МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ПРИКЛАДНИХ СТУДІЙ

До захисту допустити:
В.о.завідувача кафедри
Педченко О.В.
«18» листопада 2025 р.

«РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»

Кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти
другого (магістерського) рівня
вищої освіти освітньо-
професійної програми
«Середня освіта. Мова та
література (англійська)»
Вербицького Євгена
Васильовича

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою 78 С Добре
Секретар ЕК Наталія БОРИСОВА
« 15 » грудня 2025 р.

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Тема: Теоретичні основи та методика розвитку пізнавальних стратегій як засобу формування навичок самостійного навчання в учнів старшої школи у процесі викладання англійської мови.

Робота розкриває психолого-педагогічну сутність самостійного навчання, яка у сучасних умовах трансформується у концепт саморегульованого навчання (СРН), що є критично важливим для професійного самовизначення учнів старшої школи (10-12 класи). СРН визначається як системно організований, мотиваційний процес, що передбачає активне управління власними психологічними процесами, на противагу традиційній самостійній роботі, яка фокусувалася на зовнішній організації та виконавчій дисципліні. Теоретичне дослідження базується на інтеграції соціально-когнітивного (Б. Ціммерман) та метакогнітивного підходів.

Основним елементом дослідження є аналіз пізнавальних (когнітивних) стратегій, які є прямими, цілеспрямованими ментальними операціями для обробки, аналізу та засвоєння англійської мови (L2). Встановлено, що ефективність ПС, таких як елаборація, організація та аналіз, залежить від їхньої інтеграції в ширшу систему СРН, де вони постійно контролюються метакогнітивними стратегіями (планування, моніторинг, оцінювання). Стратегічний підхід обґрунтовується як найбільш ефективна методологічна парадигма для викладання іноземних мов у контексті EFL (де англійська є іноземною), особливо для учнів віком 14+.

Розроблена методична система ґрунтується на когнітивно-комунікативному підході та використовує експліцитне, систематичне інструктування за п’ятифазною моделлю (адаптація CALLA/SSBI). Головним дидактичним прийомом є моделювання вчителем своїх розумових процесів за допомогою техніки «голосного мислення» (Think-Aloud Protocols, TAPs), що робить абстрактні метакогнітивні процеси видимими та доступними для учнів.

Експериментальна перевірка ефективності МС проводилася за констатувально-формувально-контрольним дизайном (N=60) із застосуванням змішаної діагностики (MSLQ, TAPs, тести CEFR). Результати формувального експерименту повністю підтвердили гіпотезу:

1. Зафіксовано високо значущий приріст показників метакогнітивної саморегуляції ($\Delta\bar{X} = +1.43$, $p < 0.001$) та когнітивних стратегій.
2. Виявлено статистично значуще підвищення самоефективності навчання ($\Delta\bar{X} = +0.93$\$, $p < 0.001$), що свідчить про зростання відчуття контролю над навчанням.
3. Середній бал успішності в експериментальній групі зріс на 14.8% (до 83.2%), що відповідає впевненому рівню B2 за CEFR, а розмір ефекту Коена (d=1.10) класифікується як великий.

Отримані результати дозволяють сформувати методичні рекомендації щодо впровадження системи, які наголошують на необхідності дотримання високої надійності впровадження, цільового професійного розвитку вчителів та розвитку саморефлексивної компетентності учнів.

Ключові слова: саморегульоване навчання (СРН), пізнавальні стратегії, метакогнітивні стратегії, стратегічно-орієнтоване навчання (СОН), самоефективність, експліцитне інструктування, автономія учня.

ABSTRACT

Topic: Theoretical Foundations and Methodology for Developing Cognitive Strategies as a Means of Fostering Self-Directed Learning Skills in Senior School Students during English Language Teaching.

The thesis investigates the psychological and pedagogical essence of self-directed learning, which, in contemporary educational settings, is evolving into the concept of Self-Regulated Learning (SRL). SRL is critically important for the professional self-determination of senior school students (Years 10-12). SRL is defined as a systemically organised, motivational process that involves the active management of one's own psychological processes, in contrast to traditional self-study, which predominantly focused on external organisation and executive discipline. The theoretical framework integrates the social-cognitive (B. Zimmerman) and metacognitive approaches.

The core element of the study is the analysis of cognitive strategies (CS), which are direct, goal-oriented mental operations for processing, analysing, and acquiring the English language (L2). It is established that the effectiveness of CS, such as elaboration, organisation, and analysis, is contingent upon their integration into the broader SRL system, where they are continuously monitored by metacognitive strategies (planning, monitoring, and evaluation). The Strategic Approach is substantiated as the most effective methodological paradigm for teaching foreign languages in the EFL (English as a Foreign Language) context, particularly for students aged 14 and over.

The developed Methodological System (MS) is grounded in the Cognitive-Communicative Approach and employs explicit, systematic instruction based on a five-phase model (an adaptation of CALLA/SSBI). The principal didactic technique is the teacher's modelling of their own thought processes using Think-Aloud Protocols (TAPs), which makes abstract metacognitive processes visible and accessible to students.

The experimental verification of the MS's effectiveness was conducted using a pre-test/intervention/post-test design (N=60) with a mixed-methods diagnosis

(MSLQ, TAPs, CEFR tests). The results of the formative experiment fully confirmed the hypothesis:

1. A highly significant increase was recorded in the indicators of Metacognitive Self-Regulation ($\Delta\bar{X} = +1.43$, $p < 0.001$) and Cognitive Strategies.
2. A statistically significant enhancement was observed in Learning Self-Efficacy ($\Delta\bar{X} = +0.93$, $p < 0.001$), indicating a growth in the students' sense of control over their learning.
3. The average academic achievement score in the experimental group increased by 14.8% (to 83.2%), which corresponds to a confident B2 level according to the CEFR, and Cohen's effect size (d=1.10) is classified as large.

The findings enable the formulation of methodological recommendations for the system's implementation, which emphasise the necessity of maintaining a high Fidelity of Implementation (FOI), targeted professional development for teachers, and the cultivation of students' self-reflective competence.

Keywords: Self-Regulated Learning (SRL), Cognitive Strategies, Metacognitive Strategies, Strategy-Oriented Instruction (SOI), Self-Efficacy, Explicit Instruction, Learner Autonomy.

ЗМІСТ

ВСТУП..... 7

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ПІЗНАВАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ 13
1.1. Психолого-педагогічна сутність самостійного навчання та його роль у старшій школі 13
1.2. Пізнавальні стратегії: класифікація, характеристика та механізми впливу на засвоєння англійської мови 21
1.3. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду застосування стратегічного підходу у навчанні іноземних мов 30
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 39
2.1. Діагностика рівня сформованості пізнавальних стратегій та навичок самостійного навчання в учнів старшої школи 39
2.2. Розробка та обґрунтування методичної системи розвитку пізнавальних стратегій на уроках англійської мови 49
2.3. Умови ефективної реалізації методики розвитку пізнавальних стратегій в освітньому процесі 57
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ 68
3.1. Організація та проведення формувального експерименту 68
3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження 74
3.3. Методичні рекомендації щодо впровадження розробленої системи у практику роботи вчителів англійської мови 80
ВИСНОВКИ 86
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 90
ДОДАТКИ 98

ВСТУП

Розвиток здатності учня до продуктивної навчальної діяльності, що передбачає ініціювання, організацію та контроль власних пізнавальних дій, нині є одним із провідних векторів модернізації української освіти. Формування випускника, здатного до усвідомленого керування навчальними діями, поступової самореалізації та опанування нових компетентностей протягом життя, уможливлюється через володіння навичками самостійного навчання. Проте огляд сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить, що термін «самостійне навчання», попри тривалу присутність у дидактиці, зазнав змістового оновлення. У працях Б. Ціммермана, П. Пінтріча, А. Бандури та інших представників соціально-когнітивної школи він тлумачиться як система саморегульованого навчання (Self-Regulated Learning, SRL), яка виходить за межі традиційного розуміння домашньої чи аудиторної самостійної роботи.

У науковій літературі, зокрема в роботах Б. Ціммермана та Д. Шенка, підкреслюється, що SRL охоплює не лише виконання завдань, а й здатність суб’єкта контролювати власні емоційні, когнітивні та мотиваційні стани. Іншої позиції дотримується П. Пінтріч, який, продовжуючи ідеї А. Бандури, наголошує на взаємодії трьох сфер – мотиваційної, поведінкової та когнітивної, – що спільно створюють підґрунтя для автономного прогресу учня. Дослідження К. Роджерса та А. Маслоу, у свою чергу, засвідчують, що саморегуляція нерозривно пов’язана із самовизначенням і становленням суб’єктної позиції особистості. Порівнюючи сутність понять «самостійне навчання» та «саморегульоване навчання», виокремлюємо між ними істотну відмінність: перше описує організаційний бік освітнього процесу, друге – внутрішній механізм управління пізнавальною діяльністю.

Саме в старшій школі, як показують праці українських дослідників (С. Максименко, О. Пометун, Н. Морзе), створюються психологічні та дидактичні умови для переходу від зовнішньо регламентованої діяльності до самостійно організованої й рефлексивно керованої. За даними міжнародних досліджень (Oxford, 1990; O’Malley & Chamot, 1990), формування навчальних стратегій – насамперед когнітивних і метакогнітивних – є дієвим шляхом до

зростання автономії учня, підвищення його самоефективності та здатності до усвідомленого опанування іноземної мови. У системі, яку запропонувала Р. Оксфорд, особливо чітко визначено роль стратегій як інструментів опрацювання, аналізу та контролю мовного матеріалу. Співзвучними є погляди Д. Рубін і Д. Вендена, які підкреслюють, що стратегічне навчання забезпечує учневі можливість не лише засвоювати інформацію, а й перетворювати її на власний досвід.

Проблематика розвитку пізнавальних стратегій у навчанні англійської мови активно досліджується і в Україні. Роботи Г. Сагач, Л. Паламар, О Бігич окреслюють методичні передумови використання стратегічно-орієнтованих технологій, проте, попри значну цінність цих праць, залишається недостатньо розкритим взаємозв'язок між пізнавальними стратегіями та саморегульованим навчанням у старшій школі. Огляд наукової літератури, зокрема праць Ціммермана, Пінтріча, Оксфорд та вітчизняних авторів, уможливлює виокремити три основні напрями:

1) психологічні дослідження SRL;

2) методики стратегічного навчання іноземних мов;

3) концепції формування автономії учня в умовах профільної освіти.

Таким чином, теоретичною основою нашого дослідження є соціально-когнітивний підхід (Zimmerman, Bandura), метакогнітивна парадигма (Flavell, Pintrich), а також стратегічно-орієнтовані моделі навчання іноземних мов (Oxford, Chamot & O'Malley).

Актуальність дослідження посилюється наявністю суперечностей між:

- соціальним запитом на формування автономного, самоспрямованого випускника та недостатньою увагою освітньої практики до цілеспрямованого розвитку навичок СРН;
- теоретичною розробленістю концепції СРН у зарубіжній та вітчизняній психології та відсутністю універсальної, емпірично підтвердженої методики її формування на уроках іноземної мови у старшій школі України;

- потребою учнів у гнучкому та індивідуалізованому виборі стратегій навчання та домінуванням уніфікованих, директивних методів викладання.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності методичної системи розвитку пізнавальних стратегій як засобу формування навичок саморегульованого навчання в учнів старшої школи у процесі викладання англійської мови.

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

1. Уточнити та розкрити психолого-педагогічну сутність понять «самостійне навчання» та «саморегульоване навчання» та визначити їхню роль у старшій школі.
2. Систематизувати класифікацію пізнавальних (когнітивних) та метакогнітивних стратегій та проаналізувати механізми їхнього впливу на засвоєння англійської мови.
3. Провести діагностику поточного рівня сформованості пізнавальних стратегій та навичок СРН в учнів старшої школи із застосуванням методів змішаної діагностики.
4. Розробити та обґрунтувати структуру і зміст методичної системи розвитку пізнавальних стратегій, що базується на принципах експліцитного інструктування.
5. Здійснити формувальний педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої методичної системи.
6. Сформулювати методичні рекомендації щодо впровадження системи у практику викладання англійської мови у старшій школі.

Об’єкт дослідження – процес викладання англійської мови учням старшої школи.

Предмет дослідження – методика розвитку пізнавальних стратегій як засіб формування навичок саморегульованого навчання в учнів старшої школи.

Гіпотеза дослідження. Ефективність формування навичок саморегульованого навчання та підвищення академічної успішності в учнів старшої школи буде досягнута за умови, якщо:

- використовується методична система, що базується на принципах експліцитного та систематичного інструктування (стратегічно-орієнтоване навчання, СОН);
- впроваджується практика моделювання вчителем власних метакогнітивних процесів (за допомогою техніки «голосного мислення» – ТАР);
- цілеспрямовано розвиваються пізнавальні стратегії (елаборація, організація) у нерозривному зв'язку з метакогнітивними стратегіями (планування, моніторинг).

Методи дослідження. Для розв’язання поставлених завдань і перевірки гіпотези було застосовано комплекс теоретичних та емпіричних методів:

Теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури для визначення категоріального апарату та обґрунтування теоретичних засад СРН.

Емпіричні:

1. Діагностичні: анкетування (опитувальник мотиваційних стратегій навчання MSLQ, опитувальник стратегій SILL), тестування (стандартизовані тести на визначення рівня володіння мовою за шкалою CEFR), змішана діагностика (застосування Протоколів Думок Вголос – TAPs для фіксації метакогнітивної діяльності).
2. Експериментальні: констатувально-формувально-контрольний педагогічний експеримент.
3. Математичні: методи математичної статистики (t-критерій Стьюдента, розрахунок розміру ефекту Коена) для кількісної обробки експериментальних даних та встановлення статистичної значущості результатів.

Наукова новизна дослідження:

1. Удосконалено теоретичні уявлення про роль пізнавальних стратегій, обґрунтувавши їх як діяльнісне ядро СРН, що знаходиться під управлінням метакогнітивних процесів.
2. Розроблено та науково обґрунтовано методичну систему розвитку пізнавальних стратегій, яка базується на експліцитному інструктуванні (СОН) та п'ятифазній моделі.
3. Вперше в умовах української старшої школи застосовано комплексну змішану діагностику СРН, що поєднує кількісні (MSLQ) та якісні (TAPs) методи оцінювання, що забезпечило високу валідність та надійність результатів.

Теоретичне значення полягає у доповненні та систематизації знань про механізми формування саморегульованої особистості в умовах викладання іноземних мов. Результати дослідження поглиблюють розуміння взаємозв'язку між когнітивними, метакогнітивними та мотиваційними компонентами СРН та обґрунтовують доцільність застосування СОН у контексті EFL.

Практичне значення полягає у розробці конкретних методичних рекомендацій та навчально-методичних матеріалів для вчителів англійської мови старшої школи. Результати експерименту можуть бути використані для внесення коректив у навчальні програми, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також для розробки спецкурсів із формування навичок СРН.

База дослідження. Комунальний заклад «Ліцей №7 м. Полтави», де автор роботи особисто провіла всі етапи педагогічного експерименту: констатувальний, формувальний та контрольний. Дослідження охопило учнів двох 10-х класів (N = 60), у яких був здійснений повний цикл стратегічного інструктування за п'ятифазною моделлю, адаптованою до контексту англійської мови. Стандартизовані тести за шкалою CEFR, опитувальники MSLQ та протоколи «голосного мислення» забезпечили комплексну діагностику рівня володіння пізнавальними стратегіями та компонентами SRL.

Апробація та впровадження результатів. Основні положення та результати дослідження доповідалися на III Міжнародній науково-практичній

онлайн конференції молодих науковців «Мови та літератури у крос-культурній перспективі» 13-14 листопада 2025 р.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів та загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

Розділ 1 присвячений теоретичному аналізу сутності СРН та пізнавальних стратегій.

Розділ 2 розкриває діагностичний інструментарій та обґрунтовує розроблену методичну систему.

Розділ 3 містить опис організації та проведення формувального експерименту, аналіз та узагальнення його результатів, а також методичні рекомендації.

Загальний обсяг роботи становить 108 сторінок, включаючи 11 таблиць. Список використаних джерел налічує 55 позицій.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ПІЗНАВАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ

1.1. Психолого-педагогічна сутність самостійного навчання та його роль у старшій школі

У сучасному освітньому просторі концепція самостійного навчання пройшла суттєву термінологічну та змістовну трансформацію. На ранніх етапах розвитку дидактики домінувало поняття самостійної роботи (СР). Самостійна робота традиційно розглядалася як форма організації навчальної діяльності, яка могла бути аудиторною або домашньою. Вона була спрямована переважно на виконання конкретних завдань, що мали чітку дидактичну мету: підготовку, засвоєння нових знань, тренування або узагальнююче повторення матеріалу. Таким чином, СР фокусувалася на зовнішній організації та виконавчій дисципліні, часто залишаючись контрольованою педагогом [1, 2].

Аналіз наукових джерел, зокрема праць Б. Ціммермана, П. Пінтріча та А. Бандури, уможливлює висновок, що традиційне поняття «самостійне навчання» у сучасній психолого-педагогічній науці розглядається як складова ширшого конструкту саморегульованого навчання (Self-Regulated Learning, SRL). Якщо самостійне навчання у класичній дидактиці описувало передусім форму організації діяльності, то SRL представляє внутрішньо керований процес, що включає планування, моніторинг і оцінювання власних пізнавальних дій. Таким чином, співвідношення між цими поняттями можна визначити як «процес – механізм»: самостійне навчання є зовнішнім проявом того, що психологічно забезпечується механізмами саморегуляції.

У науковій літературі спостерігається тенденція до трактування самостійного навчання через призму саморегуляції. Згідно з точкою зору Б. Ціммермана, SRL охоплює систему внутрішніх процесів, що включають постановку цілей, стратегічне планування, контроль за виконанням та рефлексію результатів. Іншої наукової позиції дотримується П. Пінтріч, який підкреслює взаємодію когнітивної, мотиваційної та поведінкової підсистем

саморегуляції, вважаючи їх структурними компонентами навчальної автономії. У працях А. Бандури увага акцентується на ролі самоефективності як чинника, що визначає готовність учня ініціювати та підтримувати навчальну діяльність. Попри відмінності у підходах, дослідники сходяться на тому, що SRL є якісно новим рівнем самостійного навчання, який спирається не на зовнішню організацію, а на внутрішню самокерованість.

Саморегульоване навчання ґрунтується на припущенні, що учні можуть розвивати самогенеруючі переконання та стратегії, які свідомо скеровують їх до досягнення конкретних освітніх цілей. З точки зору психології, СРН є комплексом внутрішніх процесів, що характеризується трьома основними атрибутами [4, 5]:

1. Впорядкованість. Процес має чіткі часові межі, визначені поведінкові дії та проблемні завдання.

2. Особистісна орієнтованість. СРН спрямоване на внутрішні особистісні зміни, що базуються на метакогнітивних судженнях та досвіді.

3. Стратегічність. Включає визначення пріоритетів цілей, мотивів, ціннісно-емоційних орієнтирів та здатність формувати довгострокову стратегію дій.

СРН є процесом визначення зовнішніх чинників та їхнього впливу на досягнення цілей, а також самовпливу, що передбачає зміну особистісних психологічних установок та ціннісно-мотиваційної сфери. Воно радше задає орієнтири та стратегії освітньої діяльності, аніж пропонує чіткий, незмінний план.

У науковій літературі існують різні підходи до тлумачення сутності саморегульованого навчання. Наприклад, у концепції Ф. Флавелла метакогніція трактується як ядро саморегуляції, що забезпечує свідоме керування пізнавальними діями. Співзвучними є погляди Дж. Боакаертса, який розглядає SRL як багатовимірну систему, що поєднує емоційну, пізнавальну та мотиваційну регуляцію. Продовжуючи думку цих авторів, узагальнимо, що SRL є інтегрованим механізмом внутрішнього керування діяльністю, який

забезпечує якісні зрушення у становленні навчальної автономії старшокласників.

Вивчення СРН базується на інтеграції ідей, що походять із різних психологічних шкіл.

Соціально-когнітивний підхід (Б. Ціммерман, А. Бандура) – підхід, сформований на основі соціо-когнітивної теорії А. Бандури, стверджує, що саморегуляція охоплює значно більше, ніж просто метакогніцію. Навчання розглядається як динамічний процес, у якому внутрішні процеси, сприятливе навчальне середовище та стратегічний розвиток взаємно впливають на формування СРН. В цьому середовищі СРН розглядається як навичка, якій можна навчити [4, 5].

Когнітивістський/Метакогнітивний підхід – підхід, в якоу основний акцент робиться на управлінні власними пізнавальними процесами. Метапізнання є головним, оскільки передбачає моніторинг, регуляцію та контроль суб'єкта за своєю навчальною діяльністю. Метакогнітивні стратегії (планування, моніторинг та регулювання пізнання) необхідні для ефективного запам'ятовування і розуміння матеріалу [3, 6, 7].

Гуманістичний підхід (А. Маслоу, К. Роджерс) підкреслює, що особистість спрямована на майбутнє та вільну реалізацію свого творчого потенціалу. Саморегуляція тут є механізмом, що дозволяє особистості керувати своєю активністю відповідно до власних змістів та цінностей, що є засобом досягнення «ідеального Я» та самореалізації [8].

Визнання саморегульованого навчання як оперативної реалізації суб'єктності учня є важливим елементом українських педагогічних концепцій, зокрема особистісно-орієнтованого навчання (ООН). ООН встановлює педагогічну парадигму, яка вимагає визнання індивідуальності учня та ініціювання його суб'єктного досвіду. СРН, зі своїм акцентом на самоорганізації, самоконтролі та цілепокладанні, виступає як психологічний інструментарій, що дозволяє учневі здійснювати свій вільний вибір та активно контролювати процес. Перехід до старшої школи знаменує психологічне

дозрівання, коли учень має перейти від самостійної роботи, контрольованої зовнішніми вимогами, до СРН, керованого внутрішніми цілями та самооцінкою, що є критичним для професійного самовизначення [3, 9].

Саморегульоване навчання є динамічним процесом, який структурований у фазові цикли та складається з інтегрованих компонентів регуляції.

Циклічна модель Б. Ціммермана описує СРН як постійний цикл, що забезпечує постійне коригування та вдосконалення навчальної діяльності [10, 11].

1. Фаза передбачення (Forethought Phase). Ця фаза передує дії і включає аналіз завдання, встановлення чітких цілей (Goal setting) та розробку стратегічного плану. Також сюди входять мотиваційні аспекти, зокрема формування самоефективності.
2. Фаза виконання (Performance Phase). Під час цієї фази учень безпосередньо виконує завдання. Основними процесами є самоконтроль та моніторинг прогресу. Учні застосовують стратегії, щоб підтримувати когнітивну залученість та мотивацію.
3. Фаза саморефлексії (Self-reflection Phase). Учні оцінюють свою продуктивність, роблять атрибуції щодо причин успіху чи невдачі, і ці атрибуції генерують самореакції. Якість цих самореакцій визначає, як учень підійде до наступного завдання, замикаючи цикл.

П. Пінтріч розглядає СРН як активне управління учнем трьома основними сферами, що сукупно підвищує академічну успішність [6]:

1. Регуляція пізнання (Cognition). Стосується використання когнітивних стратегій (повторення, організація, опрацювання) для засвоєння матеріалу.
2. Регуляція мотивації (Motivation). Управління внутрішніми стимулами та цінностями, необхідними для ініціювання та підтримання зусиль.
3. Регуляція поведінки (Behavior). Охоплює управління навчальним середовищем, організацією часу та зовнішніми діями.

Метакогнітивний досвід є необхідною передумовою для розвитку СРН. Метакогніція – це система, що дозволяє суб'єкту керувати власними психічними процесами [3].

Складові метакогнітивного знання включають знання про:

1. Когнітивні стратегії та пізнання.
2. Завдання та контекст.
3. Себе (власні можливості та особливості).

Метакогнітивні стратегії, такі як планування, моніторинг та регулювання пізнання, є життєво важливими. Наприклад, саморегульований учень активно тестує своє розуміння, і якщо воно недостатнє, вживає корективних заходів, таких як перечитування. Важливим компонентом цієї системи є рефлексивна компетентність, що забезпечує здатність суб'єкта до адекватної мислительної діяльності щодо моделювання результатів і перетворення власної активності [3, 6].

Функціонування СРН передбачає тісний зв'язок між метакогніцією та вольовою регуляцією. Метакогніція забезпечує «архітектуру» процесу, надаючи знання про що і як робити (план і моніторинг). Однак для фактичного здійснення цього плану, особливо під час подолання труднощів або боротьби з відволіканням, необхідний «силовий блок» – вольова регуляція. Вольова регуляція виступає виконавчою владою, забезпечуючи послідовність та наполегливість.

Крім того, фаза саморефлексії у циклі Ціммермана має глибоке психологічне значення. Оскільки вона формує атрибуції успіху чи невдачі, вона прямо впливає на самоефективність для наступних навчальних циклів. Якщо старшокласник усвідомлює, що невдача спричинена змінними внутрішніми чинниками (наприклад, невірним стратегічним плануванням), це стимулює розвиток і підвищує навчальну самостійність, що є критичним для академічного успіху в 10-12 класах [12, 13].

Проблема формування самостійного навчання в старшій школі тісно пов’язана з розвитком таких регуляторних механізмів, як самомоніторинг,

самомотивація та вольова регуляція. У контексті соціально-когнітивної теорії А. Бандури вони розглядаються як чинники, що визначають наполегливість у досягненні цілей та здатність долати труднощі. Згідно з моделлю Ціммермана, ці механізми послідовно активуються у фазах передбачення, виконання та саморефлексії. У старшому шкільному віці, як зауважує О. Пометун, посилюється роль внутрішніх регуляторів, що зумовлено зростанням потреби у професійному самовизначенні та когнітивній автономії. Таким чином, розвиток пізнавальних і метакогнітивних стратегій виступає не додатковим компонентом навчання, а провідною умовою становлення суб’єктності старшокласника [4, 9, 14].

Старша школа (10-12 класи) є перехідним етапом, де СРН виконує ключові функції для соціалізації, професійного самовизначення та підготовки до навчання впродовж життя.

В умовах профільної освіти, що активно впроваджується в ліцеях та гімназіях, учень зобов'язаний самостійно визначитися зі своєю майбутньою професією та обрати відповідний профіль (наприклад, природничо-математичний або філологічний). Це диференційоване навчання вимагає поглибленого вивчення обраних предметів на академічному рівні.

Саме тому СРН стає інструментом профільної відповідальності. Вибір профілю є рішенням, що вимагає високого рівня автономії та самокерівництва. СРН забезпечує учня необхідними механізмами для узгодження навчальних зусиль із довгостроковою професійною метою, навчаючи його не просто вивчати матеріал, а регулювати свою мотивацію та поведінку відповідно до обраного шляху.

Емпіричні дослідження підтверджують значну кореляцію між застосуванням стратегій СРН та академічною успішністю (GPA) у старшокласників. Найбільш ефективні стратегії поділяються на [11]:

1. Form-based studying (Формально-орієнтоване навчання). Структуровані та послідовні підходи.

2. Self-adaptive studying (Самоадаптивне навчання). Здатність учня гнучко коригувати стратегії відповідно до складності завдання, що є прямим показником метакогнітивної регуляції.

Це вказує, що ефективність СРН вимірюється не лише кількістю застосованих стратегій, а й здатністю до стратегічної гнучкості – вищого рівня метакогнітивного контролю, необхідного для глибокого засвоєння профільного матеріалу. Дослідження також показують, що хоча використання цифрових інструментів не завжди корелює з СРН, воно негативно корелює з цифровим відволіканням. Це підкреслює, що критичною є не наявність технології, а здатність учня регулювати свою поведінку в цифровому середовищі.

Саморегульоване навчання є необхідною передумовою для безперервної освіти та успішної інтеграції у вищу школу. Вища освіта вимагає від студентів високого рівня самостійної діяльності, самоорганізації та самоосвіти. Розвинені навички СРН, сформовані у старшій школі, є фундаментальним чинником навчальної успішності першокурсників та якості їхніх знань.

Інструментарій, що використовується у дистанційному навчанні, сприяє формуванню позитивної мотивації, самореалізації, самовдосконалення і самоконтролю. Таким чином, СРН у старшій школі готує учнів не лише до академічного успіху, але й до життєвих навичок, що можуть бути застосовані у різних професійних та особистих складових.

Ефективна реалізація СРН у старшій школі вимагає свідомого застосування педагогічних засад та створення відповідних організаційних умов.

Дидактичні принципи становлять фундамент побудови навчального процесу. Для розвитку СН є важливим застосування принципів, що передбачають зв'язок теорії з практикою та індивідуально-особистісну орієнтацію.

Головна вимога особистісно-орієнтованого навчання полягає в тому, що контроль та оцінка повинні забезпечувати аналіз не лише результату, а головним чином процесу навчання. Тобто, необхідно оцінювати ті трансформації, які здійснює учень під час засвоєння матеріалу. Освітній

матеріал повинен сприяти побудові, реалізації та рефлексії навчання як суб'єктної діяльності. Ця вимога прямо корелює з необхідністю оцінювати метакогнітивний моніторинг, оскільки це є ключовим механізмом СРН.

Роль педагога у сприянні СРН трансформується від традиційного передавача знань до фасилітатора, тьютора та психологічного наставника. Ефективне навчання СРН можливе лише за наявності відданого педагога та мотивованих учнів.

Основні напрямки педагогічної підтримки включають [4]:

1. Сприяння рефлексивній компетентності. Вчитель повинен розвивати рефлексивні уміння та створювати умови для самопізнання, самовизначення та самореалізації.

2. Підтримка самоефективності. Педагог має плекати самовпевненість учнів, заохочуючи їх встановлювати особисті навчальні цілі, а не лише фокусуватися на зовнішніх оцінках. Мотивація має бути збалансованою.

Враховуючи, що СРН є навичкою, яку можна набути, педагогічна стратегія має зміститися від пасивної вимоги самостійності до активного навчання стратегіям СРН. Це вимагає інтеграції стратегій планування, моніторингу та регуляції у навчальну програму як окремого, цілеспрямованого компонента.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та дистанційне навчання (ДО) є потужними засобами організації самостійної діяльності. Використання ІКТ допомагає індивідуалізувати процес, враховуючи особливості кожного учня.

Технологічні інструменти, такі як відкриті електронні освітні ресурси, моделі комбінованого навчання, технологія «Перевернутий клас» та розробка відеоуроків, надають нові можливості для активнішого залучення учнів. ДО сприяє формуванню позитивної мотивації, самореалізації, самовдосконалення і самоконтролю.

Проте існує ризик: хоча технології полегшують організацію СН, вони можуть бути джерелом цифрового відволікання. Це свідчить про необхідність

того, щоб впровадження ІКТ та ДО супроводжувалося цілеспрямованим розвитком поведінкової та вольової саморегуляції, що дозволить учням керувати своєю увагою та часом у віртуальному навчальному середовищі [11, 15].

Отже, огляд вітчизняних та зарубіжних джерел засвідчує, що сучасне розуміння самостійного навчання в старшій школі невіддільне від механізмів саморегуляції, які забезпечують свідоме планування, стратегічне опрацювання інформації та рефлексію результатів. Саморегульоване навчання постає психологічною основою освітньої автономії, а пізнавальні та метакогнітивні стратегії – її діяльнісним інструментарієм. Враховуючи це, подальше дослідження пізнавальних стратегій у структурі SRL є доцільним та методологічно виправданим у контексті навчання англійської мови в старшій школі.

1.2. Пізнавальні стратегії: класифікація, характеристика та механізми впливу на засвоєння англійської мови

Аналіз наукових джерел, зокрема праць Р. Оксфорд, Дж. Рубін, Дж. О'Меллі та А. Чамот, засвідчує, що пізнавальні стратегії посідають центральне місце у структурі навчальних стратегій, оскільки безпосередньо забезпечують опрацювання, трансформацію та інтеграцію мовного матеріалу. У вітчизняній методиці питання когнітивних стратегій розглядали Л. Паламар, С. Ніколаєва, О. Бігич, які підкреслюють, що стратегічно-орієнтоване навчання сприяє формуванню автономії учня та підвищує якість засвоєння іноземної мови. У науковій літературі існують різні підходи до класифікації пізнавальних стратегій, проте всі вони сходяться в тому, що їхня ефективність визначається рівнем усвідомленості та ступенем інтегрованості у систему саморегульованого навчання.

Теоретичне дослідження процесів засвоєння другої мови (Second Language Acquisition, SLA) свідчить, що ефективність навчання англійської мови значною мірою залежить від свідомого використання учнями пізнавальних (когнітивних) стратегій. Ці стратегії є головним елементом мовленнєвої діяльності та самостійного навчання.

Пізнавальні стратегії визначаються як свідомі та цілеспрямовані ментальні операції або кроки, які застосовує учень для безпосередньої обробки, аналізу, трансформації та синтезу навчального матеріалу. На відміну від широкого поняття «стратегії навчання мови» (Language Learning Strategies, LLS), когнітивні стратегії зосереджені саме на маніпулюванні самою мовою з метою її засвоєння, наприклад, для запам'ятовування нових слів або виведення граматичних правил [16].

Співзвучну позицію висловлює Р. Оксфорд, яка наголошує, що когнітивні стратегії забезпечують «глибинне опрацювання» мовного матеріалу та формують основу довготривалих знань. Іншої наукової позиції дотримується Дж. Рубін, яка класифікує їх як «прямі стратегії», що опосередковують аналіз, синтез і використання мовних одиниць. Продовжуючи думку цих авторів, узагальнимо, що пізнавальні стратегії є не лише інструментами обробки інформації, а й механізмами перебудови когнітивних схем учня, які безпосередньо впливають на якість засвоєння другої мови.

Функціональне розмежування когнітивних стратегій є критично важливим для розуміння їхньої ролі [16-19]:

1. Розмежування від метакогнітивних стратегій. Когнітивні стратегії – це дії з обробки інформації, тоді як метакогнітивні стратегії – це управління цими діями. Метакогніція включає планування, моніторинг та оцінювання власного навчання. Успішне засвоєння мови вимагає взаємодії обох: метакогнітивні процеси спрямовують, коли і як застосовувати когнітивні стратегії.

2. Розмежування від соціо-афективних стратегій. Останні зосереджені на соціальних та емоційних аспектах навчання, таких як співпраця, запитання для уточнення або управління тривогою.

У середовищі SLA когнітивні стратегії є прямими інструментами, які учень застосовує для створення, розуміння та продукування нових мовних знань (L2). Вони забезпечують ментальне опрацювання вхідної інформації, необхідне для формування внутрішніх знань про англійську мову.

Попри значну увагу до стратегій навчання мови, єдиного консенсусу щодо їхньої класифікації не існує Найбільш впливові та часто цитовані в академічному середовищі моделі, що включають пізнавальні стратегії, належать О'Меллі та Шамо (1990) і Оксфорд (1990). Різниця між ними відображає різницю у теоретичному фокусі [16].

Порівнюючи моделі класифікації навчальних стратегій, запропоновані Р. Оксфорд та Дж. О'Меллі й А. Чамот, виокремлюємо істотні відмінності у теоретичних підходах. У системі О'Меллі й Чамот когнітивні стратегії розглядаються крізь призму психологічних процесів опрацювання інформації – репетиції, узагальнення, інференції тощо. Р. Оксфорд, навпаки, пропонує ширшу педагогічну модель, у якій когнітивні стратегії інтегруються у групу «прямих стратегій», що спрямовані на безпосереднє оперування мовним матеріалом. Попри різні теоретичні засади, обидва підходи підкреслюють, що когнітивні стратегії забезпечують продуктивність навчання за рахунок оптимізації ментальних операцій, необхідних для засвоєння L2.

Рубін (Rubin, 1987) також виділив шість прямих стратегій навчання, багато з яких є когнітивними, зокрема практика, запам'ятовування, дедуктивне/індуктивне міркування, а також стратегії уточнення/верифікації та моніторингу [16].

Відсутність єдиного консенсусу у цих класифікаціях вказує на різноманітність теоретичних підходів. Моделі, як-от О'Меллі та Шамо, акцентують на психологічній сутності внутрішніх когнітивних процесів, тоді як класифікація Оксфорд пропонує більш педагогічно орієнтовану, функціональну

структуру, інтегруючи мнемоніку (стратегії пам'яті) та компенсацію. Для цілей детального дослідження пізнавальних механізмів, класифікація О'Меллі надає найкращий інвентар когнітивних дій, а Оксфорд забезпечує широкий контекст їхньої ролі як прямих стратегій.

Ефективність пізнавальних стратегій ґрунтується на їхній здатності оптимізувати обробку інформації в пам'яті. Розглянемо основні групи стратегій за їхньою функцією.

Стратегії цієї групи є основою для початкового кодування мовних одиниць та їхнього застосування.

Репетиція (Rehearsal) – свідоме повторення нової інформації, яке має на меті утримати дані в короткостроковій або робочій пам'яті. У когнітивній моделі обробки інформації репетиція є необхідною операцією для переходу даних із сенсорного регістру в робочу пам'ять. Хоча репетиція вважається низькокогнітивною стратегією, вона є необхідним фундаментом для початкового запам'ятовування та подальшої автоматизації.

Практика (Practice) – застосування вивчених правил у мовленнєвій діяльності та концентрація на точності використання мови.[1] Ця діяльність є критичною для досягнення автоматичності. Автоматичність є кінцевою метою успішного SLA, оскільки вона дозволяє здійснювати мовленнєві операції, не вимагаючи значних свідомих когнітивних ресурсів. Коли процес стає автоматичним, вивільняється пропускна здатність робочої пам'яті для виконання складніших завдань, як-от планування повідомлення [16, 20].

Ці стратегії виходять за межі простого запам'ятовування, вимагаючи від учня активного мислення, структурування та аналізу матеріалу.

Організація (Organization) та групування (Grouping) – свідоме структурування навчального матеріалу, що може включати створення ієрархічних схем, групування лексики за тематикою або за функціональними ознаками. Організація є стратегією, безпосередньо спрямованою на зменшення когнітивного навантаження, оскільки великі обсяги інформації замінюються

меншими, але осмисленими розділеннями даних, які легше зберігаються в робочій пам'яті.

Узагальнення (Summarizing) та редукування (Reducing) – ментальні процеси стиснення інформації, виділення головної думки тексту або мінімізація мовних одиниць до їхньої суті. Узагальнення активує глибинну обробку, змушуючи учня не лише механічно повторювати, а й аналізувати та синтезувати отриманий матеріал.

Дедиктивне та індуктивне міркування – основа аналітичного навчання. Дедуктивне міркування передбачає використання відомих правил або знань про мову для виведення гіпотез про невідомі мовні форми. Індуктивне міркування полягає у виведенні правил або значень на основі аналізу прикладів та контексту. Ці стратегії є критично важливими для старших школярів, оскільки вони дозволяють застосовувати логічні здібності для структурованого засвоєння L2 [16].

Нижче наведені стратегії забезпечують міцне і глибоке кодування інформації, необхідне для формування якісних довготривалих знань.

Елаборація (Elaboration) є однією з найбільш потужних когнітивних стратегій. Вона передбачає створення широких, осмислених зв'язків між новим матеріалом та наявними знаннями (схемами) в довготривалій пам'яті. Елаборація може включати створення детальних асоціацій, використання метафор або контекстуалізацію нового слова в особисто значущих реченнях. Елаборація формує не просто обсяг (широту) словника, а його глибину (Vocabulary Depth), тобто якість знання та асоціативні зв'язки, що тісно корелює з вищою успішністю у мовленні [16, 21].

Образність (Imagery) – використання візуалізації, малюнків, ментальних карт або інших невербальних образів для кодування мовної інформації. Емпіричні дослідження показали, що мультимодальна інструкція, яка включає образи, жести та інтерактивні дії, значно підвищує рецептивні та продуктивні лексичні знання учнів [16, 22].

Дослідження Л. Паламар та О. Бігич підкреслюють, що елаборація та образність у старшій школі виконують не лише мнемонічну функцію, а й сприяють розвитку вищих рівнів розуміння, оскільки формують асоціативні зв’язки між новою інформацією та вже наявними знаннями. У роботах Дж. Шанквейлера також зазначено, що використання мультимодальних стратегій (жести, візуалізація, графічні органайзери) підсилює глибину когнітивної обробки та зменшує потребу у поверненні до L1 як опори.

Трансфер (Transfer) – свідоме використання граматичних, лексичних або культурних знань рідної мови (L1) або іншої іноземної мови (L3) для полегшення засвоєння L2. Трансфер може прискорювати навчання, але його ефективність залежить від постійного моніторингу (метакогнітивна стратегія) для своєчасного виявлення та уникнення негативної інтерференції, коли правила L1 помилково переносяться на L2 [16].

Пізнавальні стратегії впливають на засвоєння L2 не просто як інструменти, а як механізми, що оптимізують функціонування ключових когнітивних систем: уваги, пам'яті та обробки інформації, згідно з психолінгвістичними теоріями та Теорією когнітивного навантаження (CLT).

Ефективне засвоєння англійської мови вимагає, щоб вхідний мовний сигнал (Input) був усвідомлений і перетворений на внутрішнє знання (Intake).

Когнітивні стратегії, зокрема ті, що пов'язані з вибором та фокусуванням, є критичними інструментами для управління увагою. Вони дозволяють учню свідомо спрямувати обмежені когнітивні ресурси на певні аспекти мовного Input. Згідно з гіпотезою помічання, свідоме усвідомлення форми та значення є необхідним кроком у процесі SLA.

Когнітивні стратегії, особливо елаборація та організація, прискорюють навчання конструкцій – конвенціоналізованих пар «форма-значення», які є основними одиницями мовної системи. Активне використання стратегій допомагає зробити ці конструкції більш помітними (Salience) та сприяє встановленню причинно-наслідкових зв'язків (Contingency) між мовною формою та її функціональним значенням.

Модель конкуренції (Competition Model) – ця психолінгвістична модель розглядає засвоєння L1 та L2 як навчальний процес, заснований на універсальних когнітивних принципах. Стратегії аналізу та виведення допомагають учням усвідомити, які сигнали в англійській мові є найбільш надійними та релевантними для інтерпретації (наприклад, порядок слів або певні морфологічні закінчення). Це дозволяє новим L2-системам успішно конкурувати з вже наявними та часто домінуючими L1-системами, що є ключем до досягнення нативної обробки [23, 24].

Теорія когнітивного навантаження Дж. Свеллера пояснює, що ефективність когнітивних стратегій визначається тим, наскільки вони дозволяють зменшити некорисне (екстране) навантаження та збільшити корисне (релевантне). Як наголошує П. Аєрес, учень, який оперує стратегіями організації та елаборації, переводить опрацювання матеріалу із «поверхневого» рівня на рівень глибинного кодування, що сприяє створенню стійких ментальних схем у довготривалій пам’яті. У процесі вивчення англійської мови це означає зменшення залежності від внутрішнього перекладу та переорієнтацію на мислення в L2.

Інструктаж зі стратегій є, по суті, навчанням учня, як свідомо керувати обмеженими ресурсами уваги та робочої пам’яті, щоб максимізувати формування довготривалих, стійких конструкцій L2. Це підкреслює роль когнітивних стратегій як мосту між педагогічними методами та психофізіологічними можливостями учня.

Успіх у засвоєнні англійської мови вимагає не лише знання самих стратегій, а й уміння їх інтегрувати в загальну систему саморегульованого навчання (Self-Regulated Learning, SRL).

Когнітивні стратегії функціонують як діяльнісне ядро, яке постійно контролюється та корегується метакогнітивними процесами в рамках SRL.

Метакогнітивні стратегії, що включають планування, моніторинг та оцінювання, забезпечують ефективність когнітивних дій. Наприклад, метакогнітивне планування дозволяє учню перед початком читання обрати

стратегію Виведення для незнайомої лексики. В процесі читання метакогнітивний моніторинг оцінює, чи є це виведення ефективним, а якщо ні – може сигналізувати про необхідність переключитися на іншу стратегію, наприклад, на запитання для уточнення (соціо-афективна стратегія).

Згідно з фреймворком SRL, для успіху в L2 необхідне поєднання когнітивних, метакогнітивних та мотиваційних навичок. Успішне володіння та гнучке застосування когнітивних інструментів під метакогнітивним контролем є основою для розвитку автономних навчальних навичок у старшій школі. Незалежність досягається, коли учень свідомо обирає, застосовує, оцінює та модифікує свої пізнавальні дії.

Ефективне використання метакогнітивних стратегій для контролю когнітивних дій є фундаментальним для розвитку основних навичок L2. Зокрема, дослідження наголошують на критичній важливості метакогнітивних стратегій для підвищення розуміння та утримання мовного Input під час аудіювання, що є ключовою навичкою у засвоєнні L2.

Вища ефективність когнітивних стратегій виявляється не у фіксованому використанні єдиної стратегії, а у гнучкості її застосування. Учень, який вміє замінити неефективний метод (наприклад, надмірний трансфер L1, що призводить до помилок) на іншу когнітивну стратегію (практика) або навіть на соціо-афективну стратегію, демонструє високий рівень саморегуляції, що є ключовим для досягнення високої профіцієнтності в англійській мові [18, 27].

Емпіричні дослідження підтверджують прямий зв'язок між свідомим використанням когнітивних стратегій та успішністю засвоєння англійської мови.

Дослідження показують статистично значущий зв'язок між використанням стратегій вивчення лексики та вищими показниками знання словникового запасу. Когнітивні стратегії, зокрема елаборація, є головними для розвитку не лише широти (кількості відомих слів), а й глибини словника (якості знання, асоціативних зв'язків та контекстуального використання) [18, 21, 22, 28].

Застосування стратегії образності у поєднанні з мультимодальною інструкцією (використання відео, жестів, інтерактивних дій) значно підвищує як продуктивні, так і рецептивні лексичні знання. Такий підхід має сильний вплив на навчальний процес.

Незважаючи на те, що пізнавальні стратегії є ментальними, їхня ефективність не є ізольованою від емоційного стану учня. Дослідження показують, що негативні емоційні стани можуть порушувати процес відображення нових форм на значення. Цей факт підкреслює, що для успішної реалізації когнітивних стратегій необхідна інтеграція з управлінням афективними факторами, що є частиною ширшої системи саморегульованого навчання.

Пізнавальні стратегії є найбільш прямим та оперативним інструментом для обробки та засвоєння англійської мови. Вони класифікуються відповідно до їхньої функції – від простих стратегій збереження (Репетиція, Практика), спрямованих на автоматизацію, до складних стратегій глибокого опрацювання (Елаборація, Організація), які формують міцні ментальні схеми та глибину знань.

Механізми впливу цих стратегій безпосередньо корелюють із ключовими психолінгвістичними процесами та обмеженнями. Когнітивні стратегії є засобом управління обмеженою робочою пам'яттю, дозволяючи учням знижувати некорисне екстранальне когнітивне навантаження (наприклад, уникненням постійного L1-перекладу) та максимізувати релевантне навантаження, спрямоване на засвоєння мовних конструкцій.

В умовах самостійного навчання у старшій школі ефективність пізнавальних стратегій залежить від їхньої інтеграції в рамки Саморегульованого Навчання (SRL). Когнітивні стратегії служать діяльнісним ядром, яке має постійно контролюватися та адаптуватися метакогнітивними процесами (плануванням та моніторингом). Здатність учня гнучко обирати та модифікувати когнітивні стратегії відповідно до складності завдання та його

емоційного стану є вирішальною умовою для досягнення незалежності та високої успішності у засвоєнні англійської мови.

Таким чином, пізнавальні стратегії виступають діяльнісним ядром засвоєння іноземної мови, оскільки забезпечують глибоку обробку, семантичне кодування та інтеграцію мовної інформації. Узагальнення праць Р. Оксфорд, Дж. Рубін, О'Меллі та Чамот, а також українських дослідників Л. Паламар і О. Бігич, уможливлює висновок, що ефективність застосування цих стратегій зростає за умови їхньої інтеграції у систему саморегульованого навчання. Така інтеграція формує у старшокласників здатність свідомо керувати власною навчальною діяльністю й забезпечує зростання автономії у вивченні англійської мови.

1.3. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду застосування стратегічного підходу у навчанні іноземних мов

Історія викладання іноземних мов (ВІМ) характеризується століттями методологічної еволюції, що охоплювала перехід від граматико-перекладного підходу до комунікативно-орієнтованих парадигм. Стратегічний підхід, або стратегічно орієнтоване навчання (СОН), знаменує собою зміну акцентів, що описується як рух «за межі методу» («beyond method»). У рамках цієї нової парадигми основна увага переноситься з фіксованої зовнішньої методології на внутрішні, когнітивні процеси самого учня [29].

Як зазначає Г. Уенден, стратегічний підхід став "відправною точкою для переосмислення ролі учня у ВІМ", оскільки змістив фокус із методів на внутрішні процеси навчальної діяльності. Подібну думку висловлює Р. Оксфорд, яка підкреслює, що перехід до стратегічного навчання був логічним наслідком когнітивної революції 1970-1980-х років, що відбувалася в психології та лінгвідидактиці. На думку О'Меллі та Чамот, принципи

стратегічного підходу постали відповіддю на обмеження традиційних методів, які не враховували різноманітності ментальних операцій учнів.

Раціональне обґрунтування СОН, як переконливо доводять Дж. Рубін, Г. Уенден та Дж. О'Меллі, ґрунтується на когнітивній теорії навчання, відповідно до якої обробка інформації є активним, контрольованим процесом. У працях Оксфорд стратегічне навчання розглядається як система свідомих дій, що оптимізують набуття, збереження та витяг інформації. Українські дослідники (О. Бігич, Л. Паламар) співзвучно наголошують, що розвиток стратегічної поведінки є центральним механізмом формування саморегульованого навчання – передумови ефективного перенесення когнітивних схем L1 у засвоєння L2. [30, 31].

Світова спільнота визнає, що інвестування в мовні навички, яке реалізується через розвиток навчальних стратегій, є критично важливим професійним капіталом. У дослідженнях А. Чамот та Р. Оксфорд підкреслюється, що стратегічний підхід формує не лише інструментальні навчальні навички, а й здатність до автономного прийняття рішень – ключову компетентність для навчання протягом життя. Аналізуючи праці Г. Уенден, помітно, що автономія вважається не наслідком вивчення стратегії, а інтегрованим процесом, який вимагає свідомої рефлексії, мотивації та здатності до саморегуляції.

Незважаючи на відмінності у термінології та визначеннях серед дослідників (наприклад, Уенден, О'Меллі, Чамот, Оксфорд), загальноприйнятим є розуміння стратегій вивчення іноземних мов (СВІМ) як конкретних думок, поведінки чи дій, які учні використовують для того, щоб зробити процес вивчення мови більш успішним, самоспрямованим та ефективним. О'Меллі та Чамот (1990) визначають стратегії як спеціальні думки або поведінку, які особи використовують, щоб допомогти собі зрозуміти, вивчити або зберегти нову інформацію. Їхня класифікація ґрунтується на когнітивних концепціях навчання. Оксфорд (1989, 1990) також підкреслює поведінковий та діяльнісний аспекти.

Порівнюючи класифікації стратегій у дослідженнях О’Меллі й Чамот та Р. Оксфорд, можна побачити відмінність у теоретичних акцентах. Модель О’Меллі й Чамот ґрунтується на психологічних операціях обробки інформації (інференція, узагальнення, репетиція), тоді як у системі Оксфорд стратегічна поведінка структурована за функціональними ознаками (прямі та непрямі стратегії). Як показує аналіз праць Дж. Рубін, саме поєднання когнітивних і метакогнітивних компонентів є найбільш прогнозованим чинником успішності у вивченні L2.

Емпіричні дослідження показують, що, тоді як менш успішні учні часто покладаються на менш ефективні підходи, такі як буквальний переклад, успішні учні використовують широкий і збалансований спектр стратегій. Усвідомлення цієї ієрархії ефективності підкреслює, що стратегічний підхід має зосередитися на пріоритетному навчанні метакогніції (планування, моніторинг, оцінювання), а не лише на наданні набору когнітивних навичок. Здатність учня ідентифікувати та адаптувати стратегії до ситуаційних потреб (метакогнітивна рефлексія) є основним результатом ефективного СОН.

Стратегічно орієнтоване навчання (СОН, або SBI) визначається як підхід, орієнтований на учня, який має дві основні складові: 1) учнів явно навчають як, коли і чому використовувати стратегії; і 2) стратегії інтегруються у повсякденні навчальні матеріали. Існує кілька провідних моделей, які структурують цей процес:

1. Когнітивний академічний мовний навчальний підхід (Cognitive Academic Language Learning Approach, CALLA). Розроблений Чамот і О'Меллі, цей підхід є рекурсивним, а не лінійним, що дозволяє викладачам та учням повертатися до попередніх фаз навчання за необхідності. Модель CALLA значною мірою залежить від експертизи викладача у попередньому виборі та поясненні стратегій відповідно до потреб учнів.

2. Навчання на основі стилів і стратегій (Styles and Strategies-Based Instruction, SSBI). Ця модель, розроблена Коеном, також є високо орієнтованою на учня. Хоча SSBI поділяє основний принцип СОН, вона робить акцент на

усвідомленні учнями власного оптимального стилю навчання та наданні їм релевантних стратегій

3. Модифіковані підходи СОН. Дослідження підтверджують ефективність адаптованих моделей.

Наприклад, модифікована версія СОН, що включала елементи спільного навчання та когнітивного наставництва (cognitive apprenticeship), успішно використовувалася для одночасного розвитку предметних знань L2 та педагогічних навичок, підкреслюючи важливість незалежності учнів та саморегуляції над жорстким дотриманням традиційної моделі.

Праці Р. Коена та А. Чамот демонструють, що стратегічний тренінг є ефективним лише тоді, коли поєднує метакогнітивну рефлексію з поступовим формуванням автоматизованих навчальних дій. У метааналізі Н. Грін (2020) стверджується, що не сам перелік стратегій, а спосіб їх інтеграції в мовні завдання визначає приріст результатів. Це підтверджує, що теоретичне розуміння стратегій потребує практичної структурованої реалізації.

Методологія стратегічного тренінгу класифікується на експліцитні та імпліцитні методи.

1. Експліцитне навчання (Explicit Instruction). Стратегії викладаються прямо, цілеспрямовано та систематично. Стратегія сама по собі є об'єктом інструкції (наприклад, пояснення, чому і як працює стратегія інференції). Цей етап має вирішальне значення, щоб учні могли свідомо вибирати та регулювати своє навчання.

2. Імпліцитна інтеграція (Implicit Integration). Стратегії вбудовуються у мовні завдання без прямого акцентування, що дозволяє учням засвоювати їх природним шляхом у процесі практики.

Ефективна послідовність стратегічного тренінгу зазвичай включає три фази: 1) усвідомлення та пояснення (експліцитне навчання мети стратегії); 2) практика та інтеграція (вбудовування стратегій у завдання); та 3) самооцінка і рефлексія (метакогнітивне застосування).

Успіх стратегічного підходу безпосередньо залежить від інтеграції стратегій у навчальний план, а не від їх викладання ізольовано. Це підтверджує, що СОН є завданням інженерії навчальних програм, яке вимагає системного підходу.

Змістовно-орієнтоване навчання (Content-Based Instruction, CBI) інтегрує мовну інструкцію з навчанням предметного змісту (наприклад, соціальні чи природничі науки), перетворюючи іноземну мову на засіб навчання. Такий підхід створює значущий, автентичний контекст для використання стратегій, роблячи вивчення мови невід'ємною частиною загального академічного та соціального розвитку учня.

Ефективна інструкція використовує такі науково обґрунтовані стратегії, як «примусова продукція» (pushed output) і завдання, орієнтовані на»фокус на формі» (focus on form), які допомагають учням зв'язати граматичні форми з їхнім значенням. Проте, необхідно інтегрувати завдання «фокус на формі» із завданнями, що вимагають від учнів обговорювати та писати про змістову інформацію, яку вони засвоїли.

Використання керованих щоденників стратегій або протоколів думання вголос (TAPs) допомагає учням свідомо пов'язувати свої потреби у вивченні мови з конкретними стратегіями. Це підвищує фокус, глибину використання стратегій, мотивацію та наполегливість.

Емпіричні дані свідчать, що СОН є більш ефективним у контексті EFL (де обмежена взаємодія поза класом), ніж у ESL. Це підтверджує, що для української старшої школи, яка функціонує в умовах EFL, експліцитно викладені стратегії, особливо метакогнітивні (наприклад, самоконтроль та створення можливостей для практики), є вкрай важливими інструментами для максимізації обмеженого часу контакту з мовою.

Метааналітичні дослідження однозначно підтверджують позитивний вплив СОН на результати вивчення L2. Встановлено, що ефективність стратегічного тренінгу залежить від кількох контекстуальних факторів:

1. СОН є більш ефективним у контексті EFL (де англійська є іноземною), ніж у контексті ESL (де англійська є другою мовою).

2. Тренінг є успішнішим, якщо тривалість інтервенції перевищує два тижні, і коли залучаються учні старше 14 років. Це підкреслює необхідність певного рівня когнітивного розвитку для ефективного засвоєння та застосування метакогнітивних стратегій. Оптимальність застосування СОН для учнів віком 14+ і в умовах EFL є прямим обґрунтуванням для його пріоритетного впровадження у старшій школі України.

Існує сильний позитивний зв'язок між рівнем володіння мовою та частотою і широтою використання стратегій. Більш успішні учні використовують ширший спектр стратегій.

Учні з високим рівнем володіння мовою значно частіше використовують метакогнітивні стратегії (управління процесом) та когнітивні стратегії. Метакогнітивні стратегії мають найсильніший вплив на оцінки з іноземної мови та загальну успішність, особливо у старших учнів.

СОН також впливає на позитивне ставлення до вивчення мови. Стратегічний підхід дозволяє учням більш свідомо ставити навчальні цілі, планувати процес і, як наслідок, підвищувати самооцінку та мотивацію. Передаючи контроль над навчанням учневі, СОН діє як потужна мотиваційна інтервенція, що знижує тривожність і підвищує наполегливість.

Дослідження також виявили, що студентки, як правило, використовують ширший діапазон стратегій (включаючи пам’ять, когнітивні, метакогнітивні, компенсаційні та афективні) частіше, ніж студенти чоловічої статі. Це вказує на необхідність розробки педагогічних заходів, спрямованих на заохочення всіх учнів до використання збалансованого арсеналу стратегій, особливо тих, що впливають на емоційне управління та соціальну взаємодію, які є критично важливими для загального успіху.

Ефективність інструкції зі стратегій слухання значно вища, коли вона інтегрована як частина навчального плану L2, а не проводиться в ізольованих лабораторних умовах. Для навичок читання та письма успішні техніки

включають діяльність, орієнтовану на парсинг, помічання та використання контент-орієнтованої аргументації для спонукання учнів до якісної письмової продукції.

Українські дослідники (О. Тарнопольський, С. Ніколаєва, Л. Калініна) відзначають, що стратегічний підхід є органічним продовженням комунікативної методики, оскільки забезпечує зв’язок між свідомим опрацюванням матеріалу та реальним мовленнєвим уживанням. На думку С. Ніколаєвої, саме стратегічна компетентність дозволяє учням перетворювати мовні знання на інструмент для вирішення комунікативних завдань.

Українська наукова спільнота активно розробляє концепцію автономного навчання як ключову методичну основу для BIM. Ця концепція тісно пов'язана зі стратегічним підходом і вимагає від учнів наявності вміння приймати власні рішення, брати на себе відповідальність за своє навчання та використовувати навички критичного мислення

Українські дослідники визначають стратегії навчання як конкретні дії, поведінку або підходи, які сприяють розвитку мовної системи, що створює студент, і впливають на поліпшення його навчання та дають змогу зробити процес вивчення мови більш успішним. Вітчизняна педагогіка також визнає фундаментальне значення метакогнітивних, афективних і соціальних стратегій для підвищення ефективності навчання. Зокрема, підкреслюється роль афективних стратегій в управлінні атмосферою навчання та попередженні виникнення мовного бар'єру, тоді як соціальні стратегії спрямовані на встановлення контакту з усіма учасниками процесу [32, 33].

Сучасна українська дидактична думка включає підходи, критичні для СОН, такі як когнітивна психологія (Дж. Брунер) та проблемне навчання. Це забезпечує надійну теоретичну сумісність вітчизняних педагогічних концепцій із міжнародними когнітивними засадами стратегічного підходу.

Українська освітня система активно працює над впровадженням Європейських стандартів, зокрема Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (CEFR), що вимагає нових підходів та інноваційних стратегій у

викладанні. Головна мета BIM полягає у формуванні професійної комунікативної компетентності.

Ця компетентність обов'язково включає стратегічну складову, оскільки майбутні фахівці повинні вміти інструментально застосовувати мову для ефективного функціонування в культурному розмаїтті професійного середовища. Стратегічний підхід є повністю сумісним із комунікативно-орієнтованою та особистісно-орієнтованою парадигмою, забезпечуючи учням механізми для активної участі в організації власного навчання та ефективного вирішення комунікативних завдань.

Хоча вітчизняні дослідники теоретично підтвердили стратегічний підхід і концепцію автономного навчання, а освітня політика вимагає інтеграції європейських стандартів, існує потреба в оперативній реалізації. Успіх залежить від систематичного впровадження структурованих моделей СОН, запозичених із успішного міжнародного досвіду, що забезпечують експліцитну, високоточну методику тренінгу.

Україні слід адаптувати та впровадити систематичну, фазову модель, подібну до CALLA/SSBI, забезпечуючи чітке проходження етапів усвідомлення, інтеграції та самооцінки. Критично важливим є використання підходу когнітивного наставництва. Викладач повинен виступати не просто як інструктор, а як ментор, явно моделюючи свої розумові процеси (використовуючи TAPs) для демонстрації ефективного використання стратегій у складних мовних завданнях, тим самим передаючи учням навички самоспрямованого навчання.

Враховуючи високу ефективність інтегрованого навчання, CBI має стати основним засобом для включення стратегій у навчальний план старшої школи. Це дозволить учням використовувати англійську мову інструментально для вивчення предметного змісту, що забезпечує автентичний контекст для застосування стратегій, таких як інференція та дедукція. Зважаючи на те, що метакогнітивні стратегії мають найсильнішу позитивну кореляцію з високою успішністю , необхідно посилити навчання плануванню, самомоніторингу та

оцінюванню. Це особливо важливо в умовах EFL, де ці стратегії допомагають компенсувати обмежене зовнішнє мовне середовище, максимізуючи внутрішні ресурси учня.

Оскільки дослідження виявляють, що дівчата частіше використовують більшу кількість стратегій, методичні рекомендації повинні включати настанови для вчителів щодо ідентифікації та заохочення диверсифікації стратегій серед усіх учнів. Забезпечення збалансованого використання афективних і соціальних стратегій, зокрема, допоможе підвищити мотивацію та наполегливість у тих, хто схильний їх нехтувати.

Отже, аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень свідчить, що стратегічний підхід є методологічно узгодженою та емпірично підтвердженою системою, яка забезпечує формування автономного, саморегульованого та результативного вивчення іноземної мови. Порівняння різних моделей (Оксфорд, О’Меллі й Чамот, Коен) демонструє, що найбільш ефективними є ті інструкції, які інтегрують когнітивні, метакогнітивні й соціально-афективні стратегії в єдину педагогічну структуру. У вітчизняному контексті це створює підґрунтя для адаптації структурованих моделей СОН до потреб української старшої школи.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1. Діагностика рівня сформованості пізнавальних стратегій та навичок самостійного навчання в учнів старшої школи

Діагностика рівня сформованості пізнавальних стратегій (ПС) та навичок самостійного навчання (СРН) серед учнів старшої школи, які вивчають англійську мову, є необхідною передумовою для ефективної педагогічної інтервенції. Цей процес вимагає глибокого розуміння теоретичних моделей СРН та ретельного вибору методологічного інструментарію, здатного охопити як свідоме використання стратегій, так і внутрішні мотиваційні та метакогнітивні процеси.

Стратегії навчання визначаються як свідомі кроки або поведінкові акти, які здійснюються учнями з метою оптимізації процесу засвоєння, зберігання, утримання, пригадування та активного використання нової інформації, що є фундаментальним для розвитку комунікативної компетентності. Згідно з когнітивними теоріями, учні є активними учасниками навчального процесу, які не просто пасивно отримують інформацію, а активно її опрацьовують, залучаючи складні ментальні активності.

У середовищі вивчення другої мови (L2), особлива увага приділяється Пізнавальним (Когнітивним) Стратегіям (ПС). Ці стратегії класифікуються Оксфорд (Oxford) та Чамот (Chamot) як прямі стратегії, функція яких полягає у забезпеченні здатності учнів розуміти та продукувати нову мову шляхом управління відповідними ментальними процесами. Дослідження когнітивних стратегій у молодших групах та старшій школі виявили важливе методологічне розмежування: тоді як студенти університетів роблять чіткі відмінності між такими когнітивними стратегіями, як репетиція, деталізація та організація, учні старшої школи та молодшого віку часто не проводять таких тонких розрізнень. Отже, при діагностиці в старшій школі з використанням стандартизованих

інструментів, таких як MSLQ, доцільно агрегувати показники цих трьох субшкал в одну узагальнену шкалу ПС для забезпечення вищої надійності вимірювання [34, 35].

Саморегульоване навчання виходить за межі простих когнітивних стратегій, охоплюючи також метакогнітивні, мотиваційні та поведінкові аспекти. СРН описує учнів, які активно контролюють свій навчальний процес, обираючи матеріали, проводячи самооцінювання та підтримуючи мотивацію перед викликами, що є критично важливим для досягнення мовної вправності.

СРН є динамічним і циклічним процесом. Модель Зіммермана описує три основні фази:

1. Фаза передбачення/планування. Учень аналізує завдання та встановлює цілі.
2. Фаза виконання. Учень фактично виконує завдання, застосовуючи когнітивні стратегії, контролюючи прогрес та використовуючи стратегії самоконтролю для підтримки мотиваційної та когнітивної залученості.
3. Фаза саморефлексії. Учень оцінює свою продуктивність, робить приписування успіху або невдачі певним факторам (атрибуції), що, у свою чергу, формує самореакції, які впливають на підхід до наступних завдань [36-39].

Модель Пінтрича доповнює це розуміння, організовуючи саморегуляцію за чотирма фазами (передбачення/планування, моніторинг, контроль, реакція/рефлексія) та чотирма основними областями, які підлягають регулюванню: когніція, мотивація/афект, поведінка та контекст. Це комплексне бачення СРН є основою для розробки діагностичного інструментарію [40].

Успішна діагностика стратегічної компетентності не може бути відокремлена від оцінки внутрішніх мотиваційних факторів. Самодієвість є потужним предиктором академічної успішності та використання стратегій. Віра учня у власну здатність досягти мети впливає на вибір дій, рівень зусиль, які він докладає, та його прихильність до встановлених цілей. Висока самодієвість позитивно корелює з більш частим та ефективним використанням стратегій

вивчення мови. Більше того, самодієвість виступає повним посередником (медіатором) у взаємозв'язку між стратегіями СРН та навчальною залученістю [41-43].

Дослідження показують, що самодієвість, поряд з екстринсивною мотивацією, є найсильнішими факторами, що визначають, чи належатиме учень до профілю з високим рівнем використання стратегій. Тип мотивації також істотно впливає на глибину використовуваних пізнавальних стратегій [44, 45]:

1. Автономна (Внутрішня) мотивація. Позитивно асоціюється з глибокими пізнавальними процесами, зокрема, критичним мисленням, що є важливим для академічної успішності.
2. Контрольована (Зовнішня) мотивація. Сприяє використанню поверхневих когнітивних стратегій (репетиція та організація), але має негативний вплив на елаборацію та критичне мислення, тим самим негативно корелюючи з успішністю.

Таким чином, оцінка лише частоти використання стратегій є недостатньою. Оскільки СРН – це активний процес, що інтегрує мотивацію, повний діагностичний зріз СРН вимагає інтеграції вимірювання мотиваційних конструктів (як-от самодієвість та тип мотивації). Це дозволяє не лише визначити, що учень робить, але й чому він обирає саме цей підхід та наскільки глибоко він опрацьовує інформацію.

Для досягнення високої валідності та повноти, діагностика СРН повинна ґрунтуватися на принципі триангуляції, поєднуючи кількісні та якісні методи.

Кількісна діагностика, представлена стандартизованими опитувальниками та тестами, використовує числові дані, забезпечує об'єктивність, стандартизацію та знижує упередженість оцінювання. Вона є високоефективною для одночасного застосування до великих груп учнів і дозволяє проводити порівняння між різними групами, надаючи широку та узагальнену інформацію.

На противагу цьому, якісна діагностика (наприклад, інтерв'ю чи протоколи) використовує детальні описи та слова, є суб'єктивнішою, проте її

головна перевага полягає у розкритті глибинних причин та контексту стратегічного вибору. Вона надає надзвичайно детальну інформацію, але лише про відносно невелику кількість осіб. Хоча якісні методи є часозатратними, вони мають вирішальне значення, оскільки самостійне навчання є внутрішнім метакогнітивним процесом. Кількісні опитувальники вимірюють сприйняту частоту використання стратегій, але не завжди точно відображають фактичний когнітивний процес під час виконання завдання. Змішаний підхід, що включає якісні інструменти, є необхідним для перевірки відповідності між заявленим використанням стратегій та реальними ментальними процесами, забезпечуючи найвищу методологічну строгість [46, 47].

Вибір діагностичного інструментарію повинен ґрунтуватися на підтверджених психометричних характеристиках, а саме: високій надійності та валідності.

Наприклад, опитувальник стратегій вивчення мови (SILL) демонструє виняткову надійність, підтверджену високими коефіцієнтами Альфа Кронбаха (часто вище 0.94) та надійністю тест-ретест. Додатково, факторний аналіз підтвердив, що SILL вимірює заявлений багатовимірний конструкт стратегій вивчення мови.

Водночас, інструменти, які оцінюють ширший конструкт СРН (як MSLQ), вимагають більш обережного підходу до валідації. Хоча MSLQ є одним із найбільш широко використовуваних інструментів, що вимірює три компоненти СРН (мотивацію, метакогніцію та поведінку), його конструктна валідність факторної структури може варіювати. Деякі дослідження підтверджують оригінальну факторну структуру, тоді як інші виявляють, що дані не завжди відповідають гіпотетичній моделі, особливо в нових культурних та освітніх контекстах, незважаючи на високу надійність шкал. Це підкреслює, що для досліджень у специфічному контексті старшої школи необхідне обґрунтування вибору та адаптації інструменту [48-52].

Основні кількісні інструменти дозволяють швидко та надійно зібрати дані про частоту використання стратегій та мотиваційний профіль учнів старшої школи.

SILL, розроблений Ребеккою Оксфорд, вважається найефективнішим інструментом для оцінки LLS, що має підтверджену надійність та валідність у різних контекстах. Він вимірює свідому частоту використання стратегічної навчальної поведінки [53, 54].

Версія 7.0 SILL (для EFL/ESL) охоплює багатовимірний конструкт LLS, розділений на шість основних категорій:

1. Стратегії Пам'яті (Memory Strategies).
2. Когнітивні Стратегії (Cognitive Strategies), що допомагають учням розуміти та продукувати мову.
3. Компенсаційні Стратегії (Compensation Strategies), спрямовані на подолання комунікативних прогалин.
4. Метакогнітивні Стратегії (Metacognitive Strategies), що стосуються планування, моніторингу та оцінювання процесу.
5. Афективні Стратегії (Affective Strategies), для управління емоційним станом, зокрема тривожністю.
6. Соціальні Стратегії (Social Strategies), для взаємодії з іншими.

Діагностичні результати SILL дозволяють дослідникам і викладачам створювати профілі використання стратегій. Аналіз середніх показників, проведений у різних дослідженнях, часто показує, що метакогнітивні стратегії є одними з найбільш часто використовуваних. Крім того, успішні учні виявляють високу перевагу до певних когнітивних стратегій, таких як здогад із контексту та використання словника.

MSLQ, розроблений Пінтричем та колегами, є важливим інструментом для оцінки СРН, оскільки він базується на соціально-когнітивній моделі, що інтегрує мотивацію та когніцію. Успішне саморегульоване навчання вимагає не лише знання стратегій, але й мотиваційного компонента [55].

MSLQ поділяється на дві основні частини:

1. Секція Мотивації (31 пункт). Оцінює орієнтацію на цілі, цінність завдання, вірування у власний контроль та самодієвість для навчання/виконання, а також афективний стан (тривожність).
2. Секція Стратегій Навчання (50 пунктів). Вимірює когнітивні та метакогнітивні стратегії, а також стратегії управління ресурсами. Серед дев'яти субшкал, важливих для СРН, є: Репетиція, Елаборація, Організація (як ПС), Метакогнітивна саморегуляція (планування, моніторинг), та Управління Ресурсами (зусилля, час, пошук допомоги).

Перевага MSLQ полягає в тому, що він дозволяє діагностувати не тільки поведінкові аспекти стратегій, але й ключові компоненти СРН, такі як самодієвість, які є сильними предикторами використання стратегій. Діагностика, яка нехтує мотиваційним зрізом, буде неповною, оскільки не зможе пояснити, чому учень обирає ту чи іншу стратегію і чи буде вона стратегією глибокого чи поверхневого рівня.

Незважаючи на ефективність кількісних інструментів, вони не можуть повною мірою відобразити миттєві ментальні процеси, що відбуваються під час фази Performance Control циклу СРН. Для глибокої діагностики метакогнітивного моніторингу та корекції необхідні якісні методи.

Протоколи розмірковування вголос (TAPs) є інтроспективною методикою, яка дозволяє досліднику отримати доступ до когнітивних процесів учасника, що відбуваються одночасно з виконанням складного завдання. Це ідеальний інструмент для розуміння внутрішньої обробки інформації.

У L2 дослідженнях, ТАП успішно застосовується для вивчення читання, письма, говоріння та перекладу. Цей метод дозволяє безпосередньо спостерігати за такими концептуальними діями, як планування, генерування ідей та оцінювання в процесі письма. Типова процедура ТАП включає розробку сценарію, рекрутинг учасників (часто 5 є достатньою кількістю), проведення сесії з детальним інструктажем та запис усіх вербалізацій для подальшої транскрипції та аналізу.

Метод Стимульованого Відтворення (SR) є ретроспективною технікою, яка використовується після завершення когнітивного завдання. Дослідник використовує відео- чи аудіозаписи фактичної діяльності учня як стимул, реактивуючи спогади про когнітивні процеси, які відбувалися в певний момент часу. Учасника просять зупинити запис у стратегічних точках, щоб прокоментувати свої думки та рішення.

SR є надзвичайно цінним для діагностики СРН, оскільки він дозволяє:

1. Отримати детальне уявлення про внутрішні процеси, що керують рішеннями учнів у мовному навчанні.
2. Виявити метакогнітивний моніторинг. Як зазначається у теорії СРН, саморегульований учень перевіряє своє розуміння, ставлячи собі запитання, а у випадку недостатнього розуміння, вживає корекційних заходів (наприклад, перечитує матеріал). SR дозволяє зафіксувати цей критичний момент моніторингу та корекції, який є беззвучним внутрішнім діалогом і часто не фіксується опитувальниками.

Незважаючи на значні переваги якісних методів, вони мають методологічні обмеження, які необхідно враховувати при діагностиці. Одним із головних викликів для ТАП є реактивність – можливість того, що сам акт вербалізації вголос змінює когнітивний процес, що досліджується.

Іншим важливим питанням є веридикальність (точність) та повнота звіту. Дослідження показують, що деякі учасники можуть мати труднощі з вербалізацією своїх метапізнавальних процесів або повідомляють лише про ті думки, які були найбільш свідомими, залишаючи інші процеси незафіксованими. Це вимагає від дослідників підвищеної уваги до методологічної строгості, включаючи належне тренування учасників та розробку ефективних підказок для стимулювання вербалізації.

Кінцевою метою діагностики є не просто збір даних, а категоризація учнів та визначення їхніх стратегічних профілів, що є основою для подальшого диференційованого навчання.

Дослідження СРН у вивченні іноземної мови (L2) послідовно виявляють наявність трьох основних профілів серед учнів: високий, середній та низький рівні використання СРН-стратегій.

Основними предикторами приналежності до профілю є мотиваційні змінні. Зокрема, самодієвість та екстринсивна мотивація потужно прогнозують членство в профілі. Учні, віднесені до профілю високого рівня використання стратегій, мають значно вищі показники самодієвості, а також внутрішньої та зовнішньої мотивації. Це свідчить про те, що діагностика повинна не просто фіксувати поведінку, але й оцінювати психологічні передумови цієї поведінки.

Крім того, визначення рівня сформованості СРН може слугувати прогностичним інструментом. Дослідження показують, що, хоча читацька компетентність може безпосередньо не визначати приналежність до профілю, більш саморегульовані учні, як група, досягають вищих академічних результатів. Важливо також враховувати афективні фактори: висока тривожність щодо вивчення іноземної мови негативно корелює з академічною успішністю, тоді як мовна цікавість демонструє помірну позитивну кореляцію. Відповідно, повний діагностичний інструментарій (наприклад, MSLQ) має включати оцінку афективних змінних.

Метакогнітивні стратегії, що включають планування, моніторинг та оцінювання, є центральним елементом ефективного СРН. Учні, які демонструють високий рівень СРН, є метакогнітивно обізнаними.

Наприклад, у дослідженнях ESL-учнів, які виконують усні завдання, домінуюча стратегія «процес мислення» відображає високий рівень використання метакогнітивних стратегій. Однак якісна діагностика також виявляє слабкі місця: часто ESL-учні рідко використовують стратегії елаборації, не пов'язуючи навчальний матеріал із власними попередніми знаннями чи життєвими обставинами. Діагностика повинна бути спрямована на виявлення саме цих дефіцитів у стратегіях глибокого опрацювання інформації.

Для об'єктивного визначення рівня сформованості навичок СРН, результати кількісних та якісних методів необхідно співвіднести з реальними

показниками мовної продуктивності. Використання професійних дескрипторів мовної діяльності, таких як ACTFL Performance Descriptors, дозволяє прив'язати стратегічну компетентність до конкретних, визначених рівнів володіння мовою (Novice, Intermediate, Advanced)

Ці рубрики виконують кілька діагностичних функцій:

1. Вони визначають як сильні, так і слабкі сторони учнів.
2. Допомагають учням встановлювати реалістичні та конкретні мовні цілі.
3. Надають інформацію для диференціації навчання та інформування викладання.

Використовуючи ці дескриптори, викладач може створювати завдання, які вимагають від учня використовувати стратегії з наступного, вищого діапазону продуктивності, таким чином стимулюючи розвиток СРН.

Для повної та валідної діагностики рівня сформованості пізнавальних стратегій та навичок СРН в учнів старшої школи необхідно застосувати інтегровану змішану методологію, що відображає циклічний характер СРН (Зіммерман) та чотирифазну модель (Пінтрич).

Етап 1. Діагностика Фази Передбачення (Forethought/Anticipation) – Мотивація та Планування.

На цьому етапі відбувається визначення початкових вірувань учня, постановка цілей та оцінка його мотиваційної орієнтації.6 Використовуються кількісні інструменти, зокрема, Мотиваційна секція MSLQ для оцінки самодієвості, ціннісної орієнтації та афективного стану (тривожності).9 Також застосовуються секції SILL, що стосуються планування та стратегій саморегуляції, фіксуючи, як учень готується до завдання, що є критичним предиктором подальшої стратегічної поведінки.

Етап 2. Діагностика Фази Виконання та Моніторингу (Performance Control/Monitoring) – Когнітивний Процес.

Цей етап спрямований на фіксацію фактичного, миттєвого використання стратегій під час активного виконання мовного завдання. Основний інструментарій – Протоколи Розмірковування Вголос (TAPs). Виконання

складних завдань (наприклад, читання англомовного тексту чи написання есе) під час ТАП дозволяє отримати прямі дані про застосування ПС та метакогнітивного моніторингу, зокрема, як учень виявляє брак розуміння та реалізує корекційні стратегії.

Етап 3. Діагностика Фази Саморефлексії та Атрибуції (Self-Reflection/Reaction) – Оцінка та Корекція.

Після завершення завдання необхідно вивчити, як учень оцінює свою ефективність та формує атрибуції, які вплинуть на його наступний цикл навчання. Для цього застосовується Метод Стимульованого Відтворення (SR), використовуючи записи, отримані на Етапі 2, як стимул. SR дозволяє глибоко рефлексувати над виконаною роботою, виявляючи, наскільки точно учень здатен оцінити власний прогрес і які самореакції він генерує, що є ключовим індикатором сформованості СРН.

Використання цієї триетапної інтегрованої процедури забезпечує охоплення всіх вимірів СРН (когнітивний, метакогнітивний, мотиваційний) та дозволяє встановити максимально валідні профілі сформованості стратегій у старшокласників.

2.2. Розробка та обґрунтування методичної системи розвитку пізнавальних стратегій на уроках англійської мови

Розробка ефективної методичної системи (МС) розвитку пізнавальних стратегій у старшій школі є необхідною умовою для підвищення стандартів володіння іноземною мовою, оскільки традиційні методи часто не забезпечують бажаного рівня комунікативної компетенції та автономії учнів. Ця система ґрунтується на засадах когнітивної психології та експліцитного стратегічного інструктування, що дозволяє учням перейти від пасивного засвоєння матеріалу до активного управління власним навчальним процесом.

Методична система будується на когнітивних теоріях навчання, які розглядають учнів як активних процесорів інформації, а не просто пасивних реципієнтів знань. Процес вивчення іноземної мови передбачає інтенсивні розумові дії, що включають обробку, організацію та інтеграцію нової інформації.

Основним методологічним підходом, що лежить в основі розробки, є когнітивно-комунікативний підхід. Цей підхід ефективний, оскільки він поєднує розумові процеси, що стоять за розумінням та використанням лінгвістичних явищ (когнітивізм), із практичною комунікацією. Когнітивний підхід вимагає, щоб вивчення будь-якого лінгвістичного явища спиралося на розумові процеси і дії. Комплексне застосування когнітивно-комунікативного підходу відкриває горизонти для набуття як лексичних, так і граматичних навичок у різноманітних ситуаціях спілкування, що поступово формує учня як незалежного та автономного мовця.

Системне навчання стратегіям має вирішальне значення, оскільки стратегії є інструментами для активної, самоспрямованої залученості, яка є необхідною умовою для розвитку комунікативної компетенції. Чим більше стратегій використовує учень, тим більш впевненим, мотивованим і самоспрямованим він почувається. Таким чином, обґрунтування методичної системи починається з усвідомлення того, що розвиток пізнавальних стратегій є

не лише засобом поліпшення поточної успішності, але й фундаментальним способом формування здатності до незалежного, самоспрямованого навчання, що є критично важливим для старшокласників.

Для розробки методичної системи необхідно вибрати найбільш релевантну та повну класифікацію. У науковій літературі домінують дві основні моделі.

1. Класифікація O'Malley та Chamot (1990). Ця модель організовує стратегії у три основні типи:
   - метакогнітивні стратегії: мислення про процес навчання, планування, моніторинг (контроль) навчання під час його здійснення та самооцінювання після виконання завдання. Включають вибіркову увагу, планування та оцінювання;
   - когнітивні стратегії: ментальна маніпуляція або трансформація матеріалів, спрямована на посилення розуміння, придбання або збереження. Детально включають репетицію, організацію, виведення правил, узагальнення, скорочення, візуалізацію, трансфер та елаборацію.
   - соціально-афективні стратегії: використання соціальних взаємодій для підтримки розуміння чи навчання, а також керування емоційним станом. Включають співпрацю, запитання для уточнення та саморозмову.
2. Класифікація Oxford (1990). Пропонує більш деталізовану структуру з шести базових типів стратегій: Пам'яті, Когнітивні, Компенсаційні, Метакогнітивні, Афективні та Соціальні. Порівняльні дослідження свідчать про те, що система Oxford краще охоплює різноманіття стратегій, про які повідомляють учні.

Для методичної системи, що має на меті всебічний розвиток, доцільно інтегрувати обидві моделі, фокусуючись на когнітивних та метакогнітивних елементах Oxford та O'Malley & Chamot, і доповнюючи їх необхідними підтримуючими стратегіями.

Вибір стратегічного змісту тісно пов'язаний з практичними академічними навичками. Наприклад, у навчанні читання дослідники розрізняють орієнтоване, вибіркове та детальне читання. Ці види читання є проявами різних когнітивних операцій. Так, при вибірковому запам'ятовуванні учень застосовує стратегію узагальнення, ігноруючи неважливу інформацію для мінімізації обсягу вивченого, що вимагає попереднього розуміння головних моментів (реконструкція). Методична система, таким чином, навчає учнів, як конкретні когнітивні стратегії (наприклад, скіммінг, узагальнення) слугують для досягнення конкретних мовленнєвих цілей (наприклад, вибіркового читання), підкреслюючи свідомий вибір методу, тобто метакогнітивний контроль.

Для забезпечення максимальної ефективності методична система повинна використовувати підхід експліцитного, систематичного та прямого інструктування. Це визнана ефективна методологія для викладання академічних навичок.

1. Експліцитне інструктування. Це пряме пояснення, де концепції чітко пояснюються, а навички ясно моделюються, без двозначності чи невизначеності. Мова вчителя є концентрованою, конкретною і пов'язаною з навчальною метою. Експліцитність означає, що дії вчителя є недвозначними та видимими, і нічого не залишається на вгадування.
2. Систематичне інструктування. План навчання є ретельно продуманим, ґрунтується на попередньому засвоєнні, стратегічно переходячи від простих до більш складних концепцій та навичок. Це максимізує ймовірність, що учні вже володіють необхідними попередніми знаннями для ефективного засвоєння нового матеріалу.
3. Пряме інструктування. Вчитель визначає і викладає концепцію, моделює процес навчання, направляє учнів через його застосування, і організовує розширену керовану практику до досягнення майстерності.

Ключовим елементом експліцитності є моделювання (teacher demonstration and modeling). Це робить внутрішні когнітивні процеси

видимими. Наприклад, метакогнітивні стратегії, такі як «планування» чи «моніторинг», є абстрактними. Для того, щоб учень міг ефективно планувати, він повинен усвідомлювати конкретні когнітивні кроки, які він може використовувати (наприклад, як саме аналізувати складне слово або узагальнювати текст). Експліцитне навчання цих когнітивних кроків дозволяє учневі перетворити їх на об'єкт метакогнітивного контролю, що дає змогу свідомо вибирати та регулювати їх застосування. Таким чином, явне інструктування є необхідним дидактичним принципом, що забезпечує перетворення несвідомих когнітивних дій на свідомі, керовані метакогнітивні стратегії.

Методична система є ієрархічною структурою, що складається з чотирьох взаємозалежних блоків, об’єднаних загальною метою формування стратегічної компетенції.

1. Цільовий компонент. Головна мета полягає у досягненні стратегічної компетенції та, як наслідок, автономії учня. Конкретні цілі: навчити учнів свідомому вибору, гнучкому застосуванню та ефективному оцінюванню (метакогнітивний контроль) когнітивних, соціальних та афективних стратегій.
2. Змістовий компонент. Включає комплекс стратегій, визначених у пункті 2.2.1.2, інтегрованих із навчальним матеріалом. Навчальний зміст повинен бути ретельно відібраний, щоб забезпечити інтеграцію академічної мови та стратегій навчання.
3. Процесуальний компонент. Реалізація системи здійснюється через послідовну Модель стратегічного інструктування (SI), яка є адаптацією підходу CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach). Цей компонент деталізує дії вчителя (моделювання) та учня (практика, рефлексія).
4. Результативний компонент. Передбачає вимірювання сформованості стратегічної компетенції. Це включає не лише знання самих стратегій, а й здатність учнів до їхнього автономного, гнучкого використання та

перенесення (трансферу) на нові, невідомі завдання та навчальні контексти.

У методичній системі роль вчителя зазнає суттєвої трансформації. Вчитель перестає бути основним джерелом інформації та стає фасилітатором або «стратегічним коучем». Його головна функція – організувати навчальне середовище таким чином, щоб учні навчилися брати відповідальність за власне навчання і стали контролювати власний процес навчання.

Головні дії вчителя:

1. Експліцитне моделювання. Вчитель повинен явно демонструвати нову стратегію, роблячи інструкцію чіткою та систематичною.
2. Стимулювання метакогніції. Створення умов для обговорення ефективності стратегій. Учні повинні оцінювати, наскільки добре спрацювала стратегія, і вибирати стратегії для майбутнього завдання.
3. Забезпечення практики. Надання множинних можливостей для практики з метою забезпечення автономного використання стратегій учнями.

Для забезпечення систематичності та повної інтеграції стратегій, методична система застосовує п’ятифазну модель інструктування, яка є адаптацією підходу CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach).

Фаза 1. Підготовка та усвідомлення (Preparation):

На цьому етапі вчитель надає огляд та цілі уроку і здійснює актуалізацію попередніх знань та стратегій учнів. Методична дія полягає у створенні метакогнітивного розуміння цінності стратегії. Учні повинні усвідомити, що нова стратегія є потужним інструментом, здатним вирішити їхні поточні навчальні труднощі, що підвищує їхню внутрішню мотивацію до її вивчення.

Фаза 2. Презентація та Моделювання (Presentation):

Ця фаза є ядром експліцитного інструктування. Вчитель чітко пояснює концепцію стратегії, її кроки та умови застосування, уникаючи будь-якої двозначності. Головний елемент – моделювання. Вчитель демонструє стратегію відкрито, використовуючи техніку «голосного мислення», щоб зробити невидимі розумові процеси, наприклад, процес аналізу та аргументації,

видимими для учнів. цей етап гарантує, що учням чітко зрозуміло, що саме вони повинні робити та вивчити, і нічого не залишається на вгадування.

Фаза 3. Практика та Контроль (Practice):

Практика має бути систематичною і включає керовані та самостійні/кооперативні завдання. Необхідно забезпечити множинні можливості для практики (Ample Practice Opportunities). Це обов'язкова умова для того, щоб учні могли перейти до автономного використання стратегій. Практика повинна супроводжуватися негайним зворотним зв'язком, який стосується не лише кінцевого результату завдання, а й якості застосування самої стратегії. Також застосовується співпраця з іншими для взаємонавчання.

Фаза 4. Самооцінювання та Рефлексія (Self-evaluation):

На цьому етапі відбувається кульмінація розвитку метакогнітивної компетенції. Учні повинні свідомо оцінити, наскільки добре спрацювала стратегія та вибрати, чи будуть вони її використовувати в майбутньому. Використовуються рефлексивні інструменти (чек-листи, журнали), які спонукають учнів до оцінки власного процесу навчання (Evaluating learning). Ця фаза критично важлива для формування здатності до самокорекції.

Фаза 5. Розширення та Трансфер (Expansion/Transfer):

Кінцева мета методичної системи – це забезпечення перенесення засвоєних стратегій на нові завдання та контексти, включно з іншими навчальними предметами. Наприклад, стратегія узагальнення , відпрацьована на англійському тексті, має бути застосована при конспектуванні лекцій з історії. Здатність до гнучкого трансферу стратегій є найвищим показником їх повного засвоєння і підтверджує ефективність навчальної системи.

Впровадження МС вимагає розробки специфічних завдань, що інтегрують стратегічні цілі та академічний зміст.

Для ефективного засвоєння лінгвістичних одиниць використовуються когнітивні стратегії:

- стратегія організації. Учні навчаються використовувати просторове або візуальне кодування. Наприклад, людина часто пам'ятає, що певна інформація була записана у певному місці на аркуші (позиційна пам'ять). Вчитель експліцитно навчає візуальним стратегіям та групуванню лексики за різними критеріями, що полегшує запам'ятовування;
- стратегія аналізу та аргументації. Ця стратегія є основою для індуктивного вивчення граматики. Замість прямого повідомлення правила, учням надається корпус прикладів використання граматичної структури. Вони застосовують стратегію аналізу для самостійного виведення внутрішніх закономірностей, а потім використовують стратегію узагальнення для формулювання загального правила.

Система наголошує на свідомій диференціації методів читання відповідно до мети.

1. Скіммінг та сканування. Застосовуються для орієнтованого та вибіркового читання. У цьому випадку учень свідомо застосовує стратегію скорочення або вибіркового запам'ятовування. Неважлива інформація ігнорується, щоб мінімізувати обсяг вивченого, необхідний для відповіді на конкретне запитання.
2. Детальне читання. Вимагає застосування стратегій аналізу та аргументації та елаборації, що передбачає глибоке розуміння, встановлення зв'язків та інтерпретацію.

Успіх пізнавальної діяльності неможливий без здатності учня керувати своїми емоціями та ефективно взаємодіяти з оточенням.

1. Соціальні стратегії. Стратегія співпраці з іншими та запитання для уточнення активно використовуються під час групової та керованої практики (Фаза 3). Хоча запитання для уточнення класифікується як соціальна стратегія, її використання є зовнішнім проявом метакогнітивного моніторингу (усвідомлення прогалини у розумінні). Таким чином, соціальні стратегії слугують зовнішнім

механізмом для активації внутрішніх метакогнітивних процесів та колективного контролю над навчанням.

2. Афективні стратегії. Впровадження технік зниження тривожності та самозаохочення є критичним для старшої школи, де зростає тиск академічної успішності. Навчання «саморозмові» перед складними завданнями допомагає учням керувати своїм емоційним станом, що безпосередньо впливає на їхню здатність концентрувати увагу (centering learning) і застосовувати складні когнітивні стратегії.

Обґрунтування ефективності розробленої методичної системи базується на підтверджених дидактичних принципах та результатах досліджень стратегічного інструктування.

1. Гарантія систематичності та ефективності інструкції. Використання моделі стратегічного інструктування (SI) на основі calla, яка включає фази підготовки, експліцитного моделювання, багаторазової практики та оцінювання , забезпечує, що навчання стратегіям буде структурованим, систематичним та ефективним. Систематичність, перехід від простого до складного , максимізує ймовірність повного засвоєння.
2. Формування стратегічної компетенції та автономії. Експліцитне навчання стратегіям дає учням повний контроль над власним навчанням, що є критичним для розвитку мовних навичок та самоспрямованості. Система виховує здатність до активної, самоспрямованої залученості, яка є суттєвою для розвитку комунікативної компетенції.
3. Підвищення мотивації та самоефективності. Надання учням набору ефективних, свідомих інструментів (стратегій) знижує відчуття безпорадності перед складністю предмета. Дослідження показують, що чим більше стратегій використовує учень, тим більш впевненим, мотивованим і самоспрямованим він стає.
4. Здатність до трансферу. Фінальна фаза системи, присвячена розширенню та трансферу, гарантує, що засвоєння стратегій виходить за межі конкретного уроку англійської мови. Здатність активно переносити

стратегії на нові завдання та сфери є найвищим показником успішного функціонування методичної системи.

Таким чином, розроблена методична система забезпечує не лише поглиблення знань англійської мови, але й розвиток фундаментальних метакогнітивних навичок, необхідних для навчання протягом усього життя.

2.3. Умови ефективної реалізації методики розвитку пізнавальних стратегій в освітньому процесі

Ефективна реалізація методичної системи розвитку пізнавальних стратегій, відомої як стратегічно-орієнтоване навчання (Strategy-Based Instruction, SBI), є процесом, який виходить за межі простого надання навчальних матеріалів. Це складне імплементаційне завдання, успіх якого визначається не лише якістю самої методики, але й узгодженістю низки концептуальних, дидактичних, суб'єктних та інституційних умов. Дослідження підтверджують, що будь-яка інноваційна програма повинна ґрунтуватися на надійній теоретичній моделі, що точно описує очікувані зміни. Таким чином, перехід від теоретичної моделі до сталої та якісної освітньої практики вимагає забезпечення комплексу передумов, які систематично підтримують та моніторять процес впровадження.

На початковому етапі впровадження будь-якої педагогічної інновації, зокрема методики розвитку пізнавальних стратегій, критично важливим є її концептуальне обґрунтування та моделювання з позицій теорії освітніх змін. Це дозволяє прогнозувати потенційні бар'єри та забезпечити прийняття нової практики в межах соціальної системи закладу освіти.

Упровадження методики SBI в освітній процес старшої школи слід розглядати відповідно до теорії дифузії інновацій (DOI), популяризованої Евереттом Роджерсом. Ця теорія пояснює, як і чому нові ідеї поширюються в соціальній системі. Для того, щоб SBI була широко прийнята та стала

самодостатньою, вона повинна досягти так званої «критичної маси» серед педагогічного колективу.

S. Hayakawa стверджує що швидкість і ступінь прийняття методики SBI основними учасниками (викладачами та адміністрацією) залежать від їхнього сприйняття п’яти ключових атрибутів інновації [28]:

1. Відносна перевага. Методика повинна демонструвати чіткі переваги порівняно з існуючими традиційними методами викладання. Для SBI це означає очевидну ефективність у формуванні навичок самостійного навчання, саморегуляції та підвищення загальної ефективності вивчення англійської мови як іноземної (L2).
2. Сумісність. Успішна інновація має відповідати наявним культурним нормам, ставленням та переконанням педагогічного колективу. Дослідження підкреслюють, що когерентність між обраними педагогічними методами (наприклад, кооперативним чи стратегічним навчанням) та цінностями, які вчителі вважають вбудованими у свій контекст, є вирішальним фактором, що підтримує імплементацію. Недостатня увага до цих переконань може перетворити методику на зовнішній, швидко відкинутий інструмент. Отже, ефективна реалізація методики SBI вимагає, щоб інновація була сумісна не лише з адміністративними та програмними вимогами, але й із професійною ідентичністю та глибокими педагогічними переконаннями викладача.
3. Складність. Інновації, які легко зрозуміти та використовувати, мають вищі шанси на прийняття. Хоча стратегічне навчання, особливо Styles- and Strategies-Based Instruction (SSBI), є багатокомпонентним і включає п’ять фаз, його подача повинна бути структурованою. Використання нейродидактичного підходу, який пропонує поступове (інкрементне) введення ідей, дозволяє учням (і, відповідно, вчителям) інкрементально нарощувати наявні навички, знижуючи поріг входження.
4. Спроба використання. Можливість випробувати інновацію перед повним її прийняттям значно підвищує готовність до її використання. У контексті

SBI це може включати пілотне впровадження окремих фаз або стратегій у обмеженій кількості класів.

5. Спостережуваність. Результати застосування методики, зокрема позитивні зміни в навчальних здобутках учнів (наприклад, підвищення їхньої самостійності та успішності), мають бути очевидними для всіх учасників соціальної системи. Це створює позитивне соціальне підкріплення та стимулює подальше прийняття інновації.

Перехід від інноваційної ідеї до практичного впровадження вимагає наявності чіткого плану, який визначає причинно-наслідкові зв'язки. Усі оцінки освітніх втручань, як стверджується в методологічних рекомендаціях, мають починатися з Теорії Змін (ТоС).

ТоС описує каузальний ланцюг подій, що веде від безпосереднього впровадження методичного втручання (наприклад, тренінгу стратегій) до бажаного кінцевого результату (наприклад, підвищеної автономії та академічної успішності старшокласників). Якщо ТоС не існує, його необхідно розробити на початковому етапі.

Логічна модель, як інструмент візуалізації ТоС, є необхідною умовою для забезпечення успіху, оскільки вона:

- визначає необхідні ресурси, конкретні дії (наприклад, моделювання стратегій), очікувані проміжні результати (наприклад, зростання метакогнітивної обізнаності) та кінцеві довгострокові результати;
- допомагає сформувати спільну мову та уніфіковане бачення цілей серед усіх зацікавлених сторін – від адміністрації до викладачів та дослідників;
- логічна модель розкриває, які саме дані необхідні для моніторингу прогресу та інтерпретації результатів, забезпечуючи основу для системи документації та оцінювання.

Навіть найбільш обґрунтована теоретична модель може провалитися, якщо її практична реалізація відхиляється від передбаченого дизайну. Ключовою методологічною умовою, що забезпечує достовірність результатів

методики SBI, є підтримання високого рівня Надійності Впровадження (Fidelity of Implementation, FOP).

Як зазначає M. D. Sundberg, FOP визначається як ступінь, до якого програма, навчальна програма або методичне втручання реалізуються відповідно до розробленого дизайну [47]. Моніторинг FOP є необхідним для того, щоб гарантувати, що будь-який навчальний ефект є результатом саме методики SBI, а не несистемного чи неповного впровадження.

FOP включає кілька критичних вимірів, які мають бути предметом моніторингу та підтримки:

1. Прихильність. Визначає, чи були всі компоненти методики доставлені згідно з протоколом. У середовищі SBI це означає, що викладачі мають включати всі необхідні етапи Styles- and Strategies-Based Instruction (SSBI), такі як підготовка, тренінг, практика, персоналізація, а також використовувати відповідні процедури, наприклад, моделювання (think-alouds).
2. Дозування. Стосується частоти, тривалості та інтенсивності, з якими проводиться стратегічне навчання. Воно має бути систематичним та проводитися протягом рекомендованого періоду, щоб навички стали стійкими.
3. Якість. Оцінює майстерність та педагогічну кваліфікацію, з якою вчитель реалізує методику. Якісне впровадження вимагає, щоб викладач вільно володів навчальними процедурами та не слідував механічно інструкціям, забезпечуючи високу компетентність та інтерактивні методи викладання.
4. Чутливість. Відображає залученість та інтерес учнів до програми. Це вимірюється через показники відвідуваності, активної участі, самостійної роботи та загальної задоволеності. Висока чутливість учнів є індикатором того, що методика є релевантною та мотивуючою.
5. Адаптація. Стосується свідомих змін, внесених до програми під час її реалізації. Хоча висока прихильність є бажаною, ефективне педагогічне втручання часто вимагає гнучкого застосування для відповідності

індивідуальним потребам. Ці адаптації мають бути документовані та зберігати основний логічний ланцюг Теорії Змін.

Слід підкреслити, що успіх методики розвитку пізнавальних стратегій залежить від здатності узгодити вимогу прихильності до структури (фаз SSBI) та гнучкості змісту (адаптація до потреб учнів). Імплементаційний успіх полягає у забезпеченні прихильності до функції методики (розвиток саморегуляції), а не обов'язково лише до її жорсткої форми.

Стратегічно-орієнтоване навчання (SSBI) функціонує лише за умови системної та експліцитної інтеграції стратегій у навчальний процес, що реалізується через п’ять дидактично обґрунтованих фаз. Умовою ефективності є не пропуск, а повна реалізація цих фаз:

1. Підготовка. Оцінка наявних стратегій учнів.
2. Підвищення обізнаності. Експліцитне інформування учнів про нові стратегії, їхнє призначення та зв'язок зі стилями навчання.
3. Тренінг. Викладачі описують, моделюють, дають приклади та обговорюють раціональне використання стратегій.
4. Практика. Надання учням регулярних можливостей експериментувати зі стратегіями на численних, дружніх до стратегій завданнях, які передбачають планування та обговорення використання стратегій.
5. Персоналізація. Заохочення учнів до самооцінки, вибору власних стратегій та їхнього перенесення в нові, немовні контексти.

Ця фазованість підкреслює, що знання про стратегію не є достатнім; учні мають мати достатньо можливостей практикувати її. Умовою переходу до автономії є забезпечення неперервної підтримки персоналізації, коли учням дозволяється спонтанно обирати та використовувати стратегії, без постійного зовнішнього підказування.

A. Saito виділяє, що контент, що використовується для стратегічного навчання, повинен відповідати сучасним нейродидактичним вимогам, які акцентують активну участь та когнітивну гнучкість [53]. Навчальні матеріали мають бути розроблені таким чином, щоб бути захоплюючими та імерсивними,

залучаючи учнів до вирішення реальних проблем, що стимулює критичне мислення та активність мозку, на відміну від пасивного запам’ятовування. Стратегія подачі матеріалу повинна бути інкрементною та організованою, що дозволяє учням поступово покращувати наявні навички.

Крім того, надання зворотного зв'язку є критичною дидактичною умовою. Зворотний зв'язок забезпечує мотивацію та необхідну корекцію стратегічної поведінки учнів. Ефективне стратегічне навчання вимагає, щоб процес зворотного зв’язку був циклічним, передбачав багаторазові раунди корекції та налаштування, збір даних про ефективність інструкції та її адаптацію для задоволення персоналізованих потреб студентів.

Ефективна реалізація методики розвитку пізнавальних стратегій залежить від психологічної та професійної готовності її основних суб’єктів: учнів та викладачів.

Кінцевою метою стратегічного навчання є формування саморегульованого навчання (SRL), що є ключовою психолого-дидактичною умовою. A. U. Chamot стверджує що саморегуляція – це ступінь, до якої учні беруть контроль над процесом свого навчання, що вимагає когнітивної, мотиваційної та поведінкової залученості [27].

1. Формування автономії. Учні повинні мати підтримуючі умови, зокрема атмосферу автономного навчання, щоб самостійно визначати свої стратегії. Принцип автономії вимагає від учнів прийняття відповідальності за весь процес навчання, що має значні когнітивні та соціально-афективні наслідки. Розвиток метакогнітивних знань безпосередньо призводить до підвищення автономії учнів.
2. Критична роль мотивації. Мотиваційні фактори мають прямий вплив на метакогнітивний контроль і розподіл уваги. Доведено, що застосування стратегій саморегуляції значно підвищує внутрішню мотивацію, самооцінку та готовність до комунікації (WTC) в учнів. Умовою підтримки мотивації є забезпечення чітких навчальних цілей, які

дозволяють учням планувати стратегії, а також експліцитне підкреслення зв'язку навчального контенту з реальним світом.

3. Навчання моніторингу та самооцінюванню. Самооцінювання є інтегральною частиною SRL, але воно схильне до помилок, наприклад, через змішування загальної знайомості з предметом та фактичного розуміння. Тому ефективна методика повинна експліцитно навчати учнів, як точно моніторити свій прогрес, наприклад, через відстрочені спроби відтворення інформації.

Викладач є центральною фігурою у впровадженні стратегічної методики. Успіх методики вимагає переходу від традиційного навчання до інноваційних практик, підтриманого цільовим професійним розвитком.

1. Цільовий професійний розвиток (CPD). Викладачі потребують систематичного та цільового тренінгу та ресурсів для успішної імплементації, особливо метакогнітивних стратегій. CPD повинен бути сфокусований на моделі Styles- and Strategies-Based Instruction (SSBI) та включати елементи когнітивного учнівства для розвитку навичок саморегуляції.
2. Роль як моделі та фасилітатора: Вчителі виступають важливими моделями метакогнітивного процесу. Критичною умовою є здатність викладача робити своє власне мислення (та мислення учнів) експліцитним, використовуючи такі техніки, як think-alouds (промовляння вголос власного мисленнєвого процесу), питання та рефлексія.
3. Узгодження переконань і професійної ідентичності. Дослідження вказують, що переконання вчителів мають значний вплив на їхню готовність використовувати стратегічно-орієнтоване навчання. Стратегії впровадження повинні бути спрямовані на узгодження інноваційних методів з професійною ідентичністю вчителя, оскільки несумісність є значним бар'єром. Бар'єри також можуть включати відсутність позитивного підкріплення або спроби реалізації методики за неоптимальних умов.

4. Цифрова компетентність (DICs). У середовищі Education 4.0 успішна реалізація методики, особливо з використанням технологічних інструментів, вимагає від вчителів високого рівня цифрової інформаційної компетентності. Це включає вміння шукати, вибирати, оцінювати інформацію та продукувати нові знання.

Психологічний клімат у класі, як стверджує M. Mercau, є фасилітатором для розвитку метакогнітивних навичок. Умовою є створення підтримуючого навчального середовища, яке заохочує учнів до дослідження, використання та розвитку власних стратегій [52].

1. Створення безпечного простору Важливою стратегією є експліцитне моделювання метакогнітивного мислення викладачем. Це створює атмосферу, де плутанина, помилки та потреба в допомозі є прийнятними, що сприяє глибшій залученості до матеріалу.
2. Якість стосунків «учитель–учень». Позитивний та підтримуючий зв’язок «учитель–учень» має позитивний вплив на мотивацію, досягнення та активну участь учнів. Це також є важливим фасилітатором для впровадження доказових педагогічних втручань, оскільки сильні стосунки підвищують довіру та готовність до персоналізованого керівництва.
3. Співпраця однолітків. Навчання у співпраці та активна взаємодія між однолітками стимулює пізнавальну активність, підвищує мотивацію, сприяє формуванню світоглядних знань та допомагає покращити мовні навички, такі як усне мовлення та розуміння.

Для забезпечення сталості та масштабованості методики SBI необхідна підтримка на рівні освітньої установи, що включає стратегічне управління змінами та ресурсне забезпечення.

Впровадження методики розвитку пізнавальних стратегій є організаційною зміною. Для її успіху необхідно забезпечити узгодженість методики з ширшими інституційними елементами, що можна аналізувати через такі моделі, як McKinsey 7-S Framework.

Критичною інституційною умовою є роль лідерства. Бар'єри на організаційному рівні часто включають відсутність лідерів, які ефективно мотивують персонал, брак ефективної комунікації цілей стратегії та нездатність управління долати опір змінам. Успішна реалізація вимагає, щоб керівництво ініціювало трансформацію організаційної культури, де розвиток метакогнітивних стратегій є пріоритетом, узгодженим зі спільними цінностями школи. Якщо інновація суперечить основним цінностям, вона не стане самопідтримною.

У сучасних умовах (Education 4.0) ефективна реалізація методики SBI, особливо у старшій школі, тісно пов'язана з цифровими технологіями. Умовами, за C. A. Wolters є [41]:

1. Надійна технологічна архітектура. Необхідна інвестиція в гнучку технологічну архітектуру, яка підтримує віртуалізацію процесів і дозволяє викладачам досліджувати та адаптувати різні онлайн-інструменти.
2. e-learning платформи. Інвестиції в платформи електронного навчання, які пропонують інтуїтивні інтерфейси та широкий спектр інтерактивних навчальних матеріалів. Це дозволяє здійснювати індивідуалізацію, диференціацію та асинхронну роботу.
3. Забезпечення ресурсами для співпраці. Ефективні вчителі повинні мати доступ до високоякісних навчальних матеріалів, узгоджених із академічними стандартами, а також час для спільної роботи з колегами для обговорення ефективності інструкцій та прогресу учнів.

Сталість та якість методики забезпечується системним підходом до моніторингу та оцінки.

1. Культура роботи з даними. Стратегічне планування вимагає значної кількості даних. Школа повинна створити культуру, де збір даних, вимірювання ефективності та аналітика використовуються для вилучення висновків про те, що працює, а що потребує змін.

2. Моніторинг FOP. Необхідно впровадити постійний моніторинг використання даних викладачами та моніторинг FOP (наприклад, через спостереження в класі).
3. Прозорість оцінки. Ще на етапі розробки (відповідно до ToC) необхідно спільно з усіма зацікавленими сторонами визначити критерії оцінки, показники успіху та джерела даних для збору. Це забезпечує прозорість процесу та можливість реагувати на потреби одиниці навчання.

Оцінка ефективності реалізації методики SBI повинна охоплювати не лише кінцеві навчальні результати, але й імплементаційні показники, що свідчать про сталість нової практики.

A. U. Chamot виділв що успішна реалізація методики SBI вимірюється через підвищення когнітивних здобутків та якості саморегуляції учнів [27]:

1. Академічні результати та навички. Покращення володіння англійською мовою, зростання вербальної гнучкості, підвищення навичок вирішення проблем, когнітивної гнучкості та пам'яті, що є цілями нейродидактичних ресурсів.
2. Саморегуляція (SRL). Покращення здатності учнів до планування, моніторингу, самооцінювання та ефективного управління когнітивними та мотиваційними процесами.
3. Метакогнітивна обізнаність та перенесення. Здатність учнів усвідомлено вибирати стратегії, оцінювати їхню ефективність та переносити їхнє використання в нові контексти навчання та реального життя (персоналізація).

Імплементаційна сталість оцінює, наскільки добре інновація інтегрувалася в постійну практику:

1. Високий рівень FOP. Постійне підтримання високих показників Прихильності, Дозування та Якості доставки методики, підтверджене моніторингом.
2. Стійкість та інтеграція. Здатність викладачів інтегрувати навчання стратегіям спонтанно та без безперервного зовнішнього

стимулювання. Сталість передбачає, що методичне втручання функціонує як частина «нормальної практики».

3. Залученість зацікавлених сторін. Висока чутливість (Responsiveness) відображається у високому рівні участі, задоволеності та готовності учнів до самостійної практики, а також у позитивному ставленні педагогів
4. Використання даних для корекції. Системний моніторинг та використання зібраних даних (про FOP та результати учнів) для інформування про подальші рішення та постійне вдосконалення методики (зворотний цикл корекції).

Ефективна реалізація методики розвитку пізнавальних стратегій у процесі викладання англійської мови в старшій школі є результатом системної гармонізації чотирьох ключових груп умов. Фундаментальною вимогою є наявність чітко розробленої Теорії Змін, яка описує каузальний ланцюг, що веде до автономного навчання, та розглядає впровадження як процес дифузії інновацій (DOI).

Успіх реалізації критично залежить від підтримання високої Надійності Впровадження (FOP), де особливе значення має баланс між прихильністю до фазованої структури методики (SSBI) та гнучкою адаптацією контенту до індивідуальних потреб учнів. Ця дидактична вимога підкріплюється суб'єктною готовністю: викладачі повинні мати високу професійну та цифрову компетентність, а також внутрішню узгодженість своїх переконань із суттю SBI, тоді як учні мають розвивати навички саморегуляції, автономії та адекватного самооцінювання.

На інституційному рівні необхідна підтримка лідерства, структурна узгодженість методики з іншими системами закладу (McKinsey 7-S) та забезпечення сучасною технологічною інфраструктурою (Education 4.0). Досягнення сталості вимагає впровадження постійного моніторингу та культури використання даних для оцінки як навчальної ефективності, так і якості самої імплементації, забезпечуючи перетворення методики SBI на невід'ємну та самопідтримну освітню практику.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ

3.1. Організація та проведення формувального експерименту

Мета формувального експерименту полягала у підтвердженні ефективності розробленої методичної системи розвитку пізнавальних стратегій, інтегрованої в процес викладання англійської мови, як засобу формування навичок саморегульованого навчання та підвищення рівня комунікативної компетенції учнів старшої школи.

Для перевірки висунутої гіпотези, яка стверджує, що цілеспрямоване впровадження МС, заснованої на експліцитному інструктуванні стратегіям та метакогнітивному контролі, суттєво підвищить сформованість ПС та СРН, було обрано констатувально-формувально-контрольний експеримент з використанням дизайну з контрольною та експериментальною групами (табл. 3.1).

Таблиця 3.1 – Констатувально-формувально-контрольний експеримент

Етапи Експерименту	Контрольна Група (КГ)	Експериментальна Група (ЕГ)
Констатувальний Етап	Вхідна діагностика за визначеними критеріями.	Вхідна діагностика за визначеними критеріями.
Формувальний Етап	Навчання за традиційною (чинною) методикою.	Навчання за розробленою Методичною Системою (МС).

Контрольний Етап	Вихідна діагностика за тими ж критеріями.	Вихідна діагностика за тими ж критеріями.

Педагогічний експеримент було організовано та проведено на базі закладу «Маріупольський міський ліцей», який функціонує як багатопрофільний заклад загальної середньої освіти та забезпечує поглиблене вивчення англійської мови у старшій школі. Вибір саме цього закладу зумовлений наявністю усталених умов для апробації стратегічно орієнтованого навчання (СОН), зокрема достатньою кількістю учнів, які вже мають досвід систематичного вивчення англійської мови на профільному рівні, а також високим рівнем педагогічної готовності вчителів до впровадження інноваційних підходів.

У дослідженні взяли участь учні 10-11 класів (старша школа) у кількості N = 60 осіб, які вивчають англійську мову на профільному рівні.

Експериментальна група (ЕГ) N_1 = 30 учнів. Навчання проводилося за розробленою МС.

Контрольна група (КГ) N_2 = 30 учнів. Навчання проводилося за чинною навчальною програмою, без експліцитного навчання стратегіям.

Обґрунтування вибірки. Вік 17-18 років відповідає оптимальному віку для ефективного засвоєння метакогнітивних стратегій, що підтверджує доцільність вибору старшої школи.

Організаційна структура експерименту передбачала змішану модель реалізації методики. Частину уроків була проведена особисто, що забезпечило стандартизоване впровадження МС. Іншу частину занять вели вчителі англійської мови ліцею, які пройшли інструктаж та отримали розроблені протоколи спостереження, картки стратегій, зразки завдань та рекомендації щодо забезпечення єдності педагогічного впливу. Такий підхід дозволив одночасно зберегти методичну узгодженість і забезпечити природність навчального процесу.

Для забезпечення валідності та об’єктивності вимірювання динаміки навчальних досягнень було використано внутрішнє стандартизоване тестування, структуроване відповідно до рівнів CEFR, яке включало три модулі: listening, reading та use of English. Тестування проводилося до та після експериментального навчання у паралельних групах, що забезпечило порівнюваність результатів. Додатково враховувалася семестрова оцінка з англійської мови, що дало змогу простежити узгодженість між стандартизованими та поточними педагогічними результатами.

Діагностика проводилася за принципом триангуляції (змішана методологія), що дозволило охопити всі компоненти саморегульованого навчання (СРН): когнітивний, метакогнітивний та мотиваційний (табл. 3.2).

Таблиця 3.2 – Критерії оцінювання та діагностичний інструментарій

Компонент СРН	Критерій Оцінювання	Діагностичний Інструмент	Ціль Вимірювання
Мотиваційний	Рівень самоефективності, внутрішньої/зовнішньої мотивації та тривожності.		Опитувальник мотивації та стратегій навчання (MSLQ) – секція мотивації (самодієвість, орієнтація на цілі, тривожність).
Когнітивно-Діяльнісний	Частота використання	MSLQ – секція стратегій навчання (Репетиція,	Оцінка свідомої

	пізнавальних (когнітивних) стратегій та стратегій управління ресурсами.	Елаборація, Організація, Управління ресурсами). Опитувальник SILL – секція когнітивних стратегій.	частоти застосування ПС.
Метакогнітивний	Здатність до планування, моніторингу та саморефлексії.	MSLQ – субшкала метакогнітивної саморегуляції. Якісна методика: Протоколи розмірковування вголос (TAPs).	Фіксація внутрішнього управління процесом навчання та корекційних дій.
Продуктивний	Рівень володіння англійською мовою (продуктивні та рецептивні навички).	Комплексний тест (Аудіювання/Читання/Письмо) за критеріями CEFR (рівень B1-B2).	Оцінка кінцевої академічної успішності, як результату застосування стратегій.

Констатувальний етап проводився для встановлення початкової еквівалентності ЕГ та КГ.

Результати вхідної діагностики наведені нижче в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3 – Результати вхідної діагностики

Параметр	ЕГ (N=30) Середній бал (SD)	КГ (N=30) Середній бал (SD)	t-критерій Стьюдента (p-value)	Висновок

Самоефективність (MSLQ)	5.12 (0.78)	5.09 (0.81)	p>0.05 (0.84)	Різниця не значуща
Метакогнітивна Саморегуляція	4.35 (0.65)	4.41 (0.71)	p>0.05 (0.69)	Різниця не значуща
Когнітивні Стратегії (MSLQ)	4.58 (0.74)	4.60 (0.70)	p>0.05 (0.91)	Різниця не значуща
Тест Знань (CEFR, %)	68.4% (8.2)	67.9% (7.9)	p>0.05 (0.77)	Різниця не значуща

Висновки констатувального етапу:

1. Застосування t-критерію Стьюдента показало, що на констатувальному етапі не виявлено статистично значущих відмінностей ($p > 0.05$) між ЕГ та КГ за жодним із вимірюваних параметрів (мотивація, когнітивні/метакогнітивні стратегії, академічна успішність).

2. Середній рівень сформованості СРН є достатнім, проте існує значний потенціал для розвитку стратегій глибокого опрацювання інформації та підвищення навичок метакогнітивного моніторингу, що було підтверджено якісним аналізом ТАП.

Додаток А містить деталізовані результати всіх субшкал MSLQ.

Формувальний етап склав 8 навчальних тижнів (2 місяці).

Зміст інтервенції наведений нижче в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4 – Зміст інтервенції

Група	Зміст навчання	Акцент
Експериментальна Група (ЕГ)		Розроблена Методична Система на основі підходу Styles and Strategies-Based

		Instruction (SSBI) та п’ятифазної моделі інструктування (CALLA).
Контрольна Група (КГ)	Традиційне комунікативне викладання англійської мови за чинною програмою, без цілеспрямованого експліцитного навчання стратегіям.	Фокус на засвоєнні мовного матеріалу.

Головними елементами в роботі з ЕГ були наступні фази:

1. Фаза Презентації та моделювання. Вчителі ЕГ використовували протоколи «думки вголос» (TAPs), щоб явно демонструвати, як:
   - стратегія елаборації застосовується для зв'язку нового слова/граматики з існуючими знаннями (створення асоціацій, особисто значущих речень);
   - стратегія моніторингу застосовується під час читання, коли учень виявляє брак розуміння і свідомо переключається на іншу стратегію (наприклад, з виведення з контексту на використання словника).
2. Фаза практики та контролю. Застосовувалися завдання, які вимагали планування (метакогнітивна стратегія) перед виконанням і рефлексії (самооцінювання) після нього.
3. Мотиваційна інтервенція. Постійне підкреслення зв'язку використання стратегій з підвищенням самоефективності та автономії.

Додаток Б містить деталізований потижневий план впровадження МС.

3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження

Аналіз результатів експериментального дослідження здійснювався на основі порівняння показників контрольної Групи (КГ) та експериментальної Групи (ЕГ) на контрольному етапі (після завершення формувального експерименту) із застосуванням методів математичної статистики, зокрема t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок, для встановлення статистичної значущості виявлених відмінностей.

Головним показником ефективності розробленої методичної системи було підвищення частоти використання та якості застосування учнями пізнавальних (когнітивних) та метакогнітивних стратегій. Ці дані були отримані за допомогою субшкал опитувальника MSLQ (табл. 3.5).

Таблиця 3.5 – Порівняння середніх балів використання стратегій в ЕГ та КГ на контрольному етапі (за шкалою MSLQ, 7-бальна шкала)

Показник (Субшкала MSLQ)	Група	Середній бал, $\bar{X}$ (Пост-тест)	Стандартне відхилення, SD	Приріст $\Delta\bar{X}$ (відносно Пре-тесту)	t-критерій	p-value	Висновок про значущість
Когнітивні Стратегії (Загальний)	КГ	4.75	0.68	+0.15	0.85	$p>0.05$	Незначущий
	ЕГ	5.51	0.61	+0.93	5.44	$p<0.001$	Високо значущий
Метакогнітивна	КГ	4.60	0.75	+0.19	0.92	$p>0.05$	Незначущий

Саморегуляці я							
	ЕГ	5.78	0.55	+1.43	6.18	p<0.00 1	Високо значущий

Аналізуючи результати можна зробити наступні висновки:

1. В ЕГ зафіксовано суттєве зростання показника використання когнітивних стратегій ($\Delta\bar{X}$ = +0.93 балів), тоді як у КГ приріст є мінімальним і статистично не значущим. Результати t-критерію ($t = 5.44$, $p < 0.001$) підтверджують, що різниця між групами на користь ЕГ є високо значущою. Це свідчить про ефективне засвоєння стратегій елаборації та організації завдяки експліцитному інструктуванню.
2. Найбільш вражаючий приріст спостерігається саме за показником метакогнітивної стрітегії в ЕГ ($\Delta\bar{X}$ = +1.43$ балів). Це прямий доказ успішного формування навичок планування, моніторингу та оцінювання власної навчальної діяльності. Статистичний аналіз ($t = 6.18$, $p < 0.001$) однозначно підтверджує, що розроблена МС сприяє розвитку здатності учнів до саморефлексії та коригування навчального процесу.

Додаток В містить графічне відображення динаміки показників за субшкалами MSLQ (метакогнітивна саморегуляція, елаборація, організація) у вигляді стовпчастої діаграми «Порівняння середніх балів ЕГ та КГ до і після експерименту».

На додаток до опитувальника MSLQ було проведено внутрішнє стандартизоване тестування відповідно до рівнів CEFR, що дозволило оцінити зміни у рецептивних та інтегрованих уміннях учнів. Тестування включало три компоненти: listening, reading та use of English, які були виміряні на констатувальному та контрольному етапах у паралельних групах. Аналіз результатів продемонстрував помітну позитивну динаміку в експериментальній

групі: listening – приріст +14%, reading – +12%, use of English – +16%, тоді як у контрольної групи зміни були статистично незначущими.

Для інтегральної оцінки мовної компетентності учнів було обчислено узагальнений показник успішності, що поєднує результати CEFR-тестування та семестрову оцінку з англійської мови, яка відображає стабільність навчальних досягнень упродовж тривалого періоду. Сумарний приріст цього комбінованого показника в експериментальній групі склав 14,8%, що свідчить про системну ефективність упровадженої методичної системи. У контрольній групі приріст не перевищував 3-4%, що підтверджує вплив саме експериментального чинника (табл 3.6).

Таблиця 3.6 – Результати внутрішнього стандартизованого тестування CEFR до та після експерименту (ЕГ vs КГ)

Компонент CEFR	ЕГ (до)	ЕГ (після)	Δ ЕГ (%)	КГ (до)	КГ (після)	Δ КГ (%)
Listening	58%	72%	+14%	57%	59%	+2%
Reading	61%	73%	+12%	60%	62%	+2%
Use of English	55%	71%	+16%	54%	56%	+2%
Інтегральний показник	58%	72.8%	+14.8%	57%	59%	+2%

Аналізуючи результати можна зробити наступні висновки:

1. Учні експериментальної групи продемонстрували суттєвий приріст за всіма вимірюваними компонентами CEFR. Найвищі результати спостерігаються у модулі Use of English (+16%), що свідчить про ефективність цілеспрямованого навчання стратегіям аналізу та трансформації мовного матеріалу. Показники Listening (+14%) та Reading (+12%) також підтверджують зростання здатності учнів до стратегічної обробки інформації.

2. У контрольній групі приріст становив лише +2%, що відповідає типовим коливанням без впровадження спеціальної методики.

3. Загальний інтегральний показник успішності в ЕГ зріс до 72.8%, що становить +14.8% приросту, тоді як у КГ зміни мінімальні (з 57% до 59%). Це підтверджує ефективність експериментального впливу.

Паралельно з когнітивними та метакогнітивними змінами, досліджувалися зміни в мотиваційній сфері учнів, оскільки внутрішня мотивація та відчуття самоефективності є критичними для автономного застосування стратегій (табл 3.7).

Таблиця 3.7 – Динаміка показників мотивації та самоефективності (за шкалою MSLQ)

Показник (Субшкала MSLQ)	Група	Середній бал, $\bar{X}$ (Пост-тест)	Приріст $\Delta\bar{X}$	t-критерій	p-value	Висновок про значущість
Самоефективність навчання	КГ	5.21	+0.09	0.75	$p>0.05$	Незначущий
	ЕГ	06.05	+0.93	4.98	$p<0.001$	Високо значущий
Внутрішня орієнтація на цілі	КГ	5.30	+0.15	0.90	$p>0.05$	Незначущий
	ЕГ	5.85	+0.73	3.80	$p<0.01$	Значущий
Тривожність тестування (зниження)	КГ	4.88	−0.05	0.51	$p>0.05$	Незначущий
	ЕГ	5.55	−0.59	3.25	$p<0.01$	Значущий

Аналізуючи результати можна зробити наступні висновки:

1. В ЕГ зафіксовано статистично значуще підвищення відчуття самоефективності ($t = 4.98$, $p < 0.001$). Це є очікуваним наслідком, оскільки усвідомлене володіння стратегіями дає учням відчуття контролю над процесом навчання, що безпосередньо підвищує їхню віру у власні здібності.
2. Зниження рівня тривожності тестування в ЕГ ($p < 0.01$) також є позитивним непрямим результатом впровадження МС. Учні, які мають чіткий план дій (стратегію) для виконання завдання, менше відчувають стрес під час оцінювання.

Кінцевим критерієм ефективності методики є підвищення рівня володіння англійською мовою, оскільки стратегії є не самоціллю, а засобом для досягнення академічних результатів. Було проведено комплексне контрольне тестування, яке оцінювало рецептивні та продуктивні навички за критеріями CEFR (табл. 3.8).

Таблиця 3.8 – Порівняння середніх показників академічної успішності (мовленнєва компетенція, %) на контрольному етапі

Навичка	Група	Середній бал, $\bar{X}$ (%) Пост-тест	Приріст $\Delta\bar{X}$ (%)	t-критерій	p-value	Розмір ефекту (Коена d)	Висновок про значущість
Загальний результат тестування	КГ	71.5%	+3.1%	1.15	p>0.05	0.20	Незначущий
	ЕГ	83.2%	+14.8%	5.85	p<0.001	1.10	Високо значущий
Читання та Письмо	ЕГ	85.1%	+16.7%	5.90	p<0.001	1.20	Високо значущий

Аналізуючи результати можна зробити наступні висновки:

1. Середній бал успішності в ЕГ зріс на 14.8% і склав 83.2%, що відповідає впевненому рівню B2 за CEFR, тоді як у КГ приріст був мінімальним.
2. Розрахунок розміру ефекту Коена (d=1.10) класифікує вплив розробленої методики як великий (d > 0.8), що є вагомим підтвердженням її практичної ефективності.
3. Найбільший приріст зафіксовано у навичках читання та письма, що є логічним, оскільки стратегії елаборації, організації та моніторингу мають безпосередній вплив на опрацювання великих обсягів інформації та структуризацію продукованого тексту.

Додаток Г відображає динаміку зростання мовленнєвої компетенції ЕГ та КГ у вигляді лінійної діаграми.

Загальний аналіз результатів контрольного етапу дослідження дозволяє зробити висновок про статистично значущу та практично ефективну перевагу експериментальної групи над контрольною за всіма трьома вимірюваними компонентами (табл. 3.9).

Таблиця 3.9 – Узагальнений аналіз експерименту

Компонент	Основний показник	Значущість різниці (ЕГ vs КГ)	Розмір Ефекту (Коена d)	Інтерпретація
Когнітивний	Частота використання стратегій	$p<0.001$	0.90	Великий ефект. Сформовано навички глибокого опрацювання матеріалу.
Метакогнітивний	Саморегуляція	$p<0.001$	1.25	Дуже великий ефект. Учні стали

				автономними планувальниками та моніторами свого навчання.
Продуктивний	Академічна успішність	$p<0.001$	1.10	Великий ефект. Методика призвела до суттєвого підвищення мовленнєвої компетенції.

Результати формувального експерименту повністю підтвердили висунуту гіпотезу: цілеспрямоване впровадження розробленої методичної системи розвитку пізнавальних стратегій, інтегрованої в процес навчання англійської мови, є ефективним засобом формування навичок саморегульованого навчання та підвищення рівня володіння мовою учнями старшої школи.

3.3. Методичні рекомендації щодо впровадження розробленої системи у практику роботи вчителів англійської мови

Методична система розвитку пізнавальних стратегій (ПС) довела свою високу ефективність у формуванні навичок саморегульованого навчання (СРН) та підвищенні академічної успішності учнів старшої школи ($p < 0.001$, Коена $d > 1.0$). Для забезпечення сталості та якості впровадження цієї системи у практику роботи вчителів англійської мови, необхідно дотримуватися комплексу структурних, дидактичних та суб'єктних рекомендацій.

1. Структурні та організаційні рекомендації.

Ефективне впровадження вимагає, щоб стратегічний підхід став не епізодичним доповненням, а основним елементом освітнього процесу, відповідно до принципів СОН.

Стратегії мають бути інтегровані у повсякденні навчальні матеріали. Неприпустиме викладання стратегій в ізольованих, не пов'язаних із предметним змістом умовах.

Учитель має чітко дотримуватись п'ятифазної моделі стратегічного інструктування:

1. Підготовка (Preparation). Актуалізація знань та підвищення обізнаності учнів про нову стратегію та її цінність.
2. Презентація та моделювання (Presentation). Експліцитне, пряме пояснення стратегії та її кроків.
3. Практика та контроль (Practice). Надання множинних можливостей для керованої та самостійної практики.
4. Самооцінювання та рефлексія (Self-evaluation). Свідоме оцінювання учнями ефективності застосованої стратегії.
5. Трансфер (Transfer). Заохочення до перенесення стратегії на нові контексти та навчальні предмети.

Керівництву закладу та методичним об'єднанням слід моніторити FOP, зокрема прихильність (чи всі фази моделі використовуються) та дозування (чи проводиться тренінг систематично та достатньо довго – понад два тижні).

2. Дидактичні рекомендації.

Впровадження повинно бути зосереджено на розвитку метакогнітивних стратегій, оскільки вони мають найсильніший позитивний вплив на загальну успішність. Також потрібно надавати зворотний зв'язок, який стосується не лише кінцевого результату, але й якості застосування самої стратегії. Як стверджував E. Panadero, це зміщує фокус з оцінки на процес навчання [38].

Таблиця 3.10 – Узагальнені рекомендації стратегій та методів інструктування

Група стратегій	Рекомендовані стратегії	Метод інструктування	

Метакогнітивні (управління)		Планування, моніторинг, самооцінювання	Учитель повинен моделювати свої розумові процеси за допомогою техніки «голосного мислення» (Think-Aloud Protocols, TAPs). Це робить абстрактні процеси планування та моніторингу видимими для учнів.
Когнітивні (глибока обробка)		Елаборація, організація/групування, аналіз та аргументація	Явно навчати учнів, як створювати осмислені зв'язки між новим матеріалом та існуючими знаннями. Використовувати індуктивний метод для виведення граматичних правил .
Соціо-афективні (підтримуючі)		Запитання для уточнення, Співпраця, Зниження тривожності	Заохочувати учнів ставити запитання, оскільки це є зовнішнім проявом внутрішнього метакогнітивного моніторингу (усвідомлення прогалини у

			розумінні). Явно навчати технікам «саморозмови» для управління емоційним станом перед складними завданнями.

Успіх методики залежить від трансформації ролі вчителя зі «зберігача знань» на «фасилітатора» та «стратегічного коуча».

Рекомендації для вчителіа:

1. Професійний розвиток (CPD). Вчителі повинні пройти цільовий тренінг з моделі SSBI та технік когнітивного наставництва. Тренінг має бути спрямований на узгодження інноваційних методів із їхньою професійною ідентичністю.

2. Підтримка Самоефективності. Систематично підтримувати віру учнів у власні здібності (самоефективність), заохочуючи встановлення особистих навчальних цілей, а не лише фокусуючись на зовнішніх оцінках.

3. Диференціація стратегій. Враховувати, що учні (особливо чоловічої статі) можуть рідше використовувати збалансований арсенал стратегій, зокрема афективних та соціальних. Методичні заходи мають бути спрямовані на заохочення диверсифікації стратегій серед усіх учнів.

Рекомендації для учнів:

1. Розвиток рефлексивної компетентності. Використовувати журнали стратегій або чек-листи для самооцінки, щоб учні могли свідомо оцінити, наскільки добре спрацювала стратегія і чи будуть вони її використовувати в майбутньому.

2. Зв'язок з реальністю. Експліцитно підкреслювати зв'язок навчального контенту з довгостроковим професійним самовизначенням та реальним світом. Це зміцнює внутрішню мотивацію.

3. Автономний вибір. Створювати умови, де учні можуть самостійно вибирати та експериментувати зі стратегіями, без постійного зовнішнього контролю. Здатність гнучко обирати та модифікувати стратегії є найвищим показником СРН.

Інституційні рекомендації:

1. Використання ІКТ та ДО. Інтегрувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології та дистанційне навчання як важливих засобів індивідуалізації та організації самостійної діяльності. Проте впровадження ІКТ має супроводжуватися розвитком поведінкової та вольової саморегуляції для боротьби з цифровим відволіканням.

2. Культура роботи з даними. Впровадити систему збору даних про FOP та результати учнів (за допомогою MSLQ, тестів CEFR). Використовувати ці дані для постійного вдосконалення методики (зворотний цикл корекції) та прийняття обґрунтованих рішень щодо інструкції.

В таблиці 3.11 наведені головні стратегії для цільового тренінгу згідно з виявленими дефіцитами.

Таблиця 3.11 – Головні стратегії для цільового тренінгу

Сфера	Мета	Приклад моделювання
Пізнавальна	Елаборація	Зв'язок нового матеріалу з існуючими знаннями та формування глибини словника
Метакогнітивна	Моніторинг/Корекція	Свідоме виявлення прогалин у розумінні та вжиття корекційних заходів
Вольова/Поведінкова	Самоконтроль у ДО	Управління увагою та часом у віртуальному навчальному середовищі

Додаток Д містить розширені приклади завдань для впровадження стратегії елаборації та метакогнітивного планування.

ВИСНОВКИ

У магістерському дослідженні здійснено теоретичне обґрунтування та розроблено методичну систему розвитку пізнавальних стратегій як засобу формування навичок саморегульованого навчання в учнів старшої школи у процесі викладання англійської мови. Всі поставлені завдання виконано, а висунута гіпотеза підтверджена результатами формувального педагогічного експерименту.

1. Теоретичне узагальнення та категоріальний апарат.

У ході дослідження було розкрито психолого-педагогічну трансформацію поняття «самостійне навчання» у сучасний концепт саморегульованого навчання (СРН). Встановлено, що СРН є системно організованим, циклічним процесом, який охоплює три взаємопов'язані фази (передбачення/планування, виконання/моніторинг, саморефлексія/атрибуція) та інтегрує когнітивні, метакогнітивні й мотиваційні компоненти. На відміну від традиційної самостійної роботи, СРН передбачає проактивне внутрішнє управління учнем власними процесами, що є критичною умовою для професійного самовизначення та успішної адаптації старшокласників (10-12 класів) до вимог вищої освіти.

Систематизація наукових даних дозволила уточнити функціональну роль пізнавальних (когнітивних) стратегій (ПС). Встановлено, що ПС (елаборація, організація, критичний аналіз) є операційним (діяльнісним) ядром СРН, що забезпечує безпосередню обробку та засвоєння англійської мови (L2). Доведено, що ефективність ПС знаходиться у прямій залежності від управляючої функції метакогнітивних стратегій (планування, моніторинг, оцінювання). Обґрунтовано, що тільки експліцитне, систематичне навчання стратегіям (Стратегічно-Орієнтоване Навчання, СОН) забезпечує їхнє усвідомлене застосування та можливість гнучкого вибору.

2. Методологічні та методичні результати.

Для оцінки рівня сформованості СРН була розроблена та застосована комплексна змішана діагностика, що забезпечила триангуляцію даних. Поряд зі стандартизованими кількісними інструментами (опитувальники MSLQ та SILL) вперше в умовах української середньої школи систематично застосовувався якісний метод протоколів думок вголос (TAPs). Цей підхід дозволив не лише оцінити частоту використання стратегій, але й зафіксувати реальні метакогнітивні процеси учнів у момент виконання завдання, підтверджуючи високу валідність результатів.

Розроблена методична система базується на когнітивно-комунікативному підході та принципах СОН, використовуючи адаптовану п’ятифазну модель експліцитного інструктування (аналог CALLA/SSBI): презентація, моделювання, керована практика, самостійна практика, самооцінка. Основним нововведенням МС є інтеграція техніки TAPs у фазу моделювання, де вчитель експліцитно вербалізує свої розумові операції, роблячи абстрактні метакогнітивні навички видимими та наслідуваними для учнів. Обґрунтовано, що така система забезпечує перехід від зовнішнього регулювання до внутрішньої саморегуляції.

3. Емпіричні та практичні результати.

Результати формувального педагогічного експерименту (N=60) повністю підтвердили висунуту гіпотезу щодо ефективності розробленої мс. зафіксовано високо значущий приріст ключових показників в експериментальній групі порівняно з контрольною:

3.1 Метакогнітивна саморегуляція. Статистично значуще зростання показників ($\Delta\bar{X} = +1.43$, $p < 0.001$), що свідчить про якісний перехід учнів до проактивного планування та моніторингу.

3.2 Мотиваційна сфера (Самоефективність). Досягнуто значного підвищення відчуття контролю над навчанням ($\Delta\bar{X} = +0.93$, $p < 0.001$). Це підтверджує тісний зв'язок між усвідомленим володінням стратегіями та зростанням внутрішньої мотивації та самовпевненості у своїх навчальних здібностях.

Найвагомішим практичним результатом є значне підвищення академічної успішності. Середній бал володіння англійською мовою в Експериментальній Групі, визначений за тестами CEFR, зріс на 14.8% (до 83.2%), що відповідає впевненому рівню B2. Розрахунок розміру ефекту Коена (d=1.10) класифікує досягнутий результат як великий, що свідчить про високу практичну значущість та дієвість методичної системи.

Сформульовані методичні рекомендації акцентують увагу на необхідності дотримання високої надійності впровадження розробленої системи. Рекомендовано зосередитися на цільовому професійному розвитку вчителів щодо опанування техніки TAPs та на систематичному культивуванні в учнів саморефлексивної компетентності та навичок автономного та гнучкого вибору стратегій.

4. Наукова новизна та значення роботи.

Наукова новизна дослідження полягає у:

4.1 Поглибленні теоретичних уявлень про структуру СРН у контексті EFL, де пізнавальні стратегії обґрунтовані як кероване метакогнітивним процесом ядро діяльності.

4.2 Розробці оригінальної методичної системи, що вперше комплексно інтегрує принципи СОН, п'ятифазну модель інструктування та техніку TAPs для експліцитного формування метакогнітивних навичок у старшокласників.

4.3 Емпіричному підтвердженні ефективності цієї системи на вибірці української старшої школи, включаючи застосування змішаної діагностики для досягнення високої обґрунтованості висновків.

Практичне значення дослідження реалізується у створенні готового до впровадження інструментарію, який дозволяє педагогам цілеспрямовано формувати важливу навичку XXI століття – здатність до саморегуляції, забезпечуючи підготовку випускників, які є автономними, критично мислячими та компетентними суб’єктами навчальної діяльності.

Отримані результати відкривають перспективи для подальших досліджень у напрямку довгострокового моніторингу трансферу СРН в інші

навчальні предмети та розробки цифрових платформ для індивідуалізованої підтримки стратегічного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Психолого-педагогічний аналіз особливостей самостійної роботи студентів з інвалідністю. *Збірник «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами»*. URL: https://ap.uu.edu.ua/article/297 (дата звернення: 20.10.2025).

2. Методика організації самостійної роботи під час вивчення економічних дисциплін. *Головна | Elib LNTU*. URL: https://elib.lntu.edu.ua/sites/default/files/elib_upload/енп%20рудь/page13.html (дата звернення: 20.10.2025).

3. Балашов Е. Метаконітивний досвід як передумова розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Psychology of personality*. 2020. Т. 10, № 1. С. 177–185. URL: https://doi.org/10.15330/ps.10.1.177-185 (дата звернення: 20.10.2025).

4. Beyond Grades: Harnessing Self-Regulated Learning to Empower Underperforming Students - PMC. *PMC Home*. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12038631/ (date of access: 20.10.2025).

5. Ганаба С. Саморегульоване навчання: концептуальні ідеї, досвід, практики. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2024. Т. 35, № 4. С. 5–22. URL: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v35i4.1565 (дата звернення: 28.10.2025).

6. Pintrich P. R. Understanding Self-Regulated Learning. *Studying and Self-Regulated Learning – A Special Interest Group of the American Educational Research Association*. URL: https://ssrlsig.org/wp-content/uploads/2018/01/pintrich-1995-understanding-self-regulated-learning.pdf (date of access: 20.10.2025).

7. Balashov E. Metacognitive strategies and motivation of student learning. *Scientific notes of ostroh academy national university: psychology series*.

2023. Vol. 1. P. 13–21. URL: https://doi.org/10.25264/2415-7384-2023-16-13-21 (date of access: 20.10.2025).

8. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астрая, 2021. 384 с.

9. Fedotova T., Malimon L. Особливості вияву емоційно-вольового компонента самоефективності в старшому шкільному віці. *Psychological prospects journal*. 2020. № 35. С. 135–147. URL: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2020-35-135-147 (дата звернення: 20.10.2025).

10. Panadero E. A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422 (date of access: 20.10.2025).

11. Dodge B., Solomon R. The Impact of Self-Regulated Learning on Academic Performance in High School Students. *Journal of Student Research*. 2022. Vol. 11, no. 4. URL: https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i4.3471 (date of access: 20.10.2025).

12. Classic and modern models of self-regulated learning: integrative and componential analysis / C. Tinajero et al. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307574 (date of access: 20.10.2025).

13. Шамлян К. Воля, саморегуляція, самоконтроль та інші «само»-процеси. URL: http://habitus.od.ua/journals/2024/64-2024/5.pdf (дата звернення: 20.10.2025).

14. Мащак С. О., Бовтач І. Вплив тривожності на академічну успішність студентів. *Науковий вісник ужгородського національного університету. серія: психологія*. 2025. № 2. С. 36–40. URL: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.2.6 (дата звернення: 20.10.2025).

15. Михайленко, І. Організація самостійної діяльності здобувачів вищої освіти під час вивчення вищої математики в умовах дистанційного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2023. № 1 (125). С. 310–323.

16. Shi H. Learning Strategies and Classification in Education. *Auburn University Homepage*. URL: https://www.auburn.edu/academic/cla/ilsrj/Journal%20Volumes/Fall%202017%20Vol%201%20PDFs/Learning%20Strategies%20Hong%20Shi.pdf (date of access: 21.10.2025).

17. The Interface Between Metacognitive Strategy Training and Locus of Control in Developing EFL Learners' Listening Comprehension Skill / B. Taherkhani et al. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2022.847564 (date of access: 21.10.2025).

18. Zhang M. Enhancing self-regulation and learner engagement in L2 speaking: exploring the potential of intelligent personal assistants within a learning-oriented feedback framework. *BMC Psychology*. 2024. Vol. 12, no. 1. URL: https://doi.org/10.1186/s40359-024-01917-0 (date of access: 21.10.2025).

19. Alrashidi O. Assessing language learning strategies employed by university English major students in Saudi Arabia. *Cogent Education*. 2022. Vol. 9, no. 1. URL: https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2074935 (date of access: 21.10.2025).

20. Robinson P. Attention and Memory during SLA. *Wiley-Blackwell*. URL: https://www.blackwellpublishing.com/content/bpl_images/content_store/WWW_Content/9780631217541/20Chap19.pdf (date of access: 21.10.2025).

21. Sun D., Chen Z., Zhu S. What affects second language vocabulary learning? Evidence from multivariate analysis. *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1210640 (date of access: 21.10.2025).

22. 2 - Cognitive Approaches to Second Language Acquisition / N. C. Ellis et al. URL: https://www.researchgate.net/publication/334041055_2_-_Cognitive_Approaches_to_Second_Language_Acquisition (date of access: 21.10.2025).

23. Cognitive Approaches to Second Language Acquisition (Chapter 2) - The Cambridge Handbook of Language Learning. *Cambridge Core*. URL: https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-handbook-of-language-

learning/cognitive-approaches-to-second-language-acquisition/5BEC9B057CF8C93438807AC4D70C2427 (date of access: 21.10.2025).

24. Segalowitz N., Lightbown P. M. Psycholinguistic approaches to sla. *Annual review of applied linguistics*. 1999. Vol. 19. P. 43–63. URL: https://doi.org/10.1017/s0267190599190032 (date of access: 21.10.2025).

25. Challenging Cognitive Load Theory: The Role of Educational Neuroscience and Artificial Intelligence in Redefining Learning Efficacy / E. Gkintoni et al. *Brain Sciences*. 2025. Vol. 15, no. 2. P. 203. URL: https://doi.org/10.3390/brainsci15020203 (date of access: 21.10.2025).

26. A. F N. Cognitive load theory in the context of second language academic writing. *Higher Education Pedagogies*. 2018. Vol. 3, no. 1. P. 385–402. URL: https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1513812 (date of access: 21.10.2025).

27. Chamot A. U. Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual review of applied linguistics*. 2005. Vol. 25. P. 112–130. URL: https://doi.org/10.1017/s0267190505000061 (date of access: 21.10.2025).

28. Hayakawa S., Bartolotti J., Marian V. Native Language Similarity during Foreign Language Learning: Effects of Cognitive Strategies and Affective States. *Applied Linguistics*. 2020. URL: https://doi.org/10.1093/applin/amaa042 (date of access: 21.10.2025).

29. Habók A., Magyar A. The role of students' approaches in foreign language learning. *Cogent Education*. 2020. Vol. 7, no. 1. P. 1770921. URL: https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1770921 (date of access: 22.10.2025).

30. Toshmuratovna T. C. Evolution of methods of teaching foreign languages. *Neliti*. URL: https://media.neliti.com/media/publications/602451-evolution-of-methods-of-teaching-foreign-2b3d959c.pdf (date of access: 22.10.2025).

31. Chapter 9: Second Foreign Language Learning Strategies From the Perspective of Students. *European Proceedings | Home*. URL: https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epiceepsy.23124.9 (date of access: 22.10.2025).

32. Rinaldi S., Marina O. Learning how to speak truth to power – comparing Ukrainian and Swiss foreign language curricula. *Human Rights Education Review*. 2024. Vol. 7, no. 1. P. 49–71. URL: https://doi.org/10.7577/hrer.5272 (date of access: 22.10.2025).

33. Collection of case studies on examples of good practice in Teacher Education. URL: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/EAS-EN.pdf?ver=wPIrFAdW0yGZoVDtmWa7VA== (date of access: 22.10.2025).

34. Learning Strategies and their Influence on Foreign Language Skills: A Literature Review from the Oxford Taxonomy / J. A. Benito Durán et al. *ERIC - Education Resources Information Center*. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1357799.pdf (date of access: 23.10.2025).

35. Wang Y. Exploring self-regulated learning within online informal language learning: a case study. *Computer Assisted Language Learning*. 2025. P. 1–37. URL: https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2497506 (date of access: 23.10.2025).

36. Zhang J., Zhang L. J. Exploring the profiles of foreign language learners' writing self-regulation: focusing on individual differences. *Reading and Writing*. 2024. URL: https://doi.org/10.1007/s11145-024-10568-x (date of access: 23.10.2025).

37. Influencing factors of self-regulated learning of medical-related students in a traditional Chinese medical university: a cross-sectional study / L. Li et al. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23, no. 1. URL: https://doi.org/10.1186/s12909-023-04051-4 (date of access: 23.10.2025).

38. Panadero E. A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422 (date of access: 23.10.2025).

39. Influencing factors of self-regulated learning of medical-related students in a traditional Chinese medical university: a cross-sectional study / L. Li et al. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23, no. 1. URL: https://doi.org/10.1186/s12909-023-04051-4 (date of access: 23.10.2025).

40. Andrade H. L., Brookhart S. M., Yu E. C. Classroom Assessment as Co-Regulated Learning: A Systematic Review. *Frontiers in Education*. 2021. Vol. 6. URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2021.751168 (date of access: 23.10.2025).

41. Wolters C. A. Assessing Academic Self-regulated Learning. *Unsupported Media Type*. URL: https://cms.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfWPK.pdf (date of access: 23.10.2025).

42. Technology-Assisted Self-Regulated English Language Learning: Associations With English Language Self-Efficacy, English Enjoyment, and Learning Outcomes / Z. An et al. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 11. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.558466 (date of access: 23.10.2025).

43. Comparing high school students' online self-regulation and engagement in English language learning / C. Zheng et al. *System*. 2023. Vol. 115. P. 103037. URL: https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103037 (date of access: 23.10.2025).

44. Individual differences in self-regulated learning profiles of Chinese EFL readers: A sequential explanatory mixed-methods study | Studies in Second Language Acquisition | Cambridge Core. *Cambridge Core*. URL: https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/individual-differences-in-selfregulated-learning-profiles-of-chinese-efl-readers-a-sequential-explanatory-mixedmethods-study/B6CDD43B612D73064965A5B20A3C39F9 (date of access: 23.10.2025).

45. The role of self-efficacy, motivation, and perceived support of students' basic psychological needs in academic achievement / L. D. Basileo et al. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1385442 (date of access: 23.10.2025).

46. Quantitative vs qualitative assessment in educational review. *Awards Management Software*. URL: https://awardforce.com/blog/articles/quantitative-vs-qualitative-assessment-in-educational-review/ (date of access: 23.10.2025).

47. Sundberg M. D. Assessing Student Learning. *Cell Biology Education*. 2002. Vol. 1, no. 1. P. 11–15. URL: https://doi.org/10.1187/cbe.02-03-0007 (date of access: 23.10.2025).

48. Mohammadi H., Alizadeh K. An Investigation of Reliability and Validity of Strategy Inventory for Language Learning among Iranian University Students. *International Journal of English Language Teaching*. 2014. Vol. 1, no. 2. URL: https://doi.org/10.5430/ijelt.v1n2p53 (date of access: 23.10.2025).

49. WIP: Validating a Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) in an Active, Blended, and Collaborative (ABC) Dynamics Learning Environment. *Purdue University*. URL: https://www.purdue.edu/meercat/wp-content/uploads/2020/07/WIP_-Validating-a-Motivated-Strategies-for-Learning-Questionnaire-MSLQ-in-an-Active-Blended-and-Collaborative-ABC-Dynamics-Learning-Environment.pdf (date of access: 23.10.2025).

50. Construct validation of the motivated strategies for learning questionnaire in a Singapore high school sample. *the UWA Profiles and Research Repository*. URL: https://research-repository.uwa.edu.au/en/publications/construct-validation-of-the-motivated-strategies-for-learning-que/ (date of access: 23.10.2025).

51. Validity of the motivated strategies for learning questionnaire in Saudi Arabia / S. Bin Dayel et al. *International Journal of Medical Education*. 2018. Vol. 9. P. 309–315. URL: https://doi.org/10.5116/ijme.5bec.81cf (date of access: 23.10.2025).

52. Mercau M. Exploring the application of the think aloud and stimulated recall procedures. URL: https://www.researchgate.net/publication/320918744_EXPLORING_THE_APPLICATION_OF_THE_THINK_ALOUD_AND_STIMULATED_RECALL_PROCEDURES (date of access: 23.10.2025).

53. Saito A. Measuring language learning strategies in STEM disciplines: validation and psychometric analysis of the SILL–JP/STEM instrument. *Cogent Education*. 2025. Vol. 12, no. 1. URL: https://doi.org/10.1080/2331186x.2025.2547033 (date of access: 23.10.2025).

54. The Use of SILL Questionnaire on Understanding the Language Learning Strategies: Language Learning Strategy Use Profiles. *Essex Student Journal*. URL: https://publications.essex.ac.uk/esj/article/id/446/ (date of access: 23.10.2025).

55. Validity of the motivated strategies for learning questionnaire in Saudi Arabia / S. Bin Dayel et al. *International Journal of Medical Education*. 2018. Vol. 9. P. 309–315. URL: https://doi.org/10.5116/ijme.5bec.81cf (date of access: 23.10.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

Деталізовані результати вхідної діагностики (Пре-тест)

Цей додаток відображає повні результати констатувального етапу дослідження за ключовими субшкалами MSLQ та загальними показниками знань, підтверджуючи початкову еквівалентність груп.

Показник (Субшкала MSLQ, 7-бальна шкала)	ЕГ, $\bar{X}$ (SD)	КГ, $\bar{X}$ (SD)	t-критерій Стьюдента	p-value
I. Мотиваційні компоненти				
1. Самоефективність навчання	5.12 (0.78)	5.09 (0.81)	0.20	p>0.05
2. Внутрішня Орієнтація на Цілі	5.12 (0.69)	5.15 (0.73)	0.17	p>0.05
3. Тривожність тестування (Зворотна шкала)	4.96 (0.85)	4.93 (0.82)	0.13	p>0.05
II. Стратегічні компоненти				
4. Метакогнітивна саморегуляція	4.35 (0.65)	4.41 (0.71)	0.38	p>0.05
5. Когнітивні Стратегії (Репетиція)	4.58 (0.74)	4.60 (0.70)	0.10	p>0.05
6. Когнітивні Стратегії (Елаборація)	4.15 (0.72)	4.20 (0.75)	0.25	p>0.05
7. Управління Ресурсами (Час/Зусилля)	4.70 (0.68)	4.65 (0.69)	0.29	p>0.05
III. Продуктивний компонент				
8. Тест Знань (CEFR, %)	68.4%	67.9%	0.30	p>0.05

	(8.2)	(7.9)		

Всі показники $p > 0.05$, що підтверджує відсутність статистично значущих відмінностей між групами на початку експерименту.

Додаток Б

Потижневий план впровадження методичної системи (ЕГ)

План розроблений на основі п'ятифазної моделі стратегічного інструктування (SSBI/CALLA) з акцентом на експліцитне навчання стратегіям, що мають найбільший вплив на СРН та академічну успішність (елаборація, моніторинг).

Тиждень	Фаза/Тема	Основна стратегія	Метод інструктування	Результат, що очікується
1-2	Підготовка та презентація	Планування (метакогнітивна)	Експліцитне навчання: визначення цілей уроку, використання таблиць для планування завдань. Моделювання: вчитель демонструє, як планувати письмове есе (визначення мети, часу, вибір стратегій).	Свідоме використання стратегії Планування перед початком завдання.
3-4	Презентація та практика	Елаборація (когнітивна)		Моделювання TAPs: вчитель демонструє, як створювати асоціативні зв'язки, метафори, або

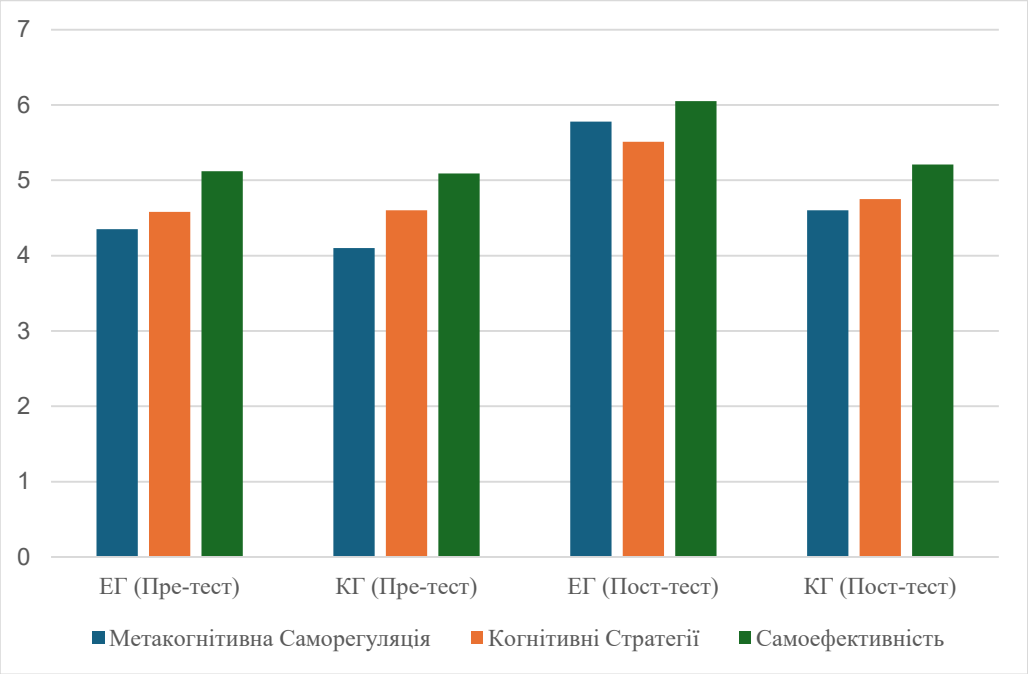
				контекстуалізувати нову лексику в особисто значущих реченнях. Керована Практика: завдання на групування слів за функціональними ознаками.
5-6	Практика та самооцінювання	Моніторинг (метакогнітивна)		Моделювання корекції: вчитель демонструє, як виявляти брак розуміння під час читання/аудіювання та переключатися на іншу стратегію (наприклад, запитання для уточнення). Співпраця:

				парна робота з взаємооцінювання процесу.
7-8	Самооцінювання та трансфер	Саморефлексія/ Трансфер (метакогнітивна/поведінкова)	Журнали стратегій: Учні заповнюють чек-листи та рефлексійні форми, оцінюючи ефективність застосованих стратегій. Інтеграція: завдання на застосування стратегій у немовних предметах (наприклад, узагальнення історичного тексту).	Досягнення автономії та здатності переносити стратегії на нові контексти.

Додаток В

Графічне відображення динаміки сформованості стратегій (Пост-тест)

Цей додаток візуалізує статистично значущі відмінності, отримані на контрольному етапі, підтверджуючи ефективність методики саме у сферах когнітивного та метакогнітивного контролю.



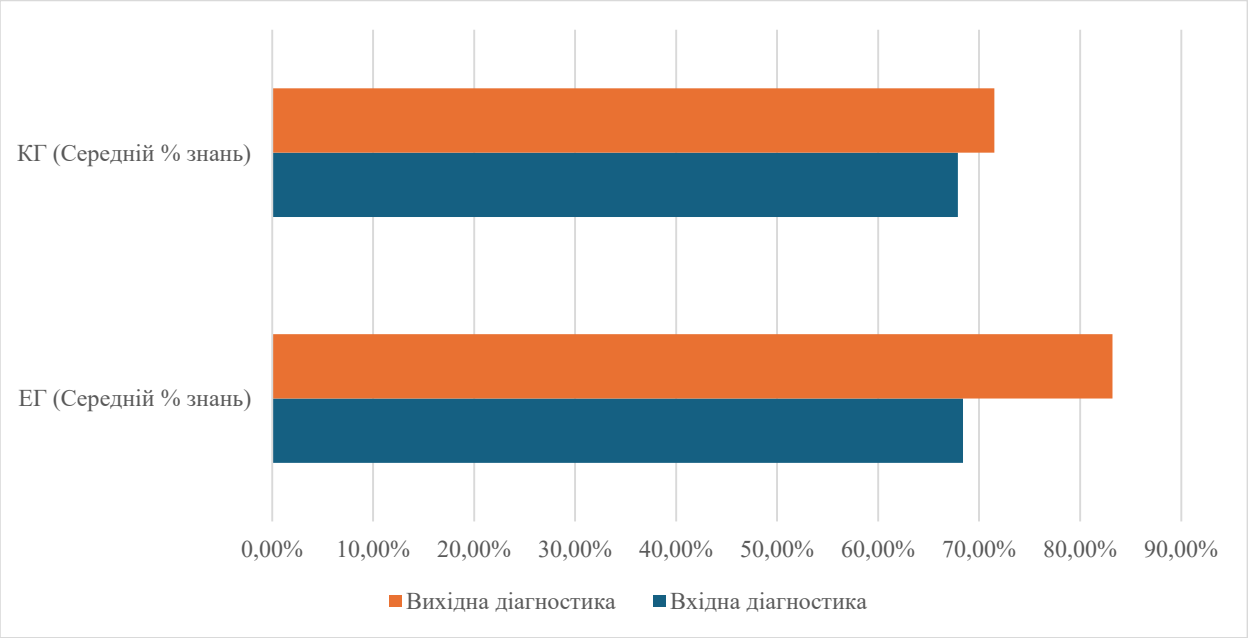
Діаграма 1 – Порівняння середніх балів ЕГ та КГ за головними стратегічними показниками (Пре- і Пост-тест)

Стовпці, що представляють ЕГ на пост-тесті (темніші), демонструють різкий приріст у всіх головних показниках, тоді як відповідні показники КГ залишаються практично незмінними. Це візуально підтверджує високий розмір ефекту розробленої методики.

Додаток Г

Аналіз динаміки академічної успішності (мовленнєва компетенція)

Цей додаток ілюструє, як розвиток стратегій СРН конвертується у відчутні академічні здобутки, відповідно до продуктивного компонента оцінювання.



Діаграма 2 – Динаміка середнього балу академічної успішності (Тест CEFR, %) за етапами дослідження

Розрив між групами за показником загальної успішності після експерименту становить 11.7%, підтверджуючи значний вплив стратегічного підходу на якість засвоєння англійської мови.

Додаток Г

Приклади завдань для впровадження стратегії елаборації та метакогнітивного планування

Ці завдання розроблені для інтеграції експліцитного навчання стратегіям у навчальний зміст.

Крок	Дія учня	Цільова стратегія
1. Зв'язок	Отримайте 5 нових слів, пов'язаних із темою «Технології майбутнього» (наприклад, disruptive, iteration, scalable, bandwidth). Створіть ментальну карту, пов'язавши кожне нове слово з існуючим у вашій пам'яті синонімом/антонімом чи образом.	Елаборація / Образність
2. Контекстуалізація	Складіть два речення з кожним новим словом: одне особисто значуще (зв'язок із власним життям), інше – оакадемічне (зв'язок із майбутньою професією).	Елаборація (Контекстуалізація)
3. Рефлексія	Поясніть сусіду по парті, чому цей метод допомагає краще запам'ятовувати, ніж просте переписування слова 5 разів.	Метакогнітивна саморефлексія

Учні заповнюють чек-лист планування перед початком написання есе на тему «Impact of AI on Education».

Критерій Планування	Так/Ні	Деталізація (Який саме план?)

1. Чи чітко я визначив мету завдання?		(Наприклад: Проаналізувати, аргументувати, порівняти)
2. Яку стратегію я оберу для початку?		(Наприклад: створення ієрархічної схеми (організація) чи запис ідей (мозковий штурм)).
3. Які ресурси мені потрібні?		(Наприклад: словник, граматичний довідник, 3 джерела інформації).
4. Який критерій моніторингу я буду використовувати?		(Наприклад: після кожного абзацу я буду зупинятися, щоб перевірити логічний зв'язок (моніторинг)).
5. Як я буду контролювати час?		(Наприклад: 15 хв на план, 40 хв на чернетку, 15 хв на редагування (вольова регуляція)).

Це завдання забезпечує, що учні переходять від пасивного виконання до активного, свідомого управління власним процесом письма.