

**Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Alkalmazott Nyelvészeti
Doktori Program**

Schmidt Ildikó

**Migráns gyermekek nyelvi integrációja a magyar közoktatásban
(Esettanulmány: egy afgán testvérpár egy budapesti iskolában)**

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezetők:

Dr. habil. Gúti Erika egyetemi adjunktus

Dr. habil. Szűcs Tibor egyetemi docens

Pécs, 2018

1. Bevezetés

A disszertáció témája a Magyarországra érkező, nemzetközi védelem alatt álló iskolaköteles gyermekek iskolai integrációjának vizsgálata az esettanulmány tudományos műfaján keresztül. Az esettanulmány egy afgán származású család magyar közoktatással kapcsolatos elvárásait és tapasztalatait tárja fel. A középpontban a családban élő testvérpár iskolai szocializációja áll, ezen keresztül bontakoznak ki az integrációs stratégiáik és azok nyelvi vonatkozásai. Az értekezés célja egy sikeres integrációs út bemutatása, amelyet elsősorban a befogadó közösség tart sikeresnek, függetlenül attól, hogy a kutatás alanyai miként vélekednek saját iskolai beilleszkedésük menetéről. A közoktatásba történő bekapcsolódás kulcsfontosságú szerepet játszik a bevándorló gyermekek későbbi, felnőttkori társadalmi integrációjának megalapozásában. A bevándorlók társadalmi integrációja minden fogadó ország esetében a társadalmat kihívások elé állító központi kérdés, melyre megoldásokat kell találnia és kínálnia az arra rászorulóknak. A migrációkutatás szerint akkor minősül sikeresnek a társadalmi beilleszkedés, ha sikeres a munkaerőpiaci integráció, vagyis a bevándorló személy képes munkát találni, és nem szorul a szociális ellátórendszerre. A munkaerőpiaci részvételre irányuló serkentő intézkedések és támogatások gyakorlata országonként kisebb-nagyobb eltérést mutat, de a társadalmi beilleszkedés mint cél megegyezik (Faludi-Schmidt 2013, Favell 2001, Joppke 2007a, Simon 2005). A gyermekek sikeres jövőbeli munkaerőpiaci integrációjának alapvető célja egy szakma megszerzése, amelyhez az oktatási rendszeren keresztül vezet az út. Az oktatási rendszerbe való bekapcsolódás és beilleszkedés a gyermekek életkorának megfelelő a közoktatásbeli részvételt jelenti. Így gyermekek esetében rövidtávú célként a közoktatásbeli integráció sikerességét nevezhetjük meg (Schmidt 2017c).

A közoktatásba belépő migráns háttérű csoportokra vonatkozó kutatások átfogóan a migrációkutatásba sorolódnak, szűkebben véve a migránsok társadalmi integrációjának témájához tartozik, és ha a gyermekek szempontjából vizsgáljuk, akkor a két- és többnyelvű integratív oktatás területe az érintett. A társadalmi integráció kutatásában mind országonként, mind nemzetközi összehasonlításban könyvtárnyi szakirodalom áll rendelkezésre az integráció különböző szintjeinek elemzését tekintve, amelyek közül különösen jól használhatók a részletes összehasonlításra alapuló eredményeket közlők (Joppke 2007ab, Favell 2001, Massey et al 2005). A vonatkozó nemzetközi és hazai kutatások – Bartha 1991, Feischmidt-Nyíri (2006), Lakatos-Pataki (2018) Györi (2014) Messing et al 2015, Szabó 1993, Valdés (2009), Wallace (2005, 2013) – eredményei szerves részét képezik a releváns kutatási kérdések megfogalmazásának.

A *Bevezetés* lezárásaként a disszertáció felépítését vázolom. A *1. Bevezetés* című fejezetet *2. Az elméleti keret* bemutatása követi. A testvérpárt körbevevő társadalmi környezetet a *3. A bevándorló tanulók oktatását befolyásoló társadalmi tér statisztikai, jogi és intézményi vonatkozásai* című fejezetben fejtem ki, ezt követi a *4. A gyermekek beszélt nyelvi megnyilatkozásainak jellemzői* című fejezet és az *5. Tematikus narratív mintázat* című fejezet. A kutatási kérdésekre kapott válaszok a *6. Eredmények* részben találhatóak, itt olvashatók a sikeres integráció nyelvi és egyéb befolyásoló faktorai. Erre reflektálva fogalmazódnak meg a közoktatásba bevezethető ajánlások, amelyek *7. Összegzés* című fejezetben ajánlásokat fogalmazok meg a komplex nyelvi szintfelmérés az albatizálás terén és *Kitekintésben* vázolom fel azokat a jelen esettanulmány-kutatásból fakadó további kutatási irányokat. Az értekezést a *8. Szakirodalom* zárja, amelyet a disszertáció angol nyelvű összefoglalója és a *Mellékletek* egészítenek ki.

2. A kutatási kérdések

A disszertáció témájának a vizsgálatához az esettanulmány-kutatás állt a legközelebb, mivel ez a tudományos keret erőteljesen feltáró jellegű, vagyis előzetes kutatások nem szükségesek hozzá, és igazolásra szoruló hipotézisek felállítását sem igényli. A társadalmi integráció oktatási vonatkozásait tárgyaló választó magyarországi kutatások száma csekély (Bartha 1991, Feischmidt-Nyíri 2006, Szabó 1993), így érvényes hipotézisek megfogalmazása az információhiány miatt nehezen vállalható. A disszertáció a következő kutatási kérdésekre – amelyek az esettanulmány-kutatás sajátosságaiból fakadóan nem hipotézisek – keresi a választ.

- A kérdésfelvetést elindító gondolatként megfogalmazódott, hogy milyen a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok szemében a sikeresen integrálódó tanuló?
- A tanárok vélekedései szerint milyen nyelvi szint szükséges a sikeres integrációhoz, illetve a tanári percepció mutat-e egyezést a gyermekek beszélt nyelvi megnyilvánulásaival?
- A külső, a tanári és a nyelvtudásmérési megfigyelői nézőpont mellett megjelenik a testvérpár saját, önreflexív nézőpontja is. Hogyan ítélik meg az első nyelvi és a magyar nyelvtudásukat? Az önreflexióik mennyiben felelnek meg az objektív nyelvtudásmérésnek?
- A nyelvtudás mellett mi játszik még szerepet a sikeres integrációban? Mi teheti hatékonyá, sikeressé a nemzetközi védelem alatt álló gyerekek integrációját?
- A magyar állami gondoskodás és a jogi háttér mennyiben segíti ezt a folyamatot, és mennyire használható és elérhető a rendelkezésre álló állami gondoskodás?

- A nyelvtudás szintjének és a sikeres integráció faktorainak a meghatározása mellett vajon milyen egyéb tematikus narratív minták rajzolódnak ki a gyermekek életére, a bevándorlókhoz kapcsolódó tanári viszonyulásra és az oktatás-nevelés folyamatának szervezésére vonatkozóan?

3. Az elméleti keret

Az értekezés témájának feltárásához az esettanulmány-kutatás elméleti keretét választottam, amely Duff (2008), Nunan-Bailey (2009) Stake (2005) és Yin (2014) által leírt teoretikus elvek alapján épül fel. Az esettanulmány során felvett adatok elemzése a megalapozott elmélet konstruktivista elemzési iránya szerint történik. Ennek az iránynak az értelmező, interpretatív jellege adja az analízis központi karakterét, amelynek középpontjában az empirikus adatgyűjtés áll, és az adathalmazból kiindulva jön létre a jelenség értelmezési kerete (Charmaz 2006:130). Az adathalmaz vizsgálatok a megalapozott elméleti kutató kizárólag az adatokra fókuszálva mintákat keres, amelyek mintázattá rendeződnek össze, amely analitikus hálózat hoz létre (Charmaz 2006:82, 132). A kutatási alanyok cselekvéseiből, beszámolóikból, gondolataikból kialakítható egy analitikus értelmezési mező, melynek létrejötte az empiria három fázisú kódolásán keresztül valósul meg. A kialakított kódok és a csoportosításuk adja az analitikus kategóriákat, amelyek a tematikus narratív mintázatban realizálódnak. Az elméleti keret választását tovább erősíti, hogy az esettanulmány-kutatás analitikus általánosítás-elve az empiria narratív elemzéséből következően megvalósítható, és a kettő összekapcsolása erős külső validitást hoz létre.

Az esettanulmányban szereplő kutatási alanyok kiválasztásához az elméleti keret bemutatásánál szereplő négy mintavételi típus közül kétféle eljárás kapcsolódott össze: egyrészt egy sajátos tulajdonsággal rendelkező esetre vonatkozóan történt a kiválasztás, másrészt a stratégia nélküli szelekció, másik elnevezésével élve a konvenialitás elvét alkalmazó kiválasztás, amelynek során a kutató a környezetében adódó esetek közül választ, (Duff 2008: 115; Miles–Hubermann 1994: 27). Az eset jellegének és tulajdonságainak a leírása a kutatási kérdések meghatározásával egyidejűleg formálódott. Egyértelmű volt számomra, hogy egy olyan esetet célszerű megvizsgálni, amely egy, a pedagógusok által sikeresnek tartott integrációt mutat be, amely számomra egyúttal azt is jelentette, hogy nyelvileg is sikeres az integráció. Olyan oktatási intézményeket kerestem fel az eset kiválasztása során, ahol ismertem pedagógusokat és az iskola befogadó jellegét, azaz tanulóik között bevándorló háttérű gyermekek is találhatók.

A reliabilitás biztosítása érdekében az adatok gyűjtésére és kutatási prokollt (Héra-Ligeti 2005:91, Yin 2003:84) dolgoztam ki, amely valamennyi

interjú esetében használatban volt. A gyűjtött adatok szisztematikus tárolása elektronikusan és papír alapú formában egyaránt megoldott, a hangfelvételek esetében több tárolóeszközön is rögzítettek. Ezek a technikák lehetővé teszik a direkt adatelérést, így szavatolják a reliabilitást.

Az esettanulmány és a megalapozott elmélet teoretikus keretéből fakadóan egyértelmű volt az interjúk készítésének módszere. Az interjú típusának kiválasztását szintén meghatározza az elméleti keret: a szociológiában használt narratív interjút és az intenzív interjút alkalmaztam. A narratív interjút az elbeszélő saját élettörténetének elbeszélése során maga strukturálja, így a múlt eseményei mellett a jelen nézőpontja is hangsúlyos szerepet kap, elemezhetővé válik (Rosenthal 1995:12–13, Kovács 2007a:273). Az elemzés során a narratív elemzés megközelítéseiből Elsbee (1982) (McAdams 2001a:164) osztályozási rendszere került a középpontba, melyek a különböző történetformákat sorolják be. Elsbee öt generikus cselekményszekvenciát határoz meg, amelyeknek a segítségével mélységükben elemezhetővé válnak az interjúszövegek. A kutatás kvalitatív jellegű, így az adatgyűjtés interjúkon, nyelvtudásmérő teszteken keresztül történt. Az interjúk a testvérpárral, a szüleikkel, az osztályfőnökeikkel, néhány szaktanárukkal, a velük foglalkozó szociális munkással és az interkulturális mediátorral zajlottak. A nyelvtudásmérés eszközüül a személyes nyelvi portfólió összállítása és az ECL nyelvizsga szolgáltak. Az iskolai osztályzatok mibenlétére, valós értékére és az értékelés hátterére a szaktanári interjúk alapján derült fény.

Az esettanulmány-kutatás eredményeinek a felhasználására az általánosíthatóság fentebb leírt módja mellett a másik lehetőség a transzferálhatóság biztosítása. Ebből a szempontból az eredmények közlését megkönnyíti az esettanulmány műfajának leíró jellege és jól értelmezhető kifejtettsége (Duff 2008:51), ami elengedhetetlenül fontos a tematikus narratív mintázat és a két kulcsadatközlő nyelvi jellemzésének feldolgozásában.

4. A gyűjtött adatok elemzése

A testvérpár beszélt nyelvi produkciójának vizsgálata során fontos szerepet játszott a velük készített interjúk átiratának az elemzése, melyben az *interlanguage*-kutatások módszertanát alkalmaztam. A beszélt nyelvi megnyilatkozásaikat nyelvhelyességi szempontból vizsgáltam, a köztes nyelvi hibaelemző módszerrel. Az elemzésnek két célja volt, egyrészt az ECL nyelvvizsgaszintekhez igazodó nyelvi formák rendszerének mentén történt a nyelvi szint meghatározása, amely a skáladeskriptorok együttes alkalmazásával megmutatja, hogy a Közös Európai Referenciakeret (KER) mely szintjén áll a két gyermek a beszélt nyelvi kompetenciáikat illetően. Ehhez kapcsolódott a saját magyarnyelv tudásuk megítélése a KER –

Önértékelési táblázatának alkalmazásával. Másrészt lényeges volt a köztes nyelv 4. A gyermekek beszélt nyelvi megnyilatkozásainak jellemzői című fejezetben leírt sajátosságainak megfigyelése az interjúszövegeken keresztül, és az ebből levont következtetések a gyermekek köztes nyelvi jellemzőit illetően (4.4.2. A nyelvi mintavételek elemzése).

Az interjúkból származó adatok, valamint az óramegfigyelések és a terepnaplók átírásra és feldolgozásra kerültek. Az interjúkat a nyelvi analízis mellett a narratív elemzés módszerével is feldolgoztam. Az egyes átírások folyamatosan bővültek a további adatokkal, ugyanakkor visszacsatolásként – amennyiben szükséges – ismételt adatfelvétellel is lehetőség nyílt. Az interjúszövegek megalapozott elmülethez kapcsolódó kódolása és narratív elemzése során kialakult narratív mintázat hat tematikus narratív mintát adott:

1. *Az elvándorlás oka és a menekülés útja*
2. *Az identitásépítés*
3. *A nyelvtudás*
4. *Iskolai beilleszkedés, diszkrimináció és érzelmi reakciók*
5. *Tanári mentálhigiéné*
6. *Az integráció sikerességének tényezői*

*Az 4. Iskolai beilleszkedés, diszkrimináció és érzelmi reakciók mintázatot tíz minta adja, amelyek közül a 4.3. A testvérpár által látogatott oktatási intézmények további három mintaként bontakoznak ki. Valamennyi említett tematikus narratív minta és a kapcsolódó cselekmény-szekvenciák bemutatása a *Narratív minta* című fejezetben kapott helyet.*

5. A bevándorló tanulók oktatását befolyásoló társadalmi tér statisztikai, jogi és intézményi vonatkozásai

Az elemzések kontextusát a nemzetközi védelem alatt állókra vonatkozó statisztikai adatok, a magyarországi menedékjogi környezet, valamint a tanköteles gyermekekre vonatkozó jogi szabályozás adja. E három területet a Központi Statisztikai Hivatal statisztikai adatai, és két alapvető törvény: a Nemzeti Köznevelési Törvény és a Törvény a Menedékjogról, valamint módosított változatai alapján mutatom be. Az értekezés az 1997 és 2016 közötti időszak jogi változásait követi nagy léptekben nyomon, elsősorban arra összpontosítva, hogy miként változott a nemzetközi védelem alatt állókra vonatkozó törvényi szabályozás. Az integrációt elősegítő szabályozás nagy mértékben befolyásolja az integrációhoz szükséges feltételek megteremtését, amely az állami gondoskodás mellett nemzetközi pályázati forrásokra is támaszkodik. E kettőnek a kölcsönhatásából alakult ki mára az az ellátórendszer, amely Magyarországon jellemzően civil szervezeteken

keresztül történik, velük köt az állam szerződést a bevándorlók beilleszkedését segítő feladatok ellátására. A disszertációban helyet kapott négy nagy civilszervezet a képviselőikkel folytatott interjúkon alapuló bemutatása. A négy szervezet, az *Artemisszió – az Interkulturális – Alapítvány*, a *Cordelia Alapítvány a Szervezett Erőszak Áldozataiért*, a *Menedék Migránsokat Segítő Egyesület* és a *Református Missziói Központ Menekültmissziója* annak alapján került kiválasztásra, hogy a múltba visszanyúlóan, hosszú távon jelentős mértékben hozzájárultak a jelenlegi rendszer kialakításához, valamint ezek azok a szervezetek, amelyek magyar mint idegen nyelv oktatást is szerveznek ügyfeleik részére. A jogi környezet időben változó szakaszaihoz kapcsolódnak az adott időben közreműködő nyelvviskolák és szolgáltatók, amelyek munkáját a hozzáférhető információk és interjúk alapján állítottam össze. E munka során dokumentumok – konkrét, megkötött szerződések – nem álltak rendelkezésre, viszont a szakmai kapcsolatok és személyes érintettségem révén rekonstruálható volt az évek alatt változó rendszer.

6. Eredmények

A fejezet a disszertációhoz legfontosabb kutatási kérdéseire kapott eredményeket mutatja be..

- 1. A kérdésfelvetést elindító gondolatként megfogalmazódott, hogy milyen a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok szemében a sikeresen integrálódó tanuló?*

A konkrét esettől eltávolodva az fogalmazható meg válaszként, hogy a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok számára a sikeresen integrálódó tanuló a beilleszkedése során az egyéni sajátosságai ellenére nem igényel különösebb erőfeszítést a környezetétől, könnyen belesimul az iskolai életbe, könnyen igazodik az ott érvényes szabályrendszerhez. Nem szükséges számára a differenciált fejlesztés, képes felvenni a tanulócsoport ritmusát enélkül is. Viselkedése nem terheli meg a tanárok órai munkáját, nincs szükség fegyelmezésre. A tanulásban megmutatkozó teljesítménye sem okoz problémát. A kommunikáció a tanulóval egyszerű, a tanárok felé tiszteletteljes és udvarias a viselkedése. Említésre került még a családi háttér szerepe, amely egyrészt támogatja a gyermekeket, másrészt pedig az elvárásokon keresztül motiválja őket a tanulásban. Az integráció kulcsaként kezelt nyelvtudás kevésbé fontos elemként jelenik meg a tanári vélekedések között: a nyelvtudás szintjét és a sikeres iskolai teljesítményt nem kapcsolták össze közvetlen módon.

2. *A tanárok vélekedései szerint milyen nyelvi szint szükséges a sikeres integrációhoz, illetve a tanári percepció mutat-e egyezést a gyermekek beszélt nyelvi megnyilvánulásaival?*

A két gyermeket tanító tanárok csoportjának esetében a sikeres integrációhoz szükséges nyelvi szint tekintetében ellentmondásos kép rajzolódik ki, vagyis a nyelvi szintfelmérés és a tanárok nyelvtudás-percepciója között jelentős különbség van.

A két gyermek köztes nyelvi fejlődését a beszélt nyelvi megnyilvánulásaikon keresztül vizsgálva láthatóvá vált, hogy az alapvető különbség a két útvonal között az, hogy amíg Amir nyelvtudása folyamatos fejlődést mutatott, addig Faribáé lassabb tempóban haladt. Bár az egyes elemek megjelenése – mint például a főnévi igenév ragozása vagy a tárgy mint igei vonzat használatának az elsajátítása – mindkettőjüknél hosszabb ideig tartott, mint más struktúrák kiépülése – mint a módbeli segédigék használata vagy a *-val/vel* rag eszközhatározói funkcióban való alkalmazása –, addig a második adatfelvétel idejére az elért nyelvi szintek pregnánsan elválnak egymástól (4.4.2. *A nyelvi mintavételek elemzése* című fejezet). Ugyanakkor mindkettejük nyelvtudása változott a két adatgyűjtés között eltelt időszakban, így a jelenlegi köztes nyelvi változataik is átmenetinek tekinthetők (4.5. *A két gyermek köztes nyelvének sajátosságai* című fejezet)

A ténylegesen mért és a benyomásokon alapuló nyelvtudás megítélése közötti ilyen fokú eltérés arra enged következtetni, hogy a pedagógusok nem a valódi nyelvtudás alapján szerzik a benyomásaikat, hanem ezen kívül álló tényezők játszanak szerepet az integrációhoz elégséges nyelvtudás megítélésében. E tényezők között szerepelhet az, hogy nem a nyelvhelyesség és a szövegszerű beszédszerkesztés alapján állapítják meg a nyelvtudás mértékét, hanem annak hatékony használatán keresztül. Ez pedig a tanuló természetével, életkorával, érzelmi és mentális állapotával is összefüggésben állhat.

3. *A külső, a tanári és a nyelvtudásmérési megfigyelői nézőpont mellett megjelenik a testvérpár saját, önreflexív nézőpontja is. Hogyan ítélik meg az első nyelvi és a magyar nyelvtudásukat? Az önreflexióik mennyiben felelnek meg az objektív nyelvtudásmérésnek?*

A testvérpár esetében a magyar nyelvtudásukra vonatkozó önpercepció elmarad az ECL nyelvvizsga szintrendszerén keresztül mért szintektől mind a négy nyelvi készség esetén.

A tematikus narratív mintában Amir saját magyar nyelvtudásáról megfogalmazott véleményében két szempont jelenik meg: egy gyakorlati, hogy érti-e a szaktárgyi órákon elhangzó tartalmakat; és egy intuitív, hogy melyiket tartja könnyebbnek: az írást vagy az olvasást.

Fariba a narratív mintázat szerint hasonlóan nyilatkozik a saját nyelvtudásának megítélésekor a mért értékekkel való összevetésben. Az önértékelési táblázatban viszont az általános nyelvhasználat különböző területei állnak a középpontban, amelyek nem állnak összefüggésben a szaktárgyi ismeretekkel.

A két gyermek nehezen beszél az első nyelvükről, a perzsáról, amit otthon a családban használnak, és amin az Iránban élő családtagjaikkal és a Magyarországon élő afgán barátaikkal kommunikálnak. Fariba ír és olvas perzsául. Amir állítása szerint „tud” perzsául, viszont ritkán olvas ezen a nyelven, írni pedig nem szokott perzsául.

4. A nyelvtudás mellett mi játszik még szerepet a sikeres integrációban? Mi teheti még hatékonyá, sikeressé a nemzetközi védelem alatt álló gyerekek integrációját?

A pedagógusok percepciók szintjén az első és második kutatási kérdésre kapott válaszokon – a nyelvtudás és a viselkedés jellemzőin – túl nem fogalmazódtak meg konkrét, az integrációt befolyásoló tényezők. A tanárok gyakorlati munkája során viszont megfigyelhetőek olyan rutinok, amelyek segítik a bevándorló gyermekek iskolai munkához való hozzászokását. Ilyen a mérésben és értékelésben megnyilvánuló, a többségi tanulókhöz képest differenciált bánásmód, de ez nem a tananyag mennyiségében és a tanítás módszertanában különbözik. Egyrészt inkább a nyelvi készségek fejlettségéhez igazodó módszerek adják a sajátosságait, másrészt az értékelésben alkalmazott viszonyítási rendszer, amely figyelembe veszi a tananyag tartalmát, annak feltételezett megértésének a szintjét, és e két elemhez igazodik a számonkérés formája.

A tanároknak a mérésre vonatkozóan megfogalmazott véleménye alapján látható, hogy a gyermekek írásbeli készségei általánosságban gyengébbek, az értékelésnél pedig láthatóvá válik. Az íráskészség fejlesztése mindkét gyermeknél az alfabetizáltságuk mértékével függ össze, amíg a szaktárgyi órákon a szókészlet és az általános szövegértés szintje az olvasáskészség fejlettségével áll kapcsolatban. Mindkét készség a literációs készségeknek a nyelvtanulás kezdeti fázisában történő fejlesztéséhez nyúlik vissza, azok készségszintű alkalmazásához.

A pedagógusok – valószínűleg a Közös Európai Referenciakeret ismeretének hiányában – nem tudják pontosan megítélni, hogy a gyermekek milyen szinten tudnak magyarul, amikor az iskolába érkeznek. A második kérdésre megfogalmazott válaszból láthatóvá vált a mért nyelvi szint és a tanárok által érzékelt nyelvtudás mértéke közötti eltérés.

A pedagógusoknak arról sincsenek pontos információik, hogy a gyerekek az iskolába érkezésükkor milyen szinten álltak, és az első nyelvükön

mennyire fejlettek a nyelvi készségeik. Ezeknek az információknak a birtokában hatékonyabban lehetne megszervezni az órai munkát, a differenciálást, és célzottabb fejlesztést lehetne biztosítani a gyermekeknek, így a differenciálás nem korlátozódna a kimenet, a tudásmérés szakaszára.

5. *A magyar állami gondoskodás és a jogi háttér mennyiben segíti ezt a folyamatot, és mennyire használható és elérhető a rendelkezésre álló állami gondoskodás?*

A külföldi gyermek beiskolázásának a szabályait a jogi szabályozás részben amelyek bizonyos részfeladatokat az iskolák feladatkörébe utalnak, viszont nem ajánlanak szakmai támogatást a konkrét végrehajtásukhoz. A beiskolázás és az osztályok közötti átjárás rendszere nem nevezhető dinamikusnak, nem követi a tanulók akár hónapról hónapra változó nyelvtudását, mivel a pedagógusok számára nem biztosítottak megfelelő mérőeszközök. Így a pedagógusok kizárólag szubjektív módon ítélik meg a tanulók nyelvtudását, hogy szerintük eléri már, vagy még nem az oktatáshoz szükséges megfelelő nyelvi szintet.

Amint azt láthattuk az interjúkból, a külföldi gyermekek iskolai integrációja mind a nyelvi, mind a szaktárgyi tudás terén kihívások elé állítja a pedagógusokat. E helyzet orvoslására az oktatásért felelős miniszter – a törvény szerint – nevelési-oktatási programokat ad ki az iskolai nevelés-oktatáshoz és az óvodai neveléshez, amelyek az iskolák számára nem elérhetők. Ebből az derül ki, hogy a magyart mint idegen nyelvet valóban idegen nyelvként kezelik a törvényalkotók, nem pedig környezeti nyelvként. A törvényalkotók egyúttal célként fogalmazzák meg a magyar nyelv és kultúra megismerését, amely a külföldi gyermekek sikeres beilleszkedésének a kulcsa, azonban ehhez sem biztosítottak a segédeszközök.

6. *A nyelvtudás szintjének és a sikeres integráció tényezőinek a meghatározása mellett vajon milyen egyéb tematikus narratív minták rajzolódnak ki a gyermekek életére, a bevándorlókhoz kapcsolódó tanári viszonyulásra és az oktatás-nevelés folyamatának szervezésére vonatkozóan?*

A testvérpár esetében az iskolalátogatás hézagossága figyelhető meg a lakóhelyváltás és az elutasító intézményi hozzáállás eredményeképpen. A leírt hézagosság általában jellemző a nemzetközi védelem alatt álló gyermekek iskolalátogatására, ahogy azt Szilassy és Árendás tapasztalatai is megerősíti (Szilassy–Árendás 2005), éppen az életükben jelenlevő állandóság hiánya miatt.

A szülők és az iskola között elvárható információáramlás hiányának oka a szülők magyar nyelvtudásának korlátozottsága, valamint a nevelés terén

megnyilvánuló kulturális különbségek, amikor az iskola nem nyílt a máságra.

A környezet mássággal kapcsolatban megjelenő elutasító és kiközösítő magatartása és annak kezelési módja mindkét gyermekkel folytatott interjúban megjelent. Ezen a területen hasonló eredményre jutott Feischmidt és Nyíri szerkesztésében megjelent kötetben Szilassy és Árendás (Szilassy–Árendás 2006:189). Szilassy és Árendás (2005) kutatási eredményei is alátámasztják a gyermekek a tapasztalatait

A tematikus narratív mintázatban a családtagok beszámolóiból egyértelműen kirajzolódik, hogy a család migrációjának motivációs hátterét két motívum indokolja (Csepeli–Örkény 2017): a szabadságszükségletek kielégítetlensége és a társas szükségletek kielégítetlenségében érhető tetten.

A gyermekek számára lelkileg megterhelő, hogy nem érdekli a befogadó közösséget a múltjuk, amely az elvándorlásuk előtti életüket jelenti. A másik a személyiségfejlődésre kiható nehézség az identitás alakulásának kérdése. Ez komoly identitásproblémákat okozhat, hiszen maga az identitás „kettős tükörben” (Pataki 2001:29) alakul.

A bemutatott esettanulmány-kutatás során megfogalmazott kutatási kérdésekre kapott válaszok összefoglalásként megállapítható, hogy a pedagógusok szerint a sikeresen integrálódott gyermek jó tanuló, készséges és tisztelettudó, valamint nagyon „jól tud” magyarul, például úgy, ahogy Fariba. A sikeres beilleszkedés megítélésakor a tanuló osztályközösségen belül elfoglalt helye akkor kerül előtérbe, amikor a tanulási teljesítmény gyengébb és a tanárokhoz fűződő viszonya kevésbé harmonikus, ahogyan ez Amir esetében megmutatkozott.

A pedagógusok szerinti sikeres közoktatásbeli integráció és a tanuló nyelvtudásának értékelése között sajátos összefüggés van: a jobban beilleszkedett diák nyelvtudását a tanárok magasabb szintűnek érzik, mint azét, akinek nehézségei vannak az integráció terén. Ugyanakkor látható, hogy a ténylegesen – nyelvtudásmérő eszközzel – mért tanulói nyelvtudás-szint és a tanárok által megadott szint nem egyezett meg.

Látható, hogy az intézményi szinten megjelenő, a törvényi szabályozást és a tanítás módszertani kérdéseire vonatkozó tájékoztatatlanság kihat a pedagógusok mindennapi munkájára. A tanárok alulinformáltak a tanulók készségeiről és tudásáról, és esetenként kevésbé tájékozottnak mutatkoznak a fejlesztési lehetőségeket illetően.

7. Összegzés

A feltárt helyzet és az abból következő kutatási eredmények alapján az alábbi két területen fogalmazok meg ajánlásokat. Az egyik a komplex nyelvi szintfelmérés, amelynek során felmérhető az oktatási intézménybe érkező

tanuló nyelvi háttere, a továbbiakban erre építve kialakítható a fejlesztés iránya. A komplex nyelvi szintfelmérés a tanuló korábbi iskolai tapasztalatait, az első nyelvi háttérét, a család és a szülők nyelvi és iskolázottsági jellemzőit írja le. Mindez együttesen befolyásolja a diák iskolához mint társadalmi intézményhez való viszonyát, a családi háttér szellemi és anyagi lehetőségeit a gyermekek és fiatalok motiválásában. A komplex nyelvi szintfelmérés különböző részei és menete egy szintrendszeret alkotnak, amely Colin Baker amerikai kétnyelvűoktatás-kutató taxonómiája alapján készült (Baker 2011). Baker rendszerének a magyar oktatási rendszerre történt adaptálása után hat kimeneti szint határozható meg (Schmidt 2014a).

A másik terület, amely jelentősen hozzájárul az iskolai órákon való hatékony részvételben a literációs készségek fejlettségi szintje. A literációs készségek első nyelvi szintje, amely a komplex nyelvi szintfelmérésen keresztül jósolható meg, valószínűsíti, hogy mekkora energiát kell mozgósítania a tanulónak és a vele foglalkozó pedagógusoknak a fejlesztés során. Az iskolákban szervezett magyar mint idegen nyelv órákon az alfabetizálást a tananyagba történő beépítésével a tanuló segítséget kap mind a magyar nyelv hangzó- és betűkészletének megtanulásához, mind a literációs készségekhez kapcsolódó művelti tudás megszerzéséhez, illetve elmélyítéséhez.

A disszertáció igyekezett választ adni a felvetett kutatási kérdésekre, abban a reményben, hogy a konkrét esettanulmány, a köztes nyelvi leírás, a komplex nyelvi szintfelmérés, az alfabetizálás módszer és a javasolt megoldások által a nyelvi integráció hatékonyabbá tehető. A vizsgált, kezdetben egyedinek tűnő probléma a diákok oldalán rávilágított a nyelvi integráció, az idegen nyelven folytatott sikeres kommunikáció és az iskolai beilleszkedés általános tényezőire is; továbbá intézményi oldalról felvetette az oktatás-szervezés, információáramlás és a pedagógus továbbképzés tényezőinek fontosságát is. Konkrét idegen nyelvi kiegészítő módszertani javaslatként egyrészt megfogalmazta az iskolába lépéskor a fejlesztési irány meghatározására a komplex nyelvi szintfelmérést, másrészt pedig az alfabetizálás szükségességét állította előtérbe a nem latin betűs írást használó nyelvtanulók számára. Az empirikus kutatást a gyakorlati hasznosság elve motiválta.

Irodalomjegyzék

- Baker, Colin 2011. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Bartha Csilla 1991. Erdélyi menekültek magyar nyelvi viszontagságai. *Regio. Kisebbségtudományi Szemle*. 2. évf. 1.sz. 1–8.
- Charmaz, Kathy 2006. *Constructing grounded theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London – Thousand Oaks – New Delhi, Sage Publications.
- Csepeli György – Örkény Antal 2017. *Nemzet és migráció*. Budapest, ELTE Társadalomtudományi Kar.
- Duff, Patricia 2008. *Case study research in applied linguistics*. New York NY, Taylor and Francis Group.
- Faludi Julianna – Schmidt Ildikó 2013. Nyelv és munkaerőpiac. Bevándorlás és integráció Dániában. In: Bodolai A. Borbála – Kováts András (szerk.) *A nyelvtanulástól a politikai részvételig*. Budapest, ICCR. 131–153.
- Favell, Adrian 2001. *Integration policy and integration research in Europe: a review and critique. Citizenship Today: Global Perspectives and Practices*. Aleinikoff, Alexander T. – Klusmeyer, Douglas B. (szerk.). Washington, DC, Brookings Institute/Carnegie Endowment for International Peace. 349–399.
- Feischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk.) 2006. *Nem kívánt gyerekek? – Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest, Sík Kiadó.
- G. Györi János (szerk.) 2014. *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. Kutatási eredmények*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Héra Gábor – Ligeti György 2005. *Módszertan. Bevezetés a társadalmi jelenségek kutatásába*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Joppke, Christian 2007a. Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe. *West European Politics*. 30/1. 1–22.
- Joppke, Christian 2007b. Transformation of Immigrant Integration: Civic Integration and Antidiscrimination in the Netherlands, France and Germany. *World Politics* 59/02. 243–273.
- Kovács Éva 2007a. Interjú módszerek és technikák. In: Kovács Éva (szerk.) *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Budapest-Pécs, Néprajzi Múzeum. PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék. 269–278.
- Lakatos Zsombor – Pataki Nikolett 2017. Hogyan tovább? Migráns háttérű fiatalok köznevelési-oktatási integrációja. *Educatio* 26 (3). 352–364.
- Massey, Douglas S. – Arango, Joaquin – Hugo, Graeme – Kouaouci, Ali – Pellegrino, Adela – Taylor, J. Edward 2005. *Worlds in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millenium*. Oxford, Oxford University Press.

- McAdams, Dan P. 2001a. A történet jelentése az irodalomban és az életben. In: László János – Thomka Beáta (szerk.) *Narratív pszichológia. Narratívák 5.* Budapest, Kijárat Kiadó. 157–175.
- Messing Vera – Árendás Zsuzsanna – Zentai Viola 2015. *Assess. Integration of Vulnerable Migrants: Women, Children and Victims of Trafficking.* Budapest, Center for Policy Studies, Central European University, Co-Funded by the European Union.
- Miles, B. Matthew – Huberman, A. Michael. 1994. *Qualitative data analysis.* Thousand Oaks, Ca, Sage.
- Nunan, David – Bailey, Kathleen M. 2009. *Exploring Second Language Classroom Research.* Boston, Heinle Cengage Learning.
- Pataki Ferenc 2001. *Élettörténet és identitás.* Budapest, Osiris Kiadó.
- Rosenthal, Gabriele 1995. *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte, Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen.* Frankfurt/New York Campus.
- Simon Mária 2005. A bevándorló gyerekek iskolai integrációja Európában. *Új Pedagógiai Szemle.* 55. évf. 7–8. 205–213.
- Stake, Robert 2005. Qualitative case studies. In Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (eds). *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, Sage. 443–466.
- Szabó László Tamás 1993. *Migráció és oktatás. Kultúraközi és modernizációs szempontok a bevándorlás jelenségének értelmezésében.* Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Szilassy Eszter – Árendás Zsuzsa 2005. “Halványzöld” vagy “halványbarna”? A másság diskurzusainak magyarországi alakváltozásai. *Tabula* 8 (2). 247–282.
- Szilassy Eszter – Árendás Zsuzsa 2007. Understandings of ‘Difference’ in the Speech of Teachers Dealing with Refugee Children in Hungary. *Journal of Ethnic and Migration Studies (JEMS).* Vol. 33. no. 3.
- Valdés, Guadalupe 2009. The World outside and inside Schools: Language and Immigrant Children. *Educational Researcher.* Vol.27, No. 6. 4–18.
- Wallace, Catherine 2005. The cultural and linguistic resources of advanced bilingual learners: A casestudy of four bilingual learners in a multilingual London school. *Prospect* Vol. 20, No. 1.
- Wallace, Cathrine 2013. *Literacy and the bilingual learner.* Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Yin, K. Robert. 2003. *Case study research: Design and Methods.* Thousand Oaks, CA, Sage.

Az értekezés témájához kapcsolódó saját publikációk

- Schmidt Ildikó 2011. The Definite and Indefinite Conjugation System in the Hungarian Interlanguage. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 16. 190–203.
- Schmidt Ildikó 2012. Forma és funkció kapcsolata a magyar köztes nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 13. 43–51.
- Schmidt Ildikó 2013a. *Pedagógusokkal a befogadóbb Iskolákért. Egy tanártréning tapasztalatai a Menedék Egyesületnél.* Kézirat.
- Schmidt Ildikó 2013b. Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon. *Hungarológiai Évkönyv* 14. 88–96.
- Schmidt Ildikó 2014a. A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 1–2. 22–33.
- Schmidt Ildikó 2014b. Migráns háttérű tanulók magyar nyelvi fejlesztése az anyanyelvi és az idegen nyelvi tanítás módszertanának tükrében. Pécs, *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2.* Konferenciaelőadás.
- Schmidt Ildikó 2014c. Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelv órákon. In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.) *MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I-II.*, Budapest, Tinta Könyvkiadó. 388–393.
- Schmidt Ildikó 2015a. Az interkulturális bevezető kurzusok szerepe a társadalmi integráció elősegítésében. Miskolc, *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények X. évf.* 213–218.
- Schmidt Ildikó 2015b. Migráns gyerekek beiskolázásának gyakorlata csoportos esettanulmányon keresztül. *THL2* 1–2. szám. 106–114.
- Schmidt Ildikó 2017a. Bevándorló tanulók iskolai integrációja Magyarországon – Esettanulmány. In: Maróti – Nádor – Bándli (szerk.): *225–65–60 év a magyar mint idegen nyelv oktatásában.* Budapest, Balassi Intézet. 297–306.
- Schmidt Ildikó 2017b. Bevándorló gyerekek közoktatásbeli integrációjának rejtett tényezői. *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok.* Pécs, MANYE XXVI. Kongresszus. (Megjelenés alatt)
- Schmidt Ildikó 2017c. Bevándorló gyerekek közoktatásbeli integrációja a befogadó iskola szempontjából. *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség – Műhelykonferencia.* Csíkszereda, Sapientia EMTE. (Megjelenés alatt)
- Schmidt Ildikó 2018. Az írás és az olvasás tanításának lehetőségei a magyar iskolákban az eltérő vizuális háttérrel rendelkező gyermekek számára: az írásirány különbözősége és a szenzomotoros képességek fejlesztése. (Megjelenés alatt).