

## *Horváth Judit*

# **Megjegyzések a hallás utáni megértés módszertanához\***

### ***1. Bevezetés***

A hallás utáni megértés készségfejlesztése sokáig elhanyagolt terület maradt a nyelvtanításban, annak ellenére, hogy a beszédközpontúságot a strukturalista nyelvészet után kibontakozó legtöbb nyelvtanítási irányzat (különösen az audiovizuális és a kommunikatív nyelvtanítás) a legfontosabb módszertani alapelvvé emelte. A nyelvtanuló kommunikatív kompetenciáját tárgyaló szakirodalomban és a nyelvkönyvekben azonban a beszédprodukciónak sokáig nagyobb szerepet kapott, mint a beszéd receptív funkciójának a vizsgálata és annak készség szintű fejlesztése. Ez összefüggött azzal a felfogással is, amely a beszédmegértést passzív folyamatként értékeli, s amely szerint a megértés készsége a beszédprodukciónak fejlődésével párhuzamosan, mintegy azt kísérve spontán módon kialakul. Nem nehéz azonban nyelvtanári vagy személyes nyelvtanulói tapasztalatainkból olyan eseteket idézni, amelyek a beszédprodukciónak és a beszédértés közötti szoros, de egyenetlen kapcsolatra utalnak. Ide tartozhatnak azok a példák, amikor grammatikailag helyes, de fonetikailag rosszul formált közléseket az anyanyelvi beszélő nem ért meg, míg fonetikailag megfelelő, de nyelvtanilag hibás mondatot könnyedén értelmez. A közlés pontos fonetikai megformáltsága és a beszédértés közötti érzékeny kapcsolatot jelzi a kisgyermek és az idegenszerű beszédhez nem szokott felnőtt alacsony tűrőképessége a fonetikailag rosszul előadott beszéddel szemben.

### ***2. Beszédmegértés – a nyelvi kód észlelése és értelmezése***

A pszicholingvisztikai kutatás az utóbbi években a beszédmegértés folyamatáról sok olyan információt adott, amely az idegennyelv-oktatásban is jól felhasználható. Különböző modelleket állítottak fel a szakirodalomban azzal a céllal, hogy a beszédmegértés mechanizmusát leírják. Az egymástól többé vagy kevésbé különböző modellekben az a közös, hogy a beszédmegértést olyan bonyolult összetett folyamatként ábrázolják, amely több, egymásra épülő szintből épül fel, ahol a hierarchikus részfolyamatok sokszor szimultán módon, interaktívan lépnek működésbe (Gósy 1995).

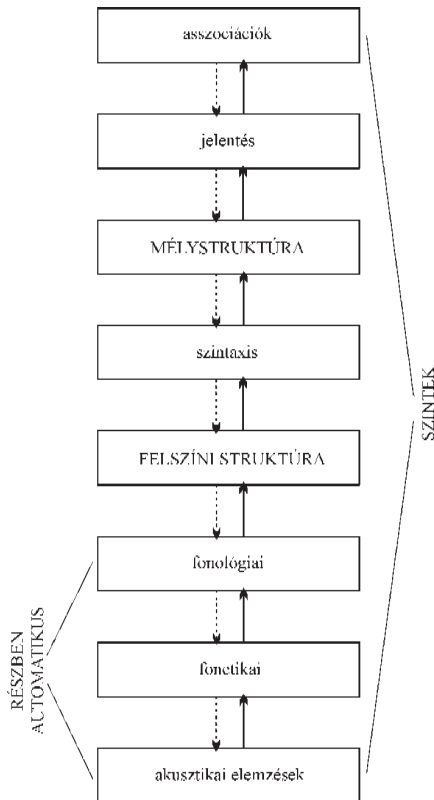
A folyamatosan érkező akusztikai jelek megértett üzenetté alakulnak a beszédmegértés részfolyamatainak keresztül, amelyek anyanyelvünk hallgatása során részben vagy egészben automatikus döntéssorozatok alapján valósulnak meg. Idegen

nyelv hallgatása esetén azonban nem rendelkezünk ezzel az automatikus mechanizmussal, ezért a célnyelv megértését folyamatos és rendszeres munkával kell kialakítani.

A legtöbb modell a beszédmegértés összetett részfolyamatait két fő szint alá, a nyelvi kód észlelésének és a kódrendszer értelmezésének a szintje alá lépcsőzetesen sorolja be (Widdowson 1978, Gósy 1995).

A nyelvi kód észlelésének az első lépcsője a hang akusztikai elemzése (a hullámhossz, a sebesség, az intenzitás, a szubjektív esztétikai megítélés értékelése stb.). A második lépcső a fonetikai elemzés szintje, amely az előbbi lépcsőre, a hang akusztikai elemzésére épül. Ezen a szinten azonosítjuk az adott nyelvre jellemző beszédhangokat, amit anyanyelvünk artikulációs és percepció bázisa határoz meg. Ez tehát döntően befolyásolja az idegen nyelv megértését is. A hallás utáni megértés tanításában ezért az egyik legfontosabb tanári feladat az anyanyelv artikulációs és percepció bázisának az átállítása tervszerű és folyamatos gyakoroltatáson keresztül.

A nyelvi kód észlelésének a harmadik lépcsője a fonémadöntés szintje, amikor is a hallott fonémákat besoroljuk a nyelv fonémaosztályaiba. A fonémadöntést az anya-



A beszédmegértés sémája (Gósy nyomán, 1995)

nyelvi fonémarendszer ismerete és az értelmezés, a szófelismerés határozza meg. Itt éppen ezért fontos körülmény a hangkörnyezet, vagyis a beszédhangot megelőző és követő hang minősége, valamint a hangnak a szótagban elfoglalt helye is.

A fonémadöntés szintje már átvezet a beszédmegértési folyamatoknak a hierarchiában következő magasabb, a kód értelmezéséhez tartozó szintjéhez, amelyet felsőbb szintű feldolgozási folyamatoknak is nevez a szakirodalom (Perfetti 1985, Gósy 1998). Ezek is több, egymásra épülő részfolyamatból tevődnek össze: ide tartozik a már említett szófelismerési képesség, a lexikai hozzáférhetőség, a mondat szegmentása és elemzése, a működő emlékezet aktivációja, a propozíciós szövegmodell formálás, a szövegmodell-hálózat folyamatos alakításának a képessége, valamint egy, a szövegnek megfelelő szituációs vagy mentális modell megformálása (Gernsbacher 1990). Ezek az összetevők különböző intenzitású interaktív kapcsolatba lépnek egymással, valamint a hallgatónak a világról megszerzett és megformált általános ismereteinek a rendszerével.

Mindezzel a tudással kell tehát felvérteznünk a nyelvtanulót annak érdekében, hogy az általa választott nyelvet majd megértse. Ehhez a célhoz csak a hallás utáni megértés módszertani lépéseinek a gondos megtervezésével, valamint azok fokozatos és folyamatos gyakoroltatásával lehet a nyelvtanulót közelebb juttatni.

### ***3. A hallás utáni megértés tanításának megtervezése a kezdőtől a haladó szintig***

A beszédmegértés folyamatának pszicholingvisztikai alapvetése után tekintsük át, hogyan tervezhetjük meg a készség kialakítását szolgáló gyakorlatokat a tanítási folyamat egészében. A tervezésben először is számba kell vennünk azokat az általános szempontokat, amelyek a tanítási folyamat minden egyes szintjén, a kezdőtől a haladó szintig érvényesek. Az első általános követelmény a hangos anyagok kiválasztására vonatkozik. Természetes és érdekes beszélt nyelvi anyagokat válasszunk ki, amelyeknek tartalmazniuk kell a beszélt nyelvre jellemző töltelékrészeket, udvariassági formulákat, zajokat, redundáns elemeket, szüneteket is. Ezeknek az elemeknek ugyanis az a funkciójuk, hogy az elhangzott információt feldolgozható arányokban adagolják a hallgatás során. A második általános kívánalom az, hogy a kiválasztott anyagokhoz olyan kreatív feladatokat írjunk, amelyek egyrészt a nyelvtanulóknak az addig megszerzett egész nyelvi tudását megmozgatják, másrészt lehetővé teszik, hogy segítségükkel a tanulók saját megértési folyamatukat figyelemmel kísérhessék, produkciójukat pedig folyamatosan ellenőrizhessék és javíthassák. A harmadik általános érvényű szempont az, hogy a megértési készség kialakítását és javítását célzó gyakorlatokat tudatosan kapcsoljuk össze a többi alapkészség (írás, beszéd, olvasás, fordítás) fejlesztésével is.

A hallás utáni megértés eredményességéért az egész tanítási folyamat alatt változatos módszertani lépésekkel kitartóan kell dolgoznunk. A sokféle módszertani lépést két átfogó szint alá sorolhatjuk be, amelyek közül az első a felismerés és az azonosítás, a második pedig a kiválasztás, a szelekció szintje. A továbbiakban a hallás utáni megértés folyamatát a kezdőtől a haladó szintig négy szakaszra osztom, a módszertani lépésekre pedig a magyar mint idegen nyelv tanításából hozok példákat.

**3.1.** A nyelvtanulás legelső fázisa az általános azonosítási folyamatok szintjéhez tartozik, ahol az egyik legfontosabb feladat az, hogy az anyanyelvi észlelési mechanizmust és artikulációs mozgássorozatot átállítsuk, és fokozatosan kialakítsuk az idegen nyelvi artikulációs és percepció bázist, esetünkben a magyar nyelv artikulációs bázisát.

A nyelvtanulás kezdetén a magyar nyelv jelei érthetetlen és egymástól lényegében megkülönböztethetetlen zajfolyamként érkeznek a hallgató füléhez. Amíg az anyanyelvén hallgató bizonyos elvárásokkal rendelkezik a beszédhangok lehetséges sorrendjéről, a beszéd hangzósságáról és a különböző szituációkhoz kötendő hangzósságáról, a hangmagasságról, a szünetek helyéről és azok várható hosszáról, addig ezzel a tudással az idegen nyelv tanulója nem rendelkezik, éppen ezért a nyelvtanulás legelső szakaszában a tanulót meg kell ismertetni az új nyelv akusztikájával, fonémáival, a hangsúly, a hangmagasság és az intonáció jellemző mintáival. Ezt a kezdeti szintet az általános azonosítási folyamatok szintjének is nevezhetnénk, amikor is a pedagógiai cél a beszédhangok, a fonémák és a szintagmák észlelésének a képessége, de természetesen nem a szöveg egészének a megértése. Az első lépés célnyelv és az anyanyelv artikulációs bázisa közötti hasonlóságok és különbségek tudatosítása, a magyar nyelv artikulációs bázisának a leírása lehet, majd ezzel párhuzamosan annak tudatos mozgásait tervszerű tananyaggal és gyakorlással közel automatikussá kell tenni.

A magyar mint idegen nyelv tanításának első szakaszában a legfontosabb pedagógiai cél a magyar nyelv hangjaival és fonémáival való ismerkedés. Minthogy a magyarban minden magánhangzó és mássalhangzó tisztán ejtendő, az első feladat a magyar nyelv artikulációs bázisát ilyen szempontból megközelíteni. A magánhangzók különösen fontos szerepet játszanak, mivel a magánhangzó-harmónián keresztül stratégiát alakíthatunk ki a szófelismerésre, nevezetesen egy olyan technikát, amely segítheti a hallgatót abban, hogy a szóhatárokat a folyamatos beszédben felismerje. E cél érdekében a hangrend és az illeszkedés törvényeit a nyelvtanulásnak már ebben a kezdeti szakaszában célszerű a többalakú toldalékokkal együtt szerepeltetni és tanítani a szintagma szintjén annak ellenére, hogy a hallgatók nyelvtani szintje egyébként ezt nem tenné indokolttá. Ezt a döntést a pszichológiai szakirodalom is alátámasztja, amikor azt javasolja, hogy a beszédben a mondanivaló ter-

vezése leggyakrabban a szó vagy a szó szerkezet nagyságrendű hangsorokban történik; *gestalt*-ként hívjuk le azokat a memóriából, és a kiejtés során komplex artikulációs mozgássorozatként valósítjuk meg ezeket az egységeket.

A magánhangzók kiejtését érdemes szemléltetni olyan vizuális eszközökkel, pl. képekkel, amelyek a nyelv vízszintes és függőleges mozgását illusztrálják a szájüregben. Ezen a szinten hasznos lehet olyan játékos mondatok automatizálása, amelyek ugyanazt a magánhangzót tartalmazzák. (Közismert példamondat az *á* gyakoroltatására: *Ádám bátyám pávát látván ... pávává vált.*) Egy másik népszerű gyakorlat a magyar magánhangzók tréfás gyakoroltatására a mindössze egy sorból álló „*A kutya a holdat ugatja*” dalocska énekeltetése oly módon, hogy egy-egy alkalommal minden szó ugyanazt a magánhangzót tartalmazza. (Felnőtt egyetemi hallgatók is szívesen megtanulják ezeket a tréfás mondatokat kívülről, és később, a nyelvtanulás középfeladói vagy haladó szintjén nemcsak artikulációs gyakorlatokként hasznosak, hanem mint óra eleji bemelegítő vagy óra közepén beiktatott pihentető részek is.)

Az alsó, felső és középső nyelvállású magánhangzók megkülönböztetése szintén fontos feladat a hallás utáni megértés tanításában. Ezeket a magánhangzókat a zártsági fok szerint megszerkesztett sorrendben érdemes automatizáltatni (*á – a – o – u – o – a – á*, illetve *u – o – a – á – a – o – u*, valamint *e – é – i – ü – i – é – e*, illetve *ü – i – é – e – é – i – ü* hangsorban). A fonológiai különbségek tanítására alkalmas technika a minimális szópárok rendszeres gyakorlása (Montágh 1989).

A magánhangzók időtartamának észlelése két szempontból is fontos alappillére a magyar nyelv megértésének. Egyrészt a hosszú és a rövid magánhangzók (valamint természetesen a mássalhangzók is) jelentés-megkülönböztető szerepük van, másrészt pedig a magyar az ún. szótagmértékes nyelvekhez tartozik, ami azt jelenti, hogy a mondat kiejtéséhez szükséges idő a mondatokat alkotó szótagok számától függ, s a szótag rövid vagy hosszú volta adja meg a beszéd alapritmusát. A hosszú és a rövid magánhangzók azonosítása és megkülönböztetése, valamint a folyamatos magyar beszéd ritmusa különösen sok problémát okozhat azoknak a nyelvtanulóknak, akiknek az anyanyelve az ún. hangsúlymértékes nyelvekhez tartozik, mint például az angol vagy a dán nyelv, ahol a folyamatos beszédben nagyjából azonos időközökben hangoznak el a hangsúlyos szótagok a hangsúlytalan szótagok után, s ez a szabályosság adja a beszéd alapritmusát. Az előbb említett különbség több éven át jelentett nekem problémát dán és angol anyanyelvű hallgatók magyarra tanításában. Többféle technikát kipróbáltam, nem igazán jó eredménnyel, míg végül a szövegek időmértékes skandálása hozta meg az eredményt. Az egyszerű, rövid társalgási szövegek mondatait az időmértékes verslábak szerint skandálva, tapssal kísérvé tanítom a nyelvtanulás legelső szakaszában. Évekkel ezelőtt volt alkalmam két kezdő csoportot párhuzamosan tanítani, ahol az egyik csoporttal folyamatosan használtuk ezt a technikát, a másikkal pedig nem. Az első cso-

port hamar mutatott jó eredményeket a magyar beszéd intonációja, valamint a hosszú és a rövid magán- és mássalhangzók megkülönböztetése terén, míg a második (kontroll) csoport még hosszú ideig komoly problémákkal küzdött.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a nyelvtanításnak ebben a kezdeti szakaszában változatos és intenzív gyakorlatokkal kell megalapoznunk a hallás utáni megértés további, magasabb szintű folyamatait (a nyelvtanulási folyamat későbbi szakaszaiban). Meg kell ismertetni a tanulót a magyar nyelv artikulációs bázisával, ki kell alakítani azt a képességet, hogy a tanulók a magyar nyelv hangjait és a fonológiai rendszerét felismerjék.

**3.2.** A hallás utáni megértés második szakasza az azonosítás és kiválasztás a hosszú távú emlékezés bevonása nélkül.

A tanításnak ebben a szakaszában az a cél, hogy a hallgató képes legyen a beszéd folyamatból általa már ismert elemeket felismerni, de az még nem követelmény, hogy a felismert elemek közötti összefüggéseket összekapcsolja, így tehát a cél még mindig nem lehet a szöveg teljes megértése. Ebben a szakaszban a tanár feladata az extenzív hallgattatás, amely különböző hangos anyagok rendszeres hallgatását jelenti. Ezen a szinten a hangos anyagok nyelvtani szintje nagyjából megfelel a hallgatók általános nyelvi szintjének (sem nem sokkal magasabb, sem nem sokkal alacsonyabb annál). Az extenzív hallgatással a legfontosabb célunk az idegen nyelv hangzóságával való további ismerkedés, valamint a célnyelvi beszéd hangzásának a megszerettetése.

Az egyik legrégebbi és mindmáig legnépszerűbb – ezen a szinten jól használható – osztálytermi technika az írott szöveg olvasása annak hallgatásával együtt. Akár a tanár olvassa a szöveget, akár hangfelvételtől követik azt a hallgatók, eredményesnek bizonyul – különösen akkor, ha az írott anyag olvasása a hangos szöveg meghallgatása után következik, de a sorrendet természetesen cserélgethetjük is. Egyébként nemcsak ismeretlen, hanem ismert szöveg is alkalmas a hallás utáni megértés fejlesztésére. A megértést ebben a szakaszban képekkel is támogathatjuk. Kétféle illusztrációs csomagot dolgozhatunk ki, az egyik a narratív történetek eseményei közötti összefüggéseket, a másik a leírások és utasítások szövegeinek a megértését segíti. Ezen a szinten még mindig nem várunk el hosszabb, narratív válaszokat a tanulóktól a szöveg megértésének bizonyítására (pl. a képek halmazából válasszák ki azt, ami a történet valamely epizódjához vagy valamely leíráshoz leginkább illik).

Meg kell jegyeznünk, hogy a beszédértés egyik legfontosabb és leghatékonyabb eszköze az osztályteremben elhangzó informális tanári beszéd. A tanár anyanyelvi beszélőként azonnal tud reagálni az osztályterem eseményeire, miként az a célnyelv természetes közegében történne.

**3.3.** A beszédértés harmadik szakasza az azonosítás, az irányított kiválasztás gyakoroltatása a rövid távú memória segítségével.

Ezt a nyelvtanulási szakaszt az jellemzi, hogy a tanuló már képes a szövegnek azokat az elemeit, részeit felismerni, amelyek meghatározzák mind a bekezdésnek, mind pedig az egész szövegnek a jelentését. Erre az időre a tanulók a szintaxis szempontjából megfelelő szintet értek el ahhoz, hogy a bekezdéseket felépítő elemeket koherensen össze tudják kapcsolni. Képesek az üzenet egészét meghatározó kohéziós elemeket felismerni, de másodpercekkel később mégsem képesek visszaemlékezni azokra, mivel a figyelmüket nem tudják ezeken az elemeken olyan hosszú ideig tartani, hogy fel is idézhetnék, vissza is tudnák hívni azokat. Ennek megfelelően a tanár rövid válaszokat kérhet a szöveg alapján, de a történet egészének a koncentrált tartalmát még mindig nem. Számptalan gyakorlatot tervezhetünk, amely a hallott szöveg megértését úgy ellenőrzi, hogy a hallgatóktól nem verbális, hanem „manipulatív” válaszokat vár. Változatos gyakorlatok tartozhatnak ide: például egyszerű, majd egyre hosszabb és bonyolultabb szóbeli utasítások végrehajtása, diktálás követése rajzzal (amikor is a hallgatók a hallott történet megértéséről úgy adnak számot, hogy azt a szöveg meghallgatása alatt folyamatosan rajzolják).

Az újabb pszicholingvisztikai szakirodalom szerint a megértés egyik alappilére a szófelismerés (Perfetti 1985, Gersbacher 1990). Sok és változatos gyakorlatot tervezhetünk a szófelismerésre. A szavak elhangozhatnak végződéses és nominatívuszi formában egyaránt, s a szavak hallgatása közben a hallgatók a szavakat különböző szempontok alapján csoportosíthatják. Kétféle gyakorlattípust állíthatunk össze. Az elsőben nem szöveg, hanem csak szavak hangzanak el egymás után felvételtől, és a szavak közül valamilyen szempont alapján vagy választaniuk kell a hallgatóknak, vagy csoportosítaniuk kell azokat. Érdekesebb és nehezebb, ha az általunk kérdezett szavak egy rövid, összefüggő leírásba (pl. használati utasításba) vagy beszélgetésbe vannak beleágyazva, és így kell őket megtalálni a szövegben. A nyelvkönyv szöveges leckéit folyamatosan felhasználhatjuk a hallás utáni megértés automatizálására úgy, hogy a szövegeket igaz–hamis kérdésekkel dolgozzuk fel. Ennek a gyakorlattípusnak egy magasabb szintű változata az ún. hibanyomozás, amikor a tanulóknak egy egész történetben (vagy a történet néhány bekezdésében) kell a nem valóságos, nem logikus vagy – pragmatikai szempontból – nem odaillő elemeket megtalálni. Rövid népmesék vagy történetek különösen alkalmasak erre a célra. A tanár időnként megállítja a hangfelvétel lejátszását, és ugyanazt a részt vagy az eredeti történetnek megfelelően, vagy azt szándékosan meghamisítva mondja vissza; a tanulóknak pedig meg kell állapítaniuk, hogy a tanári produkció igaz vagy hamis-e. A kihagyásos gyakorlatok alkalmasak a már megtanult szókincs automatizálására, illetve a bekezdések tételmondatainak felismertetésére is.

**3.4.** A hallott szöveg megértésének negyedik szakasza a felismerés és kiválasztás a hosszú távú memóriára támaszkodva.

Ebben a szakaszban a tanulók már túl vannak azon a szinten, amikor minden figyelmüket és energiájukat az észlelésre kell összpontosítaniuk. Képesek arra, hogy kérdéseket és feladatokat oldjanak meg, a nyelvet kreatív módon használják, hosszabb szövegeket tömörítsenek, és összefoglalót készítsenek azokból. Ez a szemantikai értelmezés szintje, amely magában foglalja a hosszú távú memóriára támaszkodó felismerési, értelmező és újraértelmező képességet. Hosszabb és bonyolultabb felépítésű szövegekkel dolgozhatunk, amelyekre a logikus okfejtés, az előre- és visszautalás a jellemző. A hallgatás alatt azonban a tanulók figyelmét továbbra is célszerű irányítani vizuális módon. A táblázatok, grafikonok, irányított kérdések a hallgatók problémamegoldó képességére építenek. Ezen a szinten elkezdhetjük olyan szövegek hallgatását is, amelyek túlmennek a szó szerinti olvasaton, s vagy metaforikus értelmezést, vagy a sorok közötti olvasás képességét kívánják. A megértés mértékének ellenőrzésére kiválóan alkalmasak a táblázatok és a feleletválasztós tesztek. Az egyik legjobban használható tanítási technika a parafrázis-gyakorlat. A szöveget bekezdésekre bontjuk, és a hallgatóknak újra kell fogalmazniuk a meghallgatott szövegrészt. Ez a gyakorlat nagyon hasznos, mert a figyelem összpontosítását kívánja, s ezzel együtt az egész addig elsajátított nyelvi, nyelvtani ismeretanyagot mozgósítja. Hátránya éppen összetettségében és nehézségében rejlik, ugyanis többször előfordulhat, hogy a tanulók a bekezdés legfontosabb gondolatát nem találják el, és a kudarc önbizalmukat is elveheti, ami pedig már a nyelvtanulás sikerét is veszélyeztetheti. Ezen a szinten kitűnő tanítási technika a fordítás, mivel alkalmazása ugyanazokkal az előnyökkel jár, mint a parafrázis készítése.

#### **4. Összefoglalás**

A hallás utáni megértés készségének fejlesztése a tanulási folyamat egészében nemcsak állandó tervezést, hanem változatos módszerekkel történő gyakoroltatást is jelent. Ezeket a módszertani lépéseket a nyelvtanuló nyelvi szintjéhez igazítva kell megtervezni. A készségfejlesztést négy különböző szinten képzeljük el. Az első (kezdő) szinten a tanár feladata az, hogy a nyelvtanulót az idegen nyelv hangzásával megismertesse, és kialakítsa azt a képességet, hogy a tanuló az új fonémákat azonosítani tudja. A második szint az extenzív hallgatás időszaka, amikor a fő feladat a nyelvi elemek, kifejezések felismertetése a hosszú távú memória igénybevétele nélkül. Ez a „manipulatív” szakasz, amikor verbális választ nem (vagy csak minimálisan) várunk. A harmadik szint már az intenzív hallgatás, a megértés szintje. A tanári munka célja az azonosítás, a felismerés, a figyelem irányítása, a rövid távú memória aktivizálása, rövidebb szövegek irányított hallgatása. A tanulás ne-



gyedik szintje az azonosítás és a kiválasztás a hosszú távú memória működtetésével. Az ide tervezett feladatok azt kívánják, hogy a hallgató az egész hangos anyagot megértse, így azzal változatos műveleteket végezzen annak érdekében, hogy az azokhoz kapcsolódó asszociációk segítségével az idegen nyelvhez kötődő hosszú távú memóriája folyamatosan erősödjék.

#### IRODALOM

- BROWN, Gillian (1977): *Listening to Spoken English*. Longman
- BROWN, Gillian (1983): *Understanding Spoken Language*. Cambridge University Press
- CATFORD, J. C. (1988): *A Practical Introduction to Phonetics*. Clarendon Press
- GERNSBACHER, M.A.(1990): *Language Comprehension as Structure Building*. Hillsdale,NJ: Erlbaum
- GÓSY Mária (1995): A beszédmegértés folyamatának első szintjei. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVIII*, 63–77.
- GÓSY Mária (1998): Fonológiai folyamatok érvényesülése a szövegfelismerésben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XIX*, 61 – 79.
- Littlewood, William (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press
- MCDONOUGH, S., H.(1981): *Psychology in Foreign Language Teaching*. Allen and Udwin
- MONTÁGH Imre (1989): *Nyelvművelés*. Budapest: Múzsák
- PERFETTI, C.A. (1985): *Reading ability*. New York: Oxford University Press
- RICHARDS, Jack.C. (1983): Listening Comprehension: Approach, Design, Prosedure. *TESOL Quartely*, Vol. 17. No. 2.
- RIVERS, W. M. (1968): *Teaching Foreign Language Skills*. University of Chicago Press
- RIVERS, W. M. et al. (1978): *Practical Guide to Teaching English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press
- RIXON, Shelagh (1986): *Developing Listening Skills*. Macmillian Publishers Ltd.
- ROST, Michel (1990): *Listening in Language Learning*. Longman.
- UR, Penny (1984): *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press