

УМЕНИЕТО СЛУШАНЕ С РАЗБИРАНЕ В КОНТЕКСТА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧЕТЕНЕ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Доц. д-р Екатерина Чернева

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме. В статията се разглеждат допълнителни варианти за формиране на важно речево умение – слушане с разбиране. Коментира се значението му не само като елемент от Европейската езикова рамка, а и като методически похват, подпомагащ първоначалното възприемане на текст. Търси се пресечната точка между четене с разбиране и слушане с разбиране и се доказва необходимостта от фокусиране на вниманието върху различни форми на обучение по четене, подкрепящи учениците, които не четат на съответното за класа ниво. Представя се електронен ресурс, който подпомага учениците както при усъвършенстване на четивната им техника, така и при осмисляне на текста. Предлагат се стратегии, базирани на научни изследвания, които подготвят по-добри слушатели и са в полза на езиковото и литературното развитие на малкия ученик.

Конкретизират се етапите при формиране на умения за слушане с разбиране. Представят се резултатите от изследване, което доказва необходимостта от използването на това умение като учебен инструмент, подпомагащ съзнателната страна на четивния акт.

Ключови думи: слушане с разбиране; четене с разбиране; възприемане на литературно произведение

Оценяването на компетенциите в четирите речевни умения: слушане, четене, говорене и писане в Европейската езикова рамка определя шест нива на владее на езика – от начинаещи (A1) до тези, които могат да изразяват себе си прецизно, като различават нюансите на значенията на речта в по-сложни комуникативни ситуации (C2).

При разглеждане на рамката прави впечатление, че най-често използваното когнитивно умение е умението за разбиране както при слушането, така и при четенето. Дори и при най-ниските нива на използване на езика (A1 и A2) слушането включва формирани умения за разбиране на основни изрази, свързани с най-близкото непосредственото обкръжение – семейство, работа, паза-

руване, а четенето – разбиране на елементарни, често срещани думи, прости изречения и кратки текстове.

Колкото по-високи са нивата на владее на езика, толкова по-големи са изискванията за разбиране при слушане. За да може да се ползва самостоятелно един език (B1 и B2), слушателят трябва да разбира „...сравнително дълги устни изложения и лекции и дори да следи сложна аргументация, при условие че темата е позната“. А компетентното използване на езика на ниво C1 и C2 позволяват разбиране с лекота на всякаква реч в непосредствено и опосредствено общуване¹.

Това поставя високи изисквания при овладяване на всеки език в частта слушане и четене с разбиране. Реализирането на тези процеси започва с постъпването на детето в образователна институция и продължава целенасочено до завършване на съответния образователен цикъл. Във всички учебни програми по образователно направление „Български език и литература“ присъстват компетентности, свързани с разбирането при слушане и четене.

Но резултатите от НВО – VII клас, от последните три години показват, че всеки втори ученик не отговаря на стандарта за владее на български език в края на основното си образование: 2019 – 53,06 т.; 2020 – 51,06 т.; 2021 – 53,86 т. от максимум 100 т.².

Въпреки постоянния акцент върху обучението по огромяване през последните две десетилетия (нови учебни програми, диагностични процедури на входящо и изходящо ниво) езиковите компетентности не са се подобрили значително. Като отчитаме и факта, че за значителна част от учениците у нас българският не е майчин език, имаме основания да търсим отговори на редица въпроси. *Да продължаваме ли по утвърдения методически път, или да търсим алтернативни похвати, чието използване ще доведе до повишаване на интереса към четенето? Достатъчно ли се работи върху формирането на четирите компетенции, които са в основата на овладяване на езика: слушане, четене, говорене и писане? Търси ли се пресечна точка между тях, за да се фокусира вниманието върху различни форми на обучение по четене, подкрепящи учениците, които не четат на съответното за класа ниво?*

Отговорите на тези въпроси ни провокират да потърсим нови стратегии, които са свързани с процеса на активно слушане и могат да бъдат липсващата връзка за подпомагане на учениците да постигнат напредък в четене с разбиране, тъй като уменията за четене и слушане са дълбоко преплетени.

Настоящото изследване **цели** да покаже възможностите на алтернативни ресурси за слушане с разбиране в начална училищна възраст, които подпомагат повече детето при първоначалното възприемане на даден текст.

В резултат на това ще се потърси и пресечната точка на уменията за слушане и четене с разбиране, защото така учителите ще имат възможност да избе-

рат своя стратегия за възприемане на изучаван литературен жанр, подходяща за нивото на владеење на книжовния български език.

Активното слушане е акт на умишлено слушане. За слушателя от първостепенно значение е да се разбере даден акт на комуникация и да се отговори, защото той обикновено е ангажиран и заинтересован от разговора.

Активното слушане е елемент от големия набор умения за овладяване на даден език и е в основата на читателското възприемане. Интересен е фактът, че детето в предучилищна възраст слуша с интерес приказки, обича повторения им прочит, защото може да каже думите на някой от героите, които звучат смешно. Все по-често този процес се повтаря в начална училищна възраст, независимо че детето вече може да чете. Оказва се, че един от най-добрите начини за формиране на умения за активно слушане е детето да слуша и да наблюдава четящия.

Тъй като малкото дете овладява света по пътя на подражанието, може да се твърди, че много основни умения се научават, като се наблюдават другите. Ето защо учителят може да моделира умения за активно слушане със своите ученици, за да покаже как изглежда активният слушател, като осъществява зрителен контакт и участва в смислени разговори с учениците с последващи въпроси. След това учителят може да моделира комуникативно-речева ситуация, при която и двамата участници слушат активно.

Интересна и забавна за учениците в началното училище е и обратната дейност: да се моделира какво не е активно слушане. Учителите биха могли да се държат като лоши слушатели, като оглеждат стаята, поглеждат към телефоните си или просто излизат от класната стая. Ключът към тази дейност е да се направи всичко драматизирано, така че да е очевидно, че учителят използва лоши умения за слушане.

След като учителите демонстрират как изглежда да бъдеш лош слушател, може да се проведе дискусия в класната стая за грешките в подобно поведение и как това е повлияло на говорителя.

Но неизменният въпрос е как да научим детето на активни умения за слушане.

Тъй като слушането е невидим процес, учителят трудно може да определи дали децата слушат внимателно и наистина разбират какво чуват. Следователно той трябва да знае какво представляват уменията за слушане и разбиране.

Въпреки че всички са наясно, че говоренето, четенето и писането трябва да се учат и да се упражняват, мнозина приемат, че децата могат да слушат и че тази компетентност не изисква специална подкрепа, въпреки че компетентността за слушане е ключова част от училището. Според Hagen (Hagen, 2006) децата трябва да слушат повече от половината от учебното време. Голяма част от трансфера на знания се извършва устно. Ето защо е важно да се обърне необходимото внимание на слушането като най-важния (езиков) канал за обу-

чение. Това означава, че различните аспекти на уменията за слушане и разбиране могат да бъдат направени видими, така че да бъдат наблюдавани и в крайна сметка, оценени, т.е. учителят да получи добра обратна информация.

Grotjahn нарича това „преподаване по начин, удобен за слушане, тематизиране на слушането“ (Grotjahn 2005).

Когато ученикът слуша, едновременно се случват следните два процеса: информацията, която се чува, трябва да бъде обработена, докато детето продължава да слуша. Високата скорост на звуковите вълни изисква обработката на чутото да става много бързо, в реално време. Това изисква концентрация и е изтощително за малкото дете.

Пред учителя има следните възможности.

Преди всичко да направи урока лесен за слушане. В този случай най-важният инструмент е неговият глас. Децата са чувствителни към гласовете. Ето защо е важно да се променят силата на гласа, тембърът и интонацията по подходящ начин, когато се говори пред класа. Често ясното и отчетливо говорене може да бъде и по-тихо и все пак учителят ще бъде разбран.

Времето за слушане трябва да бъде ограничено и обявено възможно най-ясно. Нека децата знаят кога се очаква да слушат внимателно за определен период от време. При по-малките може да се използва музикален инструмент (звънче, ксилофон). Фазите за слушане трябва да се редуват с други дейности, за да се поддържат интересът и вниманието на децата. Както при четенето, така и при слушането трябва да има предварителна нагласа, чрез която се активират наличните познания на децата по дадената тема. Може да се използват беседа, игра, откъс от филм.

Добър вариант е по-големите ученици да бъдат оставени сами да помислят и да разговарят за съдържанието на прослушания материал. Ако работят по екипи, могат да формулират въпроси, да изказват свои мисли, да правят изводи и заключения.

Всеки елемент от езиковата рамка е важна част от пъзела на грамотността.

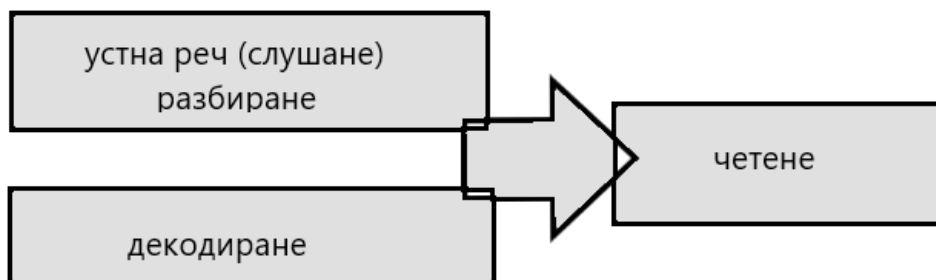
Декодирането, очевидно, не е достатъчно, за да можем да четем, както и само слушането не е достатъчно, за да разберем. Умението за четене се описва адекватно като продукт на декодиране и разбиране. Съществува мнение, че четенето е коренно различно от слушането и изисква цял нов набор от умения, различни от необходимите за слушане. Например четенето изисква последователност от движения на очите, които вероятно са без значение за слушането.

Но е важно да се знае, че след като печатният материал е декодиран, читателят прилага към текста точно същите механизми, които влияят на неговия говорен еквивалент.

Простият възглед за четенето, разработен от Gough & Tunmer (1986) през 80-те години на миналия век, показва, че способността на учениците да раз-

бират това, което четат, зависи както от декодирането, така и от разбирането на устната реч.

Това е отразено във фигура 1.



Фигура 1. Същност на четенето според Gough & Tunmer

С други думи, ученикът трябва не само да види думата и да я прочете. Той трябва да разбира значението на думата, нейните асоциации в контекста.

Изненадващо, много ученици, които се борят с разбирането на четенето, могат лесно да разберат пасаж, който са слушали, и да отговарят на въпросите към текста. Когато слушат текст, учениците не се притесняват да прочетат думите на страницата. Те събират необходимата информация чрез слушане.

Редица автори търсят общите елементи на слушането и четенето с разбиране. Sticht и James (1984) намират доказателства, които категорично предполагат, че разбирането при слушане (особено при децата) обикновено изпреварва разбирането при четене до средните училищни години, когато учениците предимно „четат, за да учат“, а не „се учат да четат“.

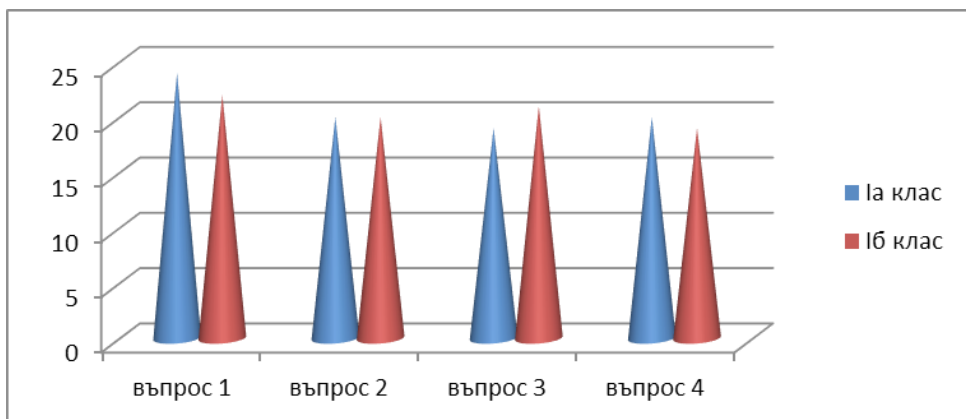
Според Monica Brady-Myerov (2021) слушането е липсващата част от пъзела за грамотност. Създадената от нея система за слушане с разбиране Listenwise предлага аудиоматериали, съчетани с въпроси, задачи и тестове, целенасочено подобни на задачите, свързани с четене с разбиране, които се дават на учениците. Например при слушане на даден текст определят ключовите думи, по-лесно разбират непознатите думи, определят гледната точка на героя и т.н. Усвояването на информацията при първото слушане води до постепенен ръст в подобряването на четенето с разбиране. Постепенно учениците започват да слушат текстове, които са за по-напреднали, в сравнение с четивните им компетентности. В този случай речниковата работа е на по-високо ниво, осмислянето на текста става по-бързо, ако този текст трябва да се прочете самостоятелно от тях. Налага се изводът, че възприемането на литературните жанрове (приказка, разказ, стихотворение, басня) чрез слушане дава достъп до по-широк набор от учебни текстове. По-обширният набор от текстове означава повече основни познания и по-значителна лексикална база,

а по-широкият спектър от основни познания и речник подобрява разбирането при четене. Слушането по време на четене (LWR) е стратегия, която кара учениците да четат текста едновременно заедно с аудиозапис на същия текст. Има много ползи от това учениците да слушат текста, който четат, докато го четат. И те са свързани най-вече с усвояването на правоговорните норми на книжовния език. Освен това, при тези ученици е възможно да се поддържа ефективно познавателното натоварване, докато четат сложни текстове.

В настоящото изследване разбирането при слушане е тествано чрез стандартна задача за слушане с разбиране. От децата се изисква да слушат и да гледат драматизиран аудио-визуален вариант на текста и да отговорят на въпроси към неговото съдържание. За целта са използвани възможностите на платформата Learning Apps, която позволява качване на видеоматериали и изготвяне на тестова батерия към тях. Общо са използвани по два текста за всеки клас, от читанките за I – IV клас (Tankova 2016, 2017, 2018, 2019). Текстовете са драматизирани от студенти от специалност „Актьорско майсторство“ в ПФ на ПУ „Паисий Хилендарски“^{3,4}.

Поради обема на настоящата статия ще бъдат представени само получените резултати от възприемането на българската народна приказка „Бърза печалба, бърза загуба“⁵.

Крайните резултати са много високи и могат да се видят на фигура 2.



Фигура 2. Резултати от изследване на слушане с разбиране при възприемане на текст в I клас

От изследваните 47 деца почти всички са отговорили на поставените въпроси след изслушване на текста: въпрос 1 – 94%; въпрос 2 – 90%; въпрос 3 – 91%; въпрос 4 – 90%.

Тук отворен остава въпросът дали щяха да са подобни резултатите, ако към този текст приложим методическата последователност за четене с разбиране? Най-вероятно не, защото в I клас техническата страна на четивната техника все още се нуждае от подкрепа. Получените резултати показват, че формирането на умения за слушане с разбиране трябва да намери място в ежедневната дейност на учениците.

Познати са редица стратегии, базирани на научни изследвания, които помагат да се слуша „мъдро“, подготвят по-добри слушатели и подпомагат процесите на езиково и литературно развитие на малкия ученик.

Ключовите компоненти в стратегията на Brady-Myerov (Brady-Myerov 2021), насочена към формиране на мъдри слушатели, са следните.

Учениците развиват способността да различават звуковете в думите. Още в I клас в процеса на огромяване се улавят разликите между звуковете (гласни – съгласни). Това идентифициране води децата до разбирането, че групирани по определен начин, звуковете образуват думи.

Учениците осъзнават стойността на слушането. През по-голямата част от деня детето слуша както в училище, така и извън него. Формирането на умение за правилния начин на слушане, особено на устни инструкции, има пряко въздействие върху успеха на ученика в класната стая. Алгоритъмът от действия, който се задава от учителя за изпълнение на дадена задача, най-често е в устна форма и трябва да бъде запомнен, за да се изпълни адекватно.

Учениците се научават да слушат с различна цел. Например да открият поуката от дадена приказка, да се различат героите по интонацията на говорителя, да се коментира музикално произведение и т.н. Учителите всъщност могат да научат децата да слушат за различни цели, но тази методическа дейност е много различна от това просто да се очаква от детето да чуе и да се наслади на текст или песен.

Слушането повишава способността на учениците да използват другите езикови изкуства. Преподаването на слушане позволява на учениците да следват указанията, да разбират очакванията и да осмислят устната комуникация. Докато децата се усъвършенстват като слушатели, те се научават да използват същите стратегии, за да подобрят владенето на другите езикови изкуства. Например, когато децата задават въпрос (говорене), те след това слушат (слушане) отговора, който може да изясни какво трябва да направят, за да изпълнят дадена задача за четене или писане.

Учениците разбират връзката между слушане и четене. Слушането, подобно на четенето, е активен процес. Слушането и четенето изискват използването на подобни мисловни процеси като мислене и самоконтрол, за да се обърне внимание на предаденото съобщение и да се разбере неговият смисъл. Общизвестен факт е, че четенето на една дума е много по-лесно, ако тя е била чула за първи път!

Ако дейността по слушане с разбиране е част от всеки урок, учениците ще се разсейват по-малко и по-лесно ще се съсредоточават. Учителите също могат да структурират уроци за изграждане на издръжливост при слушане в рамките на ежедневните си учебни практики. Препоръчително е да се започне с по-къси аудиопасажи и постепенно времетраенето им да се удължи, защото „децата всъщност нямат идеята, че могат да управляват обхвата на вниманието си и че могат да се съсредоточат, за да слушат нещо“ (Brady-Myerov 2021).

Уменията за слушане и четене са тясно свързани, но как си взаимодействат?

На първо място, допирна точка между тях са „качествата на предложениния текст“ (Grotjahn, Tesch 2010): *дължината на текста; скоростта на речеизявата (тя определя и скоростта на процеса на разбиране); броят на говорителите; използваният език (художествена реч, научнопопулярна, разговорна); произношението (ясна дикция, книжовен изговор, диалектни думи); сложност на структурата на изреченията; структурата на текста (проста, ясна структура срещу сложна, трудна за разбиране структура); познаването на темата от слушателя; дължината на смисловите цялости, които чува слушателят.*

На второ място са общите методически стъпки при първоначално възприемане на нов текст: *активиране на предварителни знания с помощта на визуални елементи в поставената задача (Кои са героите?, Коя е приказката? и т.н.); заглавие и информация за произведение, автор; предварително разясняване на непознатите думи (обясняване на значението им, замяна със синоними или антоними); разбиране на значението на непознати думи в контекста на произведението; изграждане на мисловни връзки между предишни знания и чувството чрез въпроси, дидактически задачи, игрово действие; съсредоточаване на вниманието върху участниците в диалозите; изключване на разсейващи фактори.*

За да се допълни разглежданата тема за слушане с разбиране, е необходимо да се разгледат етапите при неговото формиране. Елухина (Elouhina 1996) определя три етапа при формиране на умения за слушане с разбиране:

- подготовка за слушане;
- слушане на самия текст и проверка на разбирането му;
- допълнителни упражнения за развитие на основни умения за слушане с разбиране.

На първия етап се изпълняват подготвителни упражнения, чиято цел е да тренират слуховия апарат на детето за възприемане на цели изречения и фрази. Предвид броя на речевите единици, които ученикът може напълно да разпознае в поток от свързана реч, е много важно да се улесни прякото разбиране на значението на подготвения материал за слухово възприемане. Тези упражнения

могат да бъдат разделени на две групи: работа върху изолиран материал – звукове, думи, фрази; работа по цялото изречение.

В упражненията от първа група се обработва умението за разпознаване на нови звукове и думи и разграничаване на подобни, за разпознаване и разбиране на граматични форми (например: единствено и множествено число на съществителните имена и др.) – всичко, което може да се наблюдава върху една дума.

В упражненията от втора група акцентът е върху работата върху цялото изречение. Задачата е да се научи ученикът да разпознава и разбира типични конструкции, примерни фрази по аналогия, с които може да разбере подобни непознати изречения. Може да се използват и кратки текстове, за да се разбере значението на думата, която ни интересува.

Преди да започне слушането на текста на втори етап, учителят трябва да даде предварителни инструкции, като създаде подходяща мотивация за активна работа. Инструкцията включва формулирането на задачата, обяснение на начините за нейното изпълнение, ориентиране към трудностите, които ще срещне ученикът, и обясняване на формите за проверка на разбирането.

Видът на упражненията се определя от нивото на възприемане на текста.

Общото разбиране на текста обикновено се проверява с помощта на избрания отговор на въпроси. Тук вариантите са два: правилен/неправилен отговор или „множествен избор“ (избор на правилния отговор, един верен от три).

Определят се три нива на разбиране на текста.

Нивото на детайлно разбиране се определя чрез попълване на празнините в графичния ключ (closetest), който е съкратено или пълно представяне на слушаното. В зависимост от владеенето на езика на слушателите и сложността на текста пропуските могат да имат по-големи или по-малки интервали (например всяка единадесета дума се пропуска, всяка седма или всяка трета).

Нивото на подробно разбиране се проверява чрез отговаряне на въпроси, преразказ, съставяне на подробен план и др.

Нивото на критично разбиране е свързано с оценката на чутото, с коментирането и дискусията, т.е. с всякакви творчески, проблемни задачи, включващи разбиране на емоционалнооценъчните елементи на текста и способност за съотнасяне на съдържанието със ситуацията на общуване.

Освен че се използва като учебен инструмент, слушането е и цел на ученето. В I клас това е слушане на свързан текст, прочетен от учителя или от аудиозапис. Правилно е да бъдат включени упражнения, свързващи процеса на слушане с разбиране с останалите процеси от езиковата рамка: говорене, четене, писане, т.е. да се овладяват умения за слушане като средство за преподаване на други видове речева дейност.

И така, от всичко казано по-горе, може да се заключи, че съществува реална възможност за развитие на уменията и способностите на устната реч въз основа на слушане. Най-предпочитани са методите, които създават ситуации

на естествена вербална комуникация, стимулират учениците да се изказват и да обменят мнения. Задачите по слушания текст трябва да са творчески, действията на учениците да са вътрешно мотивирани. Желателно е те да са с проблемен характер, да насърчават учениците да прилагат в отговорите си придобитите знания, да ги поставят пред необходимостта да сравняват, да гадаят, да търсят решение в самия текст, тоест учениците трябва да решават комуникативни задачи самостоятелно, като използват лексико-семантични опори под формата на таблици или записи, фактологичен и езиков материал.

Отговорът на някои останали отворени въпроси (*В кои ситуации слушането е трудно или лесно? Как се самооценяват децата като слушатели? Трябва ли възприемането на текста чрез слушане да продължи по-дълго при деца, които не владеят добре български език?*) ще допълни настоящото изследване и ще даде възможност за по-голяма гъвкавост при избор на методически вариант за първоначален синтез в урока по четене в началното училище.

БЕЛЕЖКИ

1. ОБЩА ЕВРОПЕЙСКА РЕФЕРЕНТНА ЕЗИКОВА РАМКА. Copyright© 2014, Global School Ltd. Available from: <https://globalschool-bg.com/common-european-framework-of-reference-for-languages/>
2. УЧЕБНИ ПЛАНОВЕ И ПРОГРАМИ ПО КЛАСОВЕ. Available from: <https://mon.bg/bg/search>
3. НАРОДНА ПРИКАЗКА, 2 ВАРИАНТ, сц. и реж. проф. д-р Александър Илиев – YouTube, Available from: <https://www.youtube.com/watch?v=CQorRl73YBw>
4. НАРОДНА ПРИКАЗКА, 1 вариант, сц. и реж. проф. д-р Александър Илиев – YouTube, Available from: <https://www.youtube.com/watch?v=ZXXb48mmj7Y>
5. ВИДЕОМАТЕРИАЛ И ПОСТАВЕНИТЕ ВЪПРОСИ КЪМ НАРОДНА ПРИКАЗКА В ПЛАТФОРМА LEARNING APPS. Available from: <https://learningapps.org/create?new=77#preview>

ЛИТЕРАТУРА

- ЕЛУХИНА, Н.В., 1996. Обучение слушанию многоязычной речи. *Иностранные языки в школе*, № 5, с. 20 – 29 [In Russian].
- ТАНКОВА, Р.Д., 2017. *Читанка за I клас*. София: Просвета. ISBN 9789540132044.
- BRADY-MYEROV, M., 2021. *Listen Wise. Teach Students to Be Better Listeners*. Education & Learning.
- GOUGH, P. B. & TUNMER, W. E., 1986. Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, no. 7, pp. 6 – 10.

- GROTJAHN, R., 2005. Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: Ó. DÚILL, M. ZAHN, KR. HÖPPNER (Hrsg.): *Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum: AKS-Verlag.
- GROTJAHN, R. & TESCH, B., 2010. Messung der Hörverstehenskompetenz im Fach Französisch. In: R. PORSCH, B., TESCH, OL. KÖLLER, (Hrsg.): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- HAGEN, Å.; R. KNOPH, H.; HJETLAND, K.; ROGDE, J.; LERVÅG, A. & MELBY-LERVÅG, M. 2021. Measuring Listening Comprehension and Predicting Language Development in At-Risk Preschoolers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, no. 6.
- OPITZ, M. I. F., 2004. *Listen Hear! 25 Effective Listening Comprehension Strategies*. ISBN-10: 0325003440.
- STICHT, T. G., & JAMES, J. H., 1984. Listening and Reading. In: D. PEARSON (ed.) *Handbook of Research on Reading*, pp. 293 – 317.

REFERENCES

- BRADY-MYEROV, M., 2021. *Listen Wise. Teach Students to Be Better Listeners*, Education & Learning.
- ELUHINA, N. V., 1996. Obuchenie slushniu inoezichnoi rechi. *Innostrannae uazaki v chkole*, no. 5, pp. 20 – 29 [In Russian].
- GOUGH, P. B. & TUNMER, W. E., 1986. Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, no. 7, pp. 6 – 10.
- GROTJAHN, R., 2005. Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: Ó. DÚILL, M. ZAHN, KR. HÖPPNER (Hrsg.): *Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum: AKS-Verlag.
- GROTJAHN, R. & TESCH, B., 2010. Messung der Hörverstehenskompetenz im Fach Französisch. In: R. PORSCH, B. TESCH, OL. KÖLLER, (Hrsg.): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- HAGEN, Å.; R. KNOPH, H.; HJETLAND, K.; ROGDE, J.; LERVÅG, A. & MELBY-LERVÅG, M. 2021. Measuring Listening Comprehension and Predicting Language Development in At-Risk Preschoolers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, no. 6.
- OPITZ, M. I. F., 2004. *Listen Hear! 25 Effective Listening Comprehension Strategies*. ISBN-10: 0325003440.
- STICHT, T. G., & JAMES, J. H., 1984. Listening and Reading. In: D. PEARSON (ed.) *Handbook of Research on Reading*, pp. 293 – 317.
- TANKOVA, R. D., 2017. *Chitanka za I klas*. Sofia: Prosveta. ISBN 9789540132044 [In Bulgarian].

LISTENING COMPREHENSION SKILLS IN THE CONTEXT OF READING TRAINING AT PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. The article examines additional options for the formation of an important speech skill – listening comprehension. Its importance not only as an element of the European language framework, but also as a methodical concept supporting the initial text perception, is analysed. The intersection between reading comprehension and listening comprehension is explored and the need to focus attention on different forms of reading training, assisting students who are not reading at the respective grade level, is demonstrated. An electronic resource is presented that supports students both in improving their reading technique, as well as in rationalizing of the text. Research-based strategies are suggested, which prepare better listeners and benefit the young student's language and literary development. The stages in the formation of listening comprehension skills are specified. The results of a study are presented, which demonstrate the necessity to use this skill as a learning tool assisting the conscious side of the reading act.

Keywords: listening comprehension; reading comprehension; perception of a literary work

✉ **Dr. Ekaterina Cherneva, Assoc. Prof.**

ORCID iD: 0000-0002-4140-2597

University of Plovdiv “Paisii Hilendarski”

Plovdiv, Bulgaria

E-mail: ekaterinacherneva@uni-plovdiv.bg