

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**Психолого-педагогічний факультет**  
**Кафедра початкової освіти**

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ Павлик О.А.  
(підпис) (прізвище, ініціали)

Реєстраційний № \_\_\_\_\_

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 р.

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 р.

**ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ СПРИЙМАТИ,  
АНАЛІЗУВАТИ Й ОЦІНЮВАТИ УСНУ ІНФОРМАЦІЮ В УМОВАХ  
РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ВЗАЄМОДІЄМО УСНО»**

Кваліфікаційна робота  
студентки групи ЗПО м -15  
ступінь вищої освіти магістр  
спеціальності 013. Початкова освіта  
**Вітренко Ірини Сергіївни**

Науковий керівник:  
кандидат філологічних наук,  
доцент **Пруняк В.В.**

Оцінка:

Національна шкала \_\_\_\_\_

Шкала ECTS \_\_\_\_\_

Кількість балів \_\_\_\_\_

Голова ЕК \_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК \_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_ (підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_ (підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_ (підпис) (прізвище, ініціали)

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ АУДИТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	9
1.1. Педагогічні і психологічні особливості формування навичок аудіювання у дітей молодшого шкільного віку .....	9
1.2. Зміст і напрями роботи щодо формування навичок аудіювання у молодших школярів.....	19
1.3. Аналіз чинної програми та підручників щодо забезпечення аудитивних умінь відповідно до вимог змістової лінії «Взаємодіємо усно».....	26
Висновки до розділу I.....	31
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ СПРИЙМАТИ, АНАЛІЗУВАТИ Й ОЦІНЮВАТИ УСНУ ІНФОРМАЦІЮ.....	34
2.1. Визначення початкового стану сформованості навичок аудіювання та говоріння в учнів 3 класу.....	34
2.2. Експериментальна методика формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати й оцінювати усну інформацію.....	45
2.3. Результати експериментального дослідження.....	67
Висновки до розділу II.....	72
ВИСНОВКИ.....	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	79
ДОДАТКИ.....	85
Додаток А.....	85
Додаток Б.....	86
Додаток В.....	87

## ВСТУП

Основним своїм завданням сучасна шкільна освіта вбачає становлення компетентної, інтелектуальної особистості, яка під час шкільного навчання і по його завершенні може самостійно здобувати знання і працювати в умовах постійного розширення інформаційного простору. Реалізація цього завдання великою мірою залежить від того, чи вміють школярі самостійно сприймати, усвідомлювати, переосмислювати, об'єктивно оцінювати інформацію і практично її застосовувати у своїй мовленнєвій діяльності. Загальновідомо, що формування загальної культури, інтелектуального розвитку школярів, становлення їх творчої мовної особистості неможливі без набуття учнем ключових та предметних компетентностей. Чи не найважливіша роль у цьому складному й водночас відповідальному процесі належить розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності – читання, письма, говоріння та аудіювання. Тож не випадково у чинній шкільній програмі основною метою мовно-літературної освітньої галузі «є «формування мотивації вивчення української мови; розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності; формування комунікативної та інших ключових компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; розвиток логічного, критичного та образного мислення, мовленнєво-творчих здібностей; формування готовності до вивчення української мови в гімназії» [50, с.6].

Реалізація цієї мети на практиці можлива за умови виконання цілої низки завдань, з-поміж яких найважливішими, на нашу думку, є такі: 1) «виховання в учнів позитивного емоційно-ціннісного ставлення до української мови, формування пізнавального інтересу до рідного слова, прагнення вдосконалювати своє мовлення»; 2) «залучення молодших школярів до практичного застосування умінь з різних видів мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях» [50, с. 6]. Як бачимо, кожне з цих завдань пов'язане з розвитком мислення і мовлення учня, а всі названі

вміння належать до пріоритетних завдань становлення і розвитку компетентної мовної особистості. Важливе місце у цьому процесі посідає усне мовлення, оскільки «найбільшу кількість інформації людина отримує завдяки усним видам мовленнєвої діяльності, тобто через слухання-розуміння та говоріння» [54, с.4].

Дослідження питань отримання і передачі усної інформації учнями належить до відносно нових проблем психології, педагогіки та лінгводидактики. Причиною цього є те, що і вчителі, і методисти зосереджували основну увагу на формуванні вмінь молодших школярів читати і писати. Однак сучасна шкільна практика, дослідження науковців (Н. Бондаренко, М. Вашуленко, О. Глазова, В. Горецький, І. Гудзик, Т. Донченко, С. Дубовик, В. Капінос, Т. Ладиженська, А. Ляшкевич, Е. Палихата, К. Пономарьова, О. Харченко, І. Цєпова, С. Цінько, Г. Шелехова та ін.) переконують у необхідності розвитку всіх видів саме усної мовленнєвої діяльності – аудіювання і говоріння.

Традиційно під аудіюванням дослідники до недавнього часу розуміли сукупність умінь людини, пов'язані із сприйняттям і розумінням почутого. Однак такий підхід до тлумачення суті цього виду мовленнєвої діяльності значно обмежує його роль і потенційні можливості у формуванні повноцінної навички комунікації. Тому сьогодні до аудіювання відносять не тільки вміння слухати і розуміти почуте, а й аналізувати, інтерпретувати й оцінювати його, і що дуже важливо – бути готовим використовувати почуту інформацію в різних комунікативних ситуаціях. Тому не викликає жодних сумнівів той факт, що аудіювання у вузькому значенні слова (уміння слухати і розуміти почуте), на наш погляд, аж ніяк не передбачає формування в учнів умінь аналізувати й оцінювати почуте, а тим більше згодом потенційно використовувати його у своїй комунікативній практиці. Таким чином, уперше у сучасній лінгводидактиці, а відтак і у новій шкільній програмі не тільки розширено термін «аудіювання», а й чітко поєднуються вимоги до формування в молодших школярів умінь та навичок аудіювання і говоріння

(отримання і передачі інформації) як двох сторін одного спільного процесу – усномовленнєвої комунікації. Такий підхід, на наше глибоке переконання, дозволить більш ефективно підійти до процесу формування і розвитку комунікативної компетентності школярів, надійно забезпечивши їх практичне оволодіння навичками усної мовленнєвої діяльності завдяки засвоєнню елементарних умінь використання у власній комунікативній діяльності двох взаємопов'язаних і взаємозумовлених фаз усного спілкування – аудіювання і говоріння. Цей факт є одним з найбільш вагомих аргументів, що свідчить про актуальність досліджуваної проблеми.

Бесіди з учителями та учнями, наші спостереження за мовленнєвою діяльністю школярів під час відвідування уроків свідчать про те, що діти стикаються з великими труднощами сприймання й усвідомлення пояснень учителя. Їм досить складно підготувати усну розповідь у формі зв'язного монологічного викладу на основі почутої інформації. Учні навіть 3-4 класу не можуть під час слухання правильно і швидко добирати потрібний матеріал, виокремлювати головне, не володіють уміннями переказувати детально і стисло почуте чи прочитане тощо. І це, безперечно, не може не позначитися як на формуванні повноцінних навичок говоріння, так і на оволодінні комунікативними навичками усного мовлення в цілому.

Проведене нами анкетування учителів початкової ланки освіти засвідчило, що формуванню навичок аудіювання і говоріння приділяється недостатня увага. Це пояснюється, на нашу думку, такими причинами: 1) відсутністю чітко визначеної методики використання текстів для аудіювання; 2) браком завдань для визначення основної думки його, позиції автора, інтерпретації та оцінювання вчинків героїв тощо; 3) використанням роботи з почутим лише для сприймання, розуміння і відтворення тексту в його незмінному вигляді; 4) відсутністю готовності використовувати почуту інформацію в різних комунікативних ситуаціях.

Таким чином, відсутність чітко розробленої системи роботи з формування навичок аудіювання школярів на нових засадах, яка включала б

в себе систему завдань і вправ, спрямованих на формування вмінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати почуте, і була підґрунтям для формування навичок говоріння, не сприяє успішному формуванню цих життєво необхідних умінь. Адже в школі, по суті, здебільшого здійснюється лише контроль за сформованістю аудитивних знань на розуміння учнями тексту. З цією метою проводиться тестова перевірка здатності учнів в основному сприймати і розуміти зміст почутого, що, у свою чергу, породжує сумнів у вчителів щодо потреби спеціально формувати ці вміння на уроках рідної мови. Крім того, у шкільній практиці відсутній цілеспрямований комплексний підхід до формування в учнів навичок аудіювання і говоріння як взаємозумовлених і взаємопов'язаних процесів усної комунікації. Отже, потрібно, на наше глибоке переконання, розробити й апробувати у шкільній практиці комплексний підхід до розвитку усного мовлення на уроках української мови у початковій школі, який би враховував не тільки сприймання повідомлення, а й його аналіз, інтерпретацію та оцінювання. І це слугуватиме підготовкою у внутрішньому мовленні учня зворотної реакції на почуте, а найголовніше – сприятиме формуванню навичок застосовувати всю отриману інформацію для грамотного, логічного, комунікативно і стилістично довершеного власного усного висловлювання.

**Мета дослідження** – розробити й обґрунтувати на нових засадах експериментальну методику формування у молодших школярів умінь і навичок сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати почуте усне мовлення для подальшої взаємодії з процесом говоріння як двох взаємопов'язаних процесів усної комунікації. За основу дослідження ми взяли вимоги чинної шкільної програми з української мови для учнів 3 класу, розробленої під керівництвом О. Савченко.

Досягнення мети дослідження передбачало виконання таких **завдань**:

- 1) вивчити й проаналізувати психолого-педагогічну та лінгводидактичну літературу за темою дослідження;

2) визначити вимоги чинної програми до формування і розвитку аудитивних умінь і навичок у 3 класі;

3) вивчити передовий досвід роботи вчителів початкових класів;

4) розробити на основі нового підходу методичку формування вмінь і навичок сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію на уроках української мови у 3 класі і перевірити її ефективність.

**Об'єкт дослідження** – процес розвитку аудитивних умінь молодших школярів на уроках української мови.

**Предмет дослідження** – система роботи з формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати й оцінювати усну інформацію в умовах реалізації змістової лінії «Взаємодіємо усно».

**Гіпотеза дослідження:** рівень аудитивних умінь учнів 3 класу значно підвищиться, якщо:

а) у процесі розвитку навичок аудіювання дотримуватися мотиваційного забезпечення мовленнєвої діяльності школярів на основі комунікативно-діяльнісного підходу;

б) під час засвоєння навичок усного мовлення орієнтувати учнів на необхідність формування вмінь і навичок сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію;

в) у процесі усного спілкування враховувати фази мовленнєвої діяльності (орієнтування, планування, реалізації, контролю й корекції);

г) на уроках української мови навчити учнів імовірного прогнозування та осмислення почутої інформації і на основі дібраних вправ та завдань забезпечити формування і розвиток на основі почутого спеціальних мовленнєво-комунікативних умінь, необхідних учням 3 класу, щоб висловлюватися і спілкуватися в життєвих та навчальних ситуаціях за допомогою монологічного і діалогічного мовлення.

Під час проведення дослідження використовувались такі **методи:**

а) *теоретичні:* аналіз психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури за темою дослідження; узагальнення педагогічного досвіду

вчителів початкових класів; б) *емпіричні*: бесіди з учителями та учнями, анкетування вчителів, спостереження й аналіз уроків, спостереження за мовленнєвою діяльністю школярів, педагогічний експеримент, аналіз усних висловлювань школярів, тестування, кількісний та якісний аналіз результатів дослідження, метод математичної обробки отриманих результатів.

**Експериментальною базою дослідження** слугував КЗ «Петрівське навчально-виховне об'єднання «ЗОШ I-III ступенів – гімназія» Петрівської селищної ради Петрівського району Кіровоградської області.

**Апробація результатів дослідження** відбувалася на засіданні районного методичного об'єднання вчителів початкових селища Петрове, а також у доповіді «Формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати й оцінювати усну інформацію як лінгводидактична проблема змістової лінії «Взаємодіємо усно»/ І.С. Вітренко, В.В. Пруняк// Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції [Кривий Ріг, 21 листопада 2019 р.]/ МОНУ, Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг: КДПУ. – С.303-308.

**Новизна дослідження:** уточнено зміст змістової лінії «Взаємодіємо усно», розроблено систему вправ і завдань, спрямовану на формування вмінь в учнів 3 класу сприймати, аналізувати й оцінювати усну інформацію в умовах реалізації змістової лінії «Взаємодіємо усно».

**Практичне значення** дослідження полягає в тому, що в ньому на нових засадах розроблено методичку формування навичок сприймати, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати почуте, яка слугуватиме базою для ефективного розвитку усного мовлення на основі поєднання двох видів мовленнєвої діяльності аудіювання і говоріння. Результати дослідження можуть бути використані на уроках української мови у початкових класах.

**Структура роботи.** Робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури (63 найменування) та трьох додатків. Загальний обсяг роботи – 89 с. Обсяг основного тексту займає 78 с.



## РОЗДІЛ I

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ АУДИТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

#### 1.1. Педагогічні і психологічні особливості формування навичок аудіювання у дітей молодшого шкільного віку

Основна мета сучасної шкільної освіти полягає у створенні умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, у вихованні покоління, здатного навчатися впродовж усього життя. Її реалізація значною мірою залежить від рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку особистості, бо саме від рівня сформованості цих умінь та навичок залежить, як вона сприйматиме нові знання, як оволодіватиме новими вміннями. Як бачимо, подальший інтелектуально-пізнавальний розвиток дитини великою мірою залежить від ступеня оволодіння нею всіма видами мовленнєвої діяльності – слуханням, говорінням, читанням і письмом. І тут варто акцентувати увагу на тому, що реалізація у процесі навчально-пізнавальної діяльності зазначених видів мовленнєвої діяльності неоднакова. Дослідниками встановлено, що менше всього ми пишемо (якщо це не пов'язано з професійною діяльністю), а більше всього слухаємо чи говоримо (це залежить від особистих властивостей людини). За даними американських психологів, у середньому 40% часу ми слухаємо, 35% говоримо, 16% читаємо і лише 9% пишемо. З цього випливає, що найбільшу кількість інформації ми отримуємо завдяки усним видам мовленнєвої діяльності.

Фактично всі види мовленнєвої діяльності можуть функціонувати самостійно, однак так чи інакше вони взаємозумовлені і взаємопов'язані між собою. Так, аудіювання і говоріння – це два взаємопов'язані компоненти усної форми мовлення, які в реальному житті перемежуються, оскільки у процесі слухання ми сприймаємо інформацію, готуємо у внутрішньому мовленні зворотну реакцію на почуте, а потім використовуємо її під час говоріння. Таким чином, формування умінь школярів сприймати, аналізувати

й оцінювати усну інформацію, на думку сучасних дослідників, продиктована самою життєвою необхідністю, коли людина потрапляє в умови щоденно зростаючого потоку інформації, яку необхідно сприйняти, зорієнтуватися в ній і згодом ефективно використати.

Уміння адекватно сприймати на слух, аналізувати й оцінювати усне мовлення лежить в основі володіння мовою. Ще не так давно розвиток цих умінь стосувався переважно навчання іноземних мов. Істотним недоліком у роботі над формуванням навичок різних видів мовленнєвої діяльності, на нашу думку, було те, що робота над ними проводилась не комплексно, взаємопов'язано, а розрізнено. Для цього у попередніх шкільних програмах (наприклад, 2016 р.) було окремо сформульовано вимоги до розвитку читання, письма та говоріння. Так, наприклад, у передмові до цієї програми зазначалося: «Важливо, щоб в організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках склалися такі ситуації, які спонукали б їх до говоріння. З цією метою використовуються сюжетно-рольові ігри, в яких умовно визначається місце дії (*у класі, автобусі, парку, магазині*), співрозмовник (*товариш, молодший брат, мама, гість з іншого міста, села*), мета висловлювання (*про щось розповісти, повідомити, переконати, виправдатись тощо*)» [38, с.5]. Вимог до формування навичок аудіювання цією програмою не передбачено.

Однак останнім часом ця методична проблема стала поступово вирішуватися, адже йдеться, як справедливо наголошує І. Гудзик, не лише про слухання, а й про адекватне сприймання почутого, «уміння слідкувати за розгортанням думки, захоплювати не лише факти, а й зв'язки між ними, не лише зміст, а й смисл сказаного, уявляти почуте, відчувати красу мови – це аж ніяк не просто, і цього потрібно вчити» [16, с. 4]. Відповідно до цього хочемо наголосити ще на тому, що у зв'язку із запровадженням в життя ідей НУШ у чинній шкільній програмі виділено окремо змістову лінію «Взаємодіємо усно». У ній передбачено формування вмінь «сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях» [50, с. 6]. Це означає,

що нарешті два види мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння і говоріння) стали розглядати як дві взаємопов'язані і невіддільні частини усного спілкування.

Досить важливим для нашого дослідження є застереження академіка М. Вашуленка, який зазначає, що «з чотирьох видів навчальної мовленнєвої діяльності, вчителі найменше приділяють уваги аудіюванню (слуханню і розумінню), сподіваючись, очевидно, що дитина, яка опанувала мову в дошкільному віці, не потребує в цьому спеціальних навчальних вправ» [6, с. 14]. Наслідком такого стану речей, на думку багатьох дослідників, є те, що низький рівень оволодіння учнями навичками говоріння залежить від недостатньої сформованості у них умінь і навичок аудіювання. Слухання-розуміння є основою спілкування, тому саме з нього починається оволодіння усною комунікацією. Аудіювання як необхідний компонент і умова спілкування забезпечує успіх в опануванні усного мовлення.

Проблемі формування і розвитку аудіативних умінь і навичок приділено належну увагу в дослідженнях відомих психологів, лінгвістів, методистів (В. Андросюк, М. Антонюк, Т. Винокур, Н. Висотська, І. Гудзик, М. Жинкін, І. Зимняя, З. Кочкіна, Т. Ладиженська, М. Львов, О. Леонтьєв, Н. Ожегова, І. Синиця та ін.). Деякі питання теорії і практики формування аудіативних умінь школярів знайшли своє відображення в дослідженнях В. Андросюка [2], який вивчав особливості розуміння наукового тексту; М. Антонюк [3] дав порівняльну характеристику розуміння учнями мовленнєвої інформації залежно від способу її сприймання; І. Гудзик [14] обґрунтувала необхідність навчання школярів аудіювання, розробила дидактичний матеріал для навчання учнів розуміння усного мовлення тощо.

Як наголошують вітчизняні психологи (Г. Костюк, Д. Ніколенко та ін.), «велике значення має сприймання усного мовлення, яке посідає основне місце в мовленнєвому спілкуванні. За останніми науковими даними, воно дорівнює 45% загального спілкування, в учнів досягає навіть 75%» [26, с.168]. Під час уроку вчитель пояснює навчальний матеріал, пропонує учням

послухати висловлювання, ставить запитання, просить пояснити, проаналізувати почуте. Тому якість засвоєння інформації великою мірою залежить від рівня аудитивних умінь учнів. Разом з тим Н. Висотська слушно зазначає, що «робота з формування навичок і вмінь говоріння чи конспектування виявляється малоефективною через недостатню сформованість умінь і навичок аудіювання» [8, с. 131]. Цю ж думку поділяє і М. Львов, який зазначає, що на уроці до 50% усного мовлення вчителя не сприймається або не усвідомлюється певною частиною учнів [34, с. 37].

Розглянемо детальніше суть процесу **аудіювання** як виду мовленнєвої діяльності. Аудіювання – «це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення» [25, с. 233]. Воно являє собою одночасне сприйняття на слух виголошеної вголос інформації, ідентифікацію мовних одиниць різних рівнів у їх зв'язку та розуміння й осмислення почутого. Як бачимо, цей вид мовленнєвої діяльності є надзвичайно складним і багатоаспектним утворенням: він передбачає сприйняття і розрізнення фонетичних, лексичних, синтаксичних одиниць, включаючи сюди і текст, а також вміння слухати і розуміти зв'язне висловлювання. Розглядаючи аудіювання (за визначенням М. Львова), як «сприймання мовлення на слух і розуміння його, один із чотирьох видів мовленнєвої діяльності поряд з говорінням, читанням і письмом» [34, с.37], слід наголосити на тому, що воно забезпечує сприймання і розуміння усного мовлення, оскільки аудіювання є рецептивною формою спілкування і характеризується внутрішньою активністю слухача, активністю, яка не виражена зовнішньо. Результатом аудіювання слід вважати розуміння/нерозуміння слухачем висловлювання.

Під аудіюванням дослідники розуміють такий вид мовленнєвої діяльності, що полягає в одночасному сприйнятті і розумінні мовлення.

Психологи І. Зимня, В. Зінченко, С. Рубінштейн та ін. «більш детально характеризують поняття «аудіювання», визначаючи його як самостійний вид мовленнєвої діяльності, який є рецептивним, реактивним, зовнішньо не вираженим, але внутрішньо активним слуховим і смисловим процесом

сприймання озвученого мовлення» [53, с.132]. Таким чином, аудіювання складається з двох процесів – сприймання і розуміння усного мовлення. Сприймання мовлення – це складний психофізіологічний процес, під час якого людина сприймає і переробляє почуту інформацію у всій її повноті. Розуміння – це відтворення людиною почутої інформації, перетворення мовних знаків у смисли. У зв'язку з цим, зазначає Н. Харченко, «до аудіювання обов'язково входять такі його елементи: сприймання і розуміння окремих слів, розуміння структури цілого речення, розуміння цілісного повідомлення» [53, с.137]. Сучасна навчальна програма орієнтує вчителя на необхідність врахування ще одного компонента процесу розуміння – інтерпретацію почутого. Під *інтерпретацією* ми розуміємо основане на власному розумінні трактування сприйнятої інформації.

Вивчивши і проаналізувавши різні погляди вчених на сутність процесу аудіювання, враховуючи вимоги Державного стандарту та чинних типових навчальних програм, ми пропонуємо таке визначення цього виду мовленнєвої діяльності: **аудіювання** – це внутрішньо активний процес одночасного сприймання на слух, аналізу, інтерпретації й оцінювання виголошеної вголос інформації, що базується на ідентифікації мовних одиниць різних рівнів у їх зв'язку, кінцевим результатом якого є розуміння й осмислення озвученого мовлення.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури дає підстави стверджувати, що процес навчання аудіювання являє собою науково обґрунтовану, цілеспрямовану і цілісну систему, яка складається з трьох взаємодіючих рівнів: а) рівня формування перцептивної бази аудіювання; б) рівня формування аудіювання як виду мовленнєвої діяльності; в) рівня забезпечення оволодіння усним мовленням [62, с.90]. На першому рівні відбувається сприйняття реципієнтом звуків, слів, словосполучень і речень, формуються необхідні навички сприйняття та ідентифікації мовних одиниць, вірогідного прогнозування форми і змісту слів, які сприймаються, та успішного використання оперативної пам'яті.

Механізм прогнозування дозволяє визначати наперед хід думок мовця, полегшуючи у такий спосіб сприйняття й осмислення почутого. Другий етап базується на формуванні і розвитку перцептивних умінь, пов'язаних з розумінням й осмисленням змісту почутої інформації, і дозволяє слухачеві орієнтуватися в ситуації спілкування. Слухач, як слушно зазначають І. Цєпова та О. Харченко, «внутрішньо повторює інформацію, яка ним сприймається, підтримуючи тим самим слухання й контролюючи власне розуміння» [54, с.10]. На основі цього припущення можемо зробити висновок про неперевершені можливості аудіювання у розвитку не тільки всіх видів мовленнєвої діяльності людини, а й у глобальному розвитку її мовлення, становлення творчої мовної особистості, яка б повністю відповідала запитам сучасного суспільства. Чим більше і якісніше людина слухає і сприймає потрібну їй інформацію, тим краще розвиваються її комунікативні здібності, формується комунікативна компетентність. Третій етап має пряме відношення до забезпечення розвитку усного мовлення людини, оскільки аудіювання і говоріння, як ми вже зазначали, являють собою два взаємопов'язані процеси усної комунікації. Отже, ми бачимо, що всі три названі етапи взаємозумовлені і логічно впливають один із одного.

Важливо також підкреслити, що ефективність сприймання адресатом усного висловлювання залежить від того, настільки зрозуміло, виразно і чітко він висловлюється, від його темпу мовлення, інтонації, гучності мовлення. З іншого боку, багато чого залежить також і від підготовленості слухача до сприймання усного матеріалу, рівня сформованості його аудитивних умінь. Сучасні дослідники вважають, що труднощі, що виникають під час слухання і розуміння інформації пов'язані, як правило, з механізмом сприймання інформації, до якого входять короткочасна і довгочасна пам'ять, осмислення, ймовірне прогнозування. Вирішити цю проблему, на думку Г. Шелехової, «можна шляхом систематичного, регулярного та цілеспрямованого виконання відповідних вправ для розвитку всіх компонентів цієї діяльності, а саме: сприймання на слух, короткочасна та

довгочасна пам'ять, імовірне прогнозування та осмислення) шляхом побудованих з урахуванням функціонування мовних механізмів аудіювання, структурної організації цього виду мовленнєвої діяльності» [ 62, с.90].

Дослідники В. Ільїна і З. Кличникова експериментально довели, що в мовленнєвій діяльності, зокрема під час аудіювання та говоріння, увага мовців, як правило, зосереджується на змістовому боці. Що ж стосується самого мовлення і мовних особливостей висловлювань, то вони переважно не усвідомлюються або фіксуються нашою увагою частково.

Серед труднощів, пов'язаних із сприйняттям текстів, психологи Л. Доблаєв, І. Зимняя, О. Соколов, З. Кличкова та ін. називають тематику і структуру тексту, зміст висловлювання, стиль, тип та форму викладу повідомлення – діалогічну чи монологічну. Так, у їх працях зазначається, що структура, наприклад, наукових текстів простіша від художніх, але останні сприймаються на слух краще, оскільки вони цікавіші й доступніші для учнів. Психолог Г. Костюк стверджує, що діалогічна форма мовлення у процесі спілкування сприймається легше, ніж монологічна. Монолог потребує від слухача «добре розвиненої слухової пам'яті, високого рівня розвитку вірогідного прогнозування, логічного мислення» [26, с.36].

Як ми вже зазначали, аудіювання є надзвичайно складним видом розумової діяльності. Учителеві необхідно знати механізм аудіювання, який складається із сприймання акустичних сигналів, розпізнавання їх та смислової інтерпретації (розуміння) почутого. Слухач чує безперервний потік акустичних сигналів, і йому треба розпізнати в ньому впорядковане повідомлення, декодувати його. Це багатоступеневий процес, щодо особливостей якого серед психологів точаться дискусії. Однак серед усього іншого очевидним є той факт, що у безперервному потоці звуків, перш за все, треба розпізнати окремі елементи, тобто виконати елементарний синтез. Він здійснюється на основі володіння слухачем системою даної мови, що дає йому можливість ідентифікувати акустичні сигнали як звуки певної мови, розрізнити певні комплекси цих звуків, розпізнати в них частини слів.

Наступний крок являє собою синтез більш високого рівня. Він передбачає корекцію, більш глибоку оцінку частини висловлювання шляхом встановлення його співвідношення з контекстом та зв'язку з попередніми елементами, включаючи і прогнозування наступної частини інформації. При цьому слід зважати на той факт, що почута і сприйнята окрема мовна одиниця без зв'язку з іншими запам'ятовується лише на кілька секунд. Далі здійснюється аналіз, встановлюється відповідність сприйнятого сигналу тому образу, який уже зберігається в пам'яті і з яким асоціюється почуте. Цей образ-уявлення спирається на минулий досвід слухача, який дає йому змогу оцінити ситуацію, контекст, врахувати перші елементи сприйнятого сигналу.

Важливою ланкою смислового сприймання є прогнозування з наступним аналізом його відповідності. Прогнозування та перевірка його достовірності здійснюється поелементно на всіх рівнях мовної системи і – дещо відстрочено – на загальному смисловому рівні. Сприймавши окремі звукові комплекси, ідентифікувавши попередньо їх як частини слів чи цілі слова, слухач чекає наступної порції інформації, смислових позначок на рівні речення чи групи речень, щоб визнати ідентифікацію адекватною.

Ми часто зустрічаємось з випадками, як деякі учні безпорадно намагаються дослівно відтворити почуте, не вміючи виділити в ньому основне, побачити ключові слова, сполучення слів. Для багатьох учнів є проблемою відповісти точно на запитання, а не повторювати весь блок інформації, в якому є і відповідь на поставлене запитання, і треба навчитись побачити її, відділити від решти змісту.

Розуміння сприйнятого на слух тексту значною мірою залежить від сприйнятих на слух й усвідомлених фрагментів матеріалу. Психологи виділяють такі рівні розуміння цілого тексту:

а) фрагментарне розуміння, яке полягає в тому, що слухач сприймає з мовленнєвого потоку й ідентифікує окремі слова, вирази, уривки, які ще не складають цілої картини;



б) загальне розуміння почутого пов'язане із сприйняттям інформації в цілому, без усвідомлення її деталей;

в) детальне розуміння – це усвідомлення як загального змісту тексту, так і його деталей, хоча смисл тексту та його підтекст можуть залишатися в цілому незрозумілими;

г) критичне розуміння, коли адекватно сприймається і логічна інформація, її смисл, і емоційний план тексту, авторська позиція; до того ж формується власне бачення того, про що йдеться в тексті [22; 26; 35 та ін.].

Аналізуючи розуміння тексту, слід брати до уваги глибину, чіткість, ясність розуміння інформації. Безпосереднім виявленням глибини розуміння є повнота, різнобічність сприйняття почутого. При цьому учителям слід пам'ятати, що різнобічність сприйняття передбачає насамперед усвідомлення мовцем зв'язків у процесі пізнання. Запам'ятовування учнями окремих неважливих ознак, невміння встановити логічні зв'язки між ознаками предмета, між явищами чи подіями свідчать про недостатню глибину розуміння ними тексту.

Різні рівні розуміння суттєво відрізняються чіткістю, ясністю розуміння – від невиразного, туманного уявлення про предмет, яке не має чіткого словесного вираження, до точного розуміння почутого, смисл якого може бути сформульованим своїми словами через узагальнення або завдяки певній творчій переробці матеріалу.

Робота з аудіювання не передбачає виявлення рівня розуміння прослуханого за допомогою розгорнутих висловлювань учнів. Однак межі цього виду мовленнєвої діяльності все ж дозволяють здійснити досить глибоку перевірку розуміння. З психологічної точки зору, дуже виправданим є такі завдання, які передбачають використання немовленнєвих засобів перевірки (виконання певної дії, малюнок до певного епізоду чи ситуації тощо) або навіть однослівні відповіді на запитання. Очевидно, що за допомогою добре укладеної серії запитань з варіантами відповідей можна

перевірити глибину й чіткість розуміння, не обтяжуючи перевірку усними чи письмовими висловлюваннями учнів.

Не будемо забувати, що це останнє (вміння самотійно з належною глибиною висловитись про текст) є показником найвищого рівня розуміння, і його формування – важлива мета навчання мови. Ця мета реалізується в інших (безперечно, не менш потрібних і важливих) видах мовленнєвої діяльності – говорінні, письмі. Можливості аудіювання з цього погляду дещо обмежені, зате воно має незаперечну перевагу перед говорінням та письмом, бо дозволяє легко і швидко здійснити перевірку усіх учнів класу.

Важливим аспектом слухання – розуміння тексту є вміння уявити те, про що говориться, дати простір своєму власному баченню, власній фантазії. Справжнє розуміння можливе лише у тому разі, коли в уяві слухача постає певна картина і ця картина буде більш менш адекватною. Особливо необхідно це при сприйманні художнього твору. І тут дуже важливо вчителям не забувати пораду психологів: «уява дитини раннього віку обмежена можливостями безпосередньої пам'яті, вона має «відтворювальний» характер, тому істинна творча уява виникає на досить пізньому етапі розвитку» [22, с. 287]. Отже, коло дитячої уяви обмежене життєвим досвідом, і робота з розвитку уяви при слуханні є досить важливим елементом розвитку аудитивних умінь.

На результат аналізу сприйнятого на слух повідомлення впливає також ситуація мовлення, зокрема, емоційний стан, стосунки учасників комунікації, наявність чи відсутність попередньої установки, психологічної готовності сприймати текст певного змісту, шукати в ньому ті чи інші елементи змісту. Тому те повідомлення, яке було сприйняте, за структурою, змістом і смислом може значно відрізнятись від того, що передав мовець, а також від того, що сприйняв би за подібних обставин інший слухач. Це ставить перед учителем складне завдання щодо перевірки розуміння прослуханого, яке має виявити і точність сприйняття інформації, і власне ставлення учня до почутого.

Вагомих результатів у розвитку умінь слухати і розуміти почуте можна досягти лише тоді, коли буде розвинено увагу дітей. Увага – це вміння не відволікаючись слухати все більші за обсягом, усе складніші висловлювання, спираючись не лише на ненавмисну (мимовільну), а й на навмисну (довільну) увагу, яка потребує внутрішнього зусилля, вміння зосередитися на одному, відсторонюючись від іншого. В учнів початкових класів ще переважає мимовільна увага. Тому перед учителем постає проблема до чіткого відбору матеріалу для слухання. Це насамперед стосується теми, жанру, обсягу, ступеня складності інформації, темпу виголошення тощо. За всіма цими ознаками матеріал має відповідати і віковим особливостям учнів та рівню їх реальної мовної підготовки.

Під час розвитку довільної уваги і пам'яті учнів учителеві слід привчати дітей сприймати почуте тільки після одного прослуховування. В іншому випадку той факт, що педагог обов'язково повторить завдання, запитання, перечитає текст, знижує концентрацію уваги, перешкоджає виробленню установки на уважне слухання, усвідомлення сказаного. Не слід перебільшувати можливості школярів, особливо на перших етапах навчання і чекати від них повноцінного розуміння висловлювання у ході його сприймання, але важливо враховувати, що саме це вміння потрібне у звичайному (шкільному та позашкільному) користуванні мовою, і саме воно має бути метою навчання.

Ще одним досить важливим, на наш погляд, моментом у роботі над розвитком аудитивних умінь молодших школярів є перевірка вчителем розуміння фактичного матеріалу. Це не означає, що учні повинні відповісти на елементарні запитання «де?», «куди?», «як?», «чому?», «для чого?» і т. п. Тут важливо, щоб діти помітили і зрозуміли причинно-наслідкові зв'язки у тексті, його загальний смисл, основну думку, щоб вони змогли пов'язати почуте із власним життєвим досвідом, сформулювати власну думку про почуте, порівняти її з думками інших і т. д. Та все це можливе лише за умови належного розуміння фактичного змісту тексту. Саме ця частина проблеми є

основною у застосуванні завдань текстового характеру, що перевіряють передусім розуміння фактичного змісту тексту.

На думку І. Гудзик, такий підхід до перевірки розуміння прослуханого часом оцінюють негативно, говорячи, що готові відповіді надто спрощують завдання. Однак важливо врахувати, що саме пропонується учневі: а) вислухати текст так, щоб добре зрозуміти його і по можливості не пропустити жодної деталі; б) вислухати запитання і зрозуміти його сутність; в) вислухати варіанти відповідей, зрозуміти кожен з них, побачити між ними різницю і вибрати один, правильний варіант, що дійсно відповідає текстові [16, с.15]. Зауважимо, що таке завдання для дітей часто викликає труднощі, адже «лише порівняно невелика частина учнів класу виконує завдання безпомилково – а йдеться ж про «найпростіший» фактичний рівень розуміння тексту» [16, с.15].

Виходячи з того, що аудіювання, крім слухання і сприйняття усного тексту, передбачає ще й сприймання на слух одиниць різних мовних рівнів, учителеві слід ретельно спланувати роботу для розвитку орфоепічних, лексичних та граматичних умінь. Як зазначає І. Гудзик, «учень набагато легше навчиться чути особливості мовних одиниць, якщо він вправлятиметься у їх вимовлянні» [15, с.7]. Швидкість сприймання писемного мовлення у молодших школярів ще недостатньо висока, і вони не встигають за усним мовленням, якщо воно виголошується у нормальному темпі. Тому важливим і необхідним для засвоєння мови є усне випередження.

Аналіз психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури показав, що аудіювання – це порівняно складний вид розумової та мовленнєвої діяльності, який характеризується певними психологічними особливостями. Для його успішного розвитку необхідне знання дидактичних умов застосування. Тому знання психолого-педагогічних особливостей аудіювання допоможе вчителю найкращим чином організувати роботу щодо формування умінь і навичок слухати і розуміти почуте, що у свою чергу сприятиме ефективності мовленнєвого розвитку школярів.

## 1.2. Зміст і напрями роботи щодо формування навичок аудіювання у молодших школярів

Формування навичок аудіювання відповідно до вимог шкільної програми передбачається впродовж усього періоду навчання дитини у початковій школі. Зміни акцентів і підходів до навчання мови у період реформування освіти в Україні зумовлюють певні новації, які знаходять своє відображення у шкільних програмах останнього часу. Це стосується також і змін у змісті і напрямках роботи щодо формування аудитивних умінь та навичок говоріння. Так, якщо у програмі 2016 р. [38] наголошується на тому, що формування аудитивних умінь передбачається в усіх класах на рівні звуків, складів, слів, словосполучень, речень, текстів, то у чинних програмах вся аудитивна робота зводиться лише до рівня тексту: учень «уважно слухає репліки співрозмовника, уточнює почуте в діалозі з огляду на ситуацію спілкування; сприймає уважно монологічне висловлення з конкретною метою; розуміє й адекватно виконує навчальні дії відповідно до прослуханої інструкції, настанови вчителя» тощо [50, с.7]. На наше глибоке переконання, робота з формування аудитивних умінь та навичок молодших школярів повинна обов'язково включати в себе дидактичний матеріал, в якому би були послідовно представлені одиниці різних мовних рівнів. Адже перш ніж навчити дитину слухати, сприймати і розуміти інформацію, вона повинна навчитись вирізняти певну мовну одиницю висловлювання з-поміж інших, ідентифікувати її, осягнути, зрозуміти, а вже потім використати у своїй комунікативно-мовленнєвій практиці. Це є однією із основних вимог аудіювання, яка полягає в тому, щоб здобувач освіти навчився ідентифікувати мовні одиниці різних рівнів у їх зв'язку, а відтак зрозумів й осмислив почуте. Тому не випадково, на нашу думку, автори навчального посібника для студентів «Методика викладання української мови» [Коваль], вважають, що механізм аудіювання повинен включати:

- «сприймання потоку звуків і розпізнавання в ньому слів, речень, абзаців

тощо;

- усвідомлення значень слів, речень, абзаців» [25, с.234].

Єдине, що варто, на наше переконання, було б додати до цього переліку, це усвідомлення фактичного змісту тексту, його теми, основної думки.

Вивчення мовних одиниць різних рівнів дозволяє учителеві проводити роботу з аудіювання практично на кожному уроці. Тому у більшості випадків завдання на слухання не повинні бути відірваними від інших завдань уроку, а навпаки, бути елементом пізнавального процесу під час вивчення тієї чи іншої мовної одиниці. Так, вивчаючи, наприклад тему «Речення», можна запропонувати дітям визначити скільки слів у даному реченні, скільки з них іменників, прикметників і дієслів, скільки слів з наголосом на першому, другому, останньому складі, які із слів багатозначні і чому тощо.

Цей напрям роботи є досить важливим і необхідним для усвідомлення, аналізу і оцінювання почутої інформації. оскільки «сприймання значень кожної мовної одиниці є поштовхом для розвитку більш глибоких процесів – «стискування» змісту, в результаті чого у свідомості учня формуються поняття різного рівня узагальнення...», коли таким чином «учень досягає рівня розуміння загального змісту теми» [25, с.233].

Значення набутих учнем умінь слухати, розуміти й оцінювати почуте важко переоцінити у процесі формування у нього вмінь диференціювати актуальний і неактуальний зміст почутого. Саме аудіювання дозволяє учневі набути необхідних навичок визначати важливу, менш важливу і другорядну частину інформації. Таким чином, аудіювання сприяє виробленню умінь і навичок синтезувати й аналізувати не тільки сприйнятий текст, а у будь-яку навчальну інформацію, зокрема пояснення вчителя на уроці.

Більшість методистів вважають, що аудіювання слід навчати школярів за спеціальною методикою, оскільки воно суттєво відрізняється від інших видів мовленнєвої діяльності. Крім того, аудіативні вміння повинні забезпечувати учневі отримання набагато більше інформації, ніж він може її використати у своїй мовленнєвій діяльності. Фактично виходить, що рівень

пізнавального розвитку школяра і його пізнавальна активність прямо залежать від сформованості вмінь слухати і розуміти почуте.

Методист початкової освіти С. Дубовик пропонує організувати роботу з аудіювання за такими напрямками:

1) робота над слуханням-розумінням під час пояснення нового навчального матеріалу, коли особливо інтенсивно формуються звукові образи нових мовних одиниць та їх елементів;

2) акцентування уваги учнів на ролі процесу слухання-розуміння як необхідного елемента діалогічного мовлення, внаслідок чого учні усвідомлюють потребу слухання як необхідну умову продуктивного й успішного спілкування;

3) слухання-розуміння зв'язного тексту вчителя чи в аудіозаписі іншої особи монологічної, діалогічної чи змішаних форм мовлення [20,с.49].

Важливим моментом в організації аудіювання, як і інших видів мовленнєвої діяльності, є той факт, що в його основі лежить навчально-мовленнєва ситуація, яка зумовлює зміст висловлювання. Тому вчитель повинен чітко визначити для учнів комунікативне завдання, яке і буде відображати мету слухання. Крім того, слід пам'ятати, що аудіюванню, а також усім іншим видам мовленнєвої діяльності повинні передувати мотивація й усвідомлення необхідності у їх використанні.

Для успішної організації процесу аудіювання необхідно учнів спеціально підготувати. У підготовчій роботі зазвичай виділяють такі етапи:

1) вибір монологічного або діалогічного тексту для аудіювання. Основною вимогою тут є те, щоб тексти не тільки відповідали віковим особливостям школярів і були різними за жанрами (казки, короткі оповідання, розповіді про цікаві події чи пригоди), але й викликали захоплення у дітей, були інформативними, мали чіткий сюжет;

2) формування вчителем комунікативного завдання. Це завдання повинно відповідати меті аудіювання, бути конкретним і зрозумілим для учнів. Тому сформульоване вчителем завдання «Уважно прослухайте текст і

зрозумійте його зміст» не налаштує дітей до ефективного його прослуховування й усвідомлення. Комунікативне завдання вчитель може дібрати залежно від навчальної мети. Це може бути завдання на добір заголовку до тексту, визначення його основної думки, вираження свого ставлення до певного героя чи його вчинку, складання усної характеристики певного персонажа тощо;

3) організація словникової роботи після прослуховування учнями тексту. Учитель з'ясовує, які слова дітям незрозумілі, знаходить самостійно у тексті важкі для розуміння школярами слова, бо, як свідчить практика, діти рідко коли запитують про значення того чи іншого слова, хоча його семантика їм може бути невідома.

Забезпечення ефективності й успішності аудіювання можливе за умови дотримання цілої низки критеріїв добору текстів. Н. Правова присвятила цій проблемі спеціальну статтю «Відбір текстів для аудіювання та способи перевірки аудитивних умінь» [42]. У ній вона виділяє такі критерії:

1. Тематично-змістовий критерій. Він полягає у тому, щоби дібрані для навчального аудіювання тексти були цікавими, привабливими і доступними для дітей 1-4 класу, відповідали їх віковим особливостям, життєвому досвіду та інтересам [42, с.40].

2. Структурно-композиційний критерій. Зрозуміло, що текст з чіткою логічною структурою і простою для сприйняття композицією сприятиме кращому сприйняттю і запам'ятовуванню молодшими школярами. Важливо пам'ятати, що заголовок є дуже важливим елементом усвідомлення учнями загального змісту тексту, осмислення відповідної ситуації і прогнозування перебігу подій, що суттєво полегшує сприйняття почутого [42,с.40-41].

3. Жанрово-стильовий критерій. Більшість дослідників стверджують, що у дітей молодшого шкільного віку інтерес викликають короткі тексти розповідного характеру. Методисти рекомендують також використовувати твори різних фольклорних жанрів, оскільки в них часто використовуються повтори, що полегшує сприйняття і запам'ятовування.



4. Мовний критерій. Легкість, простота і доступність розуміння почутого великою мірою залежить від ужитих у тексті лексико-граматичних засобів, довжини і складності речень. Оптимальною для розуміння, на думку дослідників, має бути виголошена фраза до 11 слів [42, с.41].

5. Критерій доступності. Учитель повинен враховувати, що надто складні тексти важкі для сприйняття й усвідомлення учнями, а надто прості, навпаки, – позбавлять інтерес до пізнавального і розвивального процесу.

6. Критерій обсягу і тривалості звучання. Звичайно, навчання сприймати, усвідомлювати і розуміти текст слід розпочинати з невеликих і простих за структурою і змістом текстів. Шкільною програмою визначено обсяг текстів для аудіювання у кожному класі. Так, у 2 класі він становить 120-200 слів і передбачає 4 запитання з двома варіантами відповідей. У 3-4 класах збільшується обсяг тексту і варіантів відповідей – 6 завдань з трьома варіантами відповідей.

Ефективність роботи над формуванням умінь слухати і розуміти почуте великою мірою залежить від контрольних-оцінних дій учителя як на всіх етапах процесу аудіювання впродовж року, так і в кінці семестру та року.

Усі дослідники одностайно стверджують про те, що з самого початку розвитку мовлення у дитини повинні розвинути навички слухати й сприймати чуже мовлення. Тому справедливим у цьому випадку є міркування О. Божко, яка зазначає, що «процес формування й удосконалення навичок усного мовлення включає в себе формування в учнів спочатку аудитивних навичок, а потім навичок говоріння, що передбачає роботу над діалогічним та монологічним висловлюваннями» [4, с.14]. Таким чином, чітко сформовані аудіативні вміння молодших школярів не тільки сприяють розвитку у них доволі уваги, уваги, пам'яті, умінь слухати і розуміти завдання, зосереджуватись над його виконанням, а й забезпечують формування знань учнів молодшого шкільного віку про мову, її взаємопов'язану систему одиниць, розвиток усіх інших видів мовленнєвої діяльності – говоріння, читання і письмо.

### **1.3. Аналіз чинної програми та підручників щодо забезпечення аудитивних умінь відповідно до вимог змістової лінії «Взаємодіємо усно»**

Основною метою роботи з розвитку мовлення молодших школярів є формування у них умінь і навичок зв'язного мовлення, розвиток основних комунікативно-мовленнєвих умінь, відповідних рівнів писемного й усного монологічного та діалогічного мовлення, аудіювання та читання. Сучасна навчальна програма орієнтує вчителя щодо особливостей змісту роботи над зв'язним мовленням, вказуючи на формування і розвиток у певній послідовності і взаємозв'язку основних умінь і знань, які необхідно виробляти в процесі навчання відповідно до кожного року перебування дитини у початковій школі. Причому програми передбачають набуття учнями елементарних знань про усне і писемне мовлення, про особливості побудови висловлювань, зумовлених їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування.

У типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом О. Савченко, вказується на необхідність посилення уваги вчителів початкової школи до комунікативного розвитку і формування комунікативної компетентності як однієї з ключових компетентностей школярів. «Змістова лінія «Взаємодіємо усно», – зазначається у програмі, – спрямована на формування в учнів початкової школи умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей» [50, с.6]. Важливо підкреслити, що у цій програмі звертається увага не лише на акустичний і смисловий рівні аудіювання, а й на розвиток мовлення школярів, на формування у них навичок усвідомлення, інтерпретації та оцінювання почутого. Це дасть можливість їм навчитись формулювати, аналізувати, свої судження, виходячи з власного досвіду, інтерпретувати й оцінювати інформацію, використовуючи потім її в різних ситуаціях.

Розглянемо перелік вимог шкільної програми для учнів 1-4 класів щодо поетапного розподілу елементів змісту навчання й очікуваних його результатів під час формування навички аудіювання:

**Зміст навчання.** Перший етап - сприймання усної інформації.

**Очікувані результати здобувачів навчання:**

- учень 1 класу «з увагою *сприймає* усні репліки співрозмовника, *доречно реагує* на них; *виконує* навчальні та ігрові дії відповідно до прослуханої інструкції; *слухає й розуміє* коротке монологічне висловлення» [50, с7];

- учень 2 класу «з увагою *сприймає* усні репліки співрозмовника, *перепитує, доречно реагує* на них; *виконує* сприйняті на слух інструкції щодо виконання поставлених учителем навчальних завдань; *сприймає* монологічне висловлення й *використовує* усну інформацію з конкретною метою» [50, с.12];

- учень 3 класу «уважно *слухає* репліки співрозмовника, *уточнює* почуте в діалозі з огляду на ситуацію спілкування; *сприймає* уважно монологічне висловлення з конкретною метою; *розуміє* й адекватно *виконує* навчальні дії відповідно до прослуханої інструкції, настанови вчителя» [50, с.7];

- учень 4 класу «*сприймає* уважно усну інформацію; *ставить* уточнюючі запитання відповідно до мети слухання; *виконує* усні інструкції й настанови вчителя щодо навчальних завдань» [50, с.11].

**Зміст навчання.** Другий етап – аналіз та інтерпретація (розкриття змісту) почутого.

**Очікувані результати здобувачів навчання:**

- учень 1 класу «*відповідає* на запитання за змістом прослуханого (*хто? що? де? коли? як?*); *розповідає*, про що мовиться в тексті, який прослуховувався» [50, с.7];

- учень 2 класу «*відповідає* на запитання за змістом прослуханого і

*ставить* запитання до усного повідомлення; *відтворює* основний зміст усного повідомлення; *вибирає* інформацію з почутого і *пояснює*, чому вона зацікавила, *обговорює* її з іншими особами» [50, с.12];

- учень 3 класу «передає зміст почутого (послідовність подій у розповіді, перелік ознак в описі, наведені аргументи в міркуванні); добирає заголовки до частин прослуханого тексту; визначає тему і мету усного повідомлення; вибирає інформацію з почутого з певною метою, використовує її для створення власних висловлень [50, с.7];

- учень 4 класу «вибирає з почутого інформацію для створення власного висловлення з конкретною метою (усне оголошення, усний відгук, усний стислий переказ); узагальнює і систематизує почуту інформацію; прогнозує, як отриману інформацію можна використати з користю; зіставляє тему й головну думку усного повідомлення з власними спостереженнями, поведінкою, досвідом [50, с.11].

**Зміст навчання.** Третій етап – оцінювання усної інформації.

**Очікувані результати здобувачів навчання:**

- учень 1 класу «*ділиться* своїми почуттями та емоціями від почутого; *розповідає*, що зацікавило в усному повідомленні» [50, с.7];

- учень 2 класу «*висловлює* своє ставлення до почутого: до подій, персонажів тексту; *розповідає* про власні почуття, які викликав прослуханий текст; *пояснює*, чому щось подобається, а щось ні» [50, с.13];

- учень 3 класу «*висловлює* власні думки з приводу почутого, аргументує їх, спираючись на власний досвід; вступає і підтримує діалог на теми, пов'язані з важливими життєвими ситуаціями» [50, с.7];

- учень 4 класу «*висловлює* власне ставлення до усного повідомлення; обґрунтовує своє ставлення до почутого, спираючись на набуті знання, власний досвід; визначає позицію мовця, погоджується з нею чи заперечує» [50, с.11].

Як бачимо, у чинній шкільній програмі досить чітко систематизовано елементи змісту навчання і визначено відповідні очікувані його результати у

процесі формування навичок аудіювання впродовж усіх чотирьох років навчання учнів у школі I ступеня відповідно до їх вікових особливостей. Важливо підкреслити помічені нами деякі особливості вимог чинної програми. По-перше, і зміст, і очікувані результати аудіювання як виду мовленнєвої діяльності сформульовані з проекцією на взаємозв'язок його з процесом говоріння. Якщо ж переглянути зміст і очікувані результати формування навички говоріння, то вони у програмі абсолютно не пов'язані з оцінкою і гіпотетичним припущенням про можливість використання учнем почутої інформації. Це нашоє нас на думку про відсутність чітких програмних вимог щодо тісного зв'язку між формуванням двох взаємопов'язаних сторін усної комунікації – говоріння й аудіювання.

По-друге, аудіювання як вид мовленнєвої діяльності передбачає ідентифікацію і сприйняття учнями мовних одиниць різних рівнів. Однак у чинній програмі такі вимоги відсутні. Разом з тим нагадаємо, що сприйняття і розрізнення фонетичних, лексичних, синтаксичних одиниць, включаючи сюди і текст, є одними із основних елементів процесу аудіювання, оскільки вони в цілому і забезпечують вміння сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати зв'язне висловлювання. Тому у своєму дослідженні ми будемо працювати над ідентифікацією і сприйняттям учнями мовних одиниць різних рівнів як одного із важливих і необхідних компонентів процесу аудіювання. Таким чином, у змістовій лінії «Взаємодіємо усно» чітко простежуються вимоги до поетапного формування навичок аудіювання (сприйняття, аналіз, інтерпретація й оцінювання сприйнятої на слух усної інформації). Однак програмою не визначені вимоги з аудіювання окремих мовних одиниць, які забезпечують результат сприйняття, розуміння, аналіз й оцінювання почутого в цілому. Так, у програмі відсутні вимоги щодо розвитку вмінь школярів вирізняти певні мовні одиниці з-поміж інших – звуки, окремі слова, словосполучення, речення, логіко-сміслові частини тексту.

Аналіз дидактичного матеріалу підручника «Українська мова» для учнів 3 класу [6] свідчить про те, що розвитку навичок аудіювання його

автори приділяють дуже мало уваги. Так, серед усіх 470 вправ, репрезентованих у підручнику, тільки у 5, що становить 0,01%, передбачено роботу зі слухання і розуміння тексту. Причому завдання для учнів сформульовано дуже однотипно, примітивно, нечітко, без наростання ускладнення, наприклад: «Прослухай текст. Подумай, чому він так називається» (вправа 62); «Прослухай текст. Про що розповідає легенда» (вправа 145); «Прослухай текст. Розкажи про почуте» (вправа 398); «Прослухай текст. Про що в ньому йдеться?» (вправа 428). Як бачимо, у текстах для аудіювання не передбачені запитання, за якими діти мають розвивати навички слухання і розуміння почутого. Для аудіювання пропонуються дітям твори переважно однакових жанрів (винятком може слугувати легенда «Диво на почаївській горі»). Однак завдань для проведення роботи щодо формування навичок слухати і сприймати усне мовлення у підручнику фактично ми не знаходимо. Жодного завдання у підручнику також не передбачено на співвіднесення учнями почутого тексту з одним із поданих малюнків, а також на уміння визначати про кого чи про що йдеться у тексті та на уміння добирати заголовки до текстів, сприйнятих на слух. Відсутні також і завдання на визначення на слух мовних одиниць різного рівня, їх групування, аналіз особливостей вимови тощо. Уся робота на добирання заголовків, визначення теми і мети твору будується на основі читання текстів. Звичайно, учням набагато легше визначати тему, основну думку твору тоді, коли вони читають друкований текст і можуть звертатись до нього безліч разів. Для пропедевтичної роботи такі завдання мають певну цінність, однак зауважимо, що у життєвих ситуаціях нам доводиться більше слухати і на основі почутого приймати відповідні рішення, реагувати на усні чужі репліки чи повідомлення. Тому, на наше глибоке переконання, необхідно суттєво активізувати роботу щодо формування у молодших школярів навичок сприймати, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати почуте усне мовлення, закладаючи таким чином основи для ефективного розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності – говоріння і письма.

## Висновки до розділу I

Весь подальший інтелектуально-пізнавальний розвиток школярів великою мірою залежить від ступеня оволодіння ними усіма видами мовленнєвої діяльності – слуханням, говорінням, читанням і письмом. Усі вони хоч і можуть функціонувати самостійно, однак вони взаємозумовлені і взаємопов'язані між собою. Так, аудіювання і говоріння – це два взаємопов'язані компоненти усної форми мовлення, які в реальному житті перемежуються, оскільки у процесі слухання ми сприймаємо інформацію, готуємо зворотну реакцію на почуте, а потім використовуємо її під час говоріння. Таким чином, формування умінь школярів сприймати, аналізувати й оцінювати усну інформацію, на думку сучасних дослідників, продиктована самою життєвою необхідністю, коли людина потрапляє в умови щоденно зростаючого потоку інформації, яку необхідно сприйняти, зорієнтуватися в ній, а потім ефективно використати.

Говоріння як самостійний і окремих вид мовленнєвої діяльності людини говоріння забезпечує реалізацію усного спілкування в монологічній чи діалогічній формі. Спілкуючись усно, людина сприймає більше інформації, ніж зазвичай потім оперує нею під час говоріння. Це і є свідченням того, що аудіювання і говоріння являють собою дві сторони усного комунікативного процесу, які досить тісно між собою пов'язані, оскільки слухання-розуміння дає можливість накопичувати інформацію, а говоріння зумовлює добір необхідної для ефективного усного спілкування інформації.

До недавнього часу формування навичок аудіювання і говоріння розглядалися відокремлено. Однак у зв'язку із запровадженням в життя ідей НУШ у чинній шкільній програмі виділено окремо змістову лінію «Взаємодіємо усно», в якій слухання-розуміння і говоріння розглядаються як дві взаємопов'язані і невіддільні частини усного мовлення. Такий підхід, на нашу думку, повністю відповідає реаліям комунікативної взаємодії у соціумі.

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності являє собою одночасне сприйняття на слух виголошеної вголос інформації, ідентифікацію мовних одиниць різних рівнів у їх зв'язку, розуміння й осмислення почутого та можливість використання його під час власної комунікації. Цей вид мовленнєвої діяльності є надзвичайно складним і багатоаспектним утворенням: він передбачає сприйняття і розрізнення фонетичних, лексичних, синтаксичних одиниць, включаючи сюди і текст, а також вміння слухати і розуміти зв'язне висловлювання. Отже, аудіювання як вид мовленнєвої діяльності передбачає ідентифікацію і сприйняття учнями мовних одиниць різних рівнів, а вже потім розуміння, інтерпретацію та оцінювання почутого. Однак у чинній програмі такі вимоги щодо цілісного сприйняття учнями фонетичних, лексичних і граматичних одиниць відсутні.

Аналіз вимог чинної програми щодо формування навичок аудіювання і говоріння як двох взаємопов'язаних форм усного мовлення свідчить про відсутність чітких вимог щодо тісного зв'язку між формуванням двох взаємопов'язаних сторін усної комунікації – говоріння й аудіювання. Змістова лінія «Взаємодіємо усно» передбачає формування навичок комунікувати в різних ситуаціях спілкування, набуття вмінь ставити і досягати комунікативну мету, а також здійснювати контроль за її досягненням. Однак вимог щодо формування таких важливих і практично необхідних умінь для учнів школи I ступеня у чинній програмі взагалі не передбачено.

Аналіз дидактичного матеріалу підручника для учнів 3 класу [6] свідчить про те, що розвитку навичок аудіювання його автори приділяють дуже мало уваги. Так, для формування навичок слухання і розуміння тексту передбачено тільки 5 із 470 вправ, розміщених у підручнику, що становить усього 0,01%. Причому завдання для учнів сформульовано дуже однотипно, примітивно, нечітко, без наростання ускладнення. Для аудіювання пропонуються дітям твори переважно однакових жанрів. Завдання для проведення роботи щодо формування навичок слухати і сприймати усне



мовлення у підручнику фактично відсутні. Жодного завдання у підручнику також не передбачено на співвіднесення учнями почутого тексту з одним із поданих малюнків, а також на уміння визначати про кого чи про що йдеться у тексті та на уміння добирати заголовки до текстів, сприйнятих на слух. Відсутні також і завдання на визначення на слух мовних одиниць різного рівня, їх групування, аналіз особливостей вживання тощо. Зазначимо, що у життєвих ситуаціях нам доводиться більше слухати і на основі почутого приймати відповідні рішення, реагувати на усні чужі репліки чи повідомлення. Тому, на наше глибоке переконання, необхідно суттєво активізувати роботу щодо формування у молодших школярів навичок сприймати, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати почуте усне мовлення, закладаючи таким чином основи для ефективного розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності – говоріння і письма.

Виходячи із названих вище фактів і враховуючи недостатню теоретичну розробленість та нагальну практичну потребу у вирішенні проблеми розвитку усного мовлення молодших школярів, ми пропонуємо розробити й апробувати методiku комплексного підходу до розвитку усного мовлення учнів 3 класу з урахуванням взаємодії двох взаємопов'язаних його сторін (аудіювання і говоріння) відповідно до сучасних вимог компетентної освіти та комунікативної спрямованості навчання мови.

## РОЗДІЛ II

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ СПРИЙМАТИ, АНАЛІЗУВАТИ Й ОЦІНЮВАТИ УСНУ ІНФОРМАЦІЮ

#### 2.1. Визначення початкового стану сформованості навичок аудіювання та говоріння в учнів 3 класу

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної, лінгвометодичної літератури, вивчення навчально-методичного забезпечення початкового курсу української мови свідчать, що формування і вдосконалення досліджуваних умінь без спеціально розробленої методики використання комплексного підходу до розвитку аудитивних умінь і навичок учнів початкових класів відповідно до сучасних вимог компетентнісної освіти та комунікативної спрямованості навчання мови неможливо домогтися. Це і зумовило необхідність проведення нашого експериментального дослідження. В його основу було покладено педагогічний експеримент, головна мета якого – вивчення передового педагогічного досвіду роботи вчителів початкових класів, визначення вихідного рівня сформованості вмінь і навичок аудіювання в учнів 3 класу, розробка і обґрунтування експериментальної методики формування у молодших школярів умінь і навичок сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати почуте усне мовлення для подальшої взаємодії з процесом говоріння як двох взаємопов'язаних процесів усної комунікації. Відповідно до цього реалізація мети педагогічного експерименту передбачала підготовку і проведення таких його трьох етапів:

- констатувального зрізу, за допомогою якого було виявлено дійсний рівень сформованості аудитивних умінь і навичок третьокласників, а також вивчено й узагальнено досвід роботи вчителів з досліджуваної проблеми;

- формувального етапу експерименту, який передбачав розширення теоретичних знань учнів про процес комунікації, його складові, про зміст навчання аудіювання та напрями роботи щодо набуття школярами необхідних конкретних умінь і навичок цього виду мовленнєвої діяльності завдяки використанню на уроках української мови послідовної системи спеціальних вправ і завдань;
- контрольного зрізу, який мав на меті перевірити ефективність запропонованої експериментальної методики, зробити загальні висновки проведеного нами дослідження і накреслити його напрями для перспективного наукового пошуку.

Констатувальний зріз було проведено з метою вивчення педагогічного досвіду вчителів початкових класів та одержання первісних даних про рівень сформованості вмінь будувати письмові висловлювання третьокласників, що навчались за традиційною методикою. Базою проведення всіх етапів педагогічного експерименту був Комунальний заклад «Петрівське навчально-виховне об'єднання «ЗОШ I-III ступенів – гімназія» Петрівської селищної ради Петрівського району Кіровоградської області. В експерименті брали участь 24 учні контрольного та 22 учні експериментального класу. Вибір для експерименту 3-їх класів пояснюється кількома причинами: по-перше, саме учні цього віку були ознайомлені з елементарними вміннями слухати і розуміти почуте впродовж навчання у 1-2 класах, що дало можливість перевірити рівень сформованості аудитивних умінь; по-друге, саме для учнів 3 класу чинною програмою передбачено формування базових навичок аудіювання, які у 4 класі тільки закріплюються і розширюються; по-третє, ми намагались, щоб розроблена нами експериментальна методика стосувалась формування досліджуваних умінь учнів конкретного класу, а не містила загальні абстрактні рекомендації для учнів 1-4 класів.

Для розробки експериментальної методики формування і вдосконалення навичок аудіювання учнів 3 класу нам необхідно було вивчити і проаналізувати педагогічні здобутки вчителів початкової школи і провести

констатувальний зріз, який би допоміг з'ясувати, чи відповідає стан розвитку аудіативних умінь учнів 3 класу тим вимогам, які висуваються до нього навчальною програмою та Державним стандартом початкової освіти.

Анкетування вчителів початкових класів, бесіди з ними, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду класоводів щодо розвитку аудіативних умінь молодших школярів свідчить, що навчальний процес у сучасній школі базується на основі функціонального підходу до мовного курсу, який передбачає таке співвідношення мовної теорії і мовленнєвої практики, за якого пріоритетним є розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності. Усі респонденти засвідчили однозначне розуміння важливості розвитку і формування умінь та навичок з усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності школярів. Важливість навчання учнів такого виду мовленнєвої діяльності, як аудіювання, вважають досвідчені вчителі, зумовлена життєвою необхідністю, постійно зростаючим потоком інформації і потребою орієнтуватися в ній. Вони зазначають, що вміння слухати навчає учнів насамперед саме життя: діти з раннього дитинства сприймають різні мовні фрази, слухають дитячі пісеньки, казочки, віршики, розповіді тощо. Однак, вирішальну роль у мовленнєвому розвитку дитини все ж відіграє школа.

Більшість опитаних в ході анкетування вчителів відзначають, що вони спрямовують усі свої зусилля на подолання учнями труднощів у сприйнятті інформації на слух. Так, учителі початкових класів КЗ «Петрівське навчально-виховне об'єднання «ЗОШ I-III ступенів – гімназія» під час розвитку аудіативних умінь молодших школярів враховують індивідуальний підхід до учнів різних категорій – із зосередженою увагою і з розсіяною увагою, з вміннями керувати своїми емоціями чи, навпаки, відсутністю цих умінь, з розвиненою чи нерозвиненою увагою, з рівнями буквального і фактичного розуміння почутого тощо. Вони добирають індивідуальні завдання для цих категорій учнів з метою подальшої корекції аудіативних умінь. Особистісно зорієнтований підхід до формування навичок слухати і розуміти почуте сприяє вирівнюванню індивідуальних пізнавальних

можливостей школярів, робить їх уважними, зібраними. А це допомагає їм у короткий час визначити головне, суттєве, проаналізувати почуте за відповідними ознаками, особливостями, завданнями.

Так, спеціалісти вищої кваліфікаційної категорії, старші вчителі початкових класів Москаленко Алла Романівна та Капустинська Тамара Василівна приділяють належну увагу досить докладній перевірці розуміння фактичного змісту почутого. Вони вимагають, щоб учні не тільки дали відповіді на запитання, про що вони дізналися з розповіді, яка основна думка тексту, а й де відбувається подія, за яких умов, хто головні і другорядні персонажі, як вони себе поведуть, куди йдуть, яка послідовність подій і т. п. Для перевірки аудитивних умінь вони використовують завдання текстового характеру, що дає можливість визначити глибину розуміння почутого, не пропустивши ні актуальної, ні другорядної інформації.

Зазначимо, що в методиці розвитку умінь слухати і розуміти почуте існують два підходи щодо оцінювання розуміння прослуханого. Так, одні вчителі практикують перевірку аудитивних умінь, використовуючи для цього переказ. Для того, щоб оцінити навчальні досягнення учнів щодо розуміння почутого, їм пропонують переповісти текст. Однак наші спостереження свідчать, що серед тих учнів, які не зуміли максимально точно відтворити почуте, є багато таких, що зрозуміли як основну думку, так і деталі почутого. Однак для більш точної відповіді їм бракує навичок, пов'язаних не з аудіюванням, а з процесом говоріння. Ось чому під час організації і проведення експериментального навчання ми дотримувались другого підходу перевірки знань, умінь і навичок – тестування.

Учителі-практики, що дотримуються першого способу, негативно ставляться до тестування, вважаючи, що готові варіанти відповідей надто спрощують завдання. Однак багаторічний досвід роботи вчителів КЗ «Петрівське навчально-виховне об'єднання «ЗОШ I-III ступенів – гімназія» Копійки Валентини Миколаївни і Каплун Людмили Анатоліївни, спеціалістів вищої категорії, старших учителів, свідчить, що, по-перше, він не зовсім

простий, по-друге, він дає можливість точно встановити, що саме не зрозумів учень, що цьому завадило, а по-третє, тестування сприяє самостійності мислення дитини, і вона може, подумавши, обрати той чи інший варіант відповіді. Урешті-решт, навіть кілька неправильних запропонованих варіантів відповідей заставляють її подумати і про можливість існування таких, приміром, варіантів відповіді:

*Колос у полі був:*

*а) потемнілий від негоди;*

*б) зелений, вусатий;*

*в) із зернятами де-не-де;*

*г) обважнілий і рясний, зернистий.*

При всій повазі до переказування, на нашу думку, сам учень не зможе запропонувати хоча б один додатковий варіант на зразок до наведених вище.

Учителі В.М. Копійка В.М. та Л.А. Каплун переконані, що з більшим інтересом і увагою сприймаються учнями тексти-розповіді, які мають чітку композицію (здебільшого просту) і характеризуються однозначним тлумаченням, без додаткового підтексту. Отже, під час добору текстів для аудіювання важливо також враховувати, що текст з чіткою динамікою розвитку подій приковує увагу учнів, викликає бажання зрозуміти всі компоненти його змісту і, відповідно, сприяє кращому сприйманню, аналізу, оцінці та запам'ятовуванню. Безумовно, труднощів у сприйнятті учнями на слух текстів можна уникнути, якщо вчитель у їх доборі враховуватиме зазначені вище особливості. Підтвердженням цього є експериментально досліджена і впроваджена С.В. Цінько у шкільну практику система роботи з розвитку в п'ятикласників аудитивних умінь на уроках рідної мови [56, с.4].

Разом з тим, як свідчать результати проведеного анкетування, у роботі вчителів-практиків існує ще багато проблем, які стосуються більш ефективної, системної організації роботи щодо розвитку аудитивних умінь молодших школярів. Причинами цього є: 1) недостатньо чітка методика використання текстів підручників у різних класах і різної логічної структури;

2) у самих підручниках мало завдань, побудованих на основі слухання тексту; 3) роботу з текстом розглядають лише для сприймання, розуміння і відтворення навчального матеріалу в незмінному вигляді; 4) нерідко в педагогічній практиці немає чітко поставленої мети роботи з навчальними текстами; 5) формування і розвиток навичок аудіювання абсолютно ніяким чином не пов'язані з удосконаленням процесів говоріння чи письма; 6) під час аудіювання учнів не націлюють на те, щоб вони орієнтувались у ситуації спілкування. Найчастіше єдиною метою аудіювання визначається засвоєння якоїсь теми чи її частини (наприклад, робота над добором заголовка чи визначення теми або основної думки твору). Однак, на жаль, спеціально організована робота з аудитивним текстом цілеспрямовано і систематично не проводиться. У цьому сенсі слушним видається застереження І. Гудзик про те, що «для успішного розвитку аудитивних умінь необхідно застосовувати окремі, відмежовані від інших, види роботи» [15, с.5].

Серед проблем, пов'язаних з навчанням аудіювання, слід також назвати відсутність цілеспрямованого використання мовного матеріалу не тільки для розуміння почутого, а й усвідомленого сприймання мовних одиниць різного рівня (звуки, слова, синтагми, речення, текст, типи текстів). А саме під час аудіювання у дітей формуються звукові образи мовних елементів. Стосовно цього психологи стверджують, що під час сприймання усного мовлення відбувається розпізнавання мовних одиниць, усвідомлення їх символів і на цій основі розуміння мовлення.

Цей напрям роботи у практиці багатьох учителів виявляється нереалізованим. Крім того, більшість педагогів-практиків не акцентують увагу учнів на тому, що в основі аудіювання лежить навчально-мовленнєва ситуація. Предметом її є зміст тексту, а метою – комунікативне завдання. Наші спостереження дозволяють констатувати той факт, що вчителі не завжди готують клас до сприйняття інформації, не мотивують їх навчальної діяльності. Часто комунікативне завдання формулюється надто примітивно: «Послухайте текст і постарайтеся зрозуміти його зміст». Зрозуміло, що і

відповіді дітей будуть примітивними, бо вони не налаштовані учителем визначити основну думку твору, назвати усіх героїв розповіді, схарактеризувати їх, оцінити їх вчинки, послідовність подій тощо.

Таким чином, вивчення й узагальнення досвіду роботи вчителів початкових класів дає підстави стверджувати, що вони розуміють необхідність розвитку і формування аудитивних умінь школярів, використовують для цього відповідні види роботи. Однак планомірна, цілеспрямована робота на уроках української мови, під час якої учні працювали б над системою спеціальних вправ і завдань, у сучасній школі, на жаль, відсутня. Як свідчить шкільна практика, відсутність чітко розробленої системи роботи з формування аудитивних умінь учнів, яка виключала б систему завдань і вправ, спрямованих на формування умінь слухати, визначення місця для цієї роботи під час вивчення української мови не сприяє успішному формуванню цього життєво необхідного вміння. Проведене нами анкетування вчителів показало, що на уроках переважає тестова перевірка здатності учнів сприймати і розуміти зміст почутого лише в загальних його рисах. Учні, як правило, успішно з цим справляються. Тому в учителів виникають хибні міркування, що цього вміння на уроках рідної мови спеціально вчити не потрібно. А інші види роботи, пов'язані з формуванням умінь вловити сутність, зрозуміти головну думку тексту, позицію автора, причинно-наслідкові зв'язки подій і вчинків героїв твору, на жаль, залишаються поза увагою, що суттєво знижує ефективність аудіювання як виду мовленнєвої діяльності школярів.

Для того, щоб визначити вихідний рівень володіння аудитивними навичками школярів, встановити їх навчальні досягнення і недоліки, нами було проведено констатувальний зріз. Він проводився впродовж 2020-2021 навчального року на базі 3-А та 3-Б класів КЗ «Петрівське навчально-виховне об'єднання «ЗОШ I-III ступенів – гімназія» Петрівської селищної ради Петрівського району Кіровоградської області. Усього експериментом було



охоплено 46 учнів: 24 учні контрольного та 22 експериментального класів. Експеримент проводився у звичайних умовах.

Констатувальний зріз включав такі форми перевірки умінь учнів: індивідуальна співбесіда, фронтальне опитування з використанням сигнальних карток, тестування, контроль розуміння прослуханого.

Визначаючи рівень володіння учнями досліджуваними вміннями, ми виходили з того, що третьокласники на початку навчального року повинні мати такі вихідні вміння за вимогами чинної програми для учнів 2 класу:

1) щодо сприймання усної інформації:

- уважно сприймати усні репліки співрозмовника, перепитувати, доречно реагувати на них;
- виконувати сприйняті на слух інструкції щодо виконання поставлених учителем навчальних завдань;
- сприймати монологічне висловлення й використовувати усну інформацію з конкретною метою [50, с.12];

2) щодо аналізу та інтерпретації (розкриття змісту) почутого:

- відповідати на запитання за змістом прослуханого і ставити запитання до усного повідомлення;
- відтворювати основний зміст усного повідомлення;
- вибирати інформацію з почутого і пояснювати, чому вона зацікавила, обговорювати її з іншими особами [50, с.12];

3) щодо оцінювання усної інформації:

- висловлювати своє ставлення до почутого: до подій, персонажів тексту;
- розповідати про власні почуття, які викликав прослуханий текст;
- пояснювати, чому щось подобається, а щось ні [50, с.13].

Виходячи з цих вимог, ми розробили зрізові завдання, які було покладено в основу тестів. Їх було складено відповідно до вимог чинної програми з української мови для учнів 2 класу. Вони допомогли перевірити здатність учнів сприймати на слух (з одного прослуховування) незнайоме за змістом висловлювання, відповідати на запитання за змістом прослуханого,

відтворювати його основний зміст, послідовність подій, висловлювати своє ставлення до почутого.

Оцінювання результатів мовленнєвої діяльності (аудіювання) учнів 3 класу на початку навчального року ми проводили відповідно до критеріїв виконання завдань учнями 2 класу, якими вони повинні були оволодіти на кінець другого року навчання. Для цього ми обрали текст для аудіювання обсягом 120-200 слів і запропонували 4 запитання по 2 варіанти відповідей. Кожна правильна відповідь оцінювалась 3 балами. Таким чином, за результатами діагностики ми визначили 4 рівні навчальних досягнень:

- *початковий*: 1-3 бали (учень правильно дав відповідь на 1 запитання);
- *середній*: 4-6 балів (учень правильно дав відповідь на 2 запитання);
- *достатній*: 7-9 балів (учень правильно дав відповідь на 3 запитання);
- *високий*: 10-12 балів (учень правильно дав відповідь на 4 запитання).

Кількість балів у випадку неправильного або неповного виконання завдань знижувалась.

Процедура тестування відбувалась у такий спосіб: учитель читає один раз незнайомий учням текст. Учні слухають серію запитань з варіантами відповідей, обирають один з варіантів і записують поряд з номером запитання.

Для аудіювання було обрано текст «Як хліб родить» (див. додаток А).

Запитання для учнів:

1. *Бабуся вмивала буханці:*

- а) перед тим, як поставити їх до печі;*
- б) після того, як вийняла їх із печі.*

2. *Оленка побачила: а) діжу; б) макітру.*

3. *Що почула Оленка від бабусі? а) казку про хліб; б) повір'я про хліб.*

4. *Основна думка тексту. Текст про: а) бабуся та її внучку Оленку; б) хліб.*

Крім відповідей на запитання тесту, діти повинні були по завершенні роботи дати відповіді на такі запитання:

1. Чим зацікавилася Оленка?

2. Що розповіла бабуся?
3. За чим спостерігала дівчинка?
4. Для чого бабуся розповіла Оленці про хліб?
5. Чому хліб найдорожчий за все на світі?
6. Про що ця розповідь?
7. Який настрій і які почуття викликає у вас ця розповідь?

Як показали результати зрізу, учні 3-А та 3-Б класів продемонстрували 4 рівні сформованості досліджуваних умінь (див. таблицю 2.1). За середніми показниками, виявленими під час констатувального зрізу, ми визначили серед учнів 3-А та 3-Б класів, який з цих класів віднести до категорії експериментального, а який до контрольного класу (далі – ЕК і КК). Учнів того класу, які за достатнім і середнім рівнями показали нижчі результати порівняно з іншим класом, ми віднесли для більшої об'єктивності дослідження до ЕК.

**Таблиця 2.1**

**Розподіл учнів 3 класу за рівнями сформованості аудитивних умінь  
на початку дослідження (кількість учнів / %)**

№ з/п	Аудитивні уміння	Рівні							
		високий		достатній		середній		початковий	
		КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК
		24	22	24	22	24	22	24	22
1	Уміння відповідати на запитання за змістом прослуханого	4 17	3 14	7 29	6 27	8 33	7 32	5 21	6 27
2	Уміння відтворювати основний зміст почутого	3 13	2 9	6 25	5 23	6 25	6 27	9 37	9 41
3	Уміння визначати послідовність подій	2 8	2 8	5 21	4 18	7 29	8 36	10 42	8 36
4	Уміння висловлювати ставлення до почутого	1 4	1 4	4 17	3 14	8 33	7 32	11 46	11 50
5	Середні показники (%)	<b>10,5</b>	<b>9</b>	<b>23</b>	<b>20,5</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>36,5</b>	<b>38,5</b>

Середні показники сформованості умінь слухати і розуміти почуте свідчать, як видно з таблиці 2.1, про приблизно однаковий вихідний рівень учнів як КК, так і ЕК. Так, за середніми показниками високий рівень продемонстрували 10,5 % учнів КК і 9 % учнів ЕК, достатній рівень – відповідно 23% і 20,5%, середній рівень – 30% і 32%, і початковий – 36,5% та 38,5%. Як бачимо, в обох класах переважають початковий та середній рівні. Що стосується аудитивних умінь третьокласників, то їх залишковий рівень був дещо кращим стосовно умінь відповідати на запитання і відтворювати основний зміст почутого: високий рівень тут продемонстрували 17% і 13% учнів КК та 14% і 9% учнів ЕК, а достатній – відповідно 29% і 25% та 27% і 23%. Високий і достатній рівні сформованості умінь визначати послідовність подій та висловлювати своє ставлення до почутого виявилися набагато нижчими і становили 8% і 4% та 21% і 17% в учнів КК та 9% і 4% та 18% і 14% в учнів ЕК. Цей факт свідчить про те, що під час експериментального навчання необхідно буде акцентувати увагу третьокласників на практичному засвоєнні і вдосконаленні зазначених умінь.

Аналіз відповідей школярів на поставлені в анкеті запитання свідчить про те, що ефективність слухання у них досить низька. Це зумовлено низкою причин як об'єктивних, так і суб'єктивних. До об'єктивних причин у першу чергу слід віднести низький рівень зосередження уваги, відсутність навичок сприймати інформацію на слух глобально, детально чи критично. Причиною цього є те, що в учнів 2 класу ще недостатньо сформувалась культура слухання через те, що у більшості випадків учителі під час роботи над текстом надають перевагу читанню текстів, а не слуханню-розумінню. Нагадаємо, що саме цей вид мовленнєвої діяльності переважає в реальному житті. Діти, як правило, не усвідомлюють того факту, що хороше слухання полегшує сприйняття і засвоєння інформації. Крім того, для адекватного розуміння почутого учні повинні бути зорієнтовані вчителем щодо мети і конкретних завдань, які їм потрібно буде виконати після аудіювання.

Серйозні недоліки, виявлені під час констатувального аудіювання, стосуються також і розуміння основної думки тексту. Так, 40 %, що продемонстрували початковий рівень, основною думкою тексту обрали відповідь «про бабусю і про Оленку». Ще важче було пояснити дітям вирази, особливо якщо вони містили елементи образності або були вжиті в переносному значенні: вираз «хата – наче музей» учні здебільшого пояснювали так: «така велика як музей», «у хаті був музей», «там всього було багато» і т.д.

Найважчим завданням, як виявилось, було визначення загального емоційно-оцінного фону тексту. Тут майже всі респонденти дали такі відповіді: «розповідь викликає нормальний настрій», «хороші почуття». Це є свідченням того, що діти не вміють оцінювати й аргументувати оцінку загальної семантики твору, не відчувають і не можуть визначити авторської позиції тексту. Важко їм дається і визначення ключових фраз тексту.

Таким чином, якісний і кількісний аналіз отриманих результатів констатувального зрізу підтвердив доцільність і необхідність організації дослідно-експериментальної роботи з розвитку аудитивних умінь учнів 3 класу.

## **2.2. Експериментальна методика формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати й оцінювати усну інформацію**

Осмислення й узагальнення теоретичних основ розвитку усного мовлення учнів початкових класів, зокрема її такої досить поширеної у практиці спілкування комунікативної форми як аудіювання засвідчило необхідність практичного вивчення стану досліджуваної проблеми у сучасній початковій школі та проведення дослідно-експериментального навчання. Як свідчать результати аналізу наукової літератури та дані констатувального експерименту, існує нагальна потреба у розробці й апробації спеціально розробленої методики формування умінь сприймати, аналізувати й

оцінювати усну інформацію з урахуванням взаємодії двох взаємопов'язаних сторін усної комунікації (аудіювання і говоріння) відповідно до сучасних вимог компетентнісної освіти та комунікативної спрямованості навчання мови.

Під час проведення дослідного навчання апробувалась експериментальна методика розвитку аудитивних умінь третьокласників. На цьому етапі дослідження проводився формувальний експеримент, метою якого було розробити послідовну і цілеспрямовану систему вправ і завдань, спрямованих на поетапний розвиток умінь слухати і розуміти почуте, апробувати її під час дослідного навчання учнів експериментального класу і перевірити її ефективність.

Системність експериментального навчання забезпечувалась тим, що кожне аудіативне уміння, як певна послідовність дій на шляху від сприйняття мовних одиниць (звука, слова, словосполучення, речення) до цілісного тексту, будувалось на усвідомленні учнями суті процесу слухання, виробленні у них мотиваційної настанови слухання, переконання їх у необхідності опанування вміння слухати, з'ясування мети і правил аудіювання з обов'язковим урахуванням використання у перспективі отриманої завдяки слуханню інформації під час говоріння чи письма.

Організовуючи дослідне навчання, ми намагалися, щоб учні експериментального класу зрозуміли, що уміння слухати-розуміти усні повідомлення – це не тільки необхідна умова їх ефективного спілкування, а й важлива умова їх успішного навчання у школі, оскільки якість засвоєння навчального матеріалу значною мірою залежить від їх уміння сприймати інформацію, виділяти в ній головне, проаналізувати і вибрати з прослуханого повідомлення всю необхідну інформацію для побудови свого висловлювання.

Навчання аудіювання проводилось як на уроках зв'язного мовлення, так і на всіх можливих аспектних уроках під час вивчення мовних одиниць різних рівнів. Воно передбачало уточнення обсягу знань і вмінь

третьокласників, необхідних для ефективного сприймання усних повідомлень, враховуючи їх вікові особливості та індивідуальні можливості. Під час проведення дослідного навчання ми звертали увагу також на те, щоб кожен випадок аудіювання був для учнів мотивованим, щоб вони чітко розуміли мету сприймання усних висловлювань, орієнтувались у ситуації спілкування і знали, що отримана почута інформація повинна бути обов'язково використана під час усного чи письмового спілкування.

Для початку ми пропонуємо дітям ознайомитись з елементарними знаннями про комунікацію. Звертаємо їх увагу на те, що спілкування людей в реальному житті відбувається завдяки виникненню в них потреби в реалізації певного комунікативного наміру. Під час такої взаємодії співрозмовники в реальному житті виступають як носії певних соціальних стосунків, що виникають в тій чи іншій сфері діяльності чи життя і реалізуються в конкретних мовленнєвих ситуаціях.

Учнів слід переконати тому, що будь-яка мовленнєва дія ситуативна, тобто протікає за певної ситуації в якій враховується, хто говорить (пише), про що, з якою метою, кому, за яких обставин, який передбачається результат спілкування та ін. У свою чергу ситуація спричиняє мету: у мовця виникає потреба щось з'ясувати, необхідність щось повідомити, до чогось спонукати. Тому для того, щоб сформувати в учнів навички аудіювання і говоріння відповідно до вимог комунікативної компетентності, необхідно при кожній можливості моделювати у навчальному процесі типові ситуації реального спілкування, які виникають в різних сферах життя і стосуються доступних для тієї чи іншої вікової категорії учнів тем.

Необхідно акцентувати увагу школярів ще й на тому, що у більшості випадків у мовленнєвій практиці для аудіювання молодших школярів використовується розповідь. А оскільки розповідь є повноцінним функціонально-смісловим типом мовленнєвої діяльності, важливим компонентом людського спілкування, то вона базується на врахуванні специфічної комунікативної ситуації. Іншими словами, розповідь не може

існувати поза ситуацією спілкування, бо усне мовлення – це ситуативно вмотивований і ситуативно зумовлений процес, який являє собою адресовану мовленнєву дію. Ось чому її зміст повинен сприйматись через відношення між автором та адресатом. У навчальній ситуації розповіді мовець і слухач виступають в однотипних ролях – товаришів, приятелів, друзів, знайомих. Існування товариських, невимушених стосунків між особами створює передумову для виникнення ситуації розповіді. Тому під час навчання учнів умінь проаналізувати розповідь на ту чи іншу тему необхідно обов'язково насамперед навчити їх визначити роль оповідача й адресата (слухача), а також ситуацію, за якої відбувається спілкування.

Зорієнтувавшись у ситуації спілкування, учень має спланувати своє висловлювання, виходячи не тільки з комунікативного наміру і завдань спілкування, а й враховуючи, в якій обстановці протікає комунікація, кому адресоване повідомлення, яким за віком і професією, соціальним статусом є співрозмовник тощо. Отже, зміст усної взаємодії учнів під час реалізації ситуативно-рольової комунікації зумовлюється не тільки темою, а й ситуацією з її складовими та сферою спілкування. І великою мірою добір тих чи інших мовних засобів під час комунікації залежить від впливу таких чинників, як мета, завдання, умови спілкування, наявність чи відсутність (в писемному мовленні) адресата, наявність контакту з ним, зацікавленість співрозмовника в адресованій йому інформації, рівень сприйняття цієї інформації й адекватна реакція на неї тощо.

Зрозуміло, що для молодших школярів такий процес комунікативної взаємодії надто складний і незрозумілий, але вчитель має мати чітке уявлення про нього і намагатись залучати дітей до наближеного до реальних умов навчального спілкування.

Розглянемо на прикладі твору для аудіювання, як необхідно аргументувати дітям мотивацію сприймання усного тексту і орієнтуватися в ситуації спілкування. Як ми вже зазначали, в умовах живого реального спілкування сприймання усної інформації зумовлене ситуацією і метою, які



ставить перед собою слухач. Тому відповідно до цього дослідники, у тому числі і Л. Куліш, виділяють такі види аудіювання:

а) з'ясувальне аудіювання, яке використовується для отримання необхідної інформації під час занять, виконання трудової діяльності або під час індивідуального неофіційного спілкування. Отримана у такий спосіб інформація, як правило, не потребує реакції з боку слухача або негайного її використання під час спілкування;

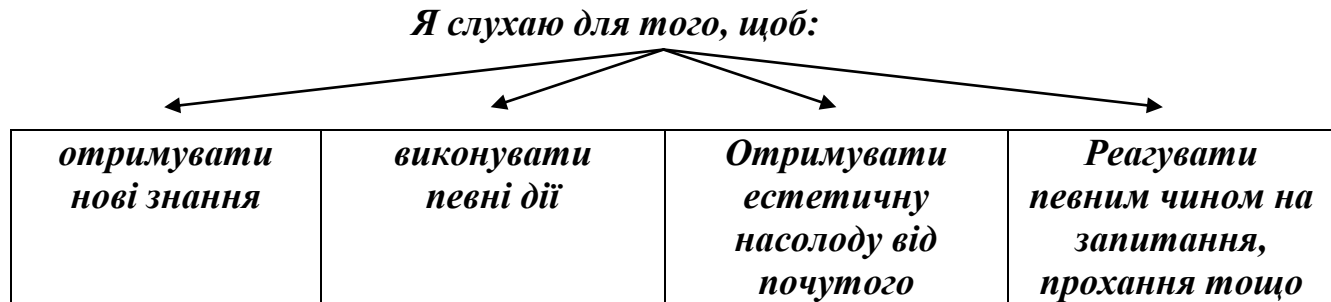
б) ознайомлювальне аудіювання, яке спрямоване на сприйняття інформації для пізнання і може бути пізнавально-розважальним (розповідь, бесіда);

в) професійне аудіювання – це безпосереднє розуміння і запам'ятовування інформації, яке передбачає негайне або відстрочене відтворення і може фіксуватись на письмі. Його використовують перекладачі, журналісти, репортери [27, с. 12-13].

Для навчального аудіювання молодших школярів можуть використовуватись перші два види аудіювання, причому з'ясувальне переважно використовується під час навчального процесу або безпосередньо під час діалогу в індивідуальній взаємодії співрозмовників, а ознайомлювальне – для задоволення потреб реципієнта в інформації.

Тому перш ніж розпочати аудіювання, учитель повинен мотивувати слухачів, спрямувати їх увагу як на слухання-розуміння всього тексту в цілому, так і на окремі його частини, визначивши при цьому конкретну мету сприйняття інформації (добір заголовка до тексту, визначення теми та основної думки твору, складання характеристики дійових осіб, вираження свого ставлення до події, вчинку чи певного персонажа розповіді тощо). З цього випливає, що «аудіюванню передуює усвідомлення і прийняття потреби в ньому» [54, с. 37]. Отже, предметом навчально-мовленнєвої ситуації аудіювання є «зміст аудитивного тексту, а комунікативно-навчальне завдання виражає мету слухання» [54, с.37].

Для того, щоб закріпити поняття про аудіативні функції, доцільно запропонувати учням своєрідні схеми-пам'ятки:



<p><b>Пам'ятка «Як правильно слухати текст»</b></p> <p><i>1. Почувши назву тексту, подумайте, про що в ньому може йтися.</i></p> <p><i>2. Текст слухайте активно: визначайте смислові частини і ставте до них запитання, міркуйте над будовою тексту.</i></p> <p><i>3. З'ясуйте, що вам відомо про почуте. Пов'яжіть почуту інформацію з попередніми знаннями.</i></p>
--

Далі вчитель розповідає учням про те, що аудіювання – це один із видів мовленнєвої діяльності, в процесі якого людина одночасно сприймає (слухає) усне повідомлення, аналізує, інтерпретує та оцінює його (сміслова обробка інформації), концентруючи на ньому свою увагу і волю.

Закріплення знань про різні види аудіювання відбувається у процесі слухання учнями певних усних текстів та виконання завдань, наприклад:

- визначити, про що розповідається у тексті, встановивши його тему і основну думку;
- визначити кількість смислових частин у тексті, відокремивши головне від другорядного, скласти його план;
- висловити власну думку, спираючись на факти почутого висловлювання.

Перед початком аудіювання вчитель пояснює дітям мету роботи, готує їх до сприймання тексту, пояснює значення потенційно незрозумілих для них слів, не допускаючи колективного обговорення почутого. Наведемо фрагмент слова вчителя:

### 1. Мотивація навчальної діяльності.

– Зараз я хочу запропонувати вам послухати один дуже цікавий і повчальний текст. Події, описані в ньому, мають велике виховне значення для вас. Він називається «Гіркий урок». Ви його уважно прослухаєте, а потім я перед вами поставлю конкретні запитання, на які ви повинні будете дати свої відповіді.

– Після того, як ви відповісте на запитання тесту, ми проведемо підсумкову бесіду, оцінимо ваші відповіді і дізнаємось, чи правильними були ваші припущення.

### 2. Словникова робота.

– Перш ніж ви прослухаєте текст, я би хотіла з'ясувати з вами значення деяких слів і виразів. Я їх запишу на дошці.

– Що, на вашу думку означають слова «гіркий» і «урок» ?

*Гіркий* – неприємний на смак.

*Урок* – тут: повчальний випадок, з якого можна зробити висновок на майбутнє, життєвий досвід.

*Частування* – пригощання.

*Провалитися крізь землю* – потрапити у незручну, ганебну ситуацію.

*Стьобало* – тут: неприємно, різко, боляче вдаряло.

### 3. Комунікативне завдання перед слуханням тексту.

– Спробуйте здогадатись, про що йтиметься у розповіді «Гіркий урок». Як ви вважаєте, чому такий випадок назвали гірким? Доберіть інший заголовок до цього тексту, свій вибір поясніть. Яка основна думка розповіді?

### 4. Аудіювання тексту (текст читає вчитель).

#### ***Гіркий урок***

*В автобусі Оксанка знайшла зручне місце й безтурботно поринула у свої мрії. На зупинці в автобус увійшла літня жінка з важкими сумками. Та Оксана вдала, ніби не помічає її.*

*Увечері Оксанка з матір'ю та батьком подзвонила до нових сусідів, які справляли новосілля. Двері відчинилися. На порозі стояла та сама жінка, яку вона образила своєю нечемністю, а на столі – частування з тих важких сумок.*

*Оксана ладна була провалитися крізь землю. Мати вихваляла перед сусідкою свою доньку. І кожне мамине слово, як насмішка, стьобало дівчинку. А сусідка спокійно дивилася Оксані просто в очі. Той погляд надовго запам'ятався дівчинці. (102 слова)*

#### *5. Перевірка розуміння почутого.*

На аркуші паперу напишіть своє прізвище та ім'я. Нижче стовпчиком проставте цифри від 1 до 4. Це значить, що буде 4 запитання. Вам необхідно буде уважно прослухати кожне запитання і два варіанти відповіді до них. Біля номера кожного запитання поставте літеру, яка, на вашу думку, позначає правильну відповідь.

#### **Тест**

1. Що зробила Оксана, помітивши в автобусі літню жінку з важкими сумками?
    - а) поступилася місцем цій жінці;
    - б) зробила вигляд, що вона її не помічає.
  2. Новою сусідкою Оксани та її сім'ї виявилась:
    - а) літня жінка з автобуса;
    - б) незнайома жінка, яку Оксана побачила вперше.
  3. Як вела себе мати Оксани у розмові з новою сусідкою?
    - а) розповідала про свою сім'ю;
    - б) вихваляла свою доньку.
  4. Як відгукувалось кожне слово матері про Оксану у серці доньки?
    - а) неприємно, різко, боляче вдаряло;
    - б) було приємним, радісним, справедливим.
- 6. Підсумкова робота за проведеним аудіюванням.*

Методика роботи передбачає обов'язкову мотивацію і використання тексту-зразка, його аналіз в аспекті вимог до творів такого жанру. У зв'язку з

цим важливо продумати систему запитань, які висвітлюють особливості змісту й увиразнюють специфіку композиційної будови висловлювань. Під час бесіди пропонуємо учням дати відповіді на запитання:

- Про що йдеться в тексті?
- До якого типу ми його можемо віднести? Чому і за якими ознаками?
- Чому оповідання має таку назву?
- Чому Оксанці було соромно, коли вона прийшла в гості?
- Як поведилася сусідка? Її можна назвати вихованою людиною?
- Як ви оцінюєте вчинок Оксанки?
- Який висновок можна зробити з тексту?
- А що було б, якби Оксанчиних батьків не запросили в гості?
- Яка основна думка тексту?
- Як ви думаєте, на чийому боці автор? Чи схвалює він вчинок дівчинки?
- Чому кожне мамине слово, яким вона вихваляла дочку, було для неї неприємним?
- Чому Оксанці погляд нової сусідки запам'ятався надовго?
- У якій послідовності відбуваються події?
- За допомогою яких слів досягається послідовність розповіді?
- Дієслова якого часу переважають у розповіді?
- З якою, на ваш погляд, метою написаний цей твір?
- Які проблеми в ньому порушуються?
- Складіть усну розповідь, адресовану своїй мамі (бабусі, молодшій сестричці) про випадок, який трапився з Оксанкою, оцініть її вчинок і скажіть як би ви вчинили на місці Оксанки?

Далі пропонуємо учням такі завдання: Поділіть текст на логічні частини. Складіть план твору. Складіть усну розповідь, дотримуючись плану, і обов'язково передайте основну думку тексту.

Вивчення й узагальнення досвіду роботи вчителів, а також наші спостереження показали, що досягти належного рівня сформованості аудитивних умінь можна лише за умови планомірної, цілеспрямованої

роботи на уроках мови у процесі виконання учнями спеціальних вправ і завдань. Місце для використання аудитивних вправ і завдань можна знайти на будь-якому уроці навчання мови, адже формування умінь слухати і розуміти почуте можна під час засвоєння дітьми фонетичного, лексичного орфоепічного, морфологічного та синтаксичного матеріалу, а також на спеціальних уроках з розвитку мовлення. Як правило, досвідчені педагоги пропонують використовувати 4 види вправ, серед яких окремо виділяють підготовчі, інформаційно-змістові, мовно-мовленнєві та оцінно-контролюючі вправи,

*Підготовчі* вправи мають на меті формування в учнів загальних умінь готовності до аудіювання, а саме: усвідомлення і розуміння мети слухання, з'ясування особливостей ситуації спілкування у тексті для слухання, створення первинного уявлення на основі ознайомлення із заголовком твору про можливий зміст висловлювання і намагання його спрогнозувати. Використання *інформаційно-змістових* вправ дозволяє учням закріпити вміння і навички формулювати тему й основну думку почутої інформації, добирати заголовок, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та вчинками, запам'ятовувати текст, хід подій утримувати в пам'яті деталі почутого і т.п. Під час використання *мовно-мовленнєвих* вправ учні вчаться сприймати усні повідомлення з лінгвістичної точки зору: спостерігають й аналізують використання тих чи інших виражальних засобів у різних за жанрами текстів, пояснюють доцільність ужитих там мовних засобів, визначають і доводять позицію автора завдяки використанню ним тих чи інших засобів увиразнення. Нарешті, *оцінно-контролюючі* вправи передбачають формування у школярів вміння робити висновки з почутого, ділитись своїми враженнями щодо цілісного сприйняття почутого і, звичайно, перевіряти правильність власних припущень стосовно загального змісту і перебігу подій у тексті для аудіювання. Розглянемо тепер докладніше зміст і особливості використання зазначених вище вправ.

Під час виконання *підготовчих вправ* ми намагалися привчити дітей до мотивованого слухання, результативність якого великою мірою залежить від розвитку у дітей довільної уваги. З цією метою ми орієнтували їх перед аудіюванням на необхідності зосередитись під час слухання тексту, не відволікатися на щось інше, щоб максимально сприйняти і зрозуміти сказане з одного прослуховування. Крім того, ми переконали третьокласників у тому, що слухання-розуміння повинно завжди відбуватись з певною метою. Тому на цьому етапі ми використовували різноманітні варіанти мотивації аудіювання, які залежали від навчальної мети і могли стосуватися як усього тексту в цілому, так і окремих його компонентів. Наприклад: «Уважно прослухайте текст, зверніть особливу увагу на опис білочки, на те, якими словами і порівняннями автор описує її».

Для того, щоб навчити учнів ЕК умінь орієнтуватися в ситуації спілкування, ми використовували такі завдання:

**Завдання 1.** Повторіть завдання, яке потрібно виконати в процесі аудіювання усного повідомлення.

**Завдання 2.** За поданим заголовком тексту спрогнозуйте, про що в ньому може йтися (Дружна сімейка; Випадок на полюванні; Покинуте кошеня; Щирий друг; Хоробрий заєць; Їжак-рятівник; Лісовий лікар та ін.).

**Завдання 3.** Визначте власну мету сприймання усного повідомлення:

*Багато хлопців і дівчаток часто говорять неправду. Вони так звикають до цього, що і не помічають, як це роблять. А тим часом говорити неправду, брехати – це погана прикмета. Люди не люблять і не шанують тих, хто говорить неправду. І якщо ти вже хоч раз скривив душею, то тобі більше не повірять, нехай ти говориш і найщирішу правду. То ж пообіцяй собі, що ні за яких обставин ти не говоритимеш неправду.*

На етапі виконання підготовчих вправ під час проведення дослідного навчання ми акцентували увагу школярів ще й на уміннях сприймати мовні одиниці на слух, тлумачити їх значення. Зазначимо, що чинною програмою вони не передбачені, але ці вміння є основоположними для формування

навичок сприймати, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати почуте. Для цього ми пропонували учням, наприклад, завдання на диференціацію звукової форми слова та його розуміння. Такі вправи привчають дітей до точності слухання, що полегшує розуміння слів у мовленнєвому потоці і навчає диференціації подібних словоформ, які звучать. Для вправ добиралися пари слів, що відрізняються лише одним звуком. Наприклад: учні показують за допомогою сигнальних карток (або іншим способом), чи приголосний звук у наведених словах є глухим чи дзвінким, голосний – наголошеним чи ненаголошеним, під наголосом перший чи другий склад. Слова для аудіювання: *пакет – макет, вікно – вікна, учитель – учень*.

Для розвитку інтонаційного слуху учнів ми вчили їх розрізняти інтонацію в питальних, окличних і розповідних реченнях. Наприклад: прослухайте фрази і визначте, чи однакова в них інтонація. Підніміть руку, якщо ви вважаєте, що інтонація в словах однакова. Речення для аудіювання:

*1. На вулиці сьогодні холодний вітер. 2. На вулиці сьогодні холодний вітер? 3.*

*На вулиці сьогодні холодний вітер!*

Використовувались також й інші завдання:

1. Визначте, скільки сполучень слів ви почули:

а) голубе небо, глибоке море;

б) перший сніг, мій зошит, мамина сукня;

в) хлопчики і дівчатка, батьки і діти, читати і переказувати.

2. Виберіть сполучення слів, яке відповідає малюнку.

Учитель показує учням схематично зроблений малюнок і вимовляє два сполучення слів. Наприклад: *сидить за деревом – виглядає з-за дерева; альбом у шухляді – альбом на столі; гай на горі – гай під горою* та ін. Учні мають визначити, яке (перше чи друге) сполучення слів відповідає малюнку.

Таке завдання може бути значно ускладнене, якщо запропонувати кілька зображень та низку сполучень слів. Наприклад: *лежить у книжці – лежить під книжкою – лежить за книжкою – лежить на книжці – лежить*



*перед книжкою; великий червоний м'яч – великий фіолетовий м'яч – маленький червоний м'яч – маленький червоний м'яч із білою смужкою і под.*

3. Визначити, яке з цих слів є у реченні.

Учитель вимовляє речення, а потім кілька слів, одне з яких є в реченні. Доцільно брати слова, що належать не лише до повнозначних, а й до службових частин мови. Наприклад: а) *І ліс, і річка, і луки – усе навкруги було повите туманом.* (Навколо, навкруги, напроти). б) *Вогнище майже згасло, і лише велика червоно-чорна колода поблискувала у темряві.* (Червоно-чорний, ясно-червоний, червонуватий).

4. Вказати, зміст якого речення відповідає малюнку?

Учні розглядають малюнок, а далі слухають два-три речення, одне з яких точно відповідає малюнку. Їм треба обрати одне із запропонованих речень і вказати його номер.

Корисно складати за малюнками речення, які відрізняються лише прийменниками чи сполучниками або формою одного зі слів речення. Наприклад: *Діти несуть ранці: 1) за спиною; 2) на плечі; 3) в руці. Годинник висить на стіні: 1) за дівчинкою; 2) за хлопчиком; 3) між дівчинкою і хлопчиком. Квіти знаходяться: 1) праворуч (ліворуч) від дівчинки; 2) праворуч (ліворуч) від хлопчика. У дітей квіти: 1) червоні та блакитні; 2) червоні або блакитні* (див. додаток В).

**Інформаційно-змістові вправи** використовувались нами для розвитку в учнів умінь сприймати текст. Вони передбачали роботу над добором заголовка, визначення його теми й основної думки, а також встановлення і запам'ятовування логічної послідовності почутої інформації. Наші спостереження й досвід роботи вчителів свідчать, що в учнів 3 класу проблеми з невмінням розкривати тему й основну думку висловлювання. У першу чергу учні мають навчитися визначати межі теми, розуміти, про що після слухання тексту вони будуть розповідати, висвітлюючи ту чи іншу тему, які факти добирати для її розкриття. Вони мають зрозуміти, що, будуючи розповідь, необхідно всі її компоненти підпорядковувати темі й

основній думці. Основна думка – це те, про що хоче сказати автор, до чого він закликає, чого навчає нас у даному творі, як він ставиться до описаних подій, персонажів. У зв'язку з цим, організовуючи дослідне навчання, ми рекомендували учням йти від спостережень за співвіднесеністю заголовка із змістом твору до формування уявлень про цілісну смислову та структурну єдність тексту. Саме опора на ці знання дозволяють сформувати вміння визначати і розкривати тему та основну думку тексту. Наприклад:

- Послухайте текст. Визначте його тему. Яку комунікативну мету поставив перед собою письменник? Скажіть, які слова з поданих у дужках краще відповідають меті тексту. Чому? Доберіть до тексту заголовок. На основі поданого стислого висловлювання побудуйте розгорнуту розповідь. Простежте за тим, чи досягли ви мети в розповіді.

*На дитячому майданчику гралося двоє хлопчиків і дівчинка. Бабуся дала кожному по цукерці. Чорнявий хлопчик (швидко, похапливо) (поклав, тицьнув) цукерку до рота. Тим часом дівчинка і руденький хлопчик свої ще тільки розгортали. Враз чорнявий хлопчик вихопив у дівчинки цукерку і (побіг, дременує) у під'їзд. Дівчинка зойкнула, скривилась і заплакала (В. Нестайко).*

Наведемо для прикладу ще один фрагмент уроку.

- Діти, зараз уважно прослухаємо за текст, визначимо його тему, основну думку і заголовок.

*Жили собі чоловік і жінка. Мали, вони дочку на ім'я Зозуля. Вона була дуже розумна дівчина, тільки лінива. Не хотіла нічого робити.*

*Одного разу послала її мати на леваду брати льон. Зозуля льону не брала, а вилізла на дуба, сіла на гілляці та до хлопців: „Ку-ку! Ку-ку!” Мати почула, розсердилася, та їй каже: „А кувала б ти, доки світу й сонця!”*

*Зозуля почула материн проклін, заплакала. А ті сльози покапали на дубове листя, та їй застигли навіки. Сама ж вона обернулася, на птаха, стрепенула крильми та їй полетіла поміж птахами жити.*

*Тепер зозуля - птах така сама ж ледача, як була дівкою. Гнізда собі не в'є, пташенят своїх не годує. Літає по дібровах та дітям угадує, скільки їм років, а дівчатам - коли вони заміж підуть. (За легендою).*

- Скажіть, про кого розповідається у тексті? (Про ледачу зозулю, що не хотіла робити).
- А те, про що розповідається у тексті, як ви знаєте, називається темою. Вона найчастіше відображена у заголовку.
- Який заголовок можна дати текстові? (Зозулині сльози)
- Чи відображає назва тексту його тему? (Так.)
- Яка основна думка висловлювання?
- Тема, діти, може можна його поділити на підтеми або мікротеми. Мікротема – це частина однієї загальної теми. Мікротема розкривається в кількох реченнях. Частина тексту, в якій розкривається зміст підтеми, є абзац. Кожен абзац записується з нового рядка.
- Скажіть, скільки абзаців у тексті? (4)
- Як ви гадаєте, для чого служать абзаци? (Вони допомагають краще зрозуміти й переказати текст).
- Запам'ятайте, що перші речення абзацу вимовляються з більшою силою голосу, між абзацами робляться паузи довші, ніж між реченнями в середині абзацу.
- Прослухайте перший абзац.
- Скільки у ньому речень і як ці речення пов'язані?
- Про кого розповідається у першому абзаці?
- Як би ви його назвали? (Жили собі чоловік і жінка)
- Яка мікротема другого абзацу і як його назвете? (Лінива дочка Зозуля)
- Як назвете наступні два абзаци? (Проклін матері. Ледачий птах зозуля).  
(План тексту учні записують у зошити)
- Хто з вас бажає переказати цей текст за складеним планом? (Один-два учні переказують).
- Кожен текст, висвітлюючи якусь тему, містить певне повідомлення. Він створюється для передачі інформації.
- А тепер прослухайте інший текст. Визначте його тему, доберіть заголовок, який відображав би тему. Яка основна думка тексту?

*Одного разу Бог роздавав дітям подарунки. У самому кінці прибігла вродлива дівчинка, стала під дверима та й заплакала. Почув Бог, відкрив двері та й питає:*

*- Чого ти плачеш, дитино?*

*- Бо мені жодного подарунка не дали, - відповіла дівчинка.*

*- Не плач, не плач, - заспокоїв Бог, - Дам я тобі подарунок, який залишив для самого себе. І дав їй пісню. А тією дівчинкою була Україна. (Б. Когут. Легенди отчого краю)*

*- Як можна назвати текст? (Чому проймає душу українська пісня?)*

*- Після прослуховування стисло перекажіть цей текст своїми словами і наведіть кілька відомих вам аргументів про своєрідність української пісні.*

Підсумовуючи бесіду, учитель з учнями робить узагальнення про основні ознаки тексту: 1) речення в тексті поєднуються між собою спільною темою, вони обов'язково підпорядковані основній думці (це найголовніша умова, без якої текст не може існувати; 2) до тексту завжди можна дібрати заголовок; 3) речення в тексті розміщуються у певній логічній послідовності, яка визначається змістом; 4) речення в тексті завжди пов'язані між собою за змістом і за допомогою спеціальних мовних засобів (займенників, повторень слів, синонімів і т. д.). Навчившись знаходити тему й головну думку висловлювання, учні усвідомлюють назву тексту, співвідносять його із заголовком.

Для формування таких умінь рекомендуємо учням ще такі завдання: поділити текст на частини відповідно до пунктів плану, дібрати до серії сюжетних малюнків заголовки, визначивши серед них найбільш вдалі; обґрунтувати, чому саме так автор назвав свою розповідь тощо. Виконання таких завдань привертає увагу дітей на зв'язок між змістом тексту і заголовком. У них складаються початкові уявлення про смислову єдність і зв'язність тексту. Допомогти в цьому можуть і такі вправи:

**Вправа 1.** З'ясуйте, про що йдеться в цьому усному повідомленні (сформулюйте його тему). Доберіть заголовок до цього тексту.

*Якось мама принесла два величезні кавуни. Один вона зразу ж розрізала, а другий, що я ледве його підняв, сховала в комору.*

*І тут у моїй голові, як блискавка, промайнула думка: «А що, коли*

*прив'язати його хвостиком до якоїсь рослини в садку і сказати хлопцям, що сам виростив?»*

*Я взяв велетня на руки і вибіг у садок. Біля самого тину ріс зелений куц з великим листям. Я обережно поклав кавуна на землю, дістав з кишені зелену ниточку і прив'язав кавунячий хвостик до стебла так, ніби й справді він тут росте. І побіг до школи.*

*Біля турніка я зустрів хлопців з нашого класу. Вони обступили Андрійка, який щось їм плів про болгарський перець.*

*— Дрібниці все це, — перебив я Андрійка, — краще ходімо зі мною, побачите, якого я велетенського кавуна виростив.*

*Через якусь хвилину ми були вже в садку. Хлопці обступили кавун з усіх боків і сторопіло мовчали. Кавун справив на них неабияке враження.*

*Раптом біля нас з'явилася десятикласниця Галя.*

*— Подивися, якого Яшко кавуна виростив! — скрикнула Оленка. Я відчув, що серце моє ніби хтось смикає за ниточку.*

*— Хіба ж на лопухах кавуни ростуть? — посміхнулася Галя.*

*Вона відірвала стебло, за яке тримався хвостик, і показала всім, як він був прикріплений.*

*Всі залилися сміхом.*

*З тих пір мене прозивають... (206 слів)*

**Вправа 2.** Сформулюйте основну думку прослуханого один раз оповідання (див. текст вправи 1).

**Вправа 3.** Уважно послушайте текст (1 раз), придумайте заголовок. Дайте відповіді на запитання.

*Початок весни пов'язували наші предки зі святом Сорока Мучеників. Воно припадає на 22 березня нового стилю. Тоді-то, говорили, птахи прилітають із вирію і приносять весну. Щоб відзначити цю радісну подію, пекли булочки у формі пташок та роздавали дітям. Цей гарний звичай можна повторити й зараз (За М. Крищуком).*

**Запитання на сприймання:**

1. З яким святом наші предки пов'язували початок весни?
2. На яке число воно припадало?
3. Що відбувалось у цей день?
4. Як люди відзначали цю подію?

**Вправа 4.** Після прослуховування тексту відгадайте назви квітів.

*Ось добре відомі вам, оспівані народом невибагливі квіти наших садів, парків, лісів. Вони низько стелять по землі свій вічнозелений лист, з-поміж якого всміхаються до нас ніжні небесно-блакитні квіти. Ви здогадалися: найпоширеніша назва їх - ... (барвінок). Тонкий аромат стримує на площах і скверах наших міст і селищ, прикрашених низькими кущами, рясно вкритими пишними квітами усіх барв і відтінків. Це ..., яку вважають царицею квітів (троянда).*

**Вправа 5.** Знайди і прочитай речення в якому висвітлюється головна думка твору. Чи точно вона виражена?

*Є в нашій мові коротке, але напрочуд тепле слово «дякую». Чи часто користуємось ми ним, особливо в магазинах? Цілий день стоїть за прилавком продавець. Беручи покупку, ми нерідко забуваємо сказати одне-єдине слово. А може, воно б зняло в людині втому, піднесло настрій.*

**Вправа 6.** Прослухай текст. Подумай, чи правильно він побудований. Знайди в ньому початок і кінець. Розкажи, який текст у тебе вийшов. Заміни слова, щоб не було повторів.

*У мене такого бажання не було, але із ввічливості я погодився. Двірник колов лід, а я скидав шматки в отвір каналізації. Наш двірник поцікавився, чи хочу я допомогти йому колоти лід. Прийшло ще кілька хлопців і почали нам допомагати. Повертаючись зі школи, я побачив біля нашого будинку двірника. ( За Я. Стельмахом)*

**Вправа 7.** Який із поданих заголовків найбільш точно відображає тему і основну думку тексту? (див.с.52-53). Свій вибір аргументуйте. (*Поїздка в автобусі. Оксана і сусідка. Нова сусідка. Зустріч з новою сусідкою. Гіркий урок. Новосілля в сусідки*).

Важливу роль у формуванні умінь слухати і розуміти почуте на цьому етапі відіграють **структурно-композиційні вправи**, які сприяють формуванню вмінь логічно сприймати інформацію, встановлювати змістові зв'язки між її компонентами і потім використовувати ці вміння під час говоріння. Наприклад:

**Вправа 1.** Уважно послухайте текст (поабзацно). У кожному абзаці виділіть слова або словосполучення, які є найбільш важливими для розуміння, складіть і запишіть план тексту. Складіть за цим планом коротку

усну розповідь, сформулюйте основну думку тексту і висловіть своє ставлення до вчинку дідуся.

### ***Дуб під вікном***

*Молодий лісник побудував у лісі велику кам'яну хату й посадив дуба під вікном. Минали роки. Виростали у лісника діти, розростався дубок, старів лісник.*

*І ось через багато літ, коли лісник став дідусем, дуб розрісся так, що заступив вікно. Стало темно в кімнаті, а в ній жила красуня – лісникова внучка.*

- Зрубайте дуба, дідусю, - просить онучка, - темно в кімнаті.
- Завтра вранці почнемо, - відповів дідусь.

*Настав ранок. Покликав дідусь трьох синів і дев'ятьох онуків, покликав онучку-красуню й сказав:*

- Будемо хату переносити в інше місце.

*І пішов з лопатою копати рів під фундамент. За ним пішли три сини, дев'ять онуків і красуня-внучка (В. Сухомлинський).*

**Вправа 2.** Виділіть у прослуханому висловлюванні ключові слова, які є найважливішими для передачі змісту тексту, визначте причинно-наслідкові зв'язки між описаними подіями.

### ***Квітка сонця***

*На високому стеблі квітка з золотими пелюстками. Вона схожа на сонце. Тому і називають квітку соняшником.*

*Спить уночі соняшник, схиливши золоті пелюстки. Та вранці, коли сходить зірниця, пелюстки тремтять. То соняшник жде сходу сонця, радіє йому: «Добрый день, сонечко, я так довго чекав тебе!»*

*Вдень сонце піднімається все вище і вище, пливе по небу. І соняшник повертає за ним свою золоту голівку. Увечері сонце заходить за обрій, і квітка востаннє усміхається його золотому промінню (за В. Сухомлинським).*

За допомогою **мовно-мовленнєвих вправ** ми формували навички аналізу доцільного використання автором мовних одиниць, вжитих у тому чи іншому тексті. Наприклад:

- Прослухайте уважно текст. Які емоції він у вас викликає? Якими словами автор виражає своє ставлення до своєї матері? Що найбільше

збереглося у його пам'яті? Визначте тему, основну думку тексту, доберіть заголовок. Побудуйте на основі почутого тексту розповідь про свою матір.

*Часто тримав у пам'яті образ матері. І образ її рук, яким судилася вічна, невсипуща робота. І згадувались запахи, які, либонь, вони збирали так, як бджілка збирає по квітах найрізноманітніший мед.*

*А ще її очі... У материнському погляді не було ні фальші, ні лукавості, ні хитрування. Очі її, постійно освітлені зсередини м'яким живим сяйвом, були наче видимим предметним вираженням душі. Це погляд самої щирості, самого добра, самої зичливості. Материнський погляд був начебто сповнений якоїсь цілющості. (За Є. Гуцалом)*

Під час роботи над виражальними засобами мовлення ми рекомендували для прослуховування художні тексти, які можна використовувати як зразок у роботі над складанням усного чи письмового твору на уроках зв'язного мовлення. Головна мета таких текстів – визначати семантико-стилістичну роль художніх означень. Після проведення словникової роботи формулюємо комунікативне завдання – скласти і записати план тексту, пояснити доцільність використання автором художніх означень.

### **Золота осінь**

*Заглянув до лісу **золоточубий** вересень-чарівник. Стрепенулися **рухливі** листочки на **сонних** деревах у передчутті **казкового** дива.*

***Світанкова** лісова тиша наповнилась **таємничим** шепотом. Залунав **срібноголосий** спів **лісового** птаства. І враз з'явилося **вранішнє** сонце. Розбіглися **грайливі** **буриштинові** промінчики лісовою галявиною. Промчав **легенький** пустун-вітерець. **Срібна** ниточка-павутинка підхопила **золотий** промінь і понесла високо-високо. «Як же змінився **дивовижний** ліс!» - здивувався промінчик. **Ошатні** дерева зодяглися в **пишне сонячно-золоте** вбрання. **Гомінкі** берізки-подружки, немов **золотокосі** феї, милуються своїм **оригінальним** нарядом. З-під листочків-парасольок, вкритих **блискучими** перлинами роси, визирають голівки-картузики. Це **допитливі** грибочки зацікавлено прислухаються до **казкового** шуму, що долинає згори. А журавлі-веселики дарують **рідній** землі свою **прощальну** пісню.*

*Скоро закружляють у **чарівному** повітрі **золоті і багряні** листочки, немов **яскраві** метелики. Почнеться **казкова** пора **золотого** падолисту.*

### **План**

1. Ранок у лісі.
2. Таємничий шепіт.



3. Падолист.
4. Прощальна пісня.

За допомогою **оцінно-контролюючих вправ** ми намагалися виробити в учнів ЕК навички узагальнювати почуту інформацію, давати оцінку почутому, перевіряти її правильність. З цією метою ми пропонували дітям такі завдання:

**Вправа 1.** Уважно послухайте текст (1 раз). Який із поданих нижче висновків виражає його основну думку, а який – ні? Чому?

*Неділю за тиждень перед Великоднем називають Вербною. Біблійну пальму заступили в нас бруньки – «котики» на лозах чи вербах. Ці котики до християнства ще були знаками весняного пробудження, молодості, невинності. Тиждень перед цією неділею називають Вербним.*

*У Вербний тиждень, за народним віруванням, не можна сіяти конопель і городини, бо «буде ликовате, як верба». Не сіяли колись і буряків, бо «будуть гіркі».*

*У Вербну неділю святять вербу. Під церкву заздалегідь возять багато вербового гілля. Зранку на Богослужіння сходилися всі – старі й малі, бо «гріх не піти до церкви, як святять вербу».* (За А. Тучапською)

**Висновок 1:** Вербний тиждень – це час, коли садили вербу, коли не можна сіяти нічого, бо буде поганий урожай.

**Висновок 2:** Вербний тиждень – це час, коли розпускається верба, яку люди освячують у церкві на знак приходу весни і виражають таким чином свої сподівання на добрий урожай.

**Вправа 2.** Послухайте початок розповіді і згадайте, що буде далі.

*До ветеринара прийшов у наше село Ваня Малявін і приніс загорнутого у ватну порвану куртку маленького теплового зайця. Засіць плакав і часто кліпав червоними від сліз очима...*

**Вправа 3.** Послухайте текст і розкажіть у логічній послідовності про дії хлопчиків.

*У дитинстві у нас було так заведено... як наступить осінь, ми починаємо ловити птахів для свого живого куточка. Багато птахів наловимо за осінь і зиму й розсадимо по клітках.*

*А весною, як тільки пригріє сонце, по дорогах побіжать веселі струмки, - тут ми винесемо всі клітки у двір, розкриємо дверцята й випустимо птахів на волю: летіть у діброви, ліси, будуйте гнізда, виводьте пташенят, а восени знову повертайте до нас у зимову квартиру. (За Т. Скребицьким)*

**Вправа 4.** Послухайте розповідь і стисло передайте її зміст кількома реченнями. Який настрій викликала у вас ця розповідь?

*Одного разу до нашої пастки попала синичка. Вона була якась безхвоста. Узяли ми її й випустили. А через кілька днів вона знову попалась. Так за тиждень синичка декілька разів побувала у нашій пастці. Скаче, бувало, всередині, зерно клює, немов вона на волі, а не в зачиненій клітці.*

*Така вже, мабуть, смілива! Може, раніше десь у клітці жила, от і звикла. (За Г. Скребицьким)*

**Вправа 5.** Послухайте розповідь. Здогадайтеся, що буде далі. Які відчуття викликає у вас ця розповідь?

*Одного разу пастухи спіймали лисеня й принесли його до нас. Ми посадили звірка в порожню комору.*

*Лисеня було ще маленьке, усе сіре, мордочка темна, а хвостик на кінці біленький. Звірок був боязливий. Він забився у дальній куток комори й перелякано дивився на всі боки. Від жаху навіть не кусався, коли ми його гладили, тільки притискував вуха й увесь тремтів.*

Під час проведення дослідного навчання перед кожним випадком аудіювання ми звертали особливу увагу учнів про необхідність уважного слухання, сприймання, аналізу, інтерпретації та оцінювання почутого з тим, щоб потім їм можна було використати отриману інформацію у процесі побудови власного усного висловлювання. Такий підхід слугував для дітей додатковою мотивацією процесу аудіювання, адже він спонукав їх не тільки до фіксації важливих для розуміння змісту тексту слів і поєднання їх в одне смислове ціле, але й утримувати у пам'яті основний зміст висловлювання, виділяти головну і другорядну інформацію, узагальнювати й інтерпретувати почуте, на цій основі робити висновки й ефективно використовувати отриману на слух інформацію під час продукування власних усних чи письмових висловлювань. Таким чином, можемо констатувати, що процес аудіювання являє собою важливий і вкрай необхідний компонент як для

розвитку усіх інших видів мовленнєвої діяльності дитини, так і для її активізації пізнавальної діяльності, подальшого комунікативного та інтелектуального розвитку.

### 2.3. Результати експериментального навчання

З метою виявлення ефективності запропонованої нами методики формування аудитивних умінь третьокласників було проведено контрольний зріз. Він дав можливість порівняти рівні сформованості аудитивних умінь учнів до початку дослідного навчання і по його завершенні в КК та ЕК. Ефективність дослідного навчання ми визначали за тією ж методикою але іншими критеріями, що використовувались під час констатувального зрізу. Якщо на початку навчального року ми перевіряли залишкові аудіативні уміння третьокласників за вимогами учнів 2 класу, то під кінець навчання для контрольного зрізу ми збільшили не тільки обсяг текстів для слухання, а й кількість тестових завдань і варіантів відповідей на них – відповідно до вимог чинної програми 6 завдань з 3 варіантами відповідей. Під час діагностики перевірялись такі вміння учнів 3 класу: 1) уміння відповідати на запитання за змістом прослуханого тексту; 2) уміння добирати заголовок, визначати тему й основну думку сприйнятого на слух тексту; 3) уміння визначати послідовність подій і причинно-наслідкові зв'язки між ними; 4) уміння оцінювати почуте, висловлювати своє ставлення до нього, аргументувати свої думки. Для аудіювання було запропоновано текст, який за структурою, обсягом та композиційною складністю був схожим до того, який використовувався під час проведення констатувального зрізу.

Кожна правильна відповідь оцінювалась 3 балами. Таким чином, за результатами діагностики ми визначили 4 рівні навчальних досягнень:

- *початковий*: 1-3 бали (учень правильно дав відповідь на 1 запитання);
- *середній*: 4-6 балів (учень правильно дав відповідь на 2-3 запитання);
- *достатній*: 7-9 балів (учень правильно дав відповідь на 4 запитання);

- *високий*: 10-12 балів (учень правильно дав відповідь на 5-6 запитань).

Кількість балів у випадку неправильного або неповного виконання завдань знижувалась.

Процедура тестування відбувалась у такий спосіб: учитель читає один раз незнайомий учням текст. Учні слухають серію запитань з варіантами відповідей, обирають один з варіантів і записують відповідь поряд з номером запитання. Для аудіювання було обрано текст «Розумна пташка» (див. додаток Б).

Запитання для учнів:

1. Що робили пташенята у гнізді? – а) мирно дрімали; б) вигрівались на сонечку; в) чекали, щоб мати нагодувала їх.
2. Що зробила пташка, побачивши хлопчика? а) почала захищати своїх дітей; б) стала відволікати хлопчика від гнізда; в) полетіла геть від хлопчика.
3. Про що цей текст? У ньому розповідається про ... а) пташенят; б) пригоди пташки; в) пташку, що врятувала своїх діток.
4. Основна думка тексту. Що хотів автор цією розповіддю сказати, чого вона нас навчає? а) не потрібно чіпати і порушувати спокій пташенят; б) справжня мати завжди знайде спосіб захисту своїх дітей; в) хлопчик любив природу і тому хотів спіймати пташку.
5. Чому хлопчик не взяв жодного пташеняти? а) злякався пташки; б) загубив гніздо з пташенятами; в) вирішив впіймати пташку.
6. Як, на вашу думку, вчинила пташка? а) злякалась хлопчика і почала від нього тікати; б) стала захищати своїх діточок у гнізді; в) відволікла хлопчика якомога далі від гнізда.

Крім відповідей на запитання тесту, учні КК та ЕК повинні були по завершенні роботи дати відповіді на такі запитання:

1. Про що ця розповідь?
2. Чому пташка так дивно поводитись?
3. Чому хлопчик не зміг пімати пташку?

4. Чим ризикувала пташка? У чому виявився її розум?
5. Який настрій і які почуття викликає у вас ця розповідь? Які висновки можна зробити з цієї ситуації?
6. Складіть на основі почутого тексту коротку розповідь, адресовану дітям молодшого від вас віку, про сміливу і відчайдушну пташку. Свої аргументи підкріпіть відомими вам іншими подібними випадками з життя тварин чи людей.

Результати контрольного зрізу подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Розподіл учнів 3 класу за рівнями сформованості аудитивних умінь  
наприкінці експериментального дослідження (кількість учнів / %)**

№ з/п	Аудитивні вміння	Рівні							
		високий		достатній		середній		початковий	
		КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК
		24	22	24	22	24	22	24	22
1	Уміння відповідати на запитання за змістом почутого	4	7	8	9	8	4	4	2
		17	32	33	41	33	18	17	9
2	Уміння добирати заголовок, визначати тему й основну думку	4	6	7	8	5	6	8	2
		17	27	29	36	21	27	33	10
3	Уміння визначати послідовність подій	3	5	5	7	8	6	8	4
		13	23	21	32	33	27	33	18
4	Уміння оцінювати почуте, висловлювати своє ставлення до нього	1	5	4	6	9	7	10	4
		4	23	17	27	37	32	42	18
5	Середні показники (%)	12,7	26,3	25	34	31	26	31,3	13,7

Аналіз середніх показників таблиці свідчить про те, що учні ЕК під час контрольного зрізу в цілому продемонстрували більш високий рівень оволодіння аудитивними уміннями, ніж діти КК. Так, у них переважають достатній (34%) та високий (26,3%) рівні, а в учнів КК – початковий (31,3%) і середній (31%) рівні. Якщо порівняти за кожним із рівнів середні показники

учнів ЕК та КК, то помітимо досить велику різницю. Так, показники високого рівня учнів ЕК становлять 26,3% проти 12,7% в КК, що на 12,3 % більше, ніж у КК. Різниця цих показників за середнім рівнем становить 9 % на користь учнів ЕК (відповідно 34% і 25%). Крім того, простежується динаміка зменшення частки учнів ЕК, які продемонстрували середній і початковий рівні сформованості аудитивних умінь, порівняно з учнями КК. Різниця тут складає відповідно 5 % і 17,6%. Таким чином, контрольний зріз дозволив нам зафіксувати суттєвий приріст якості аудитивних умінь в показниках достатнього і високого рівнів і, навпаки, зменшення частки учнів за показниками початкового і середнього рівнів.

Якщо порівняти результати контрольного зрізу учнів ЕК за різними аудіативними вміннями, які входили до переліку діагностики, то за високим рівнем в учнів ЕК порівняно з КК виявилися вищими показники сформованості таких умінь: уміння оцінювати почуте, висловлювати своє ставлення до нього на 19%, уміння відповідати на запитання за змістом почутого на 15% і на два інші уміння – по 10% на кожне. Ці показники переконують нас у тому, що учні ЕК добре засвоїли методику сприйняття інформації на слух. Вони можуть не тільки точно сприймати усні висловлювання, адекватно розуміти вжиті у мовленні ті чи інші мовні одиниці, визначати основну думку, мету та композиційні частини сприйнятого тексту, а й давати оцінку почутому, висловлювати своє ставлення до позиції чи вчинку героя. А саме ці складові сприйняття і розуміння почутого дають можливість учням не тільки адекватно приймати почуте, а й аналізувати його, визначати загальну емоційно-оцінну семантику висловлювання.

Якщо зіставити середні результати констатувального і контрольного зрізів в обох класах (див. табл. 2.3), то можемо простежити за динамікою розвитку досліджуваних умінь, яких набули учні в результаті застосування експериментальної методики в ЕК та традиційної методики в КК.

Таблиця 2.3

### Порівняння результатів контрольного та констатувального зрізів

№ п/п	Уміння	Рівні							
		Високий		Достатній		Середній		Початковий	
		КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК
1.	Середні показники констатувального зрізу	10,5	9	23	20,5	30	32	36,5	38,5
2.	Середні показники контрольного зрізу	12,7	26,3	25	34	31	26	31,3	13,7
3.	Різниця показників (у %)	+2,5	+17,3	+2	+13,5	+1	-6	-5,2	-24,8

Як видно з таблиці 2.3, найбільший приріст середніх показників в ЕК зафіксовано за високим (+17,%) та достатнім (+13,5%) рівнями. У дітей КК цей приріст становить відповідно 2,5% та 2%. Разом з тим ми бачимо також і зниження показників початкового і середнього рівнів в обох класах. Тільки в дітей ЕК воно становить -24,8% та -6% проти -5,2% та +1% у КК.

Аналіз загальних результатів дослідження дозволяє зробити висновки про те, що на кінець дослідного навчання у більшості школярів ЕК сформувались аудіативні навички, значно зріс відсоток сформованості умінь визначати думку, тему, мету і композиційні частини почутого тексту, розуміти загальну семантику та емоційний фон висловлювання, спостерігається ріст сприймання й усвідомлення мовних одиниць, їх значення в цілому, так і для вираження думки у тексті. Учні ЕК стали краще розуміти і виконувати навчальні дії на вимогу вчителя, навчилися добирати із почутої інформації необхідні їм для створення власних висловлень факти та аргументи, формулювати оцінні судження, висловлювати власні думки, уміло інтерпретуючи й оперуючи сприйнятими на слух фактами. Сприйняту й усвідомлену інформацію вони намагались адресувати чітко визначеному, конкретному адресатові, однак, за нашими спостереженнями, їм ще бракує досвіду у комунікації в різних ситуаціях спілкування з різними типами співрозмовників. Ця проблема і визначила перспективу наших досліджень.

Крім того, наші спостереження засвідчили, що діти цього класу наприкінці дослідного навчання стали краще будувати усні й письмові перекази на основі почутого.

Таким чином, можемо стверджувати про те, що розроблена модель розвитку аудитивних умінь школярів сприяє формуванню у них умінь слухати і розуміти почуте на комунікативно-діяльнісній основі, дозволяє враховувати індивідуальні можливості та інтереси кожного учня, що в цілому слугує основою забезпечення індивідуального розвитку особистості.

## **Висновки до розділу II**

Вивчення теоретичних основ такої досить поширеної у практиці спілкування комунікативної форми як аудіювання засвідчило необхідність практичного вивчення стану досліджуваної проблеми у сучасній початковій школі. Отримані в ході констатувального зрізу дані про рівень сформованості аудитивних умінь в учнів 3 класу переконали нас в необхідності створення й апробації спеціально розробленої методики формування умінь сприймати, аналізувати й оцінювати усну інформацію з урахуванням взаємодії двох взаємопов'язаних сторін усної комунікації (аудіювання і говоріння) відповідно до сучасних вимог компетентнісної освіти та комунікативної спрямованості навчання мови.

В основу проведення формувального експерименту було покладено розробку послідовної і цілеспрямованої системи вправ і завдань, спрямованих на поетапний розвиток умінь слухати і розуміти почуте. Системність дослідного навчання забезпечувалась тим, що кожне аудитивне уміння, як певна послідовність дій на шляху від сприйняття мовних одиниць (звука, слова, словосполучення, речення) до цілісного тексту, будувалось на усвідомленні учнями суті процесу слухання, виробленні у них мотиваційної настанови слухання, переконання їх у необхідності опанування вмінь слухати, визначати мету аудіювання з обов'язковим урахуванням можливості



використання у перспективі отриманої завдяки слуханню інформації під час говоріння чи письма. Для того, щоб сформувати в учнів навички аудіювання і говоріння відповідно до вимог комунікативної компетентності, ми намагались при кожній можливості моделювати у навчальному процесі типові ситуації реального спілкування, які виникають в різних сферах життя і стосуються доступних для тієї чи іншої вікової категорії учнів тем.

Вивчення й узагальнення досвіду роботи вчителів, а також наші спостереження показали, що досягти належного рівня сформованості аудитивних умінь можна лише за умови планомірної, цілеспрямованої роботи на уроках мови у процесі виконання учнями спеціальних вправ і завдань. Місце для використання аудитивних вправ і завдань можна знайти на будь-якому уроці навчання мови, адже формування умінь слухати і розуміти почуте можна під час засвоєння дітьми фонетичного, лексичного орфоепічного, морфологічного та синтаксичного матеріалу, а також на спеціальних уроках з розвитку мовлення.

Під час проведення дослідного навчання ми використовували підготовчі, інформаційно-змістові, мовно-мовленнєві та оцінно-контролюючі вправи. Комплексний підхід у їх використанні дозволив нам сформувати в учнів ЕК такі уміння: а) усвідомлювати і розуміти мету слухання, визначати особливості ситуації спілкування у тексті для слухання, створювати первинне уявлення про можливий зміст висловлювання і намагатись його спрогнозувати; б) закріпити вміння і навички формулювати тему й основну думку почутої інформації, добирати заголовок, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та вчинками, запам'ятовувати текст, хід подій утримувати в пам'яті деталі почутого; в) сприймати усні повідомлення з лінгвістичної точки зору, а саме: спостерігати й аналізувати використання тих чи інших виражальних засобів у різних за жанрами текстів, пояснювати доцільність ужитих там мовних засобів, визначати позицію автора завдяки використанню ним тих чи інших засобів увиразнення; г) формувати вміння робити висновки з почутого, ділитись своїми враженнями щодо цілісного

сприйняття почутого, перевіряти правильність власних припущень стосовно загального змісту і перебігу подій у тексті для аудіювання.

Важливою умовою досягнення ефективності дослідного навчання було те, що перед кожним випадком аудіювання ми звертали особливу увагу учнів про необхідність уважного слухання, сприймання, аналізу, інтерпретації та оцінювання почутого з тим, щоб потім їм можна було використати отриману інформацію у процесі побудови власного усного висловлювання. Такий підхід слугував для дітей додатковою мотивацією процесу аудіювання, адже він спонукав їх не тільки до фіксації важливих для розуміння змісту тексту слів і поєднання їх в одне смислове ціле, але й утримувати у пам'яті основний зміст висловлювання, виділяти головну і другорядну інформацію, узагальнювати й інтерпретувати почуте, на цій основі робити висновки й ефективно використовувати отриману на слух інформацію під час продукування власних усних чи письмових висловлювань. У ході дослідження встановлено, що діти ЕК наприкінці дослідного навчання стали краще будувати усні й письмові перекази на основі почутого.

Результати проведеного контрольного зрізу показали, що запропонована в дослідженні модель формування аудитивних умінь школярів сприяє ефективному виробленню у них умінь слухати і розуміти почуте і що досягти належного рівня сформованості цих умінь можна лише за умови планомірної, цілеспрямованої роботи у процесі виконання учнями спеціальних вправ і завдань, спрямованої на взаємодію двох взаємопов'язаних сторін усної комунікації (аудіювання і говоріння) відповідно до сучасних вимог компетентної освіти та комунікативної спрямованості навчання мови.

## ВИСНОВКИ

Результати проведеного нами дослідження дають підстави для формулювання таких загальних висновків:

1. Вивчення психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури за темою дослідження виявило гостру соціальну, навчально-методичну і комунікативну проблему у формуванні умінь слухати і розуміти почуте з позицій сучасних вимог чинних типових шкільних програм, в яких не тільки глибше і ширше подається тлумачення процесу аудіювання, а й робиться акцент на урахуванні взаємодії двох взаємопов'язаних сторін усної комунікації (аудіювання і говоріння) відповідно до сучасних вимог компетентнісної освіти та комунікативної спрямованості навчання мови.

2. У зв'язку із запровадженням в життя ідей НУШ у нових програмах виділено окремо змістову лінію «Взаємодіємо усно», в якій задекларовано розгляд слухання-розуміння і говоріння як двох взаємопов'язаних і невіддільних частин усної форми мовлення. Такий підхід, безумовно, відповідає комунікативній практиці в соціумі. З іншого боку, будучи надзвичайно складним і багатоаспектним утворенням, аудіювання передбачає сприйняття і розрізнення фонетичних, лексичних, синтаксичних одиниць і на цій основі слухання і розуміння усного висловлювання, аналіз його, інтерпретацію та оцінювання. Однак у чинних програмах такі вимоги щодо цілісного сприйняття учнями фонетичних, лексичних і граматичних одиниць відсутні. Це свідчить про те, що учителі початкових класів не зорієнтовані на врахування найбільш важливого, на нашу думку, лінгвістичного компонента аудіювання (сприймати і розуміти мовні одиниці різних рівнів), від якого залежить повноцінне формування аудитивних умінь. У програмах, на жаль, відсутні також чіткі вимоги щодо тісного зв'язку між формуванням двох взаємопов'язаних сторін усної комунікації – говоріння й аудіювання.

3. Аналіз підручника для учнів 3 класу засвідчив, що розвитку навичок

аудіювання увага майже не приділяються: частка вправ для слухання і розуміння становить 0,01%. Причому вони однотипні, примітивні, нечіткі, без наростання ускладнення. Відсутні також і завдання для визначення на слух мовних одиниць різного рівня, їх групування, аналіз особливостей вживання тощо. Усі названі вище факти спонукали нас розробити й апробувати методику комплексного підходу до розвитку усного мовлення учнів 3 класу з урахуванням взаємодії двох взаємопов'язаних його сторін (аудіювання і говоріння) відповідно до сучасних вимог компетентної освіти та комунікативної спрямованості навчання мови.

4. Вивчення й узагальнення досвіду роботи вчителів з розвитку аудитивних умінь учнів початкової ланки освіти показало, що у практиці початкової школи відсутня цілеспрямована планомірна робота щодо розвитку зазначених умінь. Учителі-класоводи не забезпечені спеціальними методичними розробками, системою вправ і завдань, текстів і тестів, які змогли б суттєво змінити ситуацію з розвитком аудитивних умінь у початковій школі. Проведене нами анкетування вчителів показало, що на уроках переважає тестова перевірка на здатність учнів сприймати і розуміти зміст почутого лише в загальних його рисах. У більшості вчителів виникають хибні міркування про відсутність необхідності навчання цього вміння. Інші ж види роботи, пов'язані з формуванням умінь зрозуміти сутність, визначити головну думку тексту, позицію автора, причинно-наслідкові зв'язки подій і вчинків героїв твору, на жаль, залишаються поза увагою, що суттєво знижує ефективність аудіювання як виду мовленнєвої діяльності школярів.

5. Якісний і кількісний аналіз отриманих результатів під час проведення констатувального зрізу засвідчив переважання початкового (36.8% в КК і 38.5% в ЕК) та середнього (відповідно 30% та 32%) рівнів сформованості аудитивних умінь учнів 3 класу і підтвердив доцільність і необхідність організації дослідно-експериментальної роботи щодо вдосконалення формування вмінь сприймати, аналізувати й оцінювати почуте.

6. Доведено, що ефективний розвиток аудитивних умінь учнів забезпечується завдяки поетапному і послідовному використанню спеціально розробленої методики, яка базується на основі комплексної системи дібраних вправ і завдань. Під час проведення дослідного навчання використовувались підготовчі, інформаційно-змістові, мовно-мовленнєві та оцінно-контролюючі вправи. Вони дозволили нам навчити учнів усвідомлювати і розуміти мету слухання, визначати особливості ситуації спілкування у тексті для слухання, чітко формулювати тему й основну думку почутої інформації, добирати заголовки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та вчинками, спостерігати й аналізувати використання виражальних засобів у різних за жанрами текстів, пояснювати доцільність ужитих автором мовних засобів, визначати його позицію, робити висновки з почутого, ділитись своїми враженнями щодо цілісного сприйняття почутого. Обов'язковою умовою кожного випадку аудіювання була орієнтація учнів на необхідність уважного сприймання, аналізу, інтерпретації та оцінювання почутої інформації з тим, щоб потім можна було використати її у процесі побудови власного усного висловлювання. Такий підхід спонукав дітей не тільки до фіксації і розуміння мовних одиниць різних рівнів в одне смислове ціле, а й до можливості утримування у їх пам'яті основного змісту висловлювання, виділення головної і другорядної інформації, узагальнення та інтерпретації почутого.

7. Ефективність запропонованої у дослідженні методики підтверджено експериментально. Проведений нами контрольний зріз показав, що в учнів ЕК переважають достатній (34%) та високий (26,3%) рівні, а в учнів КК – початковий (31,3%) і середній (31%). Крім того, простежується динаміка зменшення частки учнів ЕК, які продемонстрували середній і початковий рівні сформованості аудитивних умінь, порівняно з учнями КК. Різниця тут складає відповідно 5 % і 17.6%. Таким чином, контрольний зріз дозволив нам зафіксувати суттєвий приріст якості аудитивних умінь в показниках достатнього і високого рівнів і, навпаки, зменшення частки учнів ЕК за

показниками початкового і середнього рівнів. Усе це свідчить про те, що запропонована нами методика розвитку аудитивних умінь третьокласників сприяє формуванню у них умінь сприймати, аналізувати й оцінювати почуте на комунікативно-діяльній основі забезпечує врахування взаємодії двох взаємопов'язаних сторін усної комунікації (аудіювання і говоріння) відповідно до сучасних вимог компетентної освіти та комунікативної спрямованості навчання мови. Таким чином, є всі підстави вважати, що робочу гіпотезу підтверджено, а мету дослідження досягнуто.

8. Проведене нами дослідження не вичерпує розв'язання всіх питань, пов'язаних з проблемою формування у молодших школярів навичок сприймати, аналізувати й оцінювати почуте. Перспективу наукового пошуку ми вбачаємо у розробці комплексного підходу до формування і розвитку навичок аудіювання в учнів 1-4 класів у поєднанні з повноцінними навичками інших продуктивних видів мовленнєвої діяльності – говоріння і письма відповідно до вимог компетентної освіти та комунікативної спрямованості навчання мови сучасної початкової школи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андросюк В.Г. Психологические особенности понимания научного текста учащимися: автореф. дис. на соискание науч. степени кандидата психологических наук/ В.Г. Андросюк. – К., 1980. – 18 с.
2. Анісімова Г.О. 12-бальна система оцінювання навчальних досягнень учнів/ Г.О. Анісімова, А.С. Петрова. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006.–240 с.
3. Антонюк Н.С. Сравнительная характеристика понимания учащимися речевой информации в зависимости от способа её восприятия: автореф. дис. на соискание науч. степени кандидата психологических наук/ Н.С. Антонюк. – К., 1977. – 22 с.
4. Божко О. П. Формування в учнів аудіативних умінь як складової текстотвірної компетентності / О. П. Божко // Електронне наукове видання «Науковий вісник Донбасу» (Серія «Педагогічні науки»). – Луганськ: Видавництво Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 2 (22). – 14 с.
5. Большакова І. Ситуативна навчально-мовленнєва діяльність на уроках української мови/ І. Большакова // Поч. шк. – 2002. – № 10. – С.31-35.
6. Вашуленко М.С. Українська мова: [підручн. для 3 кл.]/ М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко, Н.А. Васильківська.– К.: Освіта, 2013. – 192 с.
6. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі/ М.С. Вашуленко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2018. – 400 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь/ Л.С. Выготский. – М.: Наука, 1956. – 316 с.
8. Высотская Н.А. Место частной системы упражнений в комплексном обучении аудированию (начальный этап)Э Н.А. Высотская. – М.: МГУ, 1982. – 138 с.
9. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения/ Т.Г. Винокур. – М.: Наука, 1993. – 368 с.

10. Ворожейкіна О. Вчимося монологічному мовленню/ О.Ворожейкіна // Українська мова та література. – 2006 – № 13. – С. 3-5.
11. Гавриш Н.В. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей молодшого віку /Н.В.Гавриш// Педагогіка і психологія.– 2000.– №12. – С.21-30.
12. Глазова О. Навчання діалогічного мовлення/ О. Глазова // Дивослово. – 2003. –№1. – С. 31-32.
13. Глазова О. Ситуативні вправи для формування умінь і навичок діалогічного мовлення/О. Глазова//Дивослово.–2003.– №5.–С. 40-42.
14. Гоцуляк Д. Діалогічне мовлення. 4 клас/ Д. Гоцуляк, Л. Нечасва. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. – 56с.
15. Гудзик І.П. Аудіювання говоріння і вільне письмо на уроці російської мови // П.Ш. – 2005. - № 5. – С. 18-23.
16. Гудзик І.П. Аудіювання українською мовою: Вчимося слухати і розуміти почуте. – К.: Пед. думка, 2003. – 144 с.
17. Гудзик І.П. Навчаємося слухати-розуміти українську мову // Рідні джерела. – 1998. - № 1. – С. 14-18. - № 2. – С. 21-23.
18. Гудзик І.П. Формування умінь розуміти текст // Рідні джерела. – 1999. - № 3. – С. 21-26.
19. Державний стандарт початкової освіти [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/KP180087.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP180087.html)
20. Дубовик С. Аудіювання на уроках української мови // П.Ш. – 2002. - № 3. – С. 48-51.
21. Дубовик С. Розвиток діалогічного мовлення на уроках української мови/ С. Дубовик// Поч. школа. – 2002. – №7. – С.23-25.
22. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи/ Н.И.Жинкин. – М.: Просвещение, 1966. – 214 с.
23. Зимняя И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности/И.А. Зимняя// Иностранные языки в школе. – 1974. - №4. – С. 34-46.



24. Зимняя И.А. Смысловое восприятие как уровневая система/И.А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. – С. 73-124.
25. Коваль Г.П. Методика викладання української мови: навчальний посіб. для студ. педінститутів, гуманіт. університетів, педагогіч. коледжів/ Коваль Г.П., Деркач Н.І, Наумчук М.М. – Тернопіль: Астон, 2008. – 287с.
26. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/ Г.С. Костюк. – К.: Вища школа, 1989. – 516с.
27. Кулиш Л.Ю. Виды аудирования/ Л.Ю. Кулиш// Вопросы языковой структуры. – К.: Вища школа, 2001. – 146с.
28. Курач Л. Ситуативні ролі – позитивний фактор розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів/Л. Курач, О.Прищепа // Поч. шк. - 2005. - №10. - С. 18-21.
29. Леонтьев А.А. Психологические проблемы массовой коммуникации/ под ред. А.А Леонтьева. – М.: Наука, 1974. -146с.
30. Леонтьев А. А. Что такое виды речевой деятельности?/ А.А. Леонтьев // Начальная школа: плюс минус. – 2000. – № 5. – С. 3-5.
31. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность/ А.А.Леонтьев.–М.: Наука, 1983.–215 с.
32. Лещенко Г. Комунікативні (мовленнєво-ситуативні) завдання у системі вивчення частин мови в початковій школі/ Г. Лещенко, Л.Іванова. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19073-komunikativni-movlennyevo-situativni-zavdannya-u-si>
33. Лобчук О. Усний переказ як засіб розвитку зв'язного мовлення/ О.Лобчук // Поч. школа. – 2002. – №2. – С.12-17.
34. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников [пособ. для учителя]/ М.Р.Львов.– М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
35. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.

36. Ляховицкий М.В. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе/М.В. Ляховицкий, Е.И., Вишневский. – М.: Просвещение, 2007. – 178с.
37. Методика навчання української мови в початковій школі: [навчально-методич. посіб. для студ. ВНЗ]; за наук. ред. М.С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364с.
38. Навчальні програми для початкової школи (1-4 класи). – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – С. 1-66.
39. Палихата Е.Я. Культура діалогічного мовленнєвого спілкування/ Е.Я. Палихата. – Тернопіль: Богдан, 2003. – 104с.
40. Пентиліук М.І. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови/ М.І.Пентиліук, О.А.Горошкіна та ін. // УМЛШ. – 2006. – №1. – С.15-20.
41. Пономарьова К. Перевірка аудіативних умінь та знань про мову і мовлення за допомогою тестових завдань (II семестр) // Поч. шк. – 2002. - № 3. – С. 63-67.
42. Правова Н. Відбір текстів для аудіювання та способи перевірки аудіативних умінь/ Н. Правова// Поч. шк. – 2006. – № 6. – С.39-42.
43. Пруняк В.В. Навчальні мовленнєві ситуації як засіб особистісного мовленнєвого розвитку молодших школярів/ В.В. Пруняк, Л.М. Пруняк// Особистісно зорієнтоване навчання у сучасній школі у вузі: зб. наук. праць. - Кривий Ріг, 2005. - Вип. 3. - С. 33-36.
44. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищ. навч. закл. – 2-ге вид. /О.Я.Савченко. – К. : Грамота, 2013. – 504 с.
45. Савченко О. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу/ О. Савченко// Поч. школа. – 2015. – №3. – С.10-15.
46. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів/І.О. Синиця. – К.: Вища школа, 1974. – 226с.

47. Сидор Е. Вправи для розвитку учнів загальнонавчальних комунікативних і текстотвірних умінь/ Е.Сидор // Поч. шк. – 2001. - №6. – С. 19-25.
48. Смілянець С. Комунікативна компетентність учнів. Використання інтерактивних вправ для формування комунікативної компетентності молодших школярів / С. Смілянець // Початкова освіта. – 2017. – № 9. – С. 14-29.
49. Станкевич Н. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: [chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojojfohoefgiehjai /index.html](chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojojfohoefgiehjai/index.html)
50. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 3-4 класи [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/10/5d9d8feb1ce4f316467013.pdf>
51. Федчик В.А. Теорія мовленнєвої діяльності як основа методики розвитку мовлення [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/22\\_NIOBG\\_2007/Philologia/25160.doc.htm](http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Philologia/25160.doc.htm)
52. Функціональні типи діалогів [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <https://mybiblioteka.su/tom2/5-16049.html>
53. Харченко Н. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/psling\\_2012\\_9\\_20.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/psling_2012_9_20.pdf)
54. Цєпова І.В. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів: аудіювання, говоріння/ І.В. Цєпова, О.Я. Харченко. – Х.: Веста, 2008. – 176с.
56. Цінько С. Методика роботи над розвитком умінь аудіювання в учнів 5 класу/ С. Цінько // УМЛШ. – 1999. - № 4. – С. 2-7.
57. Цінько С. Навчання слухання (аудіювання) як виду мовленнєвої діяльності на уроках рідної мови/ С. Цінько//УМЛШ.– 2003. – № 1.– С. 15-17.
58. Чепельова Н.В. Рівень осмислення тексту як показник розумового розвитку/Н.В. Чепельова // Поч. школа. – 1994. - № 5. – С. 28-32.

59. Шевцова Л.С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань: методичний посіб. / Л.С. Шевцова. - Житомир, 2004. - 94 с.
60. Шелехова Г. Формування вмінь сприймати усне і писемне мовлення/ Г. Шелехова // Дивослово. – 2004. - № 9. – С. 14-19.
61. Шелехова Г. Формування в школярів умінь сприймати усне і писемне мовлення/ Г. Шелехова // УМЛШ. – 2003. - № 4. – С. 7-11.
62. Шелехова Г. Забезпечення роботи з формування аудіативних умінь на уроках української мови/ Г. Шелехова, С. Цінько // УМЛШ. – 2003. - № 8. – С. 6-10.
63. Шимків І.В. Аудіювання як вид іншомовної мовленнєвої діяльності [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/61917/57636>

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Текст для аудіювання на початку експериментального дослідження

#### *Як хліб родить*

*Бабусина хата для Оленки – наче музей. Лежать у миснику давні саморобні ложки, стоять мальовані глечики та макітерки, а на горіщі – почорніла від часу дубова діжа.*

*Одного разу Оленка поцікавилась, навіщо їй та діжа. Бабуся відповіла: «Вона і мене, і весь наш рід годувала хлібчиком». «А мене вона може пригостити?» – запитала внучка. «Звісно, може, – відповіла бабуся.*

*Увечері вона внесла до хати діжу, вимила її і вчинила тісто. Потім накрила діжу, щоб тісто підходило. А вранці ще раз вимісила тісто, розпалила в печі вогонь. Коли дрова згоріли, бабуся вигребла коцюбою на припічок жар і почала на дерев'яній лопаті саджати буханці у піч. Потім затулила челюсті печі заслінкою. Згодом смачний дух покотився від буханців і по хаті, і подвір'ям.*

*Бабуся простелила рушник, потім, дістаючи золотаві паляниці, вмивала їх водою, клала на рушник, приказуючи:*

*– Хліб, Оленко, – це святиня. Скільки повір'їв складено про нього! Треба пильнувати, щоб хліб не падав додолу. А як упаде, слід підняти, перепросити, поцілувати і з'їсти. Гріхом вважається надкусити й недоїсти шматок. Крихти зі столу не можна змитати на долівку. Їх віддають курям або розсівають по городу до схід сонця. Люди вірять, що низ виростуть квіти, які мають цілющі властивості. Хліб, дитино, найдорожчий за все на світі. Без нього не зможе прожити жодна людина. (200 слів)*

## Додаток Б

### Текст для аудіювання для контрольного експерименту

#### *Розумна пташка*

*Один хлопчик гуляв у лісі й натрапив на гніздо. А в гнізді сиділи голодні маленькі пташенята. Мабуть, чекали, коли повернеться мама й нагодує їх черв'яками або комахами.*

*Хлопчик зрадив, що знайшов таких пташенят і вирішив одного з них принести додому. Та тільки він спробував було простягнути руку до малят, як раптом каменем упала до ніг якась дивна перната пташка. Вона впала на землю і нерухомо лежала у траві.*

*Хлопчик хотів уже спіймати її, але вона трішки пострибала по землі і відбігла вбік. Тоді хлопчик кинувся за нею. «Мабуть, - подумав він, - пташка пошкодила собі крило, і тому літати не може. От би мені її спіймати!».*

*Та тільки він підійшов до неї ближче, а вона знову «плиг-скік» по землі і далі побігла. Хлопчик тоді кинувся її наздоганяти, побіг за нею. А пташка трішки політала і знову сіла неподалік на траву. Тоді він зняв шапку і вирішив нею накрити пташку.*

*Тільки підбіг до неї, а вона спурхнула і полетіла. Хлопчик розгнівався на пташку і побіг за нею. Та її слід давно простиг. Він тоді повернувся знову до гнізда, щоб взяти хоча б одного з малюків. І раптом збагнув, що заблукав і гніздо знайти не може.*

*Тільки тоді хлопчик зрозумів, що пташка навмисно впала з дерева, навмисно бігала по землі, щоб як можна далі відвести його від свого гнізда.*

(220 слів)

**Додаток В**  
**Ілюстративний матеріал для розвитку аудіативних умінь школярів**



Діти несуть ранці: 1) за спиною; 2) на плечі; 3) в руці.



Годинник висить на стіні

- 1) за дівчинкою;
- 2) за хлопчиком;
- 3) між дівчинкою і хлопчиком.





Квіти знаходяться

- 1) праворуч (ліворуч) від дівчинки;
- 2) праворуч (ліворуч) від хлопчика.



У дітей квіти

- 1) червоні та блакитні;
- 2) червоні або блакитні.





1. Учителька стоїть за столом.
2. Учителька стоїть біля стола.