

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ****Марина Валентиновна МАСЛОВА<sup>1,2)</sup>**<sup>1)</sup> МАОУ «Лицей № 14 им. Заслуженного учителя РФ А.М. Кузьмина»  
392032, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Мичуринская, 112В<sup>2)</sup> ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»  
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33  
E-mail: marina.maslow@yandex.ru

*Аннотация.* Рассмотрены проблемы формирования аудитивных умений школьников, связанные с «неназванностью» в методике обучения русскому (родному) языку этих умений; неразработанностью систематизированного и унифицированного подхода к психофизиологическим механизмам аудирования, аудитивным умениям и стратегиям аудирования; недостаточной изученностью трудностей при восприятии на слух слов, фраз, текстов; отсутствием аудиотекстотеки; упрощенным пониманием диалога, отраженным в методической литературе, невыявленностью различий между восприятием монолога и восприятием диалога, отсутствием интереса к роли слушателя в диалоге у методистов-русистов. Кроме того, приведены результаты эксперимента, проведенного в 5 классе, по восприятию на слух имен собственных; проанализировано отраженное в методических словарях понимание диалога и роли слушателя в нем; установлен «удельный вес» диалогических текстов в сборниках диктантов, изложений для 6 класса общеобразовательной школы, в аудиоприложении к учебно-методическим комплексам под редакцией А.Д. Шмелева. Проиллюстрированы также некоторые ошибки подачи диалогических текстов, допущенные в одном из учебно-методических пособий, и показано, какого рода коммуникативные неудачи могут быть следствием подобных ошибок; сформулировано требование уровневости к описанию трудностей восприятия речи на слух.

*Ключевые слова:* аудирование; аудитивные умения; психофизиологические механизмы аудирования; стратегии аудирования; трудности восприятия на слух; диалог

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования настаивает на «совершенствовании видов речевой деятельности» (ФГОС ООО), в число которых входит аудирование, но не конкретизирует, какие именно умения, навыки, компетенции следует формировать и развивать в рамках «совершенствования» аудирования.

На вопрос «Каким аудитивным умениям учить?» дают свои ответы современные учебно-методические комплексы (УМК) по русскому языку. Так, среди планируемых результатов освоения обучающимися программ по русскому языку, перечисленных в программе «Русский язык: 5–9 классы общеобразовательных организаций» Л.О. Савчук («комплектующая» УМК по русскому языку под ред. А.Д. Шмелева), к аудированию относятся: владение различными видами аудирования (с полным пониманием аудиотекста, с пониманием основного содержания, с выборочным пониманием) и передача содержания аудиотекста в соответствии с заданной коммуникативной задачей в устной форме; понимание и формулировка в устной форме темы, коммуникативной задачи, основной

мысли, логики изложения учебно-научного, публицистического, официально-делового, художественного аудиотекстов, распознавание в них основной и дополнительной информации, комментирование ее в устной форме; передача содержания учебно-научного, публицистического, официально-делового, художественного аудиотекстов в форме плана, тезисов, изложения. В отдельном абзаце даются сведения о том, чему выпускник получит возможность научиться, а именно: «понимать явную и скрытую (подтекстовую) информацию публицистического текста (в том числе в средствах массовой информации), анализировать и комментировать ее в устной форме; адекватно воспринимать собеседников, уметь слушать и слышать друг друга, следуя морально-этическим и психологическим принципам общения» [1]. В данном случае можно сказать, что практика опережает теорию: вышеперечисленные «комплектующие» коммуникативной компетенции еще не «выкристаллизовались» в методике преподавания русского языка как науке, но названы в руководствах к практике обучения русскому языку. Попытки определить, что такое аудитивное умение, как оно соот-

носятся с психофизиологическими механизмами и каков состав этих умений, предприняты методистами-преподавателями иностранного языка («немцы в этом наши учителя», как выразился по другому поводу тургеневский герой). О разное и разноголосице подходов к данной проблеме читаем в статье Л.П. Клобуковой, И.В. Михалкиной, которые, в свою очередь, ссылаются на других авторов: «...Так, например, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин отмечают, что процесс аудирования обеспечивается «механизмами кратковременной памяти, долговременной памяти, вероятностного прогнозирования и осмысления» [2]. С. А. Вишнякова, кроме вышеназванных, рассматривает еще три механизма: внутреннего проговаривания, сегментации речи и идентификации понятий. Между тем исследование аудирования, как вида речевой деятельности, в свете реальной коммуникации обнаруживает еще два не менее важных психофизиологических механизма – селекционирование полезного звукового сигнала и адаптации, развитием которых следует специально заниматься в ходе учебного процесса» [3].

Итак, методика преподавания иностранных языков тоже не готова предъявить сколько-нибудь систематизированный и унифицированный подход к психофизиологическим механизмам аудирования и аудитивным умениям.

Однако выверенный список аудитивных умений еще не является залогом успешного обучения аудированию, так как профессиональный слушатель не сводится только к сумме этих умений. Слушатель должен владеть определенными стратегиями аудирования, самостоятельно их разрабатывать, прогнозировать трудности, возникающие в процессе аудирования, и намечать пути их преодоления. Есть основания считать, что аудирование стихов и прозы; диалога и монолога; театральной постановки и телефильма; аудиолекции и лекционные занятия в университетской аудитории; восприятие на слух подготовленной и спонтанной речи – стратегически разные процессы, каждый из которых нуждается в методическом осмыслении.

Стратегия восприятия на слух, в свою очередь, зиждется на знании специфики восприятия тех или иных звучащих текстов, например, диалога.

Проанализируем в нескольких словарях словарные статьи с заголовочным словом «диалог» с двух точек зрения: как в них описывается механизм диалога и упоминается ли в них о слушателе. Прежде всего, нас будет интересовать, как заявленные ракурсы преломляются в словарях методических терминов.

1. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под редакцией В.Н. Ярцевой диалогическая речь рассматривается как «форма речи, состоящая из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта» [4, с. 245].

2. В «Кратком психологическом словаре» Л.А. Карпенко диалог определяется как «попеременный обмен репликами (в широком смысле репликой считается и ответ в виде действия, жеста, молчания) двух и более людей» [5, с. 87].

3. В «Словаре-справочнике по методике русского языка» М.Р. Львова значение методического термина «диалог» совпадает с общеязыковым значением, отраженным, например, в словаре С.И. Ожегова: «Диалог – вид устной речи (реже – письменной), характеризующейся сменой высказываний двух или нескольких (в этом случае иногда употребляют термин «полилог») говорящих лиц» [6, с. 49].

4. В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина термин «диалог» имеет два значения: «1. Процесс диалогического общения, который состоит из непосредственного обмена высказываниями между двумя или несколькими лицами. 2. Разновидность учебных текстов (диалогический текст, текст диалога)» [2, с. 60].

5. «Толковый словарь русского языка конца XX века» под редакцией Г.Н. Складневской фиксирует новое значение у лексемы «диалог»: «Взаимопонимание и взаимодействие» [7, с. 209-210].

Как видим, в трех словарях из пяти («Краткий психологический словарь», «Словарь-справочник по методике русского языка», «Новый словарь методических терминов и понятий») диалог представлен как простая сумма реплик. И только в двух (в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» и в «Толковом словаре русского языка конца XX

века») диалог рассматривается как специфический дискурс.

Изучим теперь, говорится ли в словарях о позиции слушателя в диалоге. Позиция слушателя учтена в соответствующих словарных статьях «Лингвистического энциклопедического словаря», «Толкового словаря русского языка конца XX века», отчасти «Краткого психологического словаря». В словарях по методике преподавания языков о роли слушателя ничего не сказано.

Итак, в интересующих нас методических словарях не заложено представление о диалоге как специфическом дискурсе и не акцентировано внимание на роли слушателя в диалоге.

В силу упрощенного понимания диалогической речи, отраженного в методических словарях, и отсутствия методического интереса к позиции слушающего в диалоге проблема формирования аудитивных умений у участников диалога не разработана. Следствием теоретической неразработанности проблемы является отсутствие системы обучения аудирования диалогической речи на уроках русского языка. Последнее дало повод автору статьи «К вопросу о приемах обучения диалогу в старших классах» И.А. Читаю заявить следующее: «Научить диалогу на иностранном языке – трудная задача. Трудности вытекают из особенности диалога как вида речевой деятельности и усугубляются тем, что на родном языке этому умению, как правило, не учат» [8, с. 208]. Впрочем, о тех же трудностях, касающихся обучения диалогической речи на уроках немецкого языка, пишет Н.П. Гладкова: «Рассмотрев понятия монолога и диалога, мы можем говорить о том, что данные виды деятельности являются основополагающими на уроке иностранного (немецкого) языка. Важно отметить то, что данным аспектам речевой деятельности на сегодняшний день, к сожалению, не уделяется достаточное внимание, несмотря на важность того и другого» [9].

На уроках русского языка учитель следит главным образом за правильностью оформления диалога на письме и полнотой устных ответов на поставленные им же, учителем, вопросы. Формированием коммуникативной компетенции, связанной с аудированием диалогической речи, на уроках русского языка детально не занимаются. Кроме то-

го, методикой не выявлено, каким должно быть соотношение звучащих диалогических и монологических текстов на уроках русского языка. Несмотря на то, что современную эпоху все чаще характеризуют как эпоху диалога, в русском языке начала XXI века видят экспансию диалогического дискурса, – в материале, предлагаемом для аудирования различными учебно-методическими пособиями и содержащемся в аудиоприложении к печатной форме учебника, преобладает монолог.

Традиционные методы работы по развитию речи, служащие для формирования навыков аудирования, – это диктант и изложение. Мы изучили, в каком соотношении находятся монологические и диалогические тексты в нескольких пособиях по русскому языку для 6 класса.

Так, в сборнике М.Ю. Никулиной, Н.П. Шульгиной [10] насчитывается 60 изложений, из них диалогосодержащих – 13. В пособии Н.Н. Соловьевой [11] содержится 13 изложений, из них ни одно не включает диалог.

Монологические тексты, как правило, преобладают и в сборниках диктантов. Так, среди 24 «диктантных» текстов, входящих в сборник Г.А. Богдановой [12], нет ни одного диалога. В сборнике М.Ю. Никулиной, Н.П. Шульгиной шестиклассникам предлагается 156 диктантов, из которых 8 имеют диалогическую форму, что составляет только пятую часть всех текстов.

Аудиоприложение к УМК по русскому языку для 6 класса под редакцией А.Д. Шмелева – рекордсмен по количеству диалогических текстов среди рассмотренных нами средств обучения русскому языку: в него включено 22 диалога. Но «удельный вес» диалогов и здесь невелик: они составляют только седьмую часть общего числа аудиозаписей. Кроме того, в аудиоприложении обнаруживается тенденция сокращения количества записей диалогов от класса к классу: в 6-м классе их 22, в 7-м и 8-м – 9–10, в 9-м – 6.

Важно не только количество диалогов, предъявляемых для аудирования на разных ступенях обучения, необходимо учитывать их жанровые, функционально-структурные, тематические характеристики, а в первую очередь свойства, определяющиеся устной природой диалога. Поэтому для методики

обучения диалогической речи и, в частности, методики обучения аудированию диалога важнейшей проблемой является классификация диалогов. Лингвистика, психология, философия, методика преподавания иностранных языков предлагают множество классификаций. В статье В.Н. Бабаяна и С.Л. Кругловой «Основные классификации диалогов и диалогических высказываний-реплик» дается обзор ныне существующих классификаций диалогов, авторы предлагают и свои принципы классификации, но отмечают, что «по проблеме классификации диалогов и диалогических единств до сих пор не существует единого мнения» [13, с. 155]. В программе по русскому языку для 5–9 классов, входящей в УМК под редакцией А.Д. Шмелева, предполагается изучение таких видов диалога, как этикетный диалог, диалог-расспрос, диалог-побуждение к действию, диалог-обмен мнениями, диалог-спор, диалог-беседа [1]. Нетрудно заметить, что эти виды выделяются с учетом деятельности не столько слушающего, сколько говорящего. Какие же из многочисленных классификаций будут продуктивными в методике обучения аудированию диалогической речи на русском (родном) языке? Вопрос пока остается открытым.

В ряде случаев диалоги, талантливо сочиненные писателями, страдают от вмешательства составителей учебно-методических пособий. Проиллюстрируем ошибки подачи диалогов на примере сборника М.Ю. Шульгиной, Н.П. Никулиной.

Так, в изложении «Схватка с крысой» [10, с. 177] из вышеназванного сборника диалог Буратино и папы Карло, состоящий из призыва о помощи и отклика на него, передан без потерь, но предметно-событийный фон диалога искажен. Например, крыса в произведении А.Н. Толстого не расправляется с мальчишкой на столе (как это сказано в адаптированном тексте), а предусмотрительно тащит его в подполье. Стоит заметить также, что составители дали фрагменту не вполне удачное название, так как схватка («столкновение в бою, в борьбе, а также вообще состязание, спор» согласно словарю С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [14, с. 782]) предполагает нападение, с одной стороны, и активное отражение ударов (а не бегство, что предпринимает Буратино при столкновении с крысой) – с другой. А.Н. Толстой назвал гла-

ву целым предложением: «Буратино едва не погибает от собственного легкомыслия», и этот заголовок можно было бы сохранить для включенного в сборник фрагмента из нее.

Рассмотрим еще один пример неудачного вмешательства составителей в оригинальный диалог. Из рассказа В. Драгунского «Третье место в стиле баттерфляй» [10, с. 183] Н.П. Никулина и М.Ю. Шульгина исключили подробные ответы мальчика на вопросы отца о том, кто занял первое и второе места в соревновании по плаванию, вследствие чего изменилась логика речевого поведения персонажа: в адаптированном тексте, в отличие от оригинала, он сразу выпаливает причину своего радостного настроения, вместо того чтобы подольше поддержать отца в неведении, заинтриговать. Целесообразнее было бы сохранить порционность подачи информации, имеющуюся в оригинале.

Досадное упущение обнаруживается в эпизоде «Преданность собаки» [10, с. 252]: в адаптированной версии фрагмента воспоминаний К. Паустовского об А. Грине не названы адресаты вопроса рассказчика: «Давно он (пес) ослеп?», хотя ответ этих неизвестных зафиксирован в тексте.

В отрывке из повести Ю. Коваля «Приключения Васи Куролесова» [10, с. 170] (в сборнике изложений этот фрагмент назван «Удивительная покупка») нарушен ход мены коммуникативных ролей. Составители опустили авторское замечание о молчании Васи в ответ на вопрос Евлампьевны, не купил ли ее сын поросят. В результате этого пропуска текст обрел неестественный для диалога вид:

*Евлампьевна стояла у ворот и еще издали крикнула:*

*– Неужто не купил?*

*– Чего у тебя в мешке-то? – кричала мать. – Говори скорей! Неужели поросенок? Слышь, Марусенька, Васька-то поросенка несет!*

Текст «Удивительная покупка» из сборника Н.П. Никулиной и М.Ю. Шульгиной письменно пересказывали учащиеся двух шестых классов, причем поправки в адаптированный текст не были внесены учителем. Результат проведенной работы оказался следующим: в 25 из 50 написанных учащимися изложений невозможно было определить персонажную принадлежность реплик. Причин тому может быть несколько: неосведом-

ленность детей о композиционных особенностях диалога в художественном произведении, отличающихся от структурных черт диалога в реальной коммуникации; одногласное чтение текста изложения, мешающее дифференцировать реплики; фрагментарность текста, незнание содержания всей повести и т. д. Но к причинам коммуникативной неудачи, случившейся у 50 % писавших изложение, надо причислить и сбой в структурной организации диалога, допущенный составителями сборника.

В отечественной методической науке не выявлены и не классифицированы трудности для восприятия родной речи на слух. В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина находим информацию о том, что «трудны для воспри-

ятия непривычные сочетания слов, идиомы, цифры, имена собственные, наименования реалий» [2, с. 60]. Все перечисленные в словаре трудности затрагивают уровень слова и словосочетания. А какие предложения труднее других воспринимаются на слух? Наконец, тексты каких жанров, стилей, какой тематики и структуры требуют от школьников особых усилий при аудировании? Как видим, в описании трудностей восприятия на слух надо соблюдать иерархический принцип. Вернемся к уровню слов и словосочетаний. Утверждение о том, что имена собственные трудны для восприятия, может быть перенесено на русскую почву, но поскольку имена собственные и культура именования в русском языке не похожи на иностранные (а заимствованные имена подвергаются измене-

Таблица 1

Результаты работы учащихся с именами собственными, употребленными в тексте о А.Т. Твардовском

№ п/п	Имя участника эксперимента	Имена собственные (их производные) в тексте и их искажения				
		Трифон Гордеевич/ Гордей Трифионович	Алексей Константинович Толстой/Лев Николаевич Толстой	ершовский/ пушкинский	Некрасов/ Никитин	Константин/ Тимофей
1	Лера В.	+	+	+	+	+
2	Катя Л.	+	-	+	+	+
3	Влад Х.	+	-	-	-	+
4	Алеся Т.	+	-	-	+	+
5	Александр Г.	+	+	+	+	+
6	Дима П.	-	-	-	-	-
7	Тимофей Ш.	-	-	-	-	-
8	Кристина В.	+	-	-	+	+
9	Ульяна А.	-	-	-	+	+
10	Евгений Н.	+	-	-	-	+
11	Кирилл Х.	-	-	-	-	+
12	Полина Ш.	-	-	+	-	-
13	Вика Л.	-	-	+	-	-
14	Кирилл С.	-	-	-	-	+
15	Андрей С.	-	-	-	+	-
16	Арина Ч.	+	-	+	+	+
17	Вика К.	+	-	+	+	+
18	Настя К.	+	+	+	+	-
19	Вика С.	+	-	+	-	-
20	Игорь Г.	-	-	-	-	+
21	Елисей Х.	+	-	+	-	-
22	Виктория К.	+	-	-	+	-
23	Миша К.	+	-	-	-	+
24	Георгий П.	+	-	+	-	+
25	Егор С.	+	-	+	+	+
26	Александр Л.	-	-	+	-	-
27	Лиза А.	+	-	+	-	-
28	Вика Р.	+	-	+	-	-
29	Настя Э.	-	-	-	+	-
30	Ульяна Ф.	+	+	+	+	+

ниям в процессе освоения русским языком), то и восприниматься на слух русские имена будут не так, как иностранные.

Чтобы определить особенности аудирования имен собственных школьниками, мы провели эксперимент: взяли текст об А.Т. Твардовском, деформировали его – исказили упоминавшиеся в нем имена собственные, прочли пятиклассникам сначала оригинальный текст, затем деформированный. Учащиеся, восприняв текст на слух, должны были записать имена собственные в искаженном виде, после чего восстановить их. В табл. 1 знаком «+» отмечены удачные исправления имен, знаком «-» – неисправленные или неверно исправленные имена собственные. В графах с цитируемыми именами собственными в числителе даны правильные варианты этих имен, в знаменателе – деформированные.

Результаты эксперимента были обработаны следующим образом. В эксперименте принимали участие 16 девочек и 14 мальчиков. 1 девочка исправила в среднем 2,8 искаженных имен, 1 мальчик – 1,7. Подсчеты верных исправлений свидетельствуют о том, что сочетание имени и отчества, хотя бы и устаревших, воспринимается эффективнее других вариантов предъявления русского триединого имени (19 исправлений), но этому успеху могла способствовать начальная позиция имени и отчества в тексте. Хорошо усваивается имя собственное без сопровождения фамилией и отчеством (18 исправлений). Несколько хуже воспринимается фамилия или образованное от нее притяжательное прилагательное (соответственно 14 и 16 исправлений). К триединому имени учащиеся подходят избирательно и ограничиваются восприятием только фамилии, даже если по одной фамилии персона не идентифицируется (4 исправления).

Эксперимент позволил выдвинуть несколько гипотез.

Гипотеза 1. Девочки лучше, чем мальчики, воспринимают на слух имена собственные.

Гипотеза 2. Триединое имя воспринимается избирательно, с акцентом на фамилию.

Гипотеза 3. Притяжательные прилагательные, образованные от фамилий, воспринимаются на слух с той же продуктивностью, что и фамилии. Здесь, видимо, сказыва-

ется историческое родство притяжательных прилагательных и русских фамилий.

Гипотеза 4. На восприятие устной речи оказывает влияние речь письменная. Так, в печатном тексте имя и отчество часто сокращаются до инициалов, полностью дается одна фамилия, поэтому в процессе аудирования учащиеся сосредоточивают свое внимание только на ней.

Сформулированные нами гипотезы нуждаются в проверке.

Подведем некоторые итоги наших размышлений. Методика обучения русскому языку содержит много нерешенных проблем и противоречий, связанных с обучением аудированию родной речи. Следствием неопределенности в названиях и в классификации аудитивных умений является неразработанность стратегий, методов и приемов их формирования, отсутствие системы соответствующих речевых упражнений. Иными словами, методика преподавания русского языка в школе пока нечетко отвечает на вопрос «Каким умениям учить?» и не в состоянии убедительно ответить на вопрос «Как учить аудированию?».

Следует отметить, что серьезным шагом вперед в методике преподавания русского (родного) языка является признание необходимости обучения аудированию как виду речевой деятельности, релевантности вопроса «Зачем учить аудированию?». Ответов на него существует, по крайней мере, два: 1) чтобы подготовить школьников к устному экзамену по русскому языку; 2) чтобы подготовить их же к реальной коммуникации, где современный человек, согласно статистике, слушает 45 % времени, говорит – 30 %, читает – 16 %, пишет – 9 %.

#### Список литературы

1. *Савчук Л.О.* Русский язык. Рабочая программа: 5–9 классы общеобразовательных организаций / под ред. Е.Я. Шмелевой. М.: Вентана-Граф, 2017. 159 с.
2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во «ИКАР», 2009. 448 с.
3. *Клобукова Л.П., Михалкина И.В.* Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации // Мир русского слова. 2001. № 3. С. 104-108.

4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. 685 с.
  5. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
  6. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988. 240 с.
  7. Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения / под ред. Г.Н. Складневской. СПб.: Фолио-Пресс, 1998. 700 с.
  8. Читаю И.А. К вопросу о приемах обучения диалогу в старших классах // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. № 1. С. 208-212.
  9. Гладкова Н.П. Принципы обучения монологической и диалогической речи на уроках немецкого языка // Современные достижения и разработки в области педагогики и психологии: сб. науч. тр. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. Оренбург, 2017. № 2. С. 10-11.
  10. Никулина М.Ю., Шульгина Н.П. Диктанты и изложения по русскому языку: 6 класс. М.: Изд-во «Экзамен», 2014. 254 с.
  11. Соловьева Н.Н. Русский язык. Диктанты и изложения. 6 класс. М.: Просвещение, 2014. 157 с.
  12. Богданова Г.Н. Уроки русского языка в 6 классе. М.: Просвещение, 2012. 175 с.
  13. Бабаян В.Н., Круглова С.Л. Основные классификации диалогов и диалогических реплик // Вестник Костромского государственного университета. 2016. Т. 22. № 3. С. 155-159.
  14. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
- Поступила в редакцию 03.09.2018 г.  
Отрецензирована 08.10.2018 г.  
Принята в печать 12.11.2018 г.

#### Информация об авторе

Маслова Марина Валентиновна, учитель русского языка и литературы. Лицей № 14 им. Заслуженного учителя РФ А.М. Кузьмина, г. Тамбов, Российская Федерация; аспирант, кафедра теории и методики дошкольного и начального образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: marina.maslow@yandex.ru

#### Для цитирования

Маслова М.В. Проблемы формирования аудитивных умений школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 178. С. 27-34. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-178-27-34.

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-178-27-34

## PROBLEMS OF AUDITIVE SKILLS FORMATION AMONG PUPILS

Marina Valentinovna MASLOVA<sup>1,2)</sup>

<sup>1)</sup> A.M. Kuzmin Honoured Teacher of Russian Federation Lyceum no. 14  
112B, Michurinskaya St., Tambov 392032, Russian Federation

<sup>2)</sup> Tambov State University named after G.R. Derzhavin  
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

E-mail: marina.maslow@yandex.ru

*Abstract.* We consider the problems of formation auditive skills among pupils associated with not mentioning those skills in the methodology of teaching Russian (native) language; crudity of systematic and unified approach to the psychophysiological mechanisms of listening, auditory skills and listening strategies; insufficient knowledge of difficulties in the listening comprehension of words, phrases, texts; the absence of audio equipment; simplified understanding of the dialogue, reflected in the methodological literature; the absence of accurate identification of the differences between the perception of monologue and the perception of dialogue; the lack of interest in the role of the listener in the dialogue among the methodists specialists in Russian philology. In addition, we present the results of an experiment conducted in the 5th grade, on the perception of the proper names; analyzed understanding of the dialogue and the role of the listener in it reflected in the methodological dictionaries; set the “relative share” of dialogical texts in the dictation books,

narrations for the 6th grade of secondary school, in the audio application to the academic and methodological complex under the redaction of A.D. Shmelev. Some errors of dialogical texts presentation made in one of the educational methodological manuals are also illustrated, and it is shown what kind of communicative failures can be a consequence of such mistakes; the requirement of levelness to the description of difficulties of speech perception by ear is formulated.

*Keywords:* listening; listening skills; psychophysiological mechanisms of listening; listening strategies; difficulties of perception by ear; dialogue

#### References

1. Savchuk L.O. *Russkiy yazyk. Rabochaya programma: 5–9 klassy obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy* [Russian Language. Working program: Grades 5th – 9th Comprehensive Organizations]. Moscow, Ventana-Graf Publ., 2017, 154 p. (In Russian).
2. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Noviy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow, IKAR Publ., 2009, 448 p. (In Russian).
3. Klobukova L.P., Mikhalkina I.V. Problemy obucheniya audirovaniyu v zerkale real'noy kommunikatsii [Teaching listening problems in the mirror of real communication]. *Mir russkogo slova – World of Russian Word*, 2001, no. 3, pp. 104-108. (In Russian).
4. Yartseva V.N. (ed.). *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Linguistic Encyclopaedic Dictionary]. Moscow, Sovetskaya Entsiklopedia Publ., 1990, 685 p. (In Russian).
5. Karpenko L.A. (compiler), Petrovskiy A.V., Yaroshevskiy M.G. (gen. eds.). *Kratkiy psikhologicheskiy slovar'* [Concise Dictionary of Psychology]. Moscow, Politizdat Publ., 1985, 431 p. (In Russian).
6. Lvov M.R. *Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka* [Dictionary-Reference on the Russian Language Methodology]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988, 240 p. (In Russian).
7. Sklyarevskaya G.N. (ed.). *Tolkoviy slovar' russkogo yazyka kontsa XX v. Yazykovye izmeneniya* [Explanatory Dictionary of the Russian Language of the Late 20th Century. Language Changes]. St. Petersburg, Folio-Press Publ., 1998, 700 p. (In Russian).
8. Chitao I.A. K voprosu o priemakh obucheniya dialogu v starshikh klassakh [On the dialogue teaching methods in high school]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Adygeya State University*, 2006, no. 1, pp. 208-212. (In Russian).
9. Gladkova N.P. Printsipy obucheniya monologicheskoy i dialogicheskoy rechi na urokakh nemetskogo yazyka [Teaching principles of monologue and dialogue speech on the german language lessons]. *Sbornik nauchnykh trudov po itogam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovremennye dostizheniya i razrabotki v oblasti pedagogiki i psikhologii»* [Proceedings of International Scientific and Practical Conference “Modern Achievements and Developments in the Field of Pedagogy and Psychology”]. Orenburg, 2017, no. 2, pp. 10-11. (In Russian).
10. Nikulina M.Y., Shulgina N.P. *Diktanty i izlozheniya po russkomu yazyku: 6 klass* [Dictations and Written Reproductions on Russian Language: 6th Grade]. Moscow, “Ekzamen” Publ., 2014, 254 p. (In Russian).
11. Coloveva N.N. *Russkiy yazyk. Diktanty i izlozheniya. 6 klass* [Russian Language. Dictations and Written Reproductions. 6th Grade]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2014, 159 p. (In Russian).
12. Bogdanova G.N. *Uroki russkogo yazyka v 6 klasse* [Russian Language Lessons in 6th Grade]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2012, 175 p. (In Russian).
13. Babayan V.N., Kruglova S.L. Osnovnye klassifikatsii dialogov i dialogicheskikh replik [Main classifications of dialogues and dialogical utterances]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of Kostroma State University*, 2016, vol. 22, no. 3, pp. 155-159. (In Russian).
14. Ozhegov S.I., Shvedova N.Y. *Tolkoviy slovar' russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy* [Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80,000 Words and Phraseological Expressions]. Moscow, Azbukovnik Publ., 1999, 944 p. (In Russian).

Received 3 September 2018

Reviewed 8 October 2018

Accepted for press 12 November 2018

#### Information about the authors

Maslova Marina Valentinovna, Russian Language and Literature Teacher. A.M. Kuzmin Honoured Teacher of Russian Federation Lyceum no. 14, Tambov, Russian Federation; Post-Graduate Student, Theory and Methods of School and Primary Education Department. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation. E-mail: marina.maslow@yandex.ru

#### For citation

Maslova M.V. Problemy formirovaniya auditivnykh umeniy shkol'nikov [Problems of auditive skills formation among pupils]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 178, pp. 27-34. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-178-27-34. (In Russian, Abstr. in Engl.).