

A BESZÉDKÉSZSÉG VIZSGÁLATA
I. ÉVFOLYAMOS OROSZ SZAKOS FŐISKOLAI HALLGATÓK
KÖRÉBEN

ZAJÁK ETELKA

A nyelvszakos tanárképzés nyelvi követelményei szükségszerűen eltérnek minden más, a nyelvtanfolyamokon vagy a különböző nyelviskolákon folyó nyelvoktatástól. A főiskolai (egyetemi) nyelvszakos tanárképzés két irányú: egyrészt a gyakorlati nyelvi tevékenység mindegyik ágában – szövegértés, íráskészség, beszédértés és beszédkészség – a tantervben meghatározott szintre kívánja emelni hallgatóink nyelvtudását, másrészt korszerű elméleti, filológiai ismeretek megszerzésére irányul. Az elméleti felkészültség és a jó gyakorlati nyelvtudás együttesen adják a nyelvszakos tanár szakképzettségét. A nyelvtanár nemcsak saját használatára tanulja meg a nyelvet, mint a társadalmi érintkezés eszközt, hanem másokat is megtanít használatára. Ezért nem elégedhet meg az automatizált nyelvi készségek megszerzésével, rendelkeznie kell az ismeretek átadásának készségével is, tehát bizonyos fokú pedagógiai, módszertani felkészültség nem hiányozhat a szakképesítéséből.

Sajnáltnatos, hogy a szakos nyelvoktatásban a mai nyelv gyakorlati elsajátításának és elsajátíttatásának módszertani kérdései iránt a felsőoktatási intézmények szintjén nem kielégítő az érdeklődés. Ennek oka abban keresendő, hogy a módszertannak a főiskolákon és egyetemeken nincs tudományos tekintélye.

Ha valahol kézenfekvő a tudomány eredményeinek kapcsolódása a szakképzés céljaival, akkor a nyelvtanár-képzésben éppen a módszertani tudományos kutatómunka az, amely kedvezően hathat vissza az oktatásra és a képzésre.

A nyelvszakos tanárképzés korszerű volta kettős eredményre vezethet; a főiskola: 1. szakmailag jól képzett, az idegen nyelvet alaposan ismerő és birtokló tanárokat adhat a társadalomnak; 2. korszerű nyelvoktató munkával korszerű módszerekkel oktatni képes nyelvtanárokat küldhet az iskolába. Ehhez még annyit, hogy a korszerű nyelvoktatás rendkívül munka- és időigényes.

Az idegen nyelvű beszéd elsajátítására is érvényes az a magától értetődő felismerés, hogy beszélni csak beszélve tanul meg az ember. Az idegen nyelvű beszéd át- meg átszövi az idegen nyelv oktatásának minden részletét, s köztudott dolog, hogy a beszédtevékenység elsajátítása és begyakorlata a iskolai idegennyelv-oktatás és a nyelvszakos tanárképzés egyik, és egyúttal a legnehezebb feladata. Az életközelség és korszerűség a nyelvoktatásunkban csak akkor érvényesül, ha az oktatás tárgya valóban a mai beszélt nyelv,

napjaink művelt köznyelve. Ennek hangsúlyozása azért fontos, mert idegen nyelvek tanulásakor fenyeget az a veszély, hogy erősen könyvízü lesz tanítványaink beszéde.

Sajnos azt kell mondanunk, hogy az iskolai idegennyelvtanítás során a beszédet sikerült a legkevésbé eredményesen megtanítanunk. Ezt a megállapítást a felvételi vizsgák még ma is helytállóvá teszik. A beszéd ugyanis élethelyzetekből fakadó, páros produkció, amely általában két olyan ember között folyik le, akiknek van mondanivalójuk egymás számára. A tanteremben, megrendelésre nem megy könnyen a beszéd, még a főiskolai hallgatóknak is sok segítséget kell nyújtania a tanárnak, hogy megeredjen a „partnerek” nyelve.

Kísérletsorozatot indítottunk I. évfolyamos orosz szakos hallgatók körében a nyelv- és stílusgyakorlatok foglalkozásain. Összesen öt tanulócsoporthoz vett részt a kísérletben. Egy csoportban audiovizuális eszközökkel végezhető eljárásokat alkalmaztunk a tantervi anyag elsajátíttatására. A probléma az volt, hogy a gépek segítségével bemutatható szemléltetési anyagokkal nem rendelkezünk. Ezeket az oktatási programokat el kellett készítenünk. Ezt az áldozatos munkát vállaltuk, mert bíztunk abban a feltevésünkben, hogy a technikai eszközök, és az ezekhez szerkesztett oktatási anyagok, oktatási programok felhasználásával feltétlenül jobb eredmények születnek (mintha e nélkül oktatnánk). A több éven át gyűjtött és szerkesztett, majd már kipróbált kép- és hanganyagok alapján határozottan tapasztalhattunk jelentős előrelépést a következő területeken:

1. a hallás után i megértés gyorsabb, megbízhatóbb lett,
2. a szókincs gazdagabb,
3. javult a kérdésfeltevés és válaszadás készsége,
4. gyorsult a beszédtempó,
5. javultak a kiejtési és intonációs készségek,
6. magasabb rendű összetett mondatokat használtak,
7. mindezek a pozitívumok kihatnak a grammatikai készségekre, az írásbeliségre.

A félreértések eloszlatása végett azonban meg kell jegyeznünk, hogy még a legjobban megszerkesztett oktatógép sem „csodaszer”, s „egyedül üdvözítő módszer” nincs.

A diák erőfeszítése nélkül nem lehet soha semmit megtanítani, így az oktatógépekkel sem. De mind a tanár, mind a diák csak hasznot húzhat az oktatás technikai eszközeiből, ha értelmesen alkalmazzák őket. Egy pedagógusképző intézmény dupla haszonnal is alkalmazhatja a technikai eszközökre épülő módszeres eljárásokat, mivel a főiskolai hallgatók tudásszintjének emelkedése mellett egy a majdan az iskolai gyakorlatban is eredményesen alkalmazható ismeretátadási eljárást is biztosít.

Kísérletünk célja az volt, hogy lehetőleg objektív, számszerű adatokkal igazoljuk azt a meggyőződést, hogy

- a) a pedagógiai főiskola orosz szakán a lexikai tanterv komplex célkitűzéseinek megvalósítása mellett,
- b) a tantervi anyagot az audiovizuális eszközök felhasználási módjának megfelelően programozva és

c) oktató munkánkban nagyrészt audiovizuális eszközöket alkalmazva – elsősorban a beszédképesség terén eredményesebb munkát végzünk, mint a korábbi hagyományos módszerekkel.

Elképzeléseink igazolására kiválasztottunk egy átlagos képességű magyar–orosz szakos kísérleti csoportot. A kontroll csoport összetétele képességek tekintetében többé-kevésbé megegyezett a kísérleti csoport összetételével. A kísérleti csoport létszáma 20 fő, a kontroll csoporté 24 fő volt.

A méréseket október, december, február, április és május hónapokban, 6 hetenként végeztük el.

A mérések feladatainak összeállításánál szigorúan figyelembe vettük a lexika, a nyelvtan és a fonetika tanmeneteket, és mindig csak a már befejezett témák alapján szerkesztettük meg a kérdéseket, feladatokat. Miután az audiovizuális eszközökkel folytatott oktatás fő célja a beszédképesség eredményesebb fejlesztése volt, így elsősorban e készséget, illetve az ezzel szorosan összefüggő egyéb készségeket mértük (hallás utáni megértés, kérdésekre válasz adása, kérdések szerkesztése képekhez, hallott orosz nyelvű szöveg orosz nyelven való elmondása, kísérő szöveg alkotása és szalagra mondása diafilmhez, párbeszéd folytatása évfolyamtárssal megadott szituációban, monológ és dialóg szöveg olvasása oroszul, illetve magyarul, hogy a beszédtempó méréseit és összehasonlításait elvégezhesük). A beszédképesség szorosan összefügg a szókinés mértékével, illetve a mondatszerkesztési készséggel is, ezért e problémakörben is végeztünk méréseket.

A kérdés–felelet beszédforma szintjének elemzése

Az idegen nyelvű beszéd fejlesztésekor arra kell törekednünk, hogy fokozatosan spontánna tegyük a kommunikációt, mert ez jellemzi a beszédet, elsősorban a beszéd dialógikus formáját.

A „*beszédképesség*” fogalmával kapcsolatban nem célunk a probléma mélyére hatolni annál is inkább, mert elfogadjuk Balogh István véleményét: „...A beszélés mindig tudatos alkotó tevékenység, amelyben a „készség szintjén mozgó” elemek – hangok, nyelvtani szerkezetek, szavak, szókapcsolatok, mondatmodellek, klisék stb. – bármikor automatikusan reprodukálhatók.” (1)

Az elnevezés helytelen, mégis megtartjuk ezt a régi meggyökeresedett kifejezést, annak hangsúlyozásával, hogy a beszéd nem automatizálható, de bizonyos elemei (kiejtés, nyelvtan, lexika) igen.

A legegyszerűbb beszédforma a kérdés – felelet. A beszédnek e két elemét: kérdésre felelni, illetve kérdezni csak tudatos, rendszeres gyakorlással lehet képességgé fejleszteni. A felelni tudás feltételezi a kérdés megértését, a felelet pedig mint produktív tevékenység a tanult nyelvi ismeretek önálló alkalmazását kívánja meg.

A mérések során kíváncsiak voltunk, hogy e készségek terén a hagyományos és az AV eszközökkel oktatott csoport milyen eredményeket ért el egy tanítási év alatt. Feltételezéseink szerint e területen is nagyobb fejlődésnek kellett bekövetkeznie, hiszen a technikai eszközök (köztük a képi szemléletés) számos lehetőséget adott a jól megtervezett nyelvi gyakorlatok végrehajtására, köztük a „párbeszéd” gyakorlására is.

A feladatok összeállításánál a következő szempontokat vettük figyelembe: a lexikai témák, a szókincs, a grammatikai és fonetikai problémák ne haladják meg a hallgatók eddigi ismereteit. Az első felmérések (1–2.) kérdéssorai a hallgatók saját körülményeivel, szokásaival voltak kapcsolatosak. (Pl. *Где вы живёте? Где живут ваши родители? Чем вы увлекались в средней школе? Есть ли в вашем городе ресторан, работающий на самообслуживании?*)

A 3. mérés a Leningrádból hazatérő hallgatókkal folytatott párbeszéd során létrehozott kérdésproduktumokat vizsgálta, míg a 4–5. mérés konkrét, előzőleg meghallgatott szöveg alapján feltett kérdésekre kapott válaszokat elemezte. Minden mérés alkalmával meghatároztuk a válaszadási időt, kivéve a 3. mérést (ott a dialógusidőt kötöttük ki). Így pl. az első mérés kérdéssorozatánál kérdésenként 7–8 mp-et biztosítottunk attól függően, hogy a kérdőmondat rövidebb vagy valamivel hosszabb (több szóból álló) mondatban volt megfogalmazható. Ez az idő a kérdés befejezésétől a válaszadási idő leteltéig tartott. Az időt stopperórával mértük. A mérés alapját az azonos idő alatt elmondott helyes válaszok képezték. Helyes volt a válasz, ha tartalmában a kérdésre adott jó feleletet a hallgató be is tudta fejezni. Megkezdett, csonka mondatot nem vettünk figyelembe, valamint elemzésünkön kívül maradtak a válaszban előforduló nyelvtani, fonetikai hibák is.

1. sz. felmérés (10 kérdés)

	Minden kérdésre válaszolt	1–2	3–4	5–6	7–8	9–10	11–12–13	összes jó válasz	átlag teljesítmény
		kérdésre nem adott semmilyen választ, vagy rossz a válasz							
Kísérleti csoport	6	8	4	–	–	2	–	214	10,7 82,3%
kontroll csoport	8	6	4	2	4	–	–	252	10,5 80%

5. sz. felmérés (10 kérdés)

	Minden kérdésre jó választ adott	1	2	Összes jó válasz	átlag teljesítmény
		kérdésre nem, vagy rossz választ adott			
Kísérleti csoportból	18 90%	2	–	196	9,9 90%
Kontroll-csoportból	12 50%	4	8	191	8,6 85,7%

Mindkét csoport jelentős fejlődést mutat, de a kísérleti csoport önmagához viszonyított fejlődése jobb. Az első mérés 82,3%-os teljesítményével szemben 90%-ra (7,7%-os előrelépés), a másik csoport 80%-ról 85,7%-ra (5,7%-os növekedés) javított. Különbség: 2% a kísérleti csoport javára.

A kérdésre adandó jó vagy rossz válaszokat befolyásolták a hallás utáni megértés zavarai (ezt bizonyítják az első mérésnél tapasztalt 6, ill. 7 hallgató kihagyott válaszai). A kontroll csoport 24 hallgatója közül csupán 12 fő (50%) teljesített 100%-ot, míg a kísérleti csoportból 18 fő (90%), s ilyen szempontból vizsgálva a két csoport teljesítményét, már igazoltnak láthatjuk a feltevésünket. Nem vitás, hogy a kísérleti csoport auditív megértése, nyelvi ismerete biztosabb, ezért lehettek a válaszaik is tartalmasabbak. A kontroll csoport néhány tagja arra panaszkodott, hogy mire megértette a kérdést és összeállította a válaszát, már nem jutott ideje a mondat végigmondására.

A beszéd-készség-fejlesztés, mint alapvető célkitűzés kényszerítő erővel követeli, hogy a nyelvtanár a tanulókat is tanítsa meg kérdezni. Dialógushoz, beszélgetéshez nemcsak felelni, hanem kérdezni is tudni kell. A gyakorlati nyelv használata, mint a társadalmi érintkezés eszköze elképzelhetetlen kérdésalkotási készség nélkül.

Az év elején végzett mérések azt mutatták, hogy a hallgatók többsége nem tud kérdezni. Tapasztalataink alapján azt kell mondanunk, hogy a tanulók kérdésalkotó készségének tudatos fejlesztése iskolai nyelvoktatásunkban még nem vált általánossá. Az általános és középiskolai tanárok jó része még ma is csak feleleteket, válaszokat vár és kér a tanulóktól, s nem ellenőrzi tudatosan, mennyit fejlődtek a kérdezés területén. Indoklásul azt hozzák fel, hogy nagy idővesztéseket jelent, ha a tanulókra bizzák a kérdések feltevését, az óra lelassul, nem tudják elvégezni a tervezett anyagot. Ez természetesen igaz, de azért igaz, mert csak néha, ötletszerűen és nem kezdettől fogva rendszeresen élnek tanáraink ezzel a módszerrel. A tanulók gyakran a kérdőszavakat sem ismerik. A főiskolára került hallgatók sem gyakorlottak a kérdőszórend, a kérdve tagadó formák alkalmazásában, nem is beszélve az orosz kérdőmondatok intonációjáról. Sürgős feladat: a kérdésalkotási készség tudatos, tervszerű és fokozatos fejlesztése, hiszen csak akkor érhető el a beszéd-készség fejlesztésének magasabb foka, ha a tanulók kérdezéstechnikai „képzése” megtörtént. E hagyományosnak minősülő módszer is sokkal nagyobb alkalmazási lehetőséget és területet kaphatna mind a tanteremben, mind az audio-vizuális laboratóriumokban. A kérdéstechnika fejlesztésének módszeres eljárásaira, fokozataira itt nem térünk ki, mert „Az orosz nyelv oktatásának metodikája” c. könyv (2) ezt részletesen leírja.

Az első mérés (október) alkalmával 8 képből álló rajzolt képsorhoz, az utolsó mérés (május) 8 diaképből álló képsorhoz kellett a hallgatóknak kérdéseket szerkeszteniük – megadott idő alatt. A mérés alapja a jó kérdések száma volt. Valamennyi képhez 30 mp-et biztosítottunk. Jó kérdésnek számított az, ha a kérdés tartalmában valóban a képen látható eseményekhez, tényekhez kapcsolódott, s ha az adott időegység alatt teljesen be is fejeződött. A nyelvtani, fonetikai és intonációs hibákat most is figyelmen kívül hagytuk. A képsort 1 perc alatt előre végignézhatték a hallgatók, így a képsor témája ismertté válhatott számukra.

gyobb száma erre enged következtetni.) A kérdések nagy része a képek lényegi részére vonatkozott, több volt a „Какой”?, „Когда?” kérdőszó, illetve a „кто?” „что?” ragozott alakokban, mint a kontrollcsoport hallgatóinak kérdőmondataiban (ott több volt a „что это?” „что там?”). Elképzelhető, hogy ha írott szöveg mondataihoz kellett volna kérdéseket szerkeszteni, nem ilyen, vagy éppen fordított eredményt kaptunk volna. Ezt nem vizsgáltuk, mivel oktatási célul az élőbeszédre, a spontán kommunikációra való felkészítést jelöltük meg, s a méréseknél is az e területen nyújtott teljesítményre voltunk kíváncsiak.

A monologikus beszéd vizsgálata

A hallgatók önálló, folyamatos és összefüggő beszédét is meg akartuk vizsgálni. Az elemzés alapjául egy-egy reprodukív és egy-egy produktív vizsgálati módszert alkalmaztunk a mérések során. Valamennyi mérésnél szerepelt „tartalom-elmondás” (Снепекраз), illetve képek felhasználásával összeállított monológ. Ezek prekommunikatív beszédelemek, de mivel természetes beszédhelyzetet nem tudtunk teremteni a kommunikatív (spontán) beszéd mérésére, így ezzel a lehetőséggel kellett megelégednünk. Az elmondásra szántszövegek nem tartalmaztak új szavakat, bonyolult mondatokat, 2,5 percnélgyik sem volt hosszabb. Ugyanakkor fő szempont volt az érzelmi tartalom, elsősorban a poen, az érdekesség. Így jobban megragadhattuk a hallgatókfigyelmét, s ezzel a jobb megértést is biztosítani tudtuk.

A már jól ismert hangon orosz anyanyelvű kolléga olvasta fel a szöveget, amelyet egyszer hallottak a hallgatók (jegyzetet készíthettek), majd a történet elhangzása után akár azonnal belekezdhetek a hallottak elmondásába, de 30 másodperc múlva feltétlenül el kellett kezdeniük a történet újra mesélését. A szövegek hosszúságától függően 5–6 perc állt rendelkezésre, s az ez idő alatt nyújtott szóbeli teljesítményt analizáltuk (magnetofonfelvételtől). Vizsgálat tárgyává tettük a mondatok számát, szerkesztettségét, a szavak számát, minőségét (a főiskolán tanult vagy középiskolai lexikai egységek voltak-e), valamint az információk számát és minőségét (a szöveg közléseit mondták-e vissza a hallgatók, vagy más, félreértésből, dús fantáziából eredő közléseket szőttek a mondandójukba).

A hallgatók az egyes közléseket más (nem a szövegben elhangzott szavakkal) kifejezésekkel, körülírásokkal is elmondhatták.

Az információk „visszaadásának” száma nyilvánvalóan függ a szöveg-megértés fokától. Ezzel is magyarázható, hogy az első méréskor 43,6 ill. 48,4%-os az információk száma (az eredeti szöveg információihoz viszonyítva). A kísérleti csoport 72%-os, a kontrollcsoport 26%-os fejlődést mutatott ezen a területen. Ez a fejlődési különbség is azt látszik bizonyítani, amit már korábban is az audiovizuális oktatás javára írtunk.

*Az információk száma az I. és az V. felméréskor
az eredeti szöveg információinak száma: 50, illetve 45.*

	Információk száma:					Összes információ	Átlagok és %-ok	Fejlődés
	0-9	10-19	20-29	30-39	40-50			
Kísérleti csoport I. felmérés	–	4	10	6	–	436	21,8 43,6%	
V. felmérés	–	–	–	6	14	750	37,5 83,4%	72%-os
Kontroll-csoport I. felmérés	–	6	14	4	–	580	24,2 48,4%	
V. felmérés	–	3	2	7	11	736	30,7 68%	26%-os

*A mondatok száma az I. és az V. méréskor
az eredeti szöveg mondatainak száma: 43, illetve 39.*

	0-9	10-19	20-29	30-39	40-49	Átlag	Átlag %-ban	Az összetett mondatok száma:					Összes kötőszók		
								0	1-2	3-4	5	átlag	fejl. %-ban	száma és átlaga	
Kísérleti csoport I. felmérés	2	16	2	-	-	17,9	41,6	14	6	-	-	0,5	312%	8	0,4
V. felmérés	-	-	4	12	4	26,2	67,1	-	10	4	6	2,6		24	1,2
Kontroll-csoport I. felmérés	3	15	4	2	-	19,1	46,7	14	7	3.	-	1,1		8	0,3
V. felmérés	-	7	10	5	2	22,7	58,2	8	8	5	3	2,1		199%	14

Gondolom, a nyelvtanárok egyetértének velünk abban, hogy az idegen nyelven elmondott szövegben nem csak a mondatok száma, hanem a mondatok bonyolultsága, szerkesztettsége is fontos mutató. Feltétlenül jelzi a beszélő idegennyelvi tudásszintjét, nyelvi intelligenciáját, és idegen nyelven való gondolkodásának színvonalát. Tehát a jól szerkesztett (és hibátlanul elmondott) összetett mondatok előfordulási száma, ezen belül az alárendelő mondatok aránya minősíti a beszélő idegennyelvi beszédkészségét. Deme László három szintet különböztet meg a mondatok bonyolultsági fokának jelzésére, amelyek közül azok a legmagasabb rendűek (szerkesztettség tekintetében), amelyekben egy főmondatához kettő vagy ennél több mellékmondat is kapcsolódik. (3)

A mondatok számának és szerkesztettségének összefüggései

	Az összes mondatok száma		Összetett mondatok száma:		Alárendelő összetett mondatok száma:	
	I. felm.	V. felm.	I. felm.	V. felm.	I. felm.	V. felm.
Kísérleti csoport	358	524	155 46,3%	366 69,8%	12	44
Kontrollcsoport	458	544	234 51,3%	324 59,6%	15	21

Csak a helyes közlést, értelmes gondolatot tartalmazó mondatokat számoltuk meg. A grammatikai és fonetikai hibákat itt sem vettük figyelembe.

Időnként nehéz volt – a szalagokról hallgatván a szöveget – megállapítani az egyes mondatthátárokat. Sok olyan mondat is adódott, amelyet a hallgató megismételt, mert vagy a saját, észrevett hibáját akarta korigálni, vagy hirtelen nem volt mondanivalója, s az ismételt mondattal töltötte ki az „üresjáratot”. Természetesen ezeket az ismétléseket nem vettük sem új közlésnek, sem újabb mondatnak.

Ha az egyéb szempontú vizsgálódással összehasonlítjuk a mondatok számának és szerkesztettségének színvonalát, akkor kisebb arányú előrehaladást észleltünk e területen – mindkét csoport esetében (25,5% ill. 11,5%).

Sok volt az olyan mellérendelő összetett mondat, amelynek tagmondatai így kezdődtek: „и”, „потом”, „но”. A minőségileg nehezebb szerkezetű alárendeléseket igyekeztek a hallgatók elkerülni, s az eredeti szöveg ilyen mondatait is átalakították. Ha mégis van alárendelő összetett mondat, akkor a „что” és a „который” kötőszavak fordulnak elő, a „чтобы”-vel pedig csak a legkiválóbb hallgatóknál lehetett találkozni (holott az eredeti szövegben előfordult).

Ha a számszerű adatokra pillantunk, akkor látjuk, hogy a kísérleti csoport alárendelő összetett mondatainak a számát tekintve 312%-os, míg a kontrollcsoportban 199%-os a növekedés. Ez a nagyarányú mennyiségi vál-

tozás némi minőségi javulást is eredményezett. E teljesítménnyel nem lehe-
tünk elégedettek, a minőség javítására további tudatos gyakorlást kell beiktatnunk, amely már nem csak a technikai eszközök, hanem a hagyományos módszerek és óratípusok követelő feladata is.

Ha a képekhez szerkesztett kísérőszöveget vizsgáljuk, akkor sem jobb a helyzet, sőt a tómondatok száma ijesztően magas. Sok a tartalmilag primitív mondat, amelyek egy része az alanyon kívül legtöbbször csak a „есть” (van) igét tartalmazza. Jelző és határozó is ritkán fordul elő. A cselekménysor elmondása nehézségekbe ütközik, mert a hallgatók szituáció-felismerő, szituáció-teremtő készsége alacsony, így csak annak „leírására” vállalkoztak, amit láttak. A legtöbb gondot az igék okozták. Ritkák voltak az összetett mondatok, ezen belül az alárendelő összetett mondatok. Ennek illusztrálására íme a kimutatás:

	Összes mondatok száma:		Összetett mondatok száma		Alárendelő összetett mondatok száma:	
	I. sz. felmérés	V. sz. felmérés	I. sz. felmérés	V. sz. felmérés	I. sz. felmérés	V. sz. felmérés
Kísérleti csoport:	480	752	136 (28,3%)	442 (59%)	22	64
Átlag:	24,0	37,6	6,8	22,1	1,1	3,2
Kontrollcsoport:	605	768	199 (33%)	350 (47%)	33	39
Átlaga:	25,2	32,0	8,2	14,5	1,3	1,6

A felmérések során összefüggő történeteket tartalmazó diaképsorokat mutattunk be, majd 60 másodpercenként továbbítottuk a képeket. Összesen 8 képet tartalmazott a képsor. A kommentálás előtt levetítettük a képeket, így a történetet a hallgatók már megismerhették. Voltak, akik 1 – 2 képet így is kihagytak. Volt néhány hallgató, akinek a 3. méréskor is üresen maradt a magnetofonszalagja 1 – 2 képkockánál, mert nem tudott mit mondani, vagy túl hosszú ideig gondolkodott, s nem tudta befejezni a mondatát a továbbításig. A 4. és az 5. felmérés már eredménnyel járt mindenkinél. E feladatnál is szempont volt, hogy a képsor témájában így vagy úgy kapcsolódják a nyelvés és stílusgyakorlatok tematikájához.

Érdeemes talán kitérni egy rövid statisztika erejéig a mondatok tartalmi szempontú elemzésére, hogy ti. milyen és hány közlést (információt) adtak a hallgatók a képek kommentálásakor. Csak a képekre vonatkozó információkat vettük figyelembe, s az ismétléseket kihagytuk.

	Összes inform. a 8 képhez		1 képre jutó átlag információ		1 hallgatóra jutó információ mennyisége		1 hallgatónak 1 – 1 képre jutó átlag információja	
	I. felmérés	V. felmérés	I. felmérés	V. felmérés	I. felmérés	V. felmérés	I. felmérés	V. felmérés
Kísérleti csoport	5632	8732	704	1090	281,6	436,6	35,2	54,5
Kontrollcsoport	6824	9605	844	1199	284,3	400,2	36,0	49,9

Hogy a fenti képsorhoz csak hozzávetőlegesen is hány közlést lehetett volna elmondani, nehéz megállapítani, hiszen nagyon szubjektív dolog egy képről „olvasni” vagy „belelátni” valamit. Fantáziadús, színes egyéniség sokkal többet vél látni, mint az, aki nem gondolkodik, csak közli a kép egyes részleteit. Ezért nem volt viszonyítási alap, hanem a hallgatók adott idő alatti teljesítményét, önmaguk teljesítményéhez képest mért fejlődésüket figyeltük meg.

J E G Y Z E T E K

1. Dr. Balogh István: Készség-e a beszéd-készség? Idegen Nyelvek Tanítása 1964/1. 1 – 8. lap
2. Az orosz nyelv oktatásának metodikája. 2. kiadás Tankönyvkiadó, Budapest 1976. 57. oldal
3. Deme László: Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata. Budapest Akadémiai Kiadó, 1971. 186 – 187. oldal

BIBLIOGRÁFIA

1. Ágoston György – Nagy József – Orosz Sándor: Méréses módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.
2. Az oktatás gazdaságossága (cikkgyűjtemény) (A pedagógia időszerű kérdései külföldön) Szerk.: Illés Lajosné. Tankönyvkiadó Budapest, 1966.
3. Az orosz nyelv oktatásának metodikája. Szerkesztette: Banó István és Kosaras István. Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.
4. Dr. Balogh István: Készség-e a beszéd-készség? Idegen Nyelvek Tanítása 1964/1. 1 – 8. old.
5. Kosaras István: A korszerűség értelmezése az idegen nyelvek tanításában. Idegen Nyelvek Tanítása 1973/2. 33 – 38. old.
6. Köllő Márta: Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése. Fordítás, fogalmazás, szövegértés. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.
7. Szigeti Józsefné: Új elemek a franciák audiovizuális módszerében és tananyagában. Idegen Nyelvek Tanítása 1978/1. 3 – 12. old.
8. Újhegyi Lajos: Egy oktatástechnikai felmérés eredményei és tanulságai. Audiovizuális Közlemények 1978/4. 303 – 307. old.
9. Е. М. Демьянова: Методическая разработка к учебным диафильмам, Ленинград, 1977. Пединститут им. И. А. Герцена
10. Г. Г. Городилова: Обучение речи и технические средства Москва, Русский Язык 1979.

*Определение уровня речевых навыков
студентов первого курса отделения
русского языка и литературы*

Д-р Этелка Заяк

Автор статьи поставил цель --- определить и описать уровень речевых навыков студентов первого курса отделения русского языка и литературы. Из основных компонентов речевых навыков русского языка студентов рассматриваются следующие: навыки составлений вопросов по данной теме и навыки ответов на вопросы, заданные по данной теме или по диафильмам.

Для анализа были привлечены магнитофонные записи вопросов и ответов студентов двух групп. В одной из групп на занятиях по речевой практике были проведены при помощи аудиовизуальных средств, в другой традиционными методами. Первая группа считалась экспериментальной, а другая контрольной. Определение было проведено в двух группах пять раз в течение года (т.е. через каждые 6 недель).

Результаты анализа автор описывает в статье и иллюстрирует их таблицами.