

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

BAKÓ ESZTER BERNADETT

**FELNŐTT BEVÁNDORLÓK NYELVI INTEGRÁCIÓJA EGY
NÉMET MINT IDEGEN NYELV ALFABETIZÁCIÓS
KURZUSON NÉMETORSZÁGBAN**

A DOKTORI ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

Témavezetők:

Dr. habil. Gúti Erika egyetemi docens

Nikolov Marianne, DSc, professor emerita

Pécs

2022

Tartalom

1	Bevezetés	1
2	A disszertáció felépítése.....	1
3	A kutatás résztvevői, körülményei és célja.....	2
3.1	A vizsgált csoport és kurzus	2
3.2	Kutatási kérdések.....	3
4	Az empirikus kutatás háttere.....	4
4.1	A kutatás kivitelezése	4
4.2	Az adatgyűjtés folyamata és eszközei	5
5	Kutatási eredmények.....	5
	Bemeneti tényezők	5
5.1	1. Kutatási kérdés:	5
5.2	2. kutatási kérdés:	6
	Folyamattényezők	9
5.3	3. kutatási kérdés:	9
5.4	4. kutatási kérdés:	11
	Kimeneti tényezők.....	13
5.5	5. kutatási kérdés:	13
5.6	6. kutatási kérdés:	15
6	Összegzés	17
	Felhasznált szakirodalom	20
	Bakó Eszter Bernadett publikációs jegyzéke	24

1 Bevezetés

Disszertációm témája a felnőtt, analfabéta bevándorlók nyelvi integrációja Németországban. 2015 októberétől Németországban, Baden-Württemberg tartományban oktatok 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 értekezésemben az analfabétáknak szervezett írás-olvasás kurzust (Alphabetisierungskurs) kívánom bemutatni. A kurzus 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 bízhatnak meg e kurzusok lebonyolításával.

2 A disszertáció felépítése

A dolgozat felépítése során a nyelvi integráció vizsgálatát öt nagy témakör köré csoportosítottam. Így az első, bevezető fejezet után a *2. Németország bevándorlás- és oktatáspolitikája az 1950-es évektől napjainkig* címet viselő második fejezetben áttekintő jelleggel mutatom be az integrációs törekvések alakulását. A fejezet választ ad arra, hogy a vendégmunkás-státusztól és a szegregációtól hogyan jutottunk el a menekültek integrációját megcélzó államilag finanszírozott nyelvtanfolyamokig. Fontosnak tartottam, hogy folyamatában is szemléltessem Németország integrációs és nyelvpolitikai intézkedéseit, hiszen a kutatási eredmények szempontjából lényeges, hogy mely kiindulópontból hova jutottunk. E témakört többek között Lee (1966), Heckmann (1992), Treibel (1999), Han (2000), Seifert (2012), valamint Bade (2013) tanulmányai alapján tekintem át, valamint felhasználom a BAMF (2006) által közreadott adatokat is.

3. Az empirikus kutatás elméleti háttere címet viselő harmadik fejezetben elsőként a kutatás körülményeit és célját, valamint a kutatási kérdéseket veszem sorra. Megindokolom a témaválasztást, majd ezt követően rátérek a kutatási folyamat menetére és annak lebonyolítására. Ismertetem továbbá az adatgyűjtés módját, mely résztvevő megfigyelések által, azon belül pedig akciókutatás (Lewin 1946) keretében történt.

A negyedik fejezetben *4. Az írás-olvasás kurzus tantervének kritikus elemzése* következik. Ennek során bemutatom, hogy a kiindulópontként szolgáló BAMF tanterv (2015) milyen elvárásokat támaszt a tanulókkal és az oktatókkal szemben. Ezen belül kitérek a tanfolyam felépítésére, az oktatási tartalmakra, valamint az oktatási célokra.

Az ötödik fejezet *5. Az osztálytermi megfigyelések és mérések szempontjai, eszközei és célja* címet viseli. A dolgozat ezen része előkészíti a kutatási eredmények tárgyalását. Felsorolom benne az adatgyűjtő eszközöket, mint a BAMF szintfelmérőt (Goethe-Institut 2010), az intézményi adatlapot (Nikolov – Ottó – Öveges 2009), az osztálytermi megfigyelési szempontsört (Nikolov – Ottó – Öveges 2009), valamint vizsgálom a kurzusközi felmérők és a kurzuszáró Telc A1 vizsga (TELC Language Tests 2017) felépítését.

A hatodik fejezetben a *6. kutatási eredmények* tárgyalását Báthory (2000), Goodlad és Klein (1970), valamint Tyler (1949) nyomán (idézi: Bárdossy 2006: 18–25) három részre osztom, melyek a bemeneti, a folyamat és a kimeneti tényezők.

A hetedik fejezetben a *7. Kutatási eredmények összefoglalása* zárja a disszertációt.

3 A kutatás résztvevői, körülményei és célja

3.1 A vizsgált csoport és kurzus

A kutatásban részt vesznek egyrészt az alfabetizációs kurzus tanulói, másrészt saját magam, mint oktató. A tanulókat a vonatkozó adatok követhetősége érdekében monogramjukkal azonosítom, mely egyidejűleg személyes adataik védelmét is szolgálja.

Az általam vizsgált csoport a tanfolyam kezdetekor 12 főből állt, melyből 6 gambiai és 6 afgán származású tanuló. Nemek szerint mind a 6 gambiai résztvevő férfi (monogramok szerint KE, BU, EB, MA, CE, AL), az afgán tanulók közül pedig 2 férfi (AB, TA) és 4 nő (NE, AR, MA, SA). Az oktatás első heteit követően ismeretlen okokból 2 gambiai résztvevő megszakította tanulmányait (KE, BU), így a kurzust 10 fő végezte el.

A tanulók 21 és 33 év közötti menekültek. Az afgán résztvevők anyanyelve a dari, ezen kívül egyéb nyelvismerettel nem rendelkeznek, míg a gambiai tanulók anyanyelve a mandinka és mindegyikük magas szinten beszél angolul (hiszen ez Gambiában az egyik hivatalos nyelv).

Iskolai végzettségük tekintetében elmondható, hogy egy afgán férfi saját bevallása szerint egyáltalán nem látogatott oktatási intézményt, a másik afgán férfi négy osztályt végzett, míg négy afgán női tanuló két-két évig járt iskolába. A Gambiai résztvevők közül hárman három osztályt, egy fő négy osztályt végzett, míg két fő öt-öt évig látogatott oktatási

intézményt. A tanulók iskolai éveikről semmilyen bizonyítványt, dokumentumot bemutatni nem tudtak, így saját elmondásuk alapján dokumentáltuk ezen adataikat oktatási intézményünkben.

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 (45 perc) foglalt magába. 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: 48) a KER (2002) szerinti A2.2-es nyelvi szint elérése. A résztvevők kurzus során nyújtott tanórai teljesítménye alapján az iskolavezetéssel közösen azt a döntést hoztuk, hogy a tanfolyam végén egy iskolán belüli A1.2-es szintű Telc próbatesztet bonyolítunk le.

3.2 Kutatási kérdések

Fontos kiemelni, hogy a kutatás kiindulópontjaként nem hipotéziseket, hanem nyitott kutatási kérdéseket fogalmaztam meg. Ennek oka, hogy ismereteim szerint nem állnak rendelkezésre olyan szakirodalmak, melyek nagy mintán végzett, hosszú távú megfigyelésekre alapozva felnőtt, analfabéta tanulók idegennyelv-tanulási folyamatait vizsgálnák mind a négy alapkészségre vonatkozóan. Így a témával kapcsolatosan inadekvát volna hipotéziseket megfogalmazni, hiszen ehhez kvantitatív adatokra épülő elméletek volnának szükségesek. Nem ismeretes továbbá olyan modell sem, melyet tesztelésnek tudnék alávetni.

Disszertációm célja az alábbi hat kutatási kérdés megválaszolása:

- 1.Mi jellemzi a vizsgált csoport összetételét?
- 2.Milyen teljesítményt mutattak a résztvevők a kurzust megelőző BAMF szintfelmérő teszt (Goethe-Institut 2010) alapján?
- 3.Mi jellemzi a nyelvtanulás körülményeit és infrastrukturális hátterét?
- 4.Mi jellemzi az oktatás menetét? Melyek az oktatás során alkalmazott munkaformák, eljárások? Mennyiben azonosak ezek a tantervi előírásban szereplő munkaformákkal? Mik a tantervi előírásokkal való egyezések és eltérések okai?

5.Milyen teljesítményt mutattak a tanulók a kurzusközi felmérések és feladatlapok eredményeinek alapján?

Mennyiben valósult meg a tantervben meghatározott oktatási tartalmak és célok elérése?

Milyen eredményt értek el a tanulók a tantervi előírásban szereplő, fejlesztendő kompetenciaterületeket illetően?

6.Milyen eredménnyel zárták a tanfolyamot a tanulók a kurzusvégi Telc A1 (2017) nyelvvizsga alapján?

4 Az empirikus kutatás háttere

4.1 A kutatás kivitelezése

A vizsgálat tárgyának kiválasztásakor kiemelkedő jelentőséggel bírt számomra a kutatások gyakorlati alkalmazhatósága. A kutatási eredmények meglátásom szerint elősegítik a gyakorlatban előforduló nehézségek, kérdések és problémák megoldását.

A tanulmány tematikájából kiindulva a vizsgálatok az adatgyűjtési eljárások közül a résztvevő megfigyelésre épülnek (Döring – Bortz, 2016: 324), melyen belül különösen az akciókutatás módszere (Lewin, 1946: 34–46) alkalmas a tanulási folyamatok megfigyelésére. Fontos volt számomra, hogy kutatásaim során ne csupán megfigyelőként, hanem az oktatás menetének aktív résztvevőjeként vizsgáljam az eseményeket, a tanulók fejlődését, és lehetőségem legyen a folyamatokba való tevékeny beavatkozásra. Ennek kapcsán disszertációmban látható, hogy többek között az oktatási módszereket tekintve nem csak azon eljárásokat vizsgáltam, melyek a tantervi előírásokban (BAMF 2015) szerepeltek, hanem úgy alakítottam az oktatás folyamatát, hogy a tanulócsoport igényeinek és előzetes tudásának megfelelően módosítottam a gyakorlatban használatos eljárásokat.

Az eredmények kapcsán kvalitatív és kvantitatív adatok egyaránt szerepet kapnak. A tanulmány így tehát kevert módszerű kutatáson alapul, melynek során a kvalitatív méréseket írásbeli tesztek és szóbeli interakciók során végeztem. Ezeket az értékelés során pontoztam, és az eredményeket számszerűsítettem, kvantitatív adatok formájában elemzem (Bryman, 2012: 628).

4.2 Az adatgyűjtés folyamata és eszközei

A kutatáshoz szükséges adatok gyűjtése három szakaszban zajlott. Ezek a bemeneti, a folyamat-, valamint a kimeneti tényezők. A bemeneti tényezők közé sorolom a csoport összetételét, valamint a szintfelmérő eredményeit. A csoportról gyűjtött információkat személyes interjúk, az intézményi adatlap (Nikolov – Ottó – Öveges 2009), valamint iskolánknek a munkaügyi központtal közös VerBIS adatbázisának segítségével gyűjtöttem (1. kutatási kérdés). A résztvevők szintfelmérő tesztjéhez a Goethe Institut által kiadott szóbeli és írásbeli felmérő feladatlapját használtam. (Goethe-Institut 2010), hiszen ezen dokumentumok adatai szolgáltatják az oktatás kiindulópontját (2. kutatási kérdés).

A folyamattényezőkön belül szintén tárgyalom az intézményi adatlap egyes információit, valamint az osztálytermi megfigyelési szempontsor eredményeit (Nikolov – Ottó – Öveges 2009). Ezáltal rávilágítok az oktatás körülményeire és infrastrukturális hátterére (3. kutatási kérdés), valamint elemzem a tanítás menetét és az előforduló munkaformákat (4. kutatási kérdés).

A kimeneti tényezők vizsgálata a kurzusközi és kurzusvégi felmérések alapján történik. Míg a saját készítésű kurzusközi tesztek az egyes oktatási tartalmakkal kapcsolatban mérik a kimenetet (5. kutatási kérdés), addig a kurzuszáró Telc A1 (2017) vizsga a teljes tanfolyam lezárásaként szolgál (6. kutatási kérdés).

5 Kutatási eredmények

Bemeneti tényezők

5.1 1. Kutatási kérdés:

A vizsgált csoport összetétele

Tekintve, hogy a tézisfüzet 3.1 fejezetében már kitértem a vizsgált tanulócsoporthoz jellemzőire, így az ismételt leírástól ehelyütt eltekintek. Az alábbiakban táblázatos formában foglalom össze ezen adatokat.

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

1.sz. táblázat: A vizsgált csoport összetétele

5.2 2. kutatási kérdés:

Milyen teljesítményt mutattak a tanulók a kurzust megelőző BAMF (BAMF 2010) szintfelmérő teszt alapján?

A szintfelmérő teszt első része egy 13 kérdésből álló szóbeli interjú, mely kérdések a résztvevők közvetlen személyére vonatkoznak. 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, fárszi, pastu).

A családi állapotra és a gyerekek számára vonatkozó kérdések szintén igényeltek némi magyarázatot, de segítséggel minden vizsgázó választ tudott adni (olykor az ujjakkal 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 családosok, 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 nevezték 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 sem adni, ahogy az afgán vizsgázók sem. A foglalkozásra vonatkozó kérdést a hatból három gambiai résztvevő, MA (4 osztály), CE (5osztály) 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 ismert volt számukra a *Hausfrau*, azaz háziasszony kifejezés.

A beszélt idegen nyelvek kapcsán minden gambiai résztvevő elmondta, hogy beszél angolul, míg az afgán résztvevőktől nem kaptam 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 táblázatban a szintfelmérő teszt szóbeli részének eredményeit összesítem.

A csoport szóbeli szintfelmérő eredményei													
Kérdés	Résztevők												Csoport átlaga
	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%	

2. sz. táblázat: A csoport szóbeli szintfelmérő eredményei

Jelmagyarázat:

✗	Nem adott választ
✓	Helyes válasz
△	Angolul adott választ

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

1. Formanyomtatvány kitöltése személyes adatokkal
2. Betűre rámutatás és betű kiejtése
3. Számokra rámutatás és számok megnevezése
4. Betűkapcsolatok, diftongusok felolvasása
5. Három szó közül az eltérő írásmódú kiválasztása
6. Szavak felolvasása
7. Mondatok felolvasása
8. Mondatok lemásolása
9. Szavak diktálás utáni írása
10. Mondatok diktálás utáni írása

Általánosságban elmondható, hogy a feladatok teljesítésekor az afgán résztvevők úgynevezett rajzolt betűkkel egyes esetekben le tudták írni főként keresztnévüket a formanyomtatványban, a többi feladat teljesítése azonban sikertelennek bizonyult számukra. Egyedül a három közül az eltérő szó kiválasztásakor jártak olykor sikerrel, ez a feladat azonban nem méri adekvátan az olvasási képességet, hiszen az eltérő alak kiválasztása bármely szimbólum esetén teljesíthető anélkül, hogy illető személy jelentést tudna tulajdonítani az adott formának.

A Gambiai résztvevőkről ugyanakkor megállapítottuk, hogy rendelkeznek latin betűs írásbeli ismeretekkel, hiszen hazájukban az angol nyelv használata miatt az iskolában ezen írásmódot is megtanulják és használják a diákok. A Gambiai résztvevők egyrészt a német nyelv tanulása okán kerültek be a kurzusra, valamint amiatt, hogy aktuálisan nem volt egy csoport indításához elegendő számú analfabéta jelentkező. A szintfelmérő során a hibázásokat főként a feladatok nyelvspecifikus mivolta okozta. Alábbi táblázatos összefoglaló az afgán és a gambiai résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményeit mutatja.

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
Össz. telj.	56	0	0%	0	0%	2	4%	2,5	4%	8,5	15%	9	16%	7%	3,72

3.sz. táblázat: Afgán résztvevők 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
Össz. telj.	56	35	63%	36	64%	37	66%	38	68%	40	71%	43	77%	68%	2,67

4.sz. táblázat: Gambiai résztvevők szintfelmérő eredményei

Folyamattényezők

5.3 3. kutatási kérdés:

Mi jellemzi a nyelvtanulás körülményeit és infrastrukturális hátterét?

A 3. kutatási kérdés kapcsán az alábbi szempontokat vettem górcső alá:

- Mennyi a tanfolyam teljes óraszám, valamint hogyan oszlanak el a tanórák heti és napi bontásban?

- Mi jellemzi az oktatási intézmény infrastruktúráját, melyek a rendelkezésre álló technikai eszközök, valamint milyen a tanterem berendezése?
- Hogyan történt a tanfolyamon a résztvevők differenciálása?
- Melyek az oktatás során használt tankönyvek és tananyagok?

A tanfolyam teljes óraszama 980 tanóra (45 perc), mely heti bontásban 28 tanítási órát jelentett. és időtartama 35 hét. A tanulók hétfőtől péntekig minden munkanapon részt vettek az oktatáson, hétfőtől csütörtökig napi 6, péntekenként pedig 4 órában.

A tanterem felszereltségéről elmondható, hogy rendelkezésünkre állt egy tanári számítógép internet csatlakozással, hangfalakkal és projektorral. Irodánkban nyomtató, fénymásoló, lamináló gép segítette a tanórákra való felkészülést. Ezek segítségével készültek a tanuláshoz minden alkalommal használt betű- és szókérttyák, képes segédanyagok, nyelvi játékok eszközei.

A tanterem berendezését gyakran változtattuk aszerint, hogy épp milyen munkaformában történt a tanulás. Frontális oktatáshoz a soros elrendezést részesítettük előnyben, a tanulók közös munkájakor kör alakba rendeztük a padokat, páros vagy csoportmunkához két-két padot fordítottunk egymással szembe, megkönnyítve ezáltal a tanulók egymás közötti kommunikációját, és egymás segítségének lehetőségét.

A tanulók differenciálása szintén több módomban történt. Gyakran adtam külön-külön feladatokat a lassabban haladó afgán résztvevőknek, valamint a gyorsabban haladó gambiai résztvevőknek. A gyakorlatok nehézségi foka ebben az esetben különbözött. Ugyanakkor sokszor részesítettem előnyben a vegyes csoportokat, vagy a különböző képességű tanuló párokat, mivel a gyorsabban haladó gambiai tanulók így sokat segítettek afgán társaiknak.

A kurzuson Anja Böttinger (2011) *Schritte plus – Alpha. Deutsch im Alpha-Kurs* című tankönyvcsaládját használtuk, mely három kötetből áll. Minden kötet nyolc leckét tartalmaz, melyek számozása a kötetek között folytonos, és a tanulók összesen huszonnégy témakörrel ismerkedhetnek meg. Az első kötet az abc betűit veszi sorra, alapvetően a betűk írásmódjára koncentrál, melyet kitöltendő feladatokkal gyakoroltat. Ezen felül minden betűhöz három-három szót is megtanít, melyek adott betűvel kezdődnek. A szavakat képekkel ábrázolja, melyekhez hanganyag is társul a könyvekhez tartozó CD-n. A tanulók tehát a betű írásképehez kapcsolatosan megtanulják annak helyes kiejtését is. A tankönyvcsalád második kötete a betűcsoportokat, diftongusokat tárgyalja és mindemellett az előzőkhöz hasonlóan kiemelt jelentőséget tulajdonít a szókéncs és a kommunikatív kompetenciák fejlesztésének. A harmadik

kötet azon túl, hogy tovább bővíti a hétköznapi élettel kapcsolatos témák körét, nagy hangsúly fektet a helyesírásra. Ezzel kapcsolatosan tárgyalja többek között a hosszú – rövid magánhangzók, valamint a zöngés – zöngétlen mássalhangzó párok megkülönböztetését, de figyelmet fordít a kis- és nagybetűs írásmód szabályaira is.

5.4 4. kutatási kérdés:

Mi jellemzi az oktatás menetét? Melyek az oktatás során alkalmazott munkaformák, eljárások? Mennyiben azonosak ezek a tantervi előírásban szereplő munkaformákkal? Mik a tantervi előírásokkal való egyezések és eltérések okai?

Az oktatás során egyértelműen a német nyelvhasználat volt meghatározó, melynek többek között az a legfőbb oka, hogy tanulóimmal nem volt egyéb közös nyelvismeretünk. A gambiai tanulók jól tudtak angolul, azonban angol segítséget főként csak bonyolultabb tartalmak vagy elvont fogalmak magyarázatakor adtam nekik. Ügyeltem rá, hogy az angol megszólalások elenyésző számban forduljanak elő, ezzel ugyanis hátrányt szenvedtek volna az angol nyelvismerettel nem rendelkező afgán résztvevők. A német és angol nyelvhasználat mellett olykor előfordult, hogy a tanulók anyanyelvükön segítették egymást, melyet minden esetben engedtem nekik, amennyiben ez elősegítette a tanultak megértését.

A tanórai tevékenységek közül minden órán előfordultak írásbeli feladatok, szóbeli gyakorlatok, és hangos olvasás. Szinte minden alkalommal jellemző volt a szöveghallgatás, illetve a vizuális segédeszközökkel való gyakorlás.

A munkaformákat is gyakran váltogattunk, hiszen a figyelem fenntartásához is szükség volt erre, mert a tanulók napi 6 tanórát töltöttek az iskolapadban, ami számukra hosszú tanulási időt jelentett. Ennek okán gyakran dolgoztak párban, kisebb csoportokban, de minden órán előfordul frontális tanári magyarázat is, valamint, hogy az egész csoport együtt gyakorolt. Az alábbi táblázat az egyes tanórai tevékenységek előfordulási gyakoriságát mutatja. Ehhez az osztálynaplóban dokumentált adatokat vettem alapul, melyeket másfél órás időközökre bontva jegyeztem fel. Az összefoglalás az osztálytermi megfigyelési szempontsor (Nikolov – Ottó – Öveges 2009) alapján történt.

Tanórai tevékenységek előfordulási gyakorisága	
Tanórai tevékenységek	Előfordulás száma 175 oktatási alkalomból
Diákok megszólalnak idegen nyelven	175
Egymás között anyanyelvükön beszélnek	175
Tanári kérdésre válaszolnak	175
Füzetben írásbeli feladatot oldanak meg	175
Együtt dolgozik az egész csoport a tanár vezetésével	169
Őnállóan dolgoznak	164
Tábláról vagy tananyagból másolnak	148
Párban dolgoznak	132
Hangosan fleolvasnak	132
Csoportban dolgoznak	120
Kiegészítő tananyagokkal, feladatlapokkal dolgoznak	110
Tankönyvben írásbeli feladatokat oldanak meg	98
Betű- és szókérték segítségével dolgoznak	92
Isméttlik, amit a tanár mond, vagy amit a hanganyagon / videón hallanak	78
A diákok szabadon beszélgetnek	73
Diktálás után írnak	53
CD-n hanganyagot hallgatnak	49
Szituációs gyakorlatokat végeznek szóban / párbeszédet adnak elő	45
Tanár szóban (képek segítségével) szavakat kérdez ki	39
A tanulók egy összetett képről beszélnek	34
Nyelvi játékokat játszanak	28
Szaktájakról esik szó	28
Posztert készítenek csoportmunkában	26
videóanyagot tekintenek meg	23
Olvasott szöveg lényegét kell megérteniük	22
Nyelvtani feladatot oldanak meg	18
Iskolán kívüli programon vesznek részt	5
Vizsgafeladatot gyakorolnak	3
Nyelvtani szabályok magyarázata hangzik el	0
Fordítási feladatok	0

5. sz. táblázat: Tanórai tevékenységek előfordulási gyakorisága

A Munkaformákra vonatkozóan elmondható, hogy a BAMF tanterv sok esetben olyan javaslatokat tesz, melyek nagyfokú tanulói autonómiát követelnek (BAMF 2015, Weichmann -Wildhirt 2016) így ezek az iskolai tapasztalattal alig rendelkező tanulók esetében nem alkalmazhatók. Az alábbi táblázatos összefoglaló azt mutatja, mely munkaformák fordultak elő a tantervi javaslatban és a gyakorlati oktatásban egyaránt, melyek nem fordultak elő a tanórán annak ellenére, hogy a tantervben szerepeltek, és mely munkaformákat részesítettem előnyben azok közül, melyek a tantervi javaslatban nem fordultak elő.

A BAMF által javasolt munkaformák		Az osztálytermi gyakorlatban előforduló, a BAMF dokumentumban nem szereplő munkaformák
Előfordult az osztálytermi gyakorlatban	Nem fordult elő az osztálytermi gyakorlatban	
Műhelymunka	Csoport-puzzle	Frontális oktatás
Projekt módszer	Tanuló-állomások	Pármunka
Differenciálás	Heti terv	Szerepjáték
		Munkaoktatás

6. sz. táblázat: Munkaformák előfordulása az oktatási gyakorlatban

Kimeneti tényezők

5.5 5. kutatási kérdés:

Milyen teljesítményt mutattak a tanulók a kurzusközi felmérések és feladatlapok eredményeinek alapján?

A kurzusközi felmérésekre az oktatás harmadik hónapjától kezdve havi rendszerességgel került sor. Az első három oktatási hónapban a fonéma – graféma megfelelések tanulására helyeződött a hangsúly, majd ezt követték a nyelv strukturális felépítése szerinti különböző nyelvi egységek: szótagok, szavak, mondatok, néhány mondatból álló párbeszéd, szövegek, valamint helyett kapott a felmérések között egy formanyomtatvány is, melyet a tanulónak személyes adataikkal kellett kitölteniük. Minden nyelvi szinten egyaránt mértem a percepciós és a produkciós képességeket is. A felmérések saját készítésű feladatlapok, képek, szóképek, betűképek és szóbeli interakciók segítségével történtek.

A felmérések természetesen nem egy az egyben tükrözik az oktatási tartalmakat, hiszen már a fonéma – graféma megfelelések tanulásakor is alkalmaztuk az ún. szintetikus

olvasástanulási módszert is, hiszen az ábécé minden egyes betűjéhez tanultunk három-három adott betűvel kezdődő szót, így tehát a betűk tanulásával egyidőben a szókincs fejlesztésére is sor került. Emellett szerepeltek olyan, klisészerűen megtanulható mondatok, nyelvi panelek, mint a köszönések megtanulása, vagy a bemutatkozással kapcsolatos általános kérdések és válaszok (Hogy hívnak? Honnan jössz? Hogy vagy?).

A következő, 7. és 8. sz. táblázatok az egyes résztvevőknek a kurzusközi felmérések során nyújtott teljesítményét mutatják.

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 Szótagok felolvasása	10	7	70%	6	60%	8	80%	10	100%	0	0%	10	100%	68%	3,39	
2b Szótagok kírakása	10	5	50%	6	60%	5	50%	5	50%	0	0%	6	60%	45%	2,06	
2c Szótagok 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 szókartyákkal	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 Szóbeli 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	
Össz. telj.	172	76	44%	81	47%	92	53%	106	62%	40	23%	94	55%	47%	20,89	

7. sz. táblázat: Afgán 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%	100%	0,00
1b Betűre rámutatás	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
1c Hallott betű leírása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
2a Szótagok felolvasása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
2b Szótagok kirakása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
2c Szótagok leírása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
3a Szavak felolvasása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
3b Szavak leírása	10	7	70%	8	80%	10	100%	10	100%	88%	1,30
3c Hallott szó jelentése	10	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%	88%	1,30
4 Formanyomtatvány	10	8	80%	9	90%	8	80%	10	100%	88%	0,83
5a Mondatalkotás szóképpel	5	3	60%	5	100%	5	100%	5	100%	90%	0,87
5b Mondatalkotás szóban	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00
5c Mondatalkotás írásban	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
6a Szóbeli párbeszéd	8	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	100%	0,00
6b Írásbeli párbeszéd	10	9	90%	10	100%	10	100%	10	100%	98%	0,43
7a Olvasott szöveg értése	15	13	87%	15	100%	15	100%	14	93%	95%	0,83
7b Hallott szöveg értése	9	7	78%	8	89%	9	100%	8	89%	89%	0,71
Össz. telj.	172	157	91%	168	98%	170	99%	168	98%	96%	5,12

8. sz. táblázat: Gambiai résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei

Összefoglalva elmondható tehát, hogy a kurzusra analfabétaként érkező afgán résztvevők az oktatás során a szavak szintjéig jutottak el. A gambiai résztvevők ezzel szemben eljutottak a szöveg szintjéig és minden nyelvi struktúra vonatkozásában magasabb teljesítményt mutattak afgán társaikhoz képest.

5.6 6. kutatási kérdés:

Milyen eredménnyel zárták a tanfolyamot a tanulók a kurzusvégi 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 első feladata során a tanulónak két e-mail szövegének elolvasása után kell eldöntenie állításokról, hogy igazak vagy hamisak. A második feladatban két hirdetés közül

kell kiválasztani a megadott szituációhoz illőt, majd a harmadikban hirdetések szövege 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 beszédképesség, melynek mérése egy általános bemutatkozással indul, monológ formájában. Majd pármunkában megadott szavak alapján információkérés (kérdés) és válasz adása a feladat. A szóbeli vizsga harmadik részében képek alapján kell kérést (felszólítást) megfogalmazni, majd a vizsgapartnernek reagálnia kell erre.

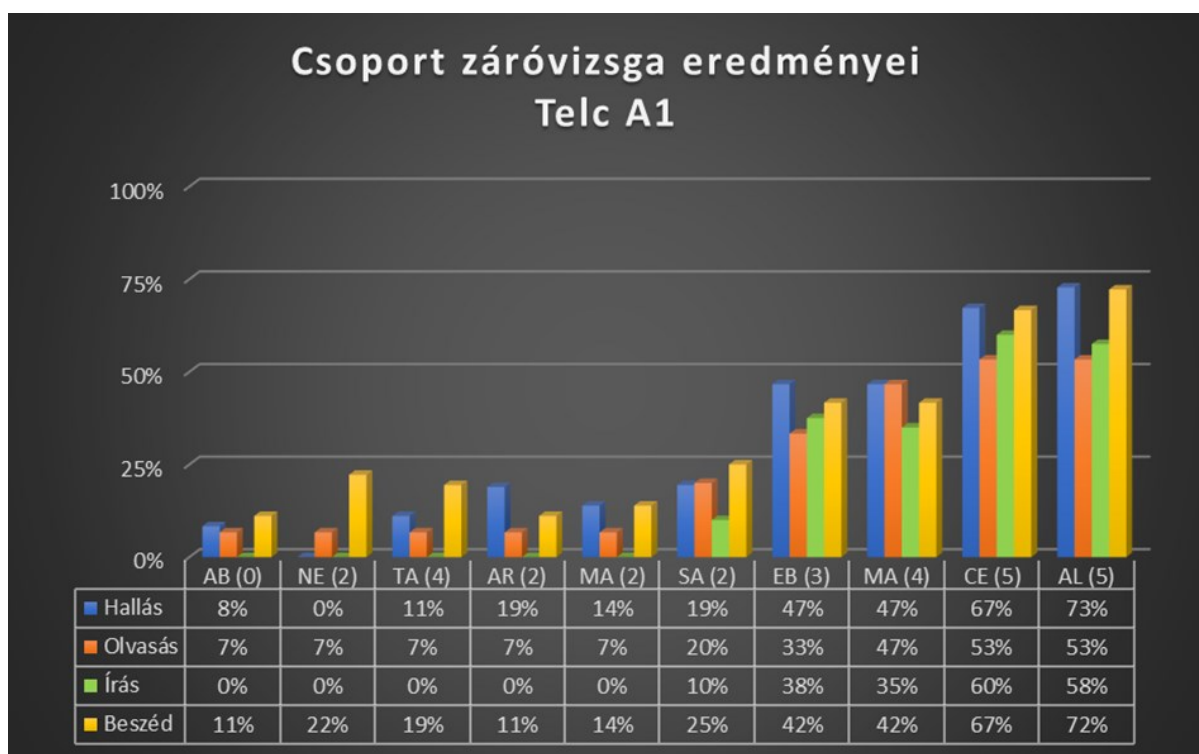
Ahogy a vizsgált csoport jellemzésénél említettem, két gambiai résztvevő időközben megszakította a kurzust, így a záróvizsgán négy gambiai tanuló, összesen pedig tíz fő vett részt. Az alábbi, 9. és 10. sz. táblázatok, valamint az 1. sz. ábra grafikon formájában mutatják be a tanulók záróvizsgán elért eredményeit.

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
Össz. telj	60	3	5%	3,5	6%	5	8%	4,5	8%	5	8%	10	17%	9%	2,29

9. sz. táblázat: Afgán 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
Össz. telj	60	23	38%	24,5	41%	37	62%	37,5	63%	51%	6,77

10. sz. táblázat: Gambiai résztvevők záróvizsga eredményei



1. ábra: Csoport záróvizsga eredményei grafikonon ábrázolva

6 Összegzés

Az eredményekből látható tehát, hogy az integrációs folyamatokban, azon belül pedig a nyelvi integráció során igen nagy hátránnyal indulnak azon személyek, akik felnőttként nem rendelkeznek latin betűs írásbeli ismeretekkel, illetve csupán néhány év iskolai tapasztalatuk

van. A kutatások azt mutatják, hogy a kapcsolódó alapkompenciák pótlása e későbbi életszakaszban már nem, vagy csak nagyon csekély mértékben lehetséges. Ezen okokból további kutatások tárgyát képezheti, hogy a kulturális és strukturális integrációt mely aspektusból érdemes megközelíteni analfabéta személyek esetében, hiszen egy nyelvvizsga teljesítése nem bizonyult reális célkitűzésnek.

A viselkedéstudományok körében végzett kutatások (Lachmann, Khera, Srinivasan, van Leeuwen 2012) igazolták, hogy már a szavak képzésekor is különböző neurológiai és kognitív folyamatok játszódnak le a literációs készségekkel 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.

Mindemellett fontos kiemelni, hogy a mentális lexikon kiépítettsége elengedhetetlen az írás – olvasás megtanulásához. A kiindulási pontunk mindig a beszéd, és ezen szóbeli ismeretekhez kapcsoljuk az írásbeli képességek fejlesztését. Az általános verbális készségek és a mentális lexikon döntően befolyásolják ugyanis az olvasás minőségét (Gósy 2005: 370). Grabe (1991: 380, idézi Malessa, 2018) szintén rávilágít, hogy az olvasási képesség elsajátításához feltétlenül szükséges egy bizonyos szintű szókinccs ismerete. Eszerint az L2 nyelven történő funkcionális olvasáshoz legalább 2000–7000 szó ismerete szükséges.

Mivel a kurzus résztvevői nem rendelkeznek ezen szókinccsel, így nem csupán az írás – olvasás, de a beszédprodukción terén is nehézségekbe ütköznek. Ennek okán a tanórai tevékenységekkel kapcsolatban összefoglalva elmondható, hogy a mondatok és szövegek tekintetében a percepciót kellett előtérbe helyezni, a produkciót a klisészerű, „egy az egyben” mondatok és kifejezések megtanulására és szóbeli gyakorlására célszerű korlátozni, melyeket a résztvevők nyelvi panelként tudtak használni. Ennek feltételezett okaként említhető, hogy számos, az oktatás hatásairól készült tanulmány (Petersson, Reis, Èf, 2000; Petersson, Reis, Ingvar, 2001; Petersson, Reis, 2006; Reis, Castro-Caldas, 1997; Reis, Petersson, Castro-Caldas, Ingvar, 2001; Rosselli, 1993) igazolja, hogy az írás-olvasás képessége együtt jár bizonyos kognitív képességek kifejlődésével. Írástudatlan és írástudó egyének esetében pedig az alábbi jellemzők különbözőségével:

- Funkcionális, anatómiai, idegrendszeri különbségek írástudó és írástudatlan egyének között

- Általános kognitív funkciók különbözősége
- Nyelvvvel kapcsolatos kognitív képességek eltérései, mint a szóbeli folyékonyág, a szemantikai és fonológiai kódolás, fonológiai tudatosság, vagy a verbális memória kapacitása
- Számolási képességek (Csoportom esetében ez az óra, időpont tanulásakor volt megfigyelhető)
- Vizuális és térbeli képességek eltérő mivolta
- Általános memória

A kurzust záró nyelvvizsga eredményei kapcsán elmondható, hogy a tanfolyamkezdetekor analfabéta tanulóknak nagy nehézséget jelentett a német mint idegen nyelv megtanulása, míg az angol nyelvtudással és latin betűs írásbeli ismeretekkel rendelkező gambiai tanulók jobb eredményeket mutattak. Minden tanuló esetében elmondható, hogy az olvasásértést és az íráskészséget mérő feladatok során érték el a legalacsonyabb pontszámokat, míg a hallás utáni szövegértés és a beszédkészség területén magasabb teljesítményt mutattak. Ennek oka, hogy az írás – olvasás műveleti tudásának megszerzéséhez sokféle készség megléte szükséges, melyek nélkül csak nehezen vagy egyáltalán nem képes az egyén 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). Az írása-olvasás tanulás tehát sikertelen lehet, amennyiben egyes készségek, vagy ismeretek elsajátítása elmaradt (Schmidt, 2019: 15).

Felhasznált szakirodalom

Adamikné Jászó Anna (2003): Csak az ember olvas. Az olvasás tanítás és lélektana. Tinta Kiadó, Budapest

Böttinger, Anja (2011): Deutsch im Alpha-Kurs. Schritte Plus. Alpha 1. Kursbuch. Hueber Verlag, Ismaning

Böttinger, Anja (2011): Deutsch im Alpha-Kurs. Schritte Plus. Alpha 2. Kursbuch. Hueber Verlag, Ismaning

Böttinger, Anja (2011): Deutsch im Alpha-Kurs. Schritte Plus. Alpha 3. Kursbuch. Hueber Verlag, Ismaning

Bade, Klaus J. (2013): Als Deutschland zum Einwanderungsland wurde

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwim8oWCgtrgAhWIB5oKHeAjBMsQFjACegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fkjbade.de%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F11%2F20131124_deutschland-einwanderungsland_ZEIT.pdf&usg=AOvVaw0paZ3ZrKqWo6g_ttPXhwnb

Bárdossy, Ildikó (2006): A curriculumfejlesztés elméleti és gyakorlati kérdései. In: Bárdossy Ildikó – Forray R. Katalin - Kéri Katalin (szerk): Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.

Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata. Harmadik, átdolgozott kiadás. OKKER Kiadó, Budapest

Bryman, Alan (2012): Social Research Methods [4th edition]. Oxford University Press.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2006): Asyl in Zahlen.

<https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwj8p-urmYLhAhURKewKHWc2DkMQFjACegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.bpb.de%2Fsystem%2Ffiles%2Fpdf%2F2LKLWF.pdf&usg=AOvVaw09uwn5Vb7dGUnb4gF-srBi>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjopeGB1NnhAhUSPVAKHU4kDHQQFjABegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.bamf.de%2FSharedDocs%2FAnlagen%2FDE%2FDownloads%2FInfothek%2FIntegrationskurse%2FKurstraeger%2FKonzepteLeitfaeden%2Fkonz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&usg=AOvVaw3rMdYIHzv8QYd-MJMd0DoR

Döring, Nicola – Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Auflage. Springer-Verlag GmbH Berlin Heidelberg

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.Permann-Balme_30.04.2010.pdf

Gósy, Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Tankönyvek, Budapest

Goodlad, J. – Klein, F. (1970): *Behind the Classroom Door*. Jones-Worthington, Ohio.

Grabe, William (1991): *Current developments in second language reading research*. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375–403

Han, Petrus (2000): *Soziologie der Migration*. Lucius & Lucius, Stuttgart.

Heckmann, Friedrich (1992): *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen*. Enke Verlag, Stuttgart.

Lachmann, T., Khera, G., Srinivasan, N., & van Leeuwen, C. (2012). *Learning to read aligns visual analytical skills with grapheme-phoneme mapping: evidence from illiterates*. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 4(8), 1–8.

<http://doi.org/10.3389/fnevo.2012.00008>

Lee, Everett S. (1966): *A Theory of Migration*. In: *Demography*, Vol. 3, No. 1.

Lewin, Kurt (1946): *Action Research and Minority Problems*. In: *Journal of Social Issues*. Volume 2, Issue 4., 34-46

Malessa, Eva: (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.

Nikolov, Marianne – Ottó, István – Öveges Enikő (2009): *Nyelv és Szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Oktatásért Közalapítvány, Budapest.

Oktatási Hivatal – Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (2002): *Közös Európai Referenciakeret, magyar változat*, PDF formátum.

Petersson, K. M., Reis, A., Askelöf, S., Castro-Caldas, A., Ingvar, M. (2000): Language processing modulated by literacy: A network analysis of verbal repetition in literate and illiterate subjects. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(3), 364–382.

Petersson, K. M., Reis, A., & Ingvar, M. (2001). Cognitive processing in literate and illiterate subjects: A review of some recent behavioral and functional neuroimaging data. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(3), 251–267.

http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:95028/component/escidoc:95027/SJP-2001_42_251.pdf

Petersson, K. M., & Reis, A. (2006). Characteristics of Illiterate and Literate Cognitive Processing: Implications of Brain-Behavior Co-Constructivism. In P. B. Baltes, P. A. Reuter-Lorenz, & F. Rösler (Eds.), *Lifespan Development and the Brain: The Perspective of Biocultural Co-Constructivism* (pp. 279–305). Cambridge: Cambridge University Press.

https://www.researchgate.net/profile/Alexandra_Reis/publication/242659801_CT_Characteristics_of_Illiterate_and_Literate_Cognitive_Processing_Implications_of_Brain-Behavior_Co-Constructivism/links/0deec5209f0174068d000000.pdf

Reis, A., & Castro-Caldas, A. (1997). Illiteracy: A cause for biased cognitive development. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3(5), 444–450.

Reis, A., Petersson, K. M., Castro-Caldas, A., & Ingvar, M. (2001). Formal Schooling Influences Two-but Not Three-Dimensional Naming Skills. *Brain and Cognition*, 47(3), 397–411.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0278262601913168?via%3Dihub>

Rosselli, M. (1993). Neuropsychology of illiteracy. *Behavioural Neurology*, 6(2), 107–112.

<http://doi.org/10.3233/BEN-1993-6206>

Schmidt, Ildikó (2019): A magyar írás és olvasás tanítása – Az alfabetizálás folyamata. Károli Könyvek, Magyar nyelv-tanári segédkönyvek. L'Harmattan kiadó, Budapest. Sorozatszerkesztő: Nádor Orsolya

Seifert, Wolfgang (2012): Geschichte der Zuwanderung nach Deutschland nach 1950. Bundeszentrale für politische Bildung, 2012. 5. 31.

<https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138012/geschichte-der-zuwanderung-nach-deutschland-nach-1950?p=all>

Steklács, János (2013). Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest

TELC Language Tests: Übungstest 1. Start Deutsch 1. Prüfungsvorbereitung. A1. 2017 telc GmbH, Frankfurt am Main 10. Auflage 2017.

Szinger Veronika (2007): Kivárás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás és olvasás előkészítésében. Könyv és Nevelés IX. évf. 1. sz.

http://www.tanszertar.hu/eken/2007_01/seged_0701/szv.pdf

Treibel, Annette (1999): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Juventa Verlag, Weinheim und München.

Tyler, Ralph W. (1949): Basic principles of Curriculum and Instruction. University Of Chicago Press, Chicago.

Weichmann, Jürgen – Wildhirt, Susanne (2016): 12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. 6. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Bakó Eszter Bernadett publikációs jegyzéke

Bakó Eszter Bernadett (2021): *Sprachliche Integration der Flüchtlinge in Deutschland - Sprachförderangebote: Methodologie und sprachpolitische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts.*

In: Zielsprache Deutsch 2021(3) pp 3-20 (2021)

Bakó Eszter Bernadett (2021): *Analfabéta bevándorlók nyelvi integrációja Németországban.*

In: Modern Nyelvoktatás 27 (1-2) pp 104-123 (2021)

Bakó Eszter Bernadett (2021): *Felnőtt analfabéta bevándorlók nyelvi integrációja Németországban – Oktatási tapasztalatok az írás-olvasás kurzuson.*

In: Porta Lingua 2021 (1) pp 9-20 (2021)

Bakó Eszter Bernadett (2017): *A migránsok nyelvi integrációja Németországban. A nyelvoktatás módszertana és nyelvpolitikai aspektusa.*

In: Péter Nagy; Gergely Bugár; Zsolt Görözdi; József Keserű; József Liszka; Barnabás Vajda (szerk.) A Selye János Egyetem Nemzetközi Doktorandusz Konferenciája (2016)

Konferencia helye, ideje: Komárno, Szlovákia 2016.04.09.

Komárno: Selye János Egyetem, pp 250-261 (2017)

Bakó Eszter Bernadett (2015): *A migránsok nyelvi integrációja Németországban: A nyelvoktatás módszertana és nyelvpolitikai aspektusa.*

In: Haffner Tamás (Haffner Tamás Közgazdaságtudomány); Kis Kelemen Bence; Kovács Áron (Kovács Áron PhD Közgazdaságtudomány) PTE/DI/Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola (szerk.) Fiatalok Európában konferencia 2015: Tanulmánykötet : II. Fiatalok Európában konferencia. Pécs, 2015. november 13-14.

Konferencia helye, ideje: Pécs, Magyarország 2015.11.13. - 2015.11.14.

Pécs: Sopianae Kulturális Egyesület, pp 25-34 (2016)

Bakó Eszter Bernadett (2014): *Megakadásjelenségek vizsgálata az afáziások beszédfejlesztésének szolgálatban*

In: Prax Levente (Prax Levente PhD Bölcsészettudomány) PTE/DI/Irodalomtudományi Doktori Iskola; Hoss Alexandra (Hoss Alexandra nyelvtudomány) PTE/DI/Nyelvtudományi Doktori Iskola; Nagy Tamás (Nagy Tamás nyelvészet, irodalomtudomány) PTE/DI/Nyelvtudományi Doktori Iskola (szerk.) *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. Hagyomány és modernitás*

Konferencia helye, ideje: Pécs, Magyarország 2014.05.16. - 2014.05.17.

Pécs: Sopianae Kulturális Egyesület, pp 25-34 (2016)

Bakó Eszter Bernadett (2013): *A beszéd újratanulásának segédeszközei: Afázia-terápiák*

In: Szöllősy Éva (Szöllősy Éva nyelvtudomány); Prax Levente (Prax Levente PhD Bölcsészettudomány) PTE/DI/Irodalomtudományi Doktori Iskola; Hoss Alexandra (Hoss Alexandra nyelvtudomány) PTE/DI/Nyelvtudományi Doktori Iskola (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*

Konferencia helye, ideje: Pécs, Magyarország 2013.04.22.

Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, pp 15-24 (2013)

Bakó Eszter Bernadett (2013): *A magyar nyelvújítás folyamata: Mire vezethető vissza egyes szavak nyelvhasználatba való beépülése?*

In: Kassai I (Kassai Ilona Fonetika, gyermeknyelv) PTE/BTK/RI/Francia Tanszék (szerk.)

A nyelvújítás mint nyelvpolitikai aktus

Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, pp 37-46 (2013) (Nyelvészeti doktorandusz füzetek; 10)