



Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки НАПН України



О. ВАШУЛЕНКО, І. ЛІПЧЕВСЬКА,
В. МАРТИНЕНКО, О. ПЕТРУК

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЧИТАННЯ



МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

електронне
видання



2026

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

О. ВАШУЛЕНКО, І. ЛІПЧЕВСЬКА, В. МАРТИНЕНКО, О. ПЕТРУК

**УПРАВЛІННЯ
НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЧИТАННЯ**

МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

Київ
Педагогічна думка
2026

УДК 373.3:37.091.3:811.161.2+373.3:37.091.3:028

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 16 від 22 грудня 2025 р.).*

Експерт:

Тетяна ЗАСЄКІНА – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України.

Рецензенти:

Руслана РОМАНИШИН – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти та освітніх інновацій Карпатського національного університету імені Василя Стефаника;

Ольга ЗАЙЦЕВА – директор Лицею № 98 Дніпровського району м. Києва.

Управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів у навчанні української мови і читання [Електронне видання] : метод. посіб. / [авт. кол.: Вашуленко О., Ліпчевська І., Мартиненко В., Петрук О.; за заг. ред. Петрук О.]– Київ : Педагогічна думка, 2026. – 168 с.

ISBN 978-966-644-812-8

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-644-812-8-2026-168>

У виданні представлено сучасні підходи до організації освітнього процесу на уроках української мови й читання в початковій школі. Розглянуто психолого-педагогічні й методичні засади розвитку аудіативних, читацьких умінь і вмінь писемного мовлення учнів 1–4 класів.

Методичний посібник адресовано вчителям початкових класів, методистам, розробникам освітніх програм і всім, хто прагне забезпечити якісне навчання української мови й читання в умовах освітніх викликів.

ISBN 978-966-644-812-8

© Інститут педагогіки НАПН України, 2026

© Педагогічна думка, 2026

© Вашуленко О. В., Ліпчевська І. Л.,
Мартиненко В. О., Петрук О. М., 2026

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
РОЗДІЛ 1 УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 1–2 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АУДІАТИВНИХ УМІНЬ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ (<i>Оксана ВАШУЛЕНКО</i>).....	5
1. 1. Сутність і структура аудіювання як виду мовленнєвої діяльності.....	5
1. 2. Психолого-педагогічні особливості формування аудіативних умінь у сучасних молодших школярів (з урахуванням воєнних реалій).....	19
1. 3. Педагогічні умови формування аудіативних умінь у процесі навчально- пізнавальної діяльності.....	30
1. 4. Методи та прийоми управління розвитком аудіативних умінь учнів 1–2 класів на уроках читання.....	37
1. 5. Дидактичні вимоги до змісту, обсягу й рівня складності навчального матеріалу для розвитку аудіативних умінь.....	50
1. 6. Вправи й завдання для формування навичок слухання, розуміння й інтерпретації почутої інформації.....	59
РОЗДІЛ 2 УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 3–4 КЛАСІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ (<i>Валентина МАРТИНЕНКО, Інна ЛІПЧЕВСЬКА</i>).....	64
2. 1. Управління читацькою діяльністю учнів 3–4 класів: керовані й вільні практики читання (<i>Валентина МАРТИНЕНКО</i>).....	64
2. 2. Характеристика чинників впливу на складність навчальних текстів для молодших школярів (<i>Валентина МАРТИНЕНКО</i>).....	76
2. 3. Стратегії роботи з цифровими текстами на уроках літературного читання у 3–4 класах (<i>Інна ЛІПЧЕВСЬКА</i>).....	89
РОЗДІЛ 3 УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАННІ ПИСЬМА (<i>Оксана ПЕТРУК</i>).....	114
3. 1. Навчання письма молодших школярів: актуальність проблеми в соціально- освітньому контексті.....	114
3. 2. Сучасні молодші школярі: особливості проявів психофізіологічних та соціально- особистісних характеристик у навчанні.....	121
3. 3. Педагогічні умови управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання писемного мовлення.....	128
3. 4. Методичні орієнтири щодо організації навчання писемного мовлення молодших школярів.....	140
3. 5. Практичне забезпечення управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання письма.....	152

ПЕРЕДМОВА

Початкова школа є фундаментом для формування не лише базових знань і вмінь, а й особистісного ставлення учнівства до навчання як процесу пізнання, самовираження й розвитку. У сучасних умовах нестабільності освітнього процесу особливої ваги набуває проблема збереження та розвитку якості мовно-літературної освіти, зокрема в аспекті формування навчальної самостійності, читацької автономії та писемної компетентності учнів початкової школи.

Складні суспільні виклики актуалізували потребу в переосмисленні підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів в навчанні української мови й читання. У цьому контексті значущості набуває управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності як педагогічної стратегії, що дає змогу розвивати здатність здобувачів освіти до самостійного мислення, осмисленого читання, усного й писемного висловлювання власних думок і поглядів. Саме такі якості – здатність слухати, розуміти, інтерпретувати, читати з розумінням, писати усвідомлено – є основою для навчання упродовж життя.

У посібнику представлено науково обґрунтовані підходи до управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі формування аудіативних, читацьких й умінь писемного мовлення. У першому розділі висвітлено особливості розвитку аудіативних умінь у 1–2 класах, окреслено педагогічні умови, методи, прийоми та дидактичні вимоги до навчального матеріалу, а також наведено добірку вправ для формування навичок слухання й розуміння усного мовлення. У другому розділі розглянуто керовані й вільні читацькі практики учнів 3–4 класів, чинники складності навчальних текстів, стратегії роботи з цифровими текстами. Третій розділ присвячено проблемі навчання письма: окреслено психофізіологічні та соціально-особистісні особливості сучасних школярів, педагогічні умови ефективного навчання писемного мовлення, методичні орієнтири щодо змісту, обсягу й рівня складності мовного матеріалу, що дадуть можливість забезпечувати динаміку розвитку умінь писемного мовлення здобувачів освіти.

Посібник адресовано вчителям початкових класів, методистам, розробникам освітніх програм, усім, хто прагне забезпечити якісне навчання української мови й читання в умовах освітніх викликів. Його зміст спрямовано на підтримку педагогів у реалізації компетентнісного, особистісно орієнтованого та мотиваційного підходу до навчання, що відповідає сучасним потребам учнівства й запитам суспільства.

Автори

РОЗДІЛ 1

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 1–2 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АУДІАТИВНИХ УМІНЬ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

1. 1. Сутність і структура аудіювання як виду мовленнєвої діяльності

Одним із пріоритетних завдань сучасної початкової школи є формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях. Адже в умовах збільшення обсягів інформації, виникає потреба у швидкому й точному сприйманні усного мовлення, розумінні прослуханого, умінні зосереджувати довільну увагу впродовж тривалого часу.

З огляду на значущість цього завдання, у типовій освітній програмі з мовно-літературної освітньої галузі [12] виділено змістову лінію «Взаємодіємо усно», яка спрямована на формування і розвиток аудіативних умінь і чітко окреслює зміст і очікувані результати навчання здобувачів освіти для кожного класу.

У сучасній методиці вміння сприймати на слух і розуміти усне мовлення більшість учених (М. Вашуленко, І. Гудзик, С. Дубовик, О. Петрук, Н. Притулик, Н. Харченко, О. Хорошковська, С. Цінько та ін.) визначає як фундаментальне вміння для формування навичок говоріння, читання й письма.

З метою розроблення дидактико-методичних рекомендації щодо управління розвитком аудіативних умінь учнів 1–2 класів на уроках читання проаналізуємо та уточнимо лінгвістичні поняття, якими будемо оперувати й керуватися в подальшій роботі, а саме: «аудіювання», «аудіативні вміння».

Доробок вітчизняних науковців, які досліджували проблеми аудіювання, дуже різноплановий. Наукові розвідки психологів, психолінгвістів і лінгводидактів у цій галузі присвячувалися різним аспектам проблеми, а саме: закономірностям слухового сприймання; психологічному аналізу процесу розуміння мовлення; факторам впливу на розуміння чи нерозуміння усних повідомлень; структурі аудіювання та психологічним механізмам, що забезпечують його функціонування; механізмам та стратегіям сприймання і розуміння мовлення; засобам, методам та прийомам навчання аудіюванню; формуванню аудіативних умінь, визначенню труднощів та шляхів їх подолання; взаємозв'язку аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності

Змістова лінія
«Взаємодіємо усно»
спрямована на формування в
молодших школярів умінь
сприймати, аналізувати,
інтерпретувати й оцінювати
усну інформацію та
використовувати її в різних
комунікативних ситуаціях,
спілкуватися усно з іншими
людьми в діалогічній і
монологічній формах заради
досягнення певних життєвих
цілей [12].

тощо (Б. Баєв, О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Горошкіна, С. Дубовик, Н. Жеренко, В. Зінченко, Г. Костюк, Л. Куліш, М. Пентиліук, Н. Притулик, Л. Проколієнко, Н. Проценко, І. Синиця, О. Хорошковська, С. Цінько та ін.)

Здійснений аналіз наукових джерел дав можливість установити, що дотепер в науці не існує єдиного визначення терміна «аудіювання». Це пояснюється тим, що аудіювання є об'єктом вивчення в багатьох наукових напрямках, кожен з яких виокремлює своєрідний предмет дослідження і пояснює суть поняття відповідно до власних теоретико-методологічних положень, концепцій, методів дослідження тощо.

Основою внутрішнього механізму аудіювання є такі психічні процеси, як сприймання на слух, увага, розпізнавання та зіставлення мовних засобів, їх ідентифікація, осмислення, антиципація, групування, узагальнення, утримання в пам'яті, умовивід, тобто відтворення чужої думки та адекватна на неї реакція [19, с. 87].

У психологічній науці аудіювання розглядається як самостійний вид мовленнєвої діяльності (поруч із говорінням, читанням і письмом), що є рецептивним, реактивним, зовнішньо не вираженим, але внутрішньо активним процесом слухового і смислового сприймання озвученого мовлення, продуктом якого є умовивід, а результатом – розуміння сприйнятого смислового змісту і власна мовленнєва та не мовленнєва поведінка [14, с. 130, 19, с. 87].

У роботах методистів, лінгводидактів знаходимо такі тлумачення терміна «аудіювання»: аудіювання це – «один із видів мовленнєвої діяльності, під час якого людина одночасно сприймає усне мовлення й аналізує його (сміслова обробка інформації), концентруючи на ньому свою увагу» [8, с. 65–66]; аудіювання – сприймання й розуміння усного мовлення – є активним творчим процесом, що супроводжується складною розумовою роботою, де сприймання – аналіз і синтез матеріальних засобів мови (фонем, морфем, слів, речень та ін.), а розуміння – результат аналізу й синтезу смислових значень цих засобів (І. Бедько, М. Вашуленко, І. Гудзик, С. Цінько, Г. Шелехова); аудіювання – вид рецептивної мовленнєвої діяльності, сприймання і розуміння сприйнятого на слух мовлення, аудіотексту, мета якої полягає в осмисленні почутого мовленнєвого повідомлення [10, с. 21]; «аудіювання як вид мовленнєвої діяльності являє собою одночасне сприймання на слух мовного матеріалу, упізнавання лексико-граматичного матеріалу в мовленнєвому взаємозв'язку, розуміння змісту і смислу в цілому при одночасному пред'явленні» [16, с. 6]; аудіювання – це «безпосереднє чуттєве сприймання акустичних сигналів, розпізнавання в них мовних одиниць різних рівнів та смислової інтерпретація сприйнятого матеріалу» [2, с. 7]; аудіювання – це «рецептивний вид мовленнєвої діяльності, активний, але зовні не виражений процес слухового

сприймання, декодування й розуміння мовлення на основі лінгвістичного та життєвого досвіду аудитора» [13, с. 16].

Загалом дослідники цього виду мовленнєвої діяльності чітко виокремлюють в аудіюванні такі процеси: слухове сприймання (перцептивна діяльність); розуміння (мисленнєва діяльність, пов'язана з операціями аналізу, синтезу, індукції, дедукції, порівняння, абстрагування, конкретизації); запам'ятовування (мнемічна діяльність, що полягає у виокремленні й засвоєнні інформаційних ознак, мовних і мовленнєвих одиниць, формуванні образу та його впізнаванні в результаті співставлення з еталонами, що зберігаються в пам'яті) [15, с. 208].

Проаналізувавши різні підходи до визначення поняття «аудіювання», наведемо актуальне саме для початкової школи.

Аудіювання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, яка передбачає сприймання, розуміння й активну переробку інформації, що міститься в усному мовленнєвому повідомленні, аудіотексті.

З огляду на це робимо висновок, що поняття «слухання» й «аудіювання» не є синонімічними, оскільки слухання є тільки акустичним сприйманням звукового ряду, а аудіювання – є складнішим процесом сприймання озвученого мовлення, який передбачає вміння слухати, чути, розуміти й інтерпретувати інформацію, яка сприймається на слух. Отже, аудіювання є активним та осмисленим процесом, оскільки

має на меті розуміння інформації, яка повідомляється.

Аудіювання є поліфункційним видом мовленнєвої діяльності, оскільки може бути як метою навчання, так і засобом формування інших видів мовленнєвої діяльності. Коли ми вчимо дітей слухати й розуміти усне мовлення – аудіювання стає метою навчання. Аудіювання як засіб навчання дає можливість оволодіти звуковою стороною мови, її фонемним складом та інтонацією, засвоїти лексичний склад мови, її граматичну структуру та полегшує оволодіння говорінням, читанням, письмом.

Як і інші види мовленнєвої діяльності, аудіювання виконує певні функції. Дослідники цього виду мовленнєвої діяльності виділяють такі: *пізнавальна, регулятивна, естетична і функція реагування*.

Пізнавальна функція аудіювання полягає в тому, що учень слухає текст для того, щоб отримати або збагатити свої знання у тій чи іншій сфері, розширити уявлення про предмет чи явище тощо [13, с. 17; 16, с. 6–7]. Тут аудіювання виступає способом отримання нових знань. Мета слухання – слухати, щоб знати.

Регулятивна функція аудіювання виявляється у відповіді людини на почуту інформацію, сприяє усвідомленню правил виконання певних операцій, що дозволяє вдосконалювати свій досвід, знання, вміння в тій чи іншій галузі.

Наприклад, якщо після прослуховування тексту слухачі повинні дати відповіді на поставлені запитання, то вони вправляються в умінні розподіляти увагу, обирати важливу чи необхідну інформацію тощо. Таким чином, вони вчаться виконувати поставлені перед ними завдання на основі аудіювання й воно виступає засобом вирішення цього завдання. Мета – слухати, щоб уміти [13, с. 17].

Основне призначення *естетичної функції* аудіювання полягає в забезпеченні емоційної насолоди від слухання й осмислення художніх чи музичних творів тощо. Це сприяє підвищенню культурного рівня слухача.

Функція реагування виявляється у вигляді реакції на слова та вчинки інших людей. Вона допомагає адаптуватися до спілкування в умовах природного середовища. Щодня ми реагуємо на репліки на вулиці, у школі, транспорті, магазині, державних установах тощо (коли мовець уточнює необхідну йому інформацію: наприклад, як дістатися до певного місця та ін.) [6; 13].

У психологічній структурі аудіювання дослідники виокремлюють такі рівні: *мотиваційно-спонукальний, аналітико-синтетичний і виконавський* [14, с. 130]. На нашу думку, доцільно додати ще й *рефлексійний*, який, власне, передбачає критичне оцінювання усної інформації.

Мотиваційно-спонукальний рівень характеризується тим, що під впливом зовнішніх або внутрішніх стимулів у реципієнта виникає стимул до сприймання й перероблення адресованого йому мовленнєвого повідомлення [13, с. 37; 14, с. 130]. Отже, функція цього рівня полягає в забезпеченні оптимальних умов для формування ймовірного прогнозування, первинної антиципації.

Мотивом для аудіювання є пізнавальна діяльність. Мета слухання полягає в ефективному сприйнятті, розумінні та запам'ятовуванні почутої інформації. Розуміння усного повідомлення складає мету слухання, у якій виражає себе мотив цього виду мовленнєвої діяльності. Тому організація сприймання усного повідомлення має передбачати формування в молодших школярів пізнавального інтересу до його змісту. Саме від цього значною мірою залежить, які об'єкти, деталі будуть сприйняті, а які залишаться поза увагою реципієнта, наскільки чітким та яскравим буде сприйняття об'єктів, їх осмислення, узагальнення та утримання в пам'яті. Мовленнєвий матеріал для сприймання має бути інформативним, цікавим, відповідати інтелектуальним і віковим можливостям молодших школярів. Основне завдання вчителя на цьому етапі – це застосування прийомів навчання, що стимулюють в дітей мотивацію аудіювання.

Аналітико-синтетичний рівень аудіювання є більш розгорнутим і повним, включає кілька етапів обробки інформації, яка сприймається на слух у процесі аудіювання:

- 1) смислове прогнозування;
- 2) вербальне зіставлення;
- 3) установлення смислових зв'язків між словами, реченнями та іншими, більшими за обсягом смисловими ланцюгами;
- 4) смислоформування – узагальнення здійсненої перцептивно-мисленнєвої роботи та встановлення слухачем смислу повідомлення, розуміння його змісту;
- 5) прийняття смислового рішення [14, с. 131].

На етапі смислового прогнозування відбувається висунення смислових і вербальних гіпотез, які випереджують процес сприймання тексту. Адже прогнозування найбільш вірогідного смислового завершення речення чи тексту в цілому значною мірою визначає швидкість осмислення сприйнятого усного повідомлення.

Механізм вірогідного прогнозування (антиципації) полягає в тому, що у процесі слухання дитина, сприйнявши перше слово фрази, вже може передбачити (не усвідомлюючи цього), яке слово буде з найбільшою вірогідністю наступним.

Смислове прогнозування створює умови для вербального зіставлення на фонетичному, лексичному та граматичному рівнях. Відбувається розпізнавання звукових образів, зіставлення отриманого інформаційного сигналу з еталоном, що зберігається в пам'яті. У цьому контексті для слухача є важливими вміння ідентифікувати й упізнавати початок і закінчення слова, словосполучення, речення, а також різних акустичних ознак – пауза, наголос, інтонація та ін.

Далі відбувається встановлення смислових зв'язків, характер яких залежить від смислового змісту повідомлення (тексту), його композиційно-смислової структури, а також рівня сформованості понятійного апарату реципієнта, його індивідуальних особливостей, суб'єктивного досвіду та рівня володіння мовою.

На наступному етапі – смислоформування – відбувається узагальнення здійсненої перцептивно-мисленнєвої діяльності, установлення слухачем смислу повідомлення та переведення його у внутрішній код. Позитивним внутрішнім результатом аудіювання у процесі сприймання мовленнєвого повідомлення є розуміння / нерозуміння його змісту, того, про що говориться, що саме і як.

Етап прийняття смислового рішення є перехідним до *виконавського рівня*, який зумовлює і забезпечує прийняття рішення на основі аналізу і синтезу.

Тобто, на *виконавському рівні* аудіювання відбувається перебудова смислового ланцюга в дієвий – у певну мовленнєву дію слухача (мовленнєвий вчинок, мовленнєве висловлювання) або його реакцію (згода / незгода). Таким чином, цей рівень характеризується тим, що учень має не тільки точно зрозуміти висловлювання / текст, сприйняти / сприйнятий на слух, а й здійснити відповідну мовленнєву дію. Наприклад, відтворити прослухану інформацію, дати відповіді на запитання, переказати текст тощо.

Смисл – це одночасно й об'єктивне (оскільки він формується під впливом суспільної практики), й суб'єктивне (оскільки він відображає особистісні особливості реципієнта) явище. Тому так зване «внутрішнє бачення» інтегральних образів у кожної дитини може бути індивідуальним [14, с. 132].

На *рефлексійному рівні* аудіювання доцільно спонукати учнів висловлювати власне ставлення до почутого: до подій, персонажів тексту; розповідати про власні почуття, які викликав прослуханий текст; пояснювати, чому щось подобається, а щось ні тощо.

Успішність аудіювання залежить від розвитку психічних механізмів, які обслуговують цей вид мовленнєвої діяльності. Механізми аудіювання, які в реальній комунікації працюють майже синхронно, забезпечуються механізмами *мовленнєвого слуху, внутрішнього мовлення, зіставлення-упізнавання, оперативної і довготривалої пам'яті, імовірного прогнозування, уваги та осмислення*.

Мовленнєвий слух забезпечує сприймання усного мовлення. Сприймання мовлення – це багаторівневий психічний і психофізіологічний процес, у результаті якого здійснюється складна аналітико-синтетична діяльність, яка передбачає виокремлення суттєвих і гальмування несуттєвих ознак звуку, об'єднання сприйнятих елементів звуків в осмислене ціле, інформаційна переробка тексту, що опосередковує його розуміння [14, с. 133]. Розрізнення, а головне – упізнавання одиниць сприймання можливе лише при наявності добре тренованого мовленнєвого слуху. Отже, розвинений слуховий аналізатор має надзвичайно важливе значення у смисловому сприйманні усного мовлення. Тому вважаємо, що у процесі навчання молодших школярів аудіювання важливо здійснювати цілеспрямовану роботу, спрямовану на розвиток уміння сприймати на слух одиниці різних мовних рівнів.

Внутрішнє мовлення (внутрішнє промовляння сприйнятого мовлення) є необхідним механізмом аудіювання для аналізу мовлення, розуміння й запам'ятовування. Сформованість внутрішнього мовлення є важливим

показником оцінки рівня розвиненості в дитини аудіативних процесів, а саме сприймання і розуміння [15, с. 208].

Механізм внутрішнього промовляння полягає в тому, що слухач перетворює звукові образи на артикуляційні.

Розгорнутість внутрішнього промовляння залежить від складності змісту, рівня володіння мовою, а також від умов сприймання тексту. Відомо, що сприймання усного мовлення залежить від його темпу. Важко розуміти як занадто повільне, так і занадто швидке мовлення, оскільки в першому випадку доводиться спеціально сповільнювати промовляння, а в другому виникають труднощі, пов'язані з необхідністю швидко артикулювати. Внутрішнє промовляння полегшує аудіювання. Водночас, природно, проговорюється не все сприйняте мовлення, а лише окремі слова або словосполучення. Так відбувається контроль сприйнятого органами артикуляції, слуховий образ ніби підкріплюється артикуляційним, адже моторні центри також беруть участь у процесі сприймання мовлення. Чим краще засвоєний звуковий образ слова, тим менше він потребує контролю, тому промовляння спостерігається в найбільш складних випадках, коли сформований образ слова ще не закріплений.

Це спонукає до висновку про те, що необхідно розвивати у молодших школярів моторний аналізатор, адже це впливає на процес сприймання усного мовлення. Моторика, як і діяльність слухових центрів, є фактором усної форми мовлення, а їхня взаємодія є природною, взаємовплив – незаперечно позитивним (І. Гудзик). Учні легше і швидше навчаються чути особливості мовних одиниць, якщо вони вправлятимуться в їх вимовлянні. З огляду на зазначене, важливо забезпечити вимовляння, проговорювання певного матеріалу кожним учнем, бо кожен має набути відповідного досвіду, сформувати власні артикуляторні образи.

Механізм зіставлення-упізнавання – працює неперервно, оскільки у процесі сприймання відбувається зіставлення сигналів, які поступають, із тими зразками, які зберігаються в довготривалій пам'яті. Зіставлення тісно пов'язане з минулим досвідом дитини, з її почуттями та емоціями, а також з кількістю лексичного матеріалу, яким володіє дитина, з рівнем розвиненості її аудіативних умінь [7, с. 97]. Під досвідом слухача розуміють сліди від слухових і артикуляційних відчуттів, які і складають основу слухового сприймання і розуміння мовлення. Якщо слуховий слід потенційно активний, то при сприйманні усного повідомлення він ніби оживає й відбувається осмислене впізнавання. Упізнавання під час зіставлення відбувається на основі інваріантних ознак, а не за рахунок повного збігу почутого зі збереженим у пам'яті. Такі інваріантні ознаки абстрагуються на основі варіативності матеріалу, що сприймався в минулому [13, с. 36].

Механізм оперативної пам'яті дає можливість пов'язати те, що учень чує зараз, із тим, що було почуто раніше (кінець фрази і її початок) та утримати у свідомості сприйняті на слух слова та словосполучення протягом того часу, який необхідний слухачеві для осмислення фрази або закінченого фрагмента. Чим краще розвинена пам'ять, тим більша величина одиниці сприймання.

Завдяки *механізму довготривалої пам'яті* відбувається зв'язання мовних сигналів, що надходять, з тими стереотипами, які зберігаються в нашій свідомості. Тобто учні сприймають текст і зіставляють почуті фонетичні, лексичні і граматичні одиниці з уже наявними в довготривалій пам'яті образами слів, словосполучень і синтаксичних конструкцій, правил і схем їх сполуки. Залежно від того, існують чи ні в довготривалій пам'яті зразки мовлення, інформація сприймається як знайома або незнайома. На відміну від інших мовленнєвих механізмів довготривала пам'ять формується не спеціальними вправами, а всім попереднім життєвим досвідом.

Важливим механізмом смислового сприймання є *прогнозування* з наступним аналізом його відповідності. *Імовірне прогнозування* є одним із тих механізмів, які суттєво полегшують процес сприймання й розуміння тексту, дозволяють слухачеві передбачити закінчення слова, словосполучення, речення чи фрагмента тексту за їх початком. У процесі передбачення слухач спирається на такі мовні та позамовні фактори, як ситуацію мовлення, контекст, особистість мовця чи інші його особливості, а також на власний досвід спілкування.

Вагомим аспектом слухання-розуміння тексту є вміння *уявити* те, про що мовиться. Особливо це необхідне у процесі сприймання художнього твору. Уява створює ефект присутності дитини, яка сприймає твір, вона ніби стає свідком, співучасником подій.

Загальновідомо, що діти вміють і люблять фантазувати, уявляти різні ситуації, вигадувати історії. Звісно, учні створюють в уяві яскраві картини і слухаючи художні твори. Однак необхідно пам'ятати й про те, що образи дитячої уяви яскраві, але їхнє коло обмежене життєвим досвідом. Навряд чи дитина, яка ніколи не була на морі, слухаючи текст про море, зможе уявити те, про що йдеться. Щоб допомогти їй, доцільно подбати про підготовку до слухання тексту із застосуванням наочності. Інакше текст може бути формально зрозумілим. Отже, розвиток уяви під час слухання є важливою частиною роботи із розуміння почутого тексту.

Невід'ємним елементом успішного аудіювання є *увага*. Ефективність сприймання і розуміння усного мовлення залежить від того, наскільки розвинена увага в учнів, тобто уміння не відволікаючись слухати все більше за обсягом і складніші висловлювання чи тексти, спираючись не лише на

мимовільну, а й на довільну увагу. А це потребує внутрішнього зусилля, уміння зосередитися на чомусь одному, відсторонюючись від іншого.

Механізм осмислення – це єдність двох процесів – аналізу й синтезу, який проявляється по-різному на різних рівнях смислової обробки мовного матеріалу [14, с. 133]. На думку Л. Калмикової, співвіднести слова з предметами, словосполучення й речення з об'єктивно існуючими логічними зв'язками та відношеннями, а тексти – з певними відрізками дійсності, – означає осмислити (а не усвідомити!) лексичні і граматичні значення, зрозуміти смисли, які передають мовці слухачам у своїх висловлюваннях. При цьому форма мовних одиниць залишається для дітей невидимою, неусвідомленою [5, с. 104–105].

Розуміння – це відтворення реципієнтом того відрізка дійсності, який відображений у висловлюванні, це трансформація мовних значень у смисли, що породжуються мовцями.

Розуміння мовлення виникає тоді, коли відбувається розрізнення мовленнєвих одиниць, що сприймаються (слова, речення) та їх розпізнавання (впізнавання) [14, с. 135].

Розуміння сприйнятого на слух матеріалу значною мірою залежить від того, чи сприймає слухач членування мовного потоку на синтагми – смислові відрізки, які мають певні інтонаційні характеристики (ритм, мелодика та ін.), тобто інтонаційно оформлені семантико-синтаксичні одиниці мови, що виділяються зі складу речення відповідно до відображуваної у висловленні дійсності і висловленого ставлення до неї мовця [3, с. 226].

Кількість синтагм в одному й тому ж реченні не є сталою. Вона залежить не від синтаксичної будови речення, а від ситуації мовлення, комунікативного завдання, яке стоїть перед тим, хто говорить, від того, що саме мовець хоче виділити, підкреслити в повідомленні. Синтагма може складатися з одного чи кількох слів або охоплювати ціле речення, а речення – складатися з однієї чи кількох синтагм [11, с. 436].

Зі сприйнятих на слух усвідомлених фрагментів тексту має скластися розуміння прослуханого. У психології розглядають різні рівні розуміння цілого тексту [18]. Ідеться про:

- фрагментарне розуміння, коли слухач вихоплює з мовленнєвого потоку й ідентифікує окремі слова, вирази, уривки, які не складають цілісної картини;
- загальне розуміння того, про що йшлося, без усвідомлення подробиць;
- детальне розуміння, коли усвідомлюється як загальний зміст тексту, так і його подробиці, хоча смисл тексту, його підтекст можуть залишатися не зрозумілими;
- критичне розуміння, коли адекватно сприймається і логічна інформація, її смисл, і емоційний план тексту, авторська позиція; водночас формується власне бачення того, про що йдеться в тексті.

Основними показниками, за якими визначають розуміння тексту, є його *глибина, чіткість і ясність*. Безпосереднім виявленням глибини розуміння є повнота, різнобічність та істотність зв'язків, що виявляються у процесі пізнання. Про недостатню глибину розуміння свідчить вихоплення окремих, часто несуттєвих ознак, невміння встановити логічні зв'язки між ознаками предмета, між явищами, подіями

Повнота розуміння залежить від правильності сприймання. Значення повноти осмислення тексту зростає разом із ускладненням елементів тексту, збільшенням кількості зв'язків як між окремими частинами висловлювання, так і між ним та навколишньою дійсністю. Повнота розуміння характеризується осмисленням усіх його тем та підтем у їх зв'язках та відношеннях.

Процес розуміння мовленнєвого повідомлення має складну будову і складається з таких етапів: розуміння точного значення окремих лексичних елементів (слів); засвоєння тих синтаксичних відношень, у які ці слова вступають, створюючи складніші утворення – синтаксичні структури (словосполучення, речення); установлення загального смислу мовленнєвого повідомлення [14, с. 136].

Різні рівні розуміння суттєво різняться чіткістю і ясністю розуміння – від невиразного уявлення про предмет, яке не піддається словесному вираженню, до чіткого розуміння, яке може бути відтворене «своїми словами» на основі узагальнення, певної творчої переробки матеріалу.

Уміння учня самостійно висловитися щодо прослуханого тексту є показником найвищого розуміння і його формування є важливою метою уроків читання. Ця мета реалізується в іншому виді мовленнєвої діяльності – говорінні.

С. Цінько визначає такі *показники розуміння* учнями прослуханої інформації [17, с. 12]:

- точність і глибина розуміння інформації;
- уміння відповідати на запитання за змістом;
- виконання певних дій відповідно до розуміння сприйнятої інструкції;
- уміння вибирати із запропонованих речень те, що передає зміст аудіотексту;
- уміння зробити самостійний висновок;
- уміння переказувати зміст сприйнятого тексту;
- розуміння основного змісту незнайомого повідомлення (монологічного, діалогічного та змішаного характеру) під час безпосереднього спілкування або в аудіозапису.

Поряд з аудіюванням у науковій літературі аналізують поняття «аудіативні вміння». На думку лінгводидактів, аудіативні вміння належать до мовленнєвих умінь (оскільки мовленнєві вміння пов'язані з такими видами мовленнєвої діяльності, як слухання-розуміння, говоріння, читання й письмо) та комунікативних умінь.

Аудіативні вміння – це мовленнєві вміння, які необхідні для сприймання на слух, розуміння й інтерпретації усного мовлення, аудіотексту.

Ці вміння включають зосередженість, здатність розпізнавати, осмислювати та запам'ятовувати почуту інформацію.

Аудіативні вміння є загальнонавчальними й міжпредметними вміннями, сформованість яких, зокрема, впливає на ефективність навчання молодших школярів. Загальновідомо, що якість орфографічних і пунктуаційних навичок, якими оволодівають учні, уважність і чуйність до художнього слова, рівень естетичного розвитку молодших школярів багато в чому залежать від уміння слухати й розуміти усне мовлення. Також уміле аудіювання є необхідною умовою правильного розуміння позиції співрозмовника, основою успішної розмови. Невміння слухати співрозмовника часто є причиною неефективного спілкування. Тож аудіювання як вид мовленнєвої діяльності займає важливе місце як у житті дитини, так і в навчальному процесі.

Зазначені в освітній програмі очікувані результати здобувачів освіти навчання змістової лінії «Взаємодіємо усно» визначають конкретні вміння й навички, які необхідно формувати й розвивати в учнів 1–2 класів:

- диференціювати почуті звуки;
- інтегрувати їх у смислові комплекси;
- утримувати їх у пам'яті під час слухання;
- орієнтуватися в ситуації спілкування;
- контролювати власну комунікативну поведінку;
- розуміти та утримувати в пам'яті повідомлення, представлене один раз, у цілому, без пропусків;
- здійснювати ймовірне прогнозування;
- виділяти логічно-смислові частини прослуханого тексту;
- установлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- визначати тему повідомлення;
- визначати головну думку висловлювання;
- розуміти повідомлення до кінця без пропусків;
- розрізняти головне і другорядне й утримувати в пам'яті головне;
- складати план висловлювання, сприйнятого на слух;
- робити висновки з почутого [12].

У процесі сприймання усного мовлення реалізуються різні комунікативні завдання. З огляду на це науковці виділяють різні *види аудіювання*. Наведемо актуальну класифікацію для початкової школи, оскільки вона описує аудіативні вміння молодших школярів, які в комплексі забезпечують розуміння усного мовлення, конкретизують мету слухання, а також визначають види слухання, у яких учні братимуть участь.

Ураховуючи поліфункційність аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, дослідники поділяють його на *навчальне* й *комунікативне*. Метою навчального аудіювання є формування мовленнєвого слуху, навичок сприймання й розуміння тексту, умінь оцінювати почутий матеріал. Комунікативне аудіювання передбачає формування в учнів умінь розуміти усне мовлення за умови його одноразового пред'явлення [13, с. 18].

Залежно від комунікативної мети (навчального завдання), яка орієнтує на те, яким має бути обсяг і глибина розуміння, виокремлюють такі види комунікативного аудіювання: з розумінням основного змісту; з повним розумінням; з вибіркоvim виділенням інформації; з критичною оцінкою.

Залежно від мети й особливостей процесу сприймання інформації на слух вирізняють такі види аудіювання:

- *глобальне*, або *ознайомлювальне* передбачає цілісне сприймання й усвідомлення змісту повідомлення, визначення теми й головної думки висловлювання, поділ його на смислові частини, розрізнення композиційних елементів;

- *з'ясувальне* – одержання чітко визначеної, необхідної слухачеві інформації;

- *детальне* передбачає усвідомлення основних смислових блоків аудіоповідомлення залежно від настанови, що ставить перед собою слухач або яка задається мовцем. Детальне аудіювання вимагає ґрунтовного сприймання змісту повідомлення, усвідомлення смислу кожного з його елементів. Такий вид сприймання тексту використовується під час переказу почутого висловлювання або пояснення вчителя, проведення обговорення та коли потрібно запам'ятати декілька завдань для послідовного їх виконання;

- *критичне* потребує критичного осмислення сприйнятого на слух, висловлення власної думки з приводу почутого, своєї умотивованої згоди чи незгоди з певним твердженням, його аргументацію тощо;

- *продуктивне* передбачає продуктивну мовленнєву діяльність учнів після прослуховування тексту, наприклад, поширення тексту описом чи роздумом, придумування продовження тексту тощо;

- *репродуктивне* розраховане лише на сприймання учнем тексту слуховими аналізаторами [10, с. 21–22; 16, с. 8–9].

Розрізняють також два способи слухання – *пасивне* (не рефлексійне) й *активне* (рефлексійне).

Пасивне слухання полягає в умінні учня мовчати, коли говорить співрозмовник, лише мімікою чи жестами виражати своє розуміння чи нерозуміння; не втручатися в чуже мовлення своїми зауваженнями. Таке слухання вимагає значного фізичного та психічного напруження, певної дисципліни.

Активне слухання використовується як контроль за точністю сприймання висловлювання, тому воно передбачає активний зворотній зв'язок, надання допомоги у висловленні думок.

Основними прийомами рефлексійного слухання є:

- з'ясування – повторне звертання до фактів висловлювання;
- перефразування – переказ почутого в іншій формі;
- резюмування – узагальнення почутого, підведення підсумків [16, с. 8–9].

Отже, аудіювання – це самостійний вид мовленнєвої діяльності, що є рецептивним, реактивним, зовнішньо не вираженим, але внутрішньо активним процесом слухового і смислового сприймання усного мовлення. У структурі аудіювання виокремлюють такі рівні: мотиваційно-спонукальний, аналітико-синтетичний, виконавський і рефлексійний.

Управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності учнів 1–2 класів у процесі формування аудіативних умінь буде ефективним за умови врахування в навчальному процесі психофізіологічних механізмів аудіювання та адаптивних стратегій, що враховують соціально-особистісні особливості розвитку сучасних учнів в умовах воєнного стану.

Список використаних джерел

[1] Вашуленко О.В. Управління розвитком аудіативних умінь в учнів 1–2 класів на уроках читання. *Особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів: методичні рекомендації* [Електронне видання]. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. С. 32–68. URL:

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743772/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96_%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97_2024.pdf

[2] Гудзик І.П. Аудіювання на уроках української мови. Навчаємося слухати і розуміти почуте: посібник для вчителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин. Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2005. 208 с.

[3] Дорошенко С.І., Дудик П.С. Вступ до мовознавства. Київ : Вища школа, 1974. 226 с.

- [4] Дубовик С.Г. Аудіювання на уроках української мови. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 48–51.
- [5] Калмикова Л.О. Генезис сприймання і розуміння дошкільниками комунікативних одиниць рідної мови – операціональних мовленнєвих структур. *Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110-річчю від дня народження Г. С. Костюка* (Київ, 19–20 квітня 2010 р.). Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. Т. 1. С. 101–105.
- [6] Князева Л.І. Аудіювання при вивченні іноземних мов. *Педагогічний вісник*. 1998, № 3. С. 44–45.
- [7] Константинів О.В. Структура і механізми аудіювання. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 15. С. 91–101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2020_15_11.
- [8] Кочан І.М., Захлюпана Н.М. Словник-довідник із методики викладання української мови. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. 306 с.
- [9] Петрук О.М. Аудіативні уміння як важлива складова комунікативної компетентності учнів. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. С. 171–172. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718287>.
- [10] Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / за ред. М.І. Пентилок. Київ : Ленсвіт, 2015. 320 с.
- [11] Сучасна українська літературна мова: Синтаксис / за ред. І.К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1972. 511 с.
- [12] Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О.Я. 1–2 клас (12.08.2022). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf>.
- [13] Федорова О.А. Формування адитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Івано-Франківськ, 2016. 260 с.
- [14] Харченко Н.В. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. *Психолінгвістика*. 2012. Вип. 9. С. 129–137. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2012_9_20.
- [15] Харченко Н.В. Психолінгвістичні підходи щодо розвитку в дошкільників операцій і дій аудіювання художніх творів. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 207–213. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_10_49.
- [16] Цєпова І.В., Харченко О.Я. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів: аудіювання, говоріння. Харків: Веста; Ранок, 2008. 176 с.
- [17] Цінько С.В. Розвиток у п'ятикласників умінь аудіювання на уроках української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2000. 18 с.
- [18] Чепелева Н.В. Рівень осмислення тексту як показник розумового розвитку. *Початкова школа*. 2001. № 5. С. 8–10.
- [19] Шимків І.В. Аудіювання як вид іншомовної мовленнєвої діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка, 2015, № 2. С. 85–90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2015_2_17.

1. 2. Психолого-педагогічні особливості формування аудіативних умінь у сучасних молодших школярів (з урахуванням воєнних реалій)

Молодший шкільний вік психологи вважають сприятливим періодом для активного формування компетентностей та наскрізних умінь, розвитку багатьох психічних процесів. Під впливом систематичного навчання в учнів інтенсивно формується й розвивається довільність дій, внутрішній план дій, рефлексія, теоретичне мислення, самоконтроль і самооцінка власних дій. Тому актуальним у цей період є також формування аудіативних умінь молодших школярів, у процесі якого необхідно враховувати психолого-педагогічні особливості дітей цього віку.

Довільність дій виявляється в умінні свідомо ставити мету діяльності і знаходити способи для її досягнення, долаючи труднощі та перешкоди. Виконуючи навчальне завдання, дитина змушена спрямовувати і зберігати свою увагу, що зумовлює розвиток довільної уваги. У процесі навчання молодші школярі оволодівають прийомами довільного запам'ятовування й відтворення. Розв'язання різноманітних навчальних завдань вимагає від дітей усвідомлення задуму й мети дій, визначення умов і способів їх виконання, уміння передбачати можливість їх здійснення, тобто вимагає внутрішнього плану дій.

У молодшому шкільному віці поведінка дитини набуває довільних та осмислених форм, вона підпорядковується певним нормам і правилам, приводить в дію пізнавальні процеси відповідно до навчальних завдань. Психологи зазначають, що найчастіше вольова поведінка проявляється в умінні послідовно виконувати вказівки дорослого, враховувати систему умов поставленого завдання, здійснювати контроль за особистою діяльністю [2; 3]. На думку психологів і педагогів, основні компоненти навчальної діяльності сформовуються вже до кінця 1 класу. Однак, зазначають дослідники, особливо помітні зрушення у формуванні вольової поведінки спостерігаються у дітей віком від 9 до 11 років. Учні другого і особливо третього класу краще усвідомлюють обов'язки, суспільне значення навчання.

Натомість воля першокласника характеризується нестійкістю в часі. Учень першого класу не може тривалий час довільно керувати своєю поведінкою, у той час, як учням третього класу вдається порівняно довше виконувати завдання за інструкцією вчителя, переборюючи стимули, які відвертають їхню увагу.

У молодшому шкільному віці формується самостійність, упевненість у своїх силах, витримка, наполегливість. Але, вважають дослідники, формує їх не вік, а методи навчально-виховної роботи, які застосовує вчитель. Особливо велика роль належить заохоченням. Зловживання негативними оцінками,

нотаціями, зазначає Г. Костюк, призводить до погіршення ставлення учнів до своїх навчальних обов'язків, зниження їхньої активності [3].

Упродовж молодшого шкільного віку відбувається і певна динаміка ставлення дітей до навчання. Якщо спочатку діти оцінюють навчання просто як діяльність, до якої схвально ставляться дорослі, то потім їх приваблюють окремі навчальні дії. Пізніше вони починають самостійно перетворювати конкретно-практичні завдання на навчально-теоретичні, цікавлячись внутрішнім змістом навчальної діяльності.

Дедалі яскравіше виявляються особливості, якими учіння молодших школярів відрізняється від навчальної діяльності дошкільників. Складнішими стають цілі, що визначаються програмним змістом шкільного навчання. Оволодіння ними вимагає не тільки активізації, а й формування в учнів відповідних дій. На перший план у навчанні учнів за діючими освітніми програмами виступають мислительні та мовленнєві дії, які необхідні для усвідомлення навчального завдання, розуміння його змісту, розкриття внутрішніх зв'язків, причинних залежностей у пізнаваних об'єктах. Мислительним і мовним діям підпорядковуються мнемічні, уявні, практичні та інші дії. Співвідношення зазначених дій змінюється залежно від етапу навчання і конкретного змісту (мова, математика, природознавство тощо).

Збагачується й мотивація навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів. Розвиваються пізнавальні інтереси, зацікавленість не тільки процесом, а й самим змістом навчання, усвідомлення необхідності виконувати навчальні завдання, почуття обов'язку та відповідальності.

Сучасні молодші школярі характеризуються високим рівнем розвитку когнітивних навичок, водночас помітна висока чутливість до емоційних та соціальних факторів. Розвиток дітей відбувається на перетині психофізіологічних і соціально-особистісних процесів. З огляду на зазначене, актуальності набуває врахування сучасних умов навчання молодших школярів, яке відбувається в умовах воєнного стану і суттєво

Виявлені психологами проблеми, зокрема, наявність підвищеної тривожності, емоційної напруженості, падіння рівня активності, знижений настрій, невпевненість у собі, проблеми в комунікативній сфері та ін. дають уявлення про ступінь виснаження дитячої психіки під впливом стресорів війни [7].

впливає на навчально-пізнавальну діяльність учнів та виснажує дитячу психіку. За даними досліджень, проведених Інститутом психології імені Г. Костюка НАПН України, понад 60 % дітей молодшого шкільного віку в період воєнного стану демонструють підвищений рівень тривожності. Як наслідок, з'являються

проблеми з концентрацією уваги, засвоєнням нової інформації, бажанням вчитися тощо [7].

Важливо взяти до уваги й те, що дистанційне навчання, яке стало майже основною формою навчання в період воєнного стану, суттєво змінило традиційні методики викладання. Воно зменшило безпосередній контакт між учителем й учнями, обмежило можливості для спілкування, взаємодії, формування аудіативних умінь. Крім зазначеного, у процесі дистанційного навчання учні стикаються з багатьма труднощами, і далеко не всі (зокрема через свої особисті та інтелектуальні особливості) спроможні їх подолати. Дослідження показують, що тривожність і стрес, тривалі перерви в навчанні та нестача живого спілкування значно уповільнюють розвиток когнітивної активності [1; 7].

Зокрема, вітчизняні психологи зауважують, що в дітей, які певний час переживали травмивні події, спостерігається погіршення пам'яті (деякі учні неспроможні переказати своїми словами невеликий текст або повторити завдання, яке щойно дав учитель); зменшилася здатність зосереджуватися на роботі, аналізувати, систематизувати та обробляти інформацію (учень читає текст і не зрозуміє прочитане); страждає здатність планувати свої дії та розв'язувати проблеми; виникають почуття розчарування і тривоги (учні бувають переконані у своїй нездатності упоратись із завданням і тому навіть не починають його виконувати) [7, с. 14–15].

Відомо, що за розвитком психологічних процесів молодший шкільний вік поділяється на два мікроперіоди: 6–7 років (1–2 класи) і 8–10 років (3–4 класи). Ефективність формування аудіативних умінь молодших школярів значною мірою залежить від урахування психічного розвитку й розумових здібностей учнів кожного вікового мікроперіоду. Однак, завдання нашого дослідження полягає в розробленні педагогічних умов управління розвитком аудіативних умінь молодших школярів на уроках читання в 1–2 класах. Тому розглянемо психофізіологічні та соціально-особистісні характеристики здобувачів початкової освіти саме цього вікового періоду з урахуванням воєнних реалій.

Аудіативна діяльність учнів молодшого шкільного віку не є ізольованим процесом. Вона формується на перетині кількох когнітивних функцій (увага, сприймання, пам'ять, мислення, уява). Її успішність залежить від життєвого і мовленнєвого досвіду слухача та емоційних станів, що супроводжують процес навчання.

Відомо, що дитина не народжується зі сформованими слуховими навичками, а здатність бути хорошим слухачем формується у процесі щоденного спілкування та навчання. У молодшому шкільному віці дитина переходить від домінування мимовільних психічних процесів до формування

довільних. Цей перехід є поступовим і безпосередньо пов'язаний із навчальною діяльністю. Успішність сприймання і розуміння усної інформації залежить від узгодженості цих процесів.

Сприймання усного мовлення учнями 1–2 класів є складним психофізіологічним процесом, що охоплює взаємодію сенсорних, когнітивних і емоційно-вольових компонентів діяльності слухача. У 6–7-річному віці дитина переходить від переважно наочно-образного до словесно-логічного мислення, що зумовлює якісні зміни у процесі слухання та розуміння усного повідомлення. Молодші школярі у процесі навчання починають оволодівати засобами свідомого, довільного аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування й узагальнення. Діти починають осмислювати мовлення як систему значень, виділяти головне та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Однак словесно-логічне мислення ще тісно пов'язане з наочно-образним. Тому дитині легше зрозуміти усне повідомлення, якщо воно супроводжується прикладами, образними порівняннями, інтонаційними підкресленнями або наочними засобами (малюнками, схемами, мімікою і жестами мовця).

Навчання в початковій школі має сприяти розвитку теоретичного мислення, яке проявляється у здатності аналізувати, порівнювати, робити висновки. У контексті аудіювання це означає: учень повинен не лише сприйняти текст, а й зрозуміти його логіку, виокремити причинно-наслідкові зв'язки, сформулювати узагальнення. Уява при цьому допомагає створювати ментальні образи на основі почутого, що особливо важливо при роботі з художніми текстами.

У розвитку сприймань молодших школярів відбуваються кількісні і якісні зміни. Кількісні зміни являють собою зростання швидкості перебігу процесів сприймання, збільшення числа сприйнятих об'єктів, розширення обсягу їх запам'ятовування тощо. Якісні зміни виявляються в появі у структурі сприймання нових особливостей, які свідчать про зростання його пізнавальної ефективності.

Психологи відзначають, що сприймання у молодших школярів досить розвинуте, однак ще слабо диференційоване [2; 3]. Дітям цього віку властива висока гострота зору та слуху, вони добре орієнтуються в різноманітних формах та кольорах. Але вони ще не вміють цілеспрямовано аналізувати результати сприймання, виділяти головне, істотне, їхньому сприйманню властива виражена емоційність. Особливо це помітно в учнів 1–2 класів.

На рівні фізіології сприймання усного мовлення забезпечується координацією роботи слухового, мовнорухового та центрально-нервового аналізаторів. У дітей 6–7 років слуховий аналізатор уже достатньо розвинений, проте процес фонематичної диференціації звуків ще вдосконалюється. Це

проявляється у труднощах розрізнення близьких за акустичними ознаками фонем ([ш] – [с], [б] – [п], [з] – [с] та ін.), що безпосередньо впливає на точність розуміння змісту усного мовлення.

Мовноруховий апарат ще не до кінця сформований, тому дитині складно точно артикулювати деякі звуки, що впливає на їхнє розпізнавання. Розвиток мовнорухового апарату сприяє зміцненню зв'язку між слуховим сприйманням й артикуляційними відчуттями. Такий зв'язок є необхідним для формування внутрішнього мовлення, яке відіграє важливу роль у розумінні почутого.

У цьому віці формується внутрішнє мовлення, що сприяє розумінню усного повідомлення й переказу почутого.

Домінування правої півкулі поступово змінюється балансом із лівою, яка відповідає за мовлення, що покращує слухомовленнєву пам'ять, вибірккову увагу та розуміння. Удосконалюється фонематичний слух – здатність розрізняти й аналізувати звукову структуру слова.

Сприймання в цьому віці переважно мимовільне, фрагментарне. Учні не помічають суті за деталями, називають другорядні ознаки замість головних, часто змішують схожі, близькі, але не тотожні предмети та їх властивості. Важливим є те, що сприймання дітей цього віку характеризується емоційністю та високою чутливістю до інтонацій, яскравістю, гостротою та готовністю до отримання нових вражень.

Сприймання усної інформації залежить від:

- мотивації до слухання;
- темпераменту (сангвініки й холерики краще реагують на динамічну подачу, флегматики й меланхоліки – на спокійну);
- мовленнєвого досвіду;
- емоційного стану (після травмівних подій, спричинених війною, дитина може уникати гучних звуків, різких інтонацій, слів, пов'язаних із війною).

Сприймання усного мовлення тісно пов'язане з емоційною сферою – діти швидше реагують на тон, темп і інтонацію, ніж на зміст.

Емоційний стан дитини значною мірою визначає якість слухання. Дослідження О. Кононко доводять, що позитивний емоційний фон сприяє глибшому і тривалішому засвоєнню почутого, тоді як негативні емоції блокують когнітивні процеси. В умовах воєнного стану та психологічної напруги сприймання усної інформації дітьми може ускладнюватися через підвищену тривожність, знижену концентрацію та потребу у відчутті безпеки. Це виявляється у нерозумінні / частковому розумінні тексту або понять, зниженні уваги, труднощах запам'ятовування, емоційних реакціях на певні слова або теми. Сучасні українські психологи зазначають, що в умовах

воєнного стану особливої ваги набуває емоційний аспект слухання: тривожність і стрес у дітей можуть знижувати якість аудіативної діяльності [7].

Слухання – це не лише когнітивний, а й соціальний процес. Уміння чути й розуміти співрозмовника формує основи соціальної адаптації дитини. У цьому контексті аудіативні вміння набувають подвійного значення: вони сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок та, водночас, формують соціально-емоційні компетентності, що дозволяють дитині розуміти свої емоції, керувати ними, ефективно взаємодіяти з іншими людьми, співпрацювати в команді та приймати зважені рішення. Учень, який уважно слухає, краще сприймає інструкції вчителя, швидше адаптується до колективу, виявляє толерантність у спілкуванні.

Увага дитини 6–7 років має обмежений обсяг і нестійкий характер, тому сприймання усного повідомлення ефективно лише за умови зовнішньої підтримки – інтонаційного виділення, візуальних опор, жестів або повторів ключових фраз.

У процесі формування аудіативних умінь варто враховувати властивості уваги дітей 6–7-річного. Увага є базовою передумовою будь-якого сприймання. Основними особливостями уваги учнів 1–2 класів є слабкість довільної та високий рівень мимовільної. Дітям цього віку важко довільно керувати своєю увагою.

Здатність утримувати увагу під час слухання усної інформації в дітей цього віку обмежена в часі (у середньому 10–15 хвилин) [4]. Вони не можуть зосереджуватись на нецікавому, незрозумілому для них, легко відволікаються, швидко стомлюються. Нестійкість уваги значно ускладнює процес слухання.

Особливості уваги дітей молодшого шкільного віку, зазначають психологи, залежать від розвитку їхньої нервової системи. Процеси збудження й гальмування в корі великих півкуль у дітей цього віку змінюються порівняно швидко. Молодші школярі дуже чутливі до зовнішніх вражень, легко звертають увагу на кожний подразник. Тому новий осередок збудження, що виник у корі головного мозку, змушує дитину відволікатися від того, на чому вона була зосереджена до цього. Слабкість гальмівних процесів у цьому віці зумовлює нестійкість уваги, мимовільне переключання її з одного предмета на інший, що спричинюється і досить розвинутим орієнтувальним рефлексом.

Найважливішими ресурсами підтримки уваги учнів є інтерес, який можна забезпечити емоційно забарвленим та чітко структурованим навчальним матеріалом; цікавими доступними текстами різних типів, стилів і жанрів; нестандартними завданнями; візуальними опорами; ігровими прийомами; чергуванням видів діяльності; інтерактивними формами організації навчальної діяльності. У цьому віці діти краще розуміють зміст повідомлення, коли воно

подане через знайомі життєві ситуації, приклади або у формі гри. Стійкість уваги залежить від доступності та посильності навчальних завдань, поставлених перед учнями, а також від уміння вчителя так організувати пізнавальну діяльність, щоб охопити й зацікавити нею всіх учнів у класі.

Пам'ять забезпечує збереження та відтворення інформації, отриманої на слух. Тому так само важливим є врахування специфічних властивостей пам'яті дітей 6–7-річного віку. У цьому віці провідним типом пам'яті є наочно-образна. Учні швидше запам'ятовують конкретні відомості, події, предмети, факти, ніж словесний матеріал. Ефективне запам'ятовування відбувається у процесі активної навчальної діяльності, коли інформація викликає інтерес і відповідає їхнім актуальним потребам.

У процесі навчання наочно-образна пам'ять молодших школярів поступово трансформується у словесно-логічну, що дозволяє дитині відтворювати не лише послідовність подій, а й смислові зв'язки між ними. Змінюється співвідношення мимовільного і довільного запам'ятовування на користь зростання ролі останнього. Перехід від образних до логічних форм пам'яті є ключовим завданням початкового навчання.

Для формування аудіативних умінь особливе значення має оперативна пам'ять: здатність утримувати інформацію під час її обробки. Практичні завдання, що передбачають слухання короткого тексту й подальше його відтворення, стимулюють розвиток цієї функції.

Уява молодших школярів багата й емоційна, але нестійка. Війна, страх, розлука з родиною або друзями можуть призвести до появи тривожних образів. Тому під час роботи з усною інформацією доцільно використовувати позитивні, мирні, стабілізуючі образи – природу, сім'ю, героїзм українців, взаємодопомогу.

Важливо брати до уваги, що сучасні молодші школярі є дітьми «комп'ютерної епохи». Особливості когнітивного розвитку

дітей «цифрового покоління» вивчалися зарубіжними і вітчизняними психологами (О. Гнатюк, Є. Верещак, Л. Кондратенко, Л. Манілова, Н. Пророк, О. Чекстере та ін.).

Їхні дослідження свідчать, що занадто раннє залучення дітей до діяльності в електронному інформаційному просторі негативно впливає на когнітивний, соціальний, емоційний, руховий та інші

Вивчення особливостей когнітивного розвитку сучасних дітей має велике значення не тільки з суто наукової точки зору, воно необхідне для перебудови методичних підходів до організації ефективного навчання [10, с. 6].

Значний обсяг готової інформації, яку отримують сучасні діти, призводить до зниження пізнавальної активності, втрати інтересу до нових знань [10, с. 14].

аспекти особистісного розвитку дитини та спричинює певні навчальні проблеми [9: 10; 11].

Розглянемо найпоширеніші з них:

– зменшення об'єму слухової пам'яті (сучасним дітям складно вивчити напам'ять вірш, сприймати на слух і запам'ятовувати інформацію, відтворювати сприйняту на слух чи прочитану інформацію);

– уповільнення розвитку децентрації (у дітей, які багато часу проводять перед екраном комп'ютера, формується надмірне зосередження уваги на собі; вони стають дратівливими й часто вдаються до агресивних дій до всього / всіх, що / хто відволікає їх від комп'ютера; вони нездатні будувати дружні стосунки з іншими людьми, налаштовані вирішувати всі непорозуміння з позиції сили);

Дослідники зазначають, що діти, які схильні до багатозадачності, відчувають проблеми з концентрацією уваги, часто відволікаються, не можуть відокремити головне від другорядного, не здатні зосередитися на виконанні однієї дії, їм складно відмовитися від звички одночасного виконання декількох завдань навіть у тих випадках, коли цього не вимагається [10, с. 48].

– значне погіршення уваги («цифровим дітям» надто складно помітити деталі, уловити важливі елементи розповіді тощо);

– кліпове (NET) мислення (учням складно послідовно і зв'язно будувати текст – пов'язувати між собою його частини. Це стосується дітей, які звикли використовувати гіпертекст, у якому думки не утворюють послідовні структури, оскільки вони зв'язані асоціативно);

– погіршення аналітико-синтетичного мислення (нездатність аналізувати й

осмислювати інформацію);

– неспроможність сприймати великі за обсягом тексти (учні звикають до коротких повідомлень, які не потребують зосередженості, концентрації уваги, відслідковування сюжетних ліній);

– багатозадачність (одночасне сприймання інформації з декількох джерел, поєднання кількох видів діяльності, потреба хоча б у якомусь супроводі основного виду діяльності, наприклад: слухання музики під час читання книжки);

– заміна розв'язання задачі перебором варіантів відповіді, потреба в наочній схематизації навчальних дій. [10, с. 45–48].

Під час війни посилилася проблема негативних наслідків надмірного залучення дітей до цифрового світу [6; 7; 8]. Вплив стресорів війни, дистанційного навчання та пов'язане з цим зменшення кола спілкування призвели до ще більшого перебування дітей у штучному світі Інтернету (спілкування в соціальних мережах, комп'ютерні ігри та ін.). На думку дослідників, домінування інтернеторієнтованої діяльності над пізнавальною,

мовленнєвою та ін. призводить до порушення системи соціальних стосунків, відриву від реального життя, до небажання вчитися і, відповідно, до соціальної дезадаптації дитини [7, с. 13–14].

Поява сучасних інформаційних технологій надзвичайно змінила ставлення школярів до навчання. В умовах цифрової трансформації суспільства спостерігається зниження внутрішньої навчальної мотивації дітей, що зумовлено легкістю доступу до готової інформації та переважанням споживацького характеру пізнавальної діяльності. Учні не хочуть витратити зусилля на засвоєння знань, оскільки відповіді на всі запитання досить просто знайти у «всесвітній павутині», а тому сприймають навчання як обтяжливу і непотрібну роботу. Однак, «виникає парадокс – щоб правильно сформулювати запит, треба уміти проводити хоча б первинний аналіз пошукових задач, а ось здатності до аналізу, життя в Інтернет-реальності якраз і не формує» [10, с. 5].

Постійне перебування у віртуальному просторі сприяє прискореному формуванню здібностей, необхідних для існування у штучно створеному світі і затримує розвиток здібностей потрібних для реального світу. У зв'язку з цим особливого значення набуває цілеспрямоване формування в молодших школярів здатності до саморегуляції психологічних процесів, що забезпечує ефективність навчально-пізнавальної діяльності. Уже на етапі початкової школи необхідно системно розвивати вміння підпорядковувати ситуативні бажання («хочу») вимогам навчальної діяльності («треба»), оскільки саме цей процес виступає основою становлення довільності як ключового новоутворення молодшого шкільного віку. Розвинена довільність визначається як провідний психологічний чинник успішного засвоєння знань і формування аудіативної діяльності, що в сукупності сприяє адаптації дитини до вимог сучасного освітнього середовища.

Отже, можемо зробити висновок про те, що молодші школярі різні за ставленням до навчання, пізнавальними і фізіологічними можливостями. З огляду на це процес оволодіння навчальною діяльністю у дітей відбувається по-різному. Сприймання усного мовлення дітьми 6–7 років є багаторівневим процесом, який ґрунтується на дозріванні слухомовленнєвих механізмів і розвитку когнітивних функцій. Його успішність визначається взаємодією фізіологічних передумов (стан слухового аналізатора, мовнорухового апарату) та психологічних чинників (увага, пам'ять, мислення, емоції).

У процесі управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності учнів 1–2 класів, що спрямована на формування аудіативних умінь, доцільно враховувати психологічні бар'єри та труднощі у процесі слухання і розуміння тексту молодшими школярами. Зокрема це такі бар'єри:

– емоційні (страх, гнів, невпевненість, поганий настрій заважають зосередитися на слуханні, блокують сприймання інформації);

– когнітивні (стереотипи, упередження – заздалегідь сформовані негативні установки щодо теми тощо, що перешкоджають об'єктивному сприйманню; недостатність знань чи досвіду ускладнює розуміння змісту);

– мотиваційні (невизначеність мети, відсутність інтересу).

Війна має багатовимірний вплив на психіку дитини: вона порушує базове відчуття безпеки, руйнує звичні соціальні зв'язки, спричиняє тривожність, порушення сну, розлади концентрації. Часто діти реагують мовчанням, відстороненістю або надмірною активністю. Такі прояви не є проявом «неуважності» чи «ледачості», а відображають внутрішню боротьбу за стабільність. Під час сприймання усної інформації це виявляється у:

– труднощах розуміння складних текстів або абстрактних понять;

– швидкому виснаженні уваги;

– емоційних реакціях на певні слова або теми;

– спотвореному запам'ятовуванню (через захисні механізми психіки).

Тому роль учителя полягає не лише у передачі знань, а й у психологічній підтримці: спокійному тембрі голосу, доброзичливому погляді, прогнозованості поведінки, щирому визнанні почуттів дитини.

Отже, щоб процес формування аудіативних умінь був ефективним для всіх учнів, треба якомога раніше й повніше вивчати та враховувати їхні індивідуальні і типові вікові особливості в усіх видах навчальної діяльності (як ситуативно, так і на тривалу перспективу).

Список використаних джерел

[1] Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді / за ред. В.Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2023.

[2] Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.

[3] Костюк Г.С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості* / за ред. Л.М. Проколієнко. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.

[4] Піроженко Т.О. Розвиток уваги молодших школярів у процесі навчальної діяльності. *Психологія і педагогіка*. 2015. № 5. С. 101–107.

[5] Пономарьова К.І. *Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник*. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020.

[6] Пророк Н.В. Інтернет: що забезпечує ефективність його впливу на психіку? *Психологія та педагогіка: сучасні методика та інновації, досвід практичного застосування: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 23–24 жовтня 2020 р.)*. Львів, 2020. С. 54–58.

[7] Пророк Н.В., Царенко Л.Г., Чекстере О.Ю. та ін. *Психологічна допомога дітям, які пережили спричинені війною травмівні події: методичні рекомендації*. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024.

[8] Пророк Н.В., Чекстере О.Ю., Гнатюк О.В. Особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. *Проблеми сучасної психології*. 2023. № 59. URL: <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/issue/view/16530/9298>

[9] Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства: монографія / Н.В. Пророк, Л.О. Кондратенко, Л.М. Манилова та ін.; за ред. Н.В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020.

[10] Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : монографія / за ред. С.А. Гончаренка, Л.О. Кондратенко. Київ–Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014.

[11] Чекстере О.Ю. *Психологічні особливості децентрації дітей, залежних від комп'ютерно-ігрової діяльності*: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2012.

1. 3. Педагогічні умови формування аудіативних умінь у процесі навчально-пізнавальної діяльності

Поняття «педагогічні умови» у сучасній педагогічній науці трактується як система взаємопов'язаних факторів, що створюють оптимальне освітнє середовище для досягнення цілей навчання й виховання.

У контексті навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів педагогічні умови – це система організаційних, психологічних, дидактичних і комунікативних чинників, які забезпечують перехід учня від пасивного слухання до активного осмислення та використання почутої інформації. Така система формується в ході взаємодії вчителя й учнів, організації мовленнєвих ситуацій, використання навчальних матеріалів, які стимулюють інтерес до слухання, і створення атмосфери співпраці.

Як зазначає О. Савченко, навчально-пізнавальна діяльність у початковій школі має бути побудована на принципі суб'єктності, тобто дитина виступає не об'єктом педагогічного впливу, а активним учасником пізнання, що самостійно осмислює, оцінює й інтерпретує інформацію [5]. Тому педагогічні умови в цій площині виступають механізмом забезпечення активності учня у процесі слухання, розуміння й оцінювання усної інформації та використання її в різних комунікативних ситуаціях. До таких умов належать:

- створення мовленнєво-комунікативного середовища – атмосфери, у якій слухання стає не пасивним процесом, а основою для пізнавальної діяльності;
- мотиваційна спрямованість аудіативної діяльності (мотивовані учні активно залучаються до процесу слухання, концентрують увагу, прагнуть зрозуміти зміст почутого);
- психологічна підтримка навчання молодших школярів у період воєнного стану;
- урахування рівня розвитку індивідуальних і вікових особливостей учнів 1–2 класів;
- дидактично обґрунтований добір змісту навчального матеріалу для аудіювання (теоретична і практична цінність, новизна, зв'язок із сучасністю, відповідність віковим особливостям молодших школярів та їхньому досвіду);
- застосування інтерактивних методів і прийомів, форм навчання, що перетворюють аудіювання на активну пізнавальну діяльність (колективна, парна, групова усна взаємодія, ігрові ситуації, рольові діалоги, моделювання життєвих ситуацій та ін.);
- використання аудіовізуальних засобів та цифрових технологій (різних джерел інформації для слухання) – різноманітність матеріалу допомагає учням звикати до різних темпів, інтонацій, голосів, що формує гнучкість слухового сприймання та вміння розуміти мовлення у реальних ситуаціях;

– забезпечення міжпредметних зв'язків у процесі формування аудіативних умінь на уроках читання.

На думку Л. Калмикової, навчально-пізнавальна діяльність молодших школярів характеризується переважанням емоційно-чуттєвого сприйняття, тому педагогічні умови мають бути зорієнтовані не лише на інтелектуальне, а й на емоційно-ціннісне ставлення до мовленнєвої діяльності [3].

Отже, педагогічні умови формування аудіативних умінь у контексті навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів – це сукупність педагогічно продуманих і методично забезпечених чинників, які створюють оптимальні передумови для розвитку здатності учнів 1–2 класів до осмисленого слухового сприймання, інтерпретації та використання усної інформації. Їх ефективність визначається тим, наскільки навчально-пізнавальна діяльність дитини має комунікативний, творчий і інтерактивний характер.

Формування аудіативних умінь у молодших школярів є цілеспрямованим процесом, що передбачає урахування системи взаємопов'язаних педагогічних чинників, які покликані забезпечити ефективність процесу формування аудіативних умінь учнів 1–2 класів на уроках читання. Це структурно-змістові, психолого-комунікативні, організаційно-методичні, мотиваційно-ціннісні чинники. Деталізуємо дію цих чинників.

До структурно-змістових чинників належать:

– добір матеріалу для слухання, який забезпечує формування очікуваних результатів навчання здобувачів освіти, індивідуальні стратегії формування аудіативних умінь учнів, активізує їхню розумову діяльність, відповідає комунікативним потребам учнів та їхнім віковим особливостям, має пізнавальну, естетичну та моральну цінність;

– систематичність подання мовленнєвого контенту, що дозволяє поступово формувати здатність сприймати тексти різної складності;

– інтеграція аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності – говорінням, читанням і письмом, що створює природний комунікативний контекст для застосування почутої інформації.

Як підкреслює О. Савченко, зміст навчання у початковій школі має базуватися на єдності знань, діяльності та емоційного досвіду дитини [5]. Це означає, що навчальний матеріал для розвитку аудіативних умінь має не лише інформувати, а й стимулювати емоційне залучення учнів, викликати інтерес і співпереживання.

Психолого-комунікативні чинники передбачають створення атмосфери довіри, взаємоповаги та співпраці між учителем і учнями. Вони сприяють формуванню позитивної мотивації до слухання та підвищенню рівня концентрації слухової уваги.

Учитель має створювати психологічно комфортне середовище, у якому дитина не боїться помилок. Позитивна емоційна атмосфера стимулює відкритість, увагу та бажання сприймати нову інформацію, що є важливою умовою формування слухових навичок. Розвиток аудіативних умінь неможливий без врахування особливостей дитячої пам'яті та емоційного стану, адже сприймання мовлення в дитини молодшого шкільного віку тісно пов'язане з її здатністю співпереживати, уявляти й емоційно реагувати.

Ефективними прийомами є використання рольових діалогів, ігрових комунікативних ситуацій, прослуховування коротких аудіотекстів із подальшим обговоренням, що дозволяє переводити слухову діяльність у площину активного мовленнєвого реагування.

Організаційно-методичні чинники формування аудіативних умінь полягають у забезпеченні поетапного розвитку аудіативних умінь. До них належать:

- варіативність форм роботи (індивідуальна, парна, групова, фронтальна);
- добір текстів для аудіювання відповідного обсягу для кожного етапу навчання, які відповідають інтересам і пізнавальним можливостям сучасних дітей (потрібно пропонувати для слухання щоразу більші за обсягом тексти, різні за типом мовлення (розповідь, опис, міркування), жанром, стилем, різні за складністю тощо);
- добір методів і прийомів навчального впливу, щоб стимулювати активне слухання та ефективне формування аудіативних умінь;
- поступове ускладнення аудіоматеріалу (від коротких оповідань до діалогів і навчальних текстів) та завдань відповідно до рівня розвитку дитини. Послідовний перехід від коротких і простих текстів до складніших (з різними темами, структурами, мовними засобами) забезпечує поступове формування вмій: від розуміння загального змісту – до виділення деталей, логічних зв'язків і підтексту;
- створення системи завдань і вправ, які пропонуватимуться до та після прослуховування;
- використання мультимедійних технологій (аудіозаписи, відеофрагменти, інтерактивні ігри), які підсилюють пізнавальну мотивацію учнів;
- активізація післяслухової діяльності (обговорення, переказ, відповіді на запитання, виконання творчих завдань після прослуховування). Залучення учнів до активної діяльності після прослуховування тексту сприяє усвідомленню його змісту, формуванню логічного мислення, мовлення та вміння інтерпретувати почуте. Дитина вчиться не лише чути, а й розуміти і пояснювати;

– використання міжпредметних зв'язків і наочності (залучення навчальних та науково-художніх текстів з інших навчальних предметів, інтеграція аудіювання з іншими видами діяльності – малюванням, музикою, рухливими іграми);

– визначенням способів та об'єктів контролю.

Мотиваційно-ціннісний чинник передбачає внутрішньої мотивації до слухання. Ця мотивація формується через:

– добір цікавого для дітей змісту (тексти для слухання з близьких життєвих ситуацій);

– створення ситуацій успіху у процесі аудіативної діяльності;

– використання елементів змагання, гри, творчого самовираження.

Таким чином, комплекс педагогічних умов формування аудіативних умінь учнів 1–2 класів включає:

– змістово-організаційне забезпечення навчання (добір матеріалів, форм, методів і прийомів навчання, інтеграція видів діяльності);

– психолого-комунікативну підтримку (створення позитивної емоційної атмосфери);

– методичне проектування стратегій навчання, орієнтованих на аудіативну діяльність;

– розвиток внутрішньої мотивації до сприймання та розуміння усної інформації.

Отже, визначений комплекс педагогічних умов і факторів створює науково обґрунтовану основу для побудови ефективної системи формування аудіативних умінь у молодших школярів. Його структурно-змістові, психолого-комунікативні, організаційно-методичні та мотиваційно-ціннісні складові взаємодіють у межах навчально-пізнавальної діяльності, забезпечуючи цілісність і керованість процесу.

Однак, сам по собі комплекс умов є лише потенціалом. Для його практичної реалізації необхідно розробити модель формування аудіативних умінь, яка окреслює цілі, принципи, змістові компоненти, логіку та послідовність дій педагога й учнів. Модель є основою педагогічної системи, що дозволяє перевести теоретично визначені умови в конкретні методичні дії та забезпечити їх ефективність у навчальному процесі початкової школи.

Запропонована модель формування аудіативних умінь учнів 1–2 класів спирається на комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований та когнітивно-розвивальний підходи, що взаємодоповнюють один одного в організації навчально-пізнавальної діяльності й мають забезпечити поступовий перехід дитини від навчальних дій під керівництвом учителя до самостійного застосування набутих умінь у мовленнєвій практиці.

Мета моделі – створення педагогічно керованого процесу, який забезпечує розвиток у молодших школярів здатності сприймати, розуміти, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію, а також ефективно застосовувати її у власному мовленні.

Основна ідея полягає в тому, що аудіативні вміння не формуються спонтанно – вони потребують системної організації навчально-пізнавальної діяльності, де слухання виступає не допоміжним, а основним видом мовленнєвої активності.

Модель передбачає функціонування чотирьох взаємопов'язаних компонентів.

1. Цільовий компонент – визначає мету, завдання та очікувані результати формування аудіативних умінь. Основна мета: розвиток комунікативної компетентності учнів через удосконалення навичок розуміння усного мовлення.

2. Змістовий компонент – охоплює добір навчального матеріалу (аудіотексти, казки, оповідання, вірші, діалоги, інструкції та ін.), який відповідає віковим особливостям сприймання дітей і має пізнавальний та виховний потенціал.

3. Процесуально-діяльнісний компонент – включає систему методів, прийомів і видів діяльності, спрямованих на слухання, розуміння, аналіз, інтерпретацію, обговорення, оцінювання почутого.

4. Результативно-корекційний компонент – забезпечує контроль і самоконтроль рівня сформованості аудіативних умінь, їх діагностику та корекцію через рефлексію й подальше вдосконалення.

На думку дослідників, ефективна модель формування аудіативних умінь повинна бути динамічною, тобто передбачати постійне оновлення методичного інструментарію та зворотний зв'язок між учителем і учнями.

Процес формування аудіативних умінь у молодших школярів реалізується поетапно.

I етап – мотиваційно-підготовчий. Мета – пробудження інтересу до слухання. Учитель створює ситуації пізнавальної зацікавленості (ігрові завдання, діалоги, казкові сюжети), формує позитивне ставлення до усного мовлення. На цьому етапі важливо забезпечити емоційний комфорт, атмосферу доброзичливості та взаємопідтримки.

II етап – когнітивно-операційний. Передбачає розвиток основних механізмів аудіювання: слухової уваги, пам'яті, смислового прогнозування, аналітико-синтетичної діяльності. Учні навчаються виділяти ключові слова, основну думку, логічні зв'язки. Використовуються методи: слухання з передбаченням, вибіркоче слухання, реконструкція почутого, співвіднесення звуку і змісту.

III етап – аналітико-інтерпретаційний. На цьому етапі формується вміння інтерпретувати зміст почутого, висловлювати власне ставлення, робити висновки. Вчитель стимулює мовленнєво-творчу активність: переказ від імені персонажа, складання власного завершення історії, обговорення моральних аспектів.

IV етап – рефлексійно-комунікативний. Мета – узагальнення й застосування аудіативних умінь у різних комунікативних ситуаціях. Учні аналізують власні досягнення, оцінюють ефективність сприймання, беруть участь у творчих діалогах, рольових іграх, обговореннях тощо. На цьому етапі відбувається перенесення сформованих умінь у реальне мовленнєве спілкування.

Модель спирається на такі принципи педагогічного проектування:

- принцип комунікативності – слухання як активна форма взаємодії;
- принцип інтеграції – поєднання аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності;
- принцип поетапності – поступове ускладнення завдань і підвищення рівня автономності учня;
- принцип емоційної насиченості – використання художнього слова, гри, інтонаційних засобів;
- принцип індивідуалізації – урахування темпу, рівня розвитку слухового сприйняття й пізнавальних інтересів кожного учня.

Запропонована модель формування аудіативних умінь учнів 1–2 класів є відкритою педагогічною системою, що дозволяє гнучко адаптувати методи й засоби відповідно до навчальної ситуації. Її практична реалізація забезпечує:

- підвищення рівня розуміння усної інформації;
- розвиток слухової уваги, пам'яті та мислення;
- формування комунікативної компетентності;
- посилення мотивації до пізнання через слухання.

Модель формування аудіативних умінь учнів 1–2 класів окреслює цілісну структуру педагогічного процесу – від мотиваційного етапу до рефлексійно-комунікативного. Проте її ефективність залежить від того, наскільки грамотно вчитель зможе реалізувати визначені педагогічні умови на практиці. Теоретична модель потребує методичного інструментарію – системи прийомів, методів, завдань і технологій, що забезпечують поетапне досягнення поставленої мети.

Список використаних джерел

[1] Вашуленко О.В. Управління розвитком аудіативних умінь в учнів 1–2 класів на уроках читання. *Особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів: методичні рекомендації* [Електронне видання]. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. С. 32–68.

URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743772/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96_%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97_2024.pdf.

[2] Гудзик І.П. *Аудіювання на уроках української мови. Навчаємося слухати і розуміти почуте*: посібник для вчителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин. Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2005. 208 с.

[3] Калмикова Л.О. Генезис сприймання і розуміння дошкільниками комунікативних одиниць рідної мови – операціональних мовленневих структур. *Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110-річчю від дня народження Г. С. Костюка* (Київ, 19–20 квітня 2010 року). Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. Т. 1. С. 101–105.

[4] Петрук О.М. Аудіативні уміння як важлива складова комунікативної компетентності учнів. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019. С. 171–172. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718287>.

[5] Савченко О.Я. *Дидактика початкової школи*. Київ : Генеза, 2019.

1. 4. Методи та прийоми управління розвитком аудіативних умінь учнів 1–2 класів на уроках читання

Ефективність формування аудіативних умінь на уроках читання значною мірою визначається безпосередньою участю вчителя в цьому процесі та методами, прийомами і формами навчання, які він застосовує для організації навчально-пізнавальної діяльності.

Саме вчитель створює умови, добирає методи та прийоми, організовує навчально-пізнавальну діяльність так, щоб учні мали можливість успішно формувати і розвивати аудіативні вміння. Вчитель виступає фасилітатором, ментором і мотиватором, який не просто передає знання, а скеровує і мотивує учня, допомагає йому здобувати знання та розвивати компетентності. Сучасний учитель створює умови для ефективного сприймання, аналізу, інтерпретування й оцінювання усної інформації та використання її в різних комунікативних ситуаціях, а також надає психологічну підтримку та допомагає учневі знайти власну освітню траєкторію.

Основні ролі та функції

Фасилітатор. Функція вчителя-фасилітатора полягає в організації навчального простору, створенні сприятливої атмосфери для навчання, організації ефективної парної / групової взаємодії та співпраці, допомозі в пошуку інформації та у спонуканні учнів до самостійного пошуку рішень. Педагог сприяє, направляє та підтримує навчально-пізнавальну діяльність учнів, допомагає самостійно досягати цілей, а не просто передає знання.

Ментор. Функція вчителя як ментора полягає у підтримці та розвитку учнів, що виходить за межі звичайної передачі знань. Ментор ділиться знаннями, життєвим досвідом, надає емоційну підтримку та допомагає учням розкрити свій потенціал, знайти оптимальну траєкторію руху у процесі навчання, розвивати вміння та мислення.

Мотиватор. Учитель-мотиватор надихає, спрямовує та спонукає учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності та досягнення високих результатів, ставлячи перед ними чіткі цілі та надаючи підтримку на шляху до їх досягнення. Педагог розкриває потенціал учнів (допомагає учням побачити та розвинути свої здібності, що сприяє їх особистісному зростанню); створює умови, щоб учням було цікаво вивчати новий матеріал, упроваджуючи інноваційні методики; використовує індивідуальний підхід, щоб учень міг самостійно опановувати знання та розвивати критичне мислення; установлює партнерську взаємодію з учнями.

Як бачимо, роль учителя в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів багатовимірна: вона охоплює організаційний, педагогічний, методичний та рефлексійний аспекти. Кожен із них відіграє особливу функцію й забезпечує цілісність процесу формування аудіативних умінь. Розуміння цих ролей допомагає усвідомити, які саме дії педагога роблять аудіювання усвідомленим, системним та результативним.

Роль учителя у формуванні аудіативних умінь можна подати як послідовну систему, яка відображає цілісність педагогічної діяльності, у якій кожний етап передбачає різні аспекти діяльності вчителя. Подана схема дає можливість побачити ролі вчителя не як окремі частини, а як єдиний неперервний процес.

Організаційна роль. Учитель добирає аудіоматеріали відповідного рівня складності; продумує структуру уроку; визначає цілі та готує технічні засоби; ураховує час, темп і логіку подачі матеріалу.



Педагогічна роль. Учитель зацікавлює учнів, налаштовує їх на слухання, стимулює увагу, використовуючи інтерактивні прийоми; формує позитивну мотивацію, пояснюючи важливість уміння слухати; допомагає подолати тривожність, пов'язану з аудіюванням. Тут ключове – емоційний комфорт та заохочення, бо від цього залежить готовність учнів активно слухати.



Методична роль. Учитель обирає відповідні методи і прийоми навчання, стратегії (глобальне, вибіркоче, детальне слухання); адаптує завдання до віку, рівня знань та індивідуальних можливостей учнів; вводить опори: візуальні підказки, словникову підтримку, прогностичні завдання; варіює форми роботи (індивідуальна, парна, групова). Це професійний інструментарій, що дозволяє навчати слухати цілеспрямовано.



Рефлексійна роль. Учитель аналізує результати уроку, виявляє помилки, недоліки, труднощі; аналізує типові помилки у сприйманні; робить висновки про ефективність застосованих методів; коригує подальше навчання відповідно до отриманих спостережень. Тут ідеться про постійне вдосконалення процесу навчання, щоб аудіативні вміння розвивалися системно.

Педагог має враховувати жанрову та змістову різноманітність текстів: казки, короткі оповідання, описові тексти, діалоги, інструкції. Аудіоматеріал

добирається за принципом «зростаючої складності» – від коротких висловлювань до текстів із розгорнутим сюжетом.

Планування уроку доцільно здійснювати з урахуванням етапів роботи з аудіотекстом. Зазвичай це такі етапи:

– мотиваційний (постановка мети слухання, актуалізація життєвого досвіду, передбачення змісту (за заголовком, ілюстрацією, запитанням), мотивація та інструктаж);

– аналітико-синтетичний (слухання й осмислення почутого);

– виконавський (аналіз, інтерпретація й оцінювання усної інформації, використання її в різних комунікативних ситуаціях – виконання завдань на основі почутого);

– рефлексійний (оцінка результатів роботи, співвіднесення почутої інформації з власним досвідом, розуміння, як вона може бути використана в майбутньому).

Такий підхід, на нашу думку, є універсальним, але може адаптуватися залежно від мети аудіювання та специфіки завдань.

Отже, процес аудіювання має відбуватися в такій послідовності.

1. Підготовка учнів до сприймання тексту є надзвичайно важливим етапом, оскільки саме вона налаштовує учнів на сприймання інформації, знімає тривожність, знижує труднощі та активізує когнітивні процеси. Мотивація (настанова) вчителя має велике значення в роботі над розвитком у молодших школярів умінь слухати-розуміти усне мовлення. Тобто слухання повинно відбуватися не заради самого процесу, а з конкретною метою. Отже, аудіюванню передуює усвідомлення й прийняття потреби в слуханні тексту. Тому радимо вчителю сформулювати комунікативне завдання, яке виражатиме мету аудіювання. Завдання має бути конкретним і лаконічним, щоб діти могли утримати його формулювання в оперативній пам'яті, передбачати участь учня в його виконанні.

2. Актуалізація попередніх знань учнів.

Учитель з'ясовує, що учні знають із теми, про яку йтиметься у тексті, допомагає актуалізувати лексику, необхідну для розуміння тексту. Це відбувається у процесі обговорення (колективно / у парах / у групах) ключових понять теми, міні-бесіди, застосування методу «Мозковий штурм» тощо.

3. Ознайомлення з ключовою лексикою.

Щоб зменшити мовленнєві труднощі, учитель складає список слів (словосполучень), які можуть завадити розумінню, і пояснює їх, за потреби залучаючи ілюстрації, демонструючи приклади вживання цих слів у реченнях та ін. Важливо: учитель не має пояснювати *надто багато* слів, щоб зберегти природність аудіювання.

4. Постановка комунікативного завдання, яке добирається з урахуванням мовленнєвого досвіду й інтересів учнів та виходячи зі змісту тексту. Учитель має чітко сформулювати його, щоб учні знали, на що саме звернути увагу. Наприклад, зрозуміти тему чи мету, визначити ставлення мовця, відповісти на кілька запитань, знайти конкретну інформацію (імена, місце, час тощо). Комунікативне завдання спонукає учнів слухати цілеспрямовано.

5. Прогнозування змісту.

Учитель може запропонувати учням передбачити зміст аудіотексту за заголовком, зображенням, темою, ключовими словами, короткою анотацією. Прогнозування знижує рівень напруги і полегшує сприйняття.

6. Процес слухання тексту.

Текст озвучує сам учитель або пропонується аудіозапис. Особливу увагу варто приділяти темпу подачі тексту. Прийнято вважати, що він повинен бути нормальним. Із цим можна погодитись, але не варто забувати, що проговорювання учнями тексту в паузах має наближатися до природного темпу мовлення. Крім того, відомо, що в багатьох учнів початкових класів темп говоріння ще низький, а тому створюється певний розрив між потребою сприймання та можливостями проговорювання. Це зумовлює певні психологічні труднощі сприймання. Щоб уникнути їх і забезпечити оптимальні умови для розуміння тексту, слід, залишивши темп проговорювання речень нормальним, дещо збільшити паузи між ними.

7. Смісловий аналіз прослуханого тексту дає можливість виявити глибину розуміння учнями твору. Аналіз прослуханого тексту можна здійснювати шляхом постановки запитань на розуміння учнями як фактологічної інформації («*Про що твір?*», «*Про кого?*», «*Хто головні герої твору?*», «*Що зробили герої?*», «*Де відбуваються події?*» та ін.), так і змісту тексту, наприклад: «*Про що найголовніше хотів сказати автор?*», «*Про що автор твору нас хоче попередити?*», «*Навіщо автор написав цей текст?*», «*Чому автор назвав свій твір саме так?*», «*Від чого автор твору нас хоче застерегти?*», «*Чого вчить цей твір?*» та ін.

Надзвичайно важливо у процесі здійснення смислового аналізу художнього твору ставити запитання дітям на розкриття його «афективно-вольового підґрунтя», наприклад: «*Як ви вважаєте, що спонукало автора написати цей твір?*», «*Який настрій був у автора, коли він писав цей твір?*», «*Як настрій автора вплинув на написання твору?*», «*Про що / про кого думав автор, коли писав цей твір?*» тощо.

Побачити, наскільки глибоко учні проникли у смисл художнього твору, допомагають мовленнєво-проблемні завдання на *сміслову компресію* (самостійно придумати заголовок до прослуханого твору; вибрати картинку, що

ілюструє основну думку твору; співвіднести зміст тексту із серією картинок, розміщених у хаотичному порядку тощо).

На розуміння тексту значним чином впливає емоційний стан дитини. Відомо, що в дітей 6–7-річного віку емоції нестійкі, тому їх необхідно підтримувати й поглиблювати у процесі читання літературних творів. Цьому сприятимуть бесіди після прослуховування тексту. Мета таких бесід – з'ясувати емоційне ставлення учнів до прочитаного. У процесі такої бесіди важливо запитати: які відчуття викликав у них художній твір; що в ньому особливо сподобалося / не сподобалося чи запам'яталося; що викликало позитивні / негативні емоції; які враження справили на них ті чи інші герої художнього твору, події, описані в тексті тощо. Проте важливо не забувати, що занадто «бурхливі» емоції можуть заважати учням у розумінні твору. Тому, на думку дослідників, треба «вести дітей від емоційного сприймання твору до осмислення його ідейного змісту» [2, с. 210].

8. Контроль прослуханого (в усній чи письмовій формі) має займати якнайменше часу й охоплювати якнайбільшу кількість школярів. Звичайно контроль прослуханого може здійснюватися у формі усних запитань до учнів, але, щоб охопити більшу кількість дітей, доцільно його здійснювати в письмовій формі. Письмовий контроль не повинен перетворюватися на письмову роботу. Це означає, що завдання мають передбачати лаконічні однозначні відповіді, у яких можна обмежитися одним словом, плюсом чи мінусом, визначенням «правильно» чи «неправильно» або вказівкою на номер правильної відповіді (вибір із кількох варіантів).

9. Підсумкова робота з прослуханим текстом, яка передбачає поглиблений аналіз змісту та деталей, вихід на власне мовлення учнів. На цьому етапі вчитель організовує роботу, що передбачає:

– поглиблений аналіз змісту (учні аналізують мотиви та дії персонажів, визначають причинно-наслідкові зв'язки, з'ясовують авторську позицію, оцінюють достовірність чи переконливість інформації, порівнюють факти або думки, згадані в тексті);

– інтерпретацію та оцінювання (учні висловлюють своє ставлення до почутого: «*Чи погоджуєтеся ви з думкою мовця?*», «*Які висновки ви зробили для себе?*», «*Як би ви вчинили на місці персонажа?*» та ін.);

– вихід на мовлення (учитель пропонує комунікативні завдання, які спонукають до говоріння: переказ тексту (детальний, вибірковий, стислий); обговорення проблеми, порушеної у тексті; рольова гра за сюжетом; створення діалогу між героями; висловлення власної думки з аргументами; творче завдання: придумати продовження історії, змінити фінал тощо).

8. Рефлексія – є завершальним етапом роботи з аудіотекстом. Вона спрямована на усвідомлення учнями власного процесу слухання, труднощів, досягнень і стратегій, які вони застосовували.

Отже, рефлексія передбачає:

– усвідомлення рівня розуміння тексту (учні оцінюють, наскільки добре вони зрозуміли загальний зміст, які деталі вдалося / не вдалося почути; які фрагменти були найскладнішими). Це може бути словесна або символічна самооцінка (наприклад, метод «Світлофор»: зелений – усе зрозуміло; жовтий – зрозуміло частково; червоний – є труднощі);

– аналіз труднощів (учні визначають: які слова, фрази, акценти чи темп мовлення ускладнили сприймання; що саме завадило повністю зрозуміти текст – невідома лексика, швидкий темп, довгі речення тощо);

– усвідомлення використаних стратегій (учні аналізують, які стратегії допомогли: робота з ключовими словами; здогад за контекстом; прогнозування змісту; опора на інтонацію мовця тощо);

– формулювання особистих висновків (учні підводять підсумки: *«Що я зрозумів / зрозуміла?»*, *«Що я можу вдосконалити?»*, *«Що виявилось складним?»*, *«Що мені допомогло?»*, *«Що було для мене корисним / цікавим?»* тощо);

– визначення подальших кроків (рефлексія передбачає постановку міні-цілей: вивчити певні слова; потренувати сприймання швидкого мовлення; звертати увагу на інтонацію; бути уважнішим / уважнішою під час слухання тощо).

Таким чином, рефлексія – це етап осмислення процесу та результатів аудіювання, спрямований на розвиток умінь самооцінювання, самоконтролю й метакогнітивних навичок. Вона допомагає учням краще розуміти, як вони слухають і як можуть удосконалити цей процес.

Управління розвитком аудіативних умінь учнів 1–2 класів на уроках читання здійснюється у процесі фронтальної (колективне слухання з подальшим обговоренням), групової / парної (виконання різних завдань після прослуховування тексту, творчих завдань, виконання проєктів тощо) та індивідуальної роботи.

Для цілеспрямованого формування й розвитку аудіативних умінь учитель використовує методи і прийоми навчання. Для учнів 1–2 класів вони мають бути максимально ігровими, візуалізованими та діяльними, адже в цьому віці переважає мимовільна увага та наочно-образне мислення.

Розглянемо сутність найпоширеніших у практиці навчання початкової школи методів навчання аудіювання, які ефективно сприяють формуванню навичок слухання, розуміння та інтерпретації усної інформації.

Комунікативний метод спрямований на формування вміння розуміти усне мовлення в реальних або наближених до реальних ситуаціях спілкування, зосереджуючись не на окремих мовних одиницях, а на змісті, намірах і комунікативній меті висловлювання. Учні слухають з конкретною комунікативною метою (отримати інформацію, відреагувати, виконати завдання). Він передбачає:

- сприймання мовлення як засобу спілкування;
- розвиток стратегій розуміння: формування вміння визначати основну думку, детальну інформацію, прогнозувати зміст та розуміти наміри мовця;
- адекватну реакцію на почуте (вербальну або невербальну);
- розвиток умінь інтерпретувати зміст з урахуванням ситуації, контексту та мовця;
- інтеграцію аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності (говорінням, читанням, письмом);
- зняття психологічного бар'єра: завдяки активній взаємодії та симуляції реальних ситуацій учень звикає до сприймання різних голосів, темпів та акцентів, що зменшує страх перед живим спілкуванням.

Отже, комунікативний метод орієнтований на функційне використання аудіювання як складника живого мовленнєвого спілкування, а не на механічне відтворення тексту.

Інформаційно-рецептивний метод передбачає організоване сприймання, розуміння, осмислення та запам'ятовування усної інформації, поданої в готовому вигляді, без активного мовленнєвого втручання з боку учнів.

Основні вектори цього методу включають:

- розвиток механізмів слухового сприймання, уваги та пам'яті, що є основою для подальшого аналізу змісту;
- розуміння загального змісту, окремих фактів;
- формування вміння виділяти головну та другорядну інформацію;
- усвідомлення логічної структури усного повідомлення / аудіотексту;
- накопичення мовного та мовленнєвого досвіду.

Отже, інформаційно-рецептивний метод спрямований на переважно пасивне сприймання мовлення з подальшим усвідомленням його змісту, що є основою для розвитку подальших аудіативних і мовленнєвих умінь.

Імітаційний метод аудіювання передбачає слухання зразка мовлення та його наслідування, тобто відтворення учнями звукових, інтонаційних і ритмічних особливостей почутого мовлення. Він передбачає:

- сприймання еталонної вимови (мовлення вчителя, диктора, аудіозапису);

– наслідування правильного вимовляння звуків, слів, словосполучень і речень;

- відпрацювання інтонації, наголосу, темпу й ритму мовлення;
- формування фонетичних і слухо-вимовних навичок;
- розвиток слухової пам'яті та мовленнєвого слуху.

Отже, імітаційний метод аудіювання спрямований на автоматизацію правильного сприймання й відтворення мовних зразків, особливо ефективний на початковому етапі навчання.

Репродуктивний метод аудіювання передбачає відтворення учнями змісту почутого аудіотексту у різних формах з опорою на зразок, інструкцію або план. Він передбачає:

- повторення слів, фраз і речень після прослуховування;
- усний переказ (повний, стислий, вибірковий);
- відтворення послідовності подій та логічної структури тексту;
- використання мовних зразків, почутих під час аудіювання;
- закріплення лексичних, граматичних і інтонаційних моделей.

Отже, репродуктивний метод аудіювання спрямований на усвідомлене відтворення інформації, сприйнятої на слух, і забезпечує перехід від рецептивного сприймання до активного мовленнєвого використання матеріалу.

Проблемно-пошуковий метод використовується з метою активізації мисленнєвої діяльності учнів у процесі аудіативної діяльності шляхом використання проблемних запитань / завдань, що потребують аналізу, пошуку, узагальнення та висновків на основі почутого. Він спрямований на:

- розвиток уміння слухати з метою розв'язання проблеми;
- формування навичок аналізу, порівняння, узагальнення інформації;
- уміння робити висновки та інтерпретувати зміст аудіотексту;
- розвиток критичного мислення;
- формування самостійності та пізнавальної активності учнів.

Отже, проблемно-пошуковий метод орієнтований на усвідомлене, цілеспрямоване аудіювання, під час якого учні не лише сприймають інформацію, а й активно працюють з нею.

Інтерактивний метод забезпечує активну взаємодію між учасниками навчання у процесі сприймання й осмислення усного мовлення, перетворюючи аудіювання на спільну комунікативну діяльність (робота в парах, групах; рольові ігри; дискусії після слухання тощо). Він забезпечує:

- розвиток уміння слухати й розуміти партнера по спілкуванню;
- формування навичок реагування на почуте (запитання, уточнення, коментар);
- інтеграцію аудіювання з говорінням, читанням і письмом;

- активізацію пізнавальної та мовленнєвої діяльності учнів;
- розвиток умінь співпраці, діалогу та парної / групової роботи.

Отже, інтерактивний метод аудіювання забезпечує ефективне формування комунікативної компетентності через взаємодію, обмін інформацією та спільне осмислення почутого.

Аудіовізуальний метод (поєднання звукової та зорової інформації) має на меті забезпечити глибше та повніше розуміння усного мовлення шляхом створення стійких асоціацій між почутим словом та наочним образом. Основні цілі методу:

- підвищення ефективності сприймання усного повідомлення, аудіотексту за допомогою візуальних підказок;

- розвиток критичного й аналітичного мислення: наочність допомагає дітям краще аналізувати вчинки героїв, виділяти головну думку та формувати власне ставлення до інформації;

- збагачення словникового запасу та культури мовлення: перегляд відеоматеріалів дозволяє засвоювати нові слова в конкретних ситуаціях, звертаючи увагу на інтонацію, темп та невербальні засоби (міміку, жести);

- інтенсифікація сприймання: одночасне залучення зорового та слухового каналів сприяє кращому запам'ятовуванню та підвищує мотивацію сприймання, концентрацію уваги, що особливо важливо для молодших школярів;

- формування емоційної чутливості: використання художніх відеофрагментів або мультфільмів підсилює емоційне сприймання матеріалу, виховуючи естетичний смак та моральні якості;

- підготовка до активної комунікації: розуміння ситуації через аудіо / відео стає стимулом для подальшого обговорення, дискусії чи творчого переказу.

Згідно з актуальними дослідженнями 2025 року, цей метод особливо ефективний для розвитку стратегій активного слухання та розуміння різних акцентів і контекстів у реальному часі. Отже, аудіовізуальний метод спрямований на інтегроване сприймання інформації через слух і зір, що сприяє кращому засвоєнню змісту усного мовлення.

Диференційований метод аудіювання передбачає організацію навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, рівня їхньої мовної підготовки, темпу засвоєння матеріалу та навчальних можливостей. Він передбачає:

- добір аудіотекстів різної складності;
- використання диференційованих завдань до одного й того самого тексту;

- надання різного ступеня опори (план, ключові слова, ілюстрації);
- урахування вимог до змісту, обсягу й рівня складності текстів для слухання, темпу подання мовленнєвого повідомлення;
- створення умов для успішного розвитку аудіативних умінь кожного учня.

Отже, диференційований метод аудіювання спрямований на індивідуалізацію навчального процесу, підвищення його ефективності та забезпечення позитивної навчальної мотивації.

Ігровий метод передбачає використання педагогічних підходів, що інтегрують елементи гри (симуляції, рольові ігри, змагання, квести) в навчальний процес для підвищення мотивації, емоційного залучення, ефективності сприймання, розвитку когнітивних навичок тощо. Зазначений метод сприяє:

- активації пізнавального інтересу: гра знімає психологічну напругу та втому, перетворюючи складний процес слухання на захопливу діяльність;
- розвитку уваги та пам'яті: ігрові завдання змушують дитину зосереджуватися на деталях усного повідомлення, щоб правильно виконати ігрову дію (наприклад, у грі «Знайди помилку» або «Хто більше запам'ятав»);
- усвідомленому сприйманню змісту: використання, наприклад, сюжетно-рольових ігор допомагає дітям глибше розуміти вчинки героїв, логіку подій та емоційний підтекст твору;
- формуванню мовленнєвої компетентності: ігри забезпечують збагачення словникового запасу, уміння логічно мислити та висловлювати власну думку за результатами почутого;
- подоланню бар'єру висловлювання: ігрові ситуації створюють природну потребу в спілкуванні, спонукаючи учнів до переказу або обговорення тексту;
- розвитку фонематичного слуху: спеціальні дидактичні ігри допомагають краще розрізняти звуки, інтонаційні відтінки та ритміку рідної мови.

Метод формувального оцінювання аудіативної діяльності молодших школярів передбачає неперервне відстеження прогресу, труднощів учня для корегування освітнього процесу, а не просто фіксацію кінцевого результату. Основні складові цього методу в початковій школі:

- відстеження динаміки поступу: учитель фокусується на тому, як дитина розвиває вміння слухати та розуміти, визначаючи її індивідуальні освітні потреби;
- використання вербальних оцінок;

– активна роль учня (самооцінювання): метод передбачає залучення дітей до оцінки власної діяльності («Що я почув?», «Що було складно?»), що сприяє усвідомленню відповідальності за навчання;

– якісні показники: оцінюється не кількість помилок, а процес;

– постійний зворотний зв'язок: педагог надає рекомендації, які мотивують і надихають дитину на подальші успіхи, замість традиційного «виправлення помилок»;

– спостереження та інструментарій: для визначення рівня сформованості аудіативних умінь учнів 1–2 класів доцільно використовувати педагогічне спостереження (систематичне фіксування поведінкових реакцій учнів під час слухання (уважність, реакція на інтонацію, готовність відповідати), ведення карти педагогічних спостережень та ін.); тестові завдання (передбачають прослуховування коротких текстів з подальшими завданнями: установлення послідовності подій; вибір правильної відповіді; добір заголовка до почутого; пояснення значення слова або фрази в контексті та ін. Тестування дає змогу кількісно визначити рівень розуміння); індивідуальні бесіди (дають можливість виявити глибину розуміння почутого, труднощі у сприйманні). Аналіз результатів має використовуватися для корекції індивідуальних траєкторій розвитку кожної дитини, що узгоджується з гуманістичною парадигмою сучасної освіти;

– концентрація на групах результатів: замість дрібних показників, оцінювання спрямоване на узагальнені групи вмінь (наприклад, «сприймає усну інформацію»), що дає цілісну картину прогресу.

Для формування і розвитку аудіативних умінь учнів 1–2 класів доцільно використовувати **сучасні прийоми**, які можна згрупувати за етапами роботи з аудіотекстом. Наведемо приклади таких прийомів.

На **етапі підготовки до слухання** тексту доцільно застосовувати такі прийоми:

– «Гачок» (або «хук», від англ. *hook*) – це прийом, що захоплює увагу читача / слухача на перших секундах, створюючи інтригу, обіцяючи цінність або ставлячи несподіване запитання, щоб змусити учня продовжити читати текст чи слухати далі, і він може бути різним – від цікавого факту до емоційного заклику. Суть прийому: початок тексту, який миттєво «чіпляє» аудиторію, змушуючи її захотіти дізнатися більше. Наприклад, несподіване запитання, коротка інтригуюча історія та ін. Мета – зацікавити аудиторію;

– обговорення теми тексту, обмін досвідом з теми з метою активізації фонових знань учнів та створення основи для сприймання інформації;

– прогнозування змісту тексту за заголовком, ілюстраціями, ключовими словами або першим реченням. Цей прийом розвиває вміння будувати гіпотези

щодо того, що буде сказано далі. Мета – створення очікувань, підвищення інтриги, ознайомлення з важливою лексикою в контексті та підготовка до сприймання сюжету;

– опрацювання нової, складної лексики, фраз, власних назв, які можуть ускладнити розуміння тексту. Мета – пояснення слів, без яких розуміння основного змісту буде складним / неможливим;

– «Мозковий штурм» – використовується для активізації словникового запасу та ідей, пов'язаних із темою тексту;

– «Асоціативний кущ» / «Карта пам'яті» аналогічні до «Мозкового штурму», але візуально структурують ідеї навколо основної теми. Мета – візуалізувати зв'язки між поняттями, активувати асоціативне мислення, уяву, збагатити словниковий запас учнів;

– «Тизер» (від англ. «teaser» – дражнилка) – коротке, інтригуюче повідомлення (текст, зображення або відео), яке дає лише частину інформації про майбутній текст, не розкриваючи всіх деталей, щоб викликати в учнів цікавість і бажання дізнатися більше;

– постановка конкретної мети / завдання перед слуханням (що саме учні мають зробити під час першого прослуховування: знайдіть факти, визначити персонажів твору тощо). Мета – надати процесу слухання сенсу та конкретної мети, що підвищує концентрацію уваги та ін.

Під час прослуховування тексту доцільно використовувати прийоми, які допомагають утримувати увагу учнів та виокремлювати потрібну інформацію. Основними прийомами на цьому етапі є:

– слухання з паузами (учитель перериває слухання тексту для уточнення, аналізу чи міні-бесіди);

– перевірка передбачень – підтвердження чи спростування здогадок, зроблених до слухання тексту;

– візуальна підтримка, щоб допомогти учням краще зрозуміти контекст та зміст почутого;

– фізичне реагування, коли учень демонструє розуміння почутого через рух (виконання певних рухів або жестів у момент згадування конкретних персонажів чи дій у тексті; гра «Виконай команду» – учитель дає інструкції: «Встаньте», «Підніміть ліву руку» та ін., а діти виконують);

– імітація вимови, інтонації, ритму слідом за диктором з метою розвитку дикції, виразності мовлення;

– сигнальні картки (наприклад, «так / ні» або кольорових фішок) для швидкої реакції на певні слова, факти чи помилки, навмисно допущені вчителем під час читання;

- вибір малюнків (учні обирають ілюстрації або розставляють їх у хронологічній послідовності, що відповідає подіям у тексті);
- визначення ключових слів і фраз;
- фіксування ключової інформації (імена героїв, дії);
- маркування або заповнення пропусків: учні вставляють пропущені слова, цифри або дати в заздалегідь підготовлений текст під час його звучання та ін.

На етапі після слухання тексту пропонуємо використовувати такі прийоми:

- контроль розуміння (відповіді на запитання за змістом прослуханого тексту; різноманітні вправи на перевірку розуміння: тести з варіантами відповідей, заповнення пропусків, співвіднесення інформації, визначення правдивості / неправдивості тверджень, установлення правильної послідовності подій та ін.);
- дискусія або обговорення, висловлення власного ставлення до проблеми, порушеної в тексті. Це дає можливість учням застосувати отриману інформацію та відчути її практичну цінність;
- творчі завдання: переказ тексту, складання плану, продовження історії, заміна кінцівки, розігрування діалогу на основі змісту та ін.

Методи і прийоми для формування аудіативних умінь учнів 1–2 класу добираються з урахуванням їхнього віку, рівня мовної підготовки та мети уроку.

Формування й розвиток аудіативних умінь потребує системної організації, методичного різноманіття та чіткої етапності роботи. Оптимальне поєднання запропонованих методів і прийомів дозволяє формувати в учнів не лише здатність слухати й розуміти текст, а й критично оцінювати інформацію, інтерпретувати її, творчо застосовувати отримані знання.

Список використаних джерел

[1] Вашуленко О.В. Управління розвитком аудіативних умінь в учнів 1–2 класів на уроках читання. *Особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів: методичні рекомендації* [Електронне видання]. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. С. 32–68.

URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743772/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96_%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97_2024.pdf.

[2] Харченко Н.В. Психолінгвістичні підходи щодо розвитку в дошкільників операцій і дій аудіювання художніх творів. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 207–213. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_10_49.

1. 5. Дидактичні вимоги до змісту, обсягу й рівня складності навчального матеріалу для розвитку аудіативних умінь

Аудіативна діяльність є однією з найскладніших для молодших школярів, оскільки потребує одночасного функціонування багатьох психічних процесів. Через це низка об'єктивних вікових і когнітивних чинників може суттєво ускладнювати повноцінне розуміння усної інформації. У молодших школярів аудіювання супроводжується об'єктивними труднощами, які безпосередньо впливають на якість розуміння почутого й визначають специфіку навчальної роботи. Тому насамперед важливо усвідомити, з якими саме труднощами стикаються діти 6–7 років під час аудіювання.

Обмежений обсяг
слухової пам'яті

Діти цього віку здатні утримувати в пам'яті невеликий обсяг інформації. Якщо текст містить багато подій, персонажів, нових понять або деталей, учням важко їх запам'ятати, усвідомити, установити послідовність подій тощо.

У дітей 6–7-річного віку ще формується вміння керувати увагою. Вони легко відволікаються на зовнішні подразники або власні думки. Навіть короткі тексти можуть залишитися частково незрозумілими, якщо дитина «випала» з процесу слухання хоча б на кілька секунд. Тривале прослуховування без пауз погіршує розуміння.

Нестійкість
довільної уваги

Труднощі зі
сприйманням
нової лексики

Словниковий запас дітей швидко поповнюється, але досі є обмеженим. Незнайомі слова, абстрактні поняття, слова, ужиті в переносному значенні, багатозначні слова, близькі за звучанням, можуть стати перешкодою для сприймання змісту тексту. Через нерозуміння окремих

слів дитина інколи не розуміє й цілі фрагменти тексту.

Довгі речення, складнопідрядні конструкції та мовні звороти з частими вставними словами викликають труднощі у сприйманні. Діти цього віку потребують чітких, коротких і структурно прозорих висловлювань, аби утримувати смислову лінію.

Складність
граматичних
конструкцій

Недостатньо
сформовані
навички
виокремлення
головного

Молодші школярі часто звертають увагу на яскраві, емоційні деталі (ім'я героя, кумедні епізоди), але не завжди можуть визначити основну думку тексту чи його логічні зв'язки. Недостатньо сформоване логічне мислення ускладнює виділення ключових подій тексту та узагальнення його змісту.

Надто швидкий або монотонний темп читання заважає сприйманню усного мовлення: діти не встигають уловити зміст або швидко втомлюються. Дикція, гучність, мелодика та ритміка звукових сигналів, виразність та якість вимови окремих звуків чи слів, використання пауз відіграють важливу роль у забезпеченні усвідомленого сприймання тексту. Як правило, монологічне сюжетно-фабульне мовлення розуміти легше, ніж діалог, де зміст нерідко уточнюється натяками, інтонацією, специфічними мовними засобами тощо.

Залежність розуміння від темпу та характеру мовлення

Емоційно-психологічні фактори

Перевтома, хвилювання, невпевненість, шум, погана дикція читця або навіть різкі інтонації можуть суттєво знизити здатність дитини концентруватися на слуханні та ускладнюють сприймання усного повідомлення. Емоційний стан молодшого школяра безпосередньо впливає на глибину розуміння тексту.

У воєнний час дитина може бути «насторожена», реагувати на найменший шум або фразу. Тому аудіювання має починатися з емоційного розігріву: короткого привітання, позитивної історії тощо. Це створює базу для ефективного сприймання. Учитель повинен уникати надлишкової інформації про війну, навіть у патріотичному контексті, якщо дитина демонструє втому або напруження. Позитивне, життєствердне мовлення – запорука стабілізації емоційного стану.

Важливо, що діти цього віку більш чутливі до інтонаційних характеристик мовлення – темпу, ритму, тембру, пауз, ніж до лексичних нюансів. Тому інтонаційна виразність мовця має значний вплив на якість слухового сприймання, створення позитивного емоційного клімату, що стимулює довірливу увагу.

Отже, сприймання й розуміння усного мовлення безпосередньо залежить від низки факторів, які визначає мовний матеріал, режим аудіювання та труднощі, спричинені умовами сприймання. А саме:

1. Тривалість звучання аудіотексту. Тривалість звучання визначається обсягом тексту. Обсяг тексту – обов'язковий нормативний параметр аудіювання для кожного етапу навчання. Цей вимір обсягу тексту зручний для планування уроку, для правильного розподілу часу на різні види мовленнєвої діяльності.

Спостереження показують, що тексти великого обсягу погано сприймаються слухачами. Сприймається лише початок тексту, далі через мовленнєву втому слухача розуміння погіршується й інформація втрачається. Чим довший текст, тим важче виділити в ньому основне й утримати його в

пам'яті. Навчання аудіювання починається з невеликих за обсягом текстів, які поступово збільшуються.

2. Наявність у тексті нових / незнайомих слів. Здебільшого для аудіювання пропонують доступні матеріали. Велика кількість нових слів може утруднити розуміння змісту. Почавши з текстів, які не містять незнайомих слів, учитель має поступово включати такі, у яких трапляються окремі незнайомі слова.

3. Спосіб представлення тексту. Аудіювання різних джерел інформації створює специфічні труднощі для сприймання молодшими школярами. Зазвичай текст подається з голосу вчителя (у супроводі жестів і міміки або без них), а також у звукозаписі (з поясненнями або без них). Найлегшим для сприймання є текст, прочитаний учителем, а найважчим – аудіозапис без попередніх пояснень.

4. Темп мовленнєвого повідомлення, який визначає швидкість і точність розуміння на слух, а також ефективність запам'ятовування. Темп мовлення має бути помірним (середній темп, збалансований між повільним і швидким). Він вважається оптимальним для сприймання усного повідомлення. Якщо темп мовлення уповільнювати, то це змінює інтонацію фрази, порушує словесний і логічний наголос у реченнях, заважає швидкості реакції та суттєво послаблює увагу, важливу для сприймання та розуміння мовлення. Однак зауважимо, що зміна темпу мовлення (наприклад, уповільнення для акцентування) допомагає утримувати увагу слухачів. Для того, щоб темп мовлення не став перешкодою у процесі сприймання і розуміння тексту, особливо на початковому ступені навчання, швидкість пред'явлення аудіотексту в окремих випадках може уповільнюватися за рахунок збільшення тривалості пауз між смисловими частинами. Цей методичний прийом покращує ймовірне прогнозування, допомагає заповнити прогалини в розумінні на основі загального смислу сприйнятого повідомлення.

5. Наявність чи відсутність зорових опор. Зорові опори уточнюють зміст почутого. Тому інколи аудіювання супроводжується показом ілюстрацій до тексту, відеоматеріалів тощо. За умови використання зорових опор розуміння тексту значно полегшується.

6. Одноразовість чи багаторазовість презентації. Неодноразове повторення тексту дає можливість учням адаптуватися до мовного матеріалу й голосу, а це полегшує сприймання тексту. Проте більше двох разів один текст слухати недоцільно. Нерозуміння його може свідчити про невдалий вибір тексту – надто складний для певного класу [3, с. 87–88].

На думку С. Дубовик, зловживати багаторазовим прослуховуванням не варто: якщо під час аудіювання формується вміння розуміти мовлення з

першого пред'явлення, то багаторазовість прослуховування суперечить кінцевій меті, і остання взагалі може не реалізуватися [2].

Текст слід читати один раз у звичайному темпі, між абзацами робити маленькі паузи, доречно виділяти логічним наголосом важливі для розуміння слова й вислови, не слід переривати читання зверненнями до учнів, коментарями щодо тексту. Якщо вчитель помічає, що увага дітей була недостатньо зосереджена, виникла складність сприйняття тексту, можна його прочитати ще раз.

Усі ці труднощі визначають специфіку роботи з аудіативними матеріалами в початковій школі. Урахування вікових можливостей і когнітивних обмежень дітей 6–7 років, факторів, які ускладнюють процес аудіювання, є необхідною умовою для ефективного розвитку їхніх аудіативних умінь. Саме тому виникає потреба у чіткому формулюванні **дидактичних вимог до змісту, обсягу та рівня складності навчальних текстів**, які забезпечать доступність, методичну доцільність і поступовість у формуванні навичок розуміння усного мовлення.

Дидактичні вимоги до змісту навчального матеріалу

Аудіативний матеріал для учнів 1–2 класів має бути спеціально відібраний та структурований так, щоб забезпечити ефективний розвиток слухового сприймання, розуміння та формування умінь аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях. Добір матеріалу здійснюється з урахуванням ключових принципів: відповідність віковим та психологічним особливостям, комунікативна спрямованість та емоційна виразність. Розглянемо кожен аспект детальніше.

Зміст аудіативного матеріалу має повністю відповідати пізнавальним, емоційним та соціальним характеристикам дітей молодшого шкільного віку. Учні 1–2 класів ще не здатні опрацьовувати великі обсяги інформації одночасно, тому тексти для слухання мають бути: короткими, структурованими, мати чітку сюжетну лінію та логічну послідовність подій; знайому лексику та граматичні конструкції, що відповідають словниковому запасу дітей цього віку.

Матеріал має бути близьким до життєвого досвіду школярів та відображати соціальні та моральні аспекти:

- життєвий досвід: сім'я, школа, природа, дружба;
- соціальні ситуації: взаємодія з однолітками, співпраця, рольові ігри;

– морально-етичні цінності: толерантність, співпереживання, відповідальність та ін.

Такі сюжети легко впізнаються. Це підвищує мотивацію до слухання, емоційне включення, що сприяє кращому засвоєнню інформації.

Крім того, матеріал має враховувати психологічні особливості уваги та пам'яті: діти краще запам'ятовують інформацію, коли вона подана послідовно, логічно, з наочними опорами або повторюваними елементами. Важливо, щоб текст мав чітку структуру: вступ, основна частина, кінцівка, з однією головною подією або сюжетом. Ускладнення матеріалу слід здійснювати поступово, додаючи нових персонажів, короткі сюжетні лінії або прості діалоги.

Текст для слухання має містити етичні й моральні смисли, допомагаючи формувати позитивні риси характеру: доброзичливість, відповідальність, чесність, толерантність, співчуття та ін. Наприклад, текст про допомогу товаришеві у скрутній ситуації або про дбайливе ставлення до природи сприяє розвитку соціальних і моральних компетенцій.

Водночас слід уникати надмірно дидактичних або повчальних текстів. Тексти, які прямо нав'язують мораль, часто знижують інтерес учнів і перетворюють аудіювання на нудне завдання. Ефективні матеріали передають цінності через сюжет та поведінку персонажів, дозволяючи дітям робити власні висновки й моделювати поведінку. Наприклад, замість твердження «Треба завжди допомагати друзям», можна подати ситуацію: «Софійка побачила, що її друг упав і не може піднятися. Вона підійшла і допомогла йому». Діти самі роблять висновок про правильну поведінку, що стимулює мислення та моральне оцінювання.

Ефективним вважається такий текст для сприймання на слух, який моделює реальні ситуації спілкування. Для розвитку слухового сприймання і мовленнєвої компетентності важливо, щоб тексти відображали живу мову: прохання, пояснення, короткі інструкції, опис дій, поради тощо.

Автентичність мовлення забезпечує правильне сприймання природного темпу, інтонації та ритму. Важливо уникати штучних, застарілих або надто ускладнених формулювань, які не зустрічаються у щоденному спілкуванні, оскільки це створює додаткове навантаження на слух і пам'ять.

Емоційний компонент тексту безпосередньо впливає на увагу, запам'ятовування та мотивацію. Тексти повинні мати чітку інтонаційну виразність, можливості для емоційного включення, яскраві образи та образність мови.

Використання казкових, пригодницьких, гумористичних елементів сприяє більш активному сприйманню та утриманню уваги. Наприклад, невелика

казкова історія про тварину, яка потрапила у пригоди, допомагає дітям не тільки слухати, а й фантазувати, прогнозувати події, аналізувати дії персонажів.

Емоційна насиченість також допомагає формувати правильну інтонаційну реакцію – діти вчаться розпізнавати радість, здивування, тривогу або сум через голосові та інтонаційні сигнали.

Мовне оформлення тексту має бути зрозумілим і відповідати рівню розвитку мовленнєвих умінь учнів. Лексика повинна бути знайомою або легко зрозумілою з контексту, з мінімальною кількістю нових слів. Якщо вводяться нові слова, їх слід пояснювати, ідеально – через приклади, демонстрацію або наочні засоби.

Синтаксичні конструкції мають бути простими, щоб діти легко сприймали смисл речень. Ускладнення речень допустиме, але поступове: спочатку короткі речення, потім – прості складнопідрядні конструкції, які повторюють логіку реальних висловлювань. Це забезпечує послідовне формування аудіативних умінь без когнітивного перевантаження.

Дидактичні вимоги до обсягу навчального матеріалу

Текст для слухання має бути:

- доступним (ураховувати вікові особливості у сприйманні та розумінні учнів);
- цікавим (це гарантує уважне сприймання);
- новим; оптимально організованим із погляду мовної структури (рекомендована кількість нових чи незнайомих слів у тексті – 3 %; оптимальна довжина речень – 7 слів, але не більше 10; доцільна граматична будова речень);
- естетично репрезентованим, тобто відповідати параметрам культури усного мовлення.

Для того щоб не викликати інформаційного перевантаження дітей, обсяг тексту має відповідати їхнім віковим і психологічним можливостям.

Для учнів 1 класу рекомендований обсяг:

• **художні тексти** (казка, оповідання, вірш): I семестр – 40–70 слів (тривалість звучання 1 хвилина); II семестр – 70–100 слів (тривалість звучання 1–2 хвилини). Це короткі оповідання, що описують одну подію або невелику серію подій, з максимально зрозумілими сюжетними зв'язками. Наприклад, казкові або пригодницькі сюжети, прості діалоги між дітьми або тваринами.

• **навчальні, науково-художні тексти:** до 60 слів. Тут мається на увазі опис конкретних фактів або явищ: зміни погоди, характеристики тварин, процеси у природі. Для кращого сприймання інформація подається короткими реченнями з чітким структурованим порядком.

Для 2 класу обсяг текстів рекомендовано поступово збільшувати:

- **художні тексти:** I семестр – 80–120 слів (тривалість звучання 1–2 хвилини); II семестр – 120–200 слів (тривалість звучання 2–3 хвилини). Можливе використання невеликих сюжетних ліній або простих діалогів між персонажами, що дозволяє тренувати розуміння послідовності подій та причинно-наслідкових зв'язків.

- **навчальні, науково-художні тексти:** до 150 слів. Важливо, щоб такі тексти були логічно структуровані й мали зрозумілий поділ на смислові блоки.

Нормування обсягу дозволяє уникнути інформаційного перевантаження та формує у школярів відчуття послідовності й логіки в тексті.

Щоб забезпечити ефективне сприймання, будь-який текст для аудіювання доцільно поділяти на 3–5 ключових подій або фактів. Кожен блок має містити одне або два ключових речення, які передають основну ідею події.

Наприклад, у тексті про прогулянку в лісі:

- 1) Діти прийшли до лісу.
- 2) Вони побачили високі дерева та сліди тварин.
- 3) Учні слухали шелест листя та постукування дятла.
- 4) Вони намагалися визначити, які звуки створюють тварини, а які – природа.

Таке розділення на блоки дозволяє дитині легше орієнтуватися в тексті, утримувати увагу на ключовому змісті та запам'ятовувати інформацію. Перенасичення тексту деталями призводить до перевантаження пам'яті і зниження ефективності сприймання.

Текст для слухання має бути ритмічно організованим: кожен інформаційний блок подається з чіткими межами та паузами для осмислення.

Паузи після ключових речень дають змогу дітям запам'ятати подію або факт, сформувані уявлення про сюжет і підготуватися до наступного фрагмента. У текстах для 1 класу паузи можуть бути короткими (2–3 секунди), тоді як у 2 класі тривалість пауз може збільшуватися до 5–7 секунд, особливо після складніших описів або навчально-інформаційних блоків. Ритмічне подання також включає зміну інтонації, темпу та мелодики мовлення, що дозволяє утримувати увагу і робить текст більш виразним і легким для розуміння.

Аудіативна витривалість учнів формується поступово. Тривалість слухання та обсяг тексту повинні збільшуватися відповідно до розвитку аудіативних умінь і навичок. Це формує навички аудіативної витривалості, покращує концентрацію уваги і здатність утримувати інформацію в пам'яті протягом тривалого часу.

Дидактичні вимоги до рівня складності навчального матеріалу

Матеріал повинен поступово ускладнюватися за: лексичним складом; довжиною речень; різноманітністю граматичних форм; використанням діалогічних та монологічних форм.

Також має зростати складність текстів для аудіювання за кількома напрямками:

– від простих послідовних подій → до сюжетів із розгалуженою структурою (у першому класі учні працюють переважно з текстами, у яких події подаються лінійно й у прямій часовій послідовності. На наступному етапі навчання у 2 класі вводяться матеріали з більш розгалуженим сюжетом, де події можуть розгортатися паралельно, містити другорядні лінії чи додаткові деталі. Це стимулює розвиток уміння утримувати в пам'яті кілька смислових елементів одночасно);

– від простих причиново-наслідкових зв'язків → до складніших, де подія має кілька причин і наслідків (у 1 класі учні засвоюють елементарні логічні зв'язки типу «причина → наслідок». У 2 класі завдання ускладнюються: діти працюють із ситуаціями, у яких одна подія може мати кілька причин або призводити до кількох наслідків. Це формує здатність аналізувати більш комплексні причинно-наслідкові схеми);

– від буквального розуміння → до елементарної інтерпретації змісту (буквальне розуміння домінує на початковому етапі: учні відповідають на запитання, безпосередньо пов'язані з фактичним змістом. У 2 класі вводяться завдання на елементарну інтерпретацію – визначення настрою персонажів, мотивів дій, прихованих смислів. Таким чином формується основа для подальшого розвитку аналітичних умінь).

Таке поступове зростання складності забезпечує розвиток слухового сприймання, логічного мислення та навичок базового аналізу тексту.

Для розвитку слухової чутливості важливо використовувати матеріал із різноманітними інтонаційними моделями, зокрема питаннями, спонуканнями, протиставленнями.

Отже, ефективне формування аудіативних умінь в учнів 1–2 класів можливе лише за умови цілеспрямованого й науково обґрунтованого добору навчального матеріалу. Аналіз вікових особливостей учнів 6–7 років та характерних труднощів, що виникають під час сприймання усного мовлення, показує, що аудіювання є складним процесом, який потребує врахування як когнітивних можливостей дитини, так і специфіки її емоційного та мовленнєвого розвитку. Саме ці чинники визначають зміст, обсяг і рівень складності текстів, що пропонуються для слухання.

Дидактичні вимоги, сформульовані на основі цих особливостей, виступають методичним орієнтиром для педагогів: вони забезпечують доступність матеріалу, поступове ускладнення завдань, логічність і структурованість подачі. Відповідність текстів для слухання цим вимогам створює умови для усвідомленого та цілісного сприймання усної інформації, сприяє формуванню в учнів навичок аналізу, узагальнення та відтворення почутого. Збалансоване поєднання доступності змісту й розвитку мисленнєвих операцій робить процес аудіювання не лише можливим, а й ефективним та мотивувальним для дітей.

Таким чином, дидактично виважений добір матеріалу є ключовою передумовою успішного оволодіння аудіативними вміннями, що, у свою чергу, забезпечує розвиток комунікативної компетентності та створює міцне підґрунтя для подальшого мовленнєвого й навчального поступу молодших школярів.

Список використаних джерел

[1] Вашуленко О.В. Управління розвитком аудіативних умінь в учнів 1–2 класів на уроках читання. *Особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів: методичні рекомендації* [Електронне видання]. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. С. 32–68.

URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743772/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96_%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97_2024.pdf.

[2] Дубовик С. Аудіювання на уроках української мови. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 48–51.

[3] Проценко Н.В. Основні труднощі навчання аудіювання. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. 2012. Вип. 29(1). С. 87–89. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu_fil_2012_29\(1\)_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu_fil_2012_29(1)_26).

1. 6. Вправи й завдання для формування навичок слухання, розуміння й інтерпретації почутої інформації

У початковій школі робота над формуванням аудіативних умінь молодших школярів розпочинається з 1 класу на уроках навчання грамоти й має стати невід'ємною частиною кожного уроку, адже вона розвиває в учнів увагу, здатність зосереджено слухати, повноцінно розуміти, запам'ятовувати почуте тощо.

Основними напрямками цієї роботи в 1 класі є розвиток мовленнєвого слуху, пам'яті, уваги й умінь розуміти почуте.

Розвиток мовленнєвого слуху передбачає формування вмінь вирізняти в суцільному звуковому потоці окремі елементи (звуки, склади, слова, словосполучення, виявляти серед них тих, які є «зайвими», чи тих, які відповідають / не відповідають зазначеним критеріям, окремі речення), ідентифікувати їх, адекватно сприймати інтонаційні характеристики мовлення.

Передбачається також робота над сприйманням на слух невеликих текстів букварного типу, що належать до художнього та розмовного стилів (казка, розповідь, вірш). Зазначимо, якщо на початку навчального року ця робота може здійснюватися після кількох прослуховувань, то в кінці – після одного-двох.

Розуміння сприйнятого на слух матеріалу значною мірою залежить від того, чи чує, чи усвідомлює слухач значення окремих слів, сполучень слів, речень, чи розуміє фактичний зміст прослуханого тексту.

Отже, у 1 класі формування аудіативних умінь розпочинається на різних мовних одиницях, починаючи зі звуків. На цьому етапі доцільно пропонувати такі типи завдань:

- розрізнення голосних і приголосних звуків; твердих і м'яких приголосних;
- послідовне правильне відтворення в почутому слові всіх звуків;
- визначити позицію певного звука в почутому слові (на початку, в кінці, і середині);
- визначити кількість складів у почутому слові;
- розпізнати на слух односкладове або двоскладове слово;
- розпізнати слово з наголосом на певному складі
- розпізнати неправильно наголошене слово та ін.

Наступний етап передбачає вправляння першокласників у запам'ятовуванні прослуханих слів, словосполучень, речень, невеликих за обсягом текстів. З цією метою варто пропонувати такі завдання:

- назвати кількість вимовлених учителем слів;
- назвати слово, яке прозвучало двічі;
- послухати кілька відомих слів і відтворити їх у тій самій або довільній послідовності;
- із прослуханого ряду слів вибрати назви визначених учителем речей (навчального приладдя, одягу тощо);
- вилучити зайве слово з тематичної групи;
- вибрати із запропонованого ряду слова певної тематичної групи;
- поділити прослухані слова на тематичні групи;
- визначити кількість слів у сприйнятому на слух реченні;
- розпізнати завершене і незавершене речення і т. ін.
- визначити кількість речень у сприйнятому на слух тексті;
- визначити слово, яким відрізняються два речення (*Тигр грізно загарчав. Пес грізно загарчав. Біля нірки сидить мишка. Біля нірки спить мишка.*);
- вибрати речення, яке відповідає малюнку;
- розпізнати речення, різні за метою висловлювання;
- розпізнати в реченні певні частини змісту (*Послухайте речення. Чи сказано в ньому про місце (час) події?*);
- розпізнати предмет за його описом;
- розпізнати уривок із казки;
- визначити кількість речень у невеликому тексті;
- вибрати серед малюнків ілюстрації до тексту;
- назвати дійових осіб тексту;
- відтворити текст чи його частину;
- дати відповіді на запитання за змістом прослуханого тексту;
- порівняти текст й ілюстрацію до нього та знайти різницю між ними та ін.

Формування й розвиток аудіативних умінь учнів 2 класу здійснюється на матеріалі елементів мовного потоку (звуків, складів, слів, словосполучень, окремих речень), текстів. З цією метою пропонуємо завдання, що передбачають:

- визначення кількості звуків, складів у почутому слові;
- розпізнавання на слух слів з наголосом на першому, другому чи третьому складі;
- розрізнення значення окремих слів залежно від зміни наголосу;
- установлення відповідності між почутими словами і поданими предметами чи малюнками;
- поділ сприйнятих на слух слів на групи за певною ознакою;
- виявлення «зайвого» слова в певній тематичній групі;

- розподіл почутих слів за певною ознакою;
- назвати слово за тлумаченням його лексичного значення;
- визначення кількості почутих словосполучень;
- визначення словосполучення, вимовленого двічі;
- розпізнавання словосполучення, яке побудовано правильно;
- вибір словосполучення, яке відповідає малюнку;
- розпізнавання словосполучення, у якому говориться про місце події, час події, певну ознаку предмета тощо;
- визначення кількості слів у сприйнятому на слух реченні;
- розпізнавання речень за метою висловлювання: розповідні, питальні, спонукальні;
- розрізняти за інтонацією окличні й неокличні речення;
- вирізняти в реченнях окремі слова;
- визначення кількості речень у почутому невеликому тексті та ін.

Зауважимо, що сьогодні вміння слухати й чути є універсальним умінням і має зараз особливе значення, адже сучасні діти великий обсяг інформації сприймають зі слуху: текст, інструкція, запитання, завдання, групова й колективна робота, розмова по телефону, перегляд ТБ та ін. Тому треба розвивати в учнів здатність слухати й чути, реагувати на незнайомі слова, розрізняти в почутому відоме й невідоме; принагідно слід привертати їхню увагу до того, що за інтонацією, темпом, силою голосу можна здогадатися про мету спілкування й настрої мовця.

Для формування умінь аналізувати та інтерпретувати сприйняті на слух тексти радимо використовувати різні жанри художніх текстів (казки, оповідання, вірші), а також науково-популярні, навчальні та медіатексти. У процесі дослідження текстів різних жанрів і видів варто проводити роботу, що сприяє розвитку в учнів мовленнєвих, когнітивних, емоційних та інших операцій і дій. З цією метою пропонуємо другокласникам запитання й завдання, які передбачають:

- запам'ятовування персонажів тексту;
- запам'ятовування елементів фактичного змісту (*Хто? Що? Де? Коли?*);
- відтворення основного змісту;
- відповіді на запитання за змістом прослуханого;
- постановку запитань до прослуханого тексту;
- визначення теми тексту його головної думки (з допомогою вчителя);
- визначення цікавих фактів, важливих ідей у прослуханому тексті;
- поділ твору на смислові частини (мікротеми);
- утримання в пам'яті значної кількості фактів, деталей;

- прогнозування теми, змісту твору за його заголовком, ілюстраціями, початковим фрагментом;
- розповідання про почуття, які викликав прослуханий текст, пояснення, чому щось сподобалось у почутому повідомленні, а щось – ні;
- висловлення власного ставлення до подій, вчинків персонажів;
- колективне обговорення прослуханого тексту.

Цікавими для учнів 1–2 класу будуть наступні завдання:

1. «Слухаємо і малюємо». Мета: формування вміння створювати образ на основі почутої інформації. *Учитель читає короткий опис предмета чи ситуації (5–7 речень). Діти малюють те, що уявили.*

2. «Знайди помилку». Мета: розвиток вибіркового слухання. *Учитель читає знайому дітям казку, опис предмета навмисно допускаючи 2–3 незначні зміни (ім'я героя, колір предмета). Діти мають помітити «помилку».*

3. «Ланцюжок подій». Мета: формування вмінь виділяти головне та відтворювати логіку тексту. *Після прослуховування тексту учням дають картки із зображеннями подій. Вони повинні розкласти їх у правильній послідовності.*

4. «Упізнай героя». Мета: розвиток уміння аналізувати словесний опис. *Учитель читає кілька речень, які описують героя без називання його імені. Діти здогадуються, про кого йдеться.*

5. «Три запитання». Мета: формування уміння розуміти основний зміст. *Після прослуховування короткої історії учні відповідають на 3 простих запитання: «Хто головний герой?», «Що сталося?», «Чим усе закінчилося?».*

6. «Що буде далі?». Мета: формування прогностичних умінь. *Учитель перериває слухання запитанням: «Що буде далі?». Діти пропонують власні варіанти завершення. Учитель дочитує текст і запитує: «Чия відповідь виявилася найбільш наближеною (точною) до змісту твору? А чия – найцікавішою?».*

7. «Хто так сказав?» Мета: ідентифікація мовця за змістом і інтонацією. *Після прослуховування діалогу діти визначають, кому належать репліки.*

8. «Відгадай емоцію». Мета: розвиток емоційного слуху. *Учні слухають текст і називають емоції, які відчуває герой (за тембром, гучністю, паузами).*

9. «Інтерв'ю з героєм». Мета: розвиток діалогічного слухання. *Учні ставлять запитання персонажу прослуханої історії, інший учень відповідає від його імені.*

10. «Ехо». Мета: розвиток уміння розрізняти інтонацію, темп та емоційне забарвлення мовлення. *Учні мають максимально точно відтворити за вчителем фразу, копіюючи висоту голосу та емоцію (радість, сум, здивування).*

11. «Театр масок». Діти слухають казку і, коли чують репліку свого персонажа, виходять уперед або піднімають маску / іграшку.

Сучасні цифрові технології стали невід'ємною складовою освітнього процесу в початкових класах. Інноваційні підходи у формуванні аудіативних умінь із застосуванням цифрових технологій передбачають:

- використання інтерактивних платформ для тренування слухового сприймання: QR-коди із аудіозаписами, інтерактивні вправи, онлайн-тести, що дозволяють адаптувати темп та складність завдань;

- застосування мультимедійного контенту – відеофрагментів, подкастів, озвучених презентацій, які поєднують зображення та звук, сприяючи кращому розумінню почутого;

- ігровізацію навчання: аудіоквести, мовні ігри, завдання на розпізнавання звуків і інтонацій, що підвищують мотивацію учнів та роблять навчання цікавим;

- персоналізацію навчального процесу шляхом використання адаптивних застосунків, що враховують темп розвитку кожної дитини та дозволяють самостійно відпрацьовувати аудіативні уміння;

- миттєвий зворотний зв'язок, який забезпечують цифрові інструменти: автоматична перевірка, підказки, візуалізація правильних відповідей;

- співпрацю та комунікацію за допомогою онлайн-сервісів, де учні можуть слухати одне одного, записувати власні висловлювання та обговорювати матеріал у безпечному цифровому середовищі.

Такі підходи роблять процес формування аудіативних умінь більш дієвим, динамічним та орієнтованим на потреби сучасних молодших школярів.

РОЗДІЛ 2

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 3–4 КЛАСІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

2. 1. Управління читацькою діяльністю учнів 3–4 класів: керовані й вільні практики читання

У сучасному суспільстві читання залишається одним з найважливіших засобів оволодіння інформацією, засвоєння знань, умінь, способів навчальної діяльності, ознайомлення школярів з досягненнями у галузі науки й культури. Цінність читання пов'язана з інформаційною, пізнавальною, виховною, розвивальною, естетичною та гедоністичною функціями.

Важливе завдання сучасної шкільної літературної освіти полягає у тому, щоб допомогти дитині навчитися бути читачем, тобто сформувати суб'єктність учня-читача.

У цифрову добу доводиться, на жаль, констатувати: читання поступово втрачає статус найпопулярнішої культурної практики. За результатами проведеного дослідження відома вітчизняна дослідниця Е. Огар наголошує: «У структурі об'єктів читання тексти малого обсягу переважають над великими наративами, адже приблизно третина респондентів читають лише короткі тексти. Частота і тривалість читання, насамперед книжок, з часом знижуються, читання зводиться до ознайомлення. Причини домінування поверхового читання над вдумливим вбачаємо в суттєвому збільшенні обсягу інформації, що робить її погано «перетравлюваною», гальмує і навіть унеможлиблює глибоке усвідомлення й сприйняття. Нові цивілізаційні виклики потребують вироблення ефективних стратегій в літературній та книготворчій діяльності, адресованій дітям, пошуку можливості співіснування у дитячій субкультурі традиційного видавничого і новітнього цифрового продукту». [2, с. 15, с. 268]. Отже, питання ефективного управління читацькою діяльністю школярів, формування у них позитивної мотивації до процесу читання, продуктивних способів читання, усвідомлення його як важливого інструменту досягнення успіхів у навчанні та житті є актуальними і своєчасними.

В успішному вирішенні цих проблем, в умовах очевидного зниження у сучасних учнів інтересу до читання, ключова роль належить тісній співпраці школи, сім'ї, дитячих бібліотек, які покликані створити необхідні умови для ознайомлення дітей з багатим і розмаїтим світом книжок, зробити його важливою, невід'ємною частиною їх життя, одним з провідних чинників духовного, морального, естетичного виховання, докласти всіх зусиль, щоб спілкування з книжкою стало свідомим вибором дитини.

У визначенні сукупності педагогічних умов управління читацькою діяльністю учнів, ми спиралися зокрема на положення Стратегії розвитку читання на період до 2032 року «Читання як життєва стратегія», схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 березня 2023 року [4], урахували результати попередніх напрацювань вітчизняних і зарубіжних дослідників, пов'язаних з управлінням навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Предметом глибшого опрацювання стали зміст, форми й методи керування і вільних читацьких практик.

Аналіз важливих державно-правових документів, наукових джерел з різних аспектів управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, зокрема читацькою, дав змогу виділити такі важливі вихідні положення для нашого дослідження:

- навчально-пізнавальну діяльність школярів варто розглядати як систему управління, яка є обов'язковим складником дидактичного процесу;

- стрижневим смислом управління процесом навчання є мобілізація навчально-пізнавальних можливостей учнів, а діапазон, зміст і способи керівництва залежать від можливого рівня навчально-пізнавальної діяльності учнів (наскільки той чи інший учень здатний розв'язувати потрібні навчальні завдання; які особливості його когнітивного стилю, особистісні характеристики тощо);

- наявність у навчальному процесі двох суб'єктів діяльності – вчителя й учня означає, що успішна діяльність обох може здійснюватися лише за умови їхньої тісної і злагодженої взаємодії. Основоположними завданнями педагога є формування у школярів системи знань, умінь, навичок, продуктивних способів навчальної діяльності, розвиток пізнавальних і творчих здібностей;

- ефективність управління можлива лише за умови зворотного зв'язку. У процесі навчальної діяльності учнів, важливе завдання класовода полягає в одержанні зворотної інформації про досягнутий рівень, динаміку її розвитку у кожного учня упродовж навчального року, а також інформації від класу до класу з тим, щоб педагог міг своєчасно здійснювати корекцію різних її аспектів;

- низький рівень потенціалу учнів вимагає практично повного зовнішнього управління з боку педагога. Якщо учень здатний автономно засвоїти пропонований навчальний матеріал, навчання набуває характеру самостійної чи самоосвітньої діяльності, яка супроводжується самоуправлінням. Отже, ступінь керуваності (управління) з боку вчителя постійно змінюється, залежно від ступеня оволодіння тим чи іншим учнем способами навчально-пізнавальної діяльності;

- читання є освітньою практикою та практикою саморозвитку, усвідомлено обраним видом дозвілля [4];

– на рівні загальної середньої освіти важливим завданням є створення умов для оволодіння школярами різними читацькими техніками, інноваційного розвитку читання [4];

– для поширення читання як практики дуже важливим є читання у родині, особливо у такій, де зростають діти, популяризація практики раннього читання дітям серед майбутніх батьків. Саме сприйняття читання в дитинстві має вирішальний вплив на частоту читання у дорослому віці;

– з розвитком багатьох інформаційних технологій сутність керівництва читанням пов'язується з цілеспрямованим використанням та взаємодією всіх видів аудіовізуальної інформації, включаючи традиційні, паперові видання книжок, періодики, електронні тексти, мультимедійні джерела інформації, які мають вплив на зміст, характер читацької діяльності учнів і обумовлюють форми і способи управління читанням;

– у сучасному суспільстві керівництво читанням набуває рис м'якого контролю, консультативної допомоги у виборі потрібної книжки із різноманіття літератури, створення оптимальних умов для організації індивідуального читання, для продуктивної взаємодії книжки, автора й читача.

У змісті читання як освітньої практики та практики саморозвитку, усвідомлено обраного виду дозвілля можна виокремити *традиційні й нові; керовані й самостійні (вільні)* читацькі практики.

Традиційні читацькі практики – це звернення читача передусім до друкованих джерел, відвідування бібліотек, користування бібліографічними списками, відвідування книжкових виставок і т. ін. *Нові (сучасні)* читацькі практики пов'язані з появою електронних технологій та активною взаємодією з ними читачів. Читання в Інтернеті, електронних екранних пристроях набирає популярності серед молодших школярів. Ми також маємо змогу спостерігати звернення дітей до книжок відповідних авторів після перегляду школярами візуальних продуктів (фільмів, мультфільмів) на основі паперових книжок; до електронних версій друкованих видань, а також аудіокнижок. Їх сьогодні випускає абсолютна більшість українських видавництв.

Поступово у нашій країні знаходять розвиток нові види і типи дитячих видань, які змінюють способи взаємодії дитини з текстом. Вони одержали назву «книжок з доповненою реальністю» або «збагачені книжки» – AR-технології.

Такі книжки є комбінацією класичної друкованої книжки з віртуальними компонентами у реальному часі. У віртуальній і доповненій реальності фізичний і цифровий світ можуть взаємодіяти буквально. Їх можна не лише читати, але й переглядати, інтерактивно діяти в 3D, 4D-форматі на екрані комп'ютера чи смартфона, на які встановлюються спеціальні застосунки-ігри.

Як показують спостереження, інтерактивні видання приваблюють сучасних дітей, які з перших років живуть з гаджетами у руках.

Керовані практики відіграють важливу роль у формуванні системи та структури читання учнів. Йдеться про вплив з боку вчителів, батьків, інших керівників читанням учнів. Керовані практики представлені у межах системи освіти, а також такого важливого закладу культури, як дитяча бібліотека.

У контексті керованих практик читання деякі фахівці вважають, що у сучасному суспільстві термін «керівництво читанням» не дуже доречний і його варто замінити актуалізацією читання, підтримкою читання, бібліотечним орієнтуванням і т. п. Крім того, окремі фахівці більш прийнятним вважають термін «управління читанням».

Розглянемо детальніше сутність управління читацькою діяльністю учнів 3–4 класів під кутом зору керованих і вільних практик читання.

Керовані практики з боку вчителя мають цілеспрямований вплив на розвиток системи метакогнітивних та предметних читацьких умінь школярів, а також на ефективність процесу читання і забезпечуються такими основними формами і методами:

- індивідуальний підхід, врахування особливостей сприймання художніх та інформаційних текстів; рівня розвитку та безпосереднє цілеспрямоване формування в учнів пізнавальних когнітивних процесів, системи загальнонавчальних та предметних читацьких умінь і навичок;

- у процесі управління читацькою діяльністю учнів у 3–4 класах посилену увагу педагог приділяє також інтенсивному формуванню й розвитку в них метапредметних умінь, які забезпечують самостійність, регуляцію власного мислення у процесі читання і які пов'язані із смисловим читанням, а саме:

- а) навички читання мовчки, зокрема такої її якості як спосіб читання (словами, групами слів, синтагмами); прийомів смислового читання; смислового прогнозування, активізацію розвитку в учнів механізмів зорового сприймання та уваги;

- б) розвитку в учнів умінь самостійно користуватись під час читання власне текстовими засобами, а також позатекстовими елементами (заголовки, ілюстрації, ключові слова, звернення автора до читача, анотація і т. п.) з метою поглибленого занурення у зміст тексту / дитячої книжки;

- в) формування у школярів важливих умінь визначати мету читання і застосовувати відповідні *види читання*, необхідні для повноцінної роботи з текстами: аналітичний, ознайомлювальний, переглядовий / пошуковий і т. ін., актуальність застосування яких особливого значення набуває у 3–4 класах, коли істотно зростають обсяги навчальних текстів;

г) розвиток здатності в учнів здійснювати моніторинг власної читацької діяльності як необхідний компонент її саморегуляції. Тобто, під час сприймання тексту усвідомлювати, що зрозуміло, що – не зрозуміло, де, в яких додаткових інформаційних джерелах можна знайти потрібну інформацію. Моніторинг читання й рефлексія, інтерактивне читання як діалогічна взаємодія дитини з текстом, автором твору, володіння пошуковими читацькими вміннями є тими характеристиками компетентного читача, без яких неможливе успішне навчання в школі;

д) розвиток в учнів умінь, які забезпечують *повноту* виконання ними навчального завдання: самостійно розуміти й аналізувати умову завдання, виокремлювати його складники, усвідомлювати послідовність виконання дій тощо;

- урахування читацьких інтересів учнів під час добору дитячих видань для уроків роботи з дитячою книжкою; активного включення їх у коло читання дитячої літератури з погляду трансляції у її змісті досвіду національно-патріотичного виховання;

- урахування під час добору дитячих книжок Державних санітарних норм і правил «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей», затверджених наказом Міністерства охорони здоров'я України, у т. ч. у зв'язку з ускладненням останніми роками сучасних текстів для учнів, у порівнянні з текстами ХХ століття;

- обізнаність вчителів початкової школи, також ознайомлення учнів з новими сучасними дитячими виданнями (наприклад, дитячими книжками з використанням AR-технологій, літературою «нон-фікшн», виданнями з аудіосупроводом тощо).

У контексті вивчення проблеми управління читацькою діяльністю учнів 3–4 класів заслуговують на увагу напрацювання вітчизняних дослідників щодо управління розумовою діяльністю читача засобами власне тексту. Як зазначає відома вітчизняна вчена-психолог Н. Чепелева, «Управління розумовою діяльністю читача полягає передусім у забезпеченні структурування текстового матеріалу, встановленні логічних зв'язків між його елементами, узагальненні викладеного матеріалу за допомогою різноманітних текстових засобів, виділенні ключових положень твору» [5, с. 27]. Тобто відображення у тексті цих структурних компонентів (регулятивів) має істотний вплив на повноцінне сприймання тексту / твору.

Регулятивність – це системна якість будь-якого тексту, зокрема й художнього, що відображає його здатність, впливаючи на читача, керувати його пізнавально-естетичною, інтерпретаційною діяльністю. Регулятивна функція тексту викликає у читача / слухача певні емоції, оцінки, вольову активність.

Наявність у тексті регулятивної інформації допомагає читачеві усвідомлено сприймати початок, розвиток, закінчення процесів текстової взаємодії, встановлювати зв'язки між окремими фрагментами твору, висувати гіпотези щодо подальшого розвитку змісту, наприклад, з допомогою змісту заголовка, ключових слів, ілюстрацій і т. п. Важлива функція регулятивної інформації – підвищення інтересу до повідомлення та підтримка його протягом усього процесу сприймання.

У структурі управління читацькою діяльністю школярів не менш важливим є залучення учня до керування власною навчальною, зокрема й читацькою, діяльністю, володіння необхідними знаннями і вміннями саморегуляції читацької діяльності, вироблення здатності осмислювати себе як читача: визначення цілей власного читання, організація, здійснення читацької діяльності, вибір, залежно від мети, тих чи інших читацьких стратегій, рефлексія, оцінювання / самооцінювання, корекція тощо).

З цією метою учитель повинен передбачати, окрім спрямованих на засвоєння предметного змісту, спеціальні вправи, завдання і запитання, які б спонукали учня до самооцінки власної читацької діяльності, аналізу й оцінювання свого читацького розвитку, уміння фіксувати, вербалізувати власні емоційні стани за змістом прочитаного та ін. Важлива увага має зосереджуватися також на формуванні в учнів умінь самостійного користування під час читання різними текстовими та позатекстовими компонентами: заголовком, абзац, достатня частотність повторюваності ключових понять, термінів, звернення автора до читача, анотація, поліграфічне оформлення матеріалу (наприклад, шрифтові виділення, розташування ілюстрацій тощо). У тексті вони виконують важливу регулятивну функцію взаємодії читача з текстом, діалогічну взаємодію учня з текстом, автором твору, керування читацьким сприйманням та розумінням.

Самоуправління, самокерування учнем власною читацькою діяльністю є ознакою кваліфікованого, вдумливого читача.

Наприклад, такий читач / читачка, приступаючи до опрацювання тексту будь-якого виду, а також після його опрацювання, обов'язково ставлять перед собою запитання:

1. *Який текст я збираюсь читати? (художній, інформаційний, медіатекст)?*

2. *Яка мета мого читання? (загальне ознайомлення із змістом тексту без проникнення в деталі, або уважне прочитання тексту з метою подальшого його відтворення чи пошуку потрібних відповідей на поставлені запитання, виділення основних думок, виразне читання / декламування поетичного твору і т. ін.)*

Якщо читач розуміє мету свого читання, він обов'язково ставить перед собою наступні запитання:

3. *Як я буду читати текст?*

Залежно від мети читання залежить вибір виду читання (ознайомлювальне, аналітичне (вивчальне), переглядове та ін.).

Якщо йдеться про вивчення твору (уривка твору) напам'ять, читач застосує відповідний алгоритм дій.

4. *Як я буду перевіряти, контролювати якість свого читання?* (чи зможу відповісти на запитання після тексту; попрошу прослухати моє декламування когось із рідних; чи можу легко орієнтуватися у змісті, підтвердити свої відповіді, посилаючись на текст і т. д.).

5. *Наскільки ефективним було моє читання? Чи дали змогу застосовані прийоми, уміння, навички досягнути визначених цілей?*

До *керованих читацьких практик* варто також віднести читацьку діяльність учнів, яка пов'язана з уроками роботи з дитячою книжкою. Раніше такі уроки називались уроками позакласного читання. На ці уроки у навчальних програмах передбачено певну кількість годин на навчальний рік. Вони проводяться під керівництвом класовода. І хоча абсолютна більшість педагогів відійшли від практики регламентованих списків дитячих книг, призначених для обговорення на таких уроках, все ж класовод здійснює управління уроками роботи з дитячими книжками, спрямовує, координує обговорення змісту творів, прочитаних школярами.

Важливими завданнями уроків роботи з дитячою книжкою є розширення і поглиблення кола дитячого читання, розвиток умінь усвідомлювати власні читацькі мотиви (читання як інструмент саморозвитку, досягнення успіху у навчанні та житті; читання для задоволення, проведення цікавого дозвілля, знаходження потрібної інформації); формування й розвиток в учнів прийомів розрізнення дитячих книжок за жанрово-тематичними ознаками, типом видання, самостійного вибору книжок з використанням інформаційних ресурсів дитячої бібліотеки; розвиток умінь будувати зв'язні аргументовані судження щодо змісту прочитаних книжок, вчинків персонажів (що сподобалось / не сподобалось і чому; які вчинки героїв заслуговують схвалення і чому; що у змісті було новим, цікавим; умінь пов'язувати зміст прочитаного з власним життєвим досвідом; удосконалювати уміння брати участь у колективному обговоренні змісту прочитаних книжок і т. ін.

Керівництво дитячим читанням працівниками бібліотек

Управління читанням у низці вітчизняних наукових джерел (Л. Баліка, Н. Демчук, Л. Заліток, О. Матвійчук, Н. Попович) визначається як цілеспрямований вплив на зміст і характер читацької діяльності школярів

засобами різних форм і методів *бібліотечної діяльності*, яка включає допомогу читачам у виборі дитячих книжок, добір літератури відповідно до читацьких запитів, сприяння в оволодінні навичками самостійного вибору книжок у відкритому доступі, формування позитивних читацьких мотивів, читацьких інтересів школярів, збагачення їх соціального, емоційно-чуттєвого досвіду. На думку вчених, бібліотекар є педагогом-організатором самостійної роботи читачів у дитячій бібліотеці.

Про визнання сутності керівництва читанням як основної місії бібліотек наголошує також японська фахівчиня із Кіото Юрико Накамура. Японські бібліотекарі і бібліотекознавці під керівництвом читання розуміють не лише місію його просування і проведення відповідних заходів, але й підготовку дітей до основ життя і поведінки у різних соціальних ситуаціях. Крім того, надзвичайно важливими напрямками керівництва читанням японські фахівці вважають оволодіння школярами системою навичок читання. Таке навчання має передувати формуванню інформаційної культури особистості. Отже, на їхню думку, керівництво читанням включає в себе декілька напрямів: оволодіння технікою читання, бесіди про книги, складання рекомендаційних бібліографічних списків, формування шкали цінностей і життєвих установок. Виходячи з цього, поняття керівництво читанням варто розглядати більш широко, а саме: у контексті освітніх, гуманістичних і філософських аспектів.

Працівники бібліотек у нашій країні проводять широку просвітницьку роботу серед дітей, мотивуючи їх до читання, фахово популяризують дитячі видання, літературні заходи, допомагають усвідомити, що читання – це особливий, унікальний засіб задоволення пізнавальних інтересів, пізнання світу і самопізнання, який не можуть замінити ніякі інші засоби масової культури.

У керівництві дитячим читанням з боку працівників бібліотек можна виділити індивідуальні та групові форми. Працюючи з читачами *індивідуально*, працівник бібліотеки проводить бесіди з тією чи іншою дитиною щодо її читацьких уподобань, добирає відповідну літературу, пропонує читачеві / читачці її попередньо розглянути, ознайомитись з обкладинкою, ілюстрацією, прочитати зміст (перелік творів чи розділів, що увійшли до книжки), зважити на обсяг видання, а потім зробити власний вибір з числа запропонованих книжок відповідно до читацьких інтересів читача.

Основними формами *групового керівництва* читанням та дозвіллям учнів у бібліотеці є організація цікавих зустрічей з дитячими письменниками, діячами культури та мистецтва, книжкові виставки, огляд новинок літератури, презентації дитячих книжок, групові бесіди за прочитаним, обговорення книг, читацькі конференції, різноманітні літературні ігри (конкурси, вікторини, квести, подорожі книгами), відеоролики «віртуальні подорожі до найвідоміших

дитячих бібліотек світу», карнавали книжкових ерудитів, презентації дитячих книжок, бібліотечно-бібліографічні заняття, заняття з культури читання тощо). Створюються також центри дозвілля батьків і дітей, пов'язані з дитячою книжкою.

Сімейне читання як читацька практика, керована батьками чи іншими дорослими членами родини

Таку практику читання варто розглядати як спільну комунікацію батьків і дітей на будь-якому етапі спілкування з книжкою: вибір книжки, безпосереднє читання, обговорення сюжету твору, бесіди за прочитаним, рефлексія, гра.

Читання в сімейному середовищі має особливе значення. У цій моделі читання одночасно реалізуються пізнавальна, виховна, розвивальна комунікативна функції. Неоціненну роль у розвитку у дітей позитивної мотивації до книжки, до читання відіграє особистий приклад батьків. Коли дитина бачить своїх батьків, які систематично читають, слухає обговорення нових книжок між ними, сприймає їхні емоції, викликані змістом прочитаного, у неї формуються уявлення про читання як заняття дуже цікаве, якому варто приділяти час і що воно може бути засобом для захоплюючого спілкування, а також цікавого проведення дозвілля.

Крім того, спільне читання книжок, спілкування за змістом прочитаного / прослуханого зближує членів родини, об'єднує їх духовно.

Важливо взяти до уваги, що у молодшому шкільному віці більшість дітей люблять, коли їм читають вголос дорослі. І ось тут виникає питання, як саме варто читати дітям, на що потрібно звертати увагу? Насамперед читати дитині потрібно не поспішаючи, час від часу робити паузи, під час яких доцільно ставити запитання, чи все дитині зрозуміло (слова, словосполучення, окремі епізоди), чи цікавий їй цей твір.

Цінними та продуктивними для дітей після ознайомлення із змістом будуть запитання на кшталт: «Чому герой саме так вчинив?»; «Чи підтримуєш ти поведінку цього персонажа?»; «У чому погоджуєшся з ним, а в чому – ні?»; «А якими були б твої дії в аналогічній ситуації?». Відповіді дітей допоможуть дорослим з'ясувати не лише розуміння дитиною сюжетної лінії твору, а й те, чи усвідомлює вона причиново-наслідкові зв'язки у тексті, чи може сформулювати власну думку, зробити свій висновок щодо вчинку персонажа, тієї чи іншої події тощо. Крім того, подібні міркування дітей вголос сприяють розвитку їхнього зв'язного мовлення, логічного мислення, глибшого розуміння змісту твору.

Важливим для обговорення разом з дітьми компонентом змісту тексту, є ілюстрації, які мають не лише супровідний, а й розвивальний характер. Щоразу під час спільного читання варто активно розглядати ілюстративний матеріал

книжки (твору) з метою глибшого і повнішого усвідомлення дитиною змісту текстів, розуміння авторського задуму у процесі співвідношення візуального й текстового матеріалу.

Отже, під час сімейного читання діти вчаться уважно слухати, повноцінно сприймати, переказувати зміст твору, ділитися з дорослими емоційними враженнями і переживаннями. Читання в сімейному колі здатне викликати не лише інтерес до книжки, а й допомогти дітям зрозуміти багато життєвих явищ, подій, мотиви вчинків персонажів, а батькам – краще зрозуміти свою дитину: що її найбільше схвилювало, які події викликали найсильніші емоції, почуття, які вчинки персонажів вона підтримує, а які – засуджує, кому співчуває тощо. Така модель читання допомагає батькам краще усвідомити, яка тематика книжок подобається дітям, які книжки варто обрати для наступного спільного читання.

Практики сімейного читання можуть бути різними, наприклад, спільне відвідування дитячої бібліотеки, читання батьками дітям вголос або читання разом з дітьми; кожний член родини читає свої книжки, а потім дорослі і діти діляться враженнями про прочитане; інсценування за змістом прочитаних дитячих творів; літературні ігри тощо.

Вільні читацькі практики

В основі вільного читання, на думку методистів, лежить самостійний вибір школярами книжок для читання, яким учитель не керує, не контролює. Це читання за власним вибором, активне користування дітьми інтернет-комунікаціями, відвідування сайтів тощо, пов'язаних із читанням. Варто зазначити, що у психології читання, соціології читання, філософії читання, методиці читацької діяльності ми не знаходимо усталеного визначення дефініції «вільне читання». Виявлено тісний взаємозв'язок, а подекуди і тотожність понять, пов'язаних з різними видами читання: вільне читання; самостійне читання; розважальне читання. Досить помітною є тенденція розглядати сутність цих понять у контексті читання учнів як читацьких практик з розширення кола читання, розвитку самоосвітньої діяльності, які беруть свій початок на регламентованих уроках класного читання.

У багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідженнях у методиці читання школярів ХХ століття дефініція «вільне читання» виокремлювалася як вид позакласного читання. Деякі фахівці вважають, що сутність поняття «вільне», «самостійне читання» значно ширше, ніж позакласне. Ми погоджуємося з висновками цих фахівців. Це дало змогу визначити ознаки, притаманні вільному читанню: це читання позапрограмове, яке має нерегламентований характер. Воно неконтрольоване зовні, але мотивоване читацьким інтересом

дитини і проявляється у здатності читача самостійно визначати коло свого читання під час дозвілля, а також у прагненні дізнатися щось нове, пов'язане з навчальним матеріалом, який опрацьовується на даний час.

До вільних читацьких практик молодших школярів можемо віднести також читання з екрана, адже ця нова читацька модель здебільшого ніким не контролювана. Діти почасти проводять з екранними пристроями весь свій вільний від навчання час, а під час дистанційного навчання школярі користуються екранними пристроями з навчальною метою. Відтак, сумарний час активної взаємодії дітей з комп'ютерною технікою перевищує допустимі значення, зокрема у процесі навчання в режимі онлайн. Це підтверджується такими висновками науковців лабораторії безпеки життєдіяльності дитячого населення Національної академії медичних наук України: «при дистанційній формі навчання робота з комп'ютерною технікою є одним з провідних факторів візуального навантаження, оскільки безперервна тривалість навчання за екраном протягом уроку для учнів 1-х класів перевищує рекомендовані показники на 25,0 %; серед учнів 2-х класів на 18,7 %; 3-х та 4-х класів відповідно на 32,7 та 41,3 %. Встановлено, що тільки 25,2 % дітей користуються стаціонарними комп'ютерами, а 75 % – комп'ютерною технікою, **яка не рекомендована до використання дітьми в початковій школі**» [3]. Крім того, «в оволодінні цифровим читанням учневі має допомогти компетентний дорослий – учитель, який повинен мати належні знання щодо специфіки цифрового читання» [1, с. 55].

На жаль, сучасні вчителі початкових класів такими знаннями в повному обсязі не володіють. У психолого-педагогічній науці також поки що немає завершених досліджень, які б дали обґрунтовані відповіді на запитання:

- Скільки часу молодші школярі проводять з мобільними пристроями?
- Як вони їх використовують: переважно для комп'ютерних ігор, спілкування з друзями, чи щось все ж читають: в чатах, новинних стрічках, чи читають, наприклад, якісь короткі інформаційні тексти?

На ці та інші запитання ми, дорослі, можемо відповісти досить приблизно.

У процесі управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках читання та роботи з дитячою книжкою у 3–4 класах та у позакласному читанні з урахуванням освітніх реалій воєнного стану ми виділяємо сукупність таких основних педагогічних умов:

- педагогічна підтримка як особливий напрям взаємодії вчителя й учня з розвитку позитивної мотивації до читання та як основа конструктивної взаємодії загалом; уважний супровід, психологічна, морально-емоційна підтримка тих школярів, які мають труднощі у читанні; вербальне стимулювання успішних учнів-читачів;

- *кваліфікований супровід*, а також забезпечення з боку дорослого тривалості оптимального часу взаємодії дітей з комп'ютерною технікою;
- *створення на уроках читання, роботи з дитячою книжкою, у процесі сімейного читання інтелектуально та емоційно насиченого середовища, яке б сприяло розвитку в учнів важливих загальнолюдських та особистісних цінностей, подальшої соціалізації дітей; вихованню активних школярів-читачів;*
- *забезпечення санітарно-гігієнічних вимог до текстів, врахування відповідності навчального матеріалу оптимальним показникам абстрактності викладу, лінгвістичної складності, складності структури тексту тощо, забезпечення активної і продуктивної комунікації за змістом прочитаного: педагог – учні; учні – учні; дорослі – діти;*
- *активна співпраця класоводів і батьків дітей щодо стимулювання сімейного читання, ознайомлення дорослих членів родин з продуктивними цікавими формами спільної читацької діяльності батьків і дітей;*
- *забезпечення й цілеспрямований розвиток ефективних керованих практик читання (з боку вчителів, працівників бібліотек, батьків дітей) та вільних читацьких практик, пов'язаних із самостійним зверненням дитини до того чи іншого жанру літератури; із задоволенням школярами власних пізнавальних, читацьких інтересів, саморозвитком, самоосвітою учнів.*

Список використаних джерел

- [1] Гич Г. Нова читацька практика учнів у технологічному полі сучасної шкільної освіти. *Науково-методичний інформаційно-освітній журнал*. Миколаїв. № 4. 2021. С. 55–63.
- [2] Огар Е. Дитяча книжка в українському соціумі (досвід перехідної доби): *монографія*. Львів: Світ. 2012. 320 с.
- [3] Платонова А. Г. Особливості зорового навантаження сучасних молодших школярів. Київ, 2022. URL: <https://health.gov.ua> (дата звернення: 7.11.2023 р.).
- [4] Стратегія розвитку читання на період до 2032 р. «Читання як життєва стратегія». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-%D1%80#Text> (дата звернення: 16.10.2023 р.).
- [5] Чепелева Н. *Текст і читач*. Посібник. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2015. 124 с.

2. 2. Характеристика чинників впливу на складність навчальних текстів для молодших школярів

У світовій і вітчизняній практиці у лінгвістиці, поліграфії, програмуванні під час оцінки якості змісту текстів послуговуються поняттями: «зручність, читання» «читабельність тексту», «зрозумілість тексту», «складність тексту». При цьому під зручністю, читабельністю тексту для молодших школярів дослідники розуміють такі властивості тексту, які під час читання не викликають у читачів підвищеного стомлення, і визначають сенсорне навантаження (вплив на зоровий апарат). Вони передусім залежать від якості представлення тексту у друкованому вигляді, дотримання вимог до оформлення та поліграфічного виконання (тип і розмір шрифту, колір, якість друку (контрастність набірного знака, рівень насичення фарби), накреслення, якість паперу тощо. Зручність читання визначається максимумом продуктивності під час тривалої роботи органів зору з мінімальною напругою і стомленням. Для молодших школярів та інших вікових груп зазначені параметри регламентовано державним документом, затвердженим наказом МОЗ України від 18.01.2007 р. «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей».

На розуміння тексту впливають чинники легкості, доступності його сприймання учнями і визначають інтелектуальне навантаження (вплив на центральну нервову систему). Дослідники І. Гудзик, А. Платонова, Н. Чепелєва та ін. вважають, що розуміння та легкість читання тексту – значущі ознаки безпеки підручників.

Питання урахування та оцінки оптимальної складності навчальних текстів особливої актуальності набувають для категорії молодших школярів. У цей віковий період учні оволодівають не лише технікою читання, а й прийомами смислового читання – здатністю повноцінного розуміння та продуктивною взаємодією з текстами різних видів. Українська дослідниця І. Гудзик у цьому зв'язку наголошувала: «Коли ми пропонуємо школяреві складний для нього текст, його спроби зрозуміти його залишаються безуспішними, він звикає до механічного заучування».

Актуальність означеної проблеми посилюється також у зв'язку з тим, що протягом тривалого часу вітчизняні і зарубіжні фахівці фіксують помітну тенденцію ускладнення змісту і структури навчальних текстів. Почасти вони не відповідають віковим і психологічним особливостям сприймання школярами початкової школи.

Зазначені чинники з-поміж інших негативно позначаються на якісних параметрах читацької діяльності учнів. Проведені вітчизняні моніторингові дослідження тенденцій розвитку читацької компетентності випускників початкової школи у 2018, 2021 рр. проілюстрували ознаки падіння у них

базових показників читацької грамотності. У звіті про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти», зазначено: «Порівнюючи середні бали випускників початкової школи у 2018 та 2021 роках, можна зробити висновок, що рівень читацької компетентності випускників початкової школи за відповідний період знизився». Особливий акцент автори звіту зробили на від'ємних якісних показниках у роботі учнів з інформаційними текстами [3, с. 117].

Порівняльний аналіз дослідження ефективності читання сучасних дітей США і їхніх однолітків за попередні роки показав, що за останні 50 років якісні характеристики навички читання знизились [15].

Аналіз сучасних досліджень і публікацій вітчизняних учених у галузі мовознавства, психолінгвістики, педагогіки, психології, соціології засвідчує їх посилену увагу до питань оптимальної складності, доступності текстів, сенсорного й інтелектуального навантаження читачів різних цільових аудиторій.

Так, окремі питання складності текстів, їх відповідності / невідповідності віковим та психологічним особливостям школярів, рекомендації щодо врахування у навчальній літературі оптимальних параметрів складності було відображено у роботах науковців, присвячених педагогічним та психологічним аспектам критеріїв оцінювання читабельності текстів та методики їх застосування до україномовних текстів; стилістичному, психолінгвістичному, граматичному аналізу довжини речення, а також чинники, які впливають на цей показник читабельності [5]; психолого-педагогічній характеристиці змісту навчальних текстів, творів дитячої літератури, їх розуміння учнями [1]. Окреслюючи проблеми дискурсу текстів для дитячого сприймання, Н. Вернигора наголошує: «Створюючи текст, ілюстрацію, газету, журнал для дитячої аудиторії, потрібно не просто орієнтуватися на цю аудиторію, а розглядати її з позицій дискурсивного поля, як дискурсивне співтовариство, де є спільна (зрозуміла всім) мова спілкування, зона беззаперечного розуміння [1; с. 117].

Автори робіт з українського підручникотворення (О. Савченко, Я. Кодлюк, Г. Одинцова, О. Гнатюк та ін.) значну увагу зосереджували на взаємозв'язках, взаємозалежностях складності текстів і їх повноцінного розуміння школярами [11; 4].

О. Савченко наголошувала, що обов'язковою ознакою функційної грамотності є розуміння тексту. Учень зрозуміє прочитане, якщо зрозуміє не лише його фактичний зміст, а й зв'язки між дійовими особами, послідовність

подій, головну думку, тобто сприйматиме текст як цілісність. Досягнення такого рівня розуміння тексту є для молодших учнів складною аналітико-синтетичною діяльністю. Тому в методичному апараті підручника варто передбачити належну кількість і складність запитань на різних етапах опрацювання тексту [11, с. 140].

Пов'язуючи проблему розуміння тексту зі складністю навчального матеріалу, який він включає, Я. Кодлюк виокремлює та обґрунтовує такі види складності: предметна, логічна та мовна. *Предметну складність* тексту авторка тлумачить як складність його змісту, яка відображає складність відповідного програмового матеріалу; *логічна складність* тексту залежить від наявності у ньому всіх опорних знань, посилок і наслідків, а також від способу його побудови – індуктивного чи дедуктивного; *мовна складність матеріалу* визначається лексикою, що використовується; синтаксичною складністю; довжиною речень [4, с. 32].

Об'єктом ґрунтовної експертизи підручників для початкової школи під кутом зору їх мовної та видавничої культури стали роботи А. Гривко, Н. Зелінської, Г. Листвак, Я. Приходи; урахування різних параметрів складності текстів висвітлено у публікаціях В. Карандій, Л. Лисогор, О. Павлик, О. Харламової та ін. [2; 9; 13; 14].

Зазначимо, що висновки низки фахівців з експертизи підручників для молодших школярів, зокрема врахування у них різних параметрів складності текстів (В. Карандій, Л. Лисогор, О. Павлик, Т. Харламова), існують у віртуальному середовищі, на освітніх сайтах і порталах. До прикладу, на одному з них завідувачка відділу навчальної літератури Українського інституту розвитку освіти Т. Харламова зробила такі невтішні висновки за результатами експертизи українських підручників НУШ 2015–2017 рр.: «За показниками «складність тексту» багато підручників мають такий результат: учень 1–3 класу може усвідомити текст тільки на 30%. Складність тексту не відповідає віковим особливостям дітей» [13].

У 2022 році експериментальними дослідженнями співробітників лабораторії безпеки життєдіяльності дитячого населення Інституту громадського здоров'я НАМН України значного масиву сучасних текстів підручників «Інформатика», «Математика», «Я досліджую світ», «Мистецтво», «Українська мова та читання» для 1–4 класів Нової української школи було встановлено, що під кутом зору сенсорного та інтелектуального навантаження вони більш адаптовані для учнів старшого шкільного віку та абітурієнтів [7; с. 161–162].

Проблеми вивчення складності тексту в аспекті його сприймання / розуміння у вітчизняній та зарубіжній лінгвістиці

характеризуються об'єднанням кількісних і якісних параметрів тексту. Накопичено досить великий масив робіт з досліджень різних структурно-понятійних складників тексту, що стосуються безпосередньо його змістової частини. До основних з них відносять: інформативність, абстрактність викладу, лінгвістична складність, складність структури тексту та інші.

У роботі ми більш детально зупинимось на вивченні одного параметра – *лінгвістична складність тексту*. Як показує аналіз шкільної практики, його врахування під час читання / розуміння учнями 3–4 класів змісту навчального матеріалу має особливе значення, зважаючи на недосконалий рівень у багатьох школярів цих вікових груп технічної і смислової сторін навички читання, функціональної незрілості окремих пізнавальних процесів, механізмів зорового сприймання, недостатнього рівня словникового запасу та ін.

Коротко проаналізуємо сутність зазначеного параметра складності. Лінгвістична складність тексту розраховується на основі трьох чинників: кількісних і якісних параметрів тексту, а також рівня підготовки читачів.

Кількісні показники включають середню довжину *речень*, яка вимірюється кількістю слів або символів; довжину *слів* у реченнях, яка вимірюється кількістю складів і літер; кількість складносурядних і складнопідрядних речень; відсоток вживання у тексті нової, низькочастотної чи малознайомої для дітей лексики тощо. Найбільш значущими параметрами під час оцінки складності тексту більшість дослідників вважають значення середньої довжини речень, а також середньої довжини слова.

Варто зазначити, що визначення кількісних показників щодо лінгвістичної складності тексту у науковій літературі різняться. Вітчизняна дослідниця Я. Кодлюк, спираючись на результати психолого-педагогічних досліджень, наводить такі нормативні показники засвоєння молодшими школярами нових понять за один урок – 7–2 елементів [4, с. 31]. Я. Прихода дотримується думки, що у 3 класі кількість нових слів на сторінку не повинна бути більше 5, а в 4 класі – 7–8 слів. [9]. На нашу думку, рекомендована цією авторкою кількість незнайомих слів на сторінку потребує певних коментарів. Наприклад, якщо більшість лексичних значень таких слів учні під час самостійного читання можуть визначити чи здогадатися з урахуванням контексту, семантичних відтінків або у підручнику є виноска з тлумаченням їх значень, такі рекомендації можуть бути прийнятними. А якщо ні, то чи не забагато 7–8 нових слів на сторінку? Загальновідомо, що молодші школярі, зустрічаючись під час читання з незнайомою лексикою, просто пропускають її, не беручи до уваги. Отже, про повноцінне розуміння змісту тут вже не йдеться.

Неоднозначними є висновки фахівців і щодо кількісних показників довжини речень і довжини слів. Беззаперечними є твердження лінгвістів про те,

що чим довші речення і чим більше довгих слів вони мають у своєму складі, тим важче читати текст. Короткі речення забезпечують чіткість і зрозумілість формулювань [5].

Більшість вітчизняних і зарубіжних науковців щодо оптимальності цього параметра складності тексту спираються на відомий закон американського психолога Дж. Міллера. Відповідно до нього, «людина може утримати у своїй короткочасній пам'яті лише 7 ± 2 елементів. Якщо їх більше, мозок буде перевантажений». Вітчизняний дослідник П. Селігей зазначає: «Середня довжина речення (або його підрядних чи сурядних частин) має принаймні наближатися до цієї величини, адже, коли читач доходить до його кінця, він повинен пам'ятати, з чого воно починалося» [12, с. 115]. Польський учений Ст. Гайда вважає, що довжина простих речень у наукових текстах може доходити до 10–15 слів (без службових частин мови – до 8–12 слів).

Єдиних нормативних кількісних показників довжини речення для молодших школярів у науковій літературі не визначено. Так, автор робіт з оптимізації різних параметрів складності навчальних текстів Я. Мікк вважає оптимальною довжину речень у текстах для учнів початкових класів 6–8 повнозначних частин мови. Українські фахівчині Я. Прихода, О. Павлик та Л. Лисогор у своїх рекомендаціях наводять такі кількісні показники: для дітей 6–7 років оптимальна довжина речення має складатися із 6–7 слів, для школярів 8–14 років цей показник може досягати 10–15 слів, а за твердженням Я. Приходи – навіть до 20–25 [9]. Очевидно, авторка мала на увазі загальну кількість слів у реченні з урахуванням службових частин мови, хоча речення довжиною 20–25 слів навіть для більшості сучасних учнів старшої школи будуть складними для сприймання.

Стосовно оптимальної довжини слова у текстах для молодших школярів, у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі абсолютною більшістю дослідників визначено *трискладове*. Якщо складів у слові більше, його вважають довгим, складнішим для сприймання й утримання у довготривалій пам'яті дитини.

Коли у тексті відсоток таких слів значний (див. таблиці 2. 1 – 2. 4), легким і простим цей текст назвати важко, особливо, коли до довгих слів додаються складні й довгі речення, незнайомі, а також важковимовні слова, маловживана лексика і под.

І все ж, коли ми говоримо про параметри складності тексту, кількісні показники не можуть бути єдиним вимірником. Адже лексико-граматичний склад тексту впливає на його читабельність не меншою мірою. Незаперечним є той факт, що, наприклад, два *речення* однієї довжини зі *словами* однієї і тієї ж довжини можуть різнитися за рівнем складності. Не викликає сумнівів і те, що

семантична складність слова не завжди корелює з його довжиною (наприклад, *відчайдушний і хрущ*).

Зважаючи на обсяг словникового запасу молодших школярів, рівень фонових знань, навички читання і т. ін., під час аналізу змістового контенту тексту варто обов'язково брати до уваги якісні лінгвістичні параметри: частотність, абстрактність лексики; наявність у тексті складних лексем із збігом трьох, а подекуди й чотирьох приголосних: *справжній, скрикнув, пастка, майстри, завтра, гігантських* та ін. Під час читання більшість учнів, як показує шкільна практика, «спотикається» на них, роблячи тривалі паузи. Якщо таких слів у тексті багато, і серед них є незрозумілі і малознайомі, це негативно впливає на темп читання, часові затрати, викликає надмірну напругу, стомлювання дітей.

До прикладу, в одному з аналізованих нами підручників читання (4 клас) в уривку з тексту обсягом 162 слова таких лексем ми нарахували 9: *Стрибог, волхви, Стриба, вздрів, громовержця, стрілами, найкращий, вплели, стрічки*.

На жаль, у підручнику немає пояснення лексичних значень перших п'яти слів з наведеного переліку. А смисловою здогадкою як важливим прийомом розуміння змісту володіє незначна частина сучасних учнів.

У контексті вивчення нами питання складності тексту для учнів 3–4 класів, важливими і продуктивними є напрацювання зарубіжних і вітчизняних учених щодо врахування рівня розвитку в учнів різних механізмів зорового сприймання (розвиток довільної зорової уваги, її розподіл, перерозподіл; навичок зорового аналізу й синтезу; зорової пам'яті; просторово-зорових уявлень, моторно-зорових координацій та ін.); недостатній рівень їх сформованості відповідно до вікових можливостей дітей є дуже серйозним бар'єром у процесі формування навичок читання і письма [16].

Заслужують на увагу висновки вітчизняних дослідників щодо рівня зорового навантаження молодших школярів під час роботи з підручниками гуманітарного профілю. Так, науковці Інституту гігієни та медичної екології НАМН України стверджують, що «гуманітарні дисципліни у структурі уроку і за кількістю часу, що витрачається молодшими школярами на підготовку домашніх завдань, характеризуються найбільшою тривалістю роботи дітей з підручником, що призводить до появи у них ознак зорової втоми (зменшення об'єму акомодатії, віддалення від очей найближчої точки ясного зору) у значній кількості учнів молодших класів, особливо у дівчаток (56,3 %). Тобто робота з підручниками з гуманітарних дисциплін є більш втомливою для дітей молодшого шкільного віку» [8, с. 57].

Варто також урахувати результати напрацювань учених про те, що у дітей 6–7 років психолінгвістична складність тексту не має істотного впливу

на просторово-часові характеристики руху очей, оскільки школярі цього віку більшість слів, як довгих, так і коротких, читають складами.

У дітей 8–10 років спостерігається тенденція до диференціації читання різних за складністю текстів за основними просторово-часовими показниками руху очей. Учні здійснюють більш тривалі фіксації під час читання складних текстів, які характеризуються значною кількістю абстрактної лексики, малознайомими, важковимовними і довгими словами. Такий характер зорової активності притаманний і досвідченим читачам. Незважаючи на оволодіння більшістю учнів 3–4 класів синтетичними прийомами читання, під час сприймання складних лексико-граматичних конструкцій синтетичні прийоми читання учні замінюють на аналітико-синтетичні (читання складами), роблять чимало помилок прочитання як знайомих, так і не знайомих слів [17].

Такі висновки зарубіжних дослідників узгоджуються з результатами наших досліджень, згідно з якими 25–30 % сучасних школярів 3–4 класів застосовують поскладовий спосіб читання [6, с. 57]. Крім складності лексико-граматичних конструкцій, недосконалості механізмів зорового сприймання, на такий непродуктивний спосіб читання учнів впливає й інший дуже вагомий чинник. Так, стрімке зростання інформаційних потоків переважно у візуальній формі, активна взаємодія учнів із засобами електронної продукції спричинили неабиякі труднощі у сприйманні школярами лінійної інформації, зокрема значних за обсягом текстів. Для сучасних «цифрових» дітей типовим є швидкий темп обробки одержуваної візуальної інформації і низький темп обробки та якості розуміння вербальної.

Як показує практичний досвід, під впливом тривалої у часі співучасті з екранними технологіями, візуальним матеріалом, у школярів сформувався інший механізм зорового сприймання (розуміння) вербальних лінійних текстів: поверхневе, фрагментарне, без занурення у смислову тканину тексту. Саме такий механізм сприймання притаманний взаємодії учнів з екранними ігровими технологіями, і його діти механічно переносять (застосовують) під час читання лінійних текстів. Крім того, у ситуації повномасштабної війни і неможливістю у багатьох регіонах нашої країни з об'єктивних причин надавати дітям якісні освітні послуги, зниження якісних параметрів повноцінної навички читання у молодших школярів дедалі стає все відчутнішим.

Для встановлення рівня складності тексту науковці у своїх публікаціях все частіше застосовують автоматизовані засоби оцінювання текстів. Питанням розробки і використання математичних формул розрахунку індексів читабельності присвячені численні роботи зарубіжних і вітчизняних дослідників.

Водночас абсолютна більшість індексів читабельності розрахована на їх застосування у нефлективних мовах; є також адаптування формул до деяких слов'янських мов. Для навчальних текстів, які б ураховували лінгводидактичні особливості української мови, визначали специфічні для неї показники складності тексту для певної вікової категорії читачів і розроблення з урахуванням їх формул читабельності (або адаптування наявних), подібні ресурси поки не створені [2, с. 155].

Аналізуючи лінгвістичну складність текстів, ми у своїй роботі брали до уваги їх *об'єктивні властивості* в аспекті генерації тексту. Результати *суб'єктивного сприймання змісту текстів учнями 3–4 класів*, наведені в таблицях 2. 1– 2. 4, плануємо оприлюднити у наступних публікаціях.

Предметом вивчення слугували завершені за смыслом уривки з художніх та інформаційних текстів чинних підручників літературного читання для учнів 3–4 класів. Методом випадкової вибірки було обрано по 12 текстів (6 різножанрових художніх і 6 інформаційних) для кожного класу. Разом – 24 уривки з текстів, обсяги яких варіювалися від 158 до 173 слів. На основі статистичного аналізу визначали середньоарифметичні показники того чи іншого параметру складності у кожному уривку окремо.

Услід за висновками більшості психолого-педагогічних досліджень, наведених у статті, під час підрахунку ми взяли за основу такі оптимальні кількісні показники лінгвістичної складності тексту: *оптимальна довжина речень у художніх та інформаційних текстах становить не більше 9 членів речення або повнозначних частин мови; число складів у слові – не більше 3-х; кількість важковимовних слів із збігом 3-х і більше приголосних в уривку – не більше 2–3; фактична кількість складних (складносурядних і складнопідрядних) речень у кожному уривку наведено у таблицях.*

Кількісні показники одержаних даних у числових та відсоткових значеннях подаємо в таблицях.

Таблиця 2. 1.

Кількісні показники лінгвістичної складності художніх текстів (3 клас)

Назва твору	Заг. к-сть слів в уривку	Заг. к-сть речень	К-сть речень, які мають більше 10 чл. реч.	К-сть складних речень	К-сть довгих слів	К-сть слів зі збігом 3-4 пригол.
Білячок	161	18	2 (11%)	6 (33%)	19 (11,8%)	3 (1,8%)
Як Кожум'яка бився із змієм	167	14	4 (28,5%)	6 (42%)	17 (10,3%)	3 (1,7%)
Ображена книжка	170	15	6 (40%)	4 (26%)	27 (15,8%)	6 (3,5%)
Зачарована красуня	157	12	5 (41%)	6 (50%)	18 (11,4%)	6 (3,8%)
Матильда	168	18	3 (9%)	3 (16%)	24 (14,3%)	3 (1,7%)
Каблучка	168	22	2 (9%)	3 (13%)	23 (13,6%)	10 (5,9%)

Таблиця 2. 2.

Кількісні показники лінгвістичної складності інформаційних текстів (3 клас)

Назва твору	Заг. к-сть слів в уривку	Заг. к-сть речень	К-сть речень, які мають більше 10 чл. реч.	К-сть складних речень	К-сть довгих слів	К-сть слів зі збігом 3-4 пригол.
Дивовижний винахід	162	15	6 (40%)	6(40%)	20 (12,3%)	4 (2,4%)
Український лицар	162	12	6 (50%)	7 (58%)	21 (15%)	4 (2,4%)
Як утворюються сніжинки	158	11	7 (63%)	7 (63%)	31 (19,7)	3 (1,8%)
Про парасольку	168	18	4 (22,2%)	3 (16%)	27 (16,%)	4 (2,3%)
Зелена Черепашка; Рибка-півник	164	25	0%	3 (12%)	26 (15,2)	2 (1,2%)
Малюнкове письмо	169	13	5 (38,4)	3 (23%)	21 (12,4%)	3 (1,7%)

Таблиця 2. 3.

**Кількісні показники лінгвістичної складності художніх текстів
(4 клас)**

Назва твору	Заг. к-сть слів в уривку	Заг. к-сть речень в уривку	К-сть речень, які мають більше 10 чл. реч.	К-сть складних речень	К-сть довгих слів	К-сть слів зі збігом 3-4 пригол.
Несподіване знайомство	169	25	2 (8%)	5 (20%)	27 (15,9%)	3 (1,7%)
Дев'ять братів-сіроманців	174	15	6 (40%)	7 (46%)	12 (9,9%)	6 (2,5%)
Мій сусід-прибулець	171	25	2 (8 %)	2 (8%)	14 (8,2%)	5 (3,0%)
Пандора	173	13	6 (46%)	6 (46%)	23 (13,3%)	9 (5,2%)
Про Перуна і Стрибога	162	14	5 (35, 7%)	3 (21%)	17 (10,4%)	9 (5,5%)
Фарбований Лис	170	13	5 (38,4%))	5 (38,4%)	18 (10,5%)	4 (2,3%)

Таблиця 2. 4.

**Кількісні показники лінгвістичної складності інформаційних текстів
(4 клас)**

Назва твору	Заг. к-сть слів в уривку	Заг. к-сть речень	К-сть речень, які мають більше 10 чл. реч.	К-сть складних речень	К-сть довгих слів	К-сть слів зі збігом 3-4 пригол.
Знайомі незнайомці	170	15	4 (26%)	4 (26%)	21 (12,3%)	4 (2,3%)
Незалежність України	172	12	8 (66%)	4 (33%)	52 (30,7%)	9 (5,2%)
Арктика й Антарктика	172	14	6 (40%)	5 (35%)	23 (13,3%)	10 (5,8%)
Як прийшли до нас гроші	168	18	2 (11,1%)	1 (5,5%)	22 (13,0%)	2 (1,2%)
Леонід Глібов (про нього)	169	15	7 (46,6)	4 (26%)	21 (12,4%)	2 (1,1%
Леся Українка (про неї)	165	15	6 (40%)	3 (20%)	35 (21,2%)	9 (5,4%)

За результатами аналізу змісту уривків з художніх та інформаційних текстів для учнів 3–4 класів встановлено, що практично всі тексти (крім одного: «Незалежність України») адресовані й відповідають віковій групі – учням початкової школи. Водночас детальніший їх кількісно-якісний аналіз дає підстави зробити висновок про те, що абсолютна більшість уривків за визначеними параметрами лінгвістичної складності не відповідають оптимальним показникам (див. таблиці 2.1–2.4). Під час опрацювання їх школярами такі тексти викликатимуть труднощі насамперед в аспектах поглибленого розуміння, інтелектуального й сенсорного навантаження навчальної діяльності учнів.

За показником «довжина речення» у більшості з них міститься значна питома вага речень, які у своєму складі містять 10 і більше повнозначних частин мови. Найбільшу частку в усіх аналізованих нами текстах становлять речення з 10–14 членами речення. Друге місце посідають складні синтаксичні конструкції, які нараховують 17–22 повнозначних частин мови. Поодинокими є довгі речення у складі яких міститься 23, 26–28 членів речення. Лише один інформаційний текст у 3 класі не мав у своєму складі довгих речень; ще п'ять текстів (художніх та інформаційних) у 3-х–4-х класах мали незначну кількість (1–2 речення), які перевищували оптимальні показники.

Довжина речень не завжди корелювала з їх синтаксичною будовою. Речення могли мати 10 і більше повнозначних частин мови, але бути простими поширеними. І навпаки – мати у своєму складі 7–8 членів речення й бути складними.

Питома вага довжини слів, які *перевищували оптимальні значення*, варіювалася в різних уривках з текстів у діапазоні від 10 % до 30 %. Більшість довгих слів мають 4–5 складів. Кількість літер у кожному залежала від довжини складу. Якщо у таких словах склади були переважно відкритими, кількість букв не перевищувала 8–9 і відповідно 10–11 літер. За умови, що вони є знайомими учням, можна передбачити, що ці лексеми не викличуть особливих труднощів у школярів 3–4 класів під час читання / сприймання. Водночас довші слова, а також зі збігом 3–4 приголосних, ускладнюватимуть процеси читання / розуміння.

В аналізованих нами уривках із текстів «лідерами» за довжиною виявилися 6–7-складові слова, які нараховують 14–16 і навіть 18 літер: *перетворюється, націоналізації, багатопартійну, запам'ятовувати, високорозвинених, звуконаслідувальні, неперевершеного, великорозумному, ракетоподібними, мультиплікаційний* та ін. Як бачимо, всі з наведених прикладів слів є з числа абстрактної і малочастотної лексики. Українська мовознавиця О. Кузьмич у цьому контексті слушно наголошує: «Частотність

уживаності слів безпосередньо пов'язана з їхньою довжиною. Тобто чим слово коротше, то вищий ступінь його зрозумілості й воно більш уживане (ця залежність чудово ілюструється в будь-якому частотному словнику)» [5; с. 43].

Найскладнішими за різними параметрами читабельності в аналізованих нами творах виявилися міфи, низка інформаційних текстів. У таких текстах багато абстрактної лексики, нових понять, незнайомих учням власних імен міфічних героїв, слів зі збігом трьох приголосних; складних речень тощо. До слова, інформаційних текстів у підручниках значно менше, ніж художніх. Проте за висновками вчених, співвідношення їх має бути один до одного.

Отже, кількісно-якісний аналіз одержаних даних засвідчив невідповідність більшості проаналізованих нами текстів оптимальним параметрам складності. Вони перевищували допустимі значення за всіма визначеними показниками. Тому під час їх смислового сприймання вони викликатимуть труднощі у читачів. Ураховуючи тісний взаємозв'язок, взаємозалежність складності текстів і їх повноцінного розуміння учнями, у полі зору педагогів, які працюють з учнями 3–4 класів, актуальними залишаються питання розвитку повноцінної навички читання вголос і мовчки, збагачення словникового запасу, механізмів смислового прогнозування, розвитку уваги та зорового сприймання учнів, здатності гнучко застосовувати різні види читання відповідно до мети.

Проблеми складності навчальних текстів для молодших школярів мають бути об'єктами подальших наукових досліджень, предметом уваги редакторів видавництва, письменників, авторів підручників, навчальних посібників під час підготовки видань до друку для дітей. У цьому контексті ми повністю підтримуємо висновок науковців Інституту громадського здоров'я ім. О.М. Марзеєва НАМН України: «Для забезпечення розуміння тексту підручників, авторам та видавцям необхідно скоротити кількість загальних слів у реченні та кількість складних слів (4 та більше складів); збільшити кількість речень в уривку тексту; виключити використання текстів з розміром шрифту менше 14 пунктів» [7, с. 161].

Список використаних джерел

- [1] Вернигора Н. До проблеми дискурсу текстів для дитячого сприйняття. *Наукові записки Інституту журналістики*. 2014. Т. 55. С. 116–119.
- [2] Гривко А. Автоматизований текстовий аналіз підручника. *Проблеми сучасного підручника*. 2015. Вип. 15(1). С. 147–158.
- [3] Звіт про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2021 р. Частина I. Що

знають і вміють випускники початкової школи та як змінилася ситуація за три роки / *Український центр оцінювання якості освіти*. Київ, 2022. 189 с.

[4] Кодлюк Я., Одинцова Г. Формування у молодших школярів усвідомленого читання засобами навчальних текстів підручника. *Слово. Стратегії. Інновації*: колективна монографія. Тернопіль : Осадца Ю.В., 2022. С. 6–62.

[5] Кузьмич А. Проблема довжини речень у мовознавстві. *Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]*. Серія : Філологічна. 2012. Вип. 31. С. 42–44.

[6] Мартиненко В. Індивідуальний підхід до формування навички читання у молодших школярів. *Методичний посібник*. Київ : Конві Прінт. 2020. 88 с.

[7] Платонова А.Г., Яцковська Н.Я., Шкарбан К.С., Новохацька С.М. Гігієнічна оцінка сенсорного та інтелектуального навантаження текстів підручників для 1–4 класів. *Актуальні питання громадського здоров'я та екологічної безпеки України*: зб. тез. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (19.10.2023, Київ). 2023. Вип. 23. 226 с.

[8] Полька Н.С., Яцковська Н.Я., Джурина С.М., Платонова А.Г. Гігієнічна оцінка візуального оточення дітей молодшого шкільного віку. *Довкілля та здоров'я*. 2010. № 3. С. 55–57.

[9] Прихода Я. Мовна культура в підручниках. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, 2021.

[10] Про затвердження Державних санітарних норм і правил «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей» : наказ Міністерства охорони здоров'я України від 18.01.2007 р. № 13 [165]. [Електронний ресурс] / Інтернет-видання «Баланс-клуб». URL: <http://www.balance.ua/ua/news/detail/6163/>.

[11] Савченко О. Методичний потенціал нового підручника з літературного читання у 3-му класі. *Проблеми сучасного підручника*. К. Наукова думка. 2020. С 133–148.

[12] Селігей П. Український науковий текст: проблеми комунікативної повноцінності та стильової досконалості: дис. ... док. філолог. наук. К., 2016. 427 с.

[13] Через складність багатьох підручників НУШ учні можуть засвоїти їх лише на 30%. Веб-ресурс НУШ (6 Січня 2021р.). URL: <https://nus.org.ua/2021/01/06/через-skladnist-bagatoh-pidruchnykv-nush-uchni-mozhut-zasvoyity-yih-lyshe-na-30/>.

[14] Якими мають бути тексти в підручниках, аби учні їх легко сприймали й розуміли : Веб-ресурс НУШ (21 грудня 2021 р.). URL: <https://nus.org.ua/2021/03/02/yakym-maye-butyu-suchasnyj-pidruchnyk-i-yak-proponuyut-zminyty-ekspertyzu/>.

[15] Spichtig, A. et al. The Decline of Comprehension-Based Silent Reading Efficiency in the United States: A Comparison of Current Data with Performance in 1960. *Reading Research Quarterly*, 2016. Vol. 51. № 2. pp. 239–259.

[16] Werpup-Stüwe L., Petermann F. Visual perception abilities in children with reading disabilities. *Kinder Jugendpsychiatr Psychother*. 2015. May; 43(3), pp. 195–205.

[17] Huestegge, L., et al. Oculomotor and linguistic determinants of reading development: A longitudinal study. *Vision Research*. 2009. V.49. pp. 2948–2959.

2. 3. Стратегії роботи з цифровими текстами на уроках літературного читання у 3–4 класах

Параграф присвячено методичним підходам до формування в учнів 3–4 класів навичок вдумливого читання цифрових текстів. Запропоновані стратегії спрямовані на розвиток умінь впевнено орієнтуватися в структурі цифрового тексту та цілеспрямовано користуватися його навігаційними елементами; знаходити, виокремлювати й узагальнювати ключову інформацію; інтегрувати зміст тексту з ілюстраціями, аудіо- та відеофрагментами; критично оцінювати надійність джерел і формулювати власні висновки на основі прочитаного.

Матеріали розділу поєднують сучасні теоретичні підходи, міжнародний досвід та практичні рекомендації, що забезпечують можливість адаптації навчання до рівня підготовленості учнів і створюють умови для формування в молодших школярів стійких читацької і цифрової компетентностей.

Широке впровадження цифрового контенту в освітній процес, зокрема в початковій школі, стало однією з провідних тенденцій розвитку освіти останніх десятиліть. Молодші школярі дедалі частіше взаємодіють із текстами на інтерактивних дошках, планшетах, комп'ютерах. За даними крайнього міжнародного дослідження PIRLS (2021), у багатьох європейських країнах понад 60 % учнів початкової школи використовують цифрові пристрої для пошуку й читання інформаційних текстів [26, с. 128]. У Фінляндії, Естонії, Сінгапурі та інших країнах з успішними освітніми системами, державні освітні стандарти передбачають формування основ цифрової грамотності учнів на початковому етапі шкільного навчання [11, с. 45], [18].

Таблиця 2.5

Освітня політика щодо цифрового читання в початковій освіті: міжнародний досвід

Країна	Результати PIRLS 2021	Освітня політика щодо цифрового читання
Сінгапур	587	У початкових класах (1–3) акцент робиться на активному та сенсорному навчанні: учні працюють із друкованими матеріалами, беруть участь у групових обговореннях і творчих завданнях, що розвивають глибоке розуміння тексту. Починаючи з 4-го класу, поступово впроваджуються цифрові ресурси через національну платформу Singapore Student Learning Space (SLS), яка пропонує мультимодальні тексти –

Країна	Результати PIRLS 2021	Освітня політика щодо цифрового читання
		поєднання тексту, аудіо, відео та інтерактивних вправ. Паралельно учні навчаються інформаційної грамотності, зокрема за моделлю S.U.R.E. (Source, Understand, Research, Evaluate), яка дає змогу критично оцінювати й перевіряти отриману інформацію [15; 19].
Фінляндія	549	У Фінляндії основний акцент у початковій школі робиться на змішаному читанні – поєднанні традиційних друкованих книжок з цифровими ресурсами. Учні регулярно беруть участь у тематичних заходах, як-от щорічний Тиждень читання (Lukuviiikko), під час якого вчителі використовують інтерактивні вправи, відео- та аудіоматеріали разом із класичними казками й оповіданнями. Такий підхід дає змогу формувати глибоке розуміння тексту, розвивати мотивацію до читання і навички критичного мислення. Цифрові засоби доповнюють роботу з художньою літературою [29].
США	548	В американських початкових школах широко використовують цифрові платформи для підтримки читання, такі як Raz-Kids і Epic!. Вони дають змогу учням працювати у власному темпі, пропонуючи інтерактивні книги, аудіозаписи та різноманітні вправи. Водночас вчителі поєднують цифрові ресурси з паперовими книгами, щоб підтримувати баланс між технологіями та традиційним читанням. Часто використовують мультимедійні засоби: інтерактивні дошки, відеозачитки, ігри на розвиток навичок читання. Такий підхід дає змогу мотивувати дітей і розвивати вміння осмислювати текст [20; 28].
Швеція	544	Водночас у Швеції останнім часом уряд і освітні експерти зробили акцент на поверненні до базових навичок читання з друкованих джерел та письма. Для учнів початкових класів зменшується використання планшетів й інших цифрових пристроїв, натомість збільшується час роботи з паперовими підручниками,

Країна	Результати PIRLS 2021	Освітня політика щодо цифрового читання
		читанням друкованих книжок і письмовими вправами. Такий підхід має на меті зміцнити увагу, навички каліграфії та усвідомлене читання, зменшуючи відволікання дітей. Уряд активно інвестує в оновлення бібліотечних фондів і підтримку класичної літератури у школах [20; 21; 24; 31].
Канада	Квебек 551 Альберта 539 Британська Колумбія 535	Канадська освіта приділяє багато уваги розвитку цифрової грамотності поряд із традиційними навичками читання. У молодших класах учнів навчають не лише читати, а й критично оцінювати медіа: розпізнавати фейки, розуміти авторські права та етичне використання інформації. В основі цього рамкова програма Use–Understand–Create, яка інтегрує аналіз, розуміння й створення цифрового контенту у щоденну роботу в класі. Учителі також використовують е-бібліотеки та платформи, що сприяють адаптивному читанню й розвитку навичок роботи з інформацією [25].

В Україні проєкт оновленого Державного стандарту початкової освіти (2025 р.) послідовно розкриває потенціал усіх освітніх галузей у розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності учнів, зокрема навичок читання цифрових текстів (табл. 2. 6). Інтеграція цифрового компонента в зміст кожного навчального предмета сприяє цілісному формуванню в молодших школярів умінь шукати, аналізувати, критично оцінювати та творчо використовувати інформацію з різних джерел [1; 3]. Такий підхід забезпечує системне оволодіння навичками читання цифрових текстів уже з початкової школи, створюючи підґрунтя для подальшого розвитку цифрової грамотності.

**Оновлення ДСПО (2025 р.):
потенціал освітніх галузей
щодо розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності**

<i>Освітня галузь</i>	<i>Інформаційно-комунікаційна компетентність</i>
Мовно-літературна	<p>уміння: використовувати цифрові пристрої і технології для розширення читацького досвіду.</p> <p>ставлення: задоволення пізнавального інтересу в інформаційному середовищі; усвідомлення важливості критичного мислення під час опрацювання інформації.</p>
Математична	<p>уміння: читати таблиці, схеми, аналізувати й інтерпретувати числові дані.</p> <p>ставлення: готовність користуватися сучасними цифровими технологіями в навчанні</p>
Природнича	<p>уміння: знаходити, розпізнавати й розуміти інформацію, представлену в різний спосіб / різних формах у запропонованих джерелах державною / рідною мовами.</p>
Технологічна	<p>уміння: безпечно використовувати інтернет для пошуку ідей та інформації; обмінюватися ідеями й досвідом з іншими в безпечному онлайн-середовищі під керівництвом учителя або інших дорослих; розрізняти достовірні й недостовірні джерела інформації, робити прості висновки за результатами пошуку інформації.</p>
Інформатична	<p>уміння: розрізняти факти, вигадки й судження, правду й неправду у простих медіатекстах.</p>

<i>Освітня галузь</i>	<i>Інформаційно-комунікаційна компетентність</i>
Соціальна та здоров'язбережувальна	уміння: знаходити, представляти, оцінювати інформацію щодо безпеки, здоров'я і добробуту.
Громадянська та історична	уміння: шукати інформацію для виконання навчальних завдань в безпечному середовищі; добирати й узагальнювати інформацію на задану тему; виявляти випадки неправди або вигадок в інформації з інтернету; ставлення: критичне ставлення до інформації.
Мистецька	уміння: співвідносити власні потреби й інформацію з інших джерел, пояснювати можливість використання знайденої інформації для виконання творчого завдання; застосовувати цифрові технології для пошуку мистецької інформації, створення художніх образів; розпізнавати художню складову цифрового продукту; ставлення: розуміння важливості пошуку інформації в безпечних джерелах.

Уроки читання (й відповідні інтегровані курси мовно-літературної галузі) у 3–4 класах відіграють провідну роль у формуванні в учнів початкової школи умінь працювати з цифровими текстами: як інформаційними, так і художніми.

Сучасні е-джерела, з якими працюють молодші школярі, мають переважно мультимодальний характер: вони поєднують текст, зображення, гіперпосилання, а також аудіо- й відеофрагменти. Це потребує інтеграції різних типів інформації – текстових, графічних, звукових – і розуміння взаємозв'язків між ними [12; 13].

Важливим чинником, який необхідно враховувати, є когнітивне навантаження. Дослідження, що вивчають взаємозв'язок патернів руху очей, навантаження пам'яті та рівня читабельності в дітей, показують, що одночасне опрацювання кількох типів інформації може перевантажувати пам'ять,

особливо в молодшому шкільному віці [32]. Додатково експериментальні дослідження впливу гіперпосилань і прокручування фіксують, що їх використання дітьми часто знижує розуміння прочитаного [22]. Яскраві візуальні елементи, анімація, інтерактивні завдання тощо можуть працювати як на користь, так і шкодити навчанню. За умови дидактично й методично обґрунтованого використання вони здатні підвищувати зацікавленість дітей у читанні. Водночас, ці матеріали можуть стати стимулом для відволікання учнів, знижуючи глибину аналізу тексту [23; 36].

Цифровий контент для початкової школи має бути структурно продуманим. Дослідження з вивчення мультимодальних читальних практик наголошують на важливості балансу між емоційною привабливістю та змістовною насиченістю матеріалів і на необхідності цілеспрямованого педагогічного дизайну мультимедійних ресурсів [13; 27].

Багатокомпонентність тексту змінює саму логіку читацького процесу. Якщо в друкованій книзі рух відбувається лінійно – від першої сторінки до останньої, – то в цифровому середовищі читач часто пересувається нелінійно, переходячи за гіперпосиланнями, перемикаючись між вікнами та взаємодіючи з інтерактивними вставками. Цей нелінійний, фрагментарний характер споживання інформації описують як очевидний тренд у цифровому читанні й попереджають про ризики для зв'язного розуміння великого обсягу тексту [13; 24].

Успішна робота з гіпертекстом вимагає сформованих навичок планування й контролю власних дій; без відповідного навчання й скерованої підтримки учень ризикує втратити зв'язність сприйняття й пропустити важливі фрагменти змісту. Практики та дослідження у сфері цифрового «close reading» підкреслюють потребу в педагогічному моделюванні й поступовому навчанні навичкам навігації й самоконтролю під час роботи з інтерактивними текстами [22; 23]. Також існують дані про те, що в 3–4 класах навички стійкої концентрації уваги в багатьох учнів ще не остаточно сформовані, і це слід враховувати під час проєктування цифрових завдань [32; 33].

Також, дослідження експериментального й оглядового характеру вказують, що під час читання з екрана учні частіше демонструють стратегічне «сканування» матеріалу, ніж послідовне, углиблене читання; у поєднанні з великою кількістю мультимедійних вставок це може погіршувати відтворення основної ідеї тексту [22; 27]. Тому цифровий формат сам по собі не гарантує кращого розуміння – без спеціальної організації навчання він може сприяти поверхневому опрацюванню матеріалу [22; 24].

Формування вміння читати цифрові тексти в початковій школі – це комплексне завдання, яке поєднує розвиток традиційних навичок читання

інформативних і художніх текстів зі специфічними вміннями мультимодального сприйняття й нелінійного опрацювання цифрового контенту. Необхідно системно формувати в учнів спеціалізовані стратегії читання цифрових текстів, які дають змогу організувати процеси сприйняття, обмірковування та критичного оцінювання інформації е-джерел [6]. Водночас, їх дієве застосування можливе лише за умови, що учні вже мають певний базовий рівень умінь роботи з цифровими текстами. Ці вміння, початково здобуті на уроках інформатики, використовуються й поступово поглиблюються під час літературного читання. Тож навчальний процес варто будувати так, щоб спочатку, у межах невеликих, поступових мікро-активностей, діти засвоювали і розвивали навички навігації й опрацювання цифрових текстів на освітніх сайтах (наприклад, на платформі дитячих е-книг «Їжачок-розумничок» [4], у дитячій е-енциклопедії «Пустунчик» [2], онлайн-бібліотеці «СторіЯ» [8] та ін.). А вже потім користувалися цими вміннями під час дослідницьких проєктів протягом навчального року.

Важливим завданням сучасної школи є належне технічне забезпечення уроків літературного читання, що дає змогу повноцінно опрацьовувати цифрові тексти в умовах очного навчання. У реаліях сьогодення одним із дієвих рішень може стати впровадження підходу «Bring Your Own Device» / «Принеси власний пристрій» або організація роботи у форматі перевернутого класу. В останньому випадку учні опрацьовують цифрові тексти вдома, а на урок приносять власні напрацювання, щоб у групах чи колективно обговорити, доповнити й творчо розвинути отримані результати.

Стратегія
«Concept-Oriented Reading
Instruction»
«Поняттєво-орієнтоване
навчання читанню»
(CORI, Joan Guthrie)

Стратегія CORI [14] спрямована на формування глибокого розуміння текстів через поєднання розвитку когнітивних навичок і мотивації до читання. Вона інтегрує діяльність учнів з пошуку, вибору і критичного осмислення різних джерел інформації з активним залученням учнів у процес вдумливого читання. Це особливо важливо для продуктивності роботи з інформаційними цифровими текстами. CORI сприяє зацікавленості учнів у навчанні та підвищенню їхньої обізнаності про об'єкти та явища оточуючого світу.

Ця стратегія передбачає етапи спостереження й персоналізації завдання дослідження; пошуку й добору інформації в друкованих й е-джерелах; осмислення та інтеграції інформаційних текстів; презентації результатів дослідження; обговорення (взаємодії з однолітками) отриманих результатів.

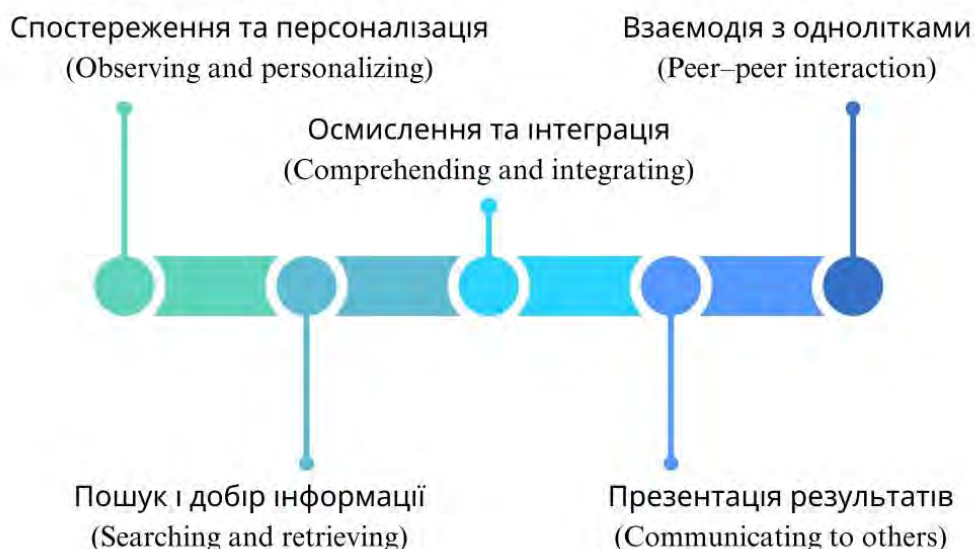


Рис. 2.1. Етапи стратегії «Concept-Oriented Reading Instruction»

Етап спостереження й персоналізації – це формулювання (або вибір) учнями дослідницького (проектного) завдання, основною частиною виконання якого, у будь-якому випадку, є добір і опрацювання цифрових інформаційних текстів. Відбувається активне залучення учнів у практичну діяльність, під час якої вони ознайомлюються з напрямом дослідження. Учні безпосередньо беруть участь в експерименті, спостереженні в природі або класі, що сприяє формуванню їхнього інтересу та мотивації до подальшого вивчення матеріалу. Отримані результати можуть фіксуватися в портфоліо за допомогою малюнків, нотаток чи фотографій, що дає змогу систематизувати й зберегти інформацію. Діти мають змогу обирати тему або аспект, який їх найбільше цікавить. Заохочується формулювання учнями власних дослідницьких запитань. Це сприяє розвитку допитливості й критичного мислення. Також, на цьому етапі, учитель активує наявні у дітей фонові знання, пропонуючи їм поділитися тим, що вони вже знають за обраним напрямом.

Етап пошуку й добору інформації спрямований на формування в учнів умінь упевнено орієнтуватися в цифрових джерелах і самостійно знаходити релевантну інформацію. На цьому етапі вчитель(ка) поступово, через спільну практичну діяльність, знайомить дітей із основними принципами користування саме тими е-ресурсами (онлайн-енциклопедіями та дитячими бібліотеками), які передбачені для роботи на уроках.

Вибір цифрових текстів (е-джерел) для учнів початкової школи має ґрунтуватися на таких характеристиках [34]:

– наявність лексичних та когнітивних опор: тексти повинні містити пояснення складних слів та концепцій, що полегшує розуміння матеріалу;

– культурна та мовна різноманітність: вибір текстів, що відображають різні культури та мовні контексти, сприяє розвитку емпатії та розуміння різноманіття світу;

– візуальна простота: не перевантажені елементи дизайну тексти дають змогу учням зосередитися на змісті без відволікань;

– уникання надмірної інтерактивності: тексти не повинні бути перенасичені ігровими елементами чи спливаючими вікнами, які можуть відволікати від основного змісту.

Для забезпечення останніх двох складових доцільно [34]:

– **використовувати режим «reader view»**: цей режим спрощує інтерфейс, видаляючи рекламу та інші непотрібні елементи, що дає змогу учням зосередитися на тексті;

– **вимикати сповіщення**: забезпечити, щоб під час читання не надходили повідомлення, які можуть перервати концентрацію;

– **уникати перемикання між вкладками**: зменшити кількість відкритих вкладок, щоб уникнути спокуси відволіктися на інші ресурси;

– **створювати сприятливе середовище**: заохочувати учнів працювати в тихому місці, де мінімальні зовнішні подразники, що сприяє кращій концентрації на читанні.

Під час роботи з цифровими текстами важливо передбачати гнучкі варіанти завдань, які враховують індивідуальні потреби дітей, зокрема учнів з нижчим рівнем техніки читання та особливими освітніми потребами. Доцільно використовувати скорочені або спрощені версії текстів із чіткою структурою та зрозумілою лексикою, пропонувати аудіоверсії матеріалу для паралельного слухання та читання, організовувати роботу в парах або малих групах, де більш досвідчені учні можуть підтримати тих, хто має труднощі, залучати супровід дорослого (асистента вчителя) для індивідуальної допомоги, застосовувати адаптовані завдання з меншою кількістю кроків або з підказками, а за потреби дозволяти виконання завдань усно або у візуальній формі (малюнок, схема). Такі прийоми створюють умови для рівного доступу до навчальних матеріалів та підвищують упевненість кожної дитини у власних читацьких можливостях.

Важливим аспектом є навчання учнів підтримувати концентрацію уваги під час роботи з е-джерелами. Одним із ефективних прийомів є **виділення ключових фрагментів** під час перегляду матеріалів у PDF чи інтерактивному підручнику. Це допомагає одразу відокремлювати головне від другорядного та тримати увагу на змісті, не втрачаючи час на несуттєві деталі. Ще один корисний метод – **«три скриньки»**. Учні розподіляють інформацію, яку переглянули, на три категорії: **важливе** (те, що точно знадобиться для

виконання завдання чи розуміння теми); **цікаве** (додаткові відомості, що розширюють знання); **зайве**.

У четвертому класі доцільно активніше застосовувати навички роботи з пошуковими системами в інтернет-браузерах та застосування закладок для швидкого доступу до необхідних ресурсів. Учні під керівництвом учителя можуть самостійно знаходити цікаві інформаційні тексти в інтернеті, що сприяє розвитку їхньої самостійності.

Не менш значущим є розвиток метакогнітивного мислення як ключового елемента ефективного читання цифрових текстів. Учні мають отримувати можливість усвідомлювати й аналізувати власні стратегії читання: чи вони читають поверхово чи занурюються в деталі, наскільки вдало застосовують інструменти пошуку та відбору інформації. Обговорення цих процесів у класі допомагає школярам краще розуміти свої сильні й слабкі сторони, що, у свою чергу, сприяє вдосконаленню навичок читання та підвищенню навчальної ефективності дітей.

Важливо навчити учнів звертати увагу на структуру тексту – заголовки, підзаголовки, виділення, які служать орієнтирами для швидкого пошуку необхідної інформації. Варто звернути увагу на паттерни зору, такі як Z- та F-подібні шляхи, які часто використовуються під час швидкого перегляду веб-сторінок. Ці паттерни дають змогу швидко знаходити ключову інформацію. Для кращого розуміння можна запропонувати учням відслідковувати свої рухи очей під час читання та обговорювати, які частини тексту вони зазвичай читають уважніше [39]. Окрім того, учням можна показати, як користуватися функцією пошуку за словами чи фразами (наприклад, комбінацією клавіш Ctrl+F), що значно полегшує і прискорює процес виявлення потрібних фактів або відповідей.

Інформація про роботу з цифровими текстами подається з урахуванням принципів мікронавчання – невеликими порціями, із можливістю практичного застосування, самооцінювання та рефлексії, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

На етапі **осмислення та інтеграції** важливо створити умови, щоб учні не лише зрозуміли зміст прочитаного, а й навчилися вибудовувати зв'язки між різними джерелами інформації та власним досвідом. Для цього доцільно проводити міні-активності з читання мультимодальних текстів, які дають змогу відпрацювати конкретні вміння: орієнтуватися в структурі е-джерела, швидко знаходити потрібні заголовки, ілюстрації та підписи; поєднувати деталі з тексту та зображення (аудіо, відео) в єдине повідомлення; візуально відтворювати зміст через схеми чи піктограми; критично оцінювати інформацію в контексті власного життєвого досвіду; відбирати ті елементи контенту, які справді дають

змогу відповісти на запитання; формулювати власні висновки на основі об'єднаної інформації.

Важливим аспектом є формування критичного мислення учнів під час роботи з цифровими текстами [19]. Відкритий характер інтернет-простору передбачає, що учні можуть зустрічати інформацію сумнівної якості. Відповідно, вже у початковій школі варто інтегрувати елементи медіаграмотності: навчати перевіряти достовірність джерел, визначати авторство, співвідносити знайдені дані з авторитетними матеріалами. Як зазначає UNESCO (2021), саме поєднання базових читацьких навичок і критичної оцінки контенту формує фундамент інформаційної безпеки дитини.

Таблиця 2.7

**Активності на уроках літературного читання в 3-4 класах:
читання мультимодальних текстів**

Активність	Приклад реалізації на уроках літературного читання (3-4 класи)
Орієнтування в структурі е-джерела	<ol style="list-style-type: none"> 1. Покажіть учням приклад дитячого сайту або е-платформи на проєкторі або інтерактивній дошці. 2. Поясніть основні елементи навігації: головне меню, підменю, кнопки назад / вперед, посилання. 3. Продемонструйте, як знайти потрібний. 4. Дайте учням завдання знайти певний розділ або сторінку. 5. Обговоріть разом, що спрацювало, а що ні.
Швидке знаходження заголовків, ілюстрацій	<ol style="list-style-type: none"> 1. Дайте кожному учню або парі короткий текст на планшеті чи роздруківці з малюнками. 2. Поставте завдання: «Знайдіть всі заголовки, що стосуються природи» або «Покажіть картинки, які пояснюють текст». 3. Під час роботи включіть таймер (1-2 хвилини). 4. Після завершення перевірте разом, що знайшли.
Поєднання деталей тексту та зображень, аудіо й мультимедійного контенту	<ol style="list-style-type: none"> 1. Покажіть на екрані сторінку, де є текст і ілюстрація. 2. Запитайте: «Про що нам розповідає текст? Що можна зрозуміти з ілюстрації?» 3. Поясніть, що мультимодальні тексти дають повнішу інформацію. 4. Задайте завдання: прочитати текст і описати, що з ілюстрації його доповнює. 5. Обговоріть відповіді.

Активність	Приклад реалізації на уроках літературного читання (3-4 класи)
Візуальне відтворення змісту (схеми, піктограми)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Нагадайте, що таке схема або піктограма (малюнок, що показує основні ідеї). 2. Разом прочитайте короткий текст або перегляньте відео. 3. Запропонуйте учням намалювати схему або піктограми, які ілюструють текст (наприклад, послідовність дій або головні поняття). 4. Учні презентують свої роботи класу. 5. Обговоріть, що вдалося показати добре, а що можна покращити.
Критична оцінка інформації	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обговоріть з учнями, чи вся інформація в Інтернеті є правдивою? 2. Покажіть два короткі тексти: один правдивий, інший – вигаданий або неправильний. 3. Разом обговоріть, як можна перевірити, що інформація правдива (наприклад, запитати у дорослих, пошукати в надійних джерелах). 4. Запропонуйте учням оцінити правдивість декількох коротких текстів.
Відбір релевантних елементів контенту	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закцентуйте увагу учнів, що для виконання конкретного завдання важливо вибрати лише ті частини тексту, які допомагають відповісти на наявне запитання. 2. Запропонуйте учням текст з додатковою інформацією (зайві деталі). 3. Поставте конкретне запитання. 4. Разом виділіть речення або картинки, які стосуються запитання. 5. Обговоріть, чому інші елементи не потрібні.
Звертання уваги на надійність джерел	<ol style="list-style-type: none"> 1. Поясніть учням, яким джерелам інформації можна довіряти. 2. Покажіть приклади надійних джерел. 3. Поясніть, що слід звертати увагу на автора і дату. 4. Разом перевірте прості приклади. 5. Попросіть учнів знайти і продемонструвати приклади надійних джерел інформації, аргументуючи свою точку зору.

Активність	Приклад реалізації на уроках літературного читання (3-4 класи)
Формулювання власних висновків на основі інформації	<ol style="list-style-type: none"> 1. Поясніть, що після читання важливо вміти висловити власні думки й ставлення до прочитаного. 2. Продемонструйте приклад короткого висновку за текстом (2–3 речення простими словами). 3. Надайте учням опори для формулювання власних думок (як почати висловлювання, як перейти до аргументації) 4. Запропонуйте учням цифровий текст для опрацювання. 5. Попросіть написати або усно сформулювати власний висновок. 6. Обговоріть кілька відповідей.

У 3–4 класах доцільно систематично працювати з типовими універсальними запитаннями, які можна застосовувати до різних текстів і які допомагають учням зосередитися на ключових аспектах змісту [35]. Прикладами таких питань є: «Про що йдеться у цьому тексті?», «Які факти наведено?», «Що нового я дізнався(лася)?», «Що виявилось складним для розуміння?». Регулярне повторення цих питань у різноманітних контекстах сприяє поступовому формуванню в учнів навичок критичного осмислення та аналізу інформації.

Водночас, під час складання специфічних питань до конкретного тексту важливо керуватися оновленою таксономією Блума-Андерсона, створеною Лоріном Андерсоном і Девідом Кратволлом на базі оригінальної таксономії Блума. Вона включає шість рівнів пізнавальної діяльності: запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, оцінювання та творення. Перелік питань має охоплювати всі ці рівні, забезпечуючи глибоке і всебічне опрацювання текстового матеріалу.

Паралельно з умінням ставити запитання до тексту та відповідати на них, учнів слід навчати анотуванню – процесу, який допомагає виокремити ключові ідеї, фіксувати власні запитання та коментарі, роблячи читання більш свідомим і осмисленим [35]. Учні 3–4 класів можуть виділяти слова, словосполучення чи речення кольоровими маркерами, а також ставити позначки поруч із абзацами: «!» – важлива інформація, «?» – потребує уточнення, «+» – планую використати цю думку, «-» – неактуально. Важливо, щоб діти усвідомлювали: анотування – це не просто виділення тексту, а активна взаємодія з матеріалом, яка сприяє глибшому розумінню й кращому запам'ятовуванню прочитаного.

Для подолання труднощів у розумінні тексту учнів варто ознайомити з прийомами «fix-up», які допомагають відновити ясність і глибину сприйняття, коли зміст стає нечітким. До таких прийомів належать перечитування складних фрагментів, формулювання до себе запитань щодо прочитаного, пошук контекстних підказок у тексті, уявне відтворення чи візуалізація змісту, а також звернення до додаткових джерел інформації. Важливо також навчати дітей переказувати прочитане своїми словами – це сприяє кращому засвоєнню і осмисленню матеріалу.

Текстовий матеріал опрацьовується невеликими частинками. Щоб підтримати процес систематизації інформації, доцільно використовувати графічні органайзери (таблиці порівняння, діаграми Венна, діаграму «Fishbone», схеми «Причина – Наслідок», Т-схему тощо). Вони дають змогу візуалізувати зв'язки між ідеями, виділяти ключові факти та структурувати матеріал. Це стимулює розвиток критичного мислення та вміння інтегрувати інформацію [5; 7; 17].

У зазначеному контексті цінним інструментом є е-ресурс «Періодична таблиця візуальної грамотності» [10]. Він упорядковує різноманітні типи класичних і сучасних візуалізацій – від графіків і діаграм до асоціативних ілюстрацій і карт – та допомагає детальніше розібратися в їхніх функціях і особливостях. Ознайомлення з цією таблицею надає вчителям змогу свідомо обирати та ефективно застосовувати різні прийоми візуалізації для покращення сприйняття й засвоєння навчального матеріалу учнями.

Коли учні вміло орієнтуються в межах одно е-джерела, вони отримують завдання аналізувати, порівнювати й узагальнювати зміст із кількох джерел – наприклад, зі статті в дитячій енциклопедії, інфографіки та короткого відеофрагмента. У таких активностях розвивається здатність учнів інтегрувати інформацію з різних джерел (тексти, зображення, анімації), щоб сформулювати єдине розуміння досліджуваної теми.

Під час осмислення й інтеграції змісту цифрових текстів значущу роль має

Стратегія
активного читання
«Survey, Question, Read,
Recite, and Review»
«Огляд, запитання, читання,
відтворення та повторення»
(SQ3R,
Francis P. Robinson)

робота учнів у парах і малих групах. У спільному обговоренні діти обмінюються своїми висновками, вчаться аргументувати власну думку та знаходити компромісні рішення. Це створює додатковий простір для взаємного навчання та підтримки.

Для організації свідомої роботи з цифровими текстами на цьому етапі може бути використана **стратегія SQ3R**. Вона

спрямований на глибоке розуміння та ефективне засвоєння інформаційного тексту.

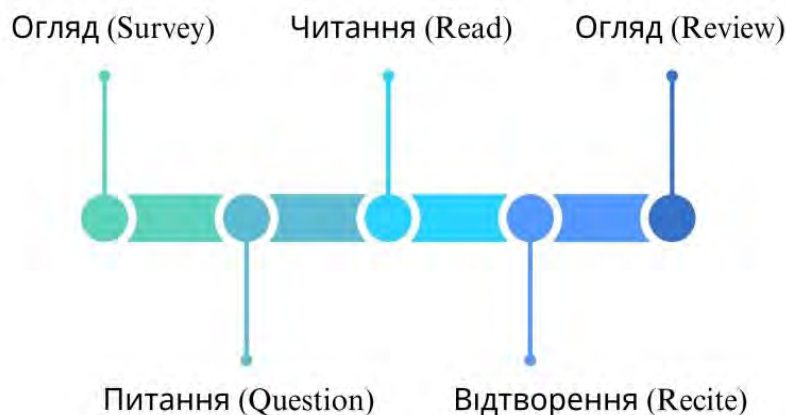


Рис. 2.2. Етапи стратегії «Survey, Question, Read, Recite, and Review» (SQ3R)

На першому етапі – огляді – читач здійснює швидкий та цілеспрямований перегляд матеріалу, звертаючи увагу на структуру тексту, заголовки і підзаголовки, виділені терміни, графічні елементи, такі як таблиці або ілюстрації, а також вступні і підсумкові абзаци. Цей поверхневий, але свідомий огляд створює уявлення про основні ідеї і теми, дає змогу скласти ментальну карту тексту та налаштувати увагу для більш детального читання.

Наступним кроком є формулювання питань, що базуються на заголовках чи інших орієнтирах тексту. Читач ставить собі запитання, які мають стимулювати активне мислення і спрямувати пошук інформації: «Що саме пояснюється у цьому розділі?», «Які основні аргументи наводить автор?», «Як цей матеріал пов'язаний із загальною темою?». Ці питання допомагають не лише підтримувати увагу, але й активізують процес аналізу та критичного осмислення тексту.

Третій етап – читання – передбачає уважне і цілеспрямоване сприйняття матеріалу з метою знайти відповіді на поставлені питання. Читачу рекомендується зупинятися біля ключових моментів, робити нотатки або підкреслювати важливу інформацію, а за необхідності перерхитувати складні для розуміння фрагменти. Такий підхід дає змогу уникнути пасивного, поверхневого читання і забезпечує глибше занурення в зміст.

На четвертому кроці – відтворенні – читач, не звертаючись до тексту, власними словами намагається переказати основні ідеї та відповіді на сформовані питання. Цей процес може бути усним або письмовим. Відтворення допомагає перенести інформацію з короткочасної пам'яті у довготривалу, а також виявляє недоліки у розумінні, які можна усунути, повернувшись до тексту.

Завершальний етап – повторний огляд – включає повернення до тексту, перегляд зроблених нотаток і ключових моментів. Важливо впевнитися, що всі поставлені питання отримали відповіді, а незрозумілі фрагменти – прояснені. Такий повторний огляд закріплює матеріал, сприяє кращому засвоєнню і дає змогу підготуватися до подальшого використання знань, наприклад, для презентації опрацьованої інформації чи практичної діяльності.

В цілому, стратегія SQ3R є послідовним і систематичним способом організації читання, що перетворює пасивне сприйняття тексту на активний процес навчання, сприяючи глибокому розумінню і тривалому збереженню інформації.

Наступним етапом стратегії CORI є **презентація результатів** опрацювання інформаційних текстів. Його слід організувати максимально просто і цікаво. Спершу важливо колективно визначити, у якому форматі учні будуть представляти свої здобутки. Це може бути виступ перед класом, створення й презентація постера з малюнками та короткими поясненнями або інсценізація, де діти можуть показати свої відкриття у формі невеликої сценки. Вибір формату має відповідати темі дослідження і можливостям класу, а також давати дітям змогу проявити творчу активність. На цьому етапі доцільно враховувати принципи універсального дизайну навчання, які передбачають надання учням різноманітних способів демонстрації результатів відповідно до їхніх індивідуальних особливостей та інтересів. За такого підходу кожна група учнів може обирати формат презентації, який найкраще розкриває їхні сильні сторони і мотивує до участі. Це підтримує самовираження та розвиток різних навичок, створюючи комфортні умови для кожного учня і формуючи в колективі атмосферу взаємоповаги й підтримки.

Наступним важливим кроком є навчання учнів будувати свою презентацію логічно і послідовно. Для цього педагог пояснює дітям, що їхній виступ (незалежно від обраного формату) повинен починатися з короткого вступу, де вони розкажуть, про що їхня робота, потім – основна частина, де буде викладено їхні спостереження, дослідження або ідеї, і нарешті – висновки, що підсумовують головне. Учні варто навчити аргументувати, чому вони дійшли таких висновків, які докази чи факти їм допомогли це зрозуміти. Важливо також заохочувати дітей використовувати прості, але точні слова, щоб слухачі могли легко зрозуміти їхню думку. Для цього доцільно проводити спільні обговорення і короткі вправи на формування зв'язного мовлення.

Щоб учні почувалися впевнено і розуміли, що від них очікується, необхідно заздалегідь повідомити чіткі критерії оцінювання їхніх робіт. Наприклад, це може бути логічність викладу, правильність та повнота інформації, наявність аргументів, вміння відповідати на питання, охайність

оформлення (якщо це постер) і емоційність виступу (якщо це інсценізація). Дуже важливо також виділити достатньо часу для підготовки: діти повинні мати змогу обдумати, обговорити з учителем свої ідеї, зробити необхідні записи, намалювати ілюстрації чи підготувати костюми для інсценізації. Якщо є резерв часу, під час підготовки корисно організувати репетиції, де діти зможуть потренуватися виступати, а вчитель дасть їм доброзичливі поради.

Коли всі будуть готові, організовується публічне представлення робіт. Для учнів 3–4 класів це може відбуватися у форматі класної презентації, коли кожен учень або група учнів розповідає про свої відкриття, демонструє постер чи показує інсценізацію. Важливо створити теплу, підтримуючу атмосферу, щоб діти не боялися виступати, а навпаки – відчували радість від можливості поділитися своїм досвідом. Учитель(ка) може запросити до аудиторії батьків або навіть учнів інших класів, щоб підвищити значущість події і заохотити дітей до якісної підготовки.

Для збереження і демонстрації напрацювань учнів можуть бути використані портфоліо – спеціальна папка або цифровий збірник, куди діти вкладають свої роботи: записи спостережень, конспекти, малюнки, фотографії презентацій, тексти виступів. Це допомагає дітям бачити свій прогрес, переосмислювати власний досвід і формує почуття відповідальності за результати своєї праці. Портфоліо також може стати основою для майбутніх проєктів і надати вчителю цінну інформацію для індивідуального супроводу кожного учня.

Останній етап **обговорення (взаємодії з однолітками)** після презентації результатів є надзвичайно важливим, адже він формує вміння слухати, ставити запитання і підтримувати інших. На початку введення цієї активності вчитель(ка) має заохочувати дітей активно цікавитися роботами своїх товаришів, ставити запитання, що допомагають краще зрозуміти зміст виступу, а також ділитися власними враженнями чи подібним досвідом. Для цього можна використовувати прості та зрозумілі фрази, які діти легко засвоять, наприклад: «Мені цікаво, як ти це дізнався?» або «Я теж так вважаю, бо...».

Одночасно потрібно навчити дітей, як висловлювати конструктивний зворотний зв'язок. Це означає не лише хвалити, а й ділитися ідеями, уточнювати непорозуміння чи пропонувати варіанти покращення. У нагоді стануть фрази на кшталт: «Мені сподобалося, як ти пояснив...», «Можливо, варто додати ще...», «Я не зовсім зрозумів цей момент, можеш пояснити ще раз?». Важливо підкреслити, що зворотний зв'язок має бути доброзичливим і поважним, адже кожен прагне бути почутим і зрозумілим.

Далі слід допомогти дітям порівнювати різні результати, помічати спільні ідеї чи відмінності, що виникають під час презентацій. Для цього вчитель може

організувати групове обговорення, де учні разом шукатимуть відповіді на питання: «Що у наших дослідженнях було схожим?», «А що ми дізналися нового?», «Чи можемо ми поєднати ідеї для спільного проєкту?». Така діяльність розвиває навички критичного мислення і співпраці, формує вміння домовлятися та працювати в команді.

І знову ж таки, особливо важливо створити у класі доброзичливу, підтримуючу атмосферу, де кожен учень відчуватиме, що його думка цінна, а діалог – безпечний і цікавий. Для цього педагог має заохочувати позитивне ставлення, терпимість і взаємоповагу, нагадувати про важливість слухати інших та не перебивати.

Попри значну роль інформаційних текстів у сучасному цифровому освітньому просторі, не можна оминати увагою й художню е-літературу, адже вона має особливий емоційний вплив і здатність формувати естетичний смак учнів. Досвід показує, що художні твори найповніше розкривають свій зміст і настрій під час читання з паперових видань. Водночас такий формат цілком доречно поєднувати з мультимедійними елементами – аудіосупроводом, цифровими ілюстраціями, фрагментами музичних творів чи зразками образотворчого мистецтва. Це відкриває широкі можливості для інтеграції мистецької освіти в уроки літературного читання. Разом із тим, у повсякденному житті діти дедалі частіше звертаються до е-джерел не лише для отримання інформації, а й для ознайомлення з художніми текстами. Тому важливо підтримувати педагогічний баланс: працювати на уроках і з паперовими, і з цифровими художніми творами, розвиваючи в учнів уміння якісно сприймати й аналізувати їх у різних форматах.

У межах упровадження реформи НУШ педагогам запропоновано значний «арсенал» стратегій вдумливого читання, які можуть бути використані для підтримки розвитку читача в сучасному цифровому середовищі. Серед них – кероване читання, читання з передбаченням, «Digital Storytelling» / «Цифровий сторітелінг», «Jigsaw» / «Пазл», «Daily 5» / «Щоденні 5» [16].

Стратегія «Кероване читання» передбачає поетапне ознайомлення з (цифровим) текстом під керівництвом учителя. Читання відбувається малими частинами з паузами для пояснень, уточнення змісту та обговорення. Учитель ставить запитання, моделює способи аналізу тексту, підказує, як користуватися вбудованими цифровими інструментами (словником, гіперпосиланнями, анотаціями). Це дає змогу формувати в учнів навички усвідомленого читання, одночасно розвиваючи вміння працювати з е-джерелами.

Суть стратегії «**Читання з передбаченням**» полягає у формуванні прогнозів перед та під час читання. Перед початком роботи з цифровим текстом

учні аналізують заголовки, ілюстрації, інтерактивні елементи, коментарі чи анотацію. Вони висувають припущення щодо змісту або подальших подій. У процесі читання школярі звіряють власні передбачення з реальним змістом, уточнюють або змінюють їх. Такий підхід підвищує мотивацію, стимулює критичне мислення і підтримує активну взаємодію з цифровим текстом.

Стратегія «Digital Storytelling» поєднує читання, творчість і цифрові технології. Після опрацювання художнього тексту учні створюють власні мультимедійні історії, що можуть включати авторські ілюстрації, аудіоефекти та відео. Створення мультимедійного контенту може бути інтегроване з уроками інформатики. Такий підхід дає змогу дітям глибше осмислити сюжет, зрозуміти мотиви персонажів та емоційний підтекст, а також розвиває навички комбінування різних медіа.

Стратегія «Jigsaw» передбачає поділ класу на групи, кожна з яких отримує свою частину цифрового тексту (текстову, графічну, комбіновану, фрагменти відео або аудіо). Учні опрацьовують їх у групі, а потім «збирають» загальну картину, обмінюючись інформацією.

Під час практик **стратегії «Daily 5»** (читання для себе, читання з партнером, аудіювання, робота зі словами та письмове висловлювання) також можуть використовуватися цифрові тексти й інструменти роботи з ними. У цифровому форматі учні можуть читати е-книги, слухати аудіоверсії текстів, працювати з інтерактивними вправами для словникової роботи та писати власні тексти. Така системність сприяє формуванню стійких читацьких звичок та гнучких цифрових навичок.

Стратегія
взаємонавчання читанню
«Reciprocal Teaching»

«Взаємонавчання»

(Ann Brown &
Annette Palincsar)

Розглянемо більш детально **стратегію взаємонавчання читанню «Reciprocal Teaching»**, яка може бути використана для опрацювання цифрових художніх текстів [30]. В основі стратегії – чотири взаємопов'язані прийоми: передбачення, уточнення, постановка запитань та підсумовування. Вони дають змогу молодшим школярам працювати з текстом активно, усвідомлено й цілеспрямовано. Учні працюють у невеликих групах, по черзі виконуючи роль лідера, що організовує обговорення прочитаного.

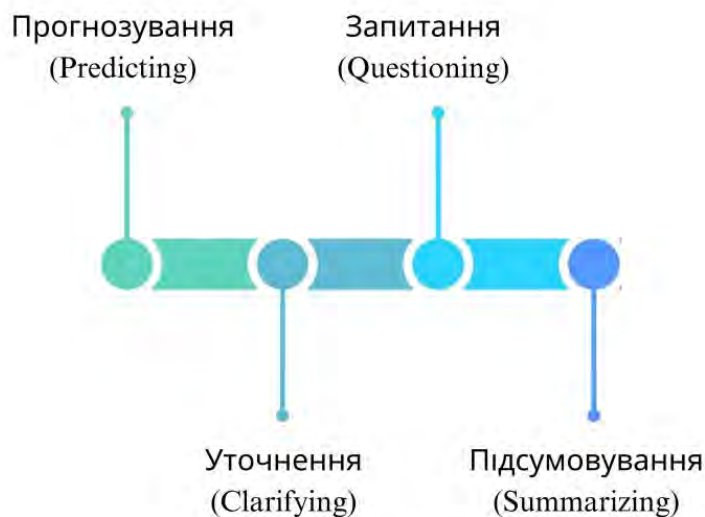


Рис. 2.3. Етапи стратегії Reciprocal Teaching

Опанування стратегії починається з моделювання кожного прийому вчителем(лькою), що читає обраний уривок художнього тексту на екрані планшета, інтерактивної дошки або в спільному документі, потім бере на себе ролі провидця (predictor), уточнювача (clarifier), запитувача (questioner), підсумовувача (summarizer) та виконує відповідні дії.

Передбачення: провидець аналізує прочитане, спираючись на сюжет, ілюстрації чи інтерактивні підказки, й висуває гіпотези щодо подальших подій. У цифровому форматі це можуть бути нотатки, малюнки чи навіть створення візуальної карти подій у вбудованому редакторі. Передбачення стимулює уважність і утримує інтерес, адже учні прагнуть перевірити власні припущення.

Уточнення: уточнювач виявляє слова чи деталі, що можуть бути складними для розуміння, та пояснює їх. У цифрових виданнях він може звернутися до вбудованого словника, гіперпосилання чи довідкової ілюстрації, а також використати пошук в інтернеті. Це привчає не ігнорувати складне, а розв'язувати проблеми.

Постановка запитань: запитувач формулює питання, які заглиблюють у зміст, допомагають обговорити мотиви персонажів, авторський стиль чи приховані деталі сюжету.

Підсумовування: підсумовувач стисло викладає суть прочитаного, виділяючи ключові події та ідеї. Це дає змогу всій групі закріпити зміст перед переходом до нового уривка.

Таке моделювання дає учням зразок поведінки, який вони зможуть повторювати й розвивати.

Для кращого оволодіння ролями діти користуються картками-підказками, де коротко і яскраво подано завдання кожної ролі: «Передбачити, що буде далі», «Уточнити значення незрозумілого слова», «Поставити запитання», «Підсумувати зміст». Також додатково застосовується «картка лідера», що позначає учня-координатора, який стежить за черговістю виконання ролей і рівномірною участю всіх членів групи.

Оволодіння ролями відбувається поступово: спочатку учні бачать приклад виконання кожної ролі у виконанні вчителя, потім пробують діяти самостійно, але з підтримкою карток-підказок і допомогою педагога, а згодом працюють у групах майже без втручання дорослого. Після кожного фрагмента цифрового тексту ролі змінюються по колу. Учитель на цьому етапі виступає фасилітатором: він спостерігає, за потреби коригує та підказує, але не перебирає на себе ініціативу.

Завдяки чіткому моделюванню, використанню візуальних і цифрових підказок та організації обговорення за зрозумілим алгоритмом, учні 3–4 класів швидко входять у ролі, вільно працюють із цифровим художнім текстом і вчаться не лише його розуміти, а й обговорювати, аналізувати та переосмислювати. Ця стратегія розвиває читацькі, комунікативні й критичні навички, а також формує культуру осмисленої роботи з текстами у цифровому середовищі.

Стратегія

«Quote – Question –
Comment»

«Цитата – запитання –
коментар»

(QQC)

У процесі формування навичок свідомого читання цифрових текстів у 3–4 класах також доцільно застосовувати **стратегію «Quote – Question – Comment»** / «Цитата – запитання – коментар» (QQC) як ефективний інструмент підтримки самостійного осмислення змісту. Суть стратегії полягає у веденні учнями так званого «журналу читача», у якому вони фіксують обрані з тексту ключові фрагменти, формулюють запитання до прочитаного та додають власні коментарі.

Робота з цитатами стимулює уважність до деталей, сприяє виділенню головної інформації та поглиблює розуміння авторського задуму. Запитання допомагають виявити проблемні моменти у сприйнятті змісту, зосередити увагу на неясних або цікавих аспектах, що, у свою чергу, активізує пошук відповідей і підсилює критичне мислення. Коментарі, які учні записують у вільній формі, сприяють розвитку уміння інтерпретувати інформацію, співвідносити її з власним досвідом і формулювати власну позицію.

Важливо, щоб робота за стратегією QQC не обмежувалася лише індивідуальними записами. Ефективною є організація обміну журналами між

учнями для ознайомлення з поглядами однокласників, колективного обговорення сформульованих запитань та пошуку спільних або альтернативних інтерпретацій. Така взаємодія перетворює процес читання на діалогічну діяльність, у якій діти не лише сприймають текст, а й співстворять його смисл, зіставляючи різні точки зору.

Застосування стратегії QQC у початковій школі має кілька важливих переваг. По-перше, воно сприяє розвитку метакогнітивних умінь – учні вчаться усвідомлювати власний процес читання, контролювати розуміння і вчасно повертатися до ключових фрагментів. По-друге, стратегія розвиває самостійність у навчанні, адже дитина поступово бере на себе відповідальність за осмислення змісту, обираючи, що є важливим, і визначаючи напрям подальшого аналізу. По-третє, організація обміну думками створює умови для соціального навчання, що стимулює пізнавальну активність, формує вміння аргументовано висловлюватися та поважати іншу думку.

Усі розглянуті стратегії читання цифрових текстів, попри різні форми й інструменти, базуються на кількох спільних, ключових складових. По-перше, це свідоме уповільнення темпу читання, що сприяє переходу від поверхневого перегляду до глибокого аналізу змісту. По-друге, активна взаємодія з текстом – виокремлення основних ідей, осмислення та переформулювання інформації – стимулює критичне мислення й підвищує якість розуміння. По-третє, усне обговорення створює умови для аргументованого висловлення власної позиції, розширюючи мовленнєві компетентності та сприяючи глибинній інтерпретації прочитаного. І, нарешті, рефлексійна діяльність дає змогу учням усвідомити особливості власного читального процесу, визначити труднощі і способи їх подолання.

Саме ці взаємопов'язані компоненти утворюють ядро роботи з цифровими текстами на уроках літературного читання, забезпечуючи системний розвиток навичок осмисленого читання у молодших школярів. Водночас на практиці окремі стратегії можуть застосовуватися як у цілісному варіанті, так і фрагментарно – залежно від конкретного освітнього контексту, потреб учнів і вчителя, а також організаційних і технічних умов навчального процесу.

Такий універсальний підхід дає змогу їх легкої адаптації до різних умов і забезпечує формування й розвиток у дітей важливих навичок свідомого, вдумливого читання в сучасному інформаційному світі.

Список використаних джерел

- [1] Бібік Н., Вашуленко О., Листопад Н., Мартиненко В., Онопрієнко О., Павлова Т., Петрук О. Оновлення змісту початкової освіти з урахуванням умов воєнного стану. Аналітичні матеріали. Київ : Пед. думка, 2023. 82 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739108/>.
- [2] Віртуальна школа. Підготовка дитини до школи. *Дитячий сайт «Пустунчик»*. URL: <https://pustunchik.ua/ua/online-school> (дата звернення: 18.09.2025).
- [3] Втрати у навчанні молодших школярів: бачення проблеми педагогами й батьками / О. Петрук та ін. *Ukrainian Educational Journal*. 2024. № 4. С. 135–143. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-135-143> (дата звернення: 18.09.2025).
- [4] Книжки та розваги для дітей українською та англійською мовою. *Історії з Їжачком-Розумничком*. URL: <https://www.ebooks4ukrkids.org/uk/home-ukr/> (дата звернення: 18.09.2025).
- [5] Ліпчевська І. Розвиток умінь візуалізації навчальної інформації вчителів початкової школи : дис. ... д-ра філософії в галузі педагогіки : 011. Київ, 2024. 464 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739908/>.
- [6] Ліпчевська І. Управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів під час читання цифрових текстів: психолого-педагогічний аспект. *Problems of the modern textbook*. 2025. № 34. С. 172–185. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-172-185> (дата звернення: 18.09.2025).
- [7] Малихін О., Ліпчевська І. Візуалізація навчальної інформації як складова цифрових підручників для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* : зб. тез доп., м. Київ. Київ, 2022. С. 208–211. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732111>.
- [8] *Сторія*. Читацька онлайн-платформа для українських дітей та підлітків. – *Сторія*. URL: <https://storiya.info/> (дата звернення: 18.09.2025).
- [9] A Groundbreaking Study Shows Kids Learn Better on Paper, Not Screens. Now What?. *Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2024/jan/17/kids-reading-better-paper-vs-screen> (date of access: 18.09.2025).
- [10] A Periodic Table of Visualization Methods. *Visual Literacy*. URL: https://www.visual-literacy.org/periodic_table/periodic_table.html (date of access: 18.09.2025).
- [11] Assessment Frameworks. *PIRLS 2021*. URL: <https://pirls2021.org/frameworks/> (date of access: 18.09.2025).
- [12] Bruner L., Hutchison A. Rethinking Text Features in the Digital Age: Teaching Elementary Students to Navigate Digital Stories, Websites, and Videos. *The Reading Teacher*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1002/trtr.2197> (date of access: 18.09.2025).
- [13] Calle-Álvarez G. Y., Gómez-Sierra M. I. El Comportamiento Lector En Textos Multimodales Digitales En La Básica Primaria. *Panorama*. 2020. Vol. 14, no. 27. P. 14–34. URL: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1518> (date of access: 18.09.2025).
- [14] Concept-Oriented Reading Instruction (CORI). *Reading Rockets*. URL: <https://www.readingrockets.org/topics/comprehension/articles/concept-oriented-reading-instruction-cori> (date of access: 18.09.2025).
- [15] Digital Devices and Purposeful and Healthy Screen Use. *Ministry of Education (MOE)*. URL: <https://www.moe.gov.sg/news/edtalks/what-you-need-to-know-about-moes-views-on-digital-devices-and-purposeful-and-healthy-screen-use> (date of access: 18.09.2025).

- [16] EdEra. Онлайн-курс для вчителів початкової школи. *YouTube*. URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PL_zDp5rG6HqvNcunWoR3uIMyc3Bvvd5qq.
- [17] Effectiveness of Learning Formats under Unstable Conditions: Educational Process in Primary School / O. Topuzov et al. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 107, no. 3. P. 1–19. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.6112> (date of access: 18.09.2025).
- [18] Encyclopedia. *PIRLS 2021*. URL: <https://pirls2021.org/encyclopedia/> (date of access: 18.09.2025).
- [19] Good Practices for Teaching Reading Comprehension with Digital Text from Three PIRLS Countries / M. Bruggink et al. *IEA Research for Educators*. Cham, 2025. P. 87–101. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-75121-9_4 (date of access: 18.09.2025).
- [20] Ho H., Smrekar M. Implementation and efficacy study of Raz-Plus for students from kindergarten to fifth grade. Denver: CO: McREL International, 2018. 41 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604141.pdf>
- [21] Internationell studie visar att läsförmågan sjunker hos svenska elever. *Regeringskansliet*. URL: <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/05/internationell-studie-visar-att-lasformagan-sjunker-hos-svenska-elever/> (date of access: 18.09.2025).
- [22] Krenca K., Taylor E., Deacon S. H. Scrolling and Hyperlinks: The Effects of Two Prevalent Digital Features on Children’s Digital Reading Comprehension. *Journal of Research in Reading*. 2024. URL: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12468> (date of access: 18.09.2025).
- [23] Lo-Philip S. W. Y. Digital Close Reading for Lower Primary Students. *The Reading Teacher*. 2024. URL: <https://doi.org/10.1002/trtr.2304> (date of access: 18.09.2025).
- [24] MacArthur J. R. Switching off: Sweden says back-to-basics schooling works on paper. *Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/world/2023/sep/11/sweden-says-back-to-basics-schooling-works-on-paper> (date of access: 18.09.2025).
- [25] MediaSmarts: Canada’s Centre for Digital and Media Literacy. Use, Understand & Create: A Digital Literacy Framework For Canadian Schools. 2019. 26 p. URL: <https://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/digital-literacy-framework.pdf>.
- [26] PIRLS 2021 International Results in Reading / I. Mullis et al. TIMSS & PIRLS International Study Center, 2023. URL: <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342> (date of access: 18.09.2025).
- [27] Print and Digital Reading Habits and Comprehension in Children with and without Special Education Needs / C. Vargas et al. *Research in Developmental Disabilities*. 2024. Vol. 146. P. 104675. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104675> (date of access: 18.09.2025).
- [28] Raz-Plus Users Show Higher Achievement and Interest in Reading According to Ed-Tech Evaluation Efficacy Study by McREL. *McREL International*. URL: https://www.mcrel.org/raz-plus-efficacy-study-results-press-release/?utm_source=chatgpt.com (date of access: 18.09.2025).
- [29] Reading Week. *Lukuviikko*. URL: https://lukuviikko.fi/reading-week/?utm_source=chatgpt.com (date of access: 18.09.2025).
- [30] Reciprocal Teaching. *Reading Rockets*. URL: <https://www.readingrockets.org/classroom/classroom-strategies/reciprocal-teaching> (date of access: 18.09.2025).
- [31] Regeringen satsar på ökad lästid och minskad skärmtid – SVERD. *SVERD*. URL: <https://www.sverd.se/regeringen-satsar-pa-okad-lastid-och-minskad-skarmtid/> (date of access: 18.09.2025).

[32] Relationship Between Eye-Movement Patterns, Cognitive Load, and Reading Ability in Children with Reading Difficulties / A. Ozeri-Rotstain et al. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2020. Vol. 49, no. 3. P. 491–507. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09705-8> (date of access: 18.09.2025).

[33] Rosenkrantz H. When Do Kids Learn to Read?. *US News & World Report*. URL: <https://www.usnews.com/education/k12/articles/when-do-kids-learn-to-read> (date of access: 18.09.2025).

[34] Smart Strategies for Reading Digital Texts. *The Core Collaborative Learning Lab*. URL: <https://thecorecollaborative.com/smart-strategies-for-reading-digital-texts/> (date of access: 18.09.2025).

[35] Strategies to Promote Active Reading of Digital Texts. *The HUB*. URL: https://mcblogs.montgomerycollege.edu/thehub/fundamentals-of-teaching/instructor_resources/strategies-to-promote-active-reading-of-digital-texts/ (date of access: 18.09.2025).

[36] Teaching Made Easier with New Digital Offerings for Shared Reading. *Fountas and Pinnell Blog*. URL: <https://fpblog.fountasandpinnell.com/teaching-made-easier-with-new-digital-offerings-for-shared-reading> (date of access: 18.09.2025).

[37] Teaching Reading Comprehension in a Digital World. Evidence-Based Contributions Using PIRLS and Digital Texts / M. Bruggink et al. Springer, 2025. 146 p. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-75121-9>.

[38] Use of Technology – Different formats dont replace but strengthen each other. *The Finnish Reading Center*. URL: <https://lukukeskus.fi/en/news/3142/> (date of access: 18.09.2025).

[39] Wood J. Helping Students Learn How Best to Read on Digital Devices. *Edutopia*. URL: <https://www.edutopia.org/article/teaching-students-read-digital-devices/> (date of access: 18.09.2025).

РОЗДІЛ 3

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАННІ ПИСЬМА

3. 1. Навчання письма молодших школярів: актуальність проблеми в соціально-освітньому контексті

Курс рідної мови в початковій школі є основою формування у здобувачів освіти життєво важливих умінь. Виключна значущість навчання рідної мови молодших школярів полягає в тому, що вона водночас є і навчальним предметом, і засобом навчання, виховання й розвитку учнів у процесі опанування змісту інших предметів початкової загальної освіти. Мовна освіта розглядається не лише як передумова нинішньої успішності школярів, але і як ресурс їхньої ефективності в майбутньому.

Показово, що міжнародні тестові дослідження ставлять за мету з'ясувати, наскільки учні в мовному відношенні підготовлені до життя, адже мовна складова є конститутивною у визначенні функційної грамотності, під якою розуміють здатність учнів вирішувати навчальні та життєві проблемні ситуації на основі сформованих предметних, метапредметних та універсальних способів діяльності.

Одним із основних завдань початкового курсу української мови є гармонійний розвиток в учнів умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання й письма. Письмо – найскладніший вид мовленнєвої діяльності, оскільки вимагає більшої підготовки та зусиль, як фізичних, так і психічних. Воно відіграє фундаментальну роль у когнітивному та мовленнєвому розвитку дітей, формуванні їхньої грамотності.

Саме здатність створювати власні й розуміти написані висловлювання є базовим умінням, яке учні опановують упродовж

молодшого шкільного віку та повсякчас використовують в освітньому процесі. Вітчизняні й зарубіжні вчені сходяться на думці, що вміння писати становить не просто технічну частину шкільної навчальної програми, а є інструментом пізнання інших сфер навколишнього світу й засобом перевірки здобутих знань, а в подальшому – функційною навичкою в багатьох життєвих ситуаціях: для отримання професійної освіти, працевлаштування, комунікації. Саме ці

Функційно грамотним вважається той, хто може брати участь у всіх тих видах діяльності, де грамотність необхідна для ефективного функціонування його групи та суспільства і які дають йому можливість продовжувати користуватися читанням, письмом і лічбою для свого власного розвитку та для розвитку суспільства.

Генеральна асамблея
ЮНЕСКО, 1978 р.

чинники пов'язують оволодіння навичками письма з високим рівнем якості життя в соціалізованому майбутньому кожної окремої людини.

У лінгводидактичній літературі послуговуються поняттями «письмо» та «писемне мовлення». Цей термінологічний розподіл пов'язаний зі специфікою процесу навчання письма, який має два етапи. Перший, «письмо» – це оволодіння технікою використання графічної та орфографічної системи мови, тобто написання букв, складання з букв слів, словосполучень, речень. Другий, «писемне мовлення» – це оформлення письмових висловлювань, вираження думок у письмовій формі. Для нашого дослідження важливі обидва етапи: й оволодіння графікою та орфографією на рівні навичок, і послідовне формування умінь писемного мовлення як засобу комунікації.

Із розвитком цифрового суспільства пришвидшується ритм життя, змінюються способи передачі інформації, більшість населення переходить від письма ручкою / олівцем до друкування на клавіатурі. Як наслідок – статус рукописного письма трансформується:

- завдяки сучасним технологіям процес письма стає швидшим;
- змінюється ставлення до навчання каліграфії;
- серед педагогічної й батьківської спільноти шириться дискусія щодо (не)доцільності навчання рукописного письма;
- за кордоном (США, Фінляндія, Німеччина, Австрія, Швеція) дедалі більше проявляється тенденція до ігнорування рукописного письма в навчальних планах шкіл.

Проте навіть попри швидку комп'ютеризацію багатьох сфер діяльності, зниження потреби в рукописних записах і перехід на безпаперові технології, у багатьох культурах каліграфія залишається важливою складовою. Наприклад, у Японії великі компанії у вільний час запрошують сенсеїв для залучення працівників до занять каліграфією, розглядаючи цю активність не лише як краснопис, мистецтво рукописного письма, а передусім як нейрофізіологічну вправу. Керівники компаній вважають ці заняття корисними для здоров'я і розвитку творчого потенціалу спеціалістів.

Це підтверджують і численні дослідження, проведені в різних країнах. Так, наукові розвідки (К. Агірре, В. Бернігер, К. Джеймс, А. Манген, П. Мюллер, Д. Опенгеймер та ін.) вказують, що не варто відмовлятися від рукописного письма, і засвідчують існування кореляції між навичками письма та станом когнітивних здібностей. У процесі письма активізуються ділянки мозку, пов'язані з пам'яттю, образним та логічним мисленням, мовленням.

Між рукою і мозком – багато зв'язків, які діють двосторонньо – рука розвиває мозок, створюючи його мудрість; мозок розвиває руку, роблячи її інструментом творчості, знаряддям і джерелом думки.

В. Сухомлинський

Таку ж думку обстоюють й вітчизняні науковці. Так, Л. Кондратенко, спираючись на численні дослідження, доводить, що з точки зору нейропсихології, письмо олівцем або ручкою є важливим фактором розвитку кори головного мозку, оскільки маніпуляції кистями рук одночасно впливають на таку кількість ділянок мозку, яку не охоплює жодна інша частина тіла.

Заміна складних рухів кисті на одноманітні удари подушечками пальців по клавіатурі комп'ютера значно обмежує ареал такого впливу сенсорного сигналу, знижуючи його розвивальний потенціал [10, с.73].

Показово, що нині, попри зникнення у дорослому житті практичного значення рукописного письма на папері, вихованці приватних європейських шкіл опановують каліграфію. Педагоги розглядають її як інструмент у подоланні проблем із читанням та усним мовленням, підкреслюють її виняткову роль у когнітивному й мовленнєвому розвитку дітей.

У вітчизняній освітній системі навчання рукописного письма – складова частина загальної програми навчання української мови. Воно пов'язане з навчанням читання, розвитком усного й писемного мовлення, правописом, творчою діяльністю. Від рівня сформованості навички письма залежить передусім успішність засвоєння дитиною інших дисциплін загальної початкової освіти. Навчання письма в початковій школі має міжпредметний потенціал: воно інтегрується в уроки математики, курсу «Я досліджую світ», мистецтва, інших навчальних предметів, сприяючи розвитку загальнонавчальних умінь і формуванню цілісної картини світу. Через письмові завдання учні вчаться описувати досліджувані явища, фіксувати результати спостережень, формулювати висновки, що сприяє розвитку аналітичного мислення та мовленнєвої гнучкості.

У лінгводидактиці проблема формування в молодших школярів навичок письма завжди була предметом пильної уваги і всебічних досліджень науковців, методистів і вчителів-практиків. Питання підготовки до письма дітей у дошкільному віці висвітлено у працях А. Богущ, А. Залізняка, І. Карабаєвої, Н. Кравець, В. Савельєвої та ін.; методиці каліграфії, проблемі формування графічних навичок письма велику увагу приділяли І. Кирей, О. Прищепа,

Витоки здібностей і обдарувань дітей – на кінчиках їхніх пальців. Від пальців, образно кажучи, йдуть найтонші нитки-струмочки, які живлять джерело творчої думки. Іншими словами, чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина.

В. Сухомлинський

В. Таран, В. Трунова, І. Цєпова та ін.; питання підготовки вчителя до цієї діяльності розкрито у працях Н. Боднар, О. Палійчук, Л. Пашко, В. Трунової, М. Чабайовської, Н. Янко та ін.

Методична наука адаптується до вимог сьогодення, ураховує запити, можливості та інтереси здобувачів освіти. І нині, в еру діджиталізації, не йдеться про каліграфію як мистецтво красиво писати (краснопис); за мету ставиться – навчити учнів чіткому, плавному, безвідривному і прискореному письму, якому притаманні якості, що відповідають вимогам легкого прочитання.

Варто нагадати, що в лінгводидактиці процес формування навичок письма / графічних навичок пов'язаний із двома складовими: каліграфічним компонентом (уміння правильно, чітко, швидко і красиво зображати рукописні знаки на папері) й орфографічним (знання правил використання рукописних знаків і вміння застосовувати ці правила під час письма). Усе це формується поступово під час навчання в початковій школі, а потім поглиблюється, повторюється й узагальнюється на наступних етапах освіти.

Процес формування орфографічних навичок досить тривалий. Можна з упевненістю сказати, що вони формуються в людини, власне, протягом усього її життя, оскільки людині доводиться весь час засвоювати правопис нових слів.

Н. Воскресенська

Орфографічна грамотність є частиною загальної мовної культури. Вона виробляється на основі вивчення теоретичних положень про мовні явища, при свідомому засвоєнні правописних правил, що закріплюються системою тренувальних вправ для вироблення необхідних умінь і навичок. Проблему успішного навчання грамотного письма висвітлено у працях

М. Вашуленка, Н. Воскресенської, Г. Козачук, О. Лобчук, В. Паламарчук та ін.; шляхи

інтенсифікації процесу опрацювання орфографії, елементарної пунктуації та розвитку мовлення методом укрупнених блоків розкрито Л. Швед; можливості такого навчального прийому як диктант для формування орфографічної пильності, навичок самоконтролю та інші аспекти представлено у працях В. Горбачук, Т. Грибіниченко, О. Дорошенко та ін.; методико-теоретичні основи роботи зі словом у початковій школі розроблено О. Губенко.

Очевидно, що як би не змінювався із плином часу набір ключових для життя вмінь, мовленнєва підготовка особистості є вкрай важливою. Різні галузі діяльності людини тісно пов'язані з процесом письма, умінням логічно, правильно й послідовно передавати думки. Із поширенням цифрових технологій вміння писемного мовлення також стали способом освіти в дистанційному форматі, обміну інформацією, виконання посадових обов'язків, інструментом успішної взаємодії людини в соціумі загалом. То ж очевидно, що

один із пріоритетів мовної освіти в початковій школі – навчити учнів висловлювати думки, почуття і ставлення, взаємодіяти з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримуватися норм літературної мови (ДС, 2018).

Писемне мовлення є доволі складним процесом: воно розгорнуте, нормативне, побудова кожної фрази є предметом обдумування. Навчання писемного мовлення більшою мірою, ніж усного, пов'язане з такими вимогами як чіткість структури висловлювання, точність використання мовних одиниць, обґрунтованість думки, вираження ставлення до предмета / об'єкта.

До проблеми розвитку писемного мовлення як процесу оформлення письмових висловлювань, вираження думок у письмовій формі, тобто як засобу комунікації зверталися у своїх працях В. Бадер, Л. Варзацька, М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Лобчук, В. Мельничайко, О. Павлик, К. Пономарьова, О. Прищепа та ін.

Важливими для нашого дослідження є вже усталені в сучасній лінгводидактиці положення про те, що:

- писемне мовлення вторинне, й оволодіння ним відбувається на основі усного мовлення;

- внутрішнє мовлення виконує функцію підготовки усного й писемного мовлення, впливає на їх розвиток; водночас формування й розвиток писемного мовлення відіграють вирішальну роль у розвитку внутрішнього мовлення школяра;

- усне й писемне мовлення різняться своїми функціями в комунікативних процесах, умовами сприймання, розуміння й породження думки, матеріальними засобами її вираження;

- усне й писемне мовлення знаходять своє вираження в текстах;

- писемне мовлення має здебільшого монологічну форму;

- писемне мовлення характеризується більшою регламентацією мовних засобів, точнішим добром відповідної лексики, чітким підпорядкуванням стилю й типу мовлення;

- робота з розвитку як усного, так і писемного мовлення має здійснюватися під час опрацювання усіх розділів шкільного курсу мови.

Особливості письма як продуктивного виду мовленнєвої діяльності зумовлені насамперед відсутністю спільної ситуації й безпосереднього контакту мовця з реципієнтом. Це вимагає від мовця внутрішнього відтворення реципієнта, а також спонукає дбати про зрозумілість, деталізацію у викладі, добір таких мовних засобів, які найкраще розкривали б думку. Писемне мовлення не допускає пропусків, можливих в усному. Воно відрізняється більшою змістовністю, логічністю, точністю, досконалістю, оскільки в процесі

породження у мовця є час на його обдумування, упорядкування, вдосконалення.

Процес продукування писемного мовлення досить складний за своєю структурою: він передбачає орієнтування в умовах та завданнях писемного спілкування; формування думки та її лінійне розгортання; перекодування думки в мовні структури (синтаксування); пошук адекватних меті висловлювання слів у внутрішньому лексиконі; уведення слова у парадигматичні й синтагматичні відношення; реалізацію внутрішньої програми в зовнішньому висловлюванні за допомогою графічних знаків; контроль за результатом продукування тексту (усунення помилок і недоліків, удосконалення висловлювання).

Слід зазначити, що писемне мовлення є тим інструментом, через який опановується логіка міркування, доказовість, переконливість, послідовність. Це позитивно впливає на розвиток пам'яті, уваги, логічного мислення учнів.

Результативність мовленнєвої підготовки молодших школярів, зокрема й навчання писемного мовлення, залежить від багатьох факторів, а надто – від управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, що має організовуватися таким чином, щоб максимально залучити дітей до співпраці, опанування знань, дослідження мовних одиниць і формування вмінь комунікативно доцільно користуватися засобами мови для вираження думок, почуттів, ставлень, для ефективної взаємодії з іншими особами.

На сьогодні накопичено великий досвід щодо навчання письма молодших школярів. Однак він потребує переосмислення в контексті психофізіологічних і соціально-особистісних особливостей розвитку сучасних учнів, актуальних життєвих запитів, доступних форматів навчання в реаліях воєнного стану й післявоєнного періоду. Усе це зумовлює потребу в глибшому розумінні особливостей молодших школярів, їхніх психофізіологічних і соціально-особистісних характеристик, що буде розглянуто в наступному параграфі.

Список використаних джерел

[1] Бадер В.І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів : Автореф. дис. ... д. пед. н. К., 2004. 40 с.

[2] Богуш А. Готуємо руку дитини до письма : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 160 с.

[3] Воскресенська К.О., Воскресенська Н.О. Як навчити вашу дитину писати без помилок. Х. : Вид-во «Ранок», 2009. 80 с.

[4] Гавриш Н. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Донецьк : ТОВ «Либідь», 2001. 218 с.

[5] Губенко О.О. Рідна мова. Розмова про слово. Робота над словниковими словами. 4 клас : посібник для вчителя. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. 80 с.

- [6] Карабаєва І.І. Підготовка старших дошкільників до оволодіння писемним мовленням : методичний посібник. К., 2000. 68 с.
- [7] Карабаєва І.І. Психологічна готовність до писемного мовлення дітей старшого дошкільного віку : Автореф. дис. ...к. психол. н. К., 2003. 18 с.
- [8] Кирей І.Ф., Трунова В.А. Методика викладання каліграфії в початковій школі : навч. посібн. К. : Вища школа, 1994. 143 с.
- [9] Козачук Г.О. Підвищення грамотності учнів : навчальний посібник для учнів. К. : Освіта, 1994. 161 с.
- [10] Кондатенко Л.О. Вплив каліграфії на когнітивний розвиток дитини. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип. 18 : збірник наукових праць. К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. С. 69–75.
- [11] Литовський В.Ф. Становлення молодшого школяра як суб'єкта писемного мовлення (в умовах культурологічно орієнтованого навчання) : Автореф. дис. ... к. психол. н. К., 2003. 20 с.
- [12] Методика навчання каліграфічного письма в початковій школі : навч. посіб. / Упоряд. Н. Янко. Чернівці : НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2021. 92 с.
- [13] Павлик О.А. Розвиток писемного мовлення учнів 4(3) класів на уроках української мови у школах з російською мовою навчання : Автореф. дис. ... к. пед. н. Херсон, 2003. 18 с.
- [14] Павлик О.А. Розвиток писемного мовлення школярів засобами інтерактивного навчання. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету* : зб. наук. праць. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. Вип. 2. С. 126–131. URL: <https://doi.org/10.31812/filstd.v2i0.991>
- [15] Паламарчук В.М., Лобчук О.Г. Навчаймося рідної мови. Система розвивальних вправ для учнів 3(2) – 4(3) класів : посібник для вчителя. К. : Освіта, 1999. 126 с.
- [16] Палійчук О.М. Методика навчання каліграфічного письма : навч. посіб. Чернівці : Букрек, 2015. 344 с.
- [17] Прищепа О.Ю. Особливості формування графічних навичок письма у 6-річних першокласників : Дис. ... к. пед. н. К., 1996. 182 с.
- [18] Цєпова І.В. Методи і прийоми навчання письма: історія і сучасність. *Науковий огляд*. 2015. № 8 (18). С. 1–11. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/viewFile/578/749>
- [19] Чабайовська М.І. Єдині зразки каліграфічного письма букв українського алфавіту та цифр : навч.-метод. посібник. Тернопіль : Мальва-ОСО, 2021. 116 с.
- [20] Швед Л.Я. Уроки-блоки з української мови (2–4 (1–3) класи). Львів : ЛОНМІО, 1996. 100 с.

3. 2. Сучасні молодші школярі: особливості проявів психофізіологічних та соціально-особистісних характеристик у навчанні

Нині все більше вчених і педагогів-практиків порушують питання про необхідність урахування особливостей сучасних учнів та вироблення відповідних стратегій навчальної взаємодії з ними (Г. Бахтіна, І. Зазимко, Дж. Коатс, Л. Кондратенко, С. Максименко, О. Онопрієнко, О. Петрук, Н. Пророк, М. Тейлор, Ч. Шредер та ін.). Для визначення педагогічних умов управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів розглянемо психофізіологічні та соціально-особистісні характеристики здобувачів початкової освіти та їх прояви у процесі навчання.

Діти, які нині є здобувачами початкової освіти, належать до так званого «цифрового покоління», «народженого з гаджетами в руках». Комп'ютер, мобільний телефон, інші цифрові пристрої, інтернет, соціальні мережі – це те середовище, в якому вони зростають, формуються й розвиваються. Постійне перебування в онлайн-просторі формує в дітей передусім ті здатності, які необхідні їм для орієнтування в цифровому світі.

Нинішні учні комфортно почуваються в умовах багатозадачності, тобто мають потребу у фоновому супроводі основної діяльності. Вони здатні одночасно слухати музику, спілкуватися онлайн, редагувати фотографії тощо. Інакше кажучи, їм властива здатність паралельного виконання кількох завдань. Проте така особливість не сприяє глибокій концентрації. Через постійне перебування в режимі багатозадачності в учнів порушується концентрація уваги, знижується темп роботи, уповільнюються процеси прийняття рішень та критичного мислення, з'являється втома, знижується працездатність.

Сучасні діти щодня зіштовхуються з величезними потоками різноманітної інформації. Опрацювати такі масиви, відсіяти непотрібне можливо лише за умови її стислості. Тому улюблений формат сприймання учнів – це картинка, без тексту або з невеликими «вкрапленнями» тексту, бо процес читання текстової інформації великого обсягу викликає в них труднощі. Звідси й поява такої особливості мислення, як «кліпове».

Перебуваючи у нескінченному потоці логічно невпорядкованих повідомлень та емоційно насичених образів людина не має можливості сформувати цілісну картину світу. Така «мозаїчна культура» створює індивідів з розщепленою свідомістю і вельми обмеженою структурованістю мислення.

А. Моль

«Кліпове» мислення – це своєрідна відповідь або ж захисна реакція психіки на перевантаження розрізненою інформацією, яка потребує швидкого відбору та фільтрації. Воно проявляється як здатність сприймати навколишній світ через короткі, яскраві посили, кліпи. Створений таким чином образ реальності не передбачає включення уваги, рефлексії, осмислення, оскільки інформація швидко оновлюється, втрачає актуальність і не залишає часу на глибоке осмислення. Через «кліповість» мислення випадають цілі ланки подій. Дітям незрозуміло й важко встановити причиново-наслідкові зв'язки. Вони не здатні цілісно сприймати інформацію, системно мислити й, відповідно, логічно викладати думки.

Кліпове мислення – це процес відображення безлічі різноманітних властивостей об'єктів без урахування взаємозв'язків між ними, що характеризується фрагментарним інформаційним потоком, нелогічністю, неоднорідністю вхідної інформації, високою швидкістю перемикання між фрагментами інформації, а також відсутністю цілісного сприймання навколишнього світу.

Негативними наслідками «кліпового» мислення в учнів є гіперактивність, некритичність сприймання інформації, погіршення аналітико-синтетичної діяльності, неуважність, труднощі з формулюванням думки, абстрактними узагальненнями, проблеми з довготривалою пам'яттю, емоційна нестабільність, знижена здатність до емпатії.

Комп'ютерні технології істотно трансформували дозвілля молодого покоління. Однією із проблем є перевага онлайн-взаємодії над живим спілкуванням. Учні мають слабкі навички реальної комунікації, уникають її, не цінують. Навіть зібравшись у гурт на перерві чи дитячому майданчику, школярі все одно дивляться на екрани своїх смартфонів. Діти живуть в кіберпросторі: знайомляться, дружать, сваряться; до того ж, емоційне забарвлення взаємовідносин у мережі часто яскравіше, ніж в реальному житті. Спілкуючись у цифровому середовищі, вони здебільшого замінюють звичайний текст повідомлення візуальною інформацією (смайликами, картинками, гіфками). Це призводить до втрати навичок комунікації, командної роботи, соціальної доступності. Як зазначає Н. Пророк: «Відсутність повноцінного соціального спілкування відбивається на поведінці дітей, на здатності будувати конструктивні соціальні зв'язки» [8, с. 168].

Американські нейродослідники Сандра Амодт і Сем Вонг зауважують, що діти, котрі вирости в оточенні відеоігор, електронних комунікацій, надають перевагу електронним повідомленням, а не живим телефонним розмовам, навіть в ситуаціях, коли можуть повернутися й поговорити особисто одне з одним. На думку вчених, культура онлайн-взаємодії заохочує дітей до ігнорування співрозмовників, знижує терпимість до інших, позбавляє

емоційних нюансів, що допомагають оцінити почуття співбесідника. Науковці висловлюють занепокоєння, що це може негативно вплинути на розвиток здатності до співпереживання [10, с. 105]. Дослідники також зазначають, що сучасні діти погано розпізнають емоції, мають підвищену емоційну збудливість і низький рівень саморегуляції.

Превалювання електронної комунікації серед молодого покоління накладає відбиток на розвиток їхнього мовлення. Частими проявами недостатньої мовленнєвої активності учнів, несформованості мовлення є неправильна або нечітка звуковимова, несформованість граматичного ладу мовлення, аудіативних умінь, бідність словникового запасу.

Порівняно з попереднім поколінням, у сучасних дітей настільки знижені стійкість і концентрація уваги, що окремі фахівці навіть використовують термін «синдром розсіяної уваги»: дитина «не бачить» елементів розповіді, загадки, математичної задачі.

Сучасних молодших школярів нерідко називають «8-мисекундниками», оскільки вони ледве можуть утримувати увагу на одному об'єкті. Це пов'язано з тим, що діти призвичаїлися постійно «гортати» екрани гаджетів, швидкість їхнього сприймання інформації зростає, досить добре розвинені перемикання й розподіл уваги, а от концентрація і стійкість – страждають.

У «цифрових» дітей краще розвинена короткочасна пам'ять, ніж довготривала.

Інтерналізація – прийняття особою норм, цінностей, поглядів, які зовні нав'язуються іншими (батьками, вихователями, суспільною групою); один із головних механізмів соціалізації та суспільного розвитку людини.

Універсальний словник-енциклопедія «Словопедія»

Вони надають перевагу текстовому повідомленню, а не розмові. У мережі вони часто спілкуються з друзями, з якими ніколи не бачилися. Вони рідко бувають на вулиці, якщо тільки батьки не організують їхнє дозвілля. Вони не уявляють життя без мобільних телефонів. Вони ніколи не бачили світу без високих технологій чи тероризму. Вони надають перевагу комп'ютерам, а не книгам і в усьому прагнуть негайних результатів.

Ш. Постнік-Гудвін

Очевидно, це пов'язано з тим, що нинішні школярі мають можливість у будь-який момент «погуглити» і знайти потрібну інформацію. А отже, вони не націлені на довготривале запам'ятовування, адже вся інформація доступна в інтернеті. Зауважимо, що діти одночасно і перенасичені інформацією, і постійно потребують нової, яку вони не збираються ні аналізувати, ні запам'ятовувати. Отже, заучування та запам'ятовування не є для них пріоритетом, натомість на перший план

виходять навички пошуку та верифікації інформації.

Дж. Коатс, американська фахівчиня в галузі освіти, як позитивну рису відзначає здатність нинішніх дітей швидко обробляти великі обсяги вхідних даних, володіння стратегіями сортування інформації, а також інтерналізацію того, що, на їхню думку, є цінним або корисним [11, с. 132].

Дослідники з нейрофізіології, психофізіології, нейропсихології, когнітивної психології та інших галузей нейронаук доводять кореляцію між руховою активністю й розвитком мозку.

Спорт і фізичні вправи сприяють розвитку моторного контролю, когнітивних здібностей, а найголовніше – формуванню навичок, які зберігають мозок здоровим до старості [10, с. 99]. Нині ж спостерігається тенденція до зменшення фізичної активності школярів.

Так, С. Максименко та Л. Кондратенко, досліджуючи навчальні та поведінкові проблеми учнів початкової школи, зауважують, що сучасний першокласник змалечку звик користуватися девайсами, він вправно маніпулює віртуальними предметами, однак набагато менше грається звичайними іграшками, менше допомагає дорослим у побуті. Та й самі дорослі все більше перекладають домашні справи на механічних помічників, що полегшує життя, але погіршує вправність рук. Як наслідок – дитина приходить до школи з нерозвиненою дрібною моторикою, недостатнім розвитком просторової координації, відсутністю навичок плетіння, в'язання, вишивання, малювання, а звідси – нездатність правильно передавати форму літер, акуратно і старанно працювати в зошиті. Дослідники зазначають: «Жахливо, але традиційні завдання, які входять до складу відомих тестів, показують, що таку просту роботу, як намалювати людину, дерево чи будинок, навіть деякі четвертокласники виконують на рівні вимог до дітей 5–6 років, а що вже говорити про першокласників, які взагалі можуть намалювати так званого «головонога» (стандарт 3–4 років), коли ручки й ніжки виростають просто з голови» [4, с. 12].

Нинішні здобувачі початкової освіти надзвичайно прагматичні, вони цінують свій час і свободу вибору. Учні втрачають інтерес до навчання, якщо не розуміють, для чого їм це потрібно, як вони можуть використати ці знання. Тому, працюючи з ними, важливо «прив'язувати» тему навчання до їхніх цінностей та інтересів.

До слова, зазнає змін і система цінностей нової генерації: зростає актуальність збереження й підтримки здоров'я, поступово девальвуються сімейні цінності, увага все більше зміщується у бік соціальних – кар'єри та добробуту.

Окрім нового ставлення до часу і прагматизму, теперішнім молодшим школярам властива така риса, як невизнання авторитетів. Вони не схильні

покладатися на досвід попередніх поколінь. Ці діти використовують Google від народження, і просто інформацією їх не здивуєш. Тому важливо, щоб учитель мав практичні навички, особисті перемоги й досягнення, компетентну думку щодо питань, значущих для учнів. Лише тоді він буде для них авторитетом.

У контексті обраної нами проблеми дослідження важливе значення має стан здоров'я здобувачів освіти, адже це один із головних факторів, що впливає на успішність у навчанні.

Лікарі зазначають, що понад половина дітей, котрі вперше приходять до школи, мають захворювання органів зору (короткозорість, спазм акомодатції, амбліопії тощо). У подальшому ці хвороби зберігають першість серед інших, набутих за роки навчання. На думку фахівців, крім перенапруження очей під час навчання, сприяє погіршенню зору й надмірна комп'ютеризованість не лише шкільного, а й повсякденного життя, а також відсутність у дітей навичок правильної і безпечної роботи з гаджетами.

На другому місці – хвороби опорно-рухового апарату (порушення постави, сколіози тощо). Діти мало рухаються, подовгу сидять за партами, комп'ютерами, перед телевізором. Почасти й батьки обмежують рухову активність дітей, звільняючи їх від уроків фізкультури без вагомих причин.

Окрім захворювань органів травлення та серцево-судинної системи, особливу увагу лікарі звертають на зростання кількості нервових розладів в учнів молодшого шкільного віку (тривожність, неврози, нічні жахи, панічні атаки, прояви агресії, obsесивно-компульсивні розлади тощо).

Одним із найважливіших ресурсів для опрацювання колективної травми є стосунки в суспільстві, а ми в нинішньому контексті не завжди їх маємо. Можливо, у дітей, які зараз більшість часу проводять онлайн, будуть формуватись інші компенсаторні механізми для самоцілення від цієї травми. Тобто структура особистості у цих дітей змінюватиметься.

А. Скаковська

Безперечно, всі ці фактори мають бути враховані у процесі управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи.

Насамкінець зазначимо, що розвиток психічних процесів, який раніше відбувався через спілкування дитини з дорослими та однолітками, у процесі предметно-комунікативної діяльності й навчання, нині здебільшого здійснюється завдяки перебуванню в цифровому просторі. Надмірне захоплення мережею стає новим способом життя. Відбуваються зміни механізмів мислення, уваги, пам'яті, сприймання, мовлення – так учні пристосовуються до неймовірних обсягів інформації.

Відхід від реального спілкування може спричиняти розвиток егоцентричних рис, інфантильності, емоційної нестабільності, зниження рівня

саморегуляції та здатності розпізнавати емоції. Також спостерігається зменшення фізичної активності, що негативно позначається на загальному розвитку дитини.

Попри численні виклики, сучасні молодші школярі мають і низку унікальних переваг, які варто враховувати в освітньому процесі. Вони демонструють високу здатність до швидкого навчання, гнучке мислення, відкритість до нового. Діти цифрової епохи легко орієнтуються в середовищі, де інформація подається в різних форматах, вміють працювати з візуальними образами, швидко адаптуються до змін. Їм властива творча активність у цифровому просторі: створення відео, малюнків, презентацій, ігор. Ці особливості можуть стати потужним ресурсом для навчання, якщо педагогічні стратегії будуть спрямовані не на боротьбу з цифровими проявами, а на їх конструктивне використання. Важливо не лише компенсувати втрати, а й розкрити потенціал нового покоління через інтеграцію цифрових інструментів, проектну діяльність, візуалізацію знань, гейміфікацію навчання.

Сучасні діти, які зростають у світі високих швидкостей, інформаційного перенасичення та соціальної нестабільності, особливо потребують емоційної підтримки. Їм важливо відчувати прийняття, безпеку, довіру, бути почутими. Саме тому освітнє середовище має бути не лише пізнавальним, а й емоційно комфортним. У роботі з молодшими школярами необхідно створювати умови для емоційного розвитку: навчати розпізнавати й називати емоції, виражати почуття, розвивати здатність до співпереживання й доброзичливої взаємодії. Це можливо через діалог, ігрову діяльність, рефлексійні практики, спільне обговорення життєвих ситуацій. Емоційна стабільність – основа для успішного навчання, розвитку мовлення, формування саморегуляції та мотивації.

З огляду на зазначене, необхідно усвідомити важливість правильної організації умов життя дитини, її діяльності (гри, навчання), спілкування й співробітництва з нею. Потрібно формувати освітнє середовище, адекватне цілям її розвитку, організовувати навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів таким чином, щоб максимально врахувати переваги цифрового простору та компенсувати його ризики.

Список використаних джерел

[1] Бахтіна Г.П. Математика як «щеплення» проти «кліповості» інформації та «колажу» сучасного мислення. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Луганськ: Вид-во Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Альма-матер. 2010, № 1(188). С. 144–155.

[2] Зазимко І. Батькам про увагу молодших школярів. *Психолог. Бібліотека*. 2002, № 5. С. 92–94.

- [3] Максименко С. Індивідуальний підхід до учня під час уроку. *Психолог*. 2002, грудень, 48(48). С. 3–5.
- [4] Максименко С.Д., Кондратенко Л.О. Навчальні та поведінкові проблеми учнів початкової школи : короткий психологічний довідник-порадник педагога. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 48 с.
- [5] Немеш О.М. Практична психологія віртуальної реальності : монографія. К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. 320 с.
- [6] Онопрієнко О.В. Психолого-педагогічний портрет сучасного школяра як орієнтир для створення онлайн-ресурсів. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*: матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Полтава, 09-10 червня 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2022. С. 30–32. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731817>
- [7] Петрук О. Сучасний молодший школяр: портрет у контексті освіти. *Початкова освіта сьогодення: проблеми та перспективи вирішення*: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (24 березня 2023 року, м. Переяслав). Переяслав : Університет Григорія Сковороди в Переяславі, 2023. С. 231–234. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735143>
- [8] Пророк Н.В. Про деякі психологічні наслідки посиленних протиепідемічних заходів. *Психологічні проблеми особистості на сучасному етапі розвитку суспільства*. Збірник матеріалів XI Міжнародної науково-практичної конференції (7-8 квітня 2021 р., м. Ніжин). Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2021. С.166–170.
- [9] Удовицька Т.А. «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву в процесі навчання (до постановки проблеми). *Вища освіта України*: теорет. та наук.-метод. часопис. Дод. 1. Вип. 31. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору / Ін-т вищої освіти НАПН України. К., 2013. Том VIII(50). С. 407–416.
- [10] Aamodt S., Wang S. *Welcome to Your Child's Brain: How the Mind Grows from Conception to College*. Bloomsbury Publishing USA, 2012. 336 p.
- [11] Coates J. *Generational learning styles*. River Falls, Wisconsin: LERN Books, 2007, 149 p.
- [12] Schroeder C. New Students – New Learning Styles. *Change: The Magazine of Higher Learning*: 1993. Vol. 25, No. 5, pp. 21–26.
URL: <https://www.virtualschool.edu/mon/Academia/KierseyLearningStyles.html>,
<https://doi.org/10.1080/00091383.1993.9939900>

3. 3. Педагогічні умови управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання писемного мовлення

Головним засобом впливу на фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток особистості молодшого школяра є продумана й цілеспрямована організація навчально-пізнавальної діяльності, що є провідною діяльністю для молодшого шкільного віку.

Навчально-пізнавальна діяльність – це процес усвідомленої, цілеспрямованої, саморегульованої діяльності учнів із розв’язання навчально-пізнавальних завдань, що потребує опанування необхідними знаннями та вміннями, відпрацювання узагальнених способів дій та подальше їх адекватне і творче застосування в різноманітних ситуаціях. Навчально-пізнавальна діяльність розглядається як специфічний вид діяльності, спрямованої на розвиток здобувача як суб’єкта діяльності – удосконалення, розвиток, формування його як особистості завдяки усвідомленому, цілеспрямованому освоєнню ним соціокультурного досвіду в різних видах і формах суспільно корисної, пізнавальної, теоретичної й практичної діяльності.

З-поміж численних дефініцій цього поняття у нашому дослідженні під процесом навчально-пізнавальної діяльності розуміємо взаємодію між учнями й об’єктом пізнання під керівництвом учителя, що виявляється в актах стимулювання та управління з метою реалізації пізнавальних можливостей учнів [8], оволодіння науковими знаннями, вміннями й навичками, розвитку творчих здібностей, світогляду, моральних поглядів і переконань.

Дослідження проблеми навчально-пізнавальної діяльності представлено доволі розлого й багатоаспектно. Так, основи навчально-пізнавальної діяльності були в полі наукових інтересів А. Алексюка, О. Савченко та ін.; шляхи її активізації висвітлено у працях П. Атаманчука, С. Бондар, О. Гевко, В. Лозової, В. Онищука, М. Солдатенка, В. Шмогруна та ін.; психологічні основи оптимізації та підвищення ефективності шкільного навчання розкрито Г. Костюком, Й. Лінгардтом, Ю. Машбицем, М. Опачко та ін.; проблему формування пізнавальних інтересів молодших школярів досліджено у наукових розвідках Н. Бібік, С. Божук, Т. Головань, Л. Кашуби, В. Сухомлинського та ін.; розвитку пізнавальної активності та самостійності школярів велику увагу приділяли І. Вікторенко, М. Ігнатенко, Л. Калашникова, Т. Кравченко, С. Лещук, В. Лозова, Л. Ніколенко, М. Пісоцька, О. Пометун, О. Попова та ін.; засади розвивального навчання розроблено О. Дусавицьким; особливості проблемного навчання досліджено Г. Никифоровою, Н. Федорченко та ін.; ідеї диференційованого підходу у навчанні розвинено Т. Дейніченко, Н. Лобко-Лобановською, С. Логачевською, О. Савченко, П. Сікорським та ін.;

особливості організації навчально-пізнавальної діяльності в умовах дистанційного навчання розглянуто в публікаціях О. Гнатюк, А. Добридень, О. Муковіз, А. Носкової, М. Севастюк та ін.

З огляду на виключну значущість і складність проблеми навчально-пізнавальної діяльності вона й донині є однією з важливих у педагогічній науці і практиці. В умовах реформування освітньої системи на нових методологічних й концептуальних засадах її розвитку змінюються цілі освіти, вона стає виразно діяльнісною, а також зумовлює потребу переосмислити навчальну взаємодію вчителя й учнів, що дасть можливість генерувати навчальний досвід молодших школярів, використовувати його в інтересах їхнього розвитку. Організація педагогом активної навчально-пізнавальної роботи учнів передбачає не лише засвоєння певної суми знань та формування предметних умінь, а й має на меті навчити їх спостерігати, порівнювати, виявляти взаємозв'язок між поняттями, міркувати, тобто навчання переходить від простого вивчення матеріалу до розвитку особистості, яка мотивована на успішне навчання, дослідницьке

Мистецтво навчання полягає не в умінні повідомляти, а в умінні збуджувати, розбурхувати, оживляти

А. Дістерверг

ставлення до життя, володіє прийомами розумової діяльності, користується різними джерелами і критично осмислює інформацію, вміє і прагне навчатися та застосовувати свої знання на практиці.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що в навчально-пізнавальній діяльності, як і в інших її видах (ігровій, трудовій, громадській, художній тощо), виділяють певні складові, зокрема:

- *мету*, яка забезпечує максимальний розвиток учнів;
- *мотиви*, що мають безпосередню значущість для особистості;
- *зміст* як джерело інтересу до пізнання, що постійно оновлюється, поглиблюється, розкривається в новому ракурсі, ускладнюється, спонукає до творчості, ознайомлення з різними видами діяльності людини;
- *предметні дії*, які сприяють утворенню нових понять і формують потяг до нового пошуку;
- *способи, операції, уміння*, що мають забезпечувати перенос на нову ситуацію, сприяти виробленню складніших способів діяльності;
- *контроль*, що переходить у самоконтроль;
- *результат* – стійкий пізнавальний інтерес.

У низці досліджень [8; 10; 11] ці складові представлено у структурі навчально-пізнавальної діяльності як три взаємопов'язані компоненти:

- змістово-цільовий (визначає дидактичні, освітні, розвивальні та виховні цілі, а також зміст навчально-пізнавальної діяльності);

- операційно-стимулювальний (визначає способи дидактичної взаємодії учнів з об'єктами пізнання та способи стимулювання пізнавальної діяльності);
- контрольно-регулювальний (передбачає перевірку якості знань учнів та здійснення на їх основі ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю).

У своєму розвитку навчально-пізнавальна діяльність учнів проходить низку рівнів: від репродуктивних, що характеризуються копіюванням зразка розумової чи практичної дії, до продуктивних, творчих, за яких навчально-пізнавальна діяльність характеризується розумовим пошуком розв'язання проблем, пізнавальною самостійністю. Найвищим рівнем навчально-пізнавальної діяльності школярів є самостійна навчально-пізнавальна діяльність.

Навчально-пізнавальна діяльність учнів здійснюється на основі педагогічного управління, яке є найважливішим системним регулятором, що підтримує режим функціонування й розвитку. За допомогою управління реалізується ціль навчання, розкривається характер взаємодії елементів процесу навчання (мети, принципів, діяльності, змісту, результатів навчання).

Під педагогічним управлінням розуміють багатофакторну діяльність учителя, пов'язану з керівництвом процесом навчання й виховання учнів на основі об'єктивних законів пізнавального процесу.

Дослідження науковців і досвід учителів засвідчують, що управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів як під час уроків, так і в процесі позакласної і позашкільної роботи, чинить педагогічно важливий вплив не лише на збагачення обсягу знань, а й на формування й розвиток особистості в цілому.

Перед педагогами постає проблема: як організувати навчання, щоб максимально залучити дітей до співпраці, активізувати їхню навчально-пізнавальну діяльність як запоруку міцних знань та формування ключових та предметних компетентностей.

Як відомо, процес навчання охоплює діяльність вчителя, яка власне й визначається як навчальна, і діяльності учнів, що має назву учіння, й у структуру якої входить процес засвоєння як центральна ланка в роботі з інформацією. Діяльність учіння спрямована на організацію відображувально-перетворювальної діяльності учнів з метою необхідної трансформації вихідного досвіду.

Так трактує суть навчальної діяльності школярів Ю. Машбиць. У цьому контексті «учіння» розглядається як внутрішній компонент навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на засвоєння знань, умінь і способів дій. У ширшому педагогічному розумінні ця діяльність розглядається як

навчально-пізнавальна, що включає не лише процес учіння, а й мотиваційні, регулятивні, комунікативні компоненти, пов'язані з організацією освітнього середовища.

Автор підкреслює, що особливу увагу варто приділити засвоєнню системи дій, які входять в особисто орієнтовану частину способу дій, тобто таких дій, які забезпечують аналіз понять і об'єктів, що утворюють основу навчального матеріалу, пошук шляхів розв'язання задач і засобів розв'язку і т. ін. [13, с. 182]. У навчанні, як і в інших керованих процесах, здійснюється система цілеспрямованих впливів, результатом яких є перетворення діяльності учнів, набуття ними певної системи знань, умінь, досвіду. Тобто навчальна діяльність розглядається як процес управління учінням. У такому випадку є сенс розглядати навчання як управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, оскільки цей підхід відображає психологічні механізми навчання.

М. Опачко, досліджуючи психологічні особливості управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, підкреслює, що коли визначають навчання як управління, мають на увазі не всю навчальну діяльність педагога, а лише ту, яка веде учнів до здійснення цілей. Навчання має задачну структуру, і його можна описати як процеси розв'язання задач. Задачі, які розв'язують вчителі, називають дидактичними. Розв'язання дидактичних задач пов'язується з розв'язанням навчальних задач [15, с. 102].

Про активність розумової праці учнів говорять багато й часто. Але активність може бути різна. Учень жваво відповідає, завчивши прочитане чи запам'ятавши розказане вчителем, – це теж активність, та навряд чи вона може сприяти розвитку розумових здібностей. Педагогові треба прагнути до активності думки учня, до того, щоб знання розвивалися завдяки їх застосуванню. Учити так, щоб знання добувалися за допомогою наявних уже знань, – у цьому, на мій погляд, полягає найвища майстерність дидакта.

В. Сухомлинський

Говорючи про навчально-пізнавальну діяльність, слід зауважити, що в наукових публікаціях це поняття пов'язують із такою категорією, як *активність* (від латинського «*activus*» – енергійний, ініціативний, діяльний). Так, Г. Костюк трактує це поняття як «здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до особистих потреб, поглядів, мети людини. Як риса, активність виявляє себе в енергійній, ініціативній діяльності, у праці, навчанні, в громадському житті, різних видах творчості, у спорті, іграх та ін.».

У педагогічній науці існує декілька позицій щодо висвітлення цих понять. Окремі дослідники розглядають терміни «активність» та «діяльність» як тотожні, синонімічні поняття, інші вважають активність результатом

діяльності, а частина стверджують, що активність – це більш широке поняття, ніж діяльність.

Прояв активності в процесі навчання пов'язаний з пізнанням світу. Тому в багатьох педагогічних джерелах підкреслюється важливість саме пізнавальної активності, яка виникає завдяки продуктивній активності. Отже, пізнавальна активність учнів є показником якості їхньої навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої до ефективного оволодіння знаннями та способами діяльності.

Можна стверджувати, що ефективність освітнього процесу багато в чому залежить від характеру активності школярів. Не випадково Ян Амос Коменський говорив: «... всіма можливими способами потрібно запалити в дітях гаряче прагнення до знання і до вчення».

Аналізуючи різні підходи до визначення поняття активізація навчально-пізнавальної діяльності, дослідники доходять висновку, що це процес, спрямований на мобілізацію вчителем (за допомогою спеціальних заходів) інтелектуальних, морально-вольових та фізичних сил учнів на досягнення конкретної мети навчання, розвиток здібності подолати труднощі, активну самостійну роботу. Крім того, активізацію навчально-пізнавальної діяльності не можна розглядати в сучасних умовах розвитку школи тільки як процес керування активністю учнів. Вона одночасно є процесом і результатом стимулювання активності учнів у навчально-виховній діяльності [4, с. 51; 6, с. 18]. На це звертає увагу й С. Лещук: активізація навчально-пізнавальної діяльності – це двосторонній процес. Умови, що активізують процес пізнання, створює перш за все учитель, а демонструє результат цих умов – власне пізнавальну активність – учень [10, с. 26]. Відтак педагогічно організований процес навчально-пізнавальної діяльності школярів – передумова формування їхньої пізнавальної активності.

Слід зазначити, що реалізація будь-якого процесу, зокрема й розвиток навчально-пізнавальної діяльності учнів відбувається за певних умов. У довідковій літературі з-поміж багатьох тлумачень поняття «умова» виокремлюємо такі:

1) необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь;

2) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь;

3) правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь;

4) сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь (Словник.Уа. Портал української мови та культури).

Науковці (А. Алексюк, О. Бражнич, П. Підкасистий та ін.) визначають термін «педагогічна умова» як певну обставину, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем,

якостей особистості. Спираючись на тлумачення дослідників, педагогічні умови визначаємо як сукупність факторів, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, що забезпечують організацію, регулювання та взаємодію суб'єктів педагогічного процесу для досягнення конкретної педагогічної мети.

У межах нашого дослідження під педагогічними умовами управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності школярів розуміємо сукупність факторів, що ефективно впливають на навчання учнів писемного мовлення, забезпечують формування в них умінь висловлювати думки, почуття і ставлення, взаємодіяти з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримуватися норм літературної мови.

Крім того, важливо засвідчити, що на сучасному етапі модернізації освіти змінюється філософія «впливу» в управлінні на філософію «створення умов» для взаємодії, співробітництва, партнерства, що, своєю чергою, дозволяє: створити атмосферу поваги, довіри й успіху кожного, сприятливий психолого-педагогічний клімат для всіх учасників педагогічного процесу; реалізувати можливість розвитку особистості дитини на основі мотиваційних орієнтацій педагога.

Розглянемо й обґрунтуємо можливості управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів під час навчання писемного мовлення, виходячи з розуміння сутності поняття «писемне мовлення» та мети цього напрямку мовленнєвої підготовки учнів.

Поділяємо думку М. Ігнатенка про те, що різні концепції навчально-пізнавальної діяльності учнів (асоціативно-рефлекторна теорія, теорія поетапного формування розумових дій, теорії проблемного і програмованого навчання, концепція особистісно-розвивального навчання) по-різному розкривають й обґрунтовують багатогранні сторони навчально-пізнавальної діяльності. «Кожна з них, маючи сильні й слабкі сторони, краще інших розкриває ту чи іншу складову навчального процесу. Тому неправомірно абсолютизувати якусь з теорій, а доцільно використовувати в процесі навчання сильні сторони кожної з них», – стверджує М. Ігнатенко [6, с. 19].

С. Лещук вважає, що управління буде мати позитивні результати в тому випадку, коли всі аспекти організації процесу навчання функціонуватимуть як єдине ціле. На думку дослідниці, цього можна досягти за умов чіткої структури освітнього процесу, визначення позиції та ролі вчителя, можливостей учня в самостійному виборі шляху здобування знань та детально продуманих вимог до засвоєного матеріалу. Саме за таких умов розкриваються індивідуальні особливості учня, активізується процес навчання [9, с. 12; 11].

Результати аналізу досвіду вчителів-практиків дають підстави констатувати, що управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів загалом, і на уроках української мови зокрема, педагоги пов'язують із активізацією, тобто з постійним впливом, спонуканням дітей до енергійного, цілеспрямованого учіння, подолання пасивності, запобігання спаду темпу чи застою в розумовій роботі. Зміна характеру навчальної діяльності сприяє переходу учня від виконавської позиції до активної, позиції суб'єкта. З огляду на це Б. Набока зауважує, що зміна позиції учня залежить і від міжсуб'єктних стосунків учителя й учнів (учень під впливом діяльності вчителя спочатку не виявляє турботи про саморегуляцію учіння, він виконує його вказівки; до саморегуляції учня підводять особисті утворення: активність, самостійність, пізнавальний інтерес, що сприяє власному самоусвідомленню) [14, с. 112].

Досліджуючи методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, С. Бондар з-поміж факторів, що сприяють позитивному ставленню учнів до освітнього процесу і його результатів, виокремлює пізнавальний інтерес, нестандартний характер навчально-пізнавальної діяльності, змагальність, ігровий характер занять, емоційність, проблемність [3, с. 186].

На думку В. Лозової, передумовами виявлення пізнавальної активності школярів у процесі навчально-пізнавальної діяльності є:

- забезпечення усвідомлення ними значення освіти в цілому й вивчення конкретного матеріалу зокрема (визначення мети, завдань);
- добір змісту навчального матеріалу (новизна; теоретична і практична цінність; зв'язок із сучасністю, досвідом школярів; незвичайність фактів або їх суперечності);
- використання різноманітних методів і прийомів, форм навчання (дидактичні ігри; колективні і групові способи організації пізнавальної діяльності; проведення конкурсів, олімпіад, які спонукають дітей до розумового змагання; використання елементів цікавості; створення ситуацій дидактичного вибору);
- організація проблемного навчання;
- створення ситуацій успіху індивіда у навчанні;
- спонукання учнів до самостійної пізнавальної роботи (проведення спостережень, виконання нескладного експерименту тощо);
- забезпечення оптимальної системи оцінювання результатів навчання;
- розвиток захоплень школярів;
- упровадження ідей педагогіки співробітництва, яка орієнтує школу на гуманне ставлення до особистості учня [12, с. 679].

Науковці й учителі одноставні в тому, що внутрішніми стимулами, які активізують навчально-пізнавальну діяльність, виступають пізнавальні

потреби, мотиви й інтереси учнів. У цьому контексті визначальним є твердження О. Савченко про те, що «Мотив – є формою прояву потреби людини (мотив – формувальна спонукальна причина, привід до дії). Це – спонукання до діяльності, відповідь на те, заради чого вона відбувається. Мотиви спрямовують, організовують пізнання, надають йому особистісного значення» [16, с. 148]. В. Сухомлинський вважав, що мотивація учіння залежить від таких чинників: характеру процесу навчання, стилю спілкування між педагогом і учнями, способу організації навчально-пізнавальної діяльності, системи оцінювання наслідків учіння.

На мотивацію навчально-пізнавальної діяльності школярів, на думку Б. Набоки, мають вплив

– зовнішні чинники:

- ✓ зміст навчального матеріалу (наскільки новий, цікавий, незвичний);
- ✓ методика викладання (спрямовує на запам'ятовування і відтворення чи спонукає до пошуку, напруженої мислительної діяльності);
- ✓ особистість учителя (зовнішність, стиль спілкування з учнями, інтелект, рівень професійної підготовки, риси особистості, комунікабельність);
- ✓ атмосфера в класі (стосунки, що склалися в колективі);
- ✓ унаочнення навчального процесу;
- ✓ емоційність викладу матеріалу;

– внутрішні чинники:

- ✓ здібності і задатки школяра;
- ✓ стан здоров'я;
- ✓ рівень сформованості базових знань, умінь і навичок;
- ✓ рівень інтелектуального розвитку та розвитку основних психічних процесів [14, с. 113].

Важливо пам'ятати про двобічний зв'язок, що існує між власне навчально-пізнавальною діяльністю та її мотивами: характер діяльності (її продуктивність) визначає зміст мотивів і, навпаки, мотиви навчально-пізнавальної діяльності забезпечують ефективність освітнього процесу загалом.

Одним із мотивів навчання, який переважає усі інші, вважається пізнавальний інтерес. Н. Бібік теоретично обґрунтувала та експериментально довела [2], що пізнавальний інтерес не лише стимулює розумовий розвиток дитини, а й сприяє цілісному формуванню її особистості.

Більшість учених обстоюють думку, що єдине дієве навчання – це навчання, у якому превалює цікавість. Так, В. Калошин зазначає, що «Інтелектуальна діяльність людини, її творчі здібності – усе це живе завдяки емоції інтересу й спрямовується інтересом. Щоб дитина могла виявити уяву й творчий підхід у якійсь галузі знань, вона має бути захоплена цим предметом,

бажати проникнути в його суть. Тільки тоді навчання стає для дитини хвилюючою пригодою. Але все це можливо лише в тому випадку, якщо ми заохочуємо будь-який прояв інтересу нашої дитини» [7, с. 60].

На основі узагальнення досліджень, присвячених проблемі формування пізнавального інтересу [1, с. 5; 10, с. 28], констатуємо, що інтерес в усіх його видах і на всіх етапах розвитку характеризується трьома обов'язковими моментами: 1) позитивними емоціями у ставленні до діяльності; 2) наявністю пізнавальної сторони цих емоцій; 3) наявністю безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності. Пізнавальний інтерес може бути зумовлений змістом навчального матеріалу, діяльністю учнів на уроці, стосунками між учителем й учнями. Він формується завдяки розкриттю практичної значущості знань, цікавому викладу матеріалу, створенню проблемних ситуацій на уроці, ефекту здивування, парадоксу, використанню навчальної дискусії, пізнавальних ігор.

Як засвідчують проведені спостереження, учні проявляють активність і зацікавленість у ситуаціях, обумовлених змістом діяльності, її емоційною насиченістю. Вони легко включаються в нові види діяльності, проте в разі постановки завдань, що потребують праці, докладання зусиль, відразу втрачають інтерес. Водночас процес формування в молодших школярів умінь писемного мовлення, зокрема графічних навичок, орфографічної грамотності, потребує і фізичного напруження, і тривалих, багаторазових тренувань. Почасти це викликає в дітей стомлюваність і зниження навчально-пізнавальної активності.

Вагому роль за цих умов відіграє *зміст навчального матеріалу*, його практична значущість, зв'язок із життям, з особистим досвідом й уподобаннями учнів. Науковці й учителі суголосні в тому, що зміст дидактичного матеріалу має бути цікавим, викликати позитивні емоції, задовольняти допитливість дітей та породжувати бажання долати труднощі, які виникають у процесі виконання завдань. Здебільшого це зумовлено особливостями сприймання й пам'яті молодших школярів. Захопливий, емоційно насичений матеріал, який, за умови відповідного вибору методики роботи, дотримання принципів системності, наочності, виконує низку педагогічних функцій: активізує увагу учнів, підвищує емоційний тонус навчально-пізнавальної діяльності, стимулює когнітивні процеси, слугує опорою емоційної пам'яті, знижує напругу, зокрема від фізичних зусиль під час письма.

Ефективне засвоєння знань передбачає таку організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, за якої навчальний матеріал стає предметом активних розумових і практичних дій кожної дитини. Це забезпечується, як вже зазначалося, такими факторами як цікавість, емоційна насиченість матеріалу, а також його особистісною значущістю / цінністю, доступністю та посильністю;

тобто процес навчання має бути сконструйований із максимальним наближенням до запитів і можливостей сучасних дітей, а диференціація навчальних завдань дасть змогу залучити до роботи всіх школярів незалежно від їхнього рівня успішності.

Неабияку роль в активізації навчально-пізнавальної діяльності відіграє *варіативність методів навчання та форм організації роботи* (індивідуальної, парної, групової, колективної). Зміна різних видів робіт на уроці обумовлюється конкретною метою й завданнями, відповідає психологічним особливостям сучасних учнів, є дієвим способом попередження стомлюваності й збереження їхньої працездатності.

Слід зазначити, що цілеспрямоване управління навчально-пізнавальною діяльністю буде ефективним за умови впровадження й *ознайомлення* молодших школярів з *еталонними вимірниками якості знань* як орієнтирами досягнення прогнозованих результатів навчання. Учитель має допомогти побачити учням перспективу розвитку їхніх навчальних досягнень, спрогнозувати навчальну діяльність до наступних результатів, як наслідок – спонукати до вироблення нових пізнавальних потреб, мотивів. Через регульоване управління навчально-пізнавальною діяльністю, систематичний контроль навчальних досягнень для виявлення прогалин та своєчасного їх усунення, спрямування діяльності здобувачів у русло формування навички «навчитися вчитись», педагог поступово розвиває в них здатність до активного пізнання, кінцевою метою якого є процес самоконтролю за навчальною діяльністю.

Дієвим стимулом активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів є *позитивне підкріплення успіху*. Невдачі у навчанні, страх перед критикою, засудження пригнічують учнів, викликають у них гальмівні процеси, уповільнюють темп навчально-пізнавальної діяльності, знижують активність та працездатність нервової системи, інтерес до предмета. Натомість створення низки ситуацій, в яких учні досягають хороших результатів у навчанні, слова похвали й заохочення від вчителя, підтримка й визнання однокласників, переживання емоційного підйому – все це веде до виникнення у них почуття впевненості у своїх силах і легкості процесу навчання.

Вплив особистості вихователя на юну душу має таку виховну силу, яку неможливо замінити ні посібниками або підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і похвал.

К. Ушинський

Переживання ситуації успіху, особливо дітьми, які не демонстрували високих досягнень, стимулює інтерес до навчання, нівелює їхню інтелектуальну пасивність, готує до переборення труднощів, мотивує на покращення навчальних результатів.

Важливим чинником формування

пізнавального інтересу учнів є *особистість вчителя*, котрий організовує навчально-пізнавальну діяльність школярів, керує її розвитком. Погоджуємося з Т. Головань у тому, що зацікавленість учителя, емоційність викладу ним навчального матеріалу, ораторська обдарованість педагога, уміння організувати диференційоване навчання – є важливими умовами розвитку пізнавального інтересу у школярів. Учитель має не тільки створювати умови для засвоєння учнями певної системи знань, але й навчати прийомів їх застосування й пошуку. Тільки тоді можливий перехід від одного етапу розвитку пізнавального інтересу до іншого [5]. Атмосфера співробітництва і взаємопідтримки на уроці, доброзичливість, педагогічний оптимізм, віра вчителя в пізнавальні можливості своїх учнів підбадьорює їх, спонукає працювати максимально ефективно. Особистий успіх у навчанні, підкріплений заохоченням учителя, радісні переживання, пов'язані з оволодінням знаннями, засвоєння нових, більш удосконалених способів навчання – все це стимулює пізнавальну активність молодших школярів і загалом позитивно позначається на їхній навчально-пізнавальній діяльності.

На нашу думку, зазначені педагогічні умови є необхідними й достатніми для створення середовища, в якому на основі цілеспрямованого управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів має відбуватися оволодіння мовними знаннями, здійснюватися розвиток їхніх мовленнєвих умінь, зокрема й умінь писемного мовлення, формуватися пізнавальна самостійність. Водночас вважаємо за доцільне з-поміж цих педагогічних умов виокремити мотивацію навчальної діяльності, оскільки вбачаємо її домінантною та інтегруючою щодо інших, позаяк вона реалізується всіма розглянутими вище умовами.

Список використаних джерел

- [1] Автомонов П.П., Автомонова О.О. Оптимальна технологія навчання : метод. посіб. для керівників загальноосвітніх установ, учителів, студентів: Узагальнений досвід кращих учителів-новаторів України К. : КМІУВ ім. Б. Грінченка, 1996. 72 с.
- [2] Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : монографія. К. : Віпол, 1998. 200 с.
- [3] Бондар С.П. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2011. Випуск 26. С. 184–189.
- [4] Гевко О. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках у загальноосвітній школі. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2014. Випуск 29. С. 50–57. URL: [8.pdf \(dspu.edu.ua\)](http://8.pdf(dspu.edu.ua)).
- [5] Головань Т. Пізнавальний інтерес як чинник підвищення ефективності процесу навчання. *Рідна школа*. 2004. № 6. С. 15–18.

[6] Ігнатенко М.Я. Методологічні та методичні основи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів старших класів при вивченні математики : Автореф. дис. ... д. пед. н. К., 1997. 48 с.

[7] Калошин В. Як розвивати інтерес дитини? *Початкова школа*. 2012. № 7. С. 59–60.

[8] Кух А.М. Оптимізація навчально-пізнавальної діяльності учнів з фізики на основі рівневих завдань еталонного характеру при використанні ЕОМ : Автореф. дис. ... к. пед. н. К., 1998. 16 с.

[9] Лещук С.О. Деякі психолого-педагогічні аспекти активізації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова* : збірник наукових праць. Серія 1: Фізико-математичні науки. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2004. Вип. 1. С. 9–15.

[10] Лещук С.О. Навчально-інформаційне середовище як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів старшої школи у процесі навчання інформатики. Дис. ... к. пед. н. К., 2006. 165 с.

[11] Лещук С.О. Навчально-пізнавальна діяльність учнів як об'єкт теоретичних досліджень. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2005. № 5. С. 185–189.

[12] Лозова В.І. Пізнавальна активність. *Енциклопедія освіти*. К. : Юрінком Інтер, 2008. С. 678–680.

[13] Машбиць Ю.І. Психологічні основи управління навчальною діяльністю. К. : Вища школа, 1987. 224 с.

[14] Набока Б. Пізнавальна діяльність як основа розвитку особистості учня. *Наукові записки КДПУ*. Серія: Педагогічні науки. Випуск 93. Кіровоград : КДПУ, 2011. С. 111–115.

[15] Опачко М.В. Психологічні особливості управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2011. Випуск 22. С. 101–104.

[16] Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : Підручник для студентів педагогічних факультетів. К. : Абрис, 1997. 416 с.

3. 4. Методичні орієнтири щодо організації навчання писемного мовлення молодших школярів

Управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання письма передбачає не лише формування технічних навичок, а насамперед – розвиток пізнавальної самостійності, здатності дітей самостійно мислити, ставити запитання, шукати відповіді, осмислювати власний досвід і виражати його через слово. Саме тому добір, структурування мовного матеріалу, формулювання завдань та їх диференціація мають бути спрямовані на створення умов для усвідомленого, особистісно значущого письма як інструменту пізнання світу й себе.

Писемне мовлення – це не лише засіб фіксації думки, а форма внутрішнього діалогу, спосіб осмислення подій, почуттів, знань. Через письмо учні вчаться будувати зв'язки між явищами, формулювати позицію, розвивати критичне мислення. Завдання вчителя – не просто навчити писати правильно, а створити умови, за яких письмо стає пізнавальною дією.

На уроках української мови необхідно забезпечити таку організацію освітнього процесу, яка підтримує інтелектуальну активність, емоційну залученість і навчальну самостійність учнів.

Саме таке письмо – вмотивоване, адресне, змістовне – і має стати метою методичного добору мовного матеріалу. Тексти, слова, граматичні конструкції, які пропонуються молодшим школярам, повинні не лише відповідати віковим особливостям, а й відкривати простір для мислення, вибору, самовираження. У цьому контексті мовний матеріал – не просто засіб навчання, а інструмент розвитку пізнавальної активності, мовленнєвої самостійності та внутрішньої свободи учнів.

Щоб організація навчання письма справді сприяла розвитку пізнавальної самостійності, внутрішньої мотивації та мовленнєвої активності учнів молодшого шкільного віку, необхідно спиратися на чітко окреслені методичні принципи. Вони визначають не лише зміст і форму письмових завдань, а й характер взаємодії між учителем і дітьми, логіку побудови освітнього процесу, способи підтримки індивідуального поступу кожного учня. Розглянемо ключові принципи, які забезпечують ефективну організацію навчання писемного мовлення в початковій школі.

Потрібно постійно пам'ятати, що слід передати учню не лише ті чи інші знання, а й розвинути в ньому бажання і здатність самостійно, без учителя добувати нові знання. Ця здатність ... повинна залишитися з учнем і тоді, коли вчитель його залишить, і дати учневі засіб добувати корисні знання не лише з книг, а й із предметів навколо нього, із життєвих подій, з історії власної його душі. Маючи таку розумову силу, що добуває повсюди корисну їжу, людина буде вчитися все життя...

К. Ушинський

Принципи організації навчання писемного мовлення учнів

Ефективна організація процесу навчання писемного мовлення в початковій школі ґрунтується на принципах, які забезпечують не лише засвоєння мовних знань, а й розвиток пізнавальної самостійності, внутрішньої мотивації, здатності до рефлексії й творчого самовираження. Ці принципи формують структуру освітнього процесу, визначають характер взаємодії між учителем і учнями, а також способи підтримки індивідуального поступу кожної дитини.

Одним із ключових є принцип *комунікативної спрямованості письма*. Він передбачає, що кожне письмове завдання має бути змістовно й емоційно пов'язане з реальним або уявним адресатом. Дитина повинна розуміти, для кого і з якою метою вона пише: звертається, розповідає, ділиться, переконує. Така орієнтація формує мовленнєву мету, активізує вибір стилю, тону, мовних засобів, сприяє усвідомленому письму. Завдання, які мають комунікативну природу – лист, повідомлення, звернення, відгук – пробуджують внутрішню мотивацію, перетворюють письмо на засіб діалогу з іншими й із собою.

У процесі навчання писемне й усне мовлення учнів розвиваються в єдності та взаємно доповнюють одне одного. Навчаючись писемному мовленню, школярі оволодівають навичками читання й письма, засвоюють граматичні й орфографічні правила. Принцип *цілісності мовленнєвої діяльності* передбачає органічне поєднання письма з іншими видами мовленнєвої активності – слуханням, говорінням, читанням. Письмо не розглядається як окрема ізольована навичка, а розвивається в контексті спілкування, осмислення текстів, обговорення почутого й прочитаного. Такий підхід формує цілісну мовленнєву компетентність і забезпечує функційність письма.

Ми хочемо, щоб учні навчалися, і все ж дуже мало навчаємо їх учінню. Розраховуємо на те, щоб учні вирішували проблеми, і майже не знайомимо їх із цими процесами. Вимагаємо запам'ятати значні за обсягом матеріали і не говоримо про вміння запам'ятовувати.

Д. Норман

Принцип *поступовості й поетапності* реалізується через логічну послідовність навчальних дій: від формування графічних навичок – до створення зв'язних письмових висловлювань. Кожен етап має бути змістовно наповненим, методично обґрунтованим і спрямованим на розвиток самостійності. Важливо, щоб учні не просто виконували завдання, а розуміли їх мету, бачили результат і відчували власний поступ.

Принцип *особистісної залученості* передбачає створення умов, за яких письмо стає значущим для дітей. Теми, ситуації, адресати письма мають бути емоційно близькими, викликати інтерес, спонукати до роздумів. Такий підхід формує внутрішню мотивацію, перетворює письмо на засіб самовираження й

осмислення досвіду. Доцільно пропонувати завдання, що торкаються особистих переживань, родинних історій, улюблених занять, мрій, фантазій. Саме такий зміст активізує емоційну пам'ять, пробуджує потребу висловитися, формує позитивне ставлення до письма як до особистісно значущої дії.

Принцип *варіативності й вибору* реалізується через можливість молодших школярів обирати тему, жанр, обсяг, форму письмового висловлювання. Це сприяє розвитку мовленнєвої самостійності, відповідальності за власне висловлювання, формуванню авторської позиції. Учитель у цьому процесі виступає не контролером, а фасилітатором – тим, хто підтримує, надихає, допомагає структурувати думку.

Принцип *рефлексійності* передбачає включення в навчальний процес етапів осмислення написаного: обговорення, редагування, самооцінювання. Це формує в учнів здатність аналізувати власне письмо, бачити його сильні й слабкі сторони, прагнути до вдосконалення.

Принцип *педагогічної підтримки й довіри* є основою емоційно безпечного середовища, у якому діти не бояться помилятися, експериментувати, висловлювати власні думки. Визнання зусиль, доброзичливий зворотний зв'язок, ситуації успіху – усе це створює атмосферу, в якій письмо стає не обов'язком, а потребою.

Оптимізація обсягу й рівня складності навчальних завдань

Ефективне формування писемного мовлення молодших школярів потребує ретельно спроектованих навчальних завдань, які відповідають змістовим, кількісним і структурним параметрам. Надмірний обсяг, перевантаження новими мовними одиницями або складна синтаксична структура можуть призвести до зниження пізнавальної активності, втрати мотивації та емоційного виснаження учнів. Тому важливо дотримуватися принципу оптимальності щодо змісту, обсягу й рівня складності письмових завдань.

Насамперед завдання мають бути доступними для сприймання та осмислення. Слова, речення й тексти повинні відповідати мовленнєвому досвіду учнів, рівню їхнього розвитку й віковим особливостям. Варто уникати надмірної абстрактності, складної термінології, незрозумілих граматичних конструкцій. Методисти наголошують, що в молодших школярів лише починають формуватися вміння, необхідні для роботи з навчально-науковими текстами, тому використання цього підстилю має бути обмеженим.

У процесі добору текстів для списування, диктантів, переказів важливо враховувати не лише їх мовну правильність, а й змістову привабливість. Тексти мають містити близькі дітям факти, емоційно забарвлені ситуації, елементи роздумів, що спонукають до співпереживання й бажання висловитися. Письмо

має сприйматися не як перевірка, а як засіб самовираження, тому завдання мають «відкриватися» учням, а не закривати їх у межах незрозумілих формулювань.

З огляду на особливості сприймання та обсяг короткочасної пам'яті молодших школярів, доцільно звертати увагу на довжину речень у навчальних текстах. Саме вона значною мірою визначає складність матеріалу для списування, диктанту, переказу. Усвідомлення зв'язку між сприйнятими словами можливе тоді, коли вони одночасно знаходяться в короткочасній пам'яті, тому оптимальними з цієї точки зору є речення, довжина яких не перевищує можливостей цього виду пам'яті. Вважається, що цей обсяг становить 7 ± 2 слова.

Ще одним важливим критерієм є оптимальний обсяг письма в межах одного уроку. Надто великі за обсягом завдання можуть спричинити втому, зниження темпу роботи, втрату інтересу. Доцільно пропонувати завдання, які учні можуть виконати за один підхід, але які водночас дають змогу їм проявити себе, висловити думку, створити завершене висловлювання. Обсяг має бути гнучким залежно від теми, типу тексту, рівня підготовки школярів.

У 1 класі під час навчання грамоти рекомендовано дотримуватися таких орієнтовних обсягів:

- підготовчий (добуквений) період – учні мають писати до 5 рядків;
- основний (буквений): на початковому етапі – до 6 рядків, далі – до 8, згодом – до 10 рядків;
- період удосконалення (післябуквений) учні мають писати не більше 12 рядків за урок.

Каліграфічні хвилинки є важливим елементом організації письмової діяльності в початковій школі. Вони сприяють формуванню графічних навичок, розвитку зорово-моторної координації, уваги, акуратності, а також налаштуванню учнів на робочий ритм уроку. Цей вид роботи виконує тренувальну функцію, забезпечуючи поступове вдосконалення техніки письма, формування навичок самоконтролю та дотримання каліграфічних норм.

Починаючи з 2 класу, доцільно проводити каліграфічні хвилинки на початку кожного уроку української мови. Вони можуть мати різну спрямованість: від вправлення в написанні окремих елементів букв до тренування в написанні слів і словосполучень. Важливо забезпечити короткотривалість каліграфічної хвилинки, її чітку мету та поступове ускладнення змісту. Завдання можуть бути як однаковими для всього класу, так і диференційованими з урахуванням індивідуальних особливостей письма кожної дитини (темпу, точності, рівня сформованості графічних навичок). Для

здійснення диференційованого підходу до вдосконалення графічних навичок і підготовки індивідуальних матеріалів, призначених допомогти окремим учням попрактикуватися в написанні літер, слів або словосполучень, що викликають труднощі, вчитель може скористатися вже наявними методичними розробками [1], або ресурсами, що генерують подібні завдання [7]. Каліграфічні хвилинки – ефективний вид роботи, коли вони мають чітку мету й методичне обґрунтування. Завдання для вдосконалення графічних навичок можуть бути змістовно пов'язані з темою уроку, сприяти актуалізації знань, налаштуванню на навчальну діяльність.

На вправлення у зразковому каліграфічному написанні пропонується відводити:

2 клас – до 2-х рядків;

3 клас – до 3-х рядків;

4 клас – до 5 рядків.

Списування – важливий вид роботи для формування графічних навичок, закріплення орфографічних умінь, розвитку зорової пам'яті та уваги. У процесі списування учні навчаються точно відтворювати графічні образи букв, їх з'єднання, дотримуватися правил оформлення письмового тексту, контролювати власні дії. Цей вид роботи також виконує тренувальну функцію, забезпечуючи автоматизацію письма та поступове формування навичок самоконтролю. Тексти потрібно добирати відповідно до вікових можливостей молодших школярів, поступово збільшуючи обсяг і складність мовного матеріалу.

У 1 класі практикується просте списування букв, складів, простих слів, а також списування речень, невеликих текстів зі зразків (рукописного / друкованого). У 2 класі діти списують короткі речення, невеликі (прозові й віршовані) тексти, звертаючи увагу на орфографічну правильність та пунктуацію. Доцільним є вибіркоче списування (наприклад, списування слів, що містять певні орфограми, належать до певних частин мови тощо). У 3–4 класах для цього виду роботи пропонуються невеликі за обсягом тексти з підручника / дошки. А також проводиться творче списування з додаванням учнями власних елементів, як-то: доповнення прикметниками, короткими описами, зміною кінцівки тощо.

Рекомендовані обсяги текстів для списування / диктантів такі:

1 клас – 20–30 слів;

2 клас – 30–50 слів;

3 клас – 50–70 слів;

4 клас – 70–90 слів.

У період навчання грамоти важливо поступово привчати першокласників до списування по складах, а не по буквах. Згодом слід переходити до запам'ятовування й запису цілих слів, словосполучень і речень. Такий підхід сприяє розвитку мовної пам'яті, формує навички цілісного сприймання тексту й забезпечує осмисленість письмової діяльності. Сприятимуть цьому зорові диктанти, письмо з пам'яті. Для вдосконалення навичок письма списування слід практикувати регулярно, супроводжуючи настановами на охайне виконання роботи, заохочуючи учнів до старанності, нагадуючи про важливість самоперевірки (промовляти слова по складах, звіряти їх зі зразком на дошці / картці / слайді / у підручнику / зошиті). Для урізноманітнення процесу навчання необхідно проводити різні види списування (просте, вибіркове, творче), добирати матеріал, який цікавий та емоційно привабливий для дітей. Корисними для вчителя можуть бути ресурси, що дають змогу генерувати тексти для списування, доповнювати їх граматичними або завданнями творчого характеру [6]. Важливим етапом у проведенні списування є зворотний зв'язок: обговорення з молодшими школярами їхніх досягнень і помилок, заохочення, окреслення кроків подальшого вдосконалення.

Переказ є важливою формою роботи, що сприяє розвитку навичок осмисленого письма, формуванню умінь зв'язного мовлення, активізації пам'яті та мислення. У процесі написання переказу учні навчаються встановлювати логічні зв'язки між частинами тексту, добирати мовні засоби відповідно до змісту, дотримуватися послідовності викладу. Цей вид діяльності неабияк сприяє розвитку мовленнєвої самостійності. Рекомендовані обсяги текстів для переказів такі:

- 2 клас – 40–50 слів;
- 3 клас – 50–70 слів;
- 4 клас – 70–100 слів.

Твір як форма письмової роботи сприяє розвитку мовленнєвої самостійності учнів, формуванню вмінь зв'язно, логічно, емоційно забарвлено висловлювати думки. Робота над твором передбачає попереднє осмислення теми, змісту, планування структури висловлювання, добір мовних засобів відповідно до комунікативного завдання. Цей вид діяльності активізує уяву, стимулює рефлексію, розвиває навички побудови тексту, що має завершену композицію. Методично важливо забезпечити поступове ускладнення змісту творів, варіативність тематики, опору на життєвий досвід молодших школярів. Рекомендовані обсяги учнівських творів такі:

- 2 клас – близько 40 слів;
- 3 клас – близько 60 слів;
- 4 клас – 60–80 слів.

Необхідною умовою є диференціація завдань за рівнем підготовки учнів. У кожному класі є діти з різним темпом роботи, мовленнєвим досвідом, рівнем сформованості навичок. Тому завдання мають бути варіативними: з можливістю вибору, адаптації, поступового ускладнення. Це дає можливість кожному учневі працювати у власному темпі, відчувати успіх і зберігати мотивацію.

Важливо також дотримуватися балансу між репродуктивними і продуктивними видами письма. Репродуктивні завдання (списування, диктанти, вправи на закріплення) формують технічну сторону письма, а продуктивні (створення власних висловлювань, міркувань, текстів) розвивають мовленнєву самостійність, творче мислення, здатність до рефлексії. Поступовий перехід від репродуктивного до продуктивного письма є запорукою формування повноцінної мовленнєвої компетентності.

Структурування мовного матеріалу для навчання письма

Структурування змісту навчання письма – це не лише упорядкування мовних одиниць, а методична стратегія, яка дає змогу молодшим школярам поступово, послідовно й усвідомлено опановувати писемне мовлення як інструмент пізнання, самовираження та комунікації. Для вчителя це означає добір й організацію завдань, що відповідають віковим особливостям, рівню сформованості навичок і пізнавальним потребам дітей молодшого шкільного віку.

Під час оволодіння технікою письма важливо забезпечити системність у засвоєнні графічних елементів, букв, поєднань букв, написання слів і речень. Така послідовність має враховувати моторний розвиток, зорово-моторну координацію та темп письма кожної дитини. Завдання мають бути диференційованими за рівнем складності, містити елементи повторення, автоматизації й варіативності. Доцільно поєднувати вправи на написання окремих букв із завданнями на їх включення у слова, речення, короткі тексти. Це сприяє формуванню не лише каліграфічних навичок, а й розуміння функційного призначення письма.

У процесі навчання учнів створювати письмові висловлювання, варто враховувати типи текстів, які пропонуються для письма. Як відомо, у початковій школі ми працюємо з такими основними типами: опис, розповідь, міркування, есе. Кожен із них виконує специфічну навчальну функцію і сприяє розвитку окремих компонентів мовленнєвої компетентності:

– опис – формує навички спостереження, точності, добору прикметників, порівнянь;

– розповідь – розвиває сюжетне мислення, логіку подій, часову послідовність;

– міркування – сприяє формуванню аргументації, вираженню власної позиції;

– есе – дає змогу учням осмислювати власний досвід, формулювати думки на основі особистих вражень, почуттів, спостережень.

Ознайомлення з есе як жанром письма в початковій школі має відбуватися поступово, через емоційно значущі теми, які близькі дитині: «Що для мене дружба», «Мій найщасливіший день», «Коли я відчуваю гордість». Вчитель може пропонувати опорні запитання, приклади, колективне обговорення, щоб допомогти учням структурувати думки, уникати стереотипних формулювань, розвивати індивідуальність письма. Зауважимо, що робота з різними типами висловлювань сприяє формуванню жанрової чутливості, що є основою для подальшого розвитку писемного мовлення здобувачів освіти.

Практичним підходом до структурування є робота з мовними рівнями: слово → словосполучення → речення → текст. Доцільно організовувати письмові завдання так, щоб кожен рівень логічно переходив у наступний. Наприклад, спочатку скласти словник прикметників до теми «Осінь», потім – словосполучення, далі – речення й завершити написанням опису осіннього дня. Така послідовність формує усвідомлене текстотворення, а також дає змогу диференціювати завдання.

Як відомо, розвиток писемного мовлення передбачає роботу над його рецептивним (сприймання письмового тексту через читання) та продуктивним (створення письмового висловлювання) аспектами [3; 8; 9]. Письмо як засіб комунікації потребує не лише технічного опанування графічної системи, навичок каліграфії та правопису – ці компоненти забезпечують лише формальний бік письма. Саме тому особливої уваги заслуговує інтеграція письма з іншими видами мовленнєвої діяльності: читанням, говорінням, слуханням.

Таке поєднання створює умови для формування цілісної мовленнєвої компетентності. Наприклад, після прочитання тексту учні можуть написати відгук, лист герою, продовження історії; після усного обговорення – створити письмове висловлювання на основі почутого. Важливо, щоб учитель не лише пропонував такі завдання, а й моделював мовленнєві ситуації, у яких письмо виконує комунікативну функцію, пов'язану з реальним досвідом молодших школярів. Це сприяє розвитку рефлексії, критичного мислення, творчого самовираження і внутрішньої мотивації до письма.

Завдяки чітко організованій навчально-пізнавальній діяльності під час навчання письма учні поступово опановують навички текстотворення, розвивають навчальну самостійність і здатність до вираження власних думок у письмовій формі.

Диференціація завдань для письма

У сучасному освітньому процесі диференціація письмових завдань і мовного матеріалу є не лише методичним прийомом, а ключовою умовою реалізації особистісно орієнтованого навчання. Вона дає змогу враховувати різнорівневу підготовку учнів, темпи їхнього розвитку, індивідуальні особливості мислення, мовлення, емоційної сфери. Завдання вчителя – створити умови, за яких кожна дитина зможе працювати відповідно до своїх можливостей, поступово розвиваючи навички письма, навчальну самостійність і внутрішню мотивацію.

Бажання пізнавати світ – це природне бажання дитини, яке ми легко і швидко вбиваємо неприродними умовами організації діяльності, бо робимо їх зручними учителю-дилетанту, вкрай ігноруючи потреби самого учня. Якщо останній буде почувати себе захищеним і за ним буде узаконене право на рівень діяльності, оптимальний саме для нього, якщо учень буде позбавлений страху (перед оцінкою, вчителем і т.д.), а вчитель буде сприйматися не як контролер і наглядач – саме тоді ми будемо мати безцінні виховні ефекти.

М. Солдатенко

Диференціація передбачає гнучке моделювання завдань для письма відповідно до рівня сформованості навичок, темпу роботи, інтересів і потреб учнів. Важливо, щоб завдання не були уніфікованими, а відкривали простір для вибору: дитина має змогу обрати не лише обсяг, а й форму письмового висловлювання – опис, розповідь, діалог, міркування, есе. Такий підхід дає можливість враховувати як технічний рівень письма, так і емоційний стан, готовність до самовираження, потребу в підтримці чи самостійності.

Особливої уваги потребує формулювання інструкцій до письмових завдань. Для учнів із нижчим рівнем підготовки доцільно використовувати чіткі,

покрокові вказівки, що структурують процес письма, знижують тривожність і допомагають зосередитися на змісті. Для тих, хто демонструє більш високі рівні підготовки, пропонувати відкриті запити, що стимулюють самостійність, творчість, здатність до рефлексії. Водночас усі завдання мають бути комунікативно обумовленими: дитина повинна розуміти, для кого і з якою метою вона пише. Це може бути лист, повідомлення, звернення, розповідь для однокласників, текст для шкільного сайту – будь-яка форма, яка має реального або уявного адресата. Така спрямованість формує мовленнєву мету, активізує вибір стилю, тону, мовних засобів, розвиває здатність до усвідомленого письма.

Диференціація також охоплює можливість вибору теми, жанру, стилю письма. Дитина може самостійно визначити, про що писати, як писати, кому адресувати текст. Це формує внутрішню мотивацію, розвиває навчальну самостійність, сприяє формуванню авторської позиції. Важливо, щоб учитель підтримував цей вибір, допомагав структурувати думки, надихав, а не обмежував. Такий підхід не лише розкриває творчий потенціал дитини, а й формує відповідальність за власне висловлювання.

Окремої уваги потребує підтримка індивідуального темпу роботи. Деякі учні потребують більше часу на обдумування, інші – швидко формулюють думки. Завдання мають бути гнучкими, із можливістю завершити їх у кілька етапів, повернутися до тексту, доповнити, відредагувати. Це сприяє формуванню навичок самоконтролю, розвитку рефлексії, усвідомлення процесу письма як динамічного, відкритого до вдосконалення.

Диференціація завдань для письма й мовного матеріалу – це педагогіка поваги, яка визнає унікальність кожної дитини, створює умови для її розвитку, підтримує пізнавальну активність і формує позитивне ставлення до письма як до засобу самовираження.

Методичні стратегії подання письмових завдань у початкових класах

Подання письмових завдань у початкових класах слід розглядати як методично організований процес введення / оголошення, пояснення мети, мотивації учнів, структурування змісту завдання та його супровід на всіх етапах виконання. Такий підхід забезпечує не лише презентацію навчального матеріалу, а й створення умов для його осмислення, емоційного переживання, застосування в реальних або змодельованих комунікативних ситуаціях.

Ефективне подання письмових завдань у початковій школі є важливою складовою організації навчання писемного мовлення. Воно визначає рівень залучення учнів, якість засвоєння, мотивацію до письма, емоційне ставлення до мовленнєвої діяльності.

Однією з ефективних стратегій є використання візуальних опор і графічних організаторів, які допомагають учням структурувати думки, бачити логіку побудови висловлювання, орієнтуватися в тексті. До таких засобів належать схеми, таблиці, інтелект-карти, «дерева понять», лінійки розвитку думки. Вони сприяють формуванню навичок планування письма, розвитку візуальної пам'яті, активізації мислення. Використання візуальних моделей особливо важливе для учнів із наочно-образним типом мислення, а також для тих, хто потребує додаткової підтримки в організації процесу письма [5].

Доцільно впроваджувати підготовчі етапи / вправи перед письмом, які налаштовують учнів на тему, активізують словниковий запас, формують мотивацію. Це можуть бути усні обговорення, мовні ігри, читання коротких

текстів, аналіз прикладів, створення словникових полів, добір ключових слів і словосполучень. Такі вправи дають можливість школярам «зануритися» в тему, знайти потрібні мовні засоби, сформувати внутрішню готовність до письма. Підготовка до письма має бути змістовною, але не перевантаженою, підтримувати інтерес і знижувати тривожність.

Важливо інтегрувати письмо з іншими видами навчальної активності: читанням, слуханням, говорінням, образотворчим мистецтвом, музикою, дослідницькою діяльністю. Така інтеграція створює багатоканальне навчальне середовище, активізує емоції, уяву, асоціативне мислення. Наприклад, після прослуховування музичного твору учні можуть написати емоційний відгук; після перегляду картини – створити опис або власну історію; після читання – написати лист герою, продовження сюжету, відгук. Інтеграція письма з іншими навчальними предметами (інтегрованим курсом «Я досліджую світ», мистецтвом, математикою) дає змогу розширити зміст письмових завдань, зробити їх пізнавально насиченими й функційно значущими.

Методисти зауважують, що монотонне й одноманітне написання букв стомлює першокласників, не викликає в них інтересу, не активізує розумових і творчих здібностей [2, с. 12.]. Щоб увиразнити цю роботу, слід передусім створити емоційний стан, який відіграє неабияку роль у ході письма, тому вчитель мусить організувати роботу так, щоб учні мали змогу відчувати радість від власного поступу.

Отож одним із важливих методичних завдань є організація ситуацій успіху, які формують позитивне ставлення до письма, підвищують самооцінку, мотивують до подальшої роботи. До таких форм належать публічне читання текстів, створення «класної газети», «письменницького портфоліо», обмін листами між учнями, участь у творчих конкурсах. Визнання зусиль, доброзичливий зворотний зв'язок, можливість представити результати письма – усе це сприяє формуванню емоційно безпечного середовища, у якому діти відчують себе авторами й дослідниками.

Методичні стратегії подання письмових завдань мають бути гнучкими, варіативними, адаптованими до рівня підготовки учнів. Важливо враховувати темп роботи, потребу в підтримці, рівень сформованості навичок, мотиваційний стан. Завдання мають містити чіткі інструкції, опори для планування, можливість вибору теми, жанру, обсягу. Такий підхід забезпечує індивідуалізацію навчання, підтримує пізнавальну активність і сприяє розвитку писемного мовлення як складової мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Список використаних джерел

- [1] Будна Н.О, Головка З.Л. Українська мова 1–4 класи. Каліграфічні хвилинки в таблицях. Тернопіль, 2018.
- [2] Кучинський М. Формування навичок письма – одна з основних проблем початкової школи. *Початкова школа*. 2006. № 5. С. 10–13.
- [3] Литовський В.Ф. Становлення молодшого школяра як суб'єкта писемного мовлення (в умовах культурологічно орієнтованого навчання): Автореф. дис...к. психол. н. К., 2003. 20 с.
- [4] Ліпчевська І.Л. Візуалізація навчальної інформації: робота з науково-пізнавальним текстом у початковій школі. *Молодь і ринок*. 2023. № 9/207. С. 127–133. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.268469>.
- [5] Пономарьова К. Вивчення есе на уроках української мови в 3–4 класах. *Початкова школа*. 2016. № 11 (569). С. 34–35. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714174>.
- [6] Розвиток дитини. Генератор завдань «Списування». URL: <https://childdevelop.com.ua/generator/letters/spysuvannya.html>.
- [7] Розвиток дитини. Генератор прописів для дітей. URL: <https://childdevelop.com.ua/generator/letters/propisi.html#preview>.
- [8] McCartney S.J. Identity construction in elementary readers and writers. *Reading Research Quarterly*. 2001. № 2. P. 122–151. URL: <https://sci-hub.se/10.1598/RRQ.36.2.2>.
- [9] Wollman-Bonilla J.E. Can first-grade writers demonstrate audience awareness? *Reading Research Quarterly*. 2001. V. 36. № 2. P. 184–201. URL: <https://sci-hub.se/10.1598/RRQ.36.2.4>.

3. 5. Практичне забезпечення управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання письма

Формування писемного мовлення молодших школярів є не лише дидактичним завданням, а й важливим чинником розвитку особистості. Письмо як вид мовленнєвої діяльності сприяє формуванню мислення, пам'яті, уваги, рефлексії й здатності до самовираження. Воно є інструментом соціальної взаємодії, засобом опанування знань і способом осмислення світу.

Сучасні учні – представники цифрового покоління – демонструють нові типи поведінки й мислення, зокрема кліпове сприймання інформації, знижену концентрацію уваги, потребу в емоційно насиченому, візуально привабливому навчальному середовищі [2; 5]. Їхня мотивація до навчання часто є ситуативною, залежною від особистої значущості завдань і стилю взаємодії з учителем.

У цьому контексті управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності учнів має ґрунтуватися на принципах активного залучення, емоційної включеності, створення ситуацій успіху та використання методичних прийомів, що стимулюють інтерес до письма. Дієве навчання потребує не лише передачі знань, а й організації діяльності, яка пробуджує внутрішню мотивацію, сприяє самостійності, творчості та пізнавальній активності молодших школярів.

У сучасному освітньому просторі, де діти щодня перебувають в інформаційному потоці, особливої ваги набуває створення таких умов навчання, які не просто передають знання, а викликають інтерес, активізують мислення, формують внутрішню мотивацію до пізнання. Практичне забезпечення управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів у процесі навчання письма має бути спрямоване на розвиток активної, емоційно включеної особистості, здатної не лише засвоювати мовний матеріал, а й осмислювати його й творчо застосовувати у власному мовленнєвому досвіді.

Одним із ключових завдань є створення умов для розвитку пізнавальної активності учнів через організацію освітнього середовища, яке стимулює допитливість, заохочує до дослідження мовних явищ, відкриває простір для запитань, гіпотез, відкриттів. Така активність не виникає стихійно, вона потребує педагогічного управління, продуманих методичних рішень, які враховують вікові особливості, інтереси, психоемоційний стан здобувачів освіти.

Навчання повинно приносити задоволення й викликати інтерес, бо тільки в такому разі дитина зберігає бажання вчитися.

К. Ушинський

Не менш важливим є формування мотивації до письма як виду мовленнєвої діяльності, що вимагає зусиль, концентрації, внутрішньої

готовності до самовираження. У сучасних умовах, коли письмо часто поступається місцем візуальним й аудіальним формам комунікації, завдання вчителя – повернути письму статус інструмента мислення, засобу впливу, творчості, самоствердження. Для цього необхідно використовувати прийоми, що пробуджують інтерес, пов'язують письмові завдання з життєвими ситуаціями, емоційним досвідом учнів.

Третім важливим завданням є забезпечення інтересу, емоційного залучення та самовираження учнів у процесі письма. Писемне мовлення має стати для дітей не лише навчальним обов'язком, а й способом розповісти про себе, поділитися думками, почуттями, переживаннями. Саме тому практичне забезпечення має включати методичні засоби, що апелюють до емоційної сфери молодших школярів, створюють атмосферу довіри, підтримки, співтворчості. У такому середовищі діти не бояться помилятися, прагнуть висловлюватися, добирають слова, що найточніше передають їхній внутрішній світ, і відчують себе почутими.

Мотиваційні прийоми

Мотивація до письма в сучасних умовах – це не лише бажання учня виконати завдання, а й внутрішній імпульс до самовираження, до створення власного тексту як смислової одиниці, що має значення для самого автора. У дітей цифрового покоління, які звикли до швидких реакцій, яскравих візуальних образів і миттєвого зворотного зв'язку [5], мотивація до письма потребує особливих педагогічних зусиль. Вона не виникає автоматично, а формується поступово: через створення ситуацій, у яких письмо стає не просто навчальним завданням, а засобом гри, пошуку, відкриття, емоційного переживання [4].

Письмо – найскладніший вид мовленнєвої діяльності. Формування навичок письма вимагає багаторазових монотонних повторів, посидючості, що не властиво сучасним дітям молодшого шкільного віку. Щоб мотивувати учнів до такого складного виду діяльності, рекомендуємо звернутися до їхнього емоційного досвіду, до потреби бути почутими і зрозумілими. Пропонуємо дітям два зразки письма, наприклад, тексти запрошень на святкування дня народження або короткі повідомлення. Одне із них написано охайно, красиво, а інше – недбало, нерозбірливо. І ставимо прості, але важливі запитання:

- *На який запис вам приємно дивитися, читати?*
- *Що говорить такий запис про того, хто його писав?*
- *Котрий з авторів виявив більше поваги до вас?*

У процесі міркування учні доходять висновку: красиве письмо – це їхня візитівка, це спосіб виявити повагу до того, хто читатиме. Коли ми акцентуємо на цьому з перших уроків, письмо перестає бути просто технічною навичкою,

воно набуває особистісного сенсу. Саме так формується внутрішня мотивація: не через примус, а через усвідомлення значущості. І тоді навіть наймонотонніші вправи набувають емоційного забарвлення: діти пишуть не тому що «треба», а тому, що хочуть, щоб їхнє письмо було зрозумілим для інших, щоб їх почули.

У добуковений період, коли учні опановують елементи майбутніх рукописних букв, особливо важливо наповнити цю роботу сенсом. Адже для дітей написання похилих ліній, овалів, заокруглень може здаватися механічним і нецікавим, якщо вони не розуміють, навіщо це потрібно. Саме тому завдання мають бути емоційно насиченими, пов'язаними з майбутнім результатом, із тим, що учні зможуть створювати власні красиві тексти, листи, повідомлення.

Рекомендуємо кілька фрагментів, як можна організувати таку роботу.

Учитель демонструє аркуш із красиво написаним рукописним шрифтом текстом.

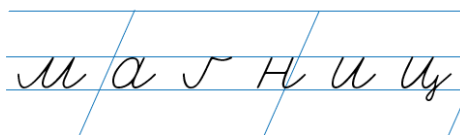
– Подивіться на цей аркуш. Чи подобається вам, як на ньому написано слова, букви? Усе, що написано красивими буквами, починається з простих ліній. І щоб колись ви могли писати так само красиво, треба спочатку навчитися писати правильно лінії. Сьогодні ми потренуємося писати похилі лінії – коротку й подовжену.

Або інший варіант:

Учитель демонструє на слайді або картці виучуваний графічний елемент й оголошує тему уроку:

– Сьогодні потренуємося писати короткі похилі лінії із заокругленням.

Далі пропонує розглянути ряд букв. Наприклад:



– Подивіться уважно на ці букви. Знайдіть у них і покажіть / обведіть елемент, який ми будемо вчитися писати.

У процесі споглядання й аналізу будови букв учні доходять висновку, що елемент, який опановується – коротка похила лінія із заокругленням – є у багатьох буквах. А отже, щоб букви були красивими, а письмо розбірливим, важливо навчитися гарно писати цей елемент.

Такі прийоми не лише активізують увагу, а й навіть найпростіші графічні вправи наповнюють сенсом, пов'язують з особистісною перспективою й таким чином формують внутрішню мотивацію: учні розуміють, що кожна лінія – це крок до майбутнього письма, до здатності висловити себе, створити щось власне.

Як засвідчують проведені спостереження, молодші школярі легко включаються в нові види діяльності, проте в разі постановки одноманітних завдань, що потребують праці, докладання зусиль, відразу втрачають інтерес. Зважаючи на те, що учні проявляють активність і зацікавленість у ситуаціях, обумовлених змістом навчальної діяльності, її емоційною привабливістю, нестандартністю, змагальним характером, важливо урізноманітнювати процес навчання ігровими завданнями, проєктами й нестандартними заняттями [4, с. 108].

Одним із ефективних способів активізації навчально-пізнавальної діяльності є використання *мовних загадок, ребусів, анаграм*, які не лише розвивають мовне чуття, а й пробуджують інтерес до слова як об'єкта дослідження.

Наведений нижче фрагмент демонструє, як учитель може провести ознайомлення зі способами розв'язання ребусів.

– *Погляньте на малюнок. Ви помітили: наш робот чомусь замислився. Що за запис біля нього?! Таку мовну задачу називають ребус. Спробуємо допомогти роботу розв'язати цей ребус. Який склад записано першим? (Прогнозована відповідь: – Ві-).*

– *А що далі? (Прогнозована відповідь: Знак плюс і цифра сім).*

– *Отже, до записаного складу маємо додати слово «сім». Спробуйте швидко вимовити склад і відразу після нього слово «сім». Яке слово утворилося? (Прогнозована відповідь: Вісім). Запишіть його.*

Такі завдання сприяють формуванню орфографічної пильності, активізують увагу, пам'ять, логічне мислення, а головне – викликають у дітей бажання «розгадати», «знайти», «перевірити», тобто включають їх у пізнавальну гру.

Особливої популярності серед учнів набувають *квест-завдання*, що поєднують елементи пригоди, дослідження, командної взаємодії. Наприклад,

створення «мовного маршруту» з пошуком слів, речень, текстів, які приховані в класі або в навчальному матеріалі, дає змогу перетворити письмо на динамічну, емоційно насичену діяльність. У таких завданнях важливо, щоб кожен учень мав можливість проявити себе, зробити свій внесок у спільний результат, відчувати успіх.

Коли учні вже опанували грамоту й володіють базовими навичками письма, доцільно впроваджувати *довготривалі сюжетно-рольові проекти*, які поєднують гру, комунікацію та письмо. Прикладом такого проекту може бути «Пошта класу»: у класі встановлюється поштова скринька; чергові учні виконують ролі листонош; діти пишуть записки, листи, вітальні листівки, запрошення одне одному. Така діяльність не лише активізує писемне мовлення, а й формує емоційний зв'язок між учасниками, мотивацію до письма, сюжетне мислення. Учні пишуть не «для вчителя», а для реального адресата, що надає письму комунікативної значущості. Крім того, кожен лист – це маленька історія, що розгортається в межах щоденного класного життя, тобто елемент сторітелінгу, який дитина створює самостійно.

Мотиваційні прийоми мають бути не лише цікавими, а й смислово значущими для дітей. Тому доцільно пов'язувати письмові завдання з реальними життєвими ситуаціями, досвідом учнів, їхніми захопленнями, мріями. Наприклад, написання листа улюбленому герою, створення власного рецепта щастя, опис пригоди, яка могла б трапитися або трапилася – усе це активізує внутрішню мотивацію, пробуджує емоції, формує ставлення до письма як до засобу самовираження.

Розвиток прийомів навчальної роботи

Важливим аспектом управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках письма є використання алгоритмів, інструкцій, мовних моделей як способів навчання. Ці засоби забезпечують структурну опору для дітей, допомагають усвідомити послідовність дій, зрозуміти вимоги до письмового завдання, знизити рівень тривожності перед початком роботи. Алгоритми можуть бути представлені у вигляді поетапного плану, мовної схеми, переліку запитань, що спрямовують мислення. Інструкції – як письмові, так і усні – уточнюють очікуваний результат, формулюють критерії успішного виконання. Мовні моделі (зразки речень, початків, зв'язок між частинами тексту) сприяють формуванню мовленнєвої структури висловлювання, активізують словниковий запас, розширюють репертуар засобів вираження думки.

Застосування таких прийомів є особливо важливим на етапі формування навичок письма, коли учні ще не володіють достатнім рівнем самостійності. Вони не лише організують навчальну діяльність, а й поступово формують

внутрішні механізми планування, контролю, рефлексії – ті компоненти, що згодом забезпечують навчальну самостійність молодших школярів.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що упровадження алгоритмів, інструкцій, мовних моделей можливе вже на етапі опанування грамоти. Ось фрагмент уроку, що демонструє ознайомлення з алгоритмом запису з пам'яті.

– Дотепер ми записували слова, речення зі зразка – рукописного або друкованого. А сьогодні ми навчимося писати з пам'яті. Це дуже важливе й корисне вміння. Коли ти вмієш писати з пам'яті, це означає, що твоя голова міцно тримає слова, речення, навіть цілі історії! Ти не чекаєш підказки – ти сам / сама знаєш, як і що писати. І чим більше ти тренуєшся, тим краще працює твоя пам'ять – вона стає твоєю суперсилою! Щоб вправно писати з пам'яті, потрібно виконати такі дії:

- уважно прочитати слово / речення очима;
- промовити вголос (разом із класом – для запам'ятовування);
- уявити те, про що будеш писати;
- заплющити очі й подумки повторити кожне слово;
- розплющити очі – записати в зошит;
- перевірити себе: прочитати написане, порівняти зі зразком.

Такий частотний вид роботи як списування речення спочатку координується педагогом на всіх етапах, а в подальшому, коли стає звичним для учнів, участь учителя мінімізується. І саме нагадування алгоритму цієї роботи є опорою для дітей.

– Пам'ятаєте, як правильно записувати речення? Нумо повторимо всі кроки на цьому шляху!

- читаємо речення, запам'ятовуємо зміст;
- визначаємо, скільки слів у реченні;
- пригадуємо правила запису речення (вживання великої букви, розділові знаки в кінці речення);
- записуємо речення;
- перевіряємо написане, зіставляємо його зі зразком.

Слід зауважити, що успішне використання алгоритмів та інструкцій потребує чіткого педагогічного супроводу: пояснення, демонстрації, поступового зняття опори. Учитель виступає не просто джерелом знань, а координатором дій, що формують у дітей навички організації письмової роботи.

Алгоритми, інструкції, мовні моделі – це не лише засоби навчальної підтримки, а й дієві дидактичні інструменти, що відкривають шлях до глибшого розуміння письма як процесу. Їх використання забезпечує поступовий перехід

від зовнішньої організації дій до внутрішньої. Молодші школярі навчаються не лише писати, а й організовувати письмову діяльність: планувати зміст, передбачати структуру, перевіряти правильність написаного. Саме така методична підтримка створює умови для формування навчальної самостійності як кінцевого результату початкового курсу української мови. Упровадження алгоритмів, інструкцій, мовних моделей як способів навчання дає змогу вчителю не просто передавати знання, а організовувати діяльність учнів так, щоб кожен крок був зрозумілим, доступним й осмисленим. Це забезпечує поступове формування й розвиток мовленнєвої компетентності, а також сприяє становленню самостійності та впевненості в письмі.

Формування навичок самоперевірки й самоконтролю

Управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти передбачає не лише організацію зовнішніх дій учнів, а й поступове формування внутрішніх механізмів контролю, планування, рефлексії. Важливими компонентами цього процесу є навички самоперевірки й самоконтролю, які в процесі письма набувають особливої ваги. Саме вони дають змогу дітям не просто виконати завдання, а усвідомити якість написаного, виявити помилки, скоригувати результат.

Формування навичок самоперевірки й самоконтролю потребує педагогічної стратегії, що передбачає поступовий перехід від зовнішньої допомоги до внутрішньої саморегуляції. Тому методисти не рекомендують учителю або дорослому одразу самостійно виправляти помилки [1, с. 8]. Натомість доцільно запропонувати дитині самостійно знайти й виправити неточність, активізуючи її увагу, пам'ять, знання правил. Наприклад:

– Ти припустився / припустилася помилки на правило (написання слів з апострофом / знаком м'якшення / правопису суфіксів тощо). Знайди й виправ її.

Або:

– Звір свій запис із текстом у підручнику / на дошці. Скількох і яких саме помилок ти припустився / припустилася?

Такі запитання не лише спонукають до дії, а й формують відповідальність за результат, навчають дітей бачити себе як авторів, здатних вдосконалювати власні тексти. У процесі письма навички самоперевірки й самоконтролю поступово інтегруються у структуру навчально-пізнавальної діяльності: учні не просто виконують завдання, а навчаються планувати дії, перевіряти їх правильність, оцінювати результат. Це сприяє розвитку мовленнєвої компетентності, навчальної самостійності і впевненості у власних силах. Формування навичок самоперевірки й самоконтролю є важливим кроком до розвитку рефлексійного мислення, яке дає можливість молодшим школярам осмислювати власну діяльність, її результати та труднощі.

Візуалізація навчального матеріалу

У сучасному освітньому середовищі візуалізація навчального матеріалу стає не просто допоміжним засобом, а необхідною умовою ефективного навчання письма. Особливо це актуально для учнів молодшого шкільного віку, які мислять образами, швидко реагують на графічні сигнали, краще сприймають інформацію, представлену у вигляді схем, моделей, кольорових позначок тощо. У дітей із кліповим мисленням, фрагментарним сприйманням і зниженою концентрацією уваги, візуалізація виконує роль опори, яка структурує знання, активізує пам'ять, сприяє розумінню й запам'ятовуванню.

Схеми, таблиці, моделі, опорні сигнали – це не просто графічні елементи, а інструменти мислення, які допомагають учням установлювати зв'язки між мовними одиницями, бачити логіку побудови висловлювання, орієнтуватися у структурі тексту. Наприклад, схема «будови речення» або «структури опису» дозволяє дитині не загубитися в мовному матеріалі, а впевнено рухатися від задуму до реалізації письмового висловлювання.

Склади речення за схемою й малюнками.



Доповни запис.

світлина = фотографія
робити світлини = _____ ?

Запиши сполучення слів.

пиріг із



--	--	--	--	--	--

Візуальні організатори мислення, такі як інтелект-карти, діаграми, «дерева понять», допомагають учням структурувати інформацію, виділяти головне, узагальнювати, порівнювати. Вони сприяють розвитку аналітичного мислення, формуванню навичок планування письмового висловлювання, створюють умови для самостійної роботи з текстом.

Особливу роль відіграє *кольорова диференціація мовного матеріалу*: виділення ключових слів, граматичних форм, типів речень за допомогою кольору, символів, графічних позначок. Це не лише полегшує сприйняття, а й

формує в учнів навички орієнтування в тексті, розвиває візуальну пам'ять, підвищує мотивацію до письма.

Візуалізація навчального матеріалу – це міст між абстрактним мовним змістом і конкретним дитячим сприйманням. Вона дозволяє зробити письмо доступним, зрозумілим, емоційно привабливим. Саме тому її слід розглядати як один із ключових методичних засобів стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів у процесі формування писемного мовлення.

Елементи ігрової педагогіки та сторітелінгу

Навчання письма в початковій школі не може бути ефективним без урахування вікової потреби дітей у грі, фантазії, сюжетності. Саме гра є природною формою діяльності молодших школярів, а сторітелінг – способом осмислення світу через історії, образи, емоції. В умовах цифрового середовища, де діти щодня занурені в потік візуальних і сюжетних повідомлень, використання елементів ігрової педагогіки та сторітелінгу в навчанні письма стає не лише бажаним, а й необхідним.

Ігрові форми навчання сприяють емоційному залученню, знижують тривожність, підвищують мотивацію, створюють атмосферу співтворчості. Наприклад, рольові ситуації, у яких учні виступають у ролі журналістів, детективів, мандрівників, дають можливість їм писати не просто текст, а повідомлення, яке має мету, адресата, емоційне забарвлення. Мовні ігри («Ланцюжки слів», «Мовні пастки», «Слова зі слова», «Письмові дуелі» і под.) активізують мовну інтуїцію, розвивають гнучкість мислення, формують навички побудови висловлювання.

У період навчання грамоти можна запропонувати

– ігри:

- «Збери слово» або «Словесні пазли» (зі запропонованих букв діти складають слово, записують у зошиті / на дошці);
- «Упізнай букву наосліп» (дитині зав'язують очі, пропонують помацати букви з цупкого картону, «шершавчики» тощо й назвати їх);
- «Буквоїд» або «Віднови слова» (потрібно відновити й записати слова, у яких пропущено склади);
- «Лабіринт букв» або «Буквений детектив» (знайти потрібні букви для складання й запису заданих слів (назв малюнків, відгадок до загадок тощо));
- «Ланцюжок» (утворити ланцюжки до слів, дописуючи до останнього складу поданого слова ще один або кілька складів, щоб утворилося нове слово: наприклад: вихідне слово

мова → мовазапискасалопата.

Гра може бути командною);

– *майстер-клас* «Письмо на асфальті» (діти крейдою пишуть букви на асфальті, коментують свою роботу);

– *проекти*:

- «Моя улюблена буква» (дитина малює улюблену букву, записує слова з нею, розповідає про цю букву, пояснює свій вибір);
- «Дивовижні букви» (пропонується незвично оформити вже відому букву: намалювати схожою на якийсь предмет, тварину, прикрасити природними матеріалами, аплікацією тощо; розказати про свій проєкт у класі, поділитися враженнями, який із проєктів однокласників особливо сподобався, поцікавитися в автора, як його виконував).



У наступних класах ігри й мовний матеріал, на основі якого вони організовуються, ускладнюються. Зростає частка *проектів, творчих завдань*, як-то: створення книжок-складанок (лепорелло), коміксів, складання й запис питань до інтерв'ю, написання сценаріїв до презентації улюбленої книжки тощо.

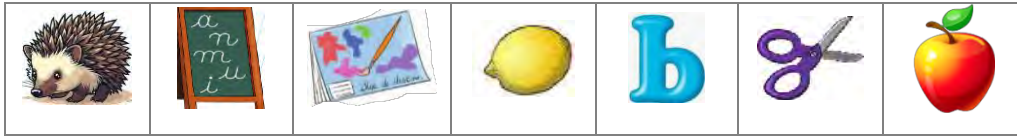
Спостереження показали, що особливо популярні серед учнів *квест-завдання*, що поєднують елементи пригоди, дослідження, командної взаємодії. Зазвичай вони містять низку завдань, націлених на удосконалення правописних умінь, граматичного ладу мовлення, критичного мислення учнів, навичок групової / командної роботи, стимулюють мотивацію навчальної діяльності.

Квест (від англ. *quest* – пошук) – гра-змагання, основою якої є послідовне виконання завдань. Квест проводиться за таким алгоритмом:

- учні об'єднуються в команди;
- оголошуються правила й мета гри;
- кожна команда отримує маршрутний лист, у якому зазначені пункти / зупинки маршруту та будуть вказуватися бали за виконання завдань;
- у кожному пункті / на зупинці консультант (учитель або старший учень) дає завдання, контролює його виконання та вказує бали в маршрутному листі;
- виграє команда, котра першою проходить маршрут / набирає більшу кількість балів.

Для просування команд по маршруту пропонуються завдання, в яких зашифровані пункти / зупинки. Наприклад:

За першими літерами слів – назв малюнків розшифруйте й запишіть слово. Знайдіть це місце у школі. Отримайте конверт із наступним завданням.



--	--	--	--	--	--	--

Залежно від тематики кожної зупинки учням пропонуються відповідні завдання, після виконання яких вони отримують бали (наприклад, 1 бал за 1 правильну відповідь). Завдання можуть бути такі:

1. Назва якої пташки містить 40 «а»? (сорока)
2. Чим закінчується вечір і починається ранок? (буквою еР)
3. Яке слово об'єднує 33 букви? (алфавіт)
4. Які 100 приголосних можуть зупинити рух автомобіля? (100 «п» → стоп)
5. Як із буряка зробити великий дощ? (буряк – к → буря)
6. Що потрібно зробити, щоб майка полетіла? (майка – чайка)

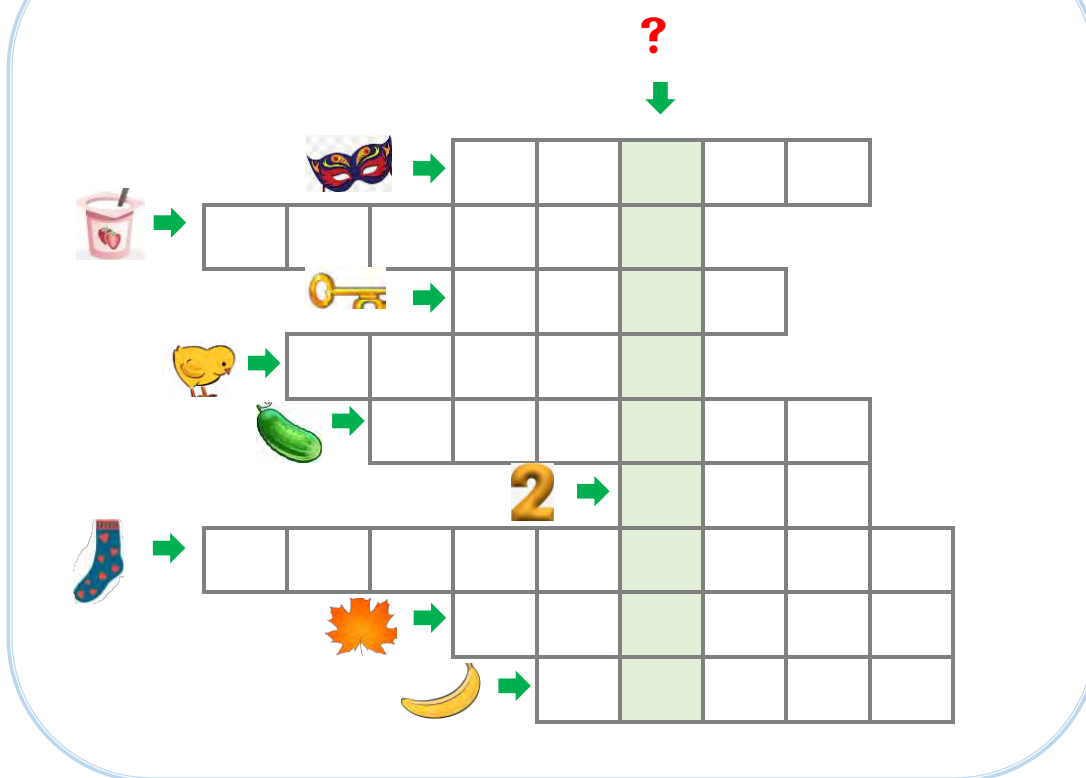
Із наведеного слова складіть якомога більше нових слів.

1 слово – 1 бал. Час виконання – 1 хвилина.

МИЛОЗВУЧНІСТЬ

Варіанти відповіді: мило, злість, осінь, ніч, ніс, міль, лінь, тінь, мить, сім, сіль, лом, сич, сіль, літо.

Розв'яжіть кросворд – дізнайтеся зашифроване слово.



У таких завданнях важливо, щоб кожен учень мав можливість проявити себе, сприяти досягненню спільного результату, відчути успіх.

Сторітелінг як метод навчання письма відкриває перед молодшими школярами можливість створити власну історію, в якій кожен із них – головний герой, автор і дослідник. Це можуть бути щоденники, листи, казки, фантастичні пригоди, які не лише розвивають писемне мовлення, а й формують емоційний інтелект, здатність до рефлексії, співпереживання. Важливо, щоб учні мали можливість вільно обирати тему, стиль, жанр, а вчитель – підтримував, надихав, допомагав структурувати думку.

Однією з форм реалізації сторітелінгу в початковій школі може стати довготривалий проєкт «Історії нашого класу». Його суть полягає в тому, що діти упродовж навчального року пишуть розповіді, есе, замальовки про події з власного життя, шкільні пригоди, цікаві спостереження, мрії, фантазії. Ці тексти поступово збираються, редагуються, оформлюються як книжка-збірка, яка стає не лише результатом навчальної діяльності, а й цінним емоційним артефактом класного життя. Такий проєкт формує у дітей відчуття авторства, відповідальності, гордості за власний текст, сприяє розвитку мовленнєвої самостійності, навичок редагування, презентації. А головне – він створює

спільний простір історій, у якому кожен голос звучить важливо, щиро, посправжньому.

Ігрова педагогіка та сторітелінг є дієвими методичними інструментами у процесі формування писемного мовлення молодших школярів. Їх упровадження сприяє підвищенню навчальної мотивації, активізації навчально-пізнавальної діяльності, формуванню в дітей позитивного ставлення до письма. Завдяки сюжетному моделюванню та рольовим елементам письмова діяльність набуває для них особистісного змісту, забезпечує умови для розвитку самостійності, креативного мислення та емоційної залученості учнів у навчальний процес.

Методичні засоби стимулювання навчально-пізнавальної активності, як от мотиваційні прийоми, візуалізація, ігрові форми та сторітелінг, набувають реальної педагогічної сили лише за умови їх усвідомленого, цілеспрямованого й контекстуального застосування. Вони не можуть бути ізольованими елементами, їх ефективність залежить від освітнього середовища, стилю навчальної взаємодії, рівня готовності учнів до сприймання й активної участі.

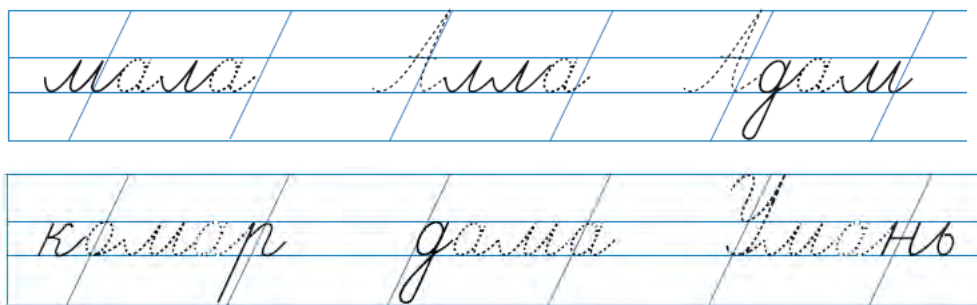
Насамперед, важливо враховувати *вікові та індивідуальні особливості молодших школярів*. Те, що викликає захоплення в одних, може залишити байдужими інших. Тому педагог має бути уважним до темпу роботи, емоційного стану, рівня сформованості навичок, інтересів і потреб кожної дитини. Диференціація завдань, варіативність форм, гнучкість у подачі матеріалу – це не просто методичні прийоми, а прояв педагогічної інтуїції.

Ефективне застосування методичних засобів передбачає *поступове ускладнення завдань*, що відповідає принципу поетапного формування дій. Від простих мовних ігор – до створення зв'язних текстів; від опори на зразок – до самостійного письмового висловлювання. Така динаміка дає можливість учням відчувати власний прогрес, що, своєю чергою, підсилює мотивацію.

Не менш важливою умовою є *створення ситуації успіху*. Кожне завдання має бути посильним, але водночас викликати інтелектуальне напруження, стимулювати до пошуку, роздумів, творчості. Позитивне підкріплення, емоційна підтримка, визнання зусиль – це ті чинники, які формують у дитини віру в себе, бажання писати, ділитися думками, бути почутою.

Особливо значущими такі ситуації стають на початковому етапі навчання письма, коли школярі лише опановують перші графічні елементи. Для учня, який щойно навчився писати кілька букв, можливість вписати їх у коротке слово, побачити результат і усвідомити його – це не просто технічне досягнення, а важливий крок до впевненості у власних силах. Завдання, що поєднують вправління у написанні букв із їх включенням у слова, сприяють

усвідомленню функціонального призначення письма, формують мотивацію до опанування графічних елементів.



Наведені приклади демонструють, як уже на етапі опанування грамоти можна організувати письмову діяльність, що поєднує технічне вправлення із позитивними переживаннями дитини.

Ще одним ефективним способом створення ситуації успіху є опора на вже сформовані вміння молодших школярів. Коли учні відчують, що нове завдання не є абсолютно новим, а базується на тому, що вони вже вміють, це викликає впевненість, знижує тривожність і підсилює мотивацію. Такий підхід дозволяє кожному побачити власний поступ, усвідомити зв'язок між попереднім досвідом і новими навчальними діями. Уроки письма, побудовані на принципі «ти вже це можеш», стають простором для позитивного емоційного переживання, де нове знання не лякає, а надихає.

Наведені нижче фрагменти демонструють, як учитель може актуалізувати вже сформовані графічні навички, щоб підтримати дітей, створити атмосферу довіри й віри в себе.

– *У мене гарна новина, ви вже вмієте писати букву, якій присвячено сьогоднішній урок. Саме так! Ось, погляньте: це велика рукописна буква С, –* учитель демонструє велику рукописну букву С на дошці, картці або слайді.

– *Велика рукописна буква С складається з одного елемента, який ви вже вмієте писати. Назвіть його.* (Прогнозована відповідь: – Великий лівий півовал).

– *Так! Правильно! Погляньте: чи схожа ця літера на якусь, яку ми вже вчили?* (Прогнозована відповідь: – Так! Вона схожа на малу букву с, тільки більша за розміром).

– *Раніше ми багато тренувалися писати півовали, тож зараз залишилося лише пригадати цей рух і трохи більше повправлятися. Отже, сьогодні ми не будемо вчитися спочатку, а будемо удосконалювати те, що вже вміємо. Це буде урок успіху – ви точно зможете написати цю букву гарно й охайно!*

...

– Сьогодні ми навчимося писати малу рукописну букву й, – учитель демонструє малу рукописну букву й на дошці, картці або слайді.

– Подивіться уважно на неї: на яку букву вона схожа? (Прогнозована відповідь: – На малу рукописну букву и тільки без «шапочки»).

– Так, буква йот схожа на малу букву и, відрізняється від неї тим, що має верхній елемент. А вам добре вдається писати малу букву и? Отже, і букву йот легко навчитеся писати.

Учитель є ключовою фігурою у створенні ситуації успіху. Його завдання – не лише навчати, а й підтримувати, надихати, бачити потенціал кожної дитини, бути джерелом позитивної атмосфери у класі.

Успіх у навчанні – це джерело внутрішніх сил дитини, які народжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися.

В. Сухомлинський

Важливі якості педагога: емпатія й доброзичливість, уважність до індивідуальних досягнень, готовність до рефлексії й адаптації педагогічних прийомів. Учитель має створювати умови, за яких успіх стає досяжним для кожного. Саме від нього великою мірою залежить, чи повірить дитина у себе [3; 6].

Нарешті, ефективність методичних засобів залежить від психолого-педагогічного клімату, який створює вчитель. Атмосфера довіри, партнерства, співпраці – це ґрунт, на якому проростає пізнавальна активність. У такому

Освітній процес має бути побудований так, щоб дитина постійно мала змогу відчувати себе успішною, здатною, цінною.

І. Бех

середовищі дитина не боїться помилитися, експериментувати, шукати власні мовні рішення. Саме тут методичні засоби стають не просто інструментами, а провідниками до розвитку особистості через письмо.

У центрі процесу формування писемного мовлення молодших школярів стоїть учитель – не як носій знань, а як фасилітатор, натхненник, співторець, який щодня створює умови для пізнання, самовираження, розвитку. Саме від його особистості, стилю взаємодії, педагогічної майстерності залежить, чи стане письмо для дитини засобом мислення, інструментом комунікації, джерелом радості й самоствердження.

Сучасні учні не визнають авторитетів, вони шукають людину, яка має власну думку, досвід, емоційну відкритість. Учитель, який сам пише, читає, розмірковує, ділиться своїми історіями, стає для них прикладом, джерелом натхнення. Його компетентність – не лише в методиці, а й у здатності бачити в кожному учневі особистість, підтримувати, надихати, вести за собою.

Роль учителя полягає в тому, щоб створити атмосферу довіри, партнерства, співпраці, у якій дитина не боїться помилитися, прагне висловитися, шукає слова, які найточніше передають її думку. Це вимагає від

педагога не лише професійної майстерності, а й емоційної чуйності, здатності до рефлексії, готовності бути не «над», а «поряд». Завдання вчителя як архітектора навчального середовища – не лише навчити писати, а й допомогти дитині знайти свій голос, відчувати себе автором, співтворцем, учасником великого діалогу з культурою, мовою, світом.

Список використаних джерел

[1] Воскресенська К.О., Воскресенська Н.О. Як навчити вашу дитину писати без помилок. Харків, 2009. 80 с.

[2] Павлова Т. Емоціогенні характеристики підручника з інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Проблеми сучасного підручника*. 2023. № 30. С. 122–133. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736272>.

[3] Павлова Т. Рефлексивна позиція вчителя як чинник результативності досліджень навчальних досягнень молодших школярів. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. № 31. С. 141–152. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739094>.

[4] Петрук О. Забезпечення результативності навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів під час навчання письма: методичні настанови. *Особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів* [Електронне видання] : метод. рек. Київ : Вид. дім «Освіта», 2024. С.86–113. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744188>.

[5] Петрук О. Особливості сучасних молодших школярів: орієнтири для навчальної взаємодії. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 1. С. 132–140. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740409>

[6] Петрук О. Ситуація успіху як передумова формування активної позиції молодшого школяра в навчально-пізнавальній діяльності. *Контексти творчості Олександри Яківни Савченко. Розвиток пізнавальної активності та самостійності учнів початкової школи: сучасні й перспективні практики*: збірник матеріалів IV Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті О.Я. Савченко «Контексти творчості Олександри Яківни Савченко. Розвиток пізнавальної активності та самостійності учнів початкової школи: сучасні й перспективні практики», Київ, 8 травня 2025 р. (наукове електронне видання) : Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : Педагогічна думка, 2025. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746024>.

ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

**Оксана ВАШУЛЕНКО, Інна ЛІПЧЕВСЬКА,
Валентина МАРТИНЕНКО, Оксана ПЕТРУК**

**УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ
ДІЯЛЬНІСТЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАННІ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЧИТАННЯ**

методичний посібник

Обсяг вид. 9,3 авт. арк.

Видавництво «Педагогічна думка»

04053, м. Київ,

вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;

тел./факс: (044) 481-38-85

e-mail: book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до Державного реєстру видавців, виготовлювачів

і розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.