

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА
ГРІНЧЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
Кафедра початкової освіти**

**ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 2 КЛАСУ АУДІАТИВНИХ УМІНЬ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
Спеціальність 013 «Початкова освіта»**

Рекеди Валерії Володимирівни,
студентки групи ПОМ-1-24-1.4з

Науковий керівник:
Дубовик Світлана Григоріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Допущено до захисту
Протокол №__ від __.__.____
Завідувач кафедри

КИЇВ-2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. Теоретичні основи навчання аудіювання на уроках української мови початкової школі.....	6
1.1. Загальна характеристика базових понять дослідження.....	6
1.2. Психолого-педагогічний аспект проблеми навчання аудіювання в початковій школі.....	16
1.3. Лінгводидактичні основи формування аудіативних умінь учнів початкової школи на уроках української мови.....	25
Висновки до першого розділу.....	35
РОЗДІЛ II. Експериментальна робота з формування аудіативних умінь учнів початкової школи на уроках української мови.....	37
2.1. Критерії, показники і рівні сформованості аудіативних умінь учнів 2 класу	37
2.2. Методика формування аудіативних умінь молодших школярів на уроках української мови.....	43
2.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту.....	59
Висновки до другого розділу.....	65
ВИСНОВКИ.....	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	70
ДОДАТКИ.....	77

ВСТУП

Актуальність теми магістерської роботи пов'язана з сучасними вимогами до розвитку мовленнєвої особистості, які відображені в освітніх стандартах та програмах Нової української школи. Оскільки одним із ключових завдань початкової освіти є формування всебічно розвиненої особистості учня, здатної ефективно спілкуватися в різних життєвих ситуаціях. У цьому контексті аудіювання, що являє собою здатність до ефективного слухання є фундаментом для успішного оволодіння іншими видами мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письмо), а також є запорукою успішної взаємодії в соціумі. Тобто відіграє вирішальну роль у освітньому процесі та повсякденному житті молодшого школяра.

У сучасній лінгводидактиці початкової школи, орієнтованій на компетентнісний підхід, аудіювання визнається фундаментальною навичкою, яка лежить в основі мовленнєвого розвитку особистості. Воно є основою для оволодіння усною комунікацією. Державний стандарт початкової освіти і типові освітні програми також акцентують увагу на компетентнісному підході. В ньому аудіативні уміння розглядаються не лише як окремий вид мовленнєвої діяльності, а як наскрізна навичка, яка сприяє формуванню всіх ключових компетентностей учня.

Проте, незважаючи на визнання важливості аудіювання, практичний досвід свідчить про наявність значних труднощів у молодших школярів під час сприйняття на слух незнайомого тексту, розпізнавання основної інформації, деталей та встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Це зумовлено як психологічними особливостями молодшого шкільного віку (нестійка увага, мала обсяг слухової пам'яті), так і недостатньою розробленістю методичного забезпечення для цілеспрямованого та системного формування аудіативних умінь на уроках української мови, особливо у 2 класі. Одночасно з цим у педагогічній практиці спостерігається тривожна тенденція до недооцінки важливості цього виду мовленнєвої діяльності. Вчителі часто приділяють

аудіюванню значно менше уваги порівняно з читанням, письмом і говорінням. Така недооцінка може мати й має прямі негативні наслідки для загальної мовленнєвої підготовки молодших школярів. Адже саме добре розвинені аудіативні вміння є однією з ключових умов успішного оволодіння мовленням загалом.

Ступінь дослідженості проблеми. Проблема формування аудіативних умінь учнів початкової школи на уроках української мови є актуальною для Нової української школи, де аудіювання визнано фундаментом комунікативної компетентності. Дане питання висвітлювали такі науковці, як Безносюк О., Бібік Н., Вашуленко М., Дубовик С., Отрішко Т., Пирожок Т. Сучасні лінгводидактичні дослідження зосереджені на адаптації методичних прийомів із галузі навчання іноземних мов, які досліджували Лифар К. та Попова О., Сивак К. Значна увага приділяється врахуванню психофізіологічних та когнітивних особливостей молодших школярів, що є предметом досліджень Дерев'янка С., Константинова О., Максименка С., Хорошковської О., Чебану Н., Чеботаря М., Чупріна О., Шимківа І. Питання розвитку аудіативних умінь розглядається у працях провідних українських науковців та методистів, серед яких Бабенко Л., Вашуленко М., Вашуленко О., Дороз В., Савченко О. Водночас, хоча існуючі дослідження комплексно висвітлюють різні аспекти проблеми, зберігається необхідність у подальшій розробці і систематизації ефективних лінгводидактичних підходів й практичних інструментів, які максимально враховують вікові психологічні особливості учнів НУШ для цілеспрямованого формування їхніх аудіативних умінь.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці методичних рекомендацій щодо ефективного формування аудіативних умінь в учнів 2 класу на уроках української мови.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Охарактеризувати базові поняття дослідження, що стосуються аудіювання та його формування в початковій школі.

2. Розкрити теоретичні (психолого-педагогічні та лінгводидактичні) передумови розвитку аудіативних умінь молодших школярів.
3. Обґрунтувати критерії, показники та визначити рівні сформованості аудіативних умінь учнів 2 класу.
4. Розробити та апробувати методику формування аудіативних умінь молодших школярів на уроках української мови.
5. Здійснити аналіз результатів педагогічного експерименту щодо ефективності розробленої методики.

Об'єкт дослідження – процес формування мовленнєвих умінь молодших школярів.

Предмет дослідження – методика формування аудіативних умінь у дружокласників на уроках української мови.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз і синтез психолого-педагогічної та методичної літератури, узагальнення наукових підходів, моделювання; емпіричні: педагогічне спостереження, опитування, анкетування; експериментальні: констатувальний і формувальний експеримент; статистичні: кількісний і якісний аналіз результатів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблені та апробовані методичні рекомендації, система вправ і завдань, які можуть бути використані вчителями початкових класів у їхній професійній діяльності для ефективного формування аудіативних умінь в учнів 2 класу. Матеріали дипломної роботи також можуть стати основою для подальших наукових досліджень.

Структура роботи: магістерська робота складається зі вступу, двох розділів (теоретичного та експериментального), висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛИ

1.1. Загальна характеристика базових понять дослідження

Теоретичне осмислення проблеми навчання аудіювання української мови у початковій школі вимагає чіткого окреслення і ґрунтовного аналізу ключових понять, які складають понятійний апарат даного дослідження. Фундаментальними категоріями є «аудіювання», «мовленнєва діяльність», «аудіативна компетентність» тощо.

Аналіз наукових джерел показав, що визначення мовленнєвої діяльності у різних дослідників різняться. У сучасній українській педагогіці та психолінгвістиці поняття «мовленнєва діяльність» розглядається як центральна, системоутворювальна категорія.

На думку М. Вашуленко мовленнєва діяльність розуміється як «...активний, цілеспрямований процес, опосередкований мовленням, який виникає в результаті взаємодії ситуацій спілкування між людьми. Мовленнєва діяльність може бути включена в більш широке коло інших видів діяльності, таких як соціальна, виробнича (трудова) і пізнавальна» [7, с. 26].

Згідно іншої думки мовленнєва діяльність визначається як активний, цілеспрямований процес використання мови для спілкування, яке обслуговує всі інші види людської діяльності: трудову, ігрову та, що особливо важливо для початкової школи, пізнавальну [10].

В системі мовленнєвої діяльності людини аудіювання посідає фундаментальне місце, виступаючи основою для вербальної комунікації та передумовою для оволодіння іншими видами мовленнєвої діяльності [4].

Аналіз наукових джерел засвідчує домінування комунікативно-діяльнісного підходу в освітньому процесі. Тому сучасна методика викладання української мови в початковій школі практично не розділяє поняття мовленнєвої

і комунікативної діяльності. Дослідники ж постійно використовують інтегровані терміни: «формування мовленнєво-комунікативних компетенцій», «формування комунікативно-мовленнєвих умінь» або визначають «аудіативну компетентність» як складову «комунікативної компетентності». Це свідчить про фундаментальний зсув парадигми. Бо на відміну від традиційного, знаннєво-орієнтованого підходу, де мова вивчалася переважно як статична система (набір правил граматики, фонетики, лексики), сучасний компетентнісний підхід розглядає її насамперед як динамічний інструмент для спілкування. У цьому контексті фокус педагогічної уваги зміщується з правильності (абстрактного знання граматичних норм) на ефективність (здатності учня успішно вирішувати комунікативні завдання в реальних ситуаціях спілкування). Таким чином, будь-яка мовленнєва діяльність, що є об'єктом навчання у початковій школі, за замовчуванням розглядається як комунікативна.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, головним завданням навчання української мови є не просто засвоєння системи мовних знань, а гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності [13]. У класичній лінгводидактиці ці види прийнято структурувати за спрямованістю на прийом чи видачу інформації. Так, мовленнєва діяльність поділяється на рецептивні види (рецепція), спрямовані на прийом і розуміння інформації. До них належать аудіювання і читання. Також виділяють продуктивні види, спрямовані на створення і видачу мовленнєвого повідомлення, які включають говоріння та письмо. За формою перебігу і каналом спілкування мовленнєва діяльність поділяється на [14, с. 42]:

- усну форму, яка реалізує безпосереднє спілкування (аудіювання та говоріння);
- писемну форму, що реалізує опосередковане спілкування (читання і письмо).

Аудіювання, таким чином, посідає місце рецептивного виду мовленнєвої діяльності, яка реалізує усне спілкування. Воно за своєю суттю є складним, двокомпонентним процесом, який охоплює [17]:

- слухання, тобто акустичне сприймання звукового потоку;
- розуміння (осмислення) сприйнятого на слух усного мовлення.

При цьому у лінгводидактиці прийнято чітко розмежовувати поняття «мова» і «мовлення». Мова розглядається як система засобів спілкування (слів, речень, текстів), тоді як мовлення – це безпосередній процес використання цих засобів. Аудіювання, в цьому контексті, є саме процесом, що належить до мовлення.

Провідні вітчизняні лінгводидакти (І. Гудзик, О. Ткаченко, О. Хорошковська, Т. Потапова) наголошують на такій специфічній ознаці аудіювання, як одночасність (симультанність) процесів сприймання звукової форми та її усвідомлення. Тобто декодування значення [22]. Саме в цій одночасності полягає головна психолого-педагогічна проблема, з якою стикається вчитель початкової школи. Адже дослідження свідчать, що діти молодшого шкільного віку об'єктивно недостатньо підготовлені до паралельної реалізації слухового сприймання і оперативного виконання з отриманою інформацією розумових операцій (аналізу, порівняння, узагальнення). Таким чином, саме визначення поняття «аудіювання» містить у собі ключ до розуміння його методичної складності в початкових класах.

Ґрунтуючись на фундаментальному місці аудіювання в системі мовленнєвої діяльності, необхідно чітко окреслити його сутність. Дослідниця О. В. Вашуленко визначає аудіювання як «складну рецептивну мисленнєво-мнестичну діяльність, яка пов'язана зі сприйманням, розумінням і активною переробкою інформації, що міститься в усному мовленнєвому повідомленні» [6; 7]. Аналізуючи дане визначення аудіювання, можна виділити кілька ключових аспектів. По-перше, це рецептивна діяльність. Тобто вона спрямована на прийом інформації. По-друге, аудіювання є мисленнєвою діяльністю. Оскільки це не механічна фіксація звуків, а активний розумовий процес, який передбачає переробку інформації. По-третє, це мнестична діяльність. Адже вона нерозривно пов'язана з функціонуванням механізмів пам'яті, таких як утримання, розпізнавання і запам'ятовування. Доповнюється визначення тим, що

підкреслюється двокомпонентність аудіювання. Адже слухання без розуміння, як і читання без розуміння, є лише озвученням або перцепцією, але не є аудіюванням у повному сенсі цього слова.

На думку дослідників О. Михайлової і Д. Ткачова під досліджуваним поняттям розуміється «комплексна мовленнєва розумова діяльність, яка базується на природній здатності, яка удосконалюється в процесі індивідуального розвитку людини» [30, с. 132].

Дослідниця О. Чупріна термін «аудіювання» визначає як «процес слухання та розуміння усних висловлювань, один з видів мовленнєвої діяльності, який обумовлений складністю сприйняття, потребою в одномоментній інтеграції розумових процесів» [56, с. 105].

У сучасній лінгводидактиці аудіювання посідає одне з центральних місць у системі навчання мови, зокрема в початковій школі. Найбільш поширене визначення характеризує аудіювання як «рецептивний вид мовної діяльності, розуміння сприйнятого на слух усного мовлення». Проте це визначення лише окреслює зовнішній аспект процесу.

Поглиблюючи це розуміння, В. Сатінова розглядає аудіювання як «активний творчий процес, який передбачає вмотивовані дії слухача, спрямовані на сприймання, пізнавання і розуміння реальної дійсності, закодованої засобами мови та існуючої у свідомості мовця». Цей погляд зміщує акцент з простої рецепції на активну конструкцію сенсу слухачем, що є особливо актуальним у межах комунікативно-діяльнісного та компетентнісного підходів [2, с. 11].

Науковці підкреслюють багатокомпонентність цього процесу. Так, І. Гудзик пояснює аудіювання як «складний вид мовленнєвої діяльності, що утворюється з багатьох компонентів чи рівнів» [9].

Згідно із іншою думкою аудіювання – це «сміслові сприймання як усного, так і озвученого писемного мовлення» [11, с. 17]. Включення до дефініції поняття «озвученого писемного мовлення» має принципове методологічне значення для навчання у початковій школі. Воно суттєво розширює об'єкт аудіювання. Якщо об'єктом є лише усне мовлення, методика обмежується переважно сприйманням

спонтанного мовлення вчителя та інших учнів. Натомість, дане визначення легітимізує використання у методиці навчання аудіювання таких дидактичних матеріалів, як аудіокниги, дикторські начитки текстів, навчальні аудіозаписи і цифровий освітній контент. Сприймання таких матеріалів (часто лексично насиченіших й синтаксично складніших, ніж спонтанне мовлення) вимагає від учня специфічних когнітивних навичок і, відповідно, розробки окремих методичних прийомів.

Грунтуючись на представлених визначеннях і ключових аспектах, в даному дослідженні під поняттям «аудіювання» буде розумітися комплексна інтелектуальна рецептивна мовленнєва діяльність, яка полягає в активному сприйманні усного повідомлення, його усвідомленому розумінні, інтерпретації і утриманні в пам'яті, з метою подальшої смислової обробки і можливої реакції. Дана діяльність розвивається в процесі індивідуального досвіду.

У освітньому процесі початкової школи аудіювання виконує подвійну, поліфункціональну роль. Воно одночасно виступає і як мета навчання, і як засіб навчання. Як мета навчання, воно передбачає формування у молодших школярів специфічних аудіативних умінь і навичок. Ними є здатність успішно сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію в різних комунікативних ситуаціях [15, с. 49]. Як засіб навчання, аудіювання є основним джерелом мовних знань і важливим засобом мовленнєвої практики. Саме через слухання (мовлення вчителя, аудіозаписи) учень отримує зразки правильної вимови, інтонації, лексичного і граматичного оформлення думки.

Таким чином, аудіювання виступає не просто як один із чотирьох видів мовленнєвої діяльності, а як центральний, системоутворюючий компонент, який забезпечує як комунікативний розвиток особистості молодшого школяра, так і засвоєння ним мовної системи.

Чітке розмежування предмета, продукту і результату аудіювання дозволяє глибше зрозуміти його мисленнєву природу. Предметом аудіювання є чужа думка, яка закодована в аудіотексті і яку належить розпізнати. Продуктом аудіювання (тобто внутрішнім результатом переробки інформації) є умовивід.

Результатом аудіювання (тобто зовнішнім виявом успішності процесу) є розуміння сприйнятого смислового змісту і власна мовленнєва та немовленнєва поведінка [17].

Розмежування продукту і результату також має докорінне значення. Воно спростовує уявлення про аудіювання як про пасивне записування інформації, подібне до диктофона. Визначення продукту як умовиводу утверджує аудіювання як активний, конструктивний процес. Адже слухач не отримує готову думку мовця. Натомість, він активно реконструює цю думку, спираючись на уривки почутого, на власний мовний і життєвий досвід, роблячи власні висновки (умовиводи) в режимі реального часу. Це повністю відповідає визначенню аудіювання як «мисленнєво-мнестичної» діяльності.

У науковій літературі виділяють чотири основні психологічні механізми, що обслуговують аудіювання: мовленнєвий слух, пам'ять, ймовірне прогнозування і внутрішнє промовляння. Розглянемо їх детальніше.

1. Механізм мовленнєвого слуху – це базовий механізм, який забезпечує приймання і первинний аналіз звукового сигналу. Він має два компоненти [23, с. 90]:

- фонематичний слух, що являє собою здатність розрізняти мовні звуки (фонемі) і співвідносити їх зі смисловими одиницями;
- інтонаційний слух – здатність сприймати інтонаційні засоби (мелодику, ритм, наголос), які передають смислові акценти та комунікативний намір мовця.

Розвиток фонематичного слуху є не просто одним із компонентів, а фундаментальною передумовою для успішного аудіювання в початковій школі, особливо на початковому етапі (1-2 класи). Дослідження підтверджують, що послаблений мовленнєвий слух ускладнює процес розвитку правильного й чистого мовлення, що пояснюється відсутністю слухового контролю за вимовою. Тому методика навчання аудіювання на уроках української мови має логічно починатися не зі слухання складних текстів, а з цілеспрямованого тренування

цього базового механізму через спеціальні мовні вправи, наприклад, на розрізнення дискретних звуків у словах [26, с. 89].

2. Механізм пам'яті. Цей механізм забезпечує утримання та обробку мовленнєвої інформації. При цьому оперативна пам'ять забезпечує приймання, утримання і переробку поточних «порцій» мовленнєвого матеріалу, необхідних для розуміння окремого смислового відрізка. Обсяг оперативної пам'яті є обмеженим (в середньому 7 ± 2 одиниці, а у дітей – менше). Перевантаження цього механізму (занадто довгими або синтаксично складними реченнями) призводить до втрати «нитки мовлення» і припинення розуміння. Довготривала ж пам'ять є сховищем усіх мовних засобів, правил, лексико-граматичних схем і еталонів, засвоєних у процесі попереднього мовного досвіду [29, с. 208].

3. Механізм ймовірного прогнозування (антиципації) – це здатність слухача передбачати (антиципувати) появу наступних мовних одиниць (звуків, слів, фраз) на основі контексту, ситуації спілкування і мовного досвіду, що зберігається у довготривалій пам'яті. Саме цей механізм перетворює аудіювання з пасивного «запису» на активний процес «випереджувального відображення», значно підвищуючи швидкість та ефективність розуміння.

4. Механізм внутрішнього промовляння (артикуляції). Процес розуміння сприйнятого на слух мовлення тісно пов'язаний з прихованим, беззвучним артикулюванням (внутрішнім мовленням) цього матеріалу. Цей механізм надає прямий психолінгвістичний доказ нерозривного зв'язку між аудіюванням і говорінням. Для того, щоб зрозуміти почуте, мозок слухача повинен активувати ті ж самі мовленнєво-рухові зони, що й для говоріння [35, с. 60]. Тобто ці два процеси не просто пов'язані методично – вони психофізіологічно переплетені. Відповідно, методика навчання аудіювання не може бути ефективною без одночасного й паралельного розвитку артикуляційного апарату та навичок говоріння учнів.

Важливо наголосити, що ці чотири механізми працюють не послідовно, а одночасно, паралельно та у тісній взаємозалежності. Слабкість одного компонента (наприклад, нерозвиненість фонематичного слуху) призводить до

збою всієї системи. Адже невірний вхідний сигнал не може бути коректно співставлений з еталонами у довготривалій пам'яті, що унеможлиблює точне прогнозування і призводить до збою у розумінні [37]. Отже, ефективна методика навчання аудіювання у початковій школі повинна бути діагностичною й комплексною, спрямованою на розвиток усіх чотирьох механізмів.

У контексті компетентнісного підходу, що є основою концепції Нової української школи, кінцевою метою навчання є не сума окремих навичок, а формування інтегрованих компетентностей. У нашому випадку йдеться про «аудіативну компетентність» як складову загальної мовленнєвої і комунікативної компетентності учня [27].

У контексті нашого дослідження, аудіативна компетентність є кінцевою метою навчання аудіювання. Одночасно с цим вона є невід'ємною складовою загальної комунікативної компетентності молодшого школяра.

Сутність аудіативної компетентності виходить далеко за межі простого розуміння почутого. Під цим поняттям розуміється інтегрована здатність особистості, яка включає спроможність і вміння усвідомлювати, розуміти мету слухання, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати почуту інформацію, а також використовувати її в різних комунікативних ситуаціях [51]. Формування цієї компетентності має стратегічне значення, оскільки вона є основою для успішного оволодіння мовленням загалом.

При цьому аудіативна компетентність – поняття ширше, ніж аудіативні навички. Воно включає не лише здатність розуміти зміст почутого, але й здатність аналізувати сам процес комунікації та почутий текст. Компетентний слухач (учень) повинен уміти не лише сприймати інформацію, але й [58, с. 87]:

- визначати структуру тексту, стиль і тип мовлення;
- окреслювати комунікативні умови реалізації тексту.

Це означає, що аудіативна компетентність має метакогнітивний характер. Учень початкової школи має розуміти не лише що сказано (зміст), але й як це сказано (стиль чи тип) і навіщо це сказано (комунікативні умови). Цей підхід чітко зафіксований у Державному стандарті початкової освіти [3, с. 119]. Аналіз

обов'язкових результатів навчання у мовно-літературній галузі демонструє чітку еволюцію (розвиткову траєкторію) вимог до аудіативних умінь, який відображає когнітивний розвиток дитини від 1-го до 4-го класу [18, с. 80].

Навчання аудіювання у початковій школі – це не статичний процес, а цілеспрямоване формування когнітивних навичок вищого порядку. Вимоги НУШ чітко скеровують освітній процес на рух від простої рецепції та відтворення до аналізу, критики, аналітичної трансформації інформації. Метою є виховання не «пасивного слухача», а «активного обробника інформації», здатного до критичного осмислення та перетворення почутого.

Виходячи з вищезазначених теоретичних положень, можна синтезувати мету та завдання навчання аудіювання у початковій школі. Загальна мета навчання аудіювання має триєдиний характер, охоплюючи практичний, освітній та виховний аспекти, а саме [17; 20]:

1. Практична мета – формування в учнів здатності до успішного усного спілкування українською мовою в типових для їхнього віку ситуаціях, що передбачає розуміння мовлення співрозмовника.

2. Освітня (розвиваюча) мета – володіння через слухання мовною системою (фонетикою, лексикою, граматику); розвиток на базі аудіативних вправ вищих психічних функцій (слухової пам'яті, уваги, мислення, уяви) і психофізіологічних механізмів аудіювання.

3. Виховна мета – формування «культури слухання» – уважного і поважливого ставлення до співрозмовника, вміння уважно слухати, не перебиваючи.

Для досягнення цих цілей методика оперує різними видами аудіювання. У науковій літературі та освітній практиці існують різні класифікації видів аудіювання, які необхідно розрізняти. Адже вони відповідають за різні аспекти формування аудіативної компетентності. Загальну класифікацію відобразимо у табл. 1.1.

Види аудіювання [24]

Критерій	Вид мовленнєвої діяльності	Характеристика
Спрямованість	Рецептивне	Спрямоване на прийом та розуміння інформації (як і читання).
Роль у спілкуванні	Реактивне	Є реакцією на мовленнєву ініціативу співрозмовника (на відміну від ініціативного говоріння).
Форма мовлення	Усне	Реалізує усне, безпосереднє спілкування (як і говоріння).
Форма перебігу	Внутрішня (невиражена)	Протікає у внутрішньому плані свідомості, не проявляючись зовні (на відміну від зовнішнього говоріння/письма).

Проте в контексті дослідження нами було розглянуто й такі види класифікацій, як

1. Когнітивно-інформаційна класифікація (за метою обробки інформації)
Ця класифікація визначає різні стратегії слухання, залежно від комунікативного завдання виділяючи [20, с. 85]:

- глобальне (ознайомлювальне) аудіювання. Воно спрямоване на розуміння загального змісту, теми, головної думки тексту. Ця стратегія відповідає вимозі НУШ для 1–2 класів відтворюючи основний зміст;
- детальне (вибіркове) аудіювання, яке передбачає розуміння всіх або конкретних елементів, деталей тексту. Ця стратегія корелює з вимогою НУШ для 3–4 класів, бо вибірково передає зміст почутого;
- критичне аудіювання, що потребує оцінки змісту, висловлення власного ставлення, мотивованої згоди чи незгоди.

Вважаємо, що поняття «критичне аудіювання» в цьому контексті вимагає окремого коментаря. Воно має два різні значення. В основній школі (і в когнітивній класифікації) воно означає текстово-аналітичну навичку (оцінка аргументів). Проте у методиці початкової школи воно часто набуває соціально-етичного виміру. Водночас, вимога Державного стандарту і загальний фокус НУШ на розвиток критичного мислення свідчать про зародження та формування саме когнітивного аспекту цього вміння.

2. Соціально-комунікативна класифікація (за типом поведінки слухача). Ця класифікація є особливо актуальною для початкової школи у контексті формування «культури слухання» і соціальних навичок. В її межах виділяють [24, с. 91]:

- вдячне аудіювання, а саме вміння показати словами й невербальними комунікативними засобами, що слова співрозмовника сприйняті, оцінені, а слухаючий вдячний мовцеві;
- емоційне аудіювання, що передбачає вміння виразити свою зацікавленість у предметі розмови, демонструючи емоційне включення і розуміння почуттів співрозмовника.

Можемо зробити висновок, що навчання аудіювання в початковій школі має подвійний фокус. Воно повинно цілеспрямовано розвивати як когнітивні навички обробки інформації (глобальне, детальне, когнітивно-критичне слухання), так і соціально-комунікативні навички поведінки (вдячне, емоційне, соціально-критичне слухання). Ефективна методика навчання української мови повинна інтегрувати обидва ці напрямки для формування цілісної аудіативної компетентності молодшого школяра.

1.2. Психолого-педагогічний аспект проблеми навчання аудіювання в початковій школі

Згідно концепції НУШ ключовою метою мовно-літературної освітньої галузі є не сума академічних знань, а формування гнучких компетентностей, серед яких комунікативна компетентність посідає центральне місце. Її ж фундаментом є аудіювання.

Водночас, вчені-психолінгвісти і вчителі-практики одностайні в тому, що аудіювання є одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності для учнів початкової школи. Причиною цього є те, що даний рецептивний, внутрішньо активний процес, вимагає злагодженої роботи вищих психічних функцій: уваги,

пам'яті, мислення і уваги. Основна проблема полягає в тому, що педагогічні вимоги до аудіювання часто вступають у суперечність із психофізіологічною й когнітивною реальністю розвитку дитини молодшого шкільного віку [31; 33; 36]. Тобто ефективність навчання аудіювання в початковій школі безпосередньо залежить від того, наскільки педагогічний процес враховує вікові психологічні особливості учнів 6-10 років.

Специфіка розвитку вищих психічних функцій учнів початкової школи є тим фундаментом, на якому будується вся методична система. Ключовими когнітивними процесами, які детермінують здатність дитини сприймати та розуміти усне мовлення, є увага, пам'ять, мислення і базовий рівень фонематичного слуху. Розглянемо особливості цих процесів.

1. Увага. Визначальною характеристикою учнів 1-2 класів є домінування мимовільної уваги. Їхню увагу легко привернути новими, яскравими, цікавими об'єктами чи формами роботи. Водночас довільна увага, яка є критично необхідною для цілеспрямованого процесу аудіювання на цьому етапі є нерозвиненою. Довільна увага, що вимагає свідомого зосередження на звуковому потоці, в цьому віці характеризується високою нестабільністю і швидкою виснажливістю [40, с. 52]. Дана особливість зумовлена фізіологічною слабкістю гальмівних процесів у корі головного мозку. Розвиток довільної уваги відбувається поступово: спочатку вона спирається на чіткі інструкції вчителя, згодом – на самостійно поставлену мету.

І саме тут виникає фундаментальний психолого-педагогічний конфлікт. Адже аудіювання як навчальна діяльність вимагає стійкої довільної уваги, тоді як психологічний профіль учня пропонує переважно мимовільну. Тому педагог змушений створювати такі педагогічні умови, за яких мимовільна увага (викликана, наприклад, ігровим сюжетом) плавно перетікає в довільну, необхідну для виконання конкретного навчального завдання [52, с. 229].

2. Пам'ять. Аудіювання як процес, розгорнутий у часі, критично залежить від механізмів пам'яті. Ключову роль відіграє короткочасна пам'ять. Її функція полягає у забезпеченні тимчасового утримання сприйнятої на слух інформації

до моменту її повної семантичної обробки (осмислення) і переведення частини інформації в довготривалу пам'ять [4]. У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивний розвиток довільного запам'ятовування і відтворення. Також збільшується обсяг словесно-логічної пам'яті.

Дослідження показують, що стійкість уваги учнів 1-2 класів при виконанні розумових завдань не перевищує 10–20 хвилин. Тобто монотонне прослуховування довгих, нецікавих аудіотекстів є не просто неефективним, а когнітивно неможливим для дитини [12, с. 37]. Таким чином, головною перешкодою для аудіювання є не нездатність чути, а нездатність підтримувати довільну слухову зосередженість.

В процесі аудіювання дитина повинна встигнути осмислити і синтезувати початок фрази, що зберігається короткочасною пам'яттю, до того, як цей початок буде витіснений кінцем фрази. І якщо когнітивні операції (зокрема, синтез) є повільними, а звуковий потік – занадто щільним або довгим, відбувається когнітивний збій і втрата розуміння. Така особливість обґрунтовує необхідність використання в 1-2 класах коротких, чітко структурованих аудіотекстів, які б відповідали реальному обсягу та швидкості обробки короткочасної пам'яті учнів [11].

3. Мислення. Початкова школа – це період фундаментального переходу мислення від наочно-образного (конкретного), яке домінувало в дошкільному віці, до понятійного, словесно-логічного (абстрактного). Учні 1-2 класів все ще мислять переважно конкретними образами, спираючись на безпосередній досвід. Їхні мисленнєві операції (аналіз, синтез) також мають свою специфіку. Аналіз спочатку має практично-дієвий характер. Синтез, являючи собою здатність об'єднувати окремі елементи в єдине смислове ціле – залишається для дитини найскладнішим розумовим процесом [17]. Дана особливість має прямий і вирішальний вплив на аудіювання.

Аудіювання за своєю суттю є синтезом у чистому вигляді. Бо учень повинен синтезувати звуки у слова, слова – у словосполучення, словосполучення – у речення, а речення – у загальний зміст повідомлення. Більше того, усне

мовлення, на відміну від тексту, є абстрактним (лінійний, невидимий звуковий потік, який зникає в часі). Воно не має візуальної опори. Тут виникає друга невідповідність. Нею є те, що абстрактний характер аудіювання стикається з домінуючим наочно-образним мисленням дитини, а необхідність швидкого синтезу – з нерозвиненістю цієї мисленнєвої операції.

Для роботи з цією невідповідністю єдиним ефективним педагогічним рішенням є надання дитині зовнішньої, візуальної опори (малюнків, схем, ілюстрацій до тексту). Їх використання допомагає візуалізувати абстрактний звуковий потік, підключивши до роботи потужний механізм наочно-образного мислення.

4. Окремо від загальних когнітивних процесів необхідно розглянути психофізіологічну основу сприйняття мовлення – фонематичний слух. Фонематичний слух є результатом розвитку фонематичного сприймання, яке визначається як процес прийому і розрізнення звуків мовлення (фонем) за їх акустичними та артикуляційними ознаками [12, с. 42].

Дослідження вказують, що саме фонематичне сприймання лежить в основі розуміння мовлення і засвоєння мови [54, с.90]. Процес його розвитку проходить два етапи:

- 1) сенсорний (фізичне розрізнення звуків);
- 2) перцептивний (розрізнення звуків за узагальненими, смислорозрізнявальними ознаками).

Саме сформованість перцептивного рівня, який і називають фонематичним слухом, забезпечує стабілізацію звукового складу слова в свідомості дитини. Без цієї стабілізації дитина не може надійно розрізнити схожі за звучанням слова/ В такому випадку розуміння зв'язного мовлення є неможливим.

Сформований фонематичний слух й елементарні навички звукового аналізу є необхідною передумовою для опанування грамоти (читання і письма) в 1 класі. У контексті аудіювання це дозволяє чітко розмежувати два рівні складнощів розуміння тексту. В першу чергу, дитина може не зрозуміти аудіотекст через макро-проблему. До неї відносять: нездатність утримати увагу

(дефіцит довільної уваги); перевантаження пам'яті (задовгий текст); неспроможність зв'язати ідеї (слабкість синтезу) [45, с. 272]. Але вона також може не зрозуміти текст через мікро-проблему. Нею є нездатність розрізнити ключові фонети в словах, яка призводить до руйнування смислу на найнижчому рівні сприйняття.

Часто відзначають і недостатню диференціацію близьких фонет (наприклад, дзвінкі-глухі, тверді-м'які).

Можна зробити висновок, що перш ніж працювати над розумінням складних смислових зв'язків у тексті, педагог має переконатися, що в дитини сформована базова здатність до звукорозрізнення. Якщо ця проблема наявна (що часто спостерігається в дітей із дислалією чи іншими мовленнєвими порушеннями), корекційна робота з розвитку аудіювання має починатися не з текстів. Необхідними є спеціальні вправи на розвиток фонематичного слуху.

Узагальнимо психологічні особливості учнів НУШ та їх вплив на сприйняття усного мовлення у табл. 1.2.

Таблиця 1.2

**Психологічні особливості учнів НУШ та їх вплив на сприйняття
усного мовлення [4; 12; 45]**

Когнітивна сфера	Психологічна характеристика	Наслідки для аудіювання
Увага	- Домінування мимовільної уваги - Слабкість та нестійкість довільної уваги	- Нездатність утримувати фокус на монотонному, довгому або абстрактному аудіотексті - Миттєве відволікання на будь-які зовнішні подразники
Пам'ять	- Перевага механічної пам'яті над логічною - Обмежений обсяг оперативної пам'яті - Мимовільне запам'ятовування (цікавого) більш ніж довільне (потрібного)	- Когнітивне перевантаження при сприйнятті - Схильність до дослівного відтворення без розуміння - Труднощі з утриманням інформації для її аналізу

Мислення	- Домінування наочно-образного та наочно-дійового мислення - Абстрактне мислення лише формується - Труднощі в оперуванні абстрактними поняттями	- Фундаментальний конфлікт: аудіальний вхід і візуальна обробка інформації - Нерозуміння тексту, якщо він не підкріплений візуальним образом - Втрата уваги при сприйнятті абстрактної лексики.
Фонематичний слух	- Процес формування звукового аналізу та синтезу ще триває - Недостатня диференціація близьких фонем	- Труднощі у розпізнаванні і розрізненні слів-паронімів - Неправильне розуміння значення слів, що призводить до спотворення загального сенсу тексту

Окрім когнітивних процесів, поведінка молодшого школяра значною мірою детермінується його мотиваційною сферою. Незважаючи на те, що навчальна діяльність стає провідною, гра продовжує відігравати надзвичайно важливу роль у житті дитини 1-4 класів. Тому успішність аудіювання прямо залежить від наявності інтересу до теми повідомлення і пізнавальної потребим [53, с. 14].

Ігрові технології є найпотужнішим і найбільш адекватним віку засобом формування позитивної мотивації до навчання. Мотивація в даному контексті – це основний інструмент для управління когнітивними процесами молодшого школяра. Завдяки ній вибудовується чіткий психолого-педагогічний ланцюжок, що проілюстрований на рис. 1.1.

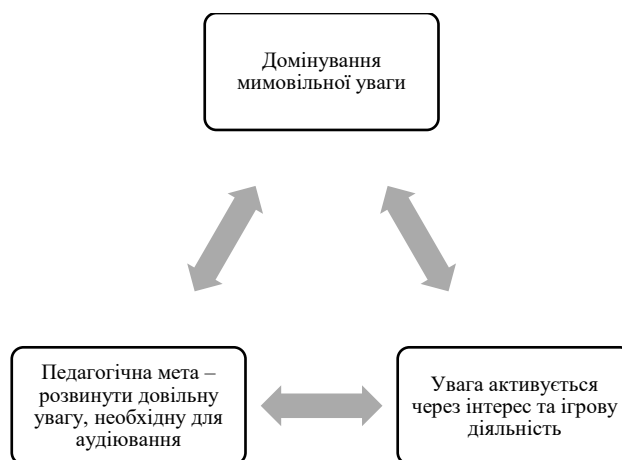


Рис. 1.1. Особливості формування позитивної мотивації до навчання в початкових класах [6, с. 77]

Отже, педагог використовує пізнавальні мотиви (загадки, проблемні питання) і ігрові для того, щоб захопити мимовільну увагу дитини. Після цього педагог переводить її у довільну увагу, необхідну для виконання навчального завдання. Таким чином, використання казок, ігрових сюжетів, змагальних елементів є не розвагою, а психологічно обґрунтованим інструментарієм для активації розумової діяльності і подолання когнітивних обмежень, які властиві молодшому шкільному віку.

Розглянуті нами психологічні детермінанти лежать в основі необхідності створення специфічних педагогічних умов. Ними виступають фундаментальні дидактичні принципи, які в контексті початкової школи набувають особливого психологічного обґрунтування (див. рис. 1.2).

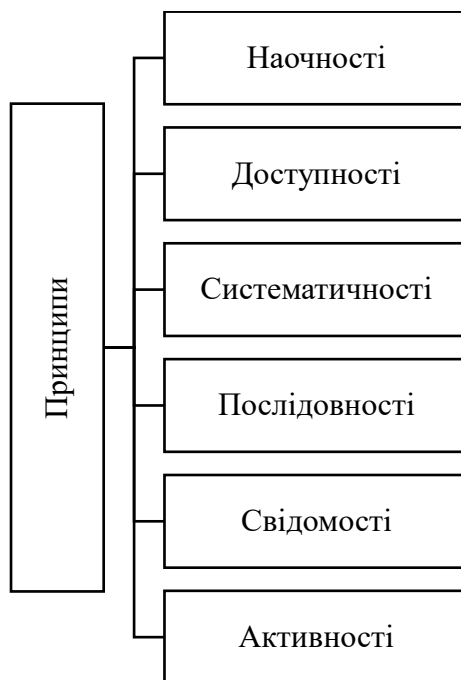


Рис. 1.2. Дидактичні принципи, що лежать в основі педагогічних умов формування аудіативних навичок [1]

Розглянемо детальніше кожен з відображених принципів.

Принцип наочності є одним із найдавніших та найбільш обґрунтованих у дидактиці. Його сутність полягає в тому, що ефективність засвоєння знань прямо пропорційна залученню різних органів чуття до процесу пізнання. Враховуючи,

що за допомогою зорових аналізаторів людина отримує, за різними даними, від 80% до 90% інформації про навколишній світ, ігнорування цього каналу при навчанні аудіювання є контрпродуктивним.

У контексті навчання аудіювання молодших школярів принцип наочності виконує дві ключові компенсаторні функції, які впливають з їхніх вікових особливостей [1; 5]:

- компенсація абстрактності мислення. Як зазначалося, мислення учня 1-2 класу є переважно наочно-образним, а процес аудіювання – абстрактним. Адже передбачає сприйняття невидимого звукового потоку. Наочність (предметна, образотворча, відео- або у вигляді схем) «заземлює» цей абстрактний процес. Вона надає мозку дитини конкретні образи, з якими можна співвіднести почуте. Наочність створює умови для переходу від конкретних властивостей до абстрактного мислення;

- фіксація і підтримка уваги. Мимовільна увага дитини швидко привертається яскравим візуальним об'єктом. Використання ілюстрацій, відеофрагментів або навіть просто жестів вчителя слугує певним «якорем» для нестійкої уваги. Вони допомагають дитині утримувати фокус на завданні.

Наочність виступає опорою для збагачення чуттєвого досвіду учнів і розвитку спостережливості. Вони в свою чергу є передумовами для успішного осмислення почутого.

Принцип доступності тісно пов'язаний з наочністю. Оскільки чим більш унаочненим є заняття, тим доступнішим стає матеріал. Однак у контексті аудіювання він також означає відповідність змісту і форми подачі психологічним можливостям учнів [5, с. 132].

Принципи систематичності й послідовності вимагають, щоб знання, навички та вміння формувалися в певній логічній системі, в чіткому порядку, без прогалин. Психологами доведено, що дотримання логічних зв'язків дозволяє запам'ятовувати матеріал в більшому обсязі та значно міцніше. Ці принципи реалізуються через фундаментальні дидактичні правила: «від простого до складного», «від легкого до важкого» та «від відомого до невідомого».

Тобто ця група принципів є прямою педагогічною відповіддю на два психологічні виклики: обмежений обсяг короткочасної пам'яті і складність операції синтезу.

Вчителю не можна вимагати від учня одразу розуміння складного, довгого тексту, насиченого невідомою лексикою. Результатом цього стане перевантаження короткочасної пам'яті та неуспіху. Застосування принципу систематичності допомагає розділити складну навичку аудіювання на мікро-навички. Згідно із ним відбувається поступове формування: від розрізнення окремих фонем (фонематичний слух), до впізнавання слів у потоці мовлення, розуміння окремих коротких фраз, розуміння простих інструкцій, і лише потім – до розуміння зв'язних мікро-текстів. Лише такий системний, послідовний підхід дозволяє поступово нарощувати когнітивне навантаження, не спричиняючи фрустрації чи відмови від діяльності [9; 15].

Принцип свідомості в сучасному розумінні – це не лише розуміння змісту мовлення. Під ним розуміється усвідомлення учнем тих мовних одиниць, з яких воно складається, способів їх використання для вирішення комунікативних завдань. Принцип активності вимагає, щоб учень виступав не пасивним об'єктом, а активним суб'єктом навчальної діяльності.

Вважаємо, що ця пара принципів є ключовою для подолання головної методичної проблеми аудіювання – його внутрішньої, невираженої природи. Педагог не може зафіксувати процес розуміння, що відбувається в голові учня. Якщо дитина просто сидить і мовчки слухає, неможливо ані проконтролювати її увагу, ані оцінити результат розуміння. Тому єдиний спосіб зробити процес аудіювання свідомим та керованим – це вимагати від учня активної зовнішньої реакції на почуте. Пасивне слухання не є навчанням. Воно стає ним лише тоді, коли учень має мету і діє. Саме ця активна дія дозволяє учню усвідомити процес, а вчителю – отримати зворотний зв'язок про його успішність.

Отже, дидактичні принципи в початковій школі є не абстрактними гаслами, а життєво необхідним інструментарієм, який дозволяє адаптувати складний процес аудіювання до специфічного когнітивного профілю молодшого школяра.

Можемо дійти висновку, що ефективне навчання аудіювання в початковій школі, згідно з концепцією НУШ, є фундаментом комунікативної компетентності. Проте днак складність зумовлена віковими психофізіологічними особливостями молодших школярів. Зокрема, домінування мимовільної уваги та її нестійкість, перевага механічної пам'яті над логічною та її обмежений обсяг, домінування наочно-образного мислення, а також несформованість фонематичного слуху створюють когнітивні перешкоди для сприйняття та розуміння усного мовлення. Для подолання цих розбіжностей обґрунтовано необхідність застосування таких дидактичних принципів, як наочність, доступність, систематичність, послідовність, а також свідомість та активність. Їх застосування дозволяє адаптувати складний процес аудіювання до когнітивного профілю молодшого школяра, формуючи стійку позитивну мотивацію до навчання через ігрові технології.

1.3. Лінгводидактичні основи формування аудіативних умінь учнів початкової школи на уроках української мови

Лінгводидактика визначається як наукова дисципліна, яка інтегрує лінгвістичні і дидактичні аспекти навчання мови. У контексті початкової школи, лінгводидактика фокусується не лише на засвоєнні мовних одиниць (фонетики, лексики, граматики). Вона націлена на формування мовленнєвої поведінки дитини, здатності реалізовувати комунікативну, гносеологічну і експресивну функції мови [22, с. 121]. Ключовим завданням педагога стає створення мовленнєво-розвивального середовища й оволодіння такими методами педагогічного впливу, які б забезпечували гнучкість і адекватність мовленнєвої поведінки учня в різних ситуаціях спілкування.

Історично, деталізована методика навчання аудіювання як цілеспрямованої діяльності була пріоритетом у галузі навчання іноземних мов. У цій галузі бар'єр нерозуміння (фонетичний, лексичний, граматичний) є очевидним і потребує

спеціальних технологій для подолання [31]. У методиці ж навчання рідної мови аудіювання тривалий час розглядалося як апріорі наявна, природна навичка, яка не потребує спеціального формування. Однак, впровадження компетентнісного підходу НУШ й подальша акцентуація на розвитку комунікативної компетентності актуалізували проблему неефективного слухання і серед носіїв мови.

Сучасна українська лінгводидактика початкової школи стоїть перед завданням критичної адаптації напрацьованих в галузі навчання іноземних мов методичних прийомів до специфіки уроків української мови. Зокрема, триетапної моделі роботи з аудіотекстом: дотекстовий, текстовий, післятекстовий етапи [33; 35]. Тут виклики полягають не стільки у розпізнаванні знайомих слів, скільки у втриманні довільної уваги, критичному аналізі змісту, інтерпретації підтексту і висловленні власного ставлення.

У структурі змісту навчання аудіювання дослідники [30, с. 134] виділяють три взаємопов'язані компоненти (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3.

Компонентна структура змісту навчання аудіювання [33]

Компонент	Зміст	Приклад у початковій школі
1. Лінгвістичний	Передбачає розуміння мовних і мовленнєвих одиниць. Це матеріал, з яким працює учень: фонеми, морфеми, слова, речення, тексти	Розуміння значення нового слова з аудіотексту, розрізнення паронімів на слух, адекватне сприйняття питальної чи окличної інтонації
2. Психологічний	Формування та розвиток умінь і навичок, що лежать в основі аудіативного процесу. Це внутрішні механізми: розвиток фонематичного слуху, слухової пам'яті, уваги, мислення, вміння членувати мовленнєвий потік на смислові частини	Розвиток фонематичного слуху через вправи на розрізнення звуків, тренування утримання в пам'яті послідовності подій
3. Методологічний	Засвоєння учнями прийомів учіння. Це стратегії, які свідомо чи несвідомо використовує учень, та прийоми, які застосовує вчитель, для полегшення розуміння	Вміння здогадуватися про зміст за ілюстрацією (зорова опора), розуміння жестів та міміки вчителя, налаштування на уважне слухання після інструкції вчителя

Ці три компоненти нерозривно пов'язані. Адже лінгвістичний матеріал засвоюється через психологічні механізми за допомогою методологічних прийомів.

Розвинені аудіативні уміння є невід'ємною складовою не лише загальної комунікативної компетентності, але й текстотвірної компетентності учнів. Ефективне сприйняття і перероблення усної вербальної інформації є першим етапом у ланцюгу текстової діяльності. Він уможливорює подальше створення на цій основі власного висловлювання. Наприклад, усного переказу чи відгуку. Аудіювання готує говоріння, оскільки через слухове сприйняття формуються динамічні стереотипи мовлення. Говоріння, у свою чергу, є найпоширенішим засобом контролю якості розуміння прослуханого.

Аудіювання є складною психічною та розумовою діяльністю, що спирається на низку внутрішніх психофізіологічних і психолінгвістичних механізмів. Процес аудіювання умовно членується на декілька взаємопов'язаних операцій, які відбуваються майже одночасно [52, с. 233]:

- сприйняття на слух акустичного сигналу;
- утримання уваги на потоці мовлення;
- декодування та розпізнавання мовних одиниць (звуків, слів, інтонацій);
- осмислення (встановлення смислових зв'язків);
- ймовірне прогнозування (антиципація), тобто передбачення подальшого змісту на основі вже почутого та власного досвіду;
- смислове групування та узагальнення інформації;
- утримання ключової інформації в оперативній та короткочасній пам'яті.

Для лінгводидактики початкової школи критично важливим є врахування когнітивного розвитку учнів. На етапі 1-2 класів, коли домінує наочно-образне мислення, методика аудіювання повинна максимально спиратися на зорові опори (малюнки, схеми), ігрові дії й емоційний фактор [49]. Завдання мають бути

спрямовані на репродукцію та впізнавання конкретної інформації (наприклад, відповіді на запитання «хто це?», «що робить?»).

Ефективність сприймання і запам'ятовування навчального матеріалу молодшими школярами значною мірою залежить від емоційного фактору. Процес пізнання у цьому віці становить єдність чуттєвого і раціонального. Емоції (інтерес, подив) тут часто відіграють вирішальну роль у втриманні уваги і активізації пам'яті [44, с. 95]. Це обґрунтовує використання на уроках яскравого медіаконтенту, ігрових прийомів, а також висуває високі вимоги до мовлення самого вчителя, який має володіти дикцією, мімікою, жестом та інтонаційною виразністю.

Окремого аналізу потребує механізм ймовірного прогнозування (антиципації), який є одним із найважливіших для успішного аудіювання. Слухач ніколи не сприймає мовлення пасивно. Він постійно висуває гіпотези щодо подальшого розгортання думки мовця. Цей процес не може відбуватися у вакуумі – він спирається на попередній досвід, знання і лексичний запас слухача. Саме це надає глибоке психолінгвістичне обґрунтування для дотекстового етапу роботи з аудіоматеріалом. Такі прийоми, як обговорення теми на основі малюнків або керовані запитання, виконують не лише мотиваційну функцію. Їхня головна мета – активізувати у свідомості учнів релевантні лексичні і понятійні схеми. Така активізація дасть мозку необхідний матеріал для прогнозування та знизить когнітивне навантаження під час самого акту слухання [41; 42].

Учитель початкової школи, навчаючи молодших школярів умінь аудіювання, як зазначає С. Дубовик, повинен планувати і проводити роботу за такими трьома напрямками:

1. Аудіювання під час пояснення нового матеріалу, коли особливо інтенсивно формуються звукові образи нових мовних елементів. Під час такої роботи значна увага приділяється не тільки розумінню почутого, а й усвідомленому сприйманню фонетико-акустичних особливостей цих мовних одиниць.

2. Аудіювання як елемент діалогічного мовлення. Робота за цим напрямом відбувається, коли формуються вміння говорити і виникає обумовлена необхідність: без аудіювання не буває спілкування

3. Аудіювання як спеціальний різновид вправ. Йдеться про слухання мовлення вчителя або диктора, яке включає як діалоги різних осіб, так і монологи єдності (розповіді, читання оповідань тощо) [15, с. 48-49].

Незважаючи на природність процесу, аудіювання вважається одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності. Труднощі, що виникають в учнів, можна поділити на:

- суб'єктивні (зумовлені індивідуально-віковими особливостями);
- об'єктивні (пов'язані з мовним матеріалом або умовами сприймання).

Також, можна виділити три основні групи мовних труднощів:

- фонетичні, що пов'язані з нечітким розпізнаванням звуків у потоці мовлення, змішуванням близьких фонем, а також некоректним сприйняттям інтонації, яка несе значну частину смислового навантаження.

- лексичні – пов'язані з наявністю у тексті незнайомих слів. Встановлено, що наявність понад 3% невідомої лексики створює критичний бар'єр для розуміння [58, с. 87].

- граматичні, що являють собою труднощі у сприйманні складних синтаксичних конструкцій, нетипового порядку слів тощо.

Особливу увагу привертає так званий психологічний бар'єр, який детально описаний у методичній літературі. Він виникає, коли учень, зустрівши одне незнайоме слово, фіксує на ньому свою увагу, намагається зрозуміти його значення, і в цей час втрачає нитку подальшого мовлення. Це призводить до каскадного порушення смислового зв'язку та, як наслідок, до неповного розуміння всього повідомлення. Такий аналіз свідчить, що проблема часто має не лінгвістичний (незнання одного слова), а метакогнітивний характер. Учень не володіє стратегією «толерантності до невідомого» або стратегією виведення значення з контексту (уміння, яке прямо вимагається освітньою програмою) [39; 55]. Відповідно, лінгводидактична робота має бути спрямована не лише на

вивчення лексики, але й на тренування метакогнітивних стратегій. Ними є уміння ігнорувати несуттєве, уміння прогнозувати значення і уміння свідомо обирати стратегію слухання (глобальне чи детальне) залежно від поставленого завдання.

Ефективне формування аудіативних умінь у початковій школі ґрунтується на системі загальнодидактичних і специфічних лінгводидактичних принципів, які визначають завдання, зміст та процес навчання. До базових загальнодидактичних принципів, адаптованих у лінгводидактиці, належать [9]:

- принцип науковості;
- принцип свідомості й активності учнів у навчанні;
- принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок;
- принцип індивідуального підходу до учнів;
- принцип емоційності навчання;
- принцип систематичності навчання та зв'язку його з практикою.

Серед специфічних лінгводидактичних принципів, що є визначальними для формування аудіативних умінь, слід виокремити принцип комунікативності. Він передбачає, що навчання мови відбувається через моделювання реальних та уявних ситуацій спілкування. Його кінцевою метою є формування комунікативної компетентності [10; 18]. Також важливим є принцип врахування зони актуального і найближчого розвитку, який застерігає від штучного прискорення розвитку. Одночасно з цим він орієнтує навчання на те, що передусь розвитку і веде розвиток за собою.

Особливу діалектичну роль у навчанні аудіювання відіграє принцип наочності. Бо використання зорових опор, малюнків та медіа є не лише виправданим, але й необхідним, проте його роль має бути стратегічною та динамічною [23, с. 92]:

1. На дотекстовому етапі наочність (малюнок, відеофрагмент) слугує стимулом для активізації попереднього досвіду і механізму ймовірного прогнозування.

2. На текстовому етапі (у 1-2 класах) наочність виступає як опора для розуміння, яка компенсує домінуючий наочно-образний тип мислення учнів і допомагає утримати увагу.

3. На післятекстовому етапі наочність може використовуватись як інструмент контролю розуміння (наприклад, розташувати малюнки у послідовності, що відповідає змісту тексту).

Загальноприйнятою та найбільш ефективною в лінгводидактиці є триетапна модель роботи з аудіотекстом: дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи. Кожен етап має чіткі дидактичні цілі та вирішує конкретні психологічні завдання, що в сукупності формує цілісну методичну систему. Відобразимо їх у табл. 1.4.

Таблиця 1.4

Методична система роботи з аудіотекстом у початковій школі [23]

Етап	Дидактичні цілі	Спрямованість
1. Дотекстовий	1. Зняття мовних та смислових труднощів 2. Формулювання комунікативної настанови (мотивація) 3. Активізація механізму прогнозування (антиципації)	Увага (мотивація та концентрація), пам'ять (актуалізація відомої лексики), антиципація (прогнозування)
2. Текстовий	1. Безпосереднє слухання тексту 2. Виконання комунікативного завдання, поставленого на дотекстовому етапі 3. Розвиток уміння глобального або детального розуміння	Стійка довільна увага, оперативна пам'ять (утримання інформації), осмислення (в режимі реального часу)
3. Післятекстовий	1. Контроль розуміння почутого 2. Інтерпретація, аналіз та оцінка інформації 3. Вихід в інший вид мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо) для інтеграції досвіду	Довготривала пам'ять (відтворення змісту), аналіз, синтез, узагальнення, критичне мислення

Ключовою педагогічною умовою успішного мовленнєвого розвитку молодших школярів, на якій акцентує увагу більшість сучасних дослідників, є усвідомлення того факту, що аудіативні уміння не формуються спонтанно чи автоматично. Хибним є припущення, що постійне перебування дитини у

рідномовному середовищі саме по собі гарантує розвиток навичок ефективного слухання. Пасивне сприйняття звукового потоку суттєво відрізняється від активної розумової діяльності, якою є аудіювання. Без спеціального педагогічного впливу діти часто залишаються на рівні поверхневого слухання, не вміючи виділяти головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та утримувати увагу протягом тривалого часу.

Саме тому розвиток цієї навички потребує спеціально організованої, цілеспрямованої та систематичної роботи на уроках української мови. Це має бути керований освітній процес, який включає чітку постановку комунікативних завдань, використання системи підготовчих і власне комунікативних вправ. Також, необхідним є навчання учнів прийомам активного сприйняття інформації. Систематичність передбачає, що вправи з аудіювання не повинні бути епізодичними. Вони мають бути органічно вплетені в структуру кожного уроку, поступово ускладнюючись за обсягом та змістом [19, с. 95].

Окрім того, ця робота має відбуватися у тісному взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності – говорінням, читанням та письмом. Принцип інтеграції є визначальним. Аудіювання створює основу для говоріння (сприйняття зразків мовлення), передуює письму (написання переказів, диктантів) та взаємодіє з читанням. Тільки комплексний підхід, де слухання виступає і як засіб навчання, і як самостійний вид мовленнєвої діяльності, дозволяє сформувати у молодших школярів повноцінну комунікативну компетентність.

Методика навчання аудіювання може реалізовуватися двома основними шляхами [56, с. 107]:

1. Аудіювання як мета навчання. Даний шлях передбачає виконання спеціальних вправ, спрямованих на розвиток конкретних слухових навичок (наприклад, розрізнення звуків, інтонацій, впізнавання слів).

2. Аудіювання як засіб навчання. В такому випадку воно інтегроване в інші види діяльності, де слухання є засобом для виконання іншого завдання (наприклад, прослухати текст для подальшого переказу, обговорення чи написання відгуку).

Важливою умовою ефективності є ретельний відбір дидактичного матеріалу – аудіотекстів. До них висувається низка вимог (табл. 1.5).

На основі надбань психолінгвістики, лінгводидактики та методики за основу відбору текстів для слухового сприймання учнями С. Цінько визначила декілька критеріїв, умовно поділених на такі групи: тематично-змістовий; інформативний; структурно-композиційний; жанрово-стильовий; мовний; критерій доступності; критерій обсягу і тривалості звучання аудіоматеріалу [57, с. 12].

Таблиця 1.5

Вимоги до відбору аудіотекстів в початковій школі [31]

Вимоги	Сутність
Змістові вимоги	Тексти мають бути інформативними, мати цікаву фабулу, відповідати віковим інтересам та психологічним потребам молодших школярів
Лінгвістичні вимоги	Матеріали мають бути автентичними або якісно адаптованими, з доступним мовним складом. Рівень лексичних труднощів не повинен перевищувати 3% невідомих слів. Ефективним є використання римованого матеріалу (віршів, римувань), що зацікавлює учнів та полегшує запам'ятовування
Структурні вимоги	Тексти мають бути короткими. Для початкового ступеня рекомендована тривалість звучання – до 1 хвилини

Формування аудіативних умінь в учнів початкових класів регламентується Державним стандартом початкової освіти та конкретизується у типових освітніх програмах, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України № 743 від 12.08.2022 [13]. Ці документи визначають очікувані результати навчання у мовно-літературній освітній галузі, метою якої є розвиток здатності спілкуватися українською мовою та збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів.

Аналіз типових освітніх програм, розроблених під керівництвом О. Я. Савченко та Р. Б. Шияна, демонструє спільну компетентнісну спрямованість, хоча й з різним ступенем деталізації окремих умінь. Наприклад, у типових освітніх програмах під кер. Р. Б. Шияна змістова лінія «Усне сприймання» (аудіювання) детально прописана в межах компоненту «Іншомовна освіта». В ній від учня очікується розуміння простих коротких повідомлень і

здогадування про значення слів із контексту [47; 48]. У компоненті української мови мовно-літературній освітній галузі ці уміння інтегровані в загальні комунікативні цілі.

Натомість, типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко, містить більш чіткі очікувані результати саме для аудіювання українською мовою в 3-4 класах. Аналіз цих вимог дозволяє виявити фундаментальний зсув освітньої парадигми НУШ. Якщо традиційні підходи часто обмежувалися репродуктивним рівнем (перевірка розуміння фактажу через відповіді на прямі запитання, як-от «хто це?»), то сучасні вимоги акцентують на критичній взаємодії з почутою інформацією [42].

Якщо для початкового етапу (1-2 клас) методисти рекомендують тривалість до 1 хвилини, то освітня програма для 3-4 класів (О. Я. Савченко) встановлює орієнтовний обсяг прослуханого у запису матеріалу: 1,5–2 хвилини для 3 класу та 2 хвилини для 4 класу

Синтез психолінгвістичних особливостей і нормативних вимог НУШ дозволяє візуалізувати динаміку формування аудіативних умінь впродовж початкової школи у вигляді табл. 1.6.

Таблиця 1.6

Динаміка очікуваних результатів навчання з аудіювання в початковій школі (за програмами НУШ) [4]

Параметр	Адаптивний цикл (1-2 класи)	Основний цикл (3-4 класи)
Психологічна домінанта	Розвиток довільної уваги, слухової пам'яті. Опора на наочно-образне мислення	Розвиток аналітичного і критичного мислення. Перехід до абстрактних компонентів
Основні аудіативні уміння	- Уважно слухає та розуміє зміст - Виконує навчальні та ігрові дії відповідно до інструкції - Виокремлює сприйняті на слух слов - Відповідає на прямі запитання («хто?», «що?»)	- Повноцінно сприймає почуте (думки однокласників) - Вибирає з почутого інформацію для власного висловлення - Узагальнює і систематизує почуту інформацію - Висловлює власне ставлення, оцінні судження - Визначає позицію співрозмовника, погоджується/заперечує

Вид аудіювання (пріоритетний)	Репродуктивне (глобальне та детальне слухання з метою відтворення)	Аналітичне і критичне. Слухання для оцінки, узагальнення, використання
Вимоги до аудіотексту (тривалість)	до 1 хвилини	1,5 – 2 хвилини

Відображена у табл.1.6 динаміка демонструє, як лінгводидактична робота має планомірно ускладнюватися, забезпечуючи перехід учня від простого сприймання та відтворення до аналізу, оцінки та творчого використання почутої інформації.

Отже, лінгводидактичні основи формування аудіативних умінь учнів початкової школи вимагають цілеспрямованого, систематичного підходу. В цьому підході інтегруються лінгвістичні і дидактичні аспекти навчання мови. Сучасна лінгводидактика, адаптуючи досвід навчання іноземних мов, акцентує на триетапній моделі роботи з аудіотекстом (дотекстовий, текстовий, післятекстовий етапи). Також враховуються когнітивні особливості молодших школярів. Формування аудіативних умінь, що має три компоненти – лінгвістичний, психологічний та методологічний – регулюється Державним стандартом НУШ і передбачає поступову динаміку від репродуктивного до аналітичного та критичного аудіювання, забезпечуючи перехід учнів від простого розуміння до аналізу, оцінки і творчого використання почутої інформації.

Висновки до першого розділу

Навчання аудіювання в початковій школі має подвійний фокус. Воно повинно цілеспрямовано розвивати як когнітивні навички обробки інформації (глобальне, детальне, когнітивно-критичне слухання), так і соціально-комунікативні навички поведінки (вдячне, емпатичне, соціально-критичне слухання). Ефективна методика навчання української мови повинна інтегрувати

обидва ці напрямки для формування цілісної аудіативної компетентності молодшого школяра.

Ефективне навчання аудіювання в початковій школі, згідно з концепцією НУШ, є фундаментом комунікативної компетентності. Проте днак складність зумовлена віковими психофізіологічними особливостями молодших школярів. Зокрема, домінування мимовільної уваги та її нестійкість, перевага механічної пам'яті над логічною та її обмежений обсяг, домінування наочно-образного мислення, а також несформованість фонематичного слуху створюють когнітивні перешкоди для сприйняття та розуміння усного мовлення. Для подолання цих розбіжностей обґрунтовано необхідність застосування таких дидактичних принципів, як наочність, доступність, систематичність, послідовність, а також свідомість та активність. Їх застосування дозволяє адаптувати складний процес аудіювання до когнітивного профілю молодшого школяра, формуючи стійку позитивну мотивацію до навчання через ігрові технології.

Лінгводидактичні основи формування аудіативних умінь учнів початкової школи вимагають цілеспрямованого, систематичного підходу. В цьому підході інтегруються лінгвістичні і дидактичні аспекти навчання мови. Сучасна лінгводидактика, адаптуючи досвід навчання іноземних мов, акцентує на триетапній моделі роботи з аудіотекстом (дотекстовий, текстовий, післятекстовий етапи). Також враховуються когнітивні особливості молодших школярів. Формування аудіативних умінь, що має три компоненти – лінгвістичний, психологічний та методологічний – регулюється Державним стандартом НУШ і передбачає поступову динаміку від репродуктивного до аналітичного та критичного аудіювання, забезпечуючи перехід учнів від простого розуміння до аналізу, оцінки і творчого використання почутої інформації.

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ АУДІАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

2.1. Критерії, показники і рівні сформованості аудіативних умінь учнів 2 класу

Процес діагностування аудіативних умінь у 2 класі має ґрунтуватися на двох ключових чинниках:

- психолого-вікових особливостях учнів 7-8 років;
- нормативних вимогах Державного стандарту початкової освіти.

У попередньому розділі нами було виявлено, що психологічною особливістю мислення молодшого школяра є його наочно-дійовий і наочно-образний характер. Розуміння абстрактних понять чи складних логічних зв'язків для них ще ускладнене. Їхнє сприймання усного тексту значною мірою спирається на здатність візуалізувати почуте, створювати в уяві конкретні образи. Відповідно, діагностичні матеріали для 2 класу мають бути чіткими, спиратися на конкретні події, образи, а не на абстрактні міркування.

Нормативною базою для визначення критеріїв оцінювання є типова освітня програма (під керівництвом Р. Б. Шияна) [47; 48]. Вона деталізує очікувані результати навчання у змістовій лінії «Сприймання на слух» (індекс 2 МОВ 1). Аналіз цих очікуваних результатів навчання дозволяє чітко окреслити мету аудіювання у 2 класі.

Серед основних очікуваних результатів навчання у 2 класі виділяють:

- реагування на інструкції, де учень виконує певні дії у відповідь на прохання чи відповідно до інструкції (2 МОВ 1-1.1-1);
- активне слухання передбачає, що учень перепитує співрозмовника для уточнення почутої інформації (2 МОВ 1-1.1-2);

- розуміння фактичного змісту, коли учень сприймає монологічне висловлення (казки, розповіді, вірші) (2 МОВ 1-1.1-3) та використовує фактичний зміст (хто?, що?, де?, коли?) для перетворення усної інформації (2 МОВ 1-1.2-1);
- візуалізацію і трансформацію. Тобто учень малює або добирає ілюстрації, створює мапу думок до почутого (2 МОВ 1-1.2-2);
- рефлексія, коли учень розповідає про те, що зацікавило в усному повідомленні (2 МОВ 1-1.3-1), та ставить запитання до нього (2 МОВ 1-1.3-2);
- ідентифікацію ключових елементів, а саме розпізнавання ключових слів і фраз (2 МОВ 1-1.4-1);
- оцінне судження, коли учень висловлює думку, що подобається, а що – ні (2 МОВ 1-1.5-1), обґрунтовуючи свої вподобання (2 МОВ 1-1.5-2).

Аналіз цих результатів навчання виявляє певну суперечність між широкими, компетентнісними цілями НУШ й усталеною практикою діагностування. Стандарт описує активного, компетентного слухача, який не лише пасивно сприймає факти, але й ставить запитання, візуалізує почуте, рефлексує, висловлює власне ставлення. Водночас методичні рекомендації щодо проведення підсумкових (діагностувальних) робіт чітко звужують фокус. Прямо вказується, що для учнів 2 класу діагностичні завдання мають стосуватися тільки фактичного змісту твору (хто?, що?, де?, коли?). Дана суперечність пояснюється різною метою оцінювання. Стандарти НУШ є основою для формуального оцінювання, яке, згідно з рекомендаціями, є вербальним, процесним і спрямованим на розвиток і підтримку учня. Натомість система критеріїв, показників і рівнів належить до підсумкового (діагностувального) оцінювання. Воно за своєю природою є більш редуктивним і фокусується на об'єктивному, вимірюваному результаті (наприклад, кількості правильних відповідей).

Таким чином, для побудови комплексної моделі діагностування у 2 класі необхідно визначити критерії як для формуального, так і для підсумкового оцінювання.

Відповідно до засад НУШ, у 2 класі навчальні досягнення учнів підлягають формувальному і підсумковому (тематичному) оцінюванню. Оцінювання здійснюється вербально. Проте для підсумкових робіт за рішенням педагогічної ради може застосовуватися рівнева оцінка (початковий, середній, достатній, високий рівні). Критерії для цих двох видів оцінювання будуть відрізнятися.

Критерії формувального оцінювання базуються на очікуваних результатах навчання і мають процесуальний, якісний характер. Серед них виділяють [21]:

- критерій адекватності реагування, який характеризує здатність учня правильно виконувати прості усні інструкції вчителя (відповідно до 2 МОВ 1-1.1-1);
- критерій активного слухання, а саме здатність учня ставити уточнюючі запитання у разі незрозуміння (відповідно до 2 МОВ 1-1.1-2);
- критерій візуалізації і трансформації. Під ним розуміється здатність передати почуту інформацію в інший спосіб (наприклад, намалювати, дібрати ілюстрацію) (відповідно до 2 МОВ 1-1.2-2);
- критерій рефлексивного сприймання, що характеризує здатність висловити просте оцінне судження про почуте (що сподобалось/не сподобалось) (відповідно до 2 МОВ 1-1.5-1);
- критерії підсумкового оцінювання (для діагностувальної роботи) є більш вузькими, об'єктивними та орієнтованими на результат. Вони базуються на стандартизованій методиці проведення.

Методика проведення діагностувальної роботи передбачає, що учням пропонується прослухати незнайомий зв'язний текст. Ним може бути казка або оповідання розповідного характеру. Обсяг тексту орієнтовно становить 120-160 слів, або 140-160 слів. Час його звучання – 1,5-2 хвилини. Після прослуховування учням надається інструмент перевірки, який складається з чотирьох тестових завдань. Ці завдання стосуються виключно фактичного змісту, з питаннями (хто?, що?, де?, коли?). Вони зазвичай мають закритий формат з вибором однієї правильної відповіді або відповіді у форматі «так»/«ні», що позначаються знаками "+" / "-".

На основі цієї методики виокремлюються ключові критерії підсумкового оцінювання аудіативних умінь у 2 класі [34]:

- усвідомленість сприймання, що відображає здатність учня адекватно розуміти фактичний зміст прослуханого тексту;
- повнота розуміння, а саме здатність відтворити послідовність подій і дати відповіді на запитання за змістом тексту;
- точність сприймання. Даний критерій є відображенням відсутності суттєвих спотворень фактів (персонажів, місця, часу дії) при виконанні діагностичних завдань.

У 2 класі всі ці три критерії інтегруються в одне узагальнене вміння – аналізувати фактичний зміст сприйнятого на слух висловлювання.

Якщо критерій – це якісна характеристика, то показник – це конкретний, вимірюваний індикатор, який засвідчує рівень досягнення цього критерію. Враховуючи специфіку діагностувальної роботи у 2 класі (4 тестових запитання до тексту обсягом 120-160 слів), система показників є чітко операціоналізованою.

Основні показники сформованості аудіативних умінь у 2 класі відображено на рис. 2.1.

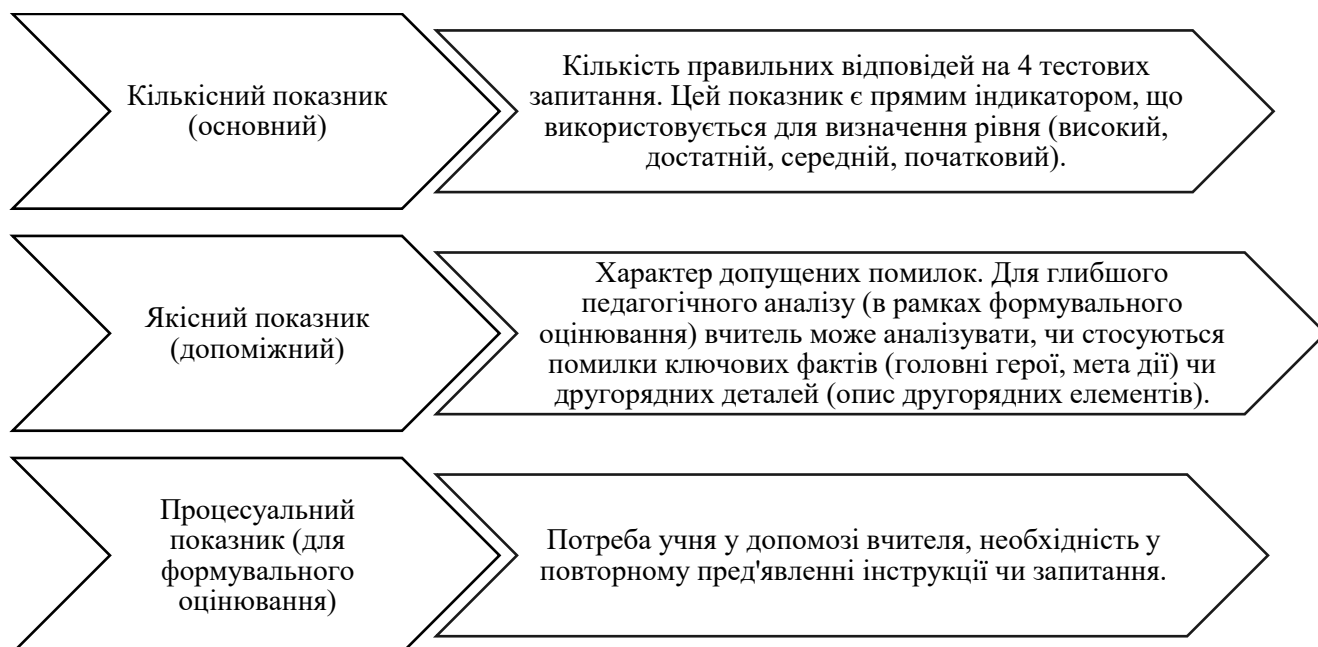


Рис. 2.1. Основні показники сформованості аудіативних умінь у 2 класі

Слід зазначити, що зведення всієї складної аудіативної компетентності (що включає прогнозування, осмислення, рефлексію) до 4 тестових запитань на фактичний зміст робить діагностичний інструмент водночас об'єктивним (легко порахувати) і вразливим. Успіх учня за такою діагностикою залежить не лише від власне розуміння тексту. Він має пряму залежність від рівня розвитку короткочасної пам'яті, здатності працювати у тестовому форматі. Учень може зрозуміти загальний сенс та ідею казки, але не запам'ятати деталі і, як наслідок, отримати нижчий бал.

Таким чином, при інтерпретації результатів діагностики слід пам'ятати, що дана модель вимірює переважно пасивне запам'ятовування фактів, а не активне, глибоке розуміння, якого вимагають стандарти НУШ.

На основі кількісного показника (кількості правильних відповідей) вибудовується чотирирівнева шкала оцінювання: початковий (п.р.), середній (с.р.), достатній (д.р.), високий (в.р.) рівні. Вона прив'язана до чотирьох діагностичних запитань. Літерні рівні позначаються П, С, Д, В. Ним відповідають оцінні судження: «Чудово», «Добре», «Працой уважніше» і «Можеш краще». За статусом НУШ, «Сформовано» присвоюється високому та достатньому рівням, а «Формується» – середньому та початковому рівням.

Розглянемо детальніше якісну і кількісну характеристику кожного рівня, синтезовану на основі чинних методичних рекомендацій.

1. Високий рівень (В.р. / «Чудово» / «Сформовано») характеризується тим, що учень дає правильні відповіді на 4 із 4 запитань. Або ж виконав всю роботу у повному обсязі, допустивши, можливо, одну неточність у відповіді, яка не впливає на загальне розуміння. Якісно це означає, що учень демонструє повне, точне і усвідомлене розуміння фактичного змісту прослуханого тексту, самостійно і правильно відповідаючи на всі запитання щодо подій, персонажів і обставин.

2. Достатній рівень (Д.р. / «Добре» / «Сформовано») передбачає, що учень дає правильні відповіді на 3 із 4 запитань, допускаючи одну помилку. Якісно це виявляється в тому, що учень розуміє основний фактичний зміст

прослуханого. При цьому може упускати окремі деталі, допускаючи неточність у відповіді на одне запитання. Розуміння тексту загалом є правильним, але не повним.

3. Середній рівень (С.р. / «Працюй уважніше» / «Формується») визначається тим, що учень дає правильні відповіді на 2 із 4 запитань, допускаючи дві помилки. Якісна характеристика цього рівня свідчить про часткове, фрагментарне розуміння тексту. Учень правильно відповів лише на половину запитань, що вказує на розуміння окремих, не пов'язаних між собою фактів, але не загальної картини подій. При цьому учень може виявляти малоактивність і потребувати допомоги вчителя.

4. Початковий рівень (П.р. / «Можеш краще» / «Формується») означає, що учень дає лише одну правильну відповідь або не дає жодної, допускаючи 3-4 помилки. Якісно це характеризується тим, що учень не зрозумів або зрозумів вкрай спотворено фактичний зміст прослуханого тексту, не може дати відповідь на запитання без допомоги вчителя або взагалі не приступав до виконання завдання.

Для візуалізації та систематизації описаної моделі діагностування, узагальнимо проаналізовану інформацію у табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Модель рівневої оцінки сформованості аудіативних умінь в учнів 2 класу

Рівень	Вербальна характеристика НУШ	Кі-сть правильних відповідей із 4	Якісна характеристика
Високий (В.р)	«Чудово» / «Сформовано»	4 (або 3 з несуттєвою неточністю)	Учень демонструє повне, точне й усвідомлене розуміння фактичного змісту прослуханого тексту (хто, що, де, коли). Самостійно і безпомилково відповідає на запитання
Достатній (Д.р.)	«Добре» / «Сформовано»	3	Учень розуміє основний фактичний зміст тексту, але припускається 1 помилки у відтворенні деталей. Загальне розуміння є правильним, але не вичерпним.

Середній (С.р.)	«Працюй уважніше» / «Формується»	2	Розуміння тексту є частковим, фрагментарним. Учень правильно відповів лише на половину запитань, що свідчить про сприймання окремих фактів без встановлення зв'язків між ними
Початковий (П.р.)	«Можеш краще» / «Формується»	0 – 1	Учень не розуміє фактичний зміст тексту або розуміє його вкрай спотворено. Припускається 3-4 суттєвих помилок або не може дати відповідь

Отже, визначення критеріїв діагностування у 2 класі має враховувати суперечність між широкими, компетентнісними очікуваними результатами навчання НУШ і вузкою метою підсумкового оцінювання.

2.2. Методика формування аудіативних умінь молодших школярів на уроках української мови

Розробка експериментальної програми формування аудіативних умінь ґрунтувалася на аналізі фундаментальних суперечностей, які існують у сучасній лінгводидактиці та шкільній практиці. Нормативною базою для розробки програми слугували Типові освітні програми НУШ і очікувані результати навчання мовно-літературної галузі, зокрема в межах змістової лінії «Взаємодіємо усно». Для учнів 2 класу нормативні документи чітко окреслюють ключові очікувані результати в галузі аудіювання. Зокрема, під час діагностики перевіряється рівень сформованості вміння аналізувати фактичний зміст сприйнятого на слух висловлювання.

Важливим доповненням до цього є вимога розвивати в учнів вміння запитувати про незрозуміле. Ці два результати не є ізольованими. Вони глибоко взаємопов'язані. Уміння запитувати про незрозуміле є не просто навичкою ввічливого діалогу, а вищим показником активного, свідомого слухання. Учень може поставити змістовне запитання лише тоді, коли він:

- а) здійснює метакогнітивний моніторинг власного розуміння;
- б) під час аналізу змісту виявляє «розрив» або незрозумілий елемент (слово, зв'язок між подіями).

Таким чином, формування цього вміння безпосередньо пов'язане з розвитком аналітичних навичок і є ключовим завданням програми в контексті комунікативного підходу.

Психологічною основою програми стало розуміння аудіювання як складного багатокomпонентного процесу. Розроблена програма спрямована на системний розвиток фундаментальних когнітивних механізмів. Адже без цілеспрямованого розвитку слухової пам'яті, концентрації уваги та навичок прогнозування учень не зможе впоратися навіть із цим, здавалося б, простим діагностичним завданням.

Програма ґрунтується на таких лінгводидактичних принципах:

1. Принцип системності та послідовності. Робота з формування аудіативних умінь проводиться не епізодично, а систематично, як невід'ємна частина уроків української мови, з поступовим ускладненням матеріалу та завдань
2. Принцип комунікативної спрямованості. Аудіювання розглядається не як ізольована академічна навичка, а як засіб для реальної комунікації, основа для діалогу та взаємодії.
3. Принцип інтеграції видів мовленнєвої діяльності. Програма передбачає тісний зв'язок аудіювання з говорінням (обговорення, відповіді на запитання, переказ), а також опосередковано з читанням (робота зі словами) та письмом (фіксація відповідей).
4. Принцип врахування психофізіологічних особливостей. Робота будується з опорою на ключові психологічні механізми (увага, пам'ять, прогнозування). Для підтримки мотивації та концентрації уваги молодших школярів активно використовуються ігрові прийоми.

5. Принцип антиципації. Значна увага приділяється розвитку в учнів уміння передбачати зміст повідомлення за заголовком, ключовими словами чи ілюстраціями, що є одним із ключових механізмів успішного слухання.

Для ефективної реалізації зазначених принципів у програмі було визначено і теоретично обґрунтовано методичний інструментарій, що є цілісною системою та включає сучасні педагогічні технології, методи, форми та засоби навчання.

Фундаментом програми стали педагогічні технології навчання, вибір яких зумовлений необхідністю активізації пізнавальної діяльності молодших школярів. Центральне місце посідає технологія інтерактивного навчання, яка дозволяє докорінно змінити роль учня: з пасивного споживача інформації він перетворюється на активного учасника комунікації. Використання інтеракцій на уроках забезпечує постійний зворотний зв'язок, що є критично необхідним для вчителя задля контролю глибини розуміння почутого.

Враховуючи вікові психологічні особливості учнів 2-го класу, провідними залишаються ігрові технології. Вони виконують подвійну функцію:

- з одного боку, дозволяють зняти психологічну напругу та страх помилки;
- з іншого – активізують мимовільну увагу, роблячи процес слухання емоційно забарвленим і цікавим.

У програмі широко використовуються дидактичні ігри та ігри-драматизації. Важливим елементом також є технологія розвитку критичного мислення, яка інтегрується в процес аудіювання. Вона реалізується через систему завдань на прогнозування змісту, оцінку моральних вчинків героїв та формулювання власного ставлення до почутого. Все це переводить слухання з рівня сприйняття на рівень осмислення.

Система методів і прийомів навчання у програмі поєднує перевірені часом підходи з інноваційними практиками. До групи традиційних методів віднесено ті, що забезпечують формування базових навичок:

- розповідь учителя, яка слугує взірцем нормативного мовлення;
- виразне читання тексту вголос для передачі емоційних відтінків;

– словникову роботу для усунення лексичних бар'єрів перед слуханням.

Також сюди належить бесіда за змістом (питання-відповідь) і різні види переказу (детальний, стислий, вибірковий), які допомагають закріпити почуте.

Особливу цінність для активізації уваги становлять нетрадиційні та інтерактивні прийоми. Серед них виділяється прийом «Спрямоване слухання», що передбачає зупинки у ключових точках тексту для прогнозування подальшого перебігу подій. Ефективним є прийом «Візуалізація», коли учні під час або після слухання малюють уявні картини чи створюють схематичні піктограми, трансформуючи аудіальну інформацію у візуальну. Для емоційного занурення використовується прийом «Входження в картину», де учні із заплющеними очима описують свої сенсорні відчуття від тексту. На етапі перевірки розуміння логіки тексту застосовується прийом «Порушена послідовність», що вимагає відновлення хронології подій за допомогою серії сюжетних малюнків.

Вибір форм організації навчання вирізняється варіативністю залежно від етапу уроку. Тому:

1. Фронтальна робота є доцільною на етапах інструктажу, первинного ознайомлення з текстом та узагальнюючої бесіди.
2. Для поглибленого аналізу використовується групова робота, яка ефективна для обговорення проблемних питань, створення спільних проектів чи розігрування діалогів.
3. Робота в парах застосовується для взаємоперевірки та формулювання запитань один одному, що розвиває навички співпраці.
4. Індивідуальна робота є необхідною під час виконання діагностичних завдань для об'єктивної оцінки особистих досягнень кожного учня.

Матеріально-технічне забезпечення програми спирається на комплексне використання сучасних засобів навчання. Основним компонентом є спеціально розроблена система мовленнєвих вправ і завдань. Вона охоплює підготовчі, комунікативні та творчі вправи на кожному етапі уроку. Для моніторингу результативності впроваджено діагностувальні картки, які містять тестові

завдання закритого типу та завдання на встановлення відповідності, дозволяючи швидко й об'єктивно оцінити рівень сформованості аудіативних умінь. Крім того, програма активно залучає цифрові освітні ресурси: аудіохрестоматії, QR-коди з посиланням на озвучені твори, навчальні відеоматеріали та інтерактивні вправи на платформах LearningApps або Wordwall, що відповідає вимогам цифровізації сучасної освіти.

Запропонована програма передбачає системне впровадження впродовж усього навчального року у 2 класі. Кожен урок або фрагмент уроку, присвячений розвитку аудіативних умінь, структурується за триетапною моделлю. Ця модель забезпечує перехід від розвитку базових механізмів до їх застосування у процесі осмислення тексту та подальшої комунікації. Розглянемо кожен етап.

Етап 1. Пропедевтично-мотиваційний (дотекстовий). Його мета полягає у створенні позитивної мотивації до слухання, актуалізації опорних знань і лексики, знятті потенційних мовних і психологічних труднощів, а також розвитку базових механізмів уваги та прогнозування.

Зміст етапу включає:

- мотивацію та актуалізацію. Для цього вчитель розпочинає з вступного слова, створюючи атмосферу зацікавленості, і використовує ігрові прийоми для концентрації уваги учнів;
- розвиток механізмів. Для цього передбачено проведення однієї-двох коротких (2-3 хвилини) пропедевтичних дидактичних ігор. Вони спрямовані на розвиток фонематичного слуху, слухової пам'яті чи уваги;
- антиципацію – ключовий елемент етапу. Вчитель повідомляє учням назву тексту і ставить запитання, що стимулюють прогнозування: "Як ви думаєте, про кого або про що буде цей текст?", "Де можуть відбуватися події?", "Що може трапитися?". Для активізації прогнозування можуть бути використані ілюстрації, ключові слова або загадки.

Етап 2. Аналітико-синтетичний (текстовий). Його мета – цілеспрямоване сприйняття на слух аудіотексту, осмислення та аналіз його фактичного змісту. Реалізація мети буде здійснюватися за рахунок:

- становлення на сприйняття (інструкція). Для цього учитель даватиме чітку установку перед слуханням: «Слухайте уважно і запам'ятайте, хто є головними героями» або «Подумайте, чому текст має таку назву»;

- первинне слухання. Воно передбачає, що вчитель чітко, виразно, з дотриманням інтонаційних особливостей читає текст. Обсяг тексту для 2 класу має становити 120-160 слів, а час звучання – 1,5-2 хвилини;

- повторне слухання. У 2 класі, особливо на етапі формування умінь, доцільне дворазове прослуховування тексту. Перед повторним слуханням установка може бути уточнена або спрямована на деталі: «Послухайте ще раз і зверніть увагу, в якій послідовності відбувалися події».

Етап 3. Контрольно-рефлексивний (післятекстовий). Даний етап націлений на перевірку глибини і точності розуміння почутого (виконавчий компонент), рефлексію, інтеграцію отриманої інформації у власний досвід та подальшу мовленнєву діяльність. Для цього будуть здійснюватися:

- перевірка розуміння за форматом НУШ і навчальним форматом. Формат НУШ (для діагностики) передбачає виконання тестових завдань (4 запитання, кожне з двома варіантами відповіді). Навчальний формат передбачає усні відповіді на запитання вчителя за змістом («Хто...?», «Де...?», «Що зробив...?»);

- інтеграція з говорінням для реалізації вимоги НУШ. Вчитель активно стимулює учнів ставити запитання: «Що в оповіданні вам було незрозуміло?», «Які слова ви почули вперше?». Також проводиться робота в парах/групах. Мета роботи – обговорення поведінки героїв, висловлення власного ставлення («Чи правильно вчинив грак?», «Як би ви вчинили на місці Тетянки?»). Співвіднесення з власним досвідом: «Чи траплялися з вами схожі історії?». Після цього проводиться рефлексія. «Чи справдилися ваші прогнози, які ви робили на початку уроку?», «Що нового ви дізналися, прослухавши текст?».

Змістове наповнення розробленої програми складається з двох взаємопов'язаних блоків:

1) пропедевтичного, спрямованого на розвиток базових психологічних механізмів слухання;

2) основного, що деталізує методику роботи безпосередньо з аудіотекстом.

Успішний аналіз фактичного змісту тексту, що є ключовою вимогою НУШ у 2 класі, неможливий без сформованості базових психофізіологічних механізмів, які лежать в основі аудіювання. До цих механізмів належать: сприйняття на слух (розпізнавання), слухова увага (концентрація, розподіл, утримання) і слухова пам'ять (короткочасна та оперативна).

Аналіз методичних джерел свідчить, що ці вміння не розвиваються спонтанно. Молодші школярі часто сприймають мовленнєвий потік глобально, не виділяючи окремих аналітичних елементів (слів, речень, звуків). Вони чують, але не завжди слухають аналітично. Без спеціально організованої, цілеспрямованої роботи учень не набуває навичок, необхідних для розуміння зв'язного тексту.

Тому пропедевтичний блок програми (Етап 1) спрямований не на роботу з текстом, а на розвиток цих фундаментальних когнітивних передумов. Вправи цього блоку функціонують як когнітивні тренажери, що змушують мозок учня «деавтоматизувати» процес сприйняття і перейти до його аналізу.

Змістове наповнення цього блоку ґрунтується на трьох ключових напрямках, що відповідають психологічним механізмам аудіювання :

1. Розвиток фонематичного слуху (механізм розпізнавання). Для цього будуть використовуватись такі ігри, як «Влови слово» або «Загублений звук». Вони тренують дитину свідомо аналізувати звуковий склад мовлення, що є основою для розпізнавання слів у потоці.

2. Розвиток слухової уваги та пам'яті (механізми утримання). Успіх аудіювання прямо залежить від здатності учня концентрувати увагу й утримувати в оперативній пам'яті почуту інформацію, щоб зв'язати її з наступною. Вправи на кшталт «Скільки слів у реченні?» вимагають аналізу меж слів, а «Знайди помилку» тренує критичне сприймання, де учень має співставити почуте з наявними знаннями.

3. Розвиток ймовірного прогнозування (механізм антиципації) завдяки вправам «Закінчи думку» або лексичним іграм на добір антонімів («Скажи навпаки»). Вони активізують словник учня і розвивають здатність прогнозувати логічне завершення висловлювання.

Система вправ, що використовуються на пропедевтично-мотиваційному етапі, представлена в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Система дидактичних ігор та вправ для пропедевтично-мотиваційного етапу програми

Назва	Мета	Зміст
Вправи на розвиток фонематичного слуху (механізм розпізнавання)		
«Влови слово»	Розвиток фонематичного слуху, диференціація слів-паронімів	Вчитель читає ряд слів, де одне слово відрізняється одним звуком. Учні плескають, коли чують "інше" слово. (Наприклад, <i>коза, коза, коса, коза</i>).
«Загублений звук»	Розвиток фонематичного сприймання, цілісності сприйняття слова	Вчитель читає речення, пропускаючи звук у слові. Учні мають назвати звук і слово. (Наприклад, "На столі лежить кни**...**а").
«Ланцюжок»	Вправляння у виділенні складів на слух, розвиток мовленнєвого слуху	Вчитель каже слово (<i>Ніна</i>). Наступний учень має придумати слово на останній склад (<i>Наталя</i>)
Вправи на розвиток слухової уваги та пам'яті (механізми уваги та пам'яті)		
«Знайди помилку»	Розвиток слухової уваги, критичного сприймання фактичної інформації	Вчитель розповідає про якесь явище (Наприклад, про пору року) і навмисно припускається фактичної помилки. Учні плескають, коли помітили
«Правда - неправда»	Розвиток уміння співставляти почуте з візуальною опорою	Вчитель показує картинку і коментує її, іноді правильно, іноді – ні. Учні мають погодитись («правда») або виправити («неправда»)
«Скільки слів у реченні?»	Розвиток слухової уваги, вміння аналізувати межі слів у реченні	Вчитель промовляє речення (3-5 слів). Учні мають на слух визначити кількість слів у ньому (плескаючи або показуючи цифру)
«Почуй речення»	Розвиток розподіленої уваги та мовленнєвого синтезу	Кілька учнів (3-4) одночасно тихо промовляють кожен своє слово. Решта мають почути всі слова і скласти речення

Вправи на розвиток лексичного та граматичного прогнозування (механізм антиципації)		
«Закінчи думку» / «Додай слівце»	Розвиток ймовірного прогнозування (антиципації) на рівні речення	Вчитель починає речення або рядок вірша, учні мають його логічно завершити. (Наприклад: «На уроці діти уважно...»)
«Утвори слово» (Лексичні ігри)	Активізація словника, розвиток граматичного прогнозування	Вчитель називає іменник, учень утворює дієслово (Наприклад: <i>Дзвінок</i> -... <i>дзвеніти</i>) або прикметник (<i>Лимон</i> -... <i>лимонний</i>).
«Скажи навпаки»	Розвиток лексичного слуху, робота з антонімами	Вчитель називає слово, учні добирають антонім (Наприклад: <i>малий</i> -... <i>великий</i> , <i>мовчазний</i> -... <i>говіркий</i>).

Блок 2. Методика роботи з аудіотекстом (для другого та третього етапів). Для забезпечення ефективності програми, аудіотексти мають відповідати чітким критеріям, визначеним для 2 класу. Обсяг текстів має бути 120-160 слів. Час звучання 1,5-2 хвилини. За жанром це зв'язний текст, переважно розповідного характеру (невелика казка, оповідання або уривок). Тематика має бути близька до життєвого досвіду й інтересів учнів. Такими темами можуть бути: природа, тварини, діти, дружба, шкільне життя. Складність текстів передбачає їх доступність, але з достатнім обсягом інформації для аналізу.

Представимо приклад розробки фрагменту уроку за текстом С. Мацюцького «Кому дістався бублик» (158 слів).

Етап 1 (пропедевтично-мотиваційний) включатиме:

- вправа «Знайди помилку» (на активізацію теми «Птахи»). Вчитель: «Синичка – великий птах. Горобці бояться граків. Усі птахи їдять однакову їжу». (Учні реагують на помилки);
- антиципація. Вчитель: «Сьогодні ми послухаємо оповідання 'Кому дістався бублик'. Як ви думаєте, про кого йтиме мова? Хто з птахів міг отримати цей бублик? Чому?». (Вчитель вислуховує 2-3 прогнози учнів).

Етап 2 (аналітико-синтетичний). На цьому етапі відбувається перше слухання тексту (158 слів). Установка: «Слухайте уважно і запам'ятайте, які птахи хотіли поласувати бубликом».

Після цього здійснюється друге слухання. Установка вчителя: «Послухайте ще раз і подумайте, чому бублик дістався саме гракові? Яким він був?».

3. Етап 3 (контрольно-рефлексивний). На цьому етапі здійснюється перевірка розуміння. Для цього задаються питання:

1. Хто перший побачив бублика?

а) горобчик;

б) синичка

2. Чому синичка і горобці не змогли з'їсти бублик?

а) він був дуже твердий;

б) він був несмачний

3. Для чого грак кинув бублик у воду?

а) щоб він розмок;

б) щоб ним не змогли поласувати інші.

4. Хто ж все-таки з'їв бублик?

а) грак;

б) горобці)

Для інтеграції з говорінням вчитель пропонує:»Обговоріть у парах: як ви розумієте вислів грака, що 'хто хоче їсти, той має метикувати'?».

Також задається питання: «Чи всі слова в оповіданні були вам зрозумілі? Чи знаєте ви, що означає 'описав дугу'?».

Діагностика рівня сформованості аудіативних умінь є ключовим компонентом для визначення ефективності експериментальної програми. Вона проводиться у формі контрольного аудіювання (діагностичної роботи).

На основі аналізу теоретичних засад дослідження та узагальнення результатів проведеного експерименту розроблено методичні рекомендації для вчителів. Вони спрямовані на підвищення ефективності формування аудіативних умінь учнів 2-го класу. Впровадження цих рекомендацій дозволить оптимізувати освітній процес відповідно до вимог Концепції НУШ та забезпечити якісний розвиток комунікативної компетентності молодших школярів.

Рекомендації згруповано за ключовими напрямками педагогічної діяльності:

1. Першим важливим блоком рекомендацій є забезпечення належних організаційно-гігієнічних умов проведення аудіювання. Оскільки ефективність перцептивної діяльності молодших школярів, зокрема сприймання на слух, перебуває у прямій залежності від зовнішніх факторів. Вчителю необхідно передусім подбати про акустичний комфорт у приміщенні. Перед початком роботи слід мінімізувати будь-які сторонні шуми, що можуть відволікати увагу дітей: зачинити вікна та двері, усунути джерела технічного гулу. Також важливо переконатися у повній готовності класу до уроку, щоб організаційні моменти не переривали процес слухання.

Окрім фізичних умов, критично важливим є створення відповідного психологічного налаштування. Педагог має використовувати спеціальні прийоми для мобілізації та концентрації уваги учнів ще до початку читання тексту. До таких прийомів належать встановлення стійкого зорового контакту з аудиторією, використання методики «тихої хвилинки» для заспокоєння класу або застосування умовного сигналу уваги. Це дозволяє переключити дітей з ігрової чи рухової активності на зосереджену розумову працю.

Наступною важливою умовою є суворий контроль за якістю мовлення вчителя, яке виступає основним інструментом навчання. Педагог повинен слідкувати за власною дикцією і темпом читання. Мовлення вчителя має слугувати еталоном для учнів: бути чітким, інтонаційно виразним і помірним за швидкістю. Відповідно до психофізіологічних вікових норм сприйняття другокласників, оптимальний темп мовлення становить близько 80–90 слів за хвилину, що забезпечує найкращі умови для осмислення почутої інформації.

2. Другим ключовим аспектом методичних рекомендацій є обґрунтований підхід до відбору дидактичного матеріалу. Адже саме зміст текстів виступає мотиваційною основою процесу слухання. Вчителю рекомендується неухильно дотримуватися принципів доступності та новизни. Тексти повинні бути абсолютно незнайомими для учнів. Дана умова гарантує «чистоту» сприйняття і об'єктивність оцінювання, унеможливлюючи механічне відтворення інформації з

довготривалої пам'яті. Водночас лексичне наповнення має базуватися на вже відомому словниковому запасі дитини. Щодо кількісних показників, то оптимальний обсяг аудіотексту для учнів 2-го класу визначено в межах 120–160 слів.

Важливою умовою ефективного навчання є врахування жанрового розмаїття дібраних творів. Педагогам не варто обмежувати навчальний матеріал виключно казковим епосом. Для всебічного розвитку комунікативної компетентності доцільно систематично використовувати оповідання реалістичного змісту, науково-пізнавальні тексти природничої тематики. Крім того, варто залучати такі прагматичні жанри, як усні інструкції та оголошення. Адже саме робота з такими текстами готує дітей до ефективної взаємодії в реальних життєвих ситуаціях.

Окрему увагу при відборі матеріалу слід приділяти його композиції, забезпечуючи чіткість сюжетної лінії. Особливо на початкових етапах формування аудіативних умінь рекомендовано обирати твори з виразною лінійною структурою розгортання подій. Це послідовно включає зав'язку, розвиток дії, кульмінацію та розв'язку. Слід уникати текстів зі складними часовими перенесеннями або ретроспективами. Вони можуть порушити розуміння причинно-наслідкових зв'язків, які є ще складними для сприйняття у цьому віці.

3. Третім важливим напрямом є впровадження ефективних методичних прийомів роботи на різних етапах уроку. Для цього вчителям необхідно докорінно змінити підхід до аудіювання, відмовившись від практики зведення цього виду діяльності виключно до контрольної функції за схемою «прослухали – відповіли на тест». Процес має бути передусім навчальним і розвивальним. Критично важливим є етап активізації прогнозування. Педагогам не рекомендується розпочинати читання тексту без попередньої підготовки. Вчитель має цілеспрямовано стимулювати учнів до передбачення змісту майбутнього повідомлення, спираючись на заголовок, ключові слова, ілюстрації або перше речення твору. Такий підхід вмикає психологічний механізм

«очікування змісту». Його застосування значно полегшує процес декодування та розуміння інформації під час безпосереднього слухання.

Окремої методичної уваги потребує питання використання візуальних опор, яке має бути чітко дозованим. У роботі з учнями 2-го класу наочність (малюнки, схеми, таблиці) виконує допоміжну функцію і повинна використовуватися стратегічно правильно. Або до початку слухання (для актуалізації знань та прогнозування), або вже після його завершення (для перевірки розуміння та відтворення). Категорично не рекомендується демонструвати яскраву наочність під час самого процесу озвучення тексту. Бо це призводить до «зорової підміни», коли дитина несвідомо перемикається на легший візуальний канал сприйняття, ігнорують аудіальний потік.

Також важливим завданням є навчання учнів прийомам фіксації інформації. Вчителю варто поступово привчати дітей не покладатися лише на пам'ять. Необхідно використовувати опорні засоби під час слухання. Ефективним прийомом є використання піктограм або найпростіших схематичних позначок (смайликів, стрілок, геометричних фігур). Їх використання дозволяє швидко зафіксувати послідовність подій, імена героїв чи ключові факти. В результаті цього відбувається розвиток оперативної пам'яті, а також допомага учням структурувати почуте для подальшого відтворення.

4. Четвертим стратегічним напрямом роботи вчителя є реалізація диференційованого та індивідуального підходу, що зумовлено значними розбіжностями у рівнях психофізіологічної готовності учнів до аудіювання. Для школярів, які мають певні труднощі зі слуховим сприйняттям або демонструють низький рівень сформованості аудіативних умінь, необхідно створювати адаптивні умови навчання. Зокрема, педагогічно доцільним є дозвіл на повторне (третє) прослуховування тексту в індивідуальному порядку. Також ефективною підтримкою для цієї категорії учнів є надання візуалізованого словничка складних слів перед початком роботи і використання спрощених форм діагностики. Наприклад, тестових завдань, де варіанти відповідей подані не у текстовому, а у графічному форматі (малюнки-відповіді).

Водночас особливої уваги потребують учні з високим рівнем розвитку аудіативних навичок. Для підтримання їхньої пізнавальної активності і запобігання втраті інтересу вчителю варто пропонувати завдання творчого й перетворювального характеру. Замість простої репродукції змісту, таким учням доцільно доручати складніші види робіт. Можна придумати альтернативну кінцівку історії, оцінити вчинок героя з позиції сьогодення або скласти власні запитання до тексту для однокласників. Такий підхід дозволяє трансформувати процес слухання у творчу діяльність, сприяючи глибшому розвитку комунікативної компетентності.

5. П'ятим стратегічним напрямом методичної роботи є цілеспрямований розвиток культури запитування, який визначено Державним стандартом початкової освіти як один із ключових очікуваних результатів навчання. Вчителю необхідно докласти зусиль для створення у класі такої довірливої психологічної атмосфери, яка б активно стимулювала зворотний зв'язок. Педагог має сформувати в учнів стійке переконання, що запитання на кшталт «Я не зрозумів слово...» або «Поясніть, будь ласка, ще раз...» є не ознакою помилки чи неувважності. Навпаки, такі запитання є свідченням активної розумової праці та зацікавленості. Легітимізація права на запитання знімає в учнів страх перед помилкою і перетворює їх із пасивних слухачів на свідомих суб'єктів навчального процесу.

З технічної точки зору, для реалізації цього завдання рекомендується систематично вводити спеціальні комунікативні паузи в структуру уроку. Особливо це є актуальним під час роботи з текстами значного обсягу, які важко сприймати цілісно без перерв. Використання методичного прийому «Стоп-кадр» дозволяє вчителю зупинити читання у логічно завершених фрагментах і звернутися до класу з моніторинговими запитаннями. Такими як:

- «Чи все вам зрозуміло на цьому етапі?»;
- «Які слова ви почули вперше?»;
- «Що, на вашу думку, станеться далі?».

Така практика забезпечує поточний контроль сприйняття. Також вона дозволяє оперативно усувати прогалини в розумінні змісту, не чекаючи завершення всього тексту.

6. Шостим важливим вектором методичної роботи є активне використання цифрових інструментів (ІКТ). Завдяки цьому суттєво збагачується навчальне середовище, розширюється аудіальний досвід молодших школярів. В умовах цифровізації освіти вчителю рекомендується урізноманітнювати джерела звуку, відходячи від практики, коли єдиним зразком мовлення на уроці виступає лише його власний голос. Систематичне залучення аудіохрестоматій, адаптованих подкастів для дітей і навчальних відеоматеріалів є необхідним для формування гнучкості слухового сприйняття. Учні повинні вчитися адаптуватися до різних тембрів, індивідуальних інтонаційних малюнків, темпоритмів та акцентів (сприймати чоловічі, жіночі та дитячі голоси). Все це наближає навчальну ситуацію до умов реальної життєвої комунікації.

Крім того, ефективним засобом є застосування інтерактивних онлайн-платформ (таких як LearningApps, Wordwall тощо). Дані сервіси відкривають широкі можливості для гейміфікації процесу контролю. Вчитель може створювати ігрові вправи на відновлення хронологічної послідовності подій, класифікацію почутого або співвіднесення звукового образу з відповідним зображенням. Використання таких інструментів не лише забезпечує миттєвий зворотний зв'язок, але й значно підвищує пізнавальну мотивацію сучасних дітей, для яких цифрове середовище є природним та комфортним простором для навчання.

7. Сьомим стратегічним вектором є забезпечення глибокої інтеграції аудіювання з іншими видами мовленнєвої і творчої діяльності. У сучасній методиці аудіювання не може розглядатися як ізольований процес. Воно повинно бути органічно вплетеним у загальну канву уроку української мови. Найтісніший взаємозв'язок вчителю варто реалізовувати з говорінням. Обговорення проблемних ситуацій, що виникли у тексті, дискусії щодо правильності вчинків героїв чи моделювання діалогів за мотивами почутого дозволяють

трансформувати пасивне сприйняття інформації в активну комунікативну практику.

Також методично виправданим є поєднання слухання з письмом. Воно сприяє комплексному розвитку мовної грамотності. Для учнів 2-го класу рекомендується впроваджувати посильні письмові завдання на основі аудіотекстів. Такими вправами можуть стати:

- проведення вибіркового диктантів (наприклад, виписати лише назви тварин, які згадувалися у творі);
- фіксація ключових слів;
- запис короткої відповіді на одне центральне запитання.

Така діяльність привчає дітей не лише розуміти зміст, а й виділяти головне трансформувати почуте у письмовий текст.

Окрім суто мовленнєвих видів діяльності, високий педагогічний ефект демонструє інтеграція з мистецтвом. Залучення творчих завдань, таких як малювання ілюстрації до прослуханого уривка або графічне зображення настрою твору, дозволяє задіяти образне мислення та емоційну сферу дитини. Завдяки цьому учні можуть глибше пережити зміст твору, краще запам'ятати його деталі через візуалізацію власних уявлень.

Системне дотримання зазначених рекомендацій дозволить вчителю перетворити процес аудіювання з формальної перевірки на захопливий процес пізнання, що сприятиме гармонійному мовленнєвому розвитку молодших школярів.

Отже, методика формування аудіативних умінь молодших школярів на уроках української мови є науково обґрунтованою системою. Вона базується на вимогах НУШ і реалізується через триетапну модель навчання (пропедевтично-мотиваційний, аналітико-синтетичний, контрольний-рефлексивний етапи). Розроблена програма забезпечує послідовний перехід від тренування базових психофізіологічних механізмів до свідомого аналізу фактичного змісту тексту завдяки використанню інтерактивних та ігрових технологій. Впровадження запропонованих методичних рекомендацій, які охоплюють диференційований

підхід, використання ІКТ та інтеграцію з іншими видами мовленнєвої діяльності, дозволяє трансформувати аудіювання з пасивного процесу в активну комунікативну практику. Паралельно формуючи в учнів культуру запитування та навички критичного осмислення почутого.

2.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Емпірична перевірка ефективності розробленої програми з формування аудіативних умінь учнів початкової школи на уроках української мови була реалізована за допомогою педагогічного експерименту. Експериментальна робота, відповідно до наукових вимог до педагогічних досліджень, проводилася у три послідовні етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

Педагогічний експеримент проводився на базі школи І-ІІІ ступенів №308 Деснянського району міста Києва протягом 2024-2025. У дослідженні взяли участь 60 учнів других класів. Їх було розподілено на дві репрезентативні групи: експериментальну (ЕГ, $n=30$) та контрольну (КГ, $n=30$). Навчання у контрольній групі здійснювалося за чинною (традиційною) програмою з української мови. Тоді як в освітній процес експериментальної групи було імплементовано розроблену нами авторську програму.

Процес діагностування аудіативних умінь у 2 класі ґрунтувався на двох основних чинниках:

- психолого-вікових особливостях учнів 7-8 років;
- нормативних вимогах Державного стандарту початкової освіти (типова освітня програма під керівництвом Р. Б. Шияна).

Для побудови об'єктивної моделі діагностування в межах педагогічного експерименту ми спиралися на чітко визначені критерії підсумкового оцінювання. Цей підхід дозволив звузити фокус дослідження до вимірюваних показників, забезпечуючи тим самим високу об'єктивність отриманих даних та можливість їх порівняння.

Процедура діагностування була суворо стандартизованою для обох груп (експериментальної та контрольної), що дозволило нівелювати вплив зовнішніх факторів. Організація процесу відповідала чинним методичним рекомендаціям щодо оцінювання результатів навчання учнів 2-го класу (НУШ). Констатувальний зріз реалізовувався у такій послідовності:

1. Перший етап констатувального зрізу передбачав підбір та валідацію діагностичного матеріалу. Оскільки ключовим фактором успішного діагностування є саме якість стимульного контенту. Для перевірки навичок аудіювання було обрано зв'язний художній текст, який відповідав низці вимог, насамперед – критерію новизни. Твір був абсолютно незнайомим для учнів, що виключало можливість відтворення інформації з довготривалої пам'яті (на основі раніше прочитаного чи почутого) та гарантувало чистоту експерименту. Щодо жанрової специфіки, то було обрано оповідання розповідного характеру з лінійною сюжетною лінією без складних часових перенесень. Даний вибір цілком відповідає віковим особливостям сприйняття молодших школярів.

Окрему увагу було приділено кількісним та якісним характеристикам тексту. Його обсяг становив приблизно 140 слів, а час озвучення вчителем у помірному темпі не перевищував 2 хвилин. Такі параметри є оптимальними для утримання стійкої довільної уваги другокласників протягом усього процесу слухання. Крім того, забезпечувалася лексична доступність матеріалу: словниковий запас твору відповідав активному лексику учнів 2 класу та не містив складних термінів чи архаїзмів, які могли б ускладнити розуміння змісту.

2. На другому етапі було реалізовано безпосередню процедуру проведення аудіювання, процес якої відбувався в ідентичних умовах для обох експериментальних груп. Важливим організаційним моментом став попередній інструктаж. Перед початком роботи вчитель проводив настановчу бесіду, спрямовану на мотивацію учнів до активного слухання. Зокрема, школярам було надано чітку установку: «Діти, зараз ви почуєте цікаву історію. Слухайте дуже уважно, намагайтеся запам'ятати героїв та події, тому що після читання вам потрібно буде відповісти на кілька запитань».

Озвучення тексту здійснювалося вчителем виразно та лише один раз. Дотримання засобів виразності (відповідного темпу, пауз, інтонаційного виділення) сприяло кращому емоційному та змістовому сприйняттю інформації. Водночас одноразове пред'явлення тексту ставило учнів в умови необхідності мобілізувати оперативну пам'ять та концентрацію уваги безпосередньо в момент слухання. Для забезпечення максимальної ефективності процесу у класі підтримувалася тиша та була гарантована відсутність візуальних відволікаючих факторів.

3. Третій етап констатувального зрізу передбачав безпосереднє виконання діагностичних завдань. Одразу після завершення прослуховування тексту, без попереднього обговорення змісту, учні отримували індивідуальні бланки для роботи. Така оперативність дозволила перевірити рівень безпосереднього розуміння та запам'ятовування почутого матеріалу, виключаючи вплив колективної думки чи підказок.

Структура діагностичної роботи складалася з чотирьох завдань, спрямованих на перевірку засвоєння фактичного змісту твору, що відповідає репродуктивному рівню розуміння. Запитання фокусувалися на відтворенні основної канви сюжету та вимагали від учнів ідентифікації ключових елементів:

- суб'єкта дії (хто?);
- об'єкта або самої події (що зробив? що сталося?);
- просторових та часових характеристик (де? коли?).

Для проведення оцінювання використовувалися завдання закритого типу. Учні пропонувалося обрати одну правильну відповідь із запропонованих варіантів або визначити істинність твердження у форматі «Так» або «Ні». Вибір саме такої тестової форми був зумовлений необхідністю нівелювати вплив техніки письма на результати діагностики аудіювання, а також забезпечити можливість швидкої та максимально об'єктивної обробки отриманих даних.

На основі розробленої методики діагностування було визначено систему оцінювання, яка дозволила об'єктивувати отримані результати. Основні критерії підсумкового оцінювання навичок аудіювання у 2-му класі було зведено до трьох

взаємопов'язаних аспектів, які інтегруються в узагальнене вміння – аналізувати фактичний зміст почутого. Такий підхід зумовлений тим, що на цьому віковому етапі пріоритетним є саме фактологічне розуміння тексту, яке стає фундаментом для подальшого розвитку критичного мислення. Виокремлені критерії характеризуються такими змістовими показниками:

- усвідомленість сприймання, що являє собою здатність учня не просто механічно фіксувати звуковий потік, а адекватно декодувати та розуміти фактичний зміст повідомлення, встановлюючи зв'язок між почутим і його значенням;
- повнота розуміння, яка визначається обсягом засвоєної інформації. Цей критерій засвідчує спроможність дитини утримувати в пам'яті цілісну структуру твору, відтворювати правильну логічну послідовність подій та надавати вичерпні відповіді на запитання, що стосуються перебігу сюжету;
- точність сприймання, яка відображає якість уваги та пам'яті. Вона вказує на відсутність у відповідях учня суттєвих спотворень фактів, вигадувань чи помилкових заміन ключових деталей (таких як імена персонажів, місце дії, часові рамки тощо).

На основі кількісного показника (кількості правильних відповідей) вибудовувалася чотирирівнева шкала оцінювання.

Метою констатувального етапу експерименту було проведення початкового діагностичного зрізу для визначення вихідного стану сформованості аудіативних умінь в учнів обох груп до будь-якого експериментального втручання. Його проведення дозволило не лише зафіксувати загальний рівень проблеми, але й перевірити вибірку на однорідність (гомогенність).

Результати діагностичного зрізу, що відображають розподіл учнів за рівнями, представлено у табл. 2.3.

Аналіз даних табл. 2.3 засвідчив, що на початку експерименту в обох групах переважали учні з середнім і початковим рівнями сформованості аудіативних умінь. Так, сумарно ці два рівні охоплювали 70,0% учнів в ЕГ (33,3% середній і 36,7% початковий) та 66,6% учнів в КГ (33,3% середній та 33,3%

початковий). Подібна ситуація, коли переважають низькі показники, є типовою для традиційної системи навчання, що підтверджує актуальність нашого дослідження. Показники високого (10,0% в обох групах) та достатнього (20,0% в ЕГ та 23,3% в КГ) рівнів були незначними.

Таблиця 2.3

Розподіл учнів за рівнями сформованості аудіативних умінь на констатувальному етапі експерименту

Рівень	ЕГ (n=30)	ЕГ, %	КГ (n=30)	КГ, %
Високий	3	10,0	3	10,0
Достатній	6	20,0	7	23,3
Середній	10	33,3	10	33,3
Початковий	11	36,7	10	33,3
Разом	30	100	30	100

Для наочного порівняння розподілу учнів в обох групах, дані табл. 2.3 представлено на рис. 2.2.

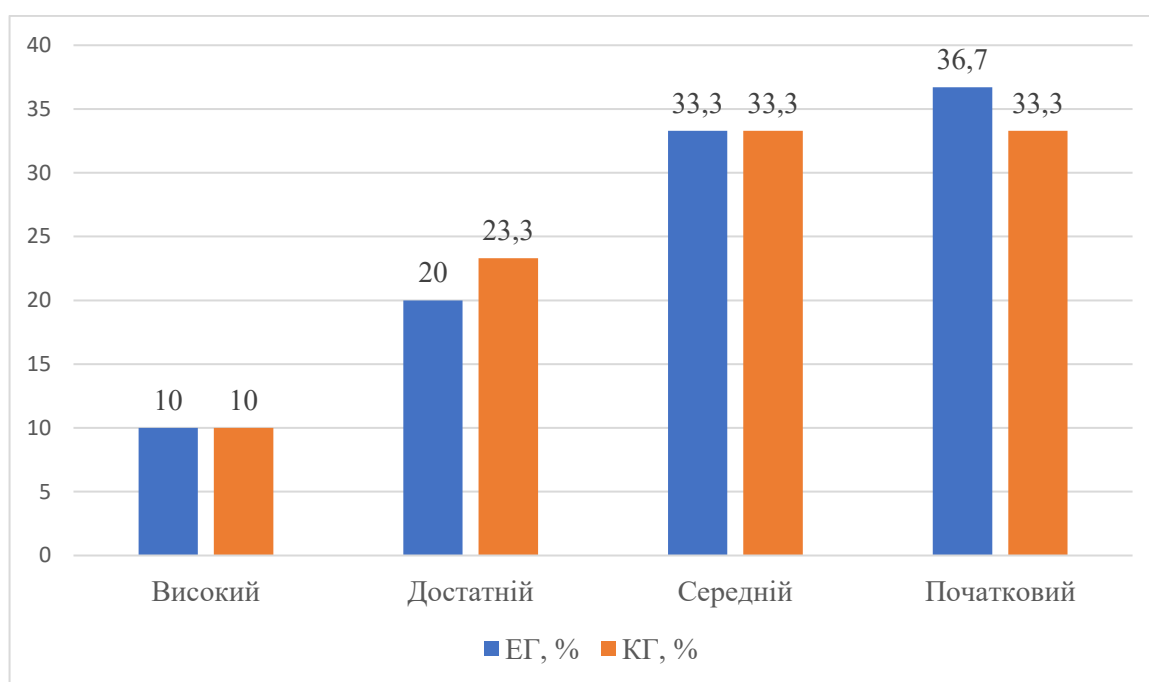


Рис. 2.2 Розподіл учнів за рівнями сформованості аудіативних умінь на констатувальному етапі експерименту, %

Як видно з рис. 2.2 візуальні відмінності у розподілі між групами є мінімальними та не носять системного характеру.

Після проведення констатувального зрізу розпочався формувальний етап експерименту. В експериментальній групі уроки української мови проводилися з використанням розробленої нами програми, спрямованої на розвиток широких аудіативних компетентностей НУШ (активне слухання, візуалізація, рефлексія). У контрольній групі навчання продовжувалося за традиційною методикою.

По завершенні формувального етапу було проведено контрольний діагностичний зріз. Мета цього етапу – зафіксувати зміни у рівнях сформованості аудіативних умінь в обох групах та провести порівняльний аналіз їхніх кінцевих результатів.

Узагальнені дані, що демонструють динаміку змін у відсотковому співвідношенні, представлено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Порівняльна динаміка рівнів сформованості аудіативних умінь в ЕГ та КГ (дані констатувального та контрольного етапів, %)

Рівень	ЕГ, % Констатувальний етап	КГ, % Констатувальний етап	ЕГ, % Контрольний етап	КГ, % Контрольний етап
Високий	10	10	33,3	13,3
Достатній	20	23,3	40	26,7
Середній	33,3	33,3	23,3	33,3
Початковий	36,7	33,3	3,3	26,7
Разом	100	100	100	100

Аналіз порівняльної динаміки рівнів сформованості аудіативних умінь між експериментальною і контрольною групами свідчить про значну ефективність розробленої авторської програми аудіювання. Адже на контрольному етапі в ЕГ спостерігається суттєвий позитивний зсув. Частка учнів з високим рівнем зросла з 10,0% до 33,3%, а з достатнім – з 20,0% до 40,0%. Відповідно, кількість учнів із середнім рівнем зменшилася з 33,3% до 23,3%, а з початковим – різко знизилася з 36,7% до 3,3%. У КГ, де навчання проводилося за традиційною програмою, зміни є значно менш вираженими. Високий рівень збільшився лише до 13,3%, достатній – до 26,7%. тоді як частка учнів із середнім рівнем залишилася незмінною (33,3%), а з початковим зменшилася лише до 26,7%. Ці дані

переконливо демонструють, що розроблена методика сприяла якісному підвищенню аудіативних умінь молодших школярів в експериментальній групі.

Висновки до другого розділу

Діагностика аудіативних умінь учнів 2 класу базується на психолого-вікових особливостях дітей і нормативних вимогах Державного стандарту НУШ. Він який передбачає як формувальне, так і підсумкове оцінювання. Незважаючи на те, що НУШ вимагає розвитку широкої аудіативної компетентності (вміння реагувати на інструкції, активно слухати, розуміти фактичний зміст, візуалізувати, рефлексувати та ідентифікувати ключові елементи), підсумкова діагностика для 2 класу фокусується виключно на аналізі фактичного змісту сприйнятого на слух тексту за допомогою 4 тестових запитань. На основі кількості правильних відповідей використовується чотирирівнева шкала оцінювання (високий, достатній, середній, початковий), де повне та усвідомлене розуміння відповідає високому рівню, а часткове або спотворене – початковому.

Розробка експериментальної програми формування аудіативних умінь ґрунтувалася на аналізі фундаментальних суперечностей, які існують у сучасній лінгводидактиці та шкільній практиці. Нормативною базою для розробки програми слугували Типові освітні програми НУШ і очікувані результати навчання мовно-літературної галузі, зокрема в межах змістової лінії «Взаємодіємо усно». Розробка експериментальної програми формування аудіативних умінь ґрунтувалася на аналізі фундаментальних суперечностей, які існують у сучасній лінгводидактиці та шкільній практиці. Нормативною базою для розробки програми слугували Типові освітні програми НУШ і очікувані результати навчання мовно-літературної галузі, зокрема в межах змістової лінії «Взаємодіємо усно».

Педагогічний експеримент, проведений у школі №308 м. Києва з 60 учнями 2-х класів, підтвердив значну ефективність розробленої авторської програми з формування аудіативних умінь. На констатувальному етапі групи були

однорідними, з переважанням середнього та початкового рівнів аудіювання (понад 66% в обох групах). Після впровадження авторської програми в ЕГ, на контрольному етапі відбувся суттєвий позитивний зсув. Частка учнів з високим рівнем зросла з 10,0% до 33,3%, а з достатнім – з 20,0% до 40,0%,. Тоді як кількість учнів з початковим рівнем різко зменшилася з 36,7% до 3,3%. Натомість, у КГ, де використовувалася традиційна методика, зміни були мінімальними, що свідчить про якісне підвищення аудіативних умінь саме завдяки експериментальній програмі.

ВИСНОВКИ

1. Охарактеризовано базові поняття дослідження, що стосуються аудіювання та його формування в початковій школі. Відзначено, що навчання аудіювання в початковій школі має подвійний фокус. Воно повинно цілеспрямовано розвивати як когнітивні навички обробки інформації (глобальне, детальне, когнітивно-критичне слухання), так і соціально-комунікативні навички поведінки (вдячне, емпатичне, соціально-критичне слухання). Ефективна методика навчання української мови повинна інтегрувати обидва ці напрямки для формування цілісної аудіативної компетентності молодшого школяра.

2. Розкрито теоретичні (психолого-педагогічні та лінгводидактичні) передумови розвитку аудіативних умінь молодших школярів. Ефективне навчання аудіювання в початковій школі, згідно з концепцією НУШ, є фундаментом комунікативної компетентності. Проте однак складність зумовлена віковими психофізіологічними особливостями молодших школярів. Зокрема, домінування мимовільної уваги та її нестійкість, перевага механічної пам'яті над логічною та її обмежений обсяг, домінування наочно-образного мислення, а також несформованість фонематичного слуху створюють когнітивні перешкоди для сприйняття та розуміння усного мовлення. Для подолання цих розбіжностей обґрунтовано необхідність застосування таких дидактичних принципів, як наочність, доступність, систематичність, послідовність, а також свідомість та активність. Їх застосування дозволяє адаптувати складний процес аудіювання до когнітивного профілю молодшого школяра, формуючи стійку позитивну мотивацію до навчання через ігрові технології.

Лінгводидактичні основи формування аудіативних умінь учнів початкової школи вимагають цілеспрямованого, систематичного підходу. В цьому підході інтегруються лінгвістичні і дидактичні аспекти навчання мови. Сучасна лінгводидактика, адаптуючи досвід навчання іноземних мов, акцентує на триетапній моделі роботи з аудіотекстом (дотекстовий, текстовий, післятекстовий етапи). Також враховуються когнітивні особливості молодших

школярів. Формування аудіативних умінь, що має три компоненти – лінгвістичний, психологічний та методологічний – регулюється Державним стандартом НУШ і передбачає поступову динаміку від репродуктивного до аналітичного та критичного аудіювання, забезпечуючи перехід учнів від простого розуміння до аналізу, оцінки і творчого використання почутої інформації.

3. Обґрунтовано критерії, показники та визначено рівні сформованості аудіативних умінь учнів 2 класу. Зроблено висновок, що система діагностування аудіативних умінь учнів 2 класу є комплексним інструментом. Вона базується на врахуванні наочно-образного характеру мислення молодших школярів та вимог Держстандарту початкової освіти, гармонізуючи суперечність між широкими компетентнісними цілями НУШ і стандартизованою процедурою підсумкового контролю. Визначена модель оцінювання поєднує якісні критерії формувального підходу (активність, рефлексія, візуалізація) з об'єктивними показниками підсумкової діагностики (усвідомленість, повнота і точність відтворення фактів). На основі чого виокремлено чотири рівні сформованості вмінь (високий, достатній, середній, початковий), які визначаються за кількістю правильних відповідей на тестові завдання щодо фактичного змісту аудіотексту.

4. Розроблено та апробовано методику формування аудіативних умінь молодших школярів на уроках української мови. Дана методика є науково обґрунтованою системою. Вона базується на вимогах НУШ і реалізується через триетапну модель навчання (пропедевтично-мотиваційний, аналітико-синтетичний, контрольний-рефлексивний етапи). Розроблена програма забезпечує послідовний перехід від тренування базових психофізіологічних механізмів до свідомого аналізу фактичного змісту тексту завдяки використанню інтерактивних та ігрових технологій. Впровадження запропонованих методичних рекомендацій, які охоплюють диференційований підхід, використання ІКТ та інтеграцію з іншими видами мовленнєвої діяльності, дозволяє трансформувати аудіювання з пасивного процесу в активну комунікативну практику. Паралельно формуючи в учнів культуру запитування та навички критичного осмислення почутого.

5. Здійснено аналіз результатів педагогічного експерименту щодо ефективності розробленої методики. Педагогічний експеримент, проведений у школі № 308 м. Києва з 60 учнями 2-х класів, підтвердив значну ефективність розробленої авторської програми з формування аудіативних умінь. На констатувальному етапі групи були однорідними, з переважанням середнього та початкового рівнів аудіювання (понад 66% в обох групах). Після впровадження авторської програми в ЕГ, на контрольному етапі відбувся суттєвий позитивний зсув. Частка учнів з високим рівнем зросла з 10,0% до 33,3%, а з достатнім – з 20,0% до 40,0%,. Тоді як кількість учнів з початковим рівнем різко зменшилася з 36,7% до 3,3%. Натомість, у КГ, де використовувалася традиційна методика, зміни були мінімальними, що свідчить про якісне підвищення аудіативних умінь саме завдяки експериментальній програмі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабенко Л. Г. Методика навчання української мови у початковій школі. Київ : Освіта, 2020. С. 3-4.
2. Безносюк, О. Психолінгвістичні особливості аудіювання як виду мовленнєвої діяльності. *Актуальні питання іноземної філології*. 2016. № 4. С. 9-14.
3. Бібік Н.М., Вашуленко М.С., Мартиненко В.О. та інші. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2014. 346 с.
4. Будна Н. О., Головка З. Л. Аудіювання в початкових класах. 1–4 класи : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2019.
5. Вашуленко О. В. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та його структура. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2019 рік*. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2020. С. 131–132.
6. Вашуленко М. С. Методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. / М. С. Вашуленко. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 192 с.
7. Вашуленко О.В. Формування у молодших школярів умінь створювати власні висловлювання на уроках літературного читання: методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка, 2020. 71 с.
8. Волошина Г.П. Особливості вивчення курсу української мови з практикумом у початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2024. № 36, 81–90. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-36-81-90>
9. Воронкова І. Лінгводидактичні аспекти навчання школярів будувати усні висловлювання (стилістичний аспект). URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2013/visnuk_20.pdf

- 10.Гірняк С., Глеба А., Скалич, О. Особливості формування мовленнєвих умінь на уроках української мови в початкових класах. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи*, 26.
- 11.Гірняк С., Горошко М. Теоретико-практичні основи формування мовленнєвих умінь на уроках української мови в початкових класах. Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень». Науково-практична конференція «Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики», 13–14 вересня 2019 р. (м. Харків). С. 16–20.
- 12.Дерев'янка С. П. Когнітивна психологія: навч. посібник. Чернігів, 2012. 184 с.
- 13.Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 25.09.2025).
- 14.Дороз В. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах : навчальний посібник. Київ, 2021. 272 с.
- 15.Дубовик С. Аудіювання на уроках української мови // Початкова школа. 2002.№ 3. С. 48–51.
- 16.Захарійчук М. Д. Українська мова та читання : підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Чернівці : Букрек, 2019.
- 17.Кім О., Лук'янчук С. Теоретичні засади проблеми формування навичок аудіювання у молодших школярів при вивченні дисциплін мовно-літературної освітньої галузі. *Актуальні проблеми розвитку природничих та гуманітарних наук* : зб. матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (29 листопада 2023 р., м. Умань). Умань : Візаві, 2023.
- 18.Кірик М. Нова українська школа: організація діяльності учнів почат- кових класів закладів загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. / М. Кірик, Л. Данилова. Львів : Світ, 2019. 136 с.
- 19.Константинов О.В. Структура та механізми аудіювання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. №15. С.91-101.

- 20.Костів О. Методика викладання української мови : навч.-метод. посіб. для студ. укр. відділення філолог. фак. Львів, 2018. 202 с.
- 21.Критерії оцінювання НУШ 2 клас. URL: <http://pochatoksvetlana.blogspot.com/p/2.html>
- 22.Лаппо В. В. Педагогічна інноватика: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 360 с.
- 23.Лифар К. Вправи та завдання для розвитку аудіювання на матеріалі шкільного підручника / К. Лифар, О. Попова // Лінгвістика й лінгводидактика: здобутки і перспективи розвитку: матеріали Ювілейної Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців (м. Одеса, 06-07 грудня 2024 р.) [Електронне видання]: зб. тез доп. / редкол. Т. О. Євтушина, Л. І. Прокопенко, Ж. Д. Горіна, Н. Ф. Босак. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2024. С. 89-95.
- 24.Мазниченко М.В. Особливості навчання аудіювання. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. № 2. С. 89-94.
- 25.Максименко С., Деркач Л., Кіричевська Е., Касинець М. Психологія когнітивних процесів: науковий посібник. Київ: «Видавництво Людмила», 2022. 420 с.
- 26.Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ /за наук. ред.М.С.Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2012. 364 с.
- 27.Методика навчання української мови в школі : навч. посіб. для здобувачів вищ. освіти / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; авт.-уклад. О. О. Маленко. Вид. 3-тє, змін. й допов. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. 160 с. : іл.
- 28.Методика навчання української мови. Термінологічний словник / Кол. авторів за ред. Олени Горошкіної. Словник-довідник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 150 с.
- 29.Михайличенко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології: навчальний посібник. Київ: ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.

30. Михайлова О.С. Формування соціокультурної компетенції учнів початкової школи в процесі навчання аудіювання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 6. С. 131 - 136.
31. Михайлова О. С., Ткачова Д. С. Лінгвістичні основи навчання аудіювання учнів початкової школи. URL: https://eprints.zu.edu.ua/26845/1/stattya_Mykhailova_Tkachova.pdf
32. Огороднік О.Ф. Розвиток уваги на уроках української мови. Вправи та корекційні ігри. На урок. 2020. URL: <https://naurok.com.ua/rozvitok-uvagi-na-urokah-ukra-nsko-movi-vpravi-takorekciyni-igri-159536.html> (дата звернення: 12.10.25)
33. Отрішко Т. Труднощі аудіювання та шляхи їх подолання. *Збірник тез X Всеукраїнської студентської науково-технічної конференції „Природничі та гуманітарні науки. Актуальні питання“*, 25-26 квітня 2017 року. Тернопіль: ТНТУ, 2017. Том 2. С. 230–231.
34. Оцінювання результатів навчання учнів початкової школи. URL: <https://litsey144.com.ua/wp-content/uploads/2021/09/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0-%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%BD%D1%8E%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D1%80%D0%B5%D0%B7%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%96%D0%B2-%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D1%83%D1%87%D0%BD%D1%96%D0%B2-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97-%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8.pdf>
35. Пинда Н. М., Заїка І. В., Макарук С. А., Уткіна Н. П. Київ: Видав. дім «Перше вересня», 2017. 180 с.
36. Пирожок Т. Л. Труднощі навчання аудіювання. *Distance learning in universities and modern problems*, 2023. № 1, С. 195-200.

- 37.Подановська І. О. Формування аудіативних умінь у молодших школярів на уроках літературного читання : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 20 с.
- 38.Пономарьова К. І. Формування компетентного мовця: методичні рекомендації для вчителів початкових класів / К. І. Пономарьова. – Київ : УОВЦ «Оріон», 2018.
- 39.Процик Г. Розвиток навичок аудіювання. система вправ. Збірник тез доповідей XIV наукової конференції Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя „Гуманітарні, соціальні та економічні науки“. Тернопіль : ТНТУ, 2010. 3. С. 55.
- 40.Редкол. В. В. Розвиток психіки школярів у процесі навчання. Київ: Знання, 2013. 154 с.
- 41.Рубльова В. Розвиток навичок аудіювання в учнів на уроках української мови, URL:
https://rublewskaia.at.ua/load/tvorchy_roboty/vlasny_roboty/rozvytok_navychok_audiyuvannya_v_uchniv_na_urokakh_ukrajinskoji_movy/23-1-0-18
- 42.Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Освіта, 2020. С. 144.
- 43.Сивак К. М. Типологія вправ з аудіювання (з досвіду німецьких методистів). *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. №1. С. 147-149.
- 44.Сучасна лінгводидактика в Новій українській школі: проблеми, пошуки, здобутки: збірник матеріалів XI Всеукраїнської науково-практичної конференції / упор. та відп. за випуск Н. І. Скрипник, Г. В. Хоміцька, Ю. Б. Лебедь. Вінниця : КЗВО «ВГПК». 2025. 223 с.
- 45.Талько А. С. Проблема формування когнітивних умінь учнів початкових класів. *Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації*: Збірник студентських наукових робіт. 2022. № 15 С. 271-275.
- 46.Тимченко Л. І., Цєпова І. В. Українська мова та читання : підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Харків : Ранок, 2019.

47. Типова освітня програма для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти / під заг. ред. О. Я. Савченко. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 р. № 743. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf> (дата звернення: 25.10.2025).
48. Типова освітня програма для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти / розроблена під керівництвом Р. Б. Шияна. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 р. № 743-22. URL: <https://svitdovkola.org/metodic/typova-osvitnya-programa> (дата звернення: 25.10.2025).
49. Турко О., Кравчук Т. Мовленнєва діяльність учнів початкової школи в контексті сучасних освітніх реформ. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 24(2). С. 371–377.
50. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х частинах) / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019.
51. Філь Г., Терлецька О. Аудіювання як засіб реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до навчання української мови учнів початкової школи http://www.ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/865/1/%D0%A4%D1%83%D0%BD%D0%B4_%D1%82%D0%B0_%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4_%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%BB_2017%20%283%29%20%281%29.pdf#page=264
52. Харченко Н. Аудіювання як предмет дослідження психолінгвістики. *Psycholinguistics*, 2017. № 22 (1), С. 226-244.
53. Хорошковська О. Формування умінь мовленнєвої діяльності (аудіювання й говоріння) в учнів початкових класів на уроках української мови як державної // *Початкова школа*. 2011. № 12. С. 12–16.
54. Чебану Н. С. Розвиток фонематичних процесів у учнів початкової школи з дислалією. *Молодий вчений*. 2019 №10. С. 89-92

- 55.Чеботарь, М. М. Розвиток уваги учнів початкових класів на уроках української мови. *Проблеми початкової освіти та мистецтва*. Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2024. Вип. 2. С. 42-48.
56. Чупріна О. В. Проблема розвитку аудіативних умінь учнів початкових класів. *Наукові записки Малої академії наук України. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 4. С. 104-108.
- 57.Цінько С. В. Критерії відбору текстів для сприймання учнями на слух // Українська мова і література в школі. – 2000. – № 4. – С. 11–14.
- 58.Шимків І. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та його місце у навчальному процесі. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, (2). 2015. С. 85–90.
- 59.Kabir S. M. A. Teaching Listening Skills at the Primary Level: Challenges and Recommendations. *Journal of Education and Social Sciences*. 2022. Vol. 13, No 2. P. 125–135.
- 60.Rudner M., Lyberg-Åhlander V., Brännström J., Nirme J., Pichora-Fuller M. K., Sahlén B. Listening Comprehension and Listening Effort in the Primary School Classroom. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Art. 1193. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01193.
- 61.Vani, M. K. S., & Veeranjanyulu Naik, D. N. (2023). Significance of Listening Skills in Enhancing the Communication Skills. *SMART MOVES JOURNAL IJELLH*, 11(7), 9–16. <https://doi.org/10.24113/ijellh.v11i7.11442>

ДОДАТКИ

Додаток А

ДИДАКТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Тема: Методика формування аудіативних умінь учнів 2-го класу НУШ

Мета – розвиток умінь аналізувати фактичний зміст почутого, ставити запитання та утримувати увагу.

І. Педагогічні технології навчання

Для перетворення аудіювання з пасивного процесу на активний пізнавальний інструмент рекомендується системно впроваджувати сучасні педагогічні технології, серед яких ключове місце посідає інтерактивне навчання. Суть цієї технології полягає у докорінній зміні ролі учня: з пасивного споживача інформації він перетворюється на активного учасника комунікації. Практичне застосування інтерактивних методик на уроках аудіювання реалізується через різноманітні форми співпраці, зокрема роботу в парах (наприклад, за методикою «Ти мені – я тобі»). Також за допомогою використання вправ «Мікрофон» та «Незакінчене речення». Адже вони забезпечує постійний зворотний зв'язок.

Враховуючи вікові особливості учнів початкової школи, критично важливим є використання ігрових технологій. Їхнє головне призначення – зняття психологічної напруги у дітей і активізація мимовільної уваги, що робить процес навчання природним і цікавим. У контексті розвитку аудіативних умінь ця технологія втілюється через проведення дидактичних ігор (наприклад, «Впіймай звук»), організацію ігор-драматизацій та сюжетно-рольових ігор, побудованих на основі змісту прослуханих текстів.

Вищим щаблем роботи з текстом є впровадження технології розвитку критичного мислення. Її мета – навчити школярів не просто фіксувати почуте, а глибоко аналізувати інформацію та надавати їй власну оцінку. На уроці це досягається шляхом:

- використання завдань на передбачення (прогнозування розвитку подій);

- стимулювання учнів до оцінки вчинків героїв (пошук відповіді на питання «Чому герой вчинив саме так?»);
- проведення обов'язкової рефлексії після завершення роботи.

II. Методи і прийоми навчання

Для забезпечення комплексної роботи поєднуємо класичні підходи з сучасними інтерактивними техніками:

1. Традиційні методи, до яких відносяться:
 - розповідь учителя, що виступає зразком нормативного мовлення (темп, інтонація, дикція);
 - виразне читання вголос для передачі емоційних відтінків твору;
 - бесіда за змістом. Серія запитань (Хто? Де? Коли? Що сталося?) для перевірки фактичного розуміння;
 - словникова робота. Пояснення незрозумілих слів до початку слухання для зняття бар'єрів розуміння;
 - переказ. Детальний, стислий або вибіркоковий (наприклад, переказати лише те, що стосується головного героя).
2. Нетрадиційні та інтерактивні прийоми, що охоплюють:
 - прийом «Спрямоване слухання», коли читання зупиняється у ключових моментах. Вчитель запитує: «Як ви думаєте, що буде далі?»;
 - прийом «Візуалізація». Учні слухають текст і малюють те, що уявляють (або створюють схематичні піктограми чи смайлики по ходу дії);
 - прийом «Входження в картину», коли учні закривають очі під час слухання та описують свої відчуття: «Я чую шум лісу», «Я відчуваю холод снігу»;
 - прийом «Порушена послідовність». Після слухання учням пропонують серію малюнків до тексту, які переплутані місцями. Завдання – відновити правильний порядок.

III. Форми організації діяльності

1. Фронтальна (інструктаж, первинне слухання, загальна бесіда).

2. Групова (спільне створення ілюстрації до казки, розігрування діалогу, обговорення проблемного питання).
3. Парна, а саме заємоперевірка (один учень ставить запитання іншому), відновлення деформованого плану тексту.
4. Індивідуальна (виконання діагностичних тестів, карток, малювання).

IV. Засоби навчання

1. Система мовленнєвих вправ (банк ігор) Ці вправи доцільно використовувати на етапі розминки (див. табл. А. 1.)

Таблиця А.1 – Варіанти мовленнєвих вправ

Назва вправи	Мета	Опис
«Влови слово»	Розвиток фонематичного слуху	Плеснути в долоні, коли почуєш назву тварини, колір або «зайве» слово
«Знайди помилку»	Тренування слухової уваги	Вчитель навмисно каже неправду (напр., «Влітку падає сніг»). Учні виправляють
«Скільки слів?»	Аналіз структури речення	Вчитель читає речення, учні показують картку з цифрою, що відповідає кількості слів
«Снігова куля»	Розвиток слухової пам'яті	Перший учень каже слово, другий повторює його і додає своє, третій – два попередніх і своє.

Для забезпечення об'єктивної оцінки рівня сформованості аудіативних умінь, замість традиційного усного опитування, доцільно використовувати *індивідуальні діагностичні картки*. Структура таких бланків може варіюватися:

- від тестів закритого типу, що містять запитання з трьома варіантами відповідей (А, Б, В);
- до завдань у форматі «Так чи Ні», де учень маркує істинність тверджень символами «+» або «-».

Окрім текстових завдань, ефективним інструментом є графічні диктанти, які вимагають від дитини візуалізувати почуте. Наприклад, зобразити в центрі ключовий об'єкт розповіді або розташувати персонажів у просторі відповідно до змісту тексту.

Невід'ємною складовою сучасного уроку є використання *цифрових інструментів та освітніх ресурсів (ЦОР)*. Вони дозволяють суттєво збагатити аудіальний досвід школярів. Зокрема, систематичне залучення аудіохрестоматій

і адаптованих подкастів сприяє формуванню гнучкості сприйняття, привчаючи учнів адаптуватися до різних тембрів і манери мовлення (чоловічих, жіночими, дитячих голосів), а не лише голосу вчителя. Важливим джерелом контенту виступають спеціалізовані YouTube-канали. Вони забезпечують доступ до якісних навчальних відео та професійно озвучених казок. Окрему нішу займають інтерактивні онлайн-платформи, такі як LearningApps або Wordwall. Дані платформи дозволяють реалізувати гейміфікований підхід до навчання. За допомогою смарт-дошок або планшетів учні можуть виконувати інтерактивні вправи на кшталт «Знайди пару» або відновлювати послідовність подій на «Хронологічній лінійці».

V. Методичні рекомендації для вчителя (Пам'ятка для проведення ефективного уроку аудіювання)

Для успішного формування аудіативних умінь у 2-му класі дотримуйтесь наступного алгоритму:

1. Створіть належні організаційно-гігієнічні умови для слухання (так звана «гігієна слухання»). Перш ніж розпочати роботу, забезпечте у класі повну тишу: зачиніть вікна та двері, щоб мінімізувати сторонні шуми. Важливим етапом є встановлення зорового контакту з класом (сигнал «Очі на мене»), що мобілізує увагу дітей. Також критично важливо контролювати власне мовлення. Дотримуйтеся темпу 80-90 слів за хвилину, що відповідає швидкості спокійної розмови та є комфортним для сприйняття другокласниками.

2. Ретельно добирайте текст для аудіювання, керуючись чіткими критеріями. Для учнів 2-го класу оптимальний обсяг становить 120-160 слів. Матеріал обов'язково має бути новим для дітей (незнайомим), щоб забезпечити чистоту експерименту та справжнє слухання, а не згадування. Сюжет твору повинен бути чітким, послідовним, мати лінійну структуру без складних часових перенесень, які можуть заплутати дитину.

3. Ніколи не розпочинайте читання без попередньої підготовки (етап антиципації). Завжди готуйте учнів до сприйняття, активізуючи механізм прогнозування. Запитайте: «Судячи з заголовка, про що буде текст?» або

«Подивіться на цей малюнок – що, на вашу думку, може статися в історії?». Такий підхід вмикає мозок на активний пошук інформації та підвищує інтерес до прослуховування.

4. Використовуйте наочність обережно і дозовано. Категорично не рекомендується демонструвати яскраві картинки безпосередньо під час читання тексту, оскільки це відволікає слуховий канал сприйняття і призводить до зорової підміни. Дотримуйтеся такої схеми роботи: візуалізація демонструється ДО слухання (для прогнозу). Потім відбувається власне слухання (без візуальних опор). І лише ПІСЛЯ завершення читання картинка повертається для перевірки або обговорення.

5. Вчіть учнів методиці «слухати з олівцем». Дозволяйте та заохочуйте дітей робити прості нотатки або позначки під час слухання тексту. Це можуть бути схематичні смайлики, палички, найпростіші піктограми чи геометрині фігури. Така фіксація допомагає утримати інформацію в оперативній пам'яті, структурувати почуте, полегшує подальше виконання тестових завдань.

6. Всебічно заохочуйте культуру запитування. Створіть у класі непорушне правило: «Запитати про незрозуміле слово – це не соромно, це круто і свідчить про уважність». Для контролю розуміння під час читання довгих текстів робіть паузи («Стоп-кадри»). Після цього звертаючись до дітей із запитаннями: «Тут все зрозуміло? Чи знаєте ви, що означає це слово?».

7. Забезпечуйте диференціацію завдань залежно від рівня підготовки учнів. Слабшим дітям варто дозволити прослухати текст тричі або надати опорні слова чи картки-підказки перед початком роботи. Натомість сильним учням слід пропонувати завдання творчого характеру. Наприклад, придумати власну кінцівку історії або оцінити вчинок героя з морально-етичної точки зору.

8. Активно використовуйте цифрові ресурси й аудіозаписи. Хоча б раз на тиждень вмикайте учням професійні записи у виконанні акторів або інших дикторів. Це необхідно для того, щоб діти вчилися сприймати та розуміти не лише звичний голос свого вчителя, а й адаптувалися до різних тембрів, інтонацій та акцентів.

Система вправ і завдань для формування аудіативних умінь учнів 2 класу

Цей додаток містить зразки роздаткового матеріалу, розробленого відповідно до методики формування аудіативних умінь. Матеріали поділено на дві групи:

1. Картки для індивідуальної (тренувальної) роботи, які використовуються на етапах навчання для розвитку механізмів пам'яті, уваги та прогнозування.

2. Картки для діагностичних робіт – використовуються для підсумкового контролю (констатувального або формувального зрізів).

1. Картки для індивідуальної (тренувальної) роботи Ці картки призначені для роботи на аналітико-синтетичному етапі уроку (під час або одразу після слухання). Розглянемо їх детальніше

Картка №1 – Розвиток механізму прогнозування (використовується ДО слухання тексту)

Індивідуальна картка учня
Тема: підготовка до слухання казки «Подорож осіннього листочка»
Завдання 1. Прочитай заголовок. Як ти думаєш, про що буде ця історія? Обведи малюнок, який підходить найбільше.  (Листочок на дереві)  (Вітер зриває листочок)  (Листочок під снігом)
Завдання 2. Які слова, на твою думку, ми почуємо в тексті? Постав «+» біля ймовірних слів: ☐ Вітер ☐ Морозиво ☐ Жовтий ☐ Комп'ютер ☐ Сумний

Картка №2 – Розвиток слухової пам'яті та уваги (фіксація)
(використовується ПІД ЧАС слухання тексту)

Індивідуальна картка учня
Інструкція: слухай текст уважно. Коли почуєш назву тварини, намалюй у квадратику простий значок (смайлик або галочку).
Текст: «Лісові друзі»
Твої позначки: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Після слухання: порахуй, скільки тварин зустрілося в оповіданні? Запиши цифру: _____

Картка №3 – Відновлення послідовності подій (логічне мислення)
(використовується ПІСЛЯ слухання)

Індивідуальна картка учня
Текст: «Як Оленка пташку рятувала»
Завдання: Пронумеруй події у правильному порядку (1, 2, 3, 4).
[] Оленка випустила пташку на волю.
[] Дівчинка побачила біля дерева поранену синичку.
[] Настала тепла весна.
[] Оленка принесла пташку додому і лікувала її.

Картка №4 – Творче сприймання (диференційоване завдання) (для учнів з високим рівнем підготовки)

Індивідуальна картка учня
Текст: «Справжній друг»
Завдання 1. Як ти оцінюєш вчинок головного героя? Зафарбуй відповідний смайлик:  (Він вчинив добре)  (Не знаю)  (Він вчинив погано)
Завдання 2. Уяви, що хлопчик вчинив інакше. Намалюй або напиши одним реченням, як би тоді закінчилася історія. _____

2. Картки для діагностичних робіт. Діагностичні картки розроблено на основі стандартизованого тексту. Вони дозволяють об'єктивно оцінити фактичне розуміння змісту.

Зразок матеріалу для вчителя (текст для аудіювання)

Назва: «Знахідка».

Обсяг: 135 слів.

Зміст: у тексті розповідається про хлопчика Юрка, який знайшов у парку маленьке цуценя. Воно тремтіло від холоду. Юрко не знав, що робити, бо мама не дозволяла брати тварин. Але він згадав про коробку в гаражі. Хлопчик облаштував там тепле місце і нагодував цуценя молоком. Ввечері він розповів усе татові. Тато похвалив сина і вони разом вирішили шукати господаря песика.

Діагностична картка учня (Варіант 1)

Діагностична робота з аудіювання
Прізвище та ім'я: _____ Дата: _____
1. Де відбувалися події, описані в тексті? (Обведи правильну букву) А) У лісі Б) У парку В) На шкільному подвір'ї
2. Чому цуценя тремтіло? А) Воно злякалося грози Б) Воно було голодне і змерзле В) Воно гралося з іншими собаками
3. Де Юрко облаштував місце для цуценяти? А) У своїй кімнаті Б) На балконі В) У гаражі в коробці
4. Познач знаком «+» правильні твердження, а знаком «-» помилкові: ☐ Юрко одразу забрав цуценя в квартиру. ☐ Тато насварив Юрка за знахідку. ☐ Хлопчик нагодував песика молоком. ☐ Юрко з татом вирішили шукати господаря.
Оцінка вчителя (рівень): ☐ Високий ☐ Достатній ☐ Середній ☐ Початковий

Критерії оцінювання діагностичної картки:

Високий рівень – всі завдання виконані правильно (4/4). Учень повністю зрозумів фактичний зміст та деталі.

Достатній рівень – допущено 1 помилку (3/4). Учень розуміє основний зміст, але втратив одну деталь.

Середній рівень – допущено 2 помилки (2/4). Учень розуміє загальну тему, але плутається у фактах.

Початковий рівень – допущено 3 і більше помилок (0-1/4). Розуміння тексту фрагментарне або відсутнє.

Цифрові освітні ресурси та інструменти для формування аудіативних умінь учнів початкових класів

У таблиці наведено перелік актуальних цифрових платформ, вебсервісів та медіаресурсів, рекомендованих для використання на уроках української мови під час роботи над аудіюванням.

Таблиця В.1 – Характеристика цифрових ресурсів для розвитку навичок слухання

№ з/п	Назва	Тип ресурсу	Опис контенту та функціонал	Методичне призначення
1.	LearningApps.org	Сервіс інтерактивних вправ	Конструктор навчальних завдань. Дозволяє створювати вправи типу: «Віднови послідовність», «Знайди пару» (звук і картинка), «Пазли», «Заповни пропуски»	Контроль розуміння. Перевірка усвідомлення хронології подій тексту. Розвиток пам'яті (вправи на відтворення деталей почутого)
2.	Wordwall	Ігрова навчальна платформа	Створення гейміфікованих завдань: «Випадкове колесо» (для вибору питання), «Вікторина», «Відкрий коробку», «Анаграми»	Активізація уваги (швидкі ігрові розминки перед слуханням). Зняття напруги (використання ігрового формату для перевірки фактичного змісту)
3.	Сайт «Світ казок» (svitkazok.in.ua)	Аудіобібліотека	Велика колекція озвучених українських народних та авторських казок. Записи виконані професійними дикторами та акторами.	Сприймання на слух (звикання до різних тембрів голосу, інтонацій та темпу мовлення (не лише вчителя)). Естетичне виховання (сприйняття емоційного забарвлення тексту)
4.	YouTube-канал «Книга-мандрівка. Україна»	Відеохостинг (анімація)	Серія мультфільмів про видатних українців та події. Супроводжується якісним закадровим голосом, музичним оформленням та субтитрами.	Аудіовізуальний синтез (одночасне сприймання звуку та динамічної картинки). Збагачення словника (пояснення нових слів через візуалізацію)

5.	Платформа «Всеосвіта», «На Урок»	Бібліотека методичних матеріалів	Розділи з готовими онлайн-тестами. Функція «Флеш-картки». Можливість створення тестів з аудіосупроводом.	Діагностика (проведення підсумкового оцінювання (тестування) після прослуховування) Самоперевірка (учні можуть проходити тести самостійно вдома)
6.	Qr-коди в підручниках НУШ (Е-підтримка)	Інтегрований цифровий контент	Посилання на сторінках підручників «Українська мова та читання», що ведуть на аудіофайли (тексти для аудіювання, медіатексти).	Можливість індивідуального прослуховування тексту через смартфон/планшет (з навушниками) у власному темпі.
7.	SoundCloud, Google Podcasts (розділи для дітей)	Подкасти	Дитячі подкасти, пізнавальні рубрики, аудіоспектаклі без візуального ряду.	Сприймання інформації виключно на слух, стимуляція створення власних ментальних образів (візуалізація в уяві).
8.	Google Forms	Інструмент опитування	Створення бланків для перевірки аудіювання з автоматичним підрахунком балів. Можливість вбудовувати аудіофайл прямо у форму.	Об'єктивне оцінювання (швидкий збір та аналіз результатів усього класу). Автоматизація перевірки (економія часу вчителя).

Використання наведених ресурсів має бути дозованим та відповідати санітарним нормам роботи з технічними засобами у початковій школі. Ресурси №3, 6, 7 (аудіофайли) доцільно використовувати на етапі сприймання (слухання). Ресурси №1, 2, 8 (інтерактивні вправи) найбільш ефективні на етапах антиципації (дотекстова робота) та перевірки розуміння (післятекстова робота).

Матеріали та результати констатувального етапу експерименту

1. Діагностичний матеріал для констатувального зрізу

Текст для аудіювання:

«Їжачок-рятівник» (Орієнтовний час звучання: 1 хв 45 с. Обсяг: 138 слів)

У лісі жив маленький їжачок на ім'я П'ятка. Одного разу він гуляв лісовою стежкою і почув, як хтось тихо плаче. П'ятка розсунув кущі й побачив маленьке білчєня. Воно сиділо під високою сосною і трималося за лапку.

– Що трапилося? – запитав їжачок.

– Я стрибало з гілки на гілку і впало прямо в колючі ожини, – схлипувало білчєня.

– Тепер я не можу йти додому.

Їжачок не розгубився. Він знайшов широкий листок подорожника, приклав його до лапки білчєня і обережно перев'язав травинкою. Потім П'ятка допоміг новому другові дістатися до дупла, де на них уже чекала мама-білка. Вона пригостила їжачка смачними горішками. З того часу П'ятка і білчєня стали найкращими друзями.

Тестові завдання (Бланк учня):

Кого зустрів їжачок у лісі?

а) Зайчика

б) Білчєня

в) Лисєня

Що трапилося з білчєням?

а) Воно заблукало

б) Воно впало в колючі ожини

в) Воно згубило горішок

Чим їжачок перев'язав лапку?

а) Хустинкою

б) Бинтом

в) Листком подорожника

Як мама-білка віддячила їжачкові?

а) Пригостила горішками

б) Дала грибів

в) Подарувала шишку

2. Протокол оцінювання рівнів сформованості аудіативних умінь
(констатувальний етап)

Критерії оцінювання:

4 бали (всі відповіді правильні) – високий рівень

3 бали (1 помилка) – достатній рівень

2 бали (2 помилки) – середній рівень

0–1 бал (3 і більше помилок) – початковий рівень

Таблиця Г.1 – Результати учнів експериментальної групи (ЕГ) на початку експерименту

№ з/п	Учень (Код)	К-сть правильних відповідей (макс. 4)	Визначений рівень
1.	Учень Е-1	4	Високий
2.	Учень Е-2	1	Початковий
3.	Учень Е-3	2	Середній
4.	Учень Е-4	3	Достатній
5.	Учень Е-5	2	Середній
6.	Учень Е-6	1	Початковий
7.	Учень Е-7	3	Достатній
8.	Учень Е-8	1	Початковий
9.	Учень Е-9	2	Середній
10.	Учень Е-10	4	Високий
11.	Учень Е-11	2	Середній
12.	Учень Е-12	1	Початковий
13.	Учень Е-13	3	Достатній
14.	Учень Е-14	0	Початковий
15.	Учень Е-15	2	Середній
16.	Учень Е-16	1	Початковий

17.	Учень Е-17	3	Достатній
18.	Учень Е-18	2	Середній
19.	Учень Е-19	1	Початковий
20.	Учень Е-20	2	Середній
21.	Учень Е-21	3	Достатній
22.	Учень Е-22	4	Високий
23.	Учень Е-23	1	Початковий
24.	Учень Е-24	2	Середній
25.	Учень Е-25	1	Початковий
26.	Учень Е-26	2	Середній
27.	Учень Е-27	3	Достатній
28.	Учень Е-28	1	Початковий
29.	Учень Е-29	2	Середній
30.	Учень Е-30	1	Початковий
Всього	30 учнів	В: 3, Д: 6, С: 10, П: 11	

Таблиця Г.2 Результати учнів контрольної групи (КГ) на початку експерименту

№ з/п	Учень (Код)	К-сть правильних відповідей (макс. 4)	Визначений рівень
1.	Учень К-1	3	Достатній
2.	Учень К-2	1	Початковий
3.	Учень К-3	2	Середній
4.	Учень К-4	4	Високий
5.	Учень К-5	2	Середній
6.	Учень К-6	1	Початковий
7.	Учень К-7	3	Достатній
8.	Учень К-8	0	Початковий
9.	Учень К-9	2	Середній
10.	Учень К-10	3	Достатній
11.	Учень К-11	2	Середній
12.	Учень К-12	1	Початковий
13.	Учень К-13	4	Високий
14.	Учень К-14	1	Початковий

15.	Учень К-15	2	Середній
16.	Учень К-16	3	Достатній
17.	Учень К-17	1	Початковий
18.	Учень К-18	2	Середній
19.	Учень К-19	1	Початковий
20.	Учень К-20	2	Середній
21.	Учень К-21	3	Достатній
22.	Учень К-22	1	Початковий
23.	Учень К-23	2	Середній
24.	Учень К-24	4	Високий
25.	Учень К-25	1	Початковий
26.	Учень К-26	3	Достатній
27.	Учень К-27	2	Середній
28.	Учень К-28	3	Достатній
29.	Учень К-29	1	Початковий
30.	Учень К-30	2	Середній
Всього	30 учнів	В: 3, Д: 7, С: 10, П: 10	