

## Irodalom

FEKETE Hajnal – MAJOR Éva – NIKOLOV Marianne (szerk.): *English Language Education in Hungary: A Baseline Study. [Angol nyelvoktatás Magyarországon: Háttér tanulmány].* British Council Hungary, Bp, 1999.

NIKOLOV Marianne: *General Conclusions and Recommendations.* In: *English Language Education in Hungary: A Baseline Study.* Bp, 1999. 247–253. old.

Charles Alderson – Nagy Edit  
– Öveges Enikő

## Óvodáskorú gyermekek kommunikációs képességének fejlesztése kétnyelvű környezetben

*Az emberiség nagy része ma már olyan közösségekben él, amelyek egyre több multikulturális vonást viselnek magukon. Ilyen környezetekben a többnyelvűség elkerülhetetlen lesz a különböző kulturális közegekből származók számára, a kétnyelvűség pedig a kommunikáció alapfeltétele. Ezért nem meglepő a nyilvánosság érdeklődése a kétnyelvű oktatás iskoláskor előtti stratégiai és programjai iránt.*

### A kommunikációs képességek fejlődése

A gyermek fejlődésének a születéstől a hatodik életévig terjedő szakasza a kommunikációs képességek kialakulásában a legkritikusabb. (1) A kisgyermekkorban fejlődnek ugyanis a fizikai és szociális környezet hatására azok a bonyolult képességek – a gondolkodás és a beszéd –, amelyek az embert elkülönítik a többi élőlénytől. (2)

Egy kulturális környezetben a szülőkkel és más felnőttekkel, valamint a különböző életkorú társakkal együttműködve a gyermeknek lehetősége adódik – de rá is kényszerül –, hogy lassan elsajátítsa és kifejlessze a tapasztalatait feldolgozására szolgáló rendszereket, továbbá hogy megtanulja a gondolkodás és a kommunikáció leghatékonyabb eszközét, a nyelvet. A nyelvi és kommunikációs képesség fejlődése összetett és hosszadalmas folyamat. Kezdetét a gyermek első megnyilatkozásai jelzik, amelyeket csak kísér a beszéd (ez az elsődleges, úgynevezett affektív kommunikáció). Az ezután következő szakaszban a beszéd már beépül a gyermek környezetével

való kapcsolatába (szemiotikai kommunikáció kezdeti szakasza). Ezt követi az a fázis, amelyben az interakció szinte teljesen a beszéden keresztül valósul meg (a szemiotikai kommunikáció kognitív kommunikációs szakasza). (3)

Az óvodáskorú gyermek fejlődése során változások állnak be a beszéd minőségi és mennyiségi tulajdonságaiban is. Összetettség és helyesség szempontjából tökéletesebb lesz, de megváltozik az időtartama és a mennyisége is. A bonyolultságra, időtartamra és a mennyiségre a gyermekkor e szakaszában nagy hatással van a fizikai környezet és a kommunikációban részt vevők közös ismerete. Ezért érthető az üzeneteknek különösen a fiatalabb korosztályoknál tapasztalható nagyfokú telítettsége nem verbális kommunikációs eszközökkel (főleg gesztusokkal és paralingvisztikai eszközökkel). Az óvodáskorúak kommunikációjában fontos helyet kapnak a gesztusok, különösen addig, amíg a nyelv nem lesz tökéletes, később már ezek az elemek „kévésbé illusztratív tartalommal” (4) válnak.

A kommunikáció során továbbított üzenetek tartalmának fejlettségi fokát kezdet-

ben a konkrétumról való beszélés igyekezete, valamint az adott környezet megértésének igénye befolyásolja, később pedig a vita, illetve a szubjektív, hipotetikus társadalmi valóság megértésére való törekvés.

Az óvodáskorú gyermekek kommunikációjának megfigyelése azt mutatja, hogy a másokkal való kapcsolat létrehozása és fenntartása mellett viszonylag korán megjelennek egyéb funkciók is: a regulatív funkció, az információcsere, a kérdésfeltevés, az önkifejezés, az elképzeltről való mesélés funkciója. (5) Ezekhez a kisiskolás korban hozzákapcsolódik a kritikai képesség és a beszédpartner meggyőzésének funkciója (1), a negyedik életév után a gyermek beszéde ugyanis fokozatosan a közös aktivitások tervezésének és megvalósításának szerepét is átveszi, vagy önmaga számára válik aktivitássá. Játék közben, legyen az csoportos vagy egyéni, egyre gyakrabban használja a beszédet problémamegoldó eszközként vagy hogy további információkhoz, esetleg segítséghez jusson.

A szervezett oktatási-nevelési környezetben (az óvodában), amelybe különböző életkorú és szociális háttérű gyerekek tartoznak, a felnőtteknek rendkívül fontos szerep jut a megfelelő közhangulat és szocioemocionális klíma megteremtésében. Az óvónő feladata hozzájárulni az egy feladat köré szerveződő csoport alakításához és a csoporttagok közötti kommunikáció létrehozásához. Az ilyen csoportokba tartozó gyerekek, különösen a fiatalabbak, nagyon nehezen kezdeményeznek közös játékot: ezt általában az óvónő teszi. Olyankor, amikor különböző korú gyerekek vannak együtt, az animátor szerepét idősebb gyerek is betöltheti. Az óvónő, illetve az idősebb gyermekek ilyen jellegű szerepének döntő fontossága van a csoport alakításában és fejlődésében, tartalmi sok-

féleségében és a játék magasabb fejlettségi szintre való emelésében, tehát a gyerekek kommunikációs képességének fejlődésében. (6)

Az utóbbi években a kutatók figyelme egyre inkább az óvodás gyermekek játék közbeni interakciója és kommunikációja felé irányul. Vizsgálják a kontaktusteremtés módjait, annak fenntartását és időtartamát, az interakció magvalósulásának (verbális és nem verbális) kommunikációs eszközeit, az interakcióhoz szükséges képességeket és eredetüket. Nyilvánvalóvá vált, hogy azok a gyerekek, akinek családjában fejlett a szociális interakció, gazdag kommunikációs tapasztalattal rendelkeznek, így az óvodáskorba olyan képességekkel és tudásszinttel kerülnek, amelyek a kommunikáció további fejlődésében nélkülözhetetlenek. Azonban az eddigi kutatásokban kevés figyelmet fordítottak a gyermekek spontán helyzetekben történő kommunikációs viselkedésére. (7) Különösen azok az elemzések hiányoznak, amelyek a multikulturális kör-

nyezetekben felnövő gyermekek spontán kommunikációját tárgyalják.

### **Kommunikáció kétnyelvű környezetben**

A kommunikációs viselkedést és a nyelvi rendszer fejlődését befolyásoló tényezők jelentős részére az adott kultúra gyakorol hatást (8), ezért indokoltan vetődik fel a kérdés, hogyan hat a kétkultúrájú és kétnyelvű környezet a kommunikációs képességekre azok kialakulásának és fejlődésének legérzékenyebb szakaszában?

Sok gyermek, olyan közösségekben nőve fel, ahol az etnikai vegyes házasságok nem ritkák, már családi körben különböző kulturális hatásoknak és sajátos nyelvi rendszereknek van kitéve. Az ilyen gyer-

*A korszerű élet- és munkafeltételek, valamint a kétnyelvű oktatás és nevelés különféle programjainak elemzése alapján a hetvenes évek végén az Európa Tanács azt ajánlotta, hogy az addig alkalmazott teljes elszigetelés és asszimiláció stratégiája helyett az integráció stratégiáját kell alkalmazni, s ezt számos pszichológiai és szociális indok támasztja alá.*

mekek fejlődésének alapvető követelménye egyrészt a megszerzett identitás megőrzésének, másrészt pedig a tágabb környezetbe való aktív bekapcsolódásuknak a biztosítása.

Olyan esetekben is, amikor a más nyelvekkel és kultúrákkal való találkozás nincs kapcsolatban a családi környezettel, az elkerülhetetlen részét képezi a többkultúrájú társadalmi valóságnak. Már a társadalmi környezettel létrejövő legkorábbi interakciókon keresztül, amelyek a szomszédokkal, az utcabeli gyerekekkel, az óvodai társakkal valósulnak meg, a gyerekek mása-gokkal találkoznak és ismerkednek meg. Ilyen feltételek mellett a nyelvi rendszer bizonyos akadályt jelenthet a megértésben és jelentékeny hatást fejthet ki a gyermek változatos és gazdag kommunikáció iránti igényének kielégítésére.

Ez a gond különösen azokban a környezetekben jelentkezik, amelyekben nem megoldott a közös nyelv kérdése, vagy ahol az adott térség kulturái és nyelvei között nincs egység. Ennek kiküszöbölésére számos és nagyon sokféle modell létezik (16), s szinte kivétel nélkül mindegyikben az oktatói-nevelői intézmények (óvodák, iskolák) kapnak fontos szerepet. (10) A korszerű élet- és munkafeltételek, valamint a kétnyelvű oktatás és nevelés különféle programjainak elemzése alapján a hetvenes évek végén az Európa Tanács azt ajánlotta, hogy az addig alkalmazott teljes elszigetelés és asszimiláció stratégiája helyett az integráció stratégiáját (11) kell alkalmazni, s ezt számos pszichológiai és szociális indok támasztja alá.

A vajdasági többkultúrájú környezetben, amelyben több interkulturális modell létezik párhuzamosan, hagyománya van az óvodáskorúak kommunikációs képességeinek fejlesztéséhez és a nyelvi rendszer/rendszerek elsajátításához szükséges feltételek megteremtésének. (12) A gyakorlatban e kérdést különböző módokon oldották meg, miközben kevés megoldás nyert tudományos igazolást.

A nyolcvanas évek végén, a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika és a glotodidaktika új felismerései hatására elke-

dődött az óvodáskorú gyerekek kétnyelvű nevelésére és oktatására vonatkozó programok megújítása. Az előkészítő szakasz tapasztalatai, valamint a második nyelv elsajátításában alkalmazható kommunikációközpontúságra vonatkozó ajánlatokra épülnek az új program módszertani utasításai, (13) amelyek alapján ettől az iskolaévtől kezdve a Vajdaság óvodáiban dolgoznak.

Az óvodák kétnyelvű környezetekben a foglalkozások kialakításakor abból a feltevéstől indulnak ki, hogy az a környezet, amelyben az anyanyelv is jelen van, pozitív hatással van a második nyelv elsajátítására. Az új program a foglalkozások különböző modelljeit (17) tartalmazza, amelyeknek kiválasztását a környezet többkultúrájúságának tulajdonságai, továbbá a csoport összetétele (egy- és többnyelvű gyerekek aránya, életkorok stb.) határozza meg. (14)

A kilencvenes évek elején elkezdődött a kommunikációs képességek fejlesztésében alkalmazott kommunikációközpontú nevelés rendszeres követése, pontosabban az elért hatások vizsgálata azon csoportokban, ahol bevezették az újításokat. Az alábbiakban bemutatandó kutatás célja az volt, hogy ellenőrizze a második nyelv elsajátításában alkalmazott kommunikációközpontú nevelés és oktatás alapvető posztulátumát, mely szerint a második nyelv leghatékonyabban olyan kétnyelvű környezetben sajátítható el, amely ösztönzi a kommunikációt általában (elsősorban az anyanyelven történőt), de a kétnyelvű kommunikációt is (amelyben az anyanyelv mellett a második nyelv is használatos).

Ez a kutatás számos kérdésre keresett választ. Ilyen például a második nyelv korai tanulására vonatkozó gyakori megjegyzés, amely szerint akkor, amikor az anyanyelvi rendszer még nem alakult ki, a másik nyelv tanulása „zavaró körülmény” (15) lehet, elsősorban a kommunikáció fejlődésére. A második nyelv nem ismerése szempontjából várható lenne, hogy a nem verbális kommunikáció háttérbe szorítja a verbálisat, ami szintén egyfajta regressziót jelentene, s ezzel egyidejűleg a kommunikációban való lemaradást ered-

ményezne. Ez viszont a gyermek fejlődésének egészére lenne kihatással, de különösen a megfelelő kognitív struktúrákra és a szocializációs folyamatra. Ha ez a feltételezés igaznak bizonyulna, akkor a gyerekek kétnyelvű helyzetbe kerülése a második nyelv bizonyos mennyiségű szókincsének elsajátítása szempontjából sokkal kisebb haszonnal, de annál nagyobb kárral járna a kommunikáció fejlődése szempontjából, ami pedig kihatással lenne az általános fejlődésükre.

### Megfigyelési eredmények

A többkultúrájú Vajdaság természetes kísérleti laboratórium, amelyben megfigyelhetők a különböző nemzetek, kultúrák, szokások és nyelvek keveredésének hatásai. Ugyanez érvényes a vajdasági óvodákra is: elsősorban azok a csoportok, amelyekben különböző családi környezetből származó, eltérő szintű és típusú kétnyelvűségbe sorolható gyermekek találhatók, számos, a kommunikációra és annak fejlődésére vonatkozó kérdésre és dilemmára adhatnak választ.

Két tanéven keresztül rendszeresen követtem egy újvidéki óvoda egyes életkorú, kétnyelvű (magyar-szerb) csoportjába járó gyerekek spontán kommunikációját. Ebben a periódusban a gyerekek által választott önálló foglalkozások (18) ideje alatt a csoportban lejátszódó interakciót figyeltem, miközben egyéni jegyzőkönyveket is vezettem. (19) Külön elemeztem azoknak a gyermekeknek a jegyzőkönyveit, akik rendszeresen jártak óvodába. (20)

A kétnyelvű környezetben folyó kommunikációt a következő vonatkozásokban figyeltem: a kommunikáció időtartama, a gyermekek által létrehozott kontaktusok száma, a kommunikáció formája (párban, kisebb, nagyobb csoportban, az óvónővel megvalósított kontaktusok), a kommunikáció funkciója (a kapcsolat létrehozása és fenntartása, önkifejezés, kérdésfeltevés, információátadás, az elképzeltről való mesélés), a kommunikáció fajtája (másik nyelven, verbális és nem verbális rendszerrel, az üzenetek túltelítettsége verbális

jelekkel), valamint a nyelvi rendszerek használata (egy- vagy kétnyelvű kommunikáció). Mindezeket az elemeket olyan tényezőktől függően figyeltem, amelyekről feltételeztem, hatással lehetnek a kommunikációra: kétnyelvűség szintje, a családi környezet nyelve, a gyermek életkora és neme.

A gyermekek kommunikációs viselkedésének megfigyelése alapján megállapítható, hogy a kétnyelvű környezet sajátosságai jelentősen nem zavarják, sőt arra sincs utalás, hogy károsítanák az óvodáskorúak kommunikációját. A megfigyelt alanyok a rendelkezésükre álló idő egy részét (a harminc percből átlagosan tizenötöt) a csoportban jelen levő többi gyerekkel és a felnőttekkel való kapcsolat létrehozására használták fel. A megvalósított kontaktusok számára, a kommunikáció időtartamára és a benne részt vevők számára és korosztályától függő változatosságokra nem hatottak jelentősen a megfigyelt változók. Egyedül az életkor mutatkozott relevánsnak a kommunikáció különböző formáiban eltöltött idő viszonylatában. A vizsgált csoportban a nagycsoportosok több időt töltöttek a kommunikáció különböző formáiban, ami összhangban van az óvodáskorú gyermekek pszichoszociális fejlődésére vonatkozó ismereteinkkel.

A (verbális és nem verbális) jelrendszerek elterjedtségéről és az óvodáskorú gyerekek kommunikációjában váltott üzenetekben kimutatható viszonyokról megállapítható, hogy mértékük nem nagyon tér el a „normálistól”: a leggyakoribb üzenetek nem verbális és verbális jelekből állnak, ezután következnek a nagyrészt verbális jegekkel túltelítettek, a legritkábbak pedig azok, amelyek nem verbális jelekből állnak.

Bizonyos eltérések tapasztalhatók a gyermekek életkora és kétnyelvűségi szintjük relációjában (21), ami az óvodáskorú gyerekeknek a pszichoszociális fejlődési irányát igazolja. Lehetséges, hogy a gyerekek nemére vonatkozó eltérés a csoport jellegzetességei révén mutatkozott jelentősnek: a fiúgyermekek, akikből kétszer több volt, főleg kétnyelvűek voltak s a nagycsoportosok közé tartoztak.

A vegyes korosztályú kétnyelvű óvodások csoportjában a szabadon választott önálló aktivitások alatt megvalósult kommunikáció funkciói nem térnek el jelentősen a megszokottaktól. Leggyakoribb ugyanis a többiekkel való kapcsolat megteremtése és fenntartása (a rendelkezésre álló idő majdnem felét ezzel töltötték), ezután következik az önkifejezés funkciója (az idő egyötöde), a mesélés (valamennyivel kevesebb, mint az idő egyötöde), információátadás (az idő egytizedét fordították erre), legkevesebb időt pedig arra a kommunikációra szánták, amely szerepe a kérdésekre való válaszkerés volt (az idő valamennyivel kevesebb, mint egytizedét). A különböző mértékben kétnyelvű gyerekek által a kapcsolatteremtésre szánt időtartamból arra lehetne következtetni, hogy azok, akik jobban használják a nyelvi rendszereket a kezdetlegesen kétnyelvűeknél vagy az egynyelvűeknél, több időt töltenek el a kommunikációban, amelynek változatosabbak a funkciói is. A nemek szerepe a gyerekek által a mesélésben eltöltött időre vonatkozó releváns változóként azért fordulhatott elő, mert a szabadon választott önálló foglalkozások során a fiúk gyakrabban játszottak építőkockákkal, vagy képzőművészeti jellegű aktivitásokhoz fordultak (melyek során közölniük kellett társaikkal elképzeléseiket).

A kétnyelvű kommunikáció gyakoriságának elemzése azt mutatja, hogy a vegyes korosztályú kétnyelvű gyerekek kommunikatív viselkedése nem károsul. A kontaktusok kis száma olyan kommunikáció során valósul meg, amely a kétnyelvűség jegyeit viseli magán, így azonban a kétnyelvű és kezdeti kétnyelvű gyerekeknek lehetősége nyílik igényeik kielégítésére és kommunikatív sajátságai használatára.

A kétnyelvű környezet sajátságai tehát jelentősen nem zavarják és nem is károsítják a különböző szinten kétnyelvű óvodások kommunikációját, amennyiben annak szervezésében és strukturálásában figyelembe veszik a gyerekek családi környezetében használt nyelvet/nyelveket, az óvoda szociolingvisztikai profilját, az óvónő nyelvi és társadalmi műveltségét, az óvó-

nő-gyermek kapcsolatot. Az így megszervezett környezet lehetőséget nyújt és ösztönzően hat a kétnyelvű és kezdeti szinten kétnyelvű gyerekek kommunikációjára.

### Pedagógiai vonatkozások

A fent elmondottak alapján megfogalmazható néhány olyan ajánlás, amelyeket szem előtt kellene tartani a kétnyelvű és -kultúrájú környezetekben szervezendő oktatói-nevelői csoportok kialakításakor.

Elsősorban minden olyan aktivitást, amelyben különböző nyelvi háttérrel rendelkező gyerekek vesznek részt, úgy kellene megszervezni, hogy az anyanyelv és a második nyelv közötti viszony eleve világosan definiált legyen, miközben fontos, hogy ez a viszony az additív kétnyelvűség fejlesztésére irányuljon, amelyben a kétnyelvűség nem az anyanyelv kárára fejlődik, hanem a kettő kiegészíti egymást, és pozitívan hat a gyermek kognitív és beszédfejlődésére. Ezért a második nyelvű megnyilatkozások összetettsége, a használt fogalmak és viszonyok, továbbá a játékszerű aktivitások és a játékok szabályait elsősorban anyanyelvükön kell megtanulniuk azért, hogy a második nyelvi kommunikációban is használhassák őket.

Tudva, hogy óvodáskorban a nyelv olyan közel álló személyektől sajátítható el, akik a nyelvi rendszert korspecifikus kommunikációs eszközként kínálják, amellyel a gyerekek kifejezhetik tapasztalataikat, kívánságaikat, gondolataikat és érzelmeiket, fontos lenne lehetővé tenni számukra a minél nagyobb számú és változatosabb kontaktusokat olyan gyerekekkel és felnőttekkel, akik anyanyelvi beszélői a másik nyelvnek. Így ugyanis spontánul fedezhetik fel a hasonlóságokat és különbségeket az eltérő nyelveken folyó kommunikáció eszközeiben.

A második nyelv elsajátításának alapfeltétele a kommunikációban részt vevő személyek közötti szocioemocionális kapcsolat létrehozása, ez ugyanis a jelrendszerek megtanulásának előfeltétele. Amennyiben az óvónő nem a gyerekek anyanyelvén beszél, a csoporttal való

kommunikáció megnehezül és lelassul, ha azonban lehetőségük van kapcsolatba lépni egymással és segíthetik egymást a kommunikációban, minőségi interakciót képesek kialakítani. Eközben a diadikus kommunikáción és a kontextusra való hagyatkozáson keresztül az óvónő ösztönözheti a gyerekeket az alapvető jelentésmezők kialakításában. Ha az óvónő kétnyelvű, a kapcsolatteremtés könnyebb, mert megérti a gyerekeket, s ha azok nem képesek megérteni a másik nyelven elhangzó megnyilatkozást, anyanyelvükön szólhat hozzájuk. Az óvónő közreműködése különösen akkor fontos, amikor a gyerekek más-más nyelvet beszélnek. Ilyen helyzetben elsődleges feladat bevonni a gyerekeket olyan foglalkozásokba, amelyeknél a nyelvi rendszer nem elsődleges fontosságú, de a „spontán” kommunikáció létrejötte után ez a szerep fokozódik.

Az óvodáskorúak (mind anya-, mind második nyelvi) kommunikációs képességeinek fejlődése érdekében megfelelő verbális megnyilatkozás-modelleket kell kínálni nekik,

ösztönözni és segíteni gyakori ismétlésüket. Erre leginkább a szerepjátékok alkalmasak, vagyis az olyan helyzetek, amelyekben a gyerekek más személyek helyzetébe élik bele magukat s átveszik azok kommunikációs modelljeit is.

A játékok és a játékszerű foglalkozások változatos kommunikációs helyzeteket teremtenek, amelyek hozzájárulnak a közös jelentésmezők és különböző jelrendszerek elsajátításához. A kommunikáció feltételeinek megteremtésével az óvónőnek lehetőséget kell adnia a gyerekeknek, hogy különféle foglalkozásokat szervezzenek, és segítenie kell őket olyan helyzetek megteremtésében, amelyekben a beszéd különböző funkciói valósulnak meg: például kapcsolatteremtés (kérdésfeltevés, segítség-, magyarázat- vagy információkérés,

utasításadás, közös aktivitás megbeszélése útján), önkifejezés (tevékenységek, ötletek megnyilvánítása, cselekvések magyarázata által), válaszkérés (tárgyak, eszközök használatára, jelenségek okaira, különbözőségekre és hasonlóságokra történő utalással), információátadás (tárgyak, jelenségek megnevezésével, leírásával), egy elképzelése elmesélése (rajzolás, modellezés, pantomim közben). Ahhoz, hogy a foglalkozások hozzájáruljanak a nyelv megtanulásához, szükségszerűen tartalmazniuk kell olyan feladatot, amelynek megoldásához kívánatos a nyelv használata. Ilyen helyzetben legnagyobb hatás az empátiával erősített kétirányú kommunikációval érhető el.

Az óvodáskorúak részvételét a kommunikációban, valamint a (anya- és második nyelvi) verbális eszközök használatát a különféle kontextusok-helyzetek révén lehet a legjobban ösztönözni. Ezeknél az óvónőnek arra kell törekednie, hogy néha olyanokat is alkalmazzon, amelyek közvetlen kapcsolatban állnak a gyermekek pillanatnyi tevékenységével.

Ahhoz, hogy a nyelv elsajátítása minél sikeresebb legyen, biztosítani kell a különböző formális és nem-formális helyzetekben való részvételt, amelyekben a különféle nyelvi rendszerek által kell kommunikálni. Ennek a változatosságnak a beszédpartnerek számában (pár, kisebb, nagyobb csoport, nyilvánosságban történő kommunikáció), az általuk betöltött szerepekben (kortársak, óvónők, fiatalabb, idősebb gyerekek, szülők, nagyszülők stb.), a különböző témájú játékok megszervezésében, óvodán kívüli tevékenységekben (posta-, színház-, múzeumlátogatás) kell tükröződnie. Arról sem szabad megfeledkezni, hogy e szituációk lehetnek valóság, természetesk és mindennapiak, ugyanakkor szimuláltak és elképzelték is.

*Az óvónő közreműködése különösen akkor fontos, amikor a gyerekek más-más nyelvet beszélnek. Ilyen helyzetben elsődleges feladat bevonni a gyerekeket olyan foglalkozásokba, amelyeknél a nyelvi rendszer nem elsődleges fontosságú, de a „spontán” kommunikáció létrejötte után ez a szerep fokozódik.*

Az ajánlott szempontok közül néhány bizonyosan szerves része az óvodáskorú gyermekek nevelésének, ahhoz azonban, hogy az anyanyelv és a második nyelv kommunikációközpontú oktatásának elve elterjedjen, legfontosabb megfelelő emocionális és munkatársi viszonyt kialakítani a csoportban.

### Jegyzet

- (1) BRYEN, D. N. – GALLAGHER, D.: *Assessment of Language and Communication*. Paget. K. D., BRACKEN, B. A.: *The Psychoeducational Assessment of Preschool Children*. Grune & Stratton, New York, 1983.
- (2) VIGOTSKI, L. S.: *Mišljenje i govor*. Nolit, Beograd, 1977.
- (3) IVIC, I.: *Poceci simbolice funkcije kod dece*. *Covek kao animal symbolicum*. Nolit, Beograd, 1978.
- (4) DORE, J.: *Variation in Preschool Children's Conversational Performances*. In: NELSON, K. E.: *Children's Language*. Gardner Press Inc., 1978.
- (5) Szerzők csoportja: *Govor u predškolskoj ustanovi*, *Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*, *Svijetlost*. Beograd, Sarajevo, 1978.
- (6) MILJAK, A.: *Uloga komunikacije u razvoju govora dece predškolske dobi*. *Prosvetni pregled*, *Školske novine*. Beograd, Zagreb, 1984.
- (7) WELES SUGAR, G. – BOKUS, B.: *Children's Discourse and Children's Activity in the Peer Situation*. In: MUELLER, E. – COOPER, C.: *Process and Outcome in Peer Relationships*. Academic Press, New York, 1986.
- (8) JOCIC, M.: *Društveno-kulturna sredina kao faktor usvajanja i razvoja govora*. *Predškolsko dete* 1975/4. sz. 324–332. old.
- (9) KAMENOV, E.: *Socijalizacija u višekulturnoj sredini*. *Pedagoška stvarnost* 1990/10. sz. 426–431. old.
- (10) SKUTNABB-KANGAS, T.: *Bilingualism or not – The Education of Minorities*. LiberForlag, Sweden, 1981.
- (11) WOODHEAD, M.: *Pre-school Education in Western Europe: issues, policies and trends*. In: *Council of Europe*. Longman, London, 1979.
- (12) MIKEŠ, M.: *Learning and Teaching Languages in Pre-school and Primary Bilingual Contexts*. Carmarthen, Wales, 1991. szeptember 15–21.
- (13) MIKEŠ, M.: *Cuvari jezika*. *Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva*. Beograd, 1996.
- (14) TURCAN, J. – MIKEŠ, M.: *Razvijanje dvojezičnosti na predškolskom uzrastu*. *Zbornik radova sa V Simpozijuma Kontrastivna jezička istraživanja*, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet,

Društvo za primenjenu lingvistiku, Novi Sad, 1996. 22–27. old.

(15) EKSTRAND, L. H.: *Rana dvojezičnost – teorije i činjenice*. *Pedagogija* 1980/1. sz. 71–100. old.

(16) A multikulturális környezetet alkotó kultúrák különböző viszonyban állhatnak egymással, s nem ritka az sem, hogy ilyen környezetben több interkulturalizmus-modell él egymás mellett. Eközben a kultúrák többé-kevésbé összeolvadhatnak, mint egy „olvasztótégelyben”, kiegészíthetik egymást, létezhetnek egymás mellett anélkül, hogy érintkeznének, szemben állhatnak, s az egyik fokozatosan asszimilálhatja a másikat.

(17) A következő modellek különböztethetők meg: anyanyelven és a második nyelven folyó foglalkozások, amivel a hozzáadódó (additív) kétnyelvűséget fejlesztik; az anyanyelv megőrzésére irányuló foglalkozások: anyanyelvápolás; anyanyelvi és második nyelvi foglalkozások vegyes csoportban.

(18) A gyermekek választott foglalkozásokat minden nap szerveznek, általában fél órányi időtartamban. Ezt az időt általában a csoportba való bekapcsolódásra használják, kapcsolatot teremtve így társaikkal.

(19) Összesen harmincheten alkották a kísérleti csoportot: mindazok a gyerekek részt vettek a kutatásban, akik az 1994/95-ös és az 1995/96-os tanév folyamán a vizsgált csoportba jártak. Bizonyos számú adatközlőt egyénileg nem követtem, habár a csoporton belüli szociális interakciójukat megfigyeltem. Ezek olyan gyerekek voltak, akik a megfigyelési időszakokban nem jártak rendszeresen óvodába, illetve akiket a beiskolázásra készítettek elő. Így a megfigyelt óvodások száma húszra csökkent.

(20) Ezt a csoportot tizenhárom fiú és hét lány alkotta. Közülük tizenegyen kiscsoportosok, kilencen nagycsoportosok voltak. Tizenhárom a kétnyelvűek közé voltak besorolva, hárman kezdeti kétnyelvűek (jól beszéltek szerbül, magyarul pedig csak valamennyire), négyen pedig egynyelvűek (csak magyarul tanultak meg). Tizenegy olyan családi környezetből származott, amelyben a mindennapi kommunikációban mindkét nyelvet használták, hat családjában főleg vagy kizárólag a magyart, három esetében pedig csak a szerbet.

(21) A kétnyelvű óvodások, azokhoz a gyerekekhez képest, akik csak az egyik nyelvre szertartottak, valamennyivel több üzenetet valósítanak meg, s ezek főleg verbális jelekkel vannak telítve. A vizsgált alanyok kommunikációjában használt jelrendszerek gyakoriságának elemzése során kiderült, hogy a fiatalabbak kicsit több verbális és nem verbális jelek összekapcsolódásával létrejött üzenetet, míg az idősebbek több verbális jelekkel telített üzenetet váltottak.

**Jasmina Klemenovic**  
(*Bene Annamária fordítása*)