

Schmidt Ildikó¹

MIGRÁNS GYEREKEK BEISKOLÁZÁSÁNAK GYAKORLATA CSOPORTOS ESETTANULMÁNYON KERESZTÜL

Abstract

The study is based on a survey in which heads of Hungarian public education institutions reflected on how children with an immigrant background are schooled. Originally meant to be a single case study, the survey soon turned into a multiple case study which therefore has a broader perspective on experience and reflects current practice in Hungarian schools. In addition to my observations about the schooling process and the presentation of the regulatory environment, the study also proposes a more elaborate system which, due to its practical nature, is hoped to be considered for application by the schools concerned.

Keywords: *multiple case study, migrant children, schooling, public education*

Kulcsszavak: *csoportos esettanulmány, migráns gyerekek, beiskolázás, közoktatás*

1. Bevezetés

A bevezetőben szeretnék hálás köszönetet mondani Dudás Rita kolléganőmnek, akivel eredetileg együtt terveztük e dolgozat megírását. Engem azonban a téma mélyebb feldolgozása arra készítetett, hogy megkérdezzek más, a témában járatos, a munka gyakorlati oldalát jól ismerő további kollégákat. Így jelen írás a közös munkából nőtte ki magát és egy eset bemutatását immár szélesebb tapasztalati perspektívába, vagyis a jelenlegi iskolai szcénában működő gyakorlatba helyezte. A kutatás során más oktatási intézmények vezetői is forrásként szolgáltak, akiket szintén nagy köszönet illet idejük, őszinteségük, lényeglátásuk és szaktudásuk megosztásáért.

¹ Schmidt Ildikó a PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola hallgatója, az ICCR-Budapest Alapítvány és a Deutsche Schule munkatársa; schmidtildi@yahoo.com

2. Kutatási módszer

A csoportos esettanulmány mint műfaj az antropológiai nyelvészetből (Bickerton 1976, Jourdan 1991), majd az etnográfából (Nunan–Bailey 2009, 191) nőtte ki magát. Az etnografikus kutatási modellben a kutató hosszú távú megfigyeléseket tesz, és a kutatási alany fejlődését egymástól időben távol elhelyezkedő végpontok között figyeli meg. Az alany itt lehet egy személy, egy mikroközösség, de akár egy teljes intézmény is. Abban az esetben, ha egy esetre koncentrálnak a megfigyelés, akkor szerencsésnek kell lennie abból a szempontból, hogy az alany nem tűnik el, vagyis nem szűnik meg vele a kapcsolat, nem áll el attól a szándékától, hogy a kutatás alanya legyen, továbbá nem változik a közösség mértéke oly mértékben, hogy az már lehetetlenné teszi az azonos csoport definícióját. Ugyanakkor a nehézség az egy esettanulmányműfajával az – ha úgy tetszik a kritikája –, hogy nem vonható le messzemenő, univerzális következtetés belőle.

Így alakult át az idők folyamán a 60-as évektől, az etnográfikák hőskorszakától a 90-es évekre az úgynevezett 'multiple case studies' vagyis csoportos esettanulmányokká (szerzői fordítás) (Mitchell–Myles 2004:223). Ebben az esetben tipizált esettanulmányokról van szó, amikor a kutató egy hipotetikus esetrendszert állít fel, majd hipotetikus kapcsolódó alanyokat keres hozzá. Jogosan merül fel a kérdés, hogy miért teszi ezt a kutató, s milyen mértékben látja bele a saját hipotézisét a tipizáláson keresztül a vizsgálati rendszerbe. Az empirikus kutatók mindannyian tudják, hogy a kutatási téma, a mindennapi gyakorlatban rajzolódik ki. Így ebből felállítható egy valid hipotézis rendszer, amely egy néhány éves longitudinális megfigyeléssel, immáron a konkrétumra fókuszálva bizonyítható. Talán szarkasztikusan hangzik a 'néhány év', de a gyakorlatban ténylegesen ez történik: évek alatt kritályosodik ki, hogy valójában igaz-e az alapkérdésvetetés. Ezután már nem merül fel problémaként, hogy univerzális-e az eredmény, publikálható-e a tipizálás, és származtathatók-e belőle további következtetések és gyakorlatok.

3. Beiskolázás

A beiskolázás folyamata alatt az iskolával való első kapcsolatba lépést értem, és a fogalmat kiterjesztem az első iskolai félév végéig. Ennek oka az, hogy a magyar első nyelvű gyerekek esetében egyértelmű, hogy az iskolát az életkoruknak megfelelő évfolyamon kezdik meg, mivel a korábban folytatott tanulmányaikat vagy óvodai részvételüket – adott esetben iskolaérettségüket – Magyarországon kiállított dokumentumokkal tudják igazolni.

Ugyanakkor a Magyarországra újonnan érkezett migráns gyerekek nem feltétlenül tudják a származási országok által kiállított dokumentumokat bemutatni, vagy nyelvi akadályok miatt azt a magyar iskolavezetés nem tudja értelmezni. Így amikor iskolai felvételüket kérik, az iskola határákörébe kerül annak megítélése, hogy melyik évfolyamon kezdhetik meg tanulmányaikat.

További nehézség, hogy ugyan megjelenik a törvényszövegben, hogy az oktató-sért felelős miniszter a migráns gyerekek óvodai neveléséhez, iskolai nevelés-oktatásához nevelési-oktatási programokat ad ki (Nkt. 92. § (8)), gyakorlatilag semmilyen konkrét szabályozás, még az ajánlás szintjén sem segíti az iskolákat abban, hogy irányt mutatna arra vonatkozóan, hogy pontosan mi az elvárás az iskola vezetésétől a migráns tanulók felvételekor. Marad tehát a már bevett, a gyakorlatban használt beiskolázási metódus, amelyet az általam felvett interjúk alapján mutatok be. Az ezekből kirajzolódó kép jól ábrázolja azt a folyamatot, amelyet általánosságban az iskolák alkalmaznak. Nem mondható ki egyértelműen, hogy mindenhol ez a gyakorlat van életben, viszont valószínűsíthető, hogy hasonló módon történik a felvétel, mivel a bemutatásra kerülő példák jól látszik, hogy a pedagógiai tapasztalatok diktálják a fennálló mechanizmusokat.

A tanulmányban a jelenlegi megfigyeléseken túl javaslatot teszek egy elaboráltabb rendszer alkalmazási lehetőségeire és számítok arra, hogy gyakorlati jellegéből fakadóan talán megfontolásra kerül az érintett iskolák körében is.

4. A jogi háttér

Magyarországon a közoktatásba belépők jogi szabályozását a *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről* látja el. E törvény 51. *Nemzetközi vonatkozású rendelkezések* része alapján kezdhetik meg a tanulók a köznevelésbe való belépést.

A Magyarországon tartózkodó nem magyar állampolgár jogosult az óvodai nevelést, a kollégiumi ellátást, a pedagógiai szakszolgálatokat, továbbá - ha a magyar jog szerinti tanköteles kort eléri - az iskolai nevelést-oktatást a tankötelezettség fennállása, továbbá a tankötelezettség ideje alatt megkezdett és a tankötelezettség megszűnése után folytatott tanulmányok alatt a magyar állampolgárokkal azonos feltételekkel igénybe venni (Nkt. 92. § (3)). A gyermek tankötelezetté válik abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, illetve legkésőbb az azt követő évben (Nkt. 45. § (2)). A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló a tizenhatodik életévét betölti. A sajátos nevelési igényű tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható annak a tanítási évnek a végéig, amelyben a huszonharmadik életévét betölti. A tankötelezettség meghosszabbításáról a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az iskola igazgatója dönt (Nkt. 45. § (3)).

A nem magyar állampolgár kiskorú akkor válik óvodai ellátásra jogosulttá, továbbá akkor tanköteles Magyarországon, ha a menedékjogról szóló törvény rendelkezései szerint a magyar állampolgárokkal azonos jogok illetik meg (Nkt. 92. § (1) a); ha a harmadik országbeli állampolgárok beutazásáról és tartózkodásáról szóló törvény hatálya alá tartozik és bevándorolt vagy letelepedett jogállású, vagy Magyarország területén való tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkezik (Nkt. 92. § (1) c); ha a szülő három hónapot meghaladó tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkezik (Nkt. 92. § (5)); ha az Európai Parlament és a Tanács 2004/38/EK 2004. április 29-én hatályba lépett irány-

elve az Európai Unió polgárainak és családtagjaiknak a tagállamok területén történő szabad mozgáshoz és tartózkodáshoz való jogáról a szabad mozgás és tartózkodás jogával rendelkező személyek beutazásáról és tartózkodásáról szóló törvény szerint a szabad mozgás és tartózkodás jogát Magyarországon gyakorolja (Nkt. 92. § (1) b); ha a nem magyar állampolgár, aki az oktatásért felelős miniszter meghívólevelével rendelkezik, a meghívólevelében meghatározott ellátást a magyar állampolgárokkal azonos feltételek szerint veheti igénybe (Nkt. 92. § (6)).

Az a nem magyar állampolgár, aki nem tartozik a fentebb leírt kategóriák hatálya alá – ha nemzetközi szerződés vagy jogszabály másképpen nem rendelkezik –, az óvodai, iskolai és kollégiumi ellátásért, továbbá a pedagógiai szakszolgálat igénybevételeért díjat fizet. A díj nem haladhatja meg a szakmai feladatra jutó folyó kiadások egy tanulóra jutó hányadát. A köznevelési intézmény vezetője a díjat a fenntartó által meghatározott szabályok alapján csökkentheti vagy elengedheti (Nkt. 92. § (7)).

A gyermek beiskolázásakor a feltételek meglétét a tanuló nevelési-oktatási intézménybe történő felvételénél igazolni kell (Nkt. 92. § (2)). A köznevelés igénybevétele jogosultak az elismerés iránti kérelem benyújtásától kezdődően gyakorolhatják a törvény által meghatározott jogokat (Nkt. 92. § (4)). A külföldön megkezdett és befejezetlen tanulmányok a magyar köznevelés iskolarendszerében folytathatók. A tanulmányok beszámításáról, továbbá a tanuló felvételéről az iskola igazgatója dönt. Ha a beszámítás kérdésében az iskola igazgatója nem tud dönteni, akkor be kell szereznie az oktatásért felelős miniszter, szakképzés esetén a szakképesítésért felelős miniszter véleményét (Nkt. 92. § (9)). A leírt tanulói csoportok óvodai neveléséhez, iskolai nevelés-oktatásához az oktatásért felelős miniszter nevelési-oktatási programokat ad ki (Nkt. 92. § (8)).

5. Az esettanulmány

5.1. Az esettanulmány színtere

Az általam vizsgált iskolák Budapesten működő oktatási intézmények. Mindenhol nagyobb számban vannak migráns háttérű gyerekek, ez osztályonként néhány gyereket jelent. Az iskolák sikeresnek mondhatók abban az értelemben, hogy a migráns szülők egymástól informálódnak arról, melyik iskolákba írássák be gyermekeiket. Így arra következtethetünk, hogy a szülői szociális kapcsolati hálón keresztül áramló információk az iskolák eredményességét jelzik. Alapvetően két iskolatípus jelenik meg: a magyar egynyelvű és a magyar-angol kéttannyelvű intézmények. A migráns szülők és a pedagógusi vélemény szerint, a migráns gyerekeknek könnyebb az angol tannyelvű iskolákba beilleszkedniük, mivel angolul valamennyire tudnak érkezésük pillanatában, továbbá az angolra nagyobb szükségük lesz amennyiben továbbvándorolnak Magyarországról. Ugyanakkor izgalmas az, hogy a legtöbb gyerek végül is az iskolákban marad, és nem utaznak tovább, így kérdéses, hogyan tudnak érvényesülni a későbbiekben, adott esetben az iskola befejezése után hiányos vagy nem létező magyar nyelvtudással

a magyar mindennapokban. Hozzá tartozik persze, hogy a beiratkozás pillanatában ezt nehéz mérlegelnie mind a szülőknek, mind az iskolát képviselő pedagógusoknak.

5.2. A beiratkozás folyamata

A beiratkozás során az első lépés, hogy a szülő felveszi az iskolával a kapcsolatot. Ezt az előbbieken leírtak szerint többnyire megelőzi egy másik szülővel az iskoláról folytatott informális tájékozódás. A szülők általában családtaggal, barátal vagy ismerőssel érkeznek a felvételre, akik tolmácsolnak. Ez önmagában megnehezíti a felvételi beszélgetést, mert gyakran nem lehet eldönteni, hogy a közvetítő pontosan fordít-e, mennyire vonja be a saját, ilyen típusú beszélgetésekből származó tapasztalatait a fordításba. Másik bevett forma, hogy azok a bevándorlók, akik már részt vesznek valamilyen integrációs programban – ők főként nemzetközi védelem alatt állók –, valamely civil szervezet képviselőjének segítségével lépnek kapcsolatba az iskolákkal. Ez korábban a Református Menekült Misszió által működtetett lakhatási programokon, illetve a migráns tanodán keresztül szerveződött (Ottucsák 2016). Az integrációs ellátásokat szervező másik nagy szervezet, a Menedék Egyesület is jelentős részt vállal e munka terén szociális munkásainak bevonásával. E második esetben kulturális mediátorok segítik a migránsokat a magyar rendszerben való eligazodásban, és fontos előny még, hogy a mediátorok beszélnek ügyfeleik nyelvét, így kívülállóságuk, szakértelmük és nyelvi kompetenciájuk elősegíti az optimális beiratkozás feltételeinek elérését.

Az iskolaigazgatóval és a magyar vagy kéttannyelvű oktatási programok felelőseivel folytatott beszélgetés során a szülőket tájékoztatják az intézmény működéséről, a magyar mint idegen nyelv tanításáról. Elbeszélgetnek a gyerek családjáról, a gyerek korábbi iskolázottságáról, arról, hogy milyen nyelven beszél. Amennyiben a leendő tanuló magyarul egyáltalán nem beszél, viszont angolul valamennyire igen, akkor rendszerint – ha az iskolában működik ilyen – az angol-magyar kéttannyelvű ágra sorolják be. Ekkor a gyerek nyelvtudásának szintfelmérése nem történik meg, csak a szülők állításai alapján döntenek a megfelelő helyről.

Azon gyerekek esetében, akik nem beszélnek magyarul és az iskolában nincs angol nyelvű program, bevett szokás, hogy a gyerekeket a magyar nyelvtudásuk hiánya miatt automatikusan az életkoruknak megfelelő évfolyamhoz képest egy évvel alacsonyabb osztályba teszik (Schmidt 2014a). Az alacsonyabb osztályba sorolás nyíltan ki nem mondott másik oka lehet, hogy az adott évfolyamon nincs hely az osztályban. További lehetőség, hogy azokban az iskolákban, ahol van művészeti vagy dráma tagozat, ott a magyarul nem beszélő gyerekeket ide sorolják, mondván, hogy a művészeti képzésen keresztül könnyebben elsajátítják a magyar nyelvet, valamint itt a szaktárgyi oktatás kevésbé jelentős. Ezen állítások tényleges voltát nem bizonyítják konkrét tények, de olybá tűnik, hogy ez az elgondolás valamiért mégis tartja magát az iskolákban.

A tagozat és az osztály kiválasztása után a szülők és immáron a gyerek is találkozik az osztályfőnökével. Bemutatkoznak és megpróbálnak kommunikációs kapcsolatba lépni egymással. Minden egyes interjúban nagy jelentőséget tulajdonítanak annak,

hogyan az osztályfőnök kapcsolódni tudjon a gyerekekhez valamilyen módon. Ugyanakkor mindig elhangzik, hogy a nyelvi akadályok komoly nehézséget jelentenek ennek megvalósulásában. Osztályfőnökökkel nem volt módomban e kutatás keretein belül beszélni, de egy korábbi kérdőíves vizsgálatban résztvevő (Menedék 2013, Schmidt 2014b) tanárok közül azok, akiknek az osztályába jártak bevándorló tanulók megerősítették a mostani, az igazgatóktól származó állításokat. Egyúttal az osztályfőnök tájékoztatja a gyereket és a szüleit az iskola házirendjéről és a szokásokról, a tantárgyakról, a tankönyvekről, a felszerelésekről, az órarendről, az étkezési lehetőségekről, a napközi – a délutáni tanulószoba rendszeréről. Megmutatja az osztálytermet, és lehetőség szerint az osztályt is bemutatja.

Az adminisztratív oldalon az iskolatitkár átnézi a gyerekre vonatkozó dokumentumokat: a személyazonosságát igazoló okmányt, a születési anyakönyvi kivonatot, a státuszát igazoló okmányokat, a korábbi iskolai bizonyítványait, az oltási könyvet. Ezek alapján megtörténik a hivatalos beiskolázás és a diákigazolvány ügyintézése.

5.3. Szintfelmérés, csoportba sorolás és a tanítás sajátosságai

Az iskolaév megkezdésekor – volt, ahol már az előző iskolaév végén – a tanuló találkozik a magyar mint idegen nyelv tanárral (MID-tanár), aki felméri magyar nyelvtudását. A felmérés alapja egy kötetlen beszélgetés, ami alapján a tanár csoportba sorolja a diákokat. Az alsó és a felső tagozat minden szinten külön tanul, így van alsós kezdő és középhaladó szint, és ahol több migráns gyerek van, ott haladó csoportot is szerveznek. A felső tagozaton általában kezdő és középhaladó csoport van, illetve ha nincs kezdő, akkor van kezdő-haladó szint. Ezek az elnevezések az iskolákból származó megnevezések, nem sikerült megtudnom, hogy a Közös Európai Referenciaszintek mely szintjeihez mely iskolai szintek tartoznak.

A gyerekek az egyes csoportokba sorolás után elkezdik a tanulást. Az első néhány órán kiderül, hogy ténylegesen mennyit tudnak, így még változhat a csoportbeosztás. Az első félévben további szintek közötti mozgásra van lehetőség, annak függvényében, milyen gyorsan haladnak a nyelvtanulásban a gyerekek. Konszenzus látszik abban, hogy a teljesen kezdő csoportba a ténylegesen magyarul nem tudók és a 'kicsit' tudók kerülnek. Ez alatt a 'kicsit' alatt a bemutatkozást, néhány nyelvtani szerkezet ismeretét és a szűk alapszókincset értik. A csoportok közötti átjárás nem kötött tesztekhez, a tanárok saját megítélésén múlik, mikor érzik úgy, hogy a diáknak csoportot kellene váltania. Külön nehézséget okoz az év közben érkező tanulók felvétele, mert ők majd mindannyian kezdők, és bekerülhetnek egy már nem teljesen kezdő csoportba, ahol az ott tanulók akár már fél éve tanulnak magyarul. Ilyenkor a tanárok külön próbálnak foglalkozni az újonnan érkezettekkel, megtanítva a legalapvetőbb szókincset és nyelvtani struktúrákat, aztán egyszerűen besorolódnak a kezdő csoportba, és valahogy megpróbálnak elboldogulni a tananyaggal. A MID órákra járó alsó tagozatosok általában nem járnak magyar anyanyelvi órára, a felső tagozatosok pedig valamilyen szaktárgyi óra helyett tanulják a magyar nyelvet.

A MID-tanárok között vannak MID végzettségű kollégák, de többnyire tanító vagy magyar nyelv- és irodalom szakos tanári diplomával rendelkezők tanítják a tárgyat.

Tananyag tekintetében nagy a változatosság. Sok helyen tanítják a *Kiliki a földön* című tankönyvsorozatot (Varga et al. 2006, Gróf et al. 2010), de vannak ahol saját anyagot használnak, ez általában többféle nyelvkönyvből a tanár által összeválogatott tananyag. A rendszerszerű tananyagfelosztás a tankönyvet használóknál adott, más tanárok esetében pedig az egyéni tapasztalatokra hagyatkozva haladnak a tananyaggal. A MID órákon megjelenik a szaktárgyi szókincs is, de csak korlátozott formában, mivel nem egyértelmű, kinek kellene ezt megtanítani a tanulóknak: a szaktanároknak vagy a MID-tanároknak (Hlavay 2016).

6. Ajánlások

A kutatási eredmények jól mutatják, hogy kialakult egy iskolákban alkalmazott gyakorlat, ami annak ellenére, hogy nem közös munka, és nem törvényi szabályozás hozott létre, mégis sok hasonlóságot mutat. A feladat tehát a már meglévő gyakorlat finomítása, segítségnyújtás a már működő folyamat egyes részeinek újragondolásában, kiegészítésében.

A beiratkozás során mindenképpen mérlegelni kellene, hogy mennyire szolgálja a gyerek érdekeit a magyar-angol kéttannyelvű osztályokba sorolás. A tanulóknak ez akkor lenne könnyebb, ha magas szinten beszélne angolul, legalább a mindennapi kommunikációs helyzetekben. Ebben az esetben a meglévő nyelvi alapokra lehetne építeni a tananyag feldolgozása során, viszont az iskolának tudnia kellene, hogy pontosan milyen nyelvi szintet kell elérnie a gyerekeknek ahhoz, hogy sikeresen be tudjon kapcsolódni a tanulásba.

A beiskolázás folyamatában továbbá az is látható volt, hogy az iskolaigazgatóval és az osztályfőnökkel folytatott találkozások során az életkor és a korábbi iskolai bizonyítványok megtekintésén kívül nem kerül sor szintfelmérésre. A tanuló bármilyen megelőző tudására vonatkozóan sem közvetlenül a gyerektől szereznek információt. Ebben a fázisban a magyar nyelvtudásról is csak a szülőktől származó információk alapján döntenek. Az interjúk eredményei azt mutatják, hogy nem történik írásbeli és szóbeli nyelvi szintfelmérés sem az angol nyelv, sem a magyar nyelv esetében. Ez azt jelenti, hogy a komplex nyelvi szintfelmérés (Schmidt 2014a) elemei közül a beiratkozáskor megjelenik az életkor, a korábbi iskolázottság és a család nyelvi helyzetének felületes vizsgálata. A szülők iskolázottsága, nyelvi háttere, az első nyelvi kompetencia, az anyanyelvi készségek kiépültsége, az alfabetizáltság mértéke és a magyar nyelvtudás szintjének mérése hiányzik. A felsorolt hiányzó elemek egy része pusztán kérdéssel megvalósítható, egyszerű információszerzés a családról, a szülőkről. Két oka lehet annak, hogy ez miért marad el: egyrészt a pedagógusoknak nem jut eszébe a tájékozódás, másrészt nem érzik a fontosságát. Pedig valamennyi interjúalany említi, hogy az iskola és a pedagógusok kommunikáció és információhiányban szenvednek, ha migráns gye-

rekekről van szó. Latolgatják, hogy vajon miért nem halad a tananyaggal, mi lehet az oka az alulteljesítésnek, miközben néhány jól feltett kérdésem keresztül megkapnák a választ. A szülők iskolázottsága elemi módon határozza meg a családon belül jelenlévő írásbeliség minőségét, ami kihat a gyerekek iskolai előmenetelére, mivel az alapvetően az írásbeliségben gyökerezik.

A nyelvi szintfelmérés nehézségei abból erednek, hogy nem egyértelmű, melyik csoportban mi a bemeneti és a kimeneti szint. Ennek egyszerű megoldása az lenne, hogy ki kellene választani egy tankönyvsorozatot, amit fel lehetne osztani az iskola által meghatározott szintek között. Az adott szinthez kapcsolt tankönyvrész szókézlete és nyelvtani szerkezetei megadják a szintfelmérés vázát. Természetesen ennél lehetne elaboráltabb mérőeszközöket is használni, de elemi szinten ez a legkönnyebben megvalósítható szintbesorolási módszer. A csoportok közötti a tanár szubjektív benyomásaira alapuló átmenet is keretek közé kerülne, amennyiben követi a tankönyv által meghatározott tananyag szerkezetét. Erre persze válasz lehet, hogy a tananyagok általában felnőtteknek íródnak, nehezen alkalmazhatók gyerekek körében. De még mindig jobb egy nem kifejezetten gyerekeknek szánt tananyagot tanítani, ami jól szerkesztett, követi a magyar nyelv tanulásának sajátos jellemzőit, feladatokkal ellátott, minthogy a MID-tanár a vállára veszi a teljes oktatási folyamat kialakításának felelősségét, bizonyos értelemben a gyerek későbbi iskolai sikerességének felelősségét is. Úgy gondolom, túl nagy a tét, ha számításba vesszük, hogy egy gyerek teljes iskolai karrierjét derékba törheti egy nem jól működő nyelvi integráció, melynek migráns gyerekek esetében elsődleges színtere az iskola.

Egy fontos, háttérbe szoruló terület az alfabetizálás, amit a nyelvtanuláson keresztül adottnak vesznek a MID-tanárok. Azonban egyértelműen látszik, hogy alfabetizáltság alatt kizárólag a magyar ábécé ismeretét értik, alhanyagolva az írás-olvasás-számolás procedurális készségének mérését és fejlesztését (Schmidt 2013). Mindenképpen szükséges mindkét terület vizsgálata és folyamatos fejlesztése, mivel a gyereket érő nagy nyelvi input olyan elkerülő stratégiák kiépülését eredményezheti a tanuló kognitív működésében, ami nagymértékben lelassíthatja a tananyag-elérés idejét, és gátolhatja a tudáselemek egymáshoz tapadását, elmélyülését.

Források

- Gróf A. – Szende V. – Varga Cs. – Vidéki E. 2010. *Kiliki a Földön 2.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Varga Cs. – Gróf A. – Szende V. – Vidéki E. 2006. *Kiliki a Földön 1.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV×hift=20160101, 2015. szeptember 24.

Irodalom

- Baker, C. 2011. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Bickerton, D. 1976. Pidgin and creole studies. In: *Ann. Rev. Anthropol.* 5: 169–193.
- Jourdan, C. 1991. Pidgins and creoles: The blurring of categories. In: *Ann. Rev. Anthropol.* 20: 187–209.
- Mitchell, R. – Myles, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. Hodder Education and Hachette, London.
- Nunan, D – Bailey, K. M. 2009. *Exploring Second Language Classroom Research*. Heinle Cengage Learning, Boston.
- Ottucsák M. 2014. Migráns gyerekek magyar mint idegen nyelvi oktatása tanodai keretek között. *THL2* 2: 118–128.
- Pedagógusokkal a befogadóbb iskolákért*. 2013. Egy tanártréning tapasztalatai a Menedék Egyesületnél. Kézirat.
- Schmidt I. 2013. Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon. *Hungarológiai Évkönyv* 14. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 88–96.
- Schmidt I. 2014a. A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 1–2: 22–33.
- Schmidt I. 2014b. Migráns háttérű tanulók magyar nyelvi fejlesztése az anyanyelvi és az idegen nyelvi tanítás módszertanának tükrében. *Találkozások az anyanyelvi nevelésben* 2. Konferenciaelőadás.