

INTÉZETI SZEMLE

NEMZETKÖZI
ELŐKÉSZÍTŐ

7

SZERKESZTŐSÉGI KÖZLEMÉNYEK

Gyuró Istvánné - Osváth Gábor - Szabó Zoltán:

Az Intézeti Szemlééről készült közvélemény-
kutatás eredménye

Idestova már harmadik éve jelent meg az ISz, amikor az 1974/75-ös tanév végén az intézet vezetősége és a szerkesztőség elkeresztetnek látta az időt arra, hogy felmérje, milyen hatásokkal működik a kiadvány, mennyire hű tükrö az intézetben folyó elméleti és gyakorlati munkának, milyen irányban szükséges a továbblépés.

A kérdőíves felmérés útját választottuk. Abszolút aktivitást eleve nem vártunk, így a várakozásnak többé-kevésbé megfelelő, segítőkész és főként hasznos megjegyzéseket és információkat kaptunk. A válaszok nem minden esetben teljes értékűek, azaz sok kérdésre nem válaszoltak a kollégák, vagy félreértették azokat /az utóbbi bizonyára a kérdőív hibájából is adódott/. Előfordult, hogy az ISz célját és funkcióját nem látták eléggé világosan /egy informáló jellegű kiadványtól rejtvényeket vagy szépirodalmi műveket kérni - erre utal/.

A válaszadás pusztán léte is bizonyos mértékű pozitív ítéletet jelent, eltekintve attól, hogy sok esetben nagy energiába került a kérdőívek összegyűjtése.

Nem kaptunk mindenkitől információt /45 magyarosból 27, 33 TT-s közül 21 nem válaszolt/. Többen külföldön voltak, mások betegség miatt, és egyesek hanyagságból, többszöri kérésre sem adták vissza kitöltve a kérdőívet.

Az adott válaszokban a hangsúlyok némiképp eltolódtak. A kérdések inkább arra irányultak, hogy mennyire ismerik a Szemlét, mennyire van hatással a tanárok, illetve az intézet munkájára. A válaszok alapján a hangsúly főként a Szemlével szembeni elvárásokra, az együttműködés feltételeire, javítási javaslatokra került. Itt említjük meg, hogy ahol csak igen-nem választ vártunk, ott részletesebb szöveges megjegyzés is volt. Ezt természetesen a megfelelő helyen felhasználtuk.

A válaszadók száma 48 /27 magyaros, 21 TT-s/.

Az első kérdés a Szemle olvasottságára vonatkozott: 22 kartárs végigolvassa, 25 csak bizonyos cikkeket olvas el, 3 azt sem. Az utóbbiak közül való az a válaszadó, aki következetesen aláhúzva a nem válaszokat arra a következtetésre jutott, hogy "az Intézeti Szemle felesleges idő- és pénzpocsékolás, a munka ettől nem fog jobban menni".

Kedvező volt az "Írna-e cikket?" kérdésre adott válaszok aránya: 17-en írnának, 3-an nem, 25-en talán, legtöbbször felkérés nélkül is /18/. Kissé tanácstalanságban hagyott bennünket néhány kollégánk, aki azt válaszolta, hogy csak felkérésre írna cikket, ellenben nem fedte fel kilétét.

Az érdeklődési körök szerinti megoszlás a válaszok száma szerinti fontossági sorrendben a következő:

		M - TT
szaktárgyi problémák:	25	9 - 16
nevelési problémák:	25	12 - 13
vitacikkek:	25	15 - 10
gyakorlati kérdések:	23	15 - 8
általános módszertan:	20	14 - 6
tapasztalatcsere:	18	11 - 7
sajtószemle:	18	8 - 10
oktatási eszközök:	18	8 - 10
továbbképzés:	17	9 - 8
elméleti cikkek:	12	8 - 4

Érdekes, hogy a magyarosok és a TT-sek aránya majdnem következetesen fordított. Egyébként a rangsor nagyon logikus.

Alkalmas fórum-e az ISz az intézeti problémák megvitatására? - volt a következő kérdés. Az igen-nem-talán válaszok aránya: 22-16-10. A nemleges választ a ritka megjelenéssel és az írásos reakció nehézkességével indokolták magyarosok és TT-sek egyaránt. Egyéb indokok:

- más a lap profilja,
- nem lehet mindent egy fórumon,
- nem adja meg azonnal a pro-kontra vélemény kifejtésének lehetőségét,
- ez értekezletre való,

- csak hosszabb, időt és előkészítést igénylő témáknál.

Javaslatok arra vonatkozóan, hogy milyen témákról érdemes írni, illetve vitatkozni:

- a társalgási órák funkciója
- a II. ciklus magyar nyelvkönyveinek felépítése
- a csoportvezetői óra jellege
- a diákotthoni és csoportvezetői munka összehangolása
- az intézet sportélete

Az ilyen jellegű vitákban 18-an részt vennének, 11-en nem, 2-en talán.

A régi példányokat 38-an őrzik meg, 5-en nem, néhányan pedig eddig nem kaptak.

Folytatásos cikk esetén az előző részt a többség felidézhetőnek tartja /25/, 13 kartárs nem, 2 talán. Néhányan a kérdésre adott igen válasz ellenére sem tartják szerencsésnek ezt a megoldást.

Különbség mutatkozik a TT-s - magyaros kollegák véleményében a tematikus számok kérdésénél is. Összesen 29 helyeselt, 10 nem, 1 talán. /8-an nem reagáltak./ Itt igenhez számítottuk azoknak a válaszát is, akik nem rendszeresen, csupán "ad hoc" jelleggel tudják elképzelni. A magyarosoktól 20 igen, 3 nem, a TT-sektől 9 igen, 7 nem és 1 talán választ kaptunk. Nyilván az az oka ennek a véleményeltérésnek, hogy a szaktárgyi vonatkozású tematikus számot nehezebb összeállítani.

A tájékoztatás és az információ iránti igényt bizonyítják az idegen nyelvű cikkek fordítására vonatkozó kérdés válaszai: igen: 41, nem: 5 /ebből egy kolléga csak referátumot javasol/ ketten nem nyilatkoztak.

Megfelel-e az ISz az Ön igényeinek? - hangzott a következő kérdés. Ha nem számítjuk a 9 tartózkodót, akkor 21 igennel szemben 10 nem áll, és 8 válasz ilyen jellegű volt: még nem, de már sok jó található benne; körülbelül; részben; stb.

A tankönyvekkel kapcsolatos vitákat 33-an szívesen látnák a Szemlében /4 kolléga nem válaszolt/, 11-en nem. Az utóbbiak megszívlelendő indoka: lassan menne, ez értekezleti téma.

A tizedik kérdés kontroll jellegű volt: Mely cikkekre emlékeznek? Név szerint négy szerzőt: Prileszky, Ginter, Kozma, Uhrmann kartársakat említették. A többség csak típusokat, témát említett: az intézet életével kapcsolatos cikkek, tapasztalatcsere, matematikai problémákkal foglalkozó cikkek, néhány elméleti írás, nyelvészeti, módszertani cikkek, stb.

Az "egyéb megjegyzések" közül a leginkább figyelemre méltó, segítőkész ötleteket, gondolatokat közöljük:

- kisebb terjedelem, gyorsabb közlés;
- csak azoknak adni, akiket érdekel /esetleg csak szobáknak, csoportoknak, stb./;
- havi megjelenés, vitacikk az illetékes reflexióval;
- több gyakorlati vonatkozású cikk;
- a nagyobb cikkeket külön kiadvényként adják ki;
- a labor időnként közölje, milyen oktatástechnikai eszközt szerzett be, annak leírásával, felhasználási lehetőségeivel;
- közvetlen kapcsolat a szerkesztőkkel;
- legyen az ISz nyílt fórum az oktatási problémákról;
- a vezetők kifejthetnék irányítási módszerük lényegét, az ellenőrzés szempontjait, ugyanígy a vezetőtanárok munkájuk és csoportjuk vezetésének elvi és módszertani alapjait;
- a testvérintézetek között szorosabbá válhat a kapcsolat, ha a hasonló jellegű kiadványokat megküldjük egymásnak;
- meg kellene teremteni az anyagi alapot arra, akár az NKF bevonásával is, hogy legalább egy külső bíráló legyen, de feltétlenül egy belső is;
- nem megnyugató a neve: Intézeti Szemle, nagyon semleges, semmitmondóan hangzik az intézeten túl Szívesen javaslom: Magyar mint idegen nyelv;
- ne csak az intézet tanárai írjanak bele: országosan is kezünkbe vehetnének a kezdeményezést..., az egyetemen külföldi diákokat tanító tanárok is írhatnának, testvérintézeteink munkatársai is /német, orosz vagy angol nyelven/ publikálhatnának.

A felmérést összefoglalva elmondhatjuk, hogy bizonyos mértékű igény kétségtelenül van az ISz iránt. A további fejlődés lehetősége azonban nagymértékben függ a kérdőívet kitöltő kollégáktól is, hiszen a cikkek döntő többségét nem a szerkesztőség tagjai írják.

Az összegyűlt anyag azt bizonyítja, hogy szép számmal vannak az intézetben olyanok, akikért és akiknek a közreműködésével érdemes továbbra is megjelentetni a Szemlét.

x x x x x

Az 1975. IV. 15-i vezetőségi ülésen döntés született, hogy a TMCs vegye át az ISz további irányítását, mivel a szerkesztőbizottság két tagja az 1975/76-os tanévben külföldön fog oktatni. Az ISz jelenlegi rovatait megtartva elsősorban szakmai cikkeket, dolgozatokat kívánunk publikálni. Minden szakmai közleményt lektoráltatunk, s kizárólag kedvező vélemény alapján jelentetünk meg. A Szemle a jövőben évente kétszer fog megjelenni 120-150 oldal terjedelemben.

Kalmár Jánosné - Hidvégi Imre:

Beszámoló az 1974/75. tanévi, a szaktárgyak
korábbi belépésével kapcsolatos kísérletekről

I. Előzmények

1. Az Intézeti Tanács az 1974. III. 27-én tartott kibővített ülésén határozatot hozott a szaktárgyak korábbi belépésével kapcsolatos 1973/74. tanévi kísérletek megismétléséről a következők figyelembe vételével:

- "1. El kell érni, hogy a kísérlet egységes rendszerben foly-
jék, legfeljebb 10 csoportban, önként vállalkozó tanárokkal.
2. Minden kísérletnél pontosan meg kell határozni az eléren-
dő célt.
3. A kísérleti csoportokban csak az intézet állományában dol-
gozó szaktanárok vehetnek részt.
4. A hallgatók részére nyelvileg /nyelvtanilag/ adekvát kie-
gészítő szakjegyzetet kell készíteni.
5. A szakórákon is messzemenően figyelembe kell venni a nyelv-
oktatás követelményeit és szempontjait.
6. Meg kell teremteni a kísérleti csoportokban tanító nyelvta-
nár és szaktanár szoros együttműködését.
7. A lehetőségekhez képest teljessé kell tenni a szakszótára-
kat, sokszorosításukat a kísérlet kezdetéig biztosítani kell.
8. A magyar nyelvi első szakasz a téli szünet körül záruljon
a megfelelő vizsgákkal.
9. Az objektív értékelésre törekedve a lehetőség szerint min-
den kísérleti csoport mellé azonos szakirányú és összetételű
kontrollcsoportot kell kijelölni. Szükséges, hogy a kísérle-
ti csoportokban tanító szaktanárok tanítsanak a kontrollcso-
portokban is; a nyelvtanárok gyakran látogassák egymás órá-
it, s ha lehetséges, tanítsanak is a kontrollcsoportokban
/pl.: társalgást/."

A kísérletre vállalkozó kartársaknak írásbeli jelentkezésüket - mely a kísérlet célját, a vezetendő szaktárgyak felsorolását, a kísérleti csoport szakirányát és összetételét, továbbá a kísérletben résztvevő tanárok nevét és aláírását is tartalmazta - 1974. V. 15-ig kellett a TMCs-hoz eljuttatniuk.

2. A jelentkezések alapján 1974. VI. 15-én kelt igazgatói levélben a következő kartársak kaptak megbízást az 1974/75. tanévi kísérletekre:

Közgazdász csoportban: Nagy Ilona, Gémesi Antalné, Havas Ágnes, Borgosné Lendvai Mária.

Mérnök csoportban: Somos Béla, Exner Helmutné, Csörföly Endre, Gyúró Istvánné, Kiss Anna, Major Györgyné.

Orvos csoportban: Berényi Mária, Soós Károlyné, Kiss Mária.

II. A kísérlet lefolyása

1. A fenti előzmények után az 1974/75-ös tanévben a következő csoportok indultak kísérleti illetve kontrollcsoportonként:

Csop.	Kezdés	Létsz.	Nemzetiség	Csop.vez.	Szaktanárok
K-1	IX.9.	12	3 bolgár 7 vietnami 1 costaricai 1 afgán	Nagy Ilona	mat.: Gémesiné p.g.: Havas Á.
K-2	IX.11.	12	9 német 2 szovjet 1 bolgár	Pákozdi Endréné	tört.: Lendvai Mária
M-2	IX.2.	11	11 vietnami	Somos Béla	mat.: Exnerné
M-1	IX.2.	10	10 vietnami	dr.Kármán Lászlóné	fiz.: dr. Major Györgyné
M-13	IX.24.	13	2 bolgár 2 nigériai 6 kböző arab 3 " lat.amerikai	Gyuró Istvánné	mat.: Kiss Anna
M-11	IX.16.	11	5 mongol 5 szudáni 1 ghanai	Salga Mária	fiz.: Csörföly Endre

Csop.	Kezdés	Létsz.	Nemzetiség	Csop.vez.	Szaktanárok
O-5	IX.18.	12	10 kböző arab 1 görög 1 szovjet	Berényi Mária	kém.: Soós Károlyné fiz.: Kiss Mária
O-6	IX.30.	12	7 kböző lat.am. 2 kböző afrikai 3 kböző arab	dr.Hegyi Endréné	bio.: dr.Viktor Andrásné

Mint látható, a körülmények már eleve is csak egyetlen azonos összetételű kísérleti-kontroll csoportpár - az M/1, M/2 vietnami - indítását tették lehetővé, sajnos a második ciklustól 2 tanzániai diáknak az M/1-es csoportba kerülése még ezt a kedvező párosítást is megbontotta. A többi csoportnál rendkívül nagyok az eltérések összetétel szempontjából, s a tanév folyamán csaknem mindenütt bekövetkezett kisebb-nagyobb változások tovább fokozták a kísérlet objektív értékelhetőségének problémáit.

Sajnos még a tanárok sorában is előfordultak változások a tervekhez és a kísérletek megindulásához képest: az M/2-es csoport magyar óráit 1975.II.1-től Somos Béla igazgatóh.-i megbízása miatt fele óraszámban megosztva tartotta Eöry Éva óraadóval, továbbá Havas Ágnes vietnami kiküldetése miatt a politikai gazdaságtant a K/1-es kísérleti csoportban Schnöller Antalné óraadó tanár, míg a kontrollcsoportban Giay Béla tanította.

E csoportokban egyébként a történelem oktatása sem volt zökkenőmentes Lendvai Mária hiányzása illetve a szakszerű helyettesítés problémái miatt, melynek következtében a történelem órák közel 20%-a elmarad.

A kísérleti csoportok a következő óratervek szerint dolgoztak:

K/1-es csoport

Hét	Magyar	Társ.	Lab.	Cs.vez.	Mat.	Pol.g.	Tört.	Testn.	Heti ö.
1 - 4	24/96	9/36	-	-	-	-	-	1/4	34
5 - 8	18/72	9/36	-	-	6/24	-	-	1/4	34
9 -10	16/32	9/18	-	-	8/16	-	-	1/2	34
11-13	11/33	2/6	-	1/3	8/24	6/18	6/18	1/3	35
Magyar cikluszáró vizsga /írásbeli + szóbeli/									
14-22	11/99	2/18	-	1/9	8/72	6/54	6/54	1/9	35
Szakaszközi vizsga az általános rend szerint /szaktárgyak/									
23-30	11/88	2/16	-	1/8	8/64	6/48	6/48	1/8	35
31-34	9/36	2/8	-	1/4	10/40	6/24	6/24	1/4	35
<hr/>									
összes									
óra:	456	138	0	24	240	144	144	34	
vált.:	0	+ 30	- 54	0	0	0	0	0	

M/2-es csoport

Hét	Magyar	Társ.	Lab.	Cs.vez.	Mat.	Ábr.	Fiz.	Kém.	Testn.	Heti ö.
1 - 5	24/120	6/30	3/15	-	-	-	-	-	1/5	34
6 - 8	20/60	6/18	3/9	-	4/12	-	-	-	1/3	34
9 -12	18/72	4/16	3/12	-	4/16	-	4/16	-	1/4	34
Magyar cikluszáró vizsga a normál csoportokkal együtt										
13-16	9/36	2/8	1/4	1/4	6/24	4/16	6/24	3/12	1/4	33
17-25	9/81	2/18	1/9	1/9	6/54	4/36	8/72	3/27	1/9	35
Szakaszközi vizsga az általános rend szerint /szaktárgyak/										
26-36	9/99	2/22	1/11	1/11	8/88	4/44	8/88	3/33	1/11	37
<hr/>										
összes										
óra:	468	112	60	24	194	96	200	72	36	
vált.:	+ 12	+ 4	+ 6	0	0	0	+ 8	0	+ 2	

M/13-as csoport

Hét	Magyar	Társ.	Lab.	Cs.vez.	Mat.	Ábr.	Fiz.	Kém.	Testn.	Heti ö.
1 - 5	25/120	6/30	3/15	-	-	-	-	-	1/5	34
6 - 8	22/60	4/12	3/9	-	4/12	-	-	-	1/3	34
9 -13	18/90	4/20	3/15	-	4/20	-	4/20	-	1/5	34
Magyar cikluszáró vizsga /írásbeli + szóbeli/										
14-25	9/108	2/24	1/12	1/12	6/72	4/48	8/96	3/36	1/12	35
Szakasközi vizsga az általános rend szerint /szaktárgyak/										
26-35	9/90	2/20	1/10	1/10	8/80	4/40	8/80	3/30	1/10	37
<hr/>										
Összes	óra:	447	106	61	22	184	88	196	66	35
vált.:		+ 18	- 2	+ 7	- 2			+ 4		+ 1

0/5-ös csoport

Hét	Magyar	Társ.	Lab.	Cs.vez.	Kém.	Fiz.	Bio.	Testn.	Heti ö.	
1 - 6	24/144	6/36	3/18	-	-	-	-	1/6	34	
7 - 8	22/44	4/8	3/6	-	4/8	-	-	1/2	34	
9 -10	19/38	4/8	2/4	-	4/8	4/8	-	1/2	34	
11-13	16/48	2/6	1/3	-	4/12	6/18	6/18	1/3	36	
Magyar cikluszáró vizsga / írásbeli+szóbeli /										
14-25	9/108	2/24	1/12	1/12	8/96	6/72	8/96	1/12	36	
Szakasközi vizsga az általános rend szerint /szaktárgyak/										
26-34	9/81	2/18	1/9	1/9	8/72	6/54	8/72	1/9	36	
<hr/>										
Összes	óra.:	463	100	52	21	196	152	186	34	
vált.:		+ 7	- 8	- 2	- 3	+ 4	+ 8	- 6		

A fentiekből kitűnik, hogy bár két mérnök kísérleti csoport indult, azok óratervei is - jóllehet kis mértékben - eltérőek egymástól.

2. A kísérleti és kontrollcsoportok összehasonlítását, az eredmények értékelését a következők alapján terveztük:

- a/ TMCs felmérés /2 alkalommal/;
- b/ a felmérő-, zárthelyi dolgozatok illetve a vizsgák eredményei;
- c/ folyamatos információszerzés a kísérletben résztvevő tanároktól;
- d/ óra-, vizsgalátogatások;
- e/ csoportvezetői és szaktanári jelentések;

a/ Minden kísérleti és kontrollcsoporttal gépi mérést végeztünk magyar nyelvből az első szaktárgy belépését közvetlenül megelőzően, a csoport tanulásának 4. illetve 5. hetében. Célunk az volt, hogy lemérjük a kísérleti és kontrollcsoport-párok képességszintjének különbségét, ami kiindulási alapul szolgálhatott a későbbi eredmények értékeléséhez. Ennek mérésére mindenképpen a magyar nyelv volt alkalmas, amelyet minden hallgató azonos időben kezdett tanulni, tehát a különböző előképzettség legfeljebb csak minimális mértékben befolyásolhatta az eredményeket. A mérés-kor ötféle feladattípus során 41 feleletet kellett a diákoknak kiválasztaniuk, az elérhető maximális pontszám 100 volt.

/Ezt az ellenőrzött 99 hallgató közül csak egy érte el, a legkisebb egyéni teljesítmény 34 pont - százalék - volt.

A kísérleti csoport teljesítményét 1-nek véve viszonyítottuk a kontrollcsoport teljesítményének arányát. A továbbiakban ezt a mérést használtuk fel a nyelvi eredmények első adataként. Az arányok különbsége 0,08 és 0,2 között helyezkedik el, s az M/2-M/1 csoportpár kivételével mindenhol a kísérleti csoport bizonyult jobbnak./ E mérés részletező összesítését annak idején közzétettük, végeredményét az eredmények összefoglaló táblázatában közöljük.

A TMCs még egy mérést tervezett a kísérleti és kontrollcsoportok összehasonlítására. Ezt 1975. II. 28 - III. 12. között végeztük el. A cél a szaktárgyakkal kapcsolatos beszédkésztség mérése volt. Szaktárgyi feladatok kapcsán - melyet a kísérletet végző szaktanárok adtak meg - 3 perces magnetofonfelvételt készítettünk minden hallgató feleletéről, a K/1 - K/2 -es csoportokban politikai gazdaságtanból, az M/2 - M/1 -ben fizikából, az M/13 - M/11 -ben matematikából és az O/5 - O/6 -ban kémiából. A felvételek elemzésekor azonban be kellett látnunk, hogy jelenleg még nem vagyunk kellően felkészülve arra, hogy ezekből összehasonlításra, értékelésre szolgáló objektív adatokat nyerjünk. Ennek legfőbb oka az, hogy még kidolgozatlanok a folyamatos nyelvi közlés objektív értékelésének módszerei, s a sokféle probléma láttán nem vállalkozunk arra, hogy ezekre a szükséges előtanulmányok nélkül önállóan állítsunk fel értékrendszert, s ezek alapján értékeljük és hasonlítsuk össze a hallgatók és a csoportok teljesítményét, mert így eljárásunk és értékelésünk nyilvánvalóan sok tekintetben vitatható lenne. Fokozta nehézségeinket az, hogy a feladatok elemzésénél sok esetben nem lehetett egyértelműen eldönteni, hogy az adott felelet terjedelmét és minőségét mennyiben befolyásolják a tartalmi, és mennyiben a nyelvi hiányosságok. A szaktanároktól ugyan olyan feladatokat kértünk, amelyek tartalmi szempontból várhatóan problémamentesek voltak a hallgatók számára, de úgy látszik, hogy a mérés idején még nem sikerült ilyeneket találni. S nyilván korai volt az is, hogy minden tanári segítség, jelzés, kérdés nélkül önállóan kellett a hallgatóknak feleletüket tartalmi és nyelvi szempontból felépíteni, megformálni. S mivel e feleletek szaktárgyi szempontból való értékelése sem lett volna reális, így e csoportok eredményeinek adatai között ezt a mérést sem nyelvi, sem szaktárgyi adatként nem tüntettük fel. Általános megfigyelésként azonban meg kell jegyeznünk, hogy - noha volt módjuk a hallgatóknak felkészülésre, jegyzetkészítésre is - a vártnál jóval alacsonyabb nyelvi teljesítményt nyújtottak, bizonytalanabban, gátoltabban beszéltek, mint a nyelvi órákon, vagy akár a köznapi szituációkban.

Bár e magnetofon-felvételek ennek a kísérletnek az értékelésére nem alkalmasak, nagyon tanulságos dokumentumok. Felhívják figyelmünket több, alaposabban tanulmányozandó kérdésre, ugyanakkor jó vizsgálati anyagul szolgálnak.

b/ Négy alkalommal vizsgáltuk a csoportok teljesítményét magyarból és a két korán belépő szaktárgyból. /Kivételt képez a két közgazdász csoport, ahol a magyar mellett csak a matematikát vizsgáltuk, mert már előzőleg említett okok miatt másik szaktárgy eredményeinek összevetése nem adhatott reális képet./ Az adatok a mellékelt összefoglaló táblázatban olvashatók.

A táblázat 3 részből áll.

A/ rész:

- I. A gépi mérés /magyarból/, illetve szaktárgyi felmérő dolgozatok eredménye /a szaktárgyi felmérés az illető tárgy belépésének hetében történt/;
- II. Cikluszáró vizsga /magyarból/, illetve az első egységes dolgozat /szaktárgyak/;
- III. Az áprilisi egységes magyar dolgozat, illetve a 2. szakaszbeli szaktárgyi eredmény;
- IV. Az évvégi teljesítmény, azaz a gyakorlati jegy és vizsgajegy átlaga;

A táblázat második oszlopában a százalékos értékek mellett arányok is szerepelnek.

Az egyik: a kiindulásul vett mérés aránya az illető méréséhez; a másik: a kísérleti és kontrollcsoport teljesítményeinek az aránya az I. mérésre vonatkoztatva. Ez az arány a csoport kezdeti adottságaihoz viszonyított fejlődésének arányát mutatja.

B/ rész:

A magyar és a két korán belépő szaktárgy évvégi teljesítményeinek az aránya.

C/ rész:

A félévi és az évvégi teljesítmény aránya.

A grafikonok /1. 2. 3. 4. számú mellékletek/ a táblázatban szereplő fejlődési arányokat tartalmazzák. Egy grafikonon szerepel a kísérleti és a kontrollcsoport fejlődése a három /közgazdászoknál két/ tárgyból, valamint az egyes tárgyak relatív fejlődési aránya a kísérleti és kontrollcsoport vonatkozásában.

Csoport	I. Felmérő ill. gépi mérés		II. I. dolgozat ill. cikluszáró vizsga			III. Félévi ill. áprilisi dolgozat			
	magyar mat.	fiz.	magyar mat.	fizika	magyar mat.	fizika	magyar mat.	fizika	
K/1 kis.	78%	42%	68%	50%	61%	32%	61%	32%	
			<u>1:0,87</u>	<u>1:1,19</u>	<u>1:0,87</u>	<u>1:0,76</u>	<u>1:0,87</u>	<u>1:0,76</u>	
	1:0,92		1:1,07	1:0,9	1:1,3	1:1,32			
K/2 kontr.	72%	54%	67%	58%	73%	54%	73%	54%	
			<u>1:0,93</u>	<u>1:1,07</u>	<u>1:1,01</u>	<u>1:1</u>	<u>1:1,01</u>	<u>1:1</u>	
M/2 kis.	67%	72%	39%	73%	71%	67%	76%	76%	78%
				<u>1:1,16</u>	<u>1:0,94</u>	<u>1:1,72</u>	<u>1:1,14</u>	<u>1:1,06</u>	<u>1:2</u>
	1:1,15			1:0,87	1:0,97	1:1,3	1:0,88	1:0,99	1:1,25
M/1 kontr.	78%	75%	30%	76%	72%	67%	78%	72%	75%
				<u>1:0,97</u>	<u>1:0,96</u>	<u>1:2,23</u>	<u>1:1</u>	<u>1:0,96</u>	<u>1:2,5</u>
M/13 kis.	71%	48%	49%	67%	50%	69%	73%	72%	81%
				<u>1:0,94</u>	<u>1:1,04</u>	<u>1:1,51</u>	<u>1:1,03</u>	<u>1:1,5</u>	<u>1:1,65</u>
	1:0,80			1:0,65	1:0,58	1:0,66	1:0,86	1:0,85	1:1,34
M/11 kontr.	57%	36%	34%	35%	22%	34%	51%	46%	78%
				<u>1:0,61</u>	<u>1:0,61</u>	<u>1:1</u>	<u>1:0,89</u>	<u>1:1,28</u>	<u>1:2,23</u>
O/5 kis.	kémia		kémia			kémia			
	67%	42%	20%	73%	63%	60%	69%	88%	52%
				<u>1:1,09</u>	<u>1:1,5</u>	<u>1:3</u>	<u>1:1,03</u>	<u>1:2,1</u>	<u>1:2,6</u>
	1:0,82			1:0,95	1:2,1		1:1,01	1:1,84	1:0,38
O/6 kontr.	56%	20%	45%	58%	68%	értékel-	58%	78%	45%
				<u>1:1,04</u>	<u>1:3,2</u>	hetetlen	<u>1:1,04</u>	<u>1:3,9</u>	<u>1:1</u>

_____ A FELMÉRŐ ÉS A MÉRÉSI EGYSÉG ARÁNYA. A felmérő az alap/mindig 1/

Kísérleti:kontroll relatív fejlődési aránya a felmérőre vonatkoztatva

B

C

IV.
A vizsgajegy és a gyakorlatijegy átlaga

A magyar és a szaktárgyak aránya /vizsga/

Félévi jegy:
A vizsgajegy és a gyakjegy átlaga

I. cikluszáró
A vizsgajegy és a gyakjegy átlaga

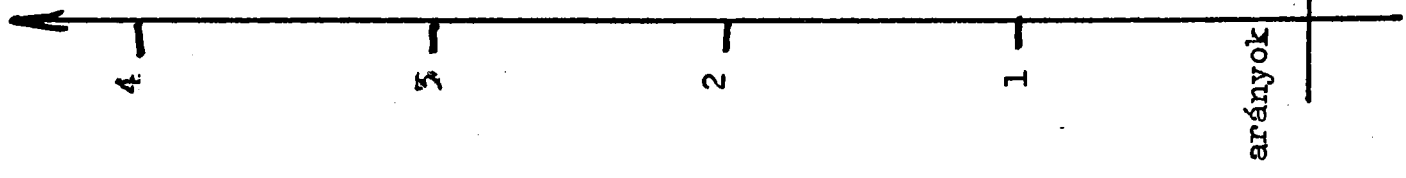
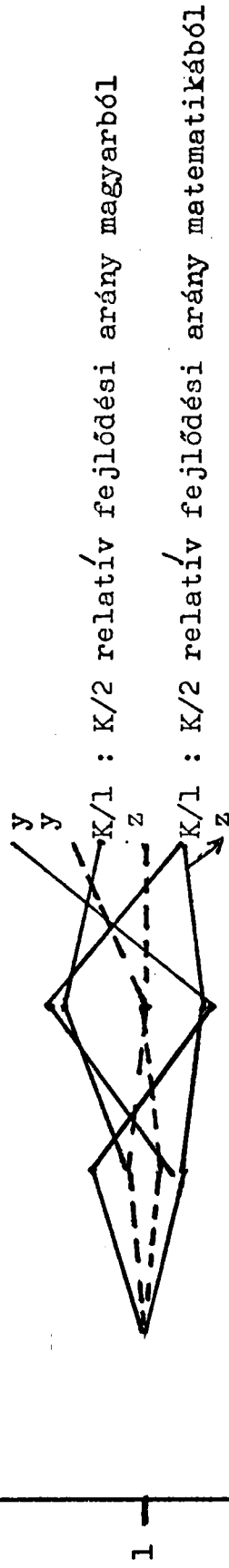
magyar mat. fizika

<p>67% 63% <u>1:0,86</u> <u>1:1,15</u> 1:1,16 1:0,85</p> <p>72% 69% <u>1:1</u> <u>1:1,28</u></p>	<p>magy:mat 1:0,93</p> <p>magy:mat 1:0,96</p>	<p>mat 1:1,97</p> <p>mat 1:1,28</p>	<p>magy 1:0,99</p> <p>magy 1:1,07</p>
<p>83% 78% 81% <u>1:1,24</u> <u>1:1,08</u> <u>1:2,07</u> 1:0,85 1:0,92 1:1,25</p> <p>83% 75% 78% <u>1:1,06</u> <u>1:1</u> <u>1:2,2</u></p>	<p>magy:mat 1:0,94 magy:fiz 1:0,97</p> <p>magy:mat 1:0,9 magy:fiz 1:0,94</p>	<p>mat 1:1,03 fiz 1:1,04</p> <p>mat 1:1,04 fiz 1:1,04</p>	<p>magy 1:1,14</p> <p>magy 1:1,09</p>
<p>80% 69% 80% <u>1:1,13</u> <u>1:1,44</u> <u>1:1,63</u> 1:1 1:1 1:1,22</p> <p>65% 52% 68% <u>1:1,14</u> <u>1:1,44</u> <u>1:2</u></p>	<p>magy:mat 1:0,86 magy:fiz 1:1</p> <p>magy:mat 1:0,82 magy:fiz 1:1,05</p>	<p>mat 1:0,96 fiz 1:0,99</p> <p>mat 1:1,13 fiz 1:0,89</p>	<p>magy 1:1,19</p> <p>magy 1:1,86</p>
<p>kémia</p> <p>78% 80% 73% <u>1:1,16</u> <u>1:1,9</u> <u>1:3,1</u> 1:1,15 1:2,15 1:0,5</p> <p>75% 82% 72% <u>1:1,34</u> <u>1:4,1</u> <u>1:1,6</u></p>	<p>magy:kém 1:1,01 magy:fiz 1:0,93</p> <p>magy:kém 1:1,1 magy:fiz 1:0,96</p>	<p>kém 1:0,91 fiz 1:1,4</p> <p>kém 1:1,05 fiz 1:1,3</p>	<p>magy 1:1,07</p> <p>magy 1:1,29</p>

1. számú melléklet

- K/1 kísérleti
- - - - - K/2 kontroll

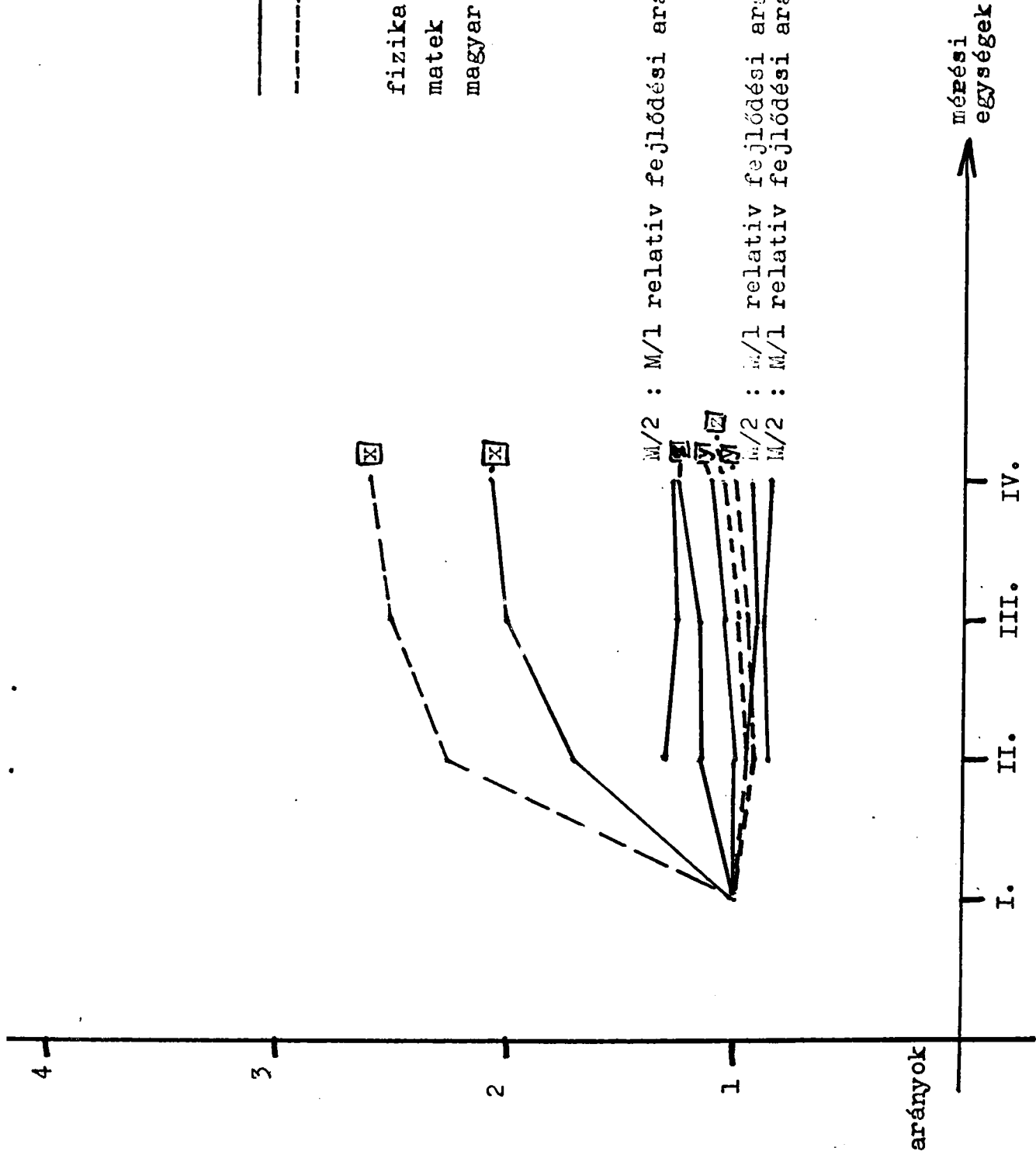
matek : y
magyar : z



2. számú melléklet

— M/2 kísérleti
 - - - M/1 kontroll

fizika: x
 matek : y
 magyar: z



M/2 : M/1 relatív fejlődési arány fizikából

M/2 : M/1 relatív fejlődési arány matematikából
 M/2 : M/1 relatív fejlődési arány magyarból

3. számú melléklet

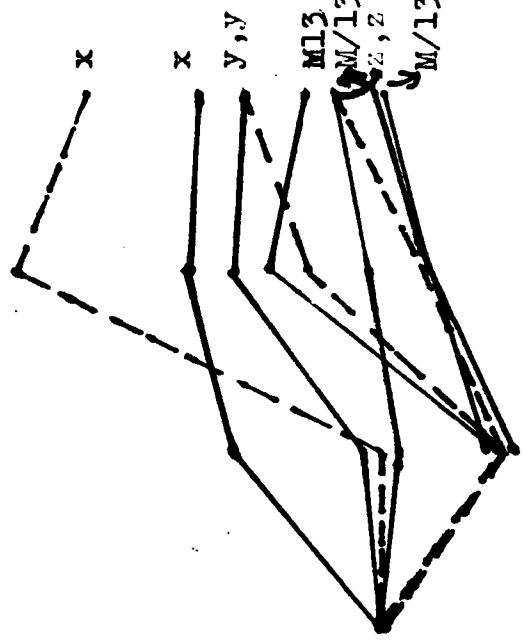
—— - M/13 kísérleti

----- - M/11 kontroll

fizika: x

matek : y

magyar: z



mérési
egységek

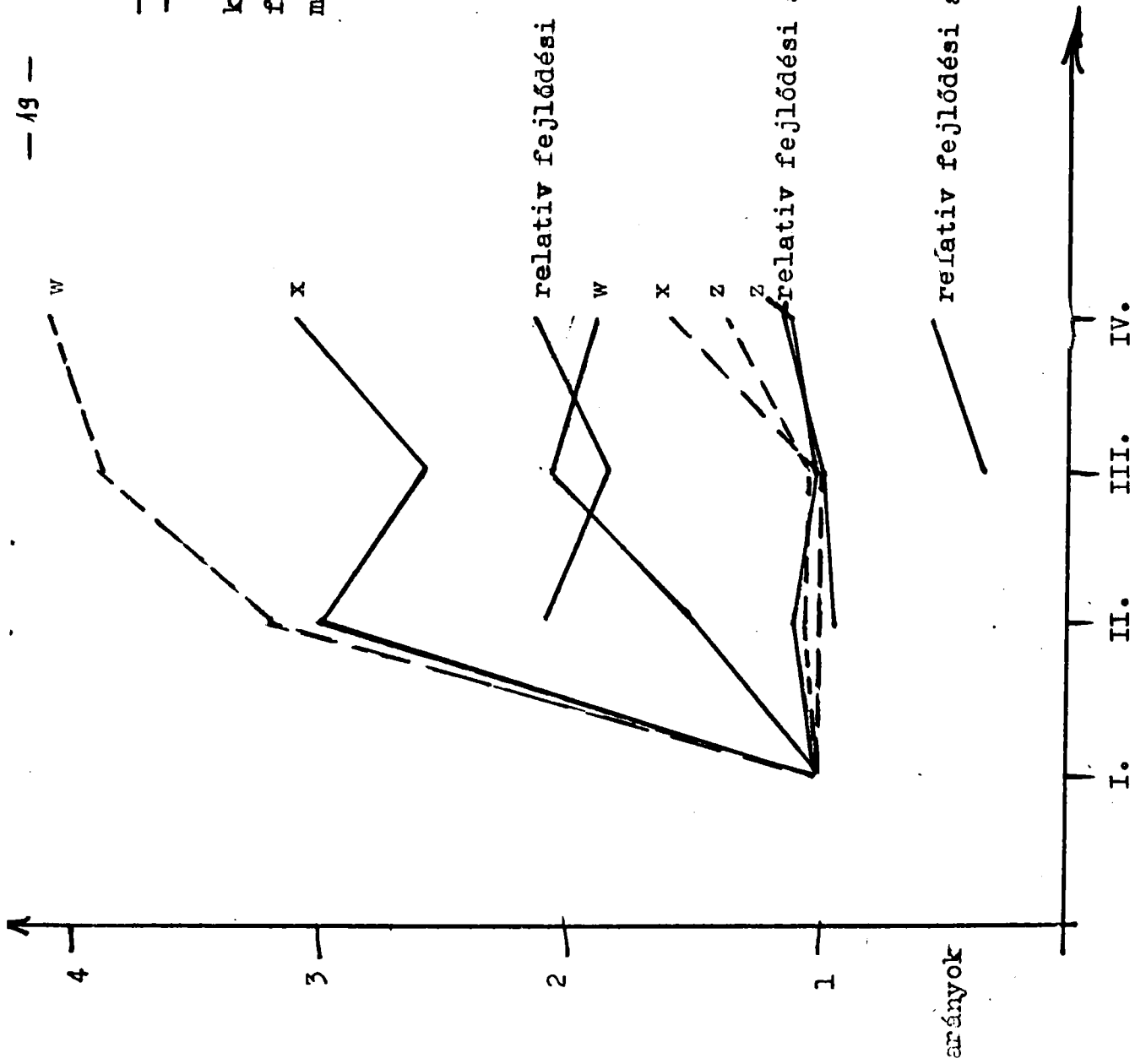
I. II. III. IV.

arányok

4. számú melléklet

— o/5 kísérleti
 - - - o/6 kontroll

kémia: w
 fizika: x
 magyar: z



Az eredménytáblázat és a grafikon értékelése:

K/1 - K/2: A kontrollcsoport magyar nyelvi teljesítménye egyenletesebb, mint a kísérleti csoporté, viszont a szaktárgyakról az ellenkezője mondható el.

M/2 - M/1: Magyarból és matematikából a kísérleti csoport fejlődik intenzívebben, míg fizikából /a másodiknak belépő szaktárgyból a kontrollcsoport fejlődése intenzívebb.

Összefoglalóan:

Bármely szempontból vizsgáljuk az adatokat s az ezek alapján készült grafikonokat, megállapíthatjuk, hogy nem találunk olyan jelenséget, amely kivétel nélkül érvényes lenne a kísérleti illetve kontrollcsoportokra. Az általános kép azonban az alábbiakat mutatja:

A kísérlet nem gátolta a magyar nyelv oktatását, amit a táblázat B oszlopában levő adatok is igazolnak. Az esetek többségében a nyelvi átlag magasabb, mint a szaktárgyi átlag. A fejlődés a magyar nyelv szempontjából - az összes csoportot véve - hozzávetőleg egyforma volt a kísérleti és a kontrollcsoportokban.

A szaktárgyak többségénél gyorsabban fejlődött a kísérleti csoport. /Erre ugyan ellenpélda az O/6-os csoport kémiaiából, ahol a teljesítmény 20 %-ról 82 %-ra ment fel, de ez olyan kirívó eredmény, amelynél valami irreális tényező közrejátszására, esetleg pontatlanságra kell gondolnunk./

A relatív fejlődési arány kiegyensúlyozott, de talán egy kicsit a kísérleti csoport javára billen a II. és III. mérési pontoknál. A tanév végére teljesen kiegyensúlyozott. Ez azt jelenti, hogy a kontrollcsoportok az év végére felzárkóztak.

c/ A tanév során a számadatok mellett folyamatosan gyűjtöttük az egyéb információkat a kísérletben résztvevő tanároktól. Ezek alapján elmondhatjuk, hogy a legteljesebb mértékben megvalósult a kísérletnek az a feltétele, amely a kísérleti csoportokban tanító nyelvtanárok és szaktanárok szoros együttműködésére utal. Sőt, az információk alapján az is elmondható talán, hogy a kísérlet eredményeinek ez volt az alapvető tényezője. A nyelvtanárok folyamatosan tájékozódtak, hogy melyek azok a nyelvtani formák, amelyek a tananyagban még nem kerültek sorra, de az egyik vagy másik szaktárgy tanításához elengedhetetlenül szükségesek, s előbbre hozták megtanításukat. Hosszú időn keresztül - általában az I. szakasz anyagának befejezéséig - a szak- és nyelvtanárok részletesen megbeszélték a szakórák vázlatait, hogy lexikai és grammatikai problémák ne nehezítsék a szaktárgyi anyag megértését, s a szaktárgyak oktatása a nyelvoktatás követelményeinek és szempontjainak figyelembevételével folyjék. Mindezeket kölcsönös óralátogatások és tapasztalatcserék egészítették ki.

E maximális együttműködésre azért is szükség volt, mert a kiegészítő jegyzetek tekintetében - nyomdai kapacitás hiánya, vagy egyéb okok miatt - nem volt kedvező a helyzet. Kellő időben csak a matematika jegyzet jelent meg. A kísérleti csoportok számára külön fizika jegyzet nem is készült, s az ebből adódó nehézséget úgy hidalták át a kollégák, hogy még alaposabb felkészülés, megbeszélés előzte meg az órákat, s részletes táblai vázlatot készítettek. A szakszótárak használata - azokban a tárgyakban, amelyekben már elkészült ilyen - nagy segítséget nyújtott.

d/ A kísérleti és kontrollcsoportok mindegyikénél látogattak nyelvi és szakórákat, vizsgákat a TMCs munkatársai, a lehetőség szerint több alkalommal is. Ezeknek a tapasztalataiból azonban általános érvényű következtetést nem lehet levonni, mert nem voltak olyan különbségek észlelhetők, amelyek a csoport kísérleti vagy hagyományos jellegű oktatására lettek volna visszavezethetők.

e/ 1. A kísérleti csoportok vezetőinek - azaz a magyar nyelvet tanító tanároknak - jelentései nem tükrözik egyértelmű, határozott állásfoglalást. A szaktárgyak korai belépésének tekintetében közös az a vélemény, hogy az erőfeszítések hatására sikerült elérni azt, hogy a szaktárgyak korábbi belépése nem akadályozta jelentősebb mértékben a magyar nyelvi oktatást, s ezt a kísérletek sikereként értékelik. Jól érezhető az a törekvés, hogy keressék a kísérlet nyelvoktatásra vonatkozó pozitívumait. A következőket említik a szaktárgyak belépéséről: Bővítette a diákok szókincsét, változatosságot, újszerűséget hozott /K-1/; a lexikai és az arányos teherelosztás szempontjából gyakran előnyös /M-2/; a II. ciklus szakirány jellegű olvasmányai természetesebb, életteljesebb kapcsolatban állnak a szakórán tanultakkal, mint korábban /M-13/.

Egybehangzó viszont az a megállapítás, hogy a II. ciklus kezdetén általános nyelvi visszaesés a várakozás ellenére a kísérleti csoportoknál is bekövetkezett. Ezt azzal magyarázzák, hogy előzőleg csak redukált anyaggal, viszonylag kis óraszám-ban tanítják a szaktárgyakat, s így valójában a II. ciklus továbbra is nagy megterhelést hoz a hallgatók számára, leköti energiájuk jelentős részét /különösen a gyengébbekét/, csökken a szabatos, helyes nyelvi megfogalmazásra törekvés.

A jelentések tükrözik, hogy a szaktárgyak korábbi belépésének zökkenőmentessé tétele nagy energiaráfordítást igényel a tanároktól.

Több helyen találunk utalást az elmúlt évi kísérleti csoportok végzett munkára, s ezekből az tűnik ki, hogy a korábbi tapasztalatok kedvezőbbek voltak, kivéve Somos Béla csoportját. Ennek főleg az lehet a magyarázata, hogy az M/-es csoport kivételével a kísérletet végző tanárok előző évi csoportjai jobb előképzettségű és képességű hallgatókból tevődtek össze, mint az ideiek, s így ott a szaktárgyak belépésekor az újszerűség, változatosság, s nem a problémák fokozódása volt a hallgatók számára domináns elem. Ezek ugyan szubjektív megfigyeléseken alapulnak, de ezévi tapasztalatok is igazolják, bár nem egy csoport egésze, csak egy-egy diák példáján, akiknek jó előképzettségük következtében a szakóra gyakrabban teremtett sikerélményt, s ez nyelvi fejlődésükre is kedvezően hatott.

Olvasható olyan vélemény is, mely szerint nem mondható bizonyítottan a szaktárgyi-nyelvi oktatás összehangolásának pozitív volta /0-5/; továbbá olyan utalás is, mely célszerűnek tartaná a kísérlet kedvezőbb körülmények között való /megfelelő kontrollcsoport, jegyzetek, gyakorlottabb szaktanár stb./ megismétlését.

2. A szaktanári jelentések egyértelműen azt tükrözik, hogy a korai belépés, a széthúzott szaktárgyi oktatási idő alkalmasabb a szaknyelvi struktúrák begyakorlására, jobban tudja biztosítani az egyenletesebb munkatempót. A kezdeti nyelvi nehézségeket minden szaktanár ki tudta küszöbölni: alaposabb készülés, állandó konzultálás a magyartanárokkal stb. A bonyolultabb definíciók, tételek szabatos megfogalmazására az ismétlés során került sor.

III. Összegezés

Az 1974-75. évi kísérletek elérendő céljaként a következőket jelölték meg a kísérletben résztvevő kartársak:

- a/ a szaktárgyak fokozatosabb belépésének biztosítása /M-2/;
- b/ az 1973-74-es tanév tapasztalatainak elmélyítése, kiszélesítése /K-1, M-13/;
- c/ a szaktárgyak fokozatos belépésével a hallgatók egyenletes terhelésének biztosítása /M-2, O-5/;
- d/ a szaktárgyi-nyelvi anyag összehangolása /O-5/;
- e/ az első ciklus elnyújtásával a nyelvtudás elmélyítése /O-5/;
- f/ a szaktárgyak oktatási időszakának elnyújtása, ezáltal a tananyag "beérésének", a szaknyelvi struktúrák begyakorlásának fokozatosabb biztosítása /valamennyi csoportban/.

A kísérletek fentebb felsorolt céljai közül minden kétséget kizáróan megvalósult az a/pontba sorolt: a szaktárgyak fokozatos belépése minden kísérleti csoportban a terveknek megfelelően megtörtént.

Az ezévi kísérletek feltétlenül növelték a nyelv- és szaktanárok tapasztalatait, jóllehet - mint láttuk - ezek nem minden esetben voltak a korábbiakkal egybevágók.

Már történt utalás azokra a jelzésekre, amelyek szerint a szaktárgyak korábbi, fokozatos belépése önmagában nem biztosítja a hallgatók egyenletes terhelését, de némileg csökkentebb mértékű terheléssel - s visszahatással - lehet számolni a második szakasz elején a kísérleti csoportokban. /Meg kell azonban jegyezni azt is, hogy az M/1-es csoport vezetője nem tapasztalt különösebb problémákat, sem visszaesést a II. ciklus elején./

A d/ és e/ pontba foglaltakat - éppen az ezeket a célokat kitűző kísérletező tanár szerint - az ezévi kísérletek során nem sikerült megvalósítani.

A szaktanároknak az az egybehangzó véleménye, hogy feltétlenül érdemes a szaktárgyakat korábban baléptetni. A tapasztalatok a célkitűzéseknek és a várakozásoknak megfelelőek, bár ez az ezévi kísérletek számszerű adataival nem dokumentálható egyértelműen.

Mint már korábban is, akár a számszerű eredmények, akár a szubjektív tapasztalatok, vélemények vizsgálatából kitűnt, az ezévi kísérletekből nem vonhatók le olyan következtetések, amelyek kivétel nélküliek, s egyértelműen bizonyítottak lennének. Ennek legfőbb oka nyilvánvalóan az, hogy a nagy számok törvénye nem érvényesülhetett, s így nagy szerephez jutott az esetlegesség, a véletlenszerűség. Ez már részben abból a helyzetből is adódott, hogy a mindössze négy kísérleti csoport háromféle szakirányt képviselt - s még a két M-csoport sem teljesen azonos óratervvvel haladt. S még inkább csökkent az objektív értékelhetőség realitása azáltal, hogy nem sikerült - az M/2-M/1 kivételével - legalább viszonylag homogén kísérleti csoportok, s azoknak megfelelő kontrollcsoportok összeállítására. Továbbá a tanév folyamán még egyéb momentumok is - talán kevésbé jelentős mértékben, de - zavarólag hatottak: hallgatók, tanárok változása stb.

Megalapozottnak látszik azonban az a alábbi következtetések levonása:

A szaktárgyak korábbi, fokozatos belépése megvalósítható a nyelvoktatás és követelményeinek lényegesebb károsodása nélkül.

Ez azonban csak nagy gyakorlattal rendelkező intézeti nyelv- és szaktanárok tervszerű, állandó, önként vállalt összmunkája, valamint igen gondos előkészítés /megfelelő jegyzetek, kiegészítő anyagok, stb./ esetén lehetséges. Nem mellőzhető továbbá a hallgatók illetve csoportok előképzettségének és képességeinek figyelembe vétele, s e tekintetben legalább a közepes vagy annál magasabb szint, s lehetőleg homogén összetétel kívánatos.

Köszönetet mondunk mindazoknak a kollégáknak, tanároknak, technikai és adminisztratív dolgozóknak, akik a vizsgálat során az adatok szolgáltatásával, értékelésével, a technikai eszközök működtetésével segítségünkre voltak.

Fügedi István:

Néhány szempont a magyar vonatkozó mondatokról és
vietnami megfelelőikről

A magyar iskolai leíró nyelvtanok a vonatkozó mellékmondatokat mint a különböző típusú /alanyi, állítmányi stb./ mellékmondatok alosztályait tárgyalják.

Ebből következően e módszer elsődleges célja, hogy felparcellázza a vonatkozó mellékmondatokat, és a megfelelő típusba besorolja őket.

E dolgozatban általánosságban foglalkozom a vonatkozó mondatokkal, ezért célszerűnek tartom az általános jegyeket keresni bennük.

Ha a vonatkozó mondatok valamennyi fajtáját nézzük, megállapíthatjuk, hogy csupán annyi a minden fajtára érvényes azonosság, hogy az összetett mondat egyik tagmondatát vonatkozó névmás vezet be.

A további kérdés az, hogy milyen szempontok szerint csoportosítsuk a vonatkozó mondatokat, illetve a vonatkozó mondatokat tartalmazó összetett mondatokat. A csoportosítás szempontja lehet az, hogy az összetett mondat tagmondatai között milyen a valóságos viszony, illetve hogyan jöttek létre ezek a mondatok. E tekintetben vessük össze az alábbi három mondatot:

" Húsz órakor tehát a Hét vége című tévéjátékot láthatják, amelyhez jó szórakozást kívánok. "

" Egy új televízió az, amire leginkább szükségem van. "

" Azt vettem, amire leginkább szükségem volt. "

Az első mondat két tagmondata mellérendelt viszonyban van egymással, az "amelyhez" értelme "ehhez", "hozzá".

A második mondatban a vonatkozó tagmondat mellékmondat, de nem az a jellemző rá, hogy egy másik mondat valamely mondatrészét kifejti. Ez az összetett mondat úgy jött létre, hogy egy egyszerű mondat egyik mondatrészét kiemeltük, és főmondattá tettük. A

kiemelt mondatrész az így keletkező főmondatban mindig alany vagy állítmány lesz.

A harmadik mondat tagmondatai valóságos fölé- és alárendelt viszonyban vannak egymással. A mellékmondat a főmondat egyik mondatrészét fejti ki mondat formájában.

E viszonyok magyarázzák azt, hogy az eddigiekben hol "vonatkozó mondatok", hol "vonatkozó mellékmondatok" kifejezéseket használtam. A továbbiakban amikor a "vonatkozó mondat" megjelölést használom, ezen - tekintet nélkül a tagmondatok közötti viszonyra - összetett mondat olyan tagmondatát értem, amelyet vonatkozó névmás vezet be.

Ha a közölt információ oldaláról vesszük szemügyre a fentebbi három mondatot, akkor megállapíthatjuk, hogy az első kettő teljes információt közöl, a harmadikban a közlés hiányos, valami lényeges információtartalom hiányzik, amit valamiféleképpen ki kell vagy ki lehet fejezni. A kérdés, hogy hogyan.

" Azt vettem, amire leginkább szükségem volt. "

Ebből a mondatból nem tudjuk meg, hogy konkrétan mit vettem. Hogyan lehet kifejezni, hogy a struktúra ne változzék? Például értelmező hozzáadásával:

" Azt vettem, amire leginkább szükségem volt, egy televíziót. "

A konkrét megnevezés megtörténhet a mondat előzményében is.

Más esetekben "hogy" kötőszavas mondattal:

" Én is azt mondom, amit te. "

" Én is azt mondom, amit te, hogy vegyünk egy televíziót. "

Most térjünk vissza a legelső példamondatunkhoz, és vessük össze egy másikkal.

" Húsz órakor tehát a Hét vége című tévéjátékot láthatják, amelyhez jó szórakozást kívánok. "

" Vettem egy televíziót, amire nagy szükségem volt már. "

Tudnivaló, hogy vita folyik arról, hogy mellérendelt viszonyban álló tagmondatok között megengedhető-e kötőszóként vonatkozó névmás használata. Nem célom nyelvhelyességi problémákkal foglalkozni. Amennyiben ezt a kérdést érintem, csupán azért, hogy rámutas-

sak, a kategorizálás gyakran problémát jelent, illetve vannak átmeneti típusok.

A nyelvérzék nyelvhelyesség szempontjából szerencsésebbnek érzi a "Vettem egy televíziót, amire nagy szükségem volt már" mondatot, mint a másikat, noha a tagmondatok között mellérendelt viszony értelmezhető itt is: "Vettem egy televíziót, nagy szükségem volt már rá."

Véleményem szerint alárendelt mondatnak is elfogadhatjuk a vonatkozó mondatot, ezért érezzük szerencsésebbnek a másiknál.

Tudjuk, hogy a nyelv igyekszik takarékosan bánni a nyelvi eszközökkel. Gyakran bizonyos nyelvi építőkövek csak logikai tartalékként szerepelnek, de szükség szerint a mondatba beilleszthetők. Az említett mondat így értelmezhető: "Vettem egy televíziót, /vagyis/ azt, amire nagy szükségem volt már." A "/vagyis/ azt" logikai tartalék, s a "televíziót" szó a mondat végéről előre hozott értelmezőként fogható fel. Ezek szerint:

"Vettem /azt/, amire nagy szükségem volt már, egy televíziót."

"Vettem egy televíziót, /vagyis/ azt, amire nagy szükségem volt már./

"Vettem egy televíziót, amire nagy szükségem volt már."

Az elmondottak szerint tehát a vonatkozó mondatot tartalmazó mondatok tagmondatai közötti viszony lehet:

1. mellérendelt,
2. alárendelt,
3. átmeneti, többféleképpen értelmezhető.

Az információközlés szempontjából az ilyen összetett mondatok lehetnek teljesek vagy hiányosak. A tagmondatok viszonya és az információközlés kielégítettsége között van összefüggés, de ez nem általánosan érvényes. Teljes az információközlés a mellérendelt összetett mondatokban, az alárendeltek közül pl. a kijelölő mellékmondatos összetett mondatokban, s azokban, amelyekben a vonat-

kozó névmási kötőszót "hogy"-gyal lehet helyettesíteni, pl.:

"Péter olyan ember, akiben bizni lehet."

"Péter olyan ember, hogy bizni lehet benne."

Most nézzük meg, hogy alárendelt viszony esetében a mellékmondat a főmondat mely mondatrészeként értelmezhető. E kérdés vizsgálatánál mellékes, hogy az összetett mondat hogyan jött létre, kiemeléssel-e vagy mondatrészkifejtéssel.

Vegyük a következő két mondatot:

"Volt ott néhány szék. Péter arra akart ülni, amelyiknek a lába törött volt."

A második mondat mellékmondatát az iskolai gyakorlat határozói mellékmondatnak minősíti. Kielégítő-e ez a minősítés?

A második mondat tartalmát kifejezhetném így is:

"Péter arra a székre akart ülni, amelyiknek a lába törött volt."

"Amelyik széknek a lába törött volt, Péter arra akart ülni."

A két mondatból kiemelhetünk egy-egy szintagmát és egymásra vonatkoztathatjuk:

arra a székre, amelyik széknek,

Az "arra a székre" szerkezetben van egy fogalomszó, a "szék" mint kvalifikátor, a nemet jelölő, és van egy mutatószó, az "az" mint szituátor /determináns/ az egyedítés funkciójában és mindkettő ugyanarra situatumra /designatumra/ vonatkozik. Az "amelyik széknek" szintagmának a designatuma ugyanaz, mint az "arra a székre" szókapcsolatnak. Ezt így jelölöm:

/arra a székre,/d = /amelyik széknek/ d

Ebben az "egyenletben" egyszerűsítéseket hajthatunk végre úgy, hogy sem a kvalifikálásban, sem a szituálásban változás nem történik. Az elhagyott tag grammatikai és lexikai funkcióját átveszi a megmaradt tag:

/arra a székre,/d = /amelyik széknek/d = /arra székre/d = /amelyiknek/d = /a székre,/d = /amelyiknek/d 2 /arra/d = /amelyiknek/d

Az "a székre, amelyiknek" szerkezetben az "amelyik" szituál, mert arra utal, hogy a "szék" elé az "az" mutató névmást kell gondolni kijelölő jelzői funkcióban.

Az "arra, amelyiknek" szerkezet "arra" tagjának "az" töve szituál. Az "arra" kifejezi a "szék"-et is, minthogy előzőleg megneveztem, vagy a szituációból kétségtelenné vált. Az "arra" "-ra" végződése pedig a kvalifikátor mondatrészfunkciójára utal.

Ha a fenti sor mondatrészfunkció szerinti összefüggéseit is jelölni akarjuk, erre a következő megoldást választhatjuk:

$$/arra\ a\ székre,/d = /amelyik\ széknek/d$$
$$f = f \qquad f = f$$
$$/a\ székre,/d = /amelyiknek\ /d$$
$$f = f \qquad f = f$$
$$/arra\ /d = /amelyiknek\ /d$$

Ha tehát "Péter arra akart ülni, amelyiknek a lába törött volt" mondatban azt keressük, hogy a mellékmondat mit fejez ki, azt válaszolhatjuk, hogy olyan kijelölő jelzős szerkezet, amelynek az alaptagja határozó. A kijelölő jelzőre explicit formában utal a "az" mutató névmás, a határozóra szintén explicit formában az "az" mutató névmás "-ra" ragja.

Láthatjuk tehát, hogy a mellékmondat kifejezhet jelzőt vagy jelzős szintagmát, függetlenül attól, hogy a főmondatban kitettük-e a mutató névmást mint determinánst, illetve a főnevet mint kvalifikátort. Ha a főmondatban a kvalifikátor hiányzik, akkor a mellékmondat jelzős szintagmát fejezhet ki, ha a determináns hiányzik, akkor jelzőt.

Az előbbi példamondat mintájára a jelzős szintagma lehetősége ki-mutatható a legtöbb típusú vonatkozó mellékmondatnál kapcsolatban:

1.

a/ /az az ember,/d2/aki/d = /ember/d=/aki/d = /az/d=/aki/d
f f f

b/ /az az ember/d=/amelyik/d = /ember,/d=/amelyik/d = /az/d=/a-
f f f
melyik/d

c/ /az a szék/d=/amely/d = /a szék/d=/amely/d = /az,/d=amely/d
f f f

d/ /az a szék/d=/amelyik/d = /a szék/d=/amelyik/d = /az/d=/a-
f f f
melyik/d

2.

a/ /olyan ember/d=/aki/d = /ember,/d=/aki/d = /olyan,/d=/aki/d
f f f

b/ /olyan szék,/d=/amely/d = /szék/d=/amely/d = /olyan/d=/amely/d
f f f

c/ /olyan ember/d=amilyen/d = /ember/d=amilyen/d = /olyan/d=/a-
d/ szék f szék f f
milyen/d

3.

a/ /annyi ember/d=/amennyi/d = /ember/d=/amennyi/d = /annyi/d=/a-
b/ szék f szék f f
mennyi/d

4. /az/d=/ami/d

5. /olyan/d=/ami/d

A táblázat felöleli a főmondat mutató szavának, illetve mutató szóval alkotott jelzős szerkezeteknek, valamint a mellékmondat vonatkozó névmásának összes kombinációs lehetőségeit a vonatkozó mondatok egyik főcsoportján belül./A 2.b. típusban előfordulhat az "ami" és "amelyik" is./

A táblázatban vannak olyan szavak, amelyeket aláhúztam. Ez az aláhúzás azt jelenti, hogy bár az egyenlőségjel jobb oldalán levő vonatkozó névmás az egész bal oldali szószerkezetre vonatkozik, ez a vonatkozás az aláhúzott tagra hangsúlyozottabb.

Most lássunk példamondatokat az adott sémákhoz. Egy-egy csoport-hoz, egy-egy típus-hoz némi kommentárt is szeretnék fűzni.

1.a/ "Beszélni fogok azzal a vezetővel, akitől a probléma megoldása függ."

"Beszélni fogok egy vezetővel, akitől a probléma megoldása függ."

"Beszélni fogok azzal, akitől a probléma megoldása függ."

Az utolsó mondatban "vezető" helyett "ember" értendő, de csupán arról van szó, hogy szélesebb jelentéskörű szóra utaltunk, de mindkettő személyt jelent. Az "azzal, akitől" szerkezet tehát változatlanul kifejezi a "vezető" kvalifikátort, csak tágabb jelentésben.

"Arra az autóbuszra szálltam fel, amelyikről János leszállt."

"Egymás után álltak be az autóbuszok. Én arra szálltam fel, amelyikről János leszállt."

Az 1. csoportba sorolható vonatkozó mellékmondatok a főmondatokkal együtt teljes információt közölnek. E mellett szól az is, hogy valóságos, élő szituációban az egyedítéshez /kijelöléshez/ elég a főmondat és a szituációból adódó egyértelműség, nincs is szükség a mellékmondatra. Amennyiben mégis szerepel mellékmondat, ez azért van, mert még valami információtöbbletet akarunk közölni. Pl.: a "Beszélni fogok azzal a vezetővel, ..." mondattal, azonkívül, hogy egy vezetőt több közül kijelölünk, fontosnak tartjuk azt is közölni, hogy ettől a vezetőtől függ a probléma megoldása.

A 2. csoport az információ kielégítettsége szempontjából nem egyforma. Az a/, b/ -az "aki," "amely" /"ami, "amelyik"/ kötőszavas csoportba tartozó mondatok teljes információt közölnek, a c/, d/ csoportba tartozók hiányosat.

Az a/, b/ csoport úgy jön létre, hogy a mellékmondattal - elsősorban a benne szereplő melléknévi állítmánnyal vagy igével illetve igével alkotott szintagmával - a főmondat valamely explicit vagy implicit formában jelölt főnévnek a minősítését fejezzük ki, és erre a minősítésre utal a főmondat "olyan" mutató névmása.

Az a/, b/ csoportba tartozó mellékmondat tehát minősítő jelzői. A 2/a csoportban nézzük ezt a mondatot:

"Becsülöm az olyan embereket, akik szorgalmasak."

"Becsülöm az olyanokat, akik szorgalmasak."

Ezt az információt kifejezhetjük egyszerű mondatban így:

"Becsülöm a szorgalmas embereket."

Nyilvánvaló tehát, hogy az információközlés teljes.

A 2.b/ csoportból most nézzünk egy olyan mondatot, amelyben a mellékmondat állítmánya ige:

"Rádióra volt szükségem. Olyan rádiót vettem, /vagy olyat vettem/, amelyen

amin

amelyiken Hanoit is lehet fogni."

Az információ hiánytalanságára utal, hogy a vonatkozó névmási kötőszót "hogy" kötőszóval is lehet helyettesíteni:

"Olyan rádiót vettem, hogy Hanoit is lehet rajta fogni."

Az ilyen helyettesíthetőség azonban nem minden mondatban lehetséges, mint pl. a következőben:

"Becsülöm az olyan embert, aki nem ijed meg a saját árnyékától."

Viszont, ha az "olyan" állítmány vagy főnévi állítmány jelzője, akkor lehetséges a "hogy"-gyal való helyettesítés:

"Péter olyan /ember/, ^{aki} _{hogy} nem ijed meg a saját árnyékától."

A 2/c, 2/d, valamint a 3/a, 3/b csoportban az összetett mondat hiányos információt közöl. A hiányzó részt leggyakrabban melléknévi értékű szóval, illetve számnévvel lehet pótolni értelmezői funkcióban.

Ezekben a típusokban a vonatkozó mellékmondatot "mint" kötőszóval is be lehet vezetni. Példák:

"Olyan inget vettem, ^{amilyen} mint ^{amilyen} a tied, fehérét."

"Sok lakás épült fel a lakótelepen. Természetesen annyiba lehet beköltözni, ^{amennyiben} mint ^{amennyiben} a belső szerelési munkálatok teljesen elkészültek, nyolcszázba."

/A 2/c-d szerkezettel azonos az "akkora szék, amekkora" stb. típus./

A 4.sz. az "az, ami" szerkezet különös szerepet játszik a rendszerben. Egyaránt alkalmas a determinált és a determinálatlan kvalifikátorra való utalásra. Nézzük az alábbi két mondatot:

"Azt kerestek, amit te, egy tollat."

"Azt keresem, amit te, Péter tollát."

Az első mondatban a "toll" determinálatlan, tehát a mellékmondat csupán tárgyat fejez ki.

A második mondatban az "azt" mutató névmás már az egyedítésre is utal.

A magyar nyelv különös sajátága, hogy ezt az egyedítést, ha tárgyra vonatkozik, az igével is igyekszik jelölni, éspedig a tárgyas ragozással. Ez az egyedítési tendencia érvényesül az ige-nél akkor is, ha a mutató névmás nem anyagi dologra, személyre utal, hanem valami elvontra, pl. cselekvésre:

"Azt kérem tőled, amit Pál, hogy segíts."

A főmondatban tárgyas ragozás van. Viszont ha a "segít" ige által kifejezett fogalmat főnévvel fejezzük ki, alanyi ragozásává válik az ige: "Azt kérek tőled, amit Pál, segítséget."

Az "az, ami" típusú mondatok, amint a példák is mutatják, az információközlés szempontjából kiegészítésre szorulnak.

Az 5. az "olyan, ami" típusban az információközlésben egyidejűleg érvényesül a teljesség és a hiányosság. Nézzük ezt a mondatot: "Olyat mondtam, amit nagyon megbántam."

Ez a mondat a minősítő jelző tekintetében teljes információt tartalmaz. Ezt mutatja az is, hogy a vonatkozó névmási kötőszó "hogy"-gyal helyettesíthető: "Olyat mondtam, hogy nagyon megbántam."

Tárgy tekintetében viszont kiegészítésre szorul a mondat:

"Olyat mondtam, amit nagyon megbántam, /azt/ hogy a menyasszony egy kicsit már vénecske."

A 3. típusban - annyi ^{ember} _{szék} - csak "amennyi" kötőszós csoportot tüntettem fel. Gyakorlatilag előfordulnak "annyi ^{ember} _{szék} ' aki ^{ami} _{ami} "

szerkezetek is. Ilyen esetekben azonban különböző fajtájú mutató névmások kombinálásáról van szó, de az egyik mutató névmás csupán logikai tartalékként szerepel.

1. "Meghívót küldtek annyi rokonnak, ismerősnek, akik szanaszét laktak az országban, hogy csak a meghívás költségei 3000 forintre rúgtak."
2. "Annyi autóbusz jött, ^{ami} _{amely} mind tömött volt, hogy szinte sort alkottak."

Az első mondat, ha a logikai tartalékban levő részt beiktatjuk, így hangzik: "Meghívót küldtek annyi rokonnak, ismerősnek, olyanoknak, akik szanaszét laktak az országban, hogy"

Vagy: "Meghívót küldtek annyi olyan rokonnak, ismerősnek, akik"

A második mondat kiegészítése az elsőéhez hasonló módon történhet.

Az eddigi példamondatok túlnyomó többségében szándékosan választottam a főmondatban a mutató névmást, illetve a mutató névmással alkotott jelzős szintagma főnévi alaptagját toldalékkal, mert így jobban kimutatható, hogy az ilyen főmondatok vonatkozó mellékmondata nem tárgyi, nem határozói, hanem jelzői. /Kivétel csak az

"az, ami" típus képezhet./

A mutató névmások azonban nemcsak a jelzői funkcióra specializálódtak, hanem az állítmányira is. De ilyen esetben is az a szerepük, hogy az alanyak, mint főnévnek vagy implicit formában kifejezett főnévnek a kijelölő, minősítő, mennyiségi jegyére utaljanak, csak nem jelzői, hanem állítmányi funkcióban. A mutató névmások funkcióinak a hierarchiájában a jelzői funkciót elsődlegesnek tartom, mert implicit formában még az állítmányi funkcióban is benne van a jelzői. Erre vall az, hogy az állítmányi mutató névmáshoz egy-egy jelzői szintagma alaptagjaként mindig hozzá lehet tenni a főnévi alanyt vagy olyan főnevet, amelybe mint osztályba a főnév besorolható. Pl.:

1. "Ez a szék olyan, amelyre nem tanácsos ülni."

"Ez a szék olyan szék, amelyre nem tanácsos ülni."

2. "A réz olyan, amilyen az alumínium, könnyen forgácsolható."

"A réz olyan fém, amelyen /fém/ az alumínium, könnyen forgácsolható."

A magyar vonatkozó mondatokat illetően eddig elmondott általános, lényegre utaló megállapításokra támaszkodva, most térjünk át a magyar-vietnami kontrasztivitás kérdéseire.

Két mellérendelt predikatív viszony kapcsolatát egyetlen megállapításban el lehet intézni, minthogy az ilyen viszony a vietnami nyelvben csakis a mellérendelés grammatikai eszközével - mellérendelő kötőszó segítségével vagy kötőszó nélkül - valósulhat meg.

Az az eset azonban, hogy egy egyszerű mondat valamelyik tagját kiemeljük, s a kiemelt mondatrészsel predikatív viszonyba kerülő tagra vonatkoztatjuk az eredetileg egyszerű mondat többi részét, a vietnami nyelvben is létezik:

"A krétát keresem." "A kréta az, amit keresek."

"Phấn là cái mà tôi tìm."
kréta van dolog ami én keres

A magyar alárendelt vonatkozó mondatokat és vietnami megfelelőit két csoportba lehet sorolni. Az egyikbe tartoznak azok, amelyekben magyar részről "aki", "ami", "amely", "amelyik" a kötőszó. A másikba a "mint" kötőszóval is bevezethető "amilyen", "amekkora", "amennyi" kötőszavúak.

Először foglalkozzunk az első csoporttal. Mindenekelőtt azt nézzük meg, hogy a főmondat és a mellékmondat /illetve alárendelt szerkezet/ hogyan kapcsolódik egymáshoz. A magyarban a mellékmondatot egy kettős funkciót betöltő vonatkozó névmás kapcsolja a főmondatához, illetve annak valamelyik részéhez. A vonatkozó névmás egyúttal kötőszói funkcióban van, másrészt szintagmatikus viszonyba lép a mellékmondat valamelyik tagjával, gyakran úgy, hogy már magában is implicit formában egy szintagmatikus viszony valósul meg.

Természetesen - az említett szintagmatikus viszony miatt is - a vonatkozó névmás a mellékmondatához tartozik, annak szerves része. Ugyanakkor tartalmilag vonatkozik a főmondat valamelyik tagjára, vagy szószerkezetére. Tehát - hogy úgy mondjam - mindkét tagmondatba megkapaszkodik.

A vonatkozó névmás használata minden esetben kötelező. Ha elhagyjuk, nem jön létre vonatkozó mondat.

A vonatkozó névmás toldalékkal - raggal - és névutóval látható el.

A vietnami nyelvben az alárendelt rész közvetlenül, közbeiktatott nyelvi elem nélkül is kapcsolódhat a főlérendelt részhez, de kapcsolódhat a "ma" szóval is. Ezt a "ma" szót vonatkoztató formszónak nevezem. Vegyük még egyszer a

"Kréta az, amit keresek" mondatot. Ezt kétféleképpen fordíthatjuk:

Phân	là	cái	mà	tôi	tìm.
kréta	van	dolog	von.f.	én	keres
Phân	là	cái	tôi	tìm.	

A különbség csupán az, hogy az első fordításban szerepel a vonat-

koztató formaszó, a másodikban nem. A szabad választáson kívül, vannak esetek, amikor kötelező, máskor viszont nem lehet von. formaszót használni.

A további vietnami sajátosságok érzékeltetésére nézzük meg a következő mondat vietnami fordítását: "Levelet írtam annak az embernek, akitől a könyvet kaptam."

"Tôi đã viết thư cho người mà tôi đã nhận quyển sách
én irt levél-nak ember von.f. én kapott könyv

từ nó."
-tól ő

A "ma" formaszó csupán azt a funkciót tölti be, hogy egy főnévi értékű szó után állva jelzi, hogy arra a szóra vonatkozik az utána következő predikatív viszony, illetve szószerkezet, esetleg egyetlen szó. Ebből adódnak a következők:

a/ a formaszó nem az alárendelt szerkezethez tartozik, hanem egy ennek fölrendelt főnévi értékű szóhoz.

b/ Nem járulhat hozzá előljáró, amelynek a funkciója olyan, mint a magyarban a ragé, névutóé.

c/ Azt a jelentésbeli tartalmat, amit a magyarban a vonatkozó névmás fejez ki, a vietnami nyelvben az alárendelt részben a személyes névmás hordozza, s a személyes névmáshoz járulhatnak azok az előljárók, amelynek magyar megfelelői vonatkozó névmások ragjai és névutói.

Az utolsó mondat szó szerinti, tükörfordítása tehát így fest:

"Levelet írtam embernek könyvet kaptam tőle."

A vietnami nyelv a nyelvi eszközökkel takarékosan bánik.

Az említett helyzetben a személyes névmás sokszor él is maradhat, sőt bizonyos típusokban ki sem tehető. A következő mondatban pl. háromféle választási lehetőség van:

"Ő az az ember, akiről tegnap beszéltem."

"Nó là người mà tôi nói hôm qua về nó."
ő van ember von.f. én beszél tegnap -ról ő

"Nó là người mà hôm qua tôi nói."

"No la nguoi /ma/ hom qua toi noi den."

ő van ember v.f. tegnap én beszél -ról

Az első mondatban a személyes névmás előljáróval áll, a másiktól hiányzik a személyes névmás is, az előljáró is, a harmadikban csak előljáró van, személyes névmás nélkül. Gyakran a helyviszonyok esetében nélkülözi a vietnami nyelv a vonatkozó szerkezetben az előljárót a személyes névmással együtt:

"Az a szék, amelyiken ülsz, nem jó."
"Cái ghế anh ngồi không tốt."
szék te ül nem jó

Olyan esetekben, amikor a magyarban a vonatkozó névmás alany - vagy tárgyesetben van, a vietnami nyelv nem használ személyes névmást:

"Người mà không lao động cũng đừng ăn."
ember v.f. nem dolgozik is ne eszik

"Ez az a szék, amelyiket kerestem."

"Đây là cái ghế mà tôi đã tìm."
ez van szék v.f. én keresett

A magyarban a főmondatban mutató névmás utalhat a jelzót, jelzői szintagmát kifejtő mellékmondat típusára, illetve az egy típuson belüli árnyalatbeli különbségekre. A vietnami nyelvben a fölérendelt szerkezetben nem utal az alárendelt szerkezet természetére semmiféle nyelvi elem. Mondhatjuk, hogy a vietnami nyelvi a nyelvi kifejezőeszközök tekintetében nem annyira árnyalt, mint a magyar, de nyilvánvaló, hogy a világos és pontos információközlés szempontjából ez nem játszik szerepet. Ha pl. a magyarban azt az egyszerű mondatot, hogy "Nem szeretem a másoknak nem segítő embereket",

összetett mondattá alakítjuk át, kétféle rámutató szót is használhatunk: "Nem szeretem azokat az embereket, akik nem segítenek másoknak." "Nem szeretem az olyanokat, akik nem segítenek másoknak."

A vietnami nyelvben mindkét mondat fordítása ugyanúgy hangzik:

"Tôi không thích những người /mã/ không giúp đỡ người khác."
én nem szeret emberek v.f. nem segít ember másik

A magyarban a mutató névmási utalószó implicit formában kifejezheti a jelzett főnevet is a főmondatban. Minthogy a vietnami nyelvben nincs utalószó, természetes, hogy a fölérendelt predikatív szerkezetből nem hiányozhat a főnévi értékű fogalomszó, amelyre az alárendelt szerkezet vonatkozik. Az előbbi mondatok "azokat", "olyanokat" szavainak a vietnami megfelelője: những người = embereket.

Tehát a vietnami nyelvben a személyt jelölő legtágabb fogalom: người = ember. Ha tárgy /anyagi természetű dolog/ nevét nem teszünk ki a mondatba, mert előbb már megneveztük, vagy a szituációból világos, /és egyéb oknál fogva/ akkor a "cái" = "tárgy", "dolog" szót használjuk mint a legáltalánosabb fogalomszót; "điều", "cái điều" = szempont, dolog.

Lássunk néhány példát:

"Péter olyan, akiben bízni lehet."

"Péter là người có thể tin tưởng."

Péter van ember lehet bízni

"Van itt jó szék is. Amelyiken ülsz, nem jó."

"Cái mà anh ngồi không tốt."

dolog von.f.te ül nem jó

"Az újjáépítés az, ami a legfontosabb a háború után."

"Sự xây dựng lại là cái điều /mã/ quan trọng nhất sau
újjáépítés van szempont v.f. fontos -leg után
chiến tranh. "

háború

"Arra gondolok, ami tegnap az intézet előtt történt."

"Tôi suy nghĩ về sự việc xảy ra trước cửa quan hôm qua."
én gondol -ról ügy történik előtt intézet tegnap

Amint már szó volt róla, a főmondat jelzett szavának egyedi vagy általános jelentésére a magyarban utalhat az igeragozás is, sőt az egyedítés kihat az igeragozásra akkor is, ha a mutatószó cselekvéstartalomra vonatkozik.

A vietnami nyelvben ilyesmi nincs.

1. Azt kérek Gézától, amit Péter /,egy tollat/.
2. Azt kérem Gézától, amit Péter /,azt a tollat/.
3. Azt kérem Gézától, amit Péter /,hogY segítsen/.

Az 1., 2. mondat fordítása:

"Toi yêu câu Géza cái mà Péter yêu câu."
én kér Géza dolog v.f. Péter kér

A harmadiké:

"Tôì yêu câu Géza diêu mà Péter yêu câu."
én kér Géza dolog v.f. Péter kér

A különbség tehát csak annyi, hogy a harmadik mondat fordításában a "diêu" = dolog jelentése elvontabb, mint a "cái" = dolog jelentése. Sok esetben viszont az elvontabb jelentés kifejezésére is alkalmazható a "cái".

Most térjünk át az első csoportba tartozó vonatkozó mondatos összetett mondatok és vietnami megfelelőik összevetésének egy újabb szempontjára. Az eddigiek során vietnami vonatkozásban kerültem a mellékmondat kifejezést, helyette alárendelt predikatív szerkezet és alárendelt szerkezetet használtam. Miért?

I.E. Alesina egy kis tanulmányban foglalkozik a vietnami nyelv u.n. betétmondataival. A betétmondat - meghatározása szerint -, önálló predikatív viszony mondatrész funkcióban. A predikatív viszonyal kifejezett mondatrész funkciót persze más nyelvek mellékmondatairól is el lehet mondani. Mi hát a különbség a betétmondatos /egyszerű/ mondat és az alárendelt összetett mondat között?

I.E. Alesina a különbséget abban látja, hogy a betétmondatos mondatban a kapcsolatteremtés funkcióját betöltő formaszót akár kitesszük, akár nem, a kapcsolat típusában változás nem történik. Tehát pl. a jelzői betétmondat és jelzett szó közötti kapcsolat mindenféleképpen jelzős, akár a "mà" formaszó segítségével történik, akár nem. Az alárendelt összetett mondat tagmondatai között

pedig a kapcsolat típusa megváltozik a kötőszó megváltozásával /vagy elmaradásával/. Ehhez hozzátenném, hogy a vietnami nyelvre általában jellemző a betétmondatos szerkesztés, aminek - megítélésem szerint - a magyarázata az, hogy a szófajok elkülönülésének még csak a tendenciái jöttek létre, tehát nem alakult ki a szófajoknak mondatrészfunkciók szerinti differenciálódása, s ami ezzel összefügg, az utalószórendszer sem. Jó érzékeltetik ezt az ilyen mondatok:

1. "Toi hút thuốc là tôi làm giàu cho hàng thuốc."
én szív dohány van én csinál gazdag-nak dohánytröszt

Ennek a mondatnak a szerkezete - mondhatni szerkezeti érdekessége - a következő:

A mondatban két betétmondat van, mindkettő igei állítmánnyal:

a/ Tôi hút thuốc = Én dohányzom

b/ tôi làm giàu cho hàng thuốc = én gazdaggá teszem a dohánytrösztöt

A két betétmondatot a "là" kopula kapcsolja össze. Ebből következik, hogy a magyar fordításban a vietnami nyelv logikáját nominális mondattal tudjuk leginkább megközelíteni. Tehát az alany is, az állítmány is névszó lesz: Dohányzásom - a dohánytröszt gazdagítása. A vietnami nyelvben az első betétmondat az alany, a második betétmondat a kopulával együtt az állítmány.

/Mellékesen jegyzem meg, hogy I.E. Alesina azt állítja, hogy a betétmondat alany vagy állítmány, akkor a többi rész - amelyet ő fő résznek nevez - nem foglalhat magában predikatív viszonyt. Ezzel - amint a példa is mutatja - természetesen nem lehet egyetérteni./

2. "Tiếng Việt gọi cái này là cái bàn."
nyelv vietnami nevez dolog ez van asztal

Értelemszerű fordítása: A vietnami nyelv ezt /a dolgot/ asztalnak nevezi.

Ebben a mondatban egy betétmondat van alanyi funkcióban és névszói állítmány kopulával: A vietnami nyelv nevezi ezt a dolgot van asztal.

E.E. Alesina egyébként is rövid tanulmányában igen szűkszavúan foglalkozik a különböző betétmondatfajtákkal, így az alanyival, állítmányival, tárgyival, jelzőivel. A jelzői betétmondatra csupán néhány példát közöl, csupa olyanokat, amelyeknek magyar fordításában a vonatkozó névmás tárgy esetben van. Pl.:

"Quyên sách anh muốn mua giá hai đồng."

könyv te akar vásárol ár két dong

"A könyv, amelyet venni akarsz, két dongba kerül."

Véleményem szerint semmi sem indokolja, hogy az első csoportba tartozó vonatkozó mellékmondatok valamennyi fajtájának vietnami megfelelőjét ne tartsuk betétmondatnak, amennyiben predikatív viszonyt tartalmaz. Betétmondatok vannak tehát a következő mondatokban:

"Tôi đã viết thư cho người mà tôi đã nhận

én irt levél -nak ember v.f. én kapott

quyên sách từ nó."

könyv -tól ő

"Levelet írtam annak, akitől a könyvet kaptam."

"Tôi sợ cái đã xảy ra."

én fél dolog történt

"Amitől féltem, megtörtént."

"Tôi không tin điều anh nói về Géza."

én nem hisz dolog te mond -ról Géza

"Nem hiszem el azt, /a dolgot/ amit Gézáról mondtál."

"Péter nói cho Géza những điều khó tin."

Péter mond -nak Géza többes morf.dolog nehéz hisz

"Péter Gézának olyanokat mondott, amiket nehéz elhinni."

A magyar vonatkozó mellékmondatban mindig van predikatív viszony, a vietnami megfelelőjében nem mindig. Ilyenkor a vietnami megfelelője jelzős szerkezet, vagy csak egyetlen szóból álló jelző. Ez akkor fordul elő, ha a magyarban a vonatkozó névmás alany.

"T^hôi chú ý người đi ch^đđi ở đó."
én figyel ember sétál ott

"Figyelem azt, /az embert/ aki ott sétál."

E vietnami mondat magyar fordításának tökéletesen megfelel a következő igeneves szerkezetes mondat: "Figyelem az ott sétáló embert", minthogy az ige alaki változás nélkül is betöltheti a melléknévi /jelzői/ funkciót. Mint jelző a jelzett szó után áll.

Ezzel eljutottunk a szórend kérdéséhez. Elmondhatjuk, hogy sem a magyar vonatkozó mellékmondatos összetett mondatnak, sem a vietnami megfelelőjének nincs külön, csak ezekre vonatkozó szórendi szabálya. A szórend mindkét nyelv általános szórendi szabályaival magyarázható.

A magyarban a jelzői mellékmondat igyekszik a jelzett szavához közel kerülni, ezért fordul elő gyakran a főmondat közé ékelve. De akár közbe van ékelve, akár nincs, az esetek többségében hátrább áll, mint a jelzett szava. Ilyenkor a szórend szempontjából úgy viselkedik, mintha értelmező lenne.

A vietnami nyelvben valamennyi vonatkozó mondat, vonatkozó szerkezet, jelző, mert ezek az elárendelt részek egy - gyakran általános jelentésű - fogalomszóra vonatkoznak mint jelzős szintagma alaptagjára. A vonatkozó mondatok mint jelzők az általános szabályok szerint a jelzett szó mögött állnak:

"Elromlott a rádió, amelyet tegnap vásároltam."

"A rádió, amelyet tegnap vásároltam, elromlott."

"Chiếc ra-di-ô tôi mua hôm qua đã bị hỏng."
rádió én vásárol tegnap mult.m. romlik

Láthattuk, bár a vietnami mondatban alapvető szabály, hogy az alany után az állítmány következik, jelen esetben közéjük ékelődött egy betétmondat, mert az alannyal alkot jelzős szintagmatikus viszonyt.

A magyar-vietnami kontrasztivitás szempontjából a második csoportba sorolom a táblázatban a 2/c-d /olyan, amilyen/ és a 3/a-b /anynyi, amennyi/ alatt feltüntetett típusokat. Az összehasonlítás alapja a fölrendelt és alárendelt részt összekötő nyelvi elem.

A magyarban a 2/c-d típusban az összekötő elem lehet: "amilyen", "mint amilyen", "mint". Bizonyos esetekben tetszés szerint használható bármelyik, pl. a/ az "amilyen" állítmányi funkcióban van, b/ ha mindkét tagmondat állítmánya ugyanaz az ige, de az "amilyen" nem alkot szintágmát főnévvel és a mellékmondat állítmánya csak logikai tartalékként szerepel.

amilyen

a/ "Olyan körzöre van szükségem, mint amilyen a tied."

mint

amilyet

b/ "Olyan körzöt vásároltam, mint amilyet te. "

mint

A "mint" egyedül nem állhat az ilyen mondatokban:

amilyen

"Olyan körzöre van szükségem, mint amilyen a kirakatban látható."

amilyennel

"Olyan körzöt vásároltam, mint amilyennel Viet dolgozik."

A 2/c-d típusú magyar mondatok vietnami fordításában a tagmondato-
kat összekötő nyelvi elem a "nhũ" = "mint".

"Péter olyan rádiót vásárolt, amilyen Gábornak van."

"Péter đã mua cái ra-di-ô như cái Gábor có."

Péter vásárolt rádió mint dolog Gábor birtokol

Igen gyakori, hogy a főmondatnak ahhoz a szavához, amelyikre a mellékmondat vonatkozik, a "giống" = "hasonló" szó kapcsolódik jelzői minőségben. Az előbbi mondat fordítása ezért így is lehetséges:

"Péter đã mua cái ra-di-ô giống như cái Gábor có."

Péter vásárolt rádió hasonló mint dolog az Gábor

birtokol.

Amikor a magyarban a főmondat állítmánya az "olyan" mutatónévmás, a vietnami fordításban az állítmány természetesen nem is lehet más, mint a "giống".

"Viet olyan, amilyen az apja."

"Việt giống như bố nó."

Việt hasonló mint apa ő

Ha ezt a mondatot tükörfordításban akarjuk a magyarban kifejezni, ez így hangzik: "Viet hasonló, mint az apja." Itt a főmondat állítmánya melléknevesült melléknévi igenév.

A vietnami nyelvben morfológiailag nem lehet igéről és melléknévi igenévről beszélni, mert nincs ilyen formai szétválás, mondatnailag viszont van. Ezért értelmes mondatot kapunk akkor is, ha a "Việt giống như bố nó" "Viet hasonló, mint az apja" mondatból a "như" "mint" -et elhagyjuk: "Việt giống bố nó." De ennek szó szerinti fordítása más: "Viet hasonlít az apjára."

Térjünk vissza az első vietnamira fordított példamondatunkhoz:

"Péter olyan rádiót vásárolt, amilyen Gábornak van."

"Péter đã mua cái ra-di-ô /giống/ như cái Gábor có."

Ha ezt a vietnami mondatot vissza akarjuk magyarra fordítani, "pontosabb" a "Péter olyan rádiót vásárolt, mint amilyen Gábornak van" változat, minthogy vietnami kötőszó csakis a "như" = "mint" lehetséges.

Van azonban még "pontosabb" fordítás is. A "như" után láthatjuk a mondatban a "cái" szót. Ez a szó alárendelt részből nem maradhat el, csak akkor, ha a fölérendelt rész állítmánya "giống" = "hasonló".

Már szó volt arról, hogy a "cái" jelentése = "dolog". A "cái" lexikai egységet alkothat dologi jelentésű fogalomszóval: bàn = cái bàn asztal. A "cái bàn" második tagja, a "bàn", amely az "asztal" fogalmát hordozza, el is hagyható a mondatból, ha az ismétlést akarjuk elkerülni, ilyenkor a "bàn" = "asztal" fogalmát a "cái" önmagában is megtestesíti.

A fenti mondatban a "cái" a "ra-di-ô" -t helyettesíti. /Ki is tehetjük, ha akarjuk: "cái ra-di-ô" /

A "legPontosabb " fordítás tehát egy három tagmondatból álló összetett mondat:

"Péter olyan rádiót vásárolt, mint az /a rádió/, amely Gábornak van."

A 3/a-b /annyi, amennyi/ típusba tartozó mondatokban a magyarban a tagmondatokat összekötő "amennyi" vonatkozó névmás mellett szerepelhet a "mint amennyi", "mint" is.

A három variációs lehetőség feltételei hasonlóak a 2/c-d csoport három variációs feltételeihez.

"A csoportban a lány ^{amennyi}annyi, ^{mint amennyi}mint amennyi a fiú ."

"Annyi jegyet vettem, ^{amennyit}mint amennyit te."

"Pontosan annyi jegyet hoztam, ^{amennyit}mint amennyit kértél."

E csoportban a vietnami nyelvben használatos a számnévi mutató névmás /bây nhiều = annyi/ és a számnévi kérdőnévmás vonatkozó névmási értelemben /bao nhiêu = mennyi, amennyi/, ha az összetett mondat a mellékmondatral kezdődik.

"Amennyi . inget vásároltam, annyira volt szükségem."

"Bao nhiêu số mi tôi đã mua bấy nhiêu tôi đã cần thiết."
mennyi ing én vásárolt annyi én volt szükség

Egyébként a tagmondatokat összekötő morféma: ⁻bằng = egyenlő
như = mint
ma = von.f.

A főmondatban, s gyakran a mellékmondatban a "số" = "szám" jelentésű szó utal a határozatlan mennyiségre.

"Annyi krétát kaptam, amennyit kértem."

"Tôi đã nhận được số phần bằng số mà tôi đã yêu cầu,"
én kapott szám kréta egyenlő szám v.f. én kapott

"Tôi đã nhận được số phần như /số/ tôi đã yêu cầu."
én kapott szám kréta mint /szám/ én kapott

"Annyi inget vásárolok, amennyire szükségem van."

"Tôi mua đủ số áo mà tôi cần."
én vásárol elég szám ing v.f. én kell

Kitűzött céloknak és dolgozatom szerkezetének megfelelően ezzel mondanivalómat be is fejeztem. Csupán vázlatos összevetésre törekedtem. A dolgozatban vietnami vonatkozásban kerültem a vonatkozó mondat kifejezést, minthogy a két nyelv különböző természetének nem minden esetben felel meg az azonos terminológia. Alapul a magyar szerkezeteket vettem, s azt kerestem, hogy e szerkezetek által hordozott jelentéstartalmat milyen vietnami nyelvi modellek fejezik ki. Nem volt módomban azonban figyelembe venni minden lehetőséget, annál is inkább, mert vannak a vietnami nyelvben olyan típusok, amelyek részben a vizsgált körbe tartoznak, másrészt viszont kifelé mutatnak belőle.

x

- Irodalom: Hadrovics László: A funkcionális magyar mondat-
alapjai
Balázs János: Jel és jelölési érték
A szintagmatizálódás alapfeltétele
A névmás mint értelmező
H.Molnár Ilona: A módosító szók és módosító mondat-
részletek a mai magyar nyelvben
I.E. Alesina: Osznovnine modeli predlozsenij sz
vklucsennoj csasztju v vjetnamszkom
jazike

Фюгеди Иштван:

Заметки о венгерских и вьетнамских относительных предложениях

В начале работы автор обращает внимание на то, что он рассматривает относительные предложения не как подкласс придаточных предложений разного типа, а ищет такие общие черты, которые одинаковы характерны для всех предложений такого типа.

Различает относительные предложения и относительные придаточные предложения в зависимости от того, в каком предложении встречаются относительные союзы.

В дальнейшем анализирует сходные и несходные черты венгерских и вьетнамских относительных предложений.

Автор устанавливает, что венгерские относительные предложения и соответствующие им вьетнамские предложения, можно делить на две группы: в первую группу входят предложения с союзами *aki, ami, amely, amelyik*; во вторую группу — предложения с союзами *amilyen, amekkora, amennyi* /эти союзы можно заменить союзом *mint* /.

Автор доказывает, что во вьетнамском языке придаточному предложению соответствует подчиненная структура. Различает венгерский относительный союз / т. е. относительное местоимение / и вьетнамское относительное служебное слово *ша* .

В данной работе автор касается проблем порядка слов венгерского и вьетнамского предложений такого типа.

Havas Ágnes:

A hanoi magyar nyelvoktatás tapasztalatai

/ Beszámoló /

A Hanoi Idegennyelvi Egyetem - ahol a múlt évben a vietnami hallgatókat magyar nyelvre tanítottam - kettős feladatot lát el:

- Idegen nyelvi képzést ad; francia, angol, orosz, kínai nyelvtanárokat, fordítókat, tolmácsokat képez. Itt a tanulmányi idő 4 év.
- Megkezdte a leendő külföldi ösztöndíjasok nyelvi képzését. A múlt évben orosz, német, bulgár, lengyel, cseh, román, spanyol, magyar nyelvet oktattak. Ezen a karon a tanulmányi idő 1 év. /Gyakorlatban 7-8 hónap./ Az Ösztöndíjas Kar hallgatói az adott nyelven kívül anyanyelvükön fizikát, matematikát, műszaki rajzot és politikai ismereteket tanulnak. /Kivételt képeztek a Németországba utazó csoportok, ők a második félévben már németül tanulták a matematikát és a fizikát./

Az Ösztöndíjas Kar tanulmányi rendje

A tanév nov. 4-én kezdődött és június végén fejeződött be. Két félévre oszlott. Az első félévben az oktatás jan.25-ig tartott, ezt követték a félévi vizsgák. A hallgatók minden tantárgyból tettek írásbeli vizsgát, nyelvből szóbeli vizsgát is. Rövid téli szünet után febr. 17-én kezdődött a második félév. Az oktatás máj.31-én fejeződött be, ezt követte a vizsgaidőszak jún.14-ig. A nyelvi és szaktárgyi vizsgák után a hallgatók néhány hetes politikai oktatást kaptak /párttörténeti anyagot tanultak/.

A politikai tantárgyakból a hallgatók ezután vizsgáztak. A nyelvi órák száma „A” héten 22, „B” héten 17 volt. A hallgatóknak napi 5 órájuk volt. Áprilisban minden hallgató 3 hétig

társadalmi munkában vett részt, ezalatt természetesen nem volt tanítás. Így az évi magyar nyelvi órák száma kb. 460 volt.

A Hanoi-ban használt tankönyv, illetve jegyzet

Megérkezésemkor az első félévi tananyagot már hat hete oktatták a vietnami tanárok. A jegyzetet Vu Ngoc Can, Budapesten magyar szakon végzett vietnami tanár készítette. A NEI első öt könyvének az anyagát is felhasználta a jegyzetben, de csak igen kis mértékben. Főleg a hazai sajátosságok figyelembevételével készítette a jegyzetet. Ez a tananyag véleményem szerint koncepciójában jó, alapjában használható volt, de természetesen sok javítanivaló volt benne.

A második félévi anyagot már közösen készítettük. A szövegeket, a társalgási részt, és a gyakorlatokat én írtam, a nyelvtani részt Vu Ngoc Can, a szöszedetet és a fordítási gyakorlatokat a másik két vietnami tanár, Voung és To. A leckék tematikájának és a nyelvtani anyag sorrendjének a kialakításában messzemenően támaszkodtam a vietnami tanárok véleményére, javaslataira. Sajnos nem volt időnk a jegyzet alaposabb megbeszélésére, korrigálására.

Az első félévi anyagot a tanítás befejezése után júniusban Vu Ngoc Cannal közösen átdolgoztuk. Természetesen ezt a munkát is gyorsan, a vizsgáztatás feladatai mellett kellett elvégeznünk, ezért a munkánk nem lehetett elég alapos.

Az így kialakított jegyzet tartalmazza az I. ciklus teljes nyelvtani anyagát és az első ciklusnál valamivel nagyobb szókinccset. /Kb. 2200-2300 szót./

Az első félévi anyag 19, a második félévi 18 leckéből áll. Az első félévi anyagban dominálnak a vietnami témák - pl. "A diákszoba", "A Hanoi Idegennyelvi Egyetem", "A családom", "Egy barátom", "Séta Hanoi-ban", stb. - de már van benne néhány magyar vonatkozású lecke is, pl. "Séta Budapesten". A második félévi anyag legnagyobb része magyar témákkal foglal-

kozik - pl. "Látogatás egy magyar tsz-ben", "Csepeli munkások között", "Magyar ünnepek", "Magyarországgal ismerkedünk", stb.

A nyelvtani rész alapos, terjedelmes anyanyelvi magyarázatokat ad minden megtanulandó nyelvtani jelenségről, struktúráról számos példával.

Egy-egy leckéhez 7-10 gyakorlat tartozik. / Fordítási gyakorlat mindig van közte, a második félévtől fogalmazás is./ A jegyzet külön fonetikai részt is tartalmaz. /Vietnami nyelven, példákkal, magyarázatokkal./ Ezen kívül az első 13 leckéhez fonetikai gyakorlatokat is készítettünk.

A Hanoiban folytatott nyelvoktatás sajátosságai, tapasztalatai

A hanoi magyar tanítás eredményes volt, ezt bizonyították mind a Hanoiban, mind a Budapesten megtartott vizsgák. Az eredményes munkának számos tényezője volt. Ezek közül a következőket tartom különösen fontosnak:

- Lényegesen nagyobb óraszám jutott a nyelvi alapozásra. A hallgatók Hanoiban kb. 460 órában, Budapesten plusz 120 órában tanulták az első ciklusnak megfelelő nyelvtani anyagot s az első ciklus anyagánál valamivel nagyobb szókincset /kb. 2200-2300 szót/.
- Az előbbiekből következik, hogy ezt a nyelvi anyagot egyenletes elosztásban, nyugodt ütemben, hajsza nélkül tanulták. Volt idő arra, hogy a tanult anyag megszilárduljon, beérjen. A megterhelés az optimálist megközelítő volt, komoly munkát követelt, de nem volt irreális.
- Az oktatásban fel lehetett használni a közvetítő nyelv nyújtotta előnyöket. A vietnami tanárok minden nyelvi jelenséget, szabályt pontosan megmagyaráztak a hallgatóknak.
- Lehetőség nyílt arra, hogy a hallgatókat a nyelvi kontrasztivitás figyelembevételével oktassuk. A viet-

nami tanárok a nyelvtani jelenségek, szabályok megmagyarázásánál minden egyes esetben külön-külön tudatosították a magyar nyelv és a vietnami nyelv eltérő sajátosságait.

A tananyag, a tanmenet összeállításánál is figyelembe lehetett venni a kontrasztivitásból következő problémákat. /Az oktatási anyag sorrendjében, az egy-egy anyagrészre fordítandó időben, a gyakorlatok mennyiségében, jellegében stb./

- A jegyzet témáinak az összeállításánál is figyelembe lehetett venni a vietnami sajátosságokat. A hallgatók érdeklődésének, tapasztalatainak megfelelő leckeszövegek, társalgási gyakorlatok, reprodukciós szövegek megkönnyítették a beszédképesség kialakítását, megfelelő beszédhelyzeteket teremtettek.
- A gyakorlat azt mutatta, hogy érdemes volt a helyi sajátosságoknak megfelelő tananyagot /jegyzetet/ összeállítani. A helyi sajátosságokat figyelembe vevő jegyzet még akkor is hasznosnak bizonyult, ha időhiány, hiányos tapasztalatok, hiányos felkészültség miatt a jegyzetben sok a tudományos és módszertani szempontból kifogásolható rész.
- A jó eredmények elérésében nagyon nagy szerepe volt a megfelelő oktatási módszereknek is. A vietnami tanároknak kevés oktatási tapasztalata volt, gyakorlatlanok voltak, de rendkívül lelkiismeretesen, alaposan készültek az órákra, pontos, jó munkát végeztek. Az egyes nyelvtani magyarázatokat, a megértéshez szükséges példákat, a begyakorláshoz szükséges gyakorlatokat megfelelően előkészítették. Nagyon sokat gyakoroltatták az alapvető nyelvtani struktúrákat. A fordítási gyakorlatok /vietnamiról magyarra és magyarról vietnamira/ nagy szerepet játszottak a nyelvtani tudatosításban.

Mindnyájan nagy gondot fordítottunk a helyes kiejtés gyakoroltatására, és a hallás utáni megértés kialakítására. Már az első félévben voltak reprodukciós gyakorlatok. Igen rövid szöveget általában nagyon ismert témából hallás után kellett szóban, vagy írásban reprodukálni a hallgatónak. /Kezdetben 3-5-ször felolvastuk a szöveget, később kétszer, év végén egyes esetekben csak egyszer./ A hallgatók nagyon sok fogalmazást írtak. /Hetenként legalább egyet a 10-12. leckétől kezdve./ A fogalmazások témája mindig a vietnami élethez kapcsolódott, pl.: A családban; A falun; Egy vietnami gyár stb. A fogalmazásokat minden tanár javította. Lényegesen több szituatív gyakorlást csináltunk, mint Budapesten. /Pl. látogatás vietnami tsz-ben, gyárban, orvosnál stb./ A szituatív "játékok" nagyon alkalmasnak bizonyultak a beszédképesség fejlesztésére.

Általában több volt az órákon az élő beszéd, mint Budapesten - egy-egy leckéhez soha sem volt 8-10-nél több gyakorlat a könyvben, ezek egy része is házi feladat volt. Így az órákon viszonylag kevés időt vett igénybe ezeknek a gyakorlatoknak a feldolgozása, több idő jutott a kötetlenebb, de mégis tervszerű beszédre.

A beszédképesség fejlesztését különösen fontosnak tartottuk, mivel a hallgatók nagy része - mint a vietnami diákok általában - jobban fejezte ki magát írásban, mint szóban.

Nagyon jó volt az együttműködés a tanárok között. Minden tanár tanított minden csoportban, s a tapasztalatokat rendszeresen megbeszéltük. Minden héten tartottunk megbeszélést a soron levő feladatokról, az elmúlt hét tapasztalatairól. Rendszeresen számbevettük a típushibákat, ezekre mindnyájan nagyobb gondot fordítottunk. Kölcsönösen látogattuk egymás óráit, összhangban dolgoztunk.

Nagyon jó volt a tanárok és a diákok kapcsolata, bizalmon, megértéssel alapult. A tanárok soha sem voltak türelmetlenek a hallgatókkal, egy hangos, ideges szó nem hangzott el az órákon. Nyugodt, derűs, felszabadult légkör uralkodott, ez oldotta a gátlásokat. A hallgatók mertek beszélni. Mindenki türelmesen kivárta,

mig egy-egy nehezebben, lassabban, vagy dadogva beszélő diák is elmondja a mondanivalóját. Az órák sikerélményt adtak még a gyengébben startoló diákoknak is, azok sem veszítették el önbizalmukat. A gyengébb hallgatókkal külön is konzultáltak a tanárok, korrepetálták őket.

A diákok tisztelték és szerették a tanáraikat, a tanárok is szerették és megbecsülték a diákokat.

A hallgatók a megszokott hazai környezetben kezdtek ismerkedni a magyar nyelvvel. Nem nehezítette a munkájukat az idegen környezethez, éghajlathoz, szokásokhoz való akklimatizálódás problémája.

Végül, de nem utolsó sorban az eredményes munka feltétele volt a diákok megfelelő kiválasztása is.

Véleményem szerint igen nehéz, szinte lehetetlen lenne mindezeket a tényezőket rangsorolni. Nem tudnám egyiket sem különösen kiemelni. Együtthatásuk eredménye, hogy a hallgatók jól elsajátították a tananyagot.

A nyelvoktatást nehezítő tényezők

Nem lenne a kép teljes, ha nem beszélnék azokról a problémákról, amelyek nehezítették munkánkat. Ezek közül a legfontosabbak:

- Jelentős késéssel, december közepén érkeztem Hanoi-ba, amikor már hat hete folyt az oktatás. Bizonyos időt vett igénybe még a tájékozódás, akklimatizálódás is.

- Először dolgoztam külföldön ilyen munkakörben, s más sem dolgozott előttem Hanoi-ban. Ezért bizonyos ideig eltartott, amíg a magam számára is tisztázódtak, pontosan körvonalazódtak a feladataim.

- Bizonyos fokig nehezítette a munkát a vietnami tanárok tapasztalatlansága is, és az a körülmény, hogy nem anyanyelvük a tanított nyelv, bár jól beszélnek magyarul.

- Hátráltatták az oktatást az objektív helyzetből szükségszerűen adódó anyagi körülmények, nehézségek is. Pl. a felszerelés

hiányosságai, az a tény, hogy alig volt szemléltető eszközünk, kevés szakkönyv állt a rendelkezésünkre stb.

- A nyelvtanulás szempontjából nem volt előnyös a magas csoportlétszám. /Egy-egy csoportban 19-21 diák. /

A gyakorlat azonban azt mutatta, hogy ezeket a nehézségeket le lehetett küzdeni, hogy ezeknél lényegesen nagyobb hatása volt az eredményes munkát elősegítő tényezőknek.

A hallgatók tudása

Az oktatás eredményességét tükrözték a vizsgaeredmények. A hallgatók egész évi rendszeres, jó munkája, a megfelelő oktatás megbízható tudásban és jó osztályzatokban realizálódott. A Hanoi-ban júniusban megtartott vizsgán minden hallgató megfelelt a követelményeknek. Egy hallgató vizsgázott gyenge eredménnyel, /5= magyar 2/ kb. öt-hat hallgató elég gyengén /5.5-6.5 = kettes és hármas között/. Jales eredményt 7-8 hallgató ért el /8.5-9.5/. A 10 pontot, azaz a maximális pontszámot egy hallgató sem érte el.

A diákok szóbeli kifejezőkészsége elmaradt az írásbeli kifejezőkészségüktől.

Budapesten szept. 29-én és 30-án vizsgáztak a hallgatók. Az eredményeik itt is jók voltak. A hallgatók vizsgaátlaga: 4.05.

Az írásbeli vizsgán a 36 hallgató közül összesen hat írt olyan dolgozatot, amelyik 70 pont alatt /70 % alatt/ volt. Ezek közül is csak egy nyújtott 50 % alatti teljesítményt. Ez a hallgató is négyesre felelt viszont a szóbelin. A szóbeli vizsgán is csak egy diák felelt kettesre. /Írásbelije 4-es volt./ Tizenkét hallgató felelete volt ötös.

A Budapesten töltött egy hónap alatt különösen a diákok szóbeli kifejezőkészsége fejlődött gyorsan, most már nincs elmaradva az írásbeli kifejezőkészségük mögött.

A hallgatók tudása megbízható, jó.

- A nyelvtani alapok biztosak, tudatosan alkalmazzák a nyelvtani szabályokat, általában jól használják a ragokat, nem fordul elő, hogy ragozás nélkül dobálnák egymás mögé a szavakat.

- Általában jól használják az alapvető szórendi szabályokat is. /Pl. jelző és jelzett szó szórendje, birtokviszony szórendje, igekötők szórendje stb./ Ennek ellenére sok még a szórendi hiba, főleg a kiemelt, hangsúlyos mondatrészeknél.

- Jól, rendszeresen használják a felszólító módot, és kezdik megszokni a feltételes mód használatát is. Az igenevek használatánál nem mutatkoztak problémák.

- A jók rendszeresen, a gyengébbek valamivel ritkábban használják az összetett mondatokat. A legjobbak többszörösen összetett mondatokat is nehézség nélkül mondanak, illetve írnak a fogalmazásaikban.

- A hallás utáni megértés is elég jó. Az ismert szavakból álló, ismert nyelvtani anyagot tartalmazó szöveget kivétel nélkül megértik általában első hallásra, amennyiben a beszédtempó a normál beszédtempónál valamivel - nem sokkal - lassúbb. A normál beszédtempóban mondott szöveget még nem értik meg, akkor sem, ha minden szót ismernek.

- A hallgatók kiejtése jobb, mint az előző évek átlagában a vietnami hallgatók kiejtése. A mondatok intonációjában különösen nagy a különbség, de általában még mindég elég gyenge a kiejtésük. Problémák vannak egyes hangok ejtésében is /pl. a sziszegők helyes ejtésében /, az intonációban is. Általában töredezetten, lassan beszélnek, egyesek dadognak.

Ennek ellenére bízhatunk abban, hogy a hallgatók év végén is alapos, jó tudásról fognak tudni számot adni, sikeresen fognak vizsgázni.

x x x x x

SZAKTÁRGYAK

Cynolter Erzsébet:

A differenciált matematika-oktatásról

Tanulmányomban csak arra vállalkozom, hogy a differenciált oktatás témájával kapcsolatban annyit elmondjak, amennyi ítéletem szerint fontos, s vázoljam gondolataimat, javaslataimat a NEI-ben való megvalósítás lehetőségeiről, s azokat a véleményem szerint fontos szervezési formákat, eljárásokat és lehetőségeket, amelyek gyakorlatunkban megvalósíthatók.

Nemcsak a tanítási órákat kívánom elemezni, vizsgálni, hanem a tanítási órák rendszerét is.

A NEI-ben a matematika tanítás feladata a különböző nemzetiségű és előképzettségű hallgatókat előkészíteni a magyar felsőoktatási intézményekben folyó matematikai tanulmányok elkezdésére.

Ennek érdekében a különböző előképzettségű hallgatók ismereteit olyan egységes szintre kell hoznunk, amely megfelelő alapul szolgál a magyar egyetemek matematika anyagának megértéséhez.

El kell sajátíttatni a magyar szakterminológiát, és ki kell alakítanunk a szaktárgy ismeretanyagának feldolgozásához szükséges kifejezési készséget.

A tantárgy természetéből adódik az összefüggések felismerésére, és önálló alkalmazására irányuló gondolkodásmód kialakításának célja: a valóság összefüggéseinek megfigyelésén, és ezek absztrahálásán alapuló materialista gondolkodásmód kialakítására való törekvés.

A tanultaknak sokkal szilárdabb gyökere lesz, ha a tanulók az ismereteket nem passzív, hanem aktív módon szerzik. Az aktív tanulás önálló, alkotó. A tanulók kész formában az anyag-

nak csak egy részét kapják meg, és a további lépéseket önállóan teszik meg. Ezek helyes voltát vagy a tanár ellenőrzi, javítja, vagy ők maguk jegyzet, könyv segítségével. Ez az oktatás minőségileg új koncepciója. Ez a modell számol minden egyes tanuló személyiségével, képességével, érdeklődési körével és törekvéseivel.

A szocialista országok - SzU, Lo, NDK, - de a kapitalista országok iskolarendszerében is már régóta előforduló törekvés valamennyi tantárgy tantervének minden tanulóra érvényes általános csökkentése, a differenciált oktatás különféle változatainak bevezetésére.

A szocialista országok oktatási reformja során a különböző érdeklődésű tanulók különböző osztályokat választhatnak már az alsótagozaton is. Hasonló eredményekről értesülhetünk az angol, francia, belga iskolarendszerekből is.

A NEI-ben bizonyos differenciálás eddig is volt, hiszen a különböző szakirány szerinti csoportbeosztás is ezt a célt szolgálja. A különböző szakirányok számára a tanterv más és más tantárgyakat, tananyagokat tartalmaz, aszerint, hogy felsőfokú tanulmányaikhoz milyen ismeretekre van szükségük.

A jövőben azonban szükség lesz egy-egy szakirányon belül az anyag alapos átvizsgálására, megállapítani, hogy melyik szaktárgyat milyen súllyal kell oktatni a továbbiakban, valamint egy szaktárgyon belül melyik anyagrészt kell és lehet elhagyni, melyiket kell alaposabban oktatni. Ebben a munkában szem előtt kell tartanunk az egyetemi, főiskolai vizsganyagot, meg kell ismernünk a különböző karok első éves anyagát, hogy tanulóink számára a fokozatos átmenetet biztosítani tudjuk.

További differenciálást jelentene, ha egy szakirányon belül a különböző országokból, különböző előképzettséggel érkezett tanulókat a nyelv szerinti csoportokból kiemelve, szaktárgyi tudásuk és képességük szerint más-más csoportbeosztásban tanítanánk.

A képességfejlesztésnek a differenciálás alapján öt útját különböztethetjük meg:

1. Egyedül az elmaradt tanulókat korrepetáljuk;
2. A jó képességű tanulókat emeljük ki az átlagból;
3. Az 1. és 2. együtt; azaz a jókat szorgalmi feladatokkal fejlesztjük, a gyengéket korrepetáljuk.
4. Egy átlagos, közepes szintet biztosítunk.
5. Amikor a tanulókat képesség, fejlődés és egyéb tényezők alapján differenciáljuk, pontosabban az osztályt differenciáljuk nem állandó összetételű és időbeosztású csoportokra /s a pedagógiai munkát így visszük előre/.

Nyilvánvalóan arra kell törekednünk, hogy ez utóbbit tudjuk egyre jobban megvalósítani.

Ha a előképzettség szerinti csoportbeosztást megoldottuk, - erre nézve a továbbiakban pontosan leírom elképzelésemet, javaslatomat, - a tanár számára könnyebbé válik az órán belüli differenciált foglalkozás tanulóival, mivel megközelítőleg homogén összetételű csoportokkal áll szemben.

A hallgatók azonban nemcsak a meglévő tudásuk szerint, hanem egyéb, sajátos tulajdonságaik alapján, elsősorban munkaütemük szerint is differenciálódnak. Ez adódhat a magyar nyelv elsajátításának mértékéből, de adódhat a tanuló egyéni tulajdonságaiból is: gyorsabb felfogóképesség, nagyobb szorgalom stb. Célszerű tehát a csoportmunkát alkalmaznunk, ez módot nyújt arra, hogy differenciáltan foglalkozzunk az egyes tanulókkal. A tehetséges, gyorsan haladó tanulók csoportját olyan újabb feladatokkal láthatjuk el, amelyek megoldása túlmutat a törzsanyagon és a téma szélesebbkörű ismeretét eredményezi.

Napjainkban nagyon gyakran használt kifejezések: "korszerű oktatás", - "hagyományos oktatás".

Ez a szocialista pedagógia fejlődésének következménye, s ezzel függ össze a "hagyományos" és a "korszerű" oktatás szembeállítás. Az az igény jut benne kifejezésre, hogy a szocialista pedagógia újuljon meg az oktatás egész elméletével, gyakorlatával együtt.

A korszerűsítés feladata: növelni a tanítás-tanulás intenzitását, gazdaságosságát, fokozni kell a hatékonyságát, optimalizálni kell a tanítás-tanulás folyamatát.

Nyilvánvaló az is, hogy nem elég eredményesebben tanítani a jelenlegi anyagot. Az sem járható út, hogy a jelenlegi anyagot lerövidítve, vagy gyorsabban elvégezve néhány újabb fejezetet csatoljunk hozzá. A korszerű matematika-oktatás tartalmi és módszertani korszerűsítést jelent. A korszerű tananyag kiválasztása nagyon nehéz feladat. Ezzel nálunk a Matematikai Tantárgyi Bizottság foglalkozik, s a korszerű tananyag kiválasztása országunkban a szó szoros értelmében közüggé vált. A tantervek országos vitája alkalmas módszer a társadalom követelményeinek vizsgálatára. Eredményeink nemzetközi elismerését jelenti az 1962 nyarán Budapesten megtartott nemzetközi matematika-tanítási szimpózium, melyet az UNESCO rendezett.

A tananyag korszerűsítése még napjainkban is folyamatban van. A középiskolai anyag átszervezését a főiskolai, egyetemi vizsganyag megváltozása követi, s ezt állandóan szem előtt kell tartanunk hallgatóink előkészítése során.

Mit nevezünk korszerűnek az oktatás gyakorlatában?

Egy-egy oktatási módszert olyan mértékben nevezhetünk korszerűnek, amilyen mértékben ez adott idő alatt, adott közösségben, adott egyéb feltételek mellett jó eredményre vezet. A korszerű oktatás egyik fő kritériuma az, hogy eredményesebb, mint a hagyományos, nagyobb a hatásfoka.

Ilyen módszerek valamennyi szaktárgyban a csoportmunka és a programozott oktatás, a különböző feladatlapos eljárások, a különböző audiovizuális eszközök felhasználása, egyéni és kollektív oktatógépek használata stb.

Ezek a korszerű módszerek és oktatási segédeszközök a pedagógia igen új, a két világháború közötti évtizedekre eső módszerei. Szélesebb alkalmazásuk csak az utolsó két évtizedben, a

programozott oktatás pedig még ennél is később, az utóbbi 10-15 évben került előtérbe.

Mind a csoportmunka, mind a programozott oktatás kísérleti stádiumban van, talán ezért lehetséges annyi ellentétes véleményt olvasni ezekről a kérdésekről. Mégis, az elmúlt évek tapasztalata azt mutatja, hogy frontális osztálymunkával kitűzött céljainkat nem tudjuk elérni.

A csoportmunkában a hallgatók a különböző feladatokat közvetett tanári irányítással, de öntevékenyen oldják meg.

E munkaforma fejleszti a lényeglátó, analizáló-szintetizáló, fogalom-ítéletalkotó képességeket. A megfigyelés pontossabbá válik általa, növeli a tanulás kezdeményező erejét, a tanulást örömteljesebbé teszi. Fejleszti a kritikai intelligenciát, a tények, vélemények mérlegelésére készíti a tanulókat, rászoktatja őket a szabad idő kulturált felhasználására, a munkafegyelemre, mivel a kollektívából kiáradó lendület a lustákat is magával ragadja. A csoportos foglalkozások folyamán a tanulókat a tanítási órákon kisebb csoportokra osztjuk. A kitűzött feladatokkal közösen foglalkoznak. Megbeszélik egymással problémáikat, egymás közötti viták során valamennyien eljutnak a feladatok megoldásához. A tanár a munkában vitapartnerként vesz részt. Ha úgy alakítjuk ki az egyes csoportokat, hogy nagyjából azonos képességű és főleg azonos munkatempójú tanulók kerüljenek egy csoportba, akkor elérhetjük, hogy minden tanuló optimális idő alatt dolgozhatja fel az előírt anyagot. A tanár számára is könnyebb feladatot jelent az ilyen homogén csoporttal való foglalkozás. Könnyebben, gyorsabban nyomon követheti az ilyen csoportok előrehaladását, és annak megfelelően tűzheti ki az újabb feladatot.

A csoportórák felépítése általában a következő:

A téma és az óra anyaga közötti összefüggés vázolása, -
problémafelvető célkitűzés;

A részkérdések kijelölése, - a feladat vizsgálati módjának
megbeszélése;

A csoportok munkája;

A beszámoltatás;

A tanár rövid összefoglalása;

A csoportórát azonban beszámoltatással is kezdhethetjük. Ekkor a csoportok ismertetik az előző órán folytatott munkájuk eredményét. Ezután a tanár felhívhatja figyelmüket a témához kapcsolódó részletkérdések vizsgálatára, melyek további tanulmányozásnak lehetnek tárgyai.

Csoportfeladattal foglalkozhatnak a tanulók a tanítási órán kívül is, a feldolgozás, az elvégzett munka ellenőrzése pedig a tanítási órán történik.

Az óra vezetése lényegileg két módon történhet:

Homogén vagy azonos feladatrendszerű munkaformában, vagy differenciált tanulási formában. Ez utóbbi a tanulók fokozott önállóságát feltételezi.

Az eddig elmondottakból kitűnik, hogy a NEI-ben is tovább kell lépnünk, keresnünk kell az utat a differenciált oktatás különféle változatainak bevezetésére.

Mi a helyzet jelenleg egy csoporton belül a szaktárgyak, elsősorban a matematika szempontjából?

Egy csoportba kerülhetnek, s kerülnek is:

- I. Alacsony tudásszinttel rendelkezők, akik egy része a miénkétől eltérő iskolatípusban kevesebb matematikát tanult, mint az átlag, bizonyos nagyobb fejezeteket esetleg egyáltalán nem, vagy csak nagyon felületesen; másik része tanulta, de gyengébb képessége miatt nem vált biztos tudásúvá, vagy kevesebbet tanult, és azt sem tudja biztosan. Van olyan is, aki tanulta ugyan, de sokat felejtett, mert például néhány évet kihagyott, és úgy került sor tanulmányai folytatására.
- II. Közepes tudásszinttel rendelkezők: az anyagot anyanyelvükön közepes szinten tudják.
- III. Jó tudásszintű hallgatók csoportja:
 - biztos tudással, jó készségekkel rendelkeznek;
 - tudásukat csak csiszolni kell, s a magyar szakterminológiát elsajátíttatni.

Javaslatom a következő: tartsuk meg a csoport összetételét a magyar nyelv tanulása során, de bontsuk a csoportokat, és képezzünk újakat a szaktárgyak eredményesebb oktatása érdekében.

Elképzelésem a következő:

Egy szakirányon belül 3 csoport egyforma órarend szerint tanulna, s akkor bizonyos órákon, akár valamennyi szakórán, ha szükséges, lehetőségessé válna a csoportok bontása. Nem okozhat gondot a más csoportbeosztás a hallgatónak, mivel a szaktárgyakat úgy is kabinetekben tanulja, nyelvi óra után vagy szaktárgyi órák után is termet kell változtatnia mindenképpen.

A csoport tagjai különböző, 3 féle kabinet felé tartanak. Így matematika órákon a 3 nyelvi csoportból 3 új csoportot képeznénk: az elsőben lennének mindhárom csoportból az I. tudásszintű, a másodikban a II. tudásszintű, a harmadikban pedig a III. tudásszintű hallgatók.

Ne feledjük: az így képezett I. II. és III. csoportok sem homogének! Ezen belül is különböző tudású, különböző képességű és különböző munkaütemű hallgatónk lesz, sőt a magyar nyelv elsajátításában sem egyformán állnak. Szükség lesz tehát ezen új csoportokon belül is a differenciálásra, de ezeken belül már lehetséges és megkövetelhető.

A hallgatókat állandóan figyelni kell, hiszen a különböző fejezetek tárgyalásánál vagy bizonyos idő után néhány diák felfejlődhet, és I-ből II-be, vagy II-ből III-ba kerülhet át hallgató, vagy fordítva, éppen az derülhet ki, hogy valamelyik hallgató csoportjában nem állja meg a helyét, sőt előfordulhat az is, hogy például betegség miatt lemarad. Ilyenkor a csoport megváltoztatására van szükség. Könnyen megvalósítható: matematika órára a diák nem az "1", hanem a "2" kabinetbe megy. Ezek a csoportok tehát nem állandó összetételűek lennének, hanem a mindenkori helyzetnek megfelelően alakulnának.

Ösztönözni kellene a hallgatókat a "magasabb" csoportba kerülésre és ottmaradásra.

Például mérnök szakirányt alapul véve a következőt tehetnénk:

- I. csoportban heti 8 matematika óra, és 2 kötelező konzultációs óra délután az órát tartó tanárral;
- II. csoportban heti 8 matematika óra az eddigiek szerint;
- III. csoportban a matematika óra csökkenne heti 6-ra. A fennmaradó két órát más, nekik gyengébben menő szaktárgyak tanulására fordíthatnák. Elképzelhető, hogy ezen tanulók közül valamelyiknek lesz 2 kötelező fizika konzultációja, vagy a magyar nyelv tanulásával foglalkozna, vagy mélyebben hatolhat a matematika tanulásában, hiszen a "szakköri" tagok ezekből a csoportokból kerülnek ki. Az is elképzelhető, hogy néhány tanuló azért fogja szorgalmasabban tanulni a matematikát, hogy heti 2 órával kevesebbje legyen. Amennyiben sikerül megvalósítani a "kétféléves" rendszert, úgy további ösztönző lehetne a beszámoló félévkor s a vizsga év végén.

A magyar nyelv tanulásának kezdetétől függetlenül a beszámolóra, vizsgára az illető tárgyból elért előmenetele szerint kellene a tanulókat engedni. A beszámolók, vizsgák legkorábbi és legkésőbbi időpontját kell megállapítani, azon belül a hallgatók választhatóknak. Ez rendszeres tanulásra buzdít, és minden hallgató úgy osztja be idejét az egyes tárgyak között, ahogyan neki a legmegfelelőbb.

Jó lenne megoldani, hogy valamely tárgyból elégtelen eredményt elért hallgató a 2. félévet ne kezdhesse el anélkül, hogy első félévi hiányait ne pótolta volna, azaz javítóvizsgát ne tett volna. A III. csoportban tanító tanárok kevesebb heti elfoglaltságuk esetén vagy vizsgaidőszakban megmaradt szabadidejükben módszertani kérdések kidolgozásával, feladatlapon készítésével, zárthelyi feladatok összeállításával foglalkozhatnának. Előfordulhat, hogy ílymódon kevesebb óraadót kell alkalmazni. A létszámot tekintve várható, hogy I. és III. csoportok 12 fő alatt, II. csoportok pedig 12 fő felett lesznek.

A programozott oktatás keretében csak a második félév második harmadától tartom lehetségesnek az előadások tartását. Az előadásokat mindig délelőtt kellene tartani, pl. kedden és pénteken

az első két órában. Az órarendet el lehet készíteni úgy, hogy a második félelvtől kezdve, - de lehet már az elsőben is -, kedden és pénteken minden csoportban az első két órában matematika óra legyen. Mivel egy matematika tanár nemcsak egy csoportban tanít, második vagy harmadik csoportjában főállású magyartanárnak legyen órája ebben az időben, vele néhány alkalommal a csere kötelezően megoldható. Így az előadások tartása differenciált formában, a lehető legkevesebb zavarral megoldható lesz.

Mivel az előadás nyelve a hallgatóknak nem anyanyelvük, nálunk még fontosabb, hogy a különböző tudásszintű hallgatók nekik megfelelő szintű előadást halljanak. Nyilván az I. csoportbeli hallgatók meg sem értenék a III. csoportbelieket, ezek pedig unatkoznának az I. csoportnak szánt előadásokon.

Visszatérve a hallgatók differenciált csoportképzésére, további órarendi egyszerűsítést jelenthetne, ha az egyszerűre érkező, egy anyanyelvű hallgatókat - gondolok itt első sorban a vietnami hallgatókra és esetleg a dél-amerikaiakra, aki elég sokan vannak, - érkezésük alkalmával anyanyelvi felmérés alapján matematikai előképzettségük szerint sorolnánk csoportokba. Így megoldódna az "egynyelvűség" és a differenciált csoport képzése is. Tudjuk, hogy a matematikából I. kategóriába sorolt csoport nem feltétlenül lenne nyelvileg is rosszabb a többinél.

Összefoglalva a differenciált oktatással kapcsolatos feladatainkat, a következőket mondhatjuk: differenciálni kell:

1. Szakirányok szerint - már eddig is csináltuk, folytatni kell, esetleg finomítani; a Tanulmányi Osztály feladata.
2. A tantervi anyag szerint - tanmenetünk eddig is tartalmazta a minimális tananyagot; szakcsoportvezetők feladata.

3. Előképzettség, tudásszint szerint - új csoportok kialakításának bevezetése; intézet vezetőségének feladata.

4. A tanítási órákon - a NEI-ben tanító tanárok feladata.

A 3. pontba soroltak bevezetése megkönnyítené a tanárok munkáját a tanítási órákon és azokon kívül is.

Az órákon alkalmazható, a hallgatók differenciált oktatására alkalmas módszereket a tanuló tudása érdekében kötelességünk alkalmazni. Az irodalomban ajánlott korszerű oktatási módszerekre ezért tértem ki részletesen.

A matematikai szakcsoport további feladatai:

1. A matematika tankönyv átdolgozása oly módon, hogy alkalmas legyen programozott oktatásra a 3. ciklustól vagy a 2. félévtől kezdve; úgy megírni, hogy jól elkülönítve tartalmazza az előadásra szánt, valamint a csoportmunkával és egyéni tanulással elsajátítható anyagrészeket.
2. Feladatlapok készítése a csoportos oktatáshoz, és a programozott oktatáshoz egyaránt, - melyik anyagrészt milyen módszerrel oktatjuk; módszertani útmutató készítése.
3. Tanulásra alkalmas példatár készítése.
4. A matematikai szakszótár további kiegészítése, s a hiányzó nyelveken való megjelentetése.
5. Tudásszint felmérő tesztek készítése, hogy a csoportbeosztást el tudjuk végezni.

Irodalomjegyzék

- Bader C: Csoportmunka a svájci iskolákban. A pedagógia idő-
szerű kérdései külföldön. Tankönyvkiadó, Bp. 1966.
- Báthory Zoltán - Gyarakai Frigyes: A programozott oktatás;
eredmények és feladatok Bp. DPI, 1969.
- Berg, A.J.: Kibernetika - nauka ob optimalnom upravlénnyii, 1964.
- Buzás László : A csoportmunka időszerű kérdései Tankönyvkiadó,
Bpest, 1969.
- Bogolajevszkij - Mencsinszkaja: Az iskolai ismeretsajátítás
pszichológiája Bpest, Tankönyvkiadó, 1965.
- Diós József: Programozott oktatás oktatógéppel
- Frey G.: Gruppenunterricht in der Volksschule E. Klett Verlag,
Stuttgart, 1959.
- Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései Bp,
Tankönyvkiadó, 1967.
- Kiss Árpád: A tanulás programozása Bpest, Tankönyvkiadó, 1973.
- Kovács J. Sándor: A differenciált oktatás kérdéseihez
- Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás Bpest, Akadémiai
Kiadó, 1963.
- Nagy Istvánné: A tanulás korszerű irányításának kérdéseihez
Bpest, 1971.
- Nagy Sándor: Pedagógia III. Az oktatás elmélete Bpest, 1962.
- Pólya György : A gondolkodás iskolája. Bpest, Bibliotheca, 1957.
- Regelson, L. M.: Felsőoktatás és programozott oktatás. Bpest,
1968.
- Sztoljár, A. A.: A matematika tanításának módszerei Bpest,
Tankönyvkiadó, 1969.
- A tanulás korszerű irányításának kérdései Bpest, Tankönyvkiadó,
1971.
- Tehetség és különleges képzés A differenciált oktatás problé-
mái Bpest, Tankönyvkiadó. 1965.
- Ananyev B.: A tehetség kialakulása
- Nowicki Miroslaw: A differenciált oktatás

A matematika tanítása Az MM módszertani folyóirata
Programozott tankönyvek Bpest, Tankönyvkiadó /az OPI didak-
tikai tanszékének irányításával készültek/
Százalékszámítás 1970. Zsigmond József
Egyenes és fordított arányosság 1970. Kun Péter
A törtek, műveletek törtekkel 1970. Cser Andor; Pálffy
Sándor
Elsőfokú egyenletrendszerek megoldása. 1971. Sztanó Tamásné

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

NEVELÉS

Berényi Mária:

Hozzászólás a KGST országok előkészítő intézetei-
nek szófiai nevelési konferenciáján - 1975. május

Intézetünkben néhány éve neveléselméleti bizottság működik, mely évenként más-más nevelési téma részletes vizsgálatát tűzi napirendre. Ilyen téma volt az elmúlt évben a külföldi hallgatók internacionalizmusra való nevelése, mivel úgy tűnt, ezen a területen igen sok a tisztázatlan kérdés, megoldandó feladat. Gyakorlati munkánk során nap mint nap találkozunk az intézetben élő különböző nemzetiségű hallgatók együttélésének problémáival, konfliktusaival. A hallgatók közötti konfliktusok gyakran heves vitákhoz, nem egyszer verekedéshez vezetnek, egyszóval az együttélés, elméleti vonatkozásban az internacionalizmus kérdései egyáltalán nem csak eszmei-elméleti téren jelentkeznek.

Első feladatként szeretnénk volna minél objektívebben felmérni a kiinduló helyzetet, információkat gyűjteni a hallgatók egymásról alkotott ítéleteiről és előítéleteiről. E célból állítottunk össze kérdőívet, melyben az internacionalizmussal, illetve annak "helyi vonatkozásaival" kapcsolatos kérdések szerepeltek. 1973 decemberében 180 kérdőívet osztottunk ki, ezekből 160 volt értékelhető. A hallgatók csoportkeretben, magyar nyelven töltötték ki az ivateket. Három hónapi nyelvtanulás után a hallgatókat némileg természetesen befolyásolták a nyelvi nehézségek a kérdőívek kitöltésében. Erre előre számítottunk is, mégis úgy döntöttünk, hogy viszonylag korai időpontban végezzük a felmérést, amikor még élnek a hallgatókban az otthonról hozott előítéletek, s ezekhez párosulnak /azonos, vagy ellenkező előjellel/ az első tapasztalatok.

Most röviden ismertetni szeretném a kérdőívben szereplő témákat.

Az első kérdéskör a hallgató személyes helyzetére vonatkozott: milyen csoportban tanul /egynemzetiségű, közös nyelvű, vegyes/; kivel lakik /azonos nemzetiségű diákokkal-e, van-e közvetítő nyelv/; melyik megoldást tartja kívánatosnak.

Ugyanabban a kérdéscsoportban szerepelt: gyakran beszélget-e a hallgató más nemzetiségűekkel, van-e más nemzetiségű barátja, ha nincs, miért.

A következő kérdéscsoport az internacionalizmus intézeti lehetőségeivel foglalkozott: hasznosnak tartja-e a hallgató, hogy nemzetközi jellegű intézetben tanul; zavarják-e munkájában az azonos illetve a más nemzetiségű hallgatók; megfelelőnek itéli-e, hogy különböző nemzetiségű diákok programja /tanulás, szórakozás/ azonos.

Igen fontosnak tartottuk azt a kérdést, mely az intézet dolgozói, tanárai illetve diákjai részéről megnyilvánuló esetleges megkülönböztetést érintette.

A következő kérdések a Diáktanácsra vonatkoztak.

Az utolsó kérdések a hallgatók más nemzetiségűekről kialakított pozitív illetve negatív véleményére irányultak: melyek a legrokonoszebbek, melyek a legkevésbé, miért.

Végül a hallgatók javaslatokat írhattak az érintett kérdésekkel kapcsolatban.

Íme az összegezés néhány eredménye:

A hallgatók 80-90 %-a a vegyes csoportot tartja előnyösebbnek, mivel ott több lehetőségük van a magyar nyelv egymás közti gyakorlására, megismerkedhetnek más népek életével, kultúrájával, szokásaival.

A szobatárs megválasztásával kapcsolatban a vélemények már jobban megoszlanak: kb. 50-50 %-ban szavaznak azonos illetve más nemzetiségű szobatársra. Érvek az előbbi megoldás mellett:

Az idegen országba való érkezéskor a hallgatók az adaptáció számos nehézségével találják szemben magukat. Az adaptáció könnyebb, ha az órák után nem kell állandóan más típusú, más nemzetiségű emberrel lenni, akihez nehezebb alkalmazkodni.

Azonos nemzetiségű szobatárssal könnyebb közös platformot találni, közösek a problémák, szívesebben segítik egymást.

A másik variáció motivumai hasonlóak a vegyes csoport melletti érvekhez.

Sajnos a következő - a más nemzetiségű hallgatókkal való kapcsolat-teremtésre vonatkozó - kérdéscsoport felvetésének módja nem volt nagyon szerencsés, ezért az itt kapott válaszok nem tekinthetők egészen reálisaknak /a kérdés hiányossága az volt, hogy nem határoztuk meg a "barát" fogalmát, így a különböző hallgatók különböző módon értelmezték azt/.

Az eredmények a következők:

A hallgatók nagy része azonos földrésről érkezett hallgatókkal barátkozik elsősorban /ez természetes is, tekintettel az általában meglévő közvetítőnyelvre, hasonló szokásrendszerre/. A különböző földrészekről jövő diákok a legkisebb számban vietnamiakkal barátkoznak, ugyanakkor a vietnamiak barátként említenek német és szovjet diákokat /60 %/, sőt afrikaiakat és arabokat is. Az afrikai hallgatók egyharmada beszél arab, negyedrésze európai barátokról. A másik oldalról: az arab hallgatóknak csak 15 %-a említ afrikai barátot, 50 %-uk európaiat.

Az európai diákok 50 %-a barátkozik afrikaiakkal, 10 %-a arabokkal, vietnamival mindössze 5 %.

/Itt meg kell jegyeznünk, hogy az arab és afrikai hallgatók választásában - az európaiak irányában - bizonyosan jelentős szerepe van annak a ténynek, hogy az európaiak között sok a leány, az európaiak választásában pedig, hogy az afrikaiakkal gyakorolhatják az angol nyelvet, így e választásokban nem feltétlenül az igazi szimpátia játssza a főszerepet. Erről tanúskodnak a későbbi válaszok is./

Érdekes a hallgatók objektivitása a következő, az egymás zavarását érintő kérdésekben. A válaszadóknak kb. egyharmada hibáztatja saját nemzetiségét, fele más nemzetiségeket.

A hallgatók 20 %-a nem helyesli a programok azonosságát.

Gyakorlatilag valamennyi hallgató egyetért a Diáktanács létrehozásának szükségességével. Legfőbb feladatának tartják a hallgatók közötti jó viszony, valamint a hallgatók és az intézeti vezetőség közötti kapcsolat létrehozását.

Meglehetősen lehangolóak a diszkriminációval kapcsolatos válaszok. Az arab és afrikai hallgatók egyhamrada érzett megkülönböztetést az intézet dolgozói részéről /különösen a konyhán/, 50 %-uk diáktársaik részéről.

Számunkra a legérdekesebbek azok a válaszok voltak, melyek a hallgatók egymás iránti szimpátiáját illetve antipátiáját tükrözték. Itt - annak ellenére, hogy a kérdés direkt módon történt feltevése nem volt a legszerencsésebb - részletesebben szeretném ismertetni az eredményeket:

Az afrikaiak számára a legszimpatikusabbak más afrikai nemzetiségeken kívül:

lengyelek	/50 %/
németek	/25 %/
arabok	/20 %/
vietnamiak	/15 %/

A legkevésbé szimpatikusak:

különböző európai nemzetiségek	/ 25 %/	- első-
		sorban bolgárok
vietnamiak	/10 %/	
arabok	/15 %/	

Az arab hallgatók számára a legrokonszenvesebbek:

lengyelek	/25 %/
szovjetek	/15 %/
vietnamiak	/20 %/

A legkevésbé rokonszenvesek:

dél-amerikaiak	/25 %/
----------------	--------

A vietnami hallgatók számára a szocialista országok hallgatói a legszimpatikusabbak.

Az európai hallgatók számára más európai szocialista országok diákjai szimpatikusak, csak a lengyel hallgatók említenek arabokat, afrikaiakat.

Néhányan ellenszenvvel viseltetnek a latin-amerikai, vietnami és arab hallgatók iránt.

Több hallgató egyáltalán nem válaszolt a kérdésekre, mások azt írták, hogy nem lehet nemzetiség szerint megítélni az embereket, mindenütt vannak rendes és rossz emberek is.

A fentiekben megpróbáltuk összefoglalni első ilyen jellegű felmérésünk eredményeit. A hallgatók többsége megértette a kérdőív fontosságát, őszintén mondott véleményt. Mint minden első kísérletnek, ennek is igen sok hiányossága volt, ugyanakkor számos fontos "erővonalra" rámutatott, melyek alapján elindultunk.

A kérdőívek értékelése néhány igen sürgető feladatra hívta fel figyelmünket, például a dolgozók részéről megnyilvánuló megkülönböztetésre. A hallgatók részéről tapasztalt diszkrimináció problémája bonyolultabb, de feltétlenül megoldásra váró feladatok elé állít minket. Az természetes, hogy az előítéletek nem szűnhetnek meg egyik napról a másikra, viszont elgondolkoztató, hogy a szocialista országok diákjai szemmel láthatóan nem olyan megbízható támaszai nevelőmunkánknak, mint ahogy azt elvárhatnánk tőlük.

Természetesen a fentiekén kívül még számos következtetést kell levonnunk az adatokból, s tervezzük a kérdőív új, "javított" kiadását is.

Végezetül hadd idézzek egy-egy mondatot egy afrikai és egy arab diák véleményéből:

Az afrikai hallgató ezt írja: "Eddig azt gondoltam, hogy a fekete és a fehér bőr sohà nem kerülhet közel egymáshoz, de ez a véleményem itt megváltozott."

Az arab hallgató: "A Föld azért gömbölyű, hogy a barátság körüljárhassa."

Ugy gondoljuk, ha sikerül eljutnunk odáig, hogy valamennyi hallgatónk így gondolkozzék, eljutunk célunk, az internacionalizta gondolkodás megvalósításához.

Szücs József:

A tanulói személyiség és a munkához való viszony
kérdései a magyar mint idegen nyelv oktatásában

Minden tanulói kollektíva létének, előrehaladásának, eredményes fáradozásának alapköve a munkához való viszony. A munkához való helyes viszony leginkább az eredményes munkamódszerek kidolgozásával érhető el. A nyelvoktatásban naponta be kell bizonyítanunk a célnyelv elsajátíthatóságát és használati lehetőségeit és olyan egyéni és kollektív tanulási munkamódszerekre kell szoktatnunk a hallgatókat, amelyek biztosítják a fokozatos előrehaladást, a sorozatos sikerélményt. "A tanulók munkájának megszervezése az órán a tanár első legfontosabb feladata."¹ A pedagógus aktivitása tehát a hallgatók aktivizálásában realizálódik, amikor megfigyelésre, megismerésre serkenti őket, a megismerés legcélravezetőbb módszereit igyekszik bennük kialakítani, tekintettel az oktatott tárgya sajátosságaira.

A duális nyelvoktatás /DNYO/ a munkához való viszony paraméterének legmagasabb fokát fejleszti ki e hagyományos oktatási, tanulási módszerhez viszonyítva. A DNYO-ban a tanórán a tanár részéről tudatosan /a növendék részéről nem feltétlen/ "képes a tanár a kommunista munkamorálra nevelni hallgatóinkat, amely morál feltételezi az egyénnek a kollektíváért, a kollektívának az egyénért vállalt felelősségét".²

A kitűzött feladatok megfelelő időben való elvégzése és a kollektíva egy tagjával való rendszeres együttműködés az új munkastílus, munkamódszer a kollektív szemlélet, a kollektivizmus jó iskolája. Elsősorban azért az, mert együttes munkában realizálódik az egymásrautaltság, az együttes munkában alakul ki az együttműködés igénye, az együttműködés alapján lehet legjobban érezni a kollektíva és az egyén érdekeinek, céljainak elválaszthatatlanságát. /KOVALEV im.2./

A DNYO-ban igen magas a két személyre bontott kollektív munka. Szófeldolgozásban eléri a 90 %-ot, szövegfeldolgozásban a 80 %-ot, nyelvtani gyakorlatok feldolgozásában a gyakorlatok jellegétől függően változik 50 és 100 % között.

Ez a tény jelentős változást idéz elő a munkerkölcs, a munkához való helyes viszony kialakításában, mert egy óriási ugrás az álerkölcös segítség elfogadásától és adásától. Pl. a súgás, amely minden esetben negatívumként jelentkezik a frontális oktatásban, a DNYO-ban pozitívumként mutatkozik. Az egymást segítség reális feltételeinek megteremtése feltétlenül hozzájárul az alkotó munkára való neveléshez, az önállóság fokozásához. A tanulás pedig eleve olyan változatossá válik, miután ketten végzik, hogy a megoldás szintű ismeretszerzés csaknem kivételes eset.

Igy válik a DNYO-ban a munkára nevelés egyenlővé a személyiségformálással, s így képes megközelíteni a Makarenkó-i követelményeket: "A munka önmagában, ha nem párosul képzéssel, ideológiai alapokon nyugvó neveléssel, ha nem úgy szervezzük meg, hogy az erkölcsi, politikai nevelés is legyen egyben, ha csak az ismeretek csaknem mechanikus tárolása - az nem munka."³ A DNYO tehát azért képes jelentősen hozzájárulni a kollektív neveléshez, - bizonyos szempontokból jobban, mint a frontális, mint a kiscsoportos, és a programozott oktatás -, mert a tanulótárs /megszervezett/ ráhatása egyetlen oktatási formában sincs úgy biztosítva, mint a DNYO-ban. Egyes pedagógiai, lélektani szakemberek a tanulótárs hatásának /a másik tanulóra/ nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint a pedagógusénak /lásd később!/.

II.

A hagyományos oktatás egyik jelentős hátránya, hogy a tanulás a tanóra alatt befejeződik az egyszeri visszajelentéssel. Márpedig "a tanulás a legegyszerűbb és a legkedvezőbb esetben sem fejeződik be a visszajelentés vételével" /KONTRA GYÖRGY,³⁴ a szerző kiemelése/. A duális nyelvoktatásban, tanulásban a visszajelentés többszörös, tehát mindenképpen többszöri megerősítésről beszélhetünk.

Az ismeretelsajátítás szempontjából is előnyös az új tanulási mód, mert két személy együttes munkája lehetővé teszi az állandó, a tanulási, oktatási szempontoknak alávetett kölcsönös és permanens információcserét. A célnyelv elsajátítása nem csupán "a tanár segítségé"-re korlátozódik, hanem a tanulási folyamat megszervezésére is, amely egyéni tanulás, de egyben társas is, kollektív, beleértve a tanár személyét is. Így tehát a munkához való helyes viszony gyökeresen más feltételek mellett valósul meg mint frontális oktatás esetén, vagy csak az egyéni munkára kényszerítő programozott oktatásban.

A munkára nevelésben magas szintű eredményt ott érhetünk el a termelő vagy a tanuló kollektívában, ahol a csoport kohéziója jó. "A magas kohéziós index összefüggésben van 1. a csoporttagok személyes vonzalmával és 2. a tagok közötti interakció lehetőségével"³⁵. Nyilvánvaló, hogy legmagasabb a kéttagúé, de két tagú kollektíváról nem szoktak beszélni, bár az interakciós lehetőség szempontjából, így idegen nyelvoktatási szempontból is /Im. L. a kísérlet alapján készített grafikont, 99. l. 8-as ábra/ a lehatékonyabbnak ez tekinthető.

A duális nyelvoktatásban a 12 fős /tancsoport/ belül a tanév első napjától kezdve 6 párra bontjuk a hallgatókat az interakció megvalósításának érdekében, a második szemeszterben pedig a duális tanulási forma mellett /2 fő/ alkalmazunk 3-as, 4-es, esetleg hat tagú csoportokat is, illetve a 12 főt is, amely lényegében megfelel az egyetemek szemináriumi foglalkozásának, /kiselőadás, vita/

Látható, hogy a csoportkohézió kiépítése fokozatosan történik a kicsitől, a legkisebbtől a legnagyobb felé, ezáltal a nagy csoport /12 fő/ kohéziója is feltétlenül jobb, mint 60 %-os. /L. a 35. sz. ir.adatait/. Intézeti mérést még nem végeztünk, ugyanis több csoport szükséges hozzá. Tapasztalataink szerint azonban már az első szemeszter végére igen szoros a kohézió a csoport valamennyi tagja között, míg a frontális oktatással tanulók között laza a kapcsolat, mert itt a személyes vonzalom kialakítására kevés lehetőség van, illetve egymás segítésére még szinte nem is ad lehetőséget.

III.

A DNYO-ban növekszik a személyiség szektorainak tartalmasabb megismerési lehetősége a szociatív, a konatív és az intellektuális szektorban egyaránt.⁴ ERNST MEYER a páros munka meghatározásában elsőként emeli ki kooperáció jelentőségét: "Die Partnerarbeit setzt dann ein, wenn zwei Schüler sich gegenseitig helfen sollen oder gemeinsam ein Problem zu lösen haben. Sie ist eine gute Übungsform der Kooperation" 17.1.⁵

A DNYO lehetőséget nyújt tehát a kooperációs hajlam fejlesztésére a kollektív eszmény javára az egoizmussal szemben. Tulajdonképpen még nem eléggé tisztázott, hogy miért jobb a páros, mint az egyedül végzett munka a DNYO-ban, mert hihetetlen, hogy csak az óra jó megszervezésének, a sok gyakorlásnak, a ketten végzett munkának köszönhető. Érdekes kísérletet végzett pl. WOLFGANG AARON,⁶ hogy megállapítsa, milyen esetben legeredményesebb a fogalomalkotás, egyedül, vagy partnerrel. A szerző természetesen több csoportban és több variációban végezte el a kísérlete, és arra a meggyőződésre, eredményre jutott, hogy az utóbbi csoportokban, /párokban/ különösen a komplex feladatok elvégzésében jelentkezett fölény. Más szerzőkre is utalva leszögezi: "two-person cooperative groups showed better memory in concept attainment than individuals and made more efficient use of memory than individuals" /ua. 39.1./. Nem folytatva tovább az okkeresést megállapítható: emelkedik a DNYO-ban a hallgatók színvonaligénye, önért-

tékelésének nívója, teljesítményének realisabb megítélése, amely a munkához való pozitív viszonyt teszi lehetővé. A jobb beszéd-készség, illetve a beszédhelyzetek gyakorisága s módja miatt megállapítható: igen jelentős e módszer a figyelemkoncentráció fejlesztése szempontjából. A dekoncentráltabb, illetve a szétszórt figyelműeket munkára serkenteni, amely a produktív tanulással, illetve a tanulás színvonalának emelésével igen kedvezően hat vissza a hallgató aktivitásszintjére, akarateréjére, az elvégzendő munkához való hozzáállására. Segítséget nyújt a DNYO az introvertált hallgatók zárkózottságának feloldásában, illetve az extrovertáltak közlékenysége részben helyes mederbe terelődik, részben kapcsolódásra kész természetüknél fogva igen jó hatással vannak az introvertált típusúakra, hiszen ambíciójukat tanulótársuk segítségével, buzdításában, a munkatempó diktálásában gyümölcsöztethetik. A helyes munkaviszony, munkamorál serkentővé válik, vagyis szaknyelven megfogalmazva a DNYO, mint motivációs faktor⁷ is szerepet játszik az oktatás-nevelés eredményességében.

A hazai szakírók szintén hiányolják, elégtelennek tartják a kooperációs lehetőséget a magyar iskolákban. "A frontális munka kevesebb módot ad a partneri kapcsolat kiépülésére" - írja Dr. Fülöp Tamásné.⁸ "A tanuló a tevékenységből ki van rekesztve ... nem alakul ki spontán a munkafegyelem és munkaritmus, mert a munkába akkor és olyan mértékben kapcsolódik be, ahogyan és amikor akar... A sok negatív tényező deformításokat okoz a tanuló személyiségében." /im.49.1./

A DNYO spontán munkafegyelemre szoktat, egységes munkaritmus alakul ki, a hallgató hagyományos oktatási értelemben nem akkor kapcsolódik be a munkába, amikor akar és olyan mértékben, ahogy akar, hanem képességétől, illetve akaratilag szektoraitól "függetlenül" permanens tanulási folyamatban van.

Minden hallgató ugyanazt a munkát végzi ugyanolyan mennyiségben, tehát a differencia főleg az elsajátítás mélységében mutatkozik, de a megfelelő szintet valamennyi hallgató eléri.

A DNYO mélységesen nevelési módszer is "mert érinti azokat a tényezőket, amelyekben élményszerűen jut kifejezésre a más emberekkel való közösség."⁹ /SUCHEDOLSKY 36.1./ A DNYO mint igen intenzív oktatás rövidebb időn belül teszi lehetővé a nyelv érintkezési eszközként való használatát, a beszédképesség bizonyos szintű létrejöttét. Vagyis a grammatikai ismeretek és az új témák révén a tanultaknak pedig az új szituációba való alkalmazása révén kialakul a hallgatók kifejezőképessége. Az együttes munka egymás kölcsönös megismerését szolgálja, és különösen a soknemzetiségű csoportokban egymás országának kulturáját, szokásait bizonyos mértékben a tanulótársától tudja meg a diák, közben megismerve a személyes ambícióit, kedvteléseit, világnézetét stb. Az eddigi nyelvoktatás óriási hiányossága, hogy az elért tudást, a beszédképességet nincs módja gyakoroltatni a tanterem falain kívül, s lehetőleg élményszerűen alkalmazni, használni, sőt a hallgatóra egyéníteni a nyelvet. A DNYO-ban a pár, a két személy alkotja a nyelvi környezetet, egy mikrovilágot, amely lehetőséget nyújt a személyiség minél sokoldalúbb kibontakozásához. A DNYO-ban a két ember együttes munkája lépcsőfok, hid a következő, oktatási szinten egyben a legmagasabb lépcsőfokhoz, a kollektíva előtti szerepléshez /felelés, kiselőadás stb./. A hagyományos oktatásnak óriási hiányossága, hogy az első lépcsőfokról, az egyéni tanulástól egyből a legfelső lépcsőfokra kényszerítette a hallgatót anélkül, hogy a közben lévő lépcsőt, a párok munkáját vagy esetleg a kiscsoportos munkát /3-6 tanuló/ alkalmazta volna.

A hagyományos oktatás e hiányosságának számtalan évismétlő tanuló látta és látja kárát még napjainkban is. Gyenge tanulót, amíg kisebb, számára kedvezőbb mikrokörnyezetben meg nem edződött - legyen az páros vagy kiscsoportos oktatás -, vétek az osztályközösség elé állítani! Amilyen mértékben ambicionálja a hagyományos oktatás a jó tanulókat, ugyanolyan mértékben veti vissza a gyengéket, beleértve a közepesek jelentős részét is. Nem egy tanulóban olyan gátlásosság alakul ki, amely egy életre elkíséri,

mert soha nem volt alkalma a közösség előtti szereplést megszokni.

A DNYO szervezési formája révén, valamint intenzitásával, a hallgató olyan kifejezőképességre és bátor kiállásra tesz szert a megszerzett tudásával, hogy szinte bilincseitől szabadul meg. Feloldási folyamatának megfelelően fokról-fokra megváltozik a munkához való viszonya. /Különösebben azoknál a hallgatóknál tapasztalható intézetünkben ilyen változás, akik csoportváltozás miatt később kapcsolódtak be a DNYO-ba./

"Az emberben kétféle vágy él: - írja SUCHEDOLSKY /im.39.1./ -, a zárkózottság, a magánykeresés, az elszigetelődés és a hallgatás, de ugyanúgy él bennünk az önmagunk kifejezésének vágya... A kifejezés azonban rendszerint saját visszhangját szeretné hallani, és megvannak a sajátos módszerei, hogy az emberek között kapcsolatot tudjon teremteni. Fontos feladat tehát a kifejezőkészség kialakítása. Azok az emberek, akik közismerten nehezen tudnak beszélni magukról, akik ezen a téren gátlásokkal küzdenek, rendszerint boldogtalan emberek, akik terhére vannak környezetüknek."

Ahhoz, hogy az egyén, a tanuló "rendszerint saját visszhangját" hallja vissza, hogy gátlástalanul merjen beszélni, "elszigetelődését" feloldja, a DNYO a legtöbbet nyújthatja a magyar, mint idegen nyelv oktatásában. S amennyiben az egyéni munka után a páros foglalkozás a második lépcsőfok a kollektíva előtti szerepléshez, vagyis az osztályközösség és a pedagógus elismerésének kivívására, - amely természetesen igen hosszú folyamat is lehet pl. általános iskolai viszonylatban, - az újabb és újabb sikeres szereplés megnyitja az utat a kollektívához, a kollektíva elismeréséhez, befogadása nem lesz formális. A hagyományos oktatásban az egyén és a kollektíva kapcsolata igen laza, vagyis a tanulói személyiség /személyiségek/ kollektívára való hatása rendkívül heterogén, mert az óra nem biztosít olyan szervezett, pozitív hajlamokat ápolgató munkaformát, amely kitartásra nevelné, hogy munkája eredményét napról-napra élvezhesse, kifejlődhessenek benne olyan képességek, amelyekkel pozitívan hatna

a tanuló társaira, majd fokozatosan az egész kollektívára. Az un. közepes tanulók munkához való viszonya mindig kockán forog a frontális oktatásban, mert a hagyományos oktatás lehetőségei alapján becsületes, szorgalmas, esetleg megfeszítő munkával sem képesek a jobbak közé kerülni.

A munkához való helyes viszony megteremtése nehéz feladatot ró a pedagógusokra a Nemzetközi Előkészítő Intézetben is. A kiindulási helyzetet megállapítani szinte lehetetlen, hiszen egy-egy csoport tagjai más-más országból, és természetesen más-más iskolából kerültek hozzánk a munkához való viszonynak különböző felfogásával. Megváltoztatása, egységesítése csak úgy lehetséges, ha hozzászoktatjuk hallgatóinkat a Magyarországon szokásos munkamorálhoz, munkatempóhoz, hasonlóképpen a követelményekhez, amelyeknek betartása azzal a tudattal vértelmezi fel a hallgatót, hogy ha a követelményeinknek megfelelően végzi el munkáját, sikeresen befejezheti az előkészítő intézetet, majd az egyetemet, s ezzel párhuzamosan személyisége gazdagabbá, sokoldalúbbá válik.

A DNYO sajátosságaiból adódó nevelési lehetőségek feltárásának csupán az elején tartunk, annak ellenére, hogy az intézetbe érkezett hallgatókat máris igen sokoldalú hatásnak tesszük ki: információs előadások, nemzetiségi estek, közös kirándulások, nemzetközi jelentőségű ünnepek megünneplése, osztályvönöki órák stb. E nevelési munka elmélyítését, továbbfejlesztését segíti elő a DNYO. Míg az előző ráhatásokban akár állandóan passzív is maradhat a hallgató, addig a DNYO-ban az internacionalista nevelés aktív formája valósul meg, mert - különösen a soknemzetiségű csoportokban -, nem csupán egymást ismerik meg a hallgatók, egymás személyes és az országukból magukkal hozott problémáikat, hanem egymásnak állandóan segítséget is nyújtanak, együtt dolgoznak egy közös célért, együtt örülhetnek sikereinknek, együtt korrigálhatják tudásuk hiányosságait. A nagy társadalmi, országok közötti összefogásnak ezek a mikroszituációi is felbecsülhetetlenül jelentősek, és eddig még fel nem tárt oktatási és nevelési lehetőséget rejtenek. Jó tünetei: a gyors megba-

rátkozás, őszinteség, egymás tudásának, illetve az előképzés és képesség miatti hiányosságok kölcsönös megértése /a hagyományos oktatásban neveltségessé válhat olyasmikért is a hallgató, amiről egyáltalán nem tehet, s ráadásul a kollektíva előtt, míg egészen másképp ítéli meg a közvetlen tanulótársa/, hamarabb felszínre jönnek a hiányosságok /tehát orvoslásuk idejében elkezdődhet/, a tanulásból eredő fáradtságot ketten jobban elviselik, a közös munka sikere gyorsabban hozzájárul a kollektíva kialakításához.

A páros munka feltételeit a tanár teremti meg, legáltalánosabb fogásait hamar elsajátítják, megszokják a hallgatók. A jelenlegi intézeti tankönyvünk is alkalmas DNYO-ra. A hallgatókat a DNYO-ban, mint a programozott tankönyvek esetében, nem maga a tanulandó anyag vezérli, maga a program, hanem egy külön munkamenet, utasításrendszer. /Ez igen jelentős rugalmassága ennek a módszernek, mert a már programozott könyv újabb kiadásáig változtathatatlan, míg a külön vezérlő, a munkamenet könnyen és egyszerű mértékben változtatható, a csoportra, sőt a párokra, ezen belül egy hallgatóra egyéníthető a differenciált oktatás jegyében, ugyanakkor megtartva a hagyományos órakeretet, az azonos mennyiségű anyag elvégzésének lehetőségét.

Az átmeneti nehézségek közé tartozik, hogy az intenzív munkához hozzá kell szoktatni a hallgatókat. A hagyományos oktatásban ugyanis az egyén pl. kollektívának szánt kérdések esetén csaknem 100 %-ig mentesül a gondolkodástól, míg a DNYO-ban elsősorban önmagának kell megoldania a feladatokat, megkísérelni a megoldást, hiszen csak sikertelen próbálkozás után kapcsolódik be a tanulótársa, illetve a pedagógus. A DNYO, amely ízigvérig nevelési eljárás is, a hallgatók kollektív és egyéni megismerő tevékenységének magasfokú megszervezését jelenti, mert erősen befolyásolja "a cselekvés stílusát irányító tényezőket, a felelősségérzetet és az alaposságot... az önértékelés képességét, azt a képességet, hogy egyszerű munkamegosztás alapján másokkal együtt tudjon működni" /im. SUCHEDOLSKY - a szerző kiemelése/.

A DNYO tehát nevelési szempontból igen jelentős faktorrá válhat intézetünkben. Az általános tapasztalat azt mutatja, hogy mennél kisebb a csoport, annál inkább nő a szellemi megterhelés, de hallgatók, a tanulók, - mint ahogy BELLAY LÁSZLÓ megjegyezte a Tanulószobák helyett tanulóköröket c. cikkében -, "nagyszerűen bírják."¹² Vonzó számukra az a sikerélmény is, amelyet a sok szereplési lehetőség miatt a foglalkozások, a tanárórák nyújtanak. BELLAY /im./ is hasonló jó tulajdonságait sorolja fel a kiscsoportos foglalkozásnak nevezhető tanulókörnek, mint amilyenekkel a DNYO rendelkezik. "A tanulókörben nem voltak olyan vereseny társak, aki előtt szégyelltek volna megszólalni. Ez a forma - ő kifejezetten gyengébb hallgatókból állította össze kis csoportját, tanulókörét -, segítette megtalálni a már elvesztett bizalmat. A tanár-tanuló kontaktus a sikeres működésben új színt nyert. Segített abban az is, hogy a gyakori közvetlen foglalkozások útján a tanárok jobban megismerték a gyerekek képességét." /im.14.1./ A DNYO azzal, hogy a 12 fős kollektívát a legkisebb kollektíva-egységekre, párokra bontja, szinte maximalizálja a tanulási motivációkat, a sikerélményt.

A DNYO a legelemibb motivációt, a hallgatók cselekvésre való készségét ragadja meg, azt használja fel az oktatás motorjaként, a hallgatót önmagát irányító rendszernek tekinti a tanulásban. Ezért rendkívül fontos a munkához való viszonyának kérdése, hasonlóképpen az önállóságra szoktatása az ismeretszerzés folyamatában. A DNYO körülményei között az önálló tanulmányi munka végzéséhez nyújt segítséget.

A DNYO tökéletesítésével egyre inkább megfelel a korszerű oktatási-nevelési követelményeknek, mert:

- 1/ A tanuló személyiség mélyebb megismerését igényli és teszi lehetővé;
- 2/ alkalmas a pszichikai gátlások leküzdésére.

Az idegen nyelvet tanuló hallgató az egész /tanulói/ kollektíva előtt csak akkor szerepel, ha már a duális /vagy kiscsoportos/ oktatási munkaformákban felkészült, vagyis kisebb közegben megszokta a szereplést.

3/ Alaposan megszervezi az oktatási-tanulási folyamatot, s ezáltal a szellemi megterhelést a sikeres munka érzése követi;

4/ az egyéni és a frontális foglalkozás közé állítja a páros /valamint a kiscsoportos/ munkát, amely alkalmas a sikerre, a hatásképes tudás növelésére, a kollektívába való tartalmasság beilleszkedésére;

5/ tudatos munkafegyelemre szoktat;

6/ növeli a kooperációs hajlamot;

7/ edzi a hallgatók akarateréjét, fokozza szorgalmukat, emeli színvonaligényüket;

8/ fokozza teljesítményüket;

9/ segít az introvertált hallgatók zárkózottságának feloldásában;

10/ az extravertáltak kapcsolatteremtő képességét felhasználja az oktatásban;

11/ nagyon kedvezően alakul az élőnyelv tanulása, a beszéd és kifejezőképességet az addiginál magasabb fokra emeli;

12/ változik és javul a tanulásra való beállítódás - pl. az 1974-75-ös tanévben a 12 fős 0/1-es csoportban a szókinccs el-sajátítása/a felmérés az egész tanév magyar nyelvi könyveinek szavait magában foglalta/ általában 98 %-os volt, igen kis szó-ródással: a legalacsonyabban teljesítő hallgató 94,42, a legjobb pedig 99,90 %-os.

13/ Csökkenti az álerkölcös segítségnyújtást;

14/ egymás segítésére, internacionalista szellemre nevel;

15/ elősegíti a kommunista munkamorál kialakítását;

16/ egymás megbecsülésére, munkájának tiszteletére nevel;

17/ képessé tesz a katasztrófamentes előrehaladásra /évismé-lés elkerülésére.

A munkára nevelés, a munkához való normális viszony megte-remtésében a hallgató és a pedagógus számára is elementárisan fontos, hogy annyi tananyagot oktassunk, olyan tankönyvet /tan-

könyveket/ írjunk, amely már terjedelménél fogva sem példázza elsajátíthatatlanságát. "Figyelembe véve az emberi agy kapacitásának korlátait, nem látszik ésszerűnek az a törekvés, hogy maximális ismeretanyagot raktároztassunk el a hallgatóink fejében abban bízva, hogy... ezt az ismeretanyagot alkalmazni fogják. Az elsajátítandó tananyag mennyiségi fokozásával szükségszerűen együtt jár a hallgatók aktív munkájának csökkenése, holott a követelmények éppen az ellenkezőjét teszik szükségessé."¹¹ A jelenlegi tankönyv, az I. ciklus tananyagának terjedelme annyira elriasztotta a jó képességekkel rendelkező hallgatóimat is, hogy szinte katasztrófálissá vált.

Szerencsére évek alatt megtanultuk, hogyan lehet a nagy anyagmennyiséget úgy tanítani, hogy ne gátolja a helyes munkaviszony kialakítását. Formalizálódott a csoport létszáma is. A DNYO-val szintén elvégezhető, de nem tanítható, nem tanulható meg az I. ciklus anyaga. "Oktatásunk Achilles-sarka" c. kéziratomban már más szempontok alapján kifejtethető, hogy miért nem elég jó hatásfokú az első tíz hetes oktatásunk, az alapozó szakasz. Az idő szorításában nem tud érvényesülni az a metodikai vezérelv, hogy a nyelvoktatás első stádiumában meg kell tanulni a kiejtést, nyelvünk elemi grammatikai normáit, s a szókincset a tanórán aktívan el kell sajátítani /beleértve az elemi kommunikatív kapcsolatba lépés képességét, a "beszédkészséget", az írást, és az íráskészséget is/. A nyelvoktatás második stádiumában pedig a készségek sokoldalú fejlesztése a feladat, "az élőbeszéd, a köznyelv, a hallásutáni megértés, a fordítás nélküli olvasás igen nagy mennyiségben" - idézi a B.Sz. FOKIN cikkében.¹² SCSEBÁT D.H. HARDING is The New Pattern of Language Teaching¹³ - könyvében pl. igen alapos kezdő szakaszt ír le /phonematization, vocalization, acoustic signifiers, lexical orientation 95.1./ nem hagyományos oktatási forma alapján. Ha a nyelvoktatás stádiumait nem tartjuk be, gátoljuk a helyes munkaviszony kialakulását. Ilyen gátló tényező az I. ciklus szakaszáró szóbeli vizsgája, ahol tételek elmondását követeljük, amelyek lényegében megegyeznek az "olvasmányok" szövegével, illetve tartalmával. Az túlzott követelmény még a legjobb hallgatók esetében is.

A jelenlegi tankönyvek /magyar, fizika, kémia stb./ éppen terjedelmük, valamint a feldolgozás módszerbeli hiányosságai miatt nem eléggé alkalmasak egyéni és kis csoportos munkára. Főleg a nagy terjedelem miatt gátolják a munkához való viszony helyes kialakítását, ilyen formán esik verembe az a jóirányú szándék, hogy elsősorban sok ismeret nyújtásával igyekeznek pótolni, vagy egyenlő szintre hozni a hallgatók tudását.

A munkához való viszony szempontjából igen jelentős faktor, hogy a hallgatók az órán segíthetnek lemaradt társuknak. A segítségre szorulóknak megkétszerezett erővel szoktak ilyenkor dolgozni, hogy utolérjék az egész csoportot, míg magukra hagyva korántsem mondhatnánk el ugyanezt. Ilyen eset - pl. influenza és egyéb betegségek -, viszonylag gyakori, így szinte valamennyi hallgató átéli, gyakorolja a segítő vagy a segített állapotát. Tapasztalatom szerint még a legkitűnőbb képességű hallgatók is szívesen fogadják az ilyen segítséget; azok is, akik segítség nélkül is képesek lennének pótolni a hiányzás okozta lemaradást. Munkerkölcse nevelés szempontjából is nagy jelentőségű ez az eljárás: ha nem ezt tesszük, különösen a gyengébb képességűek pánikba esnek. A hagyományos órákon iskoláinkban elég gyakran elhangzik: "Nem tudom, akkor én hiányoztam." A tanuló, a hallgató a felelősséget objektív okokra hivatkozva elhárítja magától. A DNYO ennek elkerülését is lehetővé teszi, mert szerkezetében is új. A hagyományos óra keretében szó sem lehet ilyesmiről, ez magára hagyja a hallgatót, vagy órán kívüli korrepetálással, pótterheléssel operál, egyszersmind a felelősséget is megosztja.

A szovjet, illetve a nyugati pedagógia és pszichológiai irodalomban gyakran olvashatunk arról, hogy az osztály kellemes közérzete, a jó atmoszféra milyen kedvező hatással van a tanulásra. /HELMUT SKOWRONEK 1970. 15-16./

A DNYO összehasonlíthatatlanul jobb munkaadatmódszert biztosít, mint a hagyományos oktatás, ahol a hangulatteremtés teljes egészében a pedagógusra hárul, a gépi, illetve az egyéni munkára épülő programozott oktatás meg ki is zárja a hangulatot, mint motivációs tényezőt.

A tanulói személyiség munkához való viszonyának megváltoztatásában, a tanulásra tanításban és az önállóságra nevelésben egy igen jelentős motivációs tényezőt kapcsolunk be az oktató-nevelő munka effektivitásának emelésébe, amikor a DNYO-ba és a kiscsoportos oktatásba az egész órán elvégzendő munkát "programozzuk", táblára írjuk, vagy kézbe adjuk az adott anyag optimális elsajátításának sorrendjét. Ilyen jellegű munkamenetet nem ismer a hagyományos oktatás. A hallgatónak tehát érdekévé válik az idő maximális kihasználása. Ez a láthatatlan hajtóerő - motivációs faktor -, sokkal jelentősebb, mint amilyenek "első látásra" tűnik.

A DNYO előkészítő szakaszában lehetetlen volt nem észrevenni, hogy az elégséges, közepes szintűnek ismert hallgatók csak kezdetben maradtak le jelentősen, amíg a munkatempójuk föl nem gyorsult, de fokozatosan fejlődtek 10-15 % "tűrési határig", majd - esetleg jelentéktelenebb segítséssel -, lényegében azonos időben végezték el a feladatokat a párok. Ez a láthatatlan hajtóerő, amely nem más, mint a munkaszervezés, tanulásszervezés, ésszerű programozás következménye, ahol a munka elvégzését végsősoron nem is a pedagógus diktálja, hanem a hallgató ambíciója, a rész cél megjelölésével felszabaduló tettvágy, amelynek újabb impulzust ad a sikerérzet, a személyt körülvevő munkaláz, munka-atmoszféra. S mindez szülőföldjévé válik egy egészséges verseny-szellemnek. Ez az egyéni, de főleg páros, kollektív munkában kialakult verseny-szellem viszonylag rövid időn belül érezteti hatását az egész kollektívára, nem szólva az ismeretszerzésben betöltött igen jelentős szerepéről.

Például a szép magyar beszéd intézeti versenyére az 1970/71-es M-24-es csoportom valamennyi tagja jelentkezett, hogy az intézet előtt is képviselje a csoportját. Amíg más csoportokból egyetlen hallgató sem jelentkezett, vagy csak egy, vagy csak néhány, a 24-es csoport tagjainak nagy része döntőbe jutott, a döntőben pedig az első helyet kivéve ők foglalták el a helyeket a hatodikkal bezárólag. Az elért eredmény - egyben a versenyben is -, a sikerérzet stimulusát erősíti meg, tágabb értelemben igazolja a tanulás értelmét, a tanulási-oktatási módszer sikerét. /Külön vizsgálat tárgya le-

hetne, hogy milyen aktivizáló hatása van a hallgatót körülvevő munkaléggörnek a helyes beállítódásra, akár a hagyományos pszichológiai értelemben, akár UZNADZE értelmezése szerint./

A DNYO kombinált oktatási forma/RÁCZ im.6001./, legjellemzőbb ismérve két hallgató közös erőfeszítése, tanulása, a társára hatni tudás képessége, amely az ismeretek egyre intenzívebb elsajátításával képessé teszi a kollektívára való hatásgyakorlást is. A hagyományos, illetve a hagyományos intenzív módszerekkel történő foglalkozásokon, csoportokban csak a legkiválóbbak jutnak el erre a szintre, míg duális módszerű oktatásban elvileg minden egyes hallgató. /Azért "elvileg", mert még mindig akadnak a Nemzetközi Előkészítő Intézetben olyan hallgatók, akik egyetemi tanulmányok végzésére alkalmatlanok./

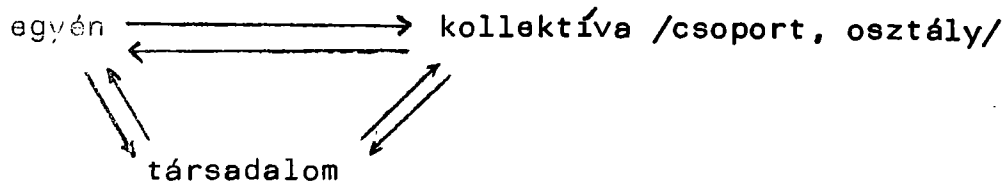
Gyakran hiányzik hallgatóinknál a másokra figyelés képessége. A másokra figyelés képességén nem csupán illemtant értek, hogy ne vágjanak más szavába, amíg az be nem fejezte mondanivalóját - bár ez sem elhanyagolható szempont -, hanem azt, hogy nemcsak nyelvi okok, hanem beállítódási okok miatt is, nem követik a pedagógus magyarázatát. A magyar mint idegen nyelv oktatásában a másokra figyelés képességének fejlesztése többszörösen nehéz nyelvi, kiejtési s egyéb okok miatt, de a magyar nyelvű iskolákban is jelentős probléma.¹² Ha nem ítéljük kielégítőnek hallgatóinknak a tanárookra figyelő képességét, akkor a hallgatók egymásra figyelése még rosszabb képet mutat, s a tanár unszolása is igen gyér eredménnyel jár, különösen ami a gyengébb tanulmányi eredményűeket illeti. A hagyományos oktatás egyik hiányossága, hogy a pedagógust a másokra való figyelés képességének fejlesztésében és nevelésében magára hagyja, míg a DNYO maximálisan bevonja a hallgatókat is.

Nem beszélhetünk jó munkaviszonyról azokban a csoportokban, ahol a másokra figyelés szintje alacsony. A DNYO - és nem különben a kiscsoportos oktatás egyik nagy előnye, hogy a figyelmet a másik hallgatóra való figyelmet, állandóan gyakorolja, olyan az óra szerkezete, a szituáció - az egyéni foglalkozást kivéve - amely állandó és kölcsönös figyelmet feltételez a párok részéről, hiszen a közös munka feltétlen velejárója.

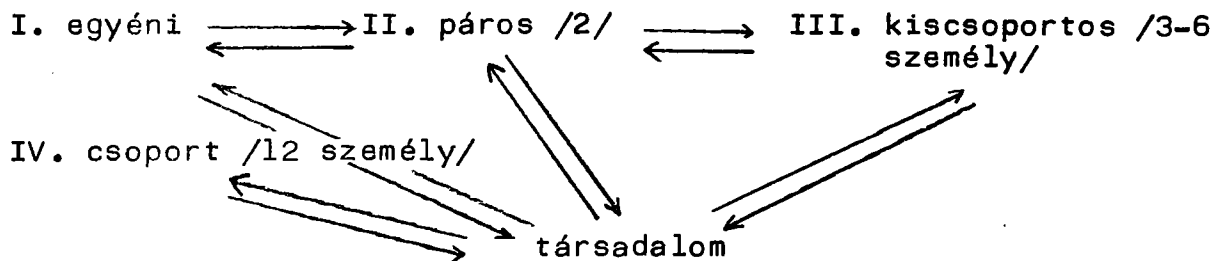
A tartós figyelésre szoktatás elengedhetetlen előfeltétele az idegen nyelv oktatásában az azonnali megértés, a gyors reagálási képesség fejlesztésének. E tulajdonságok megfelelő szintje nélkül eredményes dialogus oktatásról, azaz beszédoktatásról aligha lehet szó. Tehát a figyelést állandó jellegűvé teszi a DNYO, s ezzel párhuzamosan létrejön a gyors reagálási képesség, amely az élőbeszédre oktatás elengedhetetlen feltétele. Így valósul meg a DNYO-ban a tudat és a cselekvés egysége a hallgatói személyiség cselekvésében, hiszen "a tudatos cselekvésirányítás és szabályozás jellegzetessége éppen abban áll - írja KOSSAKOWSI -, hogy a cselekedetek nemcsak reakciók külső ingerekre, hanem akciók." A permanens akció az intenzív nyelvoktatás kulcsa, ezért tartozik a DNYO legeffektívebb nyelvoktatási formák közé.

A munkamenet, illetve a DNYO igen magasra emeli a tankönyv értékét, használhatósági fokát. A tankönyv pl. egy-egy új anyag feldolgozásánál képtelen kellő mennyiségű, már tanult ismereteket feleleveníteni /ahhoz ismét le kellene írni/, míg a DNYO-ban a pedagógus a munkamenettel, hallgatóink tudása ismeretében jelölheti ki, mit ajánlatos átismételnie az új anyag elsajátítása előtt. A munkamenet tehát nemcsak az új anyag megtanulását segíti elő, hanem a permanens ismétlést is, amely a hagyományos oktatásban leggyakrabban az új anyagtól függetlenül történik. A tanórán történő rendszeres visszacsatolás a már tanult ismeretekre a munkához való helyes viszony műhelyévé válik a DNYO-ban, mert a módszer előidézője egy olyan oktatási eljárásnak, amelyet a hagyományos oktatás képtelen megvalósítani. Ha a hallgatók látják, hogy az ismétlés az új anyag elsajátításában, a asszociációs kapcsolatteremtésben igen fontos helyet foglal el, szívesen veszik mind az egyéni, mind a kollektív házi feladatokat, melynek célja a perifériára szorult tudás visszaszerzése.

A szocialista országok oktatási intézményeinek alapvető nevelési formája a kollektív nevelés. Ennek alapsémája:



A duális nyelvoktatásban a munkára nevelés új területei kapcsolódnak be éppen azért, hogy a kollektív nevelés lehetőségei is megsokszorozódnak. Amíg a hagyományos osztályoktatásban az egyén, a tanulói személyiség közvetlenül áll kapcsolatban szinte állandó jelleggel a nagy kollektívával /az osztállyal/, addig a DNYO -ban az egyén és osztálykollektíva közötti szakasz kettő, esetleg három kollektív, kiscsoportos oktatás jellegű lépésekre, lépcsőkre oszlik. Vagyis a pedagógiai hatásfokot megsokszorozza:



/Az ábrán nincs feltüntetve az iskola, egyetem, vagyis a legnagyobb tanulói, hallgatói kollektíva, miután jelenleg az a cél, hogy kiemeljük a DNYO és a hagyományos oktatás közötti különbséget./

Azt, hogy ezek a lépések az intenzív nyelvoktatás szempontjából miért jelentősek, lényegében a Duális nyelvoktatás /1972/ és A kiscsoportos foglalkozás a magyar mint idegen nyelv tanításában /1972/ c. cikkeimben már kifejtettem. A DNYO cselekedtető oktatási módszer: "A közös, együttes tevékenység nyomán kedvező módon alakul a tanuló viszonya a munkához, növekszik benne a mások iránti megértés, segítség szelleme."/81.1. ZUKOVITS 1972/¹³

Az aktív, intenzív oktatási módszerek meghonosításában a DNYO-ban is mindig tekintettel kell lenni a hallgatók fáradtsági szintjére, különösen a nap utolsó óráiban és a hét utolsó napjain. A túlterhelés, a tútelítettség s az ezt kiváltó fáradtság - illetve a fáradtság mértéke -, gátlólag hat bármilyen munkára, a tanulásra is. A hallgatók teljesítményei alapján megállapítható, hogy az első szakasz kísérleti csoportjaiban ugyanabban az időben következik be a "hullámvölgy", mint a többi hagyományos módszerrel oktatott csoportokban /I. ciklus 3-4. hete/. WALTER R. FUCHS szerint: hogy mikor áll be a "tútelítettség" a programozott oktatásban, az különböző tényezőktől függ: mennyire érdekli a tanulót a tálalt anyag, milyen intenzitással nyújtjuk nekiz anyagot, mekkora intelligenciát és előképzettséget hoz a tanuló magával, milyen szociális környezetből jön, milyen a pillanatnyi hangulata, stb. A legjobb, ha nem engedjük, hogy az "unalom" lábra kapjon. A programozott utasításokban ez könnyebben megvalósítható, mint a hagyományos oktatásban - írja FUCHS az Uj tanulási módszerek c. könyvében. A DNYO-val a hallgató a félévtizedes kísérleti tapasztalatok szerint 4-5 órát képes tanulni, anélkül, hogy a hagyományos oktatásban megszokott módszerrel "lazításra" lenne szüksége. Tehát heti 3 óra laboratóriumi gyakorlattal és 6 társalgással bővítve biztosítja a teljes intenzív nyelvoktatást a bevezető, tízhetes szakaszban. A munkára való nevelés, a tanulói személyiség munkához való viszonyának kialakítása szempontjából a DNYO fölényben van. Jobb a SKINNER-i értelemben alkalmazott programozott oktatásnál, mert egy szocialista társadalom oktatási intézményében nevelési szempontból döntő tényező a hallgatók tanulásának, oktatásának folyamatos megszervezése, amelyre FUCHS nem is tér ki. /Mit csinál a tanuló a többi időben? Játszik? Olvas? Megszervezett-e a szabadidő? stb./ "A korszerűen felfogott oktatás a nevelő- és a tanulóközösség együttes, a nevelő által tudatosan tervezett és tervszerűen irányított közös iskolai tevékenysége" továbbá "a tanulóknak ... az ismeretanyag feldolgozásában, elsajátításában aktívan és öntevékenyen kell részt venniük." /im.328.1. NAGY SÁNDOR: Neveléselmélete/

A DNYO minden tekintetben arra irányul, hogy munkára, tanulásra, önállóságra neveljen. Az ellenőrzést, értékelést és az osztályozást e céloknak veti alá. Pontos követelmény meghatározásával és feladatrendszerével fő problémájának a tanulás-tanítás eredményességét tekinti. A tulajdonképpeni osztályozás, minősítés írásbeli és szóbeli vizsgákon történik intézetünkben, tehát szakaszos jellegű, míg az ellenőrzés folyamatos, illetve a munkára nevelés érdekében is azzá kell válnia. Tehát az ellenőrzés a DNYO-ban mint az oktatás-nevelés szabályozójaként szerepel, összhangban van a magyar mint idegen nyelv oktatásának céljaival, igen nagy jelentőségű motivációs, tehát nevelési faktor, vagyis a munkára nevelésnek egyik legjobb módja. "Ellenőrzés, értékelés, osztályozás a DNYO-ban" c. cikkemben már részletesen kifejtettem az ellenőrzés módját és módszerét. Ha frontális oktatással összehasonlítjuk, még viszonylag kevés létszámú csoport esetén is /12-14/, nyomban szembetűnik a DNYO előnye. Már maga a rendszeres ellenőrzés is munkára nevel, kitartásra, önbizalomra. A hagyományos oktatás ennyire rendszeres ellenőrzést nem ismer, nincs rá lehetőség. Még a legintenzívebb oktatási módszerrel oktatók is a tanórának elenyésző idejét fordítják ellenőrzésre. /Lásd: pl. ZKOVITS IMRE: Az aktivitás serkentő tényezői az oktatásban c. könyvét.1972/ Ha pl. egy-egy csoportban egy kérdés-felelet szituációt képzelünk el, ami nyelvoktatásban meglehetősen gyakori, 14 tanulóból csak egy válaszol a feltett kérdésre. Ezt meg is szoktuk dicsérni, vagyis megerősítjük a választát. S a többi 13 hallgató? Hogyan alakul ezek munkaviszonya? A lehető legrosszabbul. A jobbak eleve elveszik a szót a gyengébbek elől, gyakran hárman-négyen is mondják a választ, a kész megoldást, amikor az osztály zöme még a probléma szituáció átéléséig sem jutott el! Az ilyen módszerek károsak a tanulói személyiség munkára nevelése szempontjából. Káros, mert 1. passzív magatartásra szoktatják az arra amúgy is hajlamos introvertált hallgatókat, s a gyengébb tudású extrovertáltakat is, ugyanis ha az "okosabbak" megoldják a feladatokat, akkor felesleges gondolkozniuk, másrészt; 2. a feladat aktív megoldói között helytelenül értelmezett versenyszellem alakulhat ki, amelyet a pedagógus megerősítéssel, dicsé-

rettel, pontozással stb. még fokoz is. Ha ráadásul még az ilyen előzmények után elhangzik, hogy a termelési versenyekben az öntudatos, a szocializmust építő dolgozók vesznek részt, s ezt a tanulók tudatosan, vagy nem tudatosan összevetik az osztály versenyszellemeivel, rideg dogmává merevedik az egész "verseny".

A duális, a kiscsoportos, a csoportos, illetve az intézeti szintű, az egész iskolára kiterjedő, illetve személyek és a különböző csoportok közötti egységes versenyszellem kialakítása nem "magányügy". Ez az egész szocialista rendszerünk sajátosságából fakad, a szellemi, kulturális és anyagi igényeink magas szintű kielégítése céljából. A közös feladat elvégzéséhez olyan egyéni és kollektív munkához való beállítódást végzünk a tanulók helyes versenyszellemeinek megteremtésével, hogy a termelő vagy az alkotó szellemi munkában is megtartsa ezt a sajátosságát. A szocialista országok egységesen az együttműködési készség szellemében nevelik az ifjúságot. Mint tapasztalhatjuk, országaink között is mindkét sajátosság: az együttműködési és tágabb értelemben a versenyszellem is létezik. A kapitalista országok lényegét tekintve ebben az értelemben nem beszélhetünk versenyszellemről, mert a társadalmi rendszer sajátosságának megfelelően agresszív versenyszellemben nevelik a gyerekeket, a tanulókat. URIE BRONFENBRENER¹⁴

Egyes kutatók felmérései azt bizonyítják, hogy a tanulók nem várják el egyöntetűen a megerősítést, a dicséretet, az osztályzatot egy-egy elvégzett munkáért. Valóban, a vizsgákat kivéve, van-e értelme az osztályzásnak, ha a jegy nem a fejlődés mérfoka, hanem az értékelésé, a mérlegelésé, egyszóval a beskatulyázásé? Senki előtt sem kétséges, hogy az oktatás minőségének megjavítását nem az osztályzatok fogják eldönteni, hanem a tartalmi munka, a munkának olyan megszervezése, amelyben értékeljük bár 1-estől 5-ösig a hallgatók tudását, rendkívül fontos, hogy ahhoz szoktassuk őket - "felnőtt korban" is ellenőrzi, minősíti a munkáját, tehát helyes, ha ezt az iskolapadban megszokja, másrészt "az osztályzatgyűjtő versenyszellem" elkerüléséhez olyan

követelményrendszer szükséges, amely a tanulási folyamatban történő "osztályzaskor" több komponenset vesz figyelembe, mint eddig. A követelményeket bővíteni hagyományos oktatás keretein belül lehetetlen, az adminisztrációs munkák további növelését jelentené, lehetetlen lenne következetesen végrehajtani. A DNYO egyik nagy előnye, hogy a csoportokban egységes és sokoldalú követelményrendszert alkalmazhat, és kisebb és nagyobb terjedelmű részműveleteket, gyakorlatokat is "minősíteni" tud. Ha a pedagógus szükségesnek tartja - a csoport munkaviszonyától függően -, "osztályozhat" lépésenként, gyakorlatonként, óránként, naponként, értékelheti jeggyel az egész heti munkát is. /A hetenkénti gyakorló, ellenőrző, ismétlő órákon sokoldalúan megvalósítható./ Az ilyen osztályzatok az aktivitás serkentőivé, a helyes munkaviszony formálójává válnak, mert alkalmasak lelkesítésre és elmarasztalásra, a tanulói személyiség mozgatására, mert a DNYO-ban a jegy, az "osztályzat" csak önmagában fogható fel értékelőnek, a többi jeggyel együtt már folyamatjelző. A szélesskálájú követelményrendszer pedig pontosan megmutatja a hallgatónak azt, miből kell többet tanulnia, vagyis az osztályzat értékelő tulajdonsága is megmarad, de nevelési funkciójában is egyenragú lett, sőt az utóbbira tolódik át. A DNYO-ban valójában az egész héten át kapott "osztályzat", jegy így fogható fel, csupán az egész heti munka összesített jegye értékelő tulajdonságú a szó szerinti értelemben. A legintenzívebben megtartott hagyományos órákon /ZUKOVITS 1972/ csaknem jelentéktelenné zsugorodik össze az ellenőrzésre fordított idő, következésképpen összehasonlíthatatlanul kevesebb szerepet tölt be a munkához való helyes viszony kialakításában, a munkafegyelemben, a tanulók aktivizálásában... A magyar mint idegen nyelv oktatásában az oktató-nevelőmunkát csak akkor tudjuk lényegesen tovább javítani, ha a követelményeket pontosan meghatározzuk, több lehetőséget biztosítunk az ellenőrzésre és az önellenőrzésre. A pontos követelmény-meghatározás és a rendszeres ellenőrzés már maga is jelentős motivációs tényező.

Ha a hallgató tudatában van a követelményeknek, s a követelmények elérésének módját is megtanulta - amely végsősoron nem más, mint a tanár jelenlétében folytatott permanens tanulás -, képes a legmagasabb tanulmányi eredmények elérésére. A DNYO-ban a követelményrendszer és az ellenőrzés az oktatási-nevelési folyamat szabályozója, s ezáltal a munkára, az önállóságra nevelés új módszere.

- 1/ A DNYO önállóságra szoktat az ismeretek elsajátításában, növeli a tanulói személyiség tudásába vetett hitét, bizalmát.
- 2/ Alapos és tartós tudásra tesznek szert a hallgatók, mert a jártasságok készségek megszerzésében s annak gyakorlati alkalmazásában aktív módon már a tanórán részt vesznek /pl. páros munkában gyakorolják/.
- 3/ A hallgató sokoldalú munkáját rendszeresen és célszerűen irányítja, az eddigi nyelvoktatási módszereknél eredményesebben és tartósabban elősegíti fejlődésüket.
- 4/ Az irányított, aktív öntevékeny munka olyan munkamorálra nevel, amelyben a hallgató nem külső, hanem belső indítékok alapján cselekszik a DNYO-ban.
- 5/ A munkához való aktív viszony legfőbb forrása a sikeres előrehaladás, a permanens sikerélmény, gyorsul a hallgató előrehaladása.
- 6/ A DNYO az alsóbb szintű oktatási intézmények közvetlen módszerei helyett /anélkül, hogy lemondana ezek szükségességéről/ a hallgatók fejlettségi szintjére tekintettel a sokkal nehezebb, de eredményesebb közvetett módszert alkalmazza mind a munkaszeretetre, mind az önállóságra nevelés, illetve a megbízhatóbb nyelvtudás érdekében.

- 8/ A munkához való helyes viszony megteremtése érdekében a DNYO integrálja a követelményt és ellenőrzést, vagyis a követelmény, cél. s az ennek érdekében kifejtett munka, és ennek ellenőrzése sokkal inkább egységes, összetartozó folyamat, mint a frontális oktatásban.
- 9/ A DNYO-ban az egyéni és a páros szereplés maximálisan biztosított gyengébb s a legjobb hallgatók számára egyaránt /ellentétben a hagyományos oktatással, ahol a "szóródás" nagy eltéréseket mutat/.
- 10/ A DNYO előző tulajdonsága következtében az extrovertált vagy a gyors észjárású hallgatók nem a gyengébb képességűek rovására szerepelnek, tehát megszünteti az ún. "sztár"-szellem kialakulását, igen jelentősen segíti a jó munkalétkör megteremtését.
- 11/ A DNYO-ban a hallgató állandóan gyakorolja egy másik személy véleményének respektálását, szokásává válik az emberi méltóság tisztelet, s így ugyanezt elvárja önmaga iránt.
- 12/ A DNYO-ban a hallgatók, a párok differenciáltabban látják egymás pozitív vagy negatív tulajdonságait, /tudás, képességbeli differencia, mentalitás stb/, tehát az ilyen jellegű óravezetés jobban elősegíti egymás megismerését.
- 13/ A DNYO aktív, intenzív nyelvoktatás, cselekvő, maximális szellemi képességét kifejtő emberré nevel.
- 14/ A tanóra idejének, s általában az idő gazdaságos kihasználására szoktat.
- 15/ Állandó figyelemkoncentrációra készítet, amely megvalósíthatatlan a hagyományos oktatásban, a gépi programozott oktatásban meg annyira intenzív, hogy a szokásos tanórarendszer felbomlásához vezethet.
- 16/ A DNYO-nak hangulatkiegyensúlyozó szerepe van. Elősegíti a hallgató kedvtelenségének feloldását, a nem túlzott mértékű fáradtság feloldását a kellő ütemben végzett egyéni, illetve közös munkával.

- 17/ Növekszik a felelősségérzet a hallgató társának előrehaladása iránt /kollektív szellem/.
- 18/ A tanulást zavaró körülményeket jelentősen kizárja, mert a hallgató aktivitása a munkában realizálódik. Nincs ideje más-sal foglalkozni, fegyelmezetlennedni, társát zavarni.
- 19/ A DNYO előnye a hagyományos oktatáshoz képest főleg abban rejlik, hogy a jó teljesítményhez szükséges faktorokat mobilizálja: alkalmas a hallgatói személyiség sokoldalú fejlesztésére, olyan pozitív tulajdonságok kialakítására, gyakoroltatására, amelyek ma már a szocialista nevelés elodázhatatlan következményei.
- 20/ A DNYO-ban a hallgató állandóan aktívan tevékenykedik akár a munkamenettel irányított egyéni vagy páros munkában, akár a feladatlappal irányított kiscsoportos foglalkozásban. Az ok-tató-nevelőmunkánk célja az aktív személyiség kialakítása. A DNYO lehetővé teszi, hogy a hallgató jellemvonásává, szemé-lyiségjegyévé tegye az aktivitást.

A soknemzetiségű Nemzetközi Előkészítő Intézetben ok-tató-nevelőmunkánk kulcskérdése a munkához való viszony. A munkához való viszony kérdése magában foglalja mindazokat az ok-tatási és nevelési feladatokat - az intenzív nyelvoktatás, a teljesítőképes tudás, önállóság, közösségi szellem stb. -, amely elengedhetetlenül szükséges az aktív, sokoldalú hallgatói személyiség formálásához, egye-temi tanulmányokra való előkészítéshez. Jan KOMENSKY írta, hogy könyvének, didaktikájának célja az, hogy a tanító kevesebbet ta-nítson, a tanuló többet tanuljon. A magyar mint idegen nyelv ok-tatásában elért eddigi eredmények további fokozása csak akkor való-sulhat meg, ha valóban több önállóságot biztosítunk hallgatóinknak. /FUCHS is az "Uj tanítási módszerek" c. könyvében hasonló módon vélekedik: "... a hagyományos ok-tatással is tanultak. De közben - elkerülhető okokból - túl sok tanuló marad le. Aki tanít, annak első gondja az, hogy tanuljanak" /im.lo5.1. a szerző kiemelése./ A magyar mint idegen nyelv ok-tatóinak szintén "első gondja az, hogy tanuljanak", dolgozzanak hallgatóink, sikerrel járjon munkájuk.

A DNYO az idegen nyelvoktatás eddigi módszereitől eltérően sokkal nagyobb mértékben épít az aktivitást serkentő motivációs tényezőkre. Így válik az intenzív nyelvoktatás modern, korszerű formájává, a nevelés, a munkára nevelés, a személyiségformálás hathatós eszközévé. A DNYO szorosan kapcsolódik a hazai kiscsoportos oktatáshoz, általa korszerűbb szervezeti formák között történik az oktatás és a nevelés, ellentétben a programozott oktatási formával, megtartja a csoport-/osztály/ és tanórarendszert. A DNYO ugyancsak lehetővé teszi, hogy "a különböző képességekkel rendelkezők szinte azonos színvonalon sajátíthatják el a kötelező tantervi anyagot" /ZUKOVITS im.260 l./. Mindemellett a DNYO a racionális bővítést is lehetővé teszi. "A mi programozott oktatási gyakorlatunkban megmaradt az osztályrendszer több fontos eleme". /L.: uo./ Például:

- "a páros gyakorlat" /ennek intézetünkben a beszédtanításban, a beszédgyakorlatban a tanulás eddig nem tapasztalt intenzív formája, módja valósítható meg/;

- "az eredmények szóbeli közlése" /ez a DNYO-ban, az ellenőrzésben igen sokoldalúan a munkára nevelés igen fontos faktorává válik a követelmény és az értékelés integrálásával/;

- "a tanár az egész osztálynak ad utasításokat" /ez is rendkívül differenciáltan, rugalmasan valósul meg a DNYO-ban. Szükség szerint kollektív munkává változtatja az egyéni és a páros munkát a tanár, munkamenetet alkalmaz stb. /ZUKOVITS im.257.1./

A DNYO újabb bizonyíték arra, hogy /Itelszon, Tallizina, Landa stb. véleménye szerint/ "nem feltétlenül szükséges követelmény a programozott oktatásban a teljesen programozott tankönyv és az oktatógép alkalmazása". /ZUKOVITS im.257.1./ A DNYO a már felsorolt tulajdonságainál és sajátosságainál fogva lehetővé teszi a megfelelő munkaviszony kialakulását, az intenzív tanulási módszerek elsajátítását a magyar mint idegen nyelv oktatásában.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- 1/ GONOBOLIN, F.N. : Kniga ob ucsitele Izd. "Proszvesenyie" Moszkva 1965. id.rész 188 l.
- 2/ KOVALEV, A.T.: Pszichologija licsnosztyi Izd. "Proszvesenyie" Moszkva, 1970. 391.l.
- 3/ MAKARENKO, A.Sz.: Összes művei V.köt. Izd. APN SZFSZR, 1958. 116.l.
- 4/ Dr.HARSÁNYI ISTVÁN: A tanulók megismerése Tankönyvkiadó, Bp. 1971 17-22.l.
- 5/ ERNST MEYER: Team Teaching, 1971
- 6/ WOLFGANG ARON: Effects of Social Cues and Task Complexity in Concept Indentification Journal of Educ. Psycholgy, 1967. 58 36-40. /American Psychological Association/
- 7/ Dr.BARKOCZY ILONA-Dr.PUTNOKY JENŐ: Tanulás és motiváció Tankönyvkiadó Bp. 1967
- 8/ Dr.FÜLÖP TAMÁSNEÉ: A tevékenykedő, az önálló munkák jelentősége a személyiség-formálásban Művelődésügyünk, 1971 17.sz. 48-50.l.
- 9/ SUCHEDOLSKY, B.: A nevelés differenciáltsága és egysége KWARTALNIX PEDAGOGICZNI, 1967 N.2. /Kézirat/
- 10/ MOLNÁR ISTVÁN /szerk./: A beállítódás pszichológiája Akadémiai Kiadó Bp. 1971
- 11/ HELMUT SKOWRONEK: Lernen und Lernf-higkeit 1970
- 12/ KISBALÁZS GYÖRGY: Beszéd és magatartás Köznevelés, 1971. 17-18.sz. 33-34.l.
- 13/ Dr.SZABÓ KÁLMÁN im.
- 14/ URIE BRONFENBRENER: Two Worlds of Chilhood - USA and USSR Russel Sage Foundation, New-York, 1970

József Szűcs:

Das Individuum des Studenten und seine Einstellung
zur Arbeit im Unterricht Ungarisch als Fremdsprache

Der Verfasser beschäftigt sich seit vielen Jahren mit den Problemen der Gruppenarbeit und des Dualunterrichts. Seine Erfahrungen beweisen, dass die Effektivität der Unterrichtsstunden, die Sprechübungen in den kleineren Arbeitsgemeinschaften innerhalb der Gruppe, d.h. in Kollektiven von 3 bis 12 Personen, bzw. in der Dualarbeit /Partnerarbeit/ bedeutsam intensiver sind, als die im traditionellen Unterricht. Bei dieser Unterrichtsmethode steht der Lehrer im Hintergrund und hat die Aufgabe, die Unterrichtsstunden zu organisieren sowie die Arbeit der Studenten zu lenken bzw. - wenn es nötig ist - ihnen im Lernprozess zur Lösung der problematischen Aufgaben Hilfe zu geben.

In dieser Abhandlung wird die Wirksamkeit des Dualunterrichts unter dem Gesichtspunkt der Erziehung des Studenten zu einem sozialistischen Menschen analysiert. Schliesslich kommt der Verfasser zu folgenden Feststellungen:

- innerhalb der Gruppenarbeit soll die Partnerarbeit bevorzugt werden. Sie fördert nämlich die Entfaltung des Kollektivgeistes;
- mit Hilfe der Methode des Dualunterrichts werden die Studenten fähig, ihre psychische Hemmungen zu bewältigen;
- durch die Kollektivarbeit steigt die Leistungsfähigkeit, erhöht sich das Wissensniveau;
- Die Partnerarbeit wirkt positiv, da sie in den Studenten nicht nur den Kollektivgeist sondern auch den des Internationalismus und Kommunismus erweckt.

Der Verfasser ist durch seine Erfahrungen und Ergebnissen im Unterricht überzeugt, dass im Lernprozess bzw. bei der Erziehung des Studenten zu einem sozialistischen Menschen, d.h. im Unterricht Ungarisch als Fremdsprache—die Arbeit in der Gruppe in kleineren Arbeitsgemeinschaften, in der Partnerarbeit oder Dualunterricht diejenige Form des Fremdsprachenunterrichts ist, der den modernsten Unterrichtsmethoden entspricht. Er ist der Meinung, dem Dualunterricht sollte Vorzug gegeben werden, um die Unterrichtsziele auf hohem Niveau erfüllen zu können. Der Verfasser gibt auch eine Bibliographie an, die seine Feststellungen unterstützen.

Obwohl die Arbeit etwas weitschweifig ist und die Formulierungen des Verfassers nicht immer exakt sind, gibt die Arbeit Anregungen zum Gedankenaustausch.

Klara Mahr

TÁJÉKOZÓDÁS

Csonka Csilla:

Egy német vonzatszótár szerkesztési elvei

A "Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben" című szótár 1969-ben jelent meg Lipcsében, a VEB Bibliographisches Institut gondozásában. Szerzői Gerhard Helbig és Wolfgang Schenkel. A szótár első tagja egy olyan sorozatnak, amely célja a német nyelv ige, főnév és melléknév készletének leírása a valencia-elmélet segítségével. A sorozat második tagja "Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektiven" 1974-ben jelent meg, s már készülöben van a főnév-szótár is.

A szótárt az idegen anyanyelvűek németre való tanításának mindennapi gyakorlata hívta életre. A szerzők számára is ez a gyakorlati cél volt az elsődleges, mindent ennek szolgálatába állítottak, a szótár anyagána összeválogatását, elrendezését, a feldolgozás módját stb. Ennek eredményeként haszonnal forgathatja ezt a "segédeszközt" az is, aki tanul, de az is, aki tanít németül. De hasznos számunkra is, mert a szótár ismerete fontos módszertani eligazítást ad egy hasonló jellegű magyar igeszótár összeállításához.

A szótár egynyelvű igei vonzatszótár. Nem törekszik teljességre, az ábécé mutatóban mindössze 330 igét találunk. Ennél azonban lényegesen gazdagabb a szótár, mert a többjelentésű igék minden jelentése külön szócikket kap. /Az egyes jelentéseket variánsnak "Variante" hívja./ Így pl. a "kaufen" igéhez csak 1, de a "rufen" igéhez már V1 és V2, az "empfehlen" igéhez V1, V2, és V3, a "fahren" igéhez már V1, V2, V3 és V4 tartozik. Egy igéhez átlag 2 variánst számíthatunk, így a szótár valójában lényegesen több, körülbelül 650 igei szócikket tartalmaz. /A már elkészült melléknév-szótár szintén 650 szócikket foglal magában./

Az igék kiválasztásánál kettős szempont érvényesült: összegyűjteni a nyelvtanulás során 1/ a legtöbb problémát jelentő és a 2/ leggyakrabban előforduló igéket. /Das Wörterbuch enthält die gebräuchlichsten und schwierigsten deutschen Verben. 5 l./

A szótár nem szemantizál, s használóiról bizonyos /legalább alapfokú/ nyelvi ismereteket feltételez. Csak ott ad minimális szómagyarázatot, ahol többjelentésű igéről, "variánsokról" van szó.

Pl.: Rufen

rufen	/ V1 = anrufen /	"hívni, felhívni"
rufen	// V2 = erinnern /	"emlékeztetni"

A szótár felépítésében három nagy egységet különböztetünk meg.

I. A bevezetőben /1-74 l./ szó van a szótár összeállításának elméleti alapjáról, ennek gyakorlati alkalmazásáról, a munka során felmerült gyakorlati problémák megoldásáról, valamint a szótár által kidolgozott szabálymechanizmusnak a nyelvtanításban betöltött szerepéről.

II. A szótári rész /75-308 l./ az egyes szócikket tartalmazza.

III. Az igemutatóban pedig a szótári részben szócsaládok szerint megadott igék találhatók ábécé sorrendben.

Már ebből a felsorolásból is kitűnik, hogy a szótár eltér a hagyományos értelemben vett szótáraktól, kézbevétele előtt nem haszontalan időtöltés alaposan tanulmányozni a kissé hosszú nyúlt bevezetőt. A szerzők azonban nem feledkeztek meg arról, hogy a szótár elsősorban a német nyelvvel mos ismerkedő tanulóknak készült, s ügyes megoldást választottak. Van egy tudományos alapossággal és igényvel megírt, az okok összefüggések teljes tárházát felsorakoztató bevezető, és van egy rövid, letisztult végeredményeket közlő eligazító /69-71 l./. Ez előbbi hasznos olvasmány annak, aki a valencia-elmélet kialakulásával és mibenlétével akar megismerkedni, az utóbbi pedig kötelező tanulmány annak, aki ezt a szótárt forgatni szeretné. Kötelező előtanulmányt írtam, mert nélküle alig-alig értenénk valamit a szótárból. Először rápillantva egy szócikkre csak infinitivisban álló igéket látunk, s az igék alatt, előtt, mögött számok, nyilak, rövidítések vannak. A bevezetőben leírtak segítségével azonban hamarosan világossá válik ezek jelentése.

Az egyes szócikkek felépítése

Az igéket három lépcsőben, fokozatban /Stufe / írják le. Az egyes fokozatokat római számmal jelölik, és az igét elé írják.

1/ Az első fokozatban az ige kísérlőinek "Mitspieler" /hagyományos értelemben bővítményeinek/ számát adják meg. Ezek a számok az ige után állnak, pl.: I. geben₃ /ekkor még nem tudjuk, hogy ez az "ad vki vkinek vmit"sematikus ábrázolása/. Ha az ige mögötti szám zárójel nélkül van, akkor kötelező kísérlőt /obligatorischer Mitspieler/, ha nem, akkor fakultatív kísérlőt /fakultativer Mitspieler/ jelent. Pl.:

lesen_{1/2/} "olvas vki /vmit/ "

Ebben a lépcsőben van - ha van - az egynyelvű szemantizálás is. Ha a fő-ige alá variánsok tartoznak, akkor az ige után zárójelben következik a szómagyarázat, pl.:

I. lesen_{1/2/} /V1 = Schrift lesen/ "írást olvasni"

I. lesen₂ /V2 = sammeln, auslesen "gyűjteni, szűretelni, válogatni+

Itt az első lépcsőben tulajdonképpen az ige valenciáját kapjuk meg. Valencia a szerző szerint az ige az azon képessége, hogy a körülötte lévő üres helyeket /ragozott főnevekkel, határozókkal, mellékmondatokkal stb./ betöltse. A distubució, a valencia szintaktikai és szemantikai leírása következik a II. és III. lépcsőben.

2/ Az I. lépcső után, ahol az igét számokkal jellemezték, a II. lépcsőben ezeknek a számoknak a behelyettesítése, magyarázása következik. Itt tudjuk meg, hogy milyen szintaktikai kategóriák bújnak meg a számok mögött. Latin és német nyelvű nyelvtani fogalmak rövidítéseit használják, az eligazodást a bevezetőben közölt rövidítésjegyzék teszi lehetővé. A főbb rövidítések a következők: S_n /Substantiv im Nominativ/, S_a /Subs. im Akkusativ/, S_d /Subs. im Dativ/, NS /Nebensatz, "mellékmondat"/, pS /präpositionales Subs., pS_d /präp. Subs. im Dativ/ illetve ezek kombinációi.

Nézzük meg a "kaufen" /venni, vásárolni/ igét:

I. kaufen₂

II. kaufen \longrightarrow S_n, S_a /vásárol vki vmit/

3/ A II. lépcső alapján még nehezen tudnánk eligazodni - még a felhasznált rövidítések teljes birtokában is - ha nem tévedne szemünk állandóan a III. lépcsőre, ahol részben végre feloldódik ez a tiszta formalitás. Itt már példamondatokkal is illusztrálják a jeleket. Céljuk az, hogy a szintaktikai kategóriák jellemzői szemantikai kategóriákkal adják meg. Ehhez természetesen újabb - most már szemantikai fogalmakra, illetve rövidítésekre van szükség. Szerintem a III. lépcső a szótár legeredetibb, legsikerültebb része. Itt ad valami újat, hasznosat, jó értelemben eltérőt a szokványostól. A kategóriák megalkotásához nemzetközi szavakat hív segítségül, amely a szótár gyors, egyszerű kezelését szolgálja. Fontosabb kategóriák: + Anim /élő/, - Anim /nem élő/, Hum /emberi /, -Hum /emberi kizárva/, Abst /elvont/ stb.

A példamondatok, amelyek rövidek és nagyon sikerültek, még inkább segítik a lényeg gyors megértését.

Nézzük meg a "kaufen" ige immár majdnem teljes szócikkét:

I. kaufen₂

II. kaufen \longrightarrow S_n, S_a

III. S_{n-} \longrightarrow 1. Hum /Das Kind kauft Brot/
2. Abst /als Hum/ /Der Staat kauft Südfrüchte/
azaz: 1/ a nominativiszban álló főnév lehet ember: "A gyerek kenyeret vesz",
2/ elvont, de emberi tartalommal: "Az állam déligyümölcsöt vesz".

S_a \longrightarrow 1. [†] Anim./-Hum/ /Er kauft Pferde, Bücher/
2. Abst. /Er kauft die Lizenz/

azaz: 1/ az akkuzativuszban álló főnév vagy élettelen dolgot jelölhet, de általában nem emberit /Lovakat, könyvet

vásárol/, 2/ elvont dolgot
/Megveszi a licencet/

Ezzel tulajdonképpen végére értünk a szócikknek. Néha azonban még van egy apróbetűs egység a szócikk végén, az "Anmerkungen" /Megjegyzések/. Ezt csak abban az esetben találjuk ott, ha a szótár szerzőinek még valami kiegészíteni, hozzáfűznivalójuk van. Például a "kaufen" szócikk után ez áll:

"Ha az $S_a \rightarrow$ Hum, akkor az ige ma már a "megveszteget" jelentést kapja: Er kaufte den Zeugen. /Megvesztegette a tanút./"

Könnyű felfedezni ezek után, hogy visszafelé haladva tulajdonképpen egy hagyományos szótár szócikkét kapjuk meg. A III. lépcsőben a példamondatokkal illusztrált szemantikai kategóriák megadásával lényegében egynyelvű szemantizálás folyik, a "Megjegyzések" rovatban pedig a kivételek felsorolása történik.

A szótár szerkesztők a leggyakoribb és legproblematicusabb igéket gyűjtötték egybe. Ehhez nyilván hosszú gyűjtőmunka, sokáig tartó cédulázás kellett, hiszen csak nagymennyiségű szöveg feldolgozása után állapíthatunk meg törvényszerűségeket. Egy hasonló jellegű magyar igei vonzatszótár összeállításakor is az első lépés a szövegfeldolgozás lenne. Mi azonban az intézetünkben tanuló, viszonylag egy tudásszinten levő hallgatók számára készítenénk ezt a szótárt, ezért nem lenne hasznos átvenni változtatás nélkül a szótár szerkesztési módszerét.

Nekünk a tankönyv leckéinek már egyszer megmagyarázott, megtanult szövegeiből kellene kiindulnunk. Mivel véges mennyiségű szövegről van szó, lehetünk maximalisták, és feldolgozhatjuk az ott előforduló összes igéket. Minden ige mellé rövid, egynyelvű magyarázatot adnánk. A latin szintaktikai fogalmak helyett továbbra is a bevált /és a végződéseket is sugalló/ rövidítéseket használnánk: "ad S_n S_a , S_d " helyett "ad vki vkinek vmit". A III. lépcső módszerét átvéve be lehetne vezetni a szemantikai kategóriákat. Ehhez át kellene venni a szótár nemzetközi szavak segítségével kidolgozott rövidítésrendszerét, s csak azokat kellene megváltoztatni, amelyek német eredetűek. A könyv által kapott példamondatokat le kellene rövidí-

teni, és megszámozni, hogy a hallgató visszakereshesse az eredeti szövegkörnyezetben. A tankönyvben nyilván nincs, nem is lehet minden jelentésárnyalatra példa, ezért a szócikkek megírása előtt ajánlatos lennie átnézni még néhány tankönyvet és szótárt.

Biztos vagyok benne, hogy ennek a szótárnak az összeállításával nagy segítséget nyújtanánk hallgatóinknak a magyar nyelv tanulásában.

XXXXXXXXXX

SZEMLE

Szalai Gyula:

Folyóiratszemle

/ fizika /

ELMÉLETI FIZIKA

1. Telegdi Pál: Egzotikus atomok = Fizikai Szemle 24.1974.2.45-51.p.
2. T.D.Lee: A fizika egy új energiatartomány küszöbén? = Fizikai Sz.23.1973.4. 102-107.p.
3. Kajcsos Zsolt: Atomok atommag nélkül = Természet Világa 104. 1973.12.550-552.p.
4. Lovas István: A magfizika három test problémája=Fizikai Sz. 22.1972.9. 266-277.p.
5. Kluge Gyula: A magfizika izgalmas rejtélye - a maghasadás! = Fizikai Sz.22. 1972.9.278-282.p.
6. Telegdi Bálint: Műon-fizika = Fizikai Sz. 23. 1973. 8. 232-236.p.
7. Kiss Dezső: Technikai forradalom a részecskefizikában I,II. = Fizikai Sz. 24.1974. 2. 51-58.p.és 24. 1974. 3. 77-84.p.
8. Dr.Hargittai István: A molekulák építői - az elektronpárok = Term.Vil. 104.1973. 2. 78-82.p.
9. Dr.Gallyas Miklós: Illúzió vagy valóság: Az anomális víz = Term. Vil. 104.1973.11. 490-494.p.
10. Nagy T. Attila: Atom méretű hibák kimutatása félvezető kristályokban = Term.Vil. 104. 1973.8.361-364.p.
11. Novák Dezső: Szupravezető mágnes-technika = Fizikai Sz. 24. 1974. 12. 362-372.p.
12. Kósa Somogyi István: Szerves félvezetők = Fizikai Sz. 23. 1973. 11. 329-341p.
13. Solt György: Milyen fém a hidrogén? = Term.Vil. 105.9. 407-410.p.
14. A fémhidrogén problémái = Term. Vil. 102.1972.12. 573p.
15. M.Gy.: Kutatás hidrogénfém után = Fizikai Sz. 23. 1973.8. 256.p.
16. Szalay A. Sándor: Kutatás gravitációs hullámok után = Fizikai Sz. 21. 1971.5.153-157.p.
17. Gravitációs hullámok = Term.Vil. 104. 1973.11. 521.p.
18. Marx György: Eötvös és a gravitáció = Fizikai Sz. 22. 1972.2. 34-36.p.
19. Perjés Zoltán: Előadások a mai gravitációelméletről I,II. = Fizikai Sz. 21. 1971.2.48-59.p. és 21. 1971. 3. 76-87.p.
20. Láncoš Kornél: Einstein és a jövő = Fizikai Sz. 24. 1974. 6. 161-167.p.
21. Dr.Károlyházi Frigyes: Tér, idő, anyag, gravitáció I.,II.,III., IV., V. = Term. Vil. 104. 1973.2. 56-59.p.; 104.1973.3.108-113.p.;

- 104.1973.5. 205-209.p.; 104.1973. 6. 275-279.p. és 104. 1973. 12. 563-566.p.
23. Yasunosi Fujii: A nem Newtoni gravitáció lehetőségéről = Fizikai Sz. 23. 1973. 197-199.p.
25. Dr. Károlyházi Frigyes: A kvantummechanika alapfogalmainak elfogadtatása = Fizikai Sz. 24. 1974.8. 243-255.p.
27. Gnädig Péter: Hasonlóság a fizikában = Fizikai Sz. 22. 1972.8. 244-247.p.
29. V.F. Weisskopf: A mai fizika egyszerűen = Fizikai Sz. 23. 1973. 9. 270-278.p.
31. T.D. Lee: Szimmetriák a fizikában = Fizikai Sz. 24.1. 1-7.p.
33. Kisdí Dávid: Neutroncsillagok = Fizikai Sz. 21. 1971.1. 17-20.p.
34. Apagyí Barnabás : Szupernova-robbanások = Fizikai Sz. 22. 1972. 10. 295-301.p.
36. Marx György: Tíz esztendő és az ötmilliárd = Fizikai Sz. 21. 1971. 8. 251-257.p.
38. Kisdí Dávid: Nukleáris reakciók a csillagokban I. II. = Fizikai Sz. 22. 1972. 6. 171-182.p. és 1972. 7. 200-206.p.
40. Marx György: Egy új világ küszöbén? = Fizikai Sz. 24. 1974. 2. 23-40.p.
42. Marx György: A legtávolabbi égitest, amit valaha láttak = Fizikai Sz. 23. 1973. 8. 256.p.
44. Ja.B. Zeldovics : Az univerzum szerkezete /Áttekintés a mai kozmológiáról/ = Fizikai Sz. 24. 1974. 10. 304-308.p.
22. Dr. Károlyházi Frigyes: A kozmologia általános relativitás-elméletének alapjai = Fizikai Sz. 21. 1971. 1. 12-16.p.
24. Vermes Miklós: Az ikerparadoxon kísérleti megfigyelése = Fizikai Sz. 24. 1974. 1. 33.p.
26. Leon van Hove: A fizika változó arca = Fizikai Sz. 21. 1971.3. 69-72.p.
28. Werner Heisenberg: A "megértés" fogalmának jelentése a modern fizikában = Fizikai Sz. 23. 1973.3. 71-78.p.
30. Marx György: Mi a fizika? = Fizikai Sz. 23. 1973. 11. 352-354.p.
32. Fred Hoyle: Fizika és társadalom a hetvenes években = Fizikai Sz. 24. 1974. 9. 254-265.p.
35. N. Copernicus: Az égi pályák körforgásáról = Fizikai Sz. 22. 1972. 12. 356-359.p.
37. Schalk Gyula: Várható-e valóban a Tau Ceti népe? = Fizikai Sz. 22. 1972. 3. 96-98.p.
39. Érdi Bálint: A bolygók mozgásáról = Fizikai Sz. 24. 1974.1. 14-24.p.
41. Marx György: Értjük-e igazán, hogy honnan ered a nap melege? = Fizikai Sz. 23. 1973.6. 161-167.p.
43. Teleki György: Polúsingadozás és polúsvándorlás = Fizikai Sz. 23. 1973. 3. 78-86.p.

45. Szentgyörgyi Zsuzsa: Elkerülhető-e a világvége? = Term. Vil. 104. 1973. 5. 194-199.p.
47. A legnagyobb vöröseltolódás = Term. Vil. 105. 1974. 1. 42.p.
49. V.L. Bikov: Hirközlés a távközlési hold segítségével = Fizikai Sz. 21. 1971. 1. 22-28.p.
51. Beke-Gödény-Kedves: A totláreflexióról = Fizikai Sz. 22. 1972. 4. 104-111.p.
53. Bay Zoltán: A fénysebesség állandósága és az egységes idő-frekvencia-hosszúságszabványra irányuló törekvések = Fizikai Sz. 22. 1972. 5. 129-134.p.
55. Bay Zoltán: A fénysebesség és az új méter = Fizikai Sz. 24. 1974. 4. 103-111.p.
57. Gábor Dénes: A holográfia története = Fizikai Sz. 24. 1974. 10. 289-303.p.
59. Sallai Gyula: Mi a moduláció? = Term. Vil. 104. 1973. 2. 85.p.
61. Bakos József: Gábor Dénes Nobel-díjja = Fizikai Sz. 22. 1972. 2. 60-62.p.
63. Kirdchner István: Az 1973. évi Nobel-díjasok / Ésaki, Giaever, Josephson/ = Term. Vil. 105. 1974. 2. 55-56.p.
46. Dr. Balázs Béla: Kopernikus = Term. Vil. 104. 1973. 6. 242-247.p.
48. Szécsényi-Nagy Gábor: Hogyan fejlődnek a csillagok? = Term. Vil. 105. 1974. 4. 156-161.p.
50. Neugebauer Tibor: Az élő természet színei = Fizikai Sz. 21. 1971. 2. 33-48.p.
52. Kovács István: Szilárd testek mechanikai tulajdonságairól = Fizikai Sz. 22. 1972. 11. 324-328.p.
54. V.F. Weisskopf: Neutrínok és kvarkok = Fizikai Sz. 23. 1973. 4. 107-113.p.
56. Geszti Tamás: Fényforrásokról fizikusoknak = Fizikai Sz. 24. 1974. 6. 181-188.p.
58. Dr. Füstöss László: Az elektrit = Term. Vil. 103. 1972. 10. 459-462.p.
60. Dr. Fogarassy Bálint: Hőmérsékletmérés az abszolút nulla fok közelében = Term. Vil. 105. 1974. 7. 318-324.p.
62. Solt György: Az 1972. évi Nobel-díjasok / Fizika / Bardeen, Cooper, Schrieffer = Term. Vil. 104. 1973. 2. 50-51.p.

FIZIKA MÓDSZERTAN

64. Marx György: Megoldhatatlan feladatunk: a fizikatanítás = Fizikai Sz. 21. 1971. 1. 6-10. p.
66. Kakusi László: A tanulók eredményének vizsgálata témazáró ellenőrzőlapokkal = Fizika tanítása 9. 1970. 1. 9-25. p.
68. Bukovszky Ferenc: Fizikaoktatás Nyugat-Afrikában = Fizikai Sz. 22. 1972. 10. 313-317. p.
70. Jánossy-Párkányi: Az erő és a tömeg fogalma a mechanika oktatásában = Fizikai Sz. 22. 1972. 12. 379-383. p.
72. Dr. Károlyházi Frigyes: Fizika az iskolában = Term. Világa 104. 1973. 1. 12-17. p.
74. Kurcsics László: Szöveget bezáró hatásvonalú sokbéli erők összetételének tanítása = A fizika tanítása 10. 1971. 2. 53-56. p.
76. Marx György: Atomok az iskolában = Fizikai Sz. 22. 1972. 4. 128-129. p.
78. Halics László: A fizikai fogalmak kialakításának egyes problémái a középiskolában = Fizikai Sz. 22. 1972. 4. 11-124. p.
80. Marosvári Sándor: A sebesség-idő grafikon felhasználása mozgástani feladatok megoldásában = A fizika tanítása 10. 1971. 3. 82-88. p.
82. Kunfalvi Rezső: A fizika- és a matematikaoktatás koordinálásának problémái = A fizika tanítása 8. 1969. 1. 13-15. p.
84. Halics László: Ezt olvastuk... = Fizikai Sz. 23. 1973. 3. 97-98. p.
65. J. S. Rigden: Formáljuk át a fizikáról alkotott képünket! = Fizikai Sz. 21. 1971. 4. 103-108. p.
67. Csekő Árpád: A hőtan tanításának javítását célzó törekvésekről = Fizikai Sz. 22. 1972. 8. 253-257. p.
69. Max v. Laue: A fizika vonatkoztatási rendszere = Fizikai Sz. 22. 1972. 12. 359-366. p.
71. Bléner Jenő: A mágneses térjellemzők mágneseződő anyagban = Fizikai Sz. 23. 1973. 9. 284-285. p.
73. Székely László: Mekkora a hidrosztatikai nyomóerő? = Fizikai Sz. 24. 1974. 12. 376-378. p.
75. A természettudomány tanításának problémái = Fizikai Sz. 22. 1972. 5. 156-160. p.
77. Kovács László: Szilárdtest-fizika a középiskolákban I. II. = Fizikai Sz. 22. 1972. 6. 182-191. p. és 22. 1972. 7. 206-216. p.
79. Gacsó Ervin: A korszerű didaktika és a fizikaoktatás néhány aktuális problémája = A fizika tanítása 10. 1971. 3. 69-77. p.
81. Dr. Poór István: Szakmai megjegyzések a "Didaktikai észrevételek"-hez = A fizika tanítása 13. 1974. 6. 181-183. p.
83. Barta György: Kopernikus hatása az ember gondolkodására = Fizikai Sz. 22. 1972. 253-356. p.

85. Tóth Eszter: Kvantummechanika középiskolásoknak I. II. = Fizikai Sz. 23. 1973. 4. 113-123. p. és 23. 1973. 5. 142-155. p.
87. Marx György: Fizikus-nyelv = Fizikai Sz. 24. 1974. 2. 65-66. p.
89. Tóth Eszter: Atomfizika tizenéveseknek? = Fizikai Sz. 23. 1973. 5. 161-162. p.
91. Javaslat a természettudományok egybehangolt tanítására = Fizikai Sz. 23. 1973. 12. 376-383. p.
86. Szombathelyi Miklós: Megjegyzés a középiskolai pontmechanika erő fogalmáról = Fizikai Sz. 23. 1973. 4. 129-130. p.
88. Jena Piaget: A gyerek fizikai világa = Fizikai Sz. 24. 1974. 4. 117-119. p.
90. Halics László: A súrlódási munkáról = Fizikai Sz. 23. 1973. 6. 186-189. p.
92. Oktatásunk jövője - napjaink gondjai = Term. Vil. 105. 1974. 4. 146-151. p.

KISÉRLETI ESZKÖZÖK /MÓDSZEREK/

93. Csekő Árpád: A jelenségek kivetítéséről = A fizika tanítása 8. 1969. 1. 21-28. p.
95. Koczó Ferenc: Eszköz a kinetikus gázelmélet bemutatásához = Fizikai Sz. 21. 1971. 3. 92-93. p.
97. Dr. Long Jánosné-Dr. Diós József: Az irásvetítő alkalmazása a fizika oktatásában I. II. = A fizika tanítása 11. 1972. 4. 107. p. és 11. 1972. 5. 144-147. p.
99. Mados László: Az egyenletesen változó mozgás tanításának kísérleti alátámasztása = A fizika tanítása 11. 1972. 1. 16-23. p.
101. Ronyecz József: Kocsi a tanítási demonstrációs kísérletekhez = A fizika tanítása 11. 1972. 6. 189-190. p.
103. Ronyecz József: Légpárnás kísérletek a középiskolai fizikaoktatásban = Fizikai Sz. 22. 1972. 3. 85-92. p.
94. Zajzon Ferenc: Mágneses erővonalak demonstrálása = A fizika tanítása 11. 1972. 2. 63. p.
96. Koczó Ferenc: Az egyetemes gázállandó mérése = Fizikai Sz. 23. 1973. 9. 283-284. p.
98. Simon László: Demonstrációs katódsugár - oszcillozó kóp = A fizika tanítása 6. 1967. 1. 18-21. p.
100. Koch József: Folyadék-csepp becsapódása folyadékba = Fizikai Sz. 23. 1973. 11. 348-350. p.
102. Ronyecz József: Kiegészítések a mechanika tanításához = A fizika tanítása 13. 1974. 1. 12-21. p.

FELADATOK

104. Az 1970. évi Eötvös-verseny = Fizikai Szemle 21. 1971. 2. 64. p.
105. Az 1971. évi Eötvös-verseny = Fizikai Sz. 22. 1972. 4. 126-127.p.
106. Az 1972. évi fizikai tanulmányi verseny = A fizika tanítása 11. 1972. 5. 156-159. p.
107. Zemplén Győző fizikaverseny = Fizikai Sz. 22. 1972. 8. 248-250. p.
108. Az 1973. évi Eötvös-verseny = Fizikai Sz. 24. 1974. 4. 124-125. p.
109. Az 1973. évi fizikai tanulmányi verseny = A fizika tanítása 12. 1973. 5.
110. A harmadik Zemplén Győző fizikaverseny = Fizikai Sz. 24. 1974. 10. 314. 320.
111. Pákán István: A fizika érettségiről /1974/ = A fizika tanítása 13. 1974. 5. 137-144. p.
112. Az 1974. évi fizikai tanulmányi verseny = A fizika tanítása 13. 1973. 5. 152-154. p.
113. G.C. Taranjuk: VIII. Nemzetközi Fizika Olimpia = Kvant. 1974. 12. 63-64.p.
114. T.C. Petrova: Fizika olimpia = Kvant. 1974. 9. 49-54. p.

SZERKESZTŐSÉGI KÖZLEMÉNYEK

Gyuró Istvánné - Osváth Gábor - Szabó Zoltán:		1
	Az Intézeti Szemlééről készült közvéleménykutatás eredménye	
Kalmár Jánosné - Hidvégi Imre:	Beszámoló az 1974/75. évi, a szaktárgyak korábbi belépésével kapcsolatos kísérletekről	6

MAGYAR NYELV:

Fügedi István:	Néhány szempont a magyar vonatkozó mondatokról és azok vietnami megfelelőiről	26
Havas Ágnes:	A hanoi magyar nyelvoktatás tapasztalatai /Beszámoló/	50

SZAKTÁRGYAK:

Czynolter Erzsébet:	A differenciált matematika- oktatásról	58
---------------------	---	----

NEVELÉS:

Berényi Mária:	Hozzászólás a KGST országok előkészítő intézeteinek szófiai nevelési konferenciáján - 1975. május	70
Szűcs József:	A tanulói személyiség és a munkához való viszony kérdései a magyar mint idegen nyelv oktatásában	75

TÁJÉKOZÓDÁS:

Csonka Csilla:	Egy német vonzatszótár szerkesztési elveiről	103
----------------	--	-----

SZEMLE:

Szalai Gyula:	Folyóirat szemle - fizika	109
---------------	---------------------------	-----

C O N T E N T S

PAGE

By The Editors

Mrs. István Gyuró - Gábor Osvát - Zoltán Szabó:
The Results of the Readers' - 4
Opinion - Poll on the Intézet
Szemle

Mrs. János Kalmár - Imre Hidvégi:
An Account on the Experiments 6
Referring To the Teaching of
Special Subjects during the
Intensive Course

Hungarian Language

István Fügedi: Some aspects of Hungarian Re- 26
lative Clauses and their Equi-
valents in Vietnamese

Ágnes Havas: Experiences of Teaching Hungar- 50
ian as a Foreign Language in
Hanoi

Special Subjects

Erzsébet Cynolter: On the Distinctive Method in 58
Teaching Mathematics

Education

Mária Berényi: The Educational Conference of 70
the Preparatory Institutes of
the CMEA Countries Held in
Sofia, May 1975.

József Szűcs: The Personality of the Stu- 75
dents and the problems of their
Attitude to Work

Information

Csilla Csönka: On the Principles of Compilation 103
for a Dictionary of German
Phrasal Verbs

Review

Gyula Szalai: A Review of Periodicals / Physics / 109