

інтонаційний зміст був яскравим і привабливим для дітей. Спираючись на інтонації навколишнього музичного побуту, слід поступово, крок за кроком розширювати жанровий і стильовий діапазон інтонаційного досвіду учнів.

6. Різноманіття інтерпретацій – обов'язкова умова для розвитку інтонаційного слуху і мислення. Прослуховування твору в різних виконаннях, аранжуваннях покаже дітям безмежні можливості музичного інтонування.

7. Проникнення в глибини музичної інтонації має здійснюватися через виявлення її мовної, пластичної і специфічно-музичної виразності. Тому треба сміливіше спиратися на слуховий, руховий і мовний досвід дітей, пам'ятати, що дихання – рух – відчуття (почуття) – це основа музичної інтонації, що пояснює і її сутність, і її організацію.

Використана література:

1. Асаф'єв Б. В. Музыкальная форма как процесс. — Л., 1971. — Кн. 2. Интонация. — С. 211-365.
2. Блинова М. На пути к физиологическому изучению интонационной выразительности // Вопросы теории и эстетики музыки.— Л., 1967. — Вып. 5. — С. 170-190.
3. Вендрова Т. Музыка в школе и интонационное учение Асаф'єва // Сов. музыка. — 1980. — № 6. — С. 87-89.

А н н о т а ц и я

В статті розглядається роль і значення теорії інтонації в музичному вихованні школярів. Коротке изложение основних научных положений, спроецированных на цели, задачи урока музыки, сопровождаются конкретными примерами и методическими рекомендациями.

Ягеніч Л.В.

Київський національний лінгвістичний університет


ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ОВОЛОДІННЯ ІНШОМОВНИМ АУДІОВАННЯМ

Реорганізація системи освіти в Україні в рамках Болонського процесу спонукала до переосмислення цілей та завдань навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Саме тому чинна програма з іноземних мов [8] визначає актуальні й для нашого дослідження цілі: формування міжкультурної комунікативної компетенції, зокрема в аудіюванні, та стратегічної компетенції (СК), змістовим навантаженням якої є оволодіння навчальними та комунікативними стратегіями [10].

У наших попередніх публікаціях описано технологію формування в учнів початкової школи СК в процесі навчання аудіювання англійською мовою [10, 11].

Мета цієї статті – представити експериментальну перевірку методики формування у молодшого школяра СК оволодіння аудіюванням англійською мовою. В II семестрі (січень-травень) 2003-2004 н. р. у 2-их класах середньої загальноосвітньої школи № 90 м. Києва проводився вертикально-горизонтальний експеримент, в підготовці, організації та проведенні якого ми керувалися основними положеннями теорії методичного експерименту, розробленої рядом вчених [П. Б. Гурвич 1980, М. В. Ляховицкий 1981, Е. О. Штульман 1971, В. О. Ядов 2000, Н. В. Панина 2001, Методика... 2002]. В експериментальному навчання брали участь 56 учнів: ЕГ-1 (ЕГ – експериментальна група), ЕГ-2, ЕГ-3 та КГ (контрольна група) по 14 школярів.

Експериментальним матеріалом слугували дидактичні матеріали з аудіювання для Мовного Портфеля (МП) молодшого школяра, посібник для вчителя та дві аудіокасети: для вчителя та для учня. Першою частиною дидактичних матеріалів з аудіювання для МП молодшого школяра є “Мови, які я знаю”, що представлена анкетною. Наприклад,

ЗАПИТАННЯ	ВАРІАНТИ ВІДПОВІДЕЙ		Я	МОЯ МЕТА
Якими мовами ти спілкуєшся в родинному колі? 	а) українською	<input type="checkbox"/>		!
	б) російською	<input type="checkbox"/>		!
	в)			!

Продовження анкети див. [12].

Анкетування зайняло на уроці 20-25 хвилин. На основі отриманої інформації були складені особистісні характеристики стартових умов вивчення англійської мови кожним учнем. Аналіз характеристик учнів експериментальних та контрольної груп показав, що всі без винятку (100%) молодші школярі мають бажання вивчати англійську мову; учні, які вивчали англійську мову до школи, досягли високого (48%) та середнього (52%) рівнів аудитивної навченості в процесі експериментального навчання; школярі, які навчаються в умовах білінгвізму, після експериментального навчання досягли високого (61%) та середнього (39%) рівнів сформованості аудитивних навичок і вмінь.

Такі характеристики дозволили простежити залежність успішності оволодіння аудіюванням англійською мовою від бажання учня та умов іншомовного навчання.

Безпосередньо експериментальне навчання здійснювалося за другою частиною дидактичних матеріалів з аудіювання для МП “Мої успіхи”, яка складається з тематичних комплексів вправ з тем “Animals and Birds”, “Seasons &

Weather. Leisure Time”, а також пам’яток. У межах експериментального навчання повністю була реалізована запропонована нами тематична модель [13].

Загальна гіпотеза експерименту була сформульована так: кожен молодший школяр досягне програмового рівня сформованості аудитивних навичок й умінь за умови формування СК в процесі виконання аудитивних вправ, організованих у тематичні комплекси. Йдеться про аудитивні вправи, які мають додаткову характеристику:

– орієнтувальна підготовча вправа, для виконання якої пропонується пам’ятка про алгоритм планування виконання вправи “Як себе підготувати до виконання вправи?”;

– тренувальна підготовча вправа, для виконання якої пропонується пам’ятка про алгоритм виконання вправи “Як виконувати вправу?”;

– самооцінювальна мовленнєва вправа, для виконання якої пропонується пам’ятка про алгоритм самоконтролю виконання вправи “Як я можу себе оцінити?” [12].

Порівнювалося 4 варіанти методик. Перший варіант методики. Гіпотеза: кожен молодший школяр досягне програмового рівня володіння аудитивними навичками й уміннями за умови домінування у процесі навчання орієнтувальних аудитивних вправ, під час виконання яких учні оволодівають фонетичними, лексичними, граматичними навичками на рівні слова, словосполучення, речення. Виконання цих вправ сприяє підвищенню мотивації. Відповідно в межах тематичної моделі № 1 кількісне співвідношення орієнтувальних, тренувальних і самооцінювальних) вправ складає 2:1:1.

Другий варіант методики. Гіпотеза: досягнення кожним молодший школяр програмового рівня сформованості аудитивними навичками та уміннями буде ефективнішим за умови домінування тренувальних вправ, протягом виконання яких учні оволодівають фонетичними, лексичними, граматичними навичками на рівні словосполучення, речення, надфразової єдності. Під час виконання цих вправ також молодший школяр буде власну стратегію виконання вправи, в результаті чого формується СК оволодіння іншомовним аудіюванням. Відповідно в межах тематичної моделі № 2 кількісне співвідношення орієнтувальних, тренувальних і самооцінювальних вправ складає 1:2:1.

Третій варіант методики. Гіпотеза: програмовий рівень сформованості аудитивними навичками й уміннями буде досягнутий кожним молодшим школярем за умови домінування самооцінювальних вправ, під час виконання учні механізм будують власну стратегію успішного виконання вправи, та в них формується адекватна самооцінка. Відповідно у межах тематичної моделі № 3

кількісне співвідношення орієнтувальних, тренувальних і самооцінювальних вправ складає 1:1:2.

Представимо співвідношення видів аудитивних вправ у межах трьох тематичних моделей, за якими проводилося навчання в ЕГ (див. табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення видів аудитивних вправ у межах трьох тематичних моделей

Модель / Види вправ	№ 1	№ 2	№ 3
Орієнтувальні	10	5	5
Тренувальні	5	10	5
Самооцінювальні	5	5	10
Контрольна вправа	1	1	1

У четвертому варіанті методики не передбачається використання пам'яток. Гіпотеза: досягнення кожним молодшим школярем програмового рівня сформованості аудитивних навичок і вмінь буде ефективним за умови виконання підготовчих і мовленнєвих аудитивних вправ. Вправи виконуються в п'яти циклах, а у шостому – мовленнєва вправа на рівні тексту для контролю сформованих аудитивних умінь у межах теми (див. табл. 2). Зазначаємо, що під циклом ми розуміємо поєднання двох уроків та домашнього завдання між ними на рівні певної одиниці навчання аудіювання [13].

Таблиця 2

Тематична модель № 4

<i>Види вправ</i>	<i>Кількість вправ</i>
Підготовчі	15
Мовленнєві	5
Контрольна вправа	1

Протягом експериментального навчання нами проводилося цілеспрямоване спостереження для виявлення найефективнішого варіанту методики навчання іншомовного аудіювання, в процесі формування в молодшого школяра СК.

Для підтвердження однієї з чотирьох гіпотез експерименту необхідно було вирішити такі завдання:

визначити вихідний рівень сформованості:

- аудитивних умінь;
- самостійності;

- адекватної самооцінки;
- провести методичний вертикально-горизонтальний експеримент;
- укласти індивідуальну характеристику молодшого школяра (на основі використання класного журналу успішності та результатів заповнення анкети), а також прослідкувати, як це впливає на успішність.

Предмет експерименту полягає у виявленні взаємозв'язку між рівнем сформованості СК оволодіння англомовним аудіюванням, необхідністю використання пам'яток та кількісною перевагою орієнтувальних, тренувальних і самооцінювальних аудитивних вправ у межах тематичного комплексу.

Об'єктами експерименту були:

- аудитивні навички й уміння;
- рівень сформованості самостійності;
- адекватна самооцінка.

Умови експерименту, які не змінювалися:

- склад груп (по 14 учнів);
- загальна кількість годин методичного експерименту (22);
- однаковий обсяг програмового матеріалу, який потрібно засвоїти учням другого класу;
- допоміжні засоби навчання (за винятком пам'яток);
- тематична модель навчання аудіювання;
- зміст навчання аудіювання.

Умовою експерименту, яка змінювалася, є варіювання кількісного співвідношення видів аудитивних вправ у межах одного тематичного комплексу вправ.

Основні етапи експериментального навчання складали:




- передекспериментальний зріз;
- проведення експерименту;
- післяекспериментальний зріз.

Передекспериментальний зріз проводився з метою визначення рівня сформованості аудитивних умінь, рівня сформованості самостійності й адекватності самооцінки. Тести (6 аудитивних вправ) склалися на основі лексичного матеріалу – тема “Family”, граматичного – множина іменників, теперішній неозначений час.

Зазначимо, що для післяекспериментального зрізу з метою визначення рівня сформованості аудитивних умінь школярі також виконували тест (6 аудитивних вправ для загального та детального розуміння аудіотексту), що оцінювалися за 10-тибальною шкалою:

- 10 балів – не зроблено жодної помилки;
- 5 балів – зроблено 1-2 помилки;
- 1 бал – 1-2 правильних відповідей;
- 0 балів – жодної правильної відповіді.

Запропонована 10-тибальна шкала оцінювання співвідноситься з позначками, що використовуються в експериментальних матеріалах:

- 1)  – 10 балів; 2)  – 5 балів; 3)  – 1-0 балів.

Щодо рівня сформованості самостійності, то критерієм оцінки виступає ступінь участі вчителя у виконанні аудитивних вправ, тому виділено повну (П) самостійність, напівобмежену (НО) самостійність, обмежену (О) самостійність.

Для визначення рівня сформованості самостійності використовували такі методи дослідження як наукове спостереження та хронометрування.

Мета наукового спостереження – визначити рівень самостійності виконання аудитивної вправи молодшими школярами. Вчителем проводився облік аудитивної діяльності учня: як автономно, чи за допомогою вчителя – школяр приступає до виконання завдання, а також ступінь участі вчителя. Мета хронометрування – зафіксувати швидкість реакції молодшого школяра на отримане завдання, визначити часові межі від отримання завдання до початку його виконання кожним учнем або звертання до вчителя про допомогу.

Результати спостереження та хронометрування фіксувалися на кожному уроці вчителем-асистентом під час виконання аудитивних вправ.

Самооцінка досліджувалася за результатами заповнення учнем карток самоконтролю, карти вивчення іноземної мови та самооцінки вправ. Самооцінка визначається як адекватна – А та неадекватна – НА. Остання, в свою чергу, може бути завищеною – ЗВ чи заниженою – ЗН. Порівнювалися результати перед- та післяекспериментальних зрізів щодо виконання аудитивних вправ на загальне й детальне розуміння, заповнення учнями картки самоконтролю й карти.

Отримані середні показники результатів передекспериментального зрізу зведено в табл. 3.

Таблиця 3

Середні показники результатів передекспериментального зрізу

<i>Група</i>	<i>Аудитивна навченість (середній бал)</i>	<i>Самостійність (%)</i>	<i>Самооцінка (%)</i>
--------------	--	------------------------------	---------------------------

Група	Аудитивна навченість (середній бал)	Самостійність (%)	Самооцінка (%)
ЕГ-1	4,18	П – 50 НО – 35,72 О – 14,28	А – 14,3 ЗВ – 64,3 ЗН – 21,4
ЕГ -2	3,4	П – 50 НО – 21,4 О – 28,6	А – 21,4 ЗВ – 71,4 ЗН – 7,14
ЕГ-3	3,57	П – 42,8 НО – 42,8 О – 14,3	А – 7,14 ЗВ – 71,4 ЗН – 21,4
КГ	4	П – 42,6 НО – 35,7 О – 21,4	А – 14,3 ЗВ – 57,1 ЗН – 28,6

Для підрахунку коефіцієнту розуміння прослуханого використано формулу В.П. Безпалько [1]: $K = Q/N$, де Q – кількість правильно виконаних завдань, N – загальна кількість завдань. Задовільними вважається виконання завдань, де $K = 0,7$ бала. $ЕГ\ 1 = K = 4,18/6 = 0,69$ $ЕГ\ 2 = K = 3,4/6 = 0,5$

$ЕГ\ 3 = K = 3,57/6 = 0,59$ $КГ = K = 4/6 = 0,67$

Виходячи з отриманих даних, виконання аудитивних вправ у експериментальних та контрольній групах є незадовільним, що слугує основою для проведення експериментального навчання.

Отже, методичний вертикально-горизонтальний експеримент, як уже зазначалося, проводився у 4-ох групах відповідно до описаних вище чотирьох тематичних моделей, які представлені для порівняння із зазначенням циклів, порядку уроків, градаційності одиниць навчання аудіювання та видів вправ у табл. 4.

Таблиця 4

Тематичні моделі експериментальних та контрольної груп

Цикл	№ уроку	Одиниця навчання аудіювання	ЕГ-1	ЕГ-2	ЕГ-3	КГ
			Види аудитивних вправ			
I	1 ДЗА 2	Слово	О О О О	О О О О	О О О О	ПІДГО- ТОВЧІ (15)
II	3 ДЗА 4	Словоспо- лучення	О О О О	О Т Т Т	О Т Т Т	
III	5 ДЗА 6	Речення	О О Т Т	Т Т Т Т	Т Т С О С О	
IV	7 ДЗА 8	Надфразова єдність	Т Т Т С О	Т Т Т С О	С О С О С О С О	
V	9 ДЗА 10	Текст	С О С О С О С О	С О С О С О С О	С О С О С О С О	МОВЛЕ- ННЄВІ (5)
VI	11	Текст	К	К	К	К

Умовні позначення:

ДЗА – домашнє завдання з аудіювання; вправи: О – орієнтувальна, Т – тренувальна, СО – самооцінювальна, К – контрольна.

Завершилося експериментальне навчання післяекспериментальним зрізом (учні виконували аудитивні вправи на загальне та детальне розуміння аудіотексту, який пов’язаний із вивченим під час експерименту матеріалом), як у табл. 3. Отримані середні показники результатів післяекспериментального зрізу зведено в табл. 5.

Таблиця 5

Середні показники результатів післяекспериментального зрізу

Група	Аудитивна навченість (середній бал)	Самостійність (%)	Самооцінка (%)
ЕГ - 1	7,09	П – 71,4 НО – 21,4 О – 7,14	А – 28,6 ЗВ – 71,4 ЗН – 0
ЕГ - 2	8,27	П – 71,4 НО – 28,6 О – 0	А – 42,8 ЗВ – 57,2 ЗН – 0
ЕГ - 3	7,2	П – 64,3 НО – 28,6 О – 7,14	А – 14,3 ЗВ – 85,7 ЗН – 0
КГ	5,78	П – 50 НО – 35,7 О – 14,3	А – 14,3 ЗВ – 64,3 ЗН – 21,4

Обчислення коефіцієнту розуміння прослуханого за формулою В.П.Безпалька є такими: $ЕГ-1 = К = 7,09/6 = 1,18$; $ЕГ-2 = К = 8,27/6 = 1,38$;

$ЕГ-3 = К = 7,2/6 = 1,2$; $КГ = К = 5,78/6 = 0,96$.

Середній рівень навченості значно вищий, ніж 0,7 бала, що й показано в табл. 6.

Таблиця 6

Середній коефіцієнт навченості аудіювання за результатами перед- і післяекспериментальних зрізів

Індекс групи	Коефіцієнт навченості		Приріст
	Передекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	
ЕГ 1	0,69	1,18	0,49
ЕГ 2	0,57	1,38	0,81
ЕГ 3	0,59	1,2	0,61
КГ	0,67	0,96	0,29

Оскільки в ЕГ-2 приріст щодо сформованості аудитивних навичок та умінь є найбільшим, тому вважаємо правомірним стверджувати, що розроблена методика навчання іншомовного аудіювання на уроках англійської мови в початковій школі є ефективною.

Для перевірки нормального розподілу ознаки (аудитивна навченість) у перед- та післяекспериментальному зрізах використаємо дисперсійний аналіз. Проведемо необхідні розрахунки за таким алгоритмом:

а) визначимо показники асиметрії та ексцесу за формулою М.О. Плахинського й порівняємо їх з критичним значенням, що ним же вказане;

б) розрахуємо критичні значення показників асиметрії й ексцесу за формулою Є.І. Пустильніка та порівняємо з ними емпіричні значення.

Спочатку визначимо середнє арифметичне за формулою [9: 229-240]:

$$\bar{X}_{\text{н\ddot{a}o}} = \frac{\sum \tilde{X}_i}{n},$$

де \tilde{X}_i – кожне значення ознаки, що спостерігалася;

n – кількість спостережень.

У нашому випадку $\bar{X}_{\text{н\ddot{a}o}} = \frac{211,99}{56} = 3,79$.

Стандартне відхилення (сігма) визначимо за формулою:

$$s = \sqrt{\frac{\sum (\tilde{X}_i - \bar{X}_{\text{н\ddot{a}o}})^2}{n - 1}},$$

де \tilde{X}_i – кожне значення ознаки, що спостерігалася;

$\bar{X}_{\text{н\ddot{a}o}}$ – середнє значення (середньоарифметичне);

n – кількість спостережень.

У нашому випадку $s = \sqrt{\frac{155,06}{56 - 1}} = 1,68$.

Показники асиметрії та ексцесу з їхніми похибками репрезентативності визначаються за такими формулами:

$$A = \frac{\sum (\tilde{X}_i - \bar{X}_{\text{сеп}})^3}{n^3}, \quad m_A = \sqrt{\frac{6}{n}}$$

$$E = \frac{\sum (\tilde{X}_i - \bar{X}_{\text{н\ddot{a}o}})^4}{n^4} - 3, \quad m_E = 2\sqrt{\frac{6}{n}},$$

де $(\tilde{X}_i - \bar{X}_{\text{н\ddot{a}o}})$ – центральне відхилення;

s – стандартне відхилення;

n – кількість спостережень.

У нашому випадку $A = \frac{50,88}{56 * 1,68^3} = 0,19$, $m_A = \sqrt{\frac{6}{56}} = 0,33$

$$E = \frac{696,67}{56 * 1,68^4} - 3, \quad m_E = 2\sqrt{\frac{6}{56}} = 0,66$$

Показники асиметрії та ексцесу свідчать про достовірність різниці

емпіричних розподілень від нормального у тому випадку, якщо вони більші за абсолютною величиною своєї похибки репрезентативності в 3 і більше разів:

$$t_A \approx \frac{|A|}{m_A} \approx 3 \quad t_E \approx \frac{|E|}{m_E} \approx 3$$

$$\text{У нашому випадку } t_A \approx \frac{|0,19|}{0,33} \approx 0,58 \quad t_E \approx \frac{|-1,44|}{0,66} \approx 2,18$$

Оскільки обидва показники не перевищують в три рази свою похибку репрезентативності, зробимо висновок, що розподіл цієї ознаки не відрізняється від нормальної.

Проведемо перевірку за формулою Є.І. Пустильніка. Обчислимо критичні значення для показників А та Е:

$$A_{кр} \approx 3 \sqrt{\frac{6(\tilde{n} - 1)}{(\tilde{n} - 1)(\tilde{n} - 3)}} \quad E_{кр} \approx 5 \sqrt{\frac{24\tilde{n}(\tilde{n} - 2)(\tilde{n} - 3)}{(\tilde{n} - 1)^2(\tilde{n} - 3)(\tilde{n} - 5)}}$$

де n – кількість спостережень.

$$\text{У нашому випадку } A_{\text{об}} \approx 3 \sqrt{\frac{6(56 - 1)}{(56 - 1)(56 - 3)}} \approx 0,94$$

$$E_{кр} \approx 5 \sqrt{\frac{24 * 56 * (56 - 2)(56 - 3)}{(56 - 1)^2(56 - 3)(56 - 5)}} \approx 2,87$$

$$A_{\text{емп}} \approx 0,19, \quad A_{\text{емп}} \approx A_{кр} \quad E_{\text{емп}} \approx 1,44, \quad E_{\text{емп}} \approx E_{кр}$$

Розрахунки асиметрії та ексцесу за формулою М. О. Плахинського й порівняння їх з критичним значенням, розрахунки критичних значень показників асиметрії й ексцесу за формулою Є. І. Пустильніка та їх порівняння з емпіричним значенням, а також використання додатку res Excel пакету MS Office дозволяють зробити висновок, що розподіл ознаки (аудитивна навченість англійською мовою) не відрізняється від нормативного розподілу. Такі ж обрахунки проводилися з результатами післяекспериментального зрізу, які підтвердили різницю щодо нормативного розподілу:

$$A_{\text{емп}} \approx 0,03, \quad A_{\text{емп}} \approx A_{кр} \quad E_{\text{емп}} \approx 0,36, \quad E_{\text{емп}} \approx E_{кр}$$

Для перевірки достовірності отриманих даних використовувався однофакторний дисперсійний аналіз для незв'язаних вибірок, який за результатами передекспериментального зрізу показав рівність груп, а післяекспериментального зрізу – розходження у групах. Коли рівність параметрів відхиляється, то необхідно визначити їхню найменшу суттєву різницю [4: 214].

Найменша суттєва різниця (НСР)	$НСР_{05} = t_{05} \sqrt{(2 * MS_{\text{анн}}) / c}$	$НСР_{05} = 2,01 * \sqrt{(2 * 1,15) / 4} \approx 1,52$
--------------------------------	--	--

Таким чином, різниця між групами зростатиме за умови роботи за відповідними методиками. Зауважимо, що найбільшою є різниця між експериментальними та контрольною групами, що, безумовно, підтверджує доцільність використання пам'яток як засобів формування СК оволодіння іншомовним аудіюванням. Доцільно проаналізувати отримані результати щодо аудитивної навченості, самостійності й адекватності самооцінки в ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3, КГ.

В ЕГ-2 спостерігаються найвищі показники: аудитивна навченість зросла в середньому на 4,93 бали; на 28,6% зменшилася кількість учнів з обмеженою самостійністю, внаслідок чого школярі стали впевненішими й оперативнішими у виконанні вправ, що знаходить підтвердження у результатах хронометрування щодо часових меж; найвищий показник щодо зростання адекватності самооцінки (21,4%). Зазначимо, що психологи стверджують: особливо негативно впливає на розвиток молодшого школяра занижена самооцінка [2: 131], проте після експериментального навчання в усіх експериментальних групах спостерігається тенденція до завищення самооцінки. В ЕГ-2 також, у порівнянні з іншими групами (ЕГ-1, ЕГ-3, КГ), найбільша кількість учнів (13), які навчаються в умовах білінгвізму. Отже, проведене нами експериментальне навчання є практичним підтвердженням й того, що в умовах білінгвізму молодші школярі краще оволодівають іншомовною комунікативною компетенцією.

Усе описане вище доводить ефективність використаної методики в ЕГ-2 та запропонованих засобів навчання, які забезпечують формування СК в молодшого школяра в процесі оволодіння англомовним аудіюванням. Результати експериментального навчання свідчать про ефективність запропонованої методики та доцільність її впровадження у навчальний процес загальноосвітньої школи І ступеня. Проте проблема формування стратегічної компетенції у молодшого школяра не є вирішеною, оскільки вивчення іноземної мови окрім аудіювання передбачає ще й оволодіння говорінням, читанням та письмом, а також мовними аспектами.

Використана література:

1. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52-54.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

3. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. – Владимир: Типогр. им. 50-летия Октября, 1980. – 103 с.
4. Доспехов Б.А. Методика полевого опыта (с основами статистической обработки результатов исследований). – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Агропромиздат, 1985. – 351 с.
5. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник. – Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
7. Панина Н.В. Технология социологического исследования: Курс лекций. – 2-е изд., стереотипное. – К.: Ин-т социологии НАН Украины, 2001. – 277 с.
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – № 1-2. – С. 42-63.
9. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО “Речь”, 2003. – 350 с.
10. Ягеніч Л.В. Засоби формування у молодшого школяра стратегічної компетенції в процесі оволодіння англійським аудіюванням // Наука і сучасність: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія Педагогіка та філологія. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 44. – С. 146-156.
11. Ягеніч Л.В. Засоби формування в учнів початкової школи навчальних та комунікативних стратегій оволодіння іноземним аудіюванням // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 56. –
12. Ягеніч Л.В. Дидактичні матеріали з аудіювання для Мовного Портфеля учнів 2-го класу (англійська мова): Посібник для вчителя. – К.: СПД Гошка. – 2004. – 70 с.
13. Ягеніч Л.В. Тематична модель формування в молодших школярів стратегічної компетенції оволодіння аудіюванням. // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – К.: Вид. центр КНЛУ. – 2005. – Вип. 8.
14. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности: Учебник для студ. вузов. – М.: Добросвет, 2000. – 596 с.

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования стратегической компетенции младшего школьника в процессе овладения иноязычным аудированием, в частности экспериментальной проверке методики и овладением учебными и коммуникативными стратегиями как содержательными компонентами стратегической компетенции.