http://www.uchzap.com ISSN 2658-7114 (Print) ISSN 2542-0070 (Online)

УДК 482 (07)
DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-122-128

Лариса Витальевна Черепанова,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: cherepanovalara@mail.ru
ORCID: 0000-0001-7953-1864

К обоснованию методической системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов по русскому языку

Понимание необходимости специального обучения аудированию родной русской речи привело к разработке данной методической проблемы в теоретическом и прикладном аспектах. Имеющиеся системы обучения, инструментарий не используются в практике обучения аудированию в полной мере. Декларативность целей и результатов обучения, практически отсутствие материалов в школьных учебниках русского языка, недостаточная компетентность учителей затрудняют обучение. Эффективность обучения обусловливается наличием построенной на научных основаниях методической системы и подготовкой учителей русского языка. Цель статьи: обосновать предпосылки, которые должны быть учтены при разработке методической системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов по русскому языку. Исследование проводилось методами анализа и синтеза при описании состояния владения школьниками аудитивными умениями; при выявлении факторов, влияющих на качество аудирования – анализа, абстрагирования, конкретизации. Для выявления условий разработки системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов приведены статистические данные проведённых исследований и их интерпретация. Установлены условия: отчётливое понимание учителями психолингвистических особенностей аудирования, его статуса как предмета обучения; определение базовых знаний и аудитивных умений в разных видах аудирования; коммуникативно-речевые задачи по аудированию должны включать задачи на развитие мотивации аудитивной деятельности; умений определять цель аудирования и пути достижения целей, а также рефлексивного контроля как процесса деятельности, так и результата; осознания причин успешной или неуспешной аудитивной деятельности и её коррекции; психофизиологических механизмов как предпосылок овладения важнейшими аудитивными умениями.

Ключевые слова: аудирование как вид речевой деятельности, система обучения аудированию, факторы аудирования, условия разработки методической системы

Введение. Воспринимать и понимать звучащую речь (аудировать) – важнейшее, жизненно необходимое умение. Долгое время в методике обучения русскому родному языку бытовало заблуждение, что обучать аудированию родной речи не нужно, так как учащиеся этим умением владеют с детства. Однако проведённые на протяжении ряда лет прошлого и нынешнего столетий исследования (Т. В. Атапина, Л. Н. Вьюшкова, Т. Д. Сегова, М. С. Соловейчик, В. И. Стативка, О. В. Трофимова, Л. Е. Тумина, Л. В. Черепанова и др.) убедительно доказали, что аудированию, как и чтению, говорению и письму, школьников обучать необходимо. Чтобы обучение было эффективным, оно должно представлять систему. Учёными уже представлены такие системы, однако они не нашли широкого использования на практике. Мы считаем, что это объясняется несколькими факторами:

1) заявленный в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования предметный результат «совершенствование видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма), обеспечивающих эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения»[1] пока остаётся лишь декларативным;

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М., 2011. – URL: http://www.standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2588 (дата обращения: 10.08.2019). – Текст: электронный.

© Черепанова Л. В., 2019

2) не реализуется задача, данная в Примерной программе по русскому языку[1] как на уровне метапредметного и предметного результатов обучения русскому языку «владение всеми видами речевой деятельности», так и на уровне Содержания, обеспечивающего формирование коммуникативной компетенции (Раздел 2. Речевая деятельность), а также в учебных комплектах по русскому языку;

3) учителя в недостаточной степени владеют необходимыми для грамотной организации работы по обучению школьников аудированию как виду речевой деятельности знаниями и профессиональной компетенцией, что делает такую работу неэффективной.

Всё это определило цель данного исследования: проанализировать состояние владения школьниками аудитивными умениями, выявить факторы, влияющие на качество аудирования (глубину, полноту и отчётливость [4; 5; 13]), и обосновать предпосылки, которые должны быть учтены при разработке методической системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов по русскому языку.

Методология и методы исследования. Описание состояния владения школьниками аудитивными умениями проводилось методами анализа и синтеза; выявление факторов, влияющих на качество аудирования – анализа, абстрагирования, конкретизации.

Результаты исследования и их обсуждение. Разработка системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов требует проведения диагностических исследований. Такие исследования, включающие анкетирование учителей и учащихся, контрольные срезы, проводятся в течение ряда лет (Т. В. Атапина, Л. Н. Вьюшкова, Т. Д. Сегова, О. В. Трофимова, Л. В. Черепанова и др.).

Так, проведённое анкетирование учителей школ г. Читы преследовало цель определить, что знают учителя об аудировании, на каких этапах осуществляют обучение данному виду речевой деятельности.

На вопрос: «Что значит уметь слушать?» учителя ответили: *«уметь выбрать информацию, выделить главное и второстепенное»; «определить тему и основную мысль, определить своё отношение к услышанному»; «ответить на поставленные вопросы»; «быть внимательным».*

Такие ответы свидетельствуют о том, что учителя сводят аудирование к перечислению коммуникативно-речевых и учебных задач, используемых ими на уроках русского языка. А формулировка «быть внимательным» вообще не определяет данный вид речевой деятельности. Данная ситуация может быть объяснена тем, что учителя осознают аудирование не через психологическую природу деятельности, а через те задачи (задания), которые используются ими на уроке. Данный вывод подтверждается ещё тем, как распредели учителя этапы урока с точки зрения обучения аудированию: на первом месте – этап объяснения нового материала, на втором – этап индивидуального опроса и обобщения изученного, на третьем – этап повторения, на четвёртом – закрепления изученного.

Исследование, проведённое среди обучающихся, включало не только анкетирование, но и выполнение заданий по прослушанному учебно-научному лингвистическому тексту.

Анкетирование проводилось среди учащихся седьмых, девятых и одиннадцатых классов школ г. Читы (всего 118 чел.). Данные возрастные группы были выбраны потому, что к седьмому классу учащиеся познакомились с основными речеведческими понятиями, которые, по мнению Т. В. Атапиной, В. И. Капинос и других исследователей [1; 6; 10; 12], являются ориентировочной основой для обучения аудированию, после девятого класса учащиеся должны на ОГЭ показать владение аудитивными умениями, после окончания школы – результаты, определённые Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования.

Анкета включала следующие вопросы:

1. Трудно ли тебе слушать?
2. В каких случаях тебе трудно слушать?
3. В каких случаях тебе слушать легко?
4. Что мешает тебе слушать?
5. Что помогает тебе слушать?

На вопрос: «Трудно ли тебе слушать?» утвердительно ответили 7,6 %, отрицательно 38 %, причём большее число отрицательных ответов пришлось на семиклассников, что, вероятно, может свидетельствовать о несколько завышенной самооценке, вы-

[1] Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы: проект. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 112 с.

званной тем, что у школьников этого возраста ещё нет ясного представления о задачах аудирования. Этот вывод подтверждают результаты проверки выполнения заданий контрольного среза. Они показали, что только 32,2 % респондентов способны воспринять на слух речевое произведение на уровне идейного содержания (содержательно-концептуальной информации [3]), 35,8 % на уровне темы сообщения (содержательно-фактуальной информации [Там же]). Ответы на второй вопрос содержали следующие ситуации, когда учащимся слушать трудно:

– когда рассказ учителя содержит неинтересный или знакомый материал;

– когда учитель в ходе рассказа не комментирует малознакомые или незнакомые слова, термины;

– когда рассказ учителя перегружен излишними деталями, фактами, цифрами; мысль развивается «вяло», в своём рассказе учитель как бы «топчется на месте»;

– когда учитель перед рассказом или чтением текста не проводит подготовительной работы, нацеливающей учащихся на восприятие и помогающей им сориентироваться в ходе аудирования;

– если учитель читает или рассказывает монотонно, не заинтересовывает учащихся своей речью, голосом, интонацией;

– если школьник не настроен учителем на аудирование: рассеян, озабочен собственными проблемами; не проявляет интереса к предмету, не умеет слушать;

– когда в классе шум, плохая дисциплина;

– когда рассказ учителя или чтение текста продолжается долгое время.

Отвечая на третий вопрос: «В каких случаях тебе слушать легко?», учащиеся назвали следующие ситуации:

– когда рассказ учителя содержит интересную, познавательную, значимую информацию;

– когда материал частично знаком;

– когда учитель владеет средствами устной речи (интонацией, паузами, мимикой и жестами);

– когда чтение или рассказ учителя сопровождается демонстрацией схем, таблиц, наглядных материалов.

На вопрос: «Что мешает тебе слушать?» 65,2 % респондентов назвали неинтересную информацию, содержащуюся в сообщении/тексте; 31,1 % – монотонность рассказа или чтения текста; 24,5 % – содержательную, структурную сложность текста. Причём последний фактор отметили семиклассники, так как у них до конца не сформировалось устойчивого умения определять структуру текста, предугадывать последовательность структурных частей текста разного типового значения (описания, повествования, рассуждения), нет устойчивых лингвистических знаний.

На вопрос: «Что помогает тебе слушать?» 78,8 % отметили собственную заинтересованность, 52,2 % – заинтересованность учителя при рассказывании или чтении текста, 42,3 % – достаточность теоретических знаний.

Таким образом, анализ ответов учащихся на вопросы позволил нам выделить факторы, определяющие эффективность аудитивной деятельности:

1) содержание текста: понятность, информативность, актуальность, чёткая структура;

2) поведение учителя: заинтересованность, владение средствами устной речи;

3) мотивация аудитивной деятельности: мотив должен быть для учащегося достаточно значимым, важным, имеющим практическое значение;

4) развитость психических процессов: памяти, внимания, психофизиологических механизмов аудирования.

Дальнейшее исследование было посвящено форме подачи информации, а именно тому, какому способу подачи сообщения школьники отдадут предпочтение. Выяснилось, что 89,9 % респондентов отдали предпочтение устному рассказу, 41,5 % – чтению учителем текста, 18,6 % – воспроизведению текста при помощи магнитофонной или диктофонной записи. Предпочтение, отданное устному рассказу, можно объяснить тем, что рассказ учителя – более традиционная форма подачи материала, в нём более ярко проявляется личность учителя: он позволяет использовать разнообразные интонации, расширить в случае необходимости ряд иллюстративных примеров, сделать отступление, дать необходимые комментарии. Рассказ учителя в большей степени ориентирован на уровень школьников определённого класса, и в случае несовпадения предполагаемого результата аудирования с результатом, который учитель получил, он

может в ходе рассказа перестроиться. Такое перестраивание в ходе чтения текста или прослушивания текста в записи невозможно. Кроме того, в случае прослушивания текста в магнитофонной или диктофонной записи читающего не видно, поэтому учащиеся лишены тех визуальных опор восприятия, которые они имеют при устном рассказе или даже чтении учителем текста. Таким образом, в устном рассказе может быть своевременно учтена обратная связь, что делает этот способ подачи сообщения более эффективным в обучении и более простым и доступным для учащихся. Однако в ОГЭ по русскому языку на этапе восприятия текста для последующего его изложения используется диктофонная запись текста, что актуализирует использование данного средства в обучении аудированию.

Второй этап диагностического исследования учащихся включал выполнение ими заданий на основе прослушанного учебно-научного лингвистического текста. В этом исследовании принимали участие пятиклассники. Выбор данной возрастной группы определялся тем, что за период обучения в начальной школе у пятиклассников должны быть сформированы достаточно устойчивые аудитивные умения; в пятом классе начинается системное изучение речеведческих понятий, которые составляют ориентировочную основу разных видов речевой деятельности, в том числе аудирования; обучение в основной школе предполагает системное изучение образовательных областей, что требует от школьников развитых психофизиологических механизмов восприятия и понимания речевого сообщения.

Для слухового восприятия пятиклассникам был дан текст, относящийся к рассуждению, построенный по традиционной схеме: тезис, объяснения, вывод. Такие тексты, как показывает практика, достаточно хорошо воспринимаются и понимаются школьниками, так как им свойственна чёткая структура, наличие языковых средств (во-первых, во-вторых, наконец, итак, одни, вторые, третьи и др.), помогающих следить за развёртыванием сообщения.

В ходе данного этапа исследования проверялись важнейшие умения глобального и детального аудирования:

– определять тему высказывания;

– определять основную мысль высказывания;

– определять количество смысловых частей в тексте;

– составлять простой план текста.

Данные умения проверялись при помощи тестовых заданий. Для проверки сформированности умения определять тему высказывания было дано задание «определи, какое заглавие более точно отражает тему текста»; для проверки сформированности умения определять основную мысль текста было дано задание «определи, какая формулировка основной мысли более точна»; умение определять количество смысловых частей в тексте проверялось заданием «определи, сколько частей в тексте». Умение составлять простой план текста проверялось заданием «составь план текста». К первым трём заданиям были даны по три варианта ответа, один из которых был правильным.

Результаты анализа выполнения заданий следующие.

Правильно выбрали из трёх предложенных в задании вариантов заглавий заглавие, наиболее точно отражающее тему текста, – 81,8 %; не справились с заданием 18,2 %. Наиболее точную формулировку основной мысли из трёх предложенных вариантов выбрали 43,2 %. Правильно выбрали вариант количества смысловых частей в тексте 16 %. Правильно составить план текста смогли 34 % пятиклассников. Если интерпретировать эти данные с позиции глобального и детального аудирования, то результаты будут следующими: на уровне глобального восприятия текста (темы и основной мысли текста) сообщение могут воспринять и осмыслить до 50 % обучающихся; на уровне детального (количества смысловых частей и их содержания) до 30 %. Такие данные не противоречат данным, имеющимся у других исследователей [1; 7].

Заключение. Анализ результатов проведённого диагностического исследования учителей выявил следующие предпосылки, которые должны быть учтены при разработке методической системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов по русскому языку:

1) учителя понимают под аудированием не целенаправленную речевую деятельность, а процесс решения той или иной учебной задачи, т. е. как средство организации учебной деятельности; не осознают данный вид речевой деятельности с точки

зрения психолингвистических особенностей (сущности, фазисного строения, психофизиологических механизмов, барьеров, помогающих или, наоборот, затрудняющих аудирование, показателей понимания (полноты, глубины и отчётливости)), не учитывают факторы, влияющие на качество аудитивной деятельности.

Поэтому первым условием разработки системы обучения школьников аудированию учебно-научного лингвистического текста должно быть отчётливое понимание учителями, что аудирование – это важнейший вид речевой деятельности, обладающий своими характеристиками; оно как вид речевой деятельности должно быть предметом обучения; качество аудитивной деятельности определяется специфическими показателями, отличающимися от показателей говорения или продуктивного письма;

2) учителя используют традиционные задания по развитию речи (определить тему, основную мысль сообщения, составить план прослушанного текста), что не содействует развитию психофизиологических механизмов аудирования и, как результат, качества слухового восприятия и понимания. При организации обучения необходимо учитывать факторы, помогающие или затрудняющие аудирование; специфику учебно-научного лингвистического текста; работу психофизиологических механизмов; фазы деятельности.

Поэтому вторым условием разработки системы обучения школьников аудированию учебно-научного лингвистического текста должно быть определение базовых знаний и аудитивных умений в разных видах аудирования (глобальном, детальном, критическом, рефлексивном и других) и методов обучения, направленных на развитие, прежде всего, психофизиологических механизмов как предпосылок овладения важнейшими аудитивными умениями.

Анализ результатов проведённого диагностического исследования школьников показал, что:

– обучение аудированию должно включать не только сведения о речеведческих понятиях (текста, функционально-смысловых типов речи), но и об аудировании, его особенностях, целевых установках; факторах, помогающих и мешающих слушать; приёмах, которые школьники могут использовать для быстрого «запуска» аудитивных механизмов, поддержания произвольного внимания;

– коммуникатино-речевые задачи по аудированию должны включать задачи на развитие мотивации аудитивной деятельности; умений определять цель аудирования и пути достижения целей, а также рефлексивного контроля как процесса деятельности, так и результата. Кроме того, осознания причин успешной или неуспешной аудитивной деятельности и её коррекции.

Список литературы

1. Атапина Т. В. Методика обучения слушанию на уроках русского языка (при подготовке к написанию изложения): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1994. 14 с.

2. Вьюшкова Л. Н. Учим слушать // Русский язык в школе. 1995. № 5. С. 8–13.

3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: ЛИБРОКОМ. 2009. 144 с.

4. Жинкин Н. И. Психологические основы развития мышления и речи // Русский язык в школе. 1985. № 1. С. 47–54.

5. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык. 1989. 219 с.

6. Капинос В. И. Речеведческие понятия: их специфика и функция в школьном курсе русского языка // Русский язык в школе. 1988. № 1. С. 29–38.

7. Сегова Т. Д. Обучение слушанию как виду РД в 5–6 классах: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург: УГПУ, 2006. 19 с.

8. Соловейчик М. С. Схема программы речевой подготовки учащихся начальных классов // О едином курсе русского языка на коммуникативно-деятельностной основе. М.: Академия, 1988. С. 32–42.

9. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности // Русский язык в школе. 2004. № 5. С.3–7.

10. Трофимова О. В. Обучение учащихся 9-х классов критическому аудированию устных развёрнутых ответов на лингвистическую тему на уроках русского языка: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Орёл. 2011. 25 с.

11.Тумина Л. Е. Учимся слушать // Русский язык в школе. 1993. № 1. С. 70–72.

12. Черепанова Л. В. Обучение аудированию учебно-научных текстов учащихся 5 класса: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1997. 16 с.

13. Шерковин Ю. А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М.: Мысль, 1973. 217 с.

Статья поступила в редакцию 15.09.2019; принята к публикации 20.10.2019

Библиографическое описание статьи

Черепанова Л. В. К обоснованию методической системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов по русскому языку // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 122–128. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-122-128.

Larisa V. Cherepanova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: cherepanovalara@mail.ru
ORCID: 0000-0001-7953-1864

On the Justification for the Methodical System of Training Schoolchildren to Listening Comprehension of Academic Linguistic Texts in Russian

Understanding the need for special training to listening comprehension of native Russian speech has led to the development of this methodical problem in theoretical and applied aspects. Existing training systems and tools are not fully used in the practice of teaching listening comprehension. The declarativity of teaching goals and outcomes, the lack of materials in the school textbooks of the Russian language, and the insufficient competence of teachers make learning difficult. The effectiveness of teaching is determined by the presence of a methodical system built on scientific grounds and the training of Russian language teachers. The purpose of the article is to substantiate the preconditions that should be considered when developing a methodical system of training schoolchildren to listening comprehension of academic linguistic texts in Russian. The study was conducted by analysis and synthesis methods in describing the state of schoolchildren' auditory skills; when identifying factors affecting the quality of listening, the methods of analysis, abstraction, and concretization have been used. The statistical data of the studies and their interpretation are given to identify the conditions for development of a system for teaching schoolchildren to listening comprehension of academic linguistic texts. The author establishes the conditions: a clear understanding by teachers the psycholinguistic features of listening, its status as a subject of teaching; determination of basic knowledge and auditory skills in different types of listening; communicative-speech tasks for listening should include tasks for the development of motivation for listening activities; the ability to determine the purpose of listening and ways to achieve goals, as well as reflective control of both the process of activity and the result; awareness of the reasons for successful or unsuccessful auditory activities and its correction; psychophysiological mechanisms as preconditions for mastering the most important auditory skills.

Keywords*:* listening comprehension as a type of speech activity, listening training system, listening comprehension factors, conditions for methodical system development

References

1. Atapina, T. V. Methods of teaching listening to the lessons of the Russian language (In preparation for writing). Cand. sci. diss. abstr. M., 1994. (In Rus.)
2. Vyushkova, L. N. Learning to listen. Russian language at school, pp. 8–13, no. 5, 1995. (In Rus.)
3. Galperin, I. R. Text as an object of linguistic research. M: LIBROKOM. 2009. (In Rus.)
4. Zhinkin, N. I. Psychological foundations of thinking and speech development. Russian language at school, pp. 47–54, no. 1, 1985. (In Rus.)
5. Zimnyaya, I. A. Psychology of learning a foreign language. M: Russkii yazik, 1989. (In Rus.)
6. Kapinos, V. I. Language concepts: their specificity and function in the school course of the Russian language. Russian language at school, pp. 29–38, no. 1, 1988. (In Rus.)

7. Segova, T. D. Learning to listen as a type of speech activity in grades 5–6. Cand. sci. diss. abstr. Yekaterinburg: UGPU, 2006. (In Rus.)

8. Soloveychik, M. S. Scheme of the speech training program for primary school students. About a single course of the Russian language on a communicative-active basis. M: Academy, 1988: 32–42. (In Rus.)

9. Stativka, V. I. Interconnected teaching of types of speech activity. Russian language at school, pp. 3–7, no. 5, 2004. (In Rus.)

10. Trofimova, O. V. Teaching 9th grade students to critical listening to verbal detailed answers on a linguistic topic in Russian lessons. Cand. sci. diss. abstr. Oryol. 2011. (In Rus.)

11. Tumina, L. E. Learning to listening. Russian language at school, pp. 70–72, no. 1, 1993. (In Rus.)

12. Cherepanova, L. V. Learning to listen to educational texts of students in grades 5. Cand. sci. diss. abstr. M., 1997. (In Rus.)

13. Sherkovin, Yu. A. Psychological problems of mass information processes. (In Rus.)

Received: September 15, 2019; accepted for publication October 20, 2019

Reference to the article

Cherepanova L. V. On the Justification for the Methodical System of Training Schoolchildren to Listening Comprehension of Academic Linguistic Texts in Russian // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 5. PP. 122–128. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-5-122-128.