

Külföldi gyerekek egy magyar iskolában pedagógus nézetek tükrében

Giczi Dalma – Lőrincz Ildikó
Széchenyi István Egyetem, Győr

1. Bevezetés

A XXI. században a társadalom diverzitása következtében különböző kultúrák találkoznak egymással. Európa szívében élünk, ahol mindannyiunk feladata a nyelvi, a kulturális, a vallási és az etnikai kisebbségek megóvása, hiszen ezek mindegyike érték. A sokféleség előreviheti, fejlesztheti a társadalmat, hiszen lehetőség van arra, hogy az emberek egymástól tanuljanak, és együttműködve egy többnyelvű, több kultúrájú országot teremtsenek. Ennek feltétele, hogy az emberek a különböző kultúrákat és etnikai csoportokat elfogadják, és a társadalmi együttélés szabályainak megfelelően éljenek együtt.

Jelen tanulmány egy magyar iskola különböző etnikai háttérű tanulóinak nevelésének körülményeit vizsgálja a pedagógus nézeteinek tükrében. Magyarországon viszonylag kevés kutatás foglalkozik a pedagógusok multikulturális nézeteivel (Feischmidt–Nyíri 2006; Gordon Győri 2014). Ugyanakkor napjainkban a téma nagyon aktuális, mert a hazai közoktatási intézményekben a külföldi gyermekek száma növekszik, viszont az iskolák, a pedagógusok sokszor nincsenek felkészülve egy eltérő etnikai és kulturális háttérrel rendelkező tanuló fogadására (Feischmidt–Nyíri 2006; Pauer 2016; Gordon Győri 2014; Makkos és mtsai 2018). Márpedig a pedagógus kulcsfontosságú szereplő a pedagógiai folyamatokban, így az idegen ajkú gyermekek nevelése során is.

2. Multikulturalizmus, multikulturális nevelés

A multikulturalizmus egy olyan gyűjtőfogalom, melyről a kutatók többféleképpen vélekednek, más és más perspektívából értelmezve a jelenséget. A fogalom a közbeszédben leegyszerűsítve annyit tesz, hogy sokféle nemzetiség, eltérő kultúrák élnek egymás mellett. Az UNESCO definíciója szerint „a multikulturalizmus kölcsönös együttélést és megértést jelent az egyazon társadalomban élő különböző kultúrák között” (Mihály 2001: 58).

A multikulturális nevelés lényegét Banks és Banks (2001, Id: Torgyik 2005) fogalmazta meg a legátfogóbban, amely így hangzik: „A multikulturális nevelés a nevelés azon területeként definiálható, amelynek fő célja egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, nemekhez, etnikai és kulturális csoportokhoz, szociális osztályhoz tartozó diákok számára”.

3. A multikulturális neveléssel és a sokszínűséggel kapcsolatos nézetek és attitűdök magyarországi kutatásokban

A nézetek, így a pedagógusok (tanítók, tanárok) nézetei „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (Richardson 1996: 103, id. Bárdossy–Dudás 2011: 9). A nézetek Richardson szerint inkább kognitív tartalommal bírnak, míg az attitűdök, inkább affektív jellegűek.

A pedagógusok kulcsfontosságú szereplői az oktatásnak, így a tanulókról, a tanulásról, a szülőkkel való kapcsolatáról és a multikulturális nevelésről vallott nézeteik kiemelten fontosak (Lurda–Lasagabaster 2010; Cockrell et al. 1999, Id: Nguyen 2014). Németh–Cs. Czachesz–Gordon Győri (2014) egy budapesti tanárok körében végzett interkulturális nézeteket vizsgáló

kutatásban a multikulturális nevelés tartalmát vizsgálta kérdőíves eljárással és fókuszcsoportos interjúkkal. Az interjúkban résztvevők a multikulturális nevelést úgy értelmezték, hogy az adott intézmény multikulturális nevelési tevékenységet végez, amikor arra törekszik, hogy segítse a bevándorló, migráns vagy külföldi diákok beilleszkedését a többségi társadalomba. A beilleszkedésnél a pedagógusok szerint a tanulónak kell mindent megtenni ennek érdekében, emellett a tanárok feladata az, hogy segíti a gyerekeket ezen az úton. A multikulturális nevelés fő tartalmaként részben Bennett kategorizálása szerinti (Bennett 1984) etnorelatív elemeket tartalmaz, mint a különbözőek együttnevelése, különböző kultúrák megismerése, elfogadás, illetve részben etnocentrikus elemeket tartalmaz, mint az azonos alapértékek kiemelése. A másság tartományában az említések gyakorisága szerint az 1.) nemzetiségek 2.) vallás 3.) szokások (továbbá hagyományok, nyelv stb.) jelenik meg. Más jelentéstartalmat csak szórványosan említettek.

A migráns tanulókkal kapcsolatosan Németh, Cs. Czachesz és Gordon Győri (2014) a budapesti kutatásban azt tapasztalta, hogy a részt vevő tanárok legtöbbször az úgynevezett „színvak” (colour-blind) tanári magatartást követi. Ez az attitűd a pedagógusok részéről mind a migráns, mind a roma tanulók esetében egyaránt felfedezhető. A migráns tanulókkal kapcsolatosan például akkor, amikor a résztvevő tanárok a beszélgetések során megpróbálták megbecsülni az oktatási intézményükben tanuló külföldi tanulók létszámát. A beszélgetés alkalmával újabb és újabb olyan tanuló(k) jelentek meg, mint lehetséges külföldi tanuló(k), akire/akikre a válaszadó „eddig nem is mint külföldre tekintett”. Megmutatkozott, hogy a pedagógusok nem rendelkeznek egységes elképzeléssel arról, hogy kik alkotják iskolájukban a migráns tanulók csoportját. A roma tanulókkal kapcsán a korábban említett „színvak” tanári hozzáállás tapasztalható. A „színvak” attitűd nem a roma tanulók iskolai számának becslése kapcsán figyelhető meg, hanem inkább a tantermi gyakorlatok elbeszélése során. A pedagógusok a multikulturális nevelés célját a külföldi, migráns tanulók integrációjának segítésében, valamint a többségi, a magyar tanulók külföldiekkel szembeni előítéletességének csökkentésében látják. A fókuszcsoportos beszélgetések során a nem magyar anyanyelvű tanulók főként mint „nyelvi nehézségekkel küzdő tanulók” jelentek meg. A pedagógusok többsége azon a véleményen volt, hogy a külföldi tanulók „kívülállása” megakadályozható a magyar nyelv elsajátításával, emellett a tanárok pluszfeladatainak jelentős része is megszűnik. A magyar mint idegen nyelv oktatása rengeteg akadályba ütközik, nincs megfelelő tankönyv, kevés az erre képzett pedagógus, valamint az erre fordítható órakeretek, státuszok, anyagi források kigazdálkodása sem egyszerű. A résztvevő pedagógusok szerint az a feladatuk, hogy minden gyermeket elfogadjanak, s az osztálytermi konfliktusok elkerülése miatt is célszerűbb eltekinteni a diákok közötti különbségek szóvátételétől. Úgy vélik, nincsenek a kulturális másság kezelésére kialakult intézményi stratégiák, eszköztelennek, szakmai segítség nélkülinek érzik magukat.

A fenti kutatások egyes megállapításaiból kiindulva egy esettanulmány keretében további vizsgáldást kívántunk folytatni.

4. A kutatás problematikája, módszere és körülményei

Jelen kutatásban a nézeteken keresztül az alábbi két kérdésre kerestük a választ:

1. Milyen tényezők segítik az eltérő etnikai, kulturális, nyelvi háttérrel rendelkező tanulókat a beilleszkedésben?
2. Milyen tényezők segítik az eltérő etnikai, kulturális, nyelvi háttérrel rendelkező tanulókat a jobb iskolai eredmény elérésében a pedagógus szerint?

A kutatás esettanulmány, azaz „olyan empirikus kutatás, amely egy adott jelenséget a valós közegébe ágyazottan vizsgálja, különösen olyan esetben, amikor a jelenség és a kontextus

közötti határ elmosódó” (Yin 2003: 12–14, Id: Szokolszky 2004). Az esettanulmány lényegében egy átfogó kutatási stratégia, amely egy adott jelenséget sokoldalúan és részletekbe menően elemez, a maga valóságos közegében (Szokolszky 2004). Ennek a módszernek az előnyei közé sorolható, hogy összetetten képes egy jelenséget megmutatni, illetve részleteiben és valóságúen szemléltet egy összefüggést.

A kutatás helyszíne egy általános iskola volt, amely Budapest egy nyelvileg és kulturálisan heterogén kerületében található. Az iskola hangsúlyt fektet az idegen nyelvek oktatására, valamint a különböző művészeti ágak elsajátítására. Éppen ezért, az intézményben idegen nyelvi osztályok és művészeti osztályok indulnak. Az iskola a 1995/96-os tanévtől kezdődően fogad nem magyar anyanyelvű tanulókat is. Az intézmény híres az etnikai és kulturális sokszínűségéről, 18 ország diákjai színesítik a közösséget, emellett ott vannak a magyar és a roma tanulók is. Ennek ellenére az intézmény nem rendelkezik pontos adatokkal a külföldi gyerekek létszámát illetően. Ez valószínűleg rendszerszintű probléma, az adatszolgáltatás módszerében gyökeredzhet, ugyanis Magyarországon a külföldi, idegen ajkú, migráns kategóriákat az adatgyűjtésben gyakran szinonimaként használják. Így a tanulókkal kapcsolatos adatgyűjtési eljárások nem megfelelőek, az adatokat többféle forrásból kell kinyerni. A közoktatási intézményektől függ, hogy milyen típusú információkat kérnek a tanulóktól, sokszor viszont éppen az alapvető adatok nem jelennek meg a rendszerben (Bukus 2011).

Az adatgyűjtés eszköze a félig strukturált interjú és a dokumentumelemzés volt. A félig strukturált interjú során a beszélgetés nyitott és kevésbé kötött formában zajlik, amely során a válaszoló megosztja a témával kapcsolatos tapasztalatait, de akár továbbgondolhatja a témakört és egy új irányba is elviheti a diskurzust, így a vizsgált téma alapos feldolgozást teszi lehetővé. A kérdőív felvezető szakaszának nyolc bevezető kérdése a résztvevő képzettségére, tanulmányi szintjére és a nyelvtudására vonatkozott. Mindezek után következett a 15 kérdésből álló interjú, amely során 5 kérdés vonatkozott a multikulturális nevelés témakörére, 4 kérdés a szakmai életútra, 2 kérdés az alkalmazott módszerekre, 1 kérdés az iskolai teljesítményre, 1 kérdés az etnikai konfliktusra, végül 2 kérdés a befogadó attitűdre nevelésre. Az objektivitás érdekében, a trianguláció elvét szem előtt tartva vizsgáltuk az intézmény pedagógiai programját és honlapját is. A választás azért esett a pedagógiai programra, mert az iskola legfőbb nevelési-oktatási dokumentumai közé tartozik, az iskola misszióját, az oktatás-nevelés céljait összegzi. A honlap elemzése mellett az szólt, hogy a mai digitális világban ez az egyik legfontosabb felület, amelyen az iskola a szülők és a nagyközönség felé közli a számára fontos tartalmakat. Ez egy olyan információs felület, ami bárki számára elérhető, ahol bárki tájékozódhat az eseményekről, nézegethet képeket, videókat vagy megtekintheti az órarendet. A dokumentumelemzés során azt vizsgáltuk, hogy ezekben a dokumentumokban megjelennek-e multikulturális tartalmak, a multikulturális nevelés tematikája, a sokszínűség és az elfogadásra nevelés.

Az interjú résztvevője egy önként jelentkező pedagógus volt. Pályakezdő tanító, aki két éve dolgozik az intézményben. Magyar anyanyelvű, emellett két idegen nyelven beszél, és három diplomával rendelkezik, valamint nemzetközi tapasztalatokat is szerzett külföldi tanulmányai során. Jelenleg osztályfőnök, illetve angol nyelvet tanít.

Az adatok feldolgozása

Az adatok feldolgozása Strauss és Corbin (1998) elemzési módszerével, a grounded theory eljárással történt. „A grounded theory magyar fordítása, a „megalapozott elmélet” arra utal, hogy a kialakuló elmélet az adatokból nő ki, azok folyamatos és szisztematikus elemzésével” (Gelencsér 2003, Id: Mitev 2012). Az interjú során kapott válaszokat átírtuk, kulcsszavak és releváns kifejezések keresésével vizsgáltuk át, a fő kifejezéseket kategorizáltuk, hogy a kutatási

kérdéssel kapcsolatba hozható főbb témakörök kirajzolódjanak. A vizsgálat során három fő kategóriát alkottunk, amelyeket még további alkategóriákra bontottunk. Az elemzésben a pedagógus vélekedései nyomán kirajzolódott három fő kategória, amely fontosnak tűnt a tanulók integrációja és eredményeit szempontjából:

- a) az iskola szervezete;
- b) a pedagógus professzió;
- c) multikulturális attitűdök.

5. Eredmények

Az iskola szervezete

Az első tematikus kategória a magyar iskola szervezetével kapcsolatos.

Az iskola oktatói szervezete kapcsán a pedagógus kiemeli, hogy kevés a magyar mint idegen nyelvet oktató tanár, és ez problémát okoz.

(...) egyre több külföldi gyerek tanul az intézményben, és 1 magyar mint idegen nyelv tanár foglalkozik velük.

A szervezet működésének fontos eleme a kommunikáció. A pedagógusok és a szülők közötti megfelelő kommunikáció szükséges a sikeres együttműködéshez. A szülőkkel való kommunikáció az interjú alapján problémás.

Probléma szokott lenni a szülőkkel való kommunikáció, főleg, ha azok nem beszélnek magyarul.

Az iskola pedagógiai programja nem tartalmaz a külföldi diákokra vonatkozóan kidolgozott értékelő rendszert, amely az érkező tanulók előzetes tudását segítene felmérni, besorolni, a meglévő tudást elismerni, pedig ez nagyban segítené a pedagógusok munkáját.

(...) az iskola nem szabja meg nekem, hogy mit várjak vagy várhatok el ezektől a diákoktól.

A pedagógus professzió

A második tematikus kategóriát pedagógus professzióknak neveztük el, mert a mesterségbeli tudásra, a hivatástudatra, a módszertani eszköztárra vonatkozó nézeteket gyűjtöttük itt össze. A mássággal, a diverzitással való foglalkozás során lényeges tényező, hogy milyen elméleti és gyakorlati képzést kapott az interjúalany (Benholz és mtsai 2017).

Az esettanulmányunkban a kutatás résztvevője alapképzése során egy kurzusban érintették a másság témakörét.

Volt egy kurzusunk, a Differenciálás pedagógiája és pszichológiája, ez nem csak etnikai és nyelvi kisebbségekről szólt, hanem mindenféle nehézséggel küzdő gyerekekről.

A képzés során szerzett, csak egy tantárgyban megjelenő elméleti tudás mellett az interjúalany, bár pályakezdő tanító, már rendelkezik olyan tapasztalatokkal, amelyeket multikulturális környezetben szerzett.

(...) eltöltöttem 1 évet Angliában, ahol csináltam egy mesterképzést.

Egy olyan etnikailag sokszínű iskolában, ahol az interjúalany tanít, kiemelten fontos szerepe van az inkluzív eljárásoknak, ennek tudatában van, az interjúban hangsúlyozza is.

Az órákon igyekszem bevonni a külföldi diákokat is feladatokba, például tollbamondást írnak (...)

Multikulturális attitűdök

Az interjúalany kiemeli, hogy a tanulók részben hozzászoktak a más vallású, kultúrájú emberek étkezési és öltözködési szokásaihoz, bár a diverzitás még nem természetes számukra.

Az egyik kislány kendőt hord, de emiatt nem voltak konfliktusok, nem tettek bántó megjegyzéseket, inkább csak furcsállták a társai.

Ugyanakkor véleménye szerint nem csak intézményes keretek között kell az elfogadással foglalkozni, hanem a társadalom szintjén is, továbbá az oktatáspolitikai dokumentumokban egyaránt meg kell a témának jelennie.

Nem elegendő az iskolán belül ezzel foglalkozni, mivel a társadalom részéről is fontos lenne az elfogadás. Sajnos az országban a közhangulat manapság nem olyan, amely a sokszínűséget egy jó dolognak tartja.

Összességében a vizsgálat nyomán a résztvevő közléseiben megjelenő nézetek szerint az alábbi lényeges elemek rajzolódtak ki, amelyek az eltérő etnikai, kulturális, nyelvi háttérrel rendelkező tanulókat támogatják a beilleszkedésben a pedagógus nézetei szerint: 1.) pozitív attitűd a tanulók részéről, 2.) pedagógus multikulturális tapasztalata.

Az eltérő etnikai, kulturális, nyelvi háttérrel rendelkező tanulók iskolai eredményessége szempontjából 1.) az inkluzív eljárások és a 2.) pedagógus tapasztalata fontos tényezők.

A külföldi és a magyar diákok között nézetei szerint nincs a képességekben különbség, attitűdök terén pedig az eltérő etnikai háttérrel rendelkező gyerekek sokszor fokozottabban törekszenek a jó eredményekre.

6. Diszkusszió

Ladson-Billings (1994) a multikulturális környezetben eredményesen dolgozó tanárokról végzett kutatásai alapján foglalta össze, hogy milyen feltételek mellett valósulhat meg a sikeres oktatás. Ezek a következők: minőségi oktatás biztosítása minden tanuló számára, a diákok saját kultúrájának támogatása, a tanulók szociokulturális háttérének a figyelembevétele és magas teljesítményelvárás. Magyarországon jelenleg kevés kutatás áll rendelkezésre, amely a pedagógusok multikulturális nézeteit vizsgálja. Összességében a kutatás során kapott eredmények és a szakirodalom több ponton is egyezést mutatott, többek között a szülőkkel való nehézkes kommunikáció és a konkrét, kidolgozott intézményi stratégiák (Németh–Cs. Czachesz–Gordon Győri 2014), továbbá a külföldi tanulók befogadásakor alkalmazható felmérő-értékelő rendszerek hiánya kapcsán (Kállai–Vadász 2014). A pedagógusok egyéni erőfeszítések és saját módszerek segítségével igyekeznek a külföldi tanulókat értékelni, valamint követelményeket kialakítani, mert nincs se értékelésre, se követelményekre vonatkozó rendszere az iskoláknak. A tanárok és tanítók szakmailag nem érzik magukat teljesen felkészültnek, és ez megnehezíti a munkájukat, illetve plusz feladatot, figyelmet és időt igényel a külföldi gyerekek számára alkalmas rendszer kidolgozása. A pedagógusok dolgát nagyban megkönnyítené egy kidolgozott, egységes intézményi rendszer, amely a külföldi tanulókkal szembeni követelményeket és értékelési eljárásokat megszabja. A szülőkkel való kapcsolattartás esetében a legfőbb gondot a nyelvi akadályok jelentik, illetve a pedagógusok idegennyelv-ismeretének hiánya, amelyhez még a szülői együttműködés hiánya is társulhat (Kállai–Vadász 2014).

A multikulturális nevelés fogalmát az interjúalany kétféleképpen értelmezte. A multikulturális nevelés egyrészt a különböző etnikai és nyelvi háttérrel rendelkező gyerekek együttnevelését, másrészt a tanulók érzékenyítését jelenti. A pedagógus a tanulók sokféleséget és különbözőséget hangsúlyozta ki, valamint az eltérő, idegen kultúrák iránti nyitottságot. A multikulturális nevelést elsősorban a nem magyar anyanyelvű tanulók oktatásával azonosította, bár a roma származású gyerekeket is megemlítette. Ez összecseng más kutatások eredményeivel, ahol a pedagógusok többsége szintén a külföldi diákok tanításával kapcsolja össze általában a multikulturális nevelést (Németh–Cs. Czachesz–Gordon Győri 2014).

Az interjúalany különböző társadalmi csoportokkal szembeni attitűdje pozitívnak értékelhető, mind a migráns, mind a roma tanulók esetében. Ebben külföldön szerzett tapasztalatai, Angliában végzett tanulmányai és fiatal életkora is szerepet játszhatnak, ezek ugyanis a multikulturális attitűdöket pozitívan befolyásolják (Nguyen 2014).

Mindent összevetve kutatásunk eredménye az, hogy az adott pedagógus pozitívan viszonyul a tanulók nyelvi-kulturális diverzitásához, de az iskolában a multikulturális nevelés megvalósítását nehezítik az iskolában szervezeti jellegű tényezők (tanárhiány, kommunikáció a szülőkkel), az alapképzésben a téma alulreprezentáltsága. Utóbbi felvetés egybecseng más kutatás eredményével (Makkos és mtsai 2018). Azaz a multikulturális nevelésnek helye van a pedagógusképzésben is. Hiszen, ha már egy pedagógus nyitott gondolkodású, képes a másság közegében a kihívásoknak valamilyen szinten megfelelni, és átadja a világ különböző kultúráinak elfogadását, akkor az előreviheti a társadalmunkat.

Irodalom

- Banks, J.A.–Banks C.A.M. 2001. Handbook of research on multicultural education. In: Torgyik J. (szerk.): *Fejezetek a multikulturális nevelésből*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Bárdossy I.–Dudás M. 2011. Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára. *Pécsi Tudományegyetem*.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ped_nezetek/pedagogiai_nezetek.pdf
(Letöltve: 2019.12.17.)
- Benholz, C.–Reimann, D.–Reschke, M.–Strobl, J.–Theresa, V. 2017. Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung – eine Befragung von Lehramtsstudierenden des Zusatzzertifikats „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ an der Universität Duisburg-Essen. *Zielsprache Deutsch* 44 (1): 1–36.
- Bennett, M.J. 1984, 2011. A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *The Intercultural Development Research Institute Oregon*.
- Bukus B. 2011. A migráns háttérű tanulók körére vonatkozó fogalmak és az adatgyűjtés összefüggérendszer. *Iskolakultúra*.
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21117/20907>
(Letöltve: 2019.10.30.)
- Cockrell, K. S.–Placier, P. L.–Cockrell, D. H.–Middleton, J. N. 1999. Coming to terms with „diversity” and „multiculturalism” in teacher education: Learning about students, changing our practice. In: Gordon Györi J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 41–55.
- Csetényi I.–Szakácsné Foki K. 2016. *Velünk élő másság, projekt-bemutató*. Győr: Iskolakultúráért – Esélyteremtésért Egyesület.
- Feischmidt M.–Nyíri P. 2006. *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest: Sík Kiadó.
- Gelencsér K. 2003. Grounded theory. Szociológiai Szemle (1): 143–154. In: Mitev Ariel Z. Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány* 1.
http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/1/vt_201201p17.pdf (Letöltve: 2019.10.30.)
- Kállai G.–Vadász V. 2014. Iskolapéldák. Migráns gyerekek oktatása hazánkban. XIV. Neveléstudományi Konferencia, Debrecen. *Oktatókutató és Fejlesztő Intézet*.
https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/kallai_vadasz_iskolapeldak_-_migrans_gyerekek_oktatasa_europaban_es_hazankban.pdf
(Letöltve: 2019.10.30.)
- Ladson-Billings, G. 1994. *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Llurda, E.–Lasagabaster, D. 2010. Factors affecting teachers’ beliefs about interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics* (20): 327–353.

- Makkos A.–Boldizsár B.–Lőrincz I.–Sherwin, H. 2018. An exploratory study into Hungarian student teachers beliefs about plurilingualism. In: Piotrowska-Skrzypek, M.–Deckert, M.–Maslowsky N. (eds.): *Formation et compétences plurilingues*. Warsaw: CKNJOiEE UW, University of Warsaw, 117–140.
- Mihály I. 2001. Kampány vagy tudatos pedagógiai vállalás. Gondolatok a „Nyelvek Európai Éve 2001” programjáról. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8.
<https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/kampany-vagy-tudatos-pedagogiai-vallalkozas> (Letöltve: 2019.10.30.)
- Mitev Ariel Z. 2012. Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány* 1.
http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/1/vt_201201p17.pdf (Letöltve: 2019.10.30.)
- Németh Sz.–Cs. Czachesz E.–Gordon Győri J. 2014. *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 7–21.
- Nguyen Luu, L. A. 2014. Tanárok interkulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében. In: Gordon Győri J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 41–55.
- Pauer L. 2016. „Pedig milyen szépen mondta...” *Tani-tani Online*,
http://www.tani-tani.info/milyen_szepen_elmondta
- Richardson, V. 1996. The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition*. New York: MacMillan, 102–119.
- Strauss, A.–Corbin, J. 1998. Basics of Qualitative Research: Techniques And Procedures for Developing Grounded Theory. In: Mitev Ariel Z.: Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány* (1): 18–29.
- Szokolszky Á. 2004. *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Torgyik J. 2005. *Fejeztek a multikulturális nevelésből*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Yin, R. K. 2003. Case study research design and methods. In: Szokolszky Á. (szerk.): *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó, 212–220.