

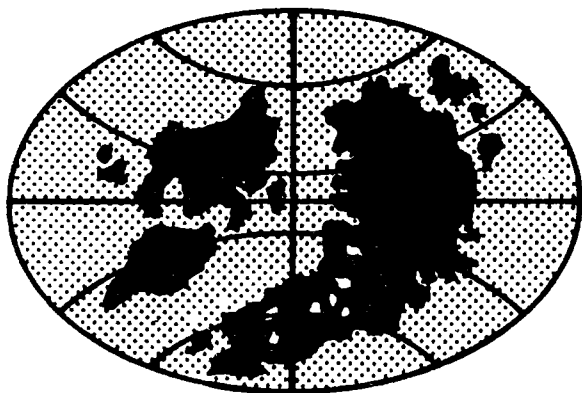
**NEMZETKÖZI
ELŐKÉSZÍTŐ
INTÉZET**



1980. évi kiadvány
1000. sz. / 13. sz.

INTÉZETI SZEMLE

1980.
13.



● **TUDOMÁNYOS ÉS MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT** ●

Szerkesztő Bizottság:

GYURÓ ISTVÁNNÉ elnök
DR. MÁTHÉ GÁBORNÉ
OSVÁTH GÁBOR
SZABÓ ZOLTÁN

ISSN 0139–2514

A POLITIKAI NEVELÉS FELADATAI, NÉHÁNY PROBLÉMÁJA INTÉZETÜNKBEN

HAVAS ÁGNES vezetőtanár

A POLITIKAI NEVELÉS CÉLJA INTÉZETÜNKBEN

Az intézetünkben folyó politikai nevelés célja haladó politikai meggyőződés kialakítása hallgatóinkban. Nem lehet célunk az, hogy minden hallgatónkat kommunistává neveljük az irreális célkitűzés lenne. (Hallgatóink egy része - kis része - többé-kevésbé tudatos kommunis-taként érkezik Magyarországra, mások a nálunk töltött évek során vál-nak azzá. De hallgatóinknak ez csak kisebbik része.)

Mit jelent a haladó politikai meggyőződés? Főbb jellemzői véle-ményem szerint a következők:

- következetes antiimperialista állásfoglalás;
- a szocializmussal való rokonszenvezés. Ez a Szovjetunió, a szocialista országok, tehát a létező szocializmus eredményeinek - természetesen nem kritikátlan - elismerését jelenti.

(Vannak divatos nézetek, melyek "igénylik" a szocializmust, de követ-kezetesen elutasítják annak megvalósult formáit, ezek természetesen nem haladó, hanem reakciós jellegűek.)

- a dolgozó tömegek valóságos érdekeinek az előtérbe helyezése;
- a társadalmi haladás támogatása nemzetközi síkon; a békés egy-más mellett élés és a társadalmi haladás dialektikájának meg-értése.

A haladó politikai meggyőződés olyan tudatos, politikai, etikai, világnézeti nézetek összessége, amelyek a személyiség tevékenysé-gének normáivá váltak. A meggyőződésből cselekvési szabályok követ-keznek. A haladó politikai meggyőződés tehát megköveteli, hogy az em-ber meggyőződésének megfelelően a kisebb vagy nagyobb közösség ér-dekében aktívan tevékenykedjék. (A haladó politikai meggyőződés össze-ftűg a világnézettel, de nem azonos vele. E téren ellentmondások is jelentkezhettek. Pl. lehet valaki vallásos, idealista világnézettű és ugyanakkor haladó politikai meggyőződésű ember.)

A NEI-ben töltött egy év természetesen kevés a szilárd politikai meggyőződés kialakításához. Intézetünkben csak megkezdhetjük hallgatóink politikai nevelését - ezt a munkát az egyetemeknek, főiskoláknak kell folytatniuk.

A POLITIKAI NEVELÉST ELŐSEGÍTŐ, ILLETVE AZT HÁTRÁLTATÓ FŐBB TÉNYEZŐK

A politikai meggyőződés kialakulására, a politikai nevelés hatékonyságára különböző makrokörnyezeti és mikrokörnyezeti tényezők hatnak. A NEI-ben folyó politikai nevelést a következő makrokörnyezeti tényezők segítik elő:

- a szocialista és a haladó erők világméretű erősödése a békés egymás mellett éles körülményei között - az enyhülési politika eredményei - annak a politikai hatása;
- a magyar szocialista társadalom - a magyar kül- és belpolitika pozitív hatása.

A politikai nevelést elősegítő főbb mikrokörnyezeti tényezők a következők:

- az intézet tanárainak és más dolgozóinak (párttagoknak és párttonkívkülieknek) a politikai nevelőmunkája, általában oktató és nevelő tevékenysége; (Különösen fontos, a politikai nevelés hatékonyságát előmozdító tényező a helyes, megértő, emberimáogatartás.)
- az intézetünkben tanuló kommunista, illetve haladó politikai meggyőződésű diákok hatása társaikra;
- az egyetemeken, főiskolákon tanuló azonos nemzetiségű, vagy azonos földrésről származó politikailag aktív, haladódiákok befolyása hallgatóinkra.

Politikai nevelő munkánkat azonban számos tényező hátráltatja. Ezek közül a legerősebbeknek a következőket tartom:

Makrokörnyezeti tényezők:

- az imperializmus politikai hatása, a tőkés manipuláció; (hallgatóinkra számos csatornán át, pl. rádió, újság, személyes kapcsolat stb. hatott és hat a tőkés politikai, ideológiai manipuláció)
- a magyar szocialista társadalomban jelentkező ellentmondások, megoldatlan objektív problémák, szubjektív hibák. (Pl. gazda-

sági problémák, áremelkedések, a lakáshelyzet megoldatlansága, a rasszizmus, a nacionalizmus megnyilvánulásai stb.) Mindezek hatnak hallgatóink gondolkodására.

Mikrokörnyezeti tényezők:

- a hallgatók otthonról hozott politikai előítéleteit, illúzióit, burzsoá nézeteit erősíti az, ha ugyanezekkel vagy hasonló nézetekkel találkozhatnak más intézeti hallgatók vagy külföldi egyetemisták körében;
- az intézet tanárainak és más dolgozóinak a munkájában jelentkező hiányosságok, a politikai állásfoglalásukban mutatkozó következetlenségek gyengítik a politikai munka hatékonyságát. A dolgozók (tanárok és nem tanárok) magatartásában jelentkező problémáknak (pl. türelmetlenségnek vagy gorombaságnak) nagyon erős negatív hatása van;

az intézeti élet különböző kisebb-nagyobb objektív és szubjektív visszasságai is negatívan hatnak a politikai nevelés szempontjából (pl. diákotthoni, étkezési problémák, bürokratizmus stb.).

A politikai nevelés hatékonyságára a makrokörnyezeti és mikrokörnyezeti tényezők együttesen hatnak. Különösen fontosnak tartom azonban, hogy felhívjam a figyelmet a mikrokörnyezeti tényezőkre. Nemcsak azért, mert magától értetődően főleg e téren áll módunkban, hogy erősítsük a pozitív és csökkentsük a negatív hatásokat, hanem azért, mert számolnunk kell azzal is, hogy az elsődleges mikrokörnyezeti hatások jelentősen csökkenthetik vagy fokozhatják a makrokörnyezeti tényezők hatását. Pl. ha egy hallgató diákotthoni visszasságok miatt rosszul érzi magát az intézetben, természetesen nehezebben fogja felismerni szocialista társadalmunk eredményeit.

A POLITIKAI NEVELÉS ESZKÖZEI, MÓDSZEREI, NÉHÁNY SPECIÁLIS PROBLÉMÁJA INTÉZETÜNKBEN

A politikai nevelésnek vannak jól bevált eszközei és módszerei, amelyeket a párt, a különböző politikai szervezetek, a különböző oktatási intézmények alakítottak ki, és használnak eredményesen politikai nevelőmunkájukban. Nekünk ezeket érdemes megismernünk, tanulmányoznunk és átvennünk belőlük mindazt, ami a mi speciális viszonyaink között is alkalmazható.

Ugyanakkor nagy gonddal kell elemeznünk sajátos feltételeinket, és

politikai nevelőmunkánkban az ennek megfelelő eszközökkel és módszerekkel kell élnünk.

Abból kell kiindulnunk, hogy a nálunk tanuló 4 világrész kb. 50 országából származó diákság érkezésekor politikai szempontból rendkívül differenciált. A skála az öntudatos kommunistától az öntudatos apolitikusig terjed. A diákok jelentős része rokonszenvezik a szocializmussal, tehát bizonyos értelemben nyitott a mi politikai nevelőmunkánk számára, ugyanakkor rengeteg előítélettel, tévhittel - időnként illúziókkal, - kapitalista nézettel és sokszor megdöbbentő tájékozatlansággal is találkozunk körülükben. A politikai nevelés meggyőzést jelent. Az a feladatunk, hogy a haladó politikai elvek igazságával győzzük meg heterogén politikai beállítottságú hallgatóságunkat.

A meggyőzés legfontosabb eszközei:

- a) a szóbeli meggyőzés: a beszéd, az érvelés, a vita;
- b) a vizuális, tapasztalati meggyőzés;
- c) a közös tevékenység, közös élmények.

Mind ezek az eszközök egymástól elválaszthatatlanok, összefüggenek egymással, erősítik egymás hatását, de az oktató-nevelő munka különböző területein különböző mértékben alkalmazhatók, köztőlük egyik vagy másik dominál.

a) A szóbeli meggyőzés, érvelés, vita fő területe természetesen az oktatási óra (pl. a magyarórák, a "Magyarország" órák, de természettudományos ismereteket nyújtó órák is). Nem lebecsülhető szerepe van azonban az érvelésnek, vitának az órán kívüli nevelésben sem. (Pl. a szekciómunkában, marxista körön, konzultáción, egyéni beszélgetésben, a diákotthoni rendezvényeken stb.)

A szóbeli érvelést, vitát a politikai neveléssel foglalkozó irodalom általában a meggyőzés fő eszközének tartja. Nálunk e téren számos speciális probléma jelentkezik.

Az érvelésben mindenekelőtt a nyelvi nehézségekkel kell számolnunk. A magyar nyelvű szóbeli meggyőzésre csak néhány hónap elteltével kerülhet sor, és még akkor is primitív nyelven kell sokszor nagyon bonyolult problémákat megmagyaráznunk, mert különben a hallgató nem érti meg.

Gyakran fordul elő, hogy olyan kérdésekről, problémákról kell meggyőznünk a hallgatóinkat, amelyek a mi számunkra természetes, axiómaszerű igazságok, éppen ezért elszoktunk tőle, hogy érvekkel támasszuk alá őket. A hallgatók számára azonban nem evidensek, tehát alaposan, felkészülten kell érvelnünk az igazunk mellett. (Pl. ilyen kérdések a szocialista állam szerepe a gazdasági élet szervezésében, a Szovjetunió békepolitikája stb.)

Számolnunk kell azzal is, hogy bizonyos fogalmak - noha a szó jelentése világos - tartalmilag mást jelentenek a hallgató számára, mint a

mi számunkra. (Pl. nacionalizmus, gazdag, szegény, munkás, imperializmus stb.) Pl. a nacionalizmust a volt gyarmati országokból jövő hallgatók elég jelentős része pozitív ideológiai irányzatnak tartja, az imperializmust a gyarmatosításra szűkíti, a munkást az alkalmi munkából tengődő városi szegénységgel vagy a szegényparasztsággal azonosítja stb. Rendkívül fontos minden ilyen esetben a fogalmak tisztázása. Nehezíti az érvelést, meggyőzést az is, hogy a hallgatók gyakran hamis analógiákba tévednek. Pl. ha a magyar történelemmel kapcsolatban Magyarország osztrák elnyomásáról beszélünk, sok hallgató azt gondolja, hogy Ausztria úgy gyarmatosította Magyarországot, mint pl. Anglia Nigériát, vagy Franciaország Vietnámot. A megértést nemegyszer az analógiák teljes hiánya is nehezíti. A hallgatónak nincs mihez kapcsolnia azt, amit magyarázunk neki.

A vitákban nálunk fokozottan szem előtt kell tartani azt a közismert elvet, hogy akkor lehet valóban meggyőzni valakit, ha szabadon kifejtheti ellenvéleményét, ellenérveit.

Gondolnunk kell arra is, hogy a diák érvelési pozíciója nyelvi okok miatt eleve gyengébb, s ez a viták során pszichológiai problémákhoz, gát-lásossághoz, esetleg agresszivításhoz vezethet. Ezért fokozott türelemre van szükség, bátorítani kell a vitatkozó diákat.

A hallgatók egy része a vitákban tartalmilag is igen primitív érveket használ. Pl. politikai gazdaságtan órán volt diák, aki a Bibliából vett érvekkel vitatkozott a társadalmi munkamegosztás szerepével kapcsolatban. Ilyen esetekben mindig azt kell tekintetbe venni, milyen környezetből jött a hallgató. Abból kell kiindulni, hogy nem a diák primitív, hanem azok a társadalmi, ideológiai körülmények, amelyek között felnőtt. Mindig - még primitív érvelés esetén is - igyekeznünk kell megérteni a vitapartner álláspontját, indokait, érveit. Ezért még a primitív érveket is érvekkel kell cáfolni, soha nem szabad kinevetni.

A mi álláspontunkat erősíti, ha a vitában más diákok kifejtik a miénkkel azonos, vagy ahhoz hasonló véleményüket - még akkor is, ha mondanivalójukat gyengébb színvonalon fogalmazzák meg. Biztosítsuk számunkra a lehetőséget álláspontjuk kifejtésére.

A viták során nem kell mindenben - főleg részkérdésben formális egyetértésre törekedni - nem kell minden vitát lezárni. A hallgatóknak joguk van saját véleményükhöz, meggyőződésükhöz ragaszkodni. Fokozottan kell ügyelni arra, hogy a hallgató ne érezze azt, hogy számára bármely szempontból hátrányos lehet, ha ragaszkodik a véleményéhez, vagy előnyös, ha azt megváltoztatja. (Természetesen a véleményszabadság nem jelenti pl. faji, vallási, nemzeti megkülönböztetés hirdetésének a jogát.)

A viták során igyekezzünk nem elkenni az úgynevezett "rázós" kérdéseket, hanem a lehetőséghez képest magyarázatot kell adni rájuk. (Pl. belső gazdasági problémánk, Románia külpolitikája stb.)

b) A politikai nevelésben nagyon nagy szerepe van a vizuális, audio-vizuális, tapasztalati eszközöknek. Ezek gyakran a szóbeli meggyőzéshez

kapcsolódnak: pl. vetített képekkel illusztrált előadások a nyelvi szekcióban vagy "Magyarország" órán stb.

A vizuális eszközökkel való meggyőzés gyakran közös tevékenységhez is kapcsolódik. Pl. tsz-látogatás, gyárlátogatás, múzeumlátogatás stb. esetében. A vizuális eszközök, pl. képek, ábrák stb. a politikai meggyőzésben, nevelésben nem pusztán illusztrációt jelentenek, hanem gyakran

már csak a szegényes nyelvi eszközök miatt is - a fogalmi tisztázás egyetlen lehetséges módját. Pl. a magyar munkásmozgalom helyzetét, fejlődését sokkal inkább megértik a hallgatók a Munkásmozgalmi Múzeum megtekintése alapján, mintha csak előadást tartunk nekik róla. A vizualitás segít a hamis analógiák elkerülésében is. Pl. a múzeum megtekintése után a diákok reális képet kapnak a magyar munkásság helyzetéről, nyomoráról a kapitalista Magyarországon, de nem fogják azt gondolni, hogy itt a munkások tömegesen haltak éhen és nem tudtak írni-olvasni. Természetesen a képek, a látvány ritkán hat önmagában, általában magyarázat is szükséges hozzá. Megfelelő magyarázattal érzelmi hatása is igen nagy lehet.

A vizuális és tapasztalati eszközök pozitív politikai nevelő hatása magától értetődően csak akkor bontakozhat ki, ha megfelelően használjuk őket. A szervezetlen kirándulás, múzeumlátogatás - ahol pl. sok a felesleges ácsorgás, várakozás - vagy a technikai szempontból gyenge vetítés céljainkkal ellentétes hatást kelt, unalmat vált ki, vagy nevetségessé teszi a komoly mondanivalót is.

c) A politikai nevelés egyik legfontosabb, leghatékonyabb eszköze a közös tevékenység. A közös tevékenység közös élményt nyújt - kialakítja, erősíti a közösséghez való tartozás tudatát. Gyakran sikerélményt is nyújt a hallgatóknak. Érzelmi hatása igen nagy. (A politikai nevelésben - tapasztalatból tudjuk - az érzelmi elemeknek igen nagy szerepe van.) A közös tevékenység az internacionalizmus fejlesztése szempontjából különösen fontos. A politikai nevelést szolgáló - vagy azt is szolgáló - tevékenységnek intézetünkben nagyon sok formája alakult ki, például a nemzeti ünnepek alkalmából rendezett ünnepek, a földrész estek, a szolidaritási gyűlések, a baráti találkozók, a kirándulások, a társadalmi munka, a különböző sport- és kulturális rendezvények stb.

Különösen nagy hatása van az olyan akcióknak, rendezvényeknek, amelyeket a diákok maguk kezdeményeznek, szerveznek. Ilyen volt pl. a múlt évben a vietnami szolidaritási gyűlés és a Vietnam javára végzett társadalmi munka. (A tanári segítség természetesen akkor is nélkülözhetetlen, ha a diákok maguk kezdeményezik az akciót.)

A közös tevékenység megszervezésénél mindig tekintettel kell lenni azoknak a diákcsoportoknak az összetételére, nemzeti, esetleg vallási hagyományaira, szokásaira stb. - akiknek a számára szervezzük a megmozdulást. E téren is szükség van megértésre, arra, hogy nagyjából előre tudjuk, mi lesz a diákok reagálása a közös tevékenység folyamán. Pl. elő-

re tudható, hogy az európai diákok nem szívesen vesznek részt olyan baráti találkozókon, ahol náluk fiatalabbak (pl. általános iskolások) is nagy számban vannak - míg a vietnamiak nagyon szeretnek gyerekekkel találkozni. (Viszont általában nem kedvelik a discót.)

A közös tevékenység is csak akkor nevelő hatású, ha jól szervezett, ha a diák látta a megmozdulás célját, értelmét, ha felkelti érdeklődését.

A rosszul szervezett akció hatása negatív. (Pl. az olyan téli kirándulás hatása, ahol a diákok a rossz időben, esőben fagyoskodnak, mert nincs számukra alternatív program.)

A TANÁROK ÉS AZ INTÉZET MÁS DOLGOZÓINAK A SZEREPE A POLITIKAI NEVELÉSBEN

A politikai nevelés, a meggyőzés hitelét csak a megfelelő emberi magatartás adja. A politikai tudás, eszmei szilárdság mellett nagy szerepe van a nevelő egyéniségének, magatartásának is. Csak az tud hatékonyan nevelni, akinek az egyénisége vonzó, magatartása alátámasztja politikai nézeteit.

Melyek azok a pedagógus tulajdonságok, amelyek különösen fontosak a politikai nevelés szempontjából? Véleményem szerint a következők:

- az eszmei szilárdság, a jó politikai-világnézeti felkészültség;
- az empátia képessége (képes legyen "beleélni magát" a hallgató gondolkodásmódjába, érzelmeibe);
- a megértés, türelem;
- a humanista magatartás;
- a jó vitakészség.

ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В МПИ

Агнеш Гаваш, ст. преподаватель Института

(резюме)

В ввводной части статьи идёт речь о цели политического воспитания студентов в Институте. Потом автор выясняет понятие политического убеждения и анализирует решающие факторы его формирования. Автор показывает средства, методы и проблемы политического воспитания иностранных студентов. Среди проблем автор называет трудности по языку, невыясненные понятия, фальшивые аналогии и сверхчувствительность некоторых студентов. Наконец автор подчёркивает, что кроме политического знания и идеологической твёрдости играют большую роль личность и

поведение преподавателя. Потом коротко сообщаются те характерные черты, которые являются особенно важными с точки зрения эффективности политического воспитания.

TASK AND PROBLEMS OF POLITICAL EDUCATION IN THE IPI

Agnes Havas, leader of the Section of Social Sciences

The introduction of the article is about the aims of political education in our Institute. She then makes the term of political conviction clear and analyses the main factors that help or hinder political conviction.

The article deals with the means, methods, some special problems of political education in the Institute, among others with lingual difficulties of the students, the unclear political terms, false analogies, oversensitivity, etc. At the end the author makes it clear that the personality and behaviour of the teachers are as significant as political knowledge and ideological stability. It shortly summarizes the features of a teacher, that are especially important regarding efficiency of political education.

DIE AUFGABEN UND EINIGE PROBLEME DER POLITISCHEN ERZIEHUNG IM INTERNATIONALEN VORBEREITUNGSINSTITUT

Agnes Havas, Dozent, Leiter der Sektion für Gesellschaftswissenschaften

Im Artikel wird zuerst die Zielstellung der politischen Erziehung im Internationalen Vorbereitungsinstitut behandelt. Danach wird der Begriff der politischen Überzeugung geklärt. Es werden auch die wichtigsten Faktoren, die die Herausbildung der politischen Überzeugung unterstützen oder hemmen, analysiert.

Der Verfasser beschäftigt sich im Artikel mit den Mitteln und Methoden sowie einigen speziellen Problemen der politischen Erziehung im Institut, darunter mit den sprachlichen Schwierigkeiten der Studenten, den ungeklärten Begriffen, falschen Analogien, der Überempfindlichkeit usw. Schließlich wird im Artikel festgelegt, daß neben den politischen Kenntnissen und fester ideologischer Auffassung das Verhalten und die Persönlichkeit des Erziehers eine große Rolle haben. Es werden die Eigenschaften des Erziehers, die hinsichtlich der Wirksamkeit bei der politischen Erziehung für besonders wichtig gehalten werden, kurz zusammengefaßt.

A MONDATRÉSZEK OPTIMÁLIS SZÓRENDJE
A NYOMATÉKTALAN, ÁLLÍTÓ ALAKÚ, EGYSZERŰ,
BŐVÍTETT KIJELENTŐ MONDATOKBAN
(Részlet)

KOVÁCS FERENCNÉ vezetőtanár

I. BEVEZETÉS

"A magyar szórendezés egészen szabályozatlan és egyéni tetszéstől függő dolog" - írta Kölcsey Ferenc az Élet és Literaturában. A Mai Magyar Nyelv Rendszere már kevésbé kategorikusan fogalmaz: "Az egyes mondatrészeknek e minőségükből folyó szórendi megkötöttségeik általában nincsenek" (II. kötet, 482. l.). Akadémiai Kiadó, 1970.

Ha ez maradéktalanul igaz lenne, akkor csak a különböző szerkezetek belső rendjét kellene megtanítanunk, és ezzel megszüntethetnénk külföldi diákjaink szórendi hibáit. Minden külföldiakkal foglalkozó tanár tudja, hogy ez nem így van. Egyetlen dolgozatíratás után is a szórendileg hibás mondatok sokaságát tudjuk összegyűjteni.

Néhány példa: - Akarnak laoszi népek építeni fel szocializmust.
- Este tegnap volt minden vietnami diák a moziban.
- Francia iskolarendszer szerint a diákok Kongóban tanulnak. Magyarország Közép-Európában elterül.
- Hazám szegény ország a vízben.

Ha megvizsgáljuk pl. az utóbbi mondatot, megállapíthatjuk, hogy a vízben határozó azt jelenti: vízben levő, víz által körülvevett. Ha azonban ez a határozó az állítmány elé kerül, akkor a mondat azt jelenti, hogy a diák hazájában nincs elegendő víz a mezőgazdaság számára. Ebben a példában tehát egy mondatrésznek e minőségéből folyó szórendi megkötöttségei vannak.

Munkám célja azoknak a feltételezésem szerint nagy számban levő - megkötöttségeknek a felkutatása, amelyek hasznosíthatók a külföldiek nyelvoktatásának gyakorlatában, tehát alap kutatás.

Mielőtt elkészülnek azok a tankönyvek a NEI-ben, amelyek az elkövetkező 10-15 évben fogják a második ciklus során a szaktárgyi rétegnyelveket a mai köznyelvvél ötvözni, szükségesnek tartottam megvizsgálni azt a mondatfípust, amely a tudományos információközlés szempontjából a

legontosabb, amelyet Arany János úgy jellemez, hogy valamely az alanyra vonatkozó tény, vélekedést, ítéletet egyszerűen akar kifejezni, közölni, a részletek kiemelése, vagy az indulat belejátszása nélkül.

Munkám tárgyát tehát csak olyan mondatok képezik, amelyek:

1. tartalmi szempontból önállóan is érthető, komplett, tudományos információt tartalmazó kijelentő mondatok;
2. az ítéletfajták és a nekik megfelelő grammatikai eszközök szerint állító alakú, feltétlen, ténylegességet kifejező mondatok;
3. szerkezeti felépítésük szerint teljes mondatok;
4. egymáshoz való kapcsolódásuk szempontjából egyszerű mondatok;
5. a hangsúlyozás szempontjából csak szakaszhangsúlyos részekkel rendelkeznek, mondathangsúlyos (főhangsúlyos) mondatrészüik nincs;
6. a kontextus szempontjából előzmény nélküliek, azaz új bennük a közlés minden eleme.

Az elmúlt években összegyűjtöttem ezer olyan mondatot, amelyek a fent körülírt kategóriába tartoznak, hogy megpróbáljam megfigyelni a mondataalkotás belső törvényszerűségeit.

Gyűjteményembe nem vettem fel köznyelvi példákat. Hiszen ebben a közegben a hangsúly, az intonáció annyira döntő szerepet játszik, hogy még szórendi változtatás nélkül is megváltoztathatja a mondat jelentését. Hadd utaljak itt a klasszikus példára: Péter becsmérelte Pált, és a bíró arra ítélte, hogy mondja hangosan a piacon: "Pál tisztességes ember. Bocsánatot kérek." Ez szószerint így el is hangzott, csak ezzel az intonációval: Pál tisztességes ember? Bocsánatot kérek. . ."

Szépirodalmi példáim sincsenek. Irodalmunk egy-egy nagy alakja körül egyszerűvé, utánozhatatlanná válik a nyelv. Példamondataimat nyelvünknek arról a szintjéről gyűjtöttem össze, amelyre a NEI diákjait az előkészítő év végére el kellene juttatnunk. Ezt a szintet három réteggel határoltam körül:

1. Az újságok, folyóiratok népszerű-tudományos cikkeinek nyelvezete (50 cikkből 345 mondat);
2. A laikusoknak szánt ismeretterjesztő füzetek nyelvezete (10 bro-súra 1-1 fejezetéből 253 mondat);
3. Olyan egyetemi jegyzetek nyelvezete, amelyek már a gyakorló szakemberek számára készült standard alapirodalom kategóriájába is beletartoznak (25 szakkönyv 1-1 fejezetéből 402 mondat).

A folyóiratok egy-egy cikkét, ill. a testesebb mű egy-egy fejezetét taláalomra választottam ki, de a választott korpuszból minden fent körülírt mondatot kiírtam.

Ezt a mondatot - bizonyos helyzetben - így is megfogalmazhatom:

A löszfalakban partifecske fészkel.

Hh A Á

vagy: A nemzetközi integráció a II. világháború után az állammonopolista rendszerben tendenciaként jelentkezett. (2155)

xA xHI xHkh Hbá Á

Ez a több elemű mondat 5 szabad szerkezetből áll, s közülük 3 zárt szerkezet is. A nyomatékviszonyok megváltoztatása nélkül az 5 elem-ből szabadon mozgatható az alany, az időhatározó és a képes helyhatározó. Nem mozgathat azonban az állítmány és a belső állapothatározó - hacsak nem akarom hangsúlyozni őket.

Pl. 1. A II. világháború után a nemzetközi integráció az állammonopolista rendszerben tendenciaként jelentkezett.

xHi xA xHkh Hbá Á

2. Az állammonopolista rendszerben a nemzetközi integráció a II. világháború után tendenciaként jelentkezett.

xHi xA xHkh Hbá Á

3. A nemzetközi integráció az állammonopolista rendszerben a II. világháború után tendenciaként jelentkezett.

xA xHkh xHi Hbá Á

Használnom kell két olyan fogalmat is, amelyeket különböző szerzők különböző értelemben használnak, és ezért tisztáznom kell, hogy az én dolgozatomban mit jelentenek.

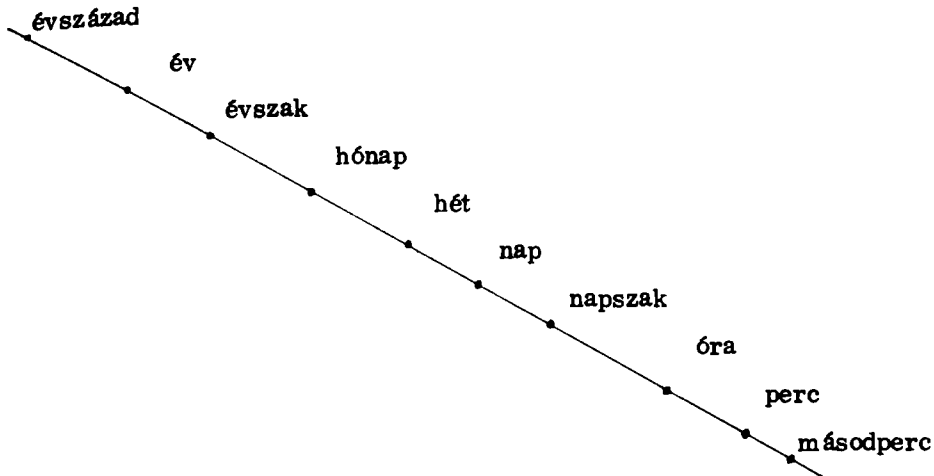
Az egyik a felszíni struktúra, vagy grammatikai struktúra. Ez nálam mindig egy konkrét, grammatikai szabályok szerint megszerkesztett mondatot jelent.

- Pl. 1. A Margitszigeten modern gyógyszállót építettek.
2. A Margitszigeten épített gyógyszálló modern.
3. A Margitszigeten modern gyógyszálló épült.
4. A Margitszigeten épült gyógyszálló modern stb.

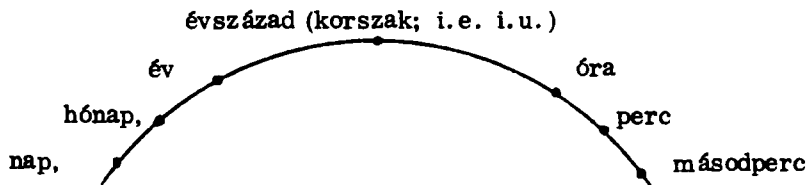
A másik fogalom: a mélystruktúra vagy szemantikai struktúra az az információegység, amelyet a fenti 4 felszíni struktúra jelent, s amely talán csak abban a pillanatban létezik nyelvi burok nélkül, amíg a tomács agyában átváltozik egy idegen nyelvű felszíni struktúrává: Pl. Auf der Margareteninsel wurde ein modernes Kurhotel gebaut.

A közel egy évtizede folyó vizsgálódásaim egyik legjelentősebb felismerése az, hogy a magyar szórend alapja, egyik ősi törvényszerűsége az,

hogy a nagyobb fogalmi kategória megelőzi a kisebbeket, azaz amennyiben a főnévvel kifejezhető mondatrészek logikai kapcsolatban állnak egymással, úgy a fogalmi kategóriák csökkenő sorrendben összeállítva helyesen szerkesztett nyomatéktalan mondatot hoznak létre. Ezt a törvényszerűséget a Csökkenő tendenciák törvényének neveztem el, mert olyan ez a tendencia, mint egy szigorúan monoton csökkenő függvény. Legvilágosabban kidomborodik ez a törvény a halmozott mondatrészeknél. Gondoljunk csak az időgörbékre:



(A németben pl. az időgörbe ilyen:)



A kategóriák kimaradhatnak, de a csökkenés törvényszerű:

A múlt század > hatvanas éveinek > a de rekán....

Tegnap > délután > 6 óra > 15 perckor.....

Uralkodó ez a törvény a meghatározók esetében is:

Gondoljunk a címzésre:

Budapest > II. kerület > Lepke utca > 77. szám > 9. emelet > 7. ajtó
 vagy: Afrikában > a Viktória-tó partján > egy baobabfa árnyékában....

Gondoljunk a birtokos szerkezetre:

a sejt > fala az ember > csontváza,
 a társadalom > rétegei stb.

A mondatban szereplő főnévi fogalmak a mondat mélystruktúrájában helyezkednek el, és a csökkenő tendenciák törvénye olyan erős, hogy átörve a zárt szerkezeteken is, meghatározó lesz a nyomatéktalan mondatok szabad szerkezeteinek a sorrendje szempontjából is.

Pl. Az emberi test minden sejtmagjában a folytonos sejtosztódás alkalmával kialakulnak a kromoszómák (1253).

test > sejtmag > sejtmag osztódása > kromoszóma

Más felszíni struktúrával megfogalmazva:

Az emberi testben minden sejtmag folytonos sejtosztódása következtében kialakulnak a kromoszómák.

test > sejtmag > osztódás > kromoszóma

Vagy: Az emberi test sejtmagjainak folytonos osztódása kialakítja azokban a kromoszómákat.

test > sejtmag > osztódás > kromoszóma

Mint látjuk, a mélystruktúrában jelenlevő fogalmi kategóriacsökkenés mindhárom felszíni struktúrában jelentkezik.

Simonyi Zsigmond azt írja az alany helyzetéről:

"A nyomatéktalan mondatnak többnyire van előkészítő része, s ez igen gyakran a nyelvtani alany. Logikai ítéletek kifejezésében mindig a logikai alany kezdi a mondatot." (A magyar szórend, 1903. II. 13. l.)

Nos, az általam eddig feldolgozott mondatok egy ötödében a mondat nem maradna nyomatéktalan, ha az alannyal kezdeném.

Pl. A szárazföldi közlekedés két alapvető fontosságú ága a közúti és a vasúti közlekedés (284).

Ebben a mondatban az alany fogalmilag kisebb kategória, mint az állítmány. Hiszen a szárazföldi közlekedésbe beletartozik a homoksivatagon vonuló tevekaraván, a lovas futár és sok minden más, ami nem igényel sem közutat, sem vasutat. Ha a két mondatrészt felcserélem, a mondat hangsúlyos lesz, kiemelem az alapvető fontosságot.

Vagy: A gépkocsikat többhengeres, gyorsfordulatú, belsőégésű motorok hajtják (159).

Itt az alany a tárgynak alárendelt, kisebb fogalmi kategória. A tárgynak alkatrésze az alany. Ha felcserélem őket, állításom nem igazabbé. Hiszen az ilyen motorok nem kizárólag a gépkocsikat hajtják, hanem egyéb gépeket is.

Vagy: Gallilei korában a tudomány fő feladatát az égitestek mozgásának a leírása jelentette (233).

A korszakot jelentő időhatározót a legnagyobb kategóriának érezzük. A tudomány a korban létező dolgok egyike: létezett mellette művészet, ipar, mezőgazdaság, kereskedelem stb. A tudomány ismét

magában foglalt több elemet: medicinát, teológiát, és persze a csillagászatot is, amelynek sok feladata volt, de ezek között a legfontosabb az égitestek látszólagos mozgásának a leírása.

Vagy: A Hold asztronautikai eszközökkel végzett kutatásában két irányzat bontakozott ki (37).

Itt az alany a határozó alárendeltje. Akár birtokos szerkezetté is alakíthatom: . . . vizsgálatának > két irányzata. . .

Az alanyt - két irányzat - semmiképpen sem tehetem a mondat élére.

Vagy: A repülőgép helyzetének az ellenőrzésére két sugármérő szükséges. (36)

Itt az alany a célhatározó alárendeltje. Ha felcserélném őket, hangsúlyos mondat keletkezne

Vagy: A naprendszer mozgásviszonyainak tanulmányozása során az égitestek között ható mozgásviszonyok tanulmányozása jelentette az első lépést (3).

Itt az alany az időhatározó alárendeltje, mivel a naprendszer sokféle mozgásviszonyai nagyobb kategóriát jelentenek, mint a benne keringő bolygók mozgásviszonyai.

Vagy: A kinematikában a hosszúságnak és az időnek mint alaplmenységnek dimenzióira illetve egységeire visszavezethetők a lezármaztatott mennyiségeknek, pl. a sebességnek, a gyorsulásnak a dimenziói, ill. egységei (461).

Itt a következő csökkenés figyelhető meg:

Kinematika (tudományág) > alaplmenység > lezármaztatott mennyiség.

Létezik nyelvünkben egy táguló tendencia is, ezt azonban nem merném törvénynek nevezni, inkább törvényszegésnek, amitől hangsúlyos lesz a törvényszegő mondatrész. Hogy az első példánknál maradjunk:

Kromoszómák alakulnak ki az emberi test minden sejtmagjában a folytonos sejtosztódás alkalmával. . . (nem pedig ebihalak. . .)

kromoszóma < test > sejtmag > osztódás

A folytonos sejtosztódás alkalmával a kromoszómák kialakulnak az emberi test minden sejtmagjában. (nem lehet meggátolni)

sejtosztódás > kromoszóma < test > sejtmag

A csökkenő tendenciák törvényének megsértése hangsúlyossá teszi a mondatot függetlenül attól, hogy az állítmány a második helyen áll-e vagy sem, és függetlenül attól, hogy valaki milyen hangsúllyal olvassa fel a mondatot.

E két törvénnyel kapcsolatos megállapításaim természetesen jelenleg csak hipotézisek. Ha sikerülne bizonyítani általános érvényüket, nagyot lépnénk előre: Minden véleményt ezzel kapcsolatban örömmel fogadnák.

ОПТИМАЛЬНЫЙ ПОРЯДОК ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ПРОСТЫХ
РАСПРОСТРАНЕННЫХ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ

Ференцэ Ковач, ст. преподаватель Института

(резюме)

Автор статьи указывает на то, что обучение порядку слов является сложным, потому что основное исследование, связанное с этим вопросом является неполным.

Автор анализируя тысячу предложений, взятых из текстов научных статей и университетских конспектов пришла к выводу, что самым важным законом порядка слов венгерского языка является т. н. "закон уменьшительной тенденции". Это означает, что в предложении более общие понятия опережают менее общие понятия, т.е. по такому принципу можно правильно конструировать безударные предложения в венгерском языке.

OPTIMUM WORD-ORDER OF UNSTRESSED, AFFIRMATIVE, SIMPLE
COMPLEX SENTENCES

Margit Kovács, senior teacher of the institute

(A part)

In the article- which aim is to start a discussion -is described that teaching the word-order is a very difficult task, because the basic research on the subject is not complete. On the basis analyzing the structures of about one thousand sentences from the texts of scientific articles and university-handbooks the author has drawn the following conclusion: the most important regularity of the word-order in Hungarian is the so called "rule of decreasing tendency"

It means, that the bigger conceptual category is preceding the smaller ones in the sentence, thus the conceptual categories arranged in a decreasing order result well-constructed unstressed sentences.

DIE OPTIMALE WORTFOLGE IN DEN NEUTRALEN (UNBETONTEN),
AFFIRMATIVEN, ERWEITERTEN EINFACHEN SÄTZEN

Margit Kovács, Dozent (Kovács Ferencné)

(Teil I)

Der Verfasser erörtert im Artikel zu einer Diskussion, welche Schwierigkeiten beim Unterricht der Wortfolge bestehen, da auf diesem Gebiet die Grundforschungen fehlen. Der Verfasser zog nach ausführlicher Strukturanalyse etwa 1000 Sätze aus wissenschaftlichen Abhandlungen, Kollegienheften die Schlußfolgerungen, daß die wichtigste Gesetzmäßigkeit der ungarischen Wortfolge das sog. "Gesetz der degressiven Tendenz" ist. Dies bedeutet, daß die größeren Verstandsbegriffe den kleineren zuvorkommen, d.h. die Verstandsbegriffe zusammengestellt in einer degressiven Reihenfolge einen richtig konstruierten unbetonten Satz geben.

KONTRASZTÍV MEGJEGYZÉSEK A MAGYAR ÉS ARAB MELLÉKNÉVI IGENEVES SZERKEZETEKRŐL

PRILESZKY CSILLA vezetőtanár

A MELLÉKNÉVI IGENÉVI JELZŐ A MELLÉKNÉVI IGENEVES ALKOTÁSOK SAJÁTSÁGAI

A melléknévi igeneves szerkezetek a jelzős szerkezetek speciális csoportját alkotják. Mindenekelőtt meg kell vizsgálnunk eme kettős szó-faji természetű nyelvi elemek mibenlétét. "A melléknévi igenév olyan de-verbális melléknév, amely jelentésére (időviszonyítás, cselekvő és szenvedő használat) és mondattani szerepére (tárggyal, határozóval való bővítettség) nézve megőrizte igei természetét."¹

A melléknévi igenevek szintaktikai viselkedésének, szerkezetalkotó sajátosságainak vizsgálata előtt alaktani és jelentéstani tulajdonságaival kell foglalkoznunk.

A melléknévi igenevek a magyarban is, az arabban is két nagy csoportra oszlanak: 1. cselekvő értelműek, vagyis alanyi viszonyt kifejezőek; 2. szenvedő értelműek, vagyis tárgyi viszonyt kifejezőek.

Az igenevek mellett időviszonyítást is kifejezhetnek, lehetnek egyidejűek, elő- vagy utóidejűek a mondat főcselekvéséhez képest. Magyarban az időviszonyítási kategóriák részben keresztezik a cselekvő ill. szenvedő értelmű igenevek tartományát. Arabban az időviszonyítás sokkal kisebb mértékű, illetve csak annyiban van meg, amennyiben ez a cselekvő ill. a szenvedő érteleméből következik. Ebből is kiviláglik, hogy a magyar melléknévi igenevek rendszere alaktani és jelentéstani szempontból az arabhoz képest divergens.

A melléknévi igenevek alkotásának formai eszköze magyarban a képző: -ó, -ő, -t, -tt, -andó, -endő. Arabban az igei gyökből flektálással, ill. m- prefixummal és flektálással képződik. Alakjai az I-X-ig terjedő igealakokban:

Cselekvő:	Szenvedő:
fá' il	maf' úl
mufa'' il	mufa'' al

¹ Károly Sándor: Igenévrendszerünk a kódexirodalom első szakaszában. 11. l.

mufá' il	mufá' al
muf' il	muf' al
mutafa' il	mutafa' al
mutafá' il	mutafá' al
munfa' il	munfa' al
mufta' il	mufta' al
muf' all	
mustaf' il	mustaf' al

Cselekvő értelmű igenevek

A magyar -ó, -ó képzős igenév túlnyomó részben cselekvő értelmű, időviszonyítás szempontjából egyidejű. A cselekvő értelem nem vonatkozik néhány - főleg állandó szókapcsolatokat vagy összetételt alkotó-igenévre (szerető fiam, szántó föld, szórólapát, metélőhagyma stb.), ezek ugyanis tárgyias vagy határozós viszonyt fejeznek ki.

Az arabban a cselekvő igenevet ismu-l-fá' il, vagyis a cselekvő neve terminussal illetik.

a futó férfi	ar-raǧulu-l-ǧarí
a síró gyermek	at-tiflu-l-bákí
a mozgó gép	al-' álatu-l-mutaharríka

Az arab ismu-l-fá il túlnyomórészt általános használatú,² mivel az arab ige akciómínőség szempontjából teljességgel differenciálatlan; a cselekvésfogalom kevésbé aktualizált benne. Az igenév így a magyar igenévnél kevésbé képes időviszonyítás kifejezésére, és sokkal inkább hajlamos melléknévvé válni, illetve főnevesülni. A melléknévek számottevő hányada ismu-l-fá' il. Pl.

ǧámid	kemény	mufíd	hasznos
zálim	zsarnok	muhmil	hanyag
lázim	szükséges	murfh	kényelmes
šálih	kedvező	muǧtahid	szorgalmas

Az arab cselekvő melléknévi igenév általános használatú jellege és ebből adódóan az igétől való nagyobb mértékű eltávolodottsága következtében igen gyakran áll állítmányi szerepben. Alkalmi használat esetén a melléknévi igenévi állítmány folyamatos akciómínőséget fejez ki, a kána létigével együtt folyamatos multat jelöl. Lássunk egy példát!

Általános használat:

Al-waladu muǧtahidun.

A fiú szorgalmas

S(+Def) + Pre(+Qual)

² Az alkalmi és általános használatú igenevek terminusát Károly Sándortól vettem át. Vö. Igenévrendszerünk... 19. l.

Alkalmi használat:

Al-waladu ná' imun.

A fiú alszik.

S(+Def) + Pre (-Perf + Praes)

A magyar -ó, -ő képzős melléknévi igenév viszont csak igenritkán állhat állítmányi szerepben, kizárólag akkor, ha már melléknévvé vált. Alkalmi használatú igenév sohasem tölthet be állítmányi szerepet. (A fiú igyekvő.*A fiú alvó.)

A magyar és az arab cselekvő melléknévi igenevek egyaránt főnevesülhetnek, az így keletkezett főnevek jelentése az arabhoz képest divergens. A magyar főnevestült igenév kifejezhet:

- a) alanyi viszonyt: író, olvasó, néző, szabó stb.
- b) tárgyias viszonyt: eladó (ház); kaszáló; vetőmag; vágóállat
- c) helyhatározói viszonyt: megálló, társalgó, öltöző stb.
- d) időhatározói viszonyt: ébresztő, delelő, pihenő stb.
- e) eszközhatározói viszonyt: vasaló, daráló stb.

Ezzel szemben az arab főnevestült igenév kizárólag alanyi viszonyt fejezhet ki, vagyis nevének megfelelően szabályosan a cselekvés elvégzőjét, a nomina agentis jelöli. Néhány példa: kátib (író); qá'id (vezér); hádim (szolgálgó); šá'ir (költő); mumattil (képviselő, színész); muhrig (rendező); muktašif (felfedező).

A magyar és arab főnevestült melléknévi igenév összefüggése táblázatban kifejezve:

VN(-ó, -ő)	VN(fá' il)
N _{Ag}	
N _{Pat}	
N _{Loc}	
N _{Temp}	
N _{Instr}	N _{Ag}

3

Az arabban kizárólag a fá' il formájú igenév funkcionál cselekvő melléknévi igenévként és megfordítva: minden ismu-l-fá' il cselekvő értelmű. Magyarban viszont a tipikusan szenvedő értelmű -t, -tt képzős igenevek egy része cselekvő értelmű. Az intranszitiv igenévi számottevő részének van -t, -tt képzős igeneve, főként a mozzanatos történésűeknek. Pl. kialakult szabályok, keletkezett anyag, megváltozott feltételek, felszabadult ország stb. Határozói bővítménnyel együtt még szélesedik a -t.

³ N_{Ag} jelölést alkalmaztam a nomina agentisre, N_{Pat} jelölést a nomina patientisre.

-tt képzős cselekvő igenevek köre. Pl. tengerbe zuhant gép, (^x zuhant gép); földre szállt angyal, (^x szállt angyal); Afrikából érkezett vendégek, (^x érkezett vendégek); révbe jutott ember, (^x jutott ember) stb.

A tranzitív igéből képzett -t, -tt végű igenév cselekvő értelmű használatára ritka, ezek egyedi, szórványos jelenségeknek tekinthetők. Ilyenek pl.: olvasott ember, művelt férfi, tapasztalt munkás.

Ugyanakkor szembeszökő az a tény, hogy - különösen a sajtónyelvben - erőteljesen terjed a -t, -tt végű igenevek cselekvő értelmű használata nemcsak az intranszitiv, hanem a tranzitív igék körében is. (Pl. gólt lőtt kapus; a múlt században élt és alkotott tudós.)

A -t, -tt képzős cselekvő értelmű igenév előidejű - egyidejű opozíciót alkot az -ó, -ő képzős igenévvél. Pl. Az Afrikából érkezett vendégek fogadáson vettek részt, (előidejű). Delegáció indult az Afrikából érkező vendégek fogadására (egyidejű).

Az arabban hiányzik az előidejű - egyidejű opozíció. A fenti példa mindkét mondatában az al-wásil cselekvő értelmű igenév szerepel.

Szenvedő értelmű igenevek

A tranzitív igékből képzett, tárgyias viszonyt kifejező igenév képzője -t, -tt; arab megfelelője az ismu-l-maf'úl, vagyis a cselekvés elszenvedőjének a neve.

A magyar -t, -tt képzős, szenvedő értelmű igenevek egyik csoportját képezik a mozzanatos történésű, többnyire befejezett igekötővel ellátott igékből származó igenevek. Ezek alkalmi használatuak, előidejűséget fejeznek ki. Pl. elvégzett feladat, feladott levél, megismert probléma, újjáépített ház, kijavított dolgozat, meghallgatott előadás, elrontott élet stb.

A nem mozzanatos történésű igékből képzett szenvedő értelmű melléknévi igenév az előbbi csoporttal szemben általános használatú, időviszonyítást egyáltalán nem, vagy kisebb mértékben fejez ki, hajlamos a fogalomjelölésre, a fajta, féleség megnevezésére. Pl. végzett munka, szárított növény, füstölt kolbász, sózott hús, ismert város, párolt káposzta, festett bútor, hengerelt lemez stb.

Az arabban az igének fentebb említett sajátosságai miatt hiányzik a szenvedő igenév egyértelműen előidejűséget kifejező, alkalmi használata. Nem tud különbséget tenni pl. egy konkrét esetben "elvégzett munka" és "a végzett munka" mint fizikai fogalom között, mind a kettő al-'amalu-l-mungazu.

Az arab szenvedő értelmű igenévek ebből a tulajdonságából következik, hogy a magyarnál jóval fokozottabb mértékben melléknestül. A magyarban a melléknestül -t, -tt képzős igenevek többnyire a cselekvő értelmű csoportból kerülnek ki (művelt, tanult, fáradt, bágyadt, lankadt, örült, ijedt, riadt, rémült, romlott stb.). A szenvedő értelmű melléknestül

vesült igenév viszonylag ritka (szeretett, ismert, gyűlölt, tisztelt, fegyelmeztet).

Az arabban rendkívül nagy a szenvedő értelmű melléknevesült igenevek száma. Ezek többnyire az -s denominális képzős magyar melléknevekkel fejezhetők ki a legadekvátábban. Pl. mumallah = sós, muzayyan = di-szes, murattab = rendes, (elrendezett), mašhúr = híres, mažlúm = ártatlan (akin jogtalanság esett), mustahsan = helyes, illendő stb.

A főnevesült szenvedő értelmű -t, -tt képzős igenév meglehetősen ritka (elítélt, küldött, vádlott stb.), s valószínűleg nem sokkal gyakoribb a cselekvő értelmű sem (múlt, stúlt, sebesült, halott stb.).

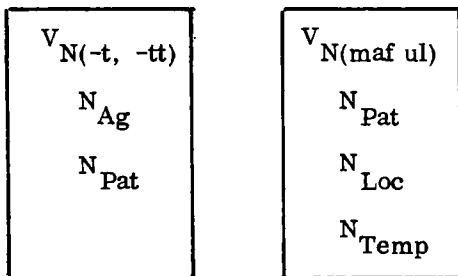
Az arabban a főnevesült szenvedő értelmű igenevek kifejezhetnek:

a) tárgyias viszonyt: mandúb = küldött; mulhaq = attasé; ma' kulát = étel, élelem; mašrúbát = ital; mustašár = tanácsos; muttaham = gyanúsított stb.

b) helyhatározós viszonyt: muğtama' = társadalom (a gyülekezés helye); musalla = az imádkozás helye; multaqa = a találkozás helye stb.

c) időhatározós viszonyt: musbah = a reggeli jövetel ideje; mumsan = az esti jövetel ideje; mustahall = az újhold megjelenésének a napja; mustaqbal = jövő, jövendő.

A főnevesült igenevek összefüggése:



Az arabban a szenvedő értelmű igenévnek van egy olyan másik csoportja, amelyen egyik európai nyelvben sem lelhető fel. Ezek a sajátosságos igenevek nem alanyi vagy tárgyias viszonyt fejeznek ki, hanem határozósat - megőrizve az ige prepozíciós "vonzatát" pl.

- ğadaba 'alahi = megdühödik rá
- mağdúb 'alahi = olyan, akire megdühödtek
- šakka fíhi = kételkedik benne
- maškúk fíhi = olyan, amiben kételkednek
- ragiba fíhi = kedvét leli benne
- margúb fíhi = olyan, amiben az ember kedvét leli, kellemes
- idda' á alahi = vádat emel ellene
- mudd' a alahi = olyan, aki ellen vádat emeltek

Természetesen ezek ugyanúgy szenvedő értelmű igenevek, mint a valódi tárgyas viszonyt kifejezőek, hisz tudvalevő, hogy az ige bizonyos vonzatai igen közel állanak a tárgyhoz, s a tranzitívság fogalmát kiterjeszthetjük azokra az igékre is, amelyekben a cselekvésfogalom tárgya valamely határozói bővítménnyel van kifejezve.⁴ Maguk az arab grammatikusok is a tranzitív igék közé sorolják a vonzatos igéket (muta‘addi bi-harfi-ğarr = vonzat által tranzitív), a vonattól függő mellékmondatokat pedig a tárgyi mellékmondatok közé sorolják.

A szenvedő értelmű igenevek közé tartozik a -ható, -hető képzős igenév, amely kifejezi azt a lehetőséget, hogy az igenévben foglalt cselekvés a cselekvéshordozón (jelzett szón) elvégezhető. Pl. iható víz = olyan víz, amelyet inni lehet; olvasható írás = olyan írás, amelyet olvasni lehet stb.

A -ható, -hető képzős igenevek mindig általános használatuak, időviszonyítási jegyet nem tartalmaznak. Ez a tulajdonság valószínűleg az általános lehetségesség jegyből következik. A magyar -ható, -hető képzős igenévnek megfelelhet az arabban:

a) a szenvedő igenév

pl. látható = mar’í; észrevehető = mulá haz; megbízható = mauťúq bihi; tűrhető = mutáq, érthető = mafhúm; olvasható = maqrú’ stb.

b) a szenvedő igen mudári’ (nem befejezett) alakja pl. megoldható = yuhall; várható = yutawaqqa’; teljesíthető = yunğaz, yuhaqqaq stb.

c) körülírás salih li (alkalmas vmire) melléknévvel, mumkin (lehetőséges) melléknévvel vagy egyéb szerkezettel pl. iható(víz) = salih liš-súrbi; megművelhető(föld) = salih liz-zirá’a; elintézendő(ügy) = mumkin tadbíruhu stb.

Utolsóként meg kell említeni az -andó, -endő képzős igenevet. Eme igenevek egyik csoportja az intranszitiv igéből származó, cselekvő értelmű, többnyire utódiejű, erősen melléknevesülő csoport. Ide tartozik pl.: halandó, jövőndő, romlandó, állandó stb. Ezek a szerkezetalkotás szempontjából irrelevánsak.

A másik csoportot a tranzitív igéből képzett, szenvedő értelmű igenevek alkotják, amelyek kifejezik az igenévben foglalt cselekvés elvégzésének szükségességét a cselekvéshordozón.

Pl. elvégzendő feladat = olyan feladat, amelyet el kell végezni; elintézendő ügy = olyan ügy, amelyet el kell intézni.

Ennek az igenévnek az arabban nincs megfelelője; mellékmondatlally vagy körülíró szerkezettel lehet kifejezni.

Mielőtt a melléknévi igeneves szerkezetekre rátérnék, összefoglalom a két nyelv melléknévi igeneveinek kölcsönös megfeleléseit.

⁴ Vö. Zsilka János fejtegetései.

-ó, -ő	—————	fá' il
-t, -tt	—————	
-t, -tt	—————	maf' úl
		maf' úl + prop.
-ható	—————	maf' úl
-hető		
-andó,		
-endő		

A MELLÉKNÉVI IGENEVES SZERKEZETEK

Az igenevek kettős szófaji természettel rendelkeznek, Tesnière translációs elmélete szerint⁵ a képző mint transzlatív új szintaktikai szófajjává alakítja át az igét; ez az átalakított szófaj fölfelé, a fölérendelt tag felé az új szófaj sajátosságait mutatja, lefelé a régiét. A siető szó az ember felé melléknévi, az utcán felé igei tulajdonságú. Ebből az következik, hogy az igenév minden olyan bővítményt maga mellé vehet, amelyet az ige. A melléknévi igeneveknek lehet tárgyi és határozói bővítményük (az alanyi bővítményt felvevő -ta, -te, -atta, -ette igenévvvel nem foglalkoztam). Mivel az igenévi jelző a jelzős főnévi csoportban ugyanúgy viselkedik, mint a melléknévi jelző, szintaktikai helye a névelő és a jelzett szó között van.

a siető ember

Det (+Def) (+Indiv) + VA + N

Az igenévi jelző helye arabban is megegyezik a melléknévi jelzőével, vagyis követi a főnevet.

ar-raġulu -l-musri⁶

Det(+Def) + N + Det(+Def) + VA

Ebből következik, hogy magyarban az igeneves szerkezet balra, arabban pedig jobbra bővül.

⁵ Károly S.: Tesnière szintaxisa és a szintaxis néhány kérdése.

Az igenevek leggyakoribb bővítése a határozó. Magyarban az igeneves szerkezetek a névelő és a jelzett szó közé zárva feszes tömbököt alkotnak, arabban viszont az igenév bővítései az igenévi jelző mögé kerülnek, ennek következtében sok esetben a főige bővítésének tűnhetnek, s értelemzavart, kétértelműséget okozhatnak a mondatban. Valószínűleg ez az egyik oka annak, hogy arabban jóval ritkább a bővítéses igeneves szerkezet, különösen a többtagú. Mondandóm megvilágítására álljon itt a következő példa: Fatalaqqá kullum minhumá ad-darbata-l-muwağğaháta ilahi bitarasihí.⁶

Elvben a mondatnak kétféle értelmezése lenne lehetséges:

1. Mindkettő fogadta a feléje irányított csapást a pajzsával.
2. Mindkettő fogadta a (valaki más) pajzsával feléje irányított ütést.

A szemantikai jegyekből és a szövegösszefüggésből nyilvánvaló, hogy az első értelmezés a helyes, hiszen pajzsával nem szoktak csapást mérni az ellenfélre, de ez nem változtat azon a tényen, hogy a mondat szintaktikailag ambivalens.

Magyarban gyakori a halmozott határozói bővítés, arabban viszont igen ritka.

A cselekvő melléknévi igenevek mellett állhat tárgyi bővítés. A tárgyi bővítés a magyarban általában jelölt, kivételt képez a meglehetősen ritka infinitívuszi tárgy, és a favágó, magvető féle összetételek. Néhány példa a tárgyi bővítésre: a szerződést aláíró felek, a kirakatot bámuló kislány, élni tudó teremtés, az élő szervezetet alkotó fehérjevegyületek stb.

Az arabban a tárgyi bővítés kérdése nem ilyen egyértelmű. Az igenév csak abban az esetben veheti maga mellé a tárgyát accusatívusban, ha az igeneves szerkezet nem határozott jegyű (-Def). Pl.

Marartu bifarisin tálibin ta' ra abíhi.⁷

Elhaladtam egy az apja megbosszulását kereső lovas mellett.

Ha az igeneves szerkezet határozott jegyű, akkor az igenév tárgya vagy genitívusban, vagy li prepozícióval áll. Pl. Bağia yatafakkaru fı dalika-ş-şai' i-l-musarrifi lil-ğasadi.⁸ (Folyvást gondolkozott azon a testet kormányzó dolgon.)

Megjegyzendő, hogy a tárgyi bővítés a modern irodalmi nyelvben rendkívül ritka.

A magyar -t, -tt végű szenvedő értelmű igenév mellett a cselekvő alany által névutós vagy -tól -től ragos határozói bővítésként jelenik

⁶ Nagib Mahfuz: Kifah Tiba 43.

meg. Pl. A házgyárok által készített elemek olcsóbbá teszik az építkezést. Az erőmű által termelt energiát vezetékeken szállítják.

Az arab szenvedő értelmű igenév soha nem veheti maga mellé a cselekvő alanyt, mint ahogy a szenvedő ige mellett sem állhat a cselekvő alany. A készített elemek = al-'anašīru-l-muntaġātu szerkezet mellett csak a cselekvés körülményeit (hely-, idő, mód) kifejező határozói bővítmény állhat. Pl. al-'anašīru-l-muntaġātu fi-l-mašna (a gyárban készített elemek).

A magyarban az igenévnek nemcsak több határozói, hanem határozói és tárgyi bővítményei is lehetnek. Pl. a kamrákat a kemencével összekötő felszálló vezeték; a televízióban előadást tartó professzor; egyre másra sűrű füstfelhőt eregető gyárkémény stb.

A bővítmények sorrendjében nem mutatkoznak kötelező érvényű szabályszerűségek. Úgy tűnik, hogy az eredeti igei szerkezet kiemelései, nyomatékviszonyai őrződnek a sorrendiségben; a legerősebben kiemelt bővítmény áll közvetlenül az igenév előtt.

Ha a jelzős szerkezet az igeneves szerkezeten kívül egy önálló melléknévi jelzót is tartalmaz, akkor a melléknévi jelző a magyarban is, arabban is közvetlenül a jelzett szó előtt, ill. mögött áll; tehát a magyar esetében az igeneves szerkezet után, az arab esetében az igeneves szerkezet előtt áll. Pl.

A generátorgáz a kamrákat a kemencével összekötő felszálló vezetéken jut be a kemencébe.

... yalqiyáni bibašarihimá 'ilá maġāhili-l-'ufuqi-l-ba' ^{4.} idi-l-gāriqi fi maġrá an-nīli (... pillantásukat a Nilus folyásába vesző távoli horizont ismeretlenségeire vetették).

Az igeneves szerkezetek néhány kérdésének áttekintése után meg kellene határozni használatuk körét, gyakoriságukat mindkét nyelvben. Ez az egzakt módszereket igénylő felmérő munka természetesen nem fért bele a dolgozat kereteibe. Annyit azonban megállapíthatunk, hogy a magyar nyelvben igen elterjedt az igeneves szerkezetek használata, mégpedig elsősorban a precizításra és tömörségre törekvő tudományos-műszaki nyelvben, másodsorban pedig a sajtó nyelvében.

Az arab nyelvben sokkal kevésbé elterjedt a használatuk. Ennek lehetséges okait részben már érintettem, részben pedig az arab nyelvnek a laza, mellérendelő jellegű kapcsolódások iránti affinitásával tudnám magyarázni, amely szembeszegül a tömbösítési tendenciákkal.

ЗАМЕЧАНИЯ К СОПОСТАВЛЕНИЮ СИСТЕМЫ ПРИЧАСТИЙ В АРАБСКОМ И ВЕНГЕРСКОМ ЯЗЫКАХ

Чилла Прилески, ст. преподаватель Института

(резюме)

Статья посвящается причастиям, являющимся одним из самых трудных грамматических явлений для иностранных студентов, обучающихся венгерскому языку.

В первой части автор анализирует морфологию и семантику арабских и венгерских причастий и указывает на их общие и различные характерные черты. Затем она указывает дивергенцию венгерских причастий, сопоставляя их с арабскими. После этой части автор переходит к следующему вопросу — к анализу причастий как специальной группы определительных конструкций. В конце статьи автор сопоставляет возможные второстепенные члены предложения, порядок слов, потом делает замечания по поводу области употребления и распространения таких конструкций.

NOTES ON CONTRASTIVE COMPARISON OF HUNGARIAN AND ARABIC STRUCTURES OF PARTICIPLES

Csilla Prileszky, Senior teacher of the Institute

The article is about the structures of Participles, that are among the most difficult grammatical phenomena for the foreign students.

Morphological, semantic character, and the problem of class of Hungarian and Arabic Participles are described first, as well as similar and different characteristics of the systems of Participles in the two languages. To sum it up the author demonstrates the divergence of the Hungarian Participles from the Arabic ones. After that comes the examination of Participle-structures as a special group of Adjectival constructions.

A comparison is made between the two languages regarding the possible complements of Participles, and their word-order, and we can find statements about the range of usage of the constructions.

BEMERKUNGEN AUF DER GRUNDLAGE DER KONTRASTIVITÄT ÜBER DIE KONSTRUKTIONEN DER VERBALADJEKTIVE IM BEREICH DER UNGARISCHEN UND ARABISCHEN SPRACHE

Csilla Prileszky, Dozent

Der Artikel beschäftigt sich mit den Konstruktionen der Verbaladjektive, die für die ausländischen Studenten eine der schwersten grammatischen Erscheinungen sind. Erst werden die morphologischen, semantischen Eigenheiten sowie die der Wortart erörtert, dann die einander entsprechenden und einander divergenten Züge des Systems der Verbaladverbien in den beiden Sprachen dargelegt. Als Ergebnis wird die Divergenz der ungarischen Verbaladverbien im Vergleich zu den arabischen Verbaladverbien bewiesen. Danach werden die Verbaladverbien-Konstruktionen als eine spezielle Gruppe der Attribut-Konstruktionen untersucht. Es werden die Ergänzungsmöglichkeiten der Verba infinita der beiden Sprachen und deren Reihenfolge miteinander konfrontiert sowie hinsichtlich der Verbreitung und des Gebrauchs der Konstruktionen Äußerungen festgelegt.

A BESZÉDÉRTÉS MÉRÉSÉNEK MÓDJA A NYELVI LABORATÓRIUMBAN

MÁHR LÁSZLÓNÉ vezetőtanár

I. A BESZÉDÉRTÉS SZEREPE A NYELVTANÍTÁS ÉS -TANULÁS SORÁN

A dolgozat a kommunikációs készségek fejlesztésének kérdését a beszédértés szemszögéből vizsgálja. Beszélni, idegen nyelven beszélni ugyanis csak az tud, aki meg is érti a közlést. A kommunikációnak, a beszédtevékenységnek tehát egyik feltétele a megértés. Megérteni annyit jelent, hogy a vevő az adó közlését, mindent "(beszédet, elhangzó, kimondott szót) teljes egészében tisztán hall, hangzásában teljesen felfog."¹ Jelenti továbbá azt is, hogy "teljesen felfogja vminek a jelentését, ill. azt, amit vki mond v. ír"²

A vevő a nyelvtanulás folyamatában az a személy, aki a hangzó beszédet felfogja, értelmezi, s az elhangzottakra ennek megfelelően reagál. Az adó pedig az, aki a jelzéseket, a közlést adja, s a nyelvi anyag megjelenési formájával a gondolatközlést szolgálja. Ezt a feladatot azonban csak akkor tudja megvalósítani, ha a kapcsolatteremtés során a gondolkodás és a beszéd, a gondolat és a szó közötti viszonyban mind a szó jelentésére, mind a beszéd jelzésére figyel. A beszéd és a megértés egymást feltételzi. A beszédhez tehát szükséges a megértés.

A megértés folyamatában fontos szerepet tölt be az agy Wernicke-féle központja, amely lehetővé teszi percepció és az asszociációk létrejöttét. "Amíg nem hangzik el az egész mondat, addig ez a központ csak "raktároz", megteremti az asszociatív kapcsolatok létrejöttének előfeltételeit, azaz lehetővé teszi, hogy a végén az egész mondatot megértsük."³

Fentiek az idegen nyelv elsajátításának folyamatára is érvényesek. Ekkor egy új, egy második jelzőrendszert kell kialakítani, amely a primer jelzőrendszerre támaszkodik, annak hatása bipoláris. Részben segí-

¹ A Magyar Nyelv Értelmező Szótára IV. Akadémiai Kiadó, 1965. 1027. o.

² Uo. 1027. o.

³ Dr. Juhász János: A hallás utáni megértésről. A korszerű nyelvoktatás kérdései. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1965. 87. o.

ti, részben gátolja a nyelvtanulás menetét. Lényeges továbbá az is, hogy a tanuló gyakorolja az elhangzó beszéd időbeni érzékelését.

Vizsgálódásunk kiindulópontja a nyelvi laboratóriumban folyó munka. Keressük azt az utat, azt a feladatrendszert, amely a nyelvet tanulót beszédtevékenységre ösztönzi, s a megértést elősegíti. Célkitűzésünk az, hogy a már ismert - a nyelvórákon és a szakórákon hallott - nyelvi formák gyakoroltatásán túl gépi úton, gépi eszközökkel feladatlapokon mérjük a beszéd értését, s az eredmények ismeretében olyan gyakorlatokat dolgozunk ki, amelyek a nyelvi laboratóriumi munka hatékonyságát szolgálják. A nyelven kívüli tényezők - gesztusok, kézmozgások, taglejtések stb. - szerepével e helyen nem foglalkozunk.

II. A BESZÉDÉRTÉS MÉRÉSÉNEK ALAPELVEI

A kísérletben a beszédértés mérésére kidolgozott feladatok alapjául a NEI oktatási programjának általános részében foglaltak szolgáltak. Az óraterv szerint az oktatás I. szakaszában 30 órával lehet számolni; a II. szakaszra 20 óra esik; teljes óraszám: 50 óra, amely az összes tanórának csupán 2,7%-át teszi ki.

A jelenlegi gyakorlat az I. félévben a következő feladatok elvégzését írja elő:

- "- a helyes kiejtés gyakorlása;
- a nyelvtani struktúrák automatizálása;
- hallásfejlesztés (a magyar beszéd hallás utáni megértésének kialakítása céljából);
- a programozott tananyag segítségével önálló nyelvtanulás képességének kialakítása."⁴

A rendelkezésre álló tananyag a jelenleg tanított magyar nyelvkönyv I-V. kötetének grammatikáját, lexikáját felölelő LABORATÓRIUMI FÜZETEK 1-5. kötetének, s a tankönyvi szövegek - 42 lecke - teljes anyagának hangosított változata, amelyet az I. szakaszban kell feldolgozni. A II. szakasz 20 laboratóriumi óráján a szakirányú magyar nyelvkönyv leckéinek hangosított szövege áll rendelkezésre.

A gyakorlati tapasztalatok a nyelvi laboratóriumi munka elemzésére hívták fel a figyelmet. A hibaelemzések azt mutatták, hogy a hangszín, a hangmagasság, a hangosság, az időtartam, a prozódikus jegyek vizsgálata a megértés sajátosságainak meghatározásában jelentős helyet foglalnak el. A vizsgálódás kiterjedt a közlésre felhasznált nyelvi anyagra az alak, a

⁴ Máhr Lászlóné: A nyelvi laboratórium munkája a nyelvtanítás II. szakaszában. Nemzetközi Előkészítő Intézet - Intézeti Szemle 1979. 12. 52. o.

funkció és a szerkesztettség tekintetében. Azt észleltük, hogy az oktatás menete és a megfelelő faktorok fejlődése között mindig van és volt eltérés, miután a tanuló anyanyelvi ismereteire támaszkodik, s az anyanyelv a tanulás folyamatát befolyásolja. Ezt igazolja Vigotszkij megállapítása, amikor azt mondja, hogy "az idegen nyelv elsajátított szava nem egyenesen, közvetlenül viszonyul a tárgyhoz, hanem az anyanyelv szavain keresztül közvetítve."⁵ Máshol arról ír, hogy "... az idegen nyelv olyan szituációkban mutatkozik gyengének, ahol az anyanyelv erős, és ott bizonyul erősnek, ahol az anyanyelv árulja el gyenge oldalait."⁶ Az elmondottak a leglényegesebb kérdésekre hívták fel a figyelmet a beszéd megértésének vizsgálata körében.

A beszéd és az írásbeli feladatok elemzése a következő főbb jelenségekre hívta fel a figyelmet:

- a nyelvtanulás kezdeti szakaszában jobban kell tudatosítani a hangképzést; meg kell ismertetni a tanulókat a magyar nyelv, a magyar beszéd sajátosságaival;
- rá kell mutatni a hallásra jellemző percepciós kategóriák jelentőségére;
- az új ismeretek közlésénél nem szabad figyelmen kívül hagyni az ismert nyelvi anyag gátló hatását;
- számolni kell az anyanyelv befolyásával, a tanuló anyanyelvi ismereteivel.

III. A BESZÉDÉRTÉS MÉRÉSE ÉS FELTÉTELEI

A nyelvi laboratóriumban az 1979/80. tanévben a II. éves, valamint a Vietnámban már nyelvi ismereteket szerzett tanulók körében végeztünk felmérést. Ehhez az előmunkálatokat az 1976/77. és az 1977/78. tanévben folytattuk. A két tanévben összesen 459 hallgató - 21 nemzetiség - dolgozatát elemeztük, s a jelenlegi felmérés alapjául ezek eredménye adta a kiindulópontot.

Az előző fejezetben leírtak szem előtt tartásával állítottuk össze az ellenőrző feladatot. Az ellenőrző feladat a következő készségeket vizsgálta:

- hangdifferenciálás (a teljes magyar hangállomány körében);

⁵ Vigotszkij, L.: Gondolkodás és beszéd.
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1971. 295. o.

- a központozás ismerete, használata a hangzó beszéd alapján;
- fonetikai és grammatikai ismeretek ellenőrzése (hanglejtés, beszédszünet mint megértést gátló, ill. segítő tényező, valamint a magyar nyelvre jellemző grammatikai sajátosságok: a tárgyas ragozás használata, a -nak, -nek rag sajátos funkciója a kellige mellett, a határozatlan számnevek használata;
- a megértés készségének vizsgálata írásban adott válasz alapján, amelyet a tanuló az elhangzott szituációhoz kapcsolódó kérdésre ad (a tanuló a kérdést vizuálisan is érzékeli, azaz leírva látja). Ez a feladat 5 szituációban vizsgálta a határozórag használatát, a befejezettség felismerését, a feltételes mód, a felszólítás és a tagadás alkalmazását.

A felmérésen összesen 52 hallgató vett részt: 29 vietnami, 13 jemeni, 2 bolíviai, 2 iraki és egy-egy benini, Costa Rica-i, dominikai, mongol, palesztin, valamint egy szovjet hallgató.

A tanulók a felmérés időpontjáig átlagosan kb. 100 magyarórán, 60 társalgási órán és kb. 15 laboratóriumi foglalkozáson vettek részt. Ezenkívül módjuk volt délutánonként fakultatív nyelvgyakorlásra is. Ezt a lehetőséget a hallgatók nagy része felhasználta, s naponta látogatta a délutáni foglalkozásokat. Meg kell azonban jegyezni, hogy a felmérésen részt vett hallgatók már rendelkeztek magyar nyelvi ismeretekkel, miután a vietnami hallgatók hazájukban, az egyéb nemzetiségű hallgatók pedig az intézetben az előző tanévben ismerkedtek a magyar nyelvvel.

A kötelező nyelvi laboratóriumi foglalkozásokon a magyarórák, a társalgási órák ismert nyelvtani szerkezeteit, a már tanult lexikát kívántuk a megértés szintjéről a beszéd szintjére emelni. Az itt ismertetett kísérletet is e célból végeztük. Azt tapasztaltuk ugyanis, hogy sok esetben a helytelen értés gátolja a beszéd, a helyes kiejtés kialakulását. Az alak, a funkció és a szerkesztettség szerinti megoszlás differenciálására a rendelkezésre álló - már előbb említett - hangosított anyagokat használtuk.

A hangképzéshez speciális gyakorlatokat állítottunk össze. Ilyen gyakorlatok készültek a vietnami hallgatók számára, az arab hallgatók és más nemzetiségűek részére is. Valamennyi csoportban fel kellett hívni a figyelmet az időtartam megkülönböztető jelentőségére; az arab hallgatóknál különös gondot kellett fordítani a zöngétlen bilabiális zárhang képzésére; a vietnami hallgatóknál a zöngétlen alveoláris és a zöngétlen postalveoláris réshangok közötti különbséget kellett tudatosítani.

A prozódikus jegyekre, a hangosságra, a hangszínre, a hangmagasságra, az időtartam fontosságára zenei felvétel is felhívta a figyelmet, s egyúttal motivációs, ismeretterjesztő funkciót is betöltött.

IV. A FELMÉRÉS RÉSZLETES ELEMZÉSE

A felmérés célkitűzése a beszéd helyes értésének mérése volt. Az előzőekben elmondott alapelvek szerint összesen 52 hallgató vett részt a felmérésen. A legmagasabb pontszám 100. Ebből kiindulva a hallgatók 66,8%-ra tudták megoldani a feladatokat. A beszéd értése majdnem ugyanezen a szinten volt. Nehézség elsősorban a hangdifferenciálás körében mutatkozott, s a magánhangzók javára billentette a mérleget a más-salhangzókkal szemben. A többi feladat megoldásánál nagyobb különbségek nem mutatkoztak.

A felmérés átlageredménye %-ban nemzetiség szerint:

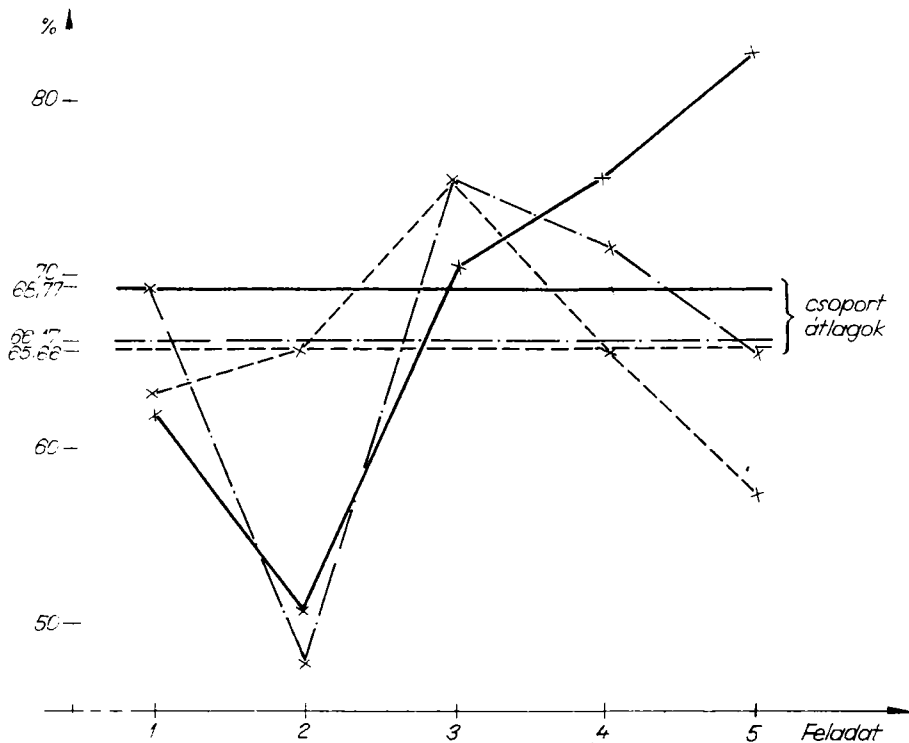
nemzetiség	%
vietnami	68,77
jemeni	56,66
vegyes ⁺	66,17

Az egyes feladatok értékelésekor kitűnt, hogy a más-salhangzók megértése, s azok írásbeli rögzítése a vártnál nagyobb nehézséget jelentett a hallgatók számára. A megértés nehézsége több forrásra vezethető vissza. Így értési nehézséget okozhat az, hogy a hang hiányzik az anyanyelvben, megvan, de más a jelölése stb. Az okok felderítése elmélyültebb elemzést kíván. Erre a dolgozat keretében nincs lehetőség.

A következő ábra az egyes feladatok megoldásának %-os eredményét mutatja. Az 1. számú feladat a magánhangzók, a 2. számú feladat a más-salhangzók, a 3. számú feladat a központozás helyes jelölését vizsgálta, míg a 4. és az 5. számú feladat a beszéd értését kívánta ellenőrizni.

A grafikon jól mutatja, hogy a részfeladatok megoldása a vegyes csoportban levő hallgatóknak, valamint a jemeni hallgatóknak kevesebb problémát okozott, mint a vietnami hallgatóknak. Ez utóbbiaknak viszont a komplex feladatok megértése jelentett könnyebbséget.

A vegyes nemzetiség alatt 2 bolíviai, 2 iraki, 1 benini, 1 Costa Rica-i, 1 dominikai, 1 mongol, 1 palesztin, 1 szovjet hallgató szerepel.



1. ábra

A grafikon jelzései:

vietnami hallgatók: _____

jemeni hallgatók: - - - - -

vegyes csoport

hallgatói: - . - . -

V. JAVASLATOK

A nyelvi laboratóriumban végzett felmérés pontszámai alapján a hallgatók gyakorlati jegyet kaptak. A gyakorlati jegyeket összehasonlítottuk a vizsgák osztályzataival, s a következő eredményt kaptuk:

csoport	vizsga	labor
vietnami	3,7	3,1
jemeni	2,8	2,9
vegyes	2,8	3,0

A felmérés arra enged következtetni, hogy

- fokozott figyelmet kell fordítani a hangdifferenciálásra;
- a hangzó beszéd írásképére;
- a beszédszünet betartására;
- a központosítás pontos jelölésére;
- a rövid közlésre adott helyes írásbeli válasz adására.

A fentiek mielőbbi megvalósítása sürgető feladat. Ehhez kíván segítséget nyújtani az 1978/79. tanév elején megalakult nyelvi laboratóriumi munkaközösség. Tagjai szaktanárok, magyartanár, laboráns. Hasznos lenne több magyartanár, valamint technikusok közreműködése, hogy az intézetünkben folyó oktató-nevelő munka hatékonyságát fokozni tudjuk.

Eddig elkészült egy ún. "betűző" lista a hangdifferenciálási gyakorlatokhoz. A szaktárgyak közül felvételre kész reprodukciós szövegek állnak rendelkezésre a fizika köréből, valamint kijelöltük felvételre a matematika jegyzet leglényegesebb részeit. Ez utóbbinak egy részét a hallgatók a kötelező órákon már gyakorolhatják.

A dolgozat a nyelvi laboratóriumban folyó munka egy kis részletét villantotta fel. Megpróbálta bemutatni az oktató-nevelő munka lehetőségeit, a hallgatók igényét több részletesebben kidolgozott tananyag iránt. Végül célul tűzte ki, hogy felkeltse az érdeklődést, s további kutatómunkára ösztönözzön.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

1. A mai magyar nyelv rendszere I. II.
Akadémiai Kiadó Budapest, 1961.
2. Deme László: A beszéd és a nyelv.
Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.
3. Durkó Mátyás: Olvasás, megértés.
Gondolat Kiadó Budapest, 1976.
4. Füllei-Szántó Endre: Szilágyi János: A nyelvtanulásról.
RTV Minerva Kiadó, Budapest, 1975.
5. Idegen nyelv - anyanyelv. A nyelvészet és a nyelvoktatás kölcsönhatása.
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1970.
6. Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései.
Tankönyvkiadó, Budapest, 1970.
7. Lotz János: Szonetkoszorú a nyelvről.
Gondolat Kiadó, Budapest, 1976.

8. Molnár József: A magyar beszédhangok atlasza.
Tankönyvkiadó, Budapest, 1970.
9. Nagy Attila: A több könyvvíi oktatás hatása.
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978.
10. B.F. Skinner: A tanítás technológiája.
Gondolat Kiadó, Budapest, 1973.
11. L.Sz. Vigotszkij: Gondolkodás és beszéd.
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1971.

МЕТОДЫ ИЗМЕРЕНИЯ ПОНИМАНИЯ НА СЛУХ В ЛИНГАФОННОМ КАБИНЕТЕ

Ласлонэ Мар, ст. преподаватель Института

(резюме)

В первой части автор выясняет категорию понимания на слух и её роль в ходе обучения языку. Вторая часть информирует о потребностях работы в лингафонном кабинете и коротко обобщает результаты эксперимента, приведенного там в связи с темой статьи. В третьей части описываются задачи и условия эксперимента. В четвертой части автор подробно анализирует результаты эксперимента и наконец в пятой части подводит итоги и вносит предложения по методике измерения понимания устной речи

HOW TO MEASURE UNDERSTANDING OF SPEECH IN THE LANGUAGE LABORATORY

Klára Mahr senior teacher, leader of the Language Laboratory

In the first part of the paper the author makes the term 'understanding of speech' and its role in the course of learning and teaching clear. The second part is about the present requirements of the language laboratory and shortly about the results of an experiment based on these requirements, then, in the third part the author describes the exercises made up on the basis of the summarized results, and also describes the conditions that supported to realize the experiment. In the fourth part we can read an analysis of the results in detail in the form of a table

of percentage. The last fifth - part contains the conclusions drawn from the results of the experiment and suggestions for further examination of measuring understanding speech.

MÖGLICHKEITEN ZUR KONTROLLE DES VERSTEHENS IN DER MÜNDLICHEN SPRACHAUSÜBUNG IM SPRACHLABOR

Klara Mahr, Dozent Leiter des Sprachlabors der Sektion II für ungarische Sprache

Im Teil I. der Arbeit wird der Begriff des Verstehens in der mündlichen Sprachausübung, seine Rolle im Sprachunterricht, bei dem Erlernen einer Fremdsprache erörtert. Im Teil II. werden die Anforderungen der Arbeit im Sprachlabor am Institut beschrieben und die Ergebnisse eines Versuchs, der auf Grund der Bedingungsgefüge durchgeführt wurde, analysiert. Im Teil III. werden die Aufgaben dargestellt und die Bedingungsgefüge, die zur Grundlage des Versuches dienten, beschrieben. Im Teil IV werden die Ergebnisse des Versuchs ausführlich untersucht und in einer Tabelle mit Prozentzahl dargelegt. Im letzten Teil- (Teil V) werden die Schlußfolgerungen gezogen und zu weiteren Untersuchungen im Bereich der Kontrolle des Verstehens in der mündlichen Sprachausübung Vorschläge gemacht.

AZ IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁNAK ÉS TANULÁSÁNAK INTENZÍTÁSA

GIAY BÉLA intézeti tanár

I.

A nyelvtanulás sűrítése, hatékonyabbá tétele régóta foglalkoztatja a szakembereket, és ma is a pedagógia időszerű kérdései közé tartozik. Jelentőségét és hasznát korunkban többek között a nemzetközi gazdasági kooperáció, a tudományos és oktatási kapcsolatok, a turizmus világméretű elterjedése által teremtett igények még jobban aláhúzzák.

Ismeretes, hogy az intenzív nyelvtanfolyamok "ősét" a II. világháború idején az amerikai hadsereg kívánságára alakították ki. Ennek során minden egyéb elfoglaltság alól felmentett, válogatott, erősen motivált felnőttek 5-6 fős csoportokban tanulták az idegen nyelveket kívá váló tanárok, nyelvészek és anyanyelvi instruktorok vezetésével. Ezek a tanfolyamok, amelyek később az "army method" nevet kapták, rendkívül sikeresek voltak, de hamarosan kitűnt a módszerük gyengesége is. A társadalom egyéb rétegei számára szervezett hasonló tanfolyamok ugyanis korántsem jártak olyan eredménnyel, mint a fegyelmezett, a döntő pillanatra pszichológiailag felkészített hadsereg tagjainál. Az ilyen típusú nyelvtanfolyam a magas motivációs és egyéb lélektani tényezők hiánya miatt rendkívül unalmassá vált, és eredményei is messze elmaradtak a várakozástól.

Az amerikai nyelvoktatási reformmozgalom azonban ettől függetlenül nagy hatást gyakorolt az egész világon az idegen nyelvek oktatására. Elméleti síkon ez az irányzat három forrásra támaszkodott: a nyelvészet strukturalista irányzatára, a direkt módszer hagyományaira, és a behaviorista tanuláselméletre, amely szerint a nyelv szokás, a szokások jellemzője pedig az, hogy nem tudatosak, hanem spontánok. Kialakításuk módja az inger-válasz-megerősítés mechanizmusán alapuló tanulói aktivitás. A cél a mechanikus készségfejlesztés, a tudatosítás csak a befejező momentum, akár az anyanyelv tanulása esetében. A tanulás intenzitása e módszer mellett eleve feltételezett.

Az intenzív nyelvoktatás történetének nemzetközi vonatkozásairól szólva érdemes megemlíteni, hogy Svédországban, ahol már az 1940-es

évektől kezdve felvették a harcot "az internacionális analfabétizmus" ellen, a középiskolában oktatott első idegen nyelv (többnyire angol) óraszámra 8-8-7-7. A fejlődő országok egy részében a volt gyarmattartók nyelvét, amely a nemzeti nyelv kérdésének megoldatlansága miatt sok helyen a tudomány, a kulturális haladás és a felsőoktatás nyelve maradt, ma is heti 8-10-12 órában oktatják. Az európai országok jelentős részében azonban az iskolai nyelvoktatást illetően hasonló a helyzet, mint Magyarországon, ahol az iskolai keretek között első idegen nyelvként oktatott orosz nyelv oktatásának összeideje egy nem egészen négyhónapos intenzív tanfolyamnak felelne meg, ha a tanulók napi 8 órát foglalkoznának az idegen nyelvvel. A tagozatos osztályban ennek az időnek közel kétszerese jut a nyelvoktatásra. A fenti összehasonlítás csak az idő szempontjából érdekes, azonban ez a fajta nyelvoktatás egy sor más tényező miatt is erősen eltér az intenzív nyelvtanfolyamok körülményeitől, (pl. tanulói motiváció, osztálylétszám, tanári munka, felkészültség stb. szempontjából).

Magyarországon - nem számítva az alkalmi tanfolyamokat - folyamatosan, szervezett keretek között megvalósuló intenzív nyelvoktatás (ismereteim szerint) a Rigó utcában, a TIT-nél, a Közgazdasági Egyetem Nyelvi Intézetében, a TESCO-ban és még néhány más intézményben folyik. (A NEI-ben intenzív jelleggel folyó magyar nyelvoktatás kérdéseivel sajátos helyzete és jegyei miatt a későbbiekben, egy másik cikk keretében áll szándékomban foglalkozni.) Ezeknek a nyelvtanfolyamoknak a szervezeti keretei, célja, tárgya, módszerei jelentős mértékben eltérnek egymástól. Az intenzív jellegű nyelvtanfolyamok megindulása és elterjedése Magyarországon a 60-as évek közepére tehető, s nagyrészt a felnőttoktatás céljait szolgálja. Az intenzív tanfolyamok mellett elterjedtek a "gyorsított" nyelvtanfolyamok is, amelyek többségükben félintenzív nyelvoktatásnak tekinthetők.

Az alábbiakban elsősorban a magyar szakirodalomban fellelhető cikkek, tanulmányok alapján kíséreltem meg fő vonásaiban áttekinteni az intenzív nyelvtanfolyamok felépítésének és koncepciójának elméleti kereteit.

II.

Az eddigiek során többször használtam az intenzív vagy az intenzitás szót anélkül, hogy megvilágítottam volna a nyelvoktatásra vonatkoztatott jelentését és tartalmát. Az intenzitás fogalmának a szakirodalomban többféle megközelítése ismeretes. A nyelvoktatás folyamatának intenzitása Fülei-Szántó meghatározása szerint körülbelül olyasmint jelent, hogy sűrített tananyaggal, pszichológikusan adekvát módszerekkel rövidebb idő alatt tanítjuk meg ugyanazt a tananyagot a kísérleti cso-

portban, mint amelyet a kontrollcsoport egy bizonyos idő alatt elvégez. Az "intenzív" szón általában a megszokottnál nagyobb óraszámot szoktak érteni, ami részben igaz is. Az óraszám alsó határa az ilyen nyelvtanfolyamokon kb. heti 16 óra, felső határa pedig kb. heti 45 óra. Az intenzív tanfolyam formája és tartalma igen különböző lehet. Az "intenzív" szó Hegedűs József szóhasználatában rövidítésnek fogható fel, amely magában foglalja az intenzitást, a koncentrátságot és a nyelvtanításra alkalmazott programozás elvét. Hegedűs intenzív koncentrált tanfolyamról beszél, amin elsősorban, de nem kizárólagosan a napi 4-6-8 óras egytől nyolc hónapig tartó teljes vagy félnapi elfoglaltságot igénylő tanfolyamot ért, amelynek tananyaga a kívánt célnak megfelelően koncentrált, és az egyes órák önmagukban is megtervezettek és intenzívek. Ez az oktatási forma csak a tanulás és tanítás szervezett kölcsönösségének viszonylatában képzelhető el, vagyis a célkitűzésnek megfelelően szervezett, nagy óraszámot igényel, rövid időre tervezett, a grammatikát tekinti központnak és szervezőnek, gondosan megtervezett és elrendezett tananyagot tételez fel illetve igényel.

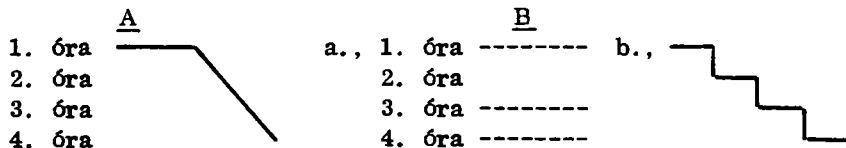
A TIT által szervezett 9 hetes intenzív tanfolyam szerkezete az alábbi módon épül fel:

- 5 óra délelőtt - audiolingvális óra, lexika, nyelvtan, társalgás;
- 3 óra délután - önálló- irányított foglalkozás, tanári segítségel.

Nádasdy Ádám tanulmányában közli, hogy a TIT-nél szervezett intenzív angol nyelvtanfolyamon 15-20 fős csoportban a hallgatók 60 oktatási nap alatt (400 óra) 2.500 lexikai egységet sajátítottak el (2.000 aktív és 500 passzív szó).

A Közgazdasági Egyetem intenzív tanfolyamai olyan rendszerben működnek, hogy az előkészítő szakaszban heti 6-8 óra szerepel, ami alatt az egyének nyelvtudása közötti különbségeket egy szintre hozzák, majd a nagy intenzív tanulási "roham" után féléves szintfenntartó fázis következik.

Az intenzív nyelvtanítás egyik legnagyobb problémája az elfáradás, a koncentráció csökkenése az egymást követő nyelvórák során. Órákon keresztül lehetetlen egy és ugyanazon anyagra összpontosítani a figyelmet. Hegedűs József a már említett intenzív-koncentrált tanfolyam kapcsán olyan beosztást javasol, hogy a koncentráció fenntartható legyen. A tárgyon, az idegen nyelven belüli változtatásokkal az egy napra eső koncentráció-mennyiséget részekre bontja, a nyelvet különböző aspektusokból mutatja be. Az "elfáradási görbe" a következő módon alakul A (nem bontott) és B (bontott) tananyag esetén:



Az "A" esetben a koncentráció állandóan lanyhul, míg a "B" (a-b) esetben a lanyhulás, jóllehet nem kerülhető el, de időszakos óránkénti fellendüléssel jár, ugyanis a szünetek után más órátípus következik. A kedvező koncentrációsztint a tananyag részekre bontásával és több oktató együttes alkalmazásával érhető el. Ez utóbbi a tanárok további specializálódásához vezet a nyelvoktatáson belül. A koncentrációs készséget fokozhatják az egyazon tananyagrészen belül véghezvitt változtatások is.

Az intenzív nyelvtanfolyamnak természetesen nem a külső formája, tehát pl. a magas óraszám, az órák meghatározott egymásra következőse az érdekes, hanem az elvi háttere: egyrészt zárt és egymástól elhatárolt órátípusok a jellemzőek, másrészt az az elv, hogy a nyelvet több aspektusból kell bemutatni és gyakoroltatni.

III.

Az intenzív tanfolyamok felépítésének és koncepciójának is megvannak a szélesebb elméleti keretei. Első helyen áll a nyelv szerkezetének feltárása, az automatizációs és szituatív gyakorlások összekapcsolása, a tananyagok tervszerű tudományos összeállítása.

Nyelvoktatásmódszertani szempontból az intenzitási kérdések egyrészt az időtényezővel, másrészt a tananyagtervezéssel és szerkesztéssel, valamint a tanítás-tanulás optimális módszereinek megválasztásával kapcsolatban merülnek fel. Az intenzitás nyelvpedagógiai vonatkozásait elemezve Fülei-Szántó az intenzitás alábbi három jegyéről beszél:

- a) időbeli, vagy külső intenzitás;
- b) tananyagszervezési vagy belső intenzitás;
- c) metodikai vagy pedagógiai intenzitás.

Az időbeli vagy külső intenzitás szerinte az idő lerövidítése az óraszám megtartása mellett, vagyis az adott nyelvórászám időbeli megoszlásának megváltoztatását jelenti. Fülei-Szántó példájával élve, ha egy adott intézmény mondjuk 500 órát biztosít idegen nyelvből az ott tanulóknak, és csak azután bocsátja hallgatóit záróvizsgára, szigorlatra, nyelvvizsgára stb., akkor intenzívebbé tehető ez az oktatási forma, ha az adott óraszámot nem öt, hanem mondjuk két és fél év alatt teljesítik. A nyelvórák így időben közelebb kerülnek egymáshoz, lerövidül a felejtés folyamata, és hatékonyabbá válik a fázisos ismétlés. Az intenzitás ilyen jellegű növelése minden valószínűség szerint nem határ nélküli, az egyes egységek között bizonyos érési időnek el kell telnie. A nyelvórák adott számának időbeli szétosztása feltételezhetően elér egy olyan optimális sűrűséget, ami még növeli az intenzitást anélkül, hogy fenyegetné az érési időszakok zavartalanságát.

A tananyagszervezési vagy belső intenzitás a tananyag elemeinek olyan sorrendbe állítása, hogy az a tanulás pszichológiai folyamatának a leghatékonyabban feleljen meg. Ez lényegében azt jelenti, hogy ha a tananyag megfelelő nyelvi és motívációs tagoltságú, a gyakorlásra kínált kombinációk, a bőven adagolt szókinccs pedagógiailag árnyalt számonkérési fokai, az átfogó ismétlések, a maximális nyelvtan-minimális lexika, majd fordítottja egymást váltva szerepel a tananyagban, ha a felszíni tananyag kellőképpen formalizált, absztrakt tananyagvázon nyugszik, akkor beszélhetünk belső intenzitásról, a tananyag belső sűrűségéről, vagyis tananyagkoncentrációról.

A metodikai vagy pedagógiai intenzitás azt jelenti, hogy a már koncentráltan megszerkesztett tananyagot intenzív és hatékony módszerekkel sajátíttatjuk el. Ezt a célt szolgálja a hangosítás, a képesítés, a kettő egymást váltó vagy párhuzamos adagolása, mondatfonetikai finomítások stb. Fülei-Szántó szerint a metodikai intenzításban két fogalompár adja meg az optimális megoldást:

- minél gazdagabb rendszerű motíváció - a mechanikusság;
unalom és fáradtság ellen;
- minél több érzékszerv bekapcsolása - az absztrakciós nehézségek csökkentésére.

IV.

A tanítási anyagok belső összhangjának megteremtése érdekében a tanítás és tanulás folyamatában szükség van arra, hogy az elsajátítandó nyelvi rendszer valamelyik területe vállalja a központi irányító szerepet, az ismeretek szilárd szerkezeti váza legyen, és a nyelvi ismeretek felhalmozódását koordinálja. Ez a központi koordináló nem lehet más, mint a nyelvtan. A felnőttek számára a nyelvtan az idegen nyelv megértésének kulcsa. (Itt a megértésről természetesen nem olyan értelemben van szó, mint pl. a matematika tanulásának esetében.) Ferenczy Gyula szerint az egész intenzív-koncentrált ciklust a grammatika köré kell sűríteni, s csak a nyelvtan lehet a vezérlés. A koncentráltság legfőbb kritériuma a nyelvtanban szerinte a teljesség, a végeség, a tömbösítés, a globalitás; a kontrasztívítás, főleg oppozíciók és a teljességen alapuló mondatszerkezeti minták gyakorlati-kreatív alkalmazása. Ezt a négy alapelvet úgy kell érvényesíteni, hogy a hagyományos koncentrikusság és fokozatos egymásra épülés továbbra is meghatározó legyen.

Hegedűs József rámutat, hogy a nyelvtan nem a tankönyvi leckéket követő nyelvtani magyarázatok és gyakorlatok összessége, hanem a teljes nyelvtan. A teljesség ebben az értelemben nem terjedelmet jelöl,

hanem azt a nyelvtani leírási szándékot, amely a nyelvtant lényeges és összefüggő vonásaiban befejezetté, végessé kívánja tenni. Pszichikai struktúraltságánál fogva a felnőtt valamilyen teljességben összegezhető ismeretre akar szert tenni. A nyelvtanon keresztül a nyelv praktikus leírása végessé tehető. Természetesen nem közömbös az, hogy milyen nyelvtan tölti be a központi vezérlő szerepet.

A leíró nyelvtan az utóbbi évtizedek fejlődésének szellemében három fő elmélet köré csoportosítható:

- a) hagyományos nyelvtan;
- b) struktúralista nyelvtanok;
- c) generatív nyelvtan.

A nyelvoktatási módszertan fő irányzatai szoros kapcsolatban vannak az egyes nyelvleírási (nyelvtani) elméletekkel. A grammatizáló-fordító módszer a hagyományos nyelvtanra, a direkt módszerek a struktúralista nyelvszemléletre, az audio-lingvális módszerek főként a generatív nyelvtanra, a kódtanulási (kognitív) módszer pedig a nyelv információelméleti modelljére támaszkodik. (Ez utóbbi szerint a nyelv olyan jelrendszer, amely lehetővé teszi az adó számára, hogy mondanivalóját e jelrendszerbe kódolja. A vevő az üzenetet dekódolja, felfogja, megérti annak tartalmát.)

A magyarországi iskolai idegennyelv-oktatásban általában a tradicionális nyelvtan kategóriáit és terminológiáját alkalmazzák. Ez lehetővé teszi az anyanyelvi grammatikai ismeretekkel való koncentrációt is. A struktúralizmus egyes elemei - mondatmodellek alkalmazása, struktúrák tanítása - már meglehetősen elterjedtek a nyelvtanításban. A generatív-transzformációs nyelvtani szemlélet hatását elsősorban a mondatközpontúság elvének érvényesítése és egy sor gyakorlattípus (transzformációk, mondatbővítések, mondatösszevonások stb.) alkalmazása jelzi. Érdeemes megemlíteni, hogy az utóbbi évtizedekben nemcsak a hagyományos nyelvtant érték komoly bírálatok, de a legelterjedtebb struktúralista nyelvszemléletet és a rá épülő nyelvoktatási módszereket is. A struktúralista módszereket főként a tanulók gondolkodási képességének elsorvasztásával vádolják, és hibáztatják abban is, hogy az egysíkú gyakorlatáradat okozta beidegződés miatt az idegen nyelvű beszéd során a tanulók a tartalmi mozzanatok rovására a mondanivaló formai megoldására összpontosítanak stb. Világossá vált az is, hogy az idegen nyelv tanulása során nem ismételhettek meg teljességgel az anyanyelv elsajátításának jellemző eljárásai sem.

A nyelvtan metodikai koncepciója az un. pedagógiai grammatika a nyelvoktatás komplex célkitűzéseinek, a nyelvtanulás pszichológiai törvényszerűségeinek figyelembevételével célszerű szintézisben használja fel a nyelvtudomány és határtudományainak eredményeit, de nem épül kizárólagosan egyetlen egy nyelvészeti, nyelvleírási irányzatra sem. A nyelv

tulságosan komplex ahhoz, hogy egyetlen modell annak minden lényeges aspektusát tükrözni tudja. (Ennek a felismerésnek az eredményeként az 1970-es évek elejére az idegennyelv-oktatásban egyfajta eklekticizmus alakult ki, sőt sokan ismét a hagyományos nyelvtan jogaiba való visszahelyezése mellett törtek lándzsát.) A jövő feltehetően azoké a kombinált módszereké lesz, amelyek az egyes irányzatoknak a gyakorlat által igazolt pozitív vonásait igyekeznek magukban szintetizálni.

V.

Az eredményes és hatékony nyelvoktatásnak a fentiekén kívül még jónéhány fontos alkotója van: a tanuló oldaláról pl. a nyelvérzék kevésbé ismert fogalma; tanári oldalról pedig többek között a motiválási képesség ereje.

Mindenki, aki anyanyelvének rendszerét elsajátította és azt használni tudja, elvileg alkalmas arra, hogy idegen nyelvet tanuljon. Az alkalmasság három összetevője Kozéki Béla szerint az, hogy képes-e, szeretné-e, akarja-e az illető megtanulni az adott idegen nyelvet. A képesség teljes egészében a nyelvre, mint jelrendszerre vonatkozik. A "szeretné-e" a tanuló attitűdjétől függ, és érzelmi azonosuláson alapul. Az "akar-e" személyiségéhez, saját önértékéhez, személyes presztizséhez tartozó probléma. (Pl. az adott idegennyelv tanulása összefüggésben van hivatásának gyakorlásával, elsajátítása az általános műveltséghez tartozik stb.) Az idegennyelv elsajátításának foka nagymértékben függ az adott tanuló anyanyelvi kultúrájától. A felsőfokú nyelvtudás elsajátításához "felsőfokú humán tényezőre" (Szentiványi Ágnes szóhasználat), magas kultúrájú tanulóra van szükség. Ezen az értendő, hogy az illető írásos és verbális anyanyelvi kultúrája magas: pl. a szókincs kevésbé elkoptatott rétegeit is használja, beszéde igényes stilisztikai megformáltságú stb.

A nyelvsajátítás folyamatában nagy szerepe van a nyelvet tanító, nyelvet tanuló közötti "partnerkapcsolatoknak", az adott idegen nyelv iránti pozitív érzelmek felkeltésének. A nyelvtanulás során elengedhetetlen a tanulók vágyaival, érzelmeivel való foglalkozás. A mesterséges szituációktól minél rövidebb idő alatt el kell jutni a félig természetes, majd teljesen természetes nyelvi szituációkig. (Fülei-Szántó a nyelvoktatás fokozatairól szólva az alapfokot műnyelvnek tekinti, majd a középfokon ágaznak szét a tanulócsoportok, és akkor specializálódnak szakmájuk nyelve szerint (ha tanulnak szaknyelvet). A középfok tehát általában a szaknyelv, a felsőfok pedig az irodalmi nyelv elsajátítását jelenti.)

Az intenzív nyelvtanfolyamok korszakában a tanulóra az az érzés telepszik, hogy engem itt ugyanis megtanítanak, tehát nincs szükségem arra, hogy órán kívüli erőfeszítéseket tegyek. A nyelv tanulása kétféle órátípusból, kétféle munkaórából áll: tanári és tanulói munkaórából. A beszéd, az alkotó kreatív társalgás nem sajátítható el tanár nélkül, a beszédértés, írás, olvasás igen. Az intenzív tanfolyamokon kétség-telentül a tanári munkaóráknak van nagyobb szerepe, de a nyelvtanulás igazán hatékonyá csak akkor válhat, ha párosul a tanuló órán kívüli munkájával.

A motiválási képesség erejének hangsúlyozása, amelyről fentebb volt szó, összefüggésben van azzal, hogy napjainkban a nyelvoktatásban visszakapja jogait a jó tanár személyisége. Ezenkívül a humor, a szellemi izgalom és a valóságos mondatok alkalmazása egyaránt motivációs forrásokként jöhetnek számításba.

Az intenzív nyelvoktatás tananyag és taneszközigényes oktatási forma. Az intenzív nyelvoktatásban csak sokanyagú és sokeszközű tananyagrendszer használható. A hagyományos értelemben vett tankönyvön kívül szükség van pl. tanári kézikönyvre, munkafüzetre, hanganyagra, hanganyag-forgatókönyvre, szemléltető képsorokra, térképekre, tesztekre, kottákra stb. és egy sor technikai eszközre. E multimediális rendszer láttán nem alaptalan, ha az említett három intenzitási jegyhez egy negyediket is hozzákapcsolunk, nevezetesen az oktatásszervezési és oktatástechnikai intenzitást, amely átfogja a nyelvoktatás egész folyamatát.

Általános, egységes, minden alkalomra egyformán illő, minden oktatási formának, célnak megfelelő metodika létrehozása több okból sem lehetséges. Az intenzív tanfolyamok nálunk kísérleti szakaszban vannak, végleges érvényességű megállapításokat tenni velük kapcsolatban még nem lehet. Azok a tapasztalatok, amelyek e tanfolyamokkal kapcsolatban összegyűltek, főként az iskolán kívüli nyelvoktatásra vonatkoznak. A felmerült problémák azonban figyelmünket azokra a körülményekre irányíthatják, amelyeket sokáig másodrendűnek tartottak: az oktatás intenzitása vagy annak hiánya; a csoportlétszám, a tanulók kora, az, hogy hányadik idegen nyelvet tanulják, a tanulási kedv, valamint egyéb pszichológiai és szociológiai tényezők nem hagyhatók figyelmen kívül az oktatás megszervezésekor az optimális módszer és tananyag megválasztásakor.

1. Fülei-Szántó Endre: A nyelvoktatás intenzítése.
Modern Nyelvoktatás IV. évf. 1-2. szám
TIT Bp., 1966. 49-61 old.

Tananyagelmélet és tananyagszerkesztés
Modern Nyelvoktatás XIII. évf. 1-2. szám
TIT. Bp. 1975. 73-90. old.

Intenzitásfokozás és tananyag
Modern Nyelvoktatás VII. évf. 1-2. szám
TIT. Bp., 1969. 27-42 oldal.

Fülei-Szántó Endre és Szilágyi János: A nyelvtanulásról
RTV Minerva Kiadó, Bp. 1975.
3. Ferenczy Gyula: Öt és fél hónap alatt az állami nyelvvizsgára. (Egy intenzív orosz nyelvtanfolyam ismertetése)
Modern Nyelvoktatás X. évf. 2-3. szám
TIT. Bp. 1973. 178-192. old.
Intenzitásnövelés a nyelvtani anyag koncentráálásával.
Modern Nyelvoktatás VII. évf. 1-2. szám
TIT. Bp., 1969. 49-53. old.
4. Hoffman László: Módszertani észrevételek az intenzív nyelvoktatás kapcsán.
Modern Nyelvoktatás VII. évf. 1-2. szám
TIT. Bp. 1969. 54-65. old.
5. Csirpák Emil: Intenzív nyelvoktatás Moszkvában.
Modern Nyelvoktatás XII. évf. 1-2. szám
TIT. Bp., 1965. 327-330. old.
6. Kozéki Béla: Nyelvoktatásunk optimalizálása a pszichés tulajdonságok aspektusából
Folia Practica-Linguistica II. a BME Nyelvi Intézetének kiadványa,
Bp. 1972.

Személyiségtényezők az idegen nyelvek tanulásában,
Folia Practica-Linguistica IV. Bp. 1974.
7. Köllő Márta: Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése
Fordítás-Fogalmazás-Szövegértés
Tankönyvkiadó, Bp. 1978.
8. Szende Aladár: "Intenzív" nyelvtanítás. Magyartanítás 1973/2 sz.
9. Nádasy Ádám: TIT Intensive English
Modern Language Teaching
Periodical of Adult Language Teaching
Published by the Foreign Language Teaching
Department of T. I. T. Bp. 1974.

10. Hegedűs József: Nyelvszemlélet és nyelvoktatás. A korszerű nyelvoktatás kérdései.
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1965. 5-28. old.
A nyelvoktatás intenzitása
Modern Nyelvoktatás VII. évf. 1-2. szám
TIT. Bp. 1969. 7-26. old.
11. Szentiványi Ágnes: Néhány gondolat a felsőfokú nyelvoktatás elméletéről
Modern Nyelvoktatás X. évf. 2-3. szám.
TIT. Bp., 1973. 33-42. old.

ИНТЕНСИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Бела Гиай, преподаватель Института

(резюме)

Автор статьи обобщает теоретические проблемы интенсивности преподавания и изучения иностранных языков по венгерской методической литературе. В статье анализируется значение понятий "интенсивный" и "интенсивность" в методике обучения языкам.

Автор подчёркивает, что вопросы интенсивности имеют тесную связь с фактором времени, планированием и составлением учебного материала, избранием оптимального метода обучения языку. Существенной проблемой интенсивных курсов по языку является усталость и сокращение концентрации студентов в ходе уроков, определение величины учебного материала на один урок. В далее в статье говорится о внешней, внутренней и о педагогической форме интенсивности. Автор к этому причисляет и понятие интенсивности организации учебного процесса. Наконец в статье идёт речь о языковом чутье и о вопросах мотивации студентов.

Béla Giay teacher of the institute

On the basis of the Hungarian special literature of methodology the author makes an effort to summarize the problems of intensive studying and teaching foreign languages. He analyses the content of the terms 'intensity' and 'intensive' concerning teaching languages. Problems of intensity arise in connection with time-factor and planning and constructing the subject-matter of instruction as well as with selecting the optimum method of teaching and studying. One of the main problems of the intensive courses is that the students grow tired, their attentiveness decrease thus speed of teaching should be very carefully worked out. The terms of intensity, of organizing and technology of teaching are also introduced together with such terms: outer or temporal intensity; inner intensity or that of constructing the subject-matter and methodological or pedagogical intensity. Models of lingual description are analyzed, and finally the author deals with the problems of sense for languages and motivation.

DIE INTENSITÄT IN FREMDSPRACHENUNTERRICHT UND BEIM SPRACHSTUDIUM

Béla, Giay Oberassistent

Der Verfasser versucht an Hand der Fachliteratur der Methodik des Sprachunterrichts in der UVR die Fragen zusammenfassen, die sich im Fremdsprachenunterricht und beim Sprachstudium ergeben. Er analysiert den Inhalt der Begriffe "Intensität" und "intensiv" bezüglich des Sprachunterrichts. Er bemerkt, daß die Fragen der Intensität einerseits mit dem Zeitfaktor, andererseits mit der Planung und dem Bau des Lehrstoffes sowie mit der Auswahl der optimalen Methoden beim Lehren und Lernen im Zusammenhang stehen. Wichtige Probleme der Intensivlehrgänge sind die Ermüdung, die Abnahme der Konzentration, die Wahl der Schrittlänge. Der Verfasser führt neben der äußeren oder zeitbezogenen, der inneren oder methodischen sowie pädagogischen Intensität, die auch bei der Planung des Lehrstoffes eine Rolle spielt auch den Begriff der Intensität der Unterrichtstechnik an. Er prüft die Modelle der Beschreibung der Sprache; schließlich werden die Fragen der Motivation und die des Sprachgefühls behandelt.

ÚJ NEMZETKÖZI MÉRTÉKEGYSÉG-RENDSZER

SOMOS BÉLÁNÉ intézeti tanár

Az SI - Système International d'Unites - új Nemzetközi Mértékegységrendszer, amelynek használata a 8/1976. számú minisztertanácsi rendelet értelmében 1980. január 1-től kötelező.

Az új egységrendszert 1960-ban fogadta el a mérésügyi világszervezet, amelynek Magyarország is tagja.

A mérés - amely szinte egyidős az emberiséggel - már kezdetén mértékegységek megalkotását tette szükségessé. A legkorábbi mértékegységek: a láb, hüvelyk, véka, lépés, arasz stb.. mindig "kéznél" voltak. Ezek a mértékegységek azonban csak egy-egy piacra, városra esetleg országra nézve voltak egyértelműek, így sok vitára adtak alkalmat. A mértékrendszer egységesítéséhez vezető úton az első lépést 1790-ben a francia nemzetgyűlés tette meg, amely megbízást adott egy tudósokból álló bizottságnak a mértékegységek kidolgozására. Ez a bizottság javasolta hosszúságegységként a métert (a Föld délkörének negyvenmilliomod részét), tömegégegységként pedig a kilogrammot. A javaslatot 1793-ban el is fogadták. Hazánk 1875-ben csatlakozott ehhez a nemzetközi méteregezményhez. Akkor legalább olyan viharokat kavart pl. az ölről a méterre való áttérés, mint most az SI bevezetése. A méteregezmény aláírása óta a tudomány sokat fejlődött. Az új felfedezések (pl. elektromágneses jelenségek), a technika fejlődése és a fizika speciális területeinek (villamoságtan, atomfizika) igényei olyan új mértékrendszereket is létrehozottak, amelyek az adott szakterületen igen jól használhatóak. Így alakult ki - többek között - a műszaki (MKS) mértékrendszer, amelyben a hosszúság, az idő és az erő az alapegység, s ez utóbbinak kilopond (kp) a mértékegysége. Megemlíthető ezenkívül még az elektromosságban kialakult MKSA és CGS rendszer. A kialakult többféle mértékrendszert egy új, minden szakterületen jól használhatóval felváltani - ez volt a már említett 1960-as mérésügyi kongresszus feladata. Így "született meg" az SI.

Az SI nem vadonatúj egységek bevezetését jelenti. Ezek legtöbbjét már eddig is használtuk. A változtatásokra azért volt szükség, hogy a mértékrendszer a fizika minden ágára koherens legyen. A koherencia elve azt jelenti, hogy pl. a $v = \frac{s}{t}$ (sebesség = $\frac{\text{út}}{\text{idő}}$) un. mennyiségegyenlet azonos alakú az $s = 10 \text{ m}$ és $t = 2 \text{ s}$ adatokkal kiszámított $v = 5 \frac{\text{m}}{\text{s}}$ un.

számértékegyenlettel ($5 = \frac{10}{2}$); a mértékegység egyenlet pedig azonosság: $\frac{m}{s} = \frac{m}{s}$. Tehát ha számítási feladatban SI egységeket használunk, elegendő a "képletekbe" a számokat beírni, hisz az eredmény mértékegységét már eleve tudjuk.

Az SI felépítése a következő:
 7 alapmennyiség
 2 kiegészítő mennyiség
 származtatott mennyiségek

Az alapmennyiségek

neve:	jele:	mértékegysége:
hosszúság	l	m (méter)
tömeg	m	kg (kilogramm)
idő	t	s (szekundum)
elektromos áramerősség	I	A (amper)
termodinamikai hőmérséklet	T	K (kelvin)
anyagmennyiség	n	mol (mol)
fényerősség	I	cd (kandela)

A kiegészítő mennyiségek

neve:	mértékegysége:
síkszög	rad (radián)
térszög	sr (szteradián)

Az alap- és kiegészítő mennyiségek egységeit: a métert, kilogrammot, szekundumot, ... stb. etalonnal illetve pontos, bármikor reprodukálható jelenségekkel definiálták. Pl. a méter a Kr (kripton) atom vákuumban terjedő sugárzása hullámhosszának $1650763,73$ -szorososa; a kilogramm pedig az 1889-ben elfogadott és Sèvres-ben őrzött platina-iridium hengeretalon tömege.

A származtatott mennyiségeket egyszerű összefüggések alapján kapjuk az alapmennyiségekből. Az új mennyiségeknek önálló elnevezésük van, de a mértékegységek közül nem mindegyik kap önálló nevet.

$$\text{Pl. } \frac{\text{hosszúság}}{\text{idő}} = \text{sebesség, mértékegysége: } \frac{m}{s}$$

$$\frac{\text{hosszúság}}{(\text{idő})^2} = \text{gyorsulás, mértékegysége: } \frac{m}{s^2}$$

tömeg gyorsulás = erő, mértékegysége: $\frac{\text{kgm}}{\text{s}^2} = \text{N}$ (newton)

erő . hosszúság = munka, mértékegysége: $\text{N} \cdot \text{m} = \text{J}$ (joule)

Önálló névvel rendelkeznek még az alábbi, előbb nem említett mértékegységek:

frekvencia	Hz (hertz)
nyomás	Pa (pascal)
teljesítmény	W (watt)
feszültség	V (volt)
ellenállás	Ω (ohm)

stb.

Az egységek decimális többszöröseit és törtrészeit prefixumokkal képezzük. exa (10^{18}), peta (10^{15}), tera (10^{12}), giga (10^9), mega (10^6), kilo (10^3), hekto (10^2), deka (10^1), deci (10^{-1}), centi (10^{-2}), milli (10^{-3}), mikro (10^{-6}), nano (10^{-9}), piko (10^{-12}), femto (10^{-15}), atto (10^{-18}).

A törvényes SI mértékegységeken kívül korlátozás nélkül használható: a liter (l); szögek mértékegységként a fok, perc, másodperc; a tonna (t); a perc (min); az óra (h); a nap (d); a kilométer per óra ($\frac{\text{km}}{\text{h}}$); a wattóra (Wh) és a Celsius fok ($^{\circ}\text{C}$).

Korlátozottan - egyes területeken - használható a terület mérésére a hektár (ha), a folyadékok és gázok nyomásának mérésére a bar (bar), az elektromos energia mérésére az elektronvolt (eV), az elektromos teljesítmény mérésére a voltamper (VA).

Az SI bevezetésének egyik hallatlan nagy előnye a már említett koherencia. További előnye, hogy minden fizikai mennyiségnek csak egy egysége van. Miután előbb-utóbb minden ország kénytelen lesz SI-re áttérni, használata megkönnyíti az országok közötti gazdasági, tudományos együttműködést.

A műszaki életben - szakemberek szerint - a gépészmérnököket "sújtja" leginkább az áttérés. Az atmoszféráról a pascalra való áttérés azt jelenti, hogy egész más nagyságrendben kell gondolkodniuk, mert pl. 1 atmoszféra az kb. 100 000 pascal. Ha pedig az energetikában eddig használt kalóriáról joule-ra térnek át, ez 4,1868-as szorzót jelent, amely szintén nagyságrendi változás lehet.

Az SI a jelenlegi tudományos - technikai fejlettségi szintnek leginkább megfelelő általános mértékegység-rendszer. A fejlődés természetesen e téren is törvényszerű, hiszen a természettudományok fejlődésével a mértékegység-rendszernek is fejlődnie kell.

Intézetünk fizikatanárai az 1977-78-as tanévtől kezdődően kizárólag az SI-t használják és ezt követelik a diákoktól is. Sok ország diákjainak ez nem külön követelmény, hanem magától értetődő dolog, hiszen otthon is ezt tanulták. Ez nemcsak európai és vietnami diákokra vonatkozik, hanem pl. etióp, tanzániai, jamaicai, nepái diákokra is.

Bár az SI-re való áttérésnek anyagi kihatásai is vannak - új tankönyvek, táblázatok, műszerek átállítása - műszaki és tudományos értéke és haszna igen nagy, és ez mindenképpen indokoltá teszi bevezetését.

IRODALOM

1. Böllöni Péter: Nemzetközi Mértékegységrendszer (SI)
Fizikai Szemle 1978/3.
2. Dr. Fodor György: Mértékegység - kislexikon
Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 1971.
3. Moldoványi Gyula: Az SI mértékegységekről
Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1978.
4. Gállos Erzsébet: Az új nemzetközi mértékegységrendszer: az SI
Élet és Tudomány, 1978. I. 6. 1. száma

НОВАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ СИСТЕМА ИЗМЕРЕНИЯ

Беланэ Шомош, преподаватель института

(резюме)

Система СИ является общей системой измерения, предложенной Международной Ассоциацией по Измерению. Эта новая система измерения в Венгрии согласно приказу Совета Министров ВНР с 1-ого января 1980-го года является общеобязательной. Система СИ включает основные дополнительные и производные единицы. Эта система измерения является когерентной, т.е. каждая величина имеет только одну единицу измерения. Автор статьи подчеркивает, что переход к СИ от старой системы единиц требует затрат, но польза системы является несомненной.

NEW INTERNATIONAL SYSTEM OF THE UNITS OF MEASUREMENT

Anna Somos, teacher of the Institute

The SI is a general system of the units of measurement proposed by the World Organization for Measurements in 1960. In Hungary it was introduced on the 1st of January, 1980, as a compulsory system of measuring. The system contains basic, supplementary and derived quantities. The system is coherent and each physical quantity has only one unit of measurement. Some of the non-SI units of measurement can still be used after the 1st of January, 1980. Turning to the new system of measurement costs a lot. In spite of this fact it should be realized, because its technical-scientific use and value make it reasonable by all means.

DAS NEUE INTERNATIONALE SYSTEM DER MAßEINHEITEN

Anna Somos, Oberassistent

Das SI-Maßsystem ist ein allgemeines Maßsystem, das 1960 von der Weltmeßorganisation empfohlen wurde. Es wird in der UVR am 1. Januar 1980 in Kraft treten. Das SI-System schließt Fundamental-, komplementäre und abgeleitete Größe in sich. Das Maßsystem ist kohärent und jede physikalische Größe hat nur eine Maßeinheit. Einige Maßeinheiten, die nicht zum SI-System zählen, werden auch nach dem 1. Januar 1980 im Gebrauch bleiben. Die Einführung des neuen Maßsystems verlangt auch finanzielle Opfer, trotzdem muß es eingeführt werden, weil sein technisch-wissenschaftlicher Wert und die Vorteile dessen Einführung durchaus gerechtfertigt sind.

AZ ÍRÁSVETÍTŐ HASZNÁLATA A MATEMATIKA OKTATÁSBAN

UGAROS LÁSZLÓNÉ intézeti tanár

Intézetünkben a matematika tanítása hagyományos módon történik. Szemléltető eszközökkel alig rendelkezünk. Egy-két nagyméretű, falra akasztható ábra, néhány kisebb méretű mágneses tábla az összes szemléltető eszközünk. Ezek felhasználási területe igen korlátozott. Ezeken kívül egy írásvetítő is rendelkezésünkre áll.

Az Intézetbe kerülésem óta foglalkoztatott a gondolat, hogy a matematika egyes részeinek oktatásánál írásvetítőt alkalmazzak. Kerestem az írásvetítőnek azokat a felhasználási lehetőségeit, amelyeket a körülményeink között nem éreztem erőltetettnek. Kiválasztottam a matematika néhány területét és ezekből néhány anyagrészt feldolgoztam az új módszerrel való tanításra. Ilyen részek voltak; a függvények tanítása, egyenletrendszerek megoldása grafikus úton, analitikus geometriai feladatok megoldása, táblázatok kezelésének tanítása.

Az írásvetítő használatához különböző anyagokra volt szükségem. Ezek a következők voltak:

- négyzethálós fólia (ritkán kapható az üzletekben);
- milliméter beosztású hálózat (ez nem vált be, mert néhány órai használat után meggörbült);
- méretre vágott fólia (ez az anyag elég vastag és hő hatására nem deformálódik);
- vékonyabb tekercsfólia és különböző színű és minőségű filctollak (alkohollal és vízzel lemosható rajzokhoz).

A szükséges anyagok beszerzése, a kereskedelemben néha fellelhető kész transzparenszek felkutatása, a filctollak beszerzése igen sok időt kíván. Ehhez a tanároknak az intézet részéről több segítségre lenne szükségük.

A filctollak vásárlásánál mindegyik fajtát ki kell próbálni, mert a rendelkezésünkre álló fóliák mindegyikéhez más és más tollra van szükség. Az alkohollal lemosható tollat olyan ábrák készítéséhez célszerű használni, amelyeket hosszabb időre szeretnénk eltenni. Ezek a tollak sajnos nagyon hamar kiszáradnak. A vízzel mosható tollakkal készült rajzok használat közben könnyen elmosódnak, olyan ábrákat jó készíteni velük, amelyeket csak rövidebb ideig akarunk használni. Ha már nincs szük-

ség rájuk, a fóliát lemoshatjuk, s újra használhatjuk. (A vékonyabb tekercsfólia lemosás után hullámossá válik.)

A következőkben ismertetek néhány általam feldolgozott és óráimon bemutatott anyagrészt.

FÜGGVÉNYÁBRÁZOLÁS ÉS FÜGGVÉNYTRANSZFORMÁCIÓ

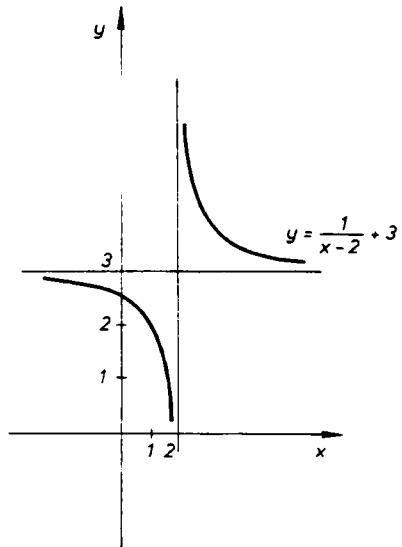
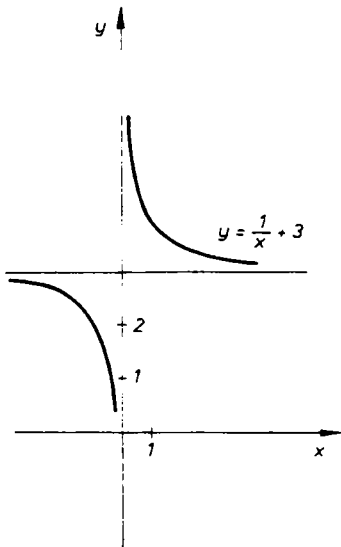
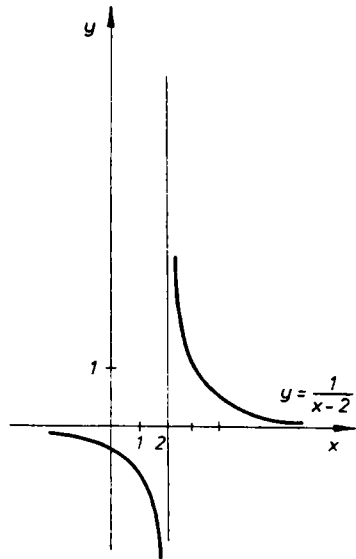
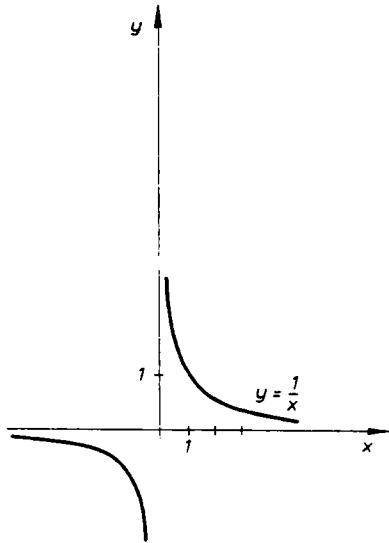
Elsőfokú függvény ábrázolása

Keskeny fóliacsíkokra különböző színű egyeneseket rajzolok. A négyzethálós fóliát ráteszem az írásvetítőre, erre egy másik lapot téve megrajzolom a koordináta-rendszert. Az első egyenest az $y = x$ függvénynek megfelelően elhelyezem a koordináta-rendszerben. Ezután az $y = mx$ függvény ábráját lehet bemutatni, az m értékét változtatva, mindegyiket más más színű egyenes ábrázolja. Most az $y = mx + b$ transzformáció kerül sorra. Itt és a többi transzformációnál jól lehet szemléltetni pl. az eltolást. Ezután egy-két hallgató azt a feladatot kapja, hogy az írásvetítőnél ő helyezzen el különböző módokon egyeneseket és a diáktársaitól kérje, hogy a látott kép alapján állapítsák meg a függvényt. (Ezt a módszert egyébként a többi függvény tanításánál is jól lehet használni.) Az órát ez a módszer kissé könnyedebbé teszi, a hallgatók szívesen vesznek részt ebben a játékban, s igyekeznek társaiknak jó nehéz feladatokat adni.

Összetettebb függvényábrázolásnál nehéz a rajzot a táblán jól és pontosan elkészíteni. Ezért pl. az $y = 2|x+1| - |x-2| + |x-5|$ függvénynél a hallgatók önállóan készítik a füzetükbe a grafikont, s utána az előre megrajzolt ábrát kivetítem. Ekkor mindenki ellenőrzi, jó-e a saját rajza. Az esetleges hibák elemzése könnyen megy a kép alapján.

A lineáris törtfüggvény ábrázolása és transzformációi

Ez is jól szemléltethető vetítéssel. Különösen az x vagy y tengely mentén való eltolást vagy a tengelyes tükrözést lehet könnyen bemutatni. Itt az $y = \frac{1}{x}$ hiperbola ábráját toljuk el a koordináta-rendszerben (az eredeti rajzot mindig együtt vetítve a transzformálttal). Pl. $y = \frac{1}{x+c}$ vagy $y = \frac{1}{x} + b$, vagy $y = \frac{1}{x+c} + b$ változások könnyen meghatározhatók, az aszimptoták elhelyezkedését is jól megérthetik a diákok. (2. ábra) Ugyanígy taníthatók a parabola és szögfüggvények transzformációi is.



2. ábra

EGYENLETEK ÉS EGYENLETRENDSZEREK GRAFIKUS MEGOLDÁSA

Egyenletrendszerek grafikus megoldásánál is jól használható az írásvetítő. Az elsőfokú egyenletrendszereknél gyorsan és pontosan el lehet helyezni az egyeneseket a koordináta-rendszerben, és a gyök könnyen leolvasható.

Másodfokú egyenletek megoldásánál is gyors ez a módszer. Pl. a következő egyenleteknél:

az $x^2 - 2x - 3 = 0$ feladatnál az $y = 2x + 3$ és az $y = x^2$ függvényeket

az $x^2 - 2x + 1 = 0$ az $y = 2x - 1$ és az $y = x^2$

az $x^2 - 2x + 3 = 0$ az $y = 2x - 3$ és az $y = x^2$

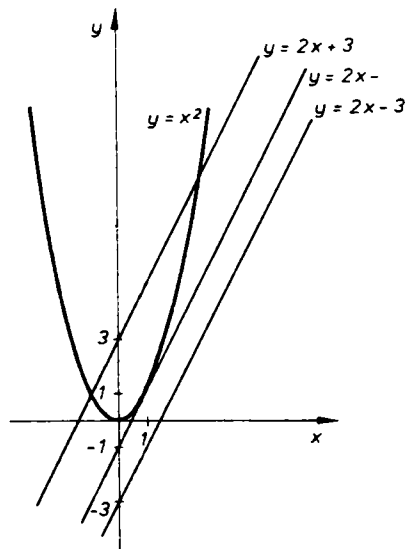
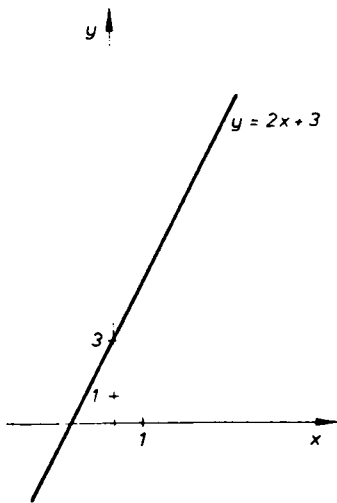
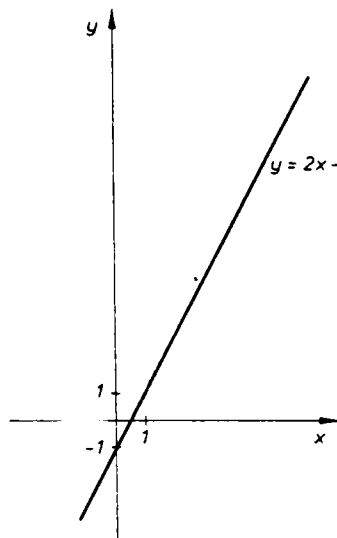
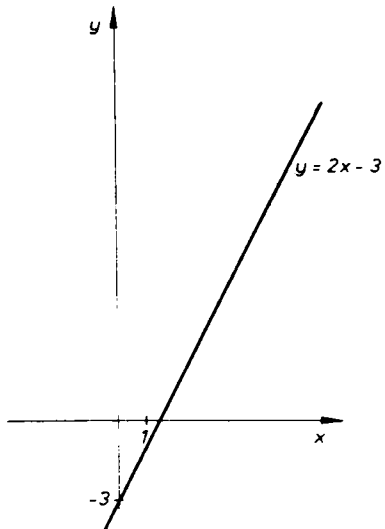
kell ábrázolni. A normál parabolát kivetítve az elsőfokú függvénynek megfelelő egyenes elhelyezve a megoldás azonnal leolvasható (3. ábra).

ANALÍTIKUS GEOMETRIA

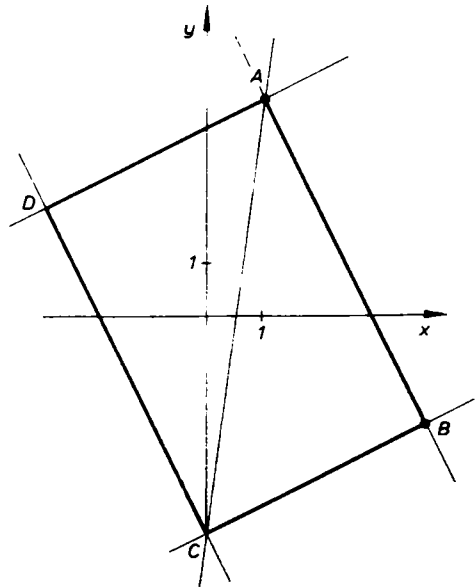
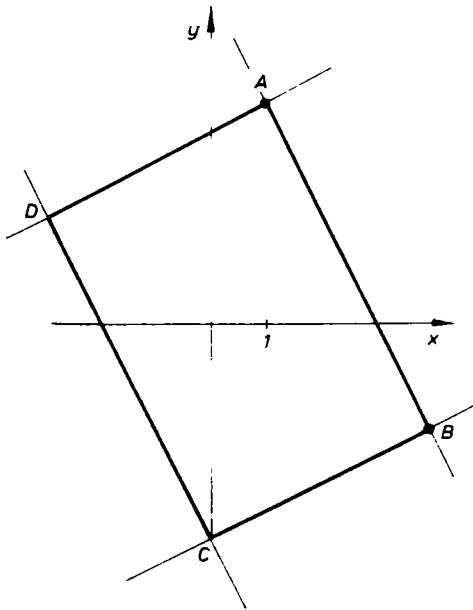
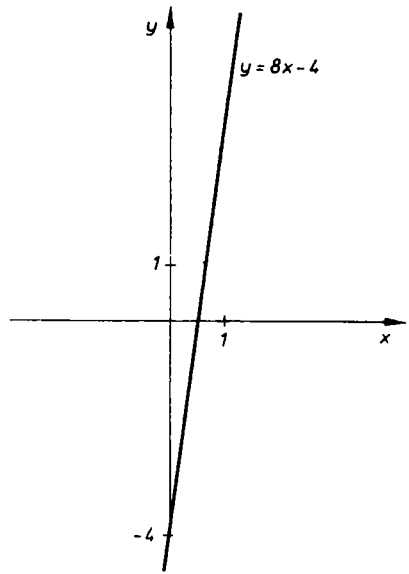
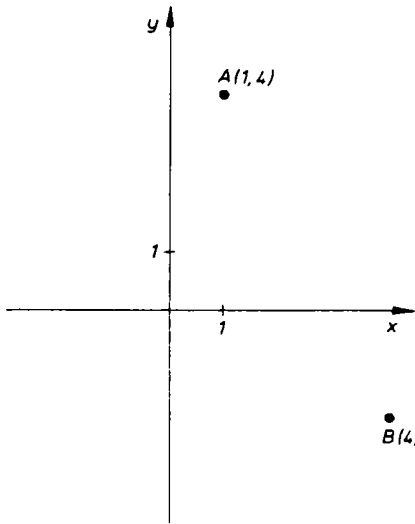
Néhány analitikus geometriai feladat megoldásánál is használtam az írásvetítőt. Ennél az anyagrésznél probléma az, hogy a feladatok megoldásánál a geometriai ismereteket is fel kell használni (ezek az ismeretek néha hiányosak). Ezért sokszor jó a feladatokat rajzok alapján elemezni. A feladatok megoldását is rajzok alapján lehet ellenőrizni. A táblai rajz nem mindig pontos, és ez az ellenőrzésnél a hallgatóknak gondot okoz. Ezért az egyenesekre vonatkozó néhány feladat ábráját kivetítettem. Pl. az ilyen feladat:

Egy téglalap két szomszédos csúcsa $(1, 4)$ és $(4, -2)$. Egyik átlójának egyenlete $y = 8x - 4$. Határozzuk meg a hiányzó csúcsok koordinátáit (4. ábra).

Itt az egyeneseket megint könnyű a koordináta-rendszerben elhelyezni. Az adott pontokat, vagy az egyenesek metszéspontját kis keménygumiból kivágott korongokkal lehet szemléltetni. Ezeket a feladatokat először geometriailag elemezzük (az elképzelt megoldásnak megfelelően a keresett egyenesek és pontok helyét kirakva, kivetítve) megállapíthatjuk az algebrai megoldás menetét, s utána a megoldás helyességét ellenőrizzük.



3. ábra



4. abra

A TÁBLÁZATOK TANÍTÁSA

A táblázatok (logaritmus, szögfüggvény stb.) tanításánál sok gondot okoz az, hogy a hallgatók hazájukban másfajta táblázatokat használtak. Így minden új táblázat kezelését meg kell az órán beszélni. Ez főleg a gyengébb csoportokban nagyon nehézkesen történik. A tapasztalat az, hogy minden egyes új táblázatot külön-külön minden hallgatónak meg kell mutatni. Ez igen sok időt vesz el az órából. Több óra alatt is nehezen érhető el, hogy a táblázatok szerkezetét és azok biztos és gyors használatát mindenki elsajátítsa. Ez nagyobb létszámú csoportoknál különösen lassan megy, hiszen egyszerre csak egy hallgatóval foglalkozhat a tanár.

Ezért merült fel bennem a gondolat, hogy olyan módszert kellene kidolgozni, amelynél minden hallgató egyszerre figyelhetné a tanár magyarázatát és nézhetné a saját táblázatát. Több lehetőség is felmerült ezzel kapcsolatban. Az egyik az, hogy episzköppal a kívánt oldalt vetítsük ki. Így egy nagy ábrát szemlélhetnének a hallgatók. Ezt azonban mégsem tartottam célszerűnek, mert az episzköp használata kissé nehézkes, és a használatához teljesen be kell sötétíteni. A sötétítés miatt viszont a hallgatók nem láthatják a saját könyvtüket.

Kisméretű táblázatokról lehetne diapozitívat készíteni és a képet diavetítővel kivetíteni. Ez a módszer azért nem felelt meg, mert a diavetítéshez is el kell sötétíteni, és a mi sok adatot tartalmazó táblázatainkról nem lehetne jól áttekinthető kisméretű diapozitívet készíteni.

Ezek után eljutottam az írásvetítő felhasználásának gondolatához. Probléma volt, hogyan állítsam elő a kivetítendő anyagot. Néhány soros szöveg esetén le lehet a szöveget fóliára gépelni. Egész oldalas, csupa számból álló táblázat gépelése rendkívül nehézkes és fáradságos volna. A sokszorosító részlegünk is tudna fóliára másolni, de ez a szöveg könnyen elmosódik.

Ezért legcélszerűbbnek látszott az, hogy a kívánt oldalakat lefényképezzük, és nagyítással a képet fényérzékeny fóliára vigyük át. Így egyszerű fotóeljárással az eredetivel azonos, megfelelő méretű, teljesen tiszta, szép, kivetíthető képet kapunk. Ehhez az intézet fotófelszerelése teljesen elegendő, a fotózletekben kapható Contaprint fényérzékeny fólia pedig nagyon megfelelő. A kész képeket célszerű két fólia közé ragasztani, részben azért, hogy a sérüléstől megóvjuk; részben, mert az írásvetítón a nagy melegben meggörbülnek. Az ilyen módon elkészült táblázatokat azután az órán kivetítve egyszerre minden diák láthatja, s ezzel egyidőben a saját táblázatában is kikeresheti a kívánt értéket. Az oldalszám kivetítése azt a hibalehetőséget is kiküszöböli, hogy valaki rossz helyen nyissa ki a könyvét.

A Matematika- Fizika szakcsoport laboránsa, Kertész Alajos, tökéletesen kidolgozta a képek készítésének technikáját. Lelkiismeretes és

pontos munkája nyomán az elkészült anyagot tanítási óráimon igen jól fel tudtam használni. Nem okoz most már különösebb gondot az sem, ha a kartársak igénylik, hogy a meglévő negatívokról a szükséges számú pozitív képet elkészítsék.

Ezt a módszert lehetne más tárgyaknál is alkalmazni, (kémiaiban, fizikában szintén sok táblázatra van szükség). De nemcsak táblázatok, hanem más ábrák, szemléltető rajzok készítésénél pl. ábrázoló geometriában, fizikában stb., is érdemes kipróbálni ezt az eljárást. (Az eljárást időközben kipróbálták és sikeresen alkalmazzák.)

Az alkalmazásnál ügyelni kell a képek változtatásának gyorsaságára. Mivel az ábrákat nem rajzoljuk a táblára, az írásvetítőn a kész grafikonok változtatása, cseréje igen gyorsan történik. A hallgatók üteméhez kell igazodni, elegendő időt kell a számukra biztosítani ahhoz, hogy a rajzokat a füzetükben elkészítsék.

A felsorolt anyagrészekén kívül természetesen a matematikának sok területe alkalmas az írásvetítővel való tanításra. További feladat lenne ezeknek a részeknek a felkutatása és feldolgozása.

Véleményem szerint jó előképzettségű csoportoknál nincs jelentősége annak, hogy a szemléltetés új módszereit alkalmazzuk. Azok a hallgatók, akik otthon már elsajátították a tananyagot, nagyobb nehézségek nélkül tudnak nálunk is jó eredményeket elérni. Itt felesleges ezeket a szemléltetéseket használni, bár a táblázatok tanításához itt is szükség van írásvetítőre, mert bizony még a jó hallgatók is sokszor eltévesztik az oldalszámot, a hasonló címek között nem igazodnak el, összetévesztik a sort az oszloppal. Ezenkívül néha egy-egy óra színesítésére is elő lehet venni az előbbieken említett módszereket.

A közepes, de főleg a gyengébb csoportoknál nagyon fontos a szemléltetés minden lehetséges módját felkutatni. Itt bizony elég sok hallgató új anyagként ismerkedik a matematika fejezeteivel, s nagy nehézségekkel küzd. A fenti módszerek alkalmazása elősegíti a jobb megértést. Ezenkívül a néha bizony fáradt hallgatókat felfrissíti, ha kissé játékosabbá tesszük az órát.

(Megjegyzés: Erről a témáról cikkem jelent meg az Audio-Vizuális Közlemények 1978. 5. számában.)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТОРА В ХОДЕ УРОКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

Ласлонэ Угарош, преподаватель Института

(резюме)

В статье говорится о практических вопросах использования проектора в преподавании математики. Автор описывает необходимые средства, материалы и учебные темы для проектора. Автор подчёркивает, что этими средствами и методами можно пользоваться и в ходе уроков по химии, физики и начертательной геометрии.

USING THE PROJECTOR IN TEACHING MATHEMATICS

Eva Ugaros; teacher of the Institute

The article contains some ideas about how projectors can be used in teaching mathematics. After general remarks we can see some worked-out topics. The author calls attention to the fact that the technology and method used in the course of teaching charts could also be used in preparing and teaching the necessary illustrations for chemistry and physics.

DAS SCHREIBPROJEKTOR IM MATHEMATIKUNTERRICHT

Eva Ugaros, Oberassistent

Im Artikel werden einige Gedanken aufgeworfen, inwiefern das Schreibprojektor im Mathematikunterricht verwendet werden kann.

Nachden allgemeinen Bemerkungen bezüglich des betreffenden Lehrstoffes werden einige ausgearbeitete Themen dargeboten. Schließlich wird unterstrichen, daß die Methode und das technische Verfahren beim Unterricht der Tabellen auch im Unterricht und bei der Ausarbeitung der nötigen Abbildungen im Chemie- und Physikunterricht stellenden Geometrie angewendet werden könnte

EGY EGYSZERŰ KÍSÉRLET A COULOMB-TÖRVÉNY BEMUTATÁSÁRA

DULLIEN TAMÁS intézeti tanársegéd

Az oktatás bármely területén tagadhatatlanul fontos szerepe van a szemléletességnek. A szemléltetés mértéke azonban tantárgyanként, tananyagoként más és más.

Intézetünkben, ahol nem anyanyelven folyik az oktatás, különösen nagy súlyt kell erre fektetni.

A szemléltetésnek különböző formái lehetségesek. Ilyenek például az ábrázolás, kísérleteknek filmen történő bemutatása, ill. az élő kísérlet. Bár jelentős filmanyaggal rendelkezünk, bőségesnek korántsem mondható. Filmeken elsősorban olyan kísérleteket célszerű bemutatni, amelyek egyrészt bonyolultak és időigényesek, másrészt - és ez a lényegesebb - olyanokat, amelyeket csak laboratóriumi körülmények között lehetne elvégezni.

Mint említettem, jelentős filmanyag van a birtokunkban. A film azonban nem pótolhatja a tanulók által végzett kísérlet élményét és hatékonyságát. Erre azonban jórészt időhiány miatt nem tudunk sort keríteni. Marad tehát a film és a tanár által bemutatott kísérlet. Célunk, hogy az utóbbiak legyenek egyszerűek, ne igényeljenek sok időt, és lehetőleg nagyban járuljanak hozzá egy-egy új fogalomkör kialakításához.

A mechanikában és az elektrosztatikában szerepel két, formailag azonos törvény. Ezek: Newton gravitációs törvénye, ill. a Coulomb-törvény. Mind a kettőben olyan erő szerepel, amely centrális és a távolság négyzetével fordítottan arányosan változik. A két tulajdonság jelentősége között nagy különbség van. Az erő centrális jellegéből következik, hogy az erőtereknek van potenciálja. A potenciál létezésének semmilyen kapcsolata sincs az erő távolságfüggésével. Bármely centrális erő erőterének - ha az gömbszimmetrikus - van potenciálja. (A fenti erők ilyenek.)

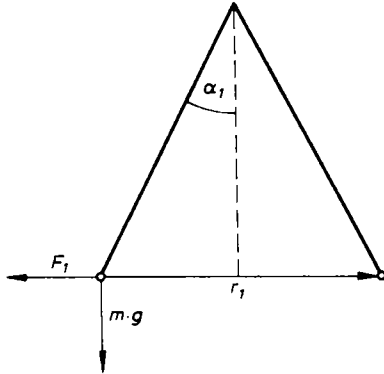
Az inverz négyzetes jelleg hordereje "csupán" abban nyilvánul meg, hogy a törvényt egyszerűbb, alkalmazhatóbb alakban is meg lehet fogalmazni. (Gauss törvény)

Az alább leírt kísérlet azért lehet jelentős, mert - bármennyire is egyszerű módon - egy természeti törvényt demonstrál.

A KÍSÉRLET LEÍRÁSA

Két egyenlő tömegű bodzabél golyót elhanyagolható tömegű, két egyenlő hosszúságú fonálra függesztünk. Tegyük fel, hogy mind a két golyónak egyenlő nagyságú, azonos minőségű töltése van (Q). Mind a két golyóra két erő hat: az elektrosztatikus és a nehézségi erő. Egyensúlyi helyzetben (l: az ábrát)

$$F_1 = m \cdot g \cdot \operatorname{tg} \alpha_1$$



5. ábra

A Coulomb-törvény felhasználásával:

$$F_1 = Q^2 / 4 \pi \epsilon_0 r_1^2$$

Ha most az egyik golyó töltését eltávolítjuk (pl. a kezünkkel), és utána összeérintjük a golyókat, azoknak megint egyenlő töltésük lesz, nevezetesen $Q/2$. A most kialakuló egyensúlyi helyzetre felírva az egyenletet:

$$F_2 = (Q/2)^2 / 4 \pi \epsilon_0 r_2^2$$

illetve

$$F_2 = m \cdot g \cdot \operatorname{tg} \alpha_2$$

A két erő hányadosát képezve:

$$\frac{F_1}{F_2} = \frac{\operatorname{tg} \alpha_1}{\operatorname{tg} \alpha_2} = \frac{1}{4^{-1}} \cdot \left(\frac{r_2}{r_1} \right)^2$$

Ennek az összefüggésnek az az előnye, hogy nem tartalmazza sem a töltés nagyságát; sem ϵ_0 -t; tehát nem szükséges ezeket ismerni.

Ha megmérjük az α_1 ; α_2 szögeket, valamint az r_1 és r_2 távolságokat; bizonyítani tudjuk, hogy kiindulási egyenletünk helyes. Egy gyengéssége van csak az összefüggésnek: szögeket kell mérni, ami elég nehéz. Ha azonban a felfüggeszhető fonal hossza jóval nagyobb, mint a két töltés távolsága, akkor egy közelítéssel élhetünk:

$$\operatorname{tg} \alpha_1 \approx \sin \alpha_1 = (r_1/2)/L$$

és hasonlóan,

$$\operatorname{tg} \alpha_2 \approx \sin \alpha_2 = (r_2/2)/L$$

(Ez 5°-os szög esetén 0,3%-os hibát eredményez.)
Felhasználva a fenti közelítéseket:

$$(r_1/r_2) = 4^{1/3} = 1.5874$$

Tehát egyenletünk helyességének "igazolását" egyszerű távolságméréssel megtehetjük.

Egy másik, konstruktívabb lehetőség is van. A diákok elég könnyen el tudják képzelni, hogy az erő egyenes arányosan függ a testek töltésétől, valamint azt is, hogy ez a távolsággal fordítottan arányos.

Kiindulási összefüggésünk most tehát a következő:

$$F \sim \frac{Q_1 Q_2}{r^x} \quad \text{ahol } x \text{ tetszőleges szám.}$$

Innen (két mérést végezve):

$$x = \frac{\ln 4}{\ln(r_1/r_2)} - 1$$

A kísérlethez kb. 1,5 m hosszúságú, elhanyagolható tömegű fonál szükséges. Nehézséget okozhat a két golyó távolságának pontos megmérése. Ezen úgy lehet segíteni, hogy a golyókat megvilágítjuk, és árnyékuk távolságát mérjük meg.

ПРОСТОЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ДЛЯ ДЕМОСТРАЦИИ ЗАКОНА КУЛОНА

Тамаш Дулиен, ассистент

(резюме)

В статье речь идёт о простом эксперименте, который можно показывать в условиях аудитории. Цель эксперимента - продемонстрировать студентам действия закона Кулона. Для эксперимента нужны простые инструменты, мало времени, и ошибка в измерениях является минимальной (приблизительно 2 процента).

A SIMPLE EXPERIMENT TO DEMONSTRATE THE COULOMB- LAW

Tamás Dullien, assistant teacher

The article is about a simple experiment that can be shown in the classroom as well for demonstrating the Coulomb-law. It requires simple equipments, does not take much time and the level of fault in measuring is very low, approximately 2 per cent.

EIN EINFACHER VERSUCH ZUR VORFUHRUNG DES COULOMBSCHEN GESETZES

Tamás Dullien, Assistent

Im Artikel wird ein Versuch, der auch im Klassenraum unter einfachen Umständen gezeigt werden kann, dargestellt. Es handelt sich um die Demonstration des Coulombschen Gesetzes. Die Demonstration kann mit einfachen Instrumenten durchgeführt werden, sie ist nicht zeitaufwendig und auch der Meßfehler ist sehr gering, er liegt bei etw. 2%.

MAGYARTANÍTÁS A MARTIN LUTHER EGYETEM
WALTER ULBRICHT INTÉZETÉBEN
(1978-ig összegyűjtött tapasztalatok)

SZÜCS JÓZSEF *intézeti tanár*

A hallei egyetemi előkészítő intézetben az idegen nyelvet tanító pedagógusok feladata a nyelvtanítás intenzitásának és eredményességének fokozása. Ennek előfeltétele:

- I. tanítási tapasztalatok gyűjtése és átadása;
- II. metodikai kísérletek végzése (beleértve a strukturális változtatást is);
- III. korszerű tananyagok írása.

I.

A tanítási tapasztalatok gyűjtésének területei:

- a) saját órák;
- b) a nyelvi szakción belüli hospitálások;
- c) óralátogatás más nyelvi szekcióban;
- d) óralátogatás a német nyelvű órákon.

A tapasztalatok átadásának módjai, fórumai

a) A hospitálások megbeszélése, a tanóra általános és speciális szempontok alapján történő értékelése (Speciális szempont pl.: milyen lehetőséget ad a tanár a hallgatók irányított vagy önálló tevékenységére, beszédgyakorlásra stb.);

b) részvétel a magyartanárok továbbképzési szemináriumain, ahol sor kerül a tanítási eljárások és a tananyagok elemzésére;

c) részvétel az Idegen Nyelvi Szakcsoport értekezletein, ahol rendszeresen kölcsönös tájékoztatás történik az egyes szakcsoportok tevékenységéről;

d) részvétel a Martin Luther Egyetem, az intézet vagy más intézetek által szervezett konferenciákon, valamint tananyagok, illetve a nyelvtanítással foglalkozó cikkek írása.

II.

A metodikai kísérletek főbb területei: a köznyelv, a szaknyelv és az országismeret. A magyar mint idegen nyelv tanításában a szaknyelvtanítás, az un. korrekciós eljárás kidolgozása és a kiscsoportos, az un. duális módszer állt a kísérletek középpontjában. Az utóbbi egyaránt vonatkozott a köz- és szaknyelvre, valamint az országismeretre is. Valamennyi kísérlet alapja az un. szakaszos tanulási elmélet.

A hallei egyetemi előkészítő intézetben az 1977/78-as tanévtől központi feladat a szaknyelvtanítás kérdésének megoldása.

A szaknyelvoktatás bevezetése a nyelvtanítás szemléletének változását jelenti:

- a) A köznyelv vezető szerepét a szaknyelv veszi át;
- b) a nyelvtanítás, valamint a beszédképesség fejlesztése mind a köznyelvi órákon, mind a szaknyelvtanításban elsődlegessé válik.
- c) nemcsak a második, hanem az első szemeszterre is kiterjesztjük a szaknyelv tanítását. (A szakaszos tanulás-tanítás elvének megfelelően előbb a téli, majd a nyári tanfolyamot készítjük elő. A szakaszolás a tananyag struktúrájára is vonatkozik.)
- d) A szaknyelvi oktatás egyik lényeges vonása, hogy a leíró nyelvtant előtérbe helyező oktatás helyét a szövegépítő vagy szövegtranszformációs eljárás rendszeres alkalmazása veszi át. (E szemlélet, eljárás alapján készült el az Einführung in die Sprache der Anatomie c. tananyag az orvosi szakirány számára.)

Mi indokolja ezt a strukturális változást?

a) Köznyelvre elsősorban azért van szükségünk - főleg az első szemeszterben - mert rajta a nyelvtan sokoldalúbban szemléltethető, mint szaknyelven. (Közismert, hogy a szaknyelven pl. kevésbé használt a konjuktív forma, ige múlt időben alig fordul elő, jelen időben pedig általában harmadik személyben, vagy az un. szerzői többes szám első személyében áll általában.)

¹ Arbeiter und Bauer Fakultät.

b) A köznyelvre szükség van azért is, mert a hallgatóknak be kell illeszkedniök a célnyelvet beszélők közé. De ez az ABF-en¹ másodlagos jelentőségű a szaknyelv fontosságához képest. (A köznyelv tanítása terén az országismereti tantárgy bevezetésével akarunk előbbre lépni, amelynek tanítása nem egyenlő a köznyelvvél.)

c) Miután az egyetemen nem köznyelvet tanítanak, a köznyelvi előkészítés csak közvetett segítséget ad a hallgatóknak, míg a szaknyelvi felkészítés közvetlenül használható fel.

A hallei egyetemi előkészítő intézetben a tanárok köz- és szaknyelvet is tanítanak. A szaktárgyak szakszerű tanítását viszont az un. téli és nyári tanfolyamon biológus, matematikus stb. kollégák végzik. Az tehát, hogy a magyartanárok szaknyelvet tanítanak, a hallei tanítás egyik sajátossága. Hangsúlyoznám azonban, hogy nem szaktárgyat, hanem szaknyelvet tanítanak. (Ez igen nehéz feladat, mert a szaktárgyak oktatásával kapcsolatos tapasztalata minden előkészítő intézetnek van, de szaknyelvvél kapcsolatos tapasztalat csak jelentéktelen.) A szaknyelvet oktató magyartanár tehát mindazokat az intenzív eljárásokat, amelyeket a köznyelv tanításában alkalmazott, egy-egy szaktárgy nyelvének tanításában is felhasználja. Jellemző pl. erre, hogy a szaknyelvet is struktúrákon tanítják. A szaktanároktól eltérő a magyartanárok felfogása az un. szövegközpontúságról. Ezen nemcsak a szakismeretek átadását értjük. A nyelvtanítás kommunikatív-funkcionális alapon történik, vagyis a nyelv közlő funkciójával (nyelvtan, szemantika, stilisztika stb.). Ez talán a leglényegesebb szemléletbeli különbség, mert jelentős változást eredményez az oktatás mennyiségi és minőségi oldalát tekintve. Nem kell mindent tanítanunk és főleg nem egyforma részletességgel. Célunk olyan jártasságok és készségek kialakítása, amellyel a hallgató idegen nyelven képes reprodukálni az anyanyelvén tanult ismereteket, illetve új ismeretek szerzésére is képes.

A szaknyelvtanítás elvi alapjai a Martin Luther Egyetem Walter Ulbrich Intézetében:

- a nyelvtan tanításának - tágabb értelemben a kommunikációs készségek fejlesztésének - alárendelt a szaknyelv tanítása;

- a pszichológia elveinek, valamint a didaktikai elveknek következetes alkalmazása az idegen nyelv tanulásában:

a) a szakaszosság, a viszonylag kisebb egységekben történő előrehaladás elve (beleértve a feladatok és gyakorlatok egymásra épülését, amely tanulási modellt képez);

b) a rövid időn belül történő megerősítés elve (a visszakapcsolási lehetőségek megteremtésével);

c) az egyéni ütem elve (beleértve az egyéni, a páros, kiscsoportos munkaformát);

- d) az aktív válaszadás elve (reprodukción, variáción és produktív szinten);
- e) a munka-(szervezeti) formák célszerű alkalmazásának elve (frontális, kiscsoportos, duális, egyéni);
- f) a differenciált oktatás részeként az ún. korrekciós eljárás alkalmazása; - "A szakaszos (főleg formatív) és összegező (szummatív) ellenőrzésre, értékelésre készített tesztek alapján hallgatóként kapcsolunk vissza a pótolnivalóra, vagyis a hallgatók közötti tehetségbeli különbségeket úgy egyenlítjük ki, hogy a gyengébb hallgatók több időt fordíthatnak a tanulásra, s ezzel elérjék a kívánt szintet." (CARROLL, J.)
- g) a monológikus és a dialógikus beszéd azonos szintű, mennyiségű gyakorlása az I. szemeszterben; a második szemeszterben pedig a monológikus beszéd és szöveggépzésre alkalmas gyakorlatok elsőbbsége;
- h) a tanultak önálló alkalmazásának elve '(vagyis a hallgató a célnyelven képes legyen visszaadni azt is, amit az anyanyelvén tanult, tágabb értelemben olyan jártasságokkal, készségekkel rendelkezők magyar nyelvből, amellyel eredményesen folytathatja egyetemi tanulmányait);
- i) az egyenlő esélyek elve.

Néhány megjegyzés a fenti elvekhez:

Az egyenlő esélyek elve a magyar mint idegen nyelv, szaknyelvtanításban azt jelenti, hogy az NDK-ban előkészített hallgatók ugyanolyan szaktárgyi és nyelvi ismeretekkel kezdjék el magyarországi tanulmányukat, mint a magyar hallgatók. Az egyenlő esélyek elve csak megközelítően valósítható meg. Feltételei:

- száz százalékgig meg kellene egyeznie a német nyelven tanított szaktárgyi anyagnak a magyar középiskolák tananyagával;

- a szaktárgy fogalomrendszerét át kell alakítani, transzformálni kell a célnyelvre;

- a megtanult fogalmakhoz magas szinten funkcionáló mechanizmus létrehozása szükséges, amely a fogalmak mondattá, beszédelemékké való szerkesztésére teszi alkalmassá a hallgatót; (beleértve a szaknyelvi kommunikációhoz szükséges valamennyi szintet: megértés, olvasás, írás, beszéd; más szempontból felsorolva: a) reprodukció, b) variációs és c) produktív készség).

A német nyelven tanított szaktárgyi anyag

Ebből a szempontból a részletesebb elemzéstől eltekinthetünk, mert nem olyan faktor, amelyet befolyásolni tudunk. Néhány jellegzetesség:

- az ABF-en nemcsak olyan hallgatók érettségiznek, akik az "Erweitere Oberschule" (középiskola) tanmenete szerint tanultak, hanem un. "Fachschule"-be (szakiskola) jártak, ahol nem történik meg a kívánt szaktárgyra való felkészítés;

- az Erweitere Oberschule tanmenete - tekintettel a 11 és a 12 osztályra - nem egyenlő az ABF tanmenetével;

- az ABF tanmenete, programja lényegében megegyezik a NEI programjával. Eltérés a "hogyanban" és a tanítottak mélységében van.

Az anyanyelven tanult szaktárgy fogalomrendszerének transzformálása

Ahhoz, hogy az egyetemeken a célnyelven új fogalmakat tanítsanak, feltétlenül szükségük van arra, hogy az anyanyelven tanult fogalmakat, szavakat, terminus-technikusokat már magyarul ismerjék, illetve olyan szinten tudják a hallgatók, amely alapján kudarcmentes előrehaladás lehetséges. Biológiából a "Csontvázrendszer" c. téma alapján például ez teljesen elérhető a tananyagaink feldolgozásával, mert az I. szemeszterben használt jegyzetünk 104, a téli tanfolyamra használt 38 szót, fogalmat tartalmaz. (Az utóbbi nem adható össze a 104-gyel, mert már abban szerepel.)

A Dr. Nagy Mária és Dr. Perendy Mária által összeállított "Biológiai önképző"-ben, amely a magyar középiskolákban tanított ismeretek lényegét tartalmazza, a csontvázrendszer fejezete (csontok, szalagok, porcok, ízületek, csontváz), mintegy 107 fogalmat tartalmaz, következésképpen a külföldi hallgatók számára is elegendő ennyi.

Az 1977/78-as tanév végén kísérletképpen lefordítottam a hallgatókkal magyarra, amit németül tanultak. Lényegében minden hallgató jól oldotta meg a fordítást, de volt néhány érthetetlen mondat is, amely nem fogalomzavarról árulkodott, hanem a mondatszerkesztéséhez szükséges nyelvtani tudás hiányáról.

A többi anatómiai tananyagra az jellemző, hogy az I. szemeszterben használt jegyzet 20-30 új fogalmat tartalmaz egy-egy témából; a téli tanfolyamé 30-40-et, tehát ajánlatos még más szöveggel is bővíteni a szókinccset. Így a hallgatók az anyanyelven tanultakat is használni képesek feleleteikben, illetve új ismeretek szerzésében.

A szaknyelvi kompetencia kialakítása

Az előző két fejezet alapján megállapíthatjuk, hogy az egyenlő esélyek elve akkor valósulhat meg, ha a magyar szaknyelv idegen nyelvként

történő tanítása vállalja az egységesítő, kiegyenlítő, koordináló funkciót - hasonlóképpen mint a NEI, de nem olyan mélységben. Az ABF-en a német nyelven már megtanult fogalmak célnyelvre való átültetése állhat a tanítás központjában, valamint a fogalmakkal való operációs készség, jártasság, képesség kialakítása is, amit végső soron szaknyelvi kompetenciának nevezhetünk. A szaknyelvi kompetencia létrehozásához három rész cél elérése szükséges tapasztalataink szerint: a reprodukciós, a variációs és a produktív készségek kidolgozása.

Ha a felsoroltakat követelményként értelmezzük, a reprodukzív szint közepes, a variációs jó, a produktív jeles osztályzatnak felel meg, de ezt befolyásolja még a nyelvtani tudás is. (Gyakori jelenség, hogy a gyengébb képességű, szorgalmú hallgató minden szaknyelvi fogalmat megtanul, de a kommunikáló képessége alacsony, tehát pl. a kiejtés és a megértést is zavaró mondat szerkesztés miatt egy osztályzattal rosszabb jegyet kap.)

A tanulás feltételeinek megváltozása magával hozta a követelmények megváltoztatását is. Amíg az ABF-en csak a második félévben tanultak szaknyelvet hallgatóink és sokkal kevesebb témán, mint jelenleg (pl. csak anatómiából álltak a tételek), jeles osztályzatot lehetett szerezni már az első szint (reprodukciós) teljesítésével is. Természetes, hogy nem jöhetett létre transzformképes tudás, a legjobb tanulókra is a mechanikus bevézés révén szerzett ismeret volt jellemző, hiszen nem állt rendelkezésünkre olyan anyag, tankönyv, amelyen pl. a variációs szinthez szükséges gyakorlatokat végezzenek; a tanultakat automatizálhassák; vagyis végső soron a kommunikatív szempontú oktatás alapján sajátítsák el a szaknyelvet is.

A hallei tapasztalataink alapján megállapítható, hogy a szaknyelv idegen nyelven történő tanításának sikeressége nem a nyelvészeti és pszichológiai tényezőkön múlik, hanem főleg a metodikán. A szaknyelvtanuláshoz elsősorban olyan tankönyvekre van szükség, amelyek nagyrészt átveszik azt a funkciót, amelyet a tanár töltött be a tananyag exponálásában, gyakoroltatásában és ellenőriztetésében.

A szaknyelvre az jellemző, hogy nem szitutív, hanem tematikus. Ez igen lényeges különbség, mert köznyelvi szituáció nagyon sok lehet, és lehetetlen megállapítani előre, hogy az egyén az adott szituációban hogyan fog viselkedni, illetve csak megközelítően tudunk neki segítséget nyújtani, és a szükségesnek vélt nyelvtudással felvértezni. Például a legegyszerűbb szituáció: helyet kínálni valakinek. Ebben az esetben is több variációval kell számolnunk. A szaknyelv esetében a téma köti a hallgatót. Ha azt állítja, hogy "az emberi csontváz 206 csontból áll", minden további művellet már csak nyelvtani. A köznyelvhez viszonyítva a szaknyelv, a szaknyelvi téma, szöveg könnyebben programozható, valamilyen tanulási modellel gyorsabb és biztosabb az elsajátítása, mint a köznyelvé. Amíg a köznyelvben tanított, tanulandó szituáció, illetve az ehhez szükséges nyelvtan és szókincs megtanulását esetleg nem is tartja célszerűnek a hallgató (pl. cigaretta vásárlása nemdohányzó esetében); az orvosnak ké-

szülő hallgató száz százalékig meg van győződve, hogy például bármely anatómiai téma tudására szüksége lesz, vagyis a motiváció elsőrendű eszközként, irányító erőként lép fel a szaknyelvtanításban, tanulásban.

Az ABF szaknyelvóráin például biológiából azt tapasztaljuk, hogy amíg a köznyelv elsajátításában nagy a különbség egy-egy csoporton belül a hallgatók teljesítménye között, (a skála az elégségestől a kitűnőig tart); szaknyelvből csak jó és jeles osztályzatot értek el. Ez részben azt bizonyítja, hogy az általunk alkalmazott tanulási modell jó, másodszer pedig bizonyítottan látjuk azt a kijelentést, hogy "A nyelv elsajátításában a fő szerepet nem a képesség, hanem a motiváció és az elsajátítás stratégiája játssza."^x, amelyet a tanuló választ meg, illetve a mi esetünkben az adott tanulási modellhez is alkalmazkodva a hallgató optimális eredményt dolgozik.

III.

A tananyagírás legfontosabb területei:

- köz- és szaknyelvi jegyzetírás;
- laboratóriumi és gyakorló füzetek készítése;
- ellenőrzés céljára írt tesztek, tesztorozatok (a korrekciós eljárás alkalmazásához);
- az audiovizuális eszközökhöz (pl. írásvetítő, diavetítő) irandó anyagok készítése.

A tanításon kívül a szaknyelvi jegyzetírás a legfontosabb feladat. Az oktatás struktúrájának megváltoztatása a köznyelv és a szaknyelvek tanításának egyidejű kezdését jelenti. Az orvosi szakirányú csoportokban már az 1978/79-es tanév első hetétől két-két órán biológiai, illetve kémia szaknyelvi oktatás folyt, hogy a hallgatóink a téli tanfolyamra legalább ezer szót tudjanak. Begyakorolják a legfontosabb (szaknyelvi) struktúrákat, vonzatos szerkezeteket. El kell érniük a szaktárgyak tanuláshoz szükséges szintet a hallás utáni értés, az íráskészség, valamint a dialógikus és monológikus beszéd-készség terén. Más szakirányú csoportokban csak heti két órában tanítottunk szaknyelvet (mérnököknek matematikát és fizikát, bölcsészeknek történelmet, irodalomtörténetet).

A szaknyelv oktatása jegyzet és kísérleti tananyag alapján történt. I. szemeszter: "Szaknyelvi bevezető: biológia, kémia, matematika, fizika". A téli tanfolyam anyagát az egyes szakirányok számára a szaktárgyak oktatói, a NEI munkatársai írták. A II. szemeszterben az I. szemeszter és a téli tanfolyam anyagát használtuk fel, valamint szükség szerint a NEI jegyzeteit, tankönyveit.

^x UJATJUTNYEV, M. K.

A nyári tanfolyam tematikáját természetesen főként a téli tanfolyam anyaga határozza meg, a szaktárgyat tanító kollégák azt bővítik, mélyítik el. (Szeretnénk elérni, hogy a hagyományos órák mellett előadásokat is hallgathassanak a hallgatók. A tanult anyag alapján a dialógikus és monológikus beszédet gyakorolnák, ha az előadást szemináriumi foglalkozás követné.)

x x x

E cikkben a hallei magyar nyelvtanárok sokoldalú tevékenysége közül csak a szaknyelvvvel kapcsolatos elvi és gyakorlati kérdésekkel, metódikai kísérletekkel és a jegyzetírás kérdéseivel foglalkoztunk. Célja az előkészítő munka ismertetése volt, az érintett problémákkal (köznyelvtanítás, országismeret, korrekciós eljárás a kiscsoportos, illetve duális nyelvoktatás mint intenzív tanulási- tanítási eljárás, az audio-vizuális eszközökhöz írt tananyagok stb.) más cikkben szeretnénk foglalkozni.

MEGJEGYZÉSEK

1980-ra már tízéves lesz a duális módszertani kísérlet és oktatási gyakorlat, melynek részleges alkalmazására a hallei előkészítőben került sor, ahol ehhez megfelelő tananyag készült. Néhány javasolt irodalom és tananyag az érdeklődőknek:

Szűcs József: Duális programozott oktatás, 1972. NEI (kézirat)

Szűcs József: Kiscsoportos foglalkozás a magyar mint idegen nyelv tanításában. 1972. NEI (kézirat)

Kühn, H.: Fremdsprachliche Vorbereitung, Martin Luther Universität, Halle-Wittenberg Wissenschaftliche Beiträge, 1977. 19 (E 17), S. 59-63.

Kühn, H.: Gesprochenes Ungarisch, Lehrmaterial, Martin Luther Universität Halle-Wittenberg, 1977.

Kühn, H.: Einführung in die Sprach der Anatomie. Lehrmaterial, MLU, Halle, 1978.

IRODALOM

1. John B. Carroll: A Modell of School Learning Teachers College Record, 1963. 723-733.

Dr. Nagy Mária - Dr. Perendy Mária: Biológiai önképző, Gondolat Kiadó, Bp., 1975. 240-245 old.

3. Talizina, N. F.: A programozott oktatás elméleti problémái
Tankönyvkiadó, Bp. 1970.

4. Ujatjutnyev, M. K.: Zaviszimoszty tehniki obucsenyija ot sztrategija
uszvoenyija.
Ruszkij jazik za rubezsom, 1978/2. 42-51.

ПРЕПОДАВАНИЕ ВЕНГЕРСКОГО ЯЗЫКА В ИНСТИТУТЕ ИМ. ВАЛЬТЕРА
УЛБРИХТА УНИВЕРСИТЕТА ИМ. МАРТИНА ЛУТЕРА

Йожеф Сюч, преподаватель Института

(резюме)

Автор сообщает опыт преподавания венгерского языка в выше-
указанном институте до 1978-ого года. В статье говорится о
некоторых методических экспериментах, связанных с теорети-
ческими и практическими проблемами преподавания специа-
ла.

TEACHING THE HUNGARIAN LANGUAGE IN THE WALTER ULBRICHT
INSTITUTE OF THE MARTIN LUTHER UNIVERSITY

(Collected experiences up to 1978)

József Szücs, teacher of the Institute

The author gathers his experiences about teaching Hungarian
Language in the Walter Ulbricht Institute. He gives an
account on some methodological experiments on theory and
practice of teaching technical language.

DER UNGARISCHUNTERRICHT IM WALTER-ULBRICHT-INSTITUT
DER MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT

József Szűcs, Oberassistent

Der Verfasser gibt eine Zusammenfassung der Erfahrungen des Ungarischunterrichts im Walter-Ulbricht-Institut bis zum Jahre 1978. Er berichtet über einige Versuche im Bereich der Methodik. Diese schneiden theoretische und praktische Fragen des Unterrichts der Fachsprache an.

ANYANYELV, IDEGEN NYELV, FORDÍTÁS

Összeállította: SZABÓ ZOLTÁN, az intézeti könyvtár vezetője

1107. BENKŐ Lóránd: Anyanyelv és társadalom. = MNy. LXXII, 1976. 4. 385-394. p.

anyanyelv

1108. GRÖSCHL, Rosemarie: Zu einigen Fragen des Verhältnisses zwischen Mutter- und Fremdsprache aus fremdsprachmethodischen Sicht. = DAF 14. 1977. 3. 158-161. p.
Az anya- és idegennyelv viszonyának néhány kérdése nyelvtanítás-módszertani szempontból.

Idegennyelv - anyanyelv

1109. TROST, K.: Übersetzungswissenschaftliche Terminologie und Übersetzungsanalyse (am Beispiel der Russisch-Deutschen Übersetzung). Folia Linguistica. T.X. 1976. 3/4. 197-216. p.
Fordítástudományi terminológia és fordításanalízis.

fordítás

1110. BALÁZS János: Az indoeurópai nyelvrokonság elmélete tipológiai szempontból. = ÁNyT. XII. 1978. 5-27. p.

nyelvtipológia

1111. BIHARI J.: Vengerszko-vosztocsnoszlavjanszkie jazükovüe kontaktü. = Voproszü Jazükoznaniija. 1975. 2. 147-149. p.
Magyar-keleti szláv nyelvi kapcsolatok.

nyelvi kapcsolatok, magyar-szláv

1112. BLANKE, Detlev: Interlinguistik und interlinguistische Forschungen. = ZPhSK. 30. 1977. 6. 619-629. p.
Interlingvisztika és interlingvisztikai kutatások.

interlingvisztika

1113. GALKIN, I. Sz.: Nekotorŭe voproszŭ kontaktirovanija jazŭkov.
= Szovetszkoe Finno-Ugrovedenie. XIII, 1977. 2. 107-
-110. p.

A nyelvi kapcsolatok néhány kérdése.

1114. PÉTER Mihály Jegyzet a funkcionális nyelvhasznításról = ANyT.
XII. 1978. 221-231. p.

nyelvhasznítás

Interferencia, kontrasztívítás

1115. AHUNZJANOV, E.M.: O razgranicseii interferencii i transzfe-
rencii v uszlovijah jazŭkovŭh kontaktov. = Vop. Ja-
zŭkoznanija. 1978. 5. sz. 72-81. p.
Az interferencia és transzfer csökkentése a nyelvi
kapcsolatokban.

interferencia, transzfer

1116. BÁNHÍDI Zoltán: Tanulások a magyar és angol határozói rendsze-
rek összevetéséből. I. = Nyelvünk és Kultúránk 26.
1977. 58-62. p.

kontrasztívítás, magyar-angol, határozók

1117. BÁNHÍDI Zoltán: Tanulások a magyar és az angol határozói rend-
szerek összevetéséből. II. = Nyelvünk és Kultúránk.
27. 1977. 48-53. p.

kontrasztívítás, magyar-angol, határozók

1118. BÁNHÍDI Zoltán: Tanulások a magyar és az angol határozói rend-
szerek összevetéséből III. = Nyelvünk és Kultúránk.
29. 1977. 55-59. p.

Kontrasztívítás, magyar-angol, határozók

1119. BÁNHÍDI Zoltán: Tanulások a magyar és az angol határozói rend-
szerek összevetéséből. IV = Nyelvünk és Kultúránk.
31. 1978. 40-48. p.

kontrasztívítás, magyar-angol, határozók

1120. BÁNHÍDI Zoltán: Az állítmányi viszony a magyar és az angol mondat szerkesztésben. = Nyelvünk és Kultúránk. 25. 1976. 38-43. p.

kontrasztívítás, magyar-angol, állítmány

1121. BÁNHÍDI Zoltán: Hungarian as a foreign language. A contrastive presentation of Hungarian and English predicative constructions = Ann. Univ. Sci. Bp. Sect. Linguist. 7. 1976. 193-202. p.

A magyar, mint idegen nyelv. Magyar és angol predikatív szerkezetek kontrasztív bemutatása.

kontrasztívítás, magyar-angol, predikatív szerk.

1122. GINTER Károly: A magyar-angol összetevő nyelvészeti munkálatok eredményei. = MNyr. 102. 1978. 2. sz. 239-244. p.

kontrasztívítás, magyar-angol, ált.

1123. HAMMARBERG, Björn - VIBERG, Ake: The place-holder constraint, language typology, and the teaching of Swedish to immigrants. Studia Linguistica, 31. 1977. 2. 106-163. p.

A helyhezkööttség kényszere, nyelv-tipológia, és a svéd nyelv tanítása bevándorlóknak.

kontrasztívítás, svéd-idegen nyelv

1124. KAPÁS Ferenc: Jön-megy, hoz-visz. MNyr. 102. 1978. 4. sz. 395-407. p.

magyar nyelv, igék

kontrasztívítás, magyar-szlovák, igék

1125. KIEFER Ferenc: A középfokú összehasonlítás a magyarban és a lengyelben (a melléknevek jelentéstanához). ÁNyT. XII. 1978. 173-183. p.

kontrasztívítás, magyar-lengyel, melléknév

1126. PATAKI Pál: Étude contrastive du futur en hongrois et en français. = Ann. Univ. Sci. Bp. Sect. Linguist, 7. 1976. 69-86. p.

Kontrasztív tanulmány a magyar és francia jövő időről.

kontrasztívítás, magyar-francia, igék

1127. PERROT, J.: Analyse contrastive et niveau de structuration. Études de Ling. Appliquée. 27. 1977. 110-113. p.
Kontrasztív elemzés és a struktúrálás színvonala.

kontrasztívítás, magyar-francia

1128. RUZSICKY Éva: A denominálás -z képzővel alkotott magyar igék és német megfelelőik. = MNY. LXXII. 1976. 4. 436-439.p.

kontrasztívítás, magyar-német, igeképzés

1129. SZABICS Imre: Les syntagmes appositifs du français et leurs équivalents hongrois. = Ann. Univ. Sci. Bp. Sect. Linguist. 7. 1976. 17-31. p.
A francia értelmezős szintagmák és magyar megfelelőik.

kontrasztívítás, magyar-francia, szintagmák

1130. VALACZKAI László: Magyar és német e hangok realizálásának összehasonlító vizsgálata. = MNYTK. 139. sz. 1976. 81-83. p.

kontrasztívítás, magyar-német, hangtan

Egyes nyelvek

1131. HUFFMAN, F. E.: An examination of lexical correspondences between Vietnamese and some Austro-Asiatic languages. = Lingua, 43. 1977. 2-3. 171-198. p.
A vietnami és néhány ausztro-ázsiai nyelv lexikális összefüggéseinek vizsgálata.

vietnami nyelv, lexika

1132. IVÁNYI Tamás: Hangrendszer és hangváltozás az arabban és a sémi nyelvekben. = ÁNyT. XII. 1978. 145-177. p.

arab nyelv

1133. SMITH, Harlie L.: Modern Written Arabic I. reviewed by Ladislav Drozdík. = Linguistics. 140. 91-95. p.
A modern írott arab nyelv, Ladislav Drozdík áttekintése.

arab nyelv, modern irodalom

1134. VIETZE, H-P.: Zur Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Sprachen Asiens und Afrikas für allgemein-sprachwissenschaftliche Aussagen. = Asien, Afrika, Latein-Amerika. Bd. 6. 1978. H. 5. 936-941. p.
Ázsia és Afrika nyelveiről való tudományos ismeretek jelentősége általános nyelvtudományi szempontból.

afrikai, ázsiai nyelvek

Nyelvművelés, nyelvhasználat, kompetencia, valencia

1135. DEME László: A nemzetiségi magyar nyelvművelő munka új feladatai. = MNyr. 101. 1977. 2. 171-174. p.

nyelvművelés

1136. MOYNE, J. A.: The Computability of Competence. Linguistics. 188. 1977. 5-10. p.
A kompetencia kiszámíthatósága.

kompetencia

1137. PERL, M.: Bibliographie zur modernen Valenzforschung. (3. Folge) = DaF. 14. 1977. 2. 126-128. p.
A modern valenciakutatás bibliográfiája.

valencia

1138. SCHRÖDER, Jochen: Valenz, Rektion und Präposition. = DaF. 14. 1977. 4. sz. 363-368. p.
Valencia, vonzat és előjáró.

valencia, vonzat

1139. SELIGER, H. W.: Linguistic Competence and the Language Users. = Linguistics. 187. 1977. 65-72. p.
Nyelvi kompetencia és a nyelv használói.

kompetencia

1140. SZENDE Tamás: Kapcsolatzavarok mindennapi nyelvhasználatunkban. = MNyr. 101. 1977. 4. sz. 481-488. p.

nyelvhasználat

Szaknyelv, idegen szavak

1141. BÁNHÍDI Zoltán: A magyar mint idegen nyelv és a magyar orvosi nyelv. = MNy. LXXII, 1976. 2. 183-196. p.

szaknyelv, orvosi

1142. BENKŐ Lóránd - LŐRINCZE Lajos: Az idegen szavakról. = MNyr. 101. 1977. 2. 129-141. p.

idegen szavak

1143. KARCSAY Sándor: Szaknyelveinkről és a több jelentésű szavainkról. =MNyr. 101. 1977. 2. 158-163. p.

szaknyelv

1144. LADÓ János: Idegen szó, magyar szó, világnézet. = MNy. LXXII, 1976. 2. 155-171. p.

idegen szavák

1145. NYIRKOS István Az idegen szavak használatának nyelvhelyességi elveiről. = Látóhatár 1976. szept. 182-193. p.

idegen szavak

1146. ZEMAN László: A tudományos nyelvhasználat. = MNy. 74. 1978. 3. 316-333. p.

tudományos nyelv, szaknyelv

Nyelvtanítás

1147. APELT, Walter: Aufgaben, Inhalte und Organisationsformen der methodischen Ausbildung von Fremdsprachenlehren. = DaF. 14. 1977. 3. 129-135. p.
Az idegennyelv-oktatók módszertani képzésének feladatai, tartalma és szervezeti formái.

nyelvtanítás - nyelvtanár, képzés

1148. BAL, Mieke: L'analyse structurale du récit: ordre dans le désordre. Le Français dans le Monde. 130. 1977. juli 6-14. p.

Az elbeszélés strukturális elemzése: rend a rendet-
lenségében.

nyelvoktatás, szövegek

1149. BAUTIER-CASTAING, É.: Modèles syntaxiques et stratégies d'apprentissage. = Le Français dans le Monde. 129. 1977. 54-59. p.
Szintaktikai modellek és az oktatás stratégiája.

nyelvoktatás, modellek

1150. BAUTIER-CASTAING, Elisabeth: De la langue à l'élève: enseignement ou apprentissage. = Le Français dans le Monde. 133. 1977. nov. -dec. 67-72. p.
A nyelvről a hallgatóknak: oktatás vagy tanítás.

nyelvokt. elm.

1151. BESSE, H.: Image codée et image non codée. = Voix et Images du CREDIF. Nr. Special. De vive voix. 1977. 21-26. p.
Kódolt kép és nem kódolt kép.

képek, nyelvtanítás módszertan

1152. BORISSEVIC, Pavel: Einige linguistische und psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts und des Unterrichts im Sprachlabor. - DaF. 14. 1977. 3. 162-165. p.
Az idegennyelvoktatás és a nyelvi laboratóriumi munka néhány nyelvészeti és nyelvpszichológiai aspektusa.

nyelvoktatás elm. - nyelvészet

1154. CZEPLUCH, Hartmut - JANSEN, H. - TUSCHINSKY: Wie viele "pädagogische Grammatiken" für den Fremdsprachen-Unterricht? = Linguistik und Didaktik. 8. 1977. 31. 219-230. p.
Mennyi "pedagógiai nyelvtan" kell az idegennyelv-oktatásban?

nyelvoktatás, nyelvtan

1155. DENCSEVA, K.: Uprazsnenija sz perfokartami - effektivnaja forma obratnoj szvjazi. = Ruszszkij Jazük v Nacional'noj Skole. 1974. 3. 85-89. p.

Gyakorlatok programkártyákkal a visszacsatolás hatékony formája.

Nyelvtanítás gyak. programkártya, programozott okt.

1156. DOMMERMUES, Jean-Yves LANE, Harlan: On Two Independent Sources of Error in Learning the Syntax of a Second Language. Language Learning, 26. 1976. 1. 111-124. p.
Két különböző hibaforrás az idegen nyelv szintaxisának elsajátításánál.

nyelvtanítás, mondattan

1157. DUCROQUET, Lucile: Of the importance of the Visual Element in Listening Comprehension Testing, in a Foreign Language Context = A-VLJ. 15. 1977. 8. sz. 251-253. p.
A vizuális elem fontossága a hallás útján való tanulás vizsgálatánál idegen nyelvi szövegösszefüggésben.

vizualítás

1158. GARCIA, P. A.: A Test of Reading Following Comprehension Training. IRAL. XV. 1977. 4. sz. 307-319. p.
Az olvasást követő felfogás gyakorlásának tesztje.

nyelvtanítás

1159. GENESEE, F.: The Role of Intelligence in Second Language Learning. Language Learning. 25. 1976. 2. 267-280. p.
Az intelligencia szerepe a második nyelv tanulásánál.

nyelvtanítás, tudatosság

1160. GUTSCHOW, Herald: "Authentizität" und "Aktualität in Texten für Fremdsprachenunterricht. = Zielsprache Deutsch. 1977. 4. sz. 2-12. p.
Az idegennyelv-oktatásra szánt szövegek megbízhatósága és aktualitása.

nyelvtani és szövegadaptáció

1161. HAASE, E. - MENGLER, K.: Zur Bestimmung von Inhalten im Fremdsprachenunterricht. Linguistik und Didaktik. 29. 1977. 1. 51-62. p.
A tartalom meghatározása az idegennyelv-oktatásban.

nyelvokt. elm. tartalom

1162. HEYER, Peter - POHL, Lothar: Syntagmatische und paradigmatische Beziehungen im Sprachsystem und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. = DaF 14. 1977. 1. 9-19. p.
Szintagmatikus és paradigmaticus kapcsolatok a nyelvi rendszerben és jelentőségük az idegennyelv-oktatásban.

nyelvtanítás, módszertan

1163. HOPPENKAMPS, H. - OCKEL, E. - ROTH, K-H.: Sprachdidaktiken in der Diskussion-Kriterien zu ihrer Beurteilung. Linguistik und Didaktik. 9. 1978/I. 33. 1-42. p.
Nyelvoktatási módszerek vitában - a megítélés kritériumai.

nyelvoktatás módsz. elm.

1164. HORVÁTH József: Újabb irányzatok a nyelvoktatásban. = NyT 1978. 2. sz. 33-39. p.

nyelvokt. elm. ált.

1165. INGRAM, D.E.: Current Developments in Foreign Language Teaching. = Audiovisual Language Journal. 14. 1976. 2. 71-86. p.
Az idegen nyelvek tanításának fejlődése.

nyelvoktatás, gyak.

1166. KLINZING, Hans Gerhard- WEISS, Francois: Techniques nouvelles de formation. Le Français dans le Monde. 1975. 113. 35-37. p.
A képzés új formái.

nyelvtanítás gyak.

1167. MANTHEY, Fred: Kriterien zur Bestimmung des Schwierigkeitsgrades der Inhaltsstruktur erzählender Lesetexte. DaF 14. 1977. 1. 21-27. p.
Kritériumok az olvasmányszöveg tartalmi struktúrájában a nehézségi fok meghatározásához.

nyelvtanítás, szövegadaptáció

1168. MAYER, Edgar: Une analyse transformationnelle pédagogiquement efficace. Le Français dans le Monde. 1975. 111. 31-33. p.
Egy pedagógiailag hatásos transzformációs elemzés.

nyelvtanítás, módszertan

1169. MERIO, K.: The Psycholinguistic Analysis and Measurement of Interference Errors. IRAL 16. 1978. 1. 27-44. p.
A pszicholingvisztikai analízis és az egymásrahatás hibáinak mérése.

pszicholingvisztika, nyelvtanítás

1170. NOLD, Günter: Didaktische Analyse im Fremdsprachenunterricht Probleme und Möglichkeiten Linguistik und Didaktik. 8. 1977. 2. (30) 126-136. p.
Az idegennyelv-oktatás didaktikai elemzése - problémák és lehetőségek.

nyelvoktatás, gyak.

1171. PFEIFFER, Waldemar: Some Problems of the Theory of Materials Preparation for Foreign Language Teaching. Glottodidactica IX. 1977. 3-19. p.
Az idegennyelv tanulásánál az anyag előkészítés elméletének néhány problémája.

nyelvtanítás, tananyag

1172. PORCHER, Louis: Pour une sociologie des apprentissages. = Le Français dans le Monde. 133. 1977. nov-dec. 73. 77. p.
A tanítás szociológiájáért.

nyelvoktatás, szociológia

1173. RANK, Bernhard: Der Sprachunterricht und die Theorie der Sprechfähigkeit - Thesen zur "Aufhebung" des Grammatikunterrichts. Linguistik und Didaktik. 8. 1977. 31. 210-219. p.

nyelvoktatás, nyelvtan

1174. RISZ L.: Auditivnoe obucszenie i ovlandenie lekszikoj vtorogo jazúka. Ruszszkij Jazúk za Rubezsom. 1975. 2. 79-81. p.
A második nyelv auditív tanítása és a lexika elsajátítása.

auditív megértés

1175. ROTT, Heinz - STRAUBE, Dieter: Zur tipologiesirung von Unterrichtstunden. = DaF 14. 1977. 1. 1-8. p.
A tanórák tipológizálása.

nyelvóra

1176. SCHEGLOFF, E.A. - JEFFERSON, G. - SACKS, H.: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. = Language. 53. 1977. 2. 361-383. p.
Az önkorrekciónak előnye a beszélgetések javításánál.

beszédgyakorlatok, önkorrekción

1177. SZERDAHELYI István: Idegen nyelvi oktatásunk holnapja. = Köznevelés. 33. 1977. 34. 6-7. p.

nyelvtanítás, ált.

1178. TODD, Pexton H.: A Case of Structural Interference Across Sensory Modalities in Second-Language Learning. = Word. 27. 1971. 1-3. 102-118. p.
A strukturális interferencia esete a szenzorikus modalitáson keresztül az idegen nyelv tanulásánál.

nyelvtanítás elm. strukturális interferencia

1179. Un exercice de compréhension: et d'expression une méthodologie possible. Le Français dans le Monde. 136. 1978. avril. 17-26. p.
Megértési és kifejezési gyakorlat: egy lehetséges módszer.

nyelvtanítás film

1180. USZPENSZKIJ, M. B.: Interpretacija lingviszticeseszkijh pontjatij v teorii i praktike obucsenija. Ruszszkij Jazük v Nacional'noj Skole. 1974. 3. 37-42. p.
A nyelvtudomány fogalmainak interpretációja a tanítás elméletében és gyakorlatában.

nyelvtanítás és nyelvtudomány

1181. ATILLEBOT, Lucienne: Méthode d'apprentissage de la lecture rapide. = Les Langues Modernes. 69. 1975. 2/3. 217-220. p.
A gyorsolvasás tanításának módszere.

nyelvtanítás, olvasás

1182. WAZEL, Gerhard: Zur Ermittlung komplexer mündlicher Leistungen im Unterricht für Fortgeschrittene I. = DaF 14. 1977. 4. sz. 339-347. p.
Komplex szóbeli teljesítmények kutatása a haladók oktatásában.

nyelvtanítás, teljesítményértékelés

1183. YORKE, M.: The Analysis of Verbal Exchanges in Small Group Teaching. = PLET. 14. 1977. 4. 294-299. p.
A verbális csere analízise kiscsoport tanításában.

nyelvtanítás, verbalizmus

Audio-vizuális oktatás, programozott oktatás

1184. BIRÓ Magda - ZOLTÁN István: Feleletválasztós tesztvizsga gépi kiértékelése és alkalmazása a nyelvoktatásban. = Felsőokt. Szemle 26. 1977. 2. 103-110. p.

tesztek, feleletválasztós, értékelés

1185. BISZTERSZKY Elemér: Programozott oktatás és felsőoktatás. Bev. a felsőoktatásba. Bp. 1975. 347-360. p.

progr. okt. felsőokt.

1186. SZEDLAY Péter: Audiovizuális eszközök a felsőoktatásban. = Bev. a felsőoktatásba. Bp. 1975. 331-346. p.

audio-vizuális eszközök

Nyelvtanulás, kétnyelvűség

1187. BIGGS, Bernice P.: A Preliminary Project in Teaching Silent Reading Comprehension. = Glottodidactica. IX. 1977. 159-162. p.
Előzetes tervezet a csendes olvasás tanításának elsajátításánál.

nyelvtanulás, csendes olvasás

1188. CRIPER - WIDDOWSON: Sociolinguistics and Language Teaching. = ECAL II; Papers in Applied Linguistics 155-218. p. (7257)
Szociolingvisztika és nyelvtanulás.

nyelvtanulás

1189. HAMAYAN, Else SAEGERT, Joel: Elicited imitation in second language learners. = Language and Speech. 20. 1977. 1. 80-86. p.
Ellesett utánczás a második nyelv tanulóiánál.

nyelvtanulás, utánczás

1190. MAKSZIMOV, V.I.: Grammaticeszkaja teorija i praktika izucsenije jazüka. = Vop. Jazükoznanija. 1977. 1. 28-39. p.
Nyelvtanulás gyakorlata és nyelvtani elmélet.

nyelvtanulás

1191. MEGGYES Klára S.: A szó elsajátítása a nyelvelsajátítás folyamatában. = NyK. 79. 1977. 1-2. 238-244. p.

nyelvtanulás, lexika

1192. RACLE, Gabriel: La vitesse, facteur d'apprentissage? = Le Français dans le Monde. 128. 1977. avril 21-22. p.
A gyorsaság összetevője a tanuláshoz?

nyelvtanulás

1193. ROLLETT, B.: Die Diagnose von Lernschwierigkeiten. = Unterrichtswissenschaft. 5. 1977. 4. 317-325. p.
A tanulási nehézségek diagnózisa.

nyelvtanulás, nehézségek

1194. SALGA Attila: Nyelvtanulásról, nyelvtudásról. = M. Nemzet. 32. 1976. jan. 16. 9. p.

nyelvtanulás, ált.

1195. TASNÁDY T. Álmos: Kétnyelvűség: utópia vagy lehetőség? = Nyelvünk és Kultúránk. 25. 1976. 16-20. p.

kétnyelvűség

1196. THIÉRY, C.A.J.: Le bilinguisme vrai. Études de Linguistique Appliquée. 24. 1976. 52-63. p.
Az igazi kétnyelvűség.

kétnyelvűség

Fejlődő országok

1197. BENKŐ Judit: Az oktatás helyzete Latin-Amerikában. = Köznevelés. 34. 1976. 24. sz. 12. p.

Latin-Amerika, oktatás

1198. BRAUNER, S.: Sprachpolitische Konzeptionen der revolutionären Demokraten in Afrika. = Asien, Afrika, Latein-Amerika. Bd. 6. 1978. H. 5. 929-936. p.
A forradalmi demokraták nyelvpolitikai koncepciója Afrikában.

Afrika, nyelvpolitika

1199. A fejlődő országok kutatásának problémái. = Tud. szerv. Tájékoztató 18. 1978. 5. sz. 563-565. p.

fejlődő országok, tudomány

1200. A felsőoktatás helyzete a harmadik világ országaiban. = Tud. szerv. Tájékoztató 18. 1978. 5. sz. 571-572. p.

fejlődő országok, felsőokt.

1201. HOUIS, Maurice: Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire (= Collection SUP: Le Linguiste 11) reviewed by Ivan Kalmár. = Linguistics. 147. 1975. 86-91. p.
Fekete Afrika nyelvészeti antropológiája.

afrikai nyelvek

1202. LÉVAI Béla: Soknyelvűség és oktatás Afrikában. = Köznevelés. 34. 1978. 6. sz. 12. p.

Afrika, oktatás

1203. MARTON Imre: Nemzetté válás Fekete-Afrikában. = Világosság. 19. évf. 1978. 3. sz. 145-150. p.

Afrika, Guinea

Oktatás, nevelés, felvételi rendszer

1204. DÉSIRAT, Claude - HORDÉ, Tristan: Formation des discours pédagogiques. = Langages. 11. 1977. 45. 3-8. p.
A tanári beszéd alakítása (képzése).

tanári beszéd

1205. HORVÁTH Márton: Tantervi követelmények és az oktató-nevelő tevékenység eredményessége. = Ped. Szle. 38. 1978. 9. 780-789. p.

oktató-nevelő munka

1206. SIPOS Istváné: Azonos törekvések és trendek a szocialista országok felvételi rendszereiben. = Felsőokt. Szle. 26. 1977. 2. 119-125. p.

felsőoktatás, szoc. országok, felvételi

1207. TÓTH József: A magyar felsőoktatás intézményhálózata és irányítási rendszere. Bevezetés a felsőoktatásba. Bp. 1975. 37-56. p.

felsőoktatás, magyar

Magyar nyelv

1208. ABAFFY Erzsébet: A műveltető igékről. MNy. 73. 1977. 1. 9-19. p.

magyar nyelv, igék, műveltetés

1209. ANTAL László: A szintaktikai viszonyok egy lehetséges hierarchiája. = MNy 75. 1979. 1. sz. 69-72. p.

magyar nyelv, szintaxis

1210. BALÁZS János: A magyar szenvedő szerkezet, az ikes ragozás és a műveltető igeképzés eredete. = MNy 75. 1979. 1. sz. 42-55. p.

magyar nyelv, szenvedő szerkezet

1211. BÁTORI István: Zur Syntax der Koordination im Ungarischen: ein generatives Modell. = Etudes Finno-Ougriennes. XIII. 1976. 173-200. p.
A mellérendelés szintaxisa a magyarban: egy generatív modell.

magyar nyelv, mondatban, mellérendelés

1212. BERRÁR Jolán: Szemantikai struktúrák a mondatban. = MNy. 75. 1979. 4. 385-394. p.

magyar nyelv, mondatban

1213. FABÓ Kinga: Gyakorító és mozzanatos képző a mai magyar nyelvben. = MNy. 74. 1978. 4. 453-464. p.

magyar nyelv, képzők

1214. GERGELY Piroska: A magyar feltételes mondat történetéhez = Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények. XXIII. 1979. 1. sz. 69-77. p.

magyar nyelv, mondatban, feltételes

1215. GINTER Károly: Magyarországi anyanyelvek. = Nyelvünk és Kultúránk. 36. 1979. szept. 69-72. p.

magyar nyelv, anyanyelv

1216. KISS Katalin: A magyar mondatok egy szintaktikai modellje. = NyK. 80. 1978. 2. sz. 261-286. p.

magyar nyelv, mondatban

1217. KISS Katalin E.: A határozott főnévi csoport pronominalizációja. MNy. 74. 1978. 4. sz. 445-453. p.

magyar nyelv, pronominalizáció

1218. KORCHMÁROS Valéria, M.: A magyar igealakok funkcionális rendszere. = Néprajz és Nyelvtudomány. XXI., 1977. 71-89. p.

magyar nyelv, igék

1219. MOLNÁR József: Az időtartam és a magyar magánhangzórendszer. = MNy. 74. 1978. 4. sz. 424-433. p.

magyar nyelv, hangtan, időtartam

1220. SAUVAGEOT, A.: A propos de la genèse de la conjugaison hongroise. = Études Finno-Ougriennes. T. XII. 1975. 131-150. p.

A magyar nyelv, igeragozás eredetéhez.

magyar nyelv, igeragozás

1221. SZABÓ Zoltán: Hungarian. = Revue Roumaine de Linguistique. 22. 1978. 1-4. sz. 463-480. p.

A magyar nyelv.

magyar nyelv

1222. TOMPA József: Írásbeli alakegyezéseink kérdéséhez. MNy 75. 1979. 1. sz. 87-94. p.

magyar nyelv, homonímia

1223. VARGA Györgyi G.: Mondatok szó értékben. = MNy. 74. 1978. 4. sz. 440-445. p.

magyar nyelv, mondatszók

1224. VARGA Györgyi G.: A helyesírási szabályzat szójegyzékének időszerű kérdései a köznyelvi kiejtés szempontjából. MNy. 75. 1979. 4. 475-485. p.

magyar nyelv, helyesírás

1225. VÖRÖS József: Az is kötőszóval kapcsolatos szórendi és hangsúlyproblémák. = Folia Practioco-Linguistica III. 1973. BME. 69-86. p.

magyar nyelv, szórend

1226. SZIMMER, R.: Une tournure de politesse propre a la langue hongroise. = Études Finno-Ougriennes. T. XII. 1975. 169-178. p.

A magyar nyelv egy udvariassági formája.

magyar nyelv, udvariassági formák "tetszik"

Magyar mint idegen nyelv, magyar nyelv és kultúra külföldön

1227. BODOLAY Géza: Néhány irányelv egy német nyelvű magyar nyelv-könyv leíró nyelvtanához. = MNy. 75. 1979. 3. sz. 316-329. p.

magyar mint idegen nyelv, nyelvtan
kontrasztívítás, magyar-német

1228. CUSHING, G.F.: Magyar irodalom angolul. = M. Nemzet 34. 1978. 233. 4. p.

magyar kultúra külföldön, Anglia

1229. ÉDER Zoltán: Egyetemi magyartanítás Nápolyban. Nyelvünk és Kultúránk, 32. 1978. 35-41. p.

magyar nyelv külföldön, Olaszország

1230. FRIEDRICHS, A. L. - GINTER Károly: Nyelvoktatási módszerek az Egyesült Államokban. Nyelvünk és Kultúránk. 34. 1979. márc. 32-38. p.

magyar nyelv külföldön, USA

1231. GINTER Károly: Sárospatak, Debrecen. Nyelvünk és Kultúránk. 34. 1979. márc. 43-46. p.

magyar nyelv külföldieknek

1232. GINTER Károly - SZENDE Aladár: A magyar nyelv oktatásának gondolatai Európában. = Nyelvünk és Kultúránk. 35. 1979. jun. 10-15. p.

magyar nyelv külföldön, Európa

1233. HAJDU Éva: Beszéljünk magyarul! Könyvek külföldieknek. M. Nemzet 1979. szept. 18. 218. sz. 5. p.

magyar mint idegen nyelv, nyelvkönyvek

1234. Hogyan őrizhetjük meg magyarságunkat külföldön?
(Wigner J. Selye J. Sárkány I. Sebestyén Gy. Reszler
J. Szabó D.) = Nyelvünk és Kultúránk 35. 1979. jun.
15-21. p.

magyar nyelv külföldön

1235. LACZKÓ Judit: Intenzív nyelvtanítási kísérlet Brüsszelben. = Nyelvünk és Kultúránk. 35. 1979. jun. 53-54. p.

magyar nyelv külföldön, Belgium

Általános és alkalmazott nyelvészet

1236. BUGARSKI, R.: Az alkalmazott nyelvészet fogalma és jelentősége.
= Hung. Közl. X. 1978. 34. 5-17. p.

alkalmazott nyelvészet

1237. HARWEG, R.: Metasprachenkonzepte. = ZPhSK. 32. 1979. 2. 150-
-162. p.

Metanyelvtervezet

metanyelv

1238. HOPPÁL Mihály: A szöveg, a környezet és a megértés. = Korunk.
37. 1979. 7-8. sz. 579-587. p.

szöveggörnyezet

1239. MOLNÁR Ilona: A nyelvtudomány és a marxizmus. =NyK 81. 1979.
1. 31-55. p.

nyelvtudomány

1240. MURVAI Olga: A szöveg kontextuális kapcsolatai. = MNy 75. 1979.
2. 170-176. p.

szövegnyelvészet

1241. SCHMIDT, W.: Aufgaben und Probleme einer funktional-kommuni-
kativen Sprachbeschreibung. ZPhSK. 32. 1979. 2.
123-134. p.
Egy funkcionális-kommunikatív nyelvleírás feladatai
és problémái.

funkcionális nyelvészet

1242. ZIMMERMANN, G.: Qu'est-ce qu'une grammaire pédagogique? =
Études de Linguistique Appliquée. 1978. 31. 96-109.p.
Mi a pedagógiai nyelvtan?

nyelvtan, pedagógiai

1243. ZSILKA János: A szövegelmélet és a nyelvtudomány kapcsolata.
MNY 75. 1979. 2. sz. 162-170. p.

szövegelmélet

JAVASOLT OLVASMÁNYOK AZ EGYÉNI SZAKMAI
TOVÁBBKÉPZÉSHEZ (1979/80.)

KOZMA BÉLA intézeti tanár

I. KOMMUNIKÁCIÓELMÉLET, SZEMIOTIKA,
ÁLTALÁNOS NYELVÉSZET

- Bánréti Zoltán: A kommunikációelmélet alapkérdései
Tanulmányok a nyelvről. OPI Pedagógus továbbképzés
könyvtára. Bp. 1978. 33-43.p.
- Szabolcsi Anna: Jelek és jelrendszerek. Tanulmányok a nyelvről. 43-55. p.
- Radics Katalin: A nyelv és a nyelvtan Tanulmányok a nyelvről 55-57. p.
- Szende Tamás: A szó válsága, Gondolat Kiadó, 1979.
(Különösen: 11-101. p.)
- J.K. Vojsvillo: A fogalom. Gondolat Kiadó 1978. 25-100; 161-205. p.
- Kiefer Ferenc: Szövegelmélet szöveggrammatika szövegnyelvészet.
MNy. 103, 216-225. p.

II. GRAMMATIKA, MAGYAR LEÍRÓ NYELVTAN

- H. Molnár Ilona: Módosító szók és módosító mondatrészek a mai ma-
gyar nyelvben. Nyelvtudományi Értekezések 60. Bp.
1968. 5-39. p.
- Lotz János: Szonettkoszorú a nyelvről. Gondolat Kiadó 1976. 127-150; 164-
-179; 185-191. p.
- Rác Endre: Intranszítív igék befejezett melléknévi igenevének jelzői hasz-
nálata. MNy. 98. 307-398. p.
- Rác Endre: A tranzitív igék befejezett melléknévi igeneve...
MNy. 99. 1. sz.
- Dezső László: Bevezetés a mondattani tipológiába. Bp. 1972.
- Wacha Balázs: Az igeaspektusról. MNy 1976. 1. sz. 59-69. p.

FOLYÓIRATSZEMLE A FIZIKA TÁRGYKÖRÉBŐL
(1978. II. FÉLÉV ÉS 1979. I. FÉLÉV)

Összeállította: SZALAY GYULA intézeti tanársegéd

360. P.A. Dirac: Alapvető fizikai állandók és időbeli fejlődésük = Fizikai Szemle 28. 1978. 6. 201-204. p.
361. Lukács Béla: Állandók-e a természeti állandók? = Természet Világa 109. 1978. 8. 358-359. p.
362. Székely J. Gábor: Változó állandók? = Delta 12. 1978. 7. 18-20. p.
363. Van-e határa a tudományos megismerésnek? = Természet Világa 110. 1979. 7. 290-293. p.
364. Dr. Károlyházi Frigyes: A relativitáselmélet kulturális időszerepessége = Természet világa. 110. 1979. 7. 309-312. p.
365. Dr. Károlyházi Frigyes: Az idő paradoxonja = Élet és Tudomány 34. 1979. 12. 370-373. p.
366. Dr. Károlyházi Frigyes: Az időparadoxontól az idő hétköznapi fogalmáig = Élet és Tudomány 34. 1979. 13. 390-393. p.
367. Dr. Károlyházi Frigyes: "Lelassult" órák, "megrövidült" méterrudak = Élet és Tudomány 34. 1979. 14. 425-430. p.
368. Dr. Károlyházi Frigyes: Energia és tehetetlenség = Élet és Tudomány 34. 1979. 15. 457-459. p.
369. Dr. Károlyházi Frigyes: A gravitációs erő száműzése = Élet és Tudomány 34. 1979. 24. 755-758. p.
370. Dr. Károlyházi Frigyes: Gravitációs, de nem mező: mi az? = Fizikai Szemle 29. 1979. 3. 81-87. p.
371. Marx György: Az univerzum korai története = Fizikai Szemle 29. 1979. 3. 92-102. p.
372. V. Weisskopf: Humán tudomány-e a fizika? = Fizikai Szemle 28. 1978. 10. 366-370. p.
373. V. Weisskopf: Embertelen-e a fizika? = Természet Világa 110. 1979. 1. 8-11. p.

374. Simonyi Károly: A fizikatörténet kapcsolata mai életünkkel = Természet Világa 110. 1979. 3. 110-114. p.
375. Dr. Abony Iván: Vallomás a fizikáról, mint az egyetemes emberi kultúra egyik alkotásáról = Természet Világa 110. 1979. 3. 133-134. p.
376. Egy újonnan felfedezett részecske: a diproton = Élet és Tudomány 33. 1978. 46. 1449-1451. p.
377. Jéli László: Mezonok mágiája = Delta 13. 1979. 24-26. p.
378. Dr. Gajzágó Éva: Börtönbe zárt kvarkok = Természet Világa 109. 1978. 10. 444-447. p.
379. Bartucz-Kajtár: Az elektron hierarchiája Természet Világa 109. 1978. 12. 566-570. p.
380. Fazekas Petrik: Szupravezetés 165 kelvinen? Természet Világa 109. 1978. 11. 500-501. p.
381. Martinás Katalin: Szupravezetés és mágnesség = Fizikai Szemle 28. 1978. 7. 241-252. p.
382. Somogyi- Fényes: Néhány újabb eredmény a szupernehéz-elem kutatásban = Fizikai Szemle 28. 1978. 10. 390-391. p.
383. (G. A.): Az idő kvantált? = Természet Világa 110. 1979. 3. 119-121. p.
384. Tél Tamás: A rend kezdete: megsérül a szimmetria! Természet Világa 110. 1979. 5. 262-267. p.
385. Dr. Eke Károly: Kristályfizika = Természet Világa 110. 1979. 7. 326-327. p.
386. Albert Einstein: A mozgó testek elektrodinamikájáról = Fizikai Szemle 29. 1979. 3. 81-87. p.
387. Kunfalvi Rezső: Albert Einstein (1879-1955) Természet Világa 110. 1979. 2. 71-76. p.
388. Dr. Perjés Zoltán: A világegyetem Albert Einstein szemszögéből = Természet Világa 110. 1979. 3. 119-121. p.
389. Dr. Patkós András: Einstein és a kvantumfizika = Természet Világa 110. 1979. 4. 166-168. p.
390. Pető Gábor Pál: Meghökkenő adalékok a nevezetes Einstein-levélkeletkezéstörténetéhez = Természet Világa 110. 1979. 5. 216-220. p.
391. Dr. Pál Tamás: Einstein 100. születésnapjára = A fizika tanítása 18. 1979. 2. 33-35. p.

392. Dr. Vermes Miklós Einstein születésének 100 évfordulóján = A fizika tanítása 18. 1979. 2. 36-40. p.
393. (G. A.): Ajándék Einsteinnek: léteznek a gravitációs hullámok = Élet és Tudomány 34. 1979. 11. p.
394. Lukács Béla: A tértől és az időtől a téridőig = Élet és tudomány 34. 1969. 11. 326-328. p.
395. Dr. Károlyházi Frigyes: A görbült téridő = Élet és Tudomány 34. 1979. 17. 533-535. p.
396. Kirschner István: P. L. Kapica, mélyhőmérsékletek fizikájának új Nobel-díjasa = Természet Világa 110. 1979. 1. p.
397. Dr. Papp Elemér: Az 1978. évi Fizikai Nobel-díj. 1. A szuperfolyékony hélium = Élet és Tudomány 34. 1979. 1. 8-10. p.
398. Dr. Papp Elemér: 2. Az abszolút hideg határán = Élet és Tudomány 34. 1979. 2. 40-42. p.
399. Dr. Papp Elemér: 3. A kozmikus maradványsugárzás = Élet és Tudomány 34. 1979. 3. 79-82. p.
400. Szalai A. Sándor: Az 1978. évi Fizikai Nobel-díjasok.: A.A. Penzias és R.W. Wilson = Természet Világa. 110. 1979. 4. 182-183. p.
401. Kóta József: A kozmikus sugárzás energiaspektruma és anizotrópiája = Fizikai Szemle 28. 1978. 10. 281-283. p.
402. Kroó Norbert: Kutatás és gyakorlat a lézerek fényében = Fizikai Szemle 29. 1979. 3. 103-108. p.
403. Horváth Zoltán: Lézerújdonságok I. "Aki nem lép egyszerre..." Élet és Tudomány 33. 1978. 37. 1155-1158. p.
404. Horváth Zoltán: II. Az 1 pikoszekundumos fény = Élet és Tudomány 33. 1978. 38. 1204-1208. p.
405. Horváth Zoltán: III. A halálsugár közelében = Élet és Tudomány 33. 1978. 39. 1224-1228. p.
406. Horváth Zoltán: IV. A szivárvány minden színében = Élet és Tudomány 33. 1978. 40. 1267-1270. p.
407. Horváth Zoltán: V. "Fényen innen..." = Élet és Tudomány 33. 1978. 41. 1302-1304. p.
408. Horváth Zoltán: VI. "... fényen túl" = Élet és Tudomány 33. 1978. 42. 1333-1335. p.

409. Dr. Gajzágó Éva: Üzenet fényvel = Élet és Tudomány 33. 1978. 50. 1587-1589. p.
410. A sugárnyomás és a lézer = Élet és Tudomány 33. 1978. 25. 798. p.
411. Fodor L. István: A fény nyomása = Élet és Tudomány 33. 1978. 32. 1004-1006. p.
412. Bodrossy Félix: A holográfia új ösvényen = Élet és Tudomány 34. 1979. 16. 483-486. p.
412. Bodrossy Félix: A holografikus mozgófilm = Élet és Tudomány 34. 1979. 17. 520-522. p.
413. Csikai Gyula: Ósreaktortól a neutronbombáig = Fizikai Szemle 28. 1978. 7. 241-252. p.
414. Dr. Virág Elemér: Atomerőmű üzemzavar az Amerikai Egyesült Államokban = Természet Világa 110. 1979. 7. 298-300.p.
415. Jéki László: Ezermilliárdos óriásgyorsító = Delta 13. 1979. 7. 18-19. p.
416. Dr. Mahunka- Dr. Uray: Mire használható a ciklotron? Élet és Tudomány 33. 1978. 46. 1449-1451. p.
417. Dr. Valek- Dr. Bibaki: Első ciklotronunk = Élet és Tudomány 33. 1978. 49. 1413-1422. p.
418. Vida Gábor: Az élet korai történetének rekonstrukciójáról = Fizikai Szemle 29. 1979. 2. 45-50. p.
419. Körös Endre: A létfontosságú elemek fejlődésének biokémiai evolúciója = Fizikai Szemle 29. 1979. 2. 50-58. p.
420. Korányi Pál: Problémák a "kettős spirál" körül = Természet Világa 110. 1979. 2. 66-70. p.
421. A karate fizikája = Élet és Tudomány 34. 1979. 24. 755-758.p.
422. Zádor Erika: A gyógyító proton és társai = Élet és Tudomány 34. 1979. 20. 611-614. p.
423. Dr. Horváth Tibor: Villamos energia 750 kV-on = Élet és Tudomány 33. 1978. 52. 1635-1637. p.
424. Gogola Aladár: Az energiák rangsora = Természet Világa 110. 1979. 3. 110-114. p.
425. Szilárd Leó: Entrópiacsökkenés egy termodinamikai rendszerben értelmes lények beavatkozásának hatására Fizikai Szemle 29. 1979. 2. 58-64. p.

426. Radnai Gyula: Egyszerű rendszerek egyensúlyi állapota és a termodinamikai állapotegyenlete = Fizikai Szemle 28. 1978. 6. 201-204. p.
427. Kunfalvi Rezső: Novobátzky Károly (1884-1967) = Természet Világa 110. 1979. 1. 17-20. p.
428. Dr. Szabadvári Ferenc: Gay-Lussac és Davy = Élet és Tudomány 33. 1978. 50. 1587-1589. p.
429. Kunfalvi Rezső: Aki "feltörte" az atommagot = Élet és Tudomány 34. 1979. 10. 295-297. p.
430. ifj. Bartha Lajos: 350 éve született Christian Huygens = Élet és Tudomány 34. 1979. 18. 552-554. p.
431. Vermes Miklós: Emlékezés Mikola Sándorra = Természet Világa 109. 1978. 10. 474-477. p.
432. Kunfalvi Rezső: Az elektron felfedezése = Természet Világa 109. 1978. 9. 412-414. p.
433. Solt György: 70 éve született L. D. Landau = Természet Világa 109. 1978. 8. 358-359. p.
434. Kunfalvi Rezső: Martin Nicola Tesla = Természet Világa 110. 1979. 7. 328. p.
435. Morlin Zoltán: Gyulai Zoltán (1887-1968) = Természet Világa 109. 1978. 7. 305-306. p.

CSILLAGÁSZAT, ŰRHAJÓZÁS

436. Dr. Barláz Béla: Ember és a világegyetem = Természet Világa 110. 1979. 4. 149-154. p.
437. Dr. Almár Iván: Kis országok szerepe az űrkutatásban = Természet Világa 110. 1979. 5. 198-202. p.
438. Sárhidi Gyula: A szovjet űrállomások fejlődése 1971-1979-ben = Természet Világa 110. 1979. 6. 250-252. p.
439. Kelemen János: Mit tudunk a Vénuszról? = Természet Világa 110. 1979. 6. 278-279. p.
440. Dr. Balázs Lajos: A vörös törpék és a rejtett tömeg = Természet Világa 109. 1978. 11. 492-496. p.
441. G. R.: A déli égbolt ékszerai = Delta 12. 1978. 7. 24-25. p.
442. Perjés Zoltán: Halmazódó csillagvárosok = Delta 12. 1978. 9. 8-12. p.

443. Dr. Fejes István: Csillagközi gázbuborékok = Delta 12. 1978. 11. 36-38. p.
444. Gesztesi Albert: Kamikáze-szondák a Vénuszon = Delta 12. 1978. 11. 8-11. p.
445. Nyárády Gábor: Társkeresés a csillagvilágban = Delta 13. 1979. 1. 8-11. p.
446. Horváth Annamária: Élettársunk a mikrohullám = Delta 13. 1979. 1. 17-19. p.
447. Lukács Béla: A napszél titkai = Delta 13. 1979. 4. 10-11. p.
448. Dr. Fejes István: Haldokló kvazárok = Delta 13. 1979. 4. 26-27. p.
449. Gesztesi Albert: Kamera sextett a kozmoszban = Delta 13. 1979. 5. 11-13. p.
450. Dr. Fejes István: Civilizációnk kozmikus névjegye = Delta 13. 1979. 6. 14-16. p.
451. Dr. Echter Tibor: Otthon a világűrben = Delta 13. 1979. 6. 26-27. p.
452. Perjés Zoltán: Az univerzum jövője = Delta 13. 1979. 7. 8-11. p.
453. Kovács György: Ismerkedés a Föld nővérével = Delta 13. 1979. 8. 38-39. p.
454. Dr. Hédervári Péter: A protuberanciák = Élet és Tudomány 33. 1978. 29. 899-901. p.
455. Dr. Szabó József: Az űrrepülés biztonsága: I. A starttól a pályáraállításig = Élet és Tudomány 33. 1978. 39. 1219-1221. p.
456. Dr. Szabó József: II. A kozmikus térben = Élet és Tudomány 33. 1978. 40. 1258-1261. p.
457. Dr. Szabó József: III. Visszatérés a Földre = Élet és Tudomány 33. 1978. 41. 1288-1290. p.
458. Dr. Balázs Béla: "Robbanó" galaxisok = Élet és Tudomány 33. 1978. 48. 1516-1518. p. és 49. 1542-1544. p.
459. Kozmikus mézerek = Élet és Tudomány 34. 1979. 7. 200-202. p.
460. Nagy István György: Együtt az űrkutatásban = Élet és Tudomány 34. 1979. 22. 694-696. p.

461. J. Ogborn: Mit és hogyan tanítsunk? = Fizikai Szemle 28. 1978. 6. 217-222. p.
462. J. Krempasky: A fizika tanításának kérdéséhez a műszaki egyetemeken = Fizikai Szemle 28. 1978. 7. 280-282. p.
463. J. Ogborn: Forradalom a természettudományos tantervben = Fizikai Szemle 29. 1979. 1. 33-42. p.
464. Uri Hober-schaim: Az energia tanítása 15 éveseknek = Fizikai Szemle 29. 1979. 2. 75-78. p.
465. Marx György: A természettudományos nevelés új iránya = Természet Világa 110. 1979. 1. 11. p.
466. Dede Miklós - Isza Sándor: Részlet a gimnázium II. osztályának készülő kísérleti tankönyvéből = Fizikai Szemle 29. 1979. 3. 110-121. p.
467. Csákány Antalné: IV. Dunai szeminárium a fizika tanításáról: Anyagszerkezet az iskolában = Fizikai Szemle 29. 1979. 2. 79-80. p.
468. József Attila Gimnázium fizikatanári munkaközössége: Részlet a gimnáziumi készülő első osztályos fizikakönyvből = Fizikai Szemle 29. 1979. 2. 68-72. p.
469. Gecső Ervin: Az új országos gimnáziumi fizikatanterv = Fizikai Szemle 28. 1978. 8. 306-310. p.
470. Gecső Ervin: A gimnáziumi fakultatív fizika oktatásának kísérleti terve = Fizikai Szemle 29. 1979. 2. 72-75. p.
471. Piet L. Lijuse: A kvantummechanika középiskolai bevezetésének holland programja = Fizikai Szemle 28. 1978. 9. 243-248. p.
472. Illényi András: Javaslat az akusztika korszerű oktatására = Fizikai Szemle 28. 1978. 9. 259-262. p.
473. Erkki Rosemberg: A finn oktatási rendszer = Fizikai Szemle 28. 1978. 7. 271-275. p.
474. Tae Ryn: Felmérés a japán középiskolákban folyó fizikaoktatásról = Fizikai Szemle 28. 1978. 10. 283-285. p.
475. Balázs Tibor: Elmélet és gyakorlat egységes Eötvös Lóránd életművében = Fizikai Szemle 28. 1978. 9. 306-310. p.

476. Dr. Kedves Ferenc: Az anyagszerkezet tanítása = A fizika tanítása
18. 1979. 1. 14-16. p.
477. Farkas Gyula: A sebességfogalom kialakításának módszere = A fizika tanítása 17. 1978. 4. 118-121. p.
478. Légrádi Imre: Az ideális gáz nyomásának levezetése a kinetikus gázelméletben = A fizika tanítása 17. 1978. 4. 116-118. p.
479. Bor-Dr. Halász- Dr. Kövesdi: A belső energia és változása az új 6. osztályos fizikakönyvben = A fizika tanítása 17. 1978. 3. 67-70. p.

KÍSÉRLETEK, MÉRÉSEK

480. Dr. Patkós András: A részecskefizika kísérleti eszközei és a technikai fejlődés Természet Világa 109. 1978. 7. 327-331. p.
481. Zsudel László: Kísérletek elektronsugárral = Élet és Tudomány 34. 1979. 5. 159-160. p.
482. Öveges József: Hogyan működik a kvarcóra? = Élet és Tudomány 34. 1979. 9. 281. p.
483. Dr. Gnadig Péter: Meztláb az izzó parázson = Élet és Tudomány 34. 1979. 11. 117-119. p.
484. Dr. Nagy Elemér: A részecskefizikai mikroszkóp = Természet Világa 109. 1978. 9. 404-407. p.
486. Pásztor Erzsébet: Egy érdekes kísérlet: urándúsítás gázcentrifugákkal = Természet Világa 110. 1979. 4. 184-185. p.
487. Sulik Béla: Új áramerősítő eszköz a szupravezető tranzisztor Fizikai Szemle 28. 1978. 10. 391-392. p.
488. Csekő Árpád: A fizikatanárok XXI. Országos Ankétja és Eszközkiállítás = Fizikai Szemle 28. 1978. 7. 267-271. p.
489. Veress Mihályné: XXI. Országos Középiskolai Fizikatanári Ankét és Eszközkiállítás = A fizika tanítása 17. 1978. 3. 77-82. p.
490. Mészáros Sándor: Szupravezető kvantum interferométer (SQUID) Fizikai Szemle 28. 1978. 6. 204-210. p.

FELADATOK

491. Kunfalvi Rezső: A X. Nemzetközi Fizikai Diákolimpia = Fizikai Szemle 28. 1978. 6. 229-233. p.
492. Kunfalvi Rezső: Finn-magyar fizikus diáktalálkozó = Fizikai Szemle 28. 1978. 9. 256-258. p.
493. Varga Ernő: Homokvárépítéstől a mesterséges holdakig = Fizikai Szemle 28. 1978. 10. 286-389. p.
494. V. M.: Az 1978. évi Eötvös-verseny = Fizikai Szemle 29. 1979. 2. 80. p.
495. Dr. Vermes Miklós: Az 1978. évi Országos Középiskolai Fizika Tanulmányi Verseny = A fizika tanítása 17. 1978. 3. 83-85. p.
496. Veress Mihályné: Két szélsőérték-feladat A fizika tanítása. 17. 1978. 4. 121-126. p.
497. Az 1978. évi középiskolai tanulmányi verseny feladatai = Középiskolai Matematikai Lapok 57. 1978. 81-87. p.
498. Az 1978. évi Eötvös Lóránd Fizika Verseny = Középiskolai Matematikai Lapok 58. 1979. 2. 81-83. p.

TARTALOM

TANULMÁNYOK

1. Havas Ágnes: A politikai nevelés feladatai, néhány problémája intézetünkben 3
2. Kovács Ferencné: A mondatrészek optimális szórendje a nyomatéktalan, állító alakú, egyszerű, bővített kijelentő mondatokban (részlet)
3. Prileszky Csilla: Kontrasztív megjegyzések a magyar és arab melléknévi igeneves szerkezetekről 20
4. Máhr Lászlóné: A beszédértés mérésének módja a nyelvi laboratóriumban 31
5. Gíay Béla: Az idegen nyelv tanításának és tanulásának intenzitása 40
6. Somos Béláné: Új Nemzetközi Mértékrendszer
7. Ugaros Lászlóné: Az írásvetítő használata a matematika oktatásban 56
8. Dullien Tamás: Egy egyszerű kísérlet a Coulomb-törvény bemutatására 65

FÓRUM

1. Szűcs József: Magyartanítás a Martin Luther Egyetem Walter Ulbricht Intézetében 69

SAJTÓFIGYELŐ

1. Szabó Zoltán: Új könyvek és folyóiratcikkek
a nyelvészet és pedagógia köréből 79
2. Kozma Béla: Javasolt olvasmányok az egyéni továbbképzéshez 99
3. Szalai Gyula: Folyóiratszemle a fizika tárgyköréből
(1978. II. félév és 1979. I. félév) 100

Очерки

- | | | |
|---|--|----|
| 1. Агнеш Гаваш: | | |
| Задачи и проблемы политического воспитания | | |
| студентов в МПИ | | 3 |
| 2. Ференце Ковач: | | |
| Оптимальный порядок членов предложения в | | |
| простых, распространённых утвердительных по- | | |
| вестовательных предложениях | | 11 |
| 3. Чилла Прилески: | | |
| Замечания к сопоставлению системы причастий | | |
| в арабском и венгерском языках | | 20 |
| 4. Ласлоэ Мар: | | |
| Методы измерения на слух в лингафонном кабин- | | |
| ете | | 31 |
| 5. Бела Гнан: | | |
| Интенсивность преподавания обучения инс- | | |
| транных языков | | 40 |
| 6. Беланэ Шомош: | | |
| Новая международная система черення | | 51 |
| 7. Ласлоэ Угарош: | | |
| Использование проектора на уроке по матема- | | |
| тике | | 56 |
| 8. Тамаш Дуллен: | | |
| Простой эксперимент для демонстрации закона | | |
| Кулона | | 65 |

Форум

- | | | |
|---|--|----|
| 1. Йожеф Сюч: | | |
| Преподавание венгерского языка в Институте | | |
| им. Вальтера Улбрихта Университета им. Мар- | | |
| тина Лутера | | 69 |

Обзор методической литературе

- | | | |
|---|--|----|
| Дюла Салак: | | |
| Обзор журналов по физике (1978-79 гг.) | | 79 |
| 2. Золтан Сабо: | | |
| Новые книги статьи журналов по физике и педаго- | | |
| гике и педагогике. | | 99 |

CONTENTS

STUDIES

1. Agnes Havas:
Task and Problems of Political Education in
the IPI ... 3
2. Margit Kovács:
Optimum Word-order of Unstressed, Affirmative
Simple, Complex Sentences 11
3. Csilla Prileszky:
Notes on Contrastive Comparison of Hungarian
and Arabic Structures of Participles 20
4. Klára Mahr:
How to Measure Understanding of Speech in the
Language Laboratory 31
5. Béla Giay:
Intensity of Studying and Teaching Foreign
Languages 40
6. Anna Somos:
New International System of the Units of
Measurement 51
7. Éva Ugaros:
Using the Projector in Teaching Mathematics 56
8. Tamás Dullien:
A Simple Experiment to Demonstrate the
Coulomb-law 65

FORUM

1. József Szücs:
Teaching the Hungarian Language in the Walter
Ulbricht Institute of the Martin Luther Uni-
versity 69

REVIEW OF PERIODICALS

1. Zoltán Szabó:
New Linguistic and Pedagogical Books and
Articles . . . 79
2. Gyula Szalai:
New Articles on Physics 99

ABHANDLUNGEN

- | | |
|---|----|
| 1. Ágnes Havas: | |
| Die Aufgaben und einige Probleme der politischen Erziehung im Internationalen Vorbereitungsinstitut | 3 |
| 2. Margit Kovács: | |
| Die optimale Wortfolge in den neutralen (unbetonten), affirmativen, erweiterten einfachen Sätzen (Teil I.) | 11 |
| 3. Csilla Prileszky: | |
| Bemerkungen auf der Grundlage der Kontrastivität über die Konstruktionen der Verbaladjektive im Bereich der ungarischen und arabischen Sprachen | 20 |
| 4. Klara Mahr: | |
| Möglichkeiten zur Kontrolle des Verstehens in der mündlichen Sprachausübung im Sprachlabor | 31 |
| 5. Béla Giay: | |
| Die Intensität im Fremdsprachenunterricht und beim Sprachstudium | 40 |
| 6. Anna Somos | |
| Das neue internationale System der Maßeinheiten | 51 |
| 7. Éva Ugaros | |
| Das Schreibprojektor im Mathematikunterricht | 56 |
| 8. Tamás Dullien: | |
| Ein einfacher Versuch zur Vorführung des Coulombschen Gesetzes | 65 |

FORUM

- | | |
|---|----|
| 1. József Szücs: | |
| Der Ungarischunterricht im Walter-Ulbricht-Institut der Martin-Luther-Universität | 69 |

PRESESCHAU

- | | |
|---|----|
| 1. Zoltán Szabo: | |
| Neuerscheinungen auf dem Gebiet der Sprachwissenschaft und Pädagogie Bücher und Artikel aus den Zeitschriften | 79 |
| 2. Gyula Szalai | |
| Zeitschriftenschau auf dem Gebiet der Physik (I. Halbjahr 1978 und 1979) | 99 |

