**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**На правах рукопису**

**БІЛОНОЖКО НАТАЛІЯ ЄЛІКОВНА**

**УДК 371.315:811.111**

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ**

**Спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання : германські мови**

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –

кандидат педагогічних наук, доцент

Бражник Наталія Олексіївна

**КИЇВ-2010**

**ЗМІСТ**

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**.......................................................................4

**ВСТУП**............................................................................................................................5

**РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ АНГЛОМОВНОГО МАТЕРІАЛУ**

1.1. Стратегічна компетенція як компонент іншомовної комунікативної компетенції.....................................................................................................................14

1.2. Психолінгвістичний аналіз процесу засвоєння мовного матеріалу у навчальному процесі з іноземної мови............................................................... 30 1.3. Старшокласник як суб’єкт навчальної діяльності.......................................47

Висновки до розділу 1...................................................................................................61

**РОЗДІЛ 2 МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИЧНОГО І ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ**

2.1. Загальні положення методики формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексичного і граматичного матеріалу.........................................................................................................................64

2.2. Знання про систему мови і навчальні стилі та шляхи їх набуття старшокласниками ……………………………………………………………………73

2.3. Підсистема вправ для розвитку вмінь учнів у використанні метакогнітивних стратегій планування, оцінювання і моніторингу навчальної діяльності………………………………………………………………………………88

2.4. Підсистема вправ для розвитку вмінь учнів у використанні когнітивних і мнемічних стратегій у процесі засвоєння лексичного матеріалу………………...97

2.5. Підсистема вправ для розвитку вмінь учнів у використанні когнітивних і мнемічних стратегій у процесі засвоєння граматичного матеріалу ……………132

Висновки до розділу 2.................................................................................................148

**РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИЧНОГО І ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ**

3.1. Підготовка експерименту..........................................................................153

3.2. Організація, проведення експерименту та інтерпретація одержаних даних.............................................................................................................................158

3.3. Методичні рекомендації щодо формування стратегічної компетенції старшокласників..........................................................................................................180

Висновки до розділу 3.......... ......................................................................................185

**ВИСНОВКИ**…………………………………………………………………………190

**ДОДАТКИ**....………………………………………………………………………...195

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**...............................................................233

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

**ГС** **–** граматична структура

**ЕГ –** експериментальна група

**ЗЄР –** Загальноєвропейські Рекомендації

**ІКК –** іншомовна комунікативна компетенція

**ІМ –** іноземна мова

**КГ –** контрольна група

**ЛО –** лексична одиниця

**НС –** навчальні стилі

**СК –** стратегічна компетенція

**ВСТУП**

Багата спадщина різних мов і культур у Європі – це цінне загальне джерело, яке необхідно захищати й розвивати, і головні зусилля в освіті повинні бути спрямовані на перетворення цього мовного розмаїття із бар’єра для комунікації у джерело взаємного збагачення та співробітництва. Європейський контекст сучасної освіти є умовою гармонізації нових парадигм викладання іноземної мови. Інтеграція особистості у світовий освітній процес передбачає володіння іншомовною комунікативною компетенцією, вагомим компонентом якої є стратегічна компетенція тих, хто вивчає іноземну мову [74; 80; 103; 168; 317; 343].

Особливе значення формування стратегічної компетенції (СК) має для старшокласників, оскільки учні старшої школи складають майбутній потенціал контингенту вищої освіти і від того, як школа озброює своїх випускників засобами отримання нових знань, залежить не лише рівень їхньої загальної культури, здатність орієнтуватися в інформації, але й ефективність навчання у вищій школі. Прогресивні зміни, що відбуваються у системі вищої освіти, вимагають від студентів здатності до автономного навчання, що є прерогативою підходу до навчання, центром якого є учень. В той же час традиції, що існують у навчанні, багато в чому орієнтовані на домінуючу роль учителя, який є головним джерелом інформації, головним арбітром на уроці. У такій шкільній системі формується особистість учня як споживача [84; 136; 169; 297; 341], що у певній мірі суперечить сучасним вимогам до навчання у вищих навчальних закладах у світлі завдань Болонського процесу. Оскільки навчання не може передбачити усі ситуації, воно зобов’язане сформувати особистісні ресурси учнів [213]. У зв’язку з цим виникає необхідність розвитку здатності учнів до автономного навчання, яка передбачає вміння учнів користуватися ефективними навчальними стратегіями, що є свідченням наявності СК. Таким чином, необхідність формування стратегічної компетенції старшокласників зумовлена, як зовнішніми причинами, як то: створення бази для єдиної міжнародної освітньої політики для країн європейського простору, де **стратегія** виділена як одна з основних категорій процесу навчання [80], так і внутрішніми причинами, як то: необхідність формування особистісних ресурсів старшокласників, розвиток здібностей і здатності учнів до самостійного ефективного оволодіння іноземною мовою (ІМ) для досягнення комунікативних цілей.

У методичній літературі ще немає ґрунтовних досліджень щодо проблеми формування СК, хоча в окремих роботах підкреслюється необхідність оволодіння учнем навчальними вміннями, які допомагають оволодіти прийомами набуття нових знань та засвоєння мовного матеріалу [36; 78; 85; 127; 215; 232]. Перші дослідження стратегій пов’язані з іменами американських учених Дж.Рубін, Г.Стерн, Н.Нейман [312; 323; 296]. Пізніше цією проблемою займалися Р.Оксфорд, Дж.О’Меллі, А.Шамо, Д.Ньюнен, Г.Стерн, Г.Каспер, Е.Келлерман [302; 298; 297; 323; 284].

Аналіз робіт вищезгаданих авторів показує, що на цьому етапі не існує одностайності у визначенні понять “стратегія ”, “ стратегічна компетенція ”, а також їхніх класифікацій. Проте в існуючих дослідженнях прослідковується тенденція у виділенні стратегій комунікації і стратегій вивчення/оволодіння іншомовним матеріалом тобто навчальних стратегій. Ми вважаємо слушною таку думку і приймаємо таку систематизацію стратегій. Комунікативні стратегії розуміються як прийоми, до яких звертаються, коли виникають проблеми в комунікації: опис, буквальний переклад, використання міміки, відсутність відповіді [284]. До навчальних стратегій відносять стратегії, які сприяють ефективному засвоєнню іншомовного навчального матеріалу. Щодо їх класифікації, то Р.Оксфорд виділяє прямі стратегії – мнемічні, когнітивні, компенсаційні – і непрямі стратегії – метакогнітивні, афективні, соціальні [302]; Дж.О’Меллі, А.Шамо – когнітивні, метакогнітивні та соціальні/афективні стратегії [298]. Cферою нашого дисертаційного дослідження є навчальні стратегії: метакогнітивні, когнітивні, мнемічні, оволодіння якими є гострою потребою старшокласників.

Згідно з психологічними дослідженнями для учнів старшої школи характерною є позитивна динаміка їхнього інтелектуального розвитку, а саме:

* підвищення активності розумової діяльності;
* ріст пізнавальних інтересів;
* установка на досягнення успіху у всіх сферах діяльності;
* прагнення до саморегулювання, яке виявляється в тому, що на цікавій, інтелектуально захоплюючій діяльності, або на такій роботі, яка вмотивована міркуваннями престижності, старшокласники спроможні довгий час утримувати увагу, підтримувати достатньо високий темп роботи;
* автономія у вирішенні проблем;
* апробація стратегії і тактики майбутнього “дорослого життя” [48; 54; 57; 227; 85; 107; 108; 142].

Але, як свідчать наукові дослідження, учні старшої школи не використовують повною мірою свій інтелектуальний потенціал. Вчені вказують на те, що вивчення матеріалу базується на інтенсивному повторюванні-зазубрюванні [84], що негативно впливає на інші види пам’яті, крім механічної [142]; використовуються неадекватні прийоми запам’ятовування, які психологи називають “обхідними шляхами” [56, с. 196], наявна інтелектуальна пасивність [140]. Тому нагальною потребою є озброєння учнів системою метакогнітивних, когнітивних і мнемічних стратегій, володіння якими забезпечить як ефективність навчального процесу, зокрема з ІМ, так і підвищить відповідальність самих школярів за хід і результати процесу оволодіння ІМ. Це, у свою чергу, сприятиме розвитку їхніх здібностей до автономного навчання, ефективній систематизації та міцному засвоєнню лексичного і граматичного матеріалу як необхідної бази для формування мовленнєвих умінь. Наявність уміння вчитися, володіння ефективними навчальними стратегіями для досягнення мети допоможе зміцнити зв’язок навчання з життям [127] і надасть випускникам школи можливість адекватно використовувати свої природні можливості, систематично й повноцінно поповнювати свої знання, забезпечить **якість** їхньої самостійної роботи.

Усе вищесказане зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами**. Вибір напряму дослідження зумовила тема “Навчання міжкультурного спілкування у середній і вищій школах в аспекті європейських вимог” (протокол №2 від 27. 09. 2004 р.), яка виконується в межах плану науково-дослідної роботи кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету. Тема дисертації затверджена вченою радою Київського національного лінгвістичного університету (протокол №2 від 28.09.2009) й узгоджена в Раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №2 від 25.02.2003).

**Мета** дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні і практичній розробці методики формування англомовної стратегічної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу та експериментальній перевірці ефективності розробленої методики.

Для досягнення мети необхідно вирішити такі **завдання**:

* визначити на основі сучасних досягнень психології, лінгвістики, методики викладання ІМ зміст понять “стратегія” і “стратегічна компетенція”;
* на основі психолінгвістичного аналізу виявити особливості і компоненти процесу засвоєння іншомовного матеріалу і положення, на які можна спиратися при визначенні стратегій, необхідних для успішного засвоєння учнями лексичного і граматичного матеріалу ІМ;
* вивчити вікові особливості розвитку пізнавальних процесів школярів юнацького віку та їхні можливості у використанні навчальних стратегій;
* визначити навчальні стилі учнів;
* описати метакогнітивні, когнітивні та мнемічні стратегії як складники стратегічної компетенції;
* шляхом проведення анкетування визначити метакогнітивні, когнітивні і мнемічні стратегії, якими реально користуються старшокласники для засвоєння лексико-граматичного матеріалу;
* розробити систему вправ, що забезпечують оволодіння метакогнітивними, когнітивними і мнемічними стратегіями старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу англійської мови;
* описати модель організації навчального процесу з формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу;
* експериментально перевірити доступність для учнів та ефективність розробленої методики.

**Методи дослідження включають:**

Основні методи:

* вивчення і критичний аналіз вітчизняної і зарубіжної методичної, психологічної, педагогічної, соціологічної і психолінгвістичної літератури з проблеми дослідження;
* вивчення та узагальнення досвіду вітчизняних і зарубіжних вчителів у формуванні стратегічної компетенції в цілому та у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу зокрема; узагальнення власного досвіду навчання ІМ у загальноосвітній школі;
* експериментальне навчання;
* наукове спостереження за перебігом процесу формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників з метою визначення ефективності застосування метакогнітивних, когнітивних і мнемічних стратегій у навчальному процесі;

Допоміжні методи:

* анкетування учнів з метою а) визначення стратегій, якими вони володіють / не володіють; б) визначення учнями власного навчального стилю;
* тестування з метою визначення рівня володіння учнями лексико-граматичним матеріалом англійської мови.

**Об'єктом** дослідження є процес формування стратегічної компетенції старшокласників як складника іншомовної комунікативної компетенції.

**Предметом** є методика навчання старшокласників метакогнітивних, когнітивних і мнемічних стратегій, що забезпечують успішне засвоєння англомовного лексичного і граматичного матеріалу.

**Наукова новизна** дослідження полягає у тому, що в роботі:

а) *вперше узагальнено* теоретичні підходи до визначення сутності стратегічної компетенції; *виділено* навчальні стратегії, що відповідають віковим особливостям старшокласників і психолінгвістичним засадам процесу засвоєння мовного матеріалу; на основі теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної методики *вирішено* проблему формування стратегічної компетенції старшокласників у процесі засвоєння ними англомовного лексичного і граматичного матеріалу;

б) *удосконалено* зміст стратегічної компетенції учнів, необхідної для успішного засвоєння іншомовного лексико-граматичного матеріалу; зміст навчальних стилів учнів; *виділено* комплекс відповідних метакогнітивних, когнітивних і мнемічних стратегій;

в) *набуло подальшого розвитку* застосування метакогнітивних, когнітивних і мнемічних стратегій у процесі формування у старшокласників загальноосвітньої школи іншомовної комунікативної компетенції (ІКК).

**Практичне значення отриманих результатів.** Практична цінність полягає в розробці системи вправ, які забезпечують оволодіння старшокласниками метакогнітивними, когнітивними і мнемічними стратегіями, що, у свою чергу, сприяє збагаченню особистісних ресурсів школярів, підвищує рівень їхньої автономії у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу англійської мови.Практична цінність також полягає у формулюванні відповідних методичних рекомендацій для вчителів щодо формування СК старшокласників у процесі засвоєння ними лексико-граматичного матеріалу.

**Особистий внесок здобувача**. Всі основні наукові положення, результати, висновки та рекомендації отримані автором самостійно. У праці №3, написаної у співавторстві, здобувачем виконано аналіз психологічних досліджень щодо особливостей сприймання інформації, визначено зміст навчальних стилів учнів, відібрано відповідні анкети та розроблено їхню інтерпретацію.

**Упровадження: з**агальноосвітня школа № 96 м. Донецьк, загальноосвітня школа № 1 м. Ясинувата, Макіївський міський ліцей № 14, навчально-виховний комплекс – гімназія № 57 м. Дніпропетровськ, загальноосвітня школа № 2м. Донецьк.

**Достовірність результатів дослідження** забезпечено теоретичним обґрунтуванням вихідних положень, використанням комплексу методів дослідження, що відповідають його предметові, меті і завданням, якісним та кількісним аналізом експериментальних даних із застосуванням методів математичної статистики, а саме визначення критерію Фішера, результатами апробації основних концептуальних положень дослідження.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і наукові праці з дослідження оприлюднено на таких науково-практичних конференціях: “Expanding our horizons: English Language Teaching Conference & Business English IATEFL SIG Meeting” (IATEFL, The British Council, Донецький державний технічний університет 2000), “Working smarter through collaboration” the 3rd IATEFL South-East Ukraine Conference (IATEFL, the British Council Donetsk 2001), the 7th Annual IATEFL Ukraine National Conference (Lviv 2001), 8th National IATEFL Ukraine Annual Conference (Kyiv 2002), “Мови і культури у сучасному світі” (КНЛУ, 2003), “Мова, освіта, культура у контексті Болонського процесу” (КНЛУ, 2004), “Мовно-культурна комунікація: напрямки і перспективи дослідження” (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 11 квітня 2004), “Лінгвістична наука і освіта у європейському вимірі” (КНЛУ, 2005), “Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі (у світлі Загальноєвропейських концепцій з мовної освіти: вивчення, викладання)” (Донецький національний університет, 2006), The 12th National Annual IATEFL Ukraine Conference (Національний університет державної податкової служби України, 2007), “Cвітоглядні горизонти філології: традиції та сучасність” (Київський національний університет імені Тараса Шевченка 2007), “Мова, освіта, культура в контексті Болонських реалій” (КНЛУ, 2008), “Мовно-культурна комунікація в сучасному соціумі” (Київський національний університет імені Тараса Шевченка 2008), “Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі” (Донецький національний університет, 2009).

Зміст дисертації відображено в таких **публікаціях**:

1. Білоножко Н. Є. Експериментальна перевірка ефективності методики формування стратегічної компетенції старшокласників у процесі оволодіння англомовним лексико-граматичним матеріалом / Н. Є. Білоножко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : збірник наукових праць. – КНЛУ, НМАУ, 2006. – Вип. 31. – С. 24-29.
2. Білоножко Н. Є. Использование музыкальных выразительных средств в процессе обучения английскому языку / Н. Є. Білоножко // Іноземні мови. **–** 2001. – № 4. – С. 14-17.
3. Білоножко Н. Є. Навчальні стилі учнів як компонент змісту їхньої стратегічної компетенції / Н. Є. Білоножко, Н. О. Бражник // Іноземні мови. **–** 2009. – № 3. – С. 6-11. *(Автору належать аналіз психологічних досліджень щодо особливостей сприймання інформації, визначення змісту навчальних стилів учнів, інтерпретації анкет).*
4. Білоножко Н. Є. Обучение иностранному языку и поэзия / Н. Є. Білоножко // Методические концепции обучения иностранным языкам в вузе : тезисы докладов юбилейной региональной научно-методической конференции (12-13 июня 1996 г.). – Донецк, 1996. – С. 10-11.
5. Білоножко Н. Є. Психолінгвістичні основи формування мнемічних стратегій засвоєння англомовного матеріалу у старшокласників / Н. Є. Білоножко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету (Серія “Педагогіка та психологія”). – К. : Вид. Центр КНЛУ. – 2005. – Вип. 8. – С. 158-168.
6. Білоножко Н. Є. Стратегічна компетенція як умова успішної інтеграції особистості у світовий навчальний процес **/** Н. Є. Білоножко **//** Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі. – Донецьк : ДонНУ. – 2006. – Вип. 8. – С. 217 – 222.
7. Білоножко Н. Є. Стратегія як одна з основних категорій методики навчання іноземних мов / Н. Є. Білоножко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету (Серія “Педагогіка та психологія”). – К. : Вид. Центр КНЛУ. – 2004. – Вип. 7. – С. 27-35.
8. Білоножко Н. Є. Learn English Vocabulary with Effective Strategies / Н. Є. Білоножко // Бібліотечка журналу “Іноземні мови”. – К. – Вип. 3 – 2005. – 64 с.
9. Білоножко Н. Є. Teaching Strategies for Holiday Lesson / Н. Є. Білоножко // Іноземні мови. – К. – 2003. – №. 2. – С. 12-14.
10. Білоножко Н. Є. The English Language, Poetry and Music / Н. Є. Білоножко // Innovative approaches in teaching English. Second International conference / Збірник статей. Дніпропетровськ : Видавництво НГА України, 1998. – С. 258-260.

**РОЗДІЛ І**

**ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ АНГЛОМОВНОГО МАТЕРІАЛУ**

Перший розділ складається із трьох підрозділів, які відображають три аспекти дослідження, на основі яких є можливим створення методики формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексичного і граматичного матеріалу**.** Мету першого підрозділу зумовлює необхідність критичного аналізу існуючих наукових досліджень щодо використання стратегій у навчанні ІМ та формування СК учнів, визначення переломних моментів розвитку наукової думки щодо зазначеної проблеми.

Метою другого підрозділу є психолінгвістичний аналіз процесу засвоєння лексико-граматичного матеріалу, виділення компонентів цього процесу, а також можливих стратегій оволодіння цим матеріалом.

Третій підрозділ присвячений особистості старшокласника як суб’єкта навчальної діяльності, оскільки нам важливо визначити, на які психологічні характеристики особистості учнів старшої школи слід спиратися, щоб сформувати високий рівень СК, необхідної для успішної автономної організації процесу навчання та ефективного засвоєння мовного матеріалу зокрема.

* 1. **Стратегічна компетенція як компонент іншомовної комунікативної компетенції**

Формування спільних підходів у сфері навчання іноземних мов країн європейського простору, порівняльний аналіз фактів, що сприяли розвитку освіти у різних країнах є умовою створення нових парадигм освіти, нових перспективних підходів у навчанні іноземних мов. Одним з актуальних завдань навчання іноземних мов є формування в учнів міжкультурної комунікативної компетенції. Як зазначено у Програмі з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України, саме середня школа є тим навчальним закладом, де формуються базові механізми іншомовного спілкування, котрі у майбутньому випускники зможуть розвивати й удосконалювати відносно власних потреб [168, с. 3]. Пошук нових шляхів розвитку здібностей учня до автономного навчання, підвищення рівня його компетенції у роботі з навчальним матеріалом спонукає нас до необхідності вирішення проблеми формування стратегічної компетенції в учнів, яка є ще малодослідженою як у вітчизняній, так і в зарубіжній методиці. Тому нашим завданням є критичний ретроспективний аналіз досліджень, в яких започатковано розв’язання цієї проблеми, з метою визначення розвитку змістового наповнення понять “стратегія”, “стратегічна компетенція ” і статусу стратегії у навчальному процесі на сучасному етапі, що сприятиме подальшій розробці методики формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу.

Термін “стратегія” у дослідженнях з викладання ІМ за останні роки зустрічається зі зростаючою частотністю. Відомо, що значний внесок у вивчення проблеми стратегій оволодіння ІМ внесли Дж.Рубін, А.Венден, Р.Оксфорд, А. Шамо, Дж.О’Меллі, І.Тьюдор, Г.Стерн, А.Коен, Д.Ньюнен, Д.Нейман, А. Тодеско, та інші. Розглянемо детальніше, яким чином військово-політичний термін “стратегія” став методичним терміном.

Одним із найважливіших результатів упровадження комунікативно oрієнтованого навчання/вивчення ІМ є посилення ролі учня у навчальному процесі. Дослідження, проведені А.Венден, показали, що обсяг засвоєння матеріалу учнями не завжди є адекватним обсягу матеріалу, запланованого вчителем. Тобто діє стара приповідка “Ти можеш привести коня до водопою, але не можеш змусити його напитися” [341]. Ці розбіжності зумовили відхід від підходу до навчання, центром якого є вчитель (Teacher-centered approach), який є відображенням ідей репродуктивного навчання, побудованого згідно з принципом передачі учневі знання та одержання їх назад у формі відповіді. При цьому критерієм оцінки ефективності роботи вчителя, предметом його відповідальності є грамотність висловлювання учня [136, с. 11]. На основі методу опитування [341] було виявлено, що розуміння вчителями ІМ та авторами підручників процесу вивчення навчального матеріалу учнями не завжди співпадає з тими діями, які вони дійсно виконують. Тому природною була реакція вчителів/дослідників cконцентруватися на учневі, на вивченні його способів оволодіння мовою, які розумілися як стратегії.

Таким чином, термін “стратегія” виник у межах підходу до навчання, центром якого є учень (Learner-centered approach), і пов’язаний з ім’ям відомого американського соціолінгвіста Джоан Рубін. “Дослідження, які проводились з початку 1970-х [307] зумовили появу поняття “навчальна стратегія”, яке міцно увійшло в методичну термінологію,” – писав І.Тюдор [337]. Але Дж.Рубін і A. Венден датують початок дослідження навчальних стратегій 1966 роком, коли А.Картон (А.Саrtоn) надрукувала свою працю “Method of Inferencein Foreign Language Study” [251]. Для А.Картон процес вивчення мови подібний процесу розв’язання задачі, коли студент може використати свій попередній досвід і знання у процесі засвоєння мови. У зв’язку з цим для розв’язання таких задач вона виділяє три ключі-опори: intra-lingual, inter-lingual та extra-lingual cues. *Intra-lingual cues –* це опори, які постачаються мовою, що вивчається, тобто учень має певні знання про мову, яку вивчає. *Inter-lingual cues –* опори, які пов’язані з міжмовними запозиченнями, словами спільного походження, правилами фонетичної трансформації з однієї мови в іншу. *Extra-lingual cues* – опори, які пов’язані з власними фоновими знаннями учня про сучасний світ, особливості спілкування, які дають йому змогу прогнозувати те, що він скаже/напише під час комунікації. А.Картон зазначила, що, використовуючи ці опори, учні здатні робити узагальнення, і підкреслила, що учні відрізняються у своїй схильності та здатності робити надійні й раціональні висновки. Пізніше А.Картон запропонує дискусію про *здатність робити висновки*як*стратегію*, яку використовують ті, хто вивчає мову [251]. Через тридцять років ці ідеї знайдуть своє відображення у Загальноєвропейських Рекомендаціях, але у ширшому контексті, де знання світу (extra-lingual cues) трактуються як складник декларативного знання, яке, в свою чергу, входить до складу загальної компетенції, пов’язаної з умінням учня навчатися, що є актуальним для нашого дослідження [80, с. 11-12].

Інша дослідниця Дж. Керролл відзначила, що біографії особистостей, які володіють більш, ніж однією мовою, можуть мати “ключі” до успішного вивчення мови [250, с. 104]. Так виникла ідея вивчення поведінки успішних учнів у навчальному процесі з ІМ. Ці дослідження були ініційовані Дж.Рубін, Г.Стерн, Н.Нейман [312; 323; 296]. За допомогою анкетування, бесід, опитування вони намагались дослідити суб’єктивні процеси вивчення мови такими учнями. Дослідження базувалося на переконанні, що знання того, як вивчають мову успішні учні, дозволяє виділити стратегії вивчення мови, які можна рекомендувати для менш успішних учнів. Згідно дослідження Дж.Рубін успішні учні характеризуються:

1) здатністю до здогадки на мовному і мовленнєвому рівнях, роблять це з готовністю, тобто легко і грамотно;

1. великим бажанням до спілкування;
2. відсутністю почуття пригніченості відносно їхніх слабких сторін і готовністю ризикувати, роблячи помилки;
3. активним пошуком мовних зразків і структур;
4. готовністю до практичного застосування мови;
5. здатністю контролювати свою мову і мову інших та порівнювати із стандартами носіїв мови;
6. увагою до значення слів у соціальному контексті: у контексті мовленнєвого акту та загального тону цього акту [312].

Ці характеристики, як бачимо, представляють собою суміш особистісних рис учнів, їхньої поведінки та власне стратегій як способів оволодіння ІМ. Цей факт є свідченням того, що ще не було чіткого визначення поняття “стратегія”, але ці результати мали значний вплив на подальші дослідження Дж.Рубін і викристалізувались у такі складники:

* психологічні характеристики учнів (толерантність до невизначеності лексичних одиниць (ambiguity) та незрозумілих моментів, готовність ризикувати, не боятися здаватися нерозумним);
* комунікативні стратегії (використання опису, коли забув слова, використання жестів);
* соціальні стратегії (пошук ситуацій використання мови);
* когнітивні стратегії (здогадки, висновки, приділення уваги формі за допомогою аналізу, синтезу, категоризації, моніторингу).

Ідея вивчення дій учнів з високою успішністю та їх переніс на слабких учнів була, на думку І.Тьюдор, cама по собі спрощеною і не може бути використана прямолінійно [337, с. 39]. Джоан Рубін зауважує, що набір навчальних стратегій залежить від низки факторів, які стосуються, як самих учнів, так і ширшого контексту вивчення мови. Це такі фактори як вік, індивідуальні стилі навчання, стадії вивчення навчального матеріалу, типи завдань, культурні відмінності, традиції навчання, які можуть мати вплив на розуміння учнями процедури вивчення матеріалу і того, які прийоми оволодіння мовним матеріалом є ефективними та які вправи для його засвоєння є корисними [312, с. 15-20]. Ці фактори віддзеркалюють те, що М.Фрьоліх та Т.Парібакф описали, як унікальність стежки кожного у вивченні мови і наявності великої кількості шляхів її засвоєння [269, с. 71].

У цьому контексті звертає на себе увагу вчений Г.Стерн [323], який рoзглянув теорії навчання ІМ і зробив ретроспективний аналіз досліджень щодо навчання учнів стратегій оволодіння мовою. Він виділяє три підходи у дослідженнях щодо цих стратегій, які пов’язує з іменами: Дж.Рубін, Г.Стерн, М.Фреглих, Н.Нейман, С.Хосенфелд, Е.Бялисток.

Для цілей нашого дослідження розглянемо детальніше ці підходи.

Центром сучасних мов у Торонто проводилося дослідження подібне тому, яке проводила американський соціолінгвіст Дж.Рубін. Дослідження були сфокусовані на тому, як учні долають труднощі у процесі вивчення мови і базувалися на десяти стратегіях, виділених Г.Стерном [323], які необхідні для оволодіння ІМ як засобом спілкування [312]. Це такі стратегії:

* *стратегія планування*: особистий стиль вивчення та позитивне ставлення до вивчення;
* *активна стратегія*: активний підхід до виконання завдання;
* *емфатична стратегія*: толерантне ставлення до мови та її носіїв;
* *формальна стратегія*: технічні прийоми, know-how того, як “схопити” мову;
* *експериментальна стратегія*: гнучкий підхід, в якому знання нової мови укладаються в упорядковану систему і постійно перевіряються;
* *семантична стратегія*: постійний пошук значення слів, фраз і т.д.;
* *практична стратегія*: бажання використовувати мову на практиці;
* *комунікативна стратегія*: бажання використовувати мову у реальній комунікації;
* *моніторингова стратегія*: самоконтроль та критичне ставлення до використання мови;
* *інтерналізаційна стратегія*: розвиток другої мови як окремої цілісної системи і розвиток вміння мислити нею.

Аналізуючи зазначені стратегії, можна зробити висновок, що зміст цих стратегій вказує на різноплановість визначення способів оволодіння мовою. Стратегія планування пов’язується із особистим стилем вивчення і позитивним ставленням до вивчення. Думка щодо особистого стилю вивчення є, на наш погляд, продуктивною ідеєю, але у дослідженні Дж.Рубін вона є розмитою. Ми вважаємо, що її слід пов’язувати із ширшим контекстом, а не тільки із стратегією планування. Таким чином, слід визначити, що може входити до змісту особистого стилю вивчення, як учні можуть його враховувати, які можуть бути стилі вивчення, як формувати критичне ставлення до використання мови тощо. Привернула нашу увагу невелика ремарка Дж.Рубін щодо створення стратегії зв’язків-зчеплень, яка, на її думку, не є розробленою і, зважуючи на складність такої розробки, дослідниця фокусує увагу вчителів на необхідності створення такої стратегії. Отже, ця ремарка вважається нам важливою і спонукає нас до створення стратегії, яка б забезпечувала логічні зв’язки між словами. Тут чітко простежується ідея розвитку знань нової мови як окремої цілісної системи (інтерналізаційна стратегія, експериментальна стратегія), яка перегукується із необхідністю систематизації знань у старшокласників [312].

Метою проекту “Good Language Learner” [269; 296] було вивчення навчальних стратегій тридцяти успішних студентів. Було з’ясовано, що учні, які успішно вивчають мову, використовують потенційно корисні ситуації вивчення, розвивають стратегії згідно з їхніми індивідуальними потребами [323, с. 406]. Виходячи з даних дослідження, Г.Стерн трансформує попередні десять стратегій у чотири основні стратегії, які використовують сильні студенти. Отже, сильні студенти: 1) *активно залучають стратегію планування;* 2) *використовують академічну (експліцитну) навчальну стратегію,* тобтоаналізують мову і розвивають способи її вивчення; 3) *використовують соціальну навчальну стратегію:* вони тяжіють до незалежності і прагнуть до комунікації з носіями мови; 4) *використовують афективну навчальну стратегію*, тобто ефективно долають емоційні і мотиваційні проблеми оволодіння мовою [323, с. 411-412]. Виходячи з вищесказаного, Г.Стерн робить висновок, що процес вивчення мови представляє собою потрійне залучення учня: інтелектуальне/когнітивне, соціальне, аффективне [323, с. 410].

Другий ефективний підхід до вивчення навчальних стратегій Г.Стерн пов’язує з дослідним методом C.Хосенфелд [323]. Ця дослідниця запропонувала учням виконати типові мовні завдання у підручнику і паралельно, у ході виконання завдання, думати вголос. Завдяки такій інтроспекції вона виділила метакогнітивну стратегію, зміст якої складає оцінювання студентом свого мислення. В її праці вперше з’являється ідея „міні-теорії другої мови” студентів, яка пізніше стала важливою частиною метакогніції (meta-cognition).

Приблизно у цей час М.Веше [342, с. 415-427], проводячи свої дослідження поведінки дорослих, які успішно вивчають мову, підтвердила стратегії, представлені Дж.Рубін і Г.Стерн, а також висвітлила такі положення:

* скоріше всіх досягають успіху ті, хто володіє різноманітними прийомами вивчення мови;
* виконуючи те саме завдання, різні успішні учні використовують різні прийоми його виконання.

Гіпотеза М.Веше така: може існувати комплекс прийомів вивчення мовного матеріалу (видів поведінки учня під час виконання завдання), які різняться в залежності від індивідуального стилю учнів [342, с. 419].

Отже, другий підхід, визначений Г.Стерн, ознаменувався виділенням метакогнітивної стратегії, зміст якої складає оцінювання студентом свого мислення, і підтвердив ідеї попередніх досліджень щодо різних прийомів вивчення мовного матеріалу, вибір яких залежить від індивідуального стилю учнів.

Третій підхід до досліджень стратегій вивчення мови, визначений Г.Стерн, був розвинений Е.Бялисток [240]. Він складався із специфічних експериментальних завдань на основі теоретичних рекомендацій. Результатом цих досліджень був висновок: необхідно розвивати й заохочувати інтуїцію учня (резерв імпліцитних знань), необхідно тренувати вміння навчатися, використовуючи експліцитні знання. Ідеї Е.Бялисток були стимулом для подальшого розгляду проблеми стратегій у навчанні ІМ. Передусім, навчальна стратегія була пов’язана із спробою ”почути учнів”, необхідністю визначення того, чому вони віддають перевагу під час планування навчального процесу.

Дослідження цього періоду забезпечили вчителя методологічними параметрами, які послідовно привели до концепції *навчання учня вчитися* (Learner training). Це просування від навчальних стратегій учня до його автономії яскраво відображені у працях А.Венден, Дж.Рубін [341; 312] та інших. У дослідженнях вищезгаданих авторів можна виділити такі положення:

* учитель повинен бути гнучким як у виборі методики навчання, так і у ставленні до суб’єктивних потреб учнів;
* навчання повинно бути побудовано таким чином, щоб допомогти учням розширити їхні знання про стратегії вивчення мови і поліпшити здатність самостійно діяти у процесі вивчення мови, тобто значно розширити їхні повноваження як суб’єктів навчального процесу.

1980-ті роки принесли нову хвилю у дослідження стратегій. Цей період позначений такими іменами як А.Венден, Дж.Рубін, Г.Браун, Дж.О’Мелли, А.Шамо, А.Кохен, Р.Оксфорд та інші. Важливим досягненням було визначення різниці між когнітивними і метакогнітивними стратегіями. Когнітивні стратегії стосуються тих кроків і дій (steps, actions), які використовуються у навчанні і вирішенні задачі, що потребує прямого аналізу, трансформації, синтезу навчальних матеріалів [341]. Метакогнітивні стратегії визначаються як знання про процеси пізнання, регуляцію дій процесу пізнання, а також дії самоконтролю і самооцінювання [298].

Ідею важливості метакогнітивного знання (metacognitive knowledge) підтримав Дж.О’Меллі, який сказав, що студенти без метакогнітивного підходу – це всього-навсього учні без напряму і здатності аналізувати свій прогрес та прогнозувати майбутні шляхи у навчанні [298]. Ідеальне навчання учня вчитися складається із практики у використанні стратегій, які підходять до виконання завдання, а також пояснень з боку вчителя щодо важливості таких вправ і проведення моніторингу ефективності використання стратегій [246, с. 6].

Формуючи своє бачення стратегій, дослідники процесу навчання/ вивчення ІМ не змогли прийти до згоди відносно дефініції стратегії. У методичній літературі вона визначається як techniques, tactics, potentially conscious plans, consciously employed operations, learning skills, basic skills, functional skills, cognitive abilities, problem-solving procedures, language learning behaviors. Р.Оксфорд вказувала на важливість розуміння того, що будь-яке поточне розуміння стратегій вивчення мови є необхідним при ії зародженні і будь-яка існуюча система стратегій – це всього лише припущення, яке вивчається через практику в класі та дослідження. На теперішньому етапі короткої історії дослідження стратегій вивчення мови не існує повної злагоди, що є стратегія, скільки існує стратегій, як їх визначати, називати, класифікувати, щоб створити реальну науково обґрунтовану ієрархію стратегій [337, с. 200].

90-ті роки ХХ століття відзначилися появою трьох класифікацій стратегій:

1) навчальні, комунікативні, соціальні (Дж.Рубін, А.Венден);

2) прямі: мнемічні, когнітивні, компенсаторні і непрямі: метакогнітивні, афективні, соціальні (Р.Оксфорд);

3) метакогнітивні, когнітивні, соціальні/афективні (Дж.О’Меллі, А.Шамо).

Розглянемо детальніше класифікації стратегій, розроблені Р.Оксфорд, Дж.О’Меллі та А.Шамо.

Р.Оксфорд розподіляє стратегії на два види: прямі і непрямі. Кожен вид має три підвиди: *прямі стратегії:* мнемічні, когнітивні та компенсаційні; *непрямі стратегії:* метакогнітивні, афективні, соціальні. Головна різниця між прямими та непрямими стратегіями, згідно Р.Оксфорд, полягає в тому, що прямі стратегії розкривають шляхи вивчення мовного матеріалу, з яким стикається учень, а непрямі стратегії стосуються загального управління процесом вивчення мови. Кожен підвид має ряд експонентів. Наприклад, мнемічні стратегії мають такі експоненти:

* створення ментальних зв’язків-зчеплень (групування, застосування асоціацій);
* звернення до образів (використання образності, семантичних карт);
* детальний розгляд (структурний аналіз);
* використання фізичних дій (використання жестів як засобу для відповіді та надання емоційного забарвлення висловлюванню [302, с. 17-21].

Мнемічні стратегії допомагають учням зберігати в пам’яті і відновлювати нову інформацію; когнітивні стратегії учні використовують для того, щоб зрозуміти й відтворити новий матеріал; компенсаторні стратегії надають їм можливість подолати дефіцит знань під час комунікації, “обійти” прогалини у знаннях. Серед підвидів непрямих стратегій – метакогнітивні стратегії, які пов’язані з організацією процесу вивчення мовного матеріалу; афективні стратегії – із регуляцією емоційного стану учня; соціальні стратегії передбачають пряму інтеракцію з іншими людьми: учителем, одногрупниками, які вільно розмовляють ІМ. Р.Оксфорд вказує на те, що прямі і непрямі стратегії пов’язані між собою: одна править іншою та реалізується завдяки іншій. Отже, при створенні власної методики нам необхідно враховувати інтегровану природу стратегій.

Дж.О’Меллі та А.Шамо висунули третичну класифікацію стратегій. Вони виділяють метакогнітивні, когнітивні і соціальні/афективні стратегії. Метакогнітивні стратегії є тотожними непрямим метакогнітивним стратегіям, які запропонувала Р.Оксфорд. Когнітивні стратегії є більш детальними і стосуються способів, за допомогою яких учні працюють з навчальним матеріалом та аналізують його. Когнітивна стратегія, описана Дж.О’Меллі та А.Шамо, включає в себе частину прямих (когнітивних, мнемічних, компенсаторних) стратегій Р.Оксфорд. Соціальні/афективні стратегії стосуються тих способів, за допомогою яких учні взаємодіють з іншими людьми для просування у навчанні і контролюють вплив афективого залучення до виконання навчальних завдань.

Слід зазначити, що метакогнітивні і когнітивні стратегії у дослідженнях вищезгаданих авторів у порівнянні з А.Венден були розглянуті значно глибше. Головна розбіжність, яку встановлює A.Венден між цими стратегіями така: когнітивні стратегії мають вузький фокус і пов’язані з певними мовними завданнями (використання контекстуальної здогадки; створення списків тематично пов’язаних слів з метою їх запам’ятовування; читання уголос для поліпшення вимови тощо). Метакогнітивні стратегії стосуються того, як учень планує, контролює і оцінює своє навчання. Вони пов’язані із загальним вмінням учня навчатися та базуються на його обізнаності щодо цілей навчання та розумінні цього процесу. Отже, навчання учня вчитися є процесом формування у нього СК, для чого необхідно розвивати інтегрований набір як загальних (метакогнітивних), так і специфічних (когнітивних) навчальних умінь.

У 2005 році вийшов з друку державний документ в галузі навчання ІМ в Україні, а саме програма для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням ІМ. Усі дидактичні й методичні засади і зміст програми узгоджені з відповідною галуззю державного стандарту середньої освіти як головного стратегічного документа і відповідають основним положенням “Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” [80, с. 11]. Сучасне бачення проблеми навчання ІМ відображене у Державному стандарті базової і повної середньої освіти (іноземні мови). Виділені лінії навчання іноземної мови, серед яких – *діяльнісна або стратегічна лінія*, яка, як в основній, так і в старшій школі, співвідноситься із *стратегіями спілкування і навчання* і розуміється в основній школі як “уміння сприймати новий досвід (нову мову, нових людей, нові способи поведінки) і застосовувати інші компетенції”. У межах старшої школи ця лінія визначається як “уміння сприймати новий досвід, аналізувати, узагальнювати, запам’ятовувати, адекватно діяти у навчальних та життєвих ситуаціях” [74].

Ця лінія є актуальною у навчанні ІМ, але, як зазначає С.Ю.Ніколаєва, вона “майже не розкрита” у Державному стандарті базової і повної середньої освіти і в її змісті “не відображена специфіка старшої школи”, тому перед науковцями, викладачами постає завдання визначення її змісту, а саме метакогнітивних, когнітивних та соціально-афективних стратегій опанування ІМ, якими повинен володіти учень [146, с. 9]. У зв’язку з цим необхідно докладніше розглянути зміст стратегії згідно з ЗЄР і Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти від 17. 01.2004 [80; 74].

Проаналізувавши матеріали ЗЄР, ми можемо зробити висновок, що розгляд стратегій у цілому здійснюється за такими напрямами:

* загальне визначення статусу стратегії у процесі навчання/ вивчення ІМ;
* детальний аналіз видів іншомовної мовленнєвої діяльності та відповідних їм стратегій.

Щодо першого напряму, то з урахуванням принципів та основних спрямувань мовної політики ЗЄР той, хто навчає мови, і той, хто вивчає її, розглядаються як дві рівновеликі фігури, які рівнозначно беруть участь у навчальному процесі. У процесі навчання/вивчення мови враховуються *мотивації, характерні риси та ресурси* тих, хто вивчає мову, для того, щоб збалансувати загальні і комунікативні компетенції під час виконання певного завдання. Кожен акт навчання/вивчення мови співвідноситься в тій чи іншій мірі з такими *категоріями*, як: *стратегії, завдання, тексти, загальні компетенції, види мовленнєвої діяльності, контекст і сфери використання мови*, де стратегія – це будь-яка організована, цілеспрямована та керована лінія дій, яку обирає індивідуум для виконання завдання, яке він ставить собі, або з яким він стикається у процесі навчання [80, с. 10]. Отже, з появою ЗЄР стратегії був наданий офіційний статус як однієї з основних категорій навчання / вивчення мов.

Визначені категорії розглядаються у межах діяльнісного підходу до навчання ІМ (action-oriented approach). Цей підхід розглядає користувачів мови та тих, хто її вивчає, як членів суспільства, які мають певні завдання, не обов’язково мовленнєві. Під словом “завдання” розуміють виконання дій одним або більшою кількістю індивідів, які у стратегічній послідовності застосовують свої власні компетенції з метою досягнення певного результату. У ЗЄР підкреслюється, що під час здійснення різних видів мовленнєвої діяльності використовуються ті стратегії, які здаються найбільш прийнятними для виконання завдання, а соціальний контекст як складова частина різних видів мовленнєвої діяльності надає їм повноцінного значення.

Аналізуючи другий напрям, пов’язаний із розглядом видів мовленнєвої діяльності і стратегій [80, розділ 4.4], слід зазначити, що ідеї ЗЄР, з одного боку, мають деякі спільні ідеї з попередніми дослідженнями, з іншого боку, містять кардинально нові погляди на проблему. Як Р.Оксфорд, А.Венден і Г.Стерн вони стверджують, що слово “стратегія” вживалося в різних значеннях, і тому необхідно давати визначення цього поняття у кожному конкретному випадку. У цьому розділі стратегії визначені як мовленнєві засоби, які користувач застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, щоб задовольнити комунікативні потреби у навчальному контексті та успішно виконати поставлене завдання у найбільш зрозумілий, або найбільш економний спосіб залежно від конкретної мети користувача.

До появи ЗЄР у методичних дослідженнях вже склалося визначення комунікативних стратегій, як прийомів, до яких звертаються, коли виникають проблеми у комунікації (mime, message abandonment, circumlocution і т.д.) Протилежна точка зору ЗЄР полягає в тому, що комунікативні стратегії не слід розглядати просто як “disability model” – “модель нездатності”, спосіб викрутитись в умовах мовленнєвого дефіциту, або перешкоди спілкуванню. Носії мови використовують різні комунікативні стратегії, але за умови, якщо стратегія відповідає комунікативним запитам. В цьому контексті слово “стратегія” означає прийняття певної лінії дій з метою досягнення найкращих результатів.

Класифікація комунікативних стратегій представлена згідно видів мовленнєвої діяльності. Виділяються продуктивні, рецептивні, інтерактивні стратегії та стратегії посередництва. Застосування комунікативних стратегій розглядається як реалізація комунікативних принципів: планування, виконання, контролю та корекції у різних видах комунікації. Слід зазначити, що у ЗЄР не виключається наявність інших видів стратегій і висловлюється думка, що *комунікативні і навчальні стратегії* – це лише стратегії серед багатьох інших. У Державному стандарті базової і повної середньої освіти виділені відповідно *стратегії спілкування і навчання,* які, на жаль, не знайшли відображення у чинній програмі. Термін “Learning strategies” практично не використовується у ЗЄР, але його зміст ми зустрічаємо як у складі *загальної компетенції* учня, а саме: здатності до навчання, тобто, *уміння вчитися,* так і у складі *іншомовної комунікативної компетенції*,лінгвістичний компонент якої пов’язаний з когнітивною організацією і способом, за яким знання зберігаються та їх доступністю: активізацією, пригадуванням та наявністю у розпорядженні [80, с. 13]. Отже, зважаючи на аналіз досліджень Р.Оксфорд, А. Венден, С.Ю.Ніколаєвої та інших науковців, в ЗЄР ми стикаємося із метакогнітивними, когнітивними та мнемічними стратегіями.Томунам необхідно визначити зміст поняття “стратегічна компетенція” і співвіднести його з ІКК, оскільки згідно з чинною програмою головною метою навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах є розвиток здібностей учнів користуватися іноземною мовою для досягнення комунікативних цілей, тобто формування ІКК [168, с. 3].

Ми зробили порівняльний аналіз дефініцій СК і дійшли висновку, що в них існують певні розбіжності. Ми з’ясували, що ці розбіжності пов’язані знову ж таки із наявністю комунікативних і навчальних стратегій, у зв’язку з чим можна виділити **два напрями** у визначенні СК. Щодо **першого напряму**, то ряд дослідників включають СК до складу ІКК, і її визначення у цьому випадку є еквівалентним визначенню **комунікативної стратегії**, а саме: СК – вербальні й невербальні дії (стратегії), до яких вдається людина, якщо комунікація не відбулася; такими діями можуть бути як повторне читання фрази і прохання повторити незрозуміле речення, так і жести, міміка, використання різних предметів [103, с. 29-30; 317, с. 1-2]. Щодо **другого напряму**, згідно із ЗЄР, до складу ІКК входять лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична компетенції [80, с. 13], але підкреслюється, що вважалося можливим включити до складу комунікативної компетенції стратегічний компонент, який активує, координує і балансує (зокрема, але не виключно, в цілях комунікації) інші компоненти, тому рекомендується трактувати стратегічні категорії більш широко з урахуванням їхньої центральної ролі, тобто як з’єднуючий ланцюг усіх компетенцій індивідуума (не тільки комунікативної компетенції) і завдань, стосовно яких ці стратегії використовуються. Цю думку підтримує П.Віллемс [343, с. 26], який розуміє СК як компонент ІКК, що означає **здатність опрацьовувати мовний матеріал ефективно з урахуванням природного браку часу та особливостей лімітованої короткочасної пам’яті.** Іншими словами, вчений відносить цю компетенцію до вміння якнайкраще використовувати лінгвістичні, прагматичні та дискурсивні знання. На його думку, акти мови і дискурсивні формули не можуть використовуватися вільно, і саме СК дає змогу зв’язати лінгвістичну та прагматичну компетенції з контекстом і ситуацією, в якій опиняється індивід, для того, щоб досягти мети комунікації. У нашому дослідженні ми будемо спиратися на думку П.Віллемса щодо СК як здатності учнів опрацьовувати мовний матеріал ефективно, але на основі психолінгвістичного аналізу процесу засвоєння мовного матеріалу нам необхідно буде визначити й розробити стратегії, які б допомагали учням опрацьовувати мовний матеріал з урахуванням браку часу та особливостей пам’яті.

Щодо зазначених вище двох напрямів у визначенні СК, то тема нашого дисертаційного дослідження стосується саме другого напряму. Отже, ми визнаємо СК складником ІКК, але такою компетенцією, якій притаманий зміст загальної компетенції у тандемі із комунікативною спрямованістю, та якій належить особлива роль координації усіх інших компетенцій. Виходячи з вищесказаного, ми вважаємо доцільним визначити **стратегічну компетенцію як сукупність знань, умінь та здатності учнів до оптимального оволодіння мовою як засобом спілкування на уроках ІМ і в самостійній роботі з ІМ.**

Підсумовуючи розгляд методичних наукових джерел щодо стратегій, ми дійшли висновку, що у розвитку досліджень цієї проблеми можна виділити три періоди:

І – Дж.Рубін, Г.Стерн, М.Фрьолих, Н.Нейман, С.Хосенфелд, Е.Бялисток – дослідження поведінки успішних учнів;

ІІ – А.Венден, Г.Браун, Дж.Рубін, Дж.О’Меллі, А.Шамо, Р.Оксфорд – подальший розвиток ідей першого періоду; поява класифікацій стратегій;

ІІІ – Рекомендації Ради Європи – стратегії наданий офіційний статус однієї з основних категорій навчання / вивчення ІМ.

Створюючи навчальні стратегії оволодіння англомовним лексичним і граматичним матеріалом, ми будемо спиратися на ідеї зазначених дослідників.

Таким чином, ретроспективний аналіз дозволив зрозуміти суть стратегії, існуючі коливання у її визначенні та у визначенні стратегічної компетенції, змістову наповненість цих понять, створити фундамент для подальшої дослідної роботи.Важливою є рекомендація науковців давати визначення стратегії і стратегічної компетенції у кожній конкретній ситуації.

Актуальним для нашого дослідження є розуміння необхідності врахування **особистого навчального стилю, мотивацій, характерних рис та ресурсів** учнів старшої школи. Отже, навчання тих, хто вивчає ІМ, ефективних стратегій, поступовий розвиток їхнього стратегічного мислення на основі визначення навчального стилю, розуміння мовної системи веде до формування їхньої СК, що є важливим складником навчального процесу і потребує створення відповідної методики навчання.

Таким чином, на основі ретроспективного аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень щодо стратегій та стратегічної компетенції були:

1. виділені навчальні і комунікативні стратегії;
2. уточнено предмет нашого дослідження, а саме: ми будемо розглядати формування стратегічної компетенції, що пов’язане із навчальними стратегіями з урахуванням психологічних процесів засвоєння мовного матеріалу;
3. виділені навчальні стратегії: метакогнітивні, когнітивні і мнемічні;
4. визначено важливість вивчення та урахування особистого стилю навчання учнів, їхніх інтуїтивних ресурсів, а також формування в учнів розуміння мови як цілісної системи;
5. поставлено завдання щодо розробки метакогнітивних, когнітивних та мнемічних стратегій (стратегія зв’язків-зчеплень, урахування браку часу тощо).

Слід зазначити, що дослідники, описуючи поведінку успішних учнів, не брали до уваги психолінгвістичні аспекти засвоєння матеріалу, за винятком А.Венден, яка навела певні приклади досліджень представників інформаційного підходу у психології, але ця спроба не знайшла повноцінного втілення. Оскільки об’єктом нашого дослідження є формування СК у процесі засвоєння лексичного іграматичного матеріалу англійської мови, то виникає необхідність психолінгвістичного аналізу цього процесу.

**1.2. Психолінгвістичний аналіз процесу засвоєння мовного матеріалу у навчальному процесі з іноземно**ї **мови**

Намагаючись визначити шляхи формування стратегічної компетенції учнів старшої школи, ми звертаємося до досліджень в галузі психолінгвістики, оскільки, на нашу думку, формування СК повинно базуватися та аналізуватися у відповідності до психологічного і лінгвістичного аспектів засвоєння мовного матеріалу. Таким чином, у цьому підрозділі ми поставили за мету зробити психолінгвістичний аналіз процесу засвоєння мовного матеріалу – лексичного і граматичного, розглянути й виділити ті віхи, які б відігравали роль сполучних ланок із специфікою формування СК старшокласників.

Аналізуючи роботи, присвячені проблемі засвоєння навчального матеріалу, ми дійшли висновку, що вчені розуміють засвоєння як складну інтелектуальну діяльність, яка включає такі пізнавальні процеси як сприймання матеріалу, осмислення, запам’ятовування і таке оволодіння матеріалом, яке дає змогу вільно користуватися ним у різних ситуаціях, по-різному ним оперуючи [177, с. 84]. Такі психологи як П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Г.С.Костюк, Н.О.Менчинська, О.М.Леонтьєв під **засвоєнням знань** розуміють *свідоме сприймання матеріалу, яке веде до узагальнення способів розумової діяльності* [56, с. 331]. І.О.Зимня приєднується до поглядів С.Л.Рубінштейна і в загальному вигляді визначає **засвоєння** *як процес сприймання, смислової обробки, збереження знань, вироблення вмінь та навичок* [87]. Основними психологічними **компонентами засвоєння** є позитивне ставлення учнів (увага, інтерес), процес безпосереднього ознайомлення з матеріалом (наочність матеріалу, виховання спостережливості), мислення як процес переробки навчального матеріалу, процес запам’ятовування та збереження отриманої інформації [87; 177; 56].

Таким чином, слідом за С.Л.Рубінштейном, І.О.Зимньою, О.М.Леонтьєвим, П.Я.Гальперіним, ми визнаємо, що **засвоєння навчального матеріалу** пов’язане з такими **пізнавальними процесами** розумової діяльності як **мислення, увага, пам’ять та сприймання.** Ці процеси засвоєння ми будемо розглядати згідно з метою цього підрозділу.

**Мислення**є найважливішим серед усіх психічних процесів, що мають вплив на навчання школяра, у тому числі й на засвоєння іншомовного матеріалу. Тип мислення як характерний для певного учня спосіб пізнання світу вважається таким психологічним фактором, який впливає як на ефективність навчальної діяльності учнів, так і на вибір навчальних стратегій **(**103, с.157). У пізнавальних процесах тип мислення є причиною зміни окремих властивостей інтелекту, що, з одного боку, сприяє формуванню індивідуального стилю розумової діяльності, з іншого боку, виступає як стиль мислення. Під стилем мислення розуміють стійку сукупність індивідуальних варіацій у способах сприймання, запам’ятовування та мислення, за якими стоять різноманітні шляхи отримання, накопичення, переробки та використання інформації. Основним засобом організації мислення та регуляції пізнавальних процесів є утворення внутрішнього мовлення, внаслідок поєднання думки зі словом [56]. Отже, ми можемо зробити висновок про необхідність виявлення учнями особливостей власного стилю мислення.

Особливу роль у навчанні відіграє **творче мислення**. Американський психолог Дж. Гілфорд, автор розширеної концепції інтелекту, вказує, що творче мислення, пов’язане з домінуванням у ньому чотирьох особливостей: оригінальності, гнучкості, образності і спонтанності. Він виділяє два типи мислення: конвергентне, необхідне для знаходження єдиного творчого розв’язання задачі, і дивергентне, яке передбачає, що на одне і те ж запитання може бути велика кількість однаково правильних відповідей [274]. Ці ідеї знайшли свій відбиток у ЗЄР, де визначені дивергентний і конвергентний стилі пізнання, які, поряд із холістичним, аналітичним і синтетичним стилями пізнання, входять до складу когнітивних стилів пізнання [80, с. 105]. Вважається, що найважливішою особливістю творчого мислення під час засвоєння іншомовного матеріалу є вміння подолати “однолінійність” мислення, застосувати різноманітні прийоми і засоби навчання. Отже, виникає необхідність озброєння учнів такими видами стратегій засвоєння мовного матеріалу, які б сприяли розвитку творчого мислення, його гнучкості та працювали на різні стилі мислення.

Стилі мислення залежать від індивідуальних особливостей **сприймання** [142; 309; 311], згідно яких дітей можна розділити на три групи: аудити, візуали, кінестети. Аудити – учні, які віддають перевагу слуховому сприйманню. Вони добре сприймають усне пояснення вчителя, їм подобається слухати і висловлюватися самим.

В основі навчання візуалів лежить зорове сприймання інформації. Візуали навчаються на основі спостережень та демонстрації навчальних матеріалів, тобто фокусуються на зоровій інформації. Вони сприймають звуки менш ефективно.

Кінестети навчаються у дії, через безпосередню участь у ній. Вони є імпульсивними, зразу ж починають діяти, вибирають рішення, які вимагають активних дій.

Якщо вчитель не зважає на ці особливості сприймання інформації, то, можливо в його класі будуть мати успіх лише ті діти, особливості сприймання яких співпадають з викладацьким стилем учителя. Отже, щоб залучити кожного учня групи, слід використовувати *холістичний*підхід до викладання, зміст якого полягає у варіюванні різних видів діяльності, які є сприятливими для різних особливостей сприймання і типів пізнання. Велику роль у становленні цього підходу зіграла теорія множинного інтелекту Г. Гарднера. Він вважає, що існуюча система викладання є занадто лімітованою, оскільки бере до уваги лише два типи інтелекту: лінгвістичний і математичний. А діти, які мають інші типи інтелекту визначаються як “повністю неспроможні учні” (totally-disabled pupils), які не вписуються у традиційну модель навчання. Г.Гарднер виділяє вісім типів інтелекту: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, кінетичний, внутрішній, міжособистісний, натуралістичний (Linguistic, Musical, Logical-Mathematical, Spatial, Kinesthetic, Intrapersonal, Interpersonal, Naturalist Intelligences) [270]. Слідом за Г.Гарднером ми вважаємо, що знання учнів про особливості свого інтелекту і врахування їх у навчальному процесі сприяли б підвищенню ефективності засвоєння мовного матеріалу. Особливу увагу Г.Гарднер приділяв тому факту, що індивідуальні особливості сприймання залежать від функціювання півкуль головного мозку. Кожна півкуля має свої функції. Як правило, одна з півкуль є домінуючою, провідною, тобто вона визначає той чи інший спосіб пізнання і творчості. Ліва півкуля відповідає за аналітичний склад розуму, математичні здібності, вміння працювати з науково-технічними текстами. Люди з домінантою лівої півкулі мають вербальні здібності та вербально-логічне мислення. Права півкуля відповідає за синтетичний склад розуму, художні здібності, здатність до сприймання художніх текстів. Г.Гарднер співвідносить цю теорію із засвоєнням мовного матеріалу, у зв’язку з чим вказує на те, що ідеальними навчальними завданнями для цього були б завдання, які спрямовані на включення в дію обох півкуль головного мозку, що сприяє збереженню інформації у довготривалій пам’яті. Таким чином, учням необхідні такі стратегії, які б вимагали збалансованої роботи обох півкуль головного мозку, сприяли б інтенсифікації мислення. Отже, перед нами стоїть завдання створення таких стратегій.

Умовою інтенсивного розвитку мислення є подальша інтелектуалізація процесів пам’яті. У взаємодії розвитку пам’яті і мислення помітна пульсація змін, які чергуються між собою. Піки максимумів розвитку пам’яті готують основу для подальшого розвитку мислення, а пікові значення змін у мисленні створюють сприятливі умови для нових зрушень у розвитку пам’яті [169, с.239]. Виходячи із зазначених факторів, ми звертаємося до аналізу такого важливого компонента засвоєння як*пам'ять.*

У ХХ столітті було створено кілька десятків різних теорій пам’яті – психологічних, фізіологічних, біологічних, хімічних, біохімічних, кібернетичних. На сучасному етапі механізм функціювання процесів пам’яті визначений не чітко, і не існує одностайності стосовно психологічних моделей пам’яті, але накопичена достатня кількість загальновизнаних суджень щодо упорядкування пам’яті, які служитимуть основою при розробці мнемічних стратегій учнів.

Сучасні нейрофізіологічні дослідження все глибше вивчають механізми закріплення та збереження слідів на нейронному і молекулярному рівнях. Встановлено, наприклад, що відростки (аксони), які відходять від нервових клітин, торкаються або відростків (дендритів) інших нервових клітин, або повертаються до тіла своєї клітини. Завдяки цьому виникають так звані ревеберуючі кола збереження різної складності, які дослідники вважають субстратом процесів пам’яті, точніше, процесу збереження слідів. Більшість психологів [142; 178; 191] вважають, що в пам’яті можуть бути два типи слідів мовних одиниць, зокрема лексичних: повні, що містять всю сукупність ознак вербального сигналу (повні “копії”) і недостатньо визначені сліди, які містять лише часткову інформацію (часткові “копії”). На початку роботи з новим матеріалом через неминучі втрати при його отриманні у школярів, очевидно, існує в пам’яті саме другий варіант сліду. Він є ще недостатнім для правильного самостійного відтворення мовної одиниці, але вже дає можливість адекватного впізнання при зустрічі з нею. Це можна пояснити тим, що у процесі зіставлення певної одиниці з тією копією, що наявна у пам’яті, індивід знаходить нову релевантну інформацію, доповнює ту, якої не вистачає. Кожне наступне впізнавання веде до зміцнення сліду в пам’яті, поліпшенню його чіткості, крім того, воно супроводжується актуалізацією слів у внутрішньому мовленні, що врешті решт не може не позначитися на подальшому правильному і швидкому вилученні слів із пам’яті у відповідностідо мовленнєвої потреби. Тут слід зауважити, що наявність часткової копії у пам’яті учнів може бути результатом змін, що відбуваються у структурі збереження вже засвоєних лексичних одиниць (ЛО). Вони зумовлюють лексичні помилки учнів у самостійному вживанні ЛО, але вони є достатніми для впізнання правильного варіанта відповідної ЛО. Впізнавання, як відомо, є результатом вибору і зіставлення об’єктів з тими еталонами, які були одержані в результаті попереднього опрацювання інформації і зберігання її у пам’яті [219]. У випадку збереження часткових “копій”, зіставлення з правильним варіантом сприяє відтворенню повних “копій”, що і є одним із засобів відновлення в пам’яті учнів значення, форми і особливостей вживання раніше засвоєних лексичних одиниць активного мінімуму, які зазнали певних змін під впливом часу. Тривале збереження слідів попереднього досвіду також виявляється тоді, коли людина переносить старі правила на новий матеріал, виникає необхідність у стратегії узгодження вже засвоєного матеріалу з новим. Це вказує також на важливість організації повторення мовного матеріалу, наприклад ЛО, на основі графічної опори, де має бути чітко представлена форма ЛО. Нам слід створити такі таблиці, які б містили графічні форми ЛО, викликали необхідність аналізувати графічну форму пред’явлених ЛО і сприяли б виклику вже вивчених правил, розвивали б здатність учнів робити висновки, наприклад, щодо утворення множини іменників. У даному контексті виникає необхідність більш детального розгляду пам'яті як психічної функції.

*Пам’ять*як психічна функція складається із *трьох ланок: запам’ятовування (або фіксації) сприйнятої інформації, збереження та вилучення* того, що зберігається. Перша ланка пам’яті пов'язана із *довільним і* *мимовільним* запам’ятовуванням. Довільне запам’ятовування спрацьовує тоді, коли є певне завдання запам’ятати, з метою подальшої репродукції. У цьому випадку діяльність запам’ятовування націлена на збереження заданої інформації у певному вигляді. Згідно з Л.М.Фрідманом, запам’ятовування краще проходить тоді, коли є установка на запам’ятовування, коли людина ставить перед собою відповідне мнемічне завдання. Якщо така установка розрахована на запам’ятовування і зберігання інформації протягом певного періоду, що трапляється при використанні оперативної пам’яті, то саме до кінця цього періоду спрацьовують механізми пам’яті [207]. Іншими словами, якщо людина не може пригадати матеріал, то це означає, що проблема не завжди полягає у її слабкій пам’яті, а в тому, що запам’ятовування і відтворення опинилися відірваними один від одного. Висновок: програму запам’ятовування слід будувати в залежності від умов відтворення. Таким чином, виникає необхідність використання стратегії самоорієнтування відповідно до вимог майбутнього відтворення, що суттєво допоможе покращити якість роботи по запам’ятовуванню мовного матеріалу.

На відміну від довільного, мимовільне запам’ятовування не визначається спеціальною задачею запам’ятати для того, щоб потім відтворити. Але воно має свої закономірності, тобто існує ряд факторів, які сприяють кращому, або гіршому запам’ятовуванню матеріалу. Відомо, що краще запам’ятовується те, що є метою або предметом діяльності, а не засобами та умовами, в яких воно здійснюється. Мимовільне запам'ятовування набуває особливого значення у процесі засвоєння мовного матеріалу і базується на свідомому виконанні дій та операцій з мовним матеріалом, що не лише сприяє формуванню навички, але й забезпечує краще запам’ятовування цього матеріалу [135, с. 30-31]. Знання та використання різноманітних стратегій опрацювання мовного матеріалу сприятиме мимовільному його запам’ятовуванню.

Другу ланку – збереження ЛО в нашій пам’яті – психологи пов’язують ізтаким явищем як *інтерференція*, яку розуміють як взаємодію двох або кількох процесів, що проходять в один і той же час і мають одне на одного різний вплив. У пам’яті може проходити кілька процесів одночасно: фіксація нових даних, переробка (наприклад, виділення суттєвих ознак вже сприйнятої інформації), відтворення тієї інформації, яка запам’ятовувалася раніше. Як наслідок цього, хід одних процесів може блокуватися ходом інших. Під впливом інтерференції як з боку наявної, так і нової інформації в структурі збереження ЛО постійно відбуваються зміни, які виявляються в різному ступені володіння раніше засвоєним лексичним матеріалом тим самим учнем [57, с. 138]. Інтерференція також має вплив на процес запам’ятовування списку слів, наприклад, списку країн, де англійська мова є офіційною. Труднощі при їх відтворенні пов’язані з так званим “ефектом краю”, який був відкритий німецьким ученим Ебінгаузом і підтверджений дослідженнями інших психологів: ЛО, які розташовані на початку та в кінці лексичного ряду запам’ятовуються скоріше, чим ті, що знаходяться усередині. Ми вважаємо, що ці фактори також слід брати до уваги і використовувати адекватну метакогнітивну стратегію, тобто розподілити порядок запам’ятовування ЛО.

Запам’ятовування пов’язують також із кодуванням інформації, яке має місце на різних рівнях – фізичному (зорові, звукові та ін. характеристики інформації) та понятійному (узагальнення). В результаті такого множинного кодування інформація може записуватися у пам’яті в повному обсязі. Але під час запам’ятовування конкретного лексичного матеріалу запис проводиться на одному з рівнів реєстрації, у виборі якого бере участь людина. Забування пов’язується із невідповідністю між формою реєстрації, тобто кодуванням при запам’ятовуванні і пригадуванням. Якщо реєстрація мала місце на досить високому рівні узагальнення, пошук більш конкретного матеріалу є проблематичним. Отже, учні повинні володіти стратегіями адекватного кодування лексичної інформації, які базуються на встановленні різнопланових **асоціативних зв’язків** ЛО. У даному випадку ми вважаємо доцільним також використовувати такі мнемічні стратегії як складання **карт пам’яті, схематичних карт**, що допомагає адекватному кодуванню ЛО, окреслює сферу їх використання.

Забування може бути наслідком того, що вибрана кодова ознака запам’ятовування є випадковою. Кожна ЛО має загальні суттєві та часткові несуттєві ознаки. Виникає проблема запам’ятовування цих ознак. Якщо ми візьмемо ЛО *table*, то цим поняттям ми називаємо різні види столів – журнальні, кухонні тощо. Але ми з впевненістю можемо назвати столом той предмет, який зовнішньо не схожий на один із тих столів, з яким ми зустрічалися раніше. Це пояснюється тим, що у пам’яті людини зберігається узагальнене поняття *table*, складене на основі найбільш важливих ознак: його функцій, зв’язку з іншими предметами. Такі характеристики ЛО *table* як колір, висота, форма не є суттєвими. Отже, образ столу не є пасивний відбиток того, що ми бачимо, а підсумок складної, часто несвідомої діяльності синтезу, узагальнення, абстракції, в результаті чого фіксуються лише суттєві ознаки [144]. Узагальнення образу є властивістю пам’яті, оскільки, допомагає вільно орієнтуватися у навколишньому середовищі та взаємодіяти з ним. Цей контекст вказує на необхідність створення стратегії пошуку зв’язку ЛО з іншими поняттями, предметами.

*Вилучення* як третя ланка пам'яті може бути у вигляді *відтворення* інформації, або її *впізнання.* Відтворення має місце у випадку відсутності матеріалу для запам’ятовування, а впізнання – у його присутності. Впізнання потребує менших зусиль з боку людини, аніж відтворення. Відтворення є складним процесом, який потребує більшої активності, пов’язаної із пошуком інформації у пам’яті, прийняттям рішень про те, чи відтворений матеріал відповідає поставленому завданню і перевіркою щодо правильності зробленого вибору. При цьому виділяють пам’ять актуальну (інформація є доступною відтворенню) та пам’ять латентну (те, що зберігається у пам’яті у латентному, тобто прихованому вигляді). Забування пов’язане із неможливістю переводу інформації із латентного в актуальний стан. Але, як вказують психологи, трансформація інформації із латентного стану в актуальний стан є можливою завдяки повторенню, яке відіграє важливу роль у запам’ятовуванні і відтворенні мовного матеріалу. В свою чергу продуктивність повторень залежить від того, якою мірою даний процес є інтелектуально насиченим, тобто не є механічним повторенням, а новим засобом структурування та логічної обробки інформації. Розглядаючи закономірності, які дозволяють зробити повторення максимально раціональним процесом, слід зазначити, що повторення має два аспекти: змістовий і часовий [144]. Щодо змістового аспекту, можна виділити два підвиди повторення: механічне (зазубрювання) і змістове. **Механічне** безсистемне повторення не сприяє трансформації матеріалу у довготривалу пам’ять, а навпаки викликає блокаду механізмів пам’яті людини. **Змістовим** або **усвідомленим**можна назвати повторення тоді, коли людина, звернувшись до вже сприйнятого та запам’ятованого матеріалу, відкриває в ньому нові сторони, пов’язує новий матеріал із уже набутими знаннями, переносить старі правила на новий матеріал, що свідчить про тривале збереження слідів попереднього досвіду. Завдяки *усвідомленому* повторенню виділяється головне і відкидається несуттєве і, таким чином, складається система індивідуального знання, обсяг якої залежить не лише від того, з якою кількістю інформації стикається учень, але в основному і з тим, наскільки свідомим є процес її заучування. Повторюючи усвідомлено, учень може застосовувати вже відомі йому прийоми і техніки запам’ятовування, переорганізовувати матеріал у суб’єктивно більш зручну форму. Завдяки різним **змістовим зв’язкам** суттєво полегшується та прискорюється перехід інформації із латентної в актуальну пам’ять. Отже, повторення повинно стати не тільки активним, але й творчим процесом. На нашу думку, воно може базуватися на стратегіях групування, класифікації мовних одиниць за певною ознакою – формальною, семантичною, функціональною, ситуативною, проблемною, а також у використанні стратегій римування, ритмізації-мелодізації до згрупованих ЛО.

У цьому контексті до себе привертають увагу положення, висунуті теоретиками інформаційного підходу, які вивчали процеси обробки інформації [326]. Вони виділяють чотири стадії акту вивчення матеріалу: відбір інформації із ряду даних, розуміння її, збереження, репродукція для використання. Як ми бачимо, виділені стадії перегукуються із положеннями щодо засвоєння матеріалу, висунуті вітчизняними вченими, які ми розглядали вище. Безперечно вітчизняні дослідники значно ширше розглядають процес засвоєння мовного матеріалу, але для нас є важливим те, що представники інформаційного підходу робили спробу пов’язати процеси обробки інформації із стратегіями. Кожна із представлених стадій вказує на певну функцію когнітивних і мнемічних стратегій. Перша стадія пов’язується із процесами сприймання інформації, де наші знання і навчання є **входом**інформації, що стикається із сенсорними органами. Слухові, зорові, дотикові, кінетичні види сприймання посилаються до сенсорних органів, де вони або відбираються, або забуваються. Більшість інформації залишається тільки на короткий відрізок часу, тому дуже важливо, щоб учні були підготовлені відбирати інформацію, яку вони вважають за необхідне обробити. Отже, виходячи з цих положень, ми вважаємо, що їм потрібно отримати знання не лише про окремі лексичні і граматичні факти, але й знання про мову як систему, щоб старшокласники могли вирішити завчасно, якому аспекту входу слід приділити увагу, іншими словами, використали адекватно метакогнітивнустратегію селективної уваги.

На другій стадії відібрана інформація передається до короткочасної пам’яті, в якій вона трансформується у значущий символ, такий як звук, слово або синтаксична структура і потім у більш постійну репрезентацію. У цій якості вона зберігається у довготривалій пам’яті. Але необхідно зробити зусилля на третій стадії для збереження цієї інформації у короткочасній пам’яті, інакше вона швидко зникне. З цією метою використовуються когнітивні стратегії репетиції, такі як імітація зразків мовлення вголос і мовчки, тобто це означає саме повтор інформації, а не трансформацію матеріалу. Під час переробки матеріалу учневі слід використовувати стратегії, які ідентифікують зразки даних, сприяють виникненню асоціацій, знаходять глибші значення, викликають значення із довготривалої пам’яті, співвідносять знання та значення, класифікують їх. На третій стадії, логічним є використання когнітивних стратегій (групування, перекомбінування, контекстуалізація) з метою розуміння інформації, що надходить, і для збереження обробленої інформації у довготривалій пам’яті.

Виклик інформації є четвертою стадією теорії, висунутої науковцями щодо обробки інформації. Інформація, що сприймається, усвідомлюється і зберігається, має бути з легкістю викликана у разі необхідності. Успіх комунікації залежить від того, наскільки швидко і якісно відтворюються необхідні мовні знання відповідно до комунікативного завдання. У процесі комунікації виклик інформації іде параллельно із процессом її переробки, оскільки цей процес базується на зіставленні нової інформації з уже накопиченою. Однак, для того, щоб зберегти нову інформацію, учні повинні викликати із довготривалої пам’яті ту інформацію, яка стосується нового входу. Використання когнітивних стратегій допоможе вилученню в учнів релевантних попередніх знань.

Таким чином, ми робимо важливий висновок: у процесі обробки інформації метакогнітивні стратегії (стратегія селективної уваги) використовуються поряд із когнітивними стратегіями (стратегії репетиції, групування, перекомбінування, контекстуалізації, стратегії практики), що сприяють розвитку автоматичного та адекватного виклику інформації. Виклик інформації, адекватно співвіднесеної з певним комунікативним завданням, є свідченням оволодіння цією ЛО.

У контексті інформаційної теорії Р.Стернберг [324; 325] виділив три механізми обробки інформації. Кожен з цих механізмів має свою функцію.

1. Метакомпоненти – процес управління вищого порядку для планування та прийняття рішень. Прикладом такого процесу є здатність вибирати певну стратегію запам’ятовування та проведення поточного контролю за якістю вивчення списку елементів (метапам’ять).

2. Компоненти виконання – процеси, які використовуються для виріщення задачі (problem-solving). До цих компонентів входить відбір та репродукція релевантної інформації із пам’яті.

3. Компоненти накопичення / збереження знань – процеси, які використовуються для засвоєння нової інформації.

Згідно з висновками Р.Стернберга, метакомпоненти виступають в якості механізму будування мнемічних стратегій, який конвертує компоненти інших двох типів у орієнтування на процес виконання завдання [в 318, с. 69]. Вважається, що всі ці процеси розвиваються поступово у дитинстві та юності. Отже, когнітивний розвиток та, відповідно, ріст інтелекту включають в себе як накопичення знань, так і розвиток компонентів процесу обробки інформації. У людей, які володіють більш ефективними методами збереження та репродукції інформації, формуються більш повні бази даних [118, с. 589]. Це твердження підкреслює актуальність стратегій обробки інформації. На нашу думку, це можуть бути стратегії групування, виділення ключових слів, знаходження слів, протилежних/ близьких за значеннями тощо.

Розглянувши засвоєння як психологічний процес, ми звертаємося до аналізу процесу засвоєння лексичного і граматичного матеріалу, оскільки завданням нашого дослідження визначене формування стратегічної англомовної компетенції у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу.

На старшому ступені поряд з подальшою активізацією реального словникового запасу розширюється потенціальний словниковий запас учнів, що підсилює роль вправ з багатозначними, складними похідними та інтернаціональними словами. При цьому зростає питома вага самостійної роботи учнів з новою лексикою, удосконалюються прийоми користування двомовними словниками [135, с. 92-94]. Необхідні стратегії роботи зі словником, стратегії роботи з багатозначними, складними словами тощо.

У структурі репродуктивної лексичної навички виділяють декілька операцій: переведення лексичної одиниці (ЛО) з короткотривалої пам’яті в оперативну (виклик слова адекватно мовленнєвому завданню у певній ситуації); миттєва сполучуваність лексичної одиниці з попередньою або наступною адекватно задуму і нормам мови; визначення адекватності вибору і сполучуваності залежно від ситуації та її завдання [158, с. 21]. Отже, необхідно розробити стратегію, яка б допомагала оволодівати таким складним явищем як сполучуваність слів.

У структурі рецептивної лексичної навички розрізняють такі операції: впізнавання та виділення ЛО з мовленнєвого потоку в процесі аудіювання і читання; семантизація ЛО; інтеграція лексичних значень під час формування смислу на рівні синтагми, фрази і надфразової єдності. Отже, напрошується висновок, що у процесі засвоєння лексичного матеріалу необхідні стратегії, які б сприяли ефективному впізнаванню та виділенню ЛО з мовленнєвого потоку, їх семантизації, а також успішної інтеграції ЛО в комунікативний акт на рівні речення та понадфразової єдності. Слід також враховувати такі етапи: етап ознайомлення учнів з новими ЛО; етап автоматизації на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази, речення; етап автоматизації на понадфразовому рівні – діалогічній/монологічній єдності [135, с. 77, 80].

Щодо граматичних структур (ГС), то зміст рубрики “Граматика” [168, с. 93, 103, 113] передбачає такі ГС як: модальні слова, видо-часові форми дієслова, непрямі запитання тощо, частина з яких призначена для повторення і систематизації матеріалу. Це вказує на необхідність стратегій, що сприяють повторенню та систематизації цього матеріалу.

У процесі роботи з граматичним матеріалом вчитель має навчити учнів швидко розпізнавати граматичні структури за їх формальними ознаками, відрізняючи певну ГС від схожих ГС та співвідносити її формальні ознаки (граматичні сигнали) з певним комунікативним значенням [135, с. 86]. Першою операцією у формуванні рецептивної граматичної навички є сприймання звукового або графічного образу ГС. Якщо рецептивна навичка сформована, сприймання супроводжується розпізнаванням граматичних форм та співвіднесення їх з певним значенням. Отже, необхідно вирішити, які стратегії можна створити для ефективного розпізнавання граматичних форм та співвіднесення їх з певним значенням.

На етапі ознайомлення, завдяки використанню кількох ситуацій мовлення і різноманітного лексичного наповнення нової ГС, починають формуватися такі якості граматичної навички як гнучкість та стійкість (135, с. 80). Згідно з І.О.Зимньою, до рівня навички можуть бути доведені дії лише операційного аспекту діяльності, які пов’язані з механізмом внутрішнього (засіб і спосіб) та зовнішнього оформлення думки [87, с. 138]. Механізм внутрішнього оформлення думки тісно пов’язаний з внутрішнім планом дії, який, за даними досліджень О.В. Скрипченко, Л.В.Доменської, З.В.Огороднійчук, є поза увагою сучасної школи. Необхідні спеціальні вправи, спрямовані на те, щоб ті самі дії якомога частіше виконувалися не з реальними, а з уявними предметами, тобто в думках. Усю роботу з інтелектуального розвитку слід проводити комплексно, застосовуючи вправи так, щоб вони розвивали інтелект за усіма напрямами [56, с. 243]. Різні аспекти цієї проблеми піднімали Л.М. Черноватий і Г.Гарднер. Л.М.Черноватий вважає, що в будь-якому навчанні, що ставить метою вміння спілкуватися, природною метою є досягнення рівня інтуїтивної граматики, під якою розуміється сукупність внутрішніх і часто неусвідомлюваних індивідом правил у свідомості людини, за допомогою яких відбувається породження висловлювання [213, с. 177]. Згідно з теорією множинного інтелекта Г.Гарднера, традиційне розуміння інтелекту, засноване на тестуванні ІQ, є занадто лімітованим, тому що не дає повноцінного обсягу потенціалу дорослих і дітей. У цьому контексті особливого значення набуває прийняття до уваги формуючої індивідуалізації, основним поняттям якої, за С.Ю.Ніколаєвою, є індивідуальний стиль навчальної діяльності до якого входять: темп роботи, працездатність та особливості володіння способами і прийомами роботи на основі наявних навичок і вмінь [147]. Індивідуальний стиль виробляється і вдосконалюється, якщо людина активно шукає прийоми і способи, які допомагають їй згідно з її темпераментом досягти кращих результатів [135, с. 251]. Ці положення вказують на необхідність допомоги учневі у визначенні власного стилю навчання та відповідних ефективних стратегій.

Таким чином, результати аналізу процесу засвоєння лексико-граматичного матеріалу віддзеркалюють результати проведеного аналізу процесу засвоєння як психологічної проблеми, а саме: збіг підходів до оволодіння учнями необхідними способами та прийомами для успішного користування іншомовним матеріалом, оскільки вивчення лексичного і граматичного матеріалу в старшій школі характеризується вагомим розширенням словникового запасу і систематизацією граматичних явищ. Способи та прийоми оволодіння мовним матеріалом формуються на основі індивідуального стилю мислення.

Психолінгвістичний аналіз процесу засвоєння мовного матеріалу показав, що у процесі формування СК старшокласників ми можемо спиратися на такі складникипроцесу засвоєння навчального матеріалу як мислення, пам’ять, увага, уява. Засвоєння знань пов’язане із свідомим сприйманням матеріалу, яке веде до узагальнення способів розумової діяльності. Розумова діяльність, у свою чергу, пов’язана з особливостями сприймання інформації (аудити, візували, кінестети) і є відображенням способу пізнання. Отже, індивідуальний стиль розумової діяльності залежить від типу мислення та властивостей інтелекту. Ці твердження підкреслюють ідеї дослідників СК і вказують на необхідність стратегій спостереження за своїм мисленням, усвідомлення власного типу мислення та властивостей інтелекту, іншими словами, визначення власного навчального стилю. Отже, при створенні методики формування СК нам необхідно брати до уваги навчальні стилі учнів.

Психолінгвістичний аналіз процесу засвоєння лексико-граматичного матеріалу вказав на **поетапність** формування мовленнєвих навичок: **ознайомлення** (сприймання та осмислення), **автоматизацію** мовленнєвих дій учнів (запам’ятовування та відповідне відтворення мовного матеріалу), що дає нам підстави для введення поетапного навчання використання навчальних стратегій. Щодо розвитку умінь у використанні стратегій ми також дійшли важливих висновків, а саме:

а) повторення виконує важливу роль у запам’ятовуванні і відтворенні мовного матеріалу;

б) повторення може бути максимально раціональним процесом, якщо цей процес є інтелектуально насиченим, а також є новим засобом структурування та логічної обробки інформації;

в) повторення повинно бути активним, творчим процесом. Лише за такої умови є можливою трансформація інформації із латентного стану в актуальний стан.

Розглянуті в цьому підрозділі положення вказують на важливість розвитку умінь учнів у використанні наступних стратегій: створення списків тематично пов’язаних слів, створення ментальних зв’язків-зчеплень, адекватного кодування інформації, селективної уваги, самоорієнтації до вимог майбутнього відтворення, різних операцій з мовним матеріалом: класифікації, групування за певною ознакою,створення карт пам’яті, схематичних карт, уникнення інтерференції, пошуку різнопланових асоціативних зв’язків ЛО, контекстуалізації, розпізнавання структур за граматичними, морфологічними ознаками, робота з уявними предметами, узагальнення образу, виділення ключових слів, знаходження слів, протилежних/ близьких за значеннями, сполучуваності слів.

Важливим для нас є твердження про необхідність навчити учнів відбирати інформацію, яку вони вважають за необхідне обробити, отже, забезпечити їм знання про мову як систему.

Аналіз літератури дозволив нам також визначити проблеми неефективного засвоєння мовного матеріалу: орієнтація вчителя на певні типи інтелекту учнів (лінгвістичний, логіко-математичний), і ігнорування інших (кінетичний, музичний, просторовий, внутрішній, міжособистісний, натуралістичний); неадекватне орієнтування учнів під час оволодіння мовним матеріалом внаслідок спрощеного розуміння вчителями орієнтування як простого повідомлення учням інформації; відсутність гнучкості мислення учнів; відсутність використання раціональних прийомів мнемотехніки; відсутність внутрішнього плану дії у зв’язку з використанням лише механічного запам’ятовування, відсутність навчальних дій, що задіюють у роботу обидві півкулі головного мозку.

Проведений аналіз забезпечив нас вагомою теоретичною базою, необхідною для практичної розробки стратегій, а також висвітлив необхідність розгляду психологічних процесів, які є в наявності у старшокласника як суб’єкта навчальної діяльності, змісту навчальної діяльності з метою визначення тих об’єктивних процесів, на які природно може спиратися старшокласник і брати до уваги вчитель при формуванні стратегічної компетенції.

**1.3. Старшокласник як суб’єкт навчальної діяльності**

Нові парадигми освітянської політики, орієнтовані на розвиток потенційних умінь школяра навчатися, на збереження та закріплення навчальної мотивації, на формування у навчальному процесі особистісних знань учнів зумовили зміну підходу до особистості старшокласника у процесі навчальної діяльності [136]. Нашим завданням є визначення потреб, мотивів, знань, цілей, емоційного стану особистості старшокласника, які формуються в системі доступних для них суспільних відносин та реалізуються притаманними їм засобами поведінки, спілкування, навчальної діяльності, і які при цьому самі розвиваються. Переживання, почуття, які виникають у дитини як членa колективу, мають вплив на її поведінку та діяльність, а через них і на моральний досвід, що формується. Позитивна мотивація поведінки і діяльності зумовлює закріплення засвоюваних особистістю ідеалів, норм, сприяє їх перетворенню у внутрішні засоби регуляції (внутрішні стратегії) [56, с. 167]. Успішність керування цим процесом залежить від перетворення позитивних ситуаційних спонукань на стійкі мотиви поведінки, що, у свою чергу, стає можливим залежно від того, чи виступає особистість школяра об’єктом навчально-виховного процесу чи його суб’єктом [115]. Проблема ставлення до особистості учня як суб’єкта/об’єкта навчальної діяльності розглядається зараз сучасною наукою. Так, Н.П.Волкова пише, що педагогічна діяльність характеризується наступною структурою комунікативного впливу: ХТО – КОМУ – ЩО – ЯК – ЕФЕКТИВНІСТЬ ПОВІДОМЛЕННЯ, при цьому ХТО – суб’єкт комунікативного впливу, КОМУ – об’єкт комунікативного впливу (учень або група учнів), ЩО – зміст комунікативного процесу (навчальний матеріал), ЯК – конкретна педагогічна техніка (засіб спілкування), ефективність навчання – ступінь збігу змісту, що передається педагогом, зі змістом, сприйнятим учнем (учнями). Важливим при цьому вважається вдосконалення соціально-психологічних особливостей особистості вчителя та оптимізація засобів педагогічного впливу, тобто акцент ставиться на компонентах ХТО і ЯК [55, с. 136]. Я.М.Колкер, слідом за І.О.Зимньою, висловлює іншу думку. Автор вважає, що викладач вирішує, чи учень так і буде об’єктом навчання, чи він стане повноправним суб’єктом навчального процесу [105, с. 5]. Якість навчального процесу однаково залежить як від професійної майстерності вчителя, так і від уміння учня зрозуміти і прийняти завдання і зміст навчального предмета. Учень повинен вміти ефективно й результативно будувати свою діяльність з оволодіння іншомовними мовленнєвими навичками та вміннями [59, с. 90]. Таким чином, учень є активним учасником навчального процесу, тобто його *суб’єктом* (87; 105;59; 80).

Щодо характеристики *особистості* як *суб’єкта,* то, за Є. Клімовим, вона включає спрямованість, мотиви, ставлення до довкілля, діяльності та до себе, саморегуляцію, яка відображена в таких якостях як зібраність, організованість, толерантність, самодисципліна, а також, креативність, інтелектуальні риси індивідуальності, емоційність [97, с. 89]. Віковий період учнів старшої школи як *суб’єктів навчальної діяльності*також визначається сукупністю факторів, які виступають його показниками: певна соціальна ситуація розвитку, провідний тип діяльності, основні психічні новоутворення [227, с. 42]. Базуючись на факторах, виділених Є. Клімовим та Д. Ельконіним, ми будемо здійснювати аналіз згідно мети цього підрозділу.

Узагальнюючи результати досліджень багатьох психологів, таких як, Л.І.Божович, Р.Бернар, Л.С.Виготський, І.С.Кон, А.Косаківський, Г.С.Костюк, Д.Б.Ельконін, українські психологи В.Ф.Марчук і Н.Ю.Ткачова запропонували цілісну систему періодизації розвитку особистості впродовж усього її життя, де старший підлітковий вік – це діти 15-17 років, перехід до юності – 17-18 років. Таким чином, старшокласник уособлює психологічну характеристику старшого підліткового періоду та ранньої юності [54], що визначає його статус як суб’єкта навчальної діяльності. Старшокласник як суб'єкт навчальної діяльності знаходиться у специфічній соціальній ситуації розвитку і характеризується якісно новим змістом цієї діяльності. Зміст навчальної діяльності ми, слідом за І.О.Зимньою [87], визначаємо такими компонентами: організацією та систематизацією індивідуального досвіду на основі його розширення, доповнення, внесення нової інформації; розвитком самостійності, творчого підходу до рішення, вмінням приймати рішення, аналізувати суттєве і критично його переосмислювати. Отже, цей контекст вказує нам на *стратегії систематизації власного досвіду та співвіднесення його із новою інформацією,* *стратегії аналізу власної діяльності, стратегії, що пов’язані із творчою діяльністю*.

Важливим психічним новоутворенням цього віку є вміння школяра складати свої життєві плани, шукати засоби їх реалізації, замислюватися над вибором професії [204]. Оскільки це є період становлення його професійних інтересів, тому навчальні предмети мають свою особистісну змістову цінність, а уроки ІМ повинні бути надійним засобом задоволення пізнавальних потреб старшокласника, що є *мотивом*для пошуку шляхів ефективного засвоєння мовного матеріалу. Отже, у змісті навчання повинні бути закладені механізми, які розкривають можливість пізнання шляхів ефективнішого засвоєння лексичного та граматичного матеріалу, а також практичного використання мови, яку вивчають, як важливого засобу розвитку інтересів учнів, у тому числі й немовних [59, с. 93]. У самому навчальному процесі міститься поєднання та взаємопроникнення широких соціальних та пізнавальних мотивів, що є характерним для мотиваційної сфери старшокласника. Все частіше на перший план висувається довільна мотивація, тобто свідомо поставлена мета. При чітко визначеній меті та впевненості у її досягненні виявляється більша активність школяра. Сама навчальна діяльність є засіб реалізації життєвих планів майбутнього та виступає як засіб **самоствердження**, що є важливим фактором, оскільки від здатності старшокласника до самоствердження залежить як його психічний стан, так і **успішність** навчання [118]. Сприйняття себе як компетентного учня також може мати помітний вплив на результати навчання. Це положення підтвердили дослідження О.І.Савонько, Н.М.Симонової, які встановили позитивний зв’язок мотиваційних орієнтацій з успішністю старшокласників. Найбільш тісно пов’язаною з успішністю виявилася орієнтація на процес і результат, менш тісно – орієнтація на оцінку вчителя. У зв’язку з цим Ю.М.Орлов визнає, що найбільший вплив на академічні успіхи має пізнавальна потреба поряд із високою потребою у досягненнях [153, с. 54]. У більш загальному плані **мотивація досягнення** – бажання успіху – вважається культурною цінністю [118].

Отже, у цьому контексті слід виділити **стратегії планування власної навчальної діяльності, планування та оцінювання певних досягнень в оволодінні мовним матеріалом, визначення ефективних шляхів засвоєння лексико-граматичного матеріалу, іншими словами, сформувати власні стратегії досягнення успіху.**

Як ми уточнювали раніше, нові досягнення учнів сприяють подальшій інтелектуалізації процесів пам’яті, що є умовою інтенсивного розвитку мислення. Тому важливо розглянути розвиток мисленнєвих процесів старшокласника для того, щоб визначити, наскільки можна скоординувати формування СК з природним шляхом пізнання, властивим психіці людини [217, с. 5].

У цьому віковому періоді завершується дозрівання кори головного мозку, але зв’язок між нервовими клітинами формується протягом усього часу індивідуального розвитку. Цей процес залежить від того, як ми навантажуємо свій мозок роботою. *Набуття знань, залучення нової інформації, збагачення асоціаціями* веде до посиленого розвитку зв’язків між окремими нервовими клітинами. Пластичність мозку в цей період надто висока. Ця особливість дуже важлива для того, щоб вищі нервові функції могли розвиватися та удосконалюватися під впливом навколишнього середовища. Завершується дозрівання лобових областей і, таким чином, є сформованим механізм довільної уваги та сприймання. Все це разом із високою пластичністю мозку надає в юнацтві широкі можливості для навчання, розвитку мовленнєвої діяльності. Мислення старшого школяра наближається до мислення дорослого. Учні можуть виділити у предметі суттєве, приходять до розуміння причин того чи іншого явища, спроможні *систематизувати та класифікувати* більш загальні поняття [54, с. 9]. Отже, когнітивні зміни в цей віковий період характеризуються розвитком мислення на рівні *формальних операцій*, що є необхідним для абстрактного мислення, не прив’язаного до існуючих певних умов зовнішнього середовища. Завдяки росту метакогнітивних умінь, таких як поточний *самоконтроль та саморегуляція*, старшокласники спроможні *розмірковувати про свої розумові процеси та мислення інших людей* (5; 118; 87). Прихильники інформаційного підходу до розвитку людини також стверджують, що люди цього віку здобувають метакогнітивні вміння, які, у свою чергу, мають вплив на ефективність їхніх пізнавальних стратегій [161]. З їхньої точки зору когнітивний розвиток у цей віковий період характеризується:

* ефективнішим використанням окремих механізмів обробки інформації, таких як її збереження у пам’яті та її перенос (transfer components);
* використанням більш складних стратегій для різних типів вирішення завдань (problem solving);
* ефективнішими засобами отримання інформації та її збереження у символічній формі;
* розвитком виконавчих функцій вищого порядку (метафункцій), таких як: планування та прийняття рішень; гнучкість у відборі методів власної діяльності [326].

Отже, розумовий розвиток старшокласників, який пов’язаний з їхнім когнітивним розвитком, відіграє значну роль у процесі навчальної діяльності, а створене вчителем *навчальне середовище* має сприяти кращій орієнтації учнів у визначенні стратегій, адекватних їхньому індивідуальному стилю, як було зазначено у підрозділі 1.2.

Суттєвими ознаками розвитку інтелекту старшокласників, на думку Г.С.Костюка, є нестандартний підхід до вже відомих проблем, вміння включати окремі проблеми у більш загальні. Старшокласники переходять до більших рівнів абстрагуючого та узагальнюючого мислення. Вони більш усвідомлено використовують *логічні операції*. Це означає, що учні цього віку, аналізуючи певну інформацію, спроможні синтезувати смислові віхи з їхнього загального потоку, що значно прискорює процес розуміння певного матеріалу. Отже, необхідні *стратегії*, що зумовлюють *1) наявність логічних операцій, 2) аналізу та узагальнення мовного матеріалу та синтезу смислових віх.*  Розрізнені знання перетворюються в **систему знань**, яка є основою формування наукового світогляду, зокрема переконань [115]. Це є важливим фактором для нашого дослідження, оскільки вказує на здатність старшокласника сприймати нову стратегію, аналізувати її відповідність власному навчальному стилю, систематизувати знання. Характерним для інтелекту старшокласників є розвиток творчих здібностей, що виявляється в інтелектуальній ініціативі та створенні чогось нового [56, с. 244]. У зв’язку з цим зростає роль таких психічних процесів як **уява** та **увага**.

Складний навчальний матеріал вимагає від старшокласника досконалішої репродуктивної уваги і, водночас, у них розвивається і творча уява, що виявляється у різноманітних видах творчої діяльності. Щодо **уваги**, то розвивається здатність тривало зосереджуватися на пізнавальних об’єктах, переборювати дію сильних відволікаючих подразників, розподіляючи й переключаючи увагу. Зростає роль післядовільної уваги, яка реалізується, якщо учіння спонукається спеціальними інтересами. Отже, важливими є *стратегії, що включають уяву учня і стратегії уваги.* Ці стратегії слід розробити, пов’язуючи їх із особливостями мовного матеріалу.

З провідними інтересами старшокласників та їхніми намірами щодо вибору майбутньої професії пов’язаний і такий вагомий компонент розумової діяльності як **пам’ять**. Слід зазначити, що пам’ять людей цього віку стає більш довільною та керованою [54, с. 9]. Зростає продуктивність *логічного запам’ятовування*, навіть стосовно абстрактного матеріалу, а також обсяг пам’яті. Це положення підтверджується дослідженнями М.Каспарової [92], яка вивчала взаємозв’язок інтелекту, пам’яті та мислення. Згідно з графіком мнемічної функції, у підлітків (12 років) оцінка мнемічної функції за шкалою складає 95 умовних одиниць, у юнаків (15-16 років) – 107 умовних одиниць. М.Каспарова підкреслює думку багатьох дослідників про те, що пам’ять знаходиться у прямій залежності не стільки від рівня мнемічної функції, скільки від рівня інтелекту. Виходячи з вищесказаного, ми можемо зазначити наявність високо розвинених розумових процесів старшокласників. Але, як свідчить практика, цей факт не виключає наявності досить серйозних проблем у засвоєнні іншомовного матеріалу. Згідно з дослідженнями Н.І.Мурачківського [140], слабкі учні легко виконують завдання, які є близькими їхньому життєвому досвіду, але під час опрацювання більш складних текстів (презентація, доповідь), де потрібно використовувати логічно опосередковану пам’ять, тісно пов’язану з процесами мислення, вони дають гірші результати. Висновок: слабкі учні не володіють *раціональними прийомами запам’ятовування,* і ці недоліки пам’яті пов’язані з недоліками розвитку мислення, тобто не пам’ять та увага, а специфіка мисленнєвої діяльності є перешкодою у навчанні. Отже, необхідно збільшувати її продуктивність [56, с. 239-240], озброюючи учнів мнемічними стратегіями.

Розвиток самостійності і творчого підходу до рішень співвідноситься із такою характерною особливістю особистості старшокласника як ріст його самосвідомості [134]. Всі елементи самосвідомості (своє "Я" як активний діяльнісний початок, психічні властивості та якості, соціально-моральні самооцінки) пов'язані функціонально та генетично. Усвідомлення своїх психічних якостей та самооцінка набувають найбільшого значення у підлітковому та юнацькому віці. На основі самооцінки формується самоповага, ступінь якої, в свою чергу, також впливає на формування професійних планів. Рівень самоповаги юнака залежить від того, що і в якій мірі поважають в ньому інші люди і наскільки їхня думка співпадає з його власною системою цінностей. Таким чином, метакогнітивні стратегії самооцінки, аналізу власної навчальної діяльності є природними для старшокласника.

Відмічаючи позитивні сторони особистісного росту старшокласника, група вчених вказує на почуття тривожності, яке виникає, коли індивід має почуття невпевненості, недостатнього орієнтування у конкретній ситуації [180; 213; 239]. За визначенням Г.С. Абрамової, це важкий період їхнього життя [1, с. 482], тому що для "творящего ритма мятежного огня" є необхідним внутрішній та зовнішній простір. Таким простором для юнаків стає музика, інтерес до якої прокидається в цей період. Музика занурює їх у залежність від *висоти, сили, темпу* і створює для них складну гаму слухових, тілесних відчуттів та соціальних переживань [56, с. 186]. Сприймання музики є умовою розвитку музичного слуху, який, на думку С.Л.Рубінштейна, виходить за межі відчуття та сприймання і виступає як здатність сприймати й уявляти музичні образи, що пов’язані з образами пам’яті та уваги [177], значущість яких для процесу засвоєння мовного матеріалу розглядалась у попередньому підрозділі. Музика допомагає юнакам почувати себе захищеними, бо вони знаходяться у надійному психічному просторі, в межах своєї "Я" концепції. Отже, музика виконує багатопланову функцію в їхньому житті, а саме інтеграцію різноманітних переживань підлітка-юнака, створює (хай тимчасово) почуття *ритмічно організованої власної цілісності* [1, с. 483]. Дослідниками зазначається, що у підлітковому періоді ускладнюються й інші види сприймання, зокрема такі, як сприймання простору, часу, тексту, картин. Оскільки ми визначили старшокласників як особистостей, що уособлюють характерні риси юнаків та підлітків, то зазначене твердження повною мірою відноситься і до старшокласників. Як показують дослідження [1; 176], поряд з диференціацією когнітивних структур сприймання у цьому віці має місце процес їхньої *смислової інтеграції*, який зумовлює розуміння зв’язку форми та змісту. Результатом цього процесу є *поглиблення сприймання форми поетичної мови*, її емоційної значущості, а з іншого боку, формується почуття естетичного сприймання прекрасного, розвивається цілеспрямованість і активність сприймання. Отже, виходячи з важливості значення музики та поезії у житті юнаків, органічним буде створення таких стратегій засвоєння мовного матеріалу, які б базувалися на *елементах музики та поезії*. Ця думка підсилюється теорією множинного інтелекту Г.Гарднера, а саме наявністю музичного типу інтелекту (Musical Intelligence), як було зазначено у підрозділі 1.2.

Знаходячись у пошуках особистісного і професійного самовизначення, старшокласники, з одного боку, шукають інформативної підтримки інших людей, з іншого боку, їхня власна поведінка характеризується наявністю автономії. Згідно з І.С.Кон сучасна психологія ставить питання про автономію дорослих дітей, розрізняючи **автономію поведінки** (потреба і право юнака самостійно вирішувати питання, які стосуються його особисто***),* емоційну автономію** (потреба та право мати власні уподобання, прихильності, які він вибирає незалежно від батьків), моральну й **ціннісну автономію** (потреба і право на особисті погляди та їх фактичну наявність) [108, с. 154].Це є дуже важливим фактором для нашого дослідження, оскільки формування СК передбачає розвиток знань, навичок та вмінь, необхідних їм для того, щоб стати незалежнішими у своїх думках та діях, відповідальнішими і готовими до співпраці з іншими людьми [80].

На автономію учня орієнтована і чинна програма з ІМ, основними принципом якої є принцип комунікативної спрямованості навчання, що забезпечує таку організацію навчального процесу, яка веде до рівня незалежного користувача ІМ в усній і писемній формах, принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, що враховує спільні психологічні механізми, спирається на використання максимуму відповідних аналізаторів для досягнення належного рівня сформованості вмінь та навичок [168, с. 9].

Автономне навчання передбачає, що учні самі визначають цілі та задачі своєї діяльності, відбирають необхідний матеріал, використовуючи різні джерела, планують зміст цієї діяльності та втілюють її, домагаючись належного результату [11, с. 18]. Але для організації автономного навчання необхідні умови, які включають в себе два основні моменти: 1) психологічну готовність і бажання учнів вирушити в "автономне плавання", а вчителя – організовувати та спрямовувати їхню діяльність; 2) здатність учнів діяти згідно власних внутрішніх мотивів та цілей; здатність вчителя створити необхідні умови для автономного навчання та правильно визначити своє місце у цьому процесі. Забезпечення цих умов, на думку М.А.Аріян, є непростим. Особливе значення має атмосфера доброзичливості, взаємодопомоги і творчості, яка створюється й підтримується вчителем [11, с. 19]. Отже, таку атмосферу треба створювати у процесі формування СК.

Оскільки статус ІМ в нашому суспільстві є високим завдяки тісним економічним зв'язкам між країнами, то й спрямованість старшокласників на майбутню діяльність у різних сферах економічного і суспільного життя дозволяє розглядати їх як суб'єктів комунікативної діяльності. У психологічній літературі зазначається, що якісні зміни в особистісному розвитку старших учнів торкнулися також їхнього комунікативного розвитку [87; 170 та ін.]. Доказом виступають *максимальні показники* ряду найважливіших параметрів, які характеризують особливості вирішення комунікативних задач: значний обсяг висловлювання, збільшена кількість вагомих слів, що є свідченням культури мови, збільшена кількість модальних слів, які виражають ставлення того, хто говорить, до змісту висловлювання, характерною є предикативна насиченість речень [86, с. 142]. В цей віковий період зростає аргументованість та критичність доказу. Але недоліки процесу аргументації характеризуються слабким емоційним впливом на партнера [170], оскільки вони не усвідомлюють ступінь комунікативності переконання; проявляється недостатня повнота та непослідовність аргументації, тенденційним стає брак слів, виразів, необхідних для висловлювання своєї думки [86; 131; 211]. Отже, необхідні такі засоби/прийоми організації їхнього навчання, які б зменшили цю негативну тенденцію і підняли на вищий ступінь їхні позитивні сторони, тим більше, що зменшення обсягу висловлювання має місце на фоні зростання складності їх думки. Адже, згідно з поглядами С.Л. Рубінштейна, відтворювання у старшокласників є менш повним у порівнянні з учнями молодших груп, завдяки глибшій узагальненості та змістовній обробці матеріалу [177]. Це, на нашу думку, вказує на необхідність створення *стратегії систематизації мовного матеріалу*, що співвідноситься із завданням чинної програми щодо систематизації знань учнів [168].

Зважаючи на проведений аналіз, ми запропонували учням старших класів анкету (Додаток А) з метою визначення загального ставлення учнів до вивчення англійської мови, їхньої можливості щодо критичного осмислення того, як вони вивчають ІМ, визначення причин, які заважають та допомагають у вивченні англійської мови. Також учням пропонувалося у науковому та метафоричному плані визначити, що є граматика, проаналізувати способи оволодіння лексикою та їхні преференції відносно цих способів, визначити способи, які допомагають успішним учням оволодівати англійською мовою. Кожне запитання анкети мало кілька варіантів відповідей, які у своїй сукупності не вичерпували усіх можливих відповідей. Тому учням надавалась можливість запропонувати свій варіант, висловити своє бачення проблеми, зазначеної у питанні, вказати на власні способи вивчення мовного матеріалу. В анкетуванні взяло участь 500 учнів Київської, Донецької, Дніпропетровської, Луганської областей.

Щодо першого питання, то 60% респондентів вивчають англійську мову тому, що вона їм подобається, 20% **–** тому, що вона необхідна для подальшої професії, 10% **–** тому, що це є шкільний предмет. Відповіді свідчать про достатньо високий рівень мотивації учнів у вивченні англійської мови та позитивне ставлення до неї. Пропозиція визначити свій успіх у вивченні мови за допомогою гумористичних малюнків (питання №7) привело до таких результатів: успішно оволодівають мовою 9% від загальної кількості учнів, добре – 47%, задовільно – 29%, погано – 18%. Питання №2 було сформульоване у загальному вигляді і підводило до наступних конкретних питань щодо вивчення мови. Відповіді на це запитання можна поділити на три групи: 1) розгорнуті відповіді; 2) стислі відповіді; 3) відсутність відповіді. 29% респондентів дали досить розгорнуті відповіді відносно того, як вони вивчають англійську мову. Вони займаються додатково у групах, з репетитором, використовують комп'ютерні програми, слухають пісні тощо. На використання пісень вказало 30% учнів. 25% респондентів відповіли, що вони вивчають мову, відвідуючи заняття та виконуючи завдання. Зміст стислих відповідей досить лаконічно передав один із респондентів: "відкрив підручник – прочитав – закрив" та “як вчитель накаже”. Переклад тексту, запис незнайомих слів є доповненням до цієї відповіді. 3% учнів знаходять асоціації у рідній мові. Таким чином, учні визначили наступні способи вивчення мовного матеріалу: заучую слова, знаходжу асоціації, записую довгі і незнайомі слова, виписую транскрипцію, читаю вголос 10 разів, вчу слова перед тим, як читати текст, перекладаю, вчу речення за реченням.

Щодо граматики, то 60% респондентів правильно розуміють її структуру (питання №3), оскільки обрали відповідь с) граматика є набір кількох правил і великої кількості винятків. Позитивними також були відповіді на четверте питання, де визначення граматики подавалось у метафоричному плані. Для 12 % граматика є всесвіт без початку і краю, 9% – футбольне поле, де все як на долоні, 12% – страшний ліс, 32 % – лабіринт, 18% – еврика. Так, найменший процент припадає на відповідь "страшний ліс". Найвищий процент мала відповідь "лабіринт", що свідчить про готовність більшості учнів до пізнавальних дій та бажання досягнення, але вони ще не досягли рівня "Еврика", про це свідчать також їхні ремарки: "Важко зрозуміти", "Дуже складна граматика", "Цікаво й захопливо". Якщо проаналізовані нами питання були поставлені у загальному плані і давали змогу учням висловити індивідуальне бачення проблеми, то питання №5, 6 були більш конкретними. До питання №5 “Як Ви та Ваші товариші вивчаєте нові слова?” додавались 10 стратегій. Учні повинні були відібрати стратегії, якими вони користуються, та додати свій варіант.

Згідно з результатами анкети учні одностайно віддали перевагу стратегіям а, d, с – *вивчаєте індивідуально, перевіряєте себе, закриваючи папірцем слова та їх значення, вимовляєте слова вголос*. Стратегії j) *складаєте із списку слів-винятків логічну розповідь,* g) *римуєте слова* посіли останнє місце. Пункт “Інші способи” залишився без відповіді. Отже, очевидним є лімітований набір стратегій. Питання №6 мало метою ще раз сфокусувати увагу учнів на цих стратегіях та проаналізувати їх: “*Які із зазначених вище способів, на Вашу думку, стануть Вам у пригоді для успішного засвоєння нових слів? У колонці зліва поставте їх у порядку важливості для Вас: 1 – найбільш важливий, 10 – найменш важливий*”. Результати відповідей на це питання з одного боку підтвердили варіант відповідей на питання №5 і представлені у таблиці №1.1 (Додаток Б), а з іншого боку 35% учнів відали свої преференції стратегіям класифікації, римування. Отже вони не використовують стратегії класифікації та римування у процесі навчання, але вважають їх необхідними.

Серед причин, які заважають у вивченні англійської мови (питання 7), 70% учнів назвали складну граматику, довгі речення, 60% вказали на брак часу, 40% **–** налінощі. Практично не вказувалося на лексичні проблеми оволодіння мовою, що свідчило про відсутність розуміння того, що англійська мова є не лише набором граматичних правил, але й певних лексичних особливостей, які слід враховувати в оволодінні ІМ. Тільки 2% респондентів вказали на великий обсяг лексики. Допомагають у навчанні, на думку старшокласників, допоміжна література, учитель, додаткові заняття, відеокліпи, словники, пісні, а також атмосфера на уроці. Відповідь одного респондента вказує на те, що він замислюється над власним типом сприймання інформації, оскільки він вважає, що “очі й вуха” як допомагають йому, так і заважають.

Старшокласники одностайно вважають, що учні мають успіхи у вивченні англійської мови лише тому, що приділяють достатньо часу її вивченню. На думку 20% респондентів успіхи залежать від знання ефективних способів запам'ятовування та наявності знань про мову як систему.

Отже, анкета показала реальний стан учня у навчальному процесі з ІМ. Учні характеризуються позитивним ставленням до вивчення англійської мови, наявністю досить високого ступеня мотивації до її вивчення, пов’язують її з майбутньою професією. Присутнє критичне ставлення до власної особистості у визначенні труднощів оволодіння мовою, але повністю відсутнє будь-яке планування власної навчальної діяльності, шляхи усунення труднощів, тобто метакогнітивних стратегій. Тенденційним є дійсно брак слів, аргументованості, творчого мислення. Їхній опис складався із простих речень, або взагалі був відсутній. Практично відсутні власні варіанти відповіді стосовно інших способів оволодіння мовою. Щодо запропонованих в анкеті стратегій учні не використовують стратегії групування, римування, складання із списку слів-винятків логічної розповіді, але надали їм перевагу в оволодінні мовою. Певні фрази учнів щодо шляхів вивчення мови вказують на повну залежність від вчителя, відсутність автономії, що є психічною потребою цього віку.

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що старший ступінь навчання вибраний нами свідомо, адже саме старшокласники, і це підтвердив проведений аналіз, є найбільш підготовленими для повноцінного формування стратегічної компетенції. З одного боку, вони мають значний мовний, мовленнєвий та життєвий досвід, їхній психічний розвиток дає змогу критично осмислювати та аналізувати способи вивчення мови, способи набуття знань та залучення нової інформації, пошуку раціональних прийомів запам’ятовування тощо. З іншого боку, вони не реалізують свої потенційні природні можливості, що підкреслює необхідність формування стратегічної компетенції.

Таким чином, на основі проведеного аналізу особистості старшокласника як суб’єкта навчальної діяльності та спираючись на результати аналізу досліджень попередніх підрозділів, ми виділяємо наступні стратегії, які в найбільшій мірі відповідають психологічним особливостям учнів, і які потрібно сформувати.

**Метакогнітивні стратегії:** стратегії планування власної навчальної діяльності; стратегії аналізу навчальної діяльності; визначення ефективних шляхів оволодіння певним матеріалом, стратегії поточного самоконтролю та саморегуляції, оцінювання певних досягнень у оволодінні мовним матеріалом стратегії аналізу власних розумових процесів; аналізу мислення інших людей.

**Когнітивні** **стратегії:** стратегії систематизації і узагальнення мовного матеріалу; стратегії класифікації більш загальних понять, творчого прийняття рішень; змістової обробки ЛО та ГС: аналізу інформації та синтезу смислових віх, класифікації, групування тощо.

**Мнемічні** **стратегії:** стратегії, що пов’язані із наявністю логічних операцій, абстрактним мисленням, використанням асоціацій; поглибленим сприйманням форми поетичної мови; стратегії, що включають уяву та увагу учня; стратегії, які б базувалися на елементах музики: ритму, висоти, сили, темпу, як прояв “ритмічно організованої власної цілісності”.

**Висновки до Розділу 1**

Розгляд передумов формування СК учнів старшої школи у процесі засвоєння англомовного лексичного і граматичного матеріалу дав можливість об’єктивно оцінити сучасний стан зазначеної проблеми, а саме: важливість розвитку діяльнісної або стратегічної лінії навчання ІМ згідно з Державним стандартом базової і повної середньої освіти і ЗЄР та відсутність відповідних розробок у вітчизняній методиці, допоміг розкрити зміст підходу до навчання, центром якого є учень. На основі детального аналізу досліджень щодо стратегій нами окреслена **періодизація** розвитку поняття “стратегія”, на основі якої досліджений **розвиток** цього поняття і його **змістове наповнення,** визначений **статус** стратегії на сучасному етапі розвитку методичної науки як однієї з основних категорій процесу навчання / вивчення ІМ. Проведений аналіз, з одного боку, виявив розбіжності у дефініціях стратегічної компетенції, а з іншого боку, сприяв об'єктивному розумінню її природи та визначенню її змісту, що, у свою чергу, сприятиме розробці власної методики формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексичного і граматичного матеріалу.

Психолінгвістичний аналіз висвітлив важливі особливості та необхідні компоненти процесу засвоєння мовного матеріалу, сприяв визначенню труднощів, з якими стикаються ті, хто вивчає іноземну мову, дозволив дійти важливого методичного висновку щодо контексту навчання стратегій, а саме: врахування навчального стилю, поетапного оволодіння стратегіями, інтелектуалізації процесів пам’яті, уяви, уваги, що є умовою розвитку мислення. Аналіз дозволив визначити положення, на які можна спиратися при визначенні стратегій. Але слід зазначити, що ці положення не є рівнозначними для визначення стратегій: одні з них прямо вказують на певну стратегію, інші – опосередковано. Отже, виникає необхідність **осмислення цих положень та співвіднесення їх із можливими стратегіями у межах навчального процесу, а також розробки як самих стратегій, так і шляхів їх застосування у процесі засвоєння іншомовного лексико-граматичного матеріалу.**

Розгляд особистості старшокласника як суб’єкта навчальної діяльності показав, що розвиток особистості школярів досягає в старших класах найвищого ступеня і характеризується високорозвиненими моральними, інтелектуальними і фізіологічними можливостями, що дають змогу орієнтуватися у навчальному процесі на їхню самостійну розумову і творчу діяльність та на ефективніше пізнання способів вивчення мови, що є позитивним фактором для формування СК. У процесі формування СК є дуже важливими потреби і мотиви старшокласників, їхні інтереси, гнучкість мислення, і як необхідна умова – творче мислення, а також уява і пам’ять. Ріст самосвідомості, формування самоповаги, власної системи цінностей свідчать про наявність автономії поведінки, емоцій, моралі, що сприяє орієнтації на самостійність навчальної праці та співпадає із завданням формування СК як запоруки незалежного навчання. Важливим фактором, який також слід брати до уваги при формуванні СК є ускладнення різних видів сприймання старшокласниками, зокрема поетичної форми і музики, яка є для них надійним психологічним простором.

Cоціальна ситуація виділяє предмет ІМ як один з найважливіших шкільних предметів. Для старшокласника ІМ виступає як інформативна пізнавальна модель, яка сприяє складанню життєвих планів, що є вагомим для старшокласника, оскільки професійна орієнтація є психологічним новоутворенням цього вікового періоду, а це є одним з провідних мотивів оволодіння ІМ та навчальними стратегіями. Отже, навчальні стратегії можуть виступати як надійний засіб пізнавальної діяльності старшокласника, мотивацією його досягнень – бажання успіху, що є, з одного боку, культурною цінністю, а з іншого – навчальною потребою учнів старшого віку. Іншими словами – професійна спрямованість діяльності учнів є мотивацією для вивчення мови, в результаті чого виникає необхідність розвитку навчальних умінь як потенціалу, необхідного для успішного оволодіння ІМ та гідного завершення процесу навчання у школі, а також умовою успішної самостійної роботи як школяра, так і студента.

Проведене анкетування вказало на суттєві розбіжності з природним потенціалом школярів та допомогло визначити стратегії, якими користуються /не користуються старшокласники. Ці факти слід враховувати у створенні методики формування стратегічної компетенції. Базуючись на результатах аналізу першого розділу, ми виділили навчальні стратегії учнів: метакогнітивні, когнітивні, мнемічні.

В цілому перший розділ сформував власне бачення досліджуваної проблеми, а також дозволив знайти відправні віхи для створення концепції методики формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу.

Зміст та ідеї першого розділу відображено у наступних публікаціях [28, 29, 30].

**ВИСНОВКИ**

У дисертаційній роботі проаналізовані теоретичні передумови формування СК старшокласників у навчальному процесі з ІМ, а саме: здійснено ретроспективний аналіз започаткування, розвитку і становлення поняття “стратегія”, “стратегічна компетенція”, проведено психолінгвістичний аналіз процесу засвоєння мовного матеріалу, а також розглянута особистість старшокласника як суб’єкта навчальної діяльності. Розроблена і представлена методика формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексичного і граматичного матеріалу, проведено експериментальне дослідження ефективності запропонованої методики.

Для вирішення завдань цієї роботи розглянуто передумови формування СК учнів старшої школи. Об’єктивно оцінено сучасний стан розвитку стратегії як однієї з основних категорій навчання / вивчення ІМ і стратегічної компетенції як компонента іншомовної комунікативної компетенції; систематизовано методичні досягнення у цій сфері; створено і вперше представлено періодизацію досліджень стосовно стратегій та СК у методичній літературі; уточнено визначення і зміст СК учнів, необхідної для успішного засвоєння іншомовного лексико-граматичного матеріалу; виділено комплекс відповідних метакогнітивних, когнітивних і мнемічних стратегій.

На основі психолінгвістичного аналізу висвітлені важливі особливості і компоненти процесу засвоєння мовного матеріалу, зроблені вагомі методичні висновки щодо навчання стратегій, а саме: врахування навчального стилю учнів, поетапного оволодіння стратегіями, інтелектуалізації мисленнєвих процесів у старшокласників. Крім того, виділені основні положення, на які можна спиратися при визначенні стратегій, підкреслена необхідність співвіднесення цих положень із можливими стратегіями у межах навчального процесу, а також розробки як самих стратегій, так і шляхів їх інтеграції у процес засвоєння мовного матеріалу.

Окреслені вікові особливості старшокласника як суб’єкта навчальної діяльності, розвиток пізнавальних процесів школярів юнацького віку, визначені їхні можливості у використанні навчальних стратегій завдяки ускладненню різних видів сприймання, зокрема поетичної форми та музики, а також наявністю високорозвинених моральних, інтелектуальних і фізіологічних показників, що дають їм змогу орієнтуватися на самостійну розумову і творчу діяльність у навчальному процесі і на ефективніше пізнання способів вивчення мови.

Завдяки проведеному анкетуванню виявлені суттєві розбіжності способів засвоєння мовного матеріалу з природним потенціалом учнів, що дало змогу побачити об’єктивну картину особливостей їхнього оволодіння ІМ, визначити навчальні стратегії, якими реально користуються старшокласники для засвоєння лексико-граматичного матеріалу. Ці показники були враховані при створенні методики формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння англомовного лексичного і граматичного матеріалу.

Вперше у вітчизняній методиці з огляду на психологічні особливості старшокласників як суб’єктів навчального процесу проаналізований зміст і визначені складники навчальних стилів учнів, а саме: когнітивний стиль, що складається із особливостей сприймання і творчого мислення; типи інтелекту; характерні риси особистості старшокласника.

Розроблена методика формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексичного і граматичного матеріалу, яка є відображенням основних положень, визначених під час розгляду теоретичних передумов її формування та подальшою якісно новою інтерпретацією цих положень.

Визначені методичні підходи до формування СК, а саме: комунікативний і когнітивний, які реалізуються у побудові навчання як моделі процесу реальної комунікації і як процесу пізнавальної діяльності старшокласників; холістичний підхід, відображенням якого є стратегії, що включають в роботу обидві півкулі головного мозку, сприяючи ефективному засвоєнню лексико-граматичного матеріалу, а також підходи до навчання, центром яких є а) учень і б) вчитель. Збалансованість цих підходів визначає статус учителя і статус учня як рівноправних суб’єктів навчального процесу з ІМ. Розвиток особистості старшокласника як незалежного учня-користувача мови потребує вчителя як помічника, постачальника натхнення, знавця не тільки мови, але й стратегій її ефективного засвоєння.

Визначено зміст СК, необхідної для успішного засвоєння старшокласниками іншомовного лексичного і граматичного матеріалу, що враховує **знання** учнів про 1) систему мови (факти про мову як систему, її лексичний склад, граматичні явища), 2) навчальні стилі, 3) навчальні стратегії, і **вміння** учнів ефективно використовувати навчальні стратегії, враховуючи особливості навчального стилю, а саме: вміння управляти навчальною діяльністю та ефективним засвоєнням мовного матеріалу. Представлено модель навчального процесу з формування СК, що базується на визначенні навчального стилю учнями, розвитку знань про систему мови і поетапному розвитку вмінь використання навчальних стратегій у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу. Описано процес набуття старшокласниками знань про систему мови і власні навчальні стилі. Ретельно відібрано матеріал та анкети для визначення навчальних стилів учнів: типів сприймання інформації, типів інтелекту та особистісних рис учнів. Розроблено інтерпретацію результатів анкетування, що містить рекомендації щодо ефективних стратегій, сприятливих для учнів з визначеними типами інтелекту. Теоретично обґрунтовано і розроблено систему вправ, що включає три підсистеми вправ для розвитку вмінь учнів у використанні відповідно метакогнітивних, когнітивних і мнемічних стратегій у процесі засвоєння лексичного і граматичного матеріалу.

Набули подальшого розвитку певні стратегії, визначені вченими-методистами і реалізовані їхні рекомендації щодо необхідності розробки цих стратегій. Так, думка про зв’язки-зчеплення знайшла своє втілення у стратегії логічних зв’язків. Думка психологів щодо різних операцій з мовним матеріалом, що сприяють кращому засвоєнню, його класифікацією, групуванням за певною ознакоюзнайшла втілення у стратегіях групування слів за їх сполучуваністю, антонімами, синонімами, омонімією, конверсією, організацією лексичного матеріалу згідно з словотворчими афіксами, створення таблиці слів, таблиці граматичних явищ, карти пам’яті.

Характерні риси старшокласників – поглиблене сприймання форми поетичної мови, підвищений інтерес до музики, її висоти, сили, темпу – знайшли своє відображення у стратегіях римування і музики: різної висоти тону, темпу і динаміки вимови, ритмізації та мелодизації.

Висока потреба старшокласників у досягненнях знайшла відображення у стратегіях планування власної навчальнох діяльності, її оцінювання і моніторингу.

Визначені стратегії повною мірою відображають парадигматичні і синтагматичні відношення англійської мови, лінійні і об’ємні презентації мовного матеріалу, формальну і функціональну сторони ГС. Вони сприяють систематизації і повторенню мовного матеріалу.

Ефективність запропонованої методики формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексичного і граматичного матеріалу було доведено в результаті проведення природного вертикально-горизонтального експерименту, в якому взяли участь 34 старшокласники ЗОШ №20 м. Донецька, які склали дві групи: експериментальну і контрольну. Надані методичні рекомендації щодо формування стратегічної компетенції старшокласників у загальному плані та у більш конкретному плані стосовно запропонованих стратегій.

Отже, у дисертаційній роботі вперше на основі теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної методики у певній мірі вирішено проблему формування стратегічної англомовної компетенції у старшокласників у процесі засвоєння лексичного і граматичного матеріалу; набуло подальшого розвитку вивчення стратегічної компетенції як об’єкта навчання у процесі формування у старшокласників загальноосвітньої школи іншомовної комунікативної компетенції.

Розробка теоретичних положень і створення на їх основі методики формування СК старшокласників у процесі засвоєння англомовного лексико-граматичного матеріалу стала можливою завдяки комплексному використанню теоретичних та експериментальних методів дослідження. Вирішенню нових завдань методики навчання іноземних мов, які поставлені у дисертаційному дослідженні, сприяли відомі досягнення таких наукових дисциплін як педагогіка, лінгвістика, психолінгвістика, психологія. Основні положення запропонованої методики не суперечать положенням зазначених дисциплін і базуються на чітко доведених висновках фундаментальних і прикладних наук, таких як математичний аналіз, математична статистика, теорія планування експерименту. Запропонований нами зміст стратегічної компетенції уособлює і розвиває ідеї попередніх досліджень і здатний, на нашу думку, забезпечити достатній рівень сформованості стратегічної англомовної компетенції старшокласників, необхідної для успішного засвоєння ними іншомовного лексичного і граматичного матеріалу.

Розроблені теоретичні положення сприяють розвитку сучасних концепцій навчання іноземних мов. Їхня реалізація може бути втілена у процесі формування стратегічної компетенції старшокласників як на уроках з ІМ, так і в самостійній роботі.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова.–М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 624 с.
2. Азарова Л. Г. Формування вокально-мовленевої культури студентів педвузу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 01. **/** “Загальна педагогіка та історія педагогики” **/** Л. Г. Азарова. – Харків, 1994. – С. 8-12.
3. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) **/** Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб : Златоуст, 1999. – 472 с.
4. Англійська мова у спілкуванні : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Н. К. Скляренко (кер.), Н. І. Бичкова. С. В. Гапонова та ін. – К. : Освіта, 2006. – 320 с.
5. Андреева Г. М. Психология социального сознания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 302 с.
6. Андриевская В. В. Возрастные особенности учебной деятельности старшеклассников на уроках иностранного языка / В. В. Андриевская // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 3-8.
7. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П. К. Анохін. – М. : Медицина, 1968. – 547 с.
8. Антипова А. М. О ритме английской речи. / А. М. Антипова // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 2. – С. 55-60.
9. Антипова А. М. Ритмическая система английской речи / А. М. Антипова – М. : Высш. школа, 1984. – 118 с.
10. Арванітопуло Е. Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. “Теорія та методика навчання: германські мови” / Е. Г. Арванітопуло. – К., 2006. – 289 с.
11. Ариян М. А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным язикам / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6. – С. 17-21.
12. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Высш. школа. – 1986. – 285 с.
13. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам : учеб. пособие / В. А. Артемов. – М : Просвещение, 1969. – 279 с.
14. Аткинсон Р. Человеческая память и процес обучения / Р. Аткинсон. – М. : Просвещение, 1979. – 528 с.
15. Ахманова О. С. Русско-английский словар / О. С. Ахманова. – М. : Рус. язык, 1985. – 768 с.
16. Безруких М. М. Знаете ли вы своего ученика. Проблемы психологической адаптации / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – М. : Просвещение, 1996. – 200 с.
17. Белоус А. Н. Проблема развития памяти в свете идей Л.С. Выготского // Психологические проблемы восприятия и обучения / А. Н. Белоус. – Минск : Нар. образование, 1990. – С. 50-55.
18. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
19. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка : пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1964. – 135 с.
20. Белянин В. П. Основы психологической диагностики: модели мира в литературе / В. П. Белянин. – М. : Тривола, 2000. – 248 с.
21. Бенсон М. Комбинаторный словарь английского языка / М. Бенсон, Э. Бенсон, Р. Илсон. – М. : Рус. яз., 1990. – 286 с.
22. Берман И. М. Способы описания грамматического материала // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / И. М. Берман. – М. : Русский язык, 1991. – С. 134-327.
23. Беспалько В. П.Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52-69.
24. Білоножко Н. Є. Експериментальна перевірка ефективності методики формування стратегічної компетенції старшокласників у процесі оволодіння англомовним лексико-граматичним матеріалом / Н. Є. Білоножко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : збірник наукових праць. – КНЛУ, НМАУ, 2006. – Вип. 31. – С. 24-29.
25. Білоножко Н. Є.Использование музыкальных выразительных средств в процессе обучения английскому языку / Н. Є. Білоножко// Іноземні мови. **–** 2001. – № 4. – С. 14-17.
26. Білоножко Н. Є. Навчальні стилі учнів як компонент змісту їхньої стратегічної компетенції / Н. Є. Білоножко, Н. О.Бражник // Іноземні мови. **–** 2009. – № 3. – С. 6-11.
27. Білоножко Н. Є. Обучение иностранному языку и поэзия / Н. Є. Білоножко // Методические концепции обучения иностранным языкам в вузе : тезисы докладов юбилейной региональной научно-методической конференции (12-13 июня 1996 г.). – Донецк, 1996. – С. 10-11.
28. Білоножко Н. Є.Психолінгвістичні основи формування мнемічних стратегій засвоєння англомовного матеріалу у старшокласників / Н. Є. Білоножко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету (Серія “Педагогіка та психологія”). – К. : Вид. центр КНЛУ. – 2005. – Вип. 8. – С. 158-168.
29. Білоножко Н. Є. Стратегічна компетенція як умова успішної інтеграції особистості у світовий навчальний процес **/** Н. Є. Білоножко **//** Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі. – Донецьк : ДонНУ. – 2006. – Вип. 8. – С. 217 – 222.
30. Білоножко Н. Є.Стратегія як одна з основних категорій методики навчання іноземних мов / Н.Є. Білоножко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету (Серія “Педагогіка та психологія”). – К. : Вид. центр КНЛУ. – 2004. – Вип. 7. – С. 27-35.
31. Білоножко Н. Є. Learn English Vocabulary with Effective Strategies / Н. Є. Білоножко // Бібліотечка журналу “Іноземні мови”. – К. – Вип. 3 – 2005. – 64 с.
32. Білоножко Н. Є. Teaching Strategies for Holiday Lesson / Н. Є. Білоножко // Іноземні мови. – К. – 2003. – №. 2. – С. 12-14.
33. Білоножко Н. The English Language, Poetry and Music / Наталья Білоножко // Innovative approaches in teaching English. Second International conference / Збірник статей. Дніпропетровськ : Видавництво НГА України, 1998. – С. 258-260.
34. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / Бим И. Л. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
35. Бим И. Л. К проблеме уровня обученности иностранным языкам выпускников полной средней школы / И. Л. Бим, А. А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4. – С. 3-5.
36. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
37. Бим И. Л. Рекомендации по организации предпрофильной подготовки школьников с ориентацией на филологический профиль / [И. Л Бим, М. Л. Вайсбруд, Н. П.Грачева и др.] // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
38. Богаєвська А. Метод опозиції при дослідженні метафори / А. Богаєвська // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 1. – С. 93-97.
39. Борзова Е. В. Повторение на старшей ступени обучения иностранным языкам / Е. В. Борзова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С.19-21.
40. Бориско Н. Ф. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком : Изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2005. – № 1. – С. 8-15.
41. Бориско Н. Ф. Оcновные положения концепции визуализации учебно-методического комплекса для обучения межкультурному общению / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 23-30.
42. Бориско Н. Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык / Н. Ф. Бориско. – К. : ИНКОС, 2001. – 267 с.
43. Буланкина И. Г. Развитие воображения и творчества на уроках французского языка / И. Г. Буланкина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 15-18.
44. Бурлаков М. П. Связь методики обучения лексике иностранного языка с лингвистикой и психологией / М. П. Бурлаков // Іноземні мови. – 2004. – № 3. – С. 3-5.
45. Бухбиндер В. А. О системе упражнений / В. А. Бухбиндер // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия [сост. А. А. Леонтьев]. – М. : Рус. яз. – 1991. – 360 с.
46. Бухбіндер В. А. Про структуру гіпотези та її роль у методичному дослідженні / В. А. Бухбіндер // Матеріали ІІІ республіканської конференції з проблеми експериментування в методиці навчання іноземних мов. – К. : Київський державний педагогічний інститут іноземних мов. – 1979. – С. 47-49.
47. Брейгина М. С. О самоконтроле в обучении иностранному языку / М. С. Брейгина // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 23-28.
48. Брунер Дж. Психология познания : за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
49. Бухлова Н. В. Формування здатності особистості до самонавчання / Н. В. Бухлова // Педагогічна скарбниця Донеччини. – 2002. – № 1. – С. 47-49.
50. Вайсбруд М. Л., Рубинская Б. И. Деятельностный подход при отборе коммуникативного минимума для среднего этапа обучения / М. Л. Вайсбруд, Б. И. Рубинская // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 23-28.
51. Васильева И. Э. Педагогические основы формирования положительной мотивации при обучении старшеклассников иностранному языку : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / И. Э. Васильева. – Якутск, 1997. – 21 с.
52. Ветохов А. М. Трудности обучения учащихся школ грамматике иностранного язика / А. М. Ветохов // Іноземні мови. – 2002. – № 2. – С. 18-20.
53. Витмен Ж. Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам / Ж. Л. Витмен // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 21-23.
54. Волков Б. С. Психология ранней юности : учеб. пособие / Б. С. Волков – М.: ТУ "Сфера", 2001. – 96 с.
55. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. вузів / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 576 с.
56. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Доменська, З. В. Огороднійчук та ін.] – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
57. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С. – М. : Педагогика-пресс, 1996. – 533 с.
58. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский [Под. ред. М.Г.Ярошевского]. – М. : Педагогика, 1987. – 379 с.
59. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
60. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С. 236-278.
61. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука : избранные психологические труды / П. Я. Гальперин. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 478 с.
62. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин. – М. : МГУ, 1969. – 48 с.
63. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я Гальперин, С. Л. Кобыльницкая. – М. : изд-во московского ун-та, 1974. – 101 с.
64. Гапонова С. В. Про відбір мовленнєвих формул для навчання говоріння англійською мовою в середній школі / С. В. Гапонова // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: cб. наук. праць. – К. : Ленвіт, 1992. – С. 34-39.
65. Гессе Г. Гра в бисер / Г. Гессе. – К. : Вища школа, 1983. – 348 с.
66. Голованова И. А. В поисках рациональных путей обучения системно-взаимосвязаным грамматическим явлениям иностранного языка / И. А. Голованова, Б. А. Лапидус. // Иностранные языки в высшей школе : cб. науч. метод. статей. – М. : изд. МПИ, 1989. – Вып. 22. – С. 33-43.
67. Головацкая О. Б. Об эффекте варьирования способов учебной деятельности в процессах памяти / О. Б. Головацкая // Восприятие и память. – Калинин, 1972. – С. 47-97.
68. Готтсдандер Р. Основы психологического эксперимента: учеб. пособие. пер. с англ. / Р. Готтсдандер. – М. : изд-во моск. ун-та, 1982. – 464 с.
69. Григорян С. Т. Психологический анализ организации и повторения в процессе изучения иностранного языка / С. Т. Григорян // Лингвопсихологические проблемы обоснования методики преподавания иностранного языка в высшей школе. Тезисы докладов. – М. : 1972. – Ч. 1. – С. 110-111.
70. Гурвич П. Б. Лексические умения, обусловливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития / П. Б. Гурвич, Ю. А. Кудряшов // Вопросы методики преподавания иностранного языка. – Тула, 1967. – С. 91-121.
71. Гурвич С. Т. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / С. Т. Гурвич. – Владимир : изд-во Владимирского гос. пед. ин-та им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.
72. Девкин В. Д. Немецкая лексикография : учебное пособие для вузов / В. Д. Девкин. – М. : Высш. шк., 2005. – 670 с.
73. Демчук П. З. Систематизация в процессе повторения лексического материала по английскому языку в 10 классе общеобразовательной школы : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. “Теорія та методика навчання: германські мови” / П. З. Демчук. – К., 1975. – 44 с.
74. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти від 17. 01.2004 // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 1. – С. 10-20.
75. Европейское измерение в среднем образовании // Стандарты и доктрины. – 2000. – № 6. – С. 26-43.
76. Європейський мовний портфель для економістів (проект) / Укладач Н. В. Ягельска. Науковий керівник д. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2004. – 56 с.
77. Ельмслев Л. Пролегомены в теории языка / Л. Ельмслев. – М. : Просвещение, 1960. – С. 73-75. – (Серия “Новое в лингвистике” : вып.1).
78. Есипович Б*.* Г. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе / Б*.* Г. Есипович – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.
79. Ждан А. И. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков / А. Ждан, М. Гохлернер. – М. : изд-во Моск. ун-та, 1972.
80. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
81. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / Залевская А. А. – М. : Рос. гос. гуманит. університет, 2000. – 382 с.
82. Залевская А. А. Вопросы организации лексикона человека / А. А. Залевская. – Калинин, 1978. – 86 с.
83. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии / Б. В. Зейгарник. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 128 с.
84. Зиганов М. Мнемотехника. Все секреты суперпамяти: учебно-методическое пособие / М. Зиганов, В. Козаренко. – М. : Школа рационального чтения, 2000. – 394 с.
85. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 196 с.
86. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 210 с.
87. Зимняя И. Я. Педагогическая психология : Учебник для вузов / И. Я. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
88. Зимняя И. Я. Способ формирования и формулирования мысли как реальность языкового сознания / И. Я. Зимняя // Язык и сознание : парадоксальная рациональность [под ред. Ю. А. Сорокина и др.]. – М. : Российская академия наук, 1993. – С. 51-57.
89. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология / Т. П. Зинченко. – М. : Московский психолого-социальный институт. – Воронеж : изд-во НПО "МОДЭК" 2000. – 608 с.
90. Зинченко В. П. Формирование зрительного образа / В. П. Зинченко, Н. Ю. Вергилин. – М.: изд-во МГУ, 1969. – 106 с.
91. Капаева А. Е. О формировании готовности ученика к самообучению иностранным языкам / А. Е. Капаева. // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3 – С. 13-17.
92. Каспарова М. Г. Каковы интеллектуальные возможности взрослого обучаемого [Електронний ресурс] / М. Г. Каспарова. Режим доступу до статті : <http://kitaygorodskay.ru>/article2.htm
93. Картинный словарь современного английского языка [под ред. Дж. Фиби, Оксфорд]. – М. : Рус.яз. – 1987. – 816 с.
94. Киреева Н. Н. Эффекты интерференции в процессах обработки информации человеком / Н. Н. Киреева : автореф. дис. на соиск. степени канд. пед. наук : спец. 13. 00. 02. – Л., 1988. – 44 с.
95. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : изд-во МГУ, 1986. – 176 с.
96. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: у истоков человеческого интеллекта / Ф. Кликс. – М. : Прогресс, 1983 – 234 с.
97. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М. : изд-во моск. ун-та : Академия. – 2004. – 334 с.
98. Кобжева М. Р. Специфика лексико-грамматической организации немецкой генетической терминологии : автореф. дис. на соиск. степени. канд. филолог. наук : 10. 02. 04 / М. Р. Кобжева. – К. – 1984. – 23 с.
99. Когнитивная психология: учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – 478 с.
100. Когнитивная психология : материалы фин.-сов. симпозиума : май 1983, г. Турку. – М. : Наука, 1986. – 204 с.
101. Когнитивная психология памяти / под ред.У. Найсера, А. Хаймен. – 2-е изд. международ. – СПб. : М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 639 с.
102. Когнитивное обучение : современное состояние и перспективы / ин-т психологии, дом наук о человеке (Париж). – М. : ин-т психологии РАН, 1997. – 294 с.
103. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранного языка / И. Л. Колесникова. – Санкт-Петербург : Блиц, 2001. – 223 с.
104. Колга В. А. Возможные миры когнитивных стилей // Когнитивные стили / В. А. Колга. – Таллин, 1986. – С. 32-37.
105. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я. М. Колкер. – М. : Академия. – 2001. – 258 с.
106. Комарова В. В. Эмоциональный фактор : понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранным языкам / В. Комарова, Е. Трегубова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 11-15.
107. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон // Возрастная и психологическая психология [под ред. А. В. Петровского]. – М., 1979. – 255 c.
108. Кон И. С. Психология старшеклассника : Пособие для учителей / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.
109. Короткова Р. С. Мы поем по-французски / Р. С. Короткова. – М. : Просвещение, – 1966. – 62 с.
110. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9-14.
111. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособ. для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 173 с.
112. Костомаров В. Г. Жизнь языка / В. Г. Костомаров. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
113. Костюк Г. С. Вікова психологія / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1976. – 271 с.
114. Костюк А. Г. Восприятие мелодии. Мелодические параметры процесса восприятия музыки / А. Г. Костюк. – К. : Наукова думка, 1986. – 200 с.
115. Костюк Г. С. Избранные труды / Г. С Костюк [под ред. Л. Н. Прокопиенко], АПН.СССР – М. : Педагогика, 1988. – 301 с.
116. Кочубей Б. Перестройка сознания / Б. Кочубей // Наука и жизнь. –1988. – № 10. – С. 82-90.
117. Кравченко Т. К. Психологические основы методики обучения иностранным языкам в англоязычных странах [Електронний ресурс] / Кравченко Т. К. Режим доступу до статті : www.english-vf[/ru/lib/article
118. Крайг Г. Психология развития / Крайг Г. – 7-е междунар. изд-е. – СПб : Питер, 2001. – 992 с.
119. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: лекционный курс / Красных В. В. – М. : Гнозис, 2001. – 270 с.
120. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М. : Московск. гос. ун-т, 1996. – 574 с.
121. Кудрявец О. В. Музыка и песни на уроках немецкого языка / Кудрявец О. В. // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 45-50.
122. Кулиш В. Г. Способы запоминания английских слов / В. Г. Кулиш. – М. : АСТ ; Донецк : Сталкер, 2005. – 302, [2] c. – (Твой английский).
123. Кулиш Л. Ю. Психолингвистические аспекты восприятия устной иноязычной речи / Л. Ю. Кулиш. – К. : Вища школа, 1982. – 208 с.
124. Куприянова Г. В. Групповая и самостоятельная работы ученика при освоении граматики / Г. В. Куприянова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 6. – С. 26-30.
125. Кучина Н. М. Розвиток особистості студента на уроках іноземної мови / Кучина Н. М. // Х. : Вісник Харківського національного університету, 2003. – № 586. – С. 179-185.
126. Кучма М. О. Організація навчального процесу з англійської мови в десятих класах загальноосвітньої середньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед. наук : спец. 13. 00. 02. “Теорія та методика навчання: германські мови” / М. О. Кучма. – К., 2001. – 20 с.
127. Ладыженская Т. А. Общеучебные умения и речевая деятельность школьников / Т. А. Ладыженская // Сов. педагогика. – 1981. – № 8. – С. 85-91.
128. Левицкий А. Э. Функциональные подходы к классификации единиц современного английского языка : монография / А. Э. Левицкий. – К. : КГЛУ, 1998. – С. 224-302.
129. Лейтес Н. С. Способность и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М. : Просвещение, 1984. – 254 с.
130. Леонтьев А. Н. Развитие высших форм запоминания // Хрестоматия по общей психологи : Психология памяти / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1979. – С. 160 –168.
131. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
132. Липкина А. И., Рыбак Л. А. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. Липкина, Л. Рыбак. – М. : Просвещение, 1989. – 234 с.
133. Мальковский Г. Вивчення англійської мови в аспекті масової свідомості / Г. Мальковский // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 1. – С. 190-192.
134. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / Мерлин В. С. – М. : Педагогика, – 1986. – 256 с.
135. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Кол. aвторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
136. Мильруд Р. П. О проблеме центрированного на ученике подхода к обучению иностранным языкам в России / Мильруд Р. П. // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 6. – С. 7-11.
137. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова. // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 17-22.
138. Минералов Ю. И. Теория художественной словесности / Поэтика и индивидуальность / Ю. И. Минералов. – М. : Туман. Изд. центр ВЛАДОС. – С. 199-360.
139. Мужжелев Е. А. Англо-русский тематический словарь / Е. Мужжелев, В. Рыдник.– М. : Рус. яз. – 1994. – 472 с.
140. Мурачковский Н. И. Как предупредить неуспеваемость школьников / Н. И. Мурачковский. – Мн. : Нар. асвита., 1977. – С. 4-30.
141. Натадзе Р. Р. Воображение как фактор поведения / Р. Р. Натадзе. – Тбилиси : Мецнниереба, 1972. – С. 5-14.
142. Немов Р. С. Психология. В трех книгах. Книга первая. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 688 с.
143. Нефедова Н. А. Условия формирования способности и готовности самообучения в процессе чтения / Н. А. Нефедова // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1. – С. 14-16.
144. Никитина Г. Самоучитель по развитию памяти (техника скоростного запоминания) / Г. Никитина. – Луганск : Глобус, 2001. – 304 с.
145. Никитина Е. С. Проблема сознания в психологии (исторический аспект) // Язык и сознание : парадоксальная рациональность / Е. С. Никитина : под ред. Сорокина Ю.А. и др. – М. : Российская академия наук, 1993. – С. 35-50.
146. Ніколаєва С. Ю. Державний стандарт середньої освіти з іноземної мови: окремі недоліки та шляхи їх усунення при укладанні нових програм / Софія Юріївна Ніколаєва // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 8-9.
147. Ніколаєва С. Ю. Індивідуалізація навчання іноземним мовам: Монографія / Софія Юріївна Ніколаєва. – К. : Вища школа, – 1987. – 140 с.
148. Ніколаєва С. Ю. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) / С. Ніколаєва, М. Соловей. – К. : Нова книга, 2001. – 247 с.
149. Ніколаєва С. Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. П. Петращук, Н. О. Бражник / Бібліотечка журналу "Іноземні мови" – К. : Ленвіт, 1991. – Вип. 1. – 89 с.
150. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2002. – № 1. – С. 39-46.
151. Ніколаєва С. Ю. Що і як слід оцінювати у відповідності до державного стандарту середньої освіти / С. Ю.Ніколаєва // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 10-14.
152. Ницецька О. М. Навчання граматичного матеріалу та його організація в підручниках “English through communication” для 7 і 8 класів середньої школи: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання: германські мови” / О. М. Ницецька. – К., 1998. – 152 с.
153. Орлов Ю. М. Психологические основы воспитания и самовоспитания / Ю. М. Орлов, Н. Д. Творогова, И. И. Косарев. – М. : Педагогика. – 1994. – 60 с.
154. Основы организации учебной самодеятельности и самодеятельной работы студентов / В. Граф, И. Ильясов, В. Лаурис. – М. : изд-во МГУ, 1981. – 80 с.
155. Остапенко А. И. Формирование познавательной активности студентов в процессе их совместной учебной деятельности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13. 00. 01. **/** “Загальна педагогіка та історія педагогики”/ А. И. Остапенко. – К. – 1989. – 24 с.
156. Остроменский В. Д. Формирование музыкального познания. – Кишинев : Штиинца. – 157 с.
157. Панова Л. С. Организация работы в парах с опорой на изобразительную наглядность // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КДЛУ (Лінгвапакс-viii). – К. : Видавничий центр КДЛУ. – 2000. – № 3. – С. 581-583.
158. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, – 1985. – 223 с.
159. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Пассов Е. И. – М. : Русский язык, – 1989. – 276 с.
160. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Пассов Е. И. – М. : Просвещение, – 1988. – 223 с.
161. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Пиаже Ж. – М. : Междунар. пед. акад. – 1994. – 680 с.
162. Плахотник В. М. Англійська мова : підр. для 11 кл. серед. шк. / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартинова. – 2-ге вид. – К. : Освіта, 2000. – 240 с.
163. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4-7.
164. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 614 c.
165. Потрикеева А. А. К проблеме взаимосвязанного обучения лексической и грамматической сторонам говорения / А. А. Потрикеева // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 15-18.
166. Проблема функциональной грамматики [Отв. ред. В. Н.Ярцева]. – М. : Наука, 1985. – С. 11-42.
167. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів : Англійська мова 2-12 класи [ Л. В. Біркун, Л. В. Калініна, О. О. Акулова та ін.] За ред. П. О. Беха // К. : Шкільний світ, 2001. – 40 с.
168. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів : Англійська мова 2-12 класи та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 2-12, Типові навчальні плани 5-12 класи. – К. : ВТ “Перун”, 2005. – 208 с.
169. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. – 3-тє вид., – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
170. Путиловская Т. С. Возрастные особенности решения коммуникативных задач в педагогическом общении: автореф. дис. … канд. психолог. Наук : 19.00.07 / МГПИИЯ / Т. С. Путиловская. – М., 1983. – 23 с.
171. Ратанова Т. А., Домашенко И. А. Психология общая: Экспериментальная психология / Т. А.Ратанова, И. А. Домашенко. М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2004. – 464 с.
172. Рачок Т. П. Работа над стихами на уроках английского языка / Т. П. Рачок // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 15-18.
173. Реформатский А. А. Введение в языкознание. Главы : Язык как общественное явление. Структура языка. Язык как система. Язык и речь / А. А. Реформатский. – М. : Аспект Пресс, 1996. – С. 161-180.
174. Реформатский А. А. Лингвистика и поэтика / А. А. Реформатский – М. : Наука, 1982. – 262 с.
175. Ротанова О. Н. Личностно-деятельностный подход как основа методики обучения иностранным языкам : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. / О. Н. Ротанова. – Москва, 2004. – 228 с.
176. Роу А., Роу Дж. Как найти нужное слово / А . Роу, Дж. Роу. [предисл. С. К. Фоломкиной]. – М. : Высш. школа, 1987. – 191 с.
177. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. –СПб ; М., Х., Мн. : Питер, – 2001. – 712 с.
178. Рубинштейн С. Л. Память / С. Л. Рубинштейн // Психология памяти [Под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова]. – М., 1998. – С. 25-30.
179. Русско-английский словарь пословиц и поговорок: 500 единиц / С. С. Кузьмин, Н. Л. Щадрин. – Спб. : МИК : Лань, 1996. – 352 с.
180. Рябых Н. В. Система упражнений для формирования иноязычных грамматических навыков с учетом индивидуальных характеристик учащихся / Н. В. Рябых // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – 2002. – № 5. – С. 213-217.
181. Савченко В. С. Разработка алгоритмов : от простого к сложному. Учебное пособие для классов с углубленным изучением информатики / В. С. Савченко. – Донецк : Донецкий областной институт последипломного образования. – 1996. – 320 с.
182. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии / Елена Сидоренко. – СПбс. ООО “Речь” 2002. – 350 с.
183. Симонов П. В. Информационная теория эмоций // Психология эмоций : Тексты / Под. ред. В. К. Вилюнаса, Ю .Б. Гиппенрейтер. – М : Изд-во моск. ун-та, 1984. – С. 178-186.
184. Скляренко Н. К. Лінгвопсихологічні основи навчання іноземних мов // Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник / Н. К. Скляренко. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
185. Скляренко Н. К. Навчання граматичних структур англійської мови в школі / Ніна Костянтинівна Скляренко. – К. : Радян. школа, 1982. – 103 с.
186. Скляренко Н. К. Типология упражнений в интенсивном обучении иностранным языкам // Гуманистические аспекты лингвистических исследований и методики преподавания иностранных языков : сб. науч. трудов / Н. К. Скляренко. – К. : КПИИЯ, 1992. – С. 9-14.
187. Скляренко Н. К. Як навчати іноземних мов сьогодні (концепція) / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 5-9.
188. Словарь активного усвоения лексики английского языка : спец. изд. – М. : Рус. яз., 1988. – 710 с.
189. Словарь иностранных слов. Под. общ. ред. Л.С.Шаумяна и др. – 11-е изд., стереотип. – М. : Рус. Яз., 1984. – 608 с.
190. Смирницкий А. И. По поводу конверсии в английском языке. Иностранные языки в школе. – 1954. – № 3. – С. 12-14.
191. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1996. – 423 с.
192. Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование / В. М. Солнцев. – М. : Недра, 1977. – 341 с.
193. Солсо Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – CПб. : Питер, 1996. – 589 с.
194. Сорокин Ю. С. Текст : цельность, связность, эмотивность // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста / Ю. С. Сорокин. – М. : Наука. – 1982. – С. 61-74.
195. Cосюр Ф. Труды по языкознанию / Фердинанд де Cосюр. – М. : Наука. – 1977. – 474 с.
196. Справочник наиболее употребительных английских словосочетаний : Пособие для учителя / В. И. Перебейнос, С. С. Хидекель, Л. Р. Вейнер и др. – М. : Просвещение, 1986. – 320 с.
197. Субота М. В. Оригінальність як показник емоційного сприймання музики молодшими школярами / М. В. Суббота // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – 2000. – № 3. – С. 213-218.
198. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры изучаемого языка / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12-15.
199. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во Московского унив., 1975. – 248 с.
200. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения : учебное пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
201. Терехова Д. І. Особливості сприйняття лексичної семантики слів (психолінгвістичний аспект) : Монографія / Д. І. Терехова. – К. : КДЛУ. – 2000. – 166 с.
202. Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе языка / А. А. Уфимцева. – М. : Наука, 1968. – С. 96-98.
203. Уфимцева Н. В. Человек и его сознание: проблема формирования // Язык и сознание : парадоксальная рациональность / Н. В. Уфимцева; под ред. Сорокина Ю. А. и др. – М. : Российская академия наук, 1993. – С. 59-75.
204. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности / Д. И. Фельдштейн. – Воронеж : МОДЭК, 1987. – 290 с.
205. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
206. Формирование личности старшеклассника / А. Д. Андреева, И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1989. – 169 с.
207. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
208. Ханіна О. В. Проблема тестування в сучасній методиці викладання іноземної мови / О. В. Ханіна // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 21-26.
209. Хоменко О. В. Зміст навчання англійської мови у 10-11-х класах середньої загальноосвітньої школи: дис. ...канд.пед. наук : 13.00.02. / О. В. Хоменко. – К., 2001. – 260 с.
210. Хомський Н. Роздуми про мову. N. Chomsky / Reflexions on Language. [пер. с англ. О. П. Кошового] – Львів: Ініціатива, 2000. – 352 с.
211. Хофман И. Активная память [пер. c нем. Шоломия К.Н.] / И. Хофман. – М. : Прогрес, 1986. – 310 с.
212. Человеческий фактор в языке : языковые механизмы экспрессивности / В. Н. Телия, Т. А. Графова, А. М. Шахнарович и др. – М. : Наука, 1991. – С. 176-192.
213. Черноватий Л. Н. Проблематика досліджень у галузі формування іншомовних граматичних навичок / Л. Н. Черноватий // Вісник Харківського національного університету, 2003. – № 586. – С. 175-179.
214. Чоботар В. В. Граматична прогресія у підручниках з німецької мови / В. В. Чоботар // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: зб. наук. праць. – Донецьк : ДонНУ. – Вип. 5. – 2003. – С. 143 – 151.
215. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 222 с.
216. Шахнарович А. М. Онтогенез языкового сознания: развитие познания и коммуникации / А. М. Шахнарович // Язык и сознание: парадоксальная рациональность [Под ред. Сорокина Ю.А. и др.] – М. : Российская академия наук, 1993. – С. 76-85.
217. Щепилова А. В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании / А. В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 4-11.
218. Щепилова А. В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров / А. В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 15-22.
219. Шерстюк О. М. Сучасні підходи щодо викладання іноземних мов / О. М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2000. – № 1. – С. 65-72.
220. Шехтер М. С. Зрительное опознание: Закономерности и механізми / М. С. Шехтер. – М. : Педагогика, 1981. – 264 с.
221. Штульман Э. А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам: автореф. дис. докт. пед. наук : 13.00.02 / Э. А. Штульман. – М. – 1982. – 51 с.
222. Штульман Э. А.Теоретические основы организациинаучно-экспериментального методического исследования / Э. А.Штульман // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 1. – С. 42-47.
223. Шубин Е. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Е. П. Шубин. – М. : Просвещение, 1985. – 210 с.
224. Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму / Н. П. Шумарова. – К. : Вид. Центр КДЛУ, – 2000. – 284 с.
225. Щукин А. Н. Картинный словарь : принципы создания и методика использования // Переводная и учебная лексикография / А. Н. Щукин. – М., 1979. – с. 520.
226. Щукина Г. И. Программа познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Пед-ка, 1971. – С. 47-96.
227. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин / Под ред. В. В. Давыдова, В. В. Зинченко. – М. : Педагогика. – 1989. – 554 с.
228. Эстетика : Словарь [Под общ. ред. А. А. Беляева и др.]. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.
229. Ягельска Н. В. Методика організації самостійної роботи студентів з використанням європейського мовного портфеля для економістів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. “Теорія та методика навчання: германські мови” / Н. В. Ягельска. – К., 2005. – 397 с.
230. Ягельска Н. В. Експериментальна перевірка ефективності методики організації самостійної роботи студентів з використанням “’європейського мовного портфеля для економістів” / Н. В. Ягельска // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – К. : Вид. Центр КНЛУ. – 2005. – Вип. 8. – С. 312-318.
231. Ягеніч Л. В. Засоби формування у молодшого школяра стратегічної компетенції в процесі оволодіння іншомовним аудіюванням / Л. В. Ягенич // Наука і сучасність : збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2004 а. – Вип. 44. – С. 146-156.
232. Ягеніч Л. В. Формування у молодшого школяра стратегічної компетенції в процесі оволодіння іншомовним аудіюванням : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. “Теорія та методика навчання: германські мови” / Л. В. Ягенич. – К., 2007. – 278 с.
233. Янсон В. В. Про досвід творчого співробітництва вузівських викладачів в організації учбово-методичної діяльності / В. В. Янсон // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі : зб. наук. праць. – Донецьк : ДонНУ. – Вип. 5. – 2003. – С. 152 –157.
234. Allan D. Oxford Placement Тests. Grammar Tests / D. Allan. – Oxford : Oxford University Press, 2002. – P. 1-4.
235. Allan D. Oxford Placement Тests. Listening Tests / D. Allan. – Oxford : Oxford University Press, 2002. – P. 1-3.
236. Allan D. Language issues and Education Policies / D. Allan, M. Swain // ELT Documents 119. – London : The British Council, 1984. – P. 10-22.
237. Allright R. Language Learning Through Communication Practice / Allright R. // The Communicative Approach to Language Teaching. – Oxford : Oxford University Press, 1979. – P. 167-181.
238. Atkinson R. Mnemotechnics in second language learning / R. Atkinson // American Psychologist. – 1975. – № 30. – P. 821-828.
239. Berman M. Multiple Intelligence Road To An ELT Classroom / M. Berman. – UK : Crown House Publishing Limited, 1998. – 281 p.
240. Bialystok E. Explicit and implicit judjements of L2 grammaticality / E. Bialystok // Language learning. 1979. – № 29. – P. 81-103.
241. Biddle R. Metacognition and metamemory for the classroom / R. Biddle // IATEFL Issues. – 2002. – № 169. – P. 9-10.
242. Bimberg S. Ninfumrung in die Musicerpsychologie / S. Bimberg // Wolfenbüttel : Möseler. – Martesis – Münnich. Beitz. L.Schulmusik. – 1957. – M. 2. – 76 s.
243. Birdwhistell R. Kinetics & Context: Essay on Body Motion & Com-n / R. Birdwhistell. – Philadelphia : University of Pensylvania Press, 1970. – P. 263-265.
244. Bralich P.A. The new SAT and fundamental misunderstanding about grammar teaching / P. A. Bralich // English today 87. – 2006. – № 3. – P. 61-64.
245. Brown G. Discourse analysis / G. Brown, G.Yule. – Cambridge : Cambridge University Press, 1983. – 220 p.
246. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching / H. D. Brown. – N.Y. : Prentice Hall, 1994. – 512 p.
247. Bulley M. No such things as nouns. Is grammar real or it is just a concept? / M. Bulley // English today 89. – 2007. – № 1. – P. 56-60.
248. Buzan T. Das Mind-Map-Buch / T. Buzan. – Landsberg am Lech, 1996. – 214 p.
249. Buzan T. Use Your Head / T. Buzan. – London : ВВС Вооks, 1989. – 154 p.
250. Сarroll J. B. Research problems concerning the teaching of foreign or second languages to younger children / J. B. Сarroll // Foreign Languages in Primary Education. – Oxford : Oxford University Press, 1967. – P. 94-109.
251. Carton A. S*.* Inferencing: a Process in Using and Learning Language / A. S. Carton // The Psychology of Second Language Learning. – Cambridge : Cambridge University. Press, 1971. – P. 45-58.
252. Clarke D. F. Material Adaptation: why leave it all to the teacher? / D. F. Clarke // ELT Journal. – 1989. – № 43. – 133 p.
253. Connoly D. The Musicality of English Language / David Connoly // IATEFL Issues. – 2000. – № 154. – P. 8-10.
254. Costa A. Assessment Strategies for Self-Directed Learning / A. Costa, B. Kallic. – Thousand oaks : Corvin press. – 2004. – 170 p.
255. Christinson M. A. Applying Multiple Intelligence Theory / M. A. Christinson // Forum. – 1998. – Vol. 36. – № 2. – P. 2-4.
256. Crowl T. Educational psychology. Windows on Teaching / T. Crowl, S. Kaminsliy, D. Podell. – Brown & Benchmark publishers, 1997. – 416 p.
257. Debors J. Learning: The treasure within / J. Debors. – Paris : UNESKO PUBLISHING. – 1996. – 265 p.
258. Delahunty G. Language, Grammar and Communication / G. Delahunty, J. Garvey. // A course for teachers of English. – Mc Craw-Hill, inc. New York. – 1994. – 216 p.
259. Delors J. Learning: the treasure within / J. Delors. – Paris : UNESKO PUBLISHING. – 1996. – 265 p.
260. Dickinson L. Self-instruction in Language Learning / L. Dickinson. – Cambridge : Cambridge University Press. 1991. – 200 p.
261. Dörney Z. Motivational strategies in the language classroom / Z. Dörney. – Cambridge : Cambridge University Press. – 2001. – 234 p.
262. Ellis R. Understanding Second Language Acquisition / R. Ellis. – Oxford : OUP. – 1996. – 327 p.
263. Estaire S. Planning classwork. A task-based approach / S. Estaire, J. Zanon. – Oxford : Heinemann, 1994. – 93 p.
264. Fauconniev A. Mapping in Thought and Language / A. Fauconniev. – Cambridge : Cambridge University Press. 1997. – P. 205.
265. Flawell J. H. Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive develovepmantal injuiry / J. H. Flawell // American Psychologist. – № 34. – P. 906-911.
266. Frawell J. Metacognitive aspects of problem solving / J. Frawell // L. B. Resnic (ed). The nature of intelligence – Hilsdale, NJ : Erlbaum. – 1976. – P. 231-236.
267. Franses R. La perception de la musique / R. Franses – P. : Trin, 1958 – 408 p.
268. Fröhlich M. Case Studies of Second Language Learning / M. Fröhlich : Unpublished M.A. Thesis, University of Toronto, 1976. – P. 405-412.
269. Fröhlich M. Paribacht T. Can we teach our students how to learn? / M. Fröhlich , T. Paribacht / In P. Allen and M. Swain, 1984. – 65-81 p.
270. Gardner H. Frames of Mind : The theory of Multiple Intelligences / H. Gardner. – N. Y. : Basic Books. – 1993. – 446 p.
271. Gerngross G., Puchta H. Teaching foreign languages in primary school // Іноземні мови. – 2001. – № 4. – С. 48.
272. Graham S. Effective Language Learning / S. Graham. – Multilingual Matters LTD. – 1997. – 235 p.
273. Guilford J. P. Cognitive psychology’s ambiguities : Some suggested remedies / J. P. Guilford // Psychological Review. – 1982. – № 89. – P. 48-59.
274. Guilford J. P. Creativity / J. P. Guilford // American Psychologist. – 1950. – № 5. – P. 444-454.
275. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer –Longman. – New Edition. – L., and N.Y. : Longman, 1997. – 196 p.
276. Hornby A. S. Oxford student’s dictionary of current English / A. S. Hornby. – Oxford : Oxford University Press, 1983. – 770 р.
277. Harris V. Teaching learners how to learn : strategy training in the ML classroom / V. Harris // Pathfinder 31/ London : A CILT series for language teachers, 1997. – 34 p.
278. Howatt H. P. R. History of English language teaching / H. P. R. Howatt. – Oxford : Oxford University Press, 1984. – 394 p.
279. IATEFL 1999. Edinburgh Conference Selections / Ed. By Peter Grundy. –Edinburgh : IATEFL, 2000. – 143 p.
280. IATEFL 2000. Dublin Conference Selections / Ed. by A.Pulverness. – Dublin : IATEFL, 2000. – 143 p.
281. Jacobson R. Closing statements / R. Jacobson // Linguistic and Poetic style in Language / Ed.T.Seleok. Cambridge : Cambridge University Press. – 1960. –P.350-377.
282. Jespersen O. The Philosophy of Grammar / O. Jespersen. – Chicago : University of Chicago Press. – 1992. – 363 p.
283. Johnson K. Teaching declarative and procedural knowledge // Grammar and the language teacher / K. Johnson ; ed. M. Bygate, A. Tonkyn, E. Willians. – New Jersey : Prentice Hall : International ELTeaching, 1994. – P. 121-132.
284. Каsper G. Communication Strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives / G. Каsper, E. Kellerman. – Addison Wesley Longman limited, 1997. – 398 p.
285. Kolb D. Experimental Learning as a source of learning and development / D. Kolb. – New Jersey : Prentice Hall. – 1984. – 125 p.
286. Levy-Hillerich D. Berufsorientiertes und interculturelles Lernen im Fremdsprachenunterrischt an Hand von spielerischen Formen / D. Levy-Hillerich // “Babylonia”, Ztf fur Sprachenunterischt und Sprachenlernen. – Nr. 1**. –** 2003. – S. 23-25.
287. Lewis M. Implementing the Lexical Approach. Putting theory into practice / M. Lewis. – London : Teacher training. – 1997. – 223 p.
288. Lewis M. The Lexical Approach / M. Lewis. – London : Teacher training. – 1997. – 170 p.
289. Lewis M. Using Student-Centered Methods with Teacher-Centered ESL Students / M. Lewis. – Toronto : Pippin Publishing. – 1996. – 110 p.
290. Lightbown P. How languages are learned. / P. Lightbown, N. Spada. – Oxford : Oxford University Press, 2004. – 192 p.
291. Little J. Learner Choice in Language Study / J. Little // ELT Journal. – Oxford : Oxford University Press, 1988. – № 39. – 261 p.
292. Lozanov G. Suggestology and Suggestopedy. Theory and Practice / G. Lozanov. – Sofia, 1978. – 65 p.
293. Mertens-Berkenbrink U. **/** Gesellschaftliche Integration und cooperative Ü bungstormen // Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung. – Ü bungsmatirial – Lehrerbildung / Herausgegaben von V. Kilian, G. Neuberg, W. Schmitt, 1995. – S. 128-156.
294. Modern Languages : Learning, Teaching, Assessment : A Сommon European Framework of Reference, Council for Сultural Co-operation, Education Committee [Електронний ресурс] / Strasbourg. – 2001. – Режим доступу до праці : <http://www.ecm/.at/default/asp>.
295. Murphey T. Music and Song / T. Murphey. – Oxford : Oxford University Press, 1998. – 151 p.
296. Naiman N. The good language learner / N. Naiman, M. Fröhlich., H. Stern, A. Todesco – Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1988. – 230 p.
297. Nunan D. The Learner-Centered Curriculum / D. Nunan – Cambridge : Cambridge University Press, 1989. – 211 p.
298. O’Malley J. M. Learning Strategies in Second Learning Acquisition / J. M. O’Malley, A. U. Chamot. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 260 p.
299. O'Neil H. Cognitive and Affective strategies / H. O'Neil, C. Spielberger. – London : Academic Press. – 1979. – 327 p.
300. One-month in-service training course for English Language Teachers. Work book, (Pilot version) : The British Council / Ukraine and the Ministry of Education of Ukraine ; 1999. – 263 p.
301. Oxford Collocation dictionary. – Oxford : Oxford University Press, – 2001. – 867 p.
302. Oxford R. L. Language Learning Strategies / Rebecca Oxford. – Boston : Heinle and Heinle Pudlishers, 1990. – 343 p.
303. Poetry as a foreign language // Ed. by M. Bates. – T. J. International, Padstow, Cornwall : White Adder Press, 1999. – 167 p.
304. Purpura J. An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance / J. Purpura // Language Learning. – 1997. – 47 : 2. – P. 289-294.
305. Rampillon U. Aufgabentypologie sum autonomen lernen. Deutsh als Fremdsprache / U. Rampillon. – Max Hueber Verlag, 2000. – 136 p.
306. Reid J.M. The learing atyle preferences of ESL students / J. M. Reid // TESOL Quartely. – 1987. – № 21. – P. 87-111.
307. Revell J. In Your Hands / J. Revell, S. Norman. – London : Suffire Press, 1997. – 144 p.
308. Richards J. Reflective teaching in Second language classrooms / J. Richards, C. Lockhart. – Cambridge : Cambridge University Press, – 1997. – 218 p.
309. Riding R. J. Cognitive styles and Learning Strategies / Richard Riding, Stephen Rayner. – London : David Fulton Publishers, 1998. – 217 p.
310. Roberts M. Strategy selection and metacognition / M. Roberts, G. Erdos // Educational Psychology / Vol. 13. – № 3 & 4, P. 259-266.
311. Rogers A. Teaching Adults / A. Rogers. – Maidenhead Philadelphia Open University Press : Biddles Ltd, 2003. – 296 p.
312. Rubin J. Learner Strategies : theoretical assumption, research history and typology / A. Wenden, J. Rubin // Learner strategies in language learning. – New Jersey : Prentice Hall Europe, 1987. – P. 15-20.
313. Rubin J. What the good language learner can teach us / Joan Rubin // TESOL Quartely. – 9.01.1975. – P. 41-51.
314. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching / N. Schmitt. – USA : Cambridge University Press, 2000. – 224 p.
315. Seidle J. English Idioms and How to Use Them / J. Seidle, W. McMordic. – Oxford : Oxford University Press, 1975. – 267 p.
316. Sharle A., Szabo A. Learner Autonomy / A. Sharle, A. Szabo. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 112 p.
317. Sheils J. Communication in the modern language classroom / J. Sheils – Strasbourg: Council of Europa Press, 1993. – 116 p.
318. Sieger K. Cognitive complexity in person perception / K. Sieger. // Journal of personality, 1991. – № 34. – P. 517-520.
319. Soars J. & L. New Headway : Intermediate Student’s book / Joan & Liz Soars. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 160 p.
320. Soars J. & L. Headway : Upper-Intermediate Student’s book / Joan & Liz Soars. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 136 p.
321. Soars J. & L. Headway : Pre-Intermediate Student’s book / Joan & Liz Soars. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 144 p.
322. Sokmen A. Current trends in teaching second language vocabulary Sokmen A. // Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy / Edc. Schmitt N., McCarthy M. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – P. 237-258.
323. Stern H. H*.* Fundamental Concepts of Language Teaching / H. H*.* Stern. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 582 p.
324. Sternberg R. Teaching Thinking Skills : Theory and practice / R. J. Sternberg, J. V. Baron. – New York: W.H.Freeman, 1987. – P. 251-261.
325. Sternberg R. Cognitive psychology / R. Sternberg. – Wadsworth, 1998. – 608 p.
326. Stevick E. Memory, meaning and method / E. Stevick. – Massachussets : Newbury House, Rowly, 1976. – P. 32-49.
327. Strategies in language learning and use. Modern languages. – Strasburg : Council of Europe Publishing. – 1997. – 324 p.
328. Suter-Dyson R. Psychologio uzdolniena muzyczego / R. Suter-Dyson, Gabrial Glive // Placznie E. I. Glowacka, K. Mikiaszewski. – Warsaw Wyd-wa szkolne I pedagogieczne, 1986. – 344 s.
329. Swan M. Practical English usage / Michael Swan. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 658 p.
330. Swan M. How English works / M. Swan, C. Walter. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 358 p.
331. Tanner R., Green C. Tasks for teachers’ education. A Reflective Approach / R. Tanner, C. Green. – Harlow : Addison Wesley Longman, 1998. – p. viii.
332. Tarone E. Some Thoughts on the Notions of Communicative Strategy / E. Tarone // TESOL Quartely. – 1983. – № 15. – P. 285-295.
333. Tarone E. Focus on the language learner / E. Tarone, G. Jule. – Oxford : Oxford University Press, 1991. – 206 p.
334. Taylor G. Using Human Learning Strategies in the classroom / G. Taylor. – Lanham, Maryland and London: The Scarecrow Press, 2002. – 245 p.
335. The Communicative Approach to language teaching / Ed. C. J. Brumfit, K. Johnson. – Oxford : Oxford University Press, 1981. – 243 p.
336. Trim J. Language learning for European citizenship. Final report (1989-1996) / J. Trim – Strasbourg : Council for Cultural Cooperation. Council of Europe Publishing, 1997. – 101 p.
337. Tudor I. Learner-centeredness as Language Education / I. Tudor. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 179 p.
338. Vaughn-Rees M. Rhymes and Rhythm / M. Vaughn-Rees. – Macmillan Publishes Limited, 1994. – 181 p.
339. Van L. A cross cultural examination of psychological differentiation in males and females / Lenman Van // International Journal of Psychology. – № 13. – P. 87-122.
340. Vorobyova I. A. Motivation in the English classroom. Мотивация при обучении иностранному языку / I. A Vorobyova. // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: Зб. наукових праць. – Випуск 8 / Ред. кол. А.П. Загнітко (відп. ред.) та ін. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – С. 49-52.
341. Wenden A. Learner strategies in language learning / A. Wenden, J. Rubin. – New Jersey : Prentice Hall Europe, 1987. – 181 p.
342. Wesche M. B. Learning behaviors of successful adult students on intensive language training / M. B. Wesche // Canadian Modern Language Review. – 1979. – 35. – P. 415-427.
343. Willems P. Approaches to the cognitive styles / P. Willems, J.R. Royce // Multivariate Analysis and Psychological Theory. – London : Academic Press, 1993. – P. 125-148.
344. Willing P. Learning strategies and educational psychology / P. Willing, F. Weinert // International Encyclopedia of Developmental Psychology. – London : Pergamon. – 1996. – P. 419-423.
345. Zaid Mohammed A. Semantic Mapping in Communicative Language Teaching / A. Zaid Mohammed. – Forum, Vol. 33. – № 3. – 1995. – P. 1-16.