

A kínai növendékek és a magyar nyelv

A kutatásban résztvevő iskolák kínai állampolgárságú növendékeinek magyar nyelv tanulási szokásai, a magyar nyelvismeret és a tanulás kapcsolata.

**Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Neveléstudományi Tanszék
2020.**

részletek a szakdolgozatból

1. Bevezetés

Egy 2018 májusában rendezett iskolai programunkon nagy számban jelentek meg a kínai növendékek szüleikkel, akik intézményünkbe akartak jelentkezni, hogy megkezdjék zenei tanulmányaikat. A jelenségre adott tanári válaszok keltették fel érdeklődésemet a téma iránt. A két legjellemzőbb reakció a következő volt: „megszálltak a kínaiak minket is, milyen sokan vannak”, illetve „nem beszélnek magyarul, így, hogy fogjuk őket tanítani”.

A szakirodalom kiemeli, hogy a magyar emberek kínai bevándorlókról¹ alkotott véleménye nem negatív, a jelenlétükre adott reakciók – más migráns csoportokkal ellentétben – egyáltalán nem elutasítóak (Kóti, 2005; Keller és Mártonfi, 2006; Feischmidt és Nyíri szerk., 2006; Nguyen és Fülöp és mtsi, 2009; Jakab, 2011; Kozjek-Gulyás, 2011; Nguyen, 2014; Csákó, 2017; Forray, 2017). A negatív megnyilvánulás abban merül ki, hogy sokan vannak (Nyíri, 2003; 2010; Feischmidt és Nyíri szerk., 2006) és hogy nem tudnak magyarul (Feischmidt és Nyíri szerk. 2006; Jakab, 2011). Iskolánk környezetében erre az időszakra tehető a kínai lakosok nagy számú megjelenése (KSH 2017; 2019), és ezáltal a környékbeli általános iskolákban a kínai növendékek száma is hirtelen megemelkedett (KIRSTAT 2014/15; 2016/17; OH-KIRSTAT, 2019/2020), mely adatok országosan is jellemzőek (Papp, 2017; KSH 1995-2019; Borsfay – Nguyen, 2018; Wiedemann, 2019; Kincses, 2019). Minél nagyobb földrajzi távolságból érkezik a bevándorló annál inkább jellemző, hogy a fővárosban telepedik le (Rédei, 2007 idézi Kincses, 2019). A KIRSTAT adataiban is jól tükröződik ez: 2016/2017-es tanévben 2316 kínai állampolgárságú gyermek volt a közoktatási intézményekben (általános iskola 1-8 évfolyamán 1209 fő), ebből Budapesten 1992 fő

¹ A szakirodalmak, statisztikák a bevándorló, migráns szavak jelentéstartalmát nem használják egységesen. Sok esetben szinonimaként, dolgozatomban én is így használom.

(általános iskola 1-8 évfolyamán 1054 fő, 87%). Ráadásul Budapesten a kínai migránsok lakóhely választására területi koncentráció jellemző, a 2000-es évek elején ezek a területek a piacok környékén lévő lakótelepek voltak (Feischmidt és Nyíri szerk., 2006; Polonyi, 2008; Irimiás, 2009), a 2010-es évek közepétől a belső kerületek bérházai (KSH, 2017; 2019; Kincses, 2019). Ebből is kifolyólag csak néhány iskolát érintett a jelenség (Feischmidt és Nyíri szerk., 2006; Alapvető Jogok Biztosa, 2015; Lakatos és Pataki, 2017).

Ez a váratlanul kialakult új helyzet a környezetünkben lévő közoktatási intézményeknek is új, megoldandó feladatokat jelentett és jelent napjainkban is, többek között a magyar nyelvtudás hiányából adódó nehézségek és a kulturális különbségek miatt (Feischmidt és Nyíri szerk. 2006; Keller és Mártonfi, 2006; Tóthné, 2006; Gordon Győri, 2009; Bognár 2010; Gou 2010; Jakab, 2011; Németh és Cs. Czachesz és Gordon Győri, 2014; Bajzát 2016; Lakatos és Pataki, 2017). A 2019-es tanévre tovább emelkedett, némely megkérdezett iskolában duplájára nőtt, azon kínai növendékek száma, akik nem, vagy csak nagyon alacsony szinten beszélnek magyarul. Kutatásom aktualitását is ez adja (OH-KIRSTAT, 2020).

A kétezres évek elején, a nagy számú kínai bevándorlás kapcsán az oktatási szakemberek foglalkoztak már ezzel a témával, a pedagógiai diskurzusban is megjelentek az ezzel kapcsolatos kutatások, cikkek (Kóti, 2005; Feischmidt és Nyíri szerk., 2006) és az oktatáspolitikai is reagált a kihívásokra (OM, 2004; 2005; Vámos 2005). De, mint azt egy 2015-ös vizsgálat alapján az alapvető jogok biztosának jelentése is kiemelte, az iskoláknak még mindig nincs ismeretük a multikulturális, interkulturális oktatást-nevelést segítő irányelvekről. Továbbá megállapította – többek között –, hogy nincsenek magyar mint idegen nyelv tanárok, azon iskolákban sem, ahol erre jogalap van és nem mellesleg nagy szükség is lenne rájuk.

Környékünkön az úgynevezett „kötvényesek”² (Wiedemann, 2019) jelentek meg, akik, míg számunkra szimplán „kínaiak”, mint az eddig itt lévők, addig a kínai közösségeken belül alcsoportokat alkotnak, és ezeket az alcsoportokat az etnikai különbözőségük sok esetben elválasztja egymástól (Irimiás, 2009; Kozjek-Gulyás, 2011; Borsfay és Nguyen, 2018). De a problémák még mindig ugyanazok, egyrészt a magyar

2 Letelepdedési Magyar Államkötvények: 2012. évi CCXX. törvény (a harmadik országbeli állampolgárok beutazásáról és tartózkodásáról szóló 2007. évi II. törvény módosításáról) szabályozta. 2013-2017 között lehetett vásárolni és a vásárlók 81%-a kínai, 15.754 fő (Wiedemann, 2019).

nyelvtudás hiánya és az abból adódó oktatási nehézségek és a kulturális különbségekből fakadó beilleszkedési problémák (Németh és Cs. Czachesz és Gordon Győri, 2014; Bak 2015; Bajzát, 2016; Lakatos és Zsombor, 2017; Borsfay és Nguyen, 2018); másrészt az iskolák és tanárok felkészületlensége a multikulturális/interkulturális nevelésre-oktatásra (Nyíri, 2003; Jakab, 2011; Vámos, 2011; Gordon Győri, 2009; 2014; Nguyen, 2014; Lakatos és Pataki, 2017).

Kutatásomban felmérem, hogy a megkérdezett – fent említett, környéki – általános iskolák, intézmények mennyire tájékozottak a multikulturális oktatást-nevelést segítő szakmai anyagokkal kapcsolatban, milyen formában valósul meg a magyar mint idegen nyelv oktatás – már amennyiben van –, milyen nehézségekkel küzdenek, miben igényelnek segítséget. Továbbá ezen intézményekben tanuló kínai növendékek oldaláról a nyelvtanulási szokásokat mérem fel, melyek az adott iskola magyar mint idegen nyelv oktatás hatékonyságát minősíthetik. Egyben rávilágítanak arra is, hogyan próbálják megoldani a magyar nyelv tanulását. A magyar nyelvtudásszint és az iskolai tankönyvek érthetősége közötti kapcsolatot, és a nyelvtudás beilleszkedésre gyakorolt hatását vizsgálom és a felmerülő összefüggéseket foglalom össze. A megkérdezett kínai növendékek visszajelzése alapján kívánom felmérni, hogy a multikulturális oktatást-nevelést segítő programokat ismerő és azok elemeit beépítő iskolákban a beilleszkedést könnyebbnek élik-e meg.

Dolgozatomban a magyar mint idegen nyelv tanítás szakmai diskurzus lényeges, kínaiakra vonatkozó elemeit szeretném összefoglalni és az utóbbi évtizedben az oktatáspszichológia fókuszába került kulturális összehasonlító kutatások azon eredményeit bemutatni, melyek a kínai és a magyar növendékeket vizsgálták. Ezek a szakmai anyagok és kutatások olyan dolgokra hívják fel a figyelmet, melyek a mindennapi oktatást hatékonyabbá tehetik és a multikulturális oktatást-nevelést, ill. a kínai növendékek beilleszkedését segíthetik. A szakirodalmi áttekintésem alapján kijelenthető, hogy még egy helyen sem jelentek meg a magyar mint idegen nyelv oktatás és a kulturális összehasonlító pszichológiai kutatás eredményei, melyek az oktatás-nevelés résztvevői számára a mindennapokban alkalmazhatóak és megkönnyíthetik a vizsgált intézményekben legnagyobb számban jelen lévő kisebbség (OH-KIRSTAT, 2019) oktatását, beilleszkedését.

Csapó Benő (2020) is felhívja a figyelmet, hogy ugyan Magyarországon a neveléstudományi kutatásokra nagyon szűkös források állnak rendelkezésre, de az (iskolai) esélyek egyenlőségének biztosítása nemcsak az egyének érdeke, hanem az

egész közösségé is (Torgyik szerk., 2006; Papp, 2010; Jakab, 2011; Fejes és Tóth és Szabó, 2020).

5. Kína

Röviden az oktatással kapcsolatos, az itthoni oktatásukban „problémát” okozó, és a magyartól különböző (mértékű) jellegzetességeket emelem ki ebben a részben.

Kínában a mandarin a hivatalos nyelv, de ezen kívül számos változata létezik a beszélt nyelvnek, melyet csak az egy közösséghez tartozók értenek. Az oktatás nyelve a standard mandarin a pekingi dialektuson alapszik és nem olyan régen vezették be kötelező jelleggel. Az írott nyelv nagyjából egységes a különböző kínai nyelvjárások között (Gaál, 1997; Péli, 2010; Bajzát, 2016). A kínai írás jelrendszeren alapuló, egy-egy írásjel fogalmakat jelöl sok esetben, néha nagyon bonyolult. Ebből is kifolyólag, elsajátítása önmagában sem könnyű feladat, 10-12 éves korára tanulja meg egy kínai gyermek az iskolában (Gaál, 1997). Aki hozzávetőlegesen 2000 bonyolult jelet tud olvasni-írni, az nem számít analfabétának (Bárdi, 1995). Emiatt is fontos a kínai nyelv (írott) tanulása a szülőknek és ezért is küldik vissza a gyermekeiket Kínába hosszabb-rövidebb időre tanulni (Feischmidt és Nyíri szerk., 2006; Nyíri, 2010; Bak, 2015; Borsfay és Nguyen, 2018). Amennyiben megvalósulna idehaza az anyanyelv oktatás az általános iskolákban mindezt ki lehetne küszöbölni. A kultúrávesztés az egyik legnagyobb félelmük a szülőknek. Egy generáció alatt elveszthetik kapcsolatukat a kultúrájukkal, családjukkal, megváltozik gondolkodás módjuk, hasonló lesz, mint az új hazájában élőknek³ (Kóti, 2005; Feischmidt és Nyíri szerk., 2006; Gou, 2011; Kozjek-Gulyás 2011; Borsfay és Nguyen, 2018).

Kína oktatási rendszere hasonló a magyarhoz, hiszen bölcsőde, óvoda, általános iskola (4+2 év) és a középfokú oktatás (3+3) épül egymásra ezt követi a felsőfokú oktatás. (Bárdi, 1995; Rostás, 2015). Hatalmas osztálylétszámok jellemzőek (Bárdi, 1995; Sebestyén, 2009; Rostás, 2015), ezért az írásbeli vizsga a gyakori (Bárdi, 1995). Kínában a tanár szerepe a tanórán az előadás és a diákok passzív befogadók. A már elsajátított tananyag kapcsán lép be a kérdés, sokszor versenyszituációban (Sebestyén, 2009; Pratt és Wong, 1999 idézi Sebestyén, 2013; Debreczeni, 2019). Az egész kínai oktatási rendszer erősen versengés központú (Sebestyén és Fülöp, 2015).

³ Banánemberek, kívül sárga, de már belül fehér (Kóti, 2005)

A versengés, a legújabb kutatások bizonyítják, hogy éppúgy társulhat a kollektívizmussal, mint az individualizmussal (Fülöp, 2013; Sebestyén és Fülöp, 2015). A hibázást nagyra értékelik Kínában. Az iskolában a hiba nem személyes megszégyenülést jelent, hanem lehetőséget és az egész osztály számára fejlődést (Sebestyén, 2009).

Kína magas hatalmi távolságú kultúra, jellemzője a hierarchikus szerveződési forma. A személyközi kommunikációban formalitásokat tartalmaz, még a tanárok sem tegeződnek. A tanulóknak a nem verbális kommunikációban is szerénynek, engedelmesnek, tisztelettudónak kell lenniük a tanáraikkal szemben (Rostás, 2015; Bajzát, 2016). Az ország kollektivistá társadalom, de már az individualista jegyek is megjelentek (Indries, 2009; Nguyen, 2009; Fülöp, 2009; Nagy, 2013; Rostás, 2015; Bajzát 2016). Kína gyengén bizonytalanságkerülő, és a hosszú távú orientáció jellemzi (hisznek a kitartásban, alkalmazkodóképességben, kapcsolatok fontosságában) (Rostás, 2015; Bajzát 2016). Maszkulin kulturális értékek jellemzik (pl.: versenyképesség, az ambíció érték, elrejtik az érzelmeiket) (Rostás, 2015; Bajzát 2016). Ezek a nemzeti kulturális dimenziók⁴ mind megjelennek az oktatás területén is és különböznek a magyartól.

Eltérő kulturális mintázatai a megküzdésnek is lehetnek (Borsfay és Nguyen, 2018), a kínai megküzdési sajátosságok, – melyről a szakirodalom beszél (Cheng és mtsi, 2010 idézi Borsfay és Nguyen, 2018) – jellemzője, hogy emóciófókuszú, illetve elkerülőfókuszú stratégiát alkalmaz. A nagyfokú kontextusérzékenység is jellemző, mely a megküzdési stratégiák esetében abban nyilvánul meg, hogy azokat rugalmasan a helyzethez igazodva alkalmazza. Ezek mellett elég alacsony az explicit társas támogatás felkutatására való hajlam és azok használatára is (Nguyen és Fülöp és mtsi, 2009; Cheng és mtsi, 2010 idézi Borsfay és Nguyen, 2018), mint a szakirodalom leírja, veszélyezteti az „arcot” a társas-érzelmi problémák feltárása. A témával foglalkozó szerzős kiemelik a kínai kultúrában az „arc”, és a kapcsolati harmónia jelentőségét (Indries, 2009; Nagy, 2013; Bajzát, 2016; Cheng és mtsi, 2010 idézi Borsfay és Nguyen, 2018; Borsfay és Nguyen, 2018).

Kína a magas kontextusú kultúrák közé tartozik, melyekben sok minden kimondatlan marad, és így a kommunikáció erősen kontextusközpontú (Rostás, 2015; Bajzát,

⁴ Geert Hofstede nevéhez fűződik a négy nemzeti kulturális dimenzió kialakítása (kis és nagy hatalmi távolság, individualizmus és kollektívizmus, maszkulinitás és feminitás, gyenge és erős bizonytalanság kerülés), ezt egészítette ki rövid- és hosszútávú orientációval Michael Bond (Nagy 2013; Rostás, 2015)

2016). Az interkulturális kommunikációban nagyon fontos ismerni a különböző kultúrák sajátosságait a sikeres kommunikáció érdekében. Főleg egy erősen kontextusközpontú kultúrából származó, akinek az idegen nyelven folytatott kommunikációját is meghatározza, és egy alacsony kontextusú kultúra képviselőjének beszélgetésekor (Nagy, 1998 idézi Bajzát, 2016). Néhány nem verbális⁵ jellegzetesség az oktatási színtéren is befolyásolja/hatja az együttműködést.

Kína továbbá polikrón kultúrának számít, miszerint több dologgal foglalkoznak egyszerre, a határidők betartása nem annyira fontos. A pontosság viszont nagyon fontos a kínaiak számára és az idő értékes (Bajzát, 2016). A kinezika többek között az arckifejezések és gesztusok tanulmányozásával foglalkozik. Az érzések arckifejezése megmutatja melyik kultúrából származik az illető (Andersen, 2012 idézi Bajzát, 2016). Kutatások igazolták, hogy a kínai gyermekek arcjátéka kevésbé kifejező, az arckifejezések közül a negatív tartalmúakat kevésbé ismerik fel, ezek kulturálisan tanult szabályok (Andersen, 1997 idézi Bajzát, 2016). A kínai gyermekeket kiskoruktól kezdve impulzuskontrollra nevelik és folyamatosan korrigálják viselkedésüket (Sebestyén, 2009; 2013; Hartyándi, 2017). A kínai mosoly a tehetetlenség, a zavar elleplezésére szolgál, de jelenthet bizonytalanságot, és használják feszültségoldásra is, a szemkontaktus számukra az agresszivitást fejezi ki, nem illik a másik szemébe nézni (Mohr, 2007 idézi Bajzát, 2016). A kínaiak körében az érintés kevésbé gyakori, az alacsony kontaktusú kultúrákhoz tartozik (Andersen, 1997 idézi Bajzát, 2016), azonban gyakrabban érintik meg családtagjaikat, akikkel bizalmas vagy személyes kapcsolatban állnak (Bajzát, 2016). A magyar iskolákban a tanítónénik szeretettel simogatják meg a szépen dolgozó gyermek fejét. A kínaiaknál a fej érintése tilos, a fejben lakozik a szellem. Ezért nem meglepő, ha a kínai növendék elhúzza a fejét. (Tóthné, 2006). A hallgatás a társadalmi interakció szerves része, a csend a beszélgetésben barátságosnak, helyénvalónak minősül. Az egyén figyel, tanul. A hangos beszéd tabu (Lewis, 2006 idézi Bajzát, 2016). Kim (2002) vizsgálatának eredményei is ezt erősítik meg, mert míg az euro-amerikaiak esetében a hangos gondolkodás feladat közben növelte a teljesítményt, addig az ázsiai-amerikaikra negatívan hatott (Sebestyén, 2013).

A kínaiak egyik ősi vallása, a konfucianizmus meghatározza a jelent, igaz megoszlanak a vélemények arról, hogy milyen mértékben. Abban viszont

⁵ A nem verbális kommunikáció elemei: fizikai megjelenés, proxemika, kronemika, kinezika, haptika, szemkontaktus és paranyelv (Andersen, 2012 idézi Bajzát, 2016)

megegyeznek, hogy a mai napig az oktatás fontossága, a tanulás, az erőfeszítés jelentősége a képességekkel szemben, erre vezethető vissza (Sebestyén, 2009; Nguyen és Fülöp és mtsi, 2009; Guo, 2011; Kozjek-Gulyás, 2011; Nagy, 2013; Sebestyén, 2013; Sebestyén és Fülöp, 2015; Bajzát, 2016; Hartyándi, 2017; Borsfay és Nguyen, 2018).

7. A magyar mint idegen nyelv oktatás

A szakmai diskurzusban és a pedagógiai gyakorlatban a rövidített változat is gyakran előfordul, mint megnevezés (Durst, 2010; Szili, 2017). Ezért a továbbiakban, mint „MID” is használom dolgozatomban.

A magyar mint idegen nyelv tanári szak posztgraduális formában a nyolcvanas években indult. Erre az időszakra tehető az oktatásában bekövetkezett szemléletváltás is, mely egyértelműen kimondja: „...hogyan létezik egy diszciplína, amelynek az anyanyelv idegen ajkúaknak való tanítása a feladata, amely mind tárgyát, mind megközelítésmódját, mind módszertanát tekintve különbözik az anyanyelvoktatástól, de az idegennyelv-oktatástól is...” (Szili, 2017).

A kilencvenes évek közepétől nappali magyar szakos hallgatók „B” szakjukként választhatják a MID-et. A 90-es évek végétől akkreditált továbbképzések keretén belül és pedagógus szakvizsga speciális moduljának választásával is lehetett MID képesítést szerezni. A 2010-es tanévtől már második szakként is elvégezhető mesterképzésben is, és osztott tanárképzés második szakjaként is lehet választani. 2017-től újabb változások léptek életbe, melyek lehetővé teszik, akár tanítói diploma után is, a MID tanári szakképesítés megszerzését. (Szili, 2017) Ez azért is jó, mert az ott megszerzhető didaktikai jártasságra van szükség a gyermekek tanításánál (Csonka, 2006 idézi Nagyházi, 2018).

A magyar mint idegen nyelv oktatás a felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatókra irányult és a nyelviskolai oktatásra (Jónás, 2000; Liebhardt, 2013; Tóthné, 2006; Nagyházi, 2018). Az utóbbi években viszont egyre hangsúlyosabb szerepet kapott a gyermekkorú magyar nyelvet tanulók célcsoportja, hiszen egyre nagyobb számban vannak jelen a köznevelési intézményekben és a közoktatásban (Tóthné, 2006; Nagyházi, 2018; OH-KIRSTAT 2019/2020). És ezen gyermekeknek tanulniuk kell magyarul (Nemzeti köznevelési törvény, 2011; Nagyházi, 2018). A MID sikeres akkor lesz, ha mindenben igazodik a gyermekkorú nyelvtanulók sajátos igényeihez (Jónás,

2000; Nagyházi, 2018). A gyermekeknek az iskolában az írott nyelv elsajátítása mellett új szakszókincset, nyelvi formákat kell elsajátítaniuk és meg kell tanulniuk egy metanyelvet, mellyel lehet beszélni a nyelvről is (Crystal, 2003 idézi Bóna, 2018), emellett egyre többféle formális beszédben kell megnyilatkozniuk (Bóna, 2018). A nyelvi-kommunikációs kompetenciának az iskolai sikeresség szempontjából nagy szerepe van (Várhalmi, 2010; Mohai, 2018). Mindezek még inkább megnehezítik a magyar mint idegen nyelv oktatást és a növendékek iskolai sikerességét, hiszen a külföldi tanulóknak egyszerre kell elsajátítani mind a hétköznapi mind az iskola által megkövetelt és a sikeres iskolai előmenetelhez szükséges nyelvi kompetenciákat, kulturális tudást (Jakab, 2011; Bak, 2015; Jánk, 2017; Nagyházi, 2018). Továbbá mindezt sokszor nagyon rövid idő alatt (Bak, 2015) kell teljesíteniük. Emellett kijelenthető, hogy a bevándorlási életkor előrehaladtával a nyelvismeret elsajátítása egyre nehezebb (Polonyi és Kovács, 2005; Kovács és Vámos átdolgozás, 2009; Bak, 2015; Menedék Egyesület, 2018). Egy Amerikában élő kínai emigránsokat vizsgáló kutatásban 15 éves koruk előtt és 17 éves koruk után bevándorolt csoportokat hasonlítottak össze. Johnson és Newport (1989), vizsgálatainak eredménye azt mutatta, hogy lineáris összefüggés van a bevándorlási életkor és a nyelvismeret szintje között, az érkezés időpontjának függvényében romlott a teljesítmény (Polonyi és Kovács, 2005).

További nehezítő körülmény, hogy figyelembe kell venni, hogy egy gyermek sem dönt a saját életéről, hazát vált, ha a szülei úgy döntenek, és ennek az időszaknak meg vannak a „kulturális sokk” fázisai (Menedék Egyesület, 2018). Emellett az életkori sajátosságok is fontosak, mely a második nyelvtanulást jelentősen befolyásolhatják, ezáltal a sikeres iskolai előmenetelre – például feleltetéskor, felvételi elbeszélgetés során a szociális nevetségességtől való félelem – is hatással vannak (Polonyi és Kovács, 2005).

A szakmai diskurzus kiemeli a motiváció jelentőségét a magyar mint idegen nyelv tanulásával kapcsolatosan (Tóthné, 2006; Jakab, 2011; Bak, 2015; Menedék Egyesület, 2018; Nagyházi, 2018) (is), de van, aki egy kicsit más megvilágításba helyezi. Nagyházi (2018) szerint a motivált tanár a siker kulcsa. Egyrészt a fent említett, a gyermekek tanuláshoz való hozzáállását erősen befolyásoló hatások és életkori sajátosságok miatt, és azt is figyelembe véve, hogy csak egy maximálisan motivált tanár képes elősegíteni a sikeres nyelvvelsajátítást és ezáltal a sikeres iskolai előmenetelt.

A kerettanterv tanulmányozásakor feltűnt, hogy egyrészt nem használja ki az életkor adta lehetőségeket (Polonyi és Kovács, 2005; Menedék Egyesület, 2018), másrészt nem említi a központi felvételihez szükséges nyelvi kompetenciák kialakításának jelentőségét. Ezeken kívül egyirányú, nem jeleníti meg a multikulturális nevelés-oktatás kétirányúságát (Tóthné, 2006; Jakab, 2011; Menedék Egyesület, 2018). Továbbá azt a folyamatot, hogy a középiskolába, hogy kerülhet be a tanuló, teljességgel figyelmen kívül hagyja. Hiszen a felvételi eljárás magyar nyelven történik és a szakirodalom elemzés, bemutatás fejezetben az ezzel kapcsolatos Oktatási Hivatal álláspontjára már utaltam.

„Magyar mint idegen nyelv 9–12. évfolyam

A magyar mint idegen nyelv tanulását a 9. évfolyamon megkezdő tanulók esetében feltételezzük, hogy ez egyben a magyar oktatási rendszerbe való belépésük időpontja is. A magyar célnyelvi nyelvtanulás elsődleges célja éppen ezért a tanulók magyar mint idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának megalapozása, az iskolai életben és tágabb környezetükben való boldogulásuk érdekében.,, (EMMI, 2012, p. 604)

Mindamellet, hogy a szakmai diskurzus az egységes bemeneti nyelvtudás mérés kialakítását szorgalmazza (Lakatos és Pataki, 2017) – igazából egy már létező rendszer (KER) gyakorlati bevezetését jelentené (Kováts és Vámos átdolgozás, 2009) –, mert a kerettanterv jelenleg csak kimeneti követelményeket határoz meg (KER A1, KER A2). De azt, hogy ennek milyen módon történik a felmérése, nem tartalmazza! A társadalom nyelvének elsajátítása a társadalmi identitás kialakulásának fontos része, a nyelvnek egy identitásjelölő funkciója is van (Jakab, 2011; Jánk, 2017). Ezért is nagyon fontos a MID kollégák munkája, és a fentiekből kiderül, hogy jelentőségénél már csak nehézsége nagyobb (Jónás, 2000). Nagyon fontos a képzésük és az interprofesszionális együttműködésekben rejlő lehetőségek kihasználása. Például a gyógypedagógia oldaláról, a magyar nyelvet idegen nyelvként, gyengén beszélő személyek számára könnyen érthető kommunikáció alkalmazásával az információk megértésének előmozdítása az értő olvasás támogatásával, az áttekinthető, egyszerű formában megjelenített információk (Farkasné, 2018), megkönnyíthetik a tanulást mind a magyar, mind az iskolai tantárgyak tekintetében. Vagy az olvasási részképesség vizsgálatok kapcsán felhalmozódott tapasztalatok, melyek nagymértékben megkönnyíthetik az olvasást (Kováts és Vámos átdolgozás, 2009).

8. Kínai gyermekek magyar mint idegen nyelv oktatása

Magyarországon a legnagyobb bevándorlói csoport, akik nem magyar anyanyelvűek, a kínai (Jakab, 2011). A közoktatásban egyre nagyobb számban megjelenő kínai tanulók, akik nem vagy csak kicsit beszélnek magyarul szakmai megújulást (Nagyházi, 2018) és mielőbbi oktatáspolitikai lépéseket sürgetnek (Alapvető Jogok Biztosa, 2015). Sok szakirodalom kiemeli annak jelentőségét, hogy a magyar mint idegen nyelv tanárnak ismernie kell a növendékei anyanyelvét. Még jobb, ha beszéli is. (Gaál, 1997; Berényi, 2000; Tóthné, 2006). A kínai növendékek magyar mint idegen nyelv tanítás nehézségei többek között a két nyelv különbözőségéből adódnak (például az írás és kiejtés eltérései és a két nyelv grammatikai különbözőségei). Az anyanyelv és a tanulni kívánt új nyelv közötti nyelvészeti távolság meghatározó. Minél nagyobb a bevándorló és a fogadó ország nyelve között a nyelvészeti távolság, az elsajátításra fordított idő annál nagyobb (Menedék Egyesület, 2018). Agglutináló jellegű a magyar nyelv ezzel szemben a kínai izoláló⁶ (Langman és Bayley, 2002; Kováts és Vámos átdolgozás, 2009). Az, hogy a kicsi betűméret, sortávolság nehezíti az olvasást mindenki számára ismert, de például, a Times New Roman betűtípus díszessége miatt, a képirással olvasni tudó kínai gyermekeket megzavarhatják, mivel jelentőséget tulajdonítanak a betűn látható hajlításoknak, talpagnak. Ajánlott számukra az Ariel betűtípus használata (Kováts és Vámos átdolgozás, 2009).

Tóthné (2006) cikkében arra hívja fel a figyelmet, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatás során figyelembe kell venni, hogy kultúrájukban nagyon különböznek a magyar gyermekektől. Tapasztalata szerint ezek a gyermekek a többezer éves kultúrájuk ősi elemeit magukban hordozzák és erős érzelmi kötődés jellemzi őket Kínához,

⁶ A nyelvtípusok elhatárolására vállalkozó kísérletek közül két, egymást többé-kevésbé fedő osztályozás bizonyult időtállóknak. Az egyik négy csoportra osztja fel a világ nyelveit:

a) Az izoláló (elszigetelő) típusba tartozó nyelvek változatlan, izolált szótövek egymás mellé helyezésével alkotják meg mondataikat. A nyelvtani viszonyokat a segédszók, a hangsúly és a szórend segítségével fejezik ki. Ilyen a kínai, a maláj, az indonéz, a vietnami, de a tőlük rokonságban igen távol álló angol is ebbe az irányba fejlődött.

b) Az agglutináló (ragasztó) nyelvek a szótövhöz ragasztott toldalékokkal fejezik ki a nyelvtani viszonyokat. Tipikus képviselője ennek a csoportnak a magyar nyelv. Amit a magyar csak egy szóalakkal ki tud fejezni, azt más nyelvek sokszor csak hárommal

c) A flektáló

d) A poliszintetikus

A nyelvtípusok ismertetett csoportosításának van egy egyszerűbb, mindössze két típust elkülönítő változata. Ennek alapján a nyelvek egy része **analitikus** (tulajdonképpen izoláló, mint az angol vagy a kínai.), más részük **szintetikus** (toldalékokat használ, mint például a latin, a német, az orosz vagy a magyar; jellemző nyelvtani eszközei a szóképzés és a szóösszetétel.)

Letöltve 2020. 03. 15. <https://tudasbazis.sulinet.hu/hu/magyar-nyelv-es-irodalom/magyar-nyelv/magyar-nyelv/nyelvtipusok/nyelvek-tipusai>

elfogadják, sőt ismerik az egyetemes ismereteket, de eltaszítják maguktól a Magyarországra jellemző kultúrspecifikus vonásokat. Csak kínai ételt esznek. Órán például tipikus szituációs helyzet a következő: „Vegyél kenyeret, tejet – Nem veszünk, mert kínai ember nem eszik kenyeret.” (Tóthné, 2006). A szerző véleménye szerint, melyeket alátámasztanak tapasztalatai, egyetemes dolgokat tudnak értelmezni, kultúrspecifikusokat nem. Nagyon könnyen taníthatóak, ha a saját kultúrájuk és nyelvük adta lehetőségeket kihasználják a tanárok. Hiszen a külföldi kultúrára való odafigyelés nem csorbítja, hanem erősíti a mi kultúráközvetítő szerepünket.

A közoktatásban jelentkező probléma lehet, ha több különböző anyanyelvű növendéket egyszerre kell tanítani magyar nyelvre. Berényi (2000) szerint, ha a nyelvek közötti hasonlóságokat megkeressük, ez jó alap lehet. Példaként az amerikai és kínai hallgatókból álló csoportnál a két nyelv feltűnően rövid szavait említi, így mindkét náció számára egyformán nehéz volt és ugyanannyi gyakorlást igényelt a hosszabb magyar szavak kiejtése. Kiemeli, hogy a kérdőszó nem a kérdő mondat elején áll nyelvükben, ezért a kínaiak szórendje nem a stílusvariációs ismereteit tükrözi a növendéknek, hanem saját nyelvének szórendjét követi (Pl: Zoltán a szobában kivel beszélget?).

A kínai nyelvben nincsenek igeidők – nincs igeragozás – (Gaál, 1997; Berényi, 2000; Debreczeni, 2019), az időviszonyok kifejezésére csak időhatározókat használnak. Így nem meglepő, ha egy kérdésre, például Megírtad a házi feladatot? Azt válaszolják, hogy: „volt”, „már” (Berényi, 2000). Egyszerű jelen időben beszélnek a múlt hét eseményeiről. Ezért minél hamarabb meg kell tanítani nekik a létige múlt idejét. Ez a későbbiek szempontjából nagyon fontos, például az igeidő-egyeztetés, illetve még később a feltételes mód múlt idejének tanításánál, mely nagy gondot okoz általában (Debreczeni, 2019).

Gaál (1997) és Debreczeni (2019) a magyar és a kínai kiejtés közötti különbségek közül, két dolgot emel ki. Mindketten úgy gondolják, hogy az „r” hang az egyik, ami problémát okoz, de igazából a problematikusabb és lényegesebb a zöngés-zöngétlen párok. Utóbbiak folyamatosan problémát jelentenek, még a magas magyar nyelvtudással rendelkezők esetében is, egy ismeretlen szónál. Ezért erre kiemelten kell figyelni a közoktatásban. Gaál (1997) még a kiejtés kapcsán felhívja a figyelmet, hogy a kínai emberek beszédmechanizmusába beleívódnak a nyelvspecifikus kiejtési alaptónusok. Emiatt hiába egyszerű a magyar nyelvben, mindig az első szótag a hangsúlyos, sokáig nem épül be a magyar beszédükbe.

Debreczeni (2019) cikkének második felében az általa tapasztalt a nyelvtanulást nehezítő, tanulással is kapcsolatos kulturális eltéréseket is megemlíti. Elsőként az előre tanulást, mely nem engedi, hogy a növendék arra koncentráljon, amire a tanára szeretné. Így egy-egy témakört, mely a későbbiek szempontjából nagyon fontos, nincs elég idő hatékonyan begyakoroltatni, elsajátítani, automatizálni, megérteni. Ennek következtében, köszönhetően a kínai társadalom sajátosságainak, könnyebben kialakul az a vélemény, hogy a magyar megtanulhatatlan. A másik a maximalizmus, melyre gyermekkoruktól szoktatják őket. Ezzel olyan területen ragadhatnak le (pl. „r” hang pörgetése), ami teljességgel felesleges. A nyelvtanulási stratégia, mely jellemző a kínaiakra, miszerint a szavak mellé leírják a körülbelüli kínai kiejtést, visszatérő hibákat okoz. A dolgozatok javításakor tűnt fel („talákozok”, „általában”, „beváros”, „dancol”) és később egy növendéke világított rá a probléma okára.

<i>talákozok</i>	到啦狗子课	<i>dào lā gǒu zǐ kè</i>	=>	<i>talákozok</i>
<i>általában</i>	啊到啦棒	<i>ā dào lā bàng</i>	=>	<i>általában</i>
<i>beváros</i>	白挖楼市	<i>bái wā lóu shì</i>	=>	<i>beváros</i>
<i>dancol</i>	但错	<i>dàn cuò</i>	=>	<i>dancol</i>

(Debreczeni, 2019)

A játékos feladatok bevezetésekor, főleg, ha nem rég érkezett növendékekről van szó, el kell mondani, hogy fel lehet állni, és beszélni is lehet. Nincsenek ehhez hozzászokva, mint ahogy a csoportmunkához se. Könnyen előfordul, hogy szétosztják a munkát és mindenki egyedül végzi a saját feladatát (Debreczeni, 2019).

Lényeges figyelembe venni, hogy ezek a speciális figyelmet igénylő területek, nemcsak a MID óra keretén belül okoznak, okozhatnak problémát. A MID tanár szerepe jelentősen befolyásolhatja egy növendék iskolai sikerességét, ha a tanári kar pedagógusainak felhívja a figyelmét, mert történelem, matematika tárgyaknál is befolyásolja a tanulást, beszámolást. Sőt a beilleszkedés elősegítése céljából a magyar nyelvű diákoknak is néhány a kommunikációt befolyásoló, nehezítő elemre fel kell hívni a figyelmet.

9. A kulturális összehasonlító pszichológia témaköréből

A Magyar Pszichológiai Szemle 2009-es tematikus számában több tanulmány is megjelent a témakörrel kapcsolatosan. Ezekből és az azóta Magyarországon végzett kutatások eredményeiből a kínai növendékekkel, gyermekekkel kapcsolatos

megállapításokat, eredményeket foglalom össze, melyek elősegíthetik a pedagógusok hatékonyabb munkáját és segíthetik a növendékek beilleszkedését.

Gordon Győri János (2009) tanulmányában a motivációt a pedagógiai kontextusban értelmezhető célirányos tevékenységek mögöttes ösztönző rendszereként közelíti meg. A motiváció jelenségében a kulturális hatás erős. Erősen kultúra függő, hogy egy gyermek motivációját mi kelti fel, milyen társas értékekkel kapcsolja össze a tanulási céljait, és ez miképpen készíti őt a tanulásra, mekkora erőfeszítést kész fordítani mind a tanórai mind a tanórán kívüli tanulásra. Az énkép és a motiváció összefüggéseinek, a tanulási motiváció lehetséges forrásának, a társas lazsálás jelenségének a csoportos tanulási tevékenységek esetén a kulturális pedagógiai pszichológiai bemutatását végzi el. Olyan rész kérdések ismertetésével, mint az erőfeszítésről és a képességekről vallott elgondolások hatása a tanulásra, vagy a teljesítmény szociális vagy individuális kontextushoz kötött felfogásának kérdése.

Énképpel kapcsolatos vizsgálatok megállapították, hogy a kelet-ázsiaiak szituációhoz alkalmazkodó énnel rendelkeznek (Kanagawa és Cross és Marcus, 2001), és kontextusról kontextusra adaptív változó módon írják le magukat (Morris és Peng, 1994). A már számos helyen leírt tényt miszerint a kelet-ázsiai tanulók változékony, növelhető jellegzetességnek tekintik az intelligenciát, kutatások sora igazolta. A gyermek felfogás módja az intelligenciáról hatással van, hogy sikereit és kudarcait hogyan magyarázza, miként reagál azokra, és mindez milyen hatással bír későbbi teljesítményére (Dweck, 1999). Kamaszkorra a teljesítmény magyarázatokban már differenciálódnak a képességre és az erőfeszítésre vonatkozó magyarázó elvek. A szocializációs különbségeknek megfelelően kulturálisan specifikus fejlődése a magyarázóelveknek jól megfigyelhető. Az euro-amerikai társadalmakban az értelmesség bizonyítéka, hogy nem kell az erőfeszítés kompenzációs rendszerét igénybe venni. Az erőfeszítéssel elért eredmény bizonyítéka a nem elég jó (kognitív) képességeknek. Hiszen, ha jó képességű lenne, nem kellene erőfeszítés az eredmény eléréséhez. Ezért is dicsérik a tanulók eszességét és kevésbé a szorgalmát. A konfuciánus kultúrákban nagy hangsúlyt helyeznek az erőfeszítésre, mint önmagában való értékre. A kelet-ázsiai tanulók a kudarcot inkább az erőfeszítés hiányának míg a sikert a szerencsének tulajdonítják. Az erőfeszítés meglétének vagy hiányának paradigmáján belül magyarázzák mind a kudarcra végződött mind pedig a sikeres teljesítményt. Több vizsgálat kimutatta, hogy a kelet-ázsiai diákok teljesítményének a pozitív önértékelés nem feltétele a siker pedig nem befolyásolja semmilyen irányban

az önértékelés alakulását. Az utóbbi évtizedek kutatásai rávilágítottak arra, hogy a kelet-ázsiai gyermekek az őket körülvevő szociális környezet összefüggésében értelmezik a teljesítményt. Ennek egyik legfontosabb pedagógiai implikátuma, Gordon Győri szerint, motivációs szempontból az, hogy a kelet-ázsiai diákok teljesítménye kevésbé függ a sikertől és nem veszítik el a motivációjukat kudarc esetén sem, mivel az iskolai feladatvégzés eredményességét nem énközel magyarázó tényezőkkel kapcsolják össze. Tény ugyanis, hogy az erős és pozitív énkép folyamatos fenntartásában érdekelt nyugati embereket demotiválhatja a kudarc és a bíráló, viszont a kelet-ázsiai személyeket további erőfeszítésre ösztönözheti ugyanaz, még a siker és elismerés nem feltétlen. A kelet-ázsiai diákok teljesítményre való törekvését nem gátolja az sem, ha a szülő vagy a tanár negatív visszajelzést ad. Ugyanakkor kutatási eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy néhány hónapos, nyugati országban folytatott tanulmányaik alatt már jobban hasonlítanak ottani társaikhoz, viszont visszatérve Kelet-Ázsiába egy idő után visszaáll az eredeti mintázat.

A tanulási motiváció forrásainak vizsgálata során a kelet-ázsiai diákok jelentősen különböznek, például akkor mutatták a legerősebb intrinzik motivációt, amikor a tanulási célokat a tanáruk, az édesanyjuk, vagy a korosztályba tartozó társak egy csoportja jelölte ki. Egy másik vizsgálatban a kelet-ázsiai tanulók akkor teljesítettek jobban, amikor nem maguk választották meg, hogy milyen feladatot végezzenek. A kutatások rávilágítottak a kelet-ázsiai motivációs mintázat összetettségére. Fontos lenne és a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is segítené, ha nem csak egyféle motivációt használnának a pedagógusok és a két motiváció között sem tennének értékkülönbséget. Pedagógiaileg hatékony lehet a kétféle motiváció integrált megerősítése, fejlesztése a növendékekben. A kelet-ázsiai társas környezetben, mint azt Tsai (2003) egy tajvani vizsgálatban kimutatta, az eredményközelítő motiváció a szociális támogatás hatását, az eredménykerülő motiváció az elutasítást váltja ki. A kutatás azt mutatta, hogy a kínai tanulókat az elsajátítási célok és az eredményközelítő célok egy időben való követése jellemezte a külső szociális közeg pozitív támogatása elnyerésének és egyben a szociális elutasítás elkerülésének elérése érdekében.

Konfuciusz legfontosabb célja volt „az emberek közötti olyan viszonyrendszerek kialakítása, amely szükségképpen ahhoz vezet, hogy az emberek feletti legnagyobb közösség, vagyis az állam a lehető legstabilabban tudjon a lehető legtávolabb működni.” (Gordon Győri, 2009, p. 220).

Erre vezetnek vissza, hogy a kelet-ázsiaiaknál a csoport munkához való hozzájárulás mértéke a csoport mérettel egyre nőtt. Szignifikánsan jobban teljesítettek az ingroup csoport helyzetben. A vizsgálatok rámutattak, hogy míg az euro-amerikai vizsgálati személyek szívesen választják a titokban folytatott lazítás lehetőségét, kelet-ázsiai társaikban a kölcsönös felelősség érzete keltődik fel. Tehát a társas lazítás helyett a társas elkötelezettség növekedése jellemző rájuk.

Sebestyén Nóra (2013) „A tanuláskonceptiók kulturális beágyazottsága - magyar, kínai és amerikai felnőttek tanulásfogalmának összevetése” című tanulmányában Budapesten vizsgálta a felsőoktatási hallgatókat. A szakirodalmak, melyek a témában külföldön lefolytatott kutatások eredményeit leközölték, két, minőségileg eltérő tanulásfogalmat tártak fel: a „keleti erény orientációt” és a „nyugati elme orientációt”. Előbbi konfucianusi gyökerekből táplálkozik, utóbbi az ókori görög filozófia gondolatrendszeréből. A kínai modell esetében olyan tanulói értékeket hangsúlyoz, mint a kitartás, szorgalom, koncentráció és erőfeszítés. Már óvodáskorú kínai gyermekeknél megmutatkozik a képességgel szemben az erőfeszítés preferálása. Ám az erőfeszítés megjelenhet, mint önmagában vett erény (a jól teljesítőknél) és mint eszköz (a rosszul teljesítőknél). Az elsajátítási motivációban nem zárja ki az egyik jelenlétét a másik. Sőt az elsajátítási és az eredménycélok is egyszerre vannak jelen. A magyar diákok tanulás alapja a munkaerő-piaci érvényesülés, pragmatikus törekvések jellemzik azt. A kutatásban, a magyar listában a „tanulni” szóhoz főleg pragmatikus célokhoz (érettségi, szakdolgozat) kapcsolódó kifejezéseket találtak, és a formális oktatási környezethez kapcsolódnak, intézményi kontextusban konceptualizálódnak. A kínai lista kifejezései a tanulói attitűdhöz, tanulás iránti elköteleződéshez kapcsolható szavakat, az intézményrendszerrel független, az egyéni indíttatástól vezérelt, bármilyen tudás megszerzésére alkalmas szituációt tartalmaztak.

Összefoglalva a kínai tanulásfogalmak, a magyarral és amerikaival szemben, értékközpontúbbak és érzelmetelítettebbek. A tanulás inkább kapcsolódik a tudás elsajátításához, mint a teljesítményhez. A folyamat a hangsúlyos, nem a végcél. Kiemeli, hogy mindez, az erényorientációs tanulás-megközelítés előnyeit kihasználva, a migráns tanulók számára adaptív lehet. Hiszen a tanulás folyamatára való koncentráció és kisebb figyelem a teljesítmény-mutatókra, a tanuló belső hozzáállására helyezi a hangsúlyt, így kontextus-független és bármely kultúrában aktivizálható megközelítésmódot jelent.

Sebestyén Nóra (2009) a matematika iránti attitűdöket mérte fel szakközépiskolás kínai és magyar tanulóknál. A bevezetésben néhány vizsgálati eredményről értekezik, melyeket az előző szakirodalom is kiemel. Matematikai énképe a kelet-ázsiai országok tanulóinak gyenge, de matematikai teljesítményük magas (OECD, 2004). Szemben a magyar diákokéval, akiké ugyan szintén gyenge, de alacsony a teljesítményük. Ez ugyan nem reprezentatív, a gyermekek önbevallásán alapuló vizsgálat, de a szakirodalmakkal összecseng az eredménye. A kínai növendékek szignifikánsan meghatározóbbnak tartották a kemény munka szerepét a jó osztályzat megszerzésében. A magyar diákokkal ellentétben, akik a siker és kudarc esetében is, önnön hajtóerejükön túl, más, rajtuk kívülálló okokat (szerencse) is fontosabbnak tartanak, mint kínai társaik. A memorizáció szerepe jelentős a magyar mintában és a jó megoldásra való emlékezés a kulcsa a helyes megoldás elérésében, szemben kínai társaikkal. A tanári kérdést, a magyar növendékek szerint, aki megértette az anyagot az pár perc alatt megválaszolja helyesen, a kínai diákok szerint alapos gondolkodás vezet a probléma megválaszolásához. A szakirodalmakkal egyező, miszerint a megértés folyamata komoly mentális erőfeszítéssel jár a kínaiak számára. A magyar diákra inkább jellemző, hogy nem gondolkodik addig a kérdésen, míg fel nem szólítják, szemben a kínai növendékekkel. Ez a kinti oktatás jellegzetességeiből adódhat, hiszen Kínában a már megtanult anyagokat sokszor versenyszituációban, feltett kérdések formájában ismétlik, és sokszor csoportosan kell válaszolni. A kínai diákok kevésbé értettek egyet azzal, hogy egy hibás megoldás teljesen rossz, abból nem lehet profitálni. Ez visszavezethető a kínai kultúrában a hibázáshoz való pozitív attitűdhöz, szerintük hozzájárul a fejlődéshez, az alaposabb megértéshez. Kínai növendékeknél szignifikánsan nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a képességnek – minden tárgyból (angol, társadalomtudományok) – a magyar diákok. A kínai növendékek ellenben minden tárgynál fontosabbnak tartották az alternatívák felkínálását, míg a magyarok csak a matematika kapcsán tartották lényegesnek a variációkkal történő tanítást. A geometriai bizonyításokat szignifikánsan hasznosabbnak és a szerkesztéseket élvezetesebbnek ítélték, mint magyar társaik. A bevéső stratégia magyar hangsúlyát és a mentális erőfeszítés kínai fontosságát mutatják azok az eredmények, miszerint a kínai tanulók szignifikánsan kevésbé értnek egyet azzal, hogy abbahagynák a bizonyításokat, ha nem emlékeznének a következő lépésre. És kevésbé látják a geometriai szerkesztést olyan folyamatnak, ahol emlékezni kell az összes lépésre. De abban megegyeznek a vélemények, hogy nem könnyű akkor rájönni a szerkesztés

módjára, ha nem emlékeznek, hogyan kell megcsinálni. Tehát a kínai növendékek ugyanúgy nehéznek tartják a feladat kivitelezését, ha nem emlékeznek a megoldásra, de többségük folytatná a feladatot.

Kínai növendékek számára sem jelentős motivátor, de szignifikánsan fontosabb, a tanárnak való megfelelés. A magyarok számára fontos tényező, miszerint nem akarnak mások előtt „hülyének” tűnni, nem jellemző rájuk. Az, hogy jók akarnak lenni a tárgyból és „a matematika a világos gondolkodáshoz segít hozzá” vélekedés a leginkább motiváló tényezők (intrinzik). Ezt követte két külső motiváló tényező, mégpedig, hogy „tanulmányok befejezéséhez hozzájárul a matematika” és a „jó benyomás keltése a tanár felé”. A magyar diákoknál nem lehetett felállítani a külső és belső motiváló tényezők ilyen egyértelmű sorrendjét.

Szignifikánsan fontosabbnak tartják a matematikát a kínai növendékek és szülei is. Együtt járás mutatkozott kínai növendékeknél a között, hogy a szülei mennyire tartják fontosnak a matematikát, és hogy ők mennyire tartják fontosnak. Továbbá a szakirodalomban megfogalmazottak, miszerint a kínai családokban mindkét szülő egyformán érdekelt gyermekük iskolai teljesítményében, az eredményekben is megmutatkoznak. A házi feladat elkészítése jelentősebb a kínaiak tanulók számára, az ő megítélésük szerint nagyobb mértékben járul hozzá a teljesítmény növekedéséhez.

Fülöp Márta (2009) a magyar vonatkozású kutatások, vizsgálatokat gyűjtötte össze. Ebben egy-két kutatási eredmény érinti a kínai növendékeket is. Mint például Katona Nóra (2003) által publikált, a tanulói stílusok vizsgálata kapcsán zajlott kutatás kapcsán azt találták, hogy a kínai növendékek a praktikus tanulási stílust részesítik előnyben, míg például a magyaroknál nem lehetett egységes stílus preferenciát megállapítani, mert az folyamatosan változott az életkorral. Sándor, Fülöp, Berkics és Xie (2007) óvodáskorú gyermekek kulturális összehasonlító vizsgálata azt találta, hogy a kínai gyermekek annak ellenére, hogy úgynevezett „kis császárokként” nevelkedtek, mégis gyakrabban választották az egyenlő eloszlást, mint a magyarok. Ezt a kínai társadalom kollektívizmussal magyarázzák.

Fülöp Márta (2013) doktori disszertációjának téziseiben kiemelt néhány kutatási eredményt: A kínai egyetemisták vizsgálatakor kiderült, hogy a versengéssel leginkább motivációs és folyamatvonatkozásokat emelték ki. Továbbá kiemelkedik az intenzív törekvést és az erőfeszítést is. A versengéshez alacsony százalékban kapcsolnak asszociációkat a győzelem/vesztés kategóriákban, szemben a magyarokkal. A

versengés területeit nézve a munka területe a kínaiakra leginkább jellemző, a sport a legkevésbé.

Kínai középiskolások győzelemmel és veszteséssel való megküzdésének vizsgálatakor azt találták többek között, hogy különbséget tesznek rivális, mint barát, és rivális, mint ellenség között. Megállapították, hogy csak nagyon kevésbé függ össze a veszteséssel való megküzdés és az arra adott érzelmi reakciók milyensége. Ezzel kapcsolatban a társas normák és elvárások viselkedésirányító és szabályozó szerepét emelik ki a kelet-ázsiai kultúrákban. Érdekesesség továbbá, hogy a vizsgálatban résztvevő kínai lányok jobb megküzdési képességekkel rendelkeztek, mint a fiúk, a viselkedés megküzdés szintjén, de érzelmi szintjén nem volt különbség a két nem között.

Kínai és magyar középiskolásokat vizsgálva a témában, megállapították, hogy a kínai tanulók sokkal versengőbbnek tartják magukat. Még inkább kiemelendő, hogy a kínaiaknál a versengő felek közötti barátság jellemzi a konstruktív versengési mintázatot, míg a magyaroknál csak ellenséges társas mintázatot tudtak azonosítani. A magyar serdülők esetében ok-okozati kapcsolatban vannak az érzelmi reakciók, míg kínai társaiknál az érzelmi és viselkedéses reakciók lehetnek függetlenek. Ugyanúgy, mint fentebb itt is a társas környezet elvárásai, normái (szülőknek, tanároknak) és a társadalomnak való megfelelés irányítják a viselkedést és nem az érzelmek.

Sebestyén és Fülöp (2015) írásában kiemeli, hogy a kínai kultúrának vannak olyan mélyen beépült (teljesítménybarát) kulturális elemei (tanulás értéke), melyek koherens és stabil részét képezik a kínai identitásnak és – aktuális tartózkodási helytől függetlenül – meghatározzák az attitűdöt a kínai migránsok között végzett vizsgálatok alapján. Vizsgálatukban a magyar, kínai és a magyarországi kínai növendékek versengés, veszteség, győzelem témakörét vizsgálták. Az akkulturáció hatása érvényesült mindhárom fogalomnál. A veszteség fogalom volt a legérzékenyebb. A versengés jelenségét negatív színezettel a migrációs folyamat hatása, és a kultúraváltás eredményeként a beilleszkedés nehézségei miatt látják el. Nem a magyar minta konfliktushoz kapcsolódó fogalma jelenik meg a kínai migráns gyermekeknél, hanem az általános negatív érzélem hangsúlyosabb.

Jelentősen befolyásolja a hazánkban töltött idő a kínai diákok veszteség fogalmát. Rövidebb ideje Magyarországon tartózkodó migránsoké még a kínai, hosszabb ideje itt tartózkodóké a hazai mintára hasonlít. De mindegyik migráns részmintára jellemző a veszteség fejlődést szolgáló aspektusa, mely a kínai kultúra azon személetét közvetíti, hogy a kudarcból lehet profitálni.

Sebestyén (2015) tanulmányában általános iskolai tanulók vizsgálatakor azt találta, hogy a magyar diákok individualista, a kínai növendékek kollektivista, a magyarországi kínaiak mérsékelt kollektivista jellemzőket mutattak. A versengés területe mentén erősebben érvényesül a befogadó ország hatása, mint a tanulás tekintetében. Leginkább az erőfeszítés kapcsán jelentkezett a származási kultúra hatása, mindegyik kínai mintában erős céltartás tükröződött a magyarokkal ellentétben. Egy másik, de ugyanerre a korosztályra vonatkozó vizsgálatában a migráns kínai csoport erőfeszítés-felfogás a kínaihoz hasonlított. A kollektivismusra utaló vonások kisebb gyakorisággal jelentkeztek a migráns mintában, mint a kínaiakban.

Amennyiben ki tudjuk használni annak előnyeit, hogy egy másik kultúrából származó gyermekcsoport van az iskolánkban, osztályunkban, sokat fejlődhetnek saját gyermekeink (is) az életben való boldoguláshoz szükséges attitűdök, képességek, készségek terén. Hiszen a verseny, versengés lehet pozitív, nem a győzelemről vagy a veszteségről, hanem a saját fejlődésünk előmozdításáról szólhatna. A másik tiszteletben tartása a verseny során a saját érdekünk is, hiszen jobb egy jó (képességű) versenytárs, aki arra sarkal, hogy egyre többet „dolgozzunk” fejlődésünk érdekében. De az együttgondolkodásra is alkalmas ez a helyzet, mutatja ezt a kínai iskolai gyakorlat. Csoportban csoportként, de mégis egyénileg dolgozva, talán megszüntethető lenne a megszegyenüléstől való félelem.

Egy 2007-es Sándor és Fülöp és munkatársai által végzett, három ország részvételével zajló kutatás eredményeként megállapították a magyar tanárokról is, hogy egyrészt a versengést a teljesítménnyel, míg az együttműködést az interperszonális készségekkel (empátia, barátságosság) kapcsolták össze. De érdekes paradoxont tapasztaltak a magyaroknál, miszerint a versengést annak ellenére sokat használják az órán, hogy úgy gondolják, azt nem kell tanítani a gyermekeknek, azt úgyis tudják, és azért sem, mert ellentmondásos dolog a versenyzés. Ellentétben az együttműködéssel, amit szerintük tanítani kell, mert azt a növendékek nem tudják, és az jó és fontos készség, mégis lényegesen kevesebb alkalommal készítetik a tanulókat együttműködésre, mint versengésre (Fülöp, 2009).

A tanári attitűd, önreflexió, képzés az, ami változást tud hozni a gyakorlatban, de nyilván ez nem megy az egyik napról a másikra, továbbá nagyon sok erőfeszítést és munkát igényel a pedagógus részéről.

Felhasznált szakirodalom

1. Bajzát T. (2016): A kínai nem verbális kommunikáció általános jellemzői és jellegzetességei az interkulturális kommunikációban. In: *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 11. évf., 1. sz. pp. 62-71.
2. Bak M. (2015) Magyar mint idegen nyelv a közoktatásban egy működő iskola példáján keresztül. In: *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, 11. évf. 1–2 sz. pp. 84-92.
3. Bárdi L. (1995): Kína közoktatási rendszere. In: *Kelet-Magyarországi Pedagógiai Szemle*, 2. évf. 2. sz. pp. 87–112.
4. Bárdi L. – Krisztián B. (2007): Kulturális híd – kínaiak képzése Pécsen. In: *Tudásmenedzsment*, 8. évf. 2. sz. pp. 91-97.
5. Berényi M. (2000): Kontrasztív szemlélet a magyar mint idegen nyelvoktatásában. In: *Hungarológiai Évkönyv*, 1 évf. 1 sz. pp. 107-112.
6. Bognár K. (2010): Kapcsolatok és erőforrások, bevándorlók és befogadók. In: Örkény A. – Székelyi M. (szerk.): *Az idegen Magyarország. Bevándorlók társadalmi integrációja*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. pp. 189-222.
7. Bóna J. (2018): A beszédfejlődés kisgyermekkorától kamaszkorig. In: *Gyermeknevelés*, 6. évf. 3. sz. pp. 111-122.
8. Boreczky Á. – Nguyen L. L. A. (2017): Budapesti tanárok nézetei a migrációról és a multikulturalizmusról. In: *Educatio*, 26. évf. 3. sz. pp. 404-417.
http://epa.oszk.hu/01500/01551/00101/pdf/EPA01551_educatio_2017_404-417.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. január 7.)
9. Borsfay K. – Nguyen L. L. A. (2018): Megküzdés a migránsélet kihívásaival magyarországi kínai gyerekek akkulturációs tapasztalatainak feltérképezése. In: *Alkalmazott Pszichológia*, 18. évf. 4. sz. pp. 7-33.
10. Csapó B. (2020): Neveléstudományi kutatás és a tudományos eredmények alkalmazása. In: *Magyar Tudomány*, 181. évf. 1 sz. pp. 3-10.
https://mersz.hu/hivatkozas/matud_319#matud_319 (Utolsó megtekintés: 2020. február 14.)
11. Csákó M. (2017): Idegenellenesség középfokon. In: *Educatio*, 26. évf. 3. sz. pp. 377-387.
http://epa.oszk.hu/01500/01551/00101/pdf/EPA01551_educatio_2017_377-387.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. január 7.)
12. Debreczeni Cs. (2019): Nekem ez kínai! - A magyar nyelv tanítása kínaiaknak https://ponthu.blog.hu/2019/05/06/nekem_ez_kinai_a_magyar_nyelv_tanitasa_kinaiaknak (Utolsó megtekintés: 2019. 12. 26.)
13. Durst Péter (2010): A magyar mint idegen nyelv elsajátításának vizsgálata – különös tekintettel a főnévi és igei szótövekre, valamint a határozott tárgyas ragozásra. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
14. Falus I. (szerk.) (2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

15. Falus I. – Ollé J. (2000): Statisztikai módszerek pedagógusok számára. OKKER Kiadói Kft., Budapest.
16. Falus I. – Ollé J. (2008): Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés. Nemzeti tankönyvkiadó Zrt., Budapest
17. Farkasné Gönczi R. (2018): A könnyen érthető kommunikáció fogalma és szabályrendszere nemzetközi és hazai példák, illetve magyar tapasztalati szakértők javaslatai. In: Gyógypedagógiai Szemle, 46. évf. 1. sz. pp. 64-76.
18. Feischmidt M. - Nyíri P. (szerk.) (2006): Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban. MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
19. Feith H. J. – Mészárosné Darvay. S. Lukács J. Á. – Falus A. (2020): Hatékonyság és reflexió – a kortársoktatás pedagógiai módszere az egészségfejlesztés területén. In: Magyar Tudomány, 181. évf. 1 sz. pp. 3-10.
- https://mersz.hu/hivatkozas/matud_319#matud_319 (Utolsó megtekintés: 2020. február 14.)
20. Furray. R. K. (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. In: Iskolakultúra, 13. évf. 6-7. sz. pp. 18-26.
21. Furray. R. K. (2017): Bevándorlás és oktatás. In: Educatio, 26. évf. 3. sz. pp. 331-334.
- http://epa.oszk.hu/01500/01551/00101/pdf/EPA01551_educatio_2017_331-334.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. január 7.)
22. Fülöp M. (2009): A kultúraközi és a kulturális összehasonlító pszichológia Magyarországon. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 64. évf. 1 sz. pp. 3- 83.
23. Fülöp M. (2013): A versengés, a győzelem és a vesztes pszichológiája és kulturális különbségei. MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet, Budapest.
24. Gaál G. (1997): A Magyar mint idegen nyelv tanítása és módszertani sajátosságai a Pekingi Idegen Nyelvek Egyetemén. In: Hungarológia, 5. évf. 9. sz. pp. 109-118.
25. Gordon Győri J. (2009): Kulturális különbségek a tanulási motivációban. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 64. évf. 1 sz. pp. 203- 223.
26. Gordon Győri J. (szerk.) (2014): A tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A Multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
27. Gordon Győri J. (szerk.) (2014): A tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. Kutatási eredmények. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
28. Gordon Győri J. (2014) A tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Elméleti és kutatási megfontolások. In: Gordon Győri J. (szerk.): A tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A Multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
29. Görbe Ané. Zán K. (2017): Hazai xenofóbia-kutatások. In: Christián L. (szerk.): Rendszertudományi kutatások: Az NKE Rendészettelméleti Kutatóműhely tanulmánykötete. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
30. Gou X. (2010): Beilleszkedtek-e a magyarországi kínaiak? In: Távolsági Tanulmányok, 2. évf. 1. sz. pp. 123-133.

31. Guo X. (2011): Kínaiak és a magyar állampolgárság. In: Kováts A. (szerk.): Magyarra válni: bevándorlók honosítási és integrációs stratégiái. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete, Budapest. pp. 181-189.
32. Hartyándi M. (2017): Engedelmes utódok és magányos taktikusok: a kínai gyermekkép változásának főbb pillanatai. In: Pannonhalmi Szemle, 25. évf. 2. sz. pp. 38-51.
33. Indries Krisztián (2009): A kapcsolati harmónia lélektana a kelet ázsiai kollektivisták társadalmakban. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 64. évf. 1. sz. pp. 179-202.
34. Irimiás A. (2009): Az új kínai migráció – a Budapesten élő kínai közösség. In: Statisztikai Szemle, 87. évf. 7-8. sz. pp. 828-847.
35. Jakab György (2011): A migráns tanulók oktatási problémái, a multikulturális oktatás magyarországi gyakorlatának feltárása. In: Új Pedagógiai Szemle, 61. évf. 8-9. sz. pp. 144-164.
36. Jónás F. (2000): A magyar mint idegen nyelv tanára. In: Hungarológiai Évkönyv, 1évf. 1 sz. pp. 201-206.
37. Keller J. – Mártonfy Gy. (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász G. – Lennert J. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. pp. 377-404.
38. Kincses Á. (2019): A Magyarországon élő külföldi kötődésű népesség területi jellegzetességei, 2011-2017. In: Területi Statisztika, 59. évf. 5. sz. pp. 463-497.
39. KIRSTAT + OH – KIRSTAT e-mail hivatalos adat kikérés
<https://www.oktatas.hu/koznevelés/kozerdekuadatok> (Utolsó megtekintés: 2020. 03. 10.)
40. Kováts A. és Vámos Á. (átdolg.) (2009): A migráns gyerekek oktatása. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest.
41. Kozjek-Gulyás A. (2011): A kínai közösségek európai identitásának dilemmája. In: Távol-Keleti Tanulmányok, 3. évf. 1-2. sz. pp. 175-194.
42. Kóti R. (2005): Kínai gyerekek – a halogatott integráció. In: Buda A. – Kiss E. (szerk.): Interdiszciplináris Pedagógia és az elvárások forradalma. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. pp. 306-311.
43. KSH 1.7. Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok földrészek, országok és nemek szerint, január 1. (1995–)
https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wvn001b.html (Utolsó megtekintés: 2020. február 16.)
44. KSH Statisztikai Tükör Lakáspiaci árak, lakásárindex, 2017. I. negyedév
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/lakaspiacar/lakaspiacar171.pdf> (Utolsó megtekintés: 2020. február 15.)
45. KSH Statisztikai Tükör Lakáspiaci árak, lakásárindex, 2019. I. negyedév
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/lakaspiacar/lakaspiacar191.pdf> (Utolsó megtekintés: 2020. február 15.)
46. Langman., J. – Bayley, R. (2002): The acquisition of verbal morphology by Chinese learners of Hungarian. In: Language Variation and Change, 14. sz. pp. 55-77.

47. Lakatos Zs. – Pataki N. (2017): Hogyan tovább? Migráns háttérű fiatalok köznevelési-
oktatási integrációja. In: *Educatio*, 26. évf. 3. sz. pp. 352-364.

http://epa.oszk.hu/01500/01551/00101/pdf/EPA01551_educatio_2017_352-364.pdf (Utolsó
megtekintés: 2020. január 7.)

48. Mohai Katalin (2018): A nyelvi képességre épülő tanulási nehézségek gyógypedagógiai
megközelítésben. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 46. évf. 4. sz. pp. 283-287.

49. Messing Vera (2013): Az iskola mint szocializációs terep: kortárs-kapcsolatok, tanár-diák
viszony nemzetközi összehasonlításban In: *Esély*, 24. évf. 2. sz. pp. 33-52.

50. Nagy M. (2013) Az értékrend kérdése a mai Kínában. In: *Távol-Keleti Tanulmányok*, 5. évf.
1-2. sz. pp. 135-149.

51. Nagyházi B. (2018): [Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart – gyerekeknek?](#) In:
Hungarológiai Évkönyv, 19 évf. 1. sz. pp. 74-84.

52. Nguyen Luu A. – Fülöp M. – R., Goodwin – K., Göbel – L. M. R. H., Grad – Berkics M.
(2009): Kínai bevándorló családok gyerekeinek integrációja és szociális támogatottsága. In:
Magyar Pszichológiai Szemle, 64. évf. 1 sz. pp. 139- 151.

53. Nguyen Luu A. (2014): Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében. In:
Gordon Győri J. (szerk.): *A tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi
munkára. Kutatási eredmények.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. pp. 41-56.

54. Németh Sz. – Cs. Czachesz E. – Gordon Győri J. (2014): Tanárok interkulturális nézetei
és azok hatása az osztálytermi munkára: Hat fókuszcsoportos tanári beszélgetés elemzése.
In: Gordon Győri J. (szerk.): *A tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi
munkára. Kutatási eredmények.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. pp. 7-22.

55. Nyíri P. (2003): Új ázsiai migráció Kelet-Európába: a magyarországi kínaiak. In: Kovács N.
- Szarka L. (szerk.): *Tér és terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből II.*
Akadémiai Kiadó, Budapest. pp. 167-179.

56. Nyíri P. (2010): Kínai migránsok Magyarországon: mai tudásunk és aktuális kérdések In:
Hárs Á. - Tóth J. (szerk.): *Változó migráció, változó környezet.* MTA Etnikai-nemzeti
Kisebbségkutató Intézete, Budapest. pp. 147-172.

57. Nyíri Pál (2010): Egy transznacionális „közvetítő kisebbség”: kínai vállalkozók
Magyarországon In: Feischmidt Margit (szerk.): *Etnicitás.* Gondolat–MTA Kisebbségkutató
Intézet, Budapest. pp. 141-151.

58. Nyíri P. – Paveszka D. (2006): Migráns gyermekek az iskoláról és a magyarokról. In:
Feischmidt M. - Nyíri P. (szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban.*
MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet, Budapest. pp. 75-96.

59. Oktatási Hivatal – Gyakran ismételt kérdések

[https://www.oktatas.hu/kozneveles/kozepfoku_felveteli_eljaras/gyakran_ismetelt_kerdesek?it
emNo=2](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kozepfoku_felveteli_eljaras/gyakran_ismetelt_kerdesek?it
emNo=2) (Utolsó megtekintés: 2020 február 20.)

60. Papp Z. A. (2010): Hatékonyság vagy méltóság. A kisebbségi oktatás változatai és
kihívásai. In Feischmidt M. (szerk.): *Etnicitás.* Gondolat–MTA Kisebbségkutató Intézet,
Budapest. pp. 79-95.

61. Papp Z. A. (2017): Külföldi tanulók jelenléte és eredményessége a magyar közoktatásban. In: *Educatio*, 26. évf. 3. sz. pp. 335-351.

http://epa.oszk.hu/01500/01551/00101/pdf/EPA01551_educatio_2017_335-351.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. január 7.)

62. Péli P. (2010): Kína: egy nemzet, számtalan nyelv. *Nyelv és Tudomány honlap*

<https://m.nyest.hu/hirek/kina-egy-nemzet-szamtalan-nyelv> (Utolsó megtekintés: 2019. szeptember 30.)

63. Polonyi P. (2008): A magyarországi kínai kolónia problémáiról. In: Inota A. Juhász O. (szerk.): *Kína: Realitás és esély*. MTA Világgazdasági Kutatóintézet, Budapest. pp. 328-346.

64. Polonyi T. É. – Kovács Á. M. (2005): Többyn nyelvű elmék. In: Gervain J. – Kovács K. – Lukács Á. Racsmány M. (szerk.): *Az ezer arcú elme*. Akadémia Kiadó, Budapest. pp. 187-198.

65. Rostás É. (2015): Kommunikáció, integráció, innováció. Esettanulmány a magyar és kínai közoktatás interkulturális tapasztalatairól in: Folmeg M. – Jóri A. szerk. *Világ és nyelv szenvedéllyel* Tinta könyvkiadó, Budapest. pp. 91-98.

66. Sebestyén N. (2009): Kínai és magyar szakközépiskolás diákok matematika iránti attitűdje. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64. évf. 1 sz. pp. 157- 177.

67. Sebestyén N. (2013): Tanuláskonceptiók kulturális beágyazottsága – magyar, kínai és amerikai fiatal felnőttek tanulásfogalmának összevetése. In: *Magyar Pedagógia*, 113 évf. 1sz. pp 3-28.

68. Sebestyén N. (2015): A versengés és a tanulás kulturális beágyazottsága és a migráció hatása a konceptualizációra. Doktori (Phd) disszertáció tézisei. ELTE Doktori Iskola, Budapest.

69. Sebestyén N – Fülöp M. (2015): A versengés, győzelem és vesztes szubjektív jelentése magyar, kínai és Magyarországon tanuló kínai diákok körében. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70. évf. 1 sz. pp. 143- 158.

70. SIMILAR Kézikönyv (2018): Bevándorló, menedékkérő és menekülttanulók integrációjának támogatása. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest.

<https://tudastar.menedek.hu/hirek/similar-szakmai-anyagok> (Utolsó megtekintés: 2019. december 20.)

71. Szilassy E. (2006): "Én nem vagyok rasszista, csak utálok a kínaiakat mega négereket" - a külföldiekhez való viszony magyar serdülők beszédében. In: Feischmidt M. - Nyíri P. (szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet, Budapest. pp. 97-128.

72. Székely L. (2015): Alapvető jogok biztosának jelentése az AJB-1027/2015. számú ügyében.

https://www.ajbh.hu/documents/10180/1957691/Jelent%C3%A9s+a+k%C3%BCI%C3%B6ldi+gyerekek+Moi+tank%C3%B6telezets%C3%A9g%C3%A9r%C5%91+1027_2015/11619b1b-6c7e-4dc5-902b-ecb628db1466?version=1.0 (Utolsó megtekintés: 2019. december 15.)

73. Szili K. (2017): A tanszék története.

<http://mid.elte.hu/index.php/a-tanszek-tortenete/> (Utolsó megtekintés: 2019. december 22.)

74. Torgyik J. - Karlovitz J. T. (szerk.) (2006): Multikulturális nevelés. Kodolányi János Főiskola, Budapest.

75. Tóthné Izsó Á. (2006) Nyelv és kultúra kapcsolata a kínai gyerekek magyarnyelv-
oktatásában. In: THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata, 2. évf. 1–2. sz.
pp. 137-141.

76. Vámos Á. (2005): A magyar és a külföldi állampolgár gyermekek és tanulók közös
nevelésekor, illetve nevelése-oktatásakor alkalmazott interkulturális pedagógiai rendszer
2004. szeptemberi iskolai bevezetésének első tapasztalatai, javaslatok további teendőkre.
ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest.

77. Vámos Á. (2011): Migránsok iskolái. In: Educatio, 20. évf. 2. sz. pp. 194-207.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/2011-02-teljes.pdf> (Utolsó megtekintés:
2020. január 2.)

78. Várhalmi Z. (2010) A magyar nyelvtudás integrációs vonatkozásai in Örkény Antal és
Székelyi Mária szerk. Az idegen Magyarország. Bevándorlók társadalmi integrációja. ELTE
Eötvös Kiadó, Budapest. pp. 169-188.

79. [Wiedemann T.](#): 59 országból jött Magyarországra a húszezer letelepedési kötvényes.

[https://g7.hu/kozelet/20190116/59-orszagbol-jott-magyarorszagra-a-huszezer-letelepedesi-
kotvenyes/](https://g7.hu/kozelet/20190116/59-orszagbol-jott-magyarorszagra-a-huszezer-letelepedesi-kotvenyes/) (Utolsó megtekintés: 2019. december 15.)