

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

**КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
АУДІЮВАННЮ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ  
МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ**

**Кваліфікаційна робота  
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

*Виконала:*

*студентка 6 курсу, 610 групи*

**Сандуляк Марія-Маріана Георгіївна**

**Керівник:** кандидат педагогічних наук

**Гордійчук О.Є.**

*До захисту допущено  
на засіданні кафедри  
протокол № 4/1 від 16 листопада 2021 р*

*Зав. кафедрою \_\_\_\_\_ проф. Романюк С.З.*

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ АУДІЮВАННЮ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ .....	8
1.1. Феномен аудіювання як виду мовленнєвої діяльності та його роль у мовленнєвому процесі в науковій літературі.....	8
1.2. Психолого-педагогічні основи навчання молодших школярів аудіюванню .	18
1.3. Можливості мовно-літературної освітньої галузі в навчанні молодших школярів аудіюванню .....	27
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1 .....	33
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ АУДІЮВАННЮ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ. ....	37
2.1. Дослідження стану навчання молодших школярів аудіюванню у процесі вивчення мовно-літературної освітньої галузі.....	37
2.1.1. Аналіз педагогічного досвіду навчання молодших школярів аудіюванню .....	37
2.1.2. Констатувальне дослідження рівня навчання молодших школярів аудіюванню у процесі вивчення мовно-літературної освітньої галузі.....	42
2.2. Науково-методичний супровід навчання молодших школярів аудіюванню у процесі вивчення мовно-літературної освітньої галузі.....	51
2.2.1. Особливості навчання аудіюванню.....	51
2.2.2. Методика навчання молодших школярів аудіюванню у мовно-літературній освітній галузі .....	60

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2. ....	75
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....	79
ДОДАТКИ.....	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	91

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** В молодшому шкільному віці діти володіють значними резервами розвитку, які характеризуються продуктивністю, результативністю та стійкістю. На заняттях мовно-літературної освітньої галузі, дитині необхідно протягом тривалого часу зберігати підвищений рівень уваги, сприймати та засвоювати все те, про що говорить педагог. Як свідчить практика, вчителі на уроках рідної мови та літературного читання часто недооцінюють користь та специфічний вплив, якими володіє аудіювання як вид мовленнєвої діяльності. Традиційні методи викладання рідної мови часто обмежуються формуванням мовних вмінь в письмі та читанні, які забезпечують письмову мовленнєву активність, а частково й в говорінні - яке забезпечує усну мовленнєву активність.

Опанування школярами навиків аудіювання дає можливість реалізовувати виховні, освітні та розвивальні цілі навчального процесу. Навчання аудіюванню передбачає формування вміння уважно вслухатись в усне мовлення, вміння передбачати зміст висловлювання, виховання культури слухання на рідній мові. Виховне значення формування вміння розуміти мову на слух полягає в тому, що таким чином розвивається пам'ять дитини, слухова в першу чергу, яка є важливою для ефективного навчання.

Аналіз наукової літератури стосовно психологічних особливостей аудіювання учнів демонструє, що вміння школярів слухати не стає ефективним без спеціально організованої, цілеспрямованої роботи над аудіюванням як видом мовленнєвої та навчальної діяльності. Педагог повинен так вибудовувати зміст виховного та навчального процесів, щоб навчати саме мовленнєвій діяльності аудіювання як цілеспрямованому, вмотивованому, активному процесу прийому інформації, який організовується за допомогою спеціальних

засобів (мова) та способів (мовлення) формування та формулювання думки в процесі спілкування.

Саме тому, вивчення методики та особливостей навчання аудіюванню школярів вже в молодших класах, володіє колосальною важливістю в умовах розвитку Нової української школи. Дослідження структури, етапів та впливу аудіювання на заняттях мовно-літературної освітньої галузі, вивчення психолого-педагогічних особливостей молодших школярів та аналіз існуючих методик застосування цього виду мовленнєвої діяльності є актуальним в сучасних реаліях.

**Ступінь наукової розробки.** Застосування основних видів мовленнєвої діяльності в навчальному процесі мовно-літературної освітньої галузі стали предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців: Бацевич Ф.С., Вашуленко М.С., Гудзик І.П., Мельничайко О.І., Міхіної А.Е., Палихати Е.Я., Пономарьової К.І., Савченко О.Я. Про зростання зацікавленості до проблеми дослідження аудіювання в молодшій школі як ефективного виду мовної активності школярів, свідчить діяльність таких вітчизняних науковців як Дубовик С.М., Лапшина І.М., Цінько С.В., Хорошковська О.Н. На рівні систематизації та узагальнення існуючих концепцій у сфері аудіювання в молодшій школі, вітчизняна наука демонструє наявність двох науково-методичних посібників, авторства Гудзик І.П. та Хорошковської О.Н. відповідно.

**Об'єктом дослідження** є аудіювання як вид мовленнєвої діяльності у процесі вивчення молодшими школярами предметів мовно-літературної освітньої галузі.

**Предметом дослідження** є науково-методичний супровід у процесі вивчення молодшими школярами предметів мовно-літературної освітньої галузі.

**Мета дослідження** полягає теоретичному обґрунтуванні науково-методичного супроводу та констатувальному дослідженні рівня навчання молодших школярів аудіюванню на предметах мовно-літературної освітньої галузі.

Досягнення вказаної мети зумовило виконання наступних завдань:

1. Встановити сутність феномену аудіювання як виду мовленнєвої діяльності і його ролі у мовленнєвому процесі.
2. Охарактеризувати психолого-педагогічні основи аудіювання та можливості мовно-літературної освітньої галузі у процесі навчання молодших школярів.
3. Здійснити дослідження рівня навчання молодших школярів аудіюванню на предметах мовно-літературної освітньої галузі.
4. Розробити науково-методичний супровід навчання молодших школярів аудіюванню у процесі вивчення мовно-літературної освітньої галузі.

**Теоретичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що дане дослідження є спробою комплексного аналізу існуючих наукових поглядів з проблеми науково-методичного супроводу молодших школярів у процесі їх навчання аудіюванню на предметах мовно-літературної освітньої галузі. Також, у практичному спостереженні застосування аудіювання як особливого виду мовленнєвої діяльності в процесі викладання предметів мовно-літературної освітньої галузі.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у можливості використання студентами педагогічних закладів у процесі підготовки до занять з обов'язкової навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання мовно-літературної освітньої галузі у початковій школі» для спеціальності 013 «Початкова освіта».

**Структура дослідження** зумовлена його змістом, та складається зі вступу, двох розділів, шести підрозділів, висновків та списку використаної літератури.

Загальний обсяг роботи становить 100 сторінок, з них основного тексту – 87 сторінок.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ АУДІЮВАННЮ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ**

### **1.1. Феномен аудіювання як виду мовленнєвої діяльності та його роль у мовленнєвому процесі в науковій літературі**

Для комплексного та ефективного проведення аналізу такого виду мовленнєвої діяльності як «аудіювання», в межах даного дослідження доцільним є визначити саму сутність поняття «мовленнєвої діяльності» та окреслити її види. Дослідники по-різному визначають мовленнєву діяльність. І.А. Зимня визначає її як «...процес активної, цілеспрямованої, опосередкованої мовленням та зумовленої комунікативною ситуацією взаємодії людей між собою. Мовленнєва діяльність може входити в іншу, більш широку діяльність, наприклад, суспільно-виробничу (трудова), пізнавальну» [41, с.26]. А.А. Леонтьєв представляє мовленнєву діяльність як «...систему мовних дій, що входять до теоретичної, інтелектуальної та практичної діяльності. Мовна дія виступає інтелектуальним актом, адже передбачає постановку мети, планування, довершення плану та співставлення цілі з результатом» [56, с.58]. О.А. Колпинська визначає мовленнєву діяльність як «...багатогранну аналітико-синтетичну роботу свідомості, яка за своєю сутністю є не пасивним, а активним процесом, складною інтелектуальною діяльністю» [46, с.285].

Традиційно в психолого-лінгвістичній науці виділяють наступні види мовленнєвої діяльності: говоріння (подача мовних акустичних сигналів, що несуть інформацію); слухання (сприйняття мовних акустичних сигналів та їх розуміння), письмо (кодування мовних сигналів за допомогою графічних символів) та читання (декодування графічних знаків) [29, с.13-14]. Додатково дослідники виділяють також наступні види, за різними критеріями, серед яких знаходимо і аудіювання. Так, за характером комунікації, Т.Н. Вержбицька виділяє види мовленнєвої діяльності, що реалізують усне спілкування



(говоріння, слухання) та види мовленнєвої діяльності, що реалізують письмове спілкування (читання, письмо). За характером ролі, яка виконується у процесі комунікації, дослідниця диференціює ініціативні та реактивні мовленнєві процеси. За спрямованістю мовленнєвої дії – рецептивні та продуктивні види мовленнєвої діяльності. За допомогою рецептивних (аудіювання, читання) людина реалізує прийом та подальшу переробку мовленнєвого повідомлення; за допомогою продуктивних (говоріння, письмо) людина здійснює видачу мовленнєвого повідомлення [21, с.11].

Отже, аудіювання є одним із різновидів мовленнєвої діяльності. Для того, щоб вичерпно охарактеризувати його сутність, доцільним видається звернутись до тлумачення інших видів мовленнєвої діяльності, та в подальшому – відмежувати їх від аудіювання.

Читання є процесом, в якому задіяні складні когнітивні операції (аналіз, синтез, побудова умовиводів). Результат цього процесу, у вигляді отриманої інформації, відіграє важливу роль в комунікативній діяльності людини, адже розвиває інтелект та забезпечує передачу досвіду, накопиченого людством у різноманітних сферах життєдіяльності.

Письмове мовлення (письмо) є особливим видом мовленнєвої діяльності, її продуктивною формою, в процесі якого відбувається формулювання думки та подальша її передача читачу в письмовій формі [56, с.132]. Труднощі, які виникають в процесі опанування письма полягають в засвоєнні нового способу фіксації результатів відображення дійсності, тобто її графічного втілення.

Говоріння за своєю суттю є спостережним та контактним процесом усного передавання інформації від того, хто говорить до слухача. Весь процес говоріння базується на послідовній дії залучених механізмів. На першому етапі здійснюється змістове програмування мови, тобто безпосереднє створення змістової схеми майбутнього висловлювання. Не останню роль тут відіграє моделювання інформаційного наповнення повідомлення. Другий етап полягає в

побудові структури речення згідно синтаксичних норм – синтаксичне програмування. Далі здійснюється лексико-граматичне програмування майбутнього висловлювання: словесний відбір та граматичне структурування. Фінальною стадією є вербалізація висловлювання [11, с.67-71].

Термін «аудіювання» було введено в науковий обіг американським психологом Роджером Брауном замість недовершеного в лінгвістичному контексті терміну «слухання», який піддавався гострій критиці з боку тогочасних дослідників-мовознавців. Браун, разом із іншими дослідниками, запропонував позначати терміном «аудіювання» процес сприйняття та розуміння мови, яка сприймається на слух, за аналогією та на противагу читанню як процесу сприйняття та розуміння записаної мови [5, с.121-135].

Загалом аудіювання можна визначити як слухання із розумінням або розуміння мовлення на слух [23, с.15]. З даного визначення зрозуміло, що поняття «слухання» та «аудіювання» не є синонімічними. Якщо слухання є тільки акустичним сприйняттям звукового ряду, то аудіювання – є більш складним процесом сприйняття озвученого мовлення, який окрім поняття «слухати» також включає в себе ще й поняття «чути», а також розуміння та інтерпретація інформації, яка сприймається на слух. Цікаво, що якщо оглянути зарубіжні джерела з даної тематики, стає зрозуміло, що сам термін «аудіювання» взагалі не використовується, наприклад, в англійській літературі. На думку зарубіжних науковців, найкраще сутність даного виду розмовної діяльності передає термін «listening comprehension» [6, с.159].

Феноменологічний аналіз аудіювання як виду мовленнєвої діяльності дозволяє визначити цей процес так: за характером комунікації, аудіювання реалізовує усне та безпосереднє спілкування; за роллю в процесі спілкування аудіювання реактивно, але зі спрямованістю на прийом та передачу повідомлень – рецептивно [40, с.110].

Предметом аудіювання виступає чужа думка, закодована в мові та яку слід розшифрувати. Аудіювання за своєю суттю є орієнтувально-дослідницьким/аналітико-синтетичним процесом, тобто включає безпосередній аналіз тексту, що прослуховується та вичленування мовних одиниць, наділення значенням одиниць мови та змістом – одиниць інформації, що визначає змістоформування як результат розуміння.

О.І. Уланович виділяє наступні найбільш очевидні операції – складові частини процесу сприйняття мови: а) ідентифікація звуків (букв); б) ідентифікація звукових (буквенних) поєднань; в) виявлення значень; г) виявлення змісту; д) інтеграція одиниць на всіх рівнях тексту (фонетичному, лексичному, синтаксичному, макрорівні); е) інтерпретація; ж) моделювання; з) програмування розвитку тексту [87, с.354].

Сучасні дослідники майже одногласно визначають аудіювання як процес сприйняття та розуміння мови на слух [85, с.8-15]. При цьому, процес сприйняття (перцепції) складається із логічних операцій - аналізу та синтезу різнорівневих мовних одиниць: фонем, морфем, слів, речень. В результаті таких когнітивних операцій, відбувається перетворення сприйнятих звукових сигналів у змістовий запис [85, с.6].

Аудіювання може виступати самостійним видом мовленнєвої діяльності або входити в діалогічне спілкування у якості його рецептивного компоненту, тобто стосуватись однієї зі сторін говоріння [11, с.13].

Аудіювання є надзвичайно складним видом мовленнєвої діяльності, адже процеси аудіювання у реальному спілкуванні є незворотними та практично не піддаються будь-якому аналізу та фіксації. Те, що вже було сказано безповоротно зникає, нова інформація блискавично змінює стару, часу на обмірковування свіжої інформації напрочуд мало, у зв'язку з чим є ризик настання ситуації недосягнення взаєморозуміння, що може призвести до нівелювання ролі та мети первинного спілкування.

Психологічною основою розуміння є процеси перцепції, впізнання мовних образів, розуміння їх значень, процеси антиципації (відгадування) та осмислення інформації, процеси групування відомостей, їх узагальнення, утримування інформації в пам'яті, процеси умовиводів. Більш детально про психолого-педагогічні засади навчання аудіювання молодших школярів мова піде у наступному підрозділі.

Науковцями доведено, що ще до початку сприйняття, як тільки з'являється установка на слухання, артикуляційні органи вже проявляють мінімальну активність. Завдяки цьому, в пізнанні того, хто слухає, виникають певні моделі. Таке первинне налаштування є основою для дії механізму антиципації (прогнозування), який дає можливість за одним тільки сприйняттям початку слова або фрази передбачити їхнє ймовірне закінчення [48, с.98].

В подальшому, на рівні актуального усвідомлення, за допомогою аналітико-синтетичної діяльності мозку, починає функціонувати механізм осмислення, який виробляє компресію фраз та окремих фрагментів тексту за рахунок опущення подробиць та, залишаючи в пам'яті тільки змістові тези, вивільняє таку компресію для сприйняття нової порції інформації.

Цілком логічно, що аудіювання як вид мовленнєвої діяльності має свої особливості, до числа яких науковці відносять наступні:

1. За характером мовленнєвого повідомлення аудіювання, так само як і говоріння, відноситься до видів мовленнєвої діяльності, які реалізують усне безпосереднє спілкування, а тому й протистоїть читанню та письмовому мовленню, які реалізують спілкування, опосередковане письмом.
2. За своєю роллю в процесі спілкування аудіювання, разом із читанням, вважається реактивним видом мовленнєвої діяльності.

3. За спрямованістю на прийом чи видачу мовленнєвого повідомлення аудіювання, так само як і читання, є рецептивним видом мовленнєвої діяльності (на відміну від говоріння та письма).
4. Основна форма здійснення є внутрішньою, невираженою, на відміну від говоріння та письма, які здійснюються у зовнішньому плані.
5. Результатом даного виду мовленнєвої діяльності є розуміння сприйнятого змістового контексту та власна реактивна поведінка – вербальна та невербальна [41, с.112].

Аудіювання характеризується трьома рівнями: спонукально-мотиваційним, аналітико-синтетичним та виконавчим.

- 1) *Спонукально-мотиваційний рівень*. Мотиваційно-спонукальна фаза приводяться в рух комунікативним завданням. Учні повинні бути поінформовані безпосередньо перед проведення аудіювання про те, що саме вони будуть слухати та на що їм варто зосередити свою увагу. Зазвичай, мотив створюється цікавою експозицією, ознайомчою бесідою, що містить цікаву та корисну інформацію про автора та тему твору. У процесі невимушеного спілкування, джерелом мотиву для сприйняття та розуміння є тема спілкування та сам співрозмовник (його манера спілкування, вміння та здатності привернути увагу слухача).
- 2) *Аналітико-синтетичний рівень* (аналіз тексту, що прослуховується, виокремлення інформації). Аналітико-синтетична фаза – це основна частина аудіювання. Саме в ній відбувається сприйняття та переробка інформації, яка надходить по слуховому каналу. За допомогою механізмів слухової пам'яті, прогнозування та ідентифікації) відбувається формулювання умовиводу, що свідчить про результативне розуміння.

3) *Виконавчий рівень* (учень вербально або невербально реагує на почуту інформацію) [42, с.121].

Доцільно охарактеризувати особливості кожного із трьох рівнів аудіювання. Мотиваційна сторона, в межах *спонукально-мотиваційного рівня* аудіювання, визначає готовність слухача осмислювати мовленнєве повідомлення, що гарантує здійснення ефективної комунікації. Мотивом аудіювання є ніщо інше як евристично-комунікаційний інтерес слухача до отримання інформації, яка міститься в тексті аудіювання. Логічною передумовою виникнення спонукально-мотиваційного рівня аудіювання є загальнолюдська потреба вербального спілкування.

Основна продуктивна діяльність слухача в процесі аудіювання відбувається на *аналітично-синтетичному рівні*, в процесі безпосередньої перцепції інформативного повідомлення. Відтворення думки базується на операціях з відбору, звірки, встановлення зв'язків та відношень, здійснення яких базується на роботі механізмів ймовірнісного прогнозування, функціонування оперативної пам'яті та осмислення. Аналітично-синтетичний рівень передбачає вміння слухача швидко та точно розпізнавати лексичні одиниці та граматичні явища.

Цей рівень аудіювання включає в себе чотири послідовні фази:

1. Фаза змістового прогнозування (актуалізація семантичного поля, яке співвідноситься із загальним змістом гіпотези).

2. Фаза вербального співставлення (звіряння) (ідентифікація слухових образів), на якій слухач обробляє отриману інформацію та звіряє початковий образ із еталоном, що закладений у пам'яті. Якщо такий образ не відповідає еталону, то настає когнітивна неузгодженість, яка мимоволі призводить до подальшого несприйняття інформації та підсвідомої відмови від подальшого аудіювання.

3. Фаза налагодження контекстних зв'язків між словами та змістовими ланками. Основна функція цієї фази полягає в її одночасній дії з моментом актуалізації вербального образу, що дозволяє встановлювати змістову цілісність. Під час даної фази слухач переходить від перцептивних до лінгвістичних, а згодом – і до контекстних елементів мовлення. Налагодження змістових зв'язків та формування контекстної цілісності визначається також й об'єктивними факторами (інформацією, яка закладена в повідомленні та лінгвістичною реалізацією такого повідомлення) та суб'єктивними факторами (рівень володіння мовою, мовленнєвий досвід, індивідуальні особливості).

4. Фаза контексто-утворення. Дана фаза характеризується узагальненням всієї перцептивно-когнітивної діяльності та її перенесенням в уніфіковану одиницю розуміння – загальний зміст інформативного повідомлення аудіювання.

Основною функцією наступного рівня – *виконавчого* – є кінцеве розуміння повідомлення аудіювання. Важливо підкреслити, що на цьому рівні виконавча фаза (фаза реалізації) мовленнєвої діяльності може бути зовнішньо вираженою або зовнішньо невираженою. В реальному спілкуванні результат аудіювання (фактично – кінцеве розуміння або нерозуміння отриманої від співрозмовника інформації), зазвичай, залишається прихованим. В умовах навчальної ситуації, педагог повинен вловити характер кінцевого розуміння інформації – чи зрозуміли учні суть та особливості завдання, та чи вдалося вирішити комунікативні задачі. Для такого визначення педагог оцінює вербальну та невербальну реакцію школярів.

Під час аудіювання таке розуміння визначається тим, наскільки однозначно та успішно здійснюється прийом інформації, а точніше – наскільки ефективною була внутрішня перцептивно-когнітивна діяльність на попередніх рівнях змістового сприйняття. Саме тому особливої важливості в даному

контексті набуває попередня робота слухача та аудиторів стосовно фонетичних, лексичних та граматичних явищ мови.

В процесі аудіювання те, як слухач прогнозує та наскільки добре розуміє предмет тексту, визначається рівнем лінгвістичної обізнаності та культури та рівнем наявного розвитку мовленнєвого слуху, попереднім досвідом участі в аудіюванні, поінформованості в темі тексту. Саме ці компоненти забезпечують здатність правильного прогнозування та контексто-утворення, що дозволяє людині актуалізувати мовленнєві зразки лінгвістичних явищ (слів та інтонаційної моделі), загальних парадигматичних та синтаксичних структур.

На думку дослідників, в сучасних умовах аудіювання може виступати одночасно і як мета і як засіб навчання [66, с.26-32]. Ці дві функції особливо тісно переплітаються саме в обстановці шкільного навчання, адже аудіювання забезпечує ознайомлення учнів із новим матеріалом; допомагає формувати навички та вміння, що можуть бути корисними ще й в інших видах мовленнєвої діяльності; сприяє підтриманню вже досягнутого рівня володіння мовою та мовленням. Саме в процесі аудіювання учні мають змогу відшліфувати свої лексичні, граматичні та фонетичні навички. Крім того, тексти аудіювання дають корисну інформацію для подальшого обговорення, що може бути хорошою нагодою для поступового розвитку навичок письма й говоріння.

Цілями аудіювання як самостійного виду мовленнєвої діяльності науковці також називають розуміння загального змісту тексту, вибіркоче розуміння тексту та повне розуміння тексту [85, с.8-15].

Досягнення кожної із трьох цілей є можливим тільки за умови вирішення відповідних задач, які полягають у розвитку відповідних вмінь.

Так, розуміння загального змісту тексту вимагає наявності таких вмінь: розуміння мети спілкування/аудіотексту; розуміння тематики аудіотексту; визначення учасників спілкування; здатність до виокремлення основних ідей аудіотексту.



Вибіркове розуміння аудіотексту є можливим за умови наявності таких вмінь: здатність розмежовувати головну та другорядну інформацію; вміння вилучати з тексту лише необхідну інформацію; здатність виокремлювати на основі відповідних запитань необхідні аргументи та наводити факти.

Повне розуміння аудіотексту передбачає наявність в учня таких вмінь: здатність прослідковувати логічну послідовність викладення інформації та виділяти аргументацію послідовно та хронологічно; усвідомлювати реальний взаємозв'язок між фактами, подіями в тексті та їх причинами; здатність проводити аналіз аудіотексту; вміння визначати ставлення доповідача до предмету обговорення; можливість прогнозувати подальший розвиток подій; вміння висловлювати свої судження та думки про почуте.

Цілі аудіювання, що супроводжуються набуттям необхідних вмінь, знаходяться між собою в ієрархічній залежності – одна мета є складовою частиною наступної. Так, вибіркове розуміння аудіотексту є можливим тільки тоді, коли учень здатен розуміти його загальний зміст; а повне розуміння аудіотексту, відповідно, може бути досягнуте учнем тільки після комплексного розуміння його загального змісту та його вибіркового розуміння.

Попри надзвичайну складність аудіювання як одного з видів мовленнєвої діяльності, однією із найбільш важливих освітніх цілей є навчити учнів розуміти мовлення на слух. Саме аудіювання, разом із говорінням є важливими компонентами розвитку комунікативних навичок. Недооцінка важливості аудіювання може негативно відобразитись на мовленнєвій підготовці школярів, адже мовленнєве спілкування є двостороннім процесом. В невимушеному усному спілкуванні також присутнє своєрідне аудіювання – не тільки при безпосередньому обміні думками, але й в процесі будь-якого сприйняття мовлення.

## **1.2. Психолого-педагогічні основи навчання молодших школярів аудіюванню**

Ефективність освітнього процесу залежить від професійної багатовекторної роботи педагога. Однієї передачі знань із застосуванням провідних методик та інноваційних заходів недостатньо – вчитель повинен належним чином враховувати психологічні фактори дитячого онтогенезу, та зважувати їхній вплив на налаштованість дитини, її мотивацію, ставлення до навчання, фізичне та моральне благополуччя.

Успішність навчальної діяльності залежить від того, наскільки добре вчитель і батьки обізнані у закономірностях вікового розвитку дітей, а також від здатності виявляти індивідуальні особливості кожної дитини. При плануванні та організації аудіювання з дітьми молодшого шкільного віку, педагог також повинен пересвідчитись в ефективності навчального процесу, врахувавши психолого-педагогічні основи навчання, а цього можна досягти лише володіючи повною інформацією про індивідуально-вікові особливості даної групи школярів.

Традиційно, молодшим шкільним віком прийнято вважати вік дітей від 6-7 до 10-11 років, що відповідає рокам навчання в класах початкової школи. Вікові межі та соціально-психологічні характеристики віку визначаються освітньою системою, теорією психічного розвитку особистості, віковою періодизацією. На етапі молодшого шкільного віку дитина переживає кризу семи років; змінюється ситуація її розвитку, адже вона набуває нову соціальну роль – роль школяра, яка безпосередньо пов'язується, в першу чергу, з навчальною діяльністю. В результаті таких зовнішніх чинників, відбувається і внутрішня трансформація – самосвідомість дитини докорінно змінюється, що призводить до переоцінки цінностей [9, с.243].

У семирічному віці рівень розвитку дитини свідчить про її готовність до навчання в умовах початкової школи. Повноцінному систематичному навчанню

дитини сприяють її рівень фізичного, когнітивного та емоційного розвитку. Після того, як дитина розпочала навчання у школі, кардинально змінюється її стиль життя – змінюється режим дня, починають вибудовуватись відносини з новими соціальними групами. Провідною діяльністю, замість гри, стає навчання, яке зумовлює появу у школяра невідворотного обов'язку – вчитися, тобто набувати та засвоювати знання. Дитина все частіше зіштовхується з тим фактом, що їй доводиться робити те, що потрібно, а не те, що хочеться.

На початковому етапі перебування в школі, у дитини формується безумовний інтерес до самого процесу навчальної діяльності, який не підкріплений усвідомленням значення такої діяльності. Лише з появою інтересу до результатів своєї навчальної діяльності, що супроводжується почуттям задоволення від власних досягнень, у дитини починає формуватися інтерес до змісту навчальної діяльності та до набуття знань. Підкріплення даного інтересу відбувається за допомогою похвали вчителя, що викликає особливі почуття гордості та вдовolenності у молодших школярів, адже в початковій школі педагог є для них абсолютним авторитетом [92, с.825].

У молодшому шкільному віці діти володіють значними резервами розвитку. Із вступом дитини до школи, під впливом навчального процесу, відбувається перебудова механізмів всіх її пізнавальних процесів, набуття нових – властивих дорослій людині – якостей. Діти залучаються в нові для них види діяльності та вступають в незвичні системи міжособистісних відносин.

Загальними властивостями всіх пізнавальних процесів дитини стає їх продуктивність, результативність та стійкість. Наприклад, на навчальних заняттях дитина з перших днів повинна зберігати підвищену увагу протягом тривалого часу, сприймати та засвоювати все, що говорить учитель.

А.Г. Комм, проаналізувавши перекази молодших школярів, підкреслює їх лаконічний та стислий характер та побудову на принципах узагальнення та спрощення, об'єднання змісту. Науковець зазначає, що в таких текстах

«відтворювались переважно окремі факти, подробиці, деталі в плані окремої власної конструкції» [47, с.35]. Відтворення аудіотексту молодшими школярами характеризується слабкістю та незрілістю мислення, невмінням систематизувати матеріал, намаганням відтворити оригінал дослівно – без турботи про саму суть та цілісність тексту. При цьому, варто додати, що в процесі осмислення сприйнятого матеріалу, молодші школярі можуть бути спантеличені не тільки мовленнєвою формою, але й структурою [79, с.156].

Труднощі, які виникають у школяра молодшого шкільного віку в процесі осмислення матеріалу, можна пояснити нерозвиненістю в інтелекті дитини операцій аналізу та синтезу, а також процесів узагальнення. У дитячій психології виділяють вікові етапи становлення здатності до узагальнення. Узагальнення дітей молодшого дошкільного віку характеризуються як неповні, неточні, сформульовані у сфері сприйняття; у дітей старшого шкільного віку – сформульовані у сфері уявлень. Змістом цих узагальнень є помітні життєво значимі ознаки, які часто не існують об'єктивно.

У молодшому шкільному віці узагальнення стають вже достатньо повними, точними та стосуються переважно сфери уявлень та емпіричних понять. З огляду на недосконалість у молодших школярів операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстракції та узагальнення, їм недоступний рівень теоретичного мислення – і це яскраво проявляється в процесі осмислення під час читання та аудіювання. Н.А. Менчинська з цього приводу зазначає, що через відсутність у дитини когнітивної відповідності між аналізом та синтезом, на вимогу скласти план тексту, дитина майже дослівно повторює текст, тобто відтворює синтез, здійснений автором тексту, замість того щоб самостійно провести аналіз тексту та виділити з нього суттєві думки [62, с.125].

У процесі навчання у молодших школярів формуються наукові поняття. Для того, щоб їх засвоїти, дитина повинна мати достатньо розвинуті поняття життєвого досвіду, які можна визначити як уявлення, що були набуті нею ще в

дошкільному віці та які продовжують спонтанно оновлюватись незалежно від навчальної діяльності, на основі особистого досвіду дитини. На противагу, наукове поняття характеризується усвідомленістю та довільністю, адже в процесі засвоєння воно проходить шлях від узагальнення до конкретних об'єктів. Оволодіння системою наукових понять та категорій у процесі навчання свідчить про розвиток у молодших школярів основ понятійного або теоретичного мислення. Теоретичне мислення дозволяє дитині вирішувати завдання, орієнтуючись не на зовнішні, показові приклади та зв'язки об'єктів, а на внутрішні властивості та відношення.

В умовах навчальної діяльності, коли осмислення навчального матеріалу здійснюється з метою вирішення того чи іншого навчального завдання, особливого значення набуває вміння розрізняти різні задачі сприйняття, які ґрунтуються на теоретичному узагальненні. Оскільки навчальна діяльність передбачає формування наукових знань, які б ґрунтувались на теоретичному рівні узагальнення, то й вирішувані в процесі навчальної діяльності навчальні завдання повинні розв'язуватись на основі теоретичних, а не емпіричних узагальнень. Відповідно, аудіювання також як засіб здійснення навчальної діяльності, вимагає розвинутого теоретичного узагальнення. Якщо цього рівня узагальнення не учнями не досягнуто, то їм недоступно й успішне вирішення навчальних завдань, в тому числі й тих, які реалізуються за допомогою аудіювання.

Психологічні особливості аудіювання молодших школярів можуть бути також розкриті за допомогою мовленнєвого аналізу текстів, який включає аналіз лексичних, семантичних, стилістичних особливостей і помилок, яких припускаються молодші школярі, та які зумовлені особливостями аудіювання як обмеженого в часі процесу, під час якого неможливо повернутись до незрозумілих чи непочутих елементів.

У дитини молодшого шкільного віку відбувається не логічне осмислення аудіотексту, а експресивне, емоційне. Безпосередність, образність дитячого сприйняття призводять до творчого, чуттєвого осмислення того, що більше всього вразило дитячу уяву. Ще однією психологічною особливістю аудіювання у молодших школярів є те, що правильно сприйнятий зміст тексту не поєднується у них з осмисленням та усвідомленням мовленнєвого оформлення цього змісту. Таке усвідомлення є однією з умов, яка є необхідною для точного розуміння аудіотексту, а отже – й для успішного виконання навчального завдання. Відсутність такого усвідомлення призводить до порушень в лексичному поєднанні слів, що використовуються в переказі почутого; до порушень граматичного зв'язку.

Діяльність у вигляді слухання, тобто сприйняття та розуміння почутого тексту, вдосконалюється до кінця навчання в початковій школі. В цей період збереження у свідомості навчального матеріалу під час слухання залежить від характеру установки.

На практиці стає досить зрозумілим, що аудіювання є одним із найбільш складних видів мовленнєвої діяльності, у зв'язку з чим в учнів виникає численна кількість проблем та невдач. Пропускна здатність звукового сигналу є значно меншою ніж зорового, та й у багатьох людей слухова пам'ять розвинута значно гірше зорової. Додаткові складнощі пов'язані з тим, що звукова інформація в процесі аудіювання надається однократно – адже повтори, як правило, є виключенням, тому учень з самого початку навчального завдання повинен розуміти сутність аудіотексту. Потік звукової інформації надходить безперервно, учень не має можливості зробити паузу, як от в процесі читання, саме тому він повинен утримувати свою увагу прикутою до звукового повідомлення, що надходить від учителя. Будь-яка втрата концентрації уваги слухача призводить до незворотної паузи в прийомі інформації, що зумовлює повне несприйняття частини інформації, яка надійшла саме в цей період часу

[27, с.79]. Складнощі також виникають через те, що аудіювання є єдиним видом мовленнєвої діяльності, в якому абсолютно нічого не залежить від виконавця даного завдання. Так, слухач, на відміну від учня, що пише, читає чи розмовляє, як правило, не здатен внести будь-яких змін, чи підлаштувати мовлення під себе та свій рівень розуміння. Так, як зазначає Е.Н. Соловова, кожна людина володіє своїм власним стилем говоріння: в когось цей стиль є занадто науковим; у когось – надто емоційний, насичений ідіомами [84, с.125].

Науковці виділили класифікацію, згідно якої складнощі в аудіюванні можуть бути пов'язані з наступними чинниками:

- 1) з мовленнєвою формою повідомлення;
- 2) з контекстом повідомлення;
- 3) з умовами передачі повідомлення;
- 4) з джерелами інформації [38, с.228].

Складнощі, пов'язані з мовленнєвою формою повідомлення, виникають з двох причин: через те, що повідомлення містить не вивчений матеріал, або ж через те, що в повідомленні міститься знайомий, але складний для сприйняття на слух мовленнєвий матеріал. Складнощі, зумовлені характером мовленнєвого матеріалу, часто диференціюють на фонетичні, лексичні та граматичні [64, с.25-31]. На початковому етапі вивчення аудіювання не рекомендується включати до аудіотексту складні та термінологічно незнайомі для школяра слова, адже в процесі формування основних умінь аудіювання дитині буде важко концентруватись на суті завдання. Кількість складних слів може складати близько трьох відсотків від загального обсягу слів у тексті; крім того, такі нові для школярів слова не повинні мати статус ключових, без розуміння значення яких неможливо зрозуміти основну думку тексту. До тексту аудіювання також доцільно включати тільки той граматичний матеріал та граматичні конструкції, які вже є знайомими для школярів, та сутність побудови яких не є загадкою для дітей.

Наступна група складнощів пов'язана із контекстом повідомлення; їх виникнення безпосередньо залежить від рівня зацікавленості та мотивації школяра в сприйнятті та розумінні мовлення, аналізі його змісту. Дитину неможливо примусити уважно слухати, якщо контекст аудіотексту їй нецікавий чи незрозумілий. Підвищенню мотивації учнів сприяють цікаві та творчі завдання, що можуть бути в структурі аудіювання. Примітним є той факт, що школяр більш ефективно сприйматиме та запам'ятає більш складний, проте змістовний текст, аніж легкий та примітивний. Це і пояснює наявність принципів цікавості та змістовності, яких повинен дотримуватись педагог при виборі тексту для аудіювання. Ще одним із таких принципів є дотримання розумного обсягу та складності тексту, існування якого пояснюється недопущенням швидкої втомлюваності учнів. В межах цього принципу, під час проведення аудіювання в початковій школі, доречним є використання коротких звукових записів, поступове їх збільшення та, у випадку необхідності, - розбиття тексту на частини з почерговим прослуховуванням та виконанням відповідних завдань.

Складнощі, пов'язані з умовами передачі повідомлення є наступною групою. До числа умов передачі повідомлення слід віднести кількість прослуховування аудіотексту та темп декламатора. Від інших видів мовленнєвої діяльності аудіювання відрізняють саме швидкоплинність та неповторність – якості, без яких неможливим є формулювання у школяра важливих вмінь та навиків. Якщо школяр звикне до того, що ефективне виконання ним завдань аудіювання буде можливим тільки за умови багаторазового прослуховування тексту, зникне сама суть та користь такого виду мовленнєвої діяльності, а тому педагог повинен бути перевчати його. Для недопущення виникнення такої ситуації, вчитель повинен контролювати процес адаптації психіки дитини до аудіювання, демонструючи аудіо-матеріал не більше двох разів. Крім того, не виключено і застосування додаткових сприятливих факторів, як от зорова опора



та знайомий голос. Проблема швидкоплинності надання інформації під час аудіювання вирішується за допомогою дотримання середнього темпу декламації (аудіо-запису) із дотриманням на початкових етапах навчання незначного уповільнення темпу мовлення за рахунок пауз між фразами.

Наступною групою складнощів є пов'язані з джерелами інформації аудіювання. До числа джерел відносяться аудіо-візуальні (картини, слайди, кінофільми, телевізійні передачі, мовлення вчителя у формі роз'яснень) та аудитивні джерела (звукові записи, радіопередачі). Цілком природньо, що сприйняття аудіо-візуальних засобів відбувається значно простіше та швидше, аніж аудитивних. Найбільшою ефективністю характеризується те джерело інформації, яке б поєднувало в собі два види – тобто розмова вчителя по тематиці представленого зображення [26, с.30]. Найбільш складними для сприйняття школярем є аудіо-записи текстів та радіопередачі, з огляду на відсутність в них будь-якої зорової опори. Разом з тим, їхня роль в навчальному процесі є дуже важливою, адже мовлення в них, як правило, характеризується зразковістю та сталістю звучання. Саме такі якості звукозапису сприяють формуванню правильних акустико-артикуляційних образів, що допомагає сприймати мовлення.

Завдяки володінню інформацією про такі групи складнощів, що можуть виникати в процесі аудіювання, педагог має змогу оцінювати рівень складності для конкретних учнів та в подальшому враховувати проаналізовані фактори під час підготовки та організації наступних сеансів навчального аудіювання. Звичайно, однієї обізнаності про наявність проблем аудіювання недостатньо – вчитель повинен знати, як з такими проблемами боротись. Методика проведення аудіювання передбачає два способи боротьби із такими складнощами: усунення та подолання. Усунення часто полягає в створенні педагогом занадто комфортних умов для школярів під час аудіювання, що спрямовується на полегшення завдань, зайві підказки та допомога. Проте, таке

штучно полегшене аудіювання аж ніяк не виконує поставлених освітніх цілей і не привчає дітей самостійності та наполегливості, позбавляючи дитину будь-яких складнощів на навчальному шляху. Більш правильною тактикою вчителя в ситуаціях виникнення складнощів під час аудіювання є їх поступове подолання. Подекуди, навіть корисним є штучне створення педагогом деяких бар'єрів та труднощів для учнів, що дозволить задіяти весь їх розумовий потенціал та наблизити до ситуацій реального спілкування. Так, навіть дослідники зазначають, що найбільш ефективним є таке навчання, в ході якого здійснюється значний тиск на психіку індивіда, мобілізація його волі та уваги, задіяні всі психічні механізми [38, с.277].

### **1.3. Можливості мовно-літературної освітньої галузі в навчанні молодших школярів аудіюванню**

Згідно Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87, до складу мовно-літературної освітньої галузі входять українська мова та література, мова та література відповідних корінних народів і національних меншин [1]. Метою вивчення даних навчальних дисциплін, серед іншого, є формування комунікативної, читацької та інших компетентностей; розвиток особистості із застосуванням засобів різних видів мовленнєвої діяльності та розвиток мовленнєво-творчих здібностей.

В умовах Нової української школи особливої ролі мовно-літературна освітня галузь набуває у зв'язку із забезпеченням розвитку у школярів комунікативної компетентності, адже здатність спілкуватись, висловлювати власну думку є основою соціального життя кожної людини, незалежно від обраної нею професії. Здатність до ефективної комунікації дозволяє дитині поділитись власними думками, знаннями, відстоювати власну думку. Оволодіння мовою та мовленням як засобами пізнання, утвердження в суспільстві та комунікації, відбувається основним чином саме в період молодшого шкільного віку, що пояснює важливість якісної організації навчання у мовно-літературній освітній галузі.

Якщо проаналізувати цілі мовно-літературної освітньої галузі та бажані результати її реалізації, стає зрозуміло, що вітчизняна освітня система прагне подолати теоретичний підхід до вивчення рідної мови та літератури. В процесі формулювання очікуваних результатів навчання, виділяється логічний ряд ключових понять, що використовуються в категорійній системі Державного стандарту: комунікація, інформація, вербальні засоби, спілкування та ін.

В сучасних умовах визначальним є те, що специфіку організації мовно-літературної освітньої галузі у конкретному навчальному класі визначає саме

вчитель, згідно своєї позиції щодо обрання навчальної програми. Крім того, сам педагог обирає пріоритети навчання учнів в мовно-літературній освітній галузі: інтегроване чи традиційне; інноваційне чи звичайне; зосереджене на формуванні знань чи вмінь/навичок; ступінь реалізації діяльнісного підходу. Загалом основною ціллю мовно-освітньої галузі є досягнення практичного підходу до вивчення мови та літератури. Мова виступає засобом забезпечення людської життєдіяльності та комунікації у спільному соціальному просторі; способом реалізації вербалізації досвіду; необхідним інструментом особистості для самовираження.

Серед змісту концептуальних засад Нової української школи, зустрічаються ідеї щодо поділу початкової освіти на два цикли: перший – адаптаційно-ігровий, представлений 1 та 2 класами; другий – основний – 3 та 4 класи.

Основним змістом навчання першого циклу початкової освіти є надання допомоги учням звикнути до незвичного для них шкільного життя, що втілюється за допомогою ряду заходів: врахування індивідуальних особливостей кожного учня під час обрання навчальних завдань та оцінювання терміну їх виконання; інтегроване введення навчального матеріалу у зміст споріднених навчальних дисциплін у формі окремих модулів; зведення до мінімуму обсягів домашніх завдань; інтенсивне застосування ігрових методів у процесі навчальної діяльності; свобода вчителя у виборі навчальних програм, які функціонують у межах стандарту; відмова від традиційної системи оцінювання на користь описового формувального оцінювання з метою недопущення невпевненості та недостатньої мотивації учнів у навчанні.

Спрямуванням другого циклу початкової освіти є формування в учнів самостійності та почуття відповідальності. Досягнення вказаних цілей реалізуються за допомогою таких заходів: використання методики, спрямованої на стимулювання самостійного вибору, розвиток навиків пов'язування набутих

знань та їх практичного застосування в житті; врахування індивідуальності школяра; поступове запровадження предметного навчання, у межах якого лише частина предметів матиме систему оцінювання.

Для того, щоб педагог мав змогу обрати найбільш результативні та ефективні методики в процесі викладання дисциплін мовно-літературної освітньої галузі, доцільно проаналізувати окремі, найбільш популярні авторські навчальні програми. Типова навчальна програма мовно-літературної освітньої галузі для початкової школи, розроблена О.Савченко [2], містить відповідні інтегровані курси та змістові лінії.

Так, для першого циклу початкової школи (1-2 класи) дана типова програма передбачає інтегровані курси «Навчання грамоти» та «Українська мова і читання». В межах даних курсів реалізуються змістові лінії «Усна взаємодія», «Читання», «Письмова взаємодія», «Дослідження медіа», «Дослідження мовних явищ». Розкриття змісту даних змістових ліній відбувається за допомогою їхніх основних завдань, до яких розробниця відносить:

виховання в учнів позитивного емоційно-ціннісного ставлення до української мови, читання, дитячої книжки, формування пізнавального інтересу до рідного слова, прагнення вдосконалювати своє мовлення;

розвиток мислення, мовлення, уяви, пізнавальних і літературно-творчих здібностей школярів;

формування повноцінних навичок читання і письма, уміння брати участь у діалозі, інсценізаціях, створювати короткі усні й письмові монологічні висловлення;

формування вмінь працювати з різними видами та джерелами інформації; ознайомлення учнів з дитячою літературою різної тематики й жанрів, формування прийомів самостійної роботи з дитячими книжками;

дослідження мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови;

залучення молодших школярів до практичного застосування умінь з різних видів мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях [2].

Програма О.Савченко для 3-4 класів пропонує в межах мовно-літературної галузі такі навчальні предмети: «Українська мова» та «Літературне читання». Змістові лінії для даного циклу початкової освіти диференціюються за навчальними предметами. Так, до числа змістових ліній предмету «Українська мова» входять наступні: «Усна взаємодія», «Письмова взаємодія», «Дослідження медіа», «Дослідження мовних явищ». В рамках усної взаємодії, діти оволодівають навичками перцепції, аналізування, здатності до обробки, інтерпретації та подальшого вмілого та доречного використання у різних комунікативних ситуаціях отриманої інформації, розвивають навички монологічного та діалогічного мовлення. Під час письмової взаємодії діти опанують повноцінні навички письма, одночасно з цим тренуючись висловлювати власні думки, почуття та переживання у письмовій формі, формулюючи своє ставлення у завершеній текстовій формі; навчаються проявляти себе у різних видах мовленнєво-творчої діяльності. В межах дослідження медіа, школярі отримують навички аналізу та інтерпретації інформації, джерелом якої є медіа-продукти, вчать використовувати таку інформацію для збагачення власного екзистенціального досвіду. Під час дослідження мовних явищ, школярі опановують суть та особливості лінгвістичних одиниць та явищ, набуваючи первинних мовних знань; вивчають норми та правила українського правопису та літературної вимови.

До числа змістових ліній предмету «Літературне читання» входять: «Пізнання простору дитячого читання», «Розвиток навичок читання та розуміння», «Усна взаємодія за змістом прослуханого», «Дослідження різномірних текстів», «Опанування прийомів роботи із дитячою книжкою»,

«Взаємодія з медіа», «Опанування навиків перетворення та інсценізації прочитаного», «Створення власних текстів» [2].

Типова освітня програма, розроблена Шияном Р.Б. [3], багато в чому, зокрема – в диференціації навчальних дисциплін мовно-літературної галузі за двома циклами – дублює попередню програму. Проте, дослідники зазначають, що порівняно з доробком О.Савченко, програма Р.Шияна є більш прогресивною, адже дозволяє педагогові, який буде втілювати її на заняттях, знаходити нові шляхи для інтеграції навчальної діяльності; бути більш творчим у підході до роботи з учнями [48, с.345]. Змістові лінії, запропоновані в даній програмі повністю накладаються на звичну програму, розроблену під керівництвом О.Савченко, з єдиним винятком – додано новацію: змістову лінію «Театралізуємо», спрямування якої полягає у розвитку комунікативних вмінь школярів, серед яких – здатність моделювати комунікативні ситуації та обирати стратегії спілкування, досліджуючи невербальні мовні засоби. В межах даної змістової лінії, діти набувають навиків емпатії, навчаються досліджувати свою експресію та експресію оточуючих, адже вони залучаються до безпосередньої театральної творчості, що дозволяє їм розвивати емоційний інтелект, творчі когнітивні задатки та ініціативність.

Різниця даних типових освітніх програм полягає також і в кінцевих очікуваних результатах: якщо у програмі О. Савченко досягнення очікуваних результатів спрямовується на кінець кожного класу, то у програмі Р.Шияна – на кінець кожного циклу. Реалізації мовно-літературної освітньої галузі сприяє забезпечення підручниками, яких зараз запропоновано більше десяти, але часто вони не відповідають усім вимогам Нової української школи. Вибір за якою програмою навчатися, робить учитель та відділи освіти. [48, с.245].

В умовах Нової української школи в межах мовно-літературної освітньої галузі увага зосереджується на формуванні двох основних компетентностей: комунікативної та читацької. Дослідники зазначають, що основними

чинниками, які сприяють формуванню даних компетенцій є організація навчального процесу з опорою на концепцію Нової української школи а також використання новітніх технологій та можливостей цифрових інструментів навчання у реалізації змісту освіти та досягненні мети [48, с.340].

З огляду на те, що сучасний урок в Новій українській школі базується на новітньому педагогічному підході, який орієнтується на розвиток особистості кожного учня, то навчання аудіюванню повинно бути організовано у відповідності до такого підходу. Педагог не може бути просто передавачем сухих знань, він повинен стати вчителем, який розвине у школярів навчальні навички та допоможе робити самостійні висновки, здобувати знання самостійно.

Враховуючи наявний у вітчизняних навчальних програмах з рідної мови для учнів початкової школи комунікативний вектор, педагог має своїм завданням вирівнювання комунікативних навичок всіх учнів у класі (адже кожен з них володіє своїм рівнем розвитку вміння спілкуватись). Тільки після такої особистісно-орієнтованої діяльності, вчитель в повній мірі може здійснювати формування в школярів навичок чотирьох видів мовленнєвої діяльності – читання, говоріння, письма та аудіювання. На заняттях з предметів, які входять до складу мовно-літературної освітньої галузі, до числа основних завдань, які ставить перед собою педагог, слід віднести наступні: розвиток та вдосконалення активності та інтенсивності зв'язного мовлення дітей; готування учнів до самостійного складання усних та письмових розповідей; коригування писемного та усного мовлення з точки зору граматики та фонетики; культивування розвитку векторів логічного мислення; ознайомлення із об'єктивною дійсністю шляхом розширення світобачення. Загалом ці завдання, за своїм змістом, зводяться до однієї загальної мети – розвиток в учнів здатності використовувати мовлення як основний засіб комунікації та життя в суспільстві, евристичний інструмент, засіб впливу.



## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Мовленнєва діяльність є ключовим поняттям, що використовується для дослідження феномену аудіювання, та визначається як процес активної та цілеспрямованої взаємодії людей між собою, яка опосередковується мовленням та зумовлюється комунікативною ситуацією. До числа видів мовленнєвої діяльності входять класичні: говоріння, слухання, письмо та читання та додатково виділений – аудіювання.

Аудіювання є орієнтувально-дослідницьким, аналітико-синтетичним процесом, який полягає у здійсненні слухання та подальшого розуміння, інтерпретації почутого. Загалом, аудіювання можна визначити як процес сприйняття та розуміння мовлення на слух. В зарубіжній літературі для позначення аудіювання використовують термін «listening comprehension». Предметом аудіювання є інформація у формі висловлювання, тексту, яка закодована у мовленні, та яка підлягає розшифруванню.

Особливостями аудіювання є наступні:

1. За характером мовленнєвого повідомлення є видом мовленнєвої діяльності, який реалізує усне безпосереднє спілкування.
2. За своєю роллю у процесі спілкування вважається реактивним видом мовленнєвої діяльності.
3. За спрямованістю на прийом чи видачу мовленнєвого повідомлення є рецептивним видом мовленнєвої діяльності.
4. Основна форма реалізації – внутрішня, невиражена.
5. Результатом є сприйняття змістового контексту та реактивна поведінка.

Аудіювання відбувається на трьох почергових рівнях: спонукально-мотиваційному; аналітико-синтетичному (фази: змістового прогнозування; вербального співставлення; налагодження контекстних зв'язків між словами та змістовими ланками; контекстоутворення); виконавчому.

Аудіювання може відображати рівень розуміння слухачем предмету тексту, рівень його лінгвістичної обізнаності та культури; наявний рівень мовленнєвого слуху; демонструвати попередній досвід участі в аудіюванні та поінформованості в темі тексту.

Роль аудіювання у мовленнєвому процесі, на думку науковців, полягає у виконанні ним функцій як засобу та як мети навчання. Аудіювання ознайомлює учнів з новим матеріалом, формує нові навички та вміння, сприяє підтриманню високого рівня володіння мовленням, дає змогу вдосконалювати лексичні, граматичні та фонетичні навички. Основними цілями, яких можна досягти за допомогою аудіювання є розуміння загального змісту тексту, вибіркоче розуміння тексту та повне розуміння тексту. Загалом, аудіювання призначене для навчання учнів розуміти мовлення на слух.

Для успішного навчання молодших школярів аудіюванню, вчитель повинен враховувати психолого-педагогічні основи такого навчання. Особливо детально це стосується особливостей вікового розвитку дітей.

Молодший шкільний вік вимірюється від віку дитини з 6 до 11 років, та характеризується наявністю когнітивних, психологічних та соціальних трансформацій. В першу чергу, змінюється середовище постійного перебування дитини, що також впливає і на трансформацію стилю життя – провідною діяльністю стає навчання, а не гра. У дитини з'являються нові обов'язки, налаштовуються нові соціальні зв'язки, формується первинний інтерес до навчальної діяльності.

Пізнавальні процеси дитини набувають більшої продуктивності, результативності та стійкості. Проте, когнітивні операції аналізу та синтезу, порівняння, абстракції та узагальнення є ще недостатньо розвиненими, що унеможлиблює досягнення дітьми належного рівня теоретичного мислення. Осмислення тексту аудіювання здійснюється дитиною не логічно, а емоційно.

Для того, щоб пересвідчитись у рівні набуття дитиною когнітивних навиків, педагог може проаналізувати її роботу в процесі аудіювання, взявши до уваги лексичні, семантичні, стилістичні особливості та помилки.

У процесі навчання аудіюванню, можуть виникати складнощі, пов'язані з такими чинниками: з мовленнєвою формою повідомлення; з контекстом повідомлення; з умовами передачі повідомлення; з джерелами інформації. Педагог може боротись із такими складнощами двома шляхами – за допомогою методу усунення та подолання, при цьому перевага надається останньому з них, як більш ефективному та продуктивному.

Сучасна мовно-літературна освітня галузь, яка функціонує у вітчизняних початкових школах, закріплена в нормах Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87. Згідно положень цього документу, метою вивчення навчальних дисциплін цієї галузі є формування комунікативної, читацької та інших компетентностей; розвиток особистості із застосуванням засобів різних видів мовленнєвої діяльності та розвиток мовленнєво-творчих здібностей.

Вітчизняна освітня система прагне відійти від теоретичного підходу до вивчення рідної мови та літератури на користь практичного, діяльнісного підходу. При цьому, особливу увагу приділено розвитку у школярів комунікативної та читацької компетентностей, з огляду на фундаментальну важливість спілкування, висловлення своєї думки у соціумі, а також необхідність розвитку навиків отримання та опрацювання текстової інформації в навчальному процесі [ 66,с. 66; 77,с.6-7].

В умовах Нової української школи, позитивною новацією мовно-літературної освітньої галузі є надання педагогу можливості обирати пріоритети навчання учнів, а також навчальну програму (під керівництвом та за сприяння відповідного відділу освіти). Концептуальні засади Нової української школи поділяють початкову освіту на два цикли: перший – адаптаційно-ігровий,

представлений 1 та 2 класами; другий – основний – 3 та 4 класи. Перший цикл спрямований на надання допомоги учням звикнути до незвичного для них шкільного життя; другий цикл покликаний розвинути в учнів самостійності та почуття відповідальності.

В межах мовно-літературної освітньої галузі початкової школи особливою популярністю користуються дві типові навчальні програми, затверджені Міністерством освіти і науки України – програма Савченко О.Я. та Шияна Р.Б.

Загалом обидві програми поділяють навчальні дисципліни мовно-літературної освітньої галузі наступним чином: 1-2 класи - інтегровані курси «Навчання грамоти» та «Українська мова і читання»; 3-4 класи - навчальні предмети «Українська мова» та «Літературне читання». До складу змістових ліній першого циклу входять наступні: «Усна взаємодія», «Читання», «Письмова взаємодія», «Дослідження медіа», «Дослідження мовних явищ». До складу змістових ліній предмету «Українська мова» для другого циклу входять: «Усна взаємодія», «Письмова взаємодія», «Дослідження медіа», «Дослідження мовних явищ»; предмету «Літературне читання» - «Пізнання простору дитячого читання», «Розвиток навичок читання та розуміння», «Усна взаємодія за змістом прослуханого», «Дослідження різномірних текстів», «Опанування прийомів роботи із дитячою книжкою», «Взаємодія з медіа», «Опанування навиків перетворення та інсценізації прочитаного», «Створення власних текстів». Програма Р. Шияна додає прогресивну змістову лінію «Театралізуємо». В межах сучасних навчальних програм мовно-літературної освітньої галузі для використання передбачено три типи завдань: підготовчі, мовленнєві та контролюючі.

У підсумку можливості мовно-літературної освітньої галузі в процесі навчання аудіювання молодших школярів зводяться до однієї загальної мети – розвиток в учнів здатності використовувати мовлення як основний засіб комунікації та життя в суспільстві, евристичний інструмент, засіб впливу.

## **РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ АУДІЮВАННЮ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ.**

### **2.1. Дослідження стану навчання молодших школярів аудіюванню у процесі вивчення мовно-літературної освітньої галузі.**

#### **2.1.1. Аналіз педагогічного досвіду навчання молодших школярів аудіюванню**

Майбутній педагог, а також педагог-практик у своїй діяльності повинен орієнтуватись та повсякчас враховувати позитивні здобутки своїх колег з тим, щоб в подальшому знайти адекватну можливість застосування на практиці такого успішного педагогічного досвіду. Діяльність педагога, спрямована на розвиток навиків аудіювання у молодших школярів не є виключенням.

В межах даного дослідження мною було проаналізовано педагогічний досвід керівника 3 класу Димківського навчально-виховного комплексу Глибоцької селищної ради – Ванзуряк Олени Прокопівни. Даний педагог є вчителем вищої кваліфікаційної категорії, носить педагогічне звання «старший учитель». Педагогічний досвід роботи вчителем початкових класів у даного педагога становить тридцять три роки [94].

Ванзуряк О.П. зазначає, що навчання молодших школярів аудіюванню вона здійснює головним чином з позиції інтегративного та комплексного підходів. Використання інтегративних та комплексних заходів допомагає забезпечувати різноманітність навчальних занять, а отже – підтримувати мотивацію школярів.

В процесі розробки аудиторського завдання, Олена Прокопівна звертається до положень диференційованого підходу. Так, залежно від успішності кожного із школярів, вона часто практикує розподіл навчальних завдань, відповідно до здібностей дітей. Учні, які володіють високим рівнем знань, залучаються до роботи в парах чи групах. Ті, чия успішність є не такою

високою, отримують спеціальні дещо спрощені завдання, на виконання яких надається достатня кількість часу (наприклад, за рахунок використання часу усної відповіді учнів, що в цей час працювали у групах).

Постановку завдань у процесі навчання учнів аудіюванню Олена Прокопівна здійснює за допомогою п'яти важливих питань для самоконтролю педагога.

Перше питання, яке повинен використовувати вчитель, полягає в організації інформації, стилі задіяного мовлення, відповідності інструкцій очікуванням учнів.

Друге питання стосується того, наскільки добре учні володіють темою аудіо тексту (та відповідним рівнем граматики), що є основною запорукою успішної перцепції та подальшого виконання завдань.

Третє питання стосується тривалості завдання аудіювання а також самого тексту, темпу мовлення, інтонацій, що застосовуються в процесі озвучування тексту або його аудіо-відтворення (ці фактори багато в чому можуть або спростити або ускладнити завдання учням).

Четверте питання стосується диференціації граматичних частин тексту, чіткого наголошення на основних частинах твору, можливих розділових знаках – для кращого сприйняття змісту: ці моменти часто мають вирішальне значення для остаточного розуміння деяких особливостей тексту.

П'яте питання стосується застосування візуальних допоміжних засобів та необхідності їх гармонічного вплітання в текст, який слухають учні. Досить дієвим для кращого розуміння змісту та основної думки тексту є застосування наочних матеріалів – зображень, відео-файлів, фрагментів із інших текстів (наприклад, - епіграф). Ці засоби сприяють кращій контекстуалізації тексту та, як наслідок, - сприяють більш продуктивному виконанню завдань аудіювання, після прослуховування тексту.

В рамках навчання учнів аудіюванню, Ванзуряк О.П. надає провідної ролі розвитку у молодших школярів навику слухання, як вирішального у процесі оволодіння даним видом мовленнєвої діяльності. Загалом, педагог виділяє п'ять цілей слухання як інструменту сприйняття у процесі аудіювання: ідентифікація, орієнтація, розуміння основної ідеї (визначення ідей вищого рівня), розуміння та реплікація (відтворення) деталей.

Педагог може використовувати створений чи запозичений і адаптований під себе матеріал для прослуховування, який поділяється на три основні типи, залежно від етапу його застосування на уроці: до, під час та після прослуховування. Так, завдання, що використовуються до прослуховування, слугують для підготовки учнів до того, що вони будуть слухати чи переглядати. Такі дії дозволяють учителеві інформувати школярів про тип тексту, який буде прослуханий в подальшому, про мету його прослуховування; оцінити знання учнів по темі та лінгвістичному змісту тексту, надати учням базові знання, які є необхідними для спільної роботи чи тренування решти навиків. В якості таких завдань Олена Прокопівна використовує перегляд відповідних зображень, повторення граматики, підбір тексту (або аналіз поезії) по темі; прогнозування разом з учнями змісту тексту аудіювання. Нерідко також застосовуються розминки, руханки – в межах загального розвитку дітей. Крім того, в процесі виконання завдань до прослуховування, вчитель повинен обговорити з учнями всі інструкції до безпосередніх завдань аудіювання, виконати які слід буде вже після прослуховування.

Завдання, які виконуються під час прослуховування, виконуються учнями безпосередньо в процесі прослуховування або одразу після прослуховування. У таких завданнях учні повинні зосередити свою увагу на елементах аудіювання, відсіюючи зайві деталі та фокусуючись на необхідних деталях. При цьому, педагог повинен безперервно контролювати процес виконання завдань кожним учнем, на той випадок, якщо хтось з учнів не зовсім уважно слухав інструкції до

виконання або має певні труднощі із безпосереднім виконанням завдання на момент прослуховування. До числа таких завдань Олена Прокопівна відносить заповнення інформації – таблиць, діаграм; перевірка наявності елементів у списку; відповіді на запитання; відповіді на тести.

Завдання, які використовуються після прослуховування тексту, призначені для аналізу педагогом інформації на предмет того, наскільки добре учні зрозуміли зміст та основну думку тексту. Цей тип завдань розробляється педагогом таким чином, щоб спонукати учнів до запам'ятовування та інтерпретації інформації із прослуховування. Зразки завдань після прослуховування можуть включати у себе питання з відкритими чи закритими варіантами відповідей.

Підсумовуючи ключові аспекти педагогічного досвіду Ванзуряк О.П. щодо застосування аудіювання в межах мовно-літературної освітньої галузі, можна стверджувати, що основним принципом, якого дотримується педагог є врахування множини різних аспектів – починаючи від детального планування уроку та закінчуючи конкретним врахуванням індивідуальних особливостей кожного школяра.

Також я проаналізувала педагогічний досвід іншого педагога Димківського НВК Глибоцької селищної ради Чернівецької області – Коркодел Вероніки Василівни – вчителя вищої кваліфікаційної категорії, яка володіє педагогічним званням «старший учитель», а свою педагогічну практику веде вже 22 роки [94].

Педагог зазначає, що в сучасних умовах небагато школярів володіють справжнім умінням слухати, а більшість з них не вміють зосереджуватись на сприйнятій інформації, розуміти значення почутих фраз, вникати в суть висловлювань. Попри це, Вероніка Василівна підкреслює, що вмиле аудіювання є необхідною умовою для правильного розуміння позиції співрозмовника. Коркодел В.В. виділяє такі функції аудіювання: пізнавальну (аудіювання є



джерелом отримання інформації з метою збагачення знаннями); культурну (аудіювання сприяє підвищенню культурного рівня, є засобом для задоволення естетичних та культурних потреб); регулятивну (отримані в процесі аудіювання інструкції визначають подальші дії людини).

Основним завданням, яке ставить перед собою педагог у процесі підготовки до проведення аудіювання, є ознайомлення молодших школярів із правилами та прийомами слухання. Новацією Коркодел В.В. є застосування цілого комплексу вправ, спрямованих на розвиток у школярів навиків слухання. Головним чином ці вправи ґрунтуються на зачитуванні народних прислів'їв, які передають аксіологію важливості слухання, та подальше обговорення цих прислів'їв. Наприклад: «Слухай багато, а говори мало», «Слово – срібло, а мовчання – золото», «Вмієш казати, вмій і мовчати». Обговорення та аналіз цих прислів'їв допомагає дітям зрозуміти, що вміння слухати допоможе їм дізнатись більше; що співрозмовника слід слухати уважно, не перебиваючи.

Безпосереднє здійснення аудіювання проводиться Коркодел В.В. із застосуванням таких видів аудитивних вправ: 1) вправи аналітичного характеру по готовому тексту, які спрямовуються на покращення умінь вслуховуватись у назву тексту, визначати основну думку, сприймати та розуміти інтонаційні засоби виразності усного мовлення; 2) вправи аналітико-мовленневого характеру за готовим текстом, які спрямовані на формування вміння сприймати текст, усвідомлювати його структурні елементи (початок тексту, основна частина, кінцівка), самостійно відтворювати частини висловлювання на основі прослуханого; 3) вправи на переробку прослуханого тексту, що сприяють виробленню вміння вслуховуватись у текст, помічати недоліки у його змісті та структурі, вносити зміни або доповнення; 4) вправи, що вимагають створення нового тексту, на основі прослуханого. Наприклад – прослухайте текст та підготуйтеся до детального переказування.

Досвід Коркодел В.В. є цінним, з огляду на нестандартний підхід та спрямованість на зацікавленість дітей здобувати самостійно навички слухання, з тим, щоб розвинути свої здібності до аудіювання у мовно-літературній галузі.

### **2.1.2. Констатувальне дослідження рівня навчання молодших школярів аудіюванню у процесі вивчення мовно-літературної освітньої галузі**

Ідея комунікативного навчання в мовно-літературній освітній галузі є однією із найбільш перспективних та таких, що обґрунтовують необхідність та правомірність спеціального, цілеспрямованого та систематичного розвитку аудитивних вмінь. Комунікативна спрямованість характеризується тим, що на перший план в якості найважливішої навчальної цілі висувається формування вмінь та навиків мовленнєвого спілкування. Розвиток та виховання молодших школярів в межах мовно-літературної освітньої галузі здійснюється у тісному взаємозв'язку із формуванням у них комунікативної компетентності, комунікативних умінь, комунікативних навиків (в педагогічній літературі ці поняття вживаються як синоніми) [91, с.160].

Під комунікативними вміннями слід розуміти уміння, які пов'язані з правильним вибудовуванням власної поведінки, усвідомлення психології людини: здатність підібрати необхідну інтонацію, жести, здатність орієнтуватись в емоціях інших людей, здатність співпереживати співбесіднику, вміння поставити себе на його місце, передбачити відповідь опонента, підбирати більш адекватний метод звертання до кожного співрозмовника [10, с.24]. Комунікативні уміння часто характеризуються рівнем володіння знаннями та вміннями у галузі філологічних дисциплін (розуміння та здатність доцільно застосовувати у мовленні різноманітні риторичні прийоми, виконання загальновизнаних стандартів орфоєпії). Ці здібності відносяться також і до мовленнєвих [58, с.5].

Дослідники також до числа комунікативних вмінь зараховують також і такі необхідні кожному індивіду вміння, які він застосовує для того, щоб виражати свої думки та розуміти думки співрозмовника. Наприклад, здатність не відхилятися від теми висловлювання, виокремлювати головну думку висловлювання, встановлювати тему та головну думку тексту, обирати аргументи на підтвердження власної думки [60, с.77; 30, с.25].

В межах даного дослідження, з метою підготовки до визначення рівня володіння навиками аудіювання, мною було проведено попередній діагностичний експеримент, спрямований на виявлення в учнів 3 класу Димківського навчально-виховного комплексу Глибоцької селищної ради Чернівецької області рівня сформованості комунікативних умінь.

Метою даного експерименту стало виявлення первинного рівня комунікативних умінь в учнів молодшого шкільного віку. Школярі часто не можуть ясно та чітко виразити свої думки, почуття, враження – а це є суттєвою перешкодою на шляху їхнього розвитку. Мною, в результаті дослідження методичної літератури, було розроблено відповідні рівні комунікативних умінь.

Високий рівень: діти зі значним ступенем формування комунікативних умінь є товариськими, лояльними та не соромляться. Вони розуміють на інтуїтивному рівні основні принципи спілкування, що встановлені у світі, та вміло використовують їх на практиці. Такі діти висловлюють зацікавленість власними друзями, відгукуються на допомогу. Можуть вести цілісний діалог.

Середній рівень: таким рівнем комунікативних умінь володіють основним чином діти з недовготривалими позитивними взаєминами, які проте в цілому є доброзичливими, товариськими. Такі школярі можуть допомогти педагогу або друзям виключно за наявності чіткого внутрішнього бажання. Часто вони є не постійними, та подекуди уникають обов'язків.

Низький рівень: у дітей такого рівня комунікативних умінь також низьким є ступінь сформованості моральних поглядів. Такі діти не дотримуються

принципів взаємодії, мають більш проявлені гостро конфліктні взаємини з ровесниками, проблеми у спілкуванні. Байдужі до комунікації, не можуть вести єдиний діалог.

В межах експериментального дослідження було застосовано завдання «Рукавички», розроблене за методикою Г.А. Цукерман, метою якого є виявлення ступеню сформованості дій щодо узгодження зусиль в процесі організації та здійснення співпраці (кооперації) [90, с.76]. Суть завдання полягає в наступному: учням дається завдання разом із сусідом по парті однаково розмалювати паперові рукавички (кожен свою), щоб вони утворювали пару з однаковим візерунком та кольорами. Щоб робота була успішною, їм доведеться домовлятися одне з одним. Кожна пара учнів отримує праву та ліву рукавички з паперу та олівці (фарби) однакового кольору.

Критеріями оцінювання даного завдання є наступні:

- Ефективність колективної роботи розцінюється згідно ступеня подібності візерунків на рукавичках;
- Здатність учнів домовлятися між собою, вміння переконувати, приходити до спільного рішення, аргументувати;
- Взаємний контроль за ходом виконання роботи: чи звертають увагу на недотримання напарником первинного замислу, як реагують;
- Взаємодопомога в процесі малювання;
- Емоційне ставлення до спільної діяльності: нейтральне (взаємодіють одне з одним з огляду на необхідність); позитивне (працюють з інтересом та задоволенням); негативне (ігнорують одне одного, сваряться).

Результати рівня сформованості комунікативних навиків учасників експерименту відображені у Додатку 1. Аналіз даних результатів свідчить, що учні експериментальної групи переважно перебувають на низькому рівні – 70% (у чотирнадцяти учнів з двадцяти). Діти порушують правила гри, не можуть домовитися між собою. В експериментальній групі виявлено всього лише 10 %

дітей, що мають високий рівень (двоє учнів з двадцяти). Середній рівень комунікативних навиків виявлено у 20% учнів (четверо учнів з двадцяти) експериментальної групи.

В подальшому мною, на базі цього ж 3 класу Димківського НВК, було проведено дослідницько-експериментальну роботу, спрямовану на проведення експериментальної оцінки ефективності прийомів навчання аудіюванню, виявлення їх переваг та недоліків. Дослідження я проводила у три етапи: констатуючий, формуючий та контрольний.

На різних етапах експерименту використовувались різні методи дослідження, які допомогли прослідкувати динаміку формування адитивних навиків, психологічні особливості школярів а також проаналізувати отримані дані, для отримання більш повного уявлення про експериментальну групу.

На констатуючому етапі я застосовувала наступні методи:

- Спостереження – яке за своєю суттю є здійсненням сприйняття та фіксації поведінки учасників експерименту, з метою вивчення особливостей їх психологічного та емоційного розвитку;
- Тестування – метод, який дозволяє виявити рівень сформованості навиків а також інших якостей особистості;
- Вивчення продуктів діяльності, яке полягає у перевірці контрольних, тестів, творів учнів;
- Бесіда – яка є за своєю суттю збором фактів та необхідної інформації в процесі особистісного спілкування.

На формуючому етапі використовувались такі методи: тестування, вивчення продуктів діяльності, спостереження а також метод реєстрації даних.

На контрольному етапі застосовувались: тестування, спостереження та метод реєстрації даних.

Метою констатуючого етапу експерименту є: виявлення психологічних особливостей учнів за допомогою тестування та спостереження, рівня

сформованості адитивних навиків шляхом використання тестових завдань, а також рівня успішності та ставлення до навчання через бесіду та аналіз класного журналу.

Метод тестування дозволив виявити психологічні особливості сприйняття учнів. Оскільки у дітей сприйняття є більш вибіркоvim, то необхідно було виявити, через який аналізатор відбувається прийом інформації у даних молодших школярів, а це у свою чергу, допомогло зрозуміти, який вид наочності необхідно використовувати у роботі з учнями. Для цього було проведено методику на визначення в учнів домінуючого рівня сприйняття. Учнім було запропоновано погодитись («+») або не погодитись («-») з наданими висловлюваннями. Залежно від наданих відповідей, учні поділились на три групи: аудіали – учні, які всю основну інформацію сприймають через органи слуху; візували – учні, які всю основну інформацію сприймають через зоровий канал; кінестетики – учні, для яких процес запам'ятовування інформації відбувається через тактильні відчуття. Безпосередній перелік питань для визначення типу сприйняття знаходиться у Додатку 2.

Результати дослідження домінуючого типу сприйняття представлені у Додатку 3. В процесі безпосереднього проведення тесту, майже всі учні здійснювали самостійне виконання; дехто задавав уточнюючі запитання. Окремі учні (якраз ті, хто продемонстрував високий та середній рівень комунікативних умінь), радились одне з одним та допомагали, якщо щось було не зрозуміло. Спостереження за учнями в ході виконання методики продемонструвало, що діти загалом доброзичливо ставляться одне до одного та готові допомагати, якщо виникають якісь труднощі. Також у більшості школярів сформовано навик працювати самостійно, без допомоги учителя та знаходити шляхи вирішення проблем.

Аналізуючи отримані дані по групі учнів, можна зробити висновок, що п'ять учнів, а саме: Сніжана Д., Олег Щ., Дмитро С., Сергій О., Денис П. є

візуалами, тобто такими людьми, які під час розмови багато жестикулюють, люблять спостерігати за оточуючими людьми та предметами, поглинають інформацію переважно за допомогою органів зору, що і було помічено за ними в процесі спостереження.

Кінестетиками є чотири учні – Іван Б., Іван Г., Василь Л., Маріана А. В процесі розмови, кінестетики зазвичай вживають вислови, що характеризують їх чуттєве сприйняття світу: «я відчуваю, що...», «я відчуваю це таким чином» та ін. Учні сприймають інформацію за допомогою чуттєвого сприйняття.

Найбільше учнів даного класу є аудіалами – одинадцять школярів: Валерія Л., Ангеліна Б., Анастасія Г., Марина Ф., Геннадій Р., Артур С., Юрій Н., Іванна М., Ніколь С., Аделіна В., Марія В.. Аудіали виражають свої почуття та думки за допомогою словесних вигуків, криків. Інформацію сприймають краще на слух, основним джерелом сприйняття нової інформації є слуховий канал. Отже, в даному класі кількість аудіалів перевищує кількість кінестетиків та візуалів, разом взятих, що значним чином полегшує педагогові роботу щодо формування у даних учнів аудитивних навиків.

В подальшому, для виявлення безпосереднього рівня сформованості аудитивних навиків, мною було здійснено констатувальне дослідження із застосування завдань на аудіювання. Першим завданням, яке проводилось на уроці «Української мови», було прослуховування тексту на тему «Як діти яблуньку врятували», який представлений у Додатку 4, та подальша відповідь на запитання. Другим завданням, яке проводилось на уроці «Літературного читання», було прослуховування тексту на тему «Хай вірить», який представлений у Додатку 5, та подальша відповідь на запитання.

Згідно Орієнтовних вимог до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи, затверджених наказом Міністерства освіти та науки України від 19.08. 2016 №1009, об'єктами контролю у процесі навчання у початковій школі є складники предметних компетентностей: знання

про предмети і явища навколишнього світу, взаємозв'язки і відношення між ними; вміння та навички застосовувати засвоєні знання; досвід творчої діяльності; ціннісні ставлення. Згідно даних вимог, до числа складників комунікативної компетентності, разом із умінням переказувати зміст прочитаного твору, умінням складати усне висловлювання за змістом прочитаного та прослуханого, також входять аудіативні вміння.

Поточна перевірка з аудіювання у 1 класі проводиться в процесі формування в учнів умінь слухати й розуміти усне мовлення. Орієнтовний обсяг тексту на кінець навчального року 70-90 слів. Завдання для перевірки розробляють на матеріалі різних мовних одиниць: звуків, слів, словосполучень, речень, текстів. Ними передбачено визначення рівнів сприймання першокласниками відповідного мовного матеріалу на слух, виокремлення певної мовної одиниці з-поміж інших, розуміння почутого. Результатом поточної перевірки з аудіювання є вербальні оціночні судження вчителя/вчительки, що ґрунтуються на позитивному принципі.

Поточна перевірка аудіативних умінь у 2-3 класах полягає в оцінюванні здатності слухати й розуміти усне мовлення, для чого пропонується прослухати незнайомий текст. Орієнтовний обсяг тексту у 2 класі – 140-160 слів, у 3 класі – 210-230 слів, у 4 класі – 280-300 слів. Після прослуховування тексту учні усно або письмово виконують завдання на розуміння фактичного змісту сприйнятого на слух тексту (хто?, що?, які?, де?, коли?, як?), відтворення послідовності подій; встановлення смислових, причинно-наслідкових зв'язків, визначення теми твору. Для учнів 2 класу завдання мають стосуватись тільки фактичного змісту твору. Оцінювання аудіативних умінь в усній формі здійснюється за тими ж вимогами, що і оцінювання сформованості навички розуміння прочитаного. Для письмової перевірки аудіативних умінь добирають 8 тестових завдань, з яких 4 завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді серед трьох пропонованих варіантів по 1 балу за кожне і 4 завдання відкритого



типу по 2 бали за кожне. Зміст завдань такі самі, як і для усної перевірки аудіативних умінь [4].

Залежно від якості сукупного виконання двох завдань, було виділено чотири рівні сформованості аудитивних навиків у школярів:

Учні отримали оцінку від 10 до 12 балів, якщо не допустили жодної помилки, або не більше двох (високий рівень).

Учні отримали оцінку від 7 до 9 балів, якщо допустили 2-3 помилки у завданнях (достатній рівень).

Учні отримали оцінку від 4 до 6 балів, якщо впорались із завданням на задовільному рівні та допустили 4-5 помилок (середній рівень).

Учні отримали оцінку від 1 до 3 балів, якщо впорались із завданням на незадовільному рівні та допустили 6 і більше помилок (початковий рівень).

Аналіз отриманих даних дозволив виявити рівень аудитивних навиків в учнів 3 класу Димківського НВК. Результати представлені у вигляді таблиці в Додатку 6.

З наведених даних стає зрозуміло, що на констатуючому етапі клас показав такі результати: тільки Валерія Л. та Марина Ф. продемонстрували високий рівень сформованості аудитивних навиків. Достатнього рівня досягли шість учнів, а решту школярів мають низькі бали, адже під час виконання завдань у них виникали труднощі, вони задавали уточнюючі запитання. Дехто з учнів намагався просити допомоги у однокласників, проте їм було роз'яснено, що виконання завдання можливе виключно у самостійній формі. За результатами застосування методики констатувального дослідження та проведення тестування, можна зробити висновок, що загалом більшість учнів сприймають інформацію через слуховий канал, проте не завжди володіють навиками застосування цієї властивості у навчальних цілях. Проте, все таки, не буде зайвим подальше інтенсивне використання аудитивних звукозаписів, відеоматеріалів та інших способів підвищити рівень аудіювання даного класу.

Для того, щоб володіти більш поширеним уявленням про експериментальну групу, було проведено бесіду із класним керівником – Ванзуряк Оленою Прокопівною та аналіз класного журналу. Було встановлено, що такі учні як Валерія Л., Анастасія Г. та Марина Ф. мають позитивні (відмінні) оцінки з предметів мовно-літературної освітньої галузі. Проте, під час проведення тестування на рівень сформованості аудитивних навиків, в рамках двох аудитивних текстів, Анастасія Г. продемонструвала середній результат. Можливо, вплинуло хвилювання, адже дана учениця переживає про оцінки та це могло завадити їй якісно виконати завдання. Ванзуряк О.П. наголосила, що декілька учнів, як от Іванна М., Ніколь С. та Олег Щ. проявляють особливий інтерес до предметів мовно-літературної освітньої галузі, завжди виконують всі творчі завдання, які їм пропонуються педагогом. Інші учні не проявляють особливого інтересу на уроках, проте загалом у класі панує дружня атмосфера та учні готові надати одне одному допомогу, за необхідності.

Аналіз класного журналу продемонстрував, що переважна більшість учнів отримує за предмети «Українська мова» та «Літературне читання» позитивні оцінки; всі учні регулярно виконують домашнє завдання та сприймають наданий матеріал на достатньому рівні.

Бесіда з учителем продемонструвала, що загалом у класному колективі створена сприятлива обстановка для проведення подібного констатувального дослідження, проте все ж деякі учні не мають достатньої мотивації для навчання. Можливо, це пов'язується з тим, що вони не до кінця розуміють навчальні предмети і через це у них пропадає цікавість до навчального процесу, а для цього необхідно привернути їхню увагу, шляхом використання нестандартних методів (наприклад, відео-матеріалів).

## **2.2.Науково-методичний супровід навчання молодших школярів аудіюванню у процесі вивчення мовно-літературної освітньої галузі**

### **2.2.1. Особливості навчання аудіюванню**

До числа особливостей, які відображають характер процесу навчання молодших школярів аудіюванню та впливають на якість навчального процесу, можна віднести: вплив когнітивних особливостей дітей молодшого шкільного віку (які включають в себе дослідження специфіки когнітивних механізмів), застосування різних стратегій роботи з аудіо-текстом; належність аудіювання до видів мовленнєвої діяльності; належність аудіювання до видів навчальної діяльності; роль розуміння як основного результату аудіювання; роль тексту навчально-наукового стилю як об'єкта аудіювання; специфічні цілі навчання аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності; наявність вимог до навчально-лінгвістичного матеріалу аудіювання.

Когнітивні особливості дітей молодшого шкільного віку, особливості розвитку психіки, формування мовленнєвих якостей вимагають пошуку адекватних та ефективних способів навчання аудіюванню.

Специфіка навчання аудіюванню на початковому етапі полягає в тому, що саме в цей період у школярів закладаються основи комунікативної компетенції, а тому, з перших навчальних занять необхідно навчати школярів уважно вслухатись у мовлення учителя, прививаючи культуру слухання [65, с.19].

Аудіювання на початкових етапах є не тільки метою навчального процесу, але й своєрідним інструментом, що допомагає опанувати фонетичний аспект мови, розвинути інтонаційні, ритмічні навички говоріння. Крім того, аудіювання дозволяє краще засвоювати навички лексичного та граматичного матеріалу.

Сучасна педагогічна методика виділяє чотири основних механізми аудіювання: мовленнєвий слух, пам'ять, механізм імовірнісного прогнозування та артикуляція [93, с.134].

Мовленнєвий слух науковці визначають як здатність людського слуху здійснювати аналіз та подальший синтез мовленнєвих звуків на основі розбіжностей фонем даної мови [7, с.258]. Процеси сприйняття усного мовлення, його поділу на слова, словосполучення та визначені змістові одиниці а також виділення знайомих образів в потоці мовлення, багато в чому є можливими саме завдяки даному механізму. Впізнавання та розрізнення змістових синтагм видається можливим виключно за наявності добре натренованого мовленнєвого слуху; у разі недостатнього розвитку такого слуху у школяра, останній часто розгублюється та втрачає здатність концентруватись під час виконання завдань аудіювання. Навіть найбільш розвинутий мовленнєвий слух не становить жодної цінності у випадку неможливості затримати в когнітивному потоці почуту знайому думку чи образ. Саме тому, фундаментальної важливості набуває наступний механізм: пам'ять.

В психологічній науці існує диференціація видів пам'яті на довгострокову та короткочасну. Короткочасна пам'ять забезпечує утримання сприйнятої інформації протягом десяти секунд, яких вистачає рівно на процеси відбору важливих для людини в конкретний момент відомостей. Проте такі процеси відбору є реальними для втілення виключно у випадку задіяння процесів впізнавання – іншими словами, порівняння сприйнятого із еталоном, що зберігається в довгостроковій пам'яті. Таким чином, вирішальними для сприйняття мовлення на слух є задіяння обидвох видів пам'яті. Додатковою важливістю володіє також такий підвид короткострокової пам'яті як оперативна пам'ять, яка здатна утримувати інформацію значно довше десяти секунд, та найбільш ефективно працює при наявності установки на запам'ятовування. Процес сприйняття мовлення на слух значно полегшується при наявності знання визначеного контексту; а краще запам'ятовування інформації є можливим за наявності мовленнєвого завдання.

Механізм імовірнісного прогнозування забезпечує слухачеві можливість ефективно розуміти мовлення в умовах перешкод, недовершеності висловленої думки в тексті та нестатку уваги, а також передбачати появу певних мовних елементів в мовленні, що сприймається. Дослідники стверджують, що таке прогнозування здійснюється на підставі використання минулого досвіду та інформації про наявну ситуацію[84, с.129-131]. Імовірнісне прогнозування може існувати на різних лінгвістичних рівнях та визначається лінгвістичними факторами, як от правила орфографії та граматики, структурне оформлення фразеологічних одиниць. Змістове прогнозування є такою властивістю мислення, яка дозволяє на підставі вже існуючого досвіду та сприйнятого матеріалу передбачати на рівні змісту те, що ще не пред'явлено для безпосереднього сприйняття.

Артикуляція, тобто внутрішнє промовляння елементів мовлення, є ще одним механізмом аудіювання. Варто зазначити, що наявність правильного озвучування можлива тоді, коли у слухача в достатній мірі сформовані вимовні навички в зовнішньому мовленні, це дозволяє проводити аудіювання на більш високому рівні.

Цілеспрямоване навчання аудіюванню розпочинається із фіксації в пам'яті звукових зразків лексичних одиниць та їх впізнаванні у мовленнєвому потоці. Спершу учням пропонуються маленькі за об'ємом тексти (які можуть не перевищувати трьох лексичних одиниць – речень), що побудовані на знайомому матеріалі. Поступово педагог збільшує об'єм текстів, ускладнюючи його новими граматичними конструкціями та невідомими раніше словами. Враховуючи той факт, що на перших етапах навчання аудіюванню школярі не здатні тривалий час зосереджуватись на навчальній діяльності (наприклад, текст є занадто складним для розуміння або значним за обсягом), великою є вірогідність розсіювання уваги учнів та невловлювання ними змісту тексту цілком. Вчитель, проводячи аудіювання з молодшими школярами, повинен

приділяти увагу розвитку в учнів вміння повністю розуміти текст, що ґрунтується на вже знайомому матеріалі. Проте, небажаним є застосування занадто легких текстів, адже відсутність переломного моменту подолання труднощів робить роботу над аудіюванням нецікавою та непродуктивною – така навчальна діяльність вже не може вважатись розвиваючим фактором. Досить ефективним заходом є включення в навчальний процес віршів та пісень, що побудовані на знайомому матеріалі, адже на учні молодших класів володіють ще обмеженим набором лексичних одиниць та граматичних конструкцій.

Безпосередність, образність дитячого сприйняття призводить до творчого, чуттєвого осмислення того, що найбільше вразило дитячу уяву [44, с.182]. Від того, наскільки сильним є інтерес дитини до почутого чи побаченого, залежить емоційний зміст сприйнятої інформації та її викарбування в пам'яті, адже інтерес є одним з найбільш сильних стимулів уваги. За такого сприйняття інформації задіюється мимовільна увага. Наявність уваги є основною передумовою ясності сприйняття та кращого запам'ятовування. Якщо слухач має потребу слухати, це призводить до максимальної мобілізації його психічного потенціалу: загострюється мовленнєвий слух та навіть чутливість органів чуття; підвищуються активність та інтенсивність психічних процесів. У зв'язку з цим, варто зазначити, що для школярів молодших класів особливою цікавістю та доступністю сприйняття володіють тексти, що засновані на казкових сюжетах, а також цікаві історії про тварин, героїв мультфільмів та коміксів. Ефективним стимулом успішного аудіювання є використання аудіо-текстів з гумористичними елементами, адже гумор сприяє утворенню атмосфери невимушеності та релаксації. Психологічна розрядка, що виникає завдяки гумористичним засобам, здатна нейтралізувати напругу, яка може виникнути в процесі сприйняття та роз'яснення складних моментів, що з'являються в процесі аудіювання [78, с.105-106].

На початковому етапі навчання аудіювання дуже важливо використовувати зорові опори, в якості яких можуть слугувати лялькові персонажі, яскраві зображення, відеоряд, міміка та жести. Особливої важливості набуває застосування засобів наочності у перший рік навчання, що зумовлюється психологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку. Використання зображень, іграшок та інших засобів підвищення цікавості, дозволяє розвивати образну та асоціативну пам'ять дітей.

Дослідники зазначають, що вивчення закономірностей функціонування мовленнєво-мисленнєвої діяльності молодших школярів у процесі аудіювання показали, перш за все, що збереження сприйнятого на слух тексту залежить від настанови перед аудіюванням. Так, уже в молодшому шкільному віці за цілим рядом пераметрів виявилася перевага комунікативної настанови (не просто зрозуміти і запам'ятати почуте «для себе», а передати його зміст партнеру спілкування). У слуховій рецепції молодший школяр зорієнтований в основному на осмислення того, про що текст, а не стільки на те, що в тексті розкрито і з якою метою і якими засобами це досягається. Велику роль для молодшого школяра відіграє створюваний текстом образ. Він викликає емоції, переживання, часто відволікаючи учня від змісту [15, с.22].

В процесі безпосереднього аудіювання, кожен школяр, з огляду на його здібності та рівень інтелектуального розвитку, може, за допомоги педагога, застосовувати різні стратегії роботи з текстом. При цьому, такі стратегії можуть відрізнитись залежно від конкретного етапу аудіювання та коректив учителя, який може підказати учням, в межах надання інструкції про виконання завдання, яку саме стратегію доцільно застосовувати. Конкретні завдання аудіювання перебувають в безпосередній залежності від стратегії роботи з текстом.

Так, на етапі до прослуховування тексту, учні можуть застосувати мотиваційну або когнітивну стратегію. Мотиваційна стратегія визначається

залученням учня в процес пізнання навчального матеріалу, особистісною задоволеністю, реалізацією власних здібностей, усвідомленням свого прогресу, задоволенням власної потреби бути компетентним, задоволення власної потреби у самостверженні та самореалізації. Реалізація цієї стратегії досягається за допомогою таких прийомів: зняття напруження; аналіз потреб та інтересів в аудіюванні; передбачення змістової інформації; використання інформативних опор для орієнтації в аудіо-тексті; формулювання інформаційних очікувань зустрічних запитань; визначення цілі роботи з аудіо текстом та адекватності стратегії. В процесі застосування мотиваційної стратегії роботи з текстом, педагог формує в учня такі вміння: усвідомлення особистісних потреб; усвідомлення комунікативних потреб; співставлення особистісних потреб з очікуваними цілями роботи з аудіо-текстом.

Когнітивна стратегія полягає у здійсненні загального процесу пізнавальної, мисленнєвої (інтелектуальної) активності; у процесах інформаційно-пізнавальної діяльності, спрямованих на задоволення потреби в отриманні інформації. Реалізація цієї стратегії досягається за допомогою таких прийомів: співвіднесення реалій з навчальним контекстом; знання та розуміння образів, символів, фактів та понять, базових категорій; виділення ознак, ідентифікація, порівняння, класифікація фактів; співставлення, узагальнення, систематизація; логічно-обґрунтована дедукція, індукція; розробка ідеї. В процесі застосування когнітивної стратегії роботи з текстом, педагог формує в учня такі вміння: прогнозувати зміст аудіо тексту на основі відомих понять та фактів, зображень; здійснювати інформаційний пошук; виділяти інформацію, яка стосується визначеної теми; усвідомлювати конкретні навчальні задачі; співставляти, встановлювати зв'язки, класифікувати, узагальнювати, систематизувати, генерувати ідеї.

В рамках мотиваційної та когнітивної стратегій, педагог формулює для учнів такі безпосередні завдання: налаштуйтеся на позитивний результат



розуміння суті та основної думки аудіо-тексту; сконцентруйтеся, намагайтесь не відволікатись під час прослуховування аудіо-тексту; визначте мету роботи; висловіть свої припущення щодо змісту аудіо-тексту на основі наданого зображення; обговоріть питання, що мають відношення до теми аудіо-тексту.

На етапі безпосереднього прослуховування тексту, використовується діяльнісно-практична стратегія, яка основним чином полягає у пошукових діях учня. Якщо учень не зрозумів основної думки аудіо-тексту, то такий пошук просто не відбудеться. Реалізація цієї стратегії досягається за допомогою таких прийомів: пошук та виділення інформації, визначених ознак; організація інформації (налагодження зв'язків, подій, фактів, співвіднесення, класифікація); оцінка та інтерпретація інформації, ілюстрування прикладами та фактами; порівняння, вибудовування доказів, аргументація. В процесі застосування когнітивної стратегії роботи з текстом, педагог формує в учня такі вміння: виділяти потрібні змістові елементи, факти, приклади, дані, аргументи; співвідносити окремі факти одне з одним; співвідносити та вибудовувати події в хронологічній та логічній послідовності.

В рамках діяльнісно-практичної стратегії, педагог формулює для учнів такі безпосередні завдання: виконайте завдання на множинний вибір; заповніть прогалини; відзначте, чи є правильними такі твердження; відмітьте в запропонованому списку слова, що зустрічаються в тексті.

На етапі після прослуховування, використовується стратегія рефлексії, яка полягає у здійсненні роботи над змістом аудіо тексту, в оцінці якості та значення матеріалу. Дуже важливо, щоб учні були здатні пояснити свій вибір, аргументувати його. В процесі застосування стратегії рефлексії, доцільно використовувати такі прийоми: співвіднесення інформації з наявними знаннями та досвідом; повідомлення, викладення, презентація інформації. Під час реалізації стратегії рефлексії, педагог формує в учня такі вміння: встановлювати задум тексту; передбачати можливий розвиток подій; висловлювати та

аргументувати свою точку зору. Під час використання стратегії рефлексії педагог задає учням такі завдання: придумайте інакший заголовок до прослуханого тексту; спробуйте здогадатись про подальший розвиток подій тексту; висловіть свою думку щодо прослуханого тексту та обґрунтуйте свою точку зору; коротко викладіть зміст аудіо-тексту; дайте відповідь на запитання, що стосуються змісту тексту [28, с.77-79].

Належність аудіювання до числа видів мовленнєвої діяльності передбачає наявність певної специфіки в процесі навчання:

- цілеспрямована та мотиваційна зумовленість;
- рівневий характер здійснення;
- особливості роботи мовленнєво-когнітивних механізмів на кожному з рівнів.

Аудіювання також є одним із найважливіших видів навчально-пізнавальної діяльності, що й зумовлює наступну особливість його безпосереднього проведення. Метою аудіювання головним чином є засвоєння учнями знань у межах мовно-літературної освітньої галузі [38, с.11-18]. Також необхідно враховувати специфіку функцій даного виду навчально-пізнавальної діяльності, які пов'язуються з отриманням школярами нової, значущої інформації в процесі навчання, а також із процесами контролю та рефлексії .

Наступною особливістю навчання аудіюванню є те, що основним і найважливішим результатом процесу аудіювання є розуміння. Критеріями такого розуміння визнаються повнота, глибина та чіткість, які допомагають не тільки визначити рівень сформованості вміння слухати, але й складають одну із підвалин системи вправ, що спрямовуються на розвиток механізмів розуміння.

До числа особливостей навчання аудіюванню також слід віднести той факт, що безпосереднім об'єктом аудіювання є текст навчально-наукового стилю. Теоретичні відомості про текст, його ознаки; про побудову його типових фрагментів; про особливості навчально-наукового стилю мовлення, що

складають лінгвістичну основу навчання зв'язному мовленню, повинні використовуватись як орієнтири в процесі сприйняття тексту на слух. Можна стверджувати, що орієнтувальну основу аудіювання складають лінгвістично-граматичні поняття та знання, що формуються на їх основі.

Наступною особливістю навчання молодших школярів аудіюванню, яка має принципове значення у процесі успішної освітньо-виховної діяльності, є специфічні цілі навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності.

Загалом до числа специфічних цілей аудіювання науковці відносять:

- сформувати визначені навички;
- розвинути визначені мовленнєві уміння;
- навчити вмінню спілкуватись;
- розвинути необхідні здібності та психічні функції;
- запам'ятати мовленнєвий матеріал;
- навчити учнів розуміти зміст висловлювання;
- навчити учнів виділяти головне в потоці інформації;
- розвинути слухову пам'ять;
- розвинути слухову реакцію [45, с.32].

Наявність відповідних вимог до навчально-лінгвістичного матеріалу аудіювання є ще однією особливістю навчання аудіюванню. До числа таких вимог можна віднести наступні:

- навчально-лінгвістичний текст повинен бути адаптованим до рівня розвитку школярів відповідного віку;
- навчально-лінгвістичний текст повинен володіти нормативною (змістовою та мовленнєвою) достатністю;
- навчально-лінгвістичний текст повинен мати типову структуру [24,с.57].

## **2.2.2. Методика навчання молодших школярів аудіюванню у мовно-літературній освітній галузі**

Аудіювання може застосовувати вчителем для різних навчальних цілей та на різноманітних етапах навчального заняття. Планування та здійснення роботи із навчання молодших школярів аудіюванню доцільно здійснювати за логічно диференційованими векторами:

Аудіювання в процесі пояснення нового матеріалу. Такий вид навчальної активності доречно застосовувати як на заняттях із читання, так й з української мови (у 1 класі – письма). В першу чергу вчитель зачитує учням текст із підручника, який стане предметом роботи на даному занятті, а в подальшому – обирає один чи декілька варіантів завдань до прочитаного вчителем та прослуханого учнями тексту: взаємодія учнів із спеціальними сигнальними картками, за схемою відповіді на тестові завдання у формі «так» чи «ні»; постановка комунікативного завдання, яке може виражатись у вигляді «підібрати до тексту заголовки», «обрати найбільш підходяще до змісту тексту зображення», «усно охарактеризувати персонажа із прослуханого твору» та ін. [84, с.36]. Педагог володіє широким спектром можливих для застосування навчальних завдань перед проведенням безпосереднього аудіювання, і саме від того, які завдання будуть ним підібрані, залежать рівень зацікавленості учнів та їхня активність на уроці.

Аудіювання на етапі закріплення нової теми (на прикладі уроків української мови). Для прикладу – після того, як вчитель роз'яснив учням основні тези нової для них теми «Розповідні речення», він зачитує їм декілька різних за метою висловлювання речень, та постановляє такі завдання: визначити, які з цих речень мають характер розповідних. Аудіювання в даному випадку виступає як безпосередній засіб закріплення почутої інформації та стає ефективним механізмом синтезу отриманих знань. Під час вивчення теми «Текст та його види», вчитель може зачитувати учням різні короткі тексти та

формулювати наступні комунікативні завдання: обрати заголовок до тексту; визначити тип тексту (роздум, опис, розповідь) та ін.

Аудіювання також використовується як спеціальний різновид підготовчих навчальних вправ. Користь застосування цього виду мовленнєвої діяльності в контексті підготовчих вправ пояснюється необхідністю навчити дітей уважно слухати пояснення вчителя та зосереджувати свою увагу на його мовленні. Розвиткові аудіативних навиків та вмій сприяє виконання ряду корисних вправ на аудіювання. Наприклад, серед зачитаних учителем в логічному ряді слів та словосполучень, обрати зайве, аргументуючи свій вибір. Або ж, обрати на картинці той предмет чи тварину, яку описав вчитель у відповідному тексті, не називаючи назви.

В межах фіз-хвилинки також доречно використовувати вправи із елементами аудіювання. Так, в межах гри «Злови букву», вчитель пропонує учням плескати в долоні, як тільки вони почують відповідну букву чи звук у тексті, який він зачитує.

Педагог повсякчас опиняється у ситуації, коли він усвідомлює неоднакові можливості учнів і проведення аудіювання не є винятком. Саме тому в межах даного дослідження особливу актуальність становить роль диференційованого підходу. В найбільш загальному вигляді застосування методики диференційованого підходу на заняттях, в яких планується проведення аудіювання, полягає в поділі класу мінімум на дві окремі групи, сформовані за принципом успішності [55, с.110]. Такі групи працюють окремо в межах своїх посильних завдань: більш слабкій вчитель повторює текст три рази замість традиційних двох. Іноді, в межах цікавого досвіду, можна делегувати читання тексту одному із учнів, який добре читає, це допомагає розвитку навиків усного висловлювання всього класу .

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності тісно пов'язується з говорінням, при цьому, варто зауважити, що в молодших школярів вміння

висловлювати власну думку розвинуте неоднорідно. Саме тому, для вдосконалення мовленнєвих навичок в учнів, педагог може використовувати такі прийоми, як систематичне виправлення мовленнєвих помилок; наголошування на правильній артикуляції звуків з можливим застосуванням ігрових читань чистомовок та скоромовок; розвиток вміння відповідати повним реченням. Цікаво, що учні, які з перших днів навчання розвивали навик відповідати на навчальні запитання вчителя повним реченням, в подальшому демонстрували кращу успішність у навчанні.

Для ефективного впровадження вищезгаданих прийомів, педагог повинен подбати про налаштування сприятливої та доброзичливої атмосфери в класі, що сприяє покращеному спілкуванню учнів із педагогом та між собою, налаштовує їх не боятись розмірковувати та висловлювати власну думку, відстоювати свою позицію [13,с.18]. При цьому, мовлення вчителя є вирішальним для розвитку мовленнєвих навиків у дітей – саме завдяки прикладу педагога, діти вчаться ставити запитання, відповідати на запитання, вести розповідь; доводять свою думку та аргументи, розмірковують. Діалогічне мовлення у школярів можна розвивати за допомогою сюжетно-рольових ігор та завдання «запитання-відповідь» стосовно малюнків, зображених у підручниках чи прописах (за напрямками діалогу як між вчителем та учнем, так й між учнями ). Монологічне мовлення можна розвивати за допомогою систематичних завдань на опис явищ і предметів, наприклад: описати погоду на вулиці; здійснити опис малюнку/фотографії; висловити свою думку стосовно якогось проблемного питання; підготувати усну розповідь на іншу тему [86, с.72]. Варто зазначити, що навик діалогічного та монологічного мовлення є напрочуд корисними на інших уроках, наприклад – на математиці, під час пояснення умов задачі та роз'яснення можливих шляхів її розв'язання; на уроках природознавства – під час опису погодніх явищ та процесів; на заняттях «Я досліджую світ» - у розповіді про свою сім'ю та оточення і т.д. Саме у зв'язку з такою значною

користю розвитку навиків діалогічного та монологічного мовлення, можна сміливо стверджувати, що вони є фундаментом для розвитку комунікативної культури дитини.

Загалом, методика навчання аудіюванню складається із двох етапів:

1-ий етап. На цьому етапі відбувається введення мовознавчих понять, вивчення яких передбачено відповідною навчальною програмою, та подальше усвідомлення їхніх ознак в процесі вирішення комунікативно-мовленнєвих завдань.

2-ий етап. На цьому етапі відбувається організація цілеспрямованого навчання аудіюванню на основі мовознавчих понять – на уроках Української мови та на основі літературних творів – на уроках Літературного читання, в ході виконання учнями спеціальних вправ [91, с.162].

Навчання аудіюванню орієнтоване на фази мовленнєвої діяльності, які визначають послідовність та методику роботи. У ній виділяються наступні стадії:

1) Орієнтувальна. Метою роботи на даній стадії є навчити школярів усвідомлювати свій комунікативний намір, тобто – визначати мету аудіювання; прогнозувати за змістовими віхами (заголовок, план, опорні слова, формулювання основної думки) зміст висловлювання.

2) Виконавча. Метою роботи на даній стадії є навчити під час аудіювання усного тексту розвивати механізми слухової пам'яті, встановлювати змістові зв'язки. Навчання на другій стадії здійснюється в процесі первинного та вторинного аудіювання тексту та його аналізу після повторного сприйняття. В процесі читання тексту учителем (або прослуховування аудіо-версії), школярі повинні навчитись, спираючись на засоби усного мовлення, «схоплювати» загальний зміст тексту, виділяти головну думку, кількість змістових частин, тематичні речення абзаців. Саме на цій стадії можуть використовуватись зорові

опори – записи на дошці: заголовки, формулювання теми чи основної думки, план, опорні слова, фрази, схеми.

3) Контроль. Метою роботи на даній стадії є навчити учня співставляти після аудіювання гіпотезу, висунуту на етапі орієнтування з тим, що він визначив у процесі аудіювання; співставляти план сприйнятого на слух тексту; формулювати тему та основну думку тексту; схему, яка відображає зміст тексту чи окремого абзацу; переказувати текст по частинах чи повністю.

Основною проблемою, яка пов'язується із навчанням аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності є побудова системи завдань. Науковці виділяють для навчання аудіювання підготовчі та мовленнєві завдання. Метою підготовчих є тренування учнів застосовувати лексичні, граматичні та фонетичні навички аудіювання та задіювати психічні механізми, що складають основу адитивної діяльності (ймовірнісного прогнозування, видів пам'яті). Мовленнєві завдання використовуються для того, щоб виробити вміння сприймати мовленнєві повідомлення в умовах, наближених до невимушеного спілкування [17, с.31].

З позиції діяльнісного підходу, класифікація завдань аудіювання здійснюється наступним чином:

- 1) орієнтувальні завдання (такі, що орієнтують в конкретному виді діяльності, скеровують на виконання певної дії з навчальним матеріалом);
- 2) виконавчі завдання (безпосереднє здійснення діяльності);
- 3) контролюючі завдання (спрямовані на здійснення контролю та самоконтролю) [14, с.56].

Враховуючи існуючі класифікації, можна стверджувати, що в сучасних умовах початкової школи, в процесі викладання мовно-літературної освітньої галузі, доцільним є використання таких груп завдань на аудіювання: підготовчі (орієнтуючі), мовленнєві та контролюючі.

Метою підготовчих завдань є розвиток мовленнєвих навичок та психічних механізмів аудіювання; усунення труднощів, що пов'язуються з оформленням



аудіо тексту; знайомство учнів з адитивною діяльністю, створення ситуації та мотиву спілкування, а також формулювання комунікативного завдання, подолання складнощів сприйняття та розуміння повідомлення. Подолання складнощів можна досягти шляхом використання різноманітних опор та інших полегшуючих факторів. Якщо перед-текстові вправи не передбачені навчальним підручником, педагог повинен підібрати, підготувати та ввести їх самостійно. Перед тим, як пред'являти текст учням, вчитель має прослухати його самостійно та визначити найбільш складні для розуміння моменти. Слова та словосполучення, які, на думку вчителя, будуть складними для розуміння, необхідно виписувати на дошці. Значення деяких з них може бути розтлумачене вчителем, а про зміст інших учні можуть здогадатись самостійно. Складні для розуміння лексичні одиниці вчитель проговорює в голос декілька разів – з метою уможливлення їх правильного фонетичного сприйняття учнями [33, с.19]. Ще однією важливою підготовчою вправою вважається повідомлення інформації про основні рамки змісту тексту, що буде прослуховуватись. Так, вчитель може окреслити тему аудіо-фрагменту, перелічити головних героїв чи основні тези у загальному вигляді, розповісти про деякі сюжетні лінії. Крім того, обов'язково необхідно повідомити про завдання аудіювання, наприклад – прослухати аудіо-текст та відповісти на запитання, прослухати та заповнити пропущені слова. Варто додати, що застосування цих завдань є доречним як в автономному порядку, так і на етапі «до прослуховування», при триступеневій моделі навчання аудіювання.

**До числа підготовчих завдань слід віднести:**

**Завдання на розвиток фонетичних навиків аудіювання, а також мовленнєвого слуху та внутрішнього приговорювання:**

- Прослухайте та повторіть слова та словосполучення за диктором (без зорової опори/ із зоровою опорою);

- Прослушайте слова та підніміть руку (картку), коли почуєте певний звук;
- Прослушайте речення та підніміть відповідну картку, щоб продемонструвати, є це речення ствердним, питальним чи заперечним;
- Прослухавши речення, скажіть, скільки в ньому слів;
- Поставте наголос в словах, прослухавши їх (додається письмовий список слів);
- Поставте відмітку у запропонованому списку близьких за звучанням слів ті, які ви почули ( в якості дистракторів в списку використовуються слова, що відрізняються одним звуком від записаних на плівку, наприклад – довгою та короткою голосною, глухою та дзвінкою приголосною);
- Позначте в колонках відповідними номерами почуті слова в тій послідовності, в якій вони звучать в аудіо-тексті;
- Прослухайте ряд слів та відмітьте цифрами пари слів, що римується;
- Прослухайте текст та розставте в ньому розділові знаки;
- Слухайте та повторюйте за диктором слова та словосполучення (із зоровою опорою/без неї).

#### **Завдання на розвиток лексичних навиків аудіювання:**

- Прослухайте речення та визначте значення нового слова за контекстом;
- Прослухайте два чи більше речення, що містять синоніми/омоніми, визначте їхнє значення;
- Прослухайте речення (уривки з тексту), що містять незнайомі слова та передайте їхній спільний зміст;

- Прослухайте речення, що містять слова, утворені за допомогою конверсії (однакові за формою, проте є різними частинами мови), визначте різницю між ними.

#### **Завдання на розвиток граматичних навиків аудіювання:**

- Прослухайте речення та назвіть в ньому підмет та присудок;
- Прослухайте речення та назвіть елементи, які поступово в ньому додаються (довжина речення поступово збільшується);
- Назвіть з прослуханих номери речень, у яких зустрічається одне й те ж граматичне явище;
- Визначте різницю між реченнями, які мають однакове лексичне оформлення, проте різні граматичні конструкції;
- Прослухайте декілька міні-текстів, які містять незнайоме граматичне явище, постарайтесь встановити його значення.

#### **Завдання на розвиток оперативної пам'яті:**

- Прослухайте дві-три короткі фрази та об'єднайте їх в одному реченні;
- Прослухайте текст, що містить фактичні дані та дайте відповіді на питання, використовуючи ці дані;
- Прослухайте текст, що містить фактичні дані, по мірі слухання фіксуйте фактичний матеріал письмово, згодом використовуйте ваші дані при переказі;
- Прослухайте текст, повторіть його за принципом «снігової кулі» - перший учень повторює перше речення, другий – перше та друге і т.д.);
- Прослухайте фразу, запозичену із пройденого тексту, доповніть її рядом інших фраз;
- Прослухайте текст та перекажіть його «ланцюжком»;

- Прослухайте монологічне повідомлення учня (учителя), поставте уточнюючі запитання;
- Прослухайте діалогічний текст та перекажіть його за ролями, не порушуючи послідовності викладу тексту;
- Повторюйте за диктором кожне нове слово, самостійно повторюючи при цьому раніше озвучені ним слова;
- Прослухайте дві фрази та скажіть, чим вони відрізняються (що додалось, що пропущено, що змінилось);
- Прослухайте список слів та повторіть всі слова, які вдалось запам'ятати;
- Прослухайте декілька пунктів інструкції, виконайте вказані дії, дотримуючись при цьому правильної послідовності;
- Прослухайте декілька слів та назвіть тільки ті, які стосуються однієї теми (тема може бути дана до прослуховування, або ж учень повинен сам її встановити в результаті аудіювання).

**Завдання на розвиток мовленнєвої здогадки та ймовірного прогнозування:**

- Прослухайте початок речення та придумайте підходяще за змістом закінчення;
- Прослухайте декілька прикметників, назвіть іменники, які найчастіше з ними вживаються;
- Прослухайте декілька мовних кліше, назвіть контекст, в якому вони, як правило, зустрічаються;
- Заповніть прогалини в тексті, прослухайте цей текст та перевірте себе;
- Прослухайте дієслова та утворіть на їх основі іменники;

- Прослушайте слова та словосполучення, утворені з відомих слів за допомогою словоскладення, постарайтесь здогадатись про їхнє значення;
- Прослушайте опорні слова та словосполучення в тексті та назвіть його тему;
- Визначте, спираючись на заголовок, про що буде текст;
- Прослушайте фрагмент тексту та знайдіть місце в графічному тексті, у якому було б доречно вставити цей фрагмент.

#### **Завдання на розвиток уваги:**

- Слухаючи опис зображення, виділіть невідповідності аудіо-тексту із цим зображенням;
- Прослушайте текст, який у визначеному місці містить фрагмент із надлишковою інформацією (яка не є суттєвою для виконання завдання до тексту), встановіть цей фрагмент;
- Протягом прослуховування виконуйте визначену послідовність дій згідно інструкцій диктора; письмово фіксуйте основні факти змісту.

#### **Завдання на розвиток механізму селекціонування корисного звукового сигналу:**

- Прослушайте текст, що супроводжується постороннім шумом та виконайте завдання до нього [31, с.37].

Наступною групою завдань є мовленнєві завдання, які спрямовані на вдосконалення процесу змістового сприйняття. Важливою особливістю мовленнєвих завдань є те, що вони спрямовуються на створення умов, максимально наближених до умов реального спілкування. Також вони відображують триступеневу структуру мовленнєвої діяльності і, як наслідок, включають завдання, що виконуються поступово на трьох етапах: до

прослуховування, під час прослуховування, після прослуховування. Кожний з цих етапів має свої особливості, які слід розглянути детально.

Етап до прослуховування відображує мотиваційно-цільовий аспект діяльності та пов'язується із постановкою визначених завдань, які повинні бути вирішені в процесу прослуховування повідомлення. Завдання, яке дається до прослуховування повідомлення, організовує мислинневу діяльність, увагу, запам'ятовування в процесі слухання. Якщо в завданні міститься вказівка на те, з якою метою виконується аудіювання (тобто на те, яка отримана інформація буде використана в подальшому), то це допомагає скерувати увагу учнів на підготовку до іншого роду діяльності, створює визначену установку, стимулює мимовільну увагу. Саме цей вид уваги, на думку психологів, не викликає втоми, забезпечує оптимальні умови сприйняття мовлення. Важливо також, щоб установка на прослуховування скеровувала увагу на зміст повідомлення, а не на його мовленневу форму. Саме тому завданням даного етапу є створення ситуації дефіциту інформації – ситуації потреби в отриманні визначеної інформації з певною метою, сформувані установки на прослуховування. Наявність установки стимулює активізацію когнітивних процесів, спрямовує увагу на визначені об'єкти, тим самим забезпечуючи селективність сприйняття.

На цьому етапі учням можуть бути запропоновані наступні завдання:

- Спробуйте здогадатись про зміст тексту за його заголовком;
- Перегляньте запропоновані зображення та постарайтесь визначити тему тексту;
- У групах обговоріть питання, що мають відношення до теми аудіо тексту [61, с.22].

Етап безпосереднього прослуховування – є логічним продовженням попереднього етапу, який покликаний забезпечувати уважне та свідоме прослуховування, що ґрунтується на аналітико-синтетичній обробці інформації, що надходить з тексту, співвіднесенні її з вже наявною установкою. Метою

цього етапу мовленнєвих завдань є поступове нарощення навиків та вмінь аудіювання, що забезпечують змістове сприйняття мовлення. На цьому етапі формуються вміння долати труднощі та досягати розуміння. Навчання прослуховуванню тексту повинно також включати і навчання визначеним способом письмової фіксації сприйнятого матеріалу, які можуть застосовуватись в умовах невимушеного спілкування та практичної діяльності. Вправи, які виконуються безпосередньо під час заслуховування тексту, частіше за все, спрямовані на виділення конкретної інформації, що становить інтерес в межах завдань. Так, найбільшого поширення набувають вправи, які демонструють вміння учнів орієнтуватись в тексті; розуміти та знати, в якій частині тексту слід шукати необхідну інформацію. Крім того, такі вправи дозволяють педагогу перевірити вміння співставляти друковану інформацію та інформацію, яка сприймається на слух; швидко знаходити в тексті необхідний уривок (завдання такого виду досить часто оформлюються у вигляді друкованого завдання, у тексті якого є пропущені елементи інформації, заповнити які і є завданням учнів).

На цьому етапі учні, в процесі сприйняття тексту, можуть виконувати такі види завдань:

- Виконайте завдання на кількісний вибір;
- Заповніть прогалини;
- Відмітьте, чи є твердження тексту вірними.

На даному етапі важливо, щоб аудитивна діяльність супроводжувалась будь-якою додатковою практичною діяльністю (письмовою фіксацією, малюванням, обведенням правильних відповідей), адже це допомагає утримувати увагу, слідкувати за ходом думок спікера.

Етап після прослуховування є третім компонентом мовленнєвих завдань. Результат прослуховування може мати вербальне та невербальне вираження. Застарілі методики приписували цьому етапу контролюючу роль; сьогодні ж дії

учня, які здійснюються ним після прослуховування аудіо тексту, розглядаються не тільки як спосіб проявити своє розуміння прослуханого, але й як вираження природньої комунікативної реакції, яка є важливою як для учня так і для вчителя. Дії, що виконуються після прослуховування, можуть мати характер передачі повідомлення, аналізу змісту, його оцінки, доповнення. Демонстрація результатів розуміння повідомлення може виражатись у виконанні інструкції за допомогою різних дій. Зміст цього компоненту завдань безпосередньо пов'язується з характером конкретного завдання, що було поставлене перед учнем до початку прослуховування та зі стратегією аудіювання, яка використовувалась на етапі прослуховування. Такі вправи перевіряють рівень розуміння учнями інформації, яка міститься в тексті; ступінь вникання у загальний зміст та звернення уваги на деталі; а також тренують школярів висловлювати своє ставлення до прослуханої інформації. Цей вид навчальних вправ заслужено вважається найбільш складним, проте найбільш корисним та результативним, адже їх виконання вимагає наявності певного обсягу творчих здібностей, у вигляді застосування спонтанного зв'язного мовлення. Після-текстові вправи часто містять завдання, спрямовані на висловлення власної думки, що позитивно впливає на підготовку школярів до вибудови діалогу [69,с.43].

На етапі після прослуховування можуть використовуватись такі завдання:

- Використовуючи план, складіть діалог (монолог), аналогічний до почутого;
- З почутого початку розповіді, спробуйте здогадатись та розповісти, чим закінчується розповідь;
- Висловіть свою думку з приводу почутого та обґрунтуйте її;
- Викладіть зміст тексту у чотирьох-п'яти реченнях;
- Дайте відповіді щодо змісту тексту [8, с.46].



Попри те, що кожен із трьох компонентів мовленнєвих завдань має свою ціль, ефективність виконання завдання залежить від того, наскільки ці завдання узгоджені. Логічно, що завдання, яке виконується після прослуховування, повинне органічно витікати із цілі, заради якої учень здійснював прослуховування, а також з особливостей аудіо тексту. Воно повинне бути безпосередньо пов'язане зі стратегією аудіювання, якою учень користувався на етапі прослуховування.

Останньою групою завдань для навчання аудіюванню є контролюючі завдання. Важливою вимогою для цього типу завдань є наявність чіткої установки на прослуховування. Контролююче завдання повинно містити достатню кількість інформації для вибору стратегії аудіювання (з розуміння загального змісту, з повним розумінням, з вибіркоvim розумінням) та давати учневі уявлення про те, у якій формі необхідно представити результат аудіювання (у вигляді тексту для заповнення пропусків, переказу основного змісту тексту, відповіді на перелік питань). Важливо також щоб форма контролю відповідала виду аудіювання та особливостям аудіо тексту [67, с.35].

До числа контролюючих завдань слід віднести наступні:

**Завдання на аудіювання з розуміння основного змісту:**

- Прослухайте текст та розставте речення у правильній послідовності (речення відносяться до основних змістових віх тексту);
- Прослухайте текст та відзначте, вірні чи ні дані твердження;
- Прослухайте декілька текстів та спів ставте їх із заголовками/твердженнями;
- Прослухайте описи тварин та відгадайте їх.

**Завдання на аудіювання з вибіркоvim розумінням:**

- Прослухайте текст та заповніть таблицю (інформація про певну тему);

- Вставте пропущені у реченні слова;

#### **Завдання на аудіювання з повним розумінням:**

- Завдання на числовий вибір;
- Надайте відповідь на питання щодо змісту (включаючи деталі);
- Закінчіть речення, використовуючи інформацію з тексту;
- Прослухайте текст про опис кімнати та виправте на малюнку помилки, допущені художником;
- Прослухайте опис людини та оберіть із запропонованих фотографій ту, на якій вона зображена [63, с.93].

На сучасному етапі розвитку мовно-літературної освітньої галузі, педагогами усвідомлюється важливість застосування аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, проте не вирішені ще всі питання, що стосуються ефективного його навчання. Так, актуальним залишається пошук нових прийомів та технологій, що дозволяють зробити процес аудіювання максимально ефективним та захоплюючим для учнів, скерувати школярів на самостійне вдосконалення навиків та вмінь у цьому виді мовленнєвої діяльності. Однак у зв'язку з тим, що довгий час необхідність навчання аудіюванню недооцінювалась, існує небезпека того, що в реальному педагогічному процесі не всі практикуючі педагоги приділяють йому достатньо уваги. Важливо враховувати, що оволодіння аудіюванням є одним із найскладніших навиків мовленнєвої діяльності, адже воно потребує цілеспрямованої систематичної роботи та значного об'єму практики. Виключно регулярне включення завдань на аудіювання в освітньому процесі може дати реальні результати.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

В межах дослідження стану навчання молодших школярів аудіюванню у викладанні мовно-літературної освітньої галузі, на базі Димківського НВК Глибоцької селищної ради Чернівецької області, було проаналізовано педагогічний досвід а також проведено констатувальне дослідження рівня навчання молодших школярів аудіюванню.

Аналіз педагогічного досвіду здійснювався мною в межах співпраці із педагогами Димківського НВК Глибоцької селищної ради Чернівецької області – вчителем початкових класів Ванзуряк Оленою Прокопівною та вчителем початкових класів Коркодел Веронікою Василівною.

Ванзуряк О.П. в межах свого педагогічного досвіду, до навчання аудіюванню підходить з позицій інтегративного, диференційованого та комплексного підходів. Планування та відбір завдань для аудіювання педагог здійснює з урахуванням п'яти основних аспектів: систематизація та організація інформації, з урахуванням стилю мовлення; врахування рівня володіння школярами предметом тексту; врахування тривалості аудіювання (як часу зачитування самого тексту, так і часу, відведеного на виконання завдань); структурна диференціація тексту та наголошування на пунктуаційних моментах – для кращої перцепції; можливість та необхідність застосування візуальних допоміжних засобів (для кращої контекстуалізації).

Завдання для аудіювання Ванзуряк О.П. диференціює залежно від етапу аудіювання. Основною запорукою успішного процесу навчання аудіюванню, педагог вважає навик слухання. До числа цілей слухання вона відносить ідентифікацію, орієнтацію, розуміння основної ідеї, розуміння та реплікацію.

Коркодел В.В. в своїй практиці навчання аудіюванню також робить акцент на вирішальному значенні навичку слухання, а тому використовує авторську методику вправ, які виконуються на етапі підготовки до аудіювання

та базуються на зачитуванні народних прислів'їв на тему важливості слухання, з подальшим обговоренням їх змісту та значення.

Конкретне застосування вправ власне на аудіювання, Коркодел В.В. здійснює з урахуванням їх поділу на чотири категорії: аналітичного характеру, аналітико-мовленнєвого характеру; вправи на переробку прослуханого тексту; вправи на створення нового тексту на основі прослуханого.

В межах констатувального дослідження рівня навчання молодших школярів аудіюванню у викладанні мовно-літературної освітньої галузі, яке здійснювалось на базі 3 класу Димківського НВК Глибоцької селищної ради Чернівецької області, було проведено три експериментальних дослідження.

Першим з цих досліджень був діагностичний експеримент на виявлення рівня сформованості комунікативних навиків в учнів, який був здійснений за методикою Г.А. Цукерман – завдання «Рукавички». Метою даного експерименту було виявлення первинного рівня комунікативних умінь в учнів молодшого шкільного віку, ступеню сформованості дій щодо узгодження зусиль в процесі організації та здійснення співпраці. В результаті даного експерименту виявлено напрочуд низький рівень комунікативних навиків серед учнів класу.

Також, методом тестування, було проведено дослід на визначення в учнів домінуючих каналів сприйняття – аудіали, візуали чи кінестетики. В результаті тестування встановлено, що у класі кількість аудіалів перевищує кількість кінестетиків та візуалів, разом взятих, що значним чином полегшує педагогові роботу щодо формування у даних учнів аудитивних навиків.

Виявлення безпосереднього рівня сформованості аудитивних навиків в учнів даного 3 класу здійснювалось за допомогою констатувального дослідження із застосування завдань на аудіювання на уроці «Української мови» та на уроці «Літературного читання». В результаті виконання завдань встановлено результати, та визначено, що високий рівень сформованості

аудитивних навиків продемонстрували двоє учнів, достатній – шість, а базовий (низький) – дванадцять.

В рамках дослідження рівня аудитивних навиків учнів даного класу також було проведено бесіду з класним керівником на предмет інтелектуальних та мотиваційних якостей окремих учнів, з подальшим обговоренням їх навчальних досягнень, а також проаналізовано класний журнал (в межах навчальних дисциплін мовно-літературної освітньої галузі).

В рамках дослідження науково-методичного супроводу навчання молодших школярів аудіюванню у викладанні мовно-літературної освітньої галузі, проаналізовано особливості навчання аудіюванню.

До таких особливостей, з огляду на аналіз наукових джерел, можна віднести наступні: вплив когнітивних особливостей дітей молодшого шкільного віку; застосування різних стратегій роботи з аудіо-текстом; належність аудіювання до видів мовленнєвої діяльності; належність аудіювання до видів навчальної діяльності; роль розуміння як основного результату аудіювання; роль тексту навчально-наукового стилю як об'єкта аудіювання; специфічні цілі навчання аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності; наявність вимог до навчально-лінгвістичного матеріалу аудіювання.

Когнітивні особливості дітей молодшого шкільного віку та їх роль у процесі навчання аудіюванню доцільно розкривати з урахуванням важливості розвитку у школярів основних когнітивних механізмів аудіювання: мовленнєвого слуху, пам'яті, імовірнісного прогнозування та артикуляції.

Методика навчання молодших школярів аудіюванню поділяється на два етапи: на першому вводяться мовознавчі поняття, на другому організовується безпосереднє навчання аудіюванню на їх основі. Безпосереднє навчання аудіювання відбувається у взаємозв'язку із фазами мовленнєвої діяльності, що визначають послідовність та методику роботи, та включають такі стадії: орієнтувальна, виконавча та контрольна.

Диференціація напрямків діяльності педагога залежно від етапу навчального заняття здійснюється за такими векторами: аудіювання в процесі пояснення нового матеріалу; аудіювання на етапі закріплення нової теми; аудіювання в межах підготовчих навчальних вправ; аудіювання як елемент діалогічного мовлення; аудіювання як елемент монологічного мовлення; аудіювання як спеціальний різновид вправ.

Основною проблемою, яка пов'язується із навчанням аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності є побудова системи завдань. В сучасних умовах початкової школи, в процесі викладання мовно-літературної освітньої галузі, доцільним є використання таких груп завдань на аудіювання: підготовчі (орієнтуючі), мовленнєві та контролюючі.

До числа підготовчих завдань відносяться: завдання на розвиток фонетичних навиків аудіювання, а також мовленнєвого слуху та внутрішнього приговорювання; завдання на розвиток лексичних навиків аудіювання; завдання на розвиток граматичних навиків аудіювання; завдання на розвиток оперативної пам'яті; завдання на розвиток уваги; завдання на розвиток механізму селекціонування корисного звукового сигналу.

Мовленнєві завдання відображають триступеневу структуру мовленнєвої діяльності і, як наслідок, включають завдання, що виконуються поступово на трьох етапах: до прослуховування, під час прослуховування, після прослуховування.

До числа контролюючих завдань відносяться: завдання на аудіювання з розуміння основного змісту; завдання на аудіювання з вибіркоким розумінням; завдання на аудіювання з повним розумінням.

В сучасних умовах пошук нових прийомів та технологій, що дозволяють зробити процес аудіювання максимально ефективним та захоплюючим для учнів, скерувати школярів на самостійне вдосконалення навиків та вмінь у цьому виді мовленнєвої діяльності залишається актуальним.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

В результаті проведеного дослідження, визначено, що аудіювання є одним із видів мовленнєвої діяльності, та за своєю суттю вважається орієнтувально-дослідницьким, аналітико-синтетичним процесом, який полягає у здійсненні слухання та подальшого розуміння, інтерпретації почутого. Відбувається аудіювання на спонукально-мотиваційному, аналітико-синтетичному та виконавчому рівнях. Основна роль, яку аудіювання виконує у мовленнєвому процесі є навчання учнів розуміти мовлення на слух. Крім того, воно носить інформуючий характер, формує нові навички та вміння, сприяє підтриманню високого рівня володіння мовленням, вдосконалює лексичні, граматичні та фонетичні навички.

Психолого-педагогічні основи навчання аудіюванню молодших школярів головним чином базуються на особливостях вікового розвитку дітей. Такі особливості зумовлені: зміною постійного середовища перебування; трансформацією пізнавальних процесів; недостатньою розвиненістю когнітивних операцій; емоційним, а не логічним характером сприйняття інформації. З огляду на такий рівень розвитку молодших школярів, у процесі аудіювання можуть виникати труднощі, пов'язані з мовленнєвою формою повідомлення; з контекстом повідомлення; з умовами передачі повідомлення; з джерелами інформації, які педагог може усувати або долати.

Встановлено, що можливості мовно-літературної освітньої галузі зумовлені загальною метою – забезпеченням розвитку в учнів здатності використовувати мовлення як основний засіб комунікації та життя в суспільстві, евристичний інструмент, засіб впливу. В рамках сучасної мовно-літературної освітньої галузі початкової школи особливою популярністю користуються дві типові навчальні програми, затверджені Міністерством освіти і науки України – програма Савченко О.Я. та Шияна Р.Б., в межах яких передбачено використання трьох типів завдань: підготовчих, мовленнєвих та контролюючих.

В рамках даного дослідження було експериментально перевірено стан навчання молодших школярів аудіюванню у викладанні мовно-літературної освітньої галузі. Векторами такої перевірки стали аналіз педагогічного досвіду навчання молодших школярів аудіюванню та констатувальне дослідження рівня навчання молодших школярів аудіюванню у викладанні мовно-літературної освітньої галузі.

Аналізування педагогічного досвіду виразилось у співпраці із вчителями молодших класів Димківського НВК Глибоцької селищної ради Чернівецької області – навчального закладу, у якому здійснювалось проходження мною навчальної практики. Мною було проаналізовано досвід Ванзуряк Олени Прокопівни – вчительки вищої кваліфікаційної категорії, яка носить педагогічне звання «старший учитель» та має педагогічний досвід тривалістю 33 роки. Олена Прокопівна використовує у своїй роботі положення інтегративного, диференційованого та комплексного підходів. Підбір та планування завдань здійснює з урахуванням змістових та організаційних аспектів; самі завдання диференціює за етапами проведення аудіювання.

Також я аналізувала педагогічний досвід Коркодел Вероніки Василівни – вчительки вищої кваліфікаційної категорії, яка володіє педагогічним званням «старший учитель», а свою педагогічну практику веде вже 22 роки. Основним чинником успішності процесу навчання аудіювання вона вважає інтенсивний розвиток навиків слухання, що й активно втілює на своїх уроках, використовуючи підготовчі вправи із залученням народних прислів'їв, та подальшого їх обговорення. Безпосереднє застосування вправ на аудіювання Вероніка Василівна здійснює з урахуванням їх поділу за напрямками роботи з текстом.

Констатувальне дослідження рівня навчання молодших школярів аудіюванню у викладанні мовно-літературної освітньої галузі було здійснене мною у співпраці із 3 класом Димківського НВК Глибоцької селищної ради



Чернівецької області, класоводом якого є Ванзуряк О.П. З огляду на важливість та актуальність проблеми комунікативної спрямованості мовно-літературної освітньої галузі та необхідність розвитку у молодших школярів комунікативних навиків, на базі цього класу я проводила діагностичне дослідження на предмет виявлення рівня сформованості комунікативних навиків в учнів, за методикою Г.А. Цукерман – завдання «Рукавички». Диференціація рівнів комунікативних навиків здійснювалась мною від низького до високого. В результаті даного експерименту виявлено низький рівень комунікативних навиків серед учнів класу. Результати експерименту відображені у Додатку 1.

Також я здійснила діагностичне дослідження на предмет визначення в учнів 3 класу домінуючого типу сприйняття (слуховий, візуальний та чуттєвий), що втілювалось у проведенні тестування школярів. В результаті даного дослідження виявлено, що у класі кількість аудіалів перевищує кількість кінестетиків та візуалів, разом взятих, що значним чином полегшує педагогові роботу щодо формування у даних учнів аудитивних навиків. Результати дослідження представлені у Додатку 3.

Мною також було проведено констатувальне дослідження безпосереднього рівня сформованості в учнів даного класу аудитивних навиків, яке проводилось у формі виконання вправ на аудіювання та подальшим оцінюванням школярів за чотирма рівнями сформованості таких навиків (високий, достатній, середній, початковий). Дані завдання на аудіювання були проведені на уроках «Української мови» та «Літературного читання». Також у межах дослідження щодо встановлення рівня аудитивних навиків, було проведено бесіду-консультацію із класним керівником та оглянуто класний журнал, на предмет оцінки навчальних досягнень окремих учнів та їх співставлення із результатами констатувального дослідження.

Для ефективного аналізу методики навчання молодших школярів аудіюванню у викладанні мовно-літературної освітньої галузі, доцільним було

охарактеризувати особливості навчання аудіюванню. Такими особливостями є: вплив когнітивних особливостей дітей молодшого шкільного віку, застосування різних стратегій роботи з аудіо-текстом; належність аудіювання до видів мовленнєвої діяльності; належність аудіювання до видів навчальної діяльності; роль розуміння як основного результату аудіювання; роль тексту навчально-наукового стилю як об'єкта аудіювання; специфічні цілі навчання аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності; наявність вимог до навчально-лінгвістичного матеріалу аудіювання.

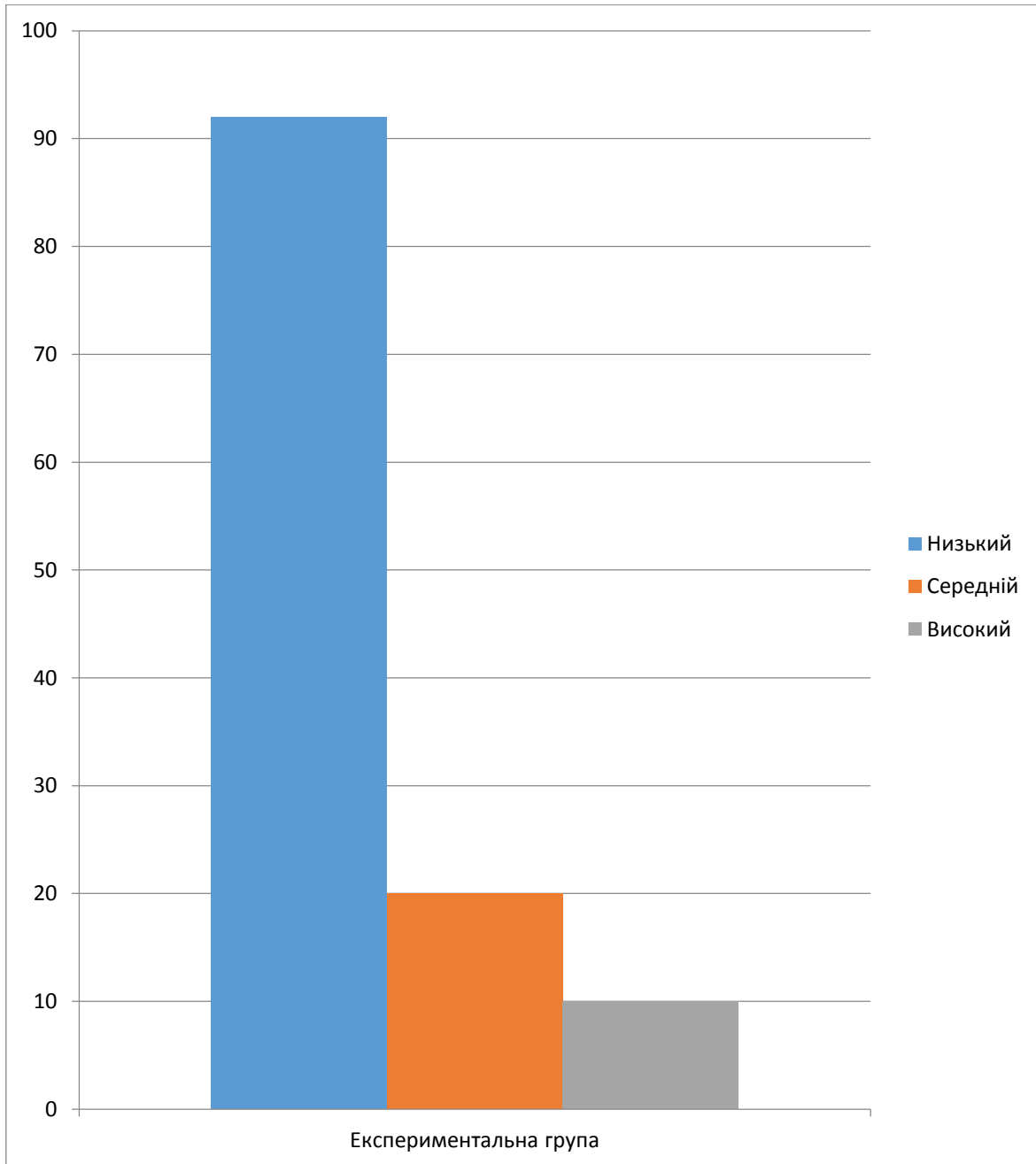
Встановлено, що безпосередня методика навчання молодших школярів аудіюванню полягає у проведенні у два етапи – інформаційно-підготовчому та організаційному. Практичне навчання педагогом молодших школярів аудіюванню відбувається у взаємозв'язку із фазами мовленнєвої діяльності, що визначають послідовність та методику роботи, та включають такі стадії: орієнтувальну, виконавчу та контрольну.

Диференціація напрямків діяльності педагога залежно від етапу навчального заняття здійснюється наступним чином: під час пояснення нового матеріалу, на етапі закріплення нової теми, як елемент діалогічного мовлення, як елемент монологічного мовлення, як спеціальний різновид вправ а також як підготовчі вправи. Крім того, важливим є особистісно-диференційований підхід, який може виражатись у поділі дітей на групи. Класифікація завдань аудіювання здійснюється наступним чином: підготовчі (орієнтуючі), мовленнєві та контролюючі.

Таким чином, цілеспрямована робота щодо навчання аудіюванню молодших школярів допоможе вчителю не тільки виробити необхідні вміння у відповідності до програмних вимог у галузі засвоєння знань мовно-літературної освітньої галузі, але й буде сприяти розвитку уваги учнів, вихованню культури слухання, що є надзвичайно важливим для формування комунікативних умінь в практиці повсякденного спілкування.

## ДОДАТКИ

**Додаток 1. Результати рівня сформованості комунікативних вмінь учасників експерименту за методикою Г.А. Цукерман.**



**Додаток 2. Тест на визначення провідного каналу сприйняття учня (аудіал, візуал, кінестетик)**

*Інструкція:* оберіть із наведених нижче словосполучень одне, яке на вашу думку, є найбільш підходящим та точним для вираження даного поняття.

**1. «Погана погода»**

Завивання вітру, стук крапель (А)

Холодно, відчуття вологості (К)

Похмура небо, сірі хмари (В)

**2. «Мед»**

Солодкий запах, липкість, тягучість (К)

Золотиста прозора рідина (В)

Гудіння бджіл, звук банки яка відкривається (А)

**3. «Море»**

Синьо-зелена вода, великі хвилі (В)

Тепла солоня вода, гарячий пісок (К)

Шум прибою, шелест хвиль, крики чайок (А)

**4. «Яблуко»**

Дзвінкий звук укусу (А)

Круглий плід червоного, жовтого або зеленого кольору на високому дереві (В)

Кисло-солодкий, соковитий смак, запах (К)

**5. «Сніг»**

Сяюче біле покривало, що переливається на сонці (В)

Холодний, м'який, пухнастий (К)

Скрипить під ногами, хрумтить (А)

*Ключ до тесту:* якщо серед відповідей більше тих, що позначені літерою «В» - це візуал; «А» - аудіал; «К» - кінестетик.

**Додаток 3. Результати дослідження домінуючого типу сприйняття**

<b>№</b>	<b>Ім'я</b>	<b>Аудіал</b>	<b>Візуал</b>	<b>Кінестетик</b>
1	Валерія Л.	+		
2	Ангеліна Б.	+		
3	Іван Б.			+
4	Сніжана Д.		+	
5	Іван Г.			+
6	Олег Щ.		+	
7	Анастасія Г.	+		
8	Марина Ф.	+		
9	Василь Л.			+
10	Дмитро С.		+	
11	Геннадій Р.	+		
12	Артур С.	+		
13	Юрій Н.	+		
14	Сергій О.		+	
15	Іванна М.	+		
16	Ніколь С.	+		
17	Аделіна В.	+		
18	Марія В.	+		
19	Денис П.		+	
20	Маріана А.			+

## Додаток 4. Завдання з аудіювання

### ЗАВДАННЯ 1. ПРОСЛУХАЙ ТЕКСТ ДЛЯ АУДІЮВАННЯ

#### «Як діти яблуньку рятували» (К.Малицька) (211 слів)

Усім весело та радісно навесні, тільки молода яблунька, що у шкільному саду росте, понура та сумна стоїть. Що їй, бідній, робити? Ось що з нею трапилось. Стояла вона торік весела, в зеленому листі, а між листям ховалися червоні яблука. Смачні були, і сама вона струнка, пишна. Діти її дуже любили.

Літав довкола неї метелик... Такий гарний, і подумати не можна було, щоби від такого гарного метелика шкода сталася. Подобалася й метеликові красуня – яблунька, і, мабуть, вирішив він, що в її густому листі затишно й спокійно буде покласти свої яєчка. Він поклав. А з яєчок вийшла гусінь. Тут якраз настали вже морози. Наплела собі гусінь гніздечок на зиму. Багато вийшло гусениць на яблуньці, і багато наплели собі гнізд.

А ж ось і весна. Випустила наша яблунька бруньки, а тут повилазила погана гусінь з гнізд і почала в'їдатися в бруньки та вигризати в них ямки. Аж тут ще лазить жук-довгоносик і з'їдає молоде листячко. Сумує яблунька.

- Дивіться! А що воно таке? – кричить Галя. – Наче гніздечка маленькі. І багато їх, багато!

Підійшла вчителька, подивилась уважно.

- Е, діти, негаразд з нашою яблунькою. То гусінь наплела собі гніздечка, а сама лазить і об'їдає бруньки. Треба швидше наш садок очистити, а то пропаде садовина.

## **ЗАВДАННЯ 2. ДАЙ ВІДПОВІДЬ НА ЗАПИТАННЯ:**

### **1. Якою була яблунька торік ? (1 б)**

стрункою, пишною, веселою;

зігнутою, сумною;

маленькою і непомітною.

### **2. Що зробив метелик у густому листі яблуньки? (1 б)**

примостився спати;

відклав яєчка;

заховався від синички;

### **3. Скільки гнізд наплела собі гусінь? (1 б)**

одне;

два;

багато.

### **4.Хто ще з'їдав молоде листячко яблуньки? (1 б)**

сонечко;

джміль;

жук-довгоносик.

### **5. Хто з дітей помітив, що з яблунькою щось негаразд? (2 б) (відповісти повним реченням)**

\_\_\_\_\_ (Галя помітила, що з яблунькою щось негаразд)

### **6. Що вирішили зробити діти і вчителька? (3 б) (відповісти повним реченням)**

\_\_\_\_\_ (Діти і вчителька вирішили очистити садок від гусені)

### **7. Встанови послідовність подій: (3 б)**

Треба швидше наш садок очистити;

Торік яблунька була весела, в зеленому листі;

Наплела собі гусінь гніздечок на зиму.

### **Додаток 5. Завдання з аудіювання**

## ЗАВДАННЯ 1. ПРОСЛУХАЙ ТЕКСТ ДЛЯ АУДІЮВАННЯ

«Хай вірять» (В.Сухомлинський) (230 слів)

Навчався в нашому класі Петро Рибалка. Був у нього собака Сом. Третій рік щодня приходив разом з ним до школи і його вірний Сом. Не тільки приходив, але й ніс у зубах торбинку з тапочками. Тапочки – на урок фізкультури у спортивному залі.

Перед січневими канікулами виїжджали Петрикові батьки кудись далеко. А Сома не хотіли брати. Хоч скільки Петро просив, скільки благав – не дозволили хлопцеві брати собаку. Знаєте що, хлопці – сказав перед від'їздом Петро. – Залишу я торбинку з тапочками, а Сом хай у тебе живе, Миколо.

Взяв я Сома, переніс його будку до себе на подвір'я. Смутний став Сом, але не впадав у відчай. Щоранку, йдучи до школи, даю я йому торбинку з Петровими тапочками – і він веселішає, лащить, махає хвостом. Я іду до школи, а він несе торбинку. Біля дверей беру в нього торбинку, і він так благально дивиться на мене, мов питає: «А де ж Петро?»

До кінця уроків сидить під шкільними дверима. Коли рушаю додому, знов даю Сомкові торбинку з тапочками, знов собака дивиться на мене благально. Йдемо з хлопцями додому, позираємо на Сома, і так тяжко всім...

Навіщо ми його обманюємо? – питає якимось Степан. – Залиш, Миколо, дома цю торбинку й заховай. Хай Сом знає правду.

Питаємо вже й Івана Петровича, що робити. Заховати торбинку?

Ні, хлопці, – каже Іван Петрович. – Хай вірять. Так йому легше жити.

Учитель помовчав і додав: У доброго собаки й людині навчитися не завадить.



## **ЗАВДАННЯ 2. ДАЙ ВІДПОВІДЬ НА ЗАПИТАННЯ:**

### **1. У собаки було прізвисько: (2 б)**

Дружок;

Сом;

Бім.

### **2. Хазяїна собаки звали: (2 б)**

Микола;

Степан;

Петро.

### **3. У зубах собака ніс: (2 б)**

торбинку з їжею;

портфель;

торбинку з тапочками.

### **4. Хазяїн собаки виїхав кудись далеко перед: (2 б)**

осінніми канікулами;

літніми канікулами;

зимовими канікулами.

### **5. Собака залишився з: (2 б)**

Степаном;

Миколою;

Іваном Петровичем.

### **6. Іван Петрович не радив хлопцям ховати торбинку тому, що : (2 б)**

ховати – це погано;

собака буде вірити, що хазяїн його не залишив;

собаці це не сподобається.

**Додаток 6. Рівень сформованості аудитивних навиків в учнів 3 класу  
Димківського НВК Глибоцької селищної ради Чернівецької області**

№	Ім'я	Рівні сформованості аудитивних навиків			
		Високий	Достатній	Середній	Початковий
1	Валерія Л.	+			
2	Ангеліна Б.		+		
3	Іван Б.			+	
4	Сніжана Д.			+	
5	Іван Г.			+	
6	Олег Щ.		+		
7	Анастасія Г.		+		
8	Марина Ф.	+			
9	Василь Л.				+
10	Дмитро С.			+	+
11	Геннадій Р.			+	
12	Артур С.			+	
13	Юрій Н.			+	
14	Сергій О.			+	
15	Іванна М.		+		
16	Ніколь С.		+		
17	Аделіна В.		+		
18	Марія В.			+	
19	Денис П.			+	
20	Маріана А.			+	

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

### Нормативно-правові акти

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>

2. Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року № 1273 «Про затвердження Типової освітньої програма, розробленої під керівництвом Савченко О.Я. (3-4 клас)» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf>

3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року № 1273 «Про затвердження Типової освітньої програма, розробленої під керівництвом Шияна Р.Б (3-4 клас)» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Shiyana.pdf>

4. Наказ Міністерства освіти і науки України від 19.08.2016 року № 1009 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.08.2013 №1222» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1009729-16#Text>

### Наукові публікації, підручники, навчальні посібники

5. Fraser, C, Bellugi, U, & Brown, R (1963) Control of grammar in imitation, comprehension, and production. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 2. – p. 121-135.

6. Young-Suk Kim (2016) What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension? Interventions in Learning Disabilities. - p.159-173.

7. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
8. Акишина Т. Е. Пособие по обучению аудированию и записи лекций / Т.Е. Акишина, Н.Н. Алексеева. – М. : Русский язык, 1989. – 86 с
9. Апетян М. К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника // Молодой ученый. — 2014. — №14. — С. 243-244.
10. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
11. Березенкова Е .М. Виды аудирования / Е. М. Березенкова // Сб. научных трудов МГПИИЯ им. М.Тореза. – 1989. – № 142. – С. 12–15.
12. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с
13. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиций иерархий целей и задач / И. Л. Бим // Методика и психология обучения иностранным языкам / под ред. О. Д. Митрофановой. – М. : Русский язык, 1991. – С. 99.
14. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации / И.Л. Бим – М., 1974. - 288 с.
15. Бігич О.Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови: Монографія. – К.: Віпол, 2010. – 138 с.
16. Блохина Е. В. Некоторые вопросы обучения аудированию / Е. В. Блохина // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 2. – С.13–24.
17. Вайсбурд М.Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух. М.: Просвещение, 1965. - 158с.
18. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. — К. : Літера ЛТД, 2011. — 364 с

19. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с
20. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизм)/ Е.М. Верещагин. – М.: Издательство Московского Университета, 1969. – 160 с.
21. Вержбицкая, Т.Н. Психолингвистика: учебн.-метод. пособие /Т.Н. Вержбицкая, Л.И. Алексина. – Минск: БГПУ, 2009. – 188 с.
22. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
23. Вьюшкова Л. Н. Учим слушать / Л. Н. Вьюшкова // Русский язык в школе. – 1995. – № 5. – С. 13–18
24. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин.– М. : Наука, 1981. – 139 с.
25. Гапочка И. К. Обучение аудированию : учеб. пособ. / И. К. Гапочка. – М. : УДН, 1980. – 90 с.
26. Гез Н. И. К вопросу об обучении распознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе.– 1992. – № 2. – С. 27–37.
27. Говорун С.В. Развитие навыков и умений аудирования востоковедов, изучающих английский язык: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2015. – 270 с., С.79
28. Говорун С.В. Стратегии ученого аудирования /С.В. Говорун // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. - №5. – с.76-81.
29. Гойхман, О.Я. Надеина, Т.М. Речевая коммуникация: Учебник /О.Я.Гойхман. – М.: ИНФРА, 2005. – 272 с.(с. 13-14)
30. Гудзик І. П. Розвиток комунікативної компетенції на уроках читання // Початкова школа. – 2004. – №11 – С. 25 – 29.

31. Гудзик І.П. Аудіювання українською мовою: Посібник / І.П.Гудзик. – К.: Педагогічна думка, 2003. – 144 с.
32. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : Навч. посіб. / І. М. Дичківська. - К. : Академвидав, 2004. - 352 с.
33. Дівакова І. Аудіювання на уроках читання у 2-4 класах. Посібник для вчителя. — 2-ге вид., перероб. — Тернополь: Підручники і посібники, 2003. — 48 с.
34. Добровольська С. Р. Використання відео у вивченні іноземної мови / С. Р. Добровольська, М. Б. Опир. // Проблеми викладання іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі : матеріали Всеукраїнської 217 науково-практичної конференції (Київ, 18 березня 2011 р.). – К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк» , 2011. – С. 53–58.
35. Дубровин Н. И. Мотивация при обучении иностранному языку и учебные материалы / Н. И. Дубровин // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1. – С.14–20.
36. Елухина Н. В. Какими должны быть тексты для чтения и тексты для аудирования? / Н. В. Елухина, Е. В. Мусницкая // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 3. – С. 28–39.
37. Елухина Н. В. Подготовка учебного текста для аудирования / Н. В. Елухина, И. Г. Каспарова // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 2. – С. 40–47.
38. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / под. ред. И.Л. Бим, А.А. Леонтьева – М.: Русский язык, 1991. – 358 с. (с.228)
39. Залевская А. А. Введение в психолингвистику : [учебник] / А. А. Залевская. – М. : Российск. гос. гуманит, ун-т, 2007. – 560 с.

40. Залевская, А.А. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста / А.А. Залевская, Э.Е. Каминская, И.Л. Медведева, Н.В. Рафикова. – Тверь, 1998. – 160 с.
41. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя. — М.: Наука, 1976. – 262 с.
42. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности /И.А.Зимняя. – М.: МПСИ Воронеж, 2001. – 428 с.
43. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М., 1985. – 160 с.
44. Ибакаева, Е. К. Особенности аудирования младших школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. - № 102. - С. 180-183.
45. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие. - М : Флинта, Наука, 1998. - 496 с.
46. Колпинская, О.А. Речевая деятельность: лингвокогнитивный анализ явления. Материалы 1 международной Интернет-конференции «Актуальные проблемы гуманитарного образования», Белорусский государственный университет 4 апреля 2014 г. – с.285 – 290.
47. Комм, А.Г. Речевая деятельность. М.: Педагогика, 2000. – 236 с. (с.35)
48. Константи́нів О.В. Структура та механізми аудіювання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). – 2020. - №15. – с.91-101.
49. Кочкина З. А. Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи // Иностранные языки в высшей школе / под ред. З. А. Кочкиной. – М. : Высш. шк., 1968. – Вып. 4. – С. 43–51.
50. Кочкина З. А. Аудирование: что это такое? / З. А. Кочкина // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 5. – С. 14–18

51. Круль, Л., Недільський С. (2019) Особливості організації мовно-літературної освіти молодших школярів в умовах НУШ. Освітній простір України. №17. – с.338-346. (с. 340)
52. Кулиш Л. Ю. Виды аудирования / сост. Леонтьев А. А. // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 224–225.
53. Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб., 2001. – 544 с.
54. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : Монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 420 с.
55. Ладохина, И.Ю. Дифференцированный подход в современной начальной школе. Определение ведущей модальности и сенсорной активности каждой модальности [Текст] / И.Ю. Ладохина // Наука и школа. - №4 – 2010. - С.110-112
56. Леонтьев, А.А. Психологические единицы порождения речевых высказываний/ А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1981. – 307 с. (с.132)
57. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
58. Локтионова И.Ю. Развитие коммуникативной среды в образовательном учреждении/ И.Ю. Локтионова// Начальная школа. - 2010. - № 12. - с. 4-9.
59. Максимчук Г. Інтерактивні методи навчання української мови / Г. Максимчук, І. Хом'як // Дивослово. – 2012. – № 8. – С. 18–21.
60. Мали Л.Д. Коммуникативно-деятельностный подход на уроках литературного чтения в начальной школе/ Л.Д. Мали// Начальная школа плюс до и после. - 2012. - № 8. - с. 76-80.



61. Мельничайко О. І. Рідна мова. Комунікативні вправи: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 48 с.
62. Менчинская Н.А. Речевая деятельность. М.: Педагогика, 1998. – 237 с. (с.125)
63. Мусницкая Е. В. Контроль в обучении иностранным языкам: 100 вопросов к себе и ученику / Е. В. Мусницкая. – М. : Дом педагогики, 1996. – 192 с.
64. Нагулин Д.Ю. Трудности, возникающие при обучении аудированию // Вестник КАСУ. – 2005. – №2. – С.25-31 (с.25)
65. Неупокоева Н.М. Коммуникативная культура педагога/ Н.М. Неупокоева. - Курган, 2004.- 32 с.
66. Никитина, Л. Л. Аудирование как средство развивающего обучения / Л. Л. Никитина // Иностранные языки в школе. -2014.-№10.-С. 26-32.
67. Ніколаєва С. Ю., Петращук О. П. Тестовий контроль лексичних навичок аудіювання (англійська мова) / С. Ю. Ніколаєва. – К. : ЛЕНВІТ, 1997. – 91с.
68. Ніколаєва С.Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання докт. пед наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
69. Палихата Е. Я. Методика навчання українського діалогічного мовлення учнів основної школи. – Тернопіль: ТДПУ, 2002. – 271 с.
70. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев и др.– М. : Школа– Пресс, 2000.– 512 с.
71. Пентилюк М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 2–5.

72. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навч. посіб. / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – К. : Ленвіт, 2006. – 134 с.
73. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15–20.
74. Пентилюк М. Уроки розвитку зв'язного мовлення чи комунікативних умінь і навичок / М. Пентилюк // Диво слово. – 2010. – № 3. – С. 2 – 5.
75. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : Теорія, практика, досвід : метод. посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АСК, 2002. – 135с.
76. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – с. 66-72.
77. Пономарьова К. І. Компетентнісний підхід до перевірки усних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів // Початкова школа. – 2009. – № 12. – С. 6 – 14.
78. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя./Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
79. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /сост.послесл. А.В. Брушлинский, К.А. Абульхано-Славская. СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
80. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : ПЕРСЭ; Логос, 2004. – 319 с.
81. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.

82. Савченко О.Я. Методика чтения у начальных классов: Посіб. для учителя. – К.: Освіта, 2007. – 334с.

83. Сатинова В.Ф. Некоторые вопросы обучения аудирования связной речи. / В.Ф.Сатинова //Обучение связной иноязычной речи в средней школе. – Минск: Народная асвета, 1990. –С. 46 -57.

84. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

85. Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух/ Иностранные языки в школе. – 2008. - №1. – с.8-15.

86. Темкина, В.Л. Роль монологической и диалогической речи в формировании лингвокоммуникативной культуры / В.Л. Темкина // Вестник ОГУ. – 2003. – №4. – С. 70 – 78

87. Уланович, О.И. Обучение иностранному языку как формирование автономно функционирующего иноязычного речевого механизма / О.И. Уланович // Актуальные проблемы современного научного знания. Материалы III Междунар. науч. конф, Пятигорск, 11-12 ян. 2010 г. – Пятигорск: ПГЛУиздат, 2010. – с.352-357. (с.354)

88. Утробина А.А. Методика преподавания и изучения иностранного языка: Конспект лекций. - М.: Приор-издат, 2006. - 112 с.

89. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – с. 63-74.

90. Цукерман Г. А., Поливанова К. Н.Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. — 2-е изд., испр. — М.: Генезис, 2003. — 128 с.

91. Черепанова Л.В., Ячменева Н.Е. Проблема обучения аудированию школьников на уроках русского языка: состояние и перспективы/Л.В.

Черепанова, Н.Е. Ячменева //Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки, 2018. - №6. – с. 155-166.

92. Чугунова, К.А. Формирование интереса к учебной деятельности / К.А. Чугунова, С.О. Щелина // Молодой ученый. - 2016. - № 2. – с.825 – 828.

93. Штанов А.В. Роль различных форм учебного чтения вслух в формировании и развитии навыков аудирования иноязычной речи // Филологические науки в МГИМО : сборник науч. трудов. № 18 (33) / МГИМО(У) МИД России ; отв. ред. Л.Г. Кашкуревич. – М. : МГИМО-Университет, 2004. – 188 с. – С.133-152.

#### **Ресурси засобів масової інформації, інформаційні портали**

94. Офіційний сайт Димківського навчально-виховного комплексу Глибоцької селищної ради Чернівецької області. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://dimca.cv.ua/?page\\_id=36](http://dimca.cv.ua/?page_id=36)