



**Edulingua**

**NYELVI FÉSZEK ÉS KISEBBSÉGI  
NYELVI NEVELÉS**

EDULINGUA  
TANÁRI SEGÉDLET  
Sorozatszerkesztő: Bartha Csilla

# NYELVI FÉSZEK ÉS KISEBBSÉGI NYELVI NEVELÉS

Gyakorlati segédlet tanároknak nyelvi fészkek  
működtetéséhez

Pachné Heltai Borbála – Bartha Csilla

ELKH Nyelvtudományi Intézet Többynyelvűségi  
Kutatóközpont/MTA NyelvEsély Szakmódszertani  
Kutatócsoport  
(MTA SZ-007/2016)

Budapest, 2021

# **NYELVI FÉSZEK ÉS KISEBBSÉGI NYELVI NEVELÉS**

## **Gyakorlati segédlet tanároknak nyelvi fészkek működtetéséhez**

Pachné Heltai Borbála – Bartha Csilla

### **I. Kisebbségi nyelvi nevelés, a többnyelvűség heteroglosszikus szemlélete és a nyelvi fészkek modell**

A világ változatos többnyelvű helyzeteit, közösségeit és nyelvi-társadalmi folyamatait elemző, eddig felhalmozódott kutatási anyagból jól látszik, hogy a hosszú időn keresztül marginalizált helyzetben lévő nyelvek megőrzésében és fejlesztésében, egy stabil, fenntartható többnyelvűség kialakításában – különösen az előrehaladott nyelvi asszimiláció (nyelvcseré) folyamatában – a felülről születő, gyakran megkésett nyelvi jogi szabályozások vagy az iskolai kétnyelvű oktatási programok többsége kevés eredményt hozhat. Az is nyilvánvaló, hogy a szakmailag megalapozott, kutatási bizonyítékokon nyugvó, ám szemléleti irányultságukat, tényleges szándékaikat, nyelvi kimeneti és társadalmi céljaikat tekintve jelentős belső sokféleséget mutató „kisebbségi és/vagy kétnyelvű oktatás” címkéje alá sorolt modellek és programtípusok sem szükségképpen alkalmasak arra, hogy azokat máshol, más időben hasonló sikerrel alkalmazzák. Ami hatékony az egyik helyen, az nem mindig működőképes egy másikon. S minthogy egyetlen országon belül is jelentős különbségek lehetnek ugyanazon kisebbségi nyelvi közösség helyi belső és interetnikus viszonyaiban, nyelvi és kulturális változatosságában, szokásaiban és helyi folyamataiban, beállítódásában, történetében, értékrendjében, legfőképpen pedig erőforrásaiban, a kisebbségi nyelv is eltérő módokon és módszerekkel lehet jelen hatékonyan a „kisebbségi nyelvi nevelés” és tanulástámogatás folyamatában.

A példák azt mutatják, hogy hosszabb távon a nyelvcsere, a nyelvi asszimiláció lassításában és a kisebbségi nyelveket és nyelvváltozatokat a többnyelvű használat gyakorlatában fenntartó programok közül azok igazán sikeresek, amelyek maguknak a helyi közösségeknek a bevonásával és aktív részvételével, a helyi használati gyakorlatokból építkező heteroglosszikus szemléletben zajlanak. E változatos módszertani utakat bejáró helyi gyakorlatok fontos szerepet játszanak a közösségépítésben, az identitás erősítésében is.

Az oktatási rendszerekben hosszú ideig egyeduralkodó, Európában máig meghatározó egynyelvűségi szemlélet (monolingvális ideológia) az egynyelvűséget tartja normatív, természetes nyelvi elrendezésnek, ebből adódóan a többnyelvűséget pedig mint jól elkülöníthető nyelvek párhuzamos jelenlétét értelmezi. E szemléletmód nem pusztán a mainstream oktatásban érvényesül gyakran, hanem azokban a két- vagy többnyelvű oktatási formákban – az idegen nyelvi oktatásban, nyelvtanulók és nem anyanyelvi tanárok esetében – is, ahol a diákoktól a tanult nyelvek egymástól történő folyamatos, tiszta elválasztását követelik meg (García – Flores 2012: 235). A heteroglosszikus megközelítésmód ezzel ellentétben azt hangsúlyozza, hogy a kommunikáció során nem előre adott nyelvrendszerek, hanem változatos és változékony nyelvi, tágabb értelemben szemiotikai erőforrások használata történik. Az, hogy egy-egy közösségben aktuálisan milyen szemiotikai erőforrások veszik körül az egyéneket, melyekhez férnek hozzá s melyekhez nem, társadalmi-politikai-ideológiai folyamatok, ismétlődő társadalmi gyakorlatok eredménye. A nyelv tehát a használati gyakorlatokban jön létre, s a különböző kevert, hibrid nyelvhasználati gyakorlatok a kommunikáció természetes velejárói (vö. Dufva et al. 2011: 115-116, Blackledge – Creese 2014). Mindebből következik, hogy pedagógiai eljárásainkat nem előre adott, megkonstruált entitásokra érdemes építeni, hanem az adott közösségben és elrendeződésben gyűjtött

konkrét megfigyeléseinkre (García alapján Martin-Jones et al. 2012: 11). Így a gyerekek és a helyi közösségek saját nyelvi gyakorlatait, hozott tudását, kulturális és szociokognitív erőforrásait is sikeresen vonhatjuk be az oktatás folyamatába (García – Flores 2012: 232, McCarty-Nicholas 2012: 151). A helyi gyakorlatok és tudás bevonása, a kontextus maximális figyelembe vétele a formális oktatás színterein különösen fontos kisebbségi közösségek oktatásakor, amikor rendkívül változatos erőforrások és szükségletek vannak jelen (vö. McCarty – Nicholas 2012, Hornberger – McCarty 2012). Az általunk empirikusan is vizsgált és a mellékelt segédanyagban található nyelvi fészkek gyakorlatai ezen elméleti megfontolásokkal számos ponton összhangban állnak, s alapjai pilot programok keretében sikerrel hasznosíthatók magyarországi kisebbségi közösségi kontextusokban is.

## **II. Nyelvi fészkek - A módszer története és lényege röviden**

A nyelvi fészkek modellje az 1980-as évekre Új-Zélandra, a maori közösséghez nyúlik vissza. Miután a maori közösségben az anyanyelvi beszélők száma radikálisan lecsökkent, revitalizációs törekvések kezdődtek, és ezek egyik fontos pillére volt az úgynevezett nyelvi fészkek indítása. Később a módszert a világ több pontján, Európában is alkalmazni kezdték. Európában például a finnországi számi nyelvek megerősítésében, újratanulásában volt és van nagy szerepe.

A nyelvi fészkek az eredeti koncepció szerint **iskoláskor alattiaknak szóló egész napos foglalkozást** jelent, heti öt napon. Lényege, hogy a kisebbségi nyelvet otthon már nem halló gyerekeknek lehetőséget teremt annak tanulására. A módszertan kulcseleme, hogy a foglalkozásokon a nyelvet még használó felnőttek **kizárólag a kisebbségi nyelven** beszélnek a gyerekekhez, bármilyen tevékenységről legyen is szó, és

bármilyen nyelvi kompetenciával is rendelkezzenek a résztvevő gyerekek.

A nyelvi fészkek módszerével jellemzően hamar sikereket lehet elérni, elsősorban a beszédértés területén. A beszédprodukciónál a kisebbségi nyelven jóval nagyobb egyéni eltéréseket mutat, de kellő idő elteltével a gyerekek aktív kompetenciára tehetnek szert. A módszernek az is fontos pozitív következménye, hogy a gyermekek nyelvtanulása direkt vagy indirekt módon a szülők nyelvi kompetenciáit is erősíti, és őket is a nyelvtanulás megkezdésére ösztönzi.

A módszer egyik fő hátránya, hogy a gyermekeknek más fórumokon korlátozottan van lehetőségük ismereteik alkalmazására, továbbá a megfelelő kisebbségi oktatási anyagok hiánya a későbbi iskolai tanulmányokban jelent akadályt. (Bővebben minderről l. Pasanen 2010, 2015)

### **A nyelvi fészkek lazább formái**

A nyelvi fészkeknek léteznek olyan lazább formái is, amelyeknek nem elsődleges célja a kisebbségi változat revitalizációja, sokkal inkább az a céljuk, hogy **a kisebbségi nyelvi környezetből érkező tanulók nyelvi sokszínűségét ők maguk, környezetük is pozitívabban értékelje**. Finnországi példákkal a cigány közösségek esetében találkozunk (Nissilä 2011). Ezek a nyelvi fészkek általában kevésbé kötöttek, azaz nem feltétlenül jelentenek mindennapi elfoglaltsággal járó tevékenységet, és résztvevői bármilyen életkorúak lehetnek. Leggyakrabban ezek a tevékenységek táborok, délutáni elfoglaltságok, szakkörök lehetnek, amelyek segítségével a kisebbségi nyelv használata új, az addigiaktól eltérő színtereken és cselekvések során jelenik meg. Ezekben a tágabb értelemben vett nyelvi fészkekben a nyelvtanulás direktbb formái is megvalósulhatnak, tankönyvek és egyéb tananyagok

segítségével. Olykor a nyelvtanulás ezen alkalmaknak csupán egy résztvevénysége, amelyet valamilyen egyéb együttes tevékenység kísér, így a kulturális ismeretek megjelenése, az identitás, önbizalom erősítése is lehetővé válik. (Vö. Nissilä 2011)

### III. Néhány módszertani alapelv<sup>1</sup>

#### Szülők és gondozók egysége

- A módszer sikerének feltétele, hogy a gyermek szülei és a nyelvi fészekben dolgozók partnerként együttműködjenek, függetlenül attól, hogy a gyermek otthon szüleitől, nagyszüleitől, távolabbi családtagjaitól hallja-e vagy sem az adott nyelvet. A tevékenység megkezdése előtt kölcsönösen meg kell ismerkedniük egymás céljaival, a mindennapokra jellemző otthoni nyelvi környezettel. A gyermekek neveléséhez fejlesztési tervet állítanak össze, majd rendszeresen átbeszélnek az eredményeket. Az egyik legjobb módszer az eredményes együttműködéshez, ha a szülőket is sikerül bevonni a nyelvi fészek működésébe, a tevékenységek megtervezésébe és kivitelezésébe. De legalábbis mindenképpen informálni szükséges őket az ott zajló munkáról.

#### Nyelvi fejlesztés

- A nyelvi fészekben a nyelv tanulásának az alapja a nyelv mindennapi helyzetekkel történő összekapcsolása és a

---

<sup>1</sup> Forrás: Menetelmäopas kielipesätyöntekijöille [Ötlettär a nyelvi fészek dolgozóinak], Saamelaiskäräjät 2015.

Elérhető: [https://miisearvi.files.wordpress.com/2016/10/menetelm3a4opas\\_kielipesc3a4tyc3b6ntekijc3b6ille.pdf](https://miisearvi.files.wordpress.com/2016/10/menetelm3a4opas_kielipesc3a4tyc3b6ntekijc3b6ille.pdf) (Az alábbiak a fenti forrásban szereplő alapelvek fordítása, néhol szerkesztett változatban. Esetleges további források szövegközben jelezve.)

folyamatos ismétlés. A gyerekek a nyelvet természetes módon, a mindennapi kommunikációs tevékenységekbe ágyazva sajátítják el. Minél többször ismétlődnek a mindennapi szituációk és a hozzájuk kapcsolódó nyelvi fordulatok, annál jobban megjegyzi és megtanulja őket a gyermek. A nyelvi fordulatok, szavak folytonos ismétlése mellett kiemelt jelentőségű, hogy a lehető legtöbb tevékenységet kísérje beszéd: *Vegyük csak fel a zoknit! Hú de hangos zaj volt ez!* stb. Olyan eseményeket is kommentáljunk, amelyeket egyébként nem kísérnénk beszéddel.

- A nyelvi fészekben a nevelő a gyermek nyelvi példája. Ezért fontos, hogy a nevelő odafigyeljen saját kommunikációjára, arra, hogy miként beszél a gyermekekkel, a többi munkatársával, a szülőkkel stb. A gyermekek az olyan kommunikációs szituációkból is tanulnak, amikor nem közvetlenül velük beszélünk.
  
- A nyelvi fészekben folyamatos a nyelvtanulás. Lényeges, hogy a pedagógus mindig tudatosan megtervezze a tevékenységeket, és tisztában legyen vele, mivel mi a célja, az egyes tevékenységek hogyan fejlesztik a gyerekek nyelvi tudását. Mivel a nyelvi fészekben minden tevékenység egyszerre nyelvi fejlesztés is, elengedhetetlen a pontos tervezés. A mindennapos rutintevékenységek (étkezések, öltözködés), az irányított foglalkozások és a szabadidős játék során is a tudatos tervezés és tudatos nyelvi jelenlét kiemelt szerepet játszik.
  
- Egyértelműen és folyamatosan bátorítsuk a gyermeket a beszédre, például ilyen fordulatokkal: *Mit mondtál? Nem értem, megismételnéd?*



- Legyünk elfogadóak a gyerekek nyelvi produkcióival, bánjunk óvatosan a javítással. A bizalmi légkör fontosabb, mint a nyelvi precizitás. Engedjük, hogy a többségi nyelvet használják, de lehetőség szerint ismételjük meg mondandójukat a kisebbségi nyelven. Mindig használjuk ki a környezet nyújtotta lehetőségeket! (vö. Pachné Heltai – Bartha 2017)

#### **IV. Hogyan használjuk a kisebbségi nyelvet a nyelvi fészekben?<sup>2</sup>**

##### ***Nyelvi fészek programokban részt vevők bevált gyakorlatai:***

- következetesen mindig a kisebbségi nyelvet használom a gyerekekkel és a munkatársakkal, hogy a gyerekeket biztos nyelvi környezet vegye körbe
- érthetően és sokoldalúan beszélek, használom a nonverbális kommunikációt is
- a lehető legteljesebb kisebbségi nyelvi környezetet teremtem meg a gyerekeknek – például ráírom a tárgyakra azok nevét (*ajtó, lámpa, fal*), ráírom a játékosdobozra, milyen játékok vannak benne, képekkel és szóképekkel más szóképeket is vizuálisan láthatóvá teszek
- egyértelműen jelzem a gyerekeknek, hogy értem a beszédüket, azonnal reagálok rá és válaszolok neki

---

<sup>2</sup> Forrás: Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen opas [A számi korai nevelés mindennapi gyakorlatainak kézikönyve] 2013, 11-12. oldal, Sakaste. Elérhető: <http://www.sosiaalikallega.fi/hankkeet/pakaste2/sakaste/varhaiskasvatus/SaamphArjenopas.pdf>

- érthetően beszélek a gyerekekhez, szükség esetén lassan is
- jelen vagyok és tartom a gyerekekkel a szemkontaktust
- lehajolok a gyerekekhez, miközben beszélek velük
- azokat a dolgokat, amiket a gyerekek a többségi nyelven mondanak, megismétlem a kisebbségi nyelven
- folyamatosan beszélek a gyerekekhez, például az ételkészítés, kézműveskedés, öltözködés során elmagyarázom, hogy éppen mit csinálunk
- bátorítom a szülőket és a gyerekek környezetét, hogy használják a kisebbségi nyelvet, például amikor reggel hozzák vagy délután elviszik a gyerekeket; tegyék ők is láthatóvá a tárgyak neveit otthon (pl. *ajtó, lámpa, fal*); kössenek „nyelvi szerződéseket” a gyerekekkel, például különböző helyzetekben (étkezéskor, utazáskor) és helyeken (a nagymamánál, sétáláskor), időpontban (délután 4-6-ig) csak a kisebbségi nyelvet használják
- tudatosítom, hogy minden kommunikációs szituáció a gyermekkel jelentőségteljes, ez biztonságot teremt számukra és támogatja a nyelvtanulást
- olyan szituációkat, alkalmakat teremtek, amikor csak ketten vagy kisebb csoportban beszélgetek a gyerekekkel, hogy minél többet használhassák a nyelvet
- az adott helyzetekben jellemző kifejezéseket folyamatosan megismétlem, például az étkezés során vagy az öltözködés során az oda tartozó kifejezéseket

- a mindennapok során olyan helyzeteket teremtek, amelyekben sokoldalúan használhatják a nyelvet a gyerekek
- írásbeli gyakorlatokat is csinállok a gyerekekkel
- sokat olvasok nekik hangosan és hangoskönyveket is hallgatunk
- képek segítségével beszélgetek velük vágyaikról, érzelmeikről
- történeteket és meséket mondok, a gyerekeket is történetmondásra bátorítom kérdéseimmel
- részt veszek a gyerekek saját játékaiban
- a dalok, mondókák szavait kiteszem a falakra
- képeket és tárgyakat használok a megértés segítéséhez; először a szó, utána a kép
- a gyerekek beilleszkedését elősegítem például egy saját jel használatával (egy állat vagy egy figura), aminek a képét megjelenítem a gyerek székén, szekrényén, ágyán stb.
- tudatosítom a mimika és a nonverbális jelek fontosságát, a „kézzel beszélés” jelentőségét
- a dalokat és verseket összekötöm képekkel, tárgyakkal vagy mimikával
- dalos játékokat játszunk

- saját tapasztalatomat is elmondom, milyen volt, amikor én voltam gyermek
- a nyelvtanulást elősegítem például egy bábu használatával, ami csak a kisebbségi nyelven beszél
- együttműködöm a kisebbségi nyelvet beszélő nagyobb tanulókkal, diákokkal
- közösségi napot szervezek, amikor meghívom a közösség tagjait, hogy meséljenek, énekeljenek, közösen a kisebbségi kultúra hagyományaival kapcsolatos tevékenységet végzünk
- a meséket feldobhatom bábszínház alkalmazásával is, a történeteket egyszerre mesélem és mutatom a gyerekeknek

### **Tématevékenységek**

- A nyelvi fészekben zajló tevékenységet meghatározhatjuk témák szerint. Például készíthetünk havi tématervet. Kiválasztjuk, hogy milyen témát szeretnénk feldolgozni, meghatározzuk a megtanulandó szókinccset. Majd kiválasztjuk a témához és a tanulási célokhoz illő meséket, verseket, játékokat. Lényeges, hogy a kiválasztott témát a lehető legtöbb oldalról járjuk körbe, és a lehető legtöbb típusú tevékenységet fűzzük fel rá. Azaz beszélgessünk, rajzoljunk, hallgassunk zenét, kézimunkázzunk, mozogjunk, készítsünk szókérttyákat stb.
- A nyelvi fészekben a lehető legtöbb tevékenység kapcsolódjon a kisebbségi kultúrához (a tanulandó szókinccs, a használt tárgyak, a tevékenységek típusa stb.) Ám a legfontosabb a nyelvtanulás és a gyerekek motiválása: ha egy téma érdekli a gyerekeket, csak azért,

mert nem kapcsolható a kisebbségi hagyománykörhöz, ne hagyjuk el! (Vö. Pachné Heltai – Bartha 2017)

### **Megfigyelés, dokumentálás**

- A gyermekek fejlődésének folyamatos nyomon követése és dokumentálása segít a tervezésben, az értékelésben, a szülőkkel való együttműködésben. A megfigyelésnek és dokumentációnak számos formáját megvalósíthatjuk, érdemes itt is a sokféleséget szem előtt tartani. Tarthatunk például olyan napokat, amikor az egyik pedagógus egy vagy több gyermeket megfigyel, lejegyzi a fejlődési eredményeket, és a további feladatokat. A gyerekek munkáit is érdemes gyűjteni, a szülőkkel ezekről rendszeresen konzultálni.

### **V. A tapasztalatok hasznosítási lehetőségei és alapelvei magyarországi kontextusban**

Ugyan minden elrendeződés és intézményi gyakorlat különböző, általánosságban az mondható, hogy a magyarországi kisebbségi oktatás napjainkban kihívásokkal küzd és szükség van a jó gyakorlatok implementálására. Magyarországon 13 elismert kisebbségi közösség van. A legnagyobb a cigány (az ország lakosságának 6-10%-át, a kisebbségi lakosság 60%-át adják), a második legnagyobb a német közösség. Eltérő mértékben, de valamennyi közösség a nyelvcseré folyamatát éli át, a helyi változatokban élő kisebbségi nyelvet tipikusan az idősebb generációk használják. Nem mindegyik közösség rendelkezik, ilyen a cigány is, az oktatás folyamatába instrukciós nyelvként és tananyagként épülő (sztenderdizált) változattal. Az oktatásirányítás gyakran ezzel magyarázza a tananyagok, oktatási segédanyagok hiányát is. A cigány közösség helyzetét számos egyéb ok mellett

belső nyelvi-etnikai heterogenitása és az alacsony szocioökonómiai státusz is nehezíti (l. Bartha 2012).

Kisebbségi korai nevelést az óvodákban Magyarországon nyolc szülő igénye esetén kell a helyi önkormányzatoknak biztosítaniuk. Ez elvben a romani nyelvi hátterű cigány közösségek esetében is három formában valósulhat meg: (1) anyanyelvű (=romani nyelven), (2) kétnyelvű, ahol a napi aktivitások során mind a romani, mind a magyar nyelvet használják, nagy hangsúlyt fektetve a romani nemzetiségi (kisebbségi) nyelvi fejlesztésre, (3) egynyelvű magyar, roma kultúra oktatásával. Más nemzetiségek esetében az óvodai programokat tekintve a legelterjedtebb forma a kétnyelvű, ami viszont gyakorlataiban intézményről intézményre különbözik (Kállai 2011: 36). A roma nemzetiségi óvodai nevelést illetően nem kis harcok után az ország első roma nemzetiségi óvodáját Hosszúpályiban Csonkáné Lakatos Klára és Csonka József hozta létre.

Ahol a nemzetiségi korai nevelés kevésbé sikeres, ennek okai számos faktorra vezethetők vissza. Ilyen például a motiváció és az együttműködés hiánya: a szülők sok esetben nem rendelkeznek valódi információval arról, mit jelent a nemzetiségi (kisebbségi) oktatás, milyen előnyei vannak a többnyelvűségnek, és hogy a mérhető sikerre az ő támogatásukhoz is szükség van. Az intézmények gyakran nem fektetnek kellő hangsúlyt a megfelelő tájékoztatásra és az extra támogatás érdekében megszervezik a kisebbségi oktatást (Kállay 2011: 11–18, 35). Problémát jelentett és jelent ma is a megfelelően képzett pedagógusok hiánya is. Ez egyrészt a szükséges nyelvi ismeretek, másrészt a módszertani felkészültség hiányát is jelenti (Kállay 2011: 37). Számos konfliktuskérdés a nyelvi forrásokat bevonó és egyenrangúan kezelő heteroglosszikus szemléletmód hiányából fakad, ahol a dialektális változatosság is gyakran mint nehézség tematizálódik. E problémakör nem pusztán a nemzetiségi oktatás és nyelvváltozatok területén, hanem valamennyi

formában és többségi nyelvre vonatkozó szemléletmódban is jelentkezik.

Mivel a heterogenitás Magyarországon mind az intézményekre, mind a családokra jellemző, a nyelvi fészkek modelljének implementását kizárólag a helyi kontextusokhoz igazodó pilotprogramok formájában tartjuk elképzelhetőnek. A program iránti érdeklődés felkeltésének és a hosszú távú sikerének empirikus kutatásunkból és annak eredményeit összegző tanulmányunkból a következő **alappillérei** rajzolódnak ki:

### **Fenntartható cél:**

*A kisebbségi nyelvoktatás célja olyan, a helyi nyelvi gyakorlatokra és igényekre épülő funkcionális többnyelvűség elérése, amely a globális nyelvi piacon is érvényesíthető.*

### **Heteroglosszikus szemléletmód:**

*A nyelvhasználatban rejlő sokféleséget természetesnek tekintő szemléletmód érvényesülése az oktatás teljes kontextusában. Ez nemcsak a mindennapi gyakorlatok tekintetében, hanem az ideológiák formálásában is kulcskérdés, hiszen az intézményes tanulás színterein tapasztaltak befolyásolják a jelenlegi tanulók, azaz a későbbi döntéshozók ideológiáit. E szemléletmód eltejedése hosszú távú, alapvető szemléletváltást igénylő folyamat a magyar kontextusban.*

### **A jó gyakorlatok elérhetővé tétele:**

*A többnyelvűség kognitív előnyeit igazoló legkülönbözőbb kutatási eredmények és a sikeres pedagógiai modellek széles körben történő ismertetése. A pedagógusok és a kutatók ezzel nemcsak a már meglévő motivációt erősíthetik, hanem*

*az igényeket is formálhatják. Ha a szülők a kisebbségi nyelv fenntartásában nemcsak az erőfeszítést, az áldozatot és a hagyományok tiszteletét látják, hanem a kisebbségi ismereteket is magába foglaló többnyelvű repertoár kognitív és gazdasági előnyeit is, jóval motiváltabbá válnak, főként, ha ezen előnyök elérésében maguk is cselekvően vesznek részt.*

### **Partneri együttműködés és alulról történő építkezés:**

*Erre nem csupán a családok és az intézmények között van szükség, hanem a családok, az érintettek és a kutatók, a tudomány művelői között is, a kölcsönös tanulás és bevonódás jegyében.*

### **Támogató makroszintű nyelvpolitika:**

*A jól működő intézményi hálózathoz, a kisebbségi képviselet helyi, regionális és országos szintjeihez szükséges anyagi, törvényi és humán erőforrások biztosítása. Ugyanilyen fontos, hogy a helyi közösségek motiváltan éljenek is ezen erőforrásokkal.*

Ezen alappillérek is rámutatnak, hogy

- **A hatékony nyelvoktatás nem a makro szintű döntésektől, és nem is a helyi közösségek akaratától függő egyoldalú folyamat.** E két dimenzió egymást is formálja, a sikerhez pedig ez a partnerség elengedhetetlen (vö. Liddicoat – Baldauf 2008: 10–11).
- A globalizáció diverz nyelvi kontextusa, amikor a gyerekek más-más ismeretekkel, háttérrel vesznek részt a formális nevelésben, **az alulról építkezés szükségességére hívja fel a figyelmet, mind a kutatásban, mind a nyelvpolitikában, mind a helyi módszertani döntésekben.**



- **A lokális erőforrások és igények feltérképezése és kihasználása nélkül nem valósulhat meg hatékony kisebbségi vagy többségi nyelvoktatás sem, ami pedig minden más tanulás alapját képezi.**

## VI. Gyakorlati Módszertani ötletek<sup>3</sup>

### Elbeszélés, történetmondás, meseolvasás

- **Szabad beszélgetés**

Beszélgessünk a gyerekekkel egy közelmúltbeli eseményről, hétköznapi történésről, hirtelen eszünkbe jutott történetről! A gyerekekkel közösen például megbeszélhetjük, kivel mi történt előző nap. Ha felnőttként beszámolunk valami velünk történt apróságról, a gyerekek is kedvet kapnak a meséléshez. Egyszerű dolgokra gondoljunk: *Amikor tegnap boltban voltam.../ Tegnap nagyot nevettem, amikor...* Használhatunk valamilyen segédeszközt is, például egy követ, amit mindig az tart a kezében, aki éppen mesél.

- **Beszélgetés meghatározott témában**

Beszélgessünk valamilyen előre meghatározott témáról! Kijelölhetünk egy helyet a szobában, az udvaron, a településen, ahová célzottan, rendszeresen összegyűlünk és történeteket mondunk. Használhatunk hozzá valamilyen babát, bábút is. Vihetünk magunkkal uzsonnát is, és szervezhetünk történetmondós kirándulást például a településünk melletti erdőbe.

- **Meseolvasás**

Pedagógusként ismerkedjünk meg előre az olvasandó mesével, a cselekményével, a szókincsével, a képekkel! Gondoljunk ki előre kérdéseket a cselekményről (az ok-okozati összefüggések feltárásához)! Találjunk ki

---

<sup>3</sup> Forrás: Menetelmäopas kielipesätyöntekijöille (Ötlettár a nyelvi fészek dolgozóinak), Saamelaiskäräjät 2015. (Az alábbiak az ebben a segédanyagban szereplő ötletek fordításai, helyenként kiegészítve vagy szerkesztve. Fordította Pachné Heltai Borbála) Elérhető: [https://miisearvi.files.wordpress.com/2016/10/menetelmc3a4opas\\_kielipesc3a4tyc3b6ntekijc3b6ille.pdf](https://miisearvi.files.wordpress.com/2016/10/menetelmc3a4opas_kielipesc3a4tyc3b6ntekijc3b6ille.pdf)

magyarázatot a nehéz, furcsa szavakhoz! Gondoljuk át, hogy a képek segítségével találunk-e még lehetőséget a nyelvi fejlesztéshez.

- A meseolvasás előtt nézegessük meg a gyerekekkel a képeket, beszélgessünk róluk, ötleteljünk a mese lehetséges tartalmáról. Vagy eljátszhatjuk a hangunkkal a mesében szereplő állatokat, a gyerekek pedig kitalálhatják előre, milyen szereplői lesznek a mesének.
- Az olvasás közben is rendre álljunk meg; beszéljük meg a felmerült kérdéseket, nézzük meg a képeket, kérdezzünk rá az ok-okozati összefüggésekre, beszéljük meg az új, ismeretlen szavak jelentését!
- Az olvasás után beszéljük meg, hogyan tetszett a mese, volt-e benne valami félelmetes vagy éppen vicces dolog! Építsünk további foglalkozásokat a mesére, rajzoljunk, készítsünk képeket a mese alapján! Összeállíthatunk a meséhez nyelvi játékokat is, például megkereshetik a gyerekek a szöveg leghosszabb szavát, összehasonlíthatnak szavakat stb.

- **Mesemondás képek alapján**

Hasonlóképpen készüljünk fel rá, mint az írott mesék olvasásához! Találjunk ki a mesemondás előtti, alatti és utáni feladatokat! Érdeemes a mesére később is visszatérni, például másnap megkérni a gyerekeket, hogy ők mesélgék el ugyanazt a mesét a képek alapján. Egy következő lépésben már egy másik történetet is kitalálhatnak a képek alapján.

- **Történetmondás**

Ez a módszer mindenkinek ajánlott és igen egyszerű. A lényege, hogy lehetőséget teremtünk a gyerekeknek arra,

hogy saját gondolataikról beszéljenek. Mindössze egy tollra és papírra, egy hallgatóra és egy történetmondóra van szükség.

- **Felnőttek meséje**

Minél többet mesélünk és olvasunk meséket a gyerekeknek, annál lelkesebbek lesznek ők is a történetmondásban. Használhatunk például valamilyen bábut, amelyik mesél, vagy a felnőttek mesélhetnek először egymásnak.

- **Közös mesélés**

Képek segítségével közösen is kitalálhatunk egy történetet, ilyenkor mindenki húz egy képet, aminek a segítségével szabadon folytatja a közösen kitalált mesét. Például Anyák napjára kiváló ajándék lehet egy ilyen közös mese.

- **Hogyan csináljuk?**

A történetmondás előtt mondjuk meg a gyerekeknek, hogy mi fog történni: *Mesélj el egy történetet. Én pontosan felírom, amit mesélsz, és utána felolvasom. Ha szeretnéd, utána megváltoztathatod vagy kijavíthatod.* Ezután pontosan jegyezzük le a történetet, semmit ne változtassunk vagy javítsunk ki benne! Amikor a történet készen van, olvassuk fel a gyerekeknek, hogy módosíthassa, ha szeretné. Utána felolvashatjuk másnak is (a többi gyerekeknek, a szülőknek, más felnőtteknek), ha ezt a mesét kitaláló gyermek is megengedi. Jegyzeteljük fel észrevételeinket arról is, hogyan zajlott a történetmondás: hogyan kezdődött, mikre gondoltunk közben, hogyan reagált a gyermek stb. Lényeges, hogy olyan hangulatot teremtsünk, amelyben a gyermek érzi, hogy valóban érdekli bennünket a története. A gyerekek gyakran szeretnek először egy rajzot készíteni és csak

azután elmesélni a történetet. Jegyezzük fel, hogy mikor, hol született a történet, írjuk rá a gyermek nevét is.

Ha többször ismételjük e módszert, a történetmondás a gyermek és a felnőtt közös idejévé válik. Kialakul az „egymás között érzése”. A történetet ne értékeljük és ne is nagyon magyarázzuk! A történetmondó dönti el, hogy milyen történet születik. Lehet csupán pár szó vagy egy hosszabb történet is, szólhat egy élményről vagy lehet akár egy vicc is. A lényeg, hogy közösen örüljünk neki. Különösen hasznos ez a módszer, ha a gyermek rendszeresen mesél, hiszen ezáltal a pedagógus megtudhatja, hogy a gyerekeket éppen mi foglalkoztatja, milyen gondolatai vannak. A gyermek pedig megtanulja, hogyan beszéljen ezekről és más helyzetekben is jobban ki tudja fejezni gondolatait, önbizalma növekszik. A legfontosabb mindig az, hogy a felnőttek kíváncsian hallgassák a gyermekek mondandóját, és biztassák őt arra is, hogy non-verbális jelekkel is kíséresse történetét.

### **Nyelvi tudatosság; a nyelvi tudatosság fejlesztését szolgáló játékok**

Amikor a gyermek nyelvi tudatossá válik, képes lesz elkülöníteni egymástól a nyelvi formát és a tartalmat. Ez szükséges ahhoz, hogy megtanuljon írni és olvasni. Kezdetben a gyerekeknek a szavak valamilyen jelentéssel bírnak, például a 'malac' egy négylábú, rószaszín állat pici farokkal. Lassan aztán megtanulja, hogy a 'malac' egy szó is, és hogy ez más szavakra is emlékeztet. Azt is észreveszi, hogy a szavakat feloszthatjuk különböző egységekre. Lassan a jelentésről tehát a nyelvi formákra irányul a figyelme. Fontos, hogy ezt a folyamatot elősegítsük. Ezt megtehetjük különböző nyelvi játékokkal. A nyelvi tudatosság fejlődése születéstől körülbelül tízéves korig számottevő, és különösen érzékeny időszak az 5-6 éves kor. Ilyenkor lényeges, hogy minél többféleképpen

gyakorolhassa a nyelvi készségeket a gyermek és gazdag nyelvi közeg vegye körbe. Különböző kommunikációs gyakorlatokkal, játékokkal, mesékkal, mozgásos feladatokkal, énekléssel és zenével tehetjük változatossá a gyakorlást. Néhány példa:

### ***Fonológiai tudatosság: a hangok szintje***

- Rímpárok, egymásra rímelő szavak gyakorlása a kisebbségi nyelven (mint magyarul *ház-láz, tesz-vesz* stb.);
- Képpárok rímelő szavakkal: az egyik képet a gyermek kihúzza egy zsákból és a földön lévő képek közül megkeresi a párját;
- Verssor befejezése rímelő szóval;
- Megfigyeljük, kinek a neve milyen betűvel kezdődik, megnézzük őket írottan is;
- Keresünk a környezetünkben vagy képeken például *sz-szel, zs-vel, s-sel* kezdődő szavakat (olyanokat, amelyek a tanulandó adott kisebbségi nyelven nehéz, fontos, érdekes stb.)

### ***Morfológiai tudatosság: a szavak szintje***

- Összetett szavak képzése képek alapján;
- Szinonimák gyűjtése, mi jelenti még ugyanazt;
- Mondatok szavainak összeszámolása

### ***Szintaktikai tudatosság: a mondatok szintje***

- **Mondatok befejezése**  
A pedagógus elkezd egy mondatot, a gyerekek befejezik (lehet képek alapján is játszani)
- **Mondatok bővítése**  
A pedagógus mond egy rövid mondatot, amit a gyerekek kibővítenek

- **Mik ezek?**

Képeken szereplő tárgyak összefoglaló fogalmának megnevezése és mondatalkotás. *Kés, villa, kanál... Ezek evőeszközök.*

- **Hova megy?**

Alkotunk egy mondatot, például egy cicáról, aki mindig új helyre megy. Képeket mutatunk a gyerekeknek különböző helyekről, és mondatokat alkotunk: *a cica a házba megy; a cica a kertbe megy* stb. Érdeemes minél többször a gyerekek a kisebbségi kultúrkörre jellemző példamondatokat, mesefigurákat, helyszíneket megadni.

- **Kérdések és furcsa válaszok**

A felnőtt kérdez, a gyerekek képek alapján válaszolnak (például kihúzzák őket egy zsákból). *Mivel utazik bence? – csizmával.*

- **Képes titok**

Adunk az egyik gyerekeknek egy képet, aki beszél róla. A többiek megpróbálják kitalálni, melyik képről beszél a társuk. Hasonlóképpen egy, a helyiségben lévő tárgyat is leírhat a gyerek, és a többiek kitalálják.

- **Logikus sorrend**

A gyermeknek képes kártyákat adunk, amiket sorba rendeznek úgy, hogy a kártyák egy történetet adjanak ki. Segíthetjük őket ebben kérdésfeltevésekkel is (Mi történik először, mi aztán...?).

- **Rajzolás és történetmondás**

A gyerekek lerajzolnak egy történetet, amit aztán egymásnak is elmesélhetnek.

- **Egy történet folytatása**

A pedagógus elkezdi egy mesét, aztán a gyerekek szabadon folytathatják. Bárki javasolhat, hogy miként folytatódjon a mese. Így egy közös mesét alkothatunk, vagy pedig minden gyermek saját történetet alkothat, azaz a végén egy közös kezdettel sok különböző mese jön létre, amit aztán mindenki elmesélhet a többieknek.

- **Furcsa dolgok, logikátlan mese**

Mi a furcsa a mesében? A pedagógus elmond egy történetet és bele nem illő, furcsa mondatokat kever bele. (mi nem stimmel? *Kati este aludni ment a konyhaasztalra. Éjszaka volt. Mindenki csendben volt.*)

- **Mondd el saját szavakkal!**

A felnőtt elmesél egy történetet, amit aztán a gyerekek saját szavaikkal elismételnek.

- **Rajzold le, amit mesélek!**

A pedagógus mesél, a gyerekek lerajzolják.

## **Nyelvelsajátítás mozgással és mozgásos játékokkal kis helyen**

A mozgással a gyerekek számos új dolgot tanulnak. A mozgásos játékokkal megtanulhatják a testrészeket, a színeket, a formákat, de matematikát is vagy éppen fejleszthetik nyelvi tudatosságukat. Egy-egy játékkal egyszerre több készségüket is fejleszthetjük. A mozgásos játékok során használhatjuk ugyanazokat az eszközöket (például képeket, kártyákat), amiket más nyelvi játékok során is.

A mozgásos játékokhoz érdemes motiválni a gyerekeket. Kitalálhatunk például valamilyen cselekményt a játékhoz. Használhatunk egy bábut vagy plüssállatot, aminek valamilyen gondja van, és a gyerekektől kér segítséget (például



eltévedt vagy elveszített valamit). A játékok előtt mindig mondjuk el annak menetét, és mutassuk is meg a gyerekeknek. A zene is a mozgásra ösztönzi a gyerekeket. A játékok végén érdemes valamilyen relaxáló, nyugtató feladatot beépíteni, így könnyebben térhetünk át a következő tevékenységre is. A mozgásos feladatokat is mindig kössük össze a gyermekek környezeti kultúrájával.

### ***Testrészek***

- **Testrészeket a tárgyakra!**

A padlóra például párnákat vagy más tárgyakat helyezünk. A gyerekek körbe-körbe járnak zenére. A pedagógus vagy az egyik gyermek azt kiabálja, hogy *Orrokat a párnákra*, mire a gyerekek a párnákra nyomják az orrukat. Hasonlóképpen: *Ujjakat a piros vödörbe!* *Lábujjakat a székre!* Aztán bonyolíthatjuk is, például *Két orrot a párnákra!*

- **Borsószás/ plüssfigura szállítása valamilyen testrészen**

Ezt a játékot meséléssel is egybeköthetjük. Gondoljuk ki a gyerekekkel, hogy hova visszük a plüssállatot (például tópartra). Oda bizony hosszú út vezet, és az út során sokféleképpen kell szállítani a figurát (a hátunkon, a hasunkon, a vállunkon stb.).

- **Páros mágnesjáték**

A gyerekek zenére mozognak egyedül vagy párban. A zenét megállítjuk, és a pedagógus egy utasítást ad, például *Érintsétek össze az arcotokat!* *Nyomjátok egymásnak a hátatokat!* A zene folytatódik és a gyerekek a felvett pózban sétálnak tovább.

- **Mozgásos játékot követő relaxáló feladat**

Valamilyen nyugtató zenére a gyerekek lefekszenek és becsukják szemüket. Ha megnyugodtak, egy puha tárggyal (például ecsettel vagy madártollal) megérintjük egyik testrészüket, és meg is nevezzük azt.

## **Színek**

- **Memóriajáték színekkel**

Kirakunk különböző színű kártyákat, megnevezzük a színeket, majd becsukjuk a szemünket, és valaki kivész egy színt. A többiek megpróbálják kitalálni, melyik szín hiányzik.

- **Memóriajáték mozgásosan**

Színes memóriakártyákkal játszunk. A gyerekek zenére mozognak, majd a zenét megállítjuk és mindenki felfordíthat a padlón lévő kártyákból egy-egy párat. Megnevezzük a színeket, majd folytatjuk a játékot. A hagyományos memóriajátékhoz hasonlóan játszunk.

- **Színes fészek a terem különböző oldalain**

A gyerekek a szoba közepén állnak. Megnevezünk egy színt, és azok a gyerekek, akiknek az a szín van a ruháján, az adott színű fészekbe mennek (a fészket szimbolikusan számtalan anyagból kialakíthatjuk vagy csak jelezhetjük). A gyerekek is megnevezhetnek színeket.

- **Színes barangolás**

Elindulunk az óvoda különböző sarkaiba, termeibe, udvarába. Egy kártyát húzunk ki, és elindulunk, hogy hol találunk még hasonló színű tárgyakat. Megnevezzük a színt és a tárgyat. Érdekes azokra a színekre különös figyelmet fordítani, ami az adott kisebbségi kultúrára jellemző.

- **Színes, mozgó golyók**

Színes golyókat vagy hengereket készítünk (például wc-papír-gurigából). Ezeket kirakjuk a terem közepére és utasításokat adunk a gyerekeknek: *Vigyétek a pirosakat a sarokba! Vigyétek a zöldeket az udvarra!* Hasonlóképpen a végén össze is szedjük az eszközöket.

- **Álljunk párba színes madzagok segítségével!**

A pedagógus különböző színű madzagokat tart a kezében úgy, hogy mindkét végét egy-egy gyermek megfoghassa. Ezáltal akik ugyanazt a színt fogják meg, párok lesznek. Megnézzük, hogy kik lettek a párok és milyen színnel.

- **Színes kukacok**

Különböző színű madarak fészkeibe megfelelő színű madzagkukacokat viszünk. A kukacokat egyesével visszük a madarak fészkébe. Minden gyereknek lehet egy saját fészke vagy mindenki gyűjthet minden fészekbe.

### *Formák*

- **Mi lehet a zsákban?**

Különböző alakú, formájú tárgyakat beleteszünk egy zsákba. A gyerekek belenyúlnak és megpróbálják kitapogatni, hogy mi lehet az.

- **Formák a falon és a padlón**

A gyerekek zenére a falakon és/vagy a padlón elhelyezett, például papírból készült geometriai formák mellett haladnak. Amikor a zene elhalkul, és megállnak, azt a formát lerajzolják egy papírra.

- **Háromszög-négyszög-kör játék**

A falon geometriai formákat helyezünk el. A gyerekek a földön fekszenek és a pedagógus utasítására gyorsan a megfelelő formához mennek. Például: *Keressük meg a köröket!*

- **Eltérő méretű formák**

A szoba különböző oldalaiban elhelyezünk nagyméretű geometriai formákat, négyszöget, háromszöget, kört. A másik oldalon kisméretű formákat, amelyeket letakarunk egy lepedővel. A gyerekek innen húznak egy formát, megnevezik, és odaviszik a megfelelő nagy formához. Különböző akadályokat is elhelyezhetünk az oda vezető úton, például székeket, amik alatt át kell bújniuk.

### **Helymeghatározás, irányok**

- **Irányok gyakorlása**

Mindenkinek van egy saját széke. Zenére körbe-körbe járnak a gyerekek, valaki ad egy utasítást: *Mássz fel a székre! Bújj be a szék alá! Ül le a szék mögé!* stb.

- **Hely és tárgy**

Körbe-körbe járunk a teremben, egy plüssfigurával a kézben. Amikor a zene elhalkul, adunk egy utasítást: *Tedd a macit a hátad mögé! Tedd a macit a fejedre!* stb.

- **Utasítás kártya alapján**

Különböző kártyákat húzunk, amelyeken valaki/valami valahol van. Együtt megbeszéljük, mit látunk a kártyán. Például a maci a szekrény tetején van. Utána azt mondjuk a gyerekeknek, hogy *Tedd a kártyát/macit a szekrény tetejére!* A következő gyereknek azt mondjuk, *Hozd a kártyát/macit vissza a szekrény tetejéről!*

- **Szobor**

Megbeszéljük, hogy ki lesz a szobor első része. Utána a pedagógus utasításokat ad, hogyan helyezkedjenek el a gyerekek a szoborhoz. Például: *Kati, menj Peti mögé; Kristóf Peti elé, tedd a kezéd a vállára* stb.

### **Szavak, tulajdonságok, mondatok és történetek**

- **A közvetlen környezet szavainak elsajátítása**

A pedagógus vagy egy gyerek utasításokat ad, hogy mit érintsenek meg a többiek. *Érintsd meg a falat, a padót, az asztalt* stb. Pontosíthatjuk is az utasítást: *Érintsd meg a piros tollat, érintsd meg az előszoba falát* stb.

- **Történet a fényképekről**

A gyerekek körben ülnek a padlón. Egyikőjük a körön kívül sétál, és mindenki elé egy szókártyát letesz. Mindegyikőjük felfordítja a képet, megbeszéljük, hogy mi van rajta, és közösen alkotunk egy történetet.

- **Keresd meg a dolgok/képek párját**

A párban lévő dolgokat a szoba különböző végeibe rakjuk egymástól elválasztva. A gyerekek egyenként elhoznak egy-egy tárgyat és megkeresik a párját a szoba másik végén. Különböző akadályokat is elhelyezhetünk a szobában, amiket a gyerekeknek ki kell kerülni, át kell alattuk bújni stb. A végén megbeszéljük a tárgyak neveit és megnézzük, hogy mindennek megvan-e párja.

- **Ugyanolyan – eltérő**

Különböző ruhadarabokat készítünk elő. A pedagógus elkezdi a játékot, felvesz például különböző színű kesztyűket. A gyerekek megmondják, hogy ugyanolyanok-e vagy eltérőek-e, milyen színűek.

Megkeresik a megfelelő párt. Utána a gyerekek is beöltöznek, és folytatódik a játék.

- **Mik tartoznak egybe?**

Különböző, valamilyen szempontból összetartozó képpárokat készítünk (például kutya-kutyaól; étel-konyha stb., a legjobb a kisebbségi kultúra tárgyköréből választani). Először átnézzük a képeket a gyerekekkel, megbeszéljük, miért tartoznak a képek össze. Majd kirakjuk a képeket a szobába össze-vissza és a gyerekek megkeresik a párokat. Memóriajátékként is játszhatjuk.

- **Igaz-hamis**

A pedagógus vagy a gyerekek mondatokat mondanak, amelyek vagy igazak vagy hamisak. A gyerekek egyet előrelépnek, ha a mondat igaz, és hátra, ha hamis. Például *A tehén tud repülni*; *A kutya hal* stb. Az lehet a következő kérdező, aki először ér oda a lépésekkel az aktuális kérdezőhöz.

- **Hatalmas hajó**

Kitalálunk egy összefoglaló kategóriát (például ételek, állatok stb.). Egy labdát vagy babzsákot dobunk egymásnak, aki éppen kapja, mindig mond egy abba a kategóriába illő szót. Egy másik variációban ugyanazzal a betűvel kezdődő szót is mondhatunk.

- **A kapitány parancsol**

Ha a kapitány azt mondja, hogy *A kapitány parancsol: fussatok*, akkor mindenkinek futnia kell, de ha csak annyit mond *Fussatok*, nem szabad megmozdulni. Természetesen más parancsokat is kitalálhatunk (sétáljatok, küsszatok stb.)

- **Mit csinállok?**

A gyerekek húznak egy kártyát, amin valamilyen mozgás látszik. Utána elmutogatják a többieknek és megkérdezik: *Mit csinálok?* A többiek találgatnak, közben a pedagógus mindig megismétli a gyerekek szavait a kisebbségi nyelven. Majd a jó megoldást is többször elismételjük a gyerekekkel.

- **Találd ki, milyen állat**

Az előzőhöz hasonló játék állatokkal.

- **Képkártyákat mozgássá**

A gyerekek húznak egy igés kártyát és egy főneves kártyát. Például az egyikken egy mozgás van, valaki sétál, a másikon egy sáros cipő. Alkotnak belőle egy mondatot és elmutogatják: *A fiú sáros cipőben sétál.*

- **Állat és mozgás**

Egy zsákból állatos kártyákat húznak a gyerekek sorba, megnevezik, majd elmutogatják az állatot. Játshatjuk mással, például közlekedési eszközökkel is.

### *Érzelmek és mozgás*

- **Mozgás zenére**

A zenét megállítjuk. Mutatunk a gyerekeknek egy érzelmi kártyát. Megnevezzük az érzelmet és bemutatjuk. Az érzelemhez valamilyen hangot is kapcsolhatunk.

- **Mit érzek és miért?**

A padlóra rakjuk az érzelmi kártyákat. Zenére körbejárnak a gyerekek, és mindenki vesz egy kártyát, és elmondja, hogy mikor, miért érzett úgy, ahogy a kártyán szerepel. Például mikor volt és miért mérges utoljára.

- **Érzelmek eljátszása**

Mozgásunkkal különböző érzelmeket imitálunk, *vidám, lelkes, szomorú, csalódott* stb.

- **Érzelemszobor**

Párban dolgoznak a gyerekek, húznak egy érzelemkártyát és a párjukat egy azt kifejező pozícióba állítják.

### *Matematika és mozgás*

- **Popcorn gép**

A gyerekeket két csoportja bontjuk. Egymás területeire, mint egy popcorn gép, meghatározott ideig folyamatosan puha tárgyakat dobnak (puha papírgolyókat például). A végén megszámloljuk, hogy hány darab „popcorn” van az egyik oldalon és a másik oldalon.

- **Számok képekkel**

A földre olyan tárgyakat helyezünk olyan mennyiségben, mint a képkártyáinkon is vannak. A gyerekek húznak egy kártyát, amelyen például két zokni van, és keresnek a földön lévő tárgyak közül két zoknit. Megnevezzük a tárgyakat és megszámloljuk őket.

- **Számok és mozgás**

A falakra 1-től 5-ig számokat helyezünk, melléjük egy mozgást ábrázoló képet. A számhoz érve a gyerekek az adott mozgást annyiszor végzik el, ahányas szám a falon szerepel. Például háromszor megfordulnak vagy kétszer bedobnak egy labdát egy kosárba.

- **Fészekjáték**

Minden gyereknek van egy saját „fészke” (például újságpapírból is készíthetjük). Megadott idő alatt kell a fészkükbe hordani különböző tárgyakat. A végén



megszámoljuk, kinek hány tárgya lett, kinek van több, kevesebb. Megnevezzük a tárgyakat.

- **Csoportosítás**

A fészkeket beosztjuk, az egyikbe például ruhákat, a másikba evőeszközöket stb. gyűjtenek a gyerekek.

- **Összehasonlítás**

Először különböző, de adott témakörbe tartozó tárgyakat gyűjtenek a fészekbe a gyerekek (például zoknikat). Aztán ezekből alcsoportokat próbálnak kialakítani. Például a zoknikat növekvő vagy csökkenő nagyságrendbe helyezik.

- **Hogyan folytatódik a sorozat?**

A pedagógus a padlóra kirak különböző tárgyakkól egy sormintát. Például kör, négyzet, háromszög stb. A gyerekeknek ezt kell folytatniuk, majd együtt ellenőrizzük, hogy sikerült-e, megbeszéljük a helyes sorrendet.

### ***Nyelvi szerszámoszláda***

A „nyelvi szerszámoszláda” játékaik mindenkinek megfelelnek, a nyelvet már jól beszélő gyerekeknek és a kezdőknek is. A nyelvet már jobban beszélő gyerekek a játékok során a kezdők számára nyelvi modellek. A játékok valamennyi gyermek nyelvi tudatosságát és nyelvismeretét növelik, ezért ezeket ajánlatos minden nap játszani.

A nyelvi szerszámoszláda játékok segítségével megtanuljuk:

- különböző tárgyakat megnevezni és felismerni
- fölérendelt és alárendelt fogalmak

- csoportosítás és dolgok megkülönböztetése
- beszédprodukción és beszédértés
- elbeszélés, leírás
- értő hallgatás, koncentráció
- színek, helymeghatározás

*Szükséges eszközök:*

Kártyák, szózsák vagy egy táska a szavaknak; nagy lepedő vagy egyéb anyag; különböző, a gyerekek számára ismert tárgyak, ruhák, különböző anyagok, tárgyak a természetből stb.

Témakörök szerint csoportosított képkártyák, a kisebbségi kultúrára építve: testrészek, ruhadarabok, emberek, ételek, otthon, mindennapi eszközök, a kultúrához kapcsolódó tárgyak, közlekedési eszközök, természet, színek, érzelmek, állatok, formák, helyek (helymeghatározások), évszakok, napszakok, a környezethez kapcsolódó szavak (vidék, város stb.), melléknév-főnév kártyák és cselekvéseket ábrázoló kártyák (igekártyák).

Hasznos, ha a kártyákra rá is írjuk a szavakat a tanulandó nyelven, ha szükséges, a ragozási tövüket is. Ez segít a kezdő munkatársaknak is, ha még ők maguk sem beszélnek olyan jól a nyelvet.

***Megnevezés és felismerés***

- **Bevásárlókosár**

A kosárba különböző, a gyerekek számára ismert tárgyakat/tárgyak képeit helyezük (pl. zokni, toll, könyv, labda, bögre). A gyerekek egyesével húznak egy képet és megnevezik. Utána elmondják, hogy mit lehet azzal az adott tárggyal csinálni és milyen tárgy az. A pedagógus

különböző kérdésekkel segít: *Mit csinálunk vele? Milyen színű? Kicsi vagy nagy?* stb.

- **Hová tűnt?**

Szükséges: a kosárban különböző tárgyak/tárgyak képei, nagy lepedő. Válasszunk ki először hat tárgyat és nevezzük meg őket a gyerekekkel. Tegyük le őket a gyerekek elé. A gyerekek megfigyelik őket, majd elfedjük őket egy nagy lepedővel. A gyerekek becsukják a szemüket, a pedagógus kivesz a lepedő alól egy tárgyat. A gyerekek megnézik a tárgyakat és megpróbálnak visszaemlékezni, hogy mi hiányzik. Ha nem találják ki, a felnőtt segít, például elmondja, hogy mit lehet az adott tárggyal csinálni és hogyan néz ki. Ahogy a gyerekek szókinccse nő, cseréljük ki a tárgyakat, játszunk mindig új szavakkal.

- **Mi lehet ez?**

Különböző tárgyakat helyezünk egy zsákba/kosárba. A gyerekek becsukott szemmel kitapogatják, hogy mik vannak benne. Utána minden gyerek választ egy tárgyat és megnevezi. Kiveszi a zsákból, majd a végén mindent még egyszer közösen megnevezünk.

- **Megnevezés és fölérendelt fogalom**

Kiválasztunk három képet/tárgyat, amelyek egy fölérendelt fogalomhoz kapcsolódnak (állatok, ruhák, játékok, közlekedési eszközök, bútorok stb.) Mindegyik kategóriához egy-egy feliratot/rajzot is készítünk. A gyerekek kihúznak egy képet/tárgyat és a megfelelő csoportba rakják.

- **Gyors megnevezés**

Eszközök: képkártyák. Sorban mindegyik gyerek elé letesszünk egy képkártyát, amit a lehető leggyorsabban

meg kell nevezniük. Ha ez megvan, egy új kártyát teszünk a következő gyerek elé. Törekedjünk arra, hogy a lánc minél gyorsabban haladjon előre. Ha a gyerek nem tudja megnevezni, a többiek segíthetnek.

- **Megnevezés homokórára**

Kiválasztunk egy fölérendelt fogalmat, például állatok. Elindítjuk a homokórát és a gyerekek a lehető legtöbb állatot kell megnevezniük. Mindegyik jó szónál egy gombot (ez lehet kavics, gesztenye stb.) dobunk középre. Az idő lejártával megszámloljuk, hány állatot tudunk megnevezni. Utána egy másik kategóriát választunk. A végén összehasonlíthatjuk, melyik témában tudtuk megnevezni a legtöbb szót.

- **Mit jelent a kép?**

A képkártyák/tárgyakat összerendezzük fölérendelt kategóriák szerint. A pedagógus elkezd információkat adni az egyik képről. Megnevezi a fölérendelt fogalmat, majd leírja a tárgyat. *Ez egy állat. Nagy, lehet vele lovagolni.*

- **Találd ki, mi ez!**

Az előzőhöz hasonló játék, de a gyerekek nem látják a kártyákat, az csak a pedagógus kezében van. Mindig nevezzük meg a fölérendelt kategóriát is.

- **Melyik a kakukktojás?**

Tegyünk egymás mellé három képet, amelyek közül kettő ugyanazon kategóriába tartozik! Például *zokni-blúz-autó*. A gyerekek megnevezik, hogy melyik a kakukktojás és miért.

- **Figyelj, és találd ki, mi a kakukktojás!**

A pedagógus háromszavas csoportokat sorol, a gyerekek megmondják, melyik a kakukktojás és miért. *Például autó-hajó-játékmaci; nadrág-ágy-kabát; könyv-kutya-macska* stb.

- **Boltos játék**

Kártyákat vagy tárgyakat helyezünk el egy asztalon, ahova a gyerekek nem látnak el. A pedagógus megkéri a gyerekeket, hogy menjenek el a boltba és vásároljanak neki például egy nadrágot. Kezdetben úgy játszunk, hogy csak egy dolgot kelljen vásárolniuk. Később nehezíthetünk úgy, hogy több (két, három) dolgot vásároljanak a gyerekek. A fölérendelt kategória megnevezésével segíthetjük a memorizálást. Nehezíthetjük úgy is, hogy különböző kategóriákba tartozó tárgyakat kérünk (nadrág, autó, madár).

- **Nézz körül!**

Végezhetjük segédeszköz nélkül vagy egy eszközt is választhatunk a rámutatáshoz. Körbenézünk és sorra megnevezzük, hogy milyen tárgyakat látunk magunk körül.

- **Föld – víz – ég**

Készítünk három kategóriát (képet, feliratot vagy színt használunk a föld-víz-ég kategóriák kialakításához). Lerakjuk a földre például állatok vagy közlekedési eszközök képeit. A gyerekek sorba felvesznek egy képet, megnevezik, és a megfelelő kategóriába helyezik (például az alapján, hogy az állat a földön mászik-e vagy az égen repül, a közlekedési eszköz a földön megy-e vagy a vízben stb.).

- **Hallgasd meg és cselekedj!**

Különböző, fölrendelt kategóriák képeit helyezük el a falakon (pl. autó, blúz, baba, ágy). A szoba minden falára helyezünk egy képet. A gyerekek megnevezik a kép fölrendelt kategóriáját: *közlekedési eszköz, ruha, játék, bútor*. Fordítva is játszhatjuk: A gyerekek a terem közepére mennek. A pedagógus mond egy tárgyat/dolgát, például *zokni*. A gyerekek a lehető leggyorsabban megkeresik azt a fölrendelt kategóriát, ahova a szó tartozik.

- **Milyen hang lehet ez?**

Készítsünk össze különböző hétköznapi használati tárgyakat, amelyek valamilyen hangot adnak ki! Használjunk a játékhoz valamilyen takaróeszközt, például egy nagy kartonfalat! A fal mögött a pedagógus vagy az egyik gyerek használni kezdi az egyik eszközt: ollóval elvág egy papírt, vizet önt stb. A többiek a fal mögött hallgatják, és megpróbálják kitalálni, mit csinál a másik. Utána mondatot alkotunk. Például: *Benedek ollóval papírt vág.*

- **Milyen témakör ez?**

Mindenki kártyákat kap és maga elé teszi fejjel lefelé. A pedagógus a saját paklijából felfordítja az első kártyát, megnevezi a rajta lévő tárgyat és a hozzá tartozó fölrendelt kategóriát. Például: *Ez egy farkas, ez egy állat*. A gyerekek is felfordítanak egyet, megnevezik és megmondják a kategóriát. Mindenki, akinek ugyanaz a kategóriája, mint a pedagógusnak, odaadja a kártyáját a pedagógusnak. Az, akinek más van, a paklija alá rakja a szót. Az nyer, akinek először elfogynak a kártyái.

## **Beszédprodukción és beszédértés**

- **Ugyanaz a mondat**

Egy kosárba/szatyorba páros kártyákat helyezünk (kétszer legyen minden kártya). A gyerekek kihúznak egy kártyát a kosárból/szatyorból. Alkotnak egy mondatot a kártya alapján. Például *A fiú tejet iszik*. Szükség esetén a pedagógus segíti a mondatalkotást, például olyan kérdésekkel, hogy *Ki? Mit csinál a fiú? Mit iszik a fiú?* Ezután a mondatot összeállító gyerek lerakja a kártyát maga elé. Amikor még egyszer kihúzza valaki ugyanazt a képet, azt is megkapja a mondatot alkotó gyerek.

- **Egy szó**

Képkártyákat rakunk a gyerekek elé úgy, hogy mindenki lássa. A pedagógus kinéz egy kártyát és egyetlen passzoló szót mond hozzá, ami alapján a gyerekek ki tudják találni, hogy melyik kártyát nézte ki. Például azt mondja, *csúszda*. Az egyik gyerek megmutatja a kártyát és mond egy hozzá kapcsolódó teljes mondatot. *A kislány csúszdázik*. Ha a mondatot elmondta, az övé lesz a kártya.

- **Mondatkiegészítés**

A pedagógus egy mondatkezdetet mond, és a gyerekek kiegészítik. Használhatunk hozzá kártyákat, de játszhatjuk azok nélkül is. *A lány ül... Anya olvas... A fiú eszik... A lány iszik... A baba játszik... Az elefántok... Az autók... Szeretem... Télen... Este megyek...* stb. Segítségként kérdezhetünk is: *mit, kit, hová, kivel, mi nélkül, mikor* stb. Játszhatjuk csak egy kérdőszót felhasználva is. Például: *Mi nélkül? Az anya kalap nélkül olvas. Anya cipő nélkül süt.*

- **Mondatkiegészítés, vonzatok**

A pedagógus kezdi a játékot, például *Szeretem*, és húz egy kártyát: *Szeretem a palacsintát*. Utána megkérdezi a következő játékost: *És te mit szeretsz?* A játékhoz

keressünk olyan igéket, amelyek tipikus vonzattal használatosak.

- **Furcsa mondatok**

A pedagógus mond egy furcsa mondatot. A gyerekek kitalálják, hogy mi benne a furcsa, és kijavítják. Többféle megoldást is kigondolhatnak. Például: *A fiú kenyeret iszik.* – *A fiú teát iszik/A fiú kenyeret eszik.*

- **Kettős kártyák**

Készítsünk két színből álló kártyákat, a teteje és az alja legyen különböző színű! A kártyákat kirakjuk a gyerekek elé. A pedagógus kezdi a játékot, megnevezve a kártya felső felén szereplő színt: *Itt van a piros szín.* Utána a kártya alján lévő színnel egy továbbvezető kérdést tesz fel: *Hol van a zöld szín?* A gyerekek megkeresik azt a kártyát, aminek a teteje zöld. *Itt van a zöld. Hol van a fekete?* A játékot úgy is játszhatjuk, hogy minden gyereknek adunk egy kártyát. A pedagógus elkezdi: *Nálam van a piros. Kinél van a zöld?* Majd a játékot az a gyerek folytatja, akinek a kártyája felső része zöld. Hasonlóképpen készíthetünk kártyákat színek helyett tárgyakkal (a tetején például autó, az alján könyv, egy másik kártya teteje könyv stb.)

- **Pantomim**

A pedagógus a gyerek fölébe sűg egy igét, amit az elmutogat a többieknek. Például *ül, játszik.* Amikor a többiek kitalálták, a pedagógus segítségével kerek mondatot alkotnak vele: *Ki ül/játszik? Hol ül a lány? Mit játszik a lány?*

## **Helymeghatározás**

- **Helyhatározós kártyák**



A játékhoz olyan kártyára van szükségünk, amelyek képein gyakorolhatjuk a helyhatározókat. A gyerekekkel közösen megnézzük a képeket és gyakoroljuk az *előtt, mögött, mellett, alatt, felett* stb. határozókat. *Hol van a labda?* A gyerekeknek odaadjuk a kártyákat és kérdéseket teszünk fel: *Kinél van az a kártya, amelyiken van egy kép az ágy felett?* Akinél a kártya van, megmutatja a többieknek. Memóriajátékhoz hasonlóan is játszhatjuk. Ez esetben amikor a gyerekek felfordítanak egy kártyát, egy mondatot mondanak a kép alapján. Például: *A lány a szék mögött van.*

- **Hol van a könyv?**

Szükségünk lesz egy kosárra és a gyerekeknek ismerős tárgyakra (például könyv, toll, kulcs, maci, kő stb.) A pedagógus minden gyereknek sorban ad egy utasítást, például: *Tedd a könyvet a kosár mögé.* Amikor a gyerek odatette, megkérdezzük: *Hol van a könyv?* Úgy is játszhatjuk, hogy a gyerekek egymásnak adnak utasításokat.

- **Bújj a szék alá!**

Minden gyereknek van egy széke és egy asztala (vagy egy közös asztal). A pedagógus utasítást ad nekik: *Menj a szék mögé. Ülj a szék mellé. Állj rá a székre. Bújj a szék alá* stb. Azután az egyik gyerek is adhat hasonló utasításokat a többieknek.

## **A gyakorlati tanácsok, ötletek fő forrásai**

*Menetelmäopas kielipesätyöntekijöille* [Ötlettár a nyelvi fészek dolgozóinak], Saamelaiskäräjät 2015.

Elérhető:[https://miisearvi.files.wordpress.com/2016/10/menetelmc3a4opas\\_kielipesc3a4tyc3b6ntekijc3b6ille.pdf](https://miisearvi.files.wordpress.com/2016/10/menetelmc3a4opas_kielipesc3a4tyc3b6ntekijc3b6ille.pdf)

*Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen opas* [A számi korai nevelés mindennapi gyakorlatainak kézikönyve], Sakaste (Saamelaisten sosiaalija terveyspalvelujen kehittämISRakenne – hanke) 2015.  
<http://www.sosiaalikollega.fi/hankkeet/pakaste2/sakaste/varhaiskasvatus/SaamphArjenopas.pdf>

## Szakirodalom

- Äärelä, Rauni 2015. Saamenkielisen kielikylyvyn toteutus kielipesissä [A belemerítéses módszer megvalósulása a számi nyelvi fészkekben]. *Agon* 2015/1-2.
- Bartha, Csilla 2012. Hungary. In: Extra, G. – Yagmur, K. (ed.), *Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe*. British Council. 138–145.
- Blackledge, Adrian – Creese, Angela 2014. *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Heidelberg – London – New York: Springer.
- Dufva, H. – Suni, M. – Aro, M. – Salo, O-P. 2011. Languages as Objects of Learning: Language Learning as a Case of Multilingualism. *Journal of Applied Language Studies* Vol. 5, 1, 109–124.
- García, Ofelia – Flores, Nelson 2012. Multilingual pedagogies. In: Martin-Jones, Marilyn – Blackledge, Adrian – Creese, Angela (ed.) *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York: Routledge. 232–246.
- Heller, Monica 2007. *Bilingualism. A social approach*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hélot, Christine 2012. Linguistic diversity and education. In: Martin-Jones, Marilyn – Blackledge, Adrian – Creese, Angela (szerk.) 2012. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York – London: Routledge. 214–231.
- Pachné Heltai Borbála – Bartha Csilla (2017): Ideologies and practices in a kindergarten offering early education in

- Northern Sámi outside the Sámi homeland. In: *Apples – Journal of Applied Language Studies*, Vol. 11, 3, 7–28.
- Hornberger, N. H. – McCarty, T. L. (2012). Introduction. Globalization from the Bottom up: Indigenous Language Planning and Policy across Time, Space, and Place. *International Multilingual Research Journal* 6, 1-7.
- Keskitalo, Pigga – Määttä, Kaarina – Uusiautti, Satu 2014. „Language Immersion Teepee” as a Facilitator of Sámi Language Learning. *Journal of Language, Identity & Education*. 13/1, 70–79.
- Liddicoat, Anthony J. – Baldauf Jr., Richard B. 2012: Language Planning in Local Contexts: Agents, Contexts and Interactions. In: Liddicoat, Anthony J. – Baldauf Jr., Richard B. (ed.): *Language Planning and Policy. Language Planning in local Contexts*. Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters. 3–17.
- Lytra, Vally 2012. Multilingualism and multimodality. In: Martin-Jones, Marilyn – Blackledge, Adrian – Creese, Angela (szerk.) 2012. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York – London: Routledge. 521–537.
- Maisa, Martin 2016. Monikielisyys muutoksessa [Vältozásban a többnyelvűség]. In: Kieli, koulutus ja yhteiskunta. <http://www.kieliverkosto.fi/article/monikielisyys-muutoksessa/>
- Martin-Jones, Marilyn – Blackledge, Adrian – Creese, Angela 2012. Introduction: a sociolinguistics of multilingualism for our times. In: Uök. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York: Routledge. 1–26.
- McCarty, Teresa L. – Nicholas, Sheilah E. (2012). Indigenous education. Local and global perspectives. In: Martin-Jones, Marilyn – Blackledge, Adrian – Creese, Angela (eds.) *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York: Routledge. 145–166.
- Nissilä, Leena (2011): Romanikielen kielipesätoiminta. In: Rajala, Susanna (szerk.) Romanioppilaiden perusopetuksen tuen hyviä käytäntöjä. Opetushallitus. 90-91.  
[http://www.oph.fi/download/137406\\_Romanioppilaiden\\_perusopetuksen\\_tuen\\_hyvia\\_kaytantoja.pdf](http://www.oph.fi/download/137406_Romanioppilaiden_perusopetuksen_tuen_hyvia_kaytantoja.pdf)

- O'Rourke, Bernadette – Pujolar, Joan – Ramallo, Fernando 2015: New speakers of minority languages: the challenging opportunity. *International Journal of the Sociology of Language*. Volume 2015, Issue 231, 1–20.
- Pasanen, Annika 2010. Will Language Nests Change the Direction of Language Shifts? On the Language Nests of Inari Saamis and Karelians. In: Sulkala, Helena – Mantila, Harri eds., *Planning a New Standard Language: Finnic Minority Languages Meet the New Millennium*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. 95–118.
- Pasanen, Annika 2015. Kuávsui já peeivičuovâ. 'Sarastus ja päivänvalo': Inarinsaamen kielen revitalisaatio [Virradat és napfény': Az inari számi nyelv revitalizációja]. *Uralica Helsingiensia*. University of Helsinki.
- Pennycook, Alastair 2010. *Language as a Local Practice*. London: Routledge.
- Pietikäinen, Sari – Kelly-Holmes, Helly 2013. Multilingualism and the Periphery. In: Uók eds. *Multilingualism and the Periphery*. Oxford, 1–14.
- Sallabank, Julia 2011. Language policy for endangered languages. In: Austin, Peter K. – Sallabank, Julia (ed.) *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. 277–290.

## Dokumentumok

*Saamen kielilaki* [Számi nyelvtörvény] 1086/2003

*Perusopetuslaki* [Az alapfokú oktatás törvénye] 21.8.1998/628

*Varhaiskasvatuslaki* [A korai nevelés törvénye] 19.1.1973/36

*Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma* [Számi korai nevelési terv]

[http://www.samediggi.fi/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=91&Itemid=123](http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=91&Itemid=123))

*Mäntylä-Snellman päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma* (toimintasuunnitelma).

[A Mänytlä-Snellman óvoda korai nevelési programja] 2015–2016.

[http://www.ouka.fi/c/document\\_library/get\\_file?uuid=a52a38ac-0050-4702-b997-bff2d0a49710&groupId=112792](http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=a52a38ac-0050-4702-b997-bff2d0a49710&groupId=112792)

*2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól.*  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv>

Kállai Ernő 2011. *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi óvodai nevelés helyzetéről.* Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa. NEK-368/2010.

