

SCHMIDT ILDIKÓ – BALOGH LILI – OTTUCSÁK MELINDA ANIKÓ

## Két iskola, két jógyakorlat

### Bevezetés

A 1990-es évek óta jelen vannak a magyar oktatási rendszerben olyan diákok, akik nem Magyarországon születtek, és nem is biztos, hogy beszélik a magyar nyelvet. Általában a családjukkal érkeznek, de előfordulhat olyan eset is, amikor kísérő nélkül lépik át a határt. Mikor megérkeznek, rövid idő elteltével elkezdődik az iskolai beiratkozás folyamata. Oktatási intézményt kell keresni számukra, jó esetben iskolaválasztásról beszélhetünk, vagyis a szülők több lehetőség közül a szerintük gyermeküknek leginkább megfelelő hely mellett tudnak dönteni. Az iskolaválasztás és az intézmények jellegének megfelelően különféle intézménytípusokon belül egymástól bizonyos szempontok szerint eltérő tanulói körök alakulnak ki. Sok esetben a szülők elképzeléseinek megfelelő a tanrend, más esetekben pedig a szülői elvárások idomulnak az oktatáshoz, vagyis egyszerűen elfogadják az adott lehetőségeket. A különféle iskolatípusokban eltérő módon alakul a magyarnyelv-tanítás. Alapvetően két rendszer rajzolódik ki, a nemzetközi iskolák és a közoktatási intézmények. A magyarnyelv-tanítás tekintetében nincs egységes szabályozás sem az egyikre, sem a másira, így gyakorlatilag intézményenként változik, hogy hol milyen oktatási kerettel találkozik a tanuló. Némelyik iskola nagyon jól kialakított, a gyermekek tudásszintjéhez igazodó rendszert tart fenn. Ezekben az intézményekben jellemző a magasan képzett magyar nyelvtanárok jelenléte, és az iskolavezetés részéről is jelentős elköteleződés látszódik. Máshol jól képzettek a pedagógusok, jól felépített a rendszer, támogató a közeg, de a nyelvi inklúzió szellemisége nem épül be teljesen az iskola életébe. Ezek mellett sok olyan iskolával találkozunk, ahol a külföldi tanulókat ún. mélyvíztechnikával oktatják, nyelvi támogatást nem kapnak, a tanárok nem fordítanak különösebb figyelmet a magyarul nem tudók megsegítésére. Bármely módon is alakul a gyermekek magyarnyelv-tanulása, a családok iskolaválasztása alapvetően meghatározza, hogy milyen né válik majd gyermekük magyar és más nyelvekhez való viszonya (vö. Schmidt & Nagyházi, 2020, pp. 24–28).

Az iskolába bekerülő külföldi tanulókat nyelvi szempontból a heterogenitás jellemzi, amely jelenségből az következik, hogy nyelvtudásuk eltérő a magyar diákokétól. A nyelvi háttérük bemutatása szorosan összekapcsolódik a nyelvtudás leírásának terminológiai kérdéseivel. A nyelvészetben belül is tudományterületenként változik a nyelvismeret meghatározására használt kifejezések köre. Mi most a nyelvpedagógia irányából közelítjük meg a jelenséget, így kézenfekvő a nyelvtudás megmutatkozásának megfelelő leíró kategóriák használata. Az egynyelvű emberek nyelvhasználatának leírásakor alapkifejezésként jelenhet meg az anyanyelv. Az anyanyelvről alkotott elképzelések közös sajátossága, hogy ezen a nyelven ismerjük meg a világot, ezen a

nyelven fejezzük ki érzelmeinket, és valamilyen módon az anyanyelv segítségével tudjuk kikövetkeztetni azoknak a nyelvi elemeknek a jelentését is, amelyeket közvetlenül nem ismerünk. Az anyanyelvhez való viszonyunk rendkívül erős érzelmi töltete lehet, ezért ettől a kötődéstől eltávolodni még akkor is nehéz, amikor már tulajdonképpen két nyelven kommunikál a születését és gyermekkorát tekintve egynyelvű beszélő (Bartha & Hámori, 2011; Skutnabb-Kangas, 1984, pp. 13–14, 18). Az anyanyelv fenti felfogásától való eltávolodás szükségességét az indokolja, hogy esetünkben a célcsoport, vagyis a kisgyermek és iskolások már megtapasztalták az anyanyelv hatását, csak még nem tudatosult bennük. Sokkal inkább egy kialakulóban lévő, nyelvileg talán sokszínűbb világot érzékelnek maguk körül, amelynek egyik része az a nyelv, amelyet feltehetőleg otthon használtak, talán Magyarországon, de az is lehet, hogy egy másik országban. Ezt a nyelvet az illető első nyelvének és egyúttal származásnyelvének nevezzük (Nádor, 2018, pp. 15–16). Fontos azonban a származásnyelv és az első nyelv közötti eltérés megtartása. Az „első nyelv” kifejezésben egyrészt megjelenik a kronológia, az időbeli különbség szempontja (a beszélő életében az egyik nyelv időben megelőzte a másikat), másrészt pedig a kizárólagosság szempontja (az adott nyelv volt az egyedüli a megjelenésének pillanatában). E mellett a nyelv mellett később megjelenik egy másik, amely egyelőre talán még idegen nyelv, aztán lassan átalakul másodnyelvvé, és kezd felzárkózni a beszélő első nyelvéhez, de pozícióját tekintve még mindig a második. Majd egy bizonyos idő után kétnyelvűvé válik a beszélő, és ekkor már mindkét nyelven képessé válik a korábban csak az első nyelvre jellemző nyelvhasználatra (vö. Schmidt & Nagyházi, 2020, pp. 24–25). Ennek a folyamatnak a leírására az emergens kétnyelvűség kifejezést használja a két- és többnyelvűség-kutatás szakirodalma (García & Kleifgen, 2010). A nyelv használatához kapcsolódó fentebbi tipológia és értelmezési rendszer lényeges, ugyanakkor látnunk kell, hogy a többnyelvűség irányából közelítve a különböző definíciókat valójában a nyelvtudás változása és az ahhoz kapcsolódó dominanciaviszonyok határozzák meg. Így tulajdonképpen érdekesebb lenne a bi- és multilingvális nyelvfejlődést mint kialakulóban lévő, emergens egységet nézni. Ebbe a koncepcióba sokkal teljesebben tudjuk integrálni valamennyi nyelvi beszélőt – tanulót és elsajátítót – és kevésbé lenne fragmentált a nyelvtudás értelmezési köre.

A heterogén nyelvi hátterű tanuló származási országuknak megfelelően egy-, két- vagy többnyelvűek lehetnek, vannak köztük, akik egy nyelv több változatát is beszélnek. Előfordul, hogy beszélnek angolul vagy franciául, esetleg ezeknek a nyelveknek egy regionális vagy akár kreolváltozatát. A nyelvek között lehetnek olyanok, amelyeknek van írott változata, de lehet beszélt nyelvi formában élő nyelv is. Ha a nyelv rendelkezik írott változattal, az írásrendszer többféle lehet: latinbetűs, cirillbetűs, arab ábécére épülő vagy akár ezektől teljes mértékben eltérő, kizárólag egy-egy nyelvhez kapcsolódó írásrendszer.

A tanulók megérkezésük pillanatában nagy valószínűséggel nem beszélnek még magyarul, így a fentebb leírt utat járják be az idegen nyelvtől a két- vagy többnyelvűségig vezető úton. Ennek időbeli alakulása nagy mértékben függ az életkortól és a tanuló nyelvtanulói kompetenciáitól. Egyénileg változó és jelentős eltérések figyelhetők meg a fejlődésben. Különböző felfogások léteznek arra vonatkozólag, hogy hozzávetőleg mennyi időre van szükség a különböző nyelvhasználati szintekre való eljutáshoz. Az egyéni különbségek miatt viszont az időbeli szakaszok meglehetősen hosszúak lehet-

nek, Baker szerint (Baker, 2011, p. 12) összesen 5–8 évre van szükség. Ezen belül a mindennapi nyelvhasználat magas szintű alkalmazása 2–3 év után várható, míg az ezzel ugyan párhuzamosan zajló oktatási nyelv elsajátítása akár nyolc évig is eltarthat.

A fentiek alapján jól látható, hogy sikeres iskolai inklúzióhoz mindenképpen alaposan átgondolt intézményi háttérre van szükség, amely programszerűen, bejáratott módon tud válaszolni a gyermekek nyelvi fejlődésének a változására. Kiemelten nagy kihívást jelent a szervezési rugalmasság megőrzése, amely kulcs a dinamikusan alakuló nyelvtudás igényeinek a kielégítésekor. A programszerű működés egy automatikus folyamathoz rendelt ellátás, amelynek lényege, hogy az iskolába belépő gyermek hozzáfér olyan szolgáltatásokhoz, amelyek segítik az integrációjának az elindulását. Ennek alapja a nyelvi készségek fejlesztése, elsősorban a befogadó ország nyelvének tanulása, ami mellett fokozatosan bekerülnek az osztályuk órarendi óráira, a szaktárgyi órákra is.

Az integrációs út során a gyermekeknek elsősorban arra van szükségük, hogy képesek legyenek a már meglévő saját képességeiket és készségeiket olyan módon használni, amely hozzáférést biztosít az iskolai élethez: a társas közeghez és a tudás megszerzéséhez. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a gyermekek képesek legyenek egyrészt a saját képességeik és készségeik minél jobb kiaknázására a nyelvtudás, a szaktárgyak elsajátítása során, valamint a szociális kapcsolataik kiépítésekor; másrészt az oktatási intézmény képes legyen – sok más feladat mellett – úgy funkcionálni, mint egy kompetens befogadó közösség, amely az elfogadó és támogató képességét tudatosan építi be az iskolai beilleszkedés facilitálásakor.

Két iskolát mutatunk be, amelyek jogyakorlatai a fentebb leírt szempontok érvényesítésében előremutató példaként szolgálnak. Mindkét intézmény nyitott szellemiségű, szívesen működnek együtt és osztják meg tapasztalataikat más oktatási intézményekben dolgozó kollégáikkal. Így az olvasónak mi, a szerzők azt javasoljuk, hogy bátran jelentkezzenek kérdéseikkel nálunk.

## **Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium – Kőrösi Magyar Iskola**

### ***Történet***

A Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnáziumban működő Kőrösi Magyar Iskola egy komplex integrációs program, amely a külföldi diákok magyarországi beilleszkedését, nyelvi és kulturális integrációját segíti iskolánkban. A program nagyon prózai módon kezdődött: besétált hozzánk egy kínai diák, aki szeretett volna nálunk – többek között – magyarul tanulni. Ez sok iskolában megtörténik, nálunk azonban az igazgató, Berczelédi Zsolt nem csupán fogadni akarta a diákot, hanem egyből komplex módon kívánt reagálni a megjelenő igényre, és biztosítani a körülményeket, hogy sikeresen elvégezze a gimnáziumot. Ezért Koháry Ilona bevonásával létrehozták a Kőrösi Magyar Iskolát 2013-ban.

Míg az első évben még csak egy diák vett részt a programban, addig a 2016/2017-es tanévre már 25 fő fölött volt a létszám, egy évvel később pedig már 45 körül. Ebben az évben vette át a program vezetését Koháry Ilonától Balogh Lili, aki kollégáival szoros együttműködésben vezette tovább a programot. A 2018-as tanévre már elérte a 60 főt

a külföldi diákok létszáma, és ez a szám azóta állandónak mondható. Ez nagyjából a 10–12%-át jelenti a teljes diákközösségnek. A Kőrösi Magyar Iskolában igen nagy magyar mint idegen nyelv tanári munkaközössége működik: minden évben 9–11 kollektíva dolgozik a sikereinkért.

Az iskolában kizárólag két tanítási nyelvű programok vannak: angol–magyar, német–magyar, orosz–magyar. Ezek közül az angol–magyar program keretein belül van a legtöbb külföldi diák, így ezekben az osztályokban jóval magasabb az arányuk: akár a 20–25%-ot is eléri a nem magyar anyanyelvű diákok száma. Ezzel szemben az orosz–magyar programon vannak a legkevesebben a külföldi diákok, itt az évek alatt csak néhány tanulónk volt, mivel jelenleg ebben a programban van a legtöbb tantárgy magyarul, így valójában a kezdő magyarosoknak ez okozza a legtöbb nehézséget.

A diákság összetételét tekintve is jelentős változásokon ment keresztül a program. Az első néhány évben a kínai közösségben terjedt leginkább az iskola híre, így főleg kínai nemzetiségű diákok jöttek, viszont a létszám növekedésével ez az összetétel változatosabb lett. Jelenleg már több, mint 15 országból vannak diákjaink, és a világot minden részéről fogadunk tanulókat.

Az elmúlt években emelkedésnek indult az olyan származásnyelvi tanulók száma is, akik magyar felmenőkkel rendelkeznek. Ezek a diákok jellemzően inkább nyugati országokból érkeznek, mint Kanada, az Egyesült Államok, Mexikó, Németország, Spanyolország, vagy azért, mert ott nőttek fel, és eddig csak ott vettek részt oktatásban, vagy azért, mert a jelentkezést megelőző években huzamosabb ideig kint éltek. Jellemzően ez utóbbi réteg az általános iskola 6–8 évét külföldön töltötte. Tehát a származásnyelvi diákok esetében egyénenként különböző életút befolyásolja a magyartudásukat. Az ő esetükben elég széles skálán mozog a magyartudásuk onnantól, hogy tudnak magyarul írni, olvasni, beszélni is, és csak bizonyos alkézségeik fejlesztésére van szükségük szövegértés, fogalmazás terén, egészen odáig, hogy valójában az első nyelvük teljesen más, és beszélni is csak alig, írni egyáltalán nem tudnak magyarul. Szakmailag azért izgalmas kihívás a származásnyelvi csoportok koordinálása, mert a beszédükben a köztes nyelv sajátos fejlődéséből fakadó eltérések nagyon széles skálán mozoghatnak.

## **Célok**

A Kőrösi Magyar Iskola alapvető célja, hogy attól függetlenül, hogy milyen háttérrel érkezik a diák a magyartudását illetően, beilleszkedjen és sikeresen elvégezze a gimnáziumi tanulmányait egy magyar középiskolában. Ennek érdekében kiemelt feladatoknak tartjuk a nyelvi, kulturális és szociális integrációt egyaránt.

A nyelvi beilleszkedés érdekében órarendbe ágyazott magyarórákat kapnak a gyerekek, és kis létszámú csoportokban tanulnak. A csoportokat elsősorban a szint határozza meg, viszont az osztály és az órarendi kérdések is befolyásolják a csoportalakítást. Minden tanév elején szintfelmérést végzünk, amivel monitorozni tudjuk egyrészt a csoportok fejlődését, másrészt ezek az eredmények akár az éves csoportbeosztást is befolyásolhatják. A nyelvi oktatás képezi sok tekintetben az alapját minden további erőfeszítésnek, így annak színvonala kiemelt fontosságú számunkra.

A nyelvi órák mellett a diákokkal mentorok is foglalkoznak a kezdettől, akik minden esetben magyar mint idegen nyelv szakos tanárok is egyben. Ők képeznek hidat a

magyar oktatási rendszer, a gimnáziumunk és az adott tanuló kultúrája között. Ez kardinális eleme a rendszerünknek, ugyanis nemcsak az általános iskola és gimnázium közti váltást segíti, hanem a kultúrák és iskolarendszerek közti különbségeket is tompítja, a diákokat pedig támogatja az átállásban. Számos esetet láttunk, ahol a kezdeti kultúrsokk vagy esetleges korábbi (nyelvi és/vagy szociális) traumák következtében az adott tanuló akár hónapokig is csak komoly erőfeszítések árán tudott megküzdeni az új helyzettel. Az ő esetükben különösen fontos, hogy legyen valaki, aki közelről követi a haladásukat, nehézségeiket és támogatja őket ezen az úton.

A kulturális integráció egyrészt a nyelvi óráknak is része, természetesen az egészen apró trükköktől a projektekig, közös témafeldolgozásig. Akár egy példamondat is lehet kulturális tartalmú vagy éppen beszélgetésindító, ami jó módja annak, hogy indirekt módon tudatosítsunk kulturális különbségeket. Másrészt pedig rendszeres programokkal igyekszünk minél inkább megismertetni a külföldi diákokat a magyar kultúrával, Budapesttel és a magyar emberekkel.

A szociális integrációnak egyre nagyobb figyelmet szentelünk, mert a tapasztalatok azt erősítik bennünk, hogy aktívan foglalkozni kell ezzel. Ez talán a legösszetettebb pillére a programnak, amit még a jövőben bővíteni szeretnénk. Célunk, hogy a közösségben egységesen, minden osztályban megtörténjen a befogadás, mert bár összességében nagyon befogadó a gimnáziumunk közössége, mégis az a tapasztalatunk, hogy a valódi inklúzió nagyon sok tényezőtől függ, és nem minden esetben történik meg. Évről évre vizsgáljuk, hogy mitől függ, mikor következik be, és hogy mi mit tehetünk ezért.

### ***Menekültek támogatása***

A célok között meg kell említenünk a menekültek támogatását, ami sajnos az elmúlt években megkerülhetetlen téma lett. Iskolánk fenntartójának, a Baptista Szeretetszolgálatnak is meghatározó szerepvállalása a rászorulóknak megsegítése. Ennek szellemében iskolánk is mindig próbálta kivenni a részét a segítségnyújtásból. Ennek keretein belül már évek óta fogadunk először venezuelai, majd az utóbbi években ukrán menekülteket is, akik számára ingyenesen biztosítunk minden feltételt a tanuláshoz. Az ukrán háború kitörésére reagálva az iskola szülői segítséggel ideiglenes kollégiumot állított fel, ahol kísérő nélküli kiskorúaknak adott otthont. Közülük sokan már továbbmentek más országokba, de vannak köztük, akik továbbra is nálunk tanulnak, és további segítséggel nálunk is tudnak majd érettségizni. Folyamatosan dolgozunk azért, hogy pályázatokkal, illetve szülői és fenntartói hozzájárulással megtanuljunk „jól segíteni”, alkalmazkodni a mindenkori helyzethez. Hamar megtapasztaltuk ugyanis, hogy másra volt szükség a háború kitörésekor, mint pár hónappal vagy egy évvel később. Mindehhez elengedhetetlen a vezetőség, a magyar mint idegen nyelvi munkaközösség és az egész iskolai közösség rugalmassága.

### ***Integráció***

Úgy gondolom, mindenképpen érdemes egy kicsit jobban kifejteni az integrációs törekvéseinket. Tudatos döntésünk, hogy nem indítunk előkészítő csoportot kizárólag magyar nyelvből, hogy azzal se késleltessük az integrációs folyamatot. Egy ilyen kon-

cepciónak is meglennének az előnyei, de számunkra fontos, hogy a hozzánk érkező tanuló azonnal egy osztály része legyen, tartozzon valahova. Ennek szellemében létszámon belül veszünk fel külföldi diákokat, akik minden esetben egy magyar többségű osztályba kerülnek. A célnyelvi órákon már az első naptól kezdve együtt vannak. Ez kezdetben a szaktanároktól is nagy rugalmasságot kívánt, hiszen a magyarnak mint közvetítő nyelvnek vagy mint segítségnek jelentősen vissza kellett szorulnia, viszont ezek a közös órák alapozzák meg egyrésztől mégis a közösséget magyar és külföldi tanulók között.

Másrésztől viszont tudatosan igyekszünk úgy programokat, tevékenységeket szervezni, hogy a kezdeti hónapokban is, amikor még a nyelvi akadályok a legjelentősebben fennállnak, közösen, akár nyelv nélkül is élvezni tudják. Ilyen lehet akár egy sportmeccs, egy kirándulás, egy trambulinpark-látogatás. A közös élmények úgy is nagy hatásúak, ha nem nyelvi alapúak. Emellett rendhagyó osztályfőnöki órákon segítünk csapatépítő és érzékenyítő játékokkal az osztályfőnököknek, amelyek nyitott, a kulturális különbségekre érzékeny irányba mozdíthatják el a többségi diákságot.

Ezeket az interkulturális tréningeket azért tartjuk fontosnak, mert az integrációt kétirányú folyamatként képzeljük el. Természetesnek tartjuk, hogy a befogadó közösségnek elvárásai vannak a hozzánk beilleszkedni vágyó diákokkal szemben, azonban meggyőződésünk, hogy ezért nemcsak nekik, hanem nekünk is tennünk kell. Az integráció csak abban az esetben tud végbemenni, ha a befogadó közeg arra nyitott, illetve hozzáállása nagyban befolyásolhatja a beilleszkedés ütemét és sikerességét. Nyilvánvalónak tűnik, hogy egy kezdeményező közegben, amely tudatosan, felkészülten és érzékenyen kezeli a különböző kultúrákat, illetve ezt a fajta sokszínűséget értékékként kezeli és ünnepli, könnyebben megy végbe ez a folyamat. Az évek tapasztalatai azt mutatták meg nekünk, hogy az alapvető nyitottságon és tájékozottságon túl, amivel a legtöbb gyermek érkezik hozzánk, a mélyebb tudatosságot és felkészültséget nekünk kell pedagógusként megalapoznunk. Az interkulturális foglalkozások célja, hogy többség-kisebbség dinamikájára, a kulturális dimenziókra rácsodálkozzunk, tanuljunk róluk, belőlük. Hiszünk benne, hogy bár rövid távon az iskolai közösség látja ezeknek hasznát, hosszú távon viszont a mai globalizált világban minden diák kamatoztatni tudja majd ezt a tudást és kompetenciát.

További eleme az integrációs stratégiánknak a mentorrendszer, amelynek a tanári oldaláról már a fentiekben esett szó. Ugyan haszna annak is jelentős, ám ezt bizonyos osztályokban kiegészítjük diák mentorokkal is, őket inkább *cimbik*nek szoktuk nevezni a cimbora szóból. Ugyan gondos előkészítést és előregondolkodást igényel (legjobb már a gólyatáborban elkezdni a bevezetését), de ahol sikerül bevezetni, ott meghatározó lehet az első kortárs kapcsolat, ami magyar és külföldi diák között kialakul. A programnak ezen eleme nem kötelező, de a diákok az Iskolai Közösségi Szolgálat (IKSZ) keretein belül elszámolhatnak érte órákat. Legtöbbször ugyanabból az osztályon belüli nyelvi csoportból kerülnek ki a cimbik, és a feladatuk, hogy tájékoztassák, informálják a külföldi osztálytársukat a tanulmányi és adminisztratív tudnivalókról, elmagyarázzák azokat a jelenségeket, dolgokat, amelyekre a külföldi diákoknak nincs rálátásuk, amivel kapcsolatban nincs még tapasztalatuk. Egy egyszerű példa erre, hogy a gólyanapon és a gólyatáncban való részvétel a külföldi diákoknak általában nem jelent semmit, nem érzik fontosnak, és ennek ellenkezőjéről általában a mentor

pedagógus sem tudja őket meggyőzni. Ha viszont egy osztálytárs mondja, hogy ez fontos nekik, és örülnének, ha ő is táncolna, az olyan kapukat nyit meg, amit egy 14–15 évesnél csak a kortársa tud elérni.

Úgy vélem, hogy ennek az integrációs stratégiának a nagy része olyan elemekből áll össze, amit sok iskola be tudna vezetni akár külön-külön vagy egymás után, és az ebbe befektetett energia megtérülne csoportdinamikai szempontból. Egy külföldi diák, aki beilleszkedett, kapcsolatai vannak az osztályban, arra ezáltal a közösség megtartó ereje is hatni fog, ami a tanulmányaira is hatással lesz. Meggyőződésem, hogy érdemes energiát fektetni az integrációnak ebbe az aspektusába is, mert hosszú távon nemcsak a külföldi diák, hanem az osztálytársai, a tanárai és az iskola is profitálni fog mindebből.

### ***Megvalósítás a hétköznapokban***

Ugyan néhány gyakorlati részlet eddig is előkerült, de tudom, hogy többségben eddig inkább az elméleti rész hangzott el, leginkább a szemlélet, ami alapján dolgozunk, ezek pedig a gyakorlati részletek nélkül egyelőre üresen hathattak. Igyekeztünk összeszedni tehát a legfontosabb gyakorlati döntéseinket és gyakorlatainkat.

Minden a felvételinél kezdődik: tisztában kell lennünk azzal, hogy még a származásnyelvi diákoknál is pontatlan eredményt mutathat a központi felvételi, a nem magyar anyanyelvű gyerekeknél pedig sokszor köze sincs a tanuló valódi képességeihez a felvételi eredményének. Ezt kiküszöbölendő minden jelentkezőt arra biztatunk ugyan, hogy írják meg, legyenek benne a rendszerben, ám alapvetően nem ezt tartjuk mérvadónak a jelentkezés elbírálásakor. Angol és magyar nyelvű szintfelmérést végzünk, a nyelvtanárok szóban is interjúztatják a diákot, majd az igazgatóval is részt vesz egy interjún. Ezen a meghallgatáson, ha tehetjük, biztosítunk tolmácsot (aki általában egy idősebb diák), hogy a felvételiző gondolatait saját anyanyelvén is meghallgathassuk. Figyelembe vesszük az otthoni és a magyar eredményeit, a kreativitását, szociális képességeit, a tanulmányi előéletét és még egy sor másik dolgot, amiből összességében meg tudjuk állapítani, miképpen illeszkedik az iskolánk szellemiségéhez, tanulmányi szintjéhez. Természetesen ki kell mondanunk, hogy ez nem egy egzakt szempontrendszer, ráadásul az igen számottevő – és továbbra is növekvő tendenciát mutató – túljelentkezésre tekintettel is vannak olyan diákok, akik hiába szimpatikusak, vannak jó eredményeik, nem kerülnek be.

Egy kezdő tanuló az első két vagy három évben intenzív magyar tanfolyamon vesz részt. Ezek a magyarórák költségtérítések, kivéve amikor menekült státusz miatt vagy szociális alapon az iskola átvállalja ezeket a költségeket. Az első évben heti 14–16 órában tanulnak magyarul a diákok, aminek a végére A2 szintre jutnak el. A további egy-két év függ attól is, hogy négy- vagy öt éves programon tanul a diák, és ehhez mérten többféle egyéni tanulmányi út is van. Ami lényeges, hogy az első év után csökken az óraszám, hogy helyet adjon a többi tárgynak, és kiemelt cél, hogy a 10. osztály végéig legalább B1 szintig jussanak el magyar nyelvből, ami a magyar mint idegen nyelv érettségi szintjének felel meg. Ezután (tehát 11. osztálytól) már a magyarórák heti száma egyenlő a másodnyelv óraszámával, és ezeken az órákon már a nyelvvizsgára, érettségire készítjük fel a diákokat. Az utolsó két évben a magyarórák már ingyenesek.

Egy magas óraszámú csoportban nem ritka, hogy két, három vagy akár négy magyartanár is tanít. Közülük kerül ki a csoportvezető, aki egyben a mentora is a csoporthoz tartozó diákoknak. Ő határozza meg a csoport haladási tervét és ütemét, választ tankönyvet, és ő felelős a szakmai munka összefogásáért a csoportban. Jelenleg 12 csoportunk van, 11 osztályból. A nyelvi szintek a teljesen kezdőtől egészen a C1-ig terjednek, illetve származásnyelvi csoportunk is van.

Az első évtől kezdve egy magyar többségű osztályhoz tartozik minden tanuló, így a hivatalos létszámban is benne vannak. A célnyelvi órákra kötelező jelleggel, minden esetben járnak. A magyar nyelven zajló órákon azonban a magyar nyelvi szintjüktől függően vesznek részt. Például egy teljesen kezdő, nem magyar anyanyelvű diák az első évben kizárólag testnevelésórákon vesz részt. Viccesen azt szoktuk mondani, hogy futni magyarul is tudnak, de valójában még ennek a szakórának az alapvető szókincsét és mondatait is át kell venni magyarórán, a többi instrukcióban pedig az osztálytársak segítségére szorulnak. Következő évben a magyar nyelven oktatott vizuális kultúrán mindenképpen részt vesznek a külföldi diákok, mivel iskolánkban ez a leggyakorlatiasabb tárgy a testnevelés mellett, illetve a csoport haladásától függően még az ének-zene tantárgyat is bele tudjuk venni. E tantárgy keretein belül azonban megjelenik a zenetörténet is, így nehezebb, mint a vizuális kultúra. Továbbra sem járnak például fizika vagy digitális kultúra tárgyakra, aminek a szaknyelvre messze meghaladja a szintjüket. Ezekből a tárgyakból fel vannak mentve az óralátogatás alól, viszont év közben – természetesen magyartanári segítséggel – projekteket készítenek az adott évre meghatározott témákból. Következő évben pedig ez a tantárgyi kör tovább bővíthet például már a digitális kultúrával. Megjegyzendő viszont, hogy ezek a tantárgyak még továbbra is nehézséget okoznak a diákoknak, így érdemes nekik szaknyelvi segítséget nyújtani. Azokon az órákon, amikor a felmentés miatt nem az osztályukkal vannak, magyar mint idegen nyelvi órán vesznek részt, így tudjuk megoldani, hogy a magyarórák az órarendbe illeszkedjenek, és ne délutáni elfoglaltságot jelentsenek.

### **Kihívások**

Összességében leszögezhetjük, hogy a gimnáziumi tananyag komoly kihívások elé állítja a külföldi tanulókat, mivel egyrészt nagyban épít az általános iskolai tudásra, másrészt már olyan mélységében kéri azt számon, ami esetenként a magyar anyanyelvű diákoknak is nehézséget okoz. Ezért a mentorok figyelemmel kísérik a tanuló többi tantárgyból szerzett jegyeit is, és a szülőkkel is szorosan együttműködünk, hogy ha visszaesés jelenik meg, arra időben tudjunk reagálni.

Szintén kihívás az integrációs folyamatban önmagában az, hogy kamaszokkal dolgozunk. Az életkorból fakadóan nehezebb sokszor a szociális interakció, a barátkozás, illetve komoly gondot okoz a telefonok használatának elharapódzása is. Azt látjuk, hogy könnyebb, kényelmesebb, „biztonságosabb” leülni a helyére és elmerülni a telefonban, mint beszélgetéseket kezdeményezni, erőfeszítéseket tenni. Erre leginkább a tudatosan felépített, előkészített programokat, foglalkozásokat, csapatmunkát találtuk megfelelő megoldásnak, de azzal is tisztában vagyunk, hogy ezek sok energiát és időt igényelnek a tanároktól.

A mi helyzetünkben további nehézség az, ami valójában előnyünk is: a két tanítási nyelvű oktatás. A kezdetekben egyrészt szinte minden esetben a külföldi diákok magasabb szinten beszélik az angol nyelvet, mint a magyart, illetve a másik oldalon a magyar nyelvű diákok nagyon élvezik, hogy gyakorolhatják az angolt. Így a kommunikáció elsődleges nyelve az angol lesz. Valójában ez természetes (és az angol nyelv gyakorlása, de még integrációs szempontból is öröndetes), hiszen a kommunikáció legfőbb jellemzője a hatékonyság. A sikeres kommunikáció az elsődleges, így ahhoz a nyelvhez folyamodnak, amivel ez a legnagyobb eséllyel történik meg. Viszont a magyar nyelvtanulást ez nem segíti elő, hiába a magyar nyelvi környezet, mégsem érvényesül teljesen ennek áldásos hatása. Emiatt sok esetben célzott feladatokat kapnak a magyarul tanuló diákok: készítsenek interjút, kérdezzék meg az osztálytársaikat, csináljanak közös projektet. Mindenesetre ez komoly kihívást jelent nekünk, magyartanároknak.

Végül pedig egy gyakorlati kihívás: az órarendkészítés. Minden évben először elkészül az iskola teljes órarendje, majd jön a csoportalakítás a Magyar Iskolában. Ezután minden csoportnak végig kell néznünk az órarendjét, kijelölni, milyen magyar nyelvi tantárgyakra jár és melyekre nem. Csak az utóbbiak helyén lehetnek a magyarórák. Az azonos szinten levő csoportokat csak akkor tudjuk összevonni, ha az óráik nagy részét közösen tudjuk megtartani. Ha ez a feltétel nem adott, akkor külön marad a csoport abban az esetben is, ha egy szinten vannak, mert a közös haladásuk nehezen lenne megvalósítható. Még azok a csoportok is, ahol az órák túlnyomó többsége együtt van, komoly szakmai precizitást és tudatosságot igényelnek a csoportvezető részéről. Jelenleg 9 tanárnak (aki szinte mind más tantárgyat is tanít), 12 csoporttal nagyjából heti 100 órája van. Ez az órarend sajnos kézzel, színes filcekkal, Venn-diagramokkal és sok egyeztetéssel készül, digitális, automatizált megoldást egyelőre nem találtunk.

## **Tervek**

Mivel mindig tevékenyen, ötletekkel tele tekintünk a jövőbe, így ezt a szöveget is a terveinkkel, előttünk álló fejlesztésekkel zárom. Szeretnénk elkezdni szaknyelvi tananyagokat kidolgozni az olyan tantárgyakhoz, amelyekre idővel csatlakoznak a diákjaink. Ez egy fontos következő lépés, amire jógyakorlatokat már más iskolában működő programban láttunk, és követendő példának tekintjük. Szeretnénk tovább bővíteni, rendszerezni a jógyakorlatainkat a többségi diákság érzékenyítése terén, hogy átláthatóbban, rendszerezettebben tudjuk azokat alkalmazni, illetve megosztani a közösséggel. Végül pedig továbbra is nyitottan várjuk a fejlődni vágyó gyakornokokat, és szeretnénk egy erős bázist építeni gyakorlóhelyként, hogy egyrészt megosszuk, továbbadjuk a tapasztalatainkat, másrészt pedig azért, hogy bővíthessük a csapatunkat.

## **A Dr. Mező Ferenc Általános Iskola magyar mint idegen nyelvi programjának bemutatása**

A Dr. Mező Ferenc Általános Iskola innovatív közoktatási magyar mint idegen nyelvi műhelynek tekinthető tanulóira szabott egyéni magyar mint idegen nyelvi fejlesztésével, tanári munkaközösségével és évente 65–75 külföldi diákjával. A korábbi szakmai tapasztalataim összegzéseként, az intézménnyel és a kollégáimmal együttműködve általános iskolás külföldi gyerekek számára magyar mint idegen nyelvi oktatási modellt dolgoztunk ki.

## **A program indulása**

A Dr. Mező Ferenc Általános Iskola Budapesten, Zuglóban található. Olimpiai iskolai profilja mellett az 1990-es évektől foglalkozott speciális nevelési igényű tanulókkal (elsősorban mozgássérült, látássérült, autista diákokkal). Ma már örökös ökoiskola és békés iskola vagyunk az olimpiai iskola és a magyar mint idegen nyelvi program mellett.

A XIV. kerületbe költöző külföldi családok miatt a 2000-es évektől megjelentek az iskolában a magyarul nem beszélő tanulók. Tanításukat kezdetben a magyar szakos tanárok, tanítók látták el – általában önkéntes alapon. Egy 2016-ban megnyert pályázatnak köszönhetően a 2018/2019-es tanévben megvalósulhatott az intézményvezető által tervezett magyar mint idegen nyelvi program elindítása.

Korábbi munkatapasztalataim tették lehetővé, hogy a program elindításában és kialakításában részt vegyek a kezdetektől fogva. Menekült gyerekeknek tanítottam a magyar nyelvet (Ottucsák, 2014, pp. 118–128), határon túli gyerekek nyelvoktatásával foglalkoztam, valamint gyermekeknek szóló nyelvkönyv készítésében vettem részt (*Zahra és Zia az Eperfa Iskolában 1–2.*).

Iskolánk magyar mint idegen nyelvi modelljének lényege, hogy a magyar nyelvet magas szintű szakmai tudással, a diákok egyéni szükségleteire szabottan, modern pedagógiai eszközökkel oktatjuk a diákjainknak. A diákok osztályközösségekben tanulnak, és ezzel párhuzamosan kiscsoportos magyar mint idegen nyelvi oktatásban részesülnek – külön órarendnek megfelelően. Az iskola éves programjában szerepelnek a külföldi diákok kultúrájához kapcsolódó programok is.

A 2022-es év eseményeinek hatására nagyobb létszámban jelentek meg ukrán diákok iskolánkban. Számukra is biztosítottuk a magyar mint idegen nyelvi órákat a délelőtti oktatás során, délutánonként pedig heti rendszerességű, egyéni, felzárkóztató-fejlesztő órákat szervezünk számukra.

A 2023/2024-es tanévben vezettük be a komplex matematikai–nyelvi–idegen nyelvi tanórát, mellyel azokat a külföldi diákokat célozzuk meg, akiknek a nyelvi fejlődése elmarad az átlagostól, így felmerül a BTMN-, SNI-érintettség gyanúja. A programot ebben a tanévben építjük fel két korcsoport körében: 1–2. osztályosok és 3–4. osztályosok.

## **Óratípusok**

A tanulók osztályba sorolásánál és a beiratkozásánál az irányadó törvényi rendelkezések a mérvadóak. A nyelvi csoportba sorolásnál a pedagógiai programban három szempontot határoztunk meg: melyik évfolyamra érkezik a diák, milyen előzetes magyartudással rendelkezik és tud-e latinbetűkkel írni és olvasni.

Az iskolában alapvetően ötféle óratípust biztosítunk számukra. Egy tanuló általában 2 óratípuson vesz részt: egy szintjének megfelelő nyelvórán és egy kiegészítő tanórán (Dr. Mező Ferenc Ált. Isk. Pedagógiai program, 2023, p. 72).

*Nyelvi óra:* A1–B2 szint közötti magyar mint idegen nyelvi óra, mely központjában a nyelvi kompetenciák fejlesztése áll. Az órákon kiemelt szerep jut a nyelvtan nyelvészeti szakszavak és közvetítőnyelv nélküli, kreatív, játékos oktatása mellett a kommunikációs kompetenciák fejlesztésének.

*Írásfejlesztő óra:* Célja a latinbetűs ábécé írásának és olvasásának megerősítése és megtanítása, a más írásrendszerből érkezett, vagy az alsó tagozatot el nem végzett (vagy részben elvégzett) diákok számára. Az órán Meixner-módszerrel tanítjuk a diákokat írni, mérlegelve, hogy mikor érkezett az iskolába és milyen írásképre van szüksége: megtanulják az 1–4. évfolyamon elvárt folyóírást, ha ezekre az évfolyamokra érkeznek. 5. évfolyam felett azonban a funkcionális íráskép elsajátítását várjuk el (Schmidt, 2020, p. 480), melynél a diákok megőrizhetik saját, kialakult kézírásformájukat, de azt adaptálják a magyar ábécé betűire.

*Szókincsfejlesztő óra:* Alsó tagozatos diákok számára biztosított fókuszált szókincsfejlesztő óra, amely a mindennapokhoz szükséges szavak mellé a környezetismeret, közlekedés szavait fejleszti. Az alsó és felső tagozatos kezdő diákok számára alapozó szókincsfejlesztő órákat is szervezünk, ahol a *700 szó* (2012) c. képes szótárt pedagógusasszisztens kolléga segítségével sajátítják el a diákok.

*Szakszókincsfejlesztő óra:* 4–8. osztályos diákok számára biztosított fókuszált szókincsfejlesztő óra, melyen a szaktárgyak szavait és kifejezéseit dolgozzuk fel a tanmenet és a minimumkövetelmények alapján. Az órákat évfolyamonként szervezzük általában két csoportban (kezdő és haladó). A kezdő csoportokban azon diákok tartoznak, akik maximum 1 éve tanulnak magyarul, de matematikából, angolból kapnak jegyet. A haladó csoportokba azok a diákok járnak, akik több éve tanulnak magyarul, de szüleik egyáltalán nem beszélik az iskola nyelvét. Hiányoznak a szaktárgyi ismereteik anyanyelvükön, így magyarázni kell a történelem, fizika, kémia, biológia fogalmait magyar nyelven.

*Komplex matematikai–nyelvi–idegen nyelvi óra:* A tanórán belül a fejlesztőpedagógiához hasonlóan több készséget fejlesztünk, fókuszban a magyar mint idegen nyelv, a logikai ismeret, az írás és olvasás 1–2. osztályos korcsoportban és 3–4. osztályos korcsoportban indítjuk heti 4–8 tanóránban. Az órákat tanító–fejlesztőpedagógus–MID végzettségű kolléga tartja.

## **Tan eszközök**

Iskolánkban külön magyar mint idegen nyelv szaktantermeket alakítottunk ki az első emeleten, amelyek projektorral, számítógéppel, tablettel felszereltek. A termekben találhatóak a magyar mint idegen nyelvi szakkönyveink (magyar mint idegen nyelv könyvek gyerekeknek és felnőtteknek, óvodásoknak, alsó és felső tagozatosoknak szóló könyvek, hungarológiához kapcsolódó könyvek). Ezekon túl plakátok, kártyák, társasjátékok, plüssállatok, Logico Primo és Piccolo készletek, további fejlesztő játékok állnak rendelkezésünkre, hogy szemléletes és játékos magyar mint idegen nyelvi órát tarthassunk tanulóinknak.

Az online eszközök használata is a tanóráink része. A *Zahra és Zia* tananyagcsomag része egy e-learning felület, ahol a fejezetekhez kapcsolódó gyakorlófeladatok találhatóak teljesen kezdő szinten. Előszeretettel használjuk a *Kahoot*, *Tankocka* és a *Wordwall* oldalakat is, ahol több szinten találhatóak feladatok. A nagyobb diákok számára 1–1 okostankönyvi feladat is hasznos.

Az általános iskolás magyar mint idegen nyelvi órára való készülés számunkra nem csupán abból áll, hogy a könyv melyik oldalát tanítjuk: szemléletes, színes, vidám

eszközökkel, játékokkal fogjuk meg a diákok figyelmét és keltjük fel érdeklődésüket a magyar nyelv és kultúra iránt.

### **Értékelési rendszer**

Az iskola pedagógia programja rögzíti a külföldi diákok értékelésére vonatkozó elveket és szabályokat: Magyar mint idegen nyelv tantárgyból szöveges értékelést kapnak félévkor a diákok. Év végén vizsgát írnak a tanulók, mely írásbeli és szóbeli részből áll. Százalékosan értékeljük őket, és szintjüknek megfelelően a bizonyítványba a *jól megfelelt/megfelelt/nem megfelelt* szöveg kerül.

Év elején szintfelmérő tesztet írnak a tanulók, melyet egyénre szabott szinteken kapnak meg: kezdő és haladó nyelvi tesztet írnak a nyelvőrára járók, valamint szövegértési tesztet kapnak a csak szakszövegórára járó tanulók.

A félévi vizsga és az év végi vizsga is teljes mértékben diákra és csoportra szabott: a kérdéseket életkorunknak, nyelvi készségüknek, írásképességüknek megfelelően állítjuk össze. Az év végi írásbeli tesztet kiegészíti egy szóbeli vizsga, ahol a diákok képleírást végeznek, és általában az iskolai élettel kapcsolatos szituációs helyzeteket oldanak meg. Az írásbeli és szóbeli eredményeket vizsgalapon vezetjük, ennek lezárásával adjuk az év végi bizonyítványba az értékelést.

A külföldi tanulók esetében szükséges iskolai dokumentum a felmentési határozat, melyet félévente adunk ki. Szerepelnek benne az alapadataik mellett az év eleji felmérő alapján mely nyelvi csoportba soroltuk őket, milyen tanórákról visszük el magyar mint idegen nyelvi órákra, valamint e kettő információ alapján milyen tantárgyak értékelése alól mentjük fel teljesen vagy részben őket. Részfelmentés alatt értjük például matematikából a szöveges feladatok megoldása alóli felmentésüket vagy magyar nyelv és irodalomból a helyesírás értékelése alóli felmentést.

A mentesítéseket fokozatosan vezetjük ki a tanulók életéből: első tanévben a teljesen kezdő diákok teljes felmentést kapnak, csak magyar mint idegen nyelvből kapnak értékelést. A második tanévben készségtárgyakból, testnevelésből, matematikából, angolból, informatikából kapnak értékelést, amennyiben részt vesznek azokon a tanórákon. A második tanév második felében további tantárgyakat nyitunk meg számukra egyéni képességeik függvényében, amelyből tudnak jegyet szerezni, mint például a természetismeret vagy a földrajz tantárgy. A harmadik tanévben csak magyar nyelv és irodalomból mentjük fel őket. Mivel a diákjaink különböző gyorsasággal haladnak, így a nehezebb irányba is eltérhetünk: vagyis a tehetséges diákok több tárgyból kaphatnak már korábban is érdemjegyet, amennyiben a szaktanárok is úgy látják.

Mіндеzen felmentések megállapítása és betartása mögött a magyar mint idegen nyelv tanárok és a tanítók, szaktanárok együttműködése áll. Az általános iskolás magyar mint idegen nyelv tanárnak sokoldalúnak kell lennie és a következő területeken is rendelkeznie kell szaktudással: 1. óvoda, iskolaérettség, DIFER-mérés; 2. első tagozatos ismeretek (írásstanítás, olvasásstanítás, matematikai szakszavak elsajátítása); 3. felső tagozatos ismeretek (tantárgyak szakszavainak ismerete, összefüggések értéke); 4. fejlesztőpedagógia módszerei (az SNI, BTMN jellegzetességei, fejlesztési lehetőségei).

A külföldi diákok integrációja és oktatása nagyfokú rugalmasságot és nyitottságot vár el az egész tantestülettől, kiemelten fontos, hogy a diákokat támogassuk és segít-

sük iskolai életük során. Magyar mint idegen nyelvi munkaközösségként segítséget nyújtunk az osztályfőnököknek, szaktanároknak és az iskolapszichológus bevonásával érzékenyítő foglalkozásokat tartunk. A tanév alatt folyamatosan konzultálunk az osztályfőnökökkel és szorosan együttműködünk a szaktanárokkal abban a tekintetben, hogy az adott diáktól mit várhatnak el a saját szakórájukon.

## **Összegzés**

A magyar mint idegen nyelv tantárgy a „közoktatás mostohagyereke” (Pelczer, 2015, pp. 73–83) gondolat ellenében a Dr. Mező Ferenc Általános Iskolában kollégáimmal együtt szeretnénk az általános iskolák számára egy nyelvoktatási, integrációs modellt mutatni. 2018 óta folyamatosan alakítjuk, módosítjuk, fejlesztjük pedagógiai programunkat. Számunkra a középpontban a gyermek egyénre szabott nyelvi fejlődése, iskolai integrációja áll, melyhez a legfrissebb módszertani eszközöket, taneszközöket használjuk. Célunk, hogy a külföldi diákok számára a törvényekben megfogalmazott egyenlő hozzáférés minőségi oktatással párosuljon.

## **Összefoglaló gondolatok, következtetések**

A fentiekben bemutatott mindkét oktatási intézmény egyedinek mondható abban a tekintetben, hogy saját erőforrásaikat felhasználva dolgozták ki a külföldi tanulók fejlesztésére leginkább hatékony gyakorlatokat a saját intézményük kereteinek és lehetőségeinek megfelelően. Nehéz dolguk van, hiszen – mint azt Füredi Éva tanulmányában olvashatjuk – nincs az oktatásirányítás részéről olyan programajánlat, amely az inkluzív pedagógiai megoldásokhoz nyújtana ajánlásokat. Ezek hiányában minden iskolának egyedül kell megküzdenie az ehhez kapcsolódó kihívásokkal, ahol tanulnak magyarul nem beszélő diákok.

Az általunk vizsgált két iskola programja sok elemben eltér, mivel az egyik általános iskola, a másik gimnázium, így a diákok életkora is más. Az évfolyamok száma eltérő, nagyobb apparátus és egyúttal nagyobb mozgáster is kapcsolódik a 8 éves képzéshez; amíg 4 év alatt másként érdemes szervezni a fejlesztés menetét, hiszen rövidebb idő áll rendelkezésre, és magasabb életkorú tanulókkal kell számolni. Az oktatási munka kimeneti célja is más, hiszen az egyiknél a középfokú oktatásba való bejutás a cél, a másikonál az érettségi vizsga sikeres teljesítése. Mindeközben a tanulmányi sikeresség mellett, vagyis a tantárgyi követelmények teljesítésén túl, a tanulók nyelvi és társas inklúziójának a segítése áll a középpontban számolva a folyamat rövid és hosszú távú hatását. Mindezen tényezők érvényesítése és figyelembe vétele az iskolai munka során roppant nagy felelősséggel jár mind a pedagógusokra mind az iskolavezetésre nézve.

A két szintér közötti különbségek mellett a sikeres működés szempontjából a hasonlóságokat fontosabbnak találjuk. Alapvetően meghatározó jelentőségű az iskolavezetés elkötelezettsége, nagyfokú problémaérzékenysége és példaértékű emberisége, empatizálása azokkal a gyerekekkel és fiatalokkal, akikkel naponta találkoznak az intézményük folyósóin.

Az ilyen típusú vezetői attitűd a tanári kar viszonyulását is meghatározza, mivel a kezdetektől olyan kollégák állnak a kezdeményezések mellé, akik ilyen keretben akarnak dolgozni és nem melleleg képesek is erre. Ez a folyamat oda vezet, hogy a

tanári kar egésze támogatja a programok működését, így nem válik esetlegessé, hogy a külföldi diák melyik tanártól milyen elvárást vagy elfogadást kap. Az intézményekben ily módon kialakult közös elköteleződés azt eredményezi, hogy a vezetéstől a tanári kar szabad kezet kap a tanulók mindennapi iskolai életének a szervezésében és gyakorlatilag önállóan dolgozták ki, és autonóm alakítják a tanulási folyamatot.

Mindkét koncepciónak jellemzője, hogy hosszú ideje működő rendszerek, így jól látható, hogy fenntarthatóak az ilyen típusú programok, nem kódolt bennük az erodálódás és majd a megszűnésük.

Az intézményi szerveződés előnye, hogy gyorsan képesek reagálni a felmerülő problémákra. Hatékony megoldási útjaik vannak, hiszen hosszan fennálló működésük miatt rengeteg tapasztalatot és tudást halmoztak fel. Nagy arzenállal rendelkeznek az alkalmazható pedagógiai eszközök terén, így a közösségi gondolkodás során hamar jutnak döntésre, nem várnak külső döntéshozók válaszaira és ajánlásaira. A gyors(abb) reakció az elmúlt másfél évben egyébként más iskolákra is jellemző volt, csak miután többnyire nem tudtak korábbi pedagógiai gyakorlatukra építeni, nem mindig volt kellően hatékony a választásuk.

Tanulmányunk végkövetkeztetése és üzenete az, hogy a társadalmi és közoktatásbeli kontextus ismeretében a pedagógiai munka rugalmas kezelése intézményi szintű elhatározás kérdése. A hatékonyság érdekében a különböző intézmények közötti kommunikáció facilitálása a cél, hogy minél szélesebb körben el tudjanak terjedni a már kipróbált szervezési, órarendtervezési, óraszervezési, tanítási technikák.

---

## IRODALOM

- Baker, C. (2011). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bartha, Cs. & Hámor, I. Á. (2011). Cigány közösségek, nyelvi sokszínűség és az oktatás nyelvi kihívásai. Magyarországi helyzetkép. *Európai Tükör*, 16(3), 107–131.
- Füredi, É. (2023). Külföldi gyerekek iskolai integrációja Magyarországon – szükségletek, lehetőségek és kihívások. *Modern Nyelvoktatás*, 29/3–3, 80–100.
- García, O. & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Language Learners – Language and Literacy Series*. Teachers College Press, Columbia University.
- Jakab, Gy. (2011). A migráns tanulók oktatási problémái, a multikulturális oktatás magyarországi gyakorlatának feltárása. *Új pedagógiai szemle* 61(8–9), 144–164. [http://epa.oszk.hu/00000/00035/00148/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2011\\_08-09\\_144-164.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00148/pdf/EPA00035_upsz_2011_08-09_144-164.pdf)
- Lukács-Somos J., Ottucsák M. A. & Székely O. (2018). *Zahra és Zia* – magyartanulást segítő tananyagcsomag honlapja [http://jmsz.hu/oktatasi\\_segedanyagok/e-learning-munkafuzet-es-teszt/](http://jmsz.hu/oktatasi_segedanyagok/e-learning-munkafuzet-es-teszt/) (2022.08.11.)
- Nádor, O. (2019). *Régi és újabb nyelvoktatási módszerek*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Nagyházi, B. (2018). Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart – gyerekeknek? *Hungarológiai Évkönyv*, 19, 74–84 [http://epa.oszk.hu/02200/02287/00019/pdf/EPA02287\\_hungarologiai\\_evkonyv\\_2018\\_01\\_074-084.pdf](http://epa.oszk.hu/02200/02287/00019/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2018_01_074-084.pdf)
- Ottucsák, M. A. (2014). Migráns gyerekek magyar mint idegen nyelvi oktatása tanodai keretek között. *THL2*, 9(2), 118–28. [http://real.mtak.hu/73653/1/EPA01467\\_thl2\\_2014\\_2\\_118-128.pdf](http://real.mtak.hu/73653/1/EPA01467_thl2_2014_2_118-128.pdf)

- Pelczer, K. (2015). A magyar közoktatás „mostohagyermek”: a magyar mint idegen nyelv tanítása. *THL2*, 10(1), 73–83. [http://real.mtak.hu/73391/1/EPA01467\\_thl2\\_2015\\_1\\_073-083.pdf](http://real.mtak.hu/73391/1/EPA01467_thl2_2015_1_073-083.pdf)
- Schmidt, I. (2020). Az alfabetizálás szerepe a magyar nyelvtudás kialakulásában. In Ludányi, Zs., Jánk, I. & Domonkosi, Á. (Szerk), *A nyelv perspektívája az oktatásban* (pp. 477–486). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.477>
- Schmidt I. & Nagyházi B. (2020). *Magyar nyelv-tanítás gyermekeknek*, L'Harmattan Kiadó Budapest. <https://doi.org/10.56037/978-963-414-632-2>
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Multilingual Matters.

## Dokumentumok

- Dr. Mező Ferenc *Általános Iskola pedagógiai programja* [http://mezosuli.hu/images/dokumentumok/2020\\_21/pp\\_20200824.pdf](http://mezosuli.hu/images/dokumentumok/2020_21/pp_20200824.pdf) (2022.08.14.)
- OM közlemény 2006. *OM közlemény a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról* 2006. <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturalis/interkulturalis> (2022.08.04.)