség-gyengeség és a nyelvtudásbeli hiányosság szétválasztása rendkívül bonyolult.

A foglalkozásokat a gyógypedagógus és a logopédus együtt tartják, egy alkalom 45 percet jelent. Az idő és tevékenységkeretek betartása nagyon lényeges a foglalkozáson. Az óvodai tematikus tervekhez és a különböző

országokban lévő ünnepekhez igazodóan alakítják ki a csoport tematikáját, ezek mentén szerveződnek a foglalkozások. A tevékenységkeretnek megfelelően szóaktivizációs feladatokkal indul a foglalkozás, majd az adott alkalomhoz kapcsolódó anyagot vezetik be. A feladatok középpontjában a szókincsfejlesztés áll, amelynek fontos része a képek és tárgyak segítségével történő vizuális megerősítés. A szövegértés fejlesztése meséken keresztül zajlik, az értés fejlesztésekor a bábozás és a dramatizált előadás is szerepet kap, ezek a módszerek a történet elmesélésén keresztül ösztönzik a gyermekek szabad beszédét. A grafomotoros fejlesztés kézműves feladatokon keresztül zajlik, a számolási készségeket pedig a különböző feladatokba integráltan fejlesztik. A nyelvi fejlesztő munka fontos eleme, hogy mindkét pedagógus koncentrál arra, hogy a feladatállítás következetes legyen, és a gyermekek megértsék és elsajátítsák a felnőttektől érkező instrukciókat. Ezen keresztül egyúttal gyakorolják a szituációkhoz erősen kapcsolódó nyelvtani szerkezeteket is, amelyek segítik a nyelvi struktúrák elsajátítását és rögzülését.

A program sikerességét az mutatja legjobban, hogy azok a gyermekek, akik az elmúlt két évben részt vettek a fejlesztési munkában, valamennyien be tudtak illeszkedni az iskolai életbe. Nem küldték őket újra a Szakszolgálatba tanulási nehézségekkel, így valószínűsíthető, hogy képesek voltak magyar első nyelvű osztálytársaikkal együtt bekapcsolódni az iskolai tanulásba.

Összefoglalás

A nemzetközi és magyar tapasztalatokból látszik, hogy valamennyi iskolát megelőző programban közös, hogy jelentős hangsúlyt fektet a kognitív, a szociális és a nyelvi készségekre, azon belül pedig a befogadó ország nyelvének ismeretére. Az iskolakészültség tesztelésékor ezek a faktorok segítik a pedagógusokat és a szakembereket annak megítélésében, hogy egy kisgyermek képes lesz-e beilleszkedni az iskolai környezetbe mind szociálisan, mind a tanulás tekintetében.

Az interjúk megerősítik, hogy a magyar első nyelvű gyermekek esetében éppúgy szükséges az iskolaérettség vizsgálata a különböző részképességek és a nyelvi fejlettség terén, mint az eltérő nyelvi háttérrel rendelkező gyermekeknél. Az adatközlők kiemelik, hogy esetükben a mérésnél figyelembe kell venni magyar nyelvtudásuk szintjén túl azt is, hogy feltételezhetően két- vagy többnyelvűek, vagyis a magyar nyelven kívül más nyelvet is használnak a mindennapi életben, például otthon vagy a baráti társaságukban. Magyar nyelvtudásuk megszerzésének fő színtere feltehetően az óvoda, ahol célnyelvi közegben, magyar gyermekek, óvónők és dadusok között történik a nyelvvelsajátítás. Emellett a fejlesztési munka során szükséges bizonyos nyelvi tartalmak (szókészlet és nyelvi formák) célzott tanítása, melyek már a nyelvtanulás területét érintik. A bemutatott Szakszolgáltatónál szervezett foglalkozások esetében e két irány – a nyelvvelsajátítás és a nyelvtanulás – kapcsolódik össze: osztálytermi közegben, meghatározott időpontban, előre meghatározott tematika alapján tervezetten folynak, viszont a tevékenységek autentikus szituációkat idéznek elő, a gyermekek óvodai életéhez kapcsolódó feladathelyzeteket teremtve. A gyermekek számára ismerős szituációk ismétlésével valódi óvodai foglalkozás valósul meg, a különbség annyi, hogy a nyelvi tartalom – nyelvi formák és szókészlet – dominánsabb a tevékenységek során. Ezzel a módszertani megközelítéssel elérhető, hogy beinduljanak az első nyelv elsajátítására emlékeztető mechanizmusok, amelyek támogatják a második nyelv kialakulását a kisgyermekekben.

A tanulmány az MTA NYTI Többnyelvűségi Kutatóközpont *NyelvEsély* Szakmódszertani Projektjéhez kapcsolódóan készült (SZ-007/2016, projektvezető: Bartha Csilla).

Felhasznált irodalom

Bodolai Anna Borbála és Kováts András (2013): *A nyelvtanulástól a politikai részvételig*. ICCR, Budapest.

Currie, J. (2001): Early childhood educational programs. *Journal of Economic Perspectives*, **15**. 2. sz., 213–238.

<https://doi.org/10.1257/jep.15.2.213>

Dumas, Ch. & Lefranc, A. (2010): Early schooling and later outcomes: Evidence from preschool extension in France. *Thema Working Paper no. 2010-07*. Université de Cergy Pontoise, France.

Faludi Julianna és Schmidt Ildikó (2013): Nyelv és munkaerőpiac. Bevándorlás és integráció Dániában. In: Bodolai A. Borbála és Kováts András (szerk.) *A nyelvtanulástól a politikai részvételig*. ICCR, Budapest, 131–153.

Gormly, W. T., Phillips, D. & Gayer, T. (2008): Preschool programs can boost school readiness. *Science*, **320**, 1723–1724.

<https://doi.org/10.1126/science.1156019>

Havnes, T. & Mogstad, M. (2011): No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, **3**. 2. sz., 97–129.

<https://doi.org/10.1257/pol.3.2.97>

Herzog-Punzenberger, B. (2016): Successful Integration of Migrant Children in EU Member States: Examples of Good practice. *NESET II ad hoc question 1*. 1–17.

Hornyák Mária (2003): *Első óvodánk története (Buda-Krisztinaváros) 1828–1867*. Brunsvik Teréz Szellemi hagyatéka Alapítvány, Martonvásár.

Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, **26**. 4. sz., 59–74.

Linberg, T., Baeumer, T. & Rossbach, H-G. (2013): Data on Early Child Education and Care Learning Environments in Germany. *International Journal of Child Care and Education Policy*, **7**. 1. sz., 24–42.

<https://doi.org/10.1007/2288-6729-7-1-24>

Lukács Ágnes, Györi Miklós és Rózsa Sándor (2013): TROG-H: új sztenderdizált módszer a nyelvtani megértés fejlődésének vizsgálatára. *Gyógypedagógiai Szemle*, **61**. 1. sz., 1–22.

Magyarország, 2016. 2017. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Mathur, S. & Parameswaran, G. (2012): School Readiness for Young Migrant Children: The challenge and the Outlook. *International Scholarly Research Network*.

<https://doi.org/10.5402/2012/847502>

Melhuish, E. (2012): Research on Early Childhood education in the UK. In: Stamm, M. &

- Edelmann, D. (eds) *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Springer VS, Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_15
- Melhuish, E. (2014): *The impact of early childhood education and care on improved wellbeing*. British Academy, London, 33–43.
- Miera, F. (2007): *German Education Policy and the Challenge of Migration*. EMILIE Project.
- Molnár Balázs, Pálfi Sándor, Szerepi Sándor és Vargáné Nagy Anikó (2015): Kisgyermekkorú nevelés Magyarországon. *Educatio*, **24**. 3. sz., 121–128.
- Moret, J. & Fibbi, R. (2010): *Kinder mit Migrationshintergrund von 0 bis 6 Jahren: wie können Eltern partizipieren?* Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern.
- Nagy József, Fazekasné Fenyvesi Margit, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor (2016): *Differenciált fejlődésvizsgáló rendszer. Tesztrendszer, kézikönyv, fejlődési útmutató*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nemzeti Közoktatási Törvény. Letöltve: 2018. július 2.
URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>

Language learning or acquisition? Institutional early childhood education in migrant children's linguistic development

In this paper I present how school readiness appears in the Hungarian and international educational perspectives, which characteristics the different school systems bear, what kind of programs are offered by the experts based on the results of their researches. After that I examine the special nature of the development path in the case of migrant children since the disadvantage in their language competence creates further tasks. Finally, I describe a model-like initiative, that gives us insight to the possibilities of a preparatory program which encompasses and combines the characteristics of the Hungarian language and the criteria of the school readiness. The results of my study show that early childhood education plays an important role in the development process especially for migrant children.

Keywords: school readiness, early childhood education, migrant children, language learning, language acquisition

Schmidt Ildikó (2018): Nyelvelsajátítás vagy nyelvtanulás? Óvodáskorú bevándorló kisgyermek magyar nyelvi fejlesztése. *Gyermeknevelés*, **6**. 3. sz., 26–33