

FÜRÉSZ-MAYERNIK MELINDA

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar,
Többsz nyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola
f.mayernik.m@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3177-8328>

Fürész-Mayernik Melinda: Többsz nyelvű gyermekek Magyarországon: kérdőíves kutatás pedagógusok tapasztalatairól
Multilingual children in Hungary: a questionnaire survey on teachers' experiences
Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2023/2. szám, 118–141.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2023.2.007>

Többsz nyelvű gyermekek Magyarországon: kérdőíves kutatás pedagógusok tapasztalatairól

Multilingual children in Hungary: a questionnaire survey on teachers' experiences

Research on multilingual children in Hungary is not new (Bartha, 1999; Navracscics 2004, 2007, 2010, 2011, 2016), as globalisation has led to the integration of children from multilingual families into the Hungarian monolingual education system. However, little is known so far about the knowledge, practical experience and pedagogical relevance of the teachers who encounter multilingual children.

The aim of this research is to shed light on the knowledge and experiences of teachers dealing with children from multilingual families in Hungary through a questionnaire survey. I interviewed kindergarten teachers (30) and primary school teachers (25) about their knowledge of multilingual children, mostly through open-ended questions, to explore the theoretical knowledge and resources of teachers who encounter multilingual children and their practical approaches to teaching and integrating multilingual children into the community.

The results of the research show that 62% of kindergarten teachers and 71% of teachers acquire knowledge about multilingual children in their own work. Not only is there a need to change attitudes towards language learning and multilingualism, but the research also shows that the lack of training of teachers on multilingual children is a problem, which leads to inaccurate perceptions of children.

Keywords: multilingual children, teacher's knowledge, questionnaire, Hungary, education

1. Bevezetés

1.1. A többsz nyelvű gyermekek kutatásának indoklása

A többsz nyelvűség nem új keletű jelenség: már az i.e. harmadik évezredben is jelen volt, például Dél-Mezopotámiában a sumér-akkád nyelvben, vagy történelmileg a latinban, mint az egyház és az anyakönyvezés nyelvében különböző országokban.

A világon közel 200 független ország és 7000 nyelv létezik (Lewis, 2009), így a többsz nyelvűség teljesen normális jelenség, és a kisebb nyelvek beszélői a mindennapi életben kénytelenek más nyelveket is beszélni. A világ népességének nagy része egynél több nyelvet beszél és ért meg a mindennapokban. A többsz nyelvűség a norma, bár Magyarországon ezt nehéz elfogadni, és kevésbé vagyunk rá felkészülve.

A globalizáció, a fizikai határok eltűnése, a migráció és a vegyes házasságok

egyre több két- és többnyelvű család integrálódását eredményezik társadalmunkban. A migráció nemzetközi jelenség, az óvodákban és iskolákban egyre több a kulturálisan és nyelvi sokszínű (CALD) tanuló. A gyermekek a magyar egynyelvű oktatási rendszerbe kerülnek, ahol a pedagógusok felkészültségén múlik a közoktatásban eltöltött éveik sikere és támogatása.

A többnyelvűség széles körben kutatott téma, beleértve a két- és többnyelvű gyermekekkel kapcsolatos kutatásokat is (Bialystok 1986, 1991, 2002, De Houwer 1990, 1995, 2009; Grosjean 1982, 1985, 1989; MacNamara 1966; Stavans & Hoffmann 2015). Magyarországon is vannak kutatók, akik ezzel a témával foglalkoznak (pl. Bartha, 1999; Navracsics 2004, 2007, 2010, 2011, 2016). A többnyelvű gyermekekkel foglalkozó tanárok tudásáról, attitűdjeiről, gyakorlati tapasztalatairól és pedagógiai relevanciájáról azonban keveset tudunk.

1.2. Kétnyelvűség vagy többnyelvűség

A szakirodalomban sokan nem tesznek különbséget a kétnyelvűség és a többnyelvűség között. Grosjean (1989) funkcionális és holisztikus megközelítése szerint a kétnyelvű egyén nem két egynyelvű összege, hanem egy teljes rendszert alkotó, sajátos beszélő-hallgató, akinél a két nyelv kölcsönhatásban van egymással és kiegészíti egymást. Ebből következik, hogy három vagy több nyelv esetében nemcsak mennyiségi, hanem minőségi különbség is van, tehát indokolt a kétnyelvűség és többnyelvűség különválasztása (Navracsics, 2004). A kétnyelvűségre vonatkozó kutatások általában két nyelvre vonatkoznak, de esetenként több nyelvet is magukba foglalhatnak (Bassetti-Cook, 2011). A többnyelvűség egyértelműen több nyelvre vonatkozik (Aronin & Singleton, 2008), a kétnyelvűség a többnyelvűség egy speciális esete. Jelen tanulmányban a többnyelvűséget általános fogalomként használom, beleértve a kétnyelvűséget is.

1.3. A kutatás célja, fő kérdései

A tanulmányban magyar óvodapedagógusokat és általános iskolai tanárokat kérdeztem meg a többnyelvű gyermekekkel kapcsolatos ismereteikről.

A kutatás fő kérdései, hogy a pedagógusok milyen arányban találkoznak többnyelvű gyermekekkel, milyen ismereteik vannak e gyermekek nyelvi fejlődéséről, honnan származnak ezek az ismeretek, és milyen gyakorlati megoldásokat alkalmaznak jelenleg a többnyelvű gyermekek tanítási és tanulási folyamataiban. A kutatást kísérleti kutatásként terveztem, hogy feltárja és megértse a magyar pedagógusok tudását a többnyelvű gyermekekről és a többnyelvűség pedagógiai aspektusairól. A kutatás azt is vizsgálta, hogy a többnyelvű gyermekekkel kapcsolatos ismereteik bővítésére mennyire hajlandóak a pedagógusok.

1.4. A többnyelvűség holisztikus megközelítése

A többnyelvűségre való összpontosítás három dimenziója a következő: a többnyelvű beszélő, a teljes nyelvi repertoár és a társadalmi kontextus. A többnyelvű beszélők más jellemzőkkel rendelkeznek, mint az egynyelvű beszélők, a rendelkezésükre álló nyelveket erőforrásnak tekintik, gyakran navigálnak közöttük, különböző nyelveket használnak különböző helyzetekben, különböző emberekkel. A többnyelvűek azonban nem rendelkeznek egyforma nyelvtudással minden nyelvükben, és a többnyelvűség kutatásában az egynyelvűekkel való összehasonlítások gyakran nem veszik figyelembe a többnyelvű beszélők sajátosságait. Az egyéni többnyelvűség értékelésénél figyelembe veszik a nyelvtudás szintjét az egyes nyelvekben, amely a maximális nyelvtudástól (két vagy több nyelv anyanyelvi szintű ismerete) a minimális nyelvtudásig (minimális kompetencia) terjedhet. Egy másik fontos dimenzió, hogy a többnyelvű kompetencia fejlődése dinamikus, a nyelveknek való kitettség változó, a nyelvhasználat és a nyelvelsajátítás változik (Jessner, 2008b). A többnyelvűek esetében a teljes nyelvi repertoárt holisztikus megközelítésben, a nyelvek közötti puha határokkal és a kreatív nyelvhasználattal kell figyelembe venni.

Egyre elterjedtebb fogalom a transzlingválás (*translanguaging*) (Creese & Blackledge, 2010; Cenoz & Gorter, 2021; García 2009; Li 2010), amely eredetileg arra az angol–walesi tanítási gyakorlatra utal, hogy mindkét nyelvet használják az osztályteremben. A holisztikus megközelítés mentén a nyelvi repertoárokat is elfogadják a többnyelvű oktatásban, integrálva a különböző nyelvek tananyagát, hogy a többnyelvű tanulók hatékonyabban tudják használni a nyelveiket, mint amikor a nyelveket külön-külön tanítják (Cenoz, 2013). A holisztikus megközelítés továbbá figyelembe veszi a többnyelvű beszélők és a kommunikációs kontextus közötti interakciót, a kompetens többnyelvűség olyan készségek elsajátítását jelenti, amelyek lehetővé teszik, hogy egy gyakorlati közösség tagjaként elfogadják őket (Kramsch & Whiteside, 2007).

A többnyelvűség magasabb komplexitási szintet mutat, mint a kétnyelvűség (Aronin & Jessner, 2015). Ma már tudjuk, hogy egy többnyelvű személy az élet különböző területein különböző nyelveket használ, így a nyelvtudás szintje igényei szerint erősen eltérhet.

1.5. A többnyelvűek másképp tanulnak nyelvet, mint az egynyelvűek

A kétnyelvűvé válás bonyolult folyamat. Az egynyelvű gyermekek többsége a szüleitől tanulja a nyelvet. A két- vagy többnyelvű gyermekek ezzel szemben számos forrásból tanulhatnak nyelvet, többek között a nagyszülőktől, játszótársaktól, iskolai tanároktól, a médiától stb. Nyelvi érintettségük az idő és a helyzet függvényében változik. A kétnyelvű gyermekek mindkét nyelvvél kevesebbet találkoznak, mint az egynyelvű gyermekek, és ennek következtében nem lehet őket összehasonlítani az egynyelvűekkel.

A többnyelvűség legújabb megközelítése a többnyelvűség dinamikus modellje, amely a dinamikus rendszerszemléletet alkalmazza a többnyelvűségre (Aronin & Jessner, 2015; De Bot et al., 2007; Herdina & Jessner, 2002; Larsen-Freeman & Cameron, 2008;). A dinamikus rendszerelmélet számos társadalmi és pszichológiai tényezőtől függő nyitott rendszer. A többnyelvű rendszeren belül a nyelvi rendszerek nagymértékben függenek egymástól, mivel kölcsönhatásban vannak egymással, befolyásolják és megváltoztatják egymást. A többnyelvűség dinamikus modellje (DMM, Dynamic Model of Multilingualism) szerint a többnyelvűség nem stabil, hanem ingadozó, így a többnyelvűség fejlődése nemcsak pozitív fejlődést jelent, hanem megjelenhet nyelvromlásként vagy nyelvvesztésként is. Mind a pozitív, mind a negatív fejlődési mintákat a nyelvhasználó felismert kommunikációs igényei befolyásolják, és így társadalmi és pszichológiai szinten összefüggést mutatnak. A DMM-ben az M-faktor (többnyelvűségi faktor) a többnyelvű nyelvhasználó által a korábbi nyelvi és metakognitív ismeretei alapján kifejlesztett készségek és képességek összességét foglalja magában (Jessner, 2008a: 275). A többnyelvűségi faktor alapeleme a többnyelvű tudatosság, amely a metanyelvi és interlingvális nyelvek tudatosságát jelenti, és amely a többnyelvű tanulás és használat kulcsfontosságú tényezőjének tekinthető (Jessner 2006, 2008a, 2014). A metanyelvi tudatosság a nyelvhasználó azon képességére utal, hogy a nyelvet tárgyként tekinti, a nyelvről absztrakt módon gondolkodik, és ennek következtében manipulálja a nyelvet (Jessner, 2006: 42). Az interlingvisztikai tudatosság a nyelvek közötti kapcsolatok tudatossága, amely a nyelvhasználatban implicit vagy explicit módon fejeződik ki (Jessner, 2006: 116).

A többnyelvűek előnye a metanyelvi tudatosság. A jobb irányított figyelem, az új szabályokhoz való rugalmasabb alkalmazkodás segítheti a gondolkodási képességeket, a gondolkodás is rugalmasabb lehet (két jelrendszer használata, átjárás két rendszer között). Más szóval a két- és többnyelvű nyelvtanulók kapcsolatot építenek a nyelvek között, és a legtudatosabban használják a nyelvek közötti átjárást, ami a többnyelvűek nyelvhasználatának és nyelvtanulásának egyik fő jellemzője.

1.6. A pedagógus szerepe a többnyelvűség folyamatában

A többnyelvű pedagógiai megközelítéshez hozzáértő tanárookra van szükség. Ahogyan azt De Angelis (2011), Hufeisen (2011) és Otwinowska (2014) is tárgyalja, a nyelvtanároknak a következő követelmények közül minél többnek kell megfelelniük: többnyelvűnek kell lenniük, ami mintát ad a tanulók számára, fejlett nyelvközi és metanyelvi tudatossággal rendelkezzenek, ismerjék a többnyelvűséggel kapcsolatos kutatásokat, tudniuk kell, hogyan mozdítsák elő a többnyelvűséget a tanulóikban, érzékenyek legyenek a tanulók egyéni kognitív és affektív különbségeire, illetve hajlandónak kell lenniük együttműködni más (nyelv)tanárokkal (Åsta, 2016).

Az oktatásban a többnyelvű gyermekekkel dolgozó tanárok kompetenciája és felkészültsége kiemelkedő jelentőségű a tanulási siker, a motiváció és az integráció szempontjából.

1.7. Magyarországon élő kisebbségek és bevándorlók

Magyarországon az egyetlen hivatalos nyelv a magyar. A 2011. évi CLXXIX. a nemzetiségek jogairól szóló törvény értelmében, minden olyan népcsoport nemzetiség, amely az állam lakossága körében számszerű kisebbségben él és Magyarország területén legalább egy évszázada honos, valamint a lakosság többi részétől saját nyelve, kultúrája és hagyományai különböztetik meg, összetartozástudatuk lehetővé teszi, hogy mindezeket megőrizzék, közösségüket védjék. Ezen meghatározás alapján Magyarország hivatalosan 13 nemzetiséget ismer el, melyek a következők: örmény, bolgár, cigány, horvát, német, görög, lengyel, román, ruszin, szerb, szlovák, szlovén, ukrán (KSH, 2011). A legutóbbi népszámlálás (2011) adatai alapján egyértelműen a cigány kisebbség él legnagyobb számban Magyarországon, 315.583 fővel. Őket a németek követik 185.696 fővel, majd a románok 35.641, szlovákok 35.208, illetve a horvátok 26.774 fővel (Bagi, 2021). A legmagasabb számban német nemzetiségű gyermekek vannak az óvodában (14000 fő), majd cigány (13800 fő), azután szlovák, horvát, román, szerb és szlovén (Hajdics-Szücs, 2018). Magyarországon jelenleg 127 nemzetiségi önkormányzat által fenntartott köznevelési intézmény van, ebből a 82 német nemzetiségi, 12 román, 9 szerb, 9 szlovák, 6 horvát, 5 szlovén, 2 görög és 2 roma. A maradék 5 kisebbség szórványos elhelyezkedése miatt részükre köznevelési intézmények fenntartása nem reális (Bagi, 2021).

A többségi nyelv világában a magyarországi kisebbségek szórványosan, kis szórványközösségekben élnek szétszórva az országban. Szabadon beszélhetnek anyanyelvükön, de az asszimiláció visszaszorította a kisebbségi nyelvek használatát a társadalmi érintkezésben. A kisebbségi nyelveket leginkább az önkormányzatiságban, az oktatásban és az informális érintkezésben használják (Radó, 2009.) A kisebbségi közoktatásban a nyelvoktatási program a legelterjedtebb: az iskolák 6%-a nyújt anyanyelvi oktatást, 13%-a kétnyelvű oktatást és 81%-a nyelvoktatást (Radó, 2009). A nemzetiségek életében az anyanyelv használata kiemelkedő fontosságú, hiszen identitásuk megőrzése ezen múlik.

A 21. században Magyarországon is újra megjelent a többnyelvűség, amit a bevándorlók, a hazatérők, a vegyes házasságok és a multinacionális vállalatok hoztak magukkal. Az oktatásba belépő gyermekek új kihívások elé állítják a tanárokat. A statisztikák szerint 2010-ben 23 884 külföldi bevándorló érkezett Magyarországra, 2019-ben 55 297, 2020-ban pedig ez a szám 43785. A legnagyobb arányban Magyarországra a következő országokból érkeznek: Ukrajna, Románia, Szerbia, Szlovákia, Kína és Vietnam (KSH, 2022).

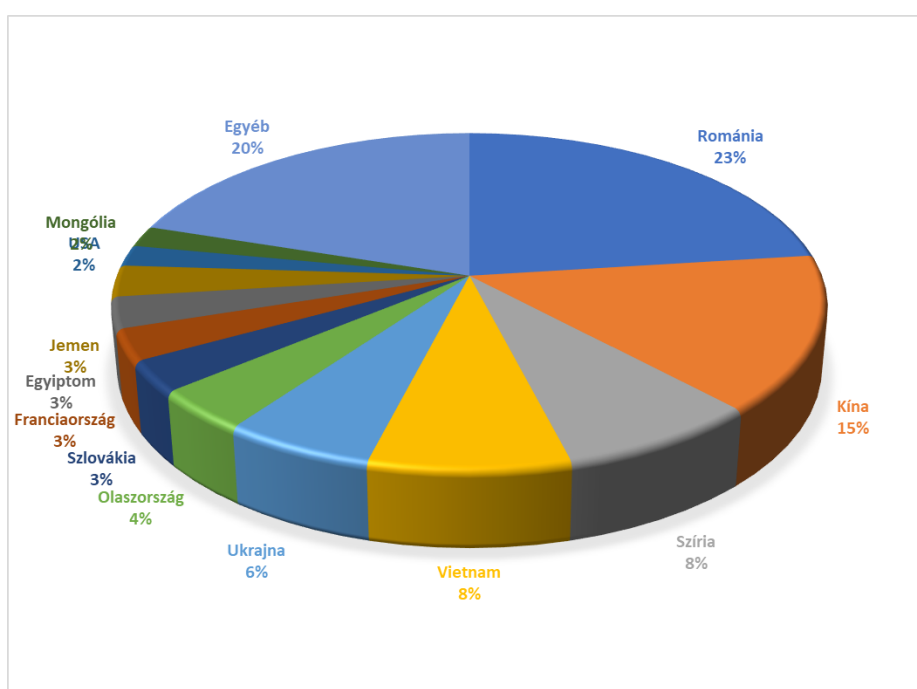
Magyarországon a közoktatási igazgatás a közoktatási intézményekben a Tankerületi Központok feladata. Az országban 60 tankerület működik, eltérő

tanulói létszámmal. E tanulmány készítésének időpontjában három ilyen központról állnak rendelkezésre statisztikák:

- Székesfehérvári Tankerület: 115 két- vagy többnyelvű gyermek
- Dél-Budai Tankerület: 141 két- vagy többnyelvű gyermek
- Veszprémi Tankerület: 57 két- vagy többnyelvű gyermek.

Az 1. ábra a Dél-Budai Tankerületben a 141 gyermek között a nemzetiségek megoszlását mutatja: Románia 23%, Kína 15%, Szíria 8%, Vietnam 8%, Ukrajna 6%, Olaszország 4%, Szlovákia 3%, Franciaország 3%, Egyiptom 3%, Jemen 3%, USA 2%, Mongólia 2%, Egyéb (pl. Németország, Írország, Oroszország, Törökország, Mexikó) 20%.

1. ábra. A Dél-Budai Tankerületben tanuló 141 gyermek nemzetiségeinek megoszlása



A 2. ábra a Székesfehérvári Tankerület 115 gyermekének nemzetiségi megoszlását szemlélteti: Mongólia 38%, Románia 14%, Szlovákia 10%, Albánia 8%, Koszovó 8%, Hollandia 3%, Venezuela 3%, Ukrajna 3%, Németország 3%, Írország 3%, Olaszország 3%, Mexikó 2%, Kína 2%.

A fenti két tankerület is mutatja, hogy a bevándorlók nemzetisége és az iskolába járó gyermekek nemzetisége között átfedés van, ha a körzetek egészét nézzük, akkor a legnagyobb számban román, szlovák, ukrán, kínai és mongol gyermekek járnak iskolába (KSH; OH, 2022, saját összegzés).

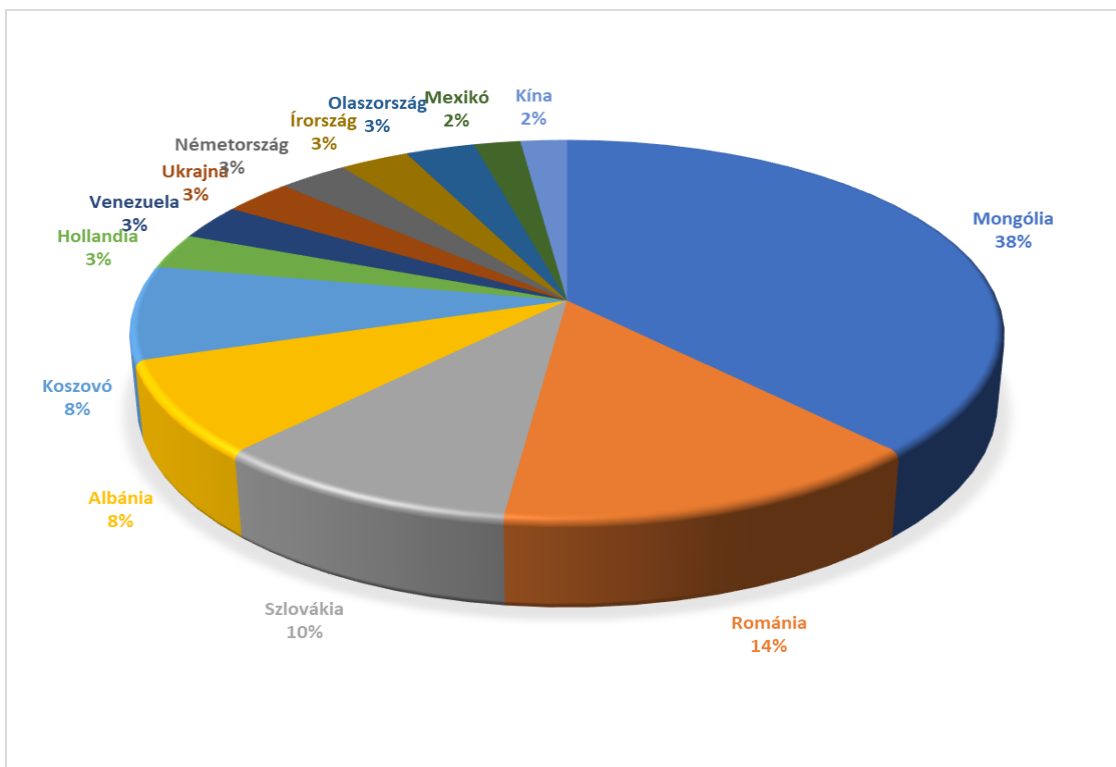
1.8. Kutatási hipotézisek

A kutatás két fő hipotézise:

H1: A köznevelési rendszerben dolgozó pedagógusok nem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel a többnyelvű gyermekek integrációjával kapcsolatban.

H2: A köznevelési rendszerben dolgozó tanárok módszertani-gyakorlati ismeretei a többnyelvű gyermekek integrációjáról többnyire saját tapasztalataik mentén fejlődnek.

2. ábra. A Székesfehérvári Tankerületben tanuló 115 gyermek nemzetiségeinek megoszlása



2. Módszertan

2.1. Kutatási módszerek, eszközök

Jelen kutatás keresztmetszeti vizsgálat, melynek célja a populáció jellemzőinek leírása és értékelése. A kutatáshoz a kérdőíves módszert választottam. A kérdőív 32 kérdésből áll, amelyek közül 25 nyitott kérdés, ilyen formában maximálisan támogatja a tanárok motivációjának, attitűdjeinek és tapasztalatainak, valamint gyakorlati megvalósítási tevékenységeinek mélyebb megértését. A kérdőív bevezető részében a pedagógusok demográfiai jellemzőit gyűjtöttem össze (neme, életkora, település típusa, ahol dolgozik, milyen típusú óvodában dolgozik és milyen nemzetiségű gyermekek vannak a csoportjában). A következő részben a pedagógusok többnyelvű gyermekekkel kapcsolatos ismereteit vizsgáltam, ahol nyitott kérdésekre válaszolva írták meg, hogy milyen jellegű tudásuk van a többnyelvű gyermekekről és azokat honnan szerezték. Kíváncsi voltam a pedagógusok olvasási szokásaira a többnyelvűség szakterületén, honnan és milyen gyakran olvasnak, itt feleletválasztós kérdést jelölhettek, majd kifejthették pontos forrásaikat. Ezek után a kérdőív nyitott kérdései a pedagógusok gyakorlatban megvalósított tapasztalataira irányultak. Illetve arra voltam kíváncsi, hogy van-e lehetőségük segítséget kérni, s ha igen, kitől. A következő rész a pedagógusok tanulmányaival foglalkozik, hogy mikor végeztek és milyen

kurzusaik voltak a többnyelvűség témájában. Az utolsó előtti részben nyitott kérdések alapján kívánja feltérképezni, hogy milyen ismereteik vannak, hogy Magyarországon mely kutatók foglalkoznak a témával. Végül igen-nem feleletválasztós kérdésben a továbbtanulási hajlandóságukat vizsgáltam.

A nyitott kérdések célja az alábbi kérdések minél részletesebb megválaszolása a válaszadók saját, önkéntes válaszain keresztül. Milyen ismeretekkel és tapasztalatokkal rendelkeznek a jelenleg a köznevelésben dolgozó pedagógusok a többnyelvű gyermekekről? Honnan szerzik jelenleg elméleti és gyakorlati tudásukat a többnyelvű gyermekekről? Milyen gyakorlatban megvalósított tapasztalataik vannak, amelyeket jó gyakorlatként, bevált tanácsként megfogadhatnak a kollegák? Milyen elméleti-módszertani háttere van a két- és többnyelvű gyermekek integrációjával foglalkozó tanároknak? Milyen ismeretekkel rendelkeznek a többnyelvű gyermekeket tanító tanári kar tagjai? Hogyan tudnak a tanárok együttműködni egymással? A kérdőívek kitöltése Google Form segítségével történt, önkéntes alapon pedagógusoknak szóló közösségi oldalakon és csoportokban való terjesztés útján. A pedagógusoknak szóló kérdőív a tanulmány függelékében megtalálható.

2.2. A vizsgálati minta jellemzői

A kérdőíves felmérésben 30 óvodapedagógus vett részt, átlagéletkoruk 41,9 év volt, 100%-ban nők. Az óvodapedagógusok 44%-a a fővárosban dolgozik. Az általános iskolai tanítók 25-en voltak, átlagéletkoruk 45,3 év, 100 nő, 54%-uk a fővárosban dolgozik.

3. Eredmények

3.1. Kutatási eredmények óvodapedagógusokkal

3.1.1. A nemzetiségek megoszlása a csoportban

Az óvodapedagógusok csoportjaiban leginkább német, angol, kínai, szlovák, szerb, orosz, arab, svéd, finn, horvát, lengyel és olasz gyermek van. A kérdés arra irányult, hogy vannak-e többnyelvű gyermekek a csoportjukban (legalább kettő), és ha igen, milyen nemzetiségűek. A kérdőívben részt vevő minden óvodapedagógus többnyelvű gyermekekkel dolgozik.

3.1.2. Az óvodapedagógusok ismereteinek forrásai

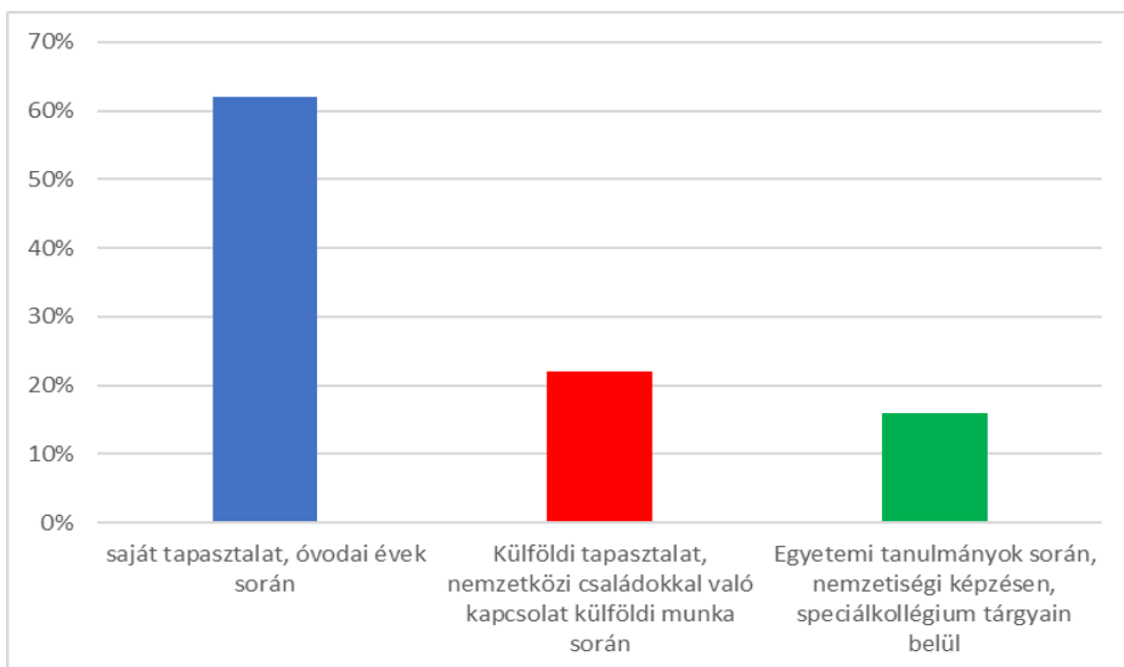
A 3. ábra az óvodapedagógusok tudásforrásait mutatja. A többség, 62% saját tapasztalataiból dolgozik, amelyeket az évek során felhalmozott. 22% külföldi tapasztalatokból származik, és csak 16% egyetemi tanulmányokból.

A kérdőívek nyílt végű kérdéseire adott válaszokból néhány ízelítőül, amelyek a nyelvi fejlődés tempójára utalnak:

- „A nyelvi fejlődésük egy ideig lassabb, majd intenzívebbé válik”.
- „Gyorsan megtanulják mindkét nyelvet, és mindkét nyelvet anyanyelvi szinten beszélnek.”

- „Gyakran váltogatják és keverik a nyelveket.”
- „Az anyanyelvükön is fejlődniük kell, ha nem az anyanyelvüket erősítő óvodába járnak. A szülőknek mindig az anyanyelvükön kell beszélniük a gyermekhez, ha az más nyelvet beszél.”
- A többnyelvű fejlődés előnyeire adott kategóriában az alábbiakhoz hasonló válaszok érkeztek:
 - „Nem számít, hogy melyik az anyanyelv. A többnyelvűség akkor előny, ha az élő környezetben naponta használják.”
 - „Az egyszerre két vagy több nyelv tanulása fejleszti a gyermek kifejezőképességét és problémamegoldó képességét, valamint nyitottságát és a világ iránti elfogadását.”

3. ábra. Az óvodapedagógusok ismereteinek forrásai

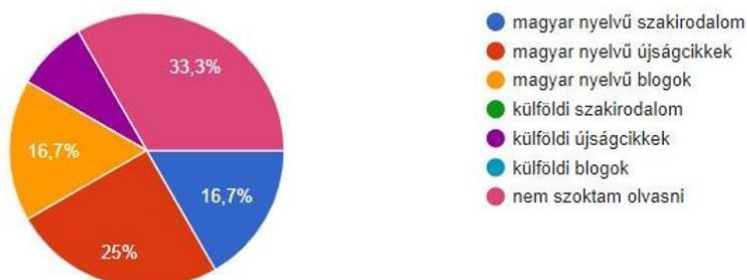


Az óvodapedagógusok inkább azt hangsúlyozták, hogy a két nyelvben közel azonos szintű nyelvtudást várnak el, a gyermekek gyakran keverik a nyelveket, és a többnyelvűség előnyeit megközelítőleg 20%-os arányban hangsúlyozták a válaszaikban.

3.1.3. Az óvodapedagógusok olvasási szokásai a többnyelvűségről

A 4. ábra az óvodapedagógusok olvasási szokásait szemlélteti a gyermekkori többnyelvűség témájában, amelyből kiderül, hogy 33,3% nem olvas erről a témáról. Azok közül, akik ismereteik bővítése érdekében olvasnak, 16,7% magyar nyelvű szakirodalmat, 25% magyar nyelvű cikkeket vagy tanulmányokat, 16,7% magyar nyelvű blogokat és 8,3% csak külföldi cikkeket vagy tanulmányokat olvas. (Ez az eredmény némileg ellentmond az interjúk azon megállapításainak, hogy a többnyelvű gyermekek számára kevés a magyar nyelvű segítség.)

4. ábra. Óvodapedagógusok többnyelvűséggel kapcsolatos olvasási szokásai



3.1.4. A többnyelvű gyermekek támogatása

A kérdőív második részében az óvodapedagógusok saját tapasztalatairól gyűjtöttem információkat, arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a pedagógusok hogyan segítik az óvodáskorú gyermekeket, például milyen bevált gyakorlatokat dolgoztak ki az évek során az iskolára való felkészülésük, beilleszkedésük és nyelvi fejlődésük támogatására.

A nyitott kérdések mentén az óvodapedagógusoktól a következő válaszok merültek fel bevált gyakorlatként:

- „A napi tevékenységek során használt kifejezésekhez képes kártyák a tevékenységekhez.”
- „Néhány szó megtanulása az anyanyelvükön. Az óvodánk létrehozott egy anyanyelvi fejlesztő programot Ki-Vi Program néven, hogy segítse a magyar nyelvet nem anyanyelvi szinten beszélőket.” (Ez a program kifejezetten a kínai-vietnámi gyermekeknek szól.)
- „Ha a szülők partnerek - nem mindig -, akkor kihasználom a lehetőségeket, hogy egy-egy ország ünnepeit behozzam. Ezek mindig nagy sikert aratnak.”
- „Nagyobb gyerekekkel olyan játékokat játszunk, ahol a saját nyelvükön számolnak, vagy tánc közben az állatok nevét mondják a saját nyelvükön, ha a gyerek partner, az adott ország zenéjét hallgatjuk, meséket olvasunk. Van egy világtérképünk, amin megnézhetjük az adott országot.”
- „A magyarázat, a bemutatás, a beszélgetés, a társaitól való tanulás, az utánzás nagy szerepet játszik.”
- „Bátorítok, dicsérek, motiválok, segítek, különös figyelmet fordítok, differenciálok.”
- „Egyéni segítség, egyéni fejlesztés, csoportos feladatok, játék, tapasztalatszerzés, differenciált feladatok adása.”

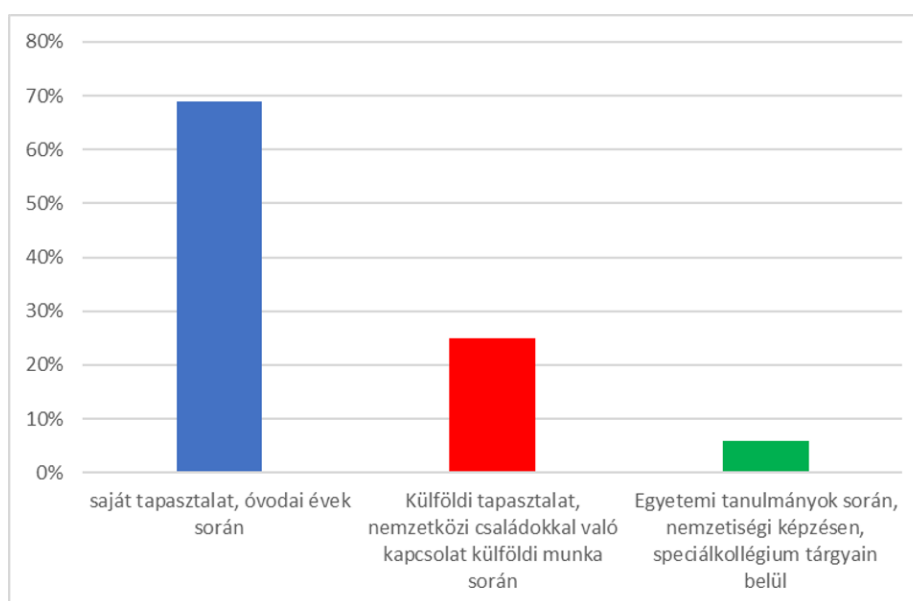
A válaszokat kategorizálva a legtöbbször egyéni támogatást nyújt a gyermekeknek, és vizuális segédeszközöket használ a nyelvi fejlődésük

támogatására. A kérdőívben a tanárok azt is megosztották, hogy hová fordulhatnak segítségért, ha kérdéseik vannak a többnyelvű gyermekek támogatásával kapcsolatban. A következő személyeket jelölték meg: angolul beszélő tanár, logopédus, fejlesztőpedagógus vagy szülők.

3.1.5. Az óvodapedagógusok gyakorlati tapasztalatainak, bevált, kitapasztalt jó gyakorlatainak forrásai

Az 5. ábra azt mutatja, hogy az óvodapedagógusok gyakorlati tapasztalata szintén saját tapasztalatból származik (69%), 25% külföldi tapasztalatból és csak 6% egyetemi tanulmányokból.

5. ábra. Óvodapedagógusok gyakorlati tapasztalatainak forrásai



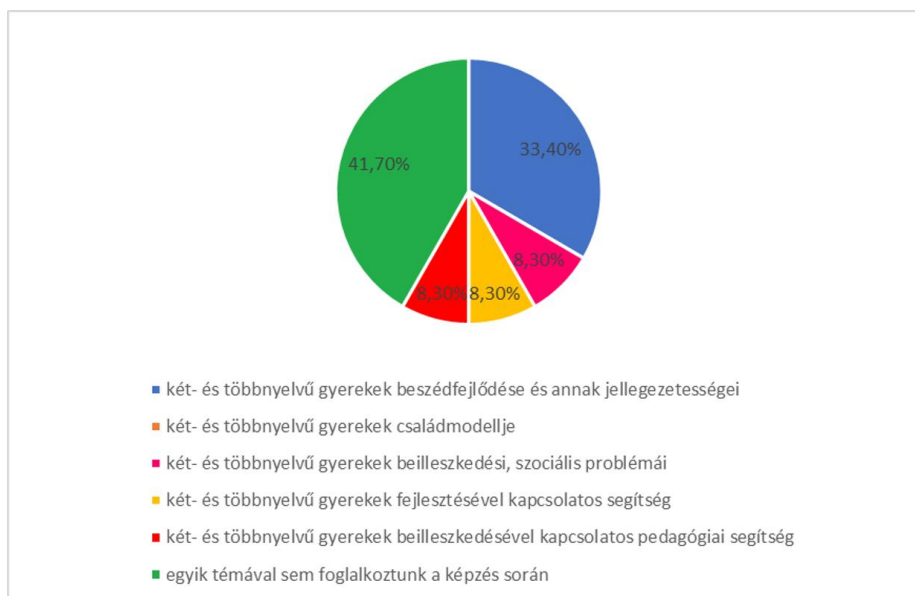
A kérdőívben az óvodapedagógusok azt is megosztották, hogy hová fordulhatnak segítségért, ha a többnyelvű gyermekek mindennapi (nem elméleti) támogatásával kapcsolatos kérdéseik vannak. Az elméleti ismeretekhez hasonlóan a következő személyeket és forrásokat jelölték meg: angolul beszélő pedagógus, német vagy angol kolléga, logopédus, fejlesztőpedagógus, pszichológus, szülők vagy szakirodalom, külföldi blogok.

3.1.6. A többnyelvű gyermekek fejlődésével kapcsolatos ismeretek

A 6. ábra az óvodapedagógusok többnyelvű gyermekekkel kapcsolatos tanulmányait szemlélteti.

Az óvodapedagógusok saját emlékezete, bevallása szerint 41,7%-a nem találkozott a képzés során a következőkkel: a két- és többnyelvű gyermekek családi modellje, a két- és többnyelvű gyermekek beilleszkedése és szociális problémái, a két- és többnyelvű gyermekek fejlődésének támogatása, a két- és többnyelvű gyermekek beilleszkedésének pedagógiai támogatása.

6. ábra. Óvodapedagógus képzésen tanult témák, tárgyak listája



33,4%-uk a következő témát jelölte meg, amellyel a képzés során találkozott: a két- és többnyelvű gyermekek beszédfejlődése és annak jellemzői.

Arra a kérdésre, hogy hallottak-e már a két- és többnyelvű gyermekekkel kapcsolatos kutatásokról, 98%-uk nemmel válaszolt. A fennmaradó két százalék a „Chomsky” nevet nevezte meg, amiből arra lehet következtetni, hogy pszicholingvisztikai tanulmányaik során említették a gyermekkori két- és többnyelvűséget, bár Chomsky sosem foglalkozott ezzel a témával.

3.1.7. Hajlandóság a többnyelvűségről való tanulásra

Az 7. ábra az óvodapedagógusok tanulási kedvét, ismereteik bővítésére való hajlandóságot szemlélteti.

Az óvodapedagógusok 66,7%-a szeretné fejleszteni a többnyelvű gyermekekkel kapcsolatos ismereteit. A következő válaszokat adták azok, akik igennel válaszoltak:

- „Igen, a gyermek szakszerűbb ellátásban részesülhetne.”
- „Szerintem ez nagyon fontos, mert a mai világban egyre több a kétnyelvű gyermek, ők is megérdemlik az egyéni bánásmódot az óvodában, csakúgy, mint a többi gyermek.”

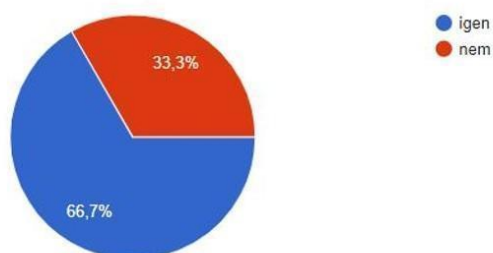
- „Igen, hogy tudják segíteni ezeknek a gyerekeknek.”

Akik nemmel válaszoltak, a következőképpen érveltek:

- „Nem, mert nincs nagy vagy jelentős különbség az egynyelvű és a kétnyelvű gyerekekkel való bánásmódban.”

- „Ha a gyerek nem beszél magyarul, akkor fontos, ha beszél, akkor kevésbé fontos, mert a családtól kap megerősítést. Az óvoda profilja is számít, pl. nemzetiségi vagy idegen nyelvű óvoda esetén. Az én esetemben egyik sem az.”

7. ábra. Óvodapedagógusok többnyelvűségről való tanulásának hajlandósága



3.2. Kutatási eredmények általános iskolai tanítókkal

3.2.1. A nemzetiségek megoszlása az osztályban

Az általános iskolai tanítók osztályaiban leginkább német, angol, kínai, szlovák, szerb, orosz, arab, svéd, finn, horvát, lengyel és olasz gyermek van. A tanárok osztályaiban a legnagyobb számban német, angol és kínai gyermek van. A kérdés arra irányult, hogy vannak-e két- vagy többnyelvű gyermekek az osztályukban (legalább kettő), és ha igen, milyen nemzetiségűek. Minden pedagógus többnyelvű gyermekekkel dolgozik, az óvodapedagógusokkal megegyezően.

3.2.2. Az tanítók ismereteinek forrásai

A 8. ábra az általános iskolai pedagógusok ismereteinek forrásait szemlélteti.

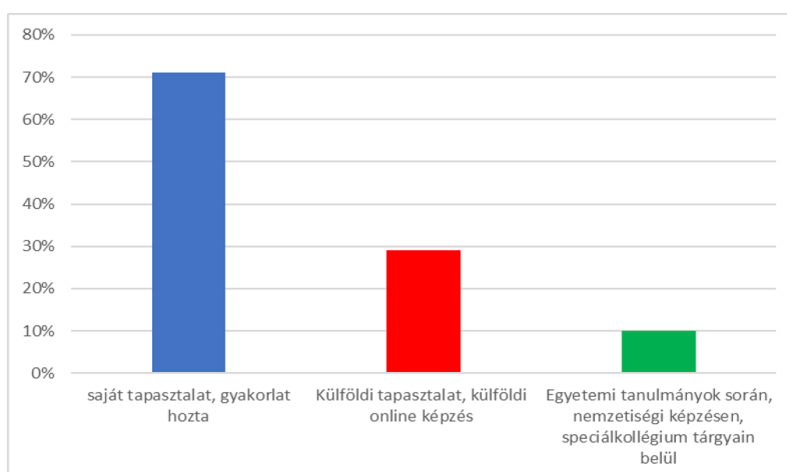
A fenti ábra az általános iskolai tanítók ismeretforrásait mutatja. A többség, 71% saját tapasztalataiból dolgozik, amelyeket az évek során felhalmozott. 29% külföldi tapasztalatokból származik, és csak 10% egyetemi tanulmányokból.

A kérdőívek nyílt végű kérdéseire adott válaszokból néhány, az általános iskolai tanítók által a többnyelvű gyermekekkel kapcsolatban megfogalmazott szempontokból:

- „Gyakran az egyik nyelv erősebb, mint a másik (preferencia-nyelvi közeg), a szavak és kifejezések gyakran keverednek (angol szavakat használnak magyar szövegkörnyezetben), gyakran tapasztalom a beszédfejlődés megkésettését, több segítségre van szükségük a ragozásban.”
- „Nem tanulják a nyelvet, hanem elsajátítják. A beszéd és a nyelv az erősségük. Mivel nagyon fiatalon kezdik, a nyelvelsajátítás rugalmas és észrevétlen.”

- „Gyerekek társaságában jobban érzik magukat, és jobban fejlődik a szókincsük. Nyitottak és kreatívak, ha megfelelő támogatást kapnak a tanáruktól.”
- „A gyerekek sokkal kommunikatívabbak, mint mi, felnőttek. Intenzívebben fogadják és továbbítják a metakommunikációs jeleket, erős kommunikációs igényük van, amelyet nem gátolnak a tanult viselkedési formák. Egyszerűen mondani akarnak, és ehhez minden rendelkezésükre álló eszközt felhasználnak.”

8. ábra. Általános iskolai tanítók ismereteinek forrásai



Többen említették a beszédfejlődésben mutatkozó késedelmeket, és hangsúlyozták, hogy a tanár megfelelő támogatásával kreatívak és nyitottak.

3.2.3. A tanítók olvasási szokásai a többnyelvűségről

A 9. ábra az általános iskolai tanítók olvasási szokásait szemlélteti a gyermekkori többnyelvűség témájában, amelyből kiderül, hogy 20% nem olvas erről a témáról. Azok közül, akik ismereteik bővítése érdekében olvasnak, 40% külföldi blogokat, 20% magyar nyelvű szakirodalmat, 20% magyar nyelvű blogokat olvas. Az általános iskolai tanítók inkább külföldi blogokat olvasnak a témában.

3.2.4. A többnyelvű gyermekek támogatása

A kérdőív második részében az általános iskolai tanítók saját tapasztalatairól gyűjtöttem információkat. Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a tanítók hogyan segítik a gyerekeket, például milyen bevált gyakorlatokat dolgoztak ki az évek során a beilleszkedés és a nyelvi fejlődés támogatására.

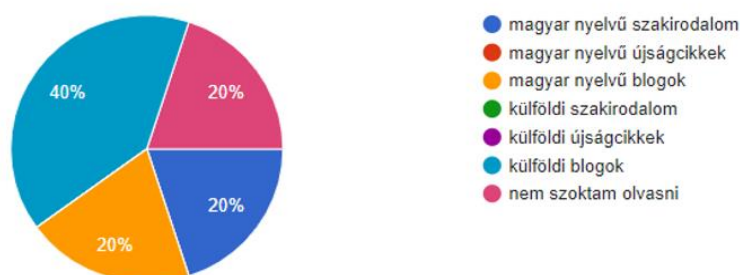
A nyitott kérdések mentén az általános iskolai tanítók részéről a következő válaszok merültek fel jó, bevált gyakorlatként a kommunikáció területén:

- „Nonverbális kommunikáció.”
- „Minden napra beiktattunk egy szókincsfejlesztő gyakorlatot.”

- „Szókincskártyák, amelyek a gyerekek mindennapi életén és a meglévő szókincsükön alapultak. Ezeket közösen válogattuk össze, hogy egy füzetben saját szótárat alkossunk. Az aznapi kártyákat lefényképeztük és elküldtük anyukának.

A füzetben szótárt készítettünk. Én magyarul írtam a szavakat, a gyerek olaszul, anyu pedig otthon ellenőrizte a fotó alapján. A kiválasztott lapok egy kosárba kerültek.”

9. ábra. Általános iskolai tanítók többnyelvűséggel kapcsolatos olvasási szokásai



A kultúra és szülők bevonása területén:

- „Országismeret: a környezetismeret órára megkértem a szülőket, hogy készítsenek nekünk egy bemutatkozó ppt-t arról az országról, ahonnan jött. Szerencsére a szülők ebben partnerek voltak. Ezt a prezentációt az anyanyelvén mondta el az osztálynak, mi pedig a magyar feliratból értettük meg a képekkel illusztrált történeteket.”

A válaszokat kategorizálva, a legtöbben egyéni támogatást nyújtanak a gyerekeknek, és vizuális segédeszközöket használnak a nyelvi fejlődésük támogatására. Az általános iskolai tanítók nagyobb számban említették, hogy a szülőtől vagy a gyermektől kérnek információt a gyermek származási országáról egy prezentáció formájában, a hagyományok ápolása érdekében, hogy a gyermek érezze, hogy fontos a nemzetisége. A kérdőívben a pedagógusok azt is megosztották, hova fordulhatnak segítségért, ha kérdésük van a többnyelvű gyermekek támogatásával kapcsolatban: angolul beszélő pedagógus, logopédus, fejlesztőpedagógus vagy szülők.

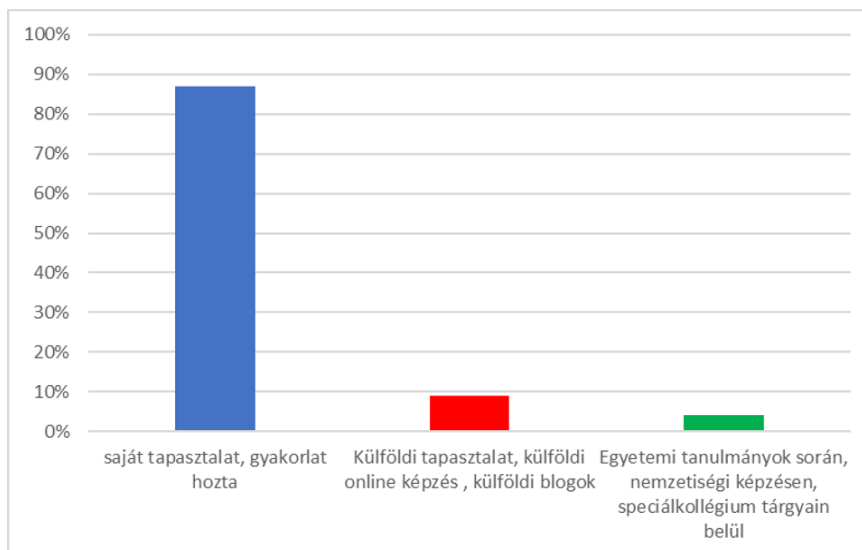
3.2.5. Az általános iskolai tanítók gyakorlati tapasztalatainak, bevált, kitalasztalt, jó gyakorlatainak forrásai

A 10. ábra azt mutatja, hogy az általános iskolai tanítók gyakorlati tapasztalata szintén saját tapasztalatból származik (88%), 9% külföldi tapasztalatból és mindössze 3% egyetemi tanulmányokból.

A kérdőívben az általános iskolai tanítók azt is megosztották, hogy hova fordulhatnak segítségért, ha a mindennapi életben (nem elméleti) többnyelvű gyermekek támogatásával kapcsolatban kérdésük van. Az elméleti ismeretekhez

hasonlóan a következő személyeket és forrásokat jelölték meg: angolul beszélő tanár, német vagy angol kolléga, logopédus, fejlesztőpedagógus, pszichológus, szülők vagy szakirodalom, külföldi blogok, és az is elhangzott, hogy „*nem igazán van lehetőség*”, ami azt jelenti, hogy kevés lehetőség van arra, hogy támogassák őket a többnyelvű gyermekek fejlődésében.

10. ábra. Általános iskolai tanítók gyakorlati ismereteinek forrásai



3.2.6. A többnyelvű gyermekek fejlesztésével kapcsolatos ismeretek

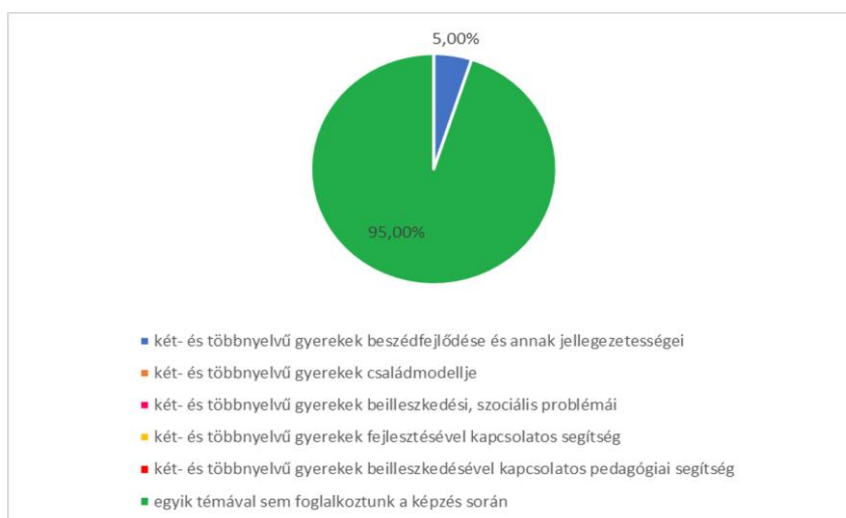
A 11. ábra a tanítói képzésen tanult tárgyak, témák listáját szemlélteti.

Az általános iskolai tanítók (saját bevallás és emlékezet szerint) 95%-a nem találkozott a képzés során a következőkkel: a két- és többnyelvű gyermekek családi modellje, a két- és többnyelvű gyermekek integrációja és társadalmi problémái, a két- és többnyelvű gyermekek fejlesztésének támogatása, a két- és többnyelvű gyermekek integrációjának pedagógiai támogatása.

5%-uk a következő témát jelölte meg, amellyel a képzés során találkozott: a két- és többnyelvű gyermekek beszédfejlődése és annak jellemzői.

Arra a kérdésre, hogy hallottak-e a két- és többnyelvű gyermekekkel kapcsolatos kutatásokról, 97%-uk nemmel válaszolt. A fennmaradó három százalék szintén Chomskyt nevezte meg, magyar vonatkozást nem tudtak említeni.

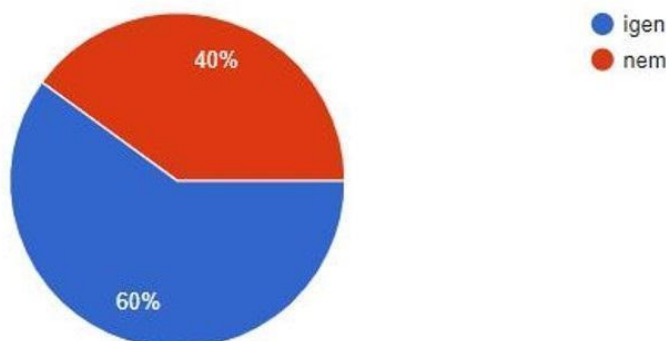
11. ábra. A tanítói képzésen tanult témák, tárgyak listája



3.2.7. Hajlandóság a többnyelvűségről való tanulásra

A 12. ábra az általános iskolai pedagógusok többnyelvűségről való tanulási hajlandóságát szemlélteti. Az általános iskolai pedagógusok 60%-a szeretné bővíteni ismereteit a többnyelvű gyermekekről.

12. ábra. Az általános iskolai tanítók többnyelvűségről való tanulásának hajlandósága



A következő válaszokat adták azok, akik igennel válaszoltak:

- „Természetesen fontosnak tartom. Manapság egyre több magyar tér haza külföldről két- vagy többnyelvű gyermekkel. Az ő beilleszkedésük és fejlődésük érdekében több információra van szükség a pedagógusok és a szülők számára egyaránt.”
- „Igen. Soha nem tudhatod, mikor kerülsz ilyen helyzetbe, jó, ha legalább egy kis rálátásod van.”

A nemmel válaszolók a következőképpen érveltek:

- „Nem mindennapi feladat, és nem minden tanár számára.”

3.3. Az eredmények összegzése

Az óvodapedagógusok 62%-a, a tanítók 71%-a válaszolta, hogy az ismereteik forrásai saját munkájuk során gyűjtött tapasztalatokból érkeznek. Továbbá a gyakorlati ismereteik, a többnyelvű gyermekek integrálásával kapcsolatos jó gyakorlataik is többnyire saját tapasztalatból jönnek. Az óvodapedagógusok 42%-a, a tanítók 95%-a egyikkel sem foglalkozott a képzése során: két- és többnyelvű gyermekek beszédfejlődése, családmmodellje, beilleszkedési és speciális problémák, fejlesztési lehetőségek. A kutatásból az is kiderül, hogy az óvodapedagógusok nyitottabbak az ismereteik bővítésére tanfolyam, kurzus formájában. A kérdőívek nyílt kérdései mentén számos jó gyakorlatot sorakoztattak fel a pedagógusok, amelyek a kezdő kollegáknak is hasznosak lehetnek. Ezeket külföldi tapasztalásból, szülőkkkel való beszélgetésből, külföldi tanulmányokból merítették és próbálták ki a mindennapokban.

4. Következtetések

4.1. A hipotézisek ellenőrzése

A pilot kutatás mentén megállapítható, hogy mindkét hipotézis bizonyítást nyert, vagyis az óvodapedagógusok és a tanítók ismeretei is főként saját tapasztalatokból származnak. Összeségében a kutatási eredmények mentén aktuális feladatnak tűnik a pedagógusok képzésének felülvizsgálata, különös tekintettel a többnyelvű gyermekekkel kapcsolatos kurzusokra vonatkozóan.

4.2. Pedagógiai vonatkozások, bevált, kitapasztalt, jó gyakorlatok

A tanárokkal végzett kutatás megállapította, hogy számos olyan gyakorlatot alkalmaznak a mindennapokban, amellyel a többnyelvű gyermekek integrálását kívánják elősegíteni. Az alábbiakban a leggyakrabban adott válaszokat foglaltam össze. Az egyik legnépszerűbb megoldás a vizuális segédeszközök használata, amikor az osztályteremben a napirendnek és a napi szokásoknak megfelelő képeket helyezik a falra, vagy a gyerekeknek saját képkártyáik vannak, amelyek segítenek megérteni, hogy milyen tevékenység következik. Számos esetben sajátítják el a pedagógusok a gyermek anyanyelvét bizonyos szinten, például hasznos kifejezések gyűjtésével a szülőktől, így a többnyelvű gyermekek alapvető szükségleteit megérthetik. A pedagógusok erősítik az otthoni szokásokat és hagyományokat olyan formában, hogy a gyermekek beszélhetnek otthoni kulturális hagyományaikról és ünnepeikről, akár egy nemzetiségi nap vagy projekthét keretében. Számos esetben erősítik a gyermekek anyanyelvét a pedagógusok, gyakran bátorítják őket, hogy használják az anyanyelvüket, ha valamit mondani szeretnének. Az anyanyelv erősítését olyan formában is támogatják, hogy megkérik a gyermekeket, hogy tanítsák meg az osztállyal egy kedvenc versüket, vagy hogy hogyan köszönnek, hogyan számolnak. Ezekkel mind elősegítik a gyermek saját identitásának erősítését, központi szerepet adva nekik, hiszen így ők taníthatnak valamit társaiknak. A pedagógusok válaszaiból az is látszik, hogy igyekeznek magyar nyelvi támogató és integrációs programokat biztosítani, ami

kifejezetten külföldi tanulóknak szól, magyar, mint idegen nyelv programmal játékos délutánok mesékkel, dalokkal. A nemzetiségi intézményekben gyakran használják a közvetítőnyelvet is, többnyire az angolt. A digitalizáció adta lehetőségeket kihasználva több pedagógus válaszolta, hogy anyanyelvi hanganyagokat, videókat, könyveket vagy folyóiratokat használ, esetleg egy kis sarkot alakít ki a teremben, ahol a szülők által hozott könyvekből válogathatnak a gyermekek. Az órákon előszeretettel alkalmazzák az interaktív eszközöket, számítógépes játékokat, programokat, amelyek a gyermekek aktív nyelvhasználatát ösztönzik az osztályteremben.

4.3. Jövőbeni kutatási irányok

A többnyelvűség hatása pozitív, ha a környezet befogadó. A többnyelvű környezetben az iskola értékeli és integrálja a többnyelvűséget. Nemcsak a nyelvtanuláshoz, többnyelvűséghez való hozzáállás megváltoztatása szükséges, hanem a kutatás mentén látszik, hogy problémát jelent az is, hogy a pedagógusok nem kapnak megfelelő képzést a többnyelvű gyermekekkel kapcsolatban, ami miatt a gyermekek megítélése is hiányos, ezzel a jövőbeni tanulásukat, motivációjukat, sikereiket is negatívan befolyásolhatják pedagógusaik. A többnyelvű gyermekeket nevelő szülők értékelné fogják a biztosítékot, hogy gyermekeik anyanyelvének megtartása létfontosságú és lehetséges, míg az egynyelvű szülők értékelné fogják, ha tájékoztatást kapnak a nyelvtanulás előnyeiről. A többnyelvűség támogatása egész iskolák és közösségek számára tanítható (European Commission, 2017).

A szülő-tanár-gyermek kapcsolat megalapozza a gyermek sikeres társadalmi beilleszkedését. Ha a szülők elégedettek, és úgy érzik, hogy gyermekük megfelelő fejlesztésben részesül, hozzáértő tanárok kezében, nem gondolkodik iskolaváltáson vagy költözésen, így nagyobb valószínűséggel maradnak Magyarországon.

A jövőben a kutatást nagyobb létszámmal, fókuszcsoportos és személyes interjúkkal szeretném megtámogatni, hogy a kérdéskört mélyebben is körüljárhassam a pedagógusok részletes válaszaival, mélyinterjú formájában. Szeretném felvenni a kapcsolatot a Tankerületek vezetőivel, hogy részletes statisztikát kaphassunk az intézményekben levő gyermekekről. A pedagógusok ismereteinek forrása saját bevallás során gyűjtött adatok, ezért a modelltantervek vizsgálata is felmerül a kutatás szélesítéséhez. Továbbá a gyermekek kognitív képességeinek mérésével szeretném bemutatni, hogy a többnyelvű gyermekek nincsenek elmaradva az egynyelvű társaiktól, csupán más szemüveggel szükséges a fejlődésüket nézni. A kérdőívben szereplő pedagógusok zöme (óvodapedagógusok 67%, tanítók 60%) szeretné is bővíteni a többnyelvű gyermekekkel kapcsolatos ismereteit.

A befogadó társadalmi szemlélet kialakítása, a pedagógusképzés fejlesztése, hogy hozzájáruljon a többnyelvű, multikulturális osztálytermi oktatás gyakorlati megvalósításához, a kísérleti kutatás mentén aktuális feladat.

Irodalomjegyzék

- Aronin, L. & Singleton, D.** (2008). The complexity of multilingual contact and language use in times of globalization. *Conversarii. Studi Linguistici*, 2, 33-47
- Aronin, L., & Jessner, U.** (2015). Understanding current multilingualism: What can the butterfly tell us? In U. Jessner, & C. Kramersch (szerk.), *The multilingual challenge: Cross-disciplinary perspectives*: 271-291. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. <http://dx.doi.org/10.1515/9781614512165-013>
- Åsta, H.** (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13(1), 1–18.
- Bagi Nikolett Dóra** (2021). *A Magyarországon élő nemzeti kisebbségek helyzete az oktatás területén*. Letöltés: <https://eustrat.uni-nke.hu/hirek/2021/07/05/a-magyarorszag-elo-nemzeti-kisebbsgek-helyzete-az-oktatas-teruleten>
- Bartha Csilla** (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bassetti, B. & Cook, V.** (2011). Language and cognition: The second language user. In Cook, V. J. & Bassetti, B. (szerk.) *Language and bilingual cognition*. Oxford, UK: Psychology Press, 143–190.
- Bialystok, E.** (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. In *Child Development*. 57, 498–510.
- Bialystok, E.** (szerk.) (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: CUP.
- Bialystok, E.** (2002). *Language Processing in Bilingual Children*. UK: Cambridge.
- Cenoz, J.** (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*. 33, 3–18.
- Cenoz, J. & Gorter, D.** (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Elements in Language Teaching series. Cambridge University Press.
- Creese, A. & Blackledge, A.** (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *Modern Language Journal*, 94, 103–115.
- De Angelis, G.** (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234.
- De Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M.** (2007). *A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition*. Bilingualism: Language and Cognition, 10(1), 7–21.
- De Houwer, A.** (1990). *The Acquisition of Two Languages from Birth: a case study*. CUP.
- De Houwer, A.** (1995). Bilingual Language Acquisition. In Fletcher, P. and MacWhinney, B. (szerk.), *The Handbook of Child Language*. (219–250). Blackwell.
- De Houwer, A.** (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- European Commission** (2017). *Rethinking language education and linguistic diversity in schools*. Letöltés: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/584023>
- García, O.** (2009). Introducing bilingual education. In O. Garcia (szerk.), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. (3–17.) Chichester, UK: Wiley-Blackwell,
- Grosjean, F.** (1982). *Life With Two Languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F.** (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 467–477.
- Grosjean, F.** (1989). Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals In One Person. In *Brain and Language*, 36, 3–15.
- Hajdics-Szücs, Eszter Cecilia** (2018). *Kindergarten and minority children*. Letöltés: https://www.academia.edu/39392330/Kindergarten_and_minority_children
- Herdina, P. & Jessner, U.** (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon: Multilingual Matters
- Hufeisen, B.** (2011). Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. Baur & B. Hufeisen (szerk.), *‘Vieles ist sehr ähnlich’— Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, (265–282). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jessner, U.** (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U.** (2008a). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal* 92(2), 270–283.

- Jessner, U.** (2008b). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15–56.
- Jessner, U.** (2014). On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner. In Pawlak, M., Aronin, L. (szerk.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism, Second language learning and teaching*. (175–184). Wien, New York: Springer.
- KSH 2022** = Statisztikai Hivatal (2022). *Immigrants in Hungary*, Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wnvn005b.html
- KSH 2011** = Központi Statisztikai Hivatal (2011). *A népesség nemzetiségi hovatartozást befolyásoló tényezők szerint*. Letöltés: http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nemzetiseg
- Kramsch, C. & Whiteside, A.** (2007). Three fundamental concepts in SLA and their relevance in multilingual contexts. *The Modern Language Journal*, 91, 905–920.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L.** (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Li, W.** (2010). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222–1235.
- Lewis, M. P.** (szerk.) (2009). *Ethnologue: Languages of the world* (16th ed.). Dallas, TX: SIL International. Letöltés: <http://www.ethnologue.com/>
- MacNamara, J.** (1966). *Bilingualism and Primary Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Navracsics Judit** (2004). *A kétnyelvű gyermek*. Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó.
- Navracsics Judit** (2007). *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Navracsics, Judit** (2010). *Egyéni kétnyelvűség*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Navracsics Judit** (2011). A korai gyermekkori többnyelvűség és a kognitív fejlődés. In Navracsics Judit & Lengyel Zsolt (szerk.), *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben. Pszicholingvisztikai tanulmányok II.* (95–107). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Navracsics Judit** (2016). Az identitás kérdései két nyelvvvel és két kultúrával élők körében. In Finszter Géza & Sabjanics István (szerk.), *Biztonsági kihívások a 21. században*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó. 289–311.
- Otwinowska, A.** (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97–119.
- Radó Péter** (2009). *A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása*. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/93-nemzeti-es-etnikai-kisebbségek-oktatasa>
- Stavans, A. & Hoffmann C.** (2015). *Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Függelék

Többnyelvű gyermekek az óvodában és az alsó tagozatban: kérdőív pedagógusoknak

1. Neme
 - a. nő
 - b. férfi
2. Életkora:
3. Milyen településen dolgozik?
 - a. főváros
 - b. megyeszékhely
 - c. város
 - d. község
 - e. falu
4. Milyen típusú óvodában/iskolában dolgozik (alapítványi, állami, egyházi, kétnyelvű, nemzetiségi)?
5. Van az óvodájukban/iskolájukban kétnyelvű vagy többnyelvű gyermek? Amennyiben igen, írja meg, hogy szám szerint mennyi!
6. Van az Ön csoportjában kétnyelvű vagy többnyelvű gyermek? Amennyiben igen, írja meg, hogy szám szerint mennyi!
7. Amennyiben van az Ön csoportjában két- vagy többnyelvű gyermek, kérem, írja meg, hogy milyen nyelven beszélnek a gyermekek?
8. Vannak-e ismeretei a kétnyelvű, többnyelvű gyermekek fejlődésével kapcsolatban? Írja le nagy vonalakban, hogy mit tud ezeknek a gyerekeknek a nyelvi fejlődéséről!
9. Amennyiben vannak ismeretei a kétnyelvű, többnyelvű gyermekekkel kapcsolatban, írja meg kérem, hogy hol szerezte ezeket?
10. Szokott olvasni szakirodalmat vagy újságcikkeket, blogokat a gyermekkori többnyelvűséggel kapcsolatban? Jelölje kérem!
 - a. magyar nyelvű szakirodalom
 - b. magyar nyelvű újságcikkek
 - c. magyar nyelvű blogok
 - d. külföldi szakirodalom
 - e. külföldi újságcikkek
 - f. külföldi blogok
 - g. nem szoktam olvasni

11. Amennyiben szokott olvasni ilyen témában, milyen gyakran?
 - a. naponta
 - b. hetente többször
 - c. hetente egyszer
 - d. havonta többször
 - e. havonta egyszer
 - f. félévente
 - g. évente
 - h. nem szoktam olvasni
12. Amennyiben szokott olvasni a témában, kérem, írja meg, hogy pontosan melyeket?
13. Milyen tapasztalatai vannak az egynyelvű és két- vagy többnyelvű gyerekek kapcsán azok közt, akik iskolába készülnek/akik iskolát kezdenek? Fejtse ki kérem!
14. Milyen módszerekkel, hogyan segíti Ön a két- vagy többnyelvű gyerekek beilleszkedését a csoportjába? Kérem, fejtse ki!
15. Milyen módszerekkel, hogyan segíti Ön a két- vagy többnyelvű gyerekek iskolára való felkészítését/beilleszkedését? Kérem, fejtse ki!
16. Honnan vannak ezek a tapasztalatai? Kérem, fejtse ki!
17. Ha Önnek kérdése van a két- vagy többnyelvű gyermekekkel kapcsolatban, kihez fordul konzultációért, akivel beszélgethet, ha kérdései vannak? Fejtse ki, kérem!
18. Ha Önnek kérdése van egy két- vagy többnyelvű gyermekkel kapcsolatban, kihez fordul segítségért, amikor azonnali megoldásra van szüksége? Kérem, fejtse ki!
19. Ön szerint milyen megoldások vannak ma Magyarországon a két- vagy többnyelvű gyermekek számára, amelyek segítik az óvoda-iskola átmenet zökkenőmentessé tételét? Kérem, fejtse ki!
20. Az Ön tapasztalata szerint milyen fejlesztési lehetőségek lennének hasznosak a kétnyelvű, többnyelvű gyerekek iskolába lépését segítve? Kérem, fejtse ki!
21. Az Ön tapasztalata szerint milyen jellegű mérési eredmények születnek az iskolaérettséget vizsgálva a két- vagy többnyelvű gyermekeknél?
22. Mikor végzett az óvónőképzőn?
23. Hol végzett, melyik intézményben?

24. Kérem jelölje, hogy az alábbi témákat érintették-e valamelyik tantárgyon belül, vagy volt-e tantárgyuk a képzésben ezekkel kapcsolatban?
- a. két- és többnyelvű gyerekek beszédfejlődése és annak jellegzetességei
 - b. két- és többnyelvű gyerekek családmmodelljei
 - c. két- és többnyelvű gyerekek beilleszkedési, szociális problémái
 - d. két- és többnyelvű gyerekek fejlesztésével kapcsolatos segítség
 - e. két- és többnyelvű gyerekek beilleszkedésével kapcsolatos pedagógiai segítség
 - f. egyik témával kapcsolatban sem foglalkoztunk a képzés során
25. Hallott/olvasott már két- és többnyelvű gyerekekkel kapcsolatos kutatásokról? Ha igen, mit tud róla? Kérem, fejtse ki!
26. Ön szerint mely kutatók foglalkoznak a gyermekkori többnyelvűséggel? Amennyiben ismer ilyen személyt, kérem nevezze meg!
27. Ön szerint Magyarországon mely kutatók foglalkoznak a gyermekkori többnyelvűséggel? Amennyiben ismer ilyen személyt, kérem nevezze meg
28. Elvégezne-e egy kurzust a gyermekkori többnyelvűség témájában?
- a. igen
 - b. nem
29. Amennyiben igen, mennyi időt szánna rá? Összesen hány órát? Kérem, írja le számmal!
30. Elvégezne-e egy továbbképzést a gyermekkori többnyelvűség témájában?
- a. igen
 - b. nem
31. Amennyiben igen, mennyi időt szánna rá? Összesen hány órát? Kérem, írja le számmal!
32. Fontosnak tartja-e, hogy foglalkozzunk ezzel a témával? Ha igen, miért? Ha nem, kérem azt is indokolja meg!