



Závoti Józsefné (szerk.):

A SEGÍTŐ PEDAGÓGIA A SPEKTUSAI II. Tanulmánykötet

Závoti Józsefné (szerk.):

A SEGÍTŐ PEDAGÓGIA ASPEKTUSAI II.

Tanulmánykötet

A SEGÍTŐ PEDAGÓGIA ASPEKTUSAI II.

Tanulmánykötet

Szerkesztette:
Závoti Józsefné

A tanulmánykötet szerzői:

Babai Zsófia
Csiha Tünde Noémi
Frang Gizella
Giczi Barnabásné Fehér Ágnes
Gödéné Török Ildikó
Kéri Katalin
Kovácsné Vinkovics Éva
Molnár Csilla
Pásztor Enikő
Révész József
Révészné Pálfi Krisztina
Somogyi Anett
Varga László



SOPRONI EGYETEM KIADÓ
SOPRON, 2023

Felelős kiadó:

Prof. dr. Fábrián Attila a Soproni Egyetem rektora

Szerkesztő:

Dr. Závoti Józsefné PhD egyetemi docens

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Szerzők:

Babai Zsófia – Dr. Kovácsné Vinkovics Éva

nyelvtanár, tanársegéd,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

Giczi Barnabásné Fehér Ágnes egyetemi tanársegéd, Soproni

Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Gödéné dr. Török Ildikó ny. főiskolai docens,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

Dr. Molnár Csilla PhD egyetemi docens,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

Révész József egyetemi tanársegéd,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Művészeti és Sporttudományi Intézet

Somogyi Anett egyetemi tanársegéd,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Művészeti és Sporttudományi Intézet

Csiha Tünde Noémi

egyetemi tanársegéd, Soproni Egyetem,

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Dr. Frang Gizella PhD egyetemi adjunktus,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

Prof. Dr. Kéri Katalin egyetemi tanár,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Dr. Pásztor Enikő PhD egyetemi docens,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Révészné Pálfi Krisztina művésztanár,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Művészeti és Sporttudományi Intézet

Dr. habil Varga László egyetemi docens,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Lektor:

Tengerdi Antal, c. egyetemi docens Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

ISBN (print) 978-963-334-486-6

ISBN (pdf) 978-963-334-487-3

DOI: <https://doi.org/10.35511/978-963-334-487-3>

A kötet felhasználására a CC – Creative Commons ezen rendelkezései vonatkoznak:

CC BY-NC-ND 4.0, Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd!



További felhasználás esetén a szerzőre hivatkozni kell.

A webes hivatkozások utolsó kontrollja és a kötet lezárásának dátuma: 2023. 04. 20.

Borítókép:

Értelmileg érintett felnőttek napközi otthonában egyetemi hallgatók és gondozottak által készített kéznyomat-montázs.

Fotó: Németh Tamás

Nyomdai munkák: Lóvér-Print Nyomdaipari Kft, Sopron, Ady Endre u. 5

**A kiadvány támogatója: MTA Soproni Tudós Társaság
Pedagógiai Szakbizottság**



Tartalomjegyzék

Előszó	7
<i>BABAI ZSÓFIA – DR. KOVÁCSNÉ VINKOVICS ÉVA</i> METHODISCHE EMPFEHLUNGEN FÜR DEN FREMDSPRACHENERWERB VON LEGASTHENIKER*INNEN	8
<i>CSIHA TÜNDE NOÉMI:</i> INTENZÍV ÉS VÁLTOZATOS MOZGÁSOS CSELEKVÉSEKKEL A VILÁG MEGISMERÉSÉÉRT ÉS AZ EGÉSZSÉGES SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉSÉRT – A DRÓN KOORDINÁCIÓS KÉPESSÉG-FEJLESZTŐ HATÁSA AZ ÓVODÁS ÉS A KISISKOLÁS KORÚ GYERMEKEKRE	19
<i>FRANG GIZELLA:</i> COVID MINT FEJLŐDÉSI HÁTRÁNY A BÖLCSÖDÉS KOROSZTÁLYBAN.....	27
<i>GICZI BARNABÁSNÉ FEHÉR ÁGNES:</i> ATTITÜDVIZSGÁLAT AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN AZ AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVARRAL ÉLŐ GYEREKEK INTEGRÁLT ÓVODAI NEVELÉSÉRŐL	46
<i>GÖDÉNÉ TÖRÖK ILDIKÓ:</i> TEGYÜNK MEG MINDENT EGY EMBERSÉGES, MEGÉRTŐ, ELŐÍTÉLETMENTES, EMPATIKUS VILÁGÉRT!	59
<i>KÉRI KATALIN:</i> A SIKETNÉMÁK ÉS VAKOK NEVELÉSÉNEK KEZDETEI SPANYOLORSZÁGBAN	66
<i>MOLNÁR CSILLA:</i> TRAUMA ÉS FELEJTÉS ÁBRÁZOLÁSA EGY KORTÁRS FILMBEN	78
<i>PÁSZTOR ENIKŐ:</i> INKLUZÍV SZEMLELETFORMÁLÁS A MIGRÁCIÓ VONATKOZÁSÁBAN	86
<i>RÉVÉSZ JÓZSEF:</i> A ZENEI KREATIVITÁS TRANSZFERHATÁSAI	110
<i>RÉVÉSZNÉ PÁLFI KRISZTINA:</i> SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS AZ INTERAKTÍV KONCERTPEDAGÓGIA ESZKÖZEIVEL	122
<i>SOMOGYI ANETT:</i> KENYERES ELEMÉR ÉS A „KISDEDNEVELÉS”	129
<i>VARGA LÁSZLÓ:</i> KISGYERMEKKOR – A BOLDOGSÁG KULCSA.....	140

*

Pásztor Enikő

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

INKLUZÍV SZEMLELETFORMÁLÁS A MIGRÁCIÓ VONATKOZÁSÁBAN

Bevezető

Napjainkban evidenciának tekinthető az inklúzió, integráció eredményes megvalósulása a köznevelés különböző szintjein, legalább is ezt feltételezhetnénk a rendszerváltás óta meghozott oktatáspolitikai döntések és az azokkal szorosan összefüggő intézkedések nyomán. A valóság azonban az, hogy a jelenkori pedagógusok még mindig sok esetben felkészületlenek egy-egy integrációs pedagógiai helyzet során. Az intézmények jelentős része még mindig csak hiányosan képes biztosítani a sikeres integráció feltételeit.

Országszerte azt tapasztalhatjuk, hogy óvodáink, iskoláink, sőt már a bölcsődéink fenntartói is sokat áldoznak a különböző pályázatokból nyert összegekből az intézményeik akadálymentesítésére és az integrációt segítő eszközök, berendezések beszerzésére. Az integráció eredményességének tárgyi feltételei úgy tűnik, a legtöbb helyen adottak tehát. Kevesebb szó esik azonban az inklúzió vonatkozásában az intézmények által biztosított személyi feltételek meglétéről. Az integrációs folyamatot segítik többek között a gyógypedagógusok, a pszichológusok, a gyógytornászok és egyéb szakemberek. Az ő jelenlétük a tárgyi feltételek mellett azonban önmagában még nem elegendő ahhoz, hogy eredményes integrációról beszélhessünk. A nevelési intézményekben a hivatásuknak élő valamennyi pedagógustól azt várják el az oktatást és nevelést irányítók, valamint a szülők, hogy munkájukat az inklúzió szellemében végezzék. Sok esetben az érintettek azonban úgy érzik, ennek az elvárásnak egyre nehezebben tudnak megfelelni. Gyakran érzik magukat tehetetlennek és a rájuk nehezedő többletsúly miatt alkalmatlannak erre a komplex feladatra.

Jelen tanulmány egy olyan területre viszi el az olvasót, amely eddig kevésbé került a kutatók fókuszába. Az inkluzív pedagógia azon szegmensét vizsgálja, amely a nemzetközi migráció, valamint a belső vándorlás következményeként jelentkezik a köznevelési intézményekben. Nem csupán a tőlünk nyugatra fekvő országok érintettek a migráció vonatkozásában. Magyarországon, ha sokkal kisebb mértékben is, de ugyancsak jelentkezik a 21. századi népvándorlás hatása és ez a hatás nem hagyja érintetlenül a köznevelés különböző színtereit sem. Hazánkban is egyre magasabb azoknak a migránsoknak a száma ugyanis, akik már nem tranzit országgént tekintenek Magyarországra, hanem letelepedési céllal érkeznek ide (Németh, 2006). A migráns gyerekek jelenléte a köznevelésben ma még kevésbé ismert jelenség, de úgy gondolom, fontos annak felismerése, hogy ez a helyzet ugyanúgy feltételezi pedagógusaink inkluzív szemléletének meglétét, mint az SNI gyerekek integrációja. Egy kifejezetten 21. századi pedagógiai kihívás ez a pedagógusok számára, amire fel kell őket készíteni.

Fogalommeghatározás

Integráció

A pedagógusok érzékenyítésének folyamatában elengedhetetlen, hogy tisztázzuk az inkluzív pedagógiával, az integrált neveléssel kapcsolatos kifejezések, fogalmak jelentését. Az integráció kifejezést számos tudomány használja, többek között a matematika, a szociológia, a pszichológia. A kifejezés latin eredetű, a latin „*integrare*” igéből származik, amelynek jelentése: egységesülés, beilleszkedés, egyes részek egészéé összegződése (Vargáné Mező, 2006). Az integráció, mint pedagógiai fogalom a múlt század ötvenes-hatvanas éveiben a skandináv országokban és Nyugat-Európában jelentkezett először, majd Magyarországon az 1980-as években került be a pedagógiai gondolkodásba. A sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja a szegregált, elkülönített gyógypedagógiai oktatás-nevelés kritikájának következményeként került egyre inkább a pedagógiai gondolkodók érdeklődésének fókuszába. Egyre többen ismerték azt fel, hogy az elkülönítés diszkriminál. A gyermekek külön nevelése erősíti a másság érzetét. Bebizonyosodott, hogy a szegregált intézményekben oktatott gyermekek felnőtt korukban nehezebben illeszkednek be az épek társadalmába.

Az UNESCO salamancai világkonferenciáján 1994-ben deklarálta a fogyatékos gyermekek integrált nevelésének szükségességét. Itt jelent meg először a befogadó, az inkluzív nevelés. Ebben a dokumentumban rögzítették, hogy a befogadó iskolák biztosíthatják azt, hogy megszűnjenek az elutasítások és egy olyan kedvező miliót alakítsanak, amelyben a különleges

igényű diákok is eredményeket produkálhatnak. Az integráció megjelenése teljes ellentéte a kirekesztésnek, kizárásnak, szegregációnak. A korábban kizártat beemelik az ép társaik közé. A két korábban elkülönült rész ennek következtében összeilleszkedik (Papp, 2012).

„Minden emberi lény szabadon születik és egyenlő méltósága és joga van. Az emberek, ésszel és lelkiismerettel bírván, egymással szemben testvéri szellemben kell, hogy viseltessenek.” [...] A nevelésnek az emberi személyiség teljes kibontakoztatására, valamint az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletbentartásának megerősítésére kell irányulnia. A nevelésnek elő kell segítenie a nemzetek, valamint az összes faji és vallási csoportok közötti megértést, türelmet és barátságot, valamint az Egyesült Nemzetek által a béke fenntartásának érdekében kifejtett tevékenység kifejlődését.”¹⁷ – olvashatjuk az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában.

Inklúzió

Az integráció (fogadás) egy magasabb szintjének meghatározására a befogadás (inklúzió) kifejezést használjuk. Az integráció és inklúzió kifejezések sok esetben egymás szinonimájaként jelennek meg nemcsak a közbeszédben, hanem a különböző, a pedagógusok számára írt anyagokban is. Ezek pedig nem szinonimák, hanem a befogadó nevelés különböző felfogását érzékeltető kifejezések (Réthyné, 2002, Papp, 2012). A különbséget jól érzékelteti, hogy míg a fogadó iskolában, óvodában a sajátos nevelési igényű gyermek csak ott lehet ép társaival, különleges igényeit nem veszik figyelembe, beilleszkedését és tanulását nem segítik adekvát módon, addig az inkluzív (befogadó) intézmény pedagógusai az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviselik (Vargáné, 2006, 15.o.). Az inklúzió kifejezés elsőként a szociológiában jelent meg az 1970-es években Franciaországban, méghozzá a szegénységgel és a munkanélküliséggel foglalkozó diskurzusokban. Magyarországon a rendszerváltás időszakában bukkant fel a szóhasználat a menekülteket „befogadó ország” kontextusában (Bánfalvy, 2006, 46.o.).

Az UNESCO a következő definíciót fogalmazta meg az inkluzív nevelésre: *„Az inklúzióra úgy tekintünk, mint egy olyan folyamatra, amely valamennyi gyerek, fiatal és felnőtt eltérő igényeit figyelembe veszi és reagál rájuk, abból a célból, hogy növelje a részvételüket a tanulásban, a kultúrákban és a közösségekben. Ugyanakkor ezzel csökkenti és kiküszöböli kizáródásukat az*

¹⁷ Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata 1. és 26. cikk

In: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/hng.pdf

oktatásból. Ez a folyamat olyan kölcsönös elképzeléseken alapuló változtatásokat feltételez, amely érinti a tartalmakat, megközelítéseket, struktúrákat és stratégiákat. A változások mentén kialakított inkluzív iskola képes sikerrel bevonn minden gyereket a megfelelő korcsoportba, mivel az a szemlélete, hogy az oktatási rendszer legyen valóban elérhető minden gyerek számára” (UNESCO, 2005, 13 idézi Tamás, 2017, 13.o.).

Az inklúzió az oktatásban-nevelésben az intézményektől azt követeli meg, hogy alkalmasak legyenek minden gyerek nevelésére, oktatására. Az inklúzió ellentétes a kirekesztéssel (exklúzió), a szelekcióval (a gyerekek valamely tulajdonság vagy tulajdonságcsoport alapú kiválogatásával), a szegregációval vagy szeparációval (a gyerekek elkülönítésével) (Tamás, 2017). Az inklúzió felismeri a sokféleség minden aspektusát. A fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttnevelésén, fejlesztésén túl azt tapasztalhatjuk, hogy a gyermeket valóban szociálisan is befogadja az adott intézmény gyermek- és felnőtt közössége, tehát ily módon hatékonyan megvalósul a diszkrimináció elleni küzdelem, és ezáltal az iskola mindenki számára eredményesebbé válik (Hall, 1992 idézi Koczor és Németh, é.n. 32.o.).

Az inklúzió hazánk Európai Unió csatlakozása óta a hazai oktatáspolitikát is meghatározó, deklarált európai oktatáspolitikai cél (Nagyné, 2011, 55.o.).

A sikeres integráció feltételei

Az együttnevelés sikerességéhez különböző objektív és szubjektív feltételeket kell biztosítani (Csányi, 2000). Az objektív tényezők közé a tárgyi feltételeket, a szubjektív feltételekhez pedig a személyi tényezőket soroljuk, amelyek az integráció szereplőivel kapcsolatosak. *„Az eszközök szegényesebb volta mellett is létrejöhet a fogyatékossgal élő gyermekek befogadása, ám a résztvevők felkészültsége, szakmai kompetenciái, de legfőképp akarata, szándéka nélkül soha”* (Baloghné, 2013, 36.o.). Az integráció egyik legfontosabb szereplője a (be)fogadó pedagógus.

Az integráció sikeréhez a törvényi háttér mellett tehát különböző feltételek megléte szükséges. A köznevelési intézményeknek biztosítaniuk kell minden gyermek számára az egyéni szükségleteiknek megfelelő támogatást. Ez az ideális óvoda, iskola az inkluzív óvoda, iskola, amely minden gyermeket egyéniségének megfelelően nevel és oktat. Minden gyermek számára az egyénre szabott segítséget nyújtja. Ez a pedagógiai segítségnyújtás nagyon komplex, ide sorolandó az infrastrukturális feltételektől kezdve a pedagógusok felkészítésén, a tantervi követelmények meghatározásán át, a taneszközök előállításáig, a differenciált oktatást

támogató sokféle szabályozási és tudományos tevékenységig sok olyan feltétel, ami nélkül az integráció kudarcba fulladhat (Illyés, 2000).

Elsőként fontos megemlíteni, hogy az inklúzióhoz elengedhetetlen a köznevelési intézmények demokratikus volta, nyitottsága, az ott dolgozó pedagógusok részéről a változtatni és tenni akarás, a hajlandóság a megújulásra, készség a folyamatos szakmai továbbképzésekre, a szülőkkel való jó kapcsolat. A sikeres integrációhoz fontos még az optimizmus, a dialóguskészség, az egyértelmű kommunikáció, a konfliktusok megoldásában való jártasság, a kompromisszumkészség is (Réthy, 2002).

Szükség van a folyamatban résztvevők felkészítésére. A köznevelési intézmény pedagógusait, valamennyi dolgozóját, a befogadó osztályt, csoportot és a többi gyerekek szüleit is kellőképpen informálni kell az érkező gyermekről. Vannak intézmények, ahol már komoly hagyományai vannak az integrációnak. Itt gyakran már az óvodai, iskolai nyílt napokon kapnak a szülők tájékoztatást arról, hogy az intézmény integráló óvoda vagy iskola, ezért felhívják a figyelmet arra, hogy a sérült gyermekek jelenléte ne okozzon meglepetést (Bánfalvy, 2008).

Az inkluzív pedagógia új kihívásai

Jelen fejezetben egy olyan területre visszük el az olvasót, amely a 21. század második évtizedének végére teljes mértékben helyet követel magának az inkluzív pedagógia nagy és komplex témakörében. A modernkori népvándorlás és az azzal összefüggő integráció a nevelési-oktatási folyamatokban új kihívásokkal szembesíti a pedagógusokat Európában. Az OECD 2000-ben már a sajátos nevelési igényű gyermekek harmadik, hátrányokkal (disadvantages) rendelkezők csoportjába sorolta a társadalmi, kulturális, nyelvi alapokon nyugvó speciális szükségletekkel élőket, például a kisebbségeket, de a bevándorlókat is. A migráció és az azzal kapcsolatos fogalmak meghatározását követően megvizsgáljuk, mit tehetnek az óvodákban és iskolákban helytálló pedagógusaink a migráns gyermekek sikeres integrációja érdekében.

A migráció

Témánk kifejtését néhány, a tárgykörhöz tartozó fogalom (migráció /belső és nemzetközi/, migráns) magyarázatával kezdjük. A *migráció* latin eredetű kifejezés, ami vándorlást jelent, a népesség lakókörnyezetváltoztatásában nyilvánul meg. A migráció kifejezés latin eredete arra

enged következtetni, hogy a jelentés mögött értelmezhető cselekvés már az antik világban is megvolt. A migráció meghatározásának középpontjában a lakóhely megváltoztatása, a költözés vagy a vándorlás áll (Hautzinger, 2014). A vándorlás a demográfiai tudománynak a kutatási körébe tartozó fogalom. Tekintettel azonban arra, hogy a migráció egyéni és társadalmi okai és következményei, valamint a tömeges vándorlás a társadalom egészére hatnak, ezért a szociológia tudománya is vizsgálja (Andorka, 1992).

„[...] a határokon átívelő migráció a jóléthez, szabadsághoz, biztonsághoz, jövedelemhez, egészséghez, üzleti és munkalehetőségekhez, az egyéni és csoportos életlehetőségekhez, hatalomhoz és presztízshöz való hozzáférés globális egyenlőtlenségeire adott látható válasz. A migráció a társadalmi mobilitás ígéretét hordozza” (Faist 2016, 323.o.), idézi Váradi, 2018, 18. o.). Önkéntes vándorlás az évszázadok óta jelen lévő munkaerő-migráció. A munkavállalási szándék mellett azonban egyéb körülmények is növelhetik a migrációs hajlandóságot, ilyen például a családtagokkal való kapcsolattartás, a tanulás, a gyakorlat- és tapasztalatszerzés lehetősége. A kényszervándorlás kiváltó oka lehet a személyes feltételek elviselhetetlenné válása, de kiválthatja valamilyen természeti katasztrófa is. Napjainkban a menekülés előidézőjeként elsősorban a mások általi üldözést gondoljuk, amely megnyilvánulhat polgárháborúk, etnikai és vallási összecsapások, zavargások, nemzetközi konfliktusok formájában, elnyomó rezsimek gyakorolta diszkriminációként vagy az emberi jogok tömeges és durva megsértéseként (Illés és Medgyesi, 2009, 8.o.).

Megkülönböztetünk belső migrációt, amely országhatáron belül történik, és nemzetközi migrációt, amely országok között megy végbe. A migráció csoportosítása történhet aszerint tehát, hogy az az államhatár átlépésével történik-e vagy sem. A nemzetközi migrációnak is két típusa létezik: az önkéntes vándorlás és a kényszervándorlás. Belső – településközi – helyváltoztatásról beszélünk, ha a költözés nem jelent más állami főhatalom¹⁸ alá kerülést. Külső migráció esetén a vándor az államhatár átlépésével más főhatalom alárendeltségébe is kerül. A nemzetközi migráció fogalmi meghatározásának pontosan ez az alapja, kiegészülve azzal a kritériummal, hogy ez a migráció egyúttal huzamosabb idejű tartózkodást jelent. Nem

¹⁸ „Mint hogy az államhoz tartozik a területe feletti légtér és a földfelszín alatti – ember által elérhető – mélység, nem beszélve partközeli tengeri vagy óceáni területekről, maga az államhatár az államterület e szabálytalan gömbcikk-szerű terét fogja körül” (Hautzinger, 2014, 7.o.) [online]

In:http://real.mtak.hu/16634/1/w207.bat_session%3D1164013711%26infile%3D%26sobj%3D8961%26cgimime%3Dapplication%252Fpdf [2022.10.10.]

sorolható tehát ide a turisztikai, diplomáciai vagy tanulmányi célú tartózkodás (Hautzinger, 2014, 8.o.).

A belső migráció leggyakrabban gazdasági okok miatt megy végbe. A legnagyobb motiváló tényezők a munkaerőpiaccal kapcsolatosak. A szabad akaratból történő vándorlás során az egyén a mozgás szabadságával, azon belül is az ország megválasztásának jogával kíván élni. Ebben az esetben leggyakrabban a migráció mögött főként gazdasági érdekek érvényesülnek. Nagy Boldizsár megfogalmazásában: „[...] a vándor ésszerű lény, csak akkor helyezi át életének súlypontját hosszabb időre, ha az a saját érdekei szempontjából előnyös. Ha nem kap munkát, nem tud vállalkozni, és a szociális ellátórendszer előnyeit sem terjesztik ki rá, akkor kevésbé lesz motivált” (Nagy, é.n. 33. old., idézi Hautzinger, 2014, 13.o.).

A nemzetközi migráció esetében is létezik gazdasági indíttatású, hiszen ebben az esetben a legfőbb kiváltó oka a vándorlásnak a jobb megélhetésre törekvés.

Létezik azonban a migrációnak egy olyan fajtája is, amit a kényszer szülhet. Ezt az egyén akaratán kívüli krízishelyzet válthatja ki. A kiváltó okok között valamilyen társadalmi vagy természeti jelenség, esetleg fegyveres konfliktus áll. Olyan helyzet kialakulása okozhatja, amely már nem teszi lehetővé az egyén számára a normális életkörülményeket. Kényszmigráció abban az esetben áll fenn, ha az elköltözést erőszakkal (elhurcolással vagy deportálással) hajtják végre. Politikai vándorlást okozhat fegyveres konfliktus vagy olyan politikai döntés, amelynek a következménye deportálás, át-, ki- vagy betelepítés. Ugyancsak politikai indíttatású az a migráció, amikor ugyan a vándor migrációját nem a kényszer szüli, de olyan területről érkezik, ahol megsértik az emberi és politikai jogokat.

A környezeti problémák kiváltotta vándorlást ökológiai vándorlásnak nevezik, melynek ugyancsak lehetnek politikai vonatkozásai is, hiszen a természeti és ipari katasztrófák miatt bekövetkező migráció kezelésére a befogadó államnak politikai eszközökkel, döntésmechanizmusokkal és megfelelő infrastruktúrával kell rendelkezni. Az e témában kutatók azt feltételezik, hogy hamarosan megjelenik az ökológiai menekült is (Hautzinger, 2014, 13-16.o.).

A migrációs adatokkal kapcsolatban a dilemmát főként az jelenti, hogy kit tekintünk migránsnak, illetve ki- vagy bevándorlónak? Erre vannak hivatalos meghatározások, az Európai Parlament és a Tanács 862/2007/EK-rendelete alapján az a kivándorló, aki „[...] a szokásos tartózkodási helyét egy tagállam területére teszi át, amely tartózkodás időtartama legalább 12

hónapos, vagy várhatóan legalább annyi.”¹⁹ A migráns szociológiai, köznyelvi fogalom, de a magyar jog nem ismeri ezt a kifejezést. „Migránsnak nevezhetjük azokat a személyeket, akik elhagyják hazájukat vagy szokásos tartózkodási helyüket azért, hogy letelepedési szándékkal (tehát minimum egy év tartózkodás) egy másik országba menjenek” (Hautzinger, 2014, 88.o.).

A migráció magyar vonatkozásai

Magyarország is komoly hagyományokkal rendelkezik a ki- és bevándorlás terén. A Kárpát-medencében igen nagy tömegű vándormozgalmak fordultak elő az elmúlt évszázadokban. Ilyen volt :

1. a népvándorlás, melynek során a magyarság bevándorolt a Kárpát-medencébe,
2. az Ottomán Birodalom hódításainak hatására a menekülő elvándorlás a megszállt területekről, majd az ottomán uralom alóli felszabadulás után végbement bevándorlás az elnéptelenedett középső országrészekbe (Andorka, 1992, 198.o.).

A második világháború után az 1980-as évek végéig hazánk hasonlóan a többi kelet- és közép-európai országhoz, migránsokat kibocsátó ország volt. A politikai események és a gazdasági nehézségek hatására százezrek kényszerültek elhagyni hazájukat. A szovjetek által leverte 1956-os forradalmat tömeges kivándorlás követte. Az 1990-es évekre a korábbi több évtizedes izolált helyzettel ellentétben a migráció a magyar hétköznapi szembenézhető jelenségévé vált. A romániai diktatúra, majd a forradalom következményeként több tízezer magyar anyanyelvű román állampolgár választotta Magyarországot menedékként, majd telepedett itt le végleg. A rendszerváltás után a politikai és társadalmi megújulások, valamint a gazdasági fellendülés hatására a munkavállalók, befektetők számára is vonzóvá vált Magyarország. Az 1990-es évek elején jellemző menekülthullámokkal párhuzamosan kezdetét vette a külföldiek magyarországi bevándorlása, letelepedése, és az 1990-es évek közepétől már az országba érkező migránsok többsége munkavállalóként, vállalkozóként, családegyesítés céljából vagy tanulási szándékkal érkezett. A volt Jugoszlávia területén 1991–92-ben zajló etnikai konfliktusok újabb bevándorlási és menekült hullámot eredményeztek.

¹⁹ Az Európai Parlament és a Tanács 862/2007/Ek Rendelete (2007. július 11.) a migrációra és a nemzetközi védelemre vonatkozó közösségi statisztikákról, valamint a külföldi állampolgárságú munkavállalókra vonatkozó statisztikák összeállításáról szóló 311/76/EGK tanácsi rendelet hatályon kívül helyezéséről

In: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007R0862&from=EN> [online]

Magyarország a Nyugatra készülők tranzitállomásává és a bevándorlók célországává vált, ami új kihívást jelent a magyar politikai döntéshozók, a magyar társadalom, a közvélemény, és természetesen az oktatás szereplői számára is. Noha a migránsok száma európai összehasonlításban nem túl magas, a kelet-közép-európai régió országainál nagyobb számban érkeztek Magyarországra külföldiek. A bevándorlók, főként az Európán kívüli országokból érkezettek, jobban kedvelik a városi környezetet, több mint 50 százalékuk ugyanis a fővárosban és annak környékén él (Illés és Medgyesi, 2009). Magyarországon a bevándorlók legnagyobb számú csoportját a határon túlról érkező magyarok teszik ki. Nagy részük áttelepül hazánkba, vagy munkavállalás céljából érkezik hozzánk, de a határok mentén az iskolába átjárás is gyakori jelenség. Fontos megemlíteni, hogy 2022-től, az orosz-ukrán háború kitörését követően jelentősen megnőtt a háborús menekültek száma hazánkban. A bevándorlók másik nagy csoportját a Nyugat-Ázsiából vagy a Közel-Keletről érkezettek alkotják. Ide tartoznak a nagyszámú politikai menedékkérelmezők, akik legtöbbször illegálisan lépik át a magyar határokat. Magyarország Európai Unió-csatlakozásával a menedékkérelmezők száma nem nőtt jelentősen, viszont az érkezők, huzamosabb ideig vagy letelepedési szándékkal tartózkodnak Magyarországon (Németh, 2006, 87.o.).

A migráció az oktatás-nevelés kontextusában

Az Európai Unió tagállamaiban a nemzetek hatáskörébe tartozik az oktatás és képzés tartalmi meghatározása, ettől függetlenül több uniós dokumentum központi témája a migránsok oktatási helyzete. Fontos, hogy Magyarországon is rendelkezzenek a pedagógusok a hazánkban tartózkodó migráns gyermekek neveléséhez szükséges megfelelő kompetenciákkal és ismeretekkel. Az Európai Unió Alapjogi Chartájának 14. cikkében olvasható az oktatáshoz való jog. *„Az oktatáshoz való jog (1) Mindenkinek joga van az oktatáshoz, valamint a szakképzésben és a továbbképzésben való részvételhez. (2) Ez a jog magában foglalja a kötelező oktatásban való ingyenes részvétel lehetőségét. (3) Az oktatási intézmények demokratikus elvek figyelembevételével történő alapításának szabadságát, valamint a szülők azon jogát, hogy gyermekeik számára vallási, világnézeti vagy pedagógiai meggyőződésüknek megfelelő nevelést biztosítsanak, tiszteletben kell tartani az e jogok és szabadságok gyakorlását szabályozó nemzeti törvényekkel összhangban.”*²⁰

²⁰ Az Európai Unió Alapjogi Chartája (2007/C 303/01) 14. cikk (1) Mindenkinek joga van az oktatáshoz, valamint a szakképzésben és a továbbképzésben való részvételhez. (2) Ez a jog magában foglalja a kötelező oktatásban való

Az unió már korábban is kísérletet tett a tagországok migráns gyermekei oktatásának rendezésére. A 77/486/ECC irányelv azonban kizárólag az uniós állampolgárok gyerekeire vonatkozik és nem alkalmazható a harmadik országból érkező családok gyermekeire. A téma fontosságára utal, hogy az Európai Tanács 2009. november 26-án megtartott ülésén Tanácsi következtetést fogadott el a migráns háttérű gyerekek oktatásáról²¹, amely rögzíti, hogy az oktatás kulcsfontosságú szerepet játszik a migráns háttérű tanulók sikeres társadalmi integrációjában, valamint a befogadó és a sokszínűséget tiszteletben tartó társadalom kialakításában is. „[...] felkérték a tagállamokat, hogy tegyék meg a megfelelő lépéseket az adott – helyi, regionális vagy országos – illetékességi szinteken annak érdekében, hogy oktatási rendszerük háttértől függetlenül minden egyes gyermek számára azonos lehetőségeket kínáljon méltányosság és esély tekintetében, továbbá mindegyikük számára megadja a képességeik maradéktalan kibontakoztatásához szükséges támogatást”.

A migráns gyermekek integrációja

„Az integráció szociológiai, társadalomelméleti meghatározása elsőként Durkheim munkáiban jelenik meg. A társadalom közös hiedelmei, normái által kialakított kollektív tudat által teremtett konszenzus és szolidaritás eredményezi a társadalmi integrációt, ami lehet mechanikus, itt a hasonlóság a meghatározó tényező, valamint organikus, ezt a munkamegosztás eredményezi” (Durkheim 2003 idézi Lakatos és Pataki, 2017, 353.o.).

A külföldiek integrációja Európában a társadalmi diskurzus egyik leggyakoribb témája napjainkban. Az integráció egy olyan dinamikus és kétirányú folyamat, amelynek részesei az egyén, a közösség, a többségi társadalom. A külföldiek társadalmi beilleszkedése egy olyan kétirányú folyamat, amely során a bevándorló a befogadó ország teljes jogú polgárává válik. Megtanulja annak nyelvét, elfogadja a befogadó társadalom életformáját, anélkül hogy saját kulturális identitásából veszítene. „[...] magáévá teszi bizonyos társadalmi normákat, kulturális szokásokat, betartja a fogadó országok törvényeit. Ugyanakkor nem asszimilálódik

ingyenes részvétel lehetőségét. (3) Az oktatási intézmények demokratikus elvek figyelembevételével történő alapításának szabadságát, valamint a szülők azon jogát, hogy gyermekeik számára vallási, világnézeti vagy pedagógiai meggyőződésüknek megfelelő nevelést biztosítsanak, tiszteletben kell tartani az e jogok és szabadságok gyakorlását szabályozó nemzeti törvényekkel összhangban. [online]

In:https://fra.europa.eu/sites/default/files/charter-of-fundamental-rights-of-the-european-union-2007-c_303-01_hu.pdf [2022.09.05.]

²¹ A Tanács 2009. november 26-i következtetése a migráns háttérű gyermekek oktatásáról [online]

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2010:135:FULL&from=RO> [2022.09.06.]

teljes mértékben, eredeti identitását megőrizve színesíti, gazdagabbá teszi a fogadó közösséget” (Hautzinger, 2014, 100.o.). A befogadó társadalom tagjaitól pedig megköveteli azt a hajlandóságot, hogy az egyének és a közösségek (beleértve a közintézményeket, iskolákat) alkalmazkodjanak a lakossági összetétel megváltozásához, elfogadják a migránsokat a nemzeti társadalom részeként (Illés és Medgyesi, 2009, 27.o.).

Az Európai Unió integrációs politikáját a harmadik országbeli illetőségűekkel szemben 2003-ban Thesszalonikiben pontosították. Itt foglalták össze az integrációt elősegítő különböző tényezőket. Erőteljes törekvés van arra, hogy integrálni lehessen a bevándorló gyerekeket és ebben a tanításnak és a nyelvtanításnak különösen fontos szerepe van (Simon, 2005).

Az Európai Közösségek Bizottsága Zöld könyve a Migrációról és mobilitásról hangsúlyozza, hogy: *„Az iskoláknak vezető szerepet kell játszaniuk az inkluzív társadalom kialakításában, mivel az oktatás a legfőbb alkalom és lehetőség a migráns és a fogadó közösségekből jött fiatalok számára, hogy megtanulják megismerni és tiszteletben tartani egymást. [...] A nyelvi és kulturális sokféleség felbecsülhetetlen erőforrás az iskolák számára”* (Európai Közösségek Bizottsága, 2008, 1.o.).

Az Európai Unió tagállamai különböző módon valósítják meg a migráns gyermekek integrációját. Ez abból adódik elsősorban, hogy mindenhol eltérő a demográfiai, gazdasági, politikai helyzet, és az oktatási tradíciók is nagyon más képet mutatnak (Simon, 2005).

A bevándorló gyerekek iskoláztatásának céljai:

- a nyelvi hiányosságok kompenzálása,
- a tanulási hiányosságok kompenzálása.

Az iskoláztatás a következő formákban valósulhat meg:

- elsősorban a nyelvi kompetenciák fejlesztése érdekében, intenzív tanulás keretében személyre szabottan, kis csoportban, a normál tanítás keretein belül;
- a tananyagrészek pótlásával;
- az osztálylétszám csökkentésével (Simon, 2005).

Az oktatás három modelljét különböztetjük meg a migráns gyermekek integrációjában:

- a korosztálynak megfelelő normál oktatási keretben történik az oktatás (a nyelvtanítás ad hoc jellegű),
- emelt óraszámú kötelező jelleggel, az iskolai időkeretben, osztályon kívül;

- szegregált oktatás formájában: az iskolában egy külön csoportban tanítják ezeket a gyermekeket. Ez történhet átmeneti jelleggel, de tarthat a tanév egész ideje alatt is (speciális osztályok);
- tanítási órákon kívüli, az életkortól független, szervezett támogatású oktatás (Simon, 2005).

Az Európába érkező migráns gyermekek integrációs folyamatában a köznevelési intézményeknek kiemelkedő szerepük van. Felmérések igazolják, hogy a gyermekek általában pozitív attitűddel viseltetnek az iskola és tanárok iránt is. Ha azonban a saját kultúrájukkal szembeni ellenséges megnyilvánulásokkal, identitásuk formálását veszélyeztető helyzetekkel találják szemben magukat, hozzáállásuk negatív irányba fordul (*Németh, 2006, 88. old.*).

Az iskolában történnek kihatnak a gyermekek aktuális és jövőbeli társadalmi helyzetére, valamint hatással lehet családjuk aktuális és jövőbeli társadalmi integrációjára. Mivel a gyermekek kiszolgáltatott helyzetűek, saját sorsukra csak életkoruknak és élethelyzetüknek megfelelően, korlátozottan tudnak hatással lenni. Sokszor a felnőttek, a pedagógusok hozzáértése és tevékenysége dönti el a sikeres beilleszkedést (*Illés és Medgyesi, 2009, 27.o.*).

A köznevelési törvény minden Magyarországon élő vagy tartózkodó gyermek számára előírja a kötelező oktatást, a realitás azonban az, hogy ma hazánkban sem az iskolák, sem a tanárok, sem a gyermekek és azok szülei nincsenek felkészülve erre az új kihívásra. A vizsgálatok azt mutatják, hogy az olyan városok iskolái, ahol menekülteket befogadó központok működnek - különösen Bicske, és bizonyos mértékben Debrecen is -, nem szívesen vesznek fel menedékkérő vagy menekült gyermekeket, mivel ezek az intézmények nem rendelkeznek megfelelő feltételekkel, így például a magyar nyelv és kultúra oktatásához szükséges többletforrással.

Valószínűsíthető, hogy ezekben az iskolákban attól is tartanak, hogy a magyar szülők elviszik a gyermekeiket az iskolából, ha menekült vagy menedékkérő gyermekeket vesznek fel. Ennek következményeként az ilyen gyerekeknek távoli városok iskoláiba kellene járnium, szüleik tartózkodási helyétől messze. Ha felvételt nyernek a helyi iskolákba, az oktatásban való részvételük megfelelő segítség nélkül igen korlátozott. Ezek a gyermekek jellemzően nem tudnak bizonyítványt szerezni, ami behatárolja továbbtanulási lehetőségeiket. A szülők részéről sem kapnak megfelelő támogatást a tanulmányaikhoz, hiszen gyakran nem beszélnek magyarul, így tolmács nélkül nem tudnak kommunikálni a tanárokkal. További problémát jelent, hogy a

tanárokat nem képezik az interkulturális szükségletek és készségek területén, sem a menekültek és a menedékkérők különleges szükségletei és adottságai tekintetében.

Egyre több óvoda vállalja a külföldi állampolgárok gyermekeinek ellátását, gondozását, nevelését. A magyar jogalkotók az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjába szőtték bele 2018 nyarán a migráns gyermekek nevelésének óvodai irányelveit. A 2018/19-es nevelési év kezdetén az óvodapedagógusokat egyik leginkább érdeklő téma az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának módosítása volt. Sokan értetlenül fogadták a változtatásokat. Voltak, akik felháborodásuknak adtak hangot, nehezményezve azt, hogy az alapprogram módosítását nem előzte meg egy átfogó szakmai egyeztetés. A szakma több képviselője azt is kifejezésre juttatta, hogy a változtatások nem feltétlenül voltak indokoltak. Ugyanakkor sokan vannak, akik egyenesen örvendenek az újonnan bekerült kiegészítéseknek. Való igaz, hogy számos új elem került be az alapprogramba és az is igaz, hogy például a nemzeti nevelés méltánytalanul háttérbe szorult az óvodapedagógusok munkáját segítő eddigi dokumentumokból. Ugyanakkor tény, hogy az óvodapedagógusok mindig is sokat tettek a magyar gyermekek nemzeti szellemben történő nevelése terén. Erősen globalizált világunkban ugyanakkor a nemzeti értékek felerősítésére egyre inkább szükség van, ezért fontos, hogy már az óvodákban is kellő teret kapjon ez a téma. A jogszabály módosításának hátterében minden bizonnyal ez áll. Egy új és mindenképpen sürgető probléma orvoslására ad reményt, hogy ez a kormányrendelet már foglalkozik a migráns gyermekek nevelésének kérdéskörével is.

Témánk szempontjából fontosnak érzem kiemelni, hogy az alapprogram 2. Gyermekkép, óvodakép című fejezetében ez olvasható: „[...] 7. *A hazájukat elhagyni kényszerülő családok (a továbbiakban: migráns) gyermekeinek óvodai nevelésében biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, társadalmi integrálását.*”

A témánk szempontjából releváns részek közül a 3. fejezetben (Az óvodai nevelés feladata) pedig ez olvasható: „[...] - az óvoda nevelje a gyermeket annak elfogadására, megértésére, hogy az emberek különböznek egymástól.” Az alapprogram kitér arra is, hogy „[...] 6. *A migráns gyermekeket is nevelő óvodában dolgozóknak feladatuk lehetőséget teremteni ahhoz, hogy a gyermekek megismerhessék egymás kultúráját, anyanyelvét.*” (Az óvodai élet megszervezésének irányelvei /4. fejezet/)

Interkulturális modell

Az Oktatási Minisztérium a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról szóló

közleménye²² bevezető soraiban ezt olvashatjuk: „*A magyar közoktatásban mind nagyobb számban vannak nem magyar állampolgárságú gyermekek, tanulók. Ez új feladat elé állítja az óvodákat és iskolákat, hiszen sok gyermek, illetve tanuló nem magyar anyanyelvű, tanulmányait eddig nem Magyarországon folytatta, s nem a tanév elején iratkozik be az óvodába, iskolába. [...] Ma még a külföldi állampolgár tanulók száma a közoktatásban csak mintegy tízezer, ám jövőbeni esélyeik, sikeres óvodai, iskolai és majd társadalmi előrehaladásuk leginkább a pedagógusok attitűdjétől és az óvodában, iskolában folyó pedagógiai szakmai munkától függ. Az interkulturális program azért született meg, mert ma kell megteremteni azokat az alapokat, amelyekre a későbbiekben, a várhatóan növekvő migráció iskolai hatásainak kezelésekor támaszkodni lehet.*”

Az interkulturális program nevelési-oktatási céljait, feladatait az alábbiakban határozza meg a közlemény:

1. A nyelvek és kultúrák közötti közlekedésben jártas, reális énképpel és önismerettel, egészséges identitással rendelkező nyitott és elfogadó, autonóm és pozitív életvezetésre képes személyiségek építése, fejlesztése. Az anyanyelv és kultúra megbecsülése és ápolása, illetve mások anyanyelvének és kultúrájának megismerése, megértése, a különböző állampolgárságú és anyanyelvű tanuló közös nevelésével.

2. Az iskolai előrehaladáshoz, a sikeres szocializációhoz, és majd a konstruktív társadalmi integrációhoz szükséges magyarnyelv-tudás megszerzése a magyar nyelv tantárgyi és tannyelvi tanulásával; a magyarországi integráció elősegítése és Magyarország, mint befogadó ország értékeihez való pozitív kötődések kialakítása, kultúrájának és civilizációjának megismerése és megértése által.

A modell kiindulási pontja a nyelvi integráció, hiszen ha a migráns tanuló a nyelvtudás hiányában nem tudja követni az órákat, akkor ez mindenképpen egy speciális helyzetet eredményez. „*Az interkulturális programban a magyar nyelv és kultúra elsajátítása, tanulása kerül a középpontba, a magyar és nem magyar állampolgárságú és anyanyelvű tanulók közös*

²² OM közlemény a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról [online]

In:file:///C:/kepzesegyakorlat/24.%20melléklet%20Az%20OM%20közleménye%20a%20külföldi%20állampolgár%20gyermekek,%20tanulók%20interkulturális%20pedagógiai%20rendszer%20szerinti%20óvodai%20nevelés%20és%20iskolai%20nevelése-oktatása%20irányelvének%20kiadásáról%20(1).pdf

nevelésével, a más ajkúak nyelvéhez és kultúrájához való nyitott és megértő magatartás mellett” – olvashatjuk az OM közleményben.

A nyelvi nevelés jelentősége az integrációban

Az EU tagállamainak közös célja a bevándorlók minél gyorsabb integrációja országaik életébe. A 20. század végére kialakult új európai egység hatására, a politikai határok átjárhatóságának, valamint az egyre növekvő mobilitásnak következményeként megnőtt az egyéni többnyelvűség jelentősége. Az 1990-es évektől Európában kiemelt oktatáspolitikai cél az intézményes keretek közötti egyéni többnyelvűség fejlesztése. 2001-et a nyelvek európai évének nyilvánította az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága azzal a szándékkal, hogy a nyelvtanulás és a nyelvtanítás fontosságára hívja fel a figyelmet. Ennek célkitűzései között szerepel továbbá Európa nyelvi sokszínűségének a fókuszba állítása, a kontinens gazdag nyelvi örökségének védelme és támogatása, a nyelvtanulás, interkulturális készségek fejlesztése, a tolerancia kialakítása²³. Ezt tekinthetjük a paradigmaváltás kezdetének is, ugyanis számos projekt és kezdeményezés indult ekkor az európai nyelvi sokszínűség, mint cél eléréséért. A nyelvoktatás kurrikuláris hátterét a Közös európai referenciakeret adja, melyet az Európa Tanács 2001-ben tett közzé. Ennek értelmében az idegennyelv-oktatás céljaként egy olyan nyelvi repertoár kialakítását nevezik meg, amelyben minden nyelvi képesség szerepet kap (Feld-Knapp, 2015).

A migráns gyermekek óvodai és iskolai integrációjában kiemelt helyen szerepel a nyelvi fejlesztés. Az OM közleményben az Óvodai interkulturális program külön ajánlásainál ez olvasható:

„1. A külföldi állampolgár, nem magyar ajkú gyermek egyéni fejlesztési terv alapján folyó nevelése a magyar állampolgárságú és anyanyelvű gyermekekkel közös csoportban, onnan nem kiemelve folyik.

2. A szociális, nyelvi és kommunikációs kompetenciák fejlesztése az életkori sajátosságok figyelembevételével, az óvodai nevelési tervvel szemben támasztott követelményeknek megfelelően, játékos módszerekkel, tevékenység- és munkaformákkal folyik.

²³ 2001 – A nyelvek európai éve. In: Hogyan tovább – 2001 – A nyelvek európai éve. A Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet lapja, 2001/3.

3. Az óvodai nevelés magyar nyelvű. Azokban az intézményekben, ahol a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet alapján szervezik meg az óvodai munkát, a migráns gyermekek számára egyéni, magyar célnyelvi fejlesztő foglalkozásokat kell kidolgozni.”²⁴

A következő fejezetben a migráns gyermekek óvodai nyelvi fejlesztésére mutatunk be néhány olyan módszert, amelyek a korai idegennyelv-fejlesztésben hatásosak. Ezeket a módszereket régóta használják a magyarországi óvodákban a német vagy angol, mint idegen nyelv elsajátítása céljából. Elsőként rávilágítunk arra, milyen az óvodás gyermek, mint idegennyelv-tanuló.

Az óvodás gyermek, mint idegennyelv-tanuló

Fontos megjegyezni, hogy különbséget kell tennünk idegennyelv-tanulás és idegennyelv-elsajátítás között. Óvodás- vagy még fiatalabb korú gyermekek esetében ez utóbbi kifejezést használjuk az idegennyelv-tanulási forma jelölésére. A kisgyermek az idegen nyelvet egészen másképpen tanulja, mint a felnőttek (Németh, 2015). A tanulás ebben az életkorban még nem tudatos, nem is tudják a gyerekek, hogy a játékos tevékenységeik közben mennyi új ismeretre tesznek szert. A tanulás ismeretek megszerzésére és azok megtartására irányuló szellemi munka, melyhez elengedhetetlen többek között a kitartás, a türelem, a figyelem és az akaraterő, és nem párosul minden esetben pozitív élménnyel. Az elsajátítás tudattalan tanulás, melynek következtében készségszintű ismeretek alakulnak ki az egyénben. Ennek menete, üteme és végeredménye számos tényező által determinált. Fontos megjegyezni, hogy bizonyos mértékig befolyásolható olyan tudatos beavatkozások által, mint például az oktatás (Klein, 2013).

Az óvodás korú gyermekek idegennyelv-elsajátítási folyamatában az óvodapedagógusok az ismeretek megtartását előre megtervezett, játékos, tevékenységközpontú módszerekkel, ismétlések, rituális elemek beiktatásával segítik elő. A gyermekek idegennyelv-tanulása főként

²⁴ OM közlemény a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelveinek kiadásáról [online]

In: <https://www.scribd.com/doc/259493996/24-Melleklet-Az-OM-Kozlemenye-a-Kulfoldi-Allampolgar-Gyermekek-Tanulok-Interkulturalis-Pedagogiai-Rendszer-Szerinti-Ovodai-Neveles>

„cselekvés, megértés, szemlélés, dolgok észlelése, vidám és játékos élmények útján zajlik”
(Leopold, 1994, 34.o., idézi: Boeckmann-Links-Orlovsky-Wondraczek, 2010).

A fiatal nyelvtanulókról elmondható, hogy jobban tudnak alkalmazkodni az idegen nyelv fonológiai rendszeréhez, sokkal fogékonyabbak a hangok és a nyelv ritmusa iránt (Kovács, 2009). Játékot látnak az új szavak kiejtésében, a hangok képzésében, és mindezt erőlködés nélkül teszik. A tíz éven aluli gyermek gondolkodása elsősorban a cselekvésekhez kötődik, nem pedig a fogalmakhoz (Piaget, 1997). Éppen ezért a gyermekek tanulása akkor a legsikeresebb, ha az is valamilyen cselekvéshez, tevékenységhez kapcsolható. A tanulás és a tevékenység a gyermek és a felnőtt számára pontosan ellenkező módon áll egymással kölcsönhatásban. „A felnőtt azért tanul meg valamit, hogy aztán csinálni tudja. A kisgyermek ezzel szemben azért csinál valamit, hogy megtanulja” (Kovács, 2009, 38.o.).

A korai idegennyelv-fejlesztés egyik legfontosabb jellemzője, hogy tevékenység közben történik. Ebben az életkorban a kisgyermek fő tevékenysége pedig a játék, ezért a nyelvi foglalkozások mindig játékba, értelmes, a gyermek korának megfelelő tevékenységbe ágyazottan jelennek meg. A gyermeki tanulás sokkal kisebb mértékben alapul verbalitáson, szavak megértésén, mint a többi korosztályé. Ezért a gyermek számára a mozgás, a cselekvés, az érzékszervekkel való befogadás, a szituációkból való értelmezés mind-mind az értelemteremtést szolgálja (Pásztor, 2019).

A rendszerváltás után bekövetkezett változások jelentős bővülést eredményeztek a magyarországi óvodák kínálatában is. Jelenleg pedig a globalizáció egyik következményeként, a transznacionális migráció²⁵ gyermekeinek fogadására is nyílnak óvodák, amelyekre egyre több fizetőképes magyar család is igényt tart. Az elmúlt két évtizedben számos nemzetközi intézmény is megnyitotta kapuit, mint például az Amerikai Iskola vagy a SEK International School, de szép számmal találunk különböző alapítványi vagy magánintézményt is. 2015-ben 26 volt már az idegen kommunikációs nyelvű óvodák száma, ezek közül három vidéken, a többi

²⁵ „A transznacionális migrációt az országban hosszabb-rövidebb ideig dolgozó külföldi munkavállalók és családjuk alkotják. Ők olyan oktatási intézményeket keresnek gyermekeiknek, amelyekbe a belépés, illetve azok elhagyása viszonylag zökkenőmentesen megtehető, és ténylegesen illeszkednek az esetleges korábbi, illetve a későbbi nevelési intézmények sorába, melyek nagy valószínűséggel más országban találhatóak. Ezek a nemzetközi óvodák biztosítják az átjárhatóságot a külföldi óvodákba, felkészítik a gyerekeket a külföldi iskolák elkezdésére [...]” (Kovács, 2017, 97.o.).

pedig Budapesten, illetve annak vonzáskörzetében található (Kovács I., 2017). A hazai óvodapedagógia büszkélkedhet egy olyan világviszonylatban is egyedülálló kezdeményezéssel, amely egy vidéki óvodában valósult meg 2008-ban. A pápai Fáy András Lakótelepi Óvodában helyet kapnak a pápai katonai légibázis NATO-katonáinak gyermekei is, integrálva őket a helyi gyerekekkel. A kezdeményezés azért példaértékű, mert ez az egyetlen olyan óvoda a NATO gyakorlatában, amelyet nem a szervezet működtet, hanem a külföldi családok gyermekeit egy helyi óvodai közösségbe igyekeznek beilleszteni. Az óvoda magyar-angol két nevelési nyelvű pedagógiai programját úgy alkották meg, hogy az elősegítse a külföldi gyermekek nyelvi, kulturális, pedagógiai beilleszkedését, de fontos célkitűzése az is, hogy ebből a sajátságos pedagógiai helyzetből az óvodába járó magyar gyerekek is előnyt kovácsoljanak.

Az ott dolgozó óvodapedagógusok munkájukat az alábbi alapvetések mentén végzik:

- A nyelvsajátítási folyamatot gazdag tevékenységi bázissal és megfelelő kommunikációval kell elérni a mindennapokban.
- Fontos feladat a migráns családok beilleszkedésének megkönnyítése, figyelemmel kísérése.
- Egymás nyelvének és kultúrájának megismerése.

Az óvodában mindkét nyelvet (magyar és angol) használják. A játéknak különösen nagy szerepet tulajdonítanak az idegennyelv-elsajátításban. A gyerekeket pozitív visszajelzésekkel bátorítják. Metakommunikációs eszközöket használnak, és a gyerekektől elfogadják a fizikai válaszreakciókat. Ebben az óvodában az óvodapedagógusok párban dolgoznak, és közülük az egyiknek ismernie kell az angol nyelvet, szóban és írásban is tudnia kell kommunikálni és folyamatosan kell képeznie magát mind nyelvi, mind pedagógiai szempontból. Csak tapasztalt, gyakorlattal rendelkező óvodapedagógusok alkalmasak erre a feladatra. A személyi feltételek mellett a tárgyi feltételek biztosítására is nagy gondot fordít az óvoda. A hagyományos, egynyelvű óvodai csoportok kellékei mellett megtaláljuk az országismeretet közvetítő képeket, plakátokat, autentikus könyveket, hanganyagokat, valamint a szókincsfejlesztést szolgáló képeket, kártyákat is (Kitzinger, 2014, 164-167.o.).

Az óvodai idegennyelv-elsajátítást támogató módszerek kínálata ma már széleskörű. Alapvetően különbséget kell tennünk idegennyelv-tanulás és idegennyelv-elsajátítás között. Az óvodások esetében ez utóbbiról beszélhetünk. Érdekes azonban itt szólnunk az óvodáskori tanulás és a játék kapcsolatáról. Az óvodákban folytatott kutatásaim és a saját munkámból nyert

tapasztalataim megerősítettek abban, hogy az óvodás gyermekek idegennyelvi fejlesztése játékos keretek között a leghatásosabb.

A korai idegennyelv-elsajátítást támogató módszerek és programok az óvodákban

Immersionsmodell

Az Immersionsmodell vagy más néven nyelvi fürdő („*Sprachbad*”) 1995 óta világszerte nagyon hatásos módszer az idegennyelv-fejlesztésben. A „*Sprachbad*” kifejezés alatt azt értjük, hogy a gyermekek és a nevelők teljesen belemerülhetnek az idegen nyelvbe és kultúrába. Idegennyelvi környezetbe, azaz „nyelvi fürdőbe” kerülnek (Jäger-Manz, 2016, 137.o.). A módszer megköveteli azt, hogy a nevelő anyanyelvi beszélő legyen. A gyermekek észrevétlenül sajátíthatják el az idegen nyelvet. Ebben a folyamatban a nevelő különböző szemléltető eszközökkel, képekkel, mimikával, valamint gesztikulációval segíti elő a megértést (Jung-Günther, 2016, 221.o.).

Ennek a módszernek a leghatásosabb változata a „*teljes belemerülés*”, ami az idegen nyelv 100%-os jelenlétét feltételezi. Ezt ma világszerte az „*egy személy – egy nyelv*” módszerként ismerik és használják a gyakorlatban. Ennek lényege, hogy a gyermekek egy személyhez egy adott nyelvet kötnek. Ennek hatásossága abban rejlik, hogy mindkét nyelvet anyanyelvi beszélőnek kell közvetítenie. Mindkét óvodapedagógusnak egész nap minden beszédhelyzetben a saját anyanyelvét kell használnia. A személyhez kötött nyelvhasználat először megkönnyíti a gyermekeknek a nyelvek elkülönítését, majd a későbbiekben a nyelvválasztást, ugyanis pontosan tudni fogják, hogy kihez, milyen nyelven kell szólniuk. Németországban Kiel-Altenholzban indult el ez a módszer 1996-ban egy német-angol óvodában Professor Henning Wode alapelvei és tudományos irányításával.

Mikes Melánia kommunikatív-tapasztalati módszere

A Mikes Melánia²⁶ által kidolgozott kommunikatív-tapasztalati módszer elsősorban a többnyelvű és többnemzetiségű Vajdaság óvodáiban használnak magyar anyanyelvű

²⁶ Mikes Melánia (1924-2007) Újvidéken született. „*Maga is többnyelvű lévén, [...] évtizedeken át kutatta a két- és többnyelvűséget, többféle megközelítésből is, a hangsúlyt főként a gyermekkori nyelvsajátítás folyamataira fektette. Személyében remek tanárt, kutatót, munkatársat ismerhettünk meg, aki fáradhatatlan, ösztönző és lelkes munkájával hozzájárult a két- és többnyelvűség világának feltárához és megértéséhez. Kutatásai és azok*

gyermekek körében a szerb nyelv fejlesztése céljából, illetve a szerb anyanyelvű gyerekek magyar környezetnyelvi kommunikációs képességeinek fejlesztésére, de ugyanakkor az angol nyelv tanítására is (Varga, 2008). Mikes és munkatársai arra világítottak rá, hogy a kommunikatív készségek megszerzésére egy idegen nyelven a tapasztalat útján tehetünk szert, ennek megfelelően ezt a módszert a kommunikatív-tapasztalati módszernek nevezik. Mikes egyébként ezt a módszert Kanadában ismerte meg, mely David Stern elmélete alapján született, aki az analitikus és a tapasztalati stratégiák ötvözését ajánlja az idegennyelv tanításában (Bajtai, 2010). Mikes Melánia munkássága során hangsúlyozta, hogy csak játékos módszerekkel lehet a gyermekekkel megszerettetni az idegen nyelveket. Módszertanában ötvözte a drámapedagógiát, a zenei nevelést, a dramatizációt, a kommunikációt és a megtapasztalás módszerét. Mikes módszerében szintén főszerephez jutnak a bábok, játékszerek és a különböző szemléltető eszközök, ugyanakkor elveti a fordítást és hangsúlyozza a pedagógus kizárólag idegen nyelven történő kommunikációját (Szőke, 2007). A kommunikatív készségek fejlesztését célzó módszer kiindulási alapja az üzenet, nem pedig a szavak és más nyelvi egységek. Az üzenetek pedig elsősorban versek révén vagy játékba ágyazva továbbítódnak. A gyermekek az idegennyelv-elsajátítási folyamatban énekelnek, mozognak és játszanak. Eleinte gazdag kontextusba ágyazva kapják a gyermekek az üzenetet, hogy minél kisebb erőfeszítéssel meg tudják azt érteni, majd a kontextus mennyisége fokozatosan csökken és az agyi erőfeszítés egyre növekszik (Bajtai, 2010). E módszer használói az idegen nyelven történő napi 15-20 perces foglalkozásokat javasolják, és hangsúlyozzák, hogy mindig a gyerekek érdeklődéséhez, fejlettségi szintjéhez vagy éppen az anyanyelven már tárgyalt témakörhöz igazítva válogassuk össze a dal-, mondóka és meseanyagot (Szőke, 2007). „*A gyermek számára egy másik nyelv elsajátítása nem más, mint játékos foglalkozás. Az óvoda az a hely, ahol a többi játékszerű tevékenységgel együtt, vagy ezekkel való kombinációban, a gyermek kommunikatív jártasságot szerezhet egy másik nyelvben*” (Mikes, 2002, 98.o.). Mikes Melánia nevéhez fűződik *Az anyanyelv és az interkulturalizmus fejlesztése és ápolása a vajdasági gyermekeknél* program is. Mikes munkásságában a hangsúlyt a gyermekkori nyelvelsajátításokra fektette. Tőle származik a *Játsszunk, énekeljünk magyarul! : tevékenységek nem magyar anyanyelvű gyermekek részére: pedagógusok kézikönyve* (2004) és a *Süss fel, nap: óvónői kézikönyv* (1997) is, amelyek elméleti és gyakorlati útmutatóul szolgálnak pedagógusok részére a többnemzetiségű, többnyelvű,

eredményeinek elismeréseképpen 2000-ben az Európai Tudományos Akadémia (Academia Scientiarum Et Artium Europaea) tagjává avatták” (Bajtai, 2010).

multikulturális környezetben felnövő gyermekek óvodai és kisiskolás kori neveléséhez és oktatásához (Bajtai, 2010).

A Hocus és Lotus módszer

Ugyancsak az óvodás és kisiskolás gyermekek életkori sajátosságait és érdeklődését figyelembe vevő módszer a Hocus és Lotus, melyet Prof. Traute Taeschner, a római La Sapiensa egyetem tanára által vezetett nemzetközi munkacsoport fejlesztett ki. Ez a 3-11 éves korosztály oktatására kidolgozott módszer tulajdonképpen a korai idegennyelv-tanításnak a narratív megközelítése és arra épít, hogy a nyelvelsajátításban fontos szerepet játszanak a hétköznapi rutinok, az állandóan ismétlődő jelenetek. A foglalkozások, mintegy rituálé, mindig ugyanúgy kezdődnek és zárulnak, ezzel mintegy keretbe foglalják a történetet. A gyermekek (óvodások és kisiskolások) a pedagógus irányításával egy narratív történetet játszanak el gesztusokkal, mimikával, mozgással kísérve. Ugyancsak a rituálé részét képezi, hogy ezeken a foglalkozásokon a gyermekek és a pedagógus is „*varázspólot*” öltenek, melynek segítségével azonnal egy fantáziavilágba lépnek, innentől kezdve pedig idegennyelvi kommunikációra váltanak. A 20-25 perces foglalkozások során a gyermekek lehetőséghez jutnak idegen nyelven kommunikálni. Hocus és Lotus hamar a gyermekek barátaivá válnak, általuk szeretni fogják a történeteket, de ami a legfontosabb, közelebb kerülnek egy új nyelvhez²⁷. A gyermekek a pedagógussal közösen mesélnek, mindenki része lehet a történet elbeszélésének. Az egyes történetekkel 15 alkalommal foglalkoznak, és a programcsomag részeként zenei hanganyag, valamint rajzfilmek segítik még a gyermekek idegennyelvi fejlesztését. A módszer kidolgozói angol, német, francia, olasz és spanyol nyelven összesen öt évre elegendő tananyagot készítettek el (Varga, 2008).

Összegzés

Az Európai Unió tagállamainak oktatáspolitikájában kiemelt helyet foglal el az interkulturális nevelés. Ma minden állam multikulturális, így a fiatalok nem is kaphatnak mást, mint

²⁷ In: http://www.hocus-lotus.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=21&Itemid=27

multikulturális nevelést. A multikultúra fogalma, az interkulturális nevelés, a tolerancia, a nyitott koordináció, az aktív társadalmi részvétel a 21. századi demokratikus Európa alapjai²⁸.

A Magyarországra érkező migráns gyermekek integrációja nagy kihívást jelent pedagógusaink számára. A külföldi gyermekeket befogadó óvodákban és iskolákban sok esetben hiányoznak az integrációt biztosító személyi feltételek, így például a magyart idegen nyelvként tanítani képes pedagógusok, tolmácsok és pszichológusok. A bevándorló gyerekek nyelvi és kulturális integrációjának úgy kell megvalósulnia, hogy közben megőrizték saját, eredeti nemzeti identitásukat, anyanyelvüket és kultúrájukat. További problémát jelent a magyar társadalom körében tapasztalható xenofóbia növekedése, amely ugyancsak felhívja a figyelmet a társadalmi tudatosság, az érzékenyítés szükségességére.

Bibliográfia

1. Andorka Rudolf (1992): Bevezetés a szociológiába. AULA Kiadó Kft., Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest
2. Bajtai Anna (2010): Mikes Melánia és a gyermekkori többnyelvűség. In: Alkalmazott nyelvtudomány X. évf. 1-2. szám, 1-12.o.
In:http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wpcontent/uploads/2010_X_evfolyam/nyelvezspalya_bajtai_2010.pdf [2022.12.18.]
3. Baloghné Bakk Adrienn (2013): Az integrált óvodai nevelés helyzetének vizsgálata az óvodapedagógus-képzésben - különös tekintettel a sajátos nevelési igényű gyermekekre. (Doktori /PhD/ disszertáció), Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. In: https://ppk.elte.hu/file/baloghne_bakk_adrienn_dissz.pdf [2022.09.15.]
4. Bánfalvy Csaba (szerk.) (2006): Az integrációs cunami – Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
5. Boeckmann, Klaus-Börge – Links, Sabine – Orlovsky, Sarah Michaela – Wondraczek, Ines (2010): Többnyelvűség az óvodákban – Módszertani kézikönyv korai fejlesztéshez. Universität Wien Institut für Germanistik, Wien. 150.
6. Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In. Gyógypedagógiai alapismeretek (szerk.) Illyés S. ELTE Bárczi G. Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 377-408.o.
7. Csányi Yvonne (2003): Speciális szükséglet vagy fogyatékoság? Beszélgetés Csányi Yvonne-nal a befogadó pedagógia helyéről a magyar közoktatásban. In: Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 67–73.o. In:<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00067/2003-01-be-Foldes-Specialis.html> [2018. július 23.]
8. Feld-Knapp Ilona (2015): Az intézményes idegennyelv-oktatás új kihívásai. In: A tanárrá válás és a tanárság kutatása – A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. In:http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_11.pdf [2022. 12.08.]
9. Hautzinger Zoltán (szerk.) (2014): A migráció elmélete. Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Budapest. In:http://real.mtak.hu/16634/1/w207.bat_session%3D1164013711%26infile%3D%26sobj%3D8961%26cgimime%3Dapplication%252Fpdf [2022.10.10.]
10. Illés Katalin – Medgyesi Anna (szerk.) (2009): A migráns gyerekek oktatása. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest. In: <https://menedek.hu/sites/default/files/articleuploads/20090831konyvbelso.pdf> [2022.10.09.]

²⁸ <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-bevandorlo-gyerekek-iskolai-integracioja-europaban>

11. Illyés Sándor (2000): A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 15–38.o.
12. Jäger-Manz Monika (2016): Ich sag' dir was!. Bajapress Nyomda, Baja
13. Jung, Britta – Günther, Herbert (2016): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
14. Kitzinger Arianna (2014): Multilingvális és multikulturális kihívások egy magyar óvodában. In: MÁRKUS ÉVA–TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA (szerk.): A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 164-179.o. In:http://old.tok.elte.hu/nyelv/markus_tbenko_kotet.pdf [2022.11.22.]
15. Klein Ágnes (2013): Utak a kétnyelvűséghez – Nyelvek elsajátítása iskoláskor előtt. Tinta Könyvkiadó, Budapest
16. Koczor Margit – Németh Szilvia (é.n.): Az inkluzív iskola koncepciója: nemzetközi tendenciák (háttér tanulmány).In:http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/05/6.6.2-KM-NSZ_inkluziv_iskola_hattertan.pdf [2022.10.07.]
17. Kovács Judit (2009): A gyermek és az idegen nyelv. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
18. Kovács Ivett (2017): Nemzetközi óvodákra jellemző sajátos kihívások – 12 év pedagógiai tapasztalata. In: Márkus Éva – M. Pintér Tibor – Trentinné Benkő Éva: Jó gyakorlatok a korai idegennyelvi fejlesztésben. ELTE TÓK, Budapest. 96-108.o. In:https://www.researchgate.net/profile/Orsolya_Endrody-Nagy/publication/314260575_Kettannyelvuseg-Tobbtannyelvuseg-Nagy-Britannia_es_Katalonia_peldaja_Bilingual_and_multilingual_education_the_example_of_Great-Britain_and_Catalonia/links/58be7fcd92851cbe16e0c7b6/Kettannyelvuseg-Toebbtannyelvuseg-Nagy-Britannia-es-Katalonia-peldaja-Bilingual-and-multilingual-education-the-example-of-Great-Britain-and-Catalonia.pdf [2022.11.23.]
19. Lakatos Zsombor – Pataki Nikolett (2017): Hogyan tovább? Migráns háttérű fiatalok köznevelési-oktatási integrációja. In: Educatio 26/3, 352–364.o. In :http://real.mtak.hu/81109/1/EDU_2017.3.3_Lakatos___Pataki_Hogyan_tovabb_u.pdf [2022. 08.06.]
20. Mikes Melánia (2002): A környezetnyelv és az idegen nyelv fejlesztése az óvodában. In: Iskolakultúra, Pécs, 98-104. In: <http://www.mek.oszk.hu/01800/01816/01816.pdf> [2018. július 19.]
21. Nagyné Schiffer Csilla (2011): Inkluzív iskolák fejlesztése. Doktori (PhD) disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola
22. Németh Dorottya (2006): A migráns gyermekek magyar mint idegen nyelvi integrációjának kérdései. Hungarológiai Évkönyv 7. évf. 1. sz. In:https://epa.oszk.hu/02200/02287/00007/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_07_085-089.pdf (2022.07.15.)
23. Németh Ildikó Katalin (2015): Német nyelvsajátítás kisiskolás korban a tapasztalati tanulás útján. In: Bencéné Dr. Fekete Andrea (szerk.): Innovatív módszerek a köznevelés gyakorlatában, II. Kárpát-medencei nemzetközi módszertani konferencia és módszervásár – Konferenciakötet. Kaposvár. 67-75.o. In:http://palyazatok.ke.hu/tartalom/csatolt/tamop/412B213/kiadvanyok/INNOVATIV_modszerek_2015.pdf [2018.07.04.]
24. Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. In: Gyógypedagógiai Szemle 40. évf. 4. sz. (2012. október-december).In:https://epa.oszk.hu/03000/03047/00058/pdf/EPA03047_gyosze_2012_4_295-304.o.pdf [2022.10.15.]
25. Pásztor, E. (2019): A játékos idegennyelvi foglalkozások megjelenése a magyarországi óvodákban 1959-től napjainkig, különös tekintettel a soproni és Sopron környéki óvodákra – PhD disszertáció. In:https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/62478/doktorjelolt_pasztor_enikojudit_disszertacio.pdf?sequence=1&isAllowed=y [2022.09.15.]
26. Piaget, J. (1997): Az értelem pszichológiája. Kairosz Kiadó, Budapest
27. Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyerekek nevelése, oktatása Európában. In: Magyar Pedagógia 102. 3. sz. 281-300.o. In: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Rethyne_MP1023.pdf [2022.05.03.]
28. Simon Mária (2005): A bevándorló gyerekek iskolai integrációja Európában. In: Új Pedagógiai Szemle 2005/7-8.o.In:<https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-bevandorlo-gyerekek-iskolai-integracioja-europaban> [2022.10.22.]
29. Szőke Anna (2007): In memoriam Mikes Melánia (1924-2007). In: Új Kép – Pedagógusok és szülők folyóirata. XI. évf. 1-2. szám, 2007. január-február. In:<https://www.scribd.com/doc/25896550/In-memoriam-Mikes-Melania-1924-2007> [2018.07.19.]

30. Tamás Katalin (2017): Inkluzív nevelés az óvodában - óvodapedagógusok együttneveléssel kapcsolatos nézeteinek változása az integrációs, inklúziós folyamat során. Doktori (PhD) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
In: https://ppk.elte.hu/file/tamas_katalin_disszertacio.pdf [2022.08.05.]
31. Varga Melinda (2008): Módszerek a korai nyelvoktatásban. In: Óvodai Nevelés LXI. évf. 9. szám, 324-325.o.
32. Vargáné Mező Lilla (2006): Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere – Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest
33. Váradi Monika Mária (szerk.) (2018): Migráció alulnézetből. MTA KRTK Regionális Kutatások Intézete.
In: http://www.rkk.hu/rkk/kefi/pdf/VMM_migracio_kotet.pdf