

**BAKÓ ESZTER BERNADETT**

# **Felnőtt analfabéta bevándorlók nyelvi integrációja Németországban**

## **Adult migrants' progress in a German as a foreign language and literacy course in Germany**

The present study investigates the language learning process of illiterate adult migrants in Germany. The author has been teaching German as a foreign language to adult learners in the state of Baden-Württemberg since October 2015. The year 2015 saw the great wave of migration, when the German government launched countless courses facilitating language learning and integration, including better orientation in the labour market and job finding. As a language instructor, the author of the present study has had wide-ranging experience, and here presents his work on a literacy course for illiterate adults (=Alphabetisierungskurs). The official title of the course was: BEF Alpha – Bildungsjahr für Erwachsene Flüchtlinge zwischen 20 und 35 Jahren ohne oder mit geringen Sprach- und Schriftkenntnissen. Data collection was carried out in three phases aiming to investigate the input, the processing, and the output factors. The assessment of the input factors included the results of a streaming test (Goethe Institut 2010) administered prior to the launch of the course. The investigation of the processing factors was carried out on six grammatical structures, phoneme-grapheme correspondence, the level of syllables, the level of words, the level of sentences, short dialogues, and a form on which the participants filled their own personal data. These structure-related tests were repeated after each month of the course. Finally, the investigation of the output factors was carried out using a TELC A1 language test at the end of the course.

Keywords: teaching German, illiteracy, integration, adult migrants, literacy course

## **Bevezetés**

Jelen tanulmány témája a felnőtt, analfabéta bevándorlók nyelvi integrációja Németországban. 2015 októberétől Németországban, Baden-Württemberg tartományban oktatók német mint idegen nyelvet külföldi, felnőtt hallgatóknak. 2015 volt a nagy migrációs hullám éve is, mellyel egyidejűleg a német állam számtalan nyelvi, integrációt elősegítő, valamint a munkaerőpiaci orientációt és elhelyezkedést szolgáló tanfolyamot hirdetett meg. Nyelvtanárként széles körben szereztem tapasztalatokat ezen kurzusokon folytatott oktatási tevékenységem során, melyek közül ezen közleményben egy analfabétáknak szervezett írás-olvasás, más néven alfabetizációs kurzust (= Alphabetisierungskurs) kívánok bemutatni. A képzés hivatalos neve BEF Alpha (Bildungsjahr für Erwachsene Flüchtlinge zwischen 20 und 35 Jahren ohne oder mit geringen Sprach- und Schriftkenntnissen). A szervezési és finanszírozási feladatokat a Szövetségi Bevándorlási és Menekültügyi Központ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge = BAMF), valamint a Munkaügyi Központ (Agentur für Arbeit) látja el, mely hivatalok felnőttoktatási intézményeket bíznak meg e kurzusok lebonyolításával.

## **A kutatás körülményei és résztvevői**

### ***A vizsgált kurzus helyszíne, időtartama és nyelvi szintje***

Oktatási tevékenységgel egybekötött empirikus kutatásaimat 2017 áprilisa és 2018 februárja között végeztem egy rottweili oktatási intézményben. A gyakorlatban megfigyelt írás-olvasás kurzus a mintegy 10 hónapnyi időtartam alatt 980 tanítási egységet foglalt magában. A heti órarend hétfőtől csütörtökig napi hat tanítási egységet tartalmazott, péntekenként pedig négy tanórát, kiadva így az előírt heti 28 oktatási egységet. A kurzus célkitűzése (BAMF, 2015, p. 48) a résztvevők alfabetizálása, valamint a KER (= Közös európai referenciakeret: Oktatási Hivatal NYAK 2002) szerinti A2.2-es nyelvi szint elérése. A KER (2002) előírása alapján A2-es szinten a hallott és olvasott szöveg értésének kompetenciaterületén belül a tanuló megérti a gyakran használt szavakat, kifejezéseket, el tud olvasni rövid szövegeket, magánleveleket, érti az abban szereplő fontos információkat. A beszédkézséget illetően a résztvevő mindennapi tevékenységekről, témákról információt cserél, valamint az íráskészség vonatkozásában képes az egyszerű üzenetváltásra, levélíráásra.

A vizsgálat résztvevőinek kurzus során nyújtott tanórai teljesítménye alapján azonban oktatási intézményünkben az a döntés született, hogy a tanfolyam végén egy iskolán belüli A1.2-es szintű TELC próbatesztet bonyolítunk le. A KER (2002) szerinti A1 nyelvi szinten a tanuló hallott és olvasott szövegben megérti a gyakran előforduló, egyszerű szavakat és kifejezéseket, melyek személyével és közvetlen környezetével kapcsolatosak. A beszédkézség vonatkozásában a résztvevő fel tud tenni és meg tud válaszolni egyszerű, hétköznapi témákat érintő kérdéseket.

Írásban meg tud fogalmazni egy rövid képeslapot, és ki tud tölteni személyes adatokat egy formanyomtatványban.

A vizsga szintjével kapcsolatos döntés okait a 2. kutatási kérdés tárgyalja, mely a tanulók kurzusközi teljesítményét vizsgálja. A vonatkozó adatokat a 6. és 7. számú táblázatok szemléltetik.

### ***A vizsgált csoport összetétele***

A tanulmány további részében a vonatkozó adatok követhetősége érdekében monogramokkal azonosítom az egyes tanulókat, mely egyidejűleg személyes adataik védelmét is szolgálja. A felmérések eredményeinek tárgyalásakor a monogramok mellett zárójelben adom meg a résztvevő által végzett iskolai osztályok számát.

A vizsgált csoport létszáma a kurzus megkezdésekor 12 fő volt. A résztvevők 21 és 33 év közötti menekültek. Nemzetiségüket tekintve hat fő származott Afganisztánból, valamint szintén hat fő Gambiából. Nemi eloszlásuk szerint négy nő és nyolc férfi vett részt a tanfolyamon. A nők mindegyike afgán származású, míg a férfiak közül kettő afgán. A gambiai tanulók mindegyike férfi volt. Monogramok szerint AR, MA, SA és NE afgán nők, AB és TA afgán férfiak, valamint KE, BU, EB, MA, CE, AL gambiai férfiak vettek részt a kurzuson.

A csoportlétszám a tanfolyam második hónapjának végére tíz főre csökkent. A két kimaradt résztvevő KE és BU, mindegyikük gambiai férfi. Egyikük ismeretlen okokból megszakította a tanfolyamot, az első hónapot követően nem jelent meg többet az oktatáson. A másik tanuló a kurzus megkezdése óta csak alkalmanként látogatta az órákat,

előfordult, hogy több héten keresztül nem jelent meg az oktatáson, így az iskolavezetés döntésének értelmében a résztvevő a második hónap végén kizárásra került a kurzusból.

Iskolánkban a kurzus megkezdésekor minden résztvevővel interjút készítettünk, melyet dokumentáltunk. A dokumentációt az iskola belső számítógépes adatbázisában, az iskolának a Munkaügyi Központtal közös VerBIS nevű adatbázisában, valamint nyomtatott verzióban aktákban egyaránt tároljuk. Az aktákba csatoltuk a résztvevők személyi igazolványának másolatát is. Az Afganisztánból származó tanulók esetében a német nyelv ismeretének hiányában az interjú elkészítése komoly akadályokba ütközött, hiszen ezen résztvevők anyanyelvükön, a dari nyelven kívül nem beszéltek egyéb nyelvet. Ennek megoldására felkértük egy, az iskolánk egy másik, haladó nyelvi csoportjában tanuló, szintén dari anyanyelvű résztvevőnket tolmácsolásra. Gambiából származó tanulóink esetében az interjú elkészítése angol nyelven zajlott, mivel Gambiában az angol a hivatalos nyelv, így ezen résztvevőink rendelkeztek e nyelv ismeretével. Ennek során alapvető, a tanulók személyével kapcsolatos információkat kérdeztünk meg. E személyes beszélgetésekből derült ki, hogy résztvevőink mely országokból származnak, mi az anyanyelvük, és mely nyelveket beszélik még. Rákérdeztünk továbbá a tanulók életkorára és arra, hogy származási országukban milyen iskolai végzettséget szereztek, valamint hány évig részesültek oktatásban. Az afgán tanulók többségében két osztályt végeztek (mind a négy nő: AR, MA, SA, NE), TA azonban elmondása szerint négy évig látogatott oktatási intézményt, ugyanakkor AB egyáltalán nem járt iskolába. Afgán társaikhoz képest a gambiai tanulók valamivel több iskolai tapasztalattal rendelkeztek. KE, BU és EB három-három, MA négy, CE és AL pedig öt-öt osztályt végeztek.

A résztvevők nemzetiségére és életkorára vonatkozó adatokat személyi igazolványukban is ellenőriztük. A csoport összetételére vonatkozó információkat az alábbi, 1. táblázat összesíti.

## 1. táblázat

*A vizsgált csoport összetétele*

A vizsgált csoport összetétele						
Név	Nemzetiség	Anyanyelv	Egyéb nyelvismeret	Nem	Kor	Iskolai évek
AB	afgán	dari	-	férfi	31	0
AR	afgán	dari	-	nő	28	2
MA	afgán	dari	-	nő	32	2
SA	afgán	dari	-	nő	33	2
NE	afgán	dari	-	nő	29	2
TA	afgán	dari	-	férfi	28	4
KE	gambiai	mandinka	angol	férfi	27	3
BU	gambiai	mandinka	angol	férfi	26	3
EB	gambiai	mandinka	angol	férfi	26	3
MA	gambiai	mandinka	angol	férfi	24	4
CE	gambiai	mandinka	angol	férfi	21	5
AL	gambiai	mandinka	angol	férfi	23	5

## **Az empirikus kutatás elméleti háttere és célja**

### ***A kutatás kivitelezése és az adatgyűjtő eljárások***

A tanulmány tematikájából és a nyitott kutatási kérdésekből következően az adatgyűjtési eljárások közül a tudományos megfigyelés, ezen belül pedig a részt vevő megfigyelés a legalkalmasabb módszer. Tudományos megfigyelésen tulajdonságok, események vagy viselkedésmódok célirányos, rendszerezett és szabályozott dokumentálását, valamint azok interpretációját értjük (Döring & Bortz, 2016, p. 324). A részt vevő megfigyelésre jellemző, hogy ideális esetben a megfigyelést végző személy a kívülálló és a belülálló perspektívájából egyaránt képes szemlélni az eseményeket. Ez azt jelenti, hogy a kutató egyrésztől beilleszkedik az általa megfigyelt közösségbe, eközben azonban külső szemlélőként is értelmezi a tapasztaltakat (Geertz, 1994, pp. 200–216).

A tanulási folyamatok megfigyelése azonban még ennél is összetettebb eljárás. Gerstenmaier és Mandl (1995, pp. 874–875) definíciója szerint tanulás alatt ugyanis nem csupán kognitív folyamatokat értünk, hanem szociális folyamatok alakulását, emberek közötti interakciókat. Prange (2012, pp. 85) meglátása szerint maga a tanulási folyamat közvetlenül nem megfigyelhető, ami észlelhető és mérhető, az a változás és az eredmények. Buschbeck (1985, pp. 18–19) fontosnak tartja, hogy a kutatást végző személy olyan szituációkat teremtsen, melyek során lehetővé válik a tanulók és a tanulási folyamat megfigyelése. Ez lehet egy konkrét feladat elvégzése, egymás közötti interakció, vagy egy teszt megírása. Jelen kutatásban szereplő mérések ennek megfelelően feladatlapok, tesztek, valamint szóbeli interakciók során valósultak meg.

Kézenfekvő továbbá visszanyúlni a Kurt Lewin (1946, pp. 34–46) által kidolgozott akciókutatás módszeréhez. A módszer két alappillére a megismerés és a cselekvés, tehát a kutatás és az eredmények függvényében a folyamatokba való beavatkozás. A megfigyelést végző személy nem külső szemlélőként végzi a kutatást, hanem az események aktív résztvevője, és alakítója is (Altrichter, Posch & Spann, 2018, p. 46). Ennek megfelelően született meg az a döntés is, hogy a tanulók tudásszintjét figyelembe véve egy A1.2-es szintű nyelvi vizsga zárta a tanfolyamot.

Az akciókutatás lebonyolítása (Altrichter et al., 2010, pp. 805–808) során az első lépés a kutatási kérdések megfogalmazása, majd a kutatási környezet meghatározása, tehát az, hogy a vizsgálatot végző személy hol és miként juthat hozzá a kérdéseire megválaszolásához szükséges adatokhoz. A kutatás konkrét megvalósításának szakaszában következik az adatgyűjtés, melyet az adatok elemzése követ. Az akciókutatás utolsó fázisa a cselekvési stratégiák kidolgozása az eredmények javítása érdekében.

Az akciókutatás során kvalitatív és a kvantitatív kutatási módszerek egyaránt alkalmazhatók. A kvalitatív kutatási módszer a vizsgálat eredményét tekintve nem a számszerűsíthető adatokra fókuszál, hanem főként hermeneutikai vizsgálatokra alapoz. A kutató egy jól behatárolható, szűkebb mintán végzi a vizsgálatait, mely mintákat azok természetes környezetében figyeli meg. A módszer tipikusan nyitott kutatási kérdésekre keresi a választ. A kvantitatív kutatási módszer alkalmazásakor a kutató számadatokkal dolgozik, melyek kiértékelését statisztikai módszerekkel végzi (Döring & Bortz, 2016, pp. 184 – 185).

Tanulmányomban kevert módszerű kutatást alkalmazok, mely azt jelenti, hogy a különböző kutatási kérdések megválaszolására kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt használtam. A kevert módszerű kutatás lehetőséget nyújt továbbá arra is, hogy kvalitatív módszerrel végzett kutatások eredményeit kvantitatív eszközökkel dolgozzuk fel (Bryman, 2012, p. 628).

Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a kutatásomban szereplő kvantitatív statisztikai adatok nem reprezentatívak, a szűk mintán végzett vizsgálatok okán esettanulmányként értelmezendők. Ennek megfelelően nem vonhatók le nagyobb populációra vonatkozó általános következtetések, így számszerűsített adatokkal csupán a résztvevők tesztfeladatainak értékelése kapcsán dolgoztam (adott résztvevő, illetve a vizsgált csoport hány pontot és hány százalékot teljesített a vizsgákon).

### **A literációs készségek elméleti alapjai**

Az alfabetizáltság és analfabetizmus jelenségét számos szakirodalom részletesen definiálja. Az UNESCO meghatározása szerint (1977, p. 47, idézi Majzik, 1998) alfabetizáltak az az ember tekinthető, aki rendelkezik literációs készségekkel, vagyis az írás-olvasás-számolás alapkészségeivel. Az iskolai oktatással kapcsolatban fontos továbbá azt is kiemelni, hogy az UNESCO azon személyeket is analfabétának minősítheti, akik részesültek ugyan bizonyos szintű iskoláztatásban, de idő előtt megszakították tanulmányaikat. Majzik (1998) rávilágít, hogy bizonyítottan az alsófokú iskola negyedik osztályának befejezése jelenti a tartós alfabetizáció küszöbét. A negyedik osztályba el nem jutottak, azt be nem fejezők néhány év múlva minden bizonnyal az analfabéták vagy félanalfabéták sorait fogják gyarapítani. A kutatásaim során vizsgált egyes résztvevők esetében is ez jellemző. Szükséges kiemelni továbbá, hogy alfabetizálás fogalmán tanulmányomban kizárólag a latin betűs írásrendszer megismertetését értem, tehát az írás-olvasás ezen jelrendszerrel történő oktatását.

Steklács megfogalmazásában (2013, p. 95) írásbeli alapkészségeken azt értjük, ha illető személy ismeri a betű-hang megfelelések szabályait, és automatizmusként alkalmazni is tudja azokat. Ehhez tartozik továbbá a szavak, mondatok elemi megértése, illetve a produkció terén a betűk, szavak, mondatok írásának képessége és szövegek alkotása. Funkcionális írásbeliségen egy összetettebb ismeret- és képességegyüttest értünk, melynek segítségével az egyén adekvátan tud az írásbeli nyelv használatával kommunikálni. Funkcionális analfabétáknak azon egyéneket tekintjük, akik nem tudnak megfelelni a fent nevezett elvárásoknak.

Az OECD (2013, p. 21) a következő módon definiálja az alfabetizáltságot: a literációs képességek lehetővé teszik írott szövegek megértését, értékelését, használatát, valamint magyarázatát, és hozzásegítik az egyént, hogy része lehessen a társadalomnak, valamint fejleszthesse tudását és képességeit.

Bulajic, Despotović és Lachmann (2019, p. 115) tanulmánya felhívja a figyelmet azonban arra, hogy kognitív perspektívából szemlélve egy személy nem nevezhető L2 idegen nyelv alapján funkcionális analfabétának. Funkcionális analfabetizmusról ugyanis csak annak a nyelvnek az esetében beszélhetünk, ami illető személy anyanyelve vagy első nyelve. Fontos szem előtt tartani azt is, hogy az L2 nyelven történő írás-olvasás nagyban függ az egyén L2 szóbeli ismereteitől. Így tehát lehet valaki

anyanyelvén alfabetizált, míg L2 nyelven analfabéta (ők a második írást tanulók). Ugyanez azonban fordítva is lehetséges: ha adott országban egy egyén számára egy új nyelv (L2) a hivatalos nyelv, mely egyben az oktatás nyelve is, akkor az egyén lehet L2 nyelven alfabetizált, míg anyanyelvén analfabéta. (Például abban az esetben, ha egy iskolaköteles kort még be nem töltött afgán kisgyermek szüleivel Németországba költözik, és szüleitől a dari nyelvet tanulja meg anyanyelveként, azonban írásbeli ismeretekkel még nem rendelkezik. Majd 6 éves korában német iskolába kezd járni, ahol a latin betűs írásrendszert tanulja meg, így a dari anyanyelvéhez kapcsolódó arab írásrendszer terén analfabéta marad.)

Tanulmányomban az alfabetizáltság szempontjából a következő definíciókat használom, illetve az alábbi három csoportot különítem el:

- Alfabetizált: az a személy, aki ismeri a latin betűs írásrendszert.
- Analfabéta: az a személy, aki bár részt vett iskolai oktatásban, a latin betűs írásrendszert azonban nem ismeri.
- Primer analfabéta: az a személy, aki nem vett részt iskolai oktatásban, így egyetlen írásrendszer terén sem rendelkezik ismeretekkel.

### ***Kutatási kérdések***

Az alfabetizációs kurzuson tett részt vevő megfigyeléseim célja az alábbi kutatási kérdések megválaszolása:

1. Milyen teljesítményt mutattak a jelentkezők a kurzust megelőző BAMF (Goethe-Institut, 2010) szintfelmérő teszt alapján?
  - 1a) A teszt eredményei hogyan hozhatók összefüggésbe a tanulók személyes referenciájával?
  - 1b) Milyen eltérések mutathatók ki a különböző feladattípusokban elért eredményekben csoportszinten?
2. Milyen eredményeket értek el a tanulók a kurzusközi longitudinális felmérések során?
3. Milyen eredménnyel zárták a résztvevők a kurzust a TELC A1 (2017) nyelvvizsga alapján?
  - 3a) Mennyiben befolyásolja az egyes tanulók előzetes tudása a kurzus végén nyújtott teljesítményüket?
  - 3b) Az oktatás során kiegyenlíthetők-e az egyes tanulók tudásszintje közötti különbségek?

Az alábbi, 2. táblázatban szemléltetem, hogy a kutatási kérdéseimnek megfelelően milyen adatgyűjtő eszközöket és módszereket alkalmaztam.

## 2. táblázat

A kutatási kérdéseknek megfelelő adatgyűjtő eszközök és jellemző eredmények

A kutatási kérdéseknek megfelelő adatgyűjtő eszközök és jellemző eredmények		
Kutatási kérdés	Adatgyűjtő eszközök	Kutatási módszer
1. BAMF szintfelmérő eredményei	BAMF szintfelmérő feladatlap (Goethe-Institut 2010)	Mérés: Kvalitatív módszerrel kvantitatív eredmény
2. Kurzusközi longitudinális felmérések	Saját készítésű írásbeli felmérő feladatlapok Szóbeli kikérdezés	Mérés: Kvalitatív módszerrel kvantitatív eredmény
3. Telc A1 záróteszt eredményei	Telc Language Tests 2017	Mérés: Kvalitatív módszerrel kvantitatív eredmény

## Eredmények

### **Kutatási kérdés – A BAMF szintfelmérő teszt (Goethe-Institut, 2010) eredményei**

Az 1. kutatási kérdést tárgyalva a következőkben a tizenkét résztvevő szintfelmérő tesztjének eredményeit veszem sorra, melynek első része egy német nyelven zajló szóbeli interjú. Ennek kérdései a résztvevők személyére, lakóhelyére, származási országára, iskolai végzettségére és családi állapotára vonatkoznak. Ezenfelül szerepelnek még kérdések a foglalkozással, a nyelvvismerettel, a tanulási célokkal, valamint a Németországban való tartózkodás időtartamával kapcsolatosan is.

A szóbeli interjú során mind a tizenkét résztvevő kérdésünkre meg tudta mondani a nevét, származási országát és városát, valamint meg tudta nevezni anyanyelvét. Az anyanyelvre vonatkozó kérdés kapcsán több alkalommal kellett segítséget nyújtanunk, így példaként felsoroltuk a származási ország alapján feltételezhető nyelveket (dari, färszi, pastu).

A családi állapotra és a gyerekek számára vonatkozó kérdések szintén igényeltek némi magyarázatot, de segítséggel minden vizsgázó választ tudott adni (olykor az ujaikkal mutatták, hogy hány gyermekük van). A gyermekek korára vonatkozó információkat azonban egyetlen esetben sem tudták megválaszolni a vizsgázók. Ez a kérdés azonban csak az afgán vizsgázóknál volt releváns, hiszen ők mindannyian családostok, míg a gambiai tanulók mindegyike egyedülálló volt.

A mennyi ideje tartózkodik Németországban kérdést a gambiai tanulók közül négy meg tudta válaszolni, miután példákat említettünk nekik (6 hónapja, 1 éve, 2 éve). A négy főből BU (3 osztály), MA (4 osztály) és CE (5 osztály) angolul neveztek meg az időtartamot, AL (5 osztály) pedig németül is tudott válaszolni. Az angol válaszokat szintén helyesnek fogadtuk el, hiszen ez jelezte, hogy a németül feltett kérdést megértették. Az afgán vizsgázók közül ugyanakkor senki nem adott választ e kérdésre.

A VerBIS Munkaügyi Központ által kitöltött adatai alapján megállapítottuk, hogy az afgán jelentkezők 2015-ben, míg a gambiaiak 2016-ban érkeztek Németországba.

Az iskolában eltöltött évek számát két gambiai jelentkező, CE (5 osztály) és AL (5 osztály) angolul válaszolta meg, tehát megértették a németül feltett kérdést. A másik négy gambiai tanuló nem értette a kérdést, így nem tudtak választ adni, ahogy az afgán vizsgázók sem.

A foglalkozásra vonatkozó kérdést a hatból három gambiai résztvevő, MA (4 osztály), CE (5 osztály) és AL (5 osztály), valamint a négy afgán női résztvevő (mindegyikük 2-2 osztályt végzett) tudta megválaszolni. Az afgán nők mindegyike háztartásbeli volt, otthon nevelte gyermekeit, és ismerték a *Hausfrau*, azaz háziasszony kifejezést.

A beszélt idegen nyelvek kapcsán minden gambiai résztvevő elmondta, hogy beszél angolul, míg az afgán résztvevők nem adtak választ a kérdésre. A bonyolultabb, jövőbeni célkitűzésekre vonatkozó pontok kapcsán egyetlen vizsgázótól sem kaptam választ. Ezek közé tartozik, hogy mit szeretne majd Németországban dolgozni, illetve a nyelvtanulásra vonatkozó információk. Az alábbi, 3. táblázatban a szintfelmérő teszt szóbeli részének eredményeit összesítem.

### 3. táblázat

A csoport szóbeli szintfelmérő eredményei

Kérdés		A csoport szóbeli szintfelmérő eredményei											Csoport átlaga	
		Résztevők												
		Afgán nők				Afgán férfiak		Gambiai férfiak						
NE	AR	MA	SA	AB	TA	KE	BU	EB	MA	CE	AL			
1	Név	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
2	Származási ország	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
3	Város	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
4	Anyanyelv	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
5	Családi állapot	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
6	Gyermekek száma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
7	Gyermekek kora	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	0%
8	Mennyi ideje van Németországban	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	33%
9	Iskolában eltöltött évek száma	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	17%
10	Foglalkozás	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✓	58%
11	Beszélt idegen nyelvek	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	50%
12	Munkával kapcsolatos célok	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	0%
13	Nyelvtanulásra vonatkozó kérdések	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	0%
Össz. telj.		54%	54%	54%	54%	46%	46%	54%	62%	54%	69%	77%	77%	

✗	Nem adott választ
✓	Helyes válasz
⚠	Angolul adott választ

Jelmagyarázat:

A BAMF szintfelmérő teszt második része tíz különböző feladat kapcsán vizsgálja a jelentkezők írásbeliséggel kapcsolatos receptív és produktív képességeit. Ezen feladatok a következők:

- Formanyomtatvány kitöltése személyes adatokkal
- Betűre rámutatás és betű kiejtése
- Számokra rámutatás és számok megnevezése
- Betűkapcsolatok, diftongusok felolvasása

- Három szó közül az eltérő írásmódú kiválasztása
- Szavak felolvasása
- Mondatok felolvasása
- Mondatok lemásolása
- Szavak diktálás utáni írása
- Mondatok diktálás utáni írása

A résztvevőknek az első feladatban egy formanyomtatványt kellett kitölteniük személyes adataikkal. Az afgán tanulók közül hárman, AB (nem járt iskolába), NE és AR (2-2 osztály) kitöltetlenül hagyták a feladatot, SA (2 osztály) le tudta írni mind a vezeték-, mind pedig a keresztnévét. MA (két osztály) és TA (négy osztály) pedig csak a keresztnévüket tudták leírni. A hat gambiai résztvevő esetében a formanyomtatvány kitöltésekor a családnév, a keresztnév, az utca és a város esetében nem fordultak elő hibák. A házszámot két vizsgáló nem tudta kitölteni (KE és BU – 3-3 osztály), a postai irányítószám és a telefonszám kitöltése pedig mind a hatuk esetében nehézséget jelentett. E két adatot egyikük sem tudta megjegyezni és fejből leírni. Ez azonban nem az analfabetizmusra vezethető vissza, hanem sokkal inkább az információk hiányára.

A betűk felismerésekor az afgán résztvevők közül öt megnevezett betűből TA (4 osztály) és SA (2 osztály) kettőre tudott rámutatni, és egyet-egyet meg is tudtak nevezni. Az öt hallott számjegy közül TA egyet, SA pedig kettőt tudott megmutatni, megnevezni pedig egyet sem. A többi négy afgán résztvevő sem a betűket, sem pedig a számjegyeket nem ismerte fel. A gambiai tanulók mind a betűket, mind pedig a számokat felismerték. Több esetben szükséges volt, hogy angolul kérdezzem tőlük a számokat, vagy az angol kiejtés szerint nevezzem meg a betűket. Arra voltam kíváncsi, hogy német nyelvtudástól függetlenül felismerik-e az írott jegyeket. Mivel a gambiai résztvevők az esetek többségében sem a számjegyek német nevét, sem pedig a betűk nyelvspecifikus ejtését nem ismerték, így a megnevezés során már gyengébb teljesítményt mutattak. Ez azonban nem a literációs készségek hiányára, csupán a csekély német nyelvismeretre vezethető vissza.

A betűkapcsolatok, diftongusok felolvasása az afgán résztvevők esetében sikertelen volt. A gambiai jelentkezők esetében arra lehetett következtetni, hogy össze tudják olvasni a látott betűket, a kiejtési szabályok ismeretének hiányában azonban többször tévesztettek.

A következő feladatban három leírt szó közül az eltérő írásmódú kiválasztása négy afgán tanulónál néhány esetben sikeres volt. Valószínűsíthető azonban, hogy az egyes betűk ismeretének hiányában azokat alakzatként kezelték, és nem a helytelen írásmódot, csupán a formai eltéréseket ismerték fel. AB (nem járt iskolába) és NE (2 osztály) ugyanakkor nem értette a feladatot, így ők nem jelöltek egyetlen megoldást sem. A gambiai tanulók közül mindenki hibátlan eredményt produkált.

A szavak és mondatok felolvasását az afgán résztvevők nem tudták teljesíteni. Majd a mondatok lemásolásába MA (2 osztály), TA (4 osztály) és SA (2 osztály) belekezdett ugyan, de a feladat végrehajtása közben megfigyelhető volt, hogy a látottakat vonalanként másolják, mintha egy képet rajzolnának. A gambiai tanulók esetében a szavak felolvasása során többször előfordultak olyan ejtési hibák, melyek miatt a szó érthetetlen, felismerhetetlen volt. Egyértelművé vált ugyanakkor, hogy ismerik az egyes betűket, és össze is tudják olvasni azokat, csupán a német kiejtés ismeretlen számukra. A mondatok

felolvasásakor hasonló volt a helyzet, mely szerint a helytelen kiejtés nagymértékben akadályozta a megértést. Ennek ellenére a kiejtési hibáktól eltekintve, melyek a nyelvismeret hiányát feltételezik, helyesnek ítélt meg minden olyan felolvasott szót és mondatot, melyek azonosíthatók voltak a vizsgalapon szereplőkkel. A mondatok másolása kisebb tévesztésektől eltekintve minden gambiai tanuló esetében sikeresnek bizonyult. Írásképek automatikus, begyakorolt kézmozdulatokról tett tanúbizonyságot.

Az utolsó két feladat diktálás volt. Ez minden résztvevő esetében sikertelennek bizonyult, hiszen német nyelvtudás hiányában még alfabetizált egyéneknek is nagy kihívást jelent a hallottak leírása.

Az alábbi, 4. és 5. táblázatok részletesen mutatják az egyes résztvevők írásbeli szintfelmérőn elért eredményeit.

#### 4. táblázat

##### Afgán résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei

Afgán résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei															
Feladat	Max pont	Résztevő										Csoport			
		AB		NE		AR		MA		TA		SA		Átlag	Szórás
1 Formanyomtatvány	7	0	0%	0	0%	0	0%	0,5	7%	0,5	7%	1	14%	5%	0,37
2a Betűre rámutatás	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	40%	2	40%	13%	0,94
2b Betű kiejtése	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	1	20%	7%	0,47
3a Számokra rámutatás	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	2	40%	10%	0,76
3b Szám megnevezése	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
4 Betűkapcsolatok felolvasása	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
5 Eltérő szó kiválasztása	7	0	0%	0	0%	2	29%	2	29%	4	57%	3	43%	26%	1,46
6 Szavak felolvasása	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
7 Mondatok felolvasása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
8 Mondatok lemásolása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
9 Szavak diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
10 Mondatok diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
<b>Össz. telj.</b>	<b>56</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>2</b>	<b>4%</b>	<b>2,5</b>	<b>4%</b>	<b>8,5</b>	<b>15%</b>	<b>9</b>	<b>16%</b>	<b>7%</b>	<b>3,72</b>

#### 5. táblázat

##### Gambiai résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei

Gambiai résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei															
Feladat	Max pont	Résztevő										Csoport			
		KE		BU		EB		MA		CE		AL		Átlag	Szórás
1 Formanyomtatvány	7	4	57%	4	57%	5	71%	5	71%	5	71%	5	71%	67%	0,47
2a Betűre rámutatás	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00
2b Betű kiejtése	5	3	60%	3	60%	4	80%	3	60%	3	60%	4	80%	67%	0,47
3a Számokra rámutatás	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00
3b Szám megnevezése	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00
4 Betűkapcsolatok felolvasása	5	2	40%	3	60%	1	20%	2	40%	3	60%	4	80%	50%	0,96
5 Eltérő szó kiválasztása	7	7	100%	7	100%	7	100%	7	100%	7	100%	7	100%	100%	0,00
6 Szavak felolvasása	5	2	40%	1	20%	2	40%	3	60%	3	60%	4	80%	50%	0,96
7 Mondatok felolvasása	3	0	0%	1	33%	0	0%	1	33%	1	33%	1	33%	22%	0,47
8 Mondatok lemásolása	3	2	67%	2	67%	3	100%	2	67%	3	100%	3	100%	83%	0,50
9 Szavak diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
10 Mondatok diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
<b>Össz. telj.</b>	<b>56</b>	<b>35</b>	<b>63%</b>	<b>36</b>	<b>64%</b>	<b>37</b>	<b>66%</b>	<b>38</b>	<b>68%</b>	<b>40</b>	<b>71%</b>	<b>43</b>	<b>77%</b>	<b>68%</b>	<b>2,67</b>

Összességében megállapítható tehát, hogy az afgán tanulók a szóbeli felmérés során a személyes adataikra vonatkozó egyszerű kérdéseket megértették, és egyszavas vála-

szokkal reagáltak is ezekre. Az életkörülményeikkel és jövőbeni terveikkel kapcsolatos kérdések megértése azonban sikertelennek bizonyult. A gambiai tanulók valamivel jobb teljesítményt mutattak a szóbeli felmérésen, többször adtak azonban angol válaszokat, és a bonyolultabb kérdések megértésénél is adódtak nehézségeik. Így tehát minden tanulóról elmondható, hogy igen csekély német nyelvismeret birtokában érkeztek a kurzusra.

Az írásbeli ismeretek mérése során kiderült, hogy az afgán tanulók a latin betűs írásmódot illetően analfabéták, tehát nem tudnak írni és olvasni. Tolmács segítségével feltett kérdéseinkre elmondták, hogy a dari anyanyelvükhöz kapcsolható arab írásmódot sem ismerik. Így tehát literációs készségeiket illetően elmaradtak gambiai társaikkal szemben. A gambiai résztvevőink ugyanakkor rendelkeztek latin betűs írásbeli ismeretekkel, hiszen iskolai éveik alatt részesültek mind szóbeli, mind pedig írásbeli angol nyelvű oktatásban. Így tehát a gambiai diákok az alfabetizáltak csoportjába tartoznak, az afgán tanulók közül AB primert analfabéta, hiszen nem látogatott oktatási intézményt, a többi afgán tanuló pedig néhány év iskolai tapasztalattal rendelkező analfabéta.

Az 1a) kutatási kérdés megválaszolása során azt tárgyalom, hogy az eredmények miként hozhatók összefüggésbe a tanulók személyes referenciájával? A táblázatban szemléltetett eredményekből kitűnik, hogy az afgán tanulók esetében a két legmagasabb írásbeli teljesítmény csupán 15 és 16 százalék volt. A gambiai tanulókról ezzel szemben megállapítható, hogy esetükben a legalacsonyabb írásbeli teljesítmény is elérte a 63 százalékot, a legmagasabb pedig 77 százalék volt. Nem és életkor szerint nem mutatkoztak különbségek az egyes tanulók között. Az iskolai évek számát tekintve ugyanakkor megállapítható, hogy az afgán tanulók csoportja, akik csupán kettő-négy évig, vagy egyáltalán nem látogattak oktatási intézményt, nagyon alacsony teljesítményt mutattak, és analfabéták voltak. Bár TA négy osztályt végzett, azonban mégis analfabéta volt, hiszen Afganisztánban nem nyílt lehetősége a latin betűs írásmódra vonatkozó literációs készségek elsajátítására. Ezzel szemben a némileg több, tehát három-öt év iskolai tapasztalattal rendelkező gambiai diákok írástudók és 60 százalék fölött teljesítettek az írásbeli felmérésen. Nem csupán az iskolai évek száma, hanem főként az idegen nyelv ismerete is hozzájárult az eredmények alakulásához. Lényeges különbség mutatkozott ugyanis azon tanulók között, akik csupán anyanyelvükön beszéltek, mely nyelv az arab írásmódot használja, és azok között, akik anyanyelvükön kívül angol nyelvismerettel is rendelkeztek, mely a latin betűs írásrendszerre épül. Mivel Gambiában az angol a hivatalos nyelv, így ezen tanulók iskolai éveik során részesültek angol nyelvi képzésben, és e nyelv kapcsán szert tettek latin betűs írásbeli ismeretekre is.

Az 1b) kutatási kérdés kapcsán azt vizsgálom, hogy milyen eltérések mutathatók ki a különböző feladattípusokban elért eredményekben. Az afgán tanulók közül hárman le tudták írni nevüket (MA és SA – 2 osztály, TA – 4 osztály), valamint ketten felismertek néhány betűt is (SA, TA). A legmagasabb eredményt a három szó közül az eltérő kiválasztása során érték el. Ez azzal magyarázható, hogy a feladat német nyelvismeret és írásbeli ismeretek nélkül is megoldható, és elengedő hozzá csupán a betűk formájának mint szimbólumoknak a megkülönböztetése. A gambiai tanulók a legmagasabb pontszámokat a betűk és számok felismerése, az eltérő szó kiválasztása, valamint a másolási feladat során érték el. Csupán a német nyelvismeretet igénylő feladatokban mutattak alacsonyabb teljesítményt, mint a kiejtési szabályok ismeretét feltételező felolvasás, valamint a helyesírási szabályokon alapuló diktálás.

***Kutatási kérdés – Milyen eredményeket értek el a tanulók a kurzusközi longitudinális felmérések során?***

A kurzusközi felméréseket az oktatás harmadik hónapjától kezdve havi rendszerességgel végeztem. Az első három oktatási hónapban a fonéma-graféma megfelelések tanulására helyeződött a hangsúly, majd ezt követően tértünk rá a szótagok, a szavak, a mondatok, a néhány mondatból álló párbeszédre, majd a szöveg szintjére, követve a nyelv strukturális felépítését. Szerepet kapott továbbá egy formanyomtatvány személyes adatokkal való kitöltése is, mely gyakran szükségessé válik hétköznapi élethelyzetekben, például hivatali ügyintézés során.

A szóbeli felméréseket minden tanuló esetében egyesével, egy külön irodahelyiségben végeztem, míg a résztvevők írásbeli teljesítményét feladatlapok segítségével mértem fel, melyet önálló munkában kellett megoldaniuk. Minden nyelvi szint esetében egyaránt mértem a receptív és a produktív képességeket. A tanórai gyakorló tevékenységekhez igazodva a mérések során is szerepet kaptak különböző szemléltető és segédeszközök, mint a betűkártyák, melyek segítségével a tanulók szótagokat raktak ki, vagy képanyag használata, mely az írott szavak jelentésének azonosítását tette lehetővé. Az első felmérés során a tanulóknak betűkártyák segítségével meg kellett nevezniük a felmutatott betűt, rá kellett mutatniuk a hallott hang alapján a betűre, majd hallás után le kellett írniuk a betűt. A következő felmérés során a feladatlapon szereplő szótagokat fel kellett olvasniuk, ezután betűkirakóval kellett kirakniuk a hallott szótagot, majd pedig írásban is produkálták a hallottakat. A szavak szintjén négy különböző feladatot teljesített a csoport, melyek közül az elsőben felolvasták a feladatlapon szereplő szavakat. Ezt követően leírták a diktált szavakat, majd képkártyák segítségével szóbeli kikérdezés keretében a hallott szó jelentésének megfelelő képet mutatták fel. Végül pedig megadott képek alá írták az ábrázolt jelentést. A későbbiekben sor került egy formanyomtatvány kitöltésére, mely a résztvevők személyes adataira kérdezett rá. A mondatok szintjén a tanulóknak először három szóból álló mondatokat kellett kirakniuk szóképek segítségével. A szóbeli mondatalkotás mérésének során a tanulóknak szóban feltett kérdésekre kellett egész mondatos válaszokat adniuk. Az írásbeli mondatalkotás esetében a tanulóknak tíz mondatot kellett írniuk, melyből öt mondat saját személyüknek a bemutatása, öt mondat pedig egy összetett, mozgalmassabb kép leírása volt. A párbeszédalkotása során a résztvevők először szóban vizsgáztak. Ekkor előre megadott témák kapcsán párban kommunikáltak egymással (ahogy a szóbeli nyelvvizsga is zajlik) kérdés-válasz formában. Az írásbeli funkciók mérésekor a tanulóknak a leírt kérdéseket össze kellett kötniük a hozzájuk tartozó válaszokkal, majd pedig a második feladatban egy párbeszéd összekevert mondatait kellett sorrendbe állítaniuk. A szövegértés során az olvasott szöveg alapján öt kérdésre kellett a tanulóknak rövid választ adniuk, majd pedig a TELC nyelvvizsga feladattípusához igazodva öt állításról eldönteniük, hogy azok igazak-e vagy hamisak. A hallott szöveg értésének mérésekor a résztvevők egy táblázatot töltöttek ki egy-egy szóval a hallott információk alapján.

A hat afgán és a négy gambiai tanuló (két tanuló időközben megszakította a kurzust) különböző feladatok során nyújtott teljesítményét az alábbi, 6. és 7. táblázatokban foglalom össze.

## 6. táblázat

## Afgán résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei

Afgán résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei																
Feladat	Max pont	Résztevő										Csoport				
		NE		AR		MA		SA		AB		TA		Átlag	Szórás	
1a	Betű kiejtése	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
1b	Betűre rámutatás	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
1c	Hallott betű leírása	10	9	90%	10	100%	10	100%	10	100%	8	80%	10	100%	95%	0,76
2a	Szótágok felolvasása	10	7	70%	6	60%	8	80%	10	100%	0	0%	10	100%	68%	3,39
2b	Szótágok kirakása	10	5	50%	6	60%	5	50%	5	50%	0	0%	6	60%	45%	2,06
2c	Szótágok leírása	10	3	30%	4	40%	3	30%	6	60%	0	0%	6	60%	37%	2,05
3a	Szavak felolvasása	10	7	70%	7	70%	6	60%	9	90%	0	0%	8	80%	62%	2,91
3b	Szavak leírása	10	1	10%	1	10%	3	30%	4	40%	0	0%	2	20%	18%	1,34
3c	Hallott szó jelentése	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	7	70%	10	100%	95%	1,12
3d	Kép alapján jelentés leírása	10	1	10%	0	0%	1	10%	2	20%	0	0%	3	30%	12%	1,07
4	Formanyomtatvány	10	4	40%	4	40%	5	50%	6	60%	1	10%	6	60%	43%	1,70
5a	Mondatalkotás szókérdésekkel	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
5b	Mondatalkotás szóban	5	2	40%	2	40%	2	40%	3	60%	0	0%	2	40%	37%	0,90
5c	Mondatalkotás írásban	10	1	10%	4	40%	5	50%	4	40%	0	0%	0	0%	23%	2,05
6a	Szöveges párbeszéd	8	0	0%	2	25%	2	25%	4	50%	0	0%	2	25%	21%	1,37
6b	Írásbeli párbeszéd	10	2	20%	1	10%	4	40%	3	30%	0	0%	3	30%	22%	1,34
7a	Olvasott szöveg értése	15	2	13%	2	13%	4	27%	5	33%	2	13%	3	20%	20%	1,15
7b	Hallott szöveg értése	9	2	22%	2	22%	4	44%	5	56%	2	22%	3	33%	33%	1,15
<b>Össz. telj.</b>		<b>172</b>	<b>76</b>	<b>44%</b>	<b>81</b>	<b>47%</b>	<b>92</b>	<b>53%</b>	<b>106</b>	<b>62%</b>	<b>40</b>	<b>23%</b>	<b>94</b>	<b>55%</b>	<b>47%</b>	<b>20,89</b>

## 7. táblázat

## Gambiai résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei

Gambiai résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei														
Feladat	Max pont	Résztevő								Csoport				
		EB		MA		CE		AL		Átlag	Szórás			
1a	Betű kiejtése	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
1b	Betűre rámutatás	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
1c	Hallott betű leírása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
2a	Szótágok felolvasása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
2b	Szótágok kirakása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
2c	Szótágok leírása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
3a	Szavak felolvasása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
3b	Szavak leírása	10	7	70%	8	80%	10	100%	10	100%	10	100%	88%	1,30
3c	Hallott szó jelentése	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
3d	Kép alapján jelentés leírása	10	7	70%	10	100%	10	100%	8	80%	8	80%	88%	1,30
4	Formanyomtatvány	10	8	80%	9	90%	8	80%	10	100%	10	100%	88%	0,83
5a	Mondatalkotás szókérdésekkel	5	3	60%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	90%	0,87
5b	Mondatalkotás szóban	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00
5c	Mondatalkotás írásban	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
6a	Szöveges párbeszéd	8	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	100%	0,00
6b	Írásbeli párbeszéd	10	9	90%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	98%	0,43
7a	Olvasott szöveg értése	15	13	87%	15	100%	15	100%	14	93%	14	93%	95%	0,83
7b	Hallott szöveg értése	9	7	78%	8	89%	9	100%	8	89%	8	89%	89%	0,71
<b>Össz. telj.</b>		<b>172</b>	<b>157</b>	<b>91%</b>	<b>168</b>	<b>98%</b>	<b>170</b>	<b>99%</b>	<b>168</b>	<b>98%</b>	<b>96%</b>	<b>5,12</b>		

Összefoglalva elmondható tehát, hogy a kurzusra analfabétaként érkező afgán résztvevők az oktatás során a hallott szavak megértésének szintjéig jutottak el. A magasabb nyelvi struktúrák esetében azonban igen alacsony teljesítményt mutattak. Különösen igaz ez az írásbeli produktív képességeket mérő feladatokra. Problémát okozott szá-

mukra, hogy megértsék a logikai összefüggéseket, így a mondatok szerkesztésének szabályait, megoldják az elvont gondolkodást igénylő feladatokat, valamint hogy következtetéseket vonjanak le. A gambiai résztvevők ezzel szemben eljutottak a szöveg szintjéig, és minden nyelvi struktúra, valamint kompetenciaterület vonatkozásában magasabb teljesítményt mutattak afgán társaikhoz képest. Ezen eredményeket igazolják a viselkedéstudomány körében végzett kutatások is (Lachmann et. al., 2012), melyek szerint különböző neurológiai és kognitív folyamatok játszódnak le a literációs készséggel rendelkezők és nem rendelkezők esetében, mivel az írás-olvasás magas szintű művelése nagyban befolyásolja az agyműködést. Ezzel összefüggésben az is elmondható, hogy a kultúra, az oktatás, valamint az írás-olvasás képessége megváltoztatja az emberi felfogóképesség módját, valamint hatással van a memóriára (Rosselli, 1993). Ebből tehát arra lehet következtetni, hogy a literációs készségek hiánya együtt jár azzal is, hogy ezen személyek nehezen tudják a tudásanyagot megjegyezni, az információkat memorizálni.

### ***Kutatási kérdés – Milyen eredménnyel zárták a résztvevők a kurzust a TELC A1 (2017) nyelvvizsga alapján?***

A kurzust záró teljes nyelvvizsga feladatsor négy kompetenciaterületet mért, melyek a hallott szöveg értése, az olvasott szöveg értése, az íráskészség, valamint a beszéd-készség. Ezekben belül 3-3 feladat méri a tanulók teljesítményét, egyedül az íráskészség felmérése során kell két feladatot teljesíteniük a vizsgázóknak. A hallott szöveg értése során az első feladat egy feleletválasztós teszt, melynek során a vizsgázónak három egyszavas válasz közül kell kiválasztania a helyeset. A második feladat egy igaz-hamis kétválasztásos teszt, míg a harmadikban szintén három lehetőség közül kell kiválasztani a helyes megoldást.

Az olvasásértés során a tanulónak két e-mail elolvasása után kell eldöntenie állításokról, hogy igazak vagy hamisak. A második feladatban két szövegből kell kiválasztani a megadott szituációhoz illőt, majd a harmadikban hirdetések alapján kell eldönteni állításokról, hogy igazak vagy hamisak.

Az írásbeli kompetenciák kapcsán a vizsgázóknak egy szöveg alapján kell kitölteniük egy formanyomtatványt egyszavas információkkal, majd a második feladatban egy levelet kell írniuk.

A negyedik kompetenciaterület a beszéd-készség, melynek mérése egy általános, bemutatkozással indul, monológ formájában. Majd pármunkában képek alapján információkérés (kérdés) és kérés (felszólítás), illetve ezekre való reagálás a feladat.

Ahogy a vizsgált csoport jellemzésénél említettem, két gambiai résztvevő időközben megszakította a kurzust, így a záróvizsgán tíz tanuló vett részt. Az alábbi, 8. és 9. táblázatok a tanulók vizsgán elért eredményeit mutatják.

**8. táblázat***Afgán résztvevők záróvizsga eredményei*

Afgán résztvevők záróvizsga eredményei															
Feladat	Max pont	Résztevő												Csoport	
		AB		NE		AR		MA		TA		SA		Átlag	Szórás
Hallás 1	6	0	0%	0	0%	1	17%	1	17%	2	33%	2	33%	17%	0,82
Hallás 2	4	1	25%	0	0%	0	0%	1	25%	0	0%	1	25%	13%	0,50
Hallás 3	5	0	0%	0	0%	2	40%	0	0%	0	0%	0	0%	7%	0,75
Olvasás 1	5	0	0%	0	0%	1	20%	1	20%	1	20%	2	40%	17%	0,69
Olvasás 2	5	0	0%	1	20%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	7%	0,47
Olvasás 3	5	1	20%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3%	0,37
Írás 1	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	3%	0,37
Írás 2	10	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
Beszéd 1	3	1	33%	1,5	50%	1	33%	1	33%	2	50%	1,5	50%	42%	0,25
Beszéd 2	6	0	0%	0,5	8%	0	0%	0,5	8%	1	8%	1	17%	7%	0,34
Beszéd 3	6	0	0%	0,5	8%	0	0%	0	0%	0	0%	0,5	8%	3%	0,24
<b>Össz. telj</b>	<b>60</b>	<b>3</b>	<b>5%</b>	<b>3,5</b>	<b>6%</b>	<b>5</b>	<b>8%</b>	<b>4,5</b>	<b>8%</b>	<b>5</b>	<b>8%</b>	<b>10</b>	<b>17%</b>	<b>9%</b>	<b>2,29</b>

**9. táblázat***Gambiai résztvevők záróvizsga eredményei*

Gambiai résztvevők záróvizsga eredményei												
Feladat	Max pont	Résztevő								Csoport		
		EB		MA		CE		AL		Átlag	Szórás	
Hallás 1	6	3	50%	3	50%	4	67%	5	83%	63%	0,83	
Hallás 2	4	2	50%	2	50%	3	75%	3	75%	63%	0,50	
Hallás 3	5	2	40%	2	40%	3	60%	3	60%	50%	0,50	
Olvasás 1	5	1	20%	2	40%	3	60%	2	40%	40%	0,71	
Olvasás 2	5	2	40%	2	40%	2	40%	3	60%	45%	0,43	
Olvasás 3	5	2	40%	3	60%	3	60%	3	60%	55%	0,43	
Írás 1	5	2	40%	2	40%	3	60%	3	60%	50%	0,50	
Írás 2	10	3,5	35%	3	30%	6	60%	5,5	55%	45%	1,27	
Beszéd 1	3	2	67%	2	67%	2	67%	3	100%	75%	0,43	
Beszéd 2	6	2,5	42%	2	33%	4	67%	3	50%	48%	0,74	
Beszéd 3	6	1	17%	1,5	25%	4	67%	4	67%	44%	1,39	
<b>Össz. telj</b>	<b>60</b>	<b>23</b>	<b>38%</b>	<b>24,5</b>	<b>41%</b>	<b>37</b>	<b>62%</b>	<b>37,5</b>	<b>63%</b>	<b>51%</b>	<b>6,77</b>	

Összességében elmondható, hogy a csoportból két gambiai résztvevő, CE és AL (5-5 osztály) teljesítette sikeresen, tehát 60 százalék fölött a vizsgát. A gambiai résztvevők közül a legalacsonyabb eredményt EB (3 osztály) produkálta 38 százalékkal. Az afgán résztvevők esetében SA (2 osztály) produkálta a legmagasabb eredményt 17 százalékkal, míg a legalacsonyabb teljesítményt AB (nem járt iskolába) érte el 5 százalékkal. A kompetenciaterületek közül az afgán tanulók a beszédkésztség során teljesítettek a legjobban. Ennek első feladata a bemutatkozás volt, mely készséget a kurzus során rutinszerűen begyakoroltuk. A levélírás ugyanakkor teljes mértékben sikertelen volt esetükben. A gambiai tanulók szintén a beszédkésztség, valamint a hallás utáni szövegértés esetében érték el a legmagasabb pontszámokat. Az eredmények tekintetében nem szabad ugyanakkor figyelmen kívül hagyni, hogy az olvasott szöveg értése, illetve a hallás utáni szövegértés feladatainak többsége feleletválasztós teszt volt, melyek kapcsán általánosságban elmondható, hogy az egyes esetekben a megadott lehetőségek számától függően a vizsgázónak 50 vagy 33 százalék esélye van arra, hogy akár véletlenszerűen is eltalálja a helyes megoldást.

A 3a) kutatási kérdésben arra kerestem a választ, hogy mennyiben befolyásolta az egyes tanulók előzetes tudása a kurzus végén nyújtott teljesítményüket? A BAMF szintfelmérő, valamint a kurzusvégi TELC A1 nyelvvizsga eredményeit ábrázoló táblázatok alapján megállapítható, hogy a tanulók teljesítmény alapján felállított sorrendje azonos maradt. A kurzus megkezdésekor analfabéta tanulóknak nagy nehézséget jelentett a német mint idegen nyelv megtanulása, valamint az írásbeli képességek készségi szintű elsajátítása is sikertelennek bizonyult esetükben. Ugyanakkor a gambiai résztvevők fele (CE, AL – 5 osztály) sikeresen teljesítette az A1 szintű nyelvvizsgát. A másik két résztvevő, akik 38 és 41 százalékot teljesítettek (EB és MA – 3 és 4 osztály) két, illetve egy évvel kevesebb időt töltöttek iskolai oktatásban, mint a vizsgát sikeresen teljesítő társaik.

A 3b) kutatási kérdés arra vonatkozik, hogy az oktatás során kiegyenlíthetők-e az egyes tanulók tudásszintje közötti különbségek? Az összesített eredményekből megállapítható, hogy a legkevesebb iskolai végzettséggel rendelkező, a szintfelmérő BAMF-teszt alapján analfabéta tanulók a záróvizsga alkalmával többségében nem tudták értelmezni és megoldani a feladatokat. Esetükben német nyelvismeret sikertelen elsajátítása mellett az írás-olvasás képességének készségi szintű alkalmazása sem valósult meg. Ezzel szemben az előzetesen alfabetizált és idegennyelv-tudással is rendelkező résztvevők a kurzus végére ugyanakkor elérték vagy megközelítették az A1-es nyelvi szintet. Így tehát kijelenthető, hogy a tanulók között kezdeti különbségek a tanfolyam végeztével is megmaradtak.

## Összegzés

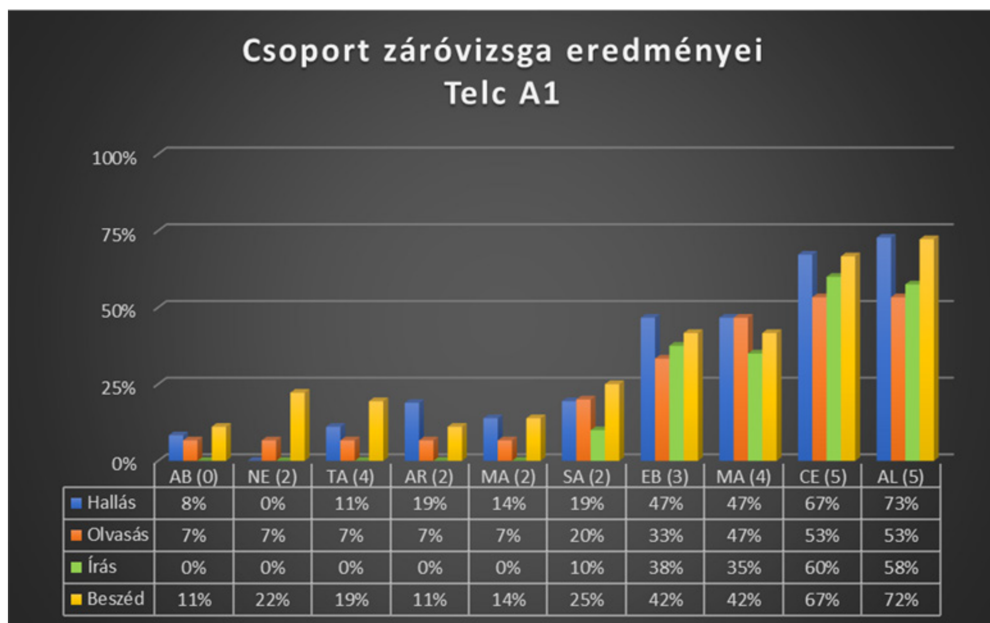
Az eredmények kapcsán egyértelműen látszik, hogy igen nagy különbségek mutatkoznak azon tanulók között, akik már rendelkeztek írásbeli ismeretekkel, és azok között, akik nemcsak a latin betűs, de anyanyelvi írásrendszerüket tekintve is analfabéták voltak. A kurzusközi felmérések jól mutatják, hogy a tanfolyamra analfabétaként érkező tanulók nem tudták elsajátítani a mondatszerkesztés szabályait, és a szavak szintjén is főként azok szóbeli használata, illetve a percepció során mutattak jobb eredményeket.

Ezzel összevetve, az írásbeli produkciót mérő feladatok során jóval alacsonyabb pontszámokat értek el. Az előzetesen alfabetizált és idegennyelv-tudással is rendelkező résztvevők fele ugyanakkor a tanfolyam végén sikeresen teljesítette az A1 szintű nyelvi vizsgát.

A kurzust záró TELC A1 nyelvvizsga eredményeinek grafikonon történő ábrázolásából (1. ábra) kitűnik, hogy a résztvevők az olvasásértést és az íráskészséget mérő feladatok során érték el a legalacsonyabb pontszámokat, míg a hallott beszéd értése és a beszédprodukció során magasabb teljesítményt mutattak.

## 1. ábra

A csoport záróvizsga eredményei – TELC A1 vizsga alapján



Az írás- és olvasáskészség kompetenciaterületein mutatott alacsony teljesítmény oka (piros és zöld oszlopok), hogy az olvasás művelleti tudásának megszerzéséhez sokféle készség megléte szükséges, melyek nélkül csak nehezen vagy egyáltalán nem képes a gyermek (esetünkben a felnőtt) megtanulni olvasni. A literáció fejlődését ugyanis hierarchikusan szerveződő folyamatok kísérik, melyet számos kísérlet igazolt (Steklács, 2013, p. 68; Szinger, 2007; Gósy, 2005; p. 369; Adamikné, 2003). E folyamatokhoz többek között szükséges az írás-olvasás procedurális tudása, valamint a lexikai és grammatikai elemek ismerete. A mentális lexikon kiépítettsége elengedhetetlen mind az olvasástanulás közben, mind pedig az olvasási folyamat során. Aktivizálni kell tehát a szókészletet annak érdekében, hogy az olvasás során a dekódolási fázisban minél hatékonyabb legyen az azonosítás és a megértés. Nyelvismeret nélkül azonban hiányoznak mind a mentális lexikon elemei, mind pedig a grammatikai ismeretek. Amennyiben tehát ezen készségek valamelyike, illetve az előzetes tudás hiányzik, akkor az olvasási mechanizmus hierarchikus mivolta miatt a folyamat megakad (Schmidt, 2019, p. 15). Mindezek mellett fontos

kitérni a nyelvi tudatosságra is. A mindennapi tapasztalat és a kutatások azt igazolják, hogy a nyelvi tudatosság kialakulásának az olvasástanulás előkészítő szakaszában kell megtörténnie. Kisgyermekes esetében tehát kiemelt szerepet játszik ebben az óvodai nevelés (Adamikné, 1993, 2006). Mindezekből kiindulva az oktatás hatékonyságának növelés érdekében célszerű lenne analfabéta felnőttek esetében, ha az alfabetizációt megelőzően a szóbeli kompetenciaterületek fejlesztésére helyeződne a hangsúly.

Ezen eredményeket erősíti meg Kotik-Friedgut, Schleifer, Golan-Cook és Goldstein (2014) tanulmánya is, mely Izraelbe érkező etiópiaiak héber nyelvtanulásával kapcsolatos kutatásokat közöl. E tanulmányukban a szerzők hivatkoznak arra a tényre, mely szerint az írásbeli képességek elsajátítása szorosan összefügg az agy plaszticitásával. Az agy ezen tulajdonsága teszi lehetővé új idegpályák kialakulását, mely strukturális és funkcionális változások főként gyermekkorban mennek végbe. A kutatási eredmények arról adnak számot, hogy írástudatlan felnőttek számára nagy kihívást jelent egy idegen nyelv megtanulása. Egy intenzív nyelvkurzust követően is gyakran meghiúsul a literációs készségek elsajátítása, valamint a célnyelvi percepció is alacsony szinten marad. Grabe (1991, p. 380, idézi Malessa, 2018) rávilágít, hogy az olvasási képesség elsajátításához feltétlenül szükséges egy bizonyos szintű szókincs ismerete. Eszerint az L2 nyelven történő funkcionális olvasáshoz legalább 2000–7000 szó ismerete szükséges. Condelli és Wrigley (2006, idézi Kotik-Friedgut et al, 2014) javaslata szerint a tanulási folyamat eredményesebbé tétele érdekében érdemes a hangsúlyt kezdetben a szóbeli képességek fejlesztésére fektetni. A későbbiekben is fontos a hallás utáni szövegértés és a beszédkészség kompetenciaterületeit elkülöníteni az írás-olvasás fejlesztésétől. Emellett optimális lenne, ha az oktatást kétnyelvű tanárok végeznék, akik a célnyelv mellett a tanulók anyanyelvét is beszélik.

Meglátásom szerint a társadalmi és nyelvi integráció elősegítése érdekében megoldást jelenthet továbbá ezen tanulók számára egy olyan munkakör betöltése, melyhez írásbeli nyelvismeret nem szükséges. A szociális szférában dolgozó szakemberek segítő és támogató jelenléte mellett a munkahelyi környezet nagyban elősegítené a szükséges szóbeli nyelvismeret elsajátítását.

---

## IRODALOM

- Adamikné Jászó, A. (1993). Nyelvi tudatosság – olvasástanítás – helyesírás. *Magyar Nyelvőr*, 117(3), 320–331.
- Adamikné Jászó, A. (2003). *Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana*. Tinta Könyvkiadó.
- Adamikné Jászó, A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó.
- Altrichter, H., Aichner, W., Soukup-Altrichter, K. & Welte, H. (2010). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Frieberthäuser, B., Lnger, A. & Prengel, A. (2010), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. (5. Aufl) Verlag Julius Klinkhardt.
- Bulajić, A., Despotović, M. & Lachmann, T. (2019). *Understanding functional illiteracy from a policy, adult education, and cognition point of view: Towards a joint referent framework* <https://www.>

- researchgate.net/publication/333470256\_Understanding\_functional\_illiteracy\_from\_a\_policy\_adult\_education\_and\_cognition\_point\_of\_view\_Towards\_a\_joint\_referent\_framework/link/5d-665b8092851c70c4c3a380/download
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (=BAMF) (2015). Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015 [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alpha-bet.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alpha-bet.pdf?__blob=publicationFile)
- Buschbeck, H. (1985). *Reflektierende Beobachtung. Ein Arbeitsbericht mit Praxisbeispielen aus dem Projekt ‚Vorschulerziehung‘*. Pädagogische Zentrum.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* [4th edition]. Oxford University Press.
- Condelli, L. & Spruck Wrigley, H. (2006). Instruction, language and literacy: what works study for adult ESL literacy students. In Craats-Oosterwold, I. & Kurvers, J. (Eds.), *Low-educated second language and literacy acquisition: proceedings of the Inaugural Symposium* (pp. 111–134), LOT
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage*. Springer-Verlag GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Geertz, C. (1994). *Az értelmezés hatalma*. Századvég Kiadó.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 41 - Heft 6 - November/Dezember 1995
- Goethe-Institut (30. April 2010). *Diagnose & Einstufung: Der Alpha-Baustein im Einstufungssystem in die Integrationskurse in Deutschland*. München, Dr. Michaela Perlmann-Balme, Bereich 41 – Sprachkurse und Prüfungen. [https://www.goethe.de/lhr/pro/mig/alphabetisierung/Vortrag\\_Dr.Perlmann-Balme\\_30.04.2010.pdf](https://www.goethe.de/lhr/pro/mig/alphabetisierung/Vortrag_Dr.Perlmann-Balme_30.04.2010.pdf)
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375–403. <https://doi.org/10.2307/3586977>
- Kotik-Friedgut, B., Schleifer, M., Golan-Cook, P. & Goldstein, K. (2014). A Lurian systemic-dynamic approach to teaching illiterate adults a new language with literacy. *Psychology & Neuroscience*, 7(4), 493–501. <https://doi.org/10.3922/j.psns.2014.4.08>
- Lachmann, T., Khera, G., Srinivasan, N. & van Leeuwen, C. (2012). Learning to read aligns visual analytical skills with grapheme-morpheme mapping: evidence from illiterates. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 12. June 2012, 1–8 <https://doi.org/10.3389/fnevo.2012.00008>
- Learning to read aligns visual analytical skills with grapheme-phoneme mapping: evidence from illiterates* (readcube.com)
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Majzik, L. (1998). Cseppben a tenger – Az esélyegyenlőségről a felnőttoktatás perspektívájából. L'Éducation des adultes dans un monde deux vitesses. Éducation pour tous. Situation et tendances (Oktatást mindenkinek. A helyzet és a tendenciák.) 1977, UNESCO, 47. alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(5), 89–101.
- Malessa, E. (2018). Learning to read for the first time as adult immigrants in Finland: Reviewing pertinent research of low-literate or non-literate learners' literacy acquisition and computer-assisted literacy training. *Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 25–54. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201804051932>
- OECD (2013). *The survey of Adult Skills: Reader's Companion*. OECD Publishing [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20\(vol%202\)-Reader%20companion--v7%20eBook%20\(Press%20quality\)-29%20oct%202013.pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20(vol%202)-Reader%20companion--v7%20eBook%20(Press%20quality)-29%20oct%202013.pdf)
- KER = Közös Európai Referenciakeret (2002). [https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp)
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik* (2. Aufl.) Verlag Ferdinand Schöningh.

- Rosselli, M. (1993).: Neuropsychology of illiteracy. *Behavioural Neurology*, 6, 107–112
- Schmidt, I. (2019). *A magyar írás és olvasás tanítása – Az alfabetizálás folyamata*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Steklács, J (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Szinger, V. (2007). Kiválás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás és olvasás előkészítésében. *Könyv és Nevelés*, 9(1), o.n. <https://epa.oszk.hu/01200/01245/00033/szv.htm>
- TELC Language Tests: Übungstest 1. Start Deutsch 1. Prüfungsvorbereitung. A1*. 2017 telc GmbH, Frankfurt am Main 10. Auflage 2017. [https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/telc\\_deutsch\\_a1\\_uebungstest\\_1.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/telc_deutsch_a1_uebungstest_1.pdf)