

Szemléletváltás a hangzó anyagok használatában a posztkommunikatív nyelvoktatásban

Cambio de mentalidad en la aplicación de materiales sonoros para la comprensión auditiva, según el método postcomunicativo

El Plan de Estudios de la Escuela Superior de Estudios Económicos no prevé la evaluación de la competencia lingüística de los estudiantes en el terreno de la comprensión auditiva. No obstante, dicha destreza se evalúa en todos los exámenes de idiomas generales o con fines específicos. Como los exámenes necesariamente repercuten en los contenidos de la enseñanza, la comprensión auditiva debe tener un lugar en los programas. La cultura de audición habitual de los decenios 70-90 –ya sea en el aula o en un laboratorio de idiomas–, ha pasado del aula a los escenarios del aprendizaje autónomo. A pesar de la reducción del número de clases presenciales, en las mismas hay que dedicar tiempo para desarrollar la comprensión auditiva. En este sentido nada mejor que motivar a los estudiantes mediante el desarrollo integrado de sus destrezas, con la aplicación de textos mayormente auténticos, con tareas siempre situadas en un contexto realístico. El cambio de la mentalidad –tanto de profesores como del estudiante– es imprescindible: el objetivo es movernos hacia la comprensión global y selectiva de los textos auténticos en vez de hacer comprender a los estudiantes todos los detalles pormenorizados. Y todo ello, sin que alumnos ni profesores tengan el más mínimo sentimiento de haber perdido algo.

Bevezető

Az előadás témájául azért választottam a hangzó anyagokat, illetve a hallott szöveg értésének készségét, mert a főiskolai nyelvoktatás programjában nincs egyetlen olyan félévzáró értékelési alkalom sem, amelynek keretében a hallgatónak kötelezően számot kellene adnia arról, hogy a hallott szöveg értésének készségével rendelkezik. A többnyire tartalomközpontú tantárgyi programok azonban implicit módon tartalmazzák e készség fejlesztését és az idegen nyelvi tárgyak gyakorlatában minden nyelvoktató alkalmaz hangzó anyagot. Ennek a kérdésnek a felvetése azért is sürgető, mert hallgatóinknak legkésőbb a gazdasági nyelvvizsgán mindenképpen számot kell adniuk arról, hogy rendelkeznek ilyen készséggel.

Hangzó anyagok alkalmazása a készségmérésben és értékelésben

A korszerű, nemzetközi és hazai akkreditált nyelvvizsgákon nyelvi képességet, jártasságot és készségek meglétét mérik, ezeknek a fejlesztése a nyelvoktatás folyamataiba szükségszerűen beépül. A nyelvoktatásban, a nyelvoktatási programokban tartalmi változás történik, egyes elemek hangsúlyosabbá, mások kevésbé

* BGF Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Ibér-Amerikai Kommunikációs és Továbbképző Intézet, intézetvezető főiskolai docens Ph. D.

hangsúlyossá válnak. Jóllehet a standardizált és akkreditált nyelvvizsgák elvileg nem kötődnek semmilyen tananyaghoz, bátran kijelenthetjük, hogy az utóbbi néhány évben a hazánkban kifejlesztett nyelvvizsgák visszahatnak a nyelvoktatás tartalmára. Ez a nyelvvizsgarendszerek korszerűsítésének nem titkolt célja volt, ahogy azt az Akkreditációs kézikönyvben is olvashattuk.¹

Hangzó anyag és hallott szöveg értéke

Hangzó anyagnak az olyan hangfelvételeket nevezzük, amelyeket az oktatásban, vagy a vizsgán készségfejlesztés, vagy készségmérés céljára alkalmaznak. A tananyagokon, a tankönyv, ill. tananyag-csomagokon belül a hangzó anyag mennyisége és minősége, a célnak való megfelelés szempontjából igen nagy változatosságot mutat.

A *hangzó* anyag kifejezéstől eltérően kell értelmeznünk a *hangosított* anyag elnevezést, amely igen gyakran eredetileg is írott szöveg gépi hangra alkalmazott (felolvasott) változata, ezért ez műfajilag is távol áll a gépileg rögzített, szerkesztett, vagy szerkesztetlen élő beszédétől. Ilyen módon készültek a tesztlők első generációja által használt vizsgaanyagok.²

A nem oktatási célú felvétel, mint autentikus nyelvi minta, gyakran sokkal jobban megfelel a készségfejlesztés céljának, mint a professzionális vagy amatőr felvétellel készült ún. *hangosított* anyag. Ez a típus a kommunikatív korszak tesztlői által kedvelt megoldás, a Brown & Yule által harmadik generációsnak nevezett tesztelési mód.³

Többféle elnevezés használatos a szóban forgó idegen nyelvű szöveg értésének készségére is, pl. hallásértés, hallás utáni értés, gépi hang értése stb.

A hallott szöveg értésének készségét nagyon nehéz közvetlenül mérni. Még ha a vizsgakörülmények a mérésre alkalmasak, vagyis a jelölt tisztán hallhatja az idegen nyelvű szöveget, csak úgy lehetséges a mérés, ha a jelöltnek további két képessége is megvan: el tudja olvasni a feladatlapot és írni is tud. Ha a kérdések a jelölt anyanyelvén vannak, még könnyebb is lehet a feladat megoldása, mert a kérdések orientálnak, azonban ha idegen nyelven vannak, akkor az idegen nyelvű olvasás, az olvasott szöveg értésének készségével is rendelkeznie kell az eredményes vizsgálathoz. A korszerű nyelvvizsgán a hallott szöveg értését diszkrét pontos tesztfeladatokkal mérik, ez lehetővé teszi, hogy legalább a jelölt íráskészségének színvonala ne befolyásolja az eredményt, tehát, hogy a szóban forgó készség mérésénél valóban csak azt mérjük. Ha azonban a feladat részben produktív, vagyis idegen nyelvű választ kell írni, vagy néhány szavas kiegészítést tenni, számos hibalehetőség adódhat. Ilyen esetben, ha a leírtakból egyértelműen kiderül, hogy a jelölt megértette, amit hallott, a helyesírási hibák nem ronthatják le az eredményt az értékelésnél.

A nyelvelsajátítás folyamatában azonban a vizsgaalkalmak speciális szerepet töltenek be és gyakoriság szempontjából marginálisaknak tekinthetők.

¹ I 36

² Némethné Hock I. 1993: 55

³ Némethné Hock, 1933: 56

Hangzó anyagok alkalmazása a nyelvoktatási folyamatban

A hangzó anyagok alkalmazásának a modern korban a nyelvoktatás, illetve a nyelvelsajátítás folyamatában jelentős szerep jut.

A nyelvelsajátítás fő érzékszerve a fül, nem pedig a beszédszervek, állította GOUIN, a 19. században élt neves nyelvész és nyelvtanár, aki hosszú ideig próbálkozott a német nyelv tanulásával, sikertelenül, ám észrevette, hogy két és fél éves unokaöccse a nyári vakációt Németországban töltve eredményes kommunikációt folytat a többi gyerekkel, németül. Nem a könyvből, a látószervünkkel tanulunk meg nyelveket, hanem a hallás útján, amely természetes szervünk a hangok és a szavak befogadására. Egy másik nyelvész, DUFIEF, aki tizenhat évesen, a francia forradalom elől az Egyesült Államokba menekült, a maga bőrén tapasztalta meg a „természetes”, azaz célnyelvi környezetben történő nyelvelsajátítás folyamatát. Tapasztalatait összefoglalva a maga korában olyan szokatlan megállapításokat tett, mint pl. hogy a beszélt nyelv fontosabb az írotttnál. Az ismétlésre és a hallás élesítésére, valamint a hangképzésre nagy súlyt helyezett. Modern kifejezéssel élve, valamennyi készséget integráltan kívánt oktatni: a beszédet, az olvasást, írást és az értést.¹

Nyelvi laboratóriumok létrejötte speciális nyelvi szükséglet alapján

Az idegen hangok, szavak, mondatok, szövegek ismételtetése már az ókortól szokásos nyelvoktatói fogás. Az aktív, a direkt, az intenzív, a cselekedtető módszerek mind GOUIN és DUFIEF nyomán keletkeztek, de a nyelvoktatásban, és főleg a tömeges nyelvoktatásban, komoly áttörést mégis az amerikai hadseregben értek el, ahol a tanulóknak a japán és német háborús ellenfelekkel kellett volna szót érteni, s a nyelvoktatás céljára hatalmas anyagi ráfordítással új technológiát is kifejlesztettek. Az ASTP programban kilenc hónap alatt 15 000 embert oktattak 27 nyelvre. Napi hat órában, hat fős csoportokban, anyanyelvű oktatóval, nyelvtudós szupervizorral folyt az oktatás. Minden tanulónak naponta további két órát kellett fordítania a házi feladatok elvégzésére. A projektet az amerikai strukturalista nyelvészek munkássága nyomán alakították ki és hozzá tananyagokat fejlesztettek (LUQUIENS, BLOOMFIELD, FRIES). Létrehozták a Basic-nyelveket a szókészlet alapvető szókincsre zsugorításával, s ezt a struktúrák ismételtetése, átalakítása, helyettesítése, valamint mikrodialógusokba helyezése útján oktatták.

A szinte gépies nyelvoktatási módszerhez a valóban gépi megoldást a nyelvi laboratórium megszületése hozta, majd az új technikához alkalmazkodva született az audiolingvális, vagy audioorális módszer.²

1964-ben, ROBERT LADO tette le a nyelvoktatás tudományos szemszögű alapjait. A nyelvi laboratóriumi szükségletre létrehozott tananyagok hosszú éveken keresztül szinte változatlanok voltak.

¹ Sánchez Pérez, 1992: 244

² Bárdos, 1992

Nyelvi laboratóriumok Magyarországon

Nyelvi laboratóriumokat ma is használunk, ha korlátozottan is. Használatának a rendelkezésre álló órakeret szab határt elsősorban, másrészt a laboratórium szerepe is megváltozott. Ma már a laboratóriumban végezhető készségfejlesztés nem lehet az órai munka része. Bár egy időben Magyarországon is tekintélyt adott az iskoláknak, ha nyelvi laboratóriummal rendelkeztek, a laboratóriumokban lehetséges technikai kapacitás messze felülmúlta a felhasználók számára rendelkezésre álló tananyagok számát és színvonalát. A nyelvi laboratórium használatának elméleti és gyakorlati módszertani vetületeiről pedig igen kevés szó esett a nyelvtanárképzésben.

A technikai eszközök magas költségigénye miatt a várakozásokkal ellentétben sem a laboratóriumok, sem a videóval és számítógéppel segített nyelvoktatás nem lett általános. A különféle középiskolai és felsőoktatási fejlesztési projektek és az azok révén beszerzett technikai eszközök alkalmasak lehetnek volna arra, hogy a használatuk általánosabbá váljon. Egy másik akadálya is volt valószínűleg annak, hogy a nyelvelsajátítási folyamatba nem épült be szervesen a tudatos „magnóhallgatás”, az önálló munkával folytatott készségcsiszolás. Ez pedig az, hogy a nyelvtanulás háborítatlanul a hagyományos mederben folyt és folyik ma is, a diákok túlnyomó többsége a kontakt órákra hagyatkozik, némi otthoni felkészüléssel, azonban mint nyelvtanulók, nem jutnak el az autonómia fokára. Nem érzik elégé, hogy maguknak kellene kézbe venni a saját nyelvtanulásukat és önálló tanulással is alakítani a maguk nyelvi készségeit.

„Magnózás” diák-szemszögből és a stílusváltás nehézségei

A diákok számára is könnyebben érthető „magnózás” gyűjtőfogalmat alkalmaztam mindenféle hangzó anyag hallgatására, feldolgozására, amikor véleményüket kértem. A „magnózás” – abban az értelemben, ahogy hosszú évekig szokásos volt a hagyományos nyelvórákon és a nyelvi laboratóriumi gyakorlatokon –, vagyis a hangok felismerése, utánzása, hangzó szövegeknek az írott változattal a kézben történő többszöri meghallgatása, ismétlése olyan típusú feladat, amelyet ma már otthon, esetleg az iskolai önálló tanulásra kialakított helyiségben lehetne végezni. Ilyen, magnetofonokkal és videolejátszókkal, kábeltévés kapcsolattal felszerelt terem van sok nyugati felsőoktatási intézményben, sőt a KKKF-n is, a könyvtár egyik különtermében, de csekély a kihasználtsága. Pedig a kontakt órák sajnálatos csökkenése következtében egyre jobban rászorulnak a diákok az önálló munkára, például a hallott szöveg értése készségfejlesztése céljából.

Érdekes aszimmetria alakult ki a tanár és a diák szempontjából a hangzó anyagok feldolgozásának megítélésében. Néhány csoportban kikértem a hallgatók véleményét a „magnózással” kapcsolatos tapasztalataikról, elvárásaikról és arról, hogy mennyire érzik magukat sikeresnek a hallott szöveg értésében. A válaszok legalábbis elgondolkodtatóak. A hallgatók kivétel nélkül igénylik a „magnózást”. Nagyon hasznosnak ítélik. Ezzel szemben nem elégedettek sem a mennyiséggel, sem a minőséggel. Szerencsétlennek érzik magukat, hogy jó esetben ugyan elkapnak egy-egy szót, de azt állítják, hogy nem értik a szöveget, mert az túl gyors, a

terem visszhangos, a magnó torzít. Ötleteket is adnak: kezdetben kezdő szövegeket kellene hallgatni, lassú beszéddel, többször meghallgatni ugyanazt, megisméltetni a hallottakat, utánózni az anyanyelvi beszélőket.

A megkérdezett csoportok egyikével második éve dolgozom, egy feladatközpontú szaknyelvi tananyaggal dolgozunk, általános meglepedésre. A tananyag a posztkommunikatív módszer egyik reprezentánsa, az integrált készségfejlesztés jól sikerült darabja. Minden egységben szituációba és feladatba ágyazottan, nagy életszerűséggel jelennek meg hangzó anyagok, különféle műfajú autentikus szövegminták. A velük kapcsolatos elvégzendő feladatok nagyon változatosan a globális és szelektív szövegértést fejlesztik. A hallgatók több mint egy éven keresztül a feladatokat sikeresen elvégezték, a szövegekből az információt kinyerték, további feladatokban hasznosították. Mint tanáruk, elégedett voltam a teljesítményükkel. Nem nagyon akarják elhinni, hogy amit kellett, megértettek, nem baj, ha nem értenek minden szót a szövegből és az sem gond, ha a szöveget nem tudják teljes egészében reprodukálni.

A vélemények ütköztetése hozta felszínre azt a problémát, hogy diákjaink általános vagy középiskolás korukban egy hagyományos, lineárisnak vagy extenzívnek nevezhető nyelvoktatási kultúrában szerezték tapasztalataikat és nyelvtanulási szokásaikat. Ugyan a „magnózással” bővített nyelvtanulás viszonylag elterjedt a nyelvoktatásban, a hangzó anyagok megközelítésének módja még mindig az olvastató-fordítottó, nyelvtani szerkezetekre koncentráló nyelvoktatási stílusra hajazott. Erre a hagyománykövető megközelítésre jellemző, hogy a szövegben – akár írott, akár hallott szövegről van szó –, azokat a szavakat keressük elsősorban, amelyeket nem értünk és nem azokat, amelyeket már korábban megismertünk. Ennek a nyelvoktatási kultúránkra régóta jellemző kényszeres megközelítésnek az eredménye, hogy a diákok úgy érzik, hogy „minden szót meg kell érteniük ahhoz, hogy joguk legyen a szöveg egészét megérteni”, ami ténylegesen gátolja a nyelvelsajátítási folyamatot.

Miért van szükség a váltásra?

Ebben nőttünk fel mi magunk is, mégis, módot kell találnunk a megújulásra, az intenzívebb szövegértés-fejlesztésre. Hogyan győzzük meg magunkat és hallgatóinkat arról, hogy nem fontos minden szót érteni és hogy nem igénytelenség részünkről és az ő részünkről, ha nem törekszenek arra, hogy minden szót megértsenek egy adott szövegből? Remélhetőleg meggyőző arra hivatkozunk, hogy amikor külföldön járunk, egy olyan országban, amelyiknek a nyelvét egyáltalán nem értjük, vannak olyan nyelven kívüli kapaszkodók, amelyek lehetővé teszik a túlélést. A vasúti menetrend, a számok, a szituációk, a szóbeli és írásos kommunikáció univerzáléi, a gesztusnyelv, a hanglejtés és a világról addig szerzett tudásunk ott is elegendő kell, hogy legyen a szükséges minimális információ megszerzéséhez. Ha olyan országban járunk, amelynek a nyelvét egy kicsit ismerjük, a túlélőpróba könnyebb lesz. A túlélőt érő extralingvisztikai ingerek és hatások a már ismert és adott szituációban elvárható és rendszerint bekövetkező nyelvi elemekkel kiegészülve biztosítják, hogy érdeklődésére megkapja a megfelelő információt.

Feladatmegoldás és készségfejlesztés

A tanórákon arra bíztassuk diákjainkat, hogy nagyvonalúbban kezeljék a szövegeket, elsősorban a már ismert szavakra támaszkodjanak a kívánt információ megértéséhez. Posztkommunikatív módszert igénylő tananyagunk, szemben sok olyan nyelvkönyvvel, amely az olvasmányok szövegét hangosított formában is kínálja, számos autentikus – nem manipulált – nyelvi mintával segíti a hallott szövegek értésének készségét hatékonyan fejleszteni.

Hangzó anyagok alkalmazása integrált készségfejlesztés keretében

Az autentikus szövegek alkalmazása nem öncélú. A módszertanilag megalapozott tartalmi változás a kommunikatív módszerhez képest is jelentős. Amíg a nyolcvanas évek során az egyes készségek erősítése külön-külön, egymástól elválasztva történt sok esetben, a kilencvenes évek közepétől ismét a régi-új integrált készségfejlesztés divik. Ahogy az életben is szokásos, az üzleti tárgyalásokon elhangzó információról rövid jelentés készül, a vállalat adott osztályán a tárgyalási jelentéssel kapcsolatban értekezletet hívnak össze, egy munkatárs megírja az értekezleti jegyzőkönyvet, a vállalat eredményeit prezentálják, a prezentációhoz hozzászólnak, egymást meghallgatják, igyekeznek megérteni, mit mond a másik, kérdéseket tesznek fel, ütköztetik a véleményeket, levonják a tanulságot. Az írástól a szóig, a telefontól a lobbisták értesülésének a feldolgozásáig számtalan készség felmutatása, alkalmazása szükséges az adott nyelven. Erre készülünk például a hangzó szövegek meghallgatásával, úgy, hogy tudjuk, milyen szituációba ágyazottan és mire várunk választ, információt.

Ehhez szükséges az új tananyag, az új szemlélet és annak tudatos alkalmazása, tanár és diák részéről egyaránt. A 2. mellékletben magyar nyelven és általam adaptált formában közreadom annak a felmérésnek a kérdéseit, amelyeket MARTÍN PERIS is idéz és amelyet C. TAYLOR (Univ. Southern California) 1985-ben ismerttetett a tanári tudatosság felmérésére és fejlesztésére.

Összefoglalás

- A hangzó anyagoknak a nyelvoktatásban és nyelvvelsajátításban ma más a szerepe, mint két-három évtizeddel ezelőtt. A szemléletváltás több síkon is kívánatos.
1. A hangzó anyag megválasztásában és a feldolgozás módjában. (A korszerű, az integrált készségfejlesztés célját szolgáló tananyagok esetében sok az autentikus szöveg és csak annyi a feladat, hogy ne akarjunk „kimerítően” a szöveg mélyére hatolni).
 2. Ha magunk készítünk tananyagot, a diákok szükségletei alapján kell meghatározni, hogy mit, milyen feladatban, milyen életszerű szituációba helyezetten hallgattassunk a tanórán és mit bízunk a diákra, az önálló tanulás időszakába, hogy a folyamat valóban hatékony legyen.

3. TAYLOR tanácsait követve állítsuk össze a hangzó tananyagokat és igényeljük, hogy a diák a feladat megoldásában teljes személyiségével vegyen részt, így lesz hatékony a készségfejlesztés.

Irodalom

- BÁRDOS JENŐ (1992): A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma, Veszprémi Egyetem, Veszprém.
- DIRVEN, R., J. OAKESHOTT-TAYLOR (1985): Listening Comprehension in: Language teaching 18/1 (2-20).
- GONZÁLEZ, M., MARTÍN, F., RODRIGO, C., VERDÍA, E. (1999): Socios 1, Curso básico de español orientado al mundo de trabajo. Libro del alumno + Libro de ejercicios, Libro del profesor, casete 1+1 con transcripción, Difusión, Barcelona.
- KOSTER, COR J. (1991): La comprensión oral en una lengua extranjera; reconocimiento de sonidos y palabras in: Cable, revista didáctica del español como lengua extranjera, N°8, Equipo Cable, Madrid.
- LENGYEL ZS., ANDOR J., BERÉNYI P., BORGULYA I., DÁVID G., FEKETE H., HELTAI P., NÉMETH ZS., VÖLGYES GY. (1999): Az államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyve. Professzorok Háza, Budapest.
- MARTÍN PERIS, ERNESTO (1991) La didáctica de la comprensión auditiva in: Cable, revista didáctica del español como lengua extranjera, N°8, Equipo Cable, Madrid.
- NÉMETHNÉ HOCK ILDIKÓ, (1993): Idegen nyelvi mérés és vizsgatechnika, Veszprémi Egyetem, Veszprém.
- SÁNCHEZ PÉREZ, AQUILINO, (1992): Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, SGEL, Madrid.

1. melléklet

Példa a hangzó anyag értésének gyakorlására kezdő nyelvtanulóknál

A számok ismerete – gazdasági nyelvi előkészítésről lévén szó – különös hangsúlyt kap a tananyagban mindvégig, egyébként a nyelvismeret és nyelvtanulás neuralgikus pontja. A második órán kerül sor az 1-20 közötti számok megismertetésére. Ez a tanulók számára a harmadik hangzó szöveg, közülük is az első, amely összefüggő.

SEMIFINALES DE VOLEIBOL¹

Escucha los resultados de los partidos España-Cuba y China-Italia! Completa los marcadores! ¿Qué países pasan a la final?

	SET 1	SET 2	SET 3
ESPAÑA			
CUBA			
CHINA			
ITALIA			

RÖPLABDA ELŐDÖNTŐ

Hallgasd meg a Spanyolország-Kuba és a Kína-Olaszország meccsek eredményeit! Írd ki az eredményeket az eredményjelző táblára! Kik kerülnek a döntőbe?

FINALISTAS

A fordulókra az angol *set* szót használják. Ezt a hallgatók azonnal tudják. A feladat megvalósítása során a hallgatóknak azonosítaniuk kell az elhangzó – a feladat szövegében írásban is megjelenő – országneveket (percepció), és a számok megértését egy-egy szám beírásával bizonyítják. A feladat másik része egyszerű logikai és számtani művelet, amelyhez elegendő az összeadás ismerete és a világ dolgaiban való minimális eligazodás, amennyiben minden csoportból a győztes csapat jut tovább a döntőbe.

¹ Forrás: Socios 1, Curso básico de español orientado al mundo de trabajo. Libro del alumno.

2. melléklet

Tanári kérdőív a hallott szöveg értésének gyakorlásáról: IGEN vagy NEM?¹

1. Kedvet csinál-e diákjainak ahhoz, hogy a szöveget meghallgassák?
2. Kitűz-e valamilyen célt, amikor a hallgatásra kerül sor?
3. Ad-e a hallgatott szöveg valós környezetére utaló képeket?
4. A hallgatóban érzelmeket is kelt-e a szöveg a tanulási szituációt kísérő racionális, vagy intellektuális indítékon felül?
5. A hallgatás előtt végez-e ráhangoló gyakorlatokat, amelyekből kiderülhet, hogy milyen környezetbe és szituációba ágyazottan hangzik el a szöveg?
6. Van-e kulturális hozadéka a meghallgatott szövegnek? Pl. célország mindennapi szokásai stb.
7. Törekszik-e arra, hogy valami újat tanítson általa, és nemcsak arról akar megbizonyosodni, hogy diákjai megértették az információt?
 - 7.1. A hallgatás előtt megfogalmaz-e bizonyos elvárásokat az üzenet tartalmát illetően?
 - Pl. a világ dolgaiban való tájékozottság alapján
 - A célország speciális szociokulturális aspektusaival kapcsolatban?
 - Az adott szituációban és kontextusban szokásos forgatókönyvek alapján? (A beszélők személye, a beszélgetés helye és időpontja, a beszélgetés típusa, a téma kapcsán.)
 - 7.2. A hallgatás szüneteiben megbeszélnek-e a hallottakat, esetleges ismétlés, összefoglalás lehetséges-e?
 - 7.3. A hallgatás előtt, közben és után biztatja-e a diákokat arra, hogy feltételezéseiket előre bocssássák, pl.
 - Olyan kérdésekkel, hogy amikor a beszélők x dolgot mondanak, milyen szándékkal teszik azt?
 - Arról, hogy milyen lelkiállapotban mondják, hogyan viszonyulnak az általuk vagy a beszélgetőpartner által mondottakhoz?
 - Biztatja-e a diákjait arra, hogy kérdéseket fogalmazzanak meg?
 - Biztatja-e őket arra, hogy beszéljék meg együtt a hallgatással kapcsolatos szükségleteiket és nehézségeiket?
8. Ha a hallgatás célja elsősorban az értés ellenőrzése, nem pedig a tanítás,
 - 8.1. A hallgatók figyelmét inkább a tartalomra irányítja, mint a formára?
 - 8.2. A történet csattanójának (lényegének) megértése fontosabb, mint a részleteké?
 - 8.3. Értésére adja-e a hallgatónak, hogy a cél nem az, hogy minden szót megértsen?

¹ C. Taylor, Univ. Southern California, TESOL CONVENTION 1985, magyar fordítás és adaptálás.

- 8.4. A feltett kérdések valóban a megértést ellenőrzik, nem pedig a memóriát teszik próbára?
9. A diákoknak annak lereagálására, hogy a szöveget megértették, a verbális eszközökön kívül más eszközök is rendelkezésére állnak?
10. A hallgatási feladat nyomán a diákban erősödik-e az az érzés, hogy mennyi mindent tud, szemben azzal, hogy mi mindent nem tud még?
- Értékelés: *Ha minden vagy majdnem minden kérdésre igen a válasz, akkor jól csinálja a dolgát.*