

Міністерство освіти і науки України
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
Філологічний факультет

Кафедра іноземної філології та освітніх технологій

**ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ КОМПЕТЕНТНОСТІ У
ЧИТАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ПРЕДМЕТНО-
МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
(CLIL)**

Робота на здобуття
освітнього ступеня «магістр»
спеціальності 014 Середня освіта
(Англійська мова та зарубіжна література)
магістрантки II курсу, групи МА 29
Мостепан Вікторії Володимирівни

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
Андронік Наталія Павлівна

Чернігів 2025

Роботу подано до розгляду «___» _____ 20___ року

Магістрантка _____

Вікторія МОСТЕПАН

Науковий керівник _____

Наталія АНДРОНІК

Рецензент _____

Світлана Литвин

Кваліфікаційна робота розглянута на розширеному засіданні кафедри
іноземної філології та освітніх технологій

протокол № 5 від « 25» листопада 2025 року

Магістрант допускається до захисту роботи в екзаменаційній комісії.

В.о. завідувача кафедри іноземної філології

та освітніх технологій _____

Світлана Гергуль

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (CLIL)	8
1.1. Мета та зміст формування англomовної компетентності у читанні в учнів старшої школи	8
1.2. Урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей старшокласників у процесі формування компетентності у читанні	16
1.3. Сутність та особливості використання технології предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) в процесі формування в учнів старшої школи компетентності у читанні	24
Висновки до розділу 1	33
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (CLIL)	34
2.1. Критерії відбору текстів для формування в учнів старшої школи компетентності у читанні з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови (CLIL)	34
2.2. Методика формування в учнів старшої школи компетентності у читанні з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови (CLIL)	42
2.3. Комплекс вправ для формування в учнів старшої школи компетентності у читанні з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови (CLIL)	49
Висновки до розділу 2	64
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (CLIL)	65
3.1. Організація експериментального навчання	65
3.2. Хід та аналіз результатів експериментального навчання	70
3.3. Методичні рекомендації щодо організації процесу формування в учнів старшої школи компетентності у читанні з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови (CLIL)	76
Висновки до розділу 3	82
ВИСНОВКИ	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	85
ДОДАТКИ	93

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зміни в освітньому процесі зумовлюють необхідність розробки ефективних методик формування в учнів іншомовної компетентності у читанні. У сучасному світі знання англійської мови є важливим фактором академічного та професійного розвитку, а вміння працювати з текстами різної складності стає необхідною навичкою для здобуття інформації. Читання іноземною мовою не лише сприяє збагаченню словникового запасу, а й розвиває аналітичне мислення, що є основою для подальшого навчання та дослідницької діяльності. Одним із сучасних підходів до навчання є технологія предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), яка поєднує мовну підготовку з вивченням навчальних дисциплін. Такий підхід дозволяє учням опановувати зміст предметів англійською мовою, що сприяє не лише розвитку мовленнєвих умінь, а й формуванню загальнокультурної компетентності. У зв'язку з цим дослідження методів формування компетентності у читанні на основі CLIL набуває значущості.

Враховуючи те, що сучасні учні старшої школи стикаються з великою кількістю інформаційних потоків, необхідність розвитку їхньої здатності до осмисленого читання текстів англійською мовою є очевидною. Використання CLIL у навчальному процесі дозволяє оптимізувати процес засвоєння знань, формуючи у школярів вміння аналізувати тексти, виокремлювати головну інформацію та застосовувати її в подальшому навчанні.

Теоретичною основою для дослідження стали праці вітчизняних та зарубіжних учених, що вивчають проблеми іншомовного навчання та застосування інтегрованих методик. Вдовиченко Л.Ф. аналізує основи предметно-мовного інтегрованого навчання, акцентуючи увагу на його ефективності для формування мовних компетентностей. У дослідженнях Бабія А.П. та Турлюк С.В. розглядається значення комунікативної компетентності як основи професійного розвитку, що підтверджує необхідність впровадження інноваційних методик у навчальний процес. Гмиря А.І. досліджує

застосування методики CLIL у навчанні, підкреслюючи її переваги у формуванні компетентності у читанні. Праці Альбрехта І.К. та Гладкої О.В. висвітлюють розвиток монологічного мовлення як складової іншомовної комунікації, що є невіддільним від формування компетентності у читанні. Аналіз цих досліджень дозволяє обґрунтувати необхідність застосування інтегрованих підходів у навчанні старшокласників, спрямованих на формування навичок роботи з текстами англійською мовою.

Об'єкт дослідження – процес формування компетентності у читанні в учнів старшої школи з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL).

Предмет дослідження – методика формування компетентності у читанні в учнів старшої школи з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL).

Мета дослідження – обґрунтувати ефективність застосування CLIL у процесі формування в учнів старшої школи компетентності у читанні англійською мовою та розробити відповідний комплекс вправ.

Досягнення поставленої мети передбачало виконання низки **завдань**, зокрема:

- розглянути мету та зміст формування англомовної компетентності у читанні;
- проаналізувати вікові та психологічні особливості старшокласників у процесі формування компетентності у читанні;
- дослідити особливості використання технології CLIL у навчанні старшокласників;
- розглянути методику формування компетентності у читанні із застосуванням CLIL;
- розробити комплекс вправ для вдосконалення навичок читання із застосуванням CLIL;
- провести експериментальну перевірку ефективності запропонованої методики та оцінити її результати.

Для реалізації мети і завдань застосовувалися такі **методи дослідження**:

теоретичні: теоретичний аналіз наукової літератури дозволив систематизувати підходи до формування компетентності у читанні та визначити переваги технології CLIL у цьому процесі. Узагальнення та порівняння різних методичних підходів допомогло визначити ефективні стратегії навчання;

емпіричні методи: педагогічне спостереження за навчальним процесом, що дозволило оцінити рівень засвоєння матеріалу учнями. Експериментальне навчання було проведено для перевірки ефективності розробленої методики, а отримані результати оброблені методами математичної статистики для визначення рівня зростання компетентності у читанні.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності використання технології CLIL у формуванні в учнів старшої школи англomовної компетентності у читанні, що дотепер розглядалося в обмеженій кількості робіт. Уперше розроблено й апробовано комплекс вправ, спеціально адаптований до умов предметно-мовної інтеграції, який поєднує розвиток мовних і предметних умінь у процесі читання.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання розробленої методики у навчальному процесі. Запропонований комплекс вправ та методичні рекомендації можуть бути застосовані вчителями для підвищення рівня компетентності у читанні учнів старшої школи.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження апробовано на Всеукраїнській науково-практичній конференції молодих науковців і студентів «Філософія, філологія, культура, освіта: слово молоді» та відображено в публікації: Мостепан В.В. Сутність та особливості використання технології предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) в процесі формування в учнів старшої школи компетентності у читанні // Всеукраїнська науково-практична конференція молодих науковців і студентів «Філософія, філологія, культура, освіта: слово молоді». Чернігів:

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 2025. С. 122–123.

Структура та обсяг роботи. Дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

У вступі визначено актуальність, указано об'єкт, предмет, мету й завдання дослідження, наведено дані щодо апробації, наукової новизни, практичного значення отриманих результатів.

У першому розділі окреслено теоретичні основи формування в учнів старшої школи компетентності у читанні з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови (CLIL). У другому розділі досліджується організація процесу формування в учнів старшої школи компетентності у читанні з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови (CLIL). Третій розділ присвячено експериментальній перевірці ефективності методики формування в учнів старшої школи компетентності у читанні з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови (CLIL).

Список використаних джерел складає 58 позицій, із яких 5 іноземною мовою. У додатках подано матеріали, використані під час експериментального дослідження.

РОЗДІЛІ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (CLIL)

1.1. Мета та зміст формування в учнів старшої школи англомовної компетентності у читанні

Англомовна компетентність у читанні є багаторівневою системою, яка об'єднує мовленнєві, когнітивні, стратегічні та соціокультурні компоненти. Ця компетентність визначає здатність читача розуміти, інтерпретувати, аналізувати та критично оцінювати англомовні тексти різного рівня складності, беручи до уваги не лише мовну структуру, а й контекст, у якому представлена інформація. Формування англомовної компетентності у читанні базується на знанні лексичних, граматичних, синтаксичних структур мови, вміннях оперувати текстовою інформацією, застосовувати стратегії читання та адаптуватися до культурних особливостей носіїв мови. Володіння мовним кодом є основою, що забезпечує можливість працювати з текстами, тоді як когнітивні механізми забезпечують їхню інтерпретацію, стратегічні компоненти дозволяють компенсувати недостатність знань та вибудовувати ефективну взаємодію з текстом, а соціокультурний аспект визначає здатність читача правильно розуміти зміст повідомлення у відповідному культурному середовищі. Взаємодія цих компонентів є динамічною, оскільки рівень розуміння англомовних текстів змінюється залежно від контексту, мети читання, попереднього досвіду читача, його мовних і когнітивних здібностей.

Мовленнєвий компонент англомовної компетентності у читанні охоплює знання фонетичних, морфологічних, синтаксичних та лексичних особливостей мови, які забезпечують розпізнавання, розуміння та інтерпретацію текстової інформації. Лексичні знання визначають можливість розуміння окремих слів, словосполучень, фразеологізмів, що у свою чергу

впливає на адекватне сприйняття значення речень та цілих абзаців. Граматичні знання забезпечують розуміння морфологічних форм слів та синтаксичних структур, що дозволяє читачеві вибудовувати логічні зв'язки між частинами тексту. Семантичне розуміння формується через співвіднесення значення окремих елементів тексту із загальною інформацією, що міститься у ньому. Відповідно, читач із розвиненими мовленнєвими компетенціями має змогу швидше та точніше розпізнавати значення тексту, встановлювати зв'язки між окремими частинами та прогнозувати зміст подальшої інформації. Недостатність мовленнєвих знань може спричиняти труднощі у розумінні навіть відносно простих текстів, що компенсується залученням когнітивних і стратегічних механізмів [18, с. 4].

Когнітивний компонент англomовної компетентності у читанні пов'язаний із процесами обробки інформації, що включає розпізнавання текстових структур, аналіз логічних зв'язків, встановлення значення через контекстуальні підказки, розпізнавання прихованого змісту, виявлення авторської позиції та оцінювання інформації з точки зору її достовірності. Цей компонент ґрунтується на загальних когнітивних здібностях людини, таких як увага, пам'ять, мислення, а також на її досвіді роботи з текстами. Володіння когнітивними механізмами дозволяє читачеві визначати тип тексту, його комунікативну функцію, стильову спрямованість, що сприяє більш точному розумінню прочитаного. Наприклад, тексти наукового характеру мають особливу структурну організацію, що відрізняється від публіцистичних або художніх творів, тому знання таких особливостей допомагає читачеві прогнозувати зміст та логіку викладення матеріалу. Крім того, когнітивні механізми відіграють важливу роль у ситуаціях, коли читач стикається з невідомою лексикою, оскільки здатність аналізувати контекст та встановлювати логічні зв'язки дозволяє відтворювати загальне значення навіть за умови часткової нерозбірливості тексту. У процесі читання також активуються механізми пам'яті, що дозволяють зберігати та інтегрувати інформацію, сприяючи глибшому розумінню та засвоєнню змісту [21, с. 8].

Стратегічний компонент англомовної компетентності у читанні охоплює набір методів і прийомів, що використовуються для ефективного розуміння тексту, компенсації браку мовленнєвих знань, підвищення швидкості та точності опрацювання інформації. Стратегії читання включають передбачення змісту тексту на основі заголовків, ілюстрацій або ключових слів, вибіркоче читання, яке передбачає фокусування на основних змістових блоках, сканування тексту для пошуку конкретної інформації, аналітичне читання, що передбачає глибоке розуміння змісту та аналіз авторської позиції. Використання стратегій читання є особливо ефективним у ситуаціях, коли читач має обмежений час або стикається зі складним текстом, який вимагає детального аналізу. Крім того, стратегічні механізми допомагають адаптувати процес читання до конкретних комунікативних завдань, оскільки різні ситуації вимагають різних підходів до роботи з текстовою інформацією. Наприклад, читання академічних статей потребує високого рівня концентрації, детального аналізу термінології та зв'язків між поняттями, тоді як ознайомче читання новинних статей або блогів може здійснюватися більш поверхово, з акцентом на загальному змісті [10, с. 10].

Соціокультурний компонент англомовної компетентності у читанні пов'язаний із розумінням специфіки культурного контексту, у якому створюється текст, а також із вмінням інтерпретувати культурні реалії, відображені у ньому. Кожна мова відображає систему цінностей, норм, традицій та історичних особливостей нації, що створює певні труднощі у сприйнятті текстів носіями інших мов. Наприклад, англомовні тексти часто містять відсилання до культурних явищ, історичних подій, літературних творів, які можуть бути невідомими для читача, що ускладнює розуміння змісту. Володіння соціокультурною компетентністю дозволяє правильно інтерпретувати такі відсилання, уникати неправильних трактувань та досягати більш глибокого рівня розуміння тексту. Особливо це актуально для роботи з публіцистичними або художніми текстами, у яких велика увага приділяється метафоричним висловлюванням, фразеологізмам та стилістичним

особливостям, що є носіями культурних значень. Крім того, соціокультурний компонент впливає на здатність читача оцінювати тексти з точки зору комунікативних норм та стилістичних особливостей, що дозволяє більш точно визначати інтенцію автора та коректно реагувати на отриману інформацію.

Формування навичок читання англійською мовою охоплює низку завдань, спрямованих на розвиток здатності розуміти, аналізувати та інтерпретувати тексти різного рівня складності. Основні цілі навчання читання включають розпізнавання мовних структур, оволодіння стратегій роботи з текстами, розвиток аналітичного мислення та здатності критично оцінювати отриману інформацію. Читання є не лише засобом отримання інформації, а й інструментом формування комунікативних навичок, розширення лексичного запасу, покращення граматичної компетентності та розвитку когнітивних процесів [3, с. 17].

Розуміння англомовних текстів базується на здатності працювати з лексико-граматичними структурами, виділяти смислові зв'язки між частинами тексту, використовувати контекст для визначення значення незнайомих слів, аналізувати логіку викладення думок автора. Навчання читання передбачає формування здатності адаптувати стратегії роботи з текстами залежно від їхнього типу, мети читання та рівня володіння мовою. Різні типи текстів вимагають різного рівня залученості та застосування специфічних методів обробки інформації. Наприклад, художні тексти містять велику кількість метафор, образних висловлювань, стилістичних прийомів, що потребує розвиненого вміння інтерпретувати прихований зміст. Наукові статті вимагають аналітичного підходу до викладених фактів, уміння розпізнавати аргументи, оцінювати їхню обґрунтованість, встановлювати логічні зв'язки між твердженнями. Технічні документи, офіційна кореспонденція, новинні матеріали мають специфічну структуру та вимагають особливого підходу до їхнього аналізу.

Одним із завдань навчання читання є розвиток здатності ефективно працювати з текстами залежно від мети. Ознайомче читання передбачає

швидке отримання загальної інформації без детального аналізу, що досягається шляхом сканування тексту на предмет основних ідей, ключових слів, заголовків та виділених фрагментів. Такий підхід застосовується у випадках, коли необхідно швидко оцінити зміст матеріалу, визначити його відповідність інформаційним потребам. Аналітичне читання спрямоване на детальне опрацювання тексту, розуміння його змісту, аналіз структури, зв'язків між частинами тексту, стилістичних особливостей. У цьому випадку важливе значення має здатність виділяти головну інформацію, розпізнавати приховані підтексти, оцінювати логічність викладення думок. Вибіркове читання передбачає пошук конкретної інформації у тексті, що вимагає здатності швидко орієнтуватися в його структурі, знаходити необхідні дані, не витрачаючи часу на зайвий аналіз. Читання з метою критичного аналізу є одним із найскладніших рівнів і потребує розвиненого мислення, здатності розпізнавати маніпулятивні техніки, аналізувати переконливість аргументації, порівнювати подану інформацію з іншими джерелами, оцінювати її об'єктивність [5, с. 35].

Розвиток навичок розуміння текстів різних типів базується на поступовому ускладненні матеріалу, що передбачає розширення лексичного запасу, знайомство з граматичними конструкціями, що часто зустрічаються у письмових текстах, вивчення структури різних жанрів, формування здатності передбачати зміст на основі заголовків, контекстних підказок, логічного викладення інформації. Одним із завдань є навчання виявлення основних та другорядних думок, що дозволяє ефективно організовувати отриману інформацію, запам'ятовувати її та використовувати у подальшій комунікації. Розвиток аналітичного мислення у процесі навчання читання досягається через роботу з текстами, що містять логічні структури, аргументовані викладки, статистичні дані, що вимагають детального опрацювання. Читач має навчитися встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, визначати, на яких фактах базуються твердження автора, оцінювати логіку висновків, що містяться у тексті. Важливим компонентом є навчання інтерпретації

стилістичних прийомів, які використовуються для передачі змісту, що може включати метафори, порівняння, іронію, сатиру, гіперболізацію. Це дає змогу розуміти не лише пряме значення тексту, а й підтекст, що часто є не менш значущим [9, с. 13].

Формування критичного сприйняття інформації є одним із основних завдань навчання читання англійською мовою, оскільки сучасний інформаційний простір містить велику кількість матеріалів, що мають суб'єктивний характер, спрямовані на маніпуляцію свідомістю, викривлення фактів або пропаганду певних поглядів. Уміння розрізняти об'єктивну та суб'єктивну інформацію, оцінювати достовірність джерела, аналізувати логіку аргументації, співвідносити отримані дані з іншими джерелами забезпечує формування самостійного мислення, здатності приймати обґрунтовані рішення. Навчання критичного читання передбачає знайомство із методами маніпуляції, виявлення риторичних прийомів, що використовуються для впливу на аудиторію, аналіз структури аргументації, оцінювання узгодженості думок, представлених у тексті. Критичне мислення також включає виявлення когнітивних викривлень, що можуть впливати на сприйняття інформації, визначення стереотипів, ідеологічних упереджень, що містяться у тексті. Читач, що володіє розвиненими навичками критичного мислення, здатен розпізнавати спекулятивні твердження, відокремлювати факти від думок, аналізувати логічну послідовність викладених аргументів.

Методичною основою формування читацької компетентності в системі CLIL виступає взаємозв'язок між трьома групами цілей: практичними, розвивальними та виховними. Практична мета пов'язана з формуванням іншомовної комунікативної компетентності – тобто здатності учня сприймати, розуміти та інтерпретувати англійськомовний текст у межах певного предметного змісту. У цьому разі йдеться про читання як засіб інформаційного доступу до навчального матеріалу, що подається англійською. Практична мета включає розуміння мовних структур, лексичних одиниць, граматичних моделей у межах конкретної теми. Для прикладу, при вивченні географії англійською

мовою учень має не лише зрозуміти терміни «plate tectonics» чи «climate zones», але й уміти осмислити та інтерпретувати описові чи наукові тексти, де ці поняття функціонують у контексті. Розвивальна мета передбачає активізацію мислення, пам'яті, уваги та уяви, формування стратегій читання (сканування, пошук специфічної інформації, передбачення змісту, встановлення логіко-семантичних зв'язків). Розвивальний вектор навчання передбачає розвиток автономії учня, оскільки він самостійно опрацьовує текстовий матеріал, керуючись навчальним завданням. Виховна складова зосереджена на формуванні толерантного ставлення до іншої культури, прийнятті іншомовної картини світу, формуванні міжкультурної компетентності через тексти, що репрезентують соціальні, культурні, історичні та наукові реалії англomовного світу. Таким чином, навіть робота з коротким інформативним текстом про систему охорони здоров'я у Великій Британії або традиції освіти в Канаді виконує функцію соціокультурного впливу на свідомість учня.

Зміст формування компетентності у читанні англійською мовою на старшій ступені навчання охоплює кілька рівнів. Перший рівень – мовний – передбачає формування здатності до мовного розпізнавання: розуміння лексичних значень, граматичних конструкцій, синтаксичних зв'язків. Це база, без якої неможливе розуміння тексту. Другий рівень – текстовий – полягає в опануванні вміннями аналізу структури тексту, виділення основної та другорядної інформації, визначення логічної послідовності частин, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Третій – комунікативний – полягає у здатності використовувати прочитане для подальшої інтеракції: дискусії, формулювання власної думки, вирішення проблемного завдання. У CLIL-контексті цей рівень має особливу вагу, адже навчання через предмет вимагає не лише прочитати текст, а й перенести інформацію в усну або письмову продукцію. Тексти, що використовуються в CLIL, відзначаються тематичною складністю, включенням термінології та багаторівневою

структурою. Вони можуть містити графіки, діаграми, інфографіку, що ускладнює процес читання, але й підвищує рівень когнітивного залучення.

Для реалізації вищезгаданих цілей у старшій школі доцільно орієнтуватися на програмні вимоги, які встановлюють тематичні блоки та рівень мовленнєвих умінь. У програмі з англійської мови для 10–11 класів визначено теми, що мають міжпредметний потенціал: «Science and Technology», «Environmental Problems», «Health and Medicine», «Education Systems», «Mass Media», «Global Issues». Кожна з цих тем може слугувати базою для CLIL-модулів, у межах яких здійснюється інтеграція предметного змісту (з біології, хімії, фізики, історії тощо) з іншомовним читанням. При цьому, тексти добираються з урахуванням рівня складності (від B1+ до C1), автентичності, жанрової різноманітності. Серед них – науково-популярні статті, фрагменти підручників, звіти міжнародних організацій, витяги з енциклопедій, новинні повідомлення. Мета полягає не лише в розумінні тексту, а й у розширенні тематичного кругозору, активізації попередніх знань з предмету, виробленні критичного ставлення до інформації.

Таким чином, формування англомовної компетентності у читанні в умовах старшої школи в системі предметно-мовного інтегрованого навчання ґрунтується на поєднанні мовленнєвих, когнітивних, стратегічних і соціокультурних компонентів, що взаємодіють у складній багаторівневій системі. У CLIL-підході читання виконує не лише функцію опанування іноземної мови, а й стає інструментом засвоєння предметного змісту, що вимагає зміщення акценту на розуміння логіки тексту, термінології, міжпредметних зв'язків і культурної інтерпретації інформації. Зміст читальницької компетентності формує кілька рівнів: мовний – забезпечує розпізнавання лексико-граматичних структур, текстовий – розкриває логіку побудови тексту й смислові зв'язки, комунікативний – пов'язує текст із подальшою мовленнєвою активністю. Усе це передбачає не лише оволодіння технікою читання, а й розвиток аналітичного мислення, критичного сприйняття, здатності до інтерпретації культурних кодів. Мета навчання – не

просто навчити учнів читати англійською, а сформувати в них здатність діяти з текстом як інструментом пізнання, рефлексії та комунікації у багатокультурному освітньому просторі. Саме така модель дозволяє забезпечити повноцінну інтеграцію мови і змісту у шкільному навчанні.

1.2. Урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей старшокласників у процесі формування компетентності у читанні

Старшокласники знаходяться на етапі інтенсивного когнітивного розвитку, що суттєво впливає на їхню здатність до опанування читання іноземною мовою. На цьому етапі формуються абстрактне мислення, здатність до аналізу, узагальнення та критичного оцінювання інформації. Підлітки активно розвивають рефлексію, що дозволяє їм усвідомлювати власні когнітивні стратегії, оцінювати ефективність навчання та виявляти труднощі у процесі читання. Формування когнітивної гнучкості дає можливість старшокласникам переключатися між різними підходами до аналізу текстів, знаходити логічні зв'язки, будувати гіпотези щодо змісту, здійснювати передбачення на основі контексту. У цьому віці підлітки демонструють високий рівень сприйняття абстрактних понять, що дозволяє їм краще розуміти тексти академічного та публіцистичного характеру, аналізувати складні мовні конструкції та працювати з прихованими змістовими рівнями.

Когнітивний розвиток впливає на стратегічний підхід до читання: старшокласники починають усвідомлено застосовувати методи прогнозування, контекстного здогадування, узагальнення, встановлення логічних зв'язків між частинами тексту. Вони здатні здійснювати рефлексію щодо власного розуміння тексту, виявляти прогалини у знаннях та використовувати компенсаторні стратегії. Однією з особливостей когнітивного розвитку є підвищена здатність до аналізу мовних структур, що дозволяє учням працювати з синтаксично складними текстами, розпізнавати граматичні конструкції та визначати їхній вплив на загальний зміст

висловлювання. У зв'язку з цим навчання читання на старшому етапі має включати роботу з різними текстовими жанрами, що дозволяють розвивати когнітивні механізми аналізу, синтезу та логічного узагальнення. Підлітки можуть зіставляти тексти, визначати відмінності у стилістиці, інтерпретувати приховані значення, що є показником зрілості їхнього мислення [13, с. 26].

Мотиваційні чинники відіграють значну роль у формуванні навичок читання іноземною мовою, оскільки старшокласники демонструють широкий спектр інтересів, які визначають їхнє ставлення до навчального процесу. У цьому віці мотивація набуває складної структури, поєднуючи внутрішні й зовнішні фактори. Внутрішня мотивація формується на основі особистих цілей, інтересу до іноземної мови, бажання оволодіти новими знаннями, розширити світогляд. Учні, які мають високий рівень внутрішньої мотивації, демонструють вищу ефективність у читанні, оскільки вони усвідомлюють його значення як засобу отримання інформації та розвитку мовленнєвої компетентності. Зовнішня мотивація ґрунтується на соціальних очікуваннях, необхідності досягнення високих результатів у навчанні, підготовці до іспитів, отриманні схвалення від педагогів та батьків. Висока зовнішня мотивація може бути ефективним стимулом на початкових етапах навчання, однак для досягнення стійких результатів у формуванні компетентності у читанні необхідно розвивати внутрішню зацікавленість. Одним із ефективних методів мотивації є використання текстів, що відповідають інтересам старшокласників, оскільки читання матеріалів, що викликають особистий інтерес, сприяє підвищенню активності, покращенню сприйняття інформації та розвитку навичок роботи з текстами. Учні старшої школи часто мають чіткі професійні та академічні орієнтації, що також впливає на їхню мотивацію до читання іноземною мовою. Вони усвідомлюють практичне значення володіння мовою у майбутній кар'єрі, що стимулює їх до активного освоєння текстових матеріалів. При цьому використання автентичних текстів, що мають практичну цінність, сприяє підвищенню інтересу до читання, формуванню вмотивованого ставлення до навчального процесу [12, с. 43].

Інтереси старшокласників відіграють значну роль у процесі навчання читання, оскільки вибір тематики текстів впливає на рівень залученості учнів до навчальної діяльності. Підлітки демонструють підвищений інтерес до тем, що мають зв'язок із їхнім особистим досвідом, суспільними питаннями, культурними явищами, сучасними науковими досягненнями. Вони орієнтуються на інформацію, що відповідає їхнім ціннісним орієнтаціям, тому тексти, що містять елементи дискусії, аргументовані викладки, соціальні чи культурні проблеми, є ефективним інструментом для розвитку навичок читання. Використання таких матеріалів дозволяє стимулювати когнітивну активність, формувати навички критичного аналізу, розвивати вміння працювати з інформацією на рівні смислової інтерпретації. Автентичні тексти, що відповідають сучасним суспільним запитам, сприяють підвищенню інтересу учнів до читання, оскільки вони надають можливість працювати з інформацією, що є актуальною та корисною. Старшокласники мають високий рівень соціальної активності, що визначає їхню потребу в дискусіях, обговореннях, аргументованих висловлюваннях, тому читання текстів, що містять полемічні елементи, сприяє розвитку не лише мовленнєвих, а й комунікативних навичок. Використання текстів, що мають міждисциплінарний характер, дозволяє розширювати світогляд учнів, стимулювати їх до самостійного пошуку інформації, розвитку навичок роботи з джерелами, аналізу різних точок зору [7, с. 17].

Індивідуальні стилі навчання визначають ефективність сприйняття, обробки та засвоєння інформації, що безпосередньо впливає на успішність освітнього процесу. Врахування специфіки візуального, аудіального, кінестетичного та змішаного типів навчання дозволяє оптимізувати методи подачі матеріалу, підвищити рівень залученості учнів та покращити якість засвоєння знань. Візуальний стиль навчання базується на переважному використанні зорового каналу сприйняття, що передбачає ефективність у роботі з текстами, графіками, схемами, діаграмами, відеоматеріалами. Учні, які мають цей стиль, демонструють високу здатність до опрацювання

інформації через читання та аналіз візуальних матеріалів, тому навчання для них має включати графічне представлення даних, таблиці, презентації, ілюстрації та використання колірної кодування для структурування інформації. Практичні дослідження показують, що використання інфографіки, анімаційних схем та карт знань сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу учнями з візуальним типом навчання, оскільки вони краще сприймають структуровані та логічно організовані дані. Використання маркерів, виділення основних понять, схематичне подання інформації підвищує ефективність навчального процесу, сприяючи довготривалому запам'ятовуванню. У мовному навчанні візуально орієнтовані учні демонструють ефективність у запам'ятовуванні нових слів через асоціативні схеми, таблиці з розподілом граматичних структур та текстові завдання, що потребують аналітичного мислення [24, с. 10].

Аудіальний стиль навчання базується на сприйнятті інформації через слуховий канал, що робить ефективними методи навчання, пов'язані з використанням аудіоматеріалів, подкастів, лекцій, дискусій, аудіокниг та усного обговорення навчального матеріалу. Учні, які мають цей стиль, демонструють високу ефективність у роботі з усними поясненнями, слуханням лекцій та аудіозаписами, а також у запам'ятовуванні інформації через обговорення та повторення матеріалу вголос. Практичні методи, що відповідають цьому стилю, включають використання аудіовізуальних матеріалів, метод сократівського діалогу, взаємне навчання, читання текстів уголос, інтерактивні дискусії та навчальні подкасти. В аудіальному сприйнятті велику роль відіграє тембр голосу, інтонація, ритмічність викладення інформації, що впливає на її ефективне запам'ятовування. У процесі мовного навчання аудіально орієнтовані учні демонструють високу здатність до засвоєння інтонаційних та фонетичних особливостей мови, що сприяє покращенню їхніх навичок слухового розпізнавання та мовленнєвої продукції. Використання аудіотренувань, диктантів, вправ на розпізнавання різних варіантів вимови сприяє підвищенню рівня володіння мовою. Включення

ритмічних схем, пісень та мелодичних вправ стимулює запам'ятовування фраз та граматичних конструкцій [4, с. 12].

Кінестетичний стиль навчання передбачає активну взаємодію з матеріалом через рухові дії, що потребує залучення маніпулятивних, тактильних та інтерактивних методів навчання. Учні з цим стилем ефективніше засвоюють інформацію через виконання практичних завдань, рольові ігри, моделювання ситуацій, фізичну активність у навчальному процесі. Дослідження показують, що використання інтерактивних методів, таких як навчальні експерименти, практичні заняття, рухові вправи, сприяє підвищенню рівня мотивації та залученості кінестетично орієнтованих учнів. Використання технологій доповненої реальності, віртуальних симуляцій, навчальних ігор та маніпуляційних моделей дозволяє створити навчальне середовище, що відповідає їхнім когнітивним особливостям. У мовному навчанні кінестетичні учні демонструють ефективність у роботі з фізичними картками, виконанні практичних завдань на написання та відтворення текстів, використанні інтерактивних дошок та навчальних проєктів, що включають рухові дії. Вправи на асоціативне запам'ятовування через жести, маніпуляції з предметами, моделювання діалогів у реальному середовищі сприяють покращенню засвоєння мовного матеріалу. Залучення діяльнісного методу навчання, який передбачає активну участь учня в освітньому процесі, дозволяє ефективно адаптувати методику навчання до їхніх потреб [23, с. 27].

Змішаний стиль навчання поєднує елементи візуального, аудіального та кінестетичного сприйняття, що дозволяє учням адаптуватися до різних методів роботи з навчальним матеріалом. Учні з цим стилем демонструють високу гнучкість у навчанні, можуть ефективно працювати з текстами, аудіоматеріалами, інтерактивними методами. Врахування змішаного стилю навчання передбачає використання комплексного підходу, що включає інтеграцію візуальних схем, аудіоматеріалів, практичних завдань, що дозволяє створити багатоканальне освітнє середовище. Практичне застосування цього стилю включає використання мультимедійних матеріалів, комбінованих

підручників, що містять текстову, аудіовізуальну та інтерактивну складову, а також застосування методів гейміфікації, що дозволяють залучати учнів до активного навчального процесу. Використання технологічних засобів навчання, таких як інтерактивні платформи, адаптивні системи навчання, цифрові симуляції, сприяє підвищенню ефективності змішаного підходу, дозволяючи учням обирати методи навчання, що найбільш відповідають їхнім когнітивним особливостям.

Розвиток критичного мислення через читання базується на систематичному аналізі текстових матеріалів, що дозволяє формувати навички оцінки інформації, розпізнавання маніпулятивних технік, встановлення логічних зв'язків та інтеграції нових знань у власний досвід. Читання не є лише механічним процесом декодування символів, а складним когнітивним процесом, що вимагає активної взаємодії з текстом, формування гіпотез, прогнозування розвитку думки автора, перевірки достовірності викладених фактів. Використання текстових матеріалів у навчальному процесі дозволяє розвивати когнітивні механізми, що забезпечують аналітичне сприйняття інформації, формування незалежної позиції щодо змісту прочитаного та здатність до побудови аргументованих висновків. У процесі читання активізуються різні рівні когнітивної діяльності: від розпізнавання базових мовних конструкцій до розуміння концептуальних зв'язків, виявлення суперечностей, інтерпретації підтексту та оцінювання рівня аргументованості поданої інформації. Важливим компонентом критичного мислення є здатність до рефлексії, що передбачає усвідомлене оцінювання власного процесу розуміння, порівняння отриманих знань із попереднім досвідом, виявлення інформаційних прогалин та пошук додаткових джерел для їхнього заповнення. Навчальні стратегії, що використовують читання як засіб розвитку критичного мислення, включають аналіз структури тексту, ідентифікацію логічних зв'язків між частинами матеріалу, визначення прихованих смислових конструкцій, формування питань до прочитаного та порівняння з альтернативними точками зору [15, с. 19].

Використання текстових матеріалів для формування аналітичних навичок потребує систематичного підходу, що охоплює ознайомлення з різними жанрами письмової інформації, розвиток навичок декодування складних текстових структур, порівняльний аналіз та критичне оцінювання змісту. Аналітичне читання передбачає глибоке опрацювання тексту, що включає виокремлення основних та другорядних ідей, встановлення логічних зв'язків між аргументами, оцінку достовірності поданої інформації. Формування аналітичних навичок через читання вимагає роботи з різними типами текстів – науковими статтями, публіцистичними матеріалами, художньою літературою, офіційними документами – кожен із яких має специфічну структуру подання інформації, рівень суб'єктивності та методи аргументування. Читач повинен вміти ідентифікувати тип тексту, визначати його комунікативне призначення, аналізувати стилістичні прийоми, що використовуються для впливу на аудиторію. Дослідження показують, що використання порівняльного аналізу текстових матеріалів сприяє розвитку критичного мислення, оскільки дозволяє виявляти розбіжності у трактуванні подій, розпізнавати зміщення акцентів та оцінювати вплив суб'єктивних чинників на подачу інформації. Практичні методи, що застосовуються для формування аналітичних навичок через читання, включають дискусії на основі текстових матеріалів, складання аналітичних схем, визначення аргументативних стратегій авторів, розгляд альтернативних підходів до поданої інформації [19, с. 6].

Здатність до оцінки інформації формується через систематичне використання методів роботи з текстом, що включають визначення джерела інформації, аналіз рівня аргументованості викладених тверджень, виявлення когнітивних викривлень та маніпулятивних технік. Читання дозволяє не лише отримувати знання, а й розпізнавати механізми впливу, що використовуються у текстових матеріалах для формування певної точки зору у читача. Розвиток критичного мислення передбачає здатність ідентифікувати інформацію, що базується на фактах, відокремлювати її від оціночних суджень, аналізувати

структуру аргументів та перевіряти їхню логічну обґрунтованість. Дослідники відзначають, що навчальні стратегії, спрямовані на формування навичок критичної оцінки інформації, включають аналіз риторичних прийомів, що використовуються у текстах, визначення причинно-наслідкових зв'язків, ідентифікацію логічних помилок. Використання таких методів у процесі читання сприяє формуванню стійкої здатності до аналізу інформації, що має значення для різних сфер академічної та професійної діяльності. Читач, який володіє навичками критичної оцінки інформації, здатний розрізняти достовірні та недостовірні джерела, визначати рівень експертності автора, аналізувати вплив соціального та культурного контексту на подання матеріалу [20, с. 49].

Інтеграція нових знань у власний досвід через читання передбачає не лише механічне засвоєння інформації, а й її осмислення, адаптацію до особистого світогляду та застосування у практичних ситуаціях. Процес інтеграції нових знань включає співвіднесення отриманої інформації з попередніми знаннями, виявлення інформаційних прогалин, формування нових концептуальних зв'язків. Читання текстів, що містять складні ідеї, контрверсійні погляди, альтернативні інтерпретації подій, сприяє розвитку когнітивної гнучкості, що дозволяє адаптувати нові знання до індивідуального досвіду. Використання текстових матеріалів для інтеграції знань вимагає усвідомленого підходу, що передбачає рефлексію щодо прочитаного, формування власних висновків, застосування отриманих знань у комунікації та вирішенні практичних завдань.

Отож, врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей старшокласників у процесі формування компетентності у читанні дозволяє створити навчальне середовище, що відповідає їхнім когнітивним, мотиваційним і стилістичним потребам. Старшокласники демонструють високий рівень когнітивної активності, здатність до абстрагування, рефлексії, аналітичного мислення та самостійної оцінки інформації, що дає змогу ефективно засвоювати текстовий матеріал за умови

методичної підтримки й варіативного підходу. Успішність формування компетентності у читанні значною мірою залежить від мотиваційної структури учня, яка формується як під впливом особистих цілей і професійних орієнтацій, так і через використання змістовно релевантних текстів, що викликають інтерес і стимулюють внутрішню залученість. Водночас урахування індивідуальних стилів навчання – візуального, аудіального, кінестетичного або змішаного – дозволяє варіативно організовувати подання матеріалу, оптимізуючи засвоєння залежно від типу сприйняття. Створення умов для розвитку аналітичного й критичного мислення через читання сприяє глибшому опрацюванню змісту, формуванню власних суджень і застосуванню нових знань у практичних ситуаціях.

1.3. Сутність та особливості використання технології предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) в процесі формування в учнів старшої школи компетентності у читанні

Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL – Content and Language Integrated Learning) є сучасним підходом до освіти, який поєднує вивчення предметного змісту з одночасним розвитком мовної компетентності. Цей підхід виник у 1994 році завдяки дослідженням Девіда Марша та Анни Мальєрс, які прагнули створити ефективну модель навчання в умовах багатомовного середовища. CLIL базується на принципі, що мова використовується не лише як об'єкт вивчення, а як засіб пізнання інших дисциплін. Це дозволяє учням засвоювати нові знання та розвивати мовні навички паралельно, поглиблюючи розуміння навчального матеріалу та підвищуючи мотивацію до навчання.

Історично, подібні ідеї виникали раніше: у 1960-х роках у Канаді з'явилися програми занурення, в яких англомовні школярі вивчали предмети французькою мовою, що стало основою для майбутнього розвитку інтегрованих освітніх моделей. Аналогічні практики двомовної освіти існували і в Європі, створюючи підґрунтя для формування цілісної CLIL-

концепції. У 1996 році термін CLIL був офіційно введений Університетом Ювяскюля у Фінляндії разом із Європейською платформою для голландської освіти як визначення методики, що поєднує предметне навчання через іноземну мову з подвійною освітньою метою: засвоєння змісту та розвиток мовної компетенції. З того часу CLIL активно впроваджується в освітніх системах різних країн – зокрема в Європі, де він визнаний інструментом підвищення мовної обізнаності й розвитку міжкультурної комунікації.

Методика CLIL передбачає використання багаторівневих стратегій читання, що включають ознайомлення з текстом, визначення його основної ідеї, аналіз логічної структури, виявлення спеціалізованої лексики та її функціонального застосування. Навчання за цією методикою передбачає використання різних форматів текстових матеріалів, зокрема наукових статей, технічних описів, публіцистичних матеріалів, аналітичних звітів, інструкцій, що сприяє адаптації учнів до роботи з різними жанрами письмової комунікації. Використання предметно орієнтованих текстів дозволяє формувати уміння працювати з термінологією, встановлювати логічні зв'язки між поняттями, аналізувати аргументацію, що є необхідним для академічного читання. Однією з особливостей методики є застосування автентичних текстових матеріалів, що створені для носіїв мови та відображають реальні контексти застосування мовних конструкцій. Робота з такими текстами підвищує мовну гнучкість, розширює лексичний запас, покращує навички контекстного аналізу, що сприяє кращому розумінню професійної та академічної літератури.

Інтеграція предметного та мовного навчання через читання передбачає використання завдань, що поєднують розпізнавання текстової інформації, її обробку та застосування у нових контекстах. Методика «close reading» спрямована на детальний аналіз тексту, що включає ідентифікацію значень слів у контексті, аналіз синтаксичних конструкцій, дослідження логічної послідовності викладення матеріалу. Завдання, що вимагають порівняння кількох текстів, дозволяють учням формувати навички роботи з інформацією, встановлювати тематичні зв'язки, виявляти відмінності у трактуванні понять.

Одним із ефективних прийомів є «*summarization technique*», що передбачає стислий виклад основної інформації тексту, що сприяє розвитку навичок структурованого викладення думок та аналізу змісту. Стратегія «*anticipation guides*» дозволяє активізувати пізнавальну діяльність учнів перед читанням тексту, оскільки вони прогнозують можливий зміст матеріалу на основі заголовків, ключових слів, контекстних підказок. Такий метод сприяє формуванню когнітивних зв'язків між попередніми знаннями та новою інформацією, що полегшує процес засвоєння змісту. Методика «*dual-processing reading*» сприяє паралельному аналізу тексту та мовних конструкцій, що дозволяє учням не лише розуміти інформацію, а й усвідомлювати особливості побудови мовних структур, що використовуються у професійній комунікації [6, с. 21].

Методичні підходи до навчання читання в системі предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) базуються на використанні адаптованих і неадаптованих текстів, залученні стратегій активного читання та створенні умов для моделювання ситуацій занурення у мовне середовище. Читання є фундаментальним інструментом у CLIL, оскільки воно забезпечує засвоєння предметних знань через іншомовні текстові матеріали, стимулює розвиток аналітичного мислення, сприяє розширенню лексичного запасу та формуванню стратегій роботи з інформацією. Використання текстів у CLIL передбачає їхню функціональну спрямованість, тобто такі матеріали не лише демонструють мовні конструкції, а й містять предметну інформацію, що дозволяє одночасно розвивати компетентність у предметній та мовній сферах. При цьому виникає необхідність застосування методичних підходів, що сприяють ефективному сприйняттю, розумінню та аналізу текстів у контексті навчального процесу.

Адаптовані тексти використовуються на початкових етапах навчання та передбачають спрощення синтаксичних конструкцій, скорочення складних термінологічних зворотів, пояснення спеціалізованої лексики. Вони дозволяють учням поступово інтегруватися у процес читання предметної

літератури іноземною мовою, не відчуваючи надмірного когнітивного навантаження. У CLIL адаптовані тексти слугують допоміжним засобом для поступового формування навичок читання, оскільки містять збережену предметну інформацію, але подану у доступній для опрацювання формі. Вони забезпечують поступове знайомство з предметною термінологією та граматичними структурами, що характерні для академічного дискурсу. Використання адаптованих текстів дозволяє сформувати базові механізми розуміння текстової інформації, закріпити основні стратегії читання, розвинути навички визначення основних ідей, пошуку логічних зв'язків та узагальнення інформації [11, с. 5].

Неадаптовані тексти є автентичними матеріалами, що створені для носіїв мови та містять усі особливості природного мовного середовища. Вони відіграють центральну функцію у CLIL, оскільки дозволяють учням працювати з оригінальними джерелами інформації, інтегруючись у реальні академічні та професійні дискурси. Робота з такими текстами потребує застосування стратегій активного читання, оскільки їхнє розуміння часто супроводжується необхідністю роботи з контекстом, прогнозування значення нових термінів, використання допоміжних ресурсів для аналізу змісту. Читання неадаптованих текстів сприяє розвитку навичок роботи з багаторівневою інформацією, підвищує мовну гнучкість, покращує здатність до контекстного аналізу, що є необхідним для академічного читання та роботи з професійними джерелами. Використання таких текстів у CLIL дозволяє формувати мовленнєву стійкість, оскільки учні навчаються сприймати складні мовні конструкції, розуміти багатозначність слів, інтерпретувати стилістичні прийоми та аналізувати аргументативні стратегії автора.

Стратегії активного читання використовуються в CLIL для забезпечення ефективного сприйняття та аналізу текстової інформації. Однією з таких стратегій є метапізнавальне читання, що передбачає усвідомлене планування та контроль за процесом читання, формулювання прогнозів щодо змісту тексту, аналіз структури та оцінка рівня засвоєння інформації. Учні

розвивають здатність до рефлексії, оцінюючи власний рівень розуміння тексту, коригуючи стратегії читання, використовуючи додаткові ресурси для уточнення значень слів та термінів. Методика «interrogative reading» передбачає формулювання запитань до тексту, що сприяє глибшому опрацюванню інформації та розвитку аналітичного мислення. Використання цієї методики дозволяє учням усвідомлено підходити до читання, акцентуючи увагу на основних концептах, логічних зв'язках та авторських аргументах. Стратегія *skimming* передбачає поверхнєве ознайомлення з текстом для визначення його загального змісту, що дозволяє учням швидко орієнтуватися у великих масивах інформації, виділяти ключові елементи та оцінювати релевантність матеріалу. Використання сканування тексту (*scanning*) сприяє розвитку навичок пошуку конкретної інформації у великих текстових масивах, що є необхідним для аналізу наукових та професійних матеріалів [22, с. 18].

Методика моделювання ситуацій занурення у мовне середовище дозволяє створювати умови, що наближені до реального використання мови у предметному контексті. Використання проєктних методів навчання передбачає виконання завдань, що базуються на текстових матеріалах, із подальшою презентацією результатів, обговоренням прочитаного, аналізом основних ідей тексту. Проєктна діяльність дозволяє учням застосовувати отриману інформацію у практичних завданнях, що стимулює її глибше засвоєння. Використання «*case-study*» сприяє розвитку аналітичного мислення, оскільки учні працюють із текстами, що містять реальні проблемні ситуації, аналізують можливі рішення, застосовують предметні знання у моделюванні альтернативних сценаріїв. Методика «*role-play reading*» передбачає використання текстових матеріалів у симульованих комунікативних ситуаціях, що сприяє формуванню активної взаємодії з текстом, інтерпретації змісту, розвитку навичок аргументованого висловлювання. Занурення у мовне середовище через читання відбувається також через використання інтерактивних технологій, зокрема цифрових

платформ, що дозволяють учням працювати з мультимедійними текстами, аналізувати відео- та аудіоматеріали у поєднанні з текстовими ресурсами.

Методичні підходи до навчання читання у CLIL базуються на поєднанні адаптованих і неадаптованих текстів, застосуванні стратегій активного читання та створенні умов для занурення у мовне середовище. Використання автентичних текстових матеріалів сприяє розвитку мовної та предметної компетентності, оскільки учні працюють з реальною інформацією, що відповідає їхньому предметному профілю. Інтеграція активних методів читання дозволяє сформувати навички аналізу текстів, розвинути здатність до контекстного прогнозування, підвищити рівень академічного розуміння. Моделювання ситуацій занурення у мовне середовище через читання забезпечує практичне застосування отриманих знань, сприяє розвитку мовної гнучкості та адаптації до реального комунікативного контексту. Комплексний підхід до навчання читання у CLIL дозволяє створити ефективну систему роботи з текстами, що сприяє розширенню когнітивних можливостей учнів, формуванню міждисциплінарних зв'язків та підготовці до академічного та професійного використання мови [16, с. 15].

Викладач у системі предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) виконує комплексні функції, що виходять за межі традиційного підходу до викладання. Його діяльність охоплює одночасне керування процесом засвоєння предметного матеріалу та розвиток мовної компетентності учнів, що вимагає високого рівня методичної підготовки, володіння мовними та предметними знаннями, а також здатності адаптувати навчальні матеріали відповідно до когнітивних можливостей учнів. Ефективне викладання у CLIL передбачає використання мультимодальних стратегій навчання, інтеграцію різнорівневих завдань, спрямованих на аналіз, оцінку та застосування інформації, а також розвиток стратегій самостійного навчання. Викладач є фасилітатором навчального процесу, забезпечуючи підтримку учнів у роботі з текстовими матеріалами, стимулюючи розвиток критичного мислення, сприяючи поглибленню предметних знань через мовну взаємодію. У системі

CLIL він виступає координатором когнітивних процесів, визначаючи рівень складності матеріалів, моделюючи навчальні ситуації, що сприяють інтеграції предметного змісту та мовної практики, створюючи умови для активного використання мови у реальних комунікативних контекстах.

Вибір навчальних матеріалів у CLIL є стратегічно значущим елементом навчального процесу, оскільки ефективність засвоєння інформації залежить від рівня адаптації текстів до когнітивних можливостей учнів, відповідності матеріалів навчальним цілям та їхнього потенціалу для розвитку предметних і мовних компетенцій. Використання автентичних текстів забезпечує інтеграцію учнів у реальне академічне та професійне середовище, дозволяючи їм працювати з науковими статтями, технічними звітами, історичними документами, економічними оглядами, що сприяє розвитку аналітичного мислення та формуванню навичок опрацювання багаторівневої інформації. Однак ефективність таких матеріалів залежить від рівня підготовленості учнів, тому викладач визначає доцільність їхнього використання, розробляючи допоміжні завдання, що забезпечують поетапне опрацювання складного змісту. Вибір навчальних матеріалів у CLIL базується на принципі поступовості: спочатку використовуються адаптовані тексти, що містять ключові терміни у спрощеній формі, поступово вводяться автентичні тексти, що відображають предметну реальність, а потім учні переходять до роботи з комплексними інформаційними ресурсами, що вимагають високого рівня когнітивного залучення.

Викладач у CLIL застосовує методи диференціації навчального матеріалу, що дозволяють адаптувати складність текстів відповідно до рівня мовної компетентності учнів. Один із підходів передбачає використання текстів різної складності для різних груп учнів, що сприяє індивідуалізації навчання та підвищенню рівня сприйняття інформації. Ще один підхід передбачає застосування структурованих завдань, що дозволяють поступово розширювати когнітивні можливості учнів, починаючи з визначення основних понять тексту, переходячи до аналізу логічних зв'язків та завершуючи

критичною оцінкою змісту. Викладач розробляє допоміжні матеріали, що полегшують розуміння текстів, використовуючи візуальні схеми, термінологічні глосарії, аналітичні таблиці, що дозволяє учням краще орієнтуватися у текстовій інформації та самостійно знаходити необхідні мовні та предметні закономірності [17, с. 4].

У CLIL ефективне засвоєння змісту забезпечується не лише текстовими ресурсами, а й комплексним підходом до організації навчального середовища, що включає інтерактивні методи роботи, мультимедійні технології та міждисциплінарні стратегії. Використання електронних платформ, що містять інтегровані навчальні ресурси, дозволяє створювати динамічне навчальне середовище, у якому учні взаємодіють із текстами через аудіо- та відеоматеріали, інфографіку, інтерактивні модулі, що сприяє глибшому засвоєнню інформації. Викладач виконує функцію модератора освітнього процесу, спрямовуючи роботу учнів у цифровому середовищі, визначаючи ефективні ресурси, контролюючи рівень засвоєння матеріалу через онлайн-завдання, тести, рефлексивні звіти. Використання інтерактивних платформ дозволяє впроваджувати адаптивні навчальні моделі, що враховують індивідуальні особливості учнів, надаючи можливість працювати з матеріалами у власному темпі, переглядати пояснення, отримувати миттєвий зворотний зв'язок щодо правильності виконання завдань.

Таким чином, технологія предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) виявляється ефективним засобом формування компетентності у читанні в учнів старшої школи, оскільки дозволяє поєднати розвиток предметних знань із опануванням іншомовної лексики, граматики, аналітичного мислення та навичок академічної роботи з текстами. Її сутність полягає у створенні навчального середовища, де мова функціонує як інструмент пізнання, а не лише як об'єкт засвоєння. Через роботу з автентичними або адаптованими текстами учні залучаються до змістовного аналізу матеріалу, вчать оперувати спеціалізованими поняттями, прогнозувати зміст, структурувати інформацію, формувати висновки та

критично оцінювати поданий матеріал. Використання стратегій активного читання, таких як «close reading», «scaffolded reading», «anticipation guides», дозволяє послідовно формувати глибоке розуміння змісту, а моделювання ситуацій занурення у мовне середовище сприяє закріпленню знань у реальних комунікативних сценаріях. Роль викладача в CLIL змінюється – він виступає не лише джерелом інформації, а й координатором аналітичної діяльності учнів, фасилітатором міжпредметних зв'язків і модератором цифрового освітнього середовища. Комплексний підхід у межах CLIL створює передумови для високої залученості, міждисциплінарного мислення та самостійного опрацювання складних текстових матеріалів.

Висновки до Розділу 1

Формування компетентності у читанні англійською мовою в старшій школі передбачає поєднання мовленнєвих, когнітивних, стратегічних і соціокультурних чинників, що забезпечують гнучке опрацювання текстів різного рівня складності. У підрозділі 1.1 розкрито, що мовленнєва база (лексика, граматика, синтаксис) слугує опорою для розуміння, тоді як когнітивні процеси сприяють інтерпретації змісту, виявленню прихованих смислів і логічних зв'язків. Стратегічні механізми допомагають адаптувати читання до мети й обставин, а соціокультурна складова дозволяє враховувати культурний контекст. У підрозділі 1.2 акцент зроблено на вікових та індивідуальних особливостях старшокласників: здатність до абстрактного мислення, рефлексії та мотивація формують сприятливе середовище для опанування читання, особливо за умов урахування стилів навчання. У підрозділі 1.3 проаналізовано технологію CLIL, що інтегрує предметний і мовний компоненти через автентичні тексти та багаторівневі стратегії читання. Такий підхід стимулює критичне мислення, мовну гнучкість, уміння працювати з інформацією. Усі три підрозділи формують основу для цілісного бачення механізмів і умов ефективного формування компетентності у читанні в умовах сучасної шкільної освіти.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (CLIL)

2.1. Критерії відбору текстів для формування в учнів старшої школи компетентності у читанні з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови (CLIL)

Формування компетентності у читанні з використанням технологій CLIL потребує розгляду читання не як пасивної рецептивної навички, а як інтелектуально-перетворювальної діяльності, пов'язаної з когнітивним опрацюванням предметного змісту в іншомовному коді. У старшій школі читання стає основою як для засвоєння складної предметної інформації, так і для розвитку критичного мислення, узагальнення, синтезу, інтерпретації концептуальних одиниць [43, с. 13].

Використання методики CLIL зумовлює побудову освітнього процесу навколо автентичних текстів предметної спрямованості, які не спрощуються, а адаптуються через ретельний добір стратегій доступу, когнітивних опор і різнорівневих завдань. В цьому процесі помітну функціональну вагу набуває формування читацької компетентності, яку варто розглядати як інтегративну здатність до семантичного декодування, аналітичної інтерпретації та усвідомленого перенесення змісту тексту в межах предметної рамки. Така компетентність не зводиться до формального розпізнавання лексико-синтаксичних структур, а виявляється через дії осмислення, структурування й переосмислення інформації, що безпосередньо корелює з навчальними цілями предмета.

У межах CLIL-підходу велика роль належить технології «scaffolding» – моделі підтримки, яка передбачає конструювання навчального середовища з візуальними й семантичними опорами (глосарії, таблиці, діаграми,

органайзери). Такі опори активують попередні знання й підтримують когнітивну діяльність під час занурення в новий зміст. Успішне застосування цієї технології пов'язане із дотриманням принципу когнітивної поступальності: матеріали добираються з урахуванням не лише мовного рівня учнів, але й типу мисленнєвих операцій (класифікація, формулювання гіпотези, порівняння тощо).

У сучасній українській системі старша школа охоплює 10–12 класи (із поступовою імплементацією профільної середньої освіти з 2027 року). На даний момент у деяких джерелах вживають 10–11 класи як тимчасовий формат, але головна мета – перехід на трирічний формат 10–12 класів.

Особливого значення набуває механізм тематичного занурення, який передбачає послідовне розширення предметно-мовного поля через читання взаємопов'язаних за змістом текстів із поступовим ускладненням мовного матеріалу. Таке занурення забезпечує не тільки розширення словникового запасу, а й формування дискурсивної спроможності – здатності орієнтуватися в структурі предметного тексту, розпізнавати логіку аргументації, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, що притаманні певній науковій дисципліні.

Система вправ у межах CLIL-модуля має відображати багаторівневу структуру читання як когнітивного процесу: від фіксації фактологічної інформації до інтерпретації ідей та формування власної позиції. Це передбачає використання питань на узагальнення, побудову аналітичних таблиць, діаграм Венна, класифікаційних сіток, що інтегрують інформацію з кількох текстів. Структура модуля вибудовується на принципі спіралеподібного ускладнення: кожне наступне завдання або текст поглиблює попередній рівень розуміння, формує міжпредметні зв'язки, розвиває вміння мислити в рамках предметної логіки. Особливу функцію виконує міждисциплінарна термінологія, яка через часте повторення у варіативному контексті закріплюється як активна одиниця словника учня. Тут варто залучати корпусні ресурси для моделювання термінологічних зв'язків, а також автоматизовані засоби перевірки засвоєння

термінів через тестові конструкції на семантичне співвіднесення, визначення дефініцій, побудову власних прикладів використання в науковому контексті [34, с. 70].

Одним із дієвих інструментів формування читальної компетентності є розробка навчальних проєктів на основі прочитаних текстів. У структурі проєкту учні виконують завдання, що потребують повторного звернення до текстів, порівняння джерел, узагальнення інформації, побудови власних інтерпретацій. Проєкт може мати форму презентації наукового явища, постеру з візуалізацією біологічного процесу, моделі технологічного об'єкта, яка ґрунтується на текстах з фізики чи інженерії. Усі ці форми вимагають глибокого розуміння прочитаного, трансформації змісту та його інтеграції з іншими знаннями. Такий формат створює умови для розвитку не лише предметно-мовної компетентності, а й умінь XXI століття: співпраці, критичного мислення, презентації результатів. Практика показує, що учні краще засвоюють і запам'ятовують інформацію з текстів, коли вона стає матеріалом для створення власного продукту.

Модель компетентнісного читання в CLIL реалізується через багаторівневу стратегію формування читацької автономії: учні поступово переходять від інструктивного читання (під керівництвом учителя) до самостійної навігації у предметних текстах. Для цього застосовуються стратегії самоконтролю, зокрема чек-листи для моніторингу розуміння тексту, журнали читача для фіксації труднощів і способів їх подолання, рефлексивні анкети. Активно впроваджується інструментарій цифрового читання: інтерактивні платформи з коментарями до текстів, гіпертекстові середовища, де учень сам обирає траєкторію читання. Це сприяє індивідуалізації освітнього процесу, адаптації до темпу й стилю сприйняття учня, розширює можливості для формування гнучких стратегій читання, таких як узагальнення, критична оцінка джерела, перехресне порівняння позицій [41, с. 6].

На рівні дидактичного конструювання модуль структурується з урахуванням балансу між мовною складністю і когнітивним навантаженням.

Це реалізується через сітку Bloom's Taxonomy, де кожне завдання модуля має відповідати певному рівню мисленнєвої діяльності: пам'ятати, розуміти, застосовувати, аналізувати, оцінювати, створювати. У рамках читання це означає, що текст не подається як джерело фактів, а як предмет мислення - учень має не лише відповісти на питання, а й пояснити, чому саме така відповідь є релевантною, зіставити її з іншими джерелами, висловити аргументовану позицію щодо прочитаного. Таке ускладнення когнітивних дій вимагає від учителя точного дизайну завдань, моделювання складності через варіативність питань, інтеграцію текстів з візуальними або числовими даними. Усе це сприяє перетворенню читання на полівалентну навичку, яка одночасно забезпечує засвоєння предметного змісту, розвиток мовленнєвих компетентностей та формування критично-аналітичного мислення [36, с. 4].

Організація процесу формування компетентності у читанні в старшокласників через використання предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) передбачає системний підхід до структурування кожного етапу роботи з текстовим матеріалом. У контексті методики CLIL, етапи читання мають не лише педагогічне, а й когнітивне підґрунтя, оскільки спрямовані на поетапну активізацію й розгортання складних інтелектуальних процесів, що включають розпізнавання значень, інтерпретацію термінологічних одиниць, інтеграцію прочитаного з фоновими знаннями, формування внутрішніх ментальних моделей. На передтекстовому етапі завдання педагога полягає у створенні мотиваційного й концептуального простору для майбутньої роботи. Тут застосовуються методики семантичного прогнозування, тематичного картування, рефлексивного опитування щодо попередніх знань, моделювання проблемної ситуації, яка прямо пов'язана з майбутнім змістом тексту.

Такий формат активує фонову структуру довготривалої пам'яті учнів, робить її оперативною основою для сприймання предметної інформації в іншомовному вигляді. Передтекстовий етап обов'язково включає постановку мети читання – індивідуальної та групової, яка формулюється через

інструменти цільового фреймінгу, що допомагає зорієнтувати когнітивну увагу на ключові концепти тексту. Відповідно до рівня складності мовного й предметного компонентів, тут доцільно вводити узагальнювальні графічні структури - advance organizers, які схематизують ключові ідеї теми, дають уявлення про її структуру і взаємозв'язки. На цьому етапі відбувається попереднє засвоєння базової термінології, яка буде репрезентована у тексті. Практично це реалізується через інтерпретацію термінів у візуальних середовищах – таблицях відповідності, діаграмах, хмаринках понять, які співвідносять терміни з образами, функціями, процесами [40, с. 26].

Організація читання у межах самого тексту -- так званий етап while-reading -- ґрунтується на принципі когнітивного моделювання. Йдеться про поступове занурення в текстову структуру через фокусовані запитання, які супроводжують читання та формують послідовність операцій декодування. Замість глобального читання з метою ознайомлення застосовується багаторівневе читання із змінною інтенцією: скімінг для загального розуміння, сканування для виявлення фактів, детальне читання для аналізу аргументації, критичне – для оцінювання достовірності. Структура запитань тут має бути побудована за парадигмою таксономії Блума: від «що?» - до «чому?» і «як?».

Таблиця 2.1

Супровідні запитання (за таксономією Блума)

Рівень	Запитання	Мисленнєва операція / мета
Що?	«Яке підвищення температури згадано?»	вилучення факту
Розуміння	«Чому танення льодовиків спонукає підйом рівня моря?»	пояснення причинно-наслідкових зв'язків
Застосування / Як?	«Як країни з обмеженими ресурсами можуть реагувати на ці зміни?»	генерація варіантів дії
Аналіз	«Які аргументи підтримують тезу, що “розвинуті країни мають більшу здатність адаптуватися”?»	порівняння, зіставлення аргументів
Оцінка	«Наскільки ефективним може бути Паризька угода в	судження, обґрунтування

	обмеженні глобального потепління?»	
Синтез / Створення	«Склади модель (діаграму або карту понять) взаємозв'язку між підвищенням температури, лиха, адаптацією і міжнародною політикою»	інтеграція, представлення у формі схеми

Важливо, щоб кожне запитання не лише перевіряло знання, а спрямовувало учня до розгортання власного розуміння, до встановлення внутрішніх зв'язків між частинами тексту. Супровідний матеріал цього етапу включає когнітивні карти, діаграми, аналітичні матриці, де учень візуалізує свою роботу з текстом. Окремо слід відзначити механізми інтеграції міжтекстових зв'язків: учні зіставляють прочитане з іншими текстами в рамках модуля, виділяють загальні концепти, відмінності в інтерпретаціях, коригують первинні уявлення. Особливу увагу має бути приділено роботі з незнайомими мовними структурами – замість прямого перекладу реалізується стратегія контекстуального здогадування, що розвиває здатність учня самостійно формувати семантичні гіпотези. Доцільним є також використання підкастів, відеосупроводу, цифрових симуляцій, які доповнюють текстову інформацію і забезпечують мультимодальне сприймання предметного змісту [27, с. 8].

Післятекстовий етап – це рівень рефлексивно-аналітичної трансформації отриманих знань. Його завдання – перевести сприйняту інформацію в активну когнітивну систему учня, забезпечити її інтеграцію в структуру власного знання. Практично цей етап реалізується через завдання на переказ змісту з іншого погляду, формулювання ключових ідей своїми словами, побудову альтернативних трактувань, застосування прочитаного до нової ситуації. Однією з ефективних технік є побудова інтелект-карт (mind maps), де учень структурує логіку тексту, додає власні коментарі, формулює запитання. У CLIL-форматі активно використовується метод презентацій: учні створюють мініпроекти, де обґрунтовують певне твердження з тексту, моделюють його

застосування у реальному світі. Це сприяє переносу академічного знання в практичне середовище.

Таблиця 2.2

Етапна структура формування компетентності у читанні в межах CLIL

Етап	Мета етапу	Зміст роботи з учнями	Методичні засоби / інструменти
Передтекстовий	Активізація фонових знань, мотиваційне налаштування	Семантичне прогнозування, тематичні картки, постановка мети читання	Advance organizers, хмарки понять, глосарії, візуалізація термінів
Підготовка термінології	Введення ключових понять предметного тексту	Ознайомлення з базовими термінами у контексті, зорове зіставлення з образами	Таблиці відповідності, діаграми, пояснення у візуальному форматі
Опрацювання тексту	Декодування, аналіз, інтерпретація текстової структури	Скімінг, сканування, критичне читання, аналіз аргументації	Супровідні запитання, таксономія Блума, аналітичні таблиці, карти думок
Інтеграція знань	Поєднання прочитаного з іншими джерелами та дисциплінами	Порівняння текстів, виявлення спільних концептів, побудова міжтекстових зв'язків	Вправи на зіставлення, проєктна діяльність, цифрові симуляції
Післятекстовий	Рефлексія, трансформація знань у власний досвід	Переказ, інтерпретації, презентації, застосування знань у нових ситуаціях	Есе, мініпостери, інтелект-карти, усні виступи, рефлексивні чек-листи
Читальницька автономія	Перехід до самостійного академічного читання	Читання без супроводу, ведення журналів читача, оцінка стратегії	Самоконтроль, анкети, LMS-системи, гіпертекстові середовища
Оцінювання прогресу	Діагностика та зворотний зв'язок	Аналіз типових помилок, виявлення ефективних стратегій, рефлексія над результатами	Портфоліо, цифрові платформи, рецензування, аналітичні інтерфейси

Важливо, що в межах післятекстової фази запускається механізм саморегуляції навчання: учень фіксує труднощі, з якими зіткнувся, визначає стратегії, які виявилися ефективними, рефлексує над власною динамікою розуміння. На цьому етапі доцільно впроваджувати індивідуальні картки

зворотного зв'язку, чек-листи досягнень, короткі есе-рефлексії, які не лише фіксують рівень засвоєння, а й активізують метапізнання.

Інтегроване читання в CLIL не може бути уніфікованим процесом, воно потребує адаптації до предмету, рівня мовної компетентності й когнітивної зрілості учнів. З цієї причини вчитель виступає тут як проєктувальник навчального середовища: він визначає формат текстів (інструктивні, наукові, дескриптивні, наративні), інтенсивність мовного навантаження (кількість нових лексем, складність синтаксичних структур), тип завдань (репродуктивні чи продуктивні), методи оцінювання (формувальне оцінювання, портофоліо, рецензування). Успішна реалізація кожного етапу забезпечується технічними й педагогічними інструментами: цифровими платформами (Quizlet, Wordwall, Edpuzzle), аналітичними інтерфейсами для збирання даних про темп і глибину читання. Усе це дозволяє не лише формувати читацьку компетентність, а й здійснювати її точне діагностування – які саме стратегії використовуються, на якому рівні відбувається осмислення, у чому типові помилки учнів. Таким чином, методика CLIL у сфері читання функціонує як педагогічна система, що інтегрує інтелектуальні, мовні й технологічні ресурси [35, с. 6].

Отже, добір текстів у процесі формування читацької компетентності в умовах CLIL не є випадковим чи лише мовно зумовленим, а спирається на сукупність чітких критеріїв, які забезпечують баланс між лінгвістичним навантаженням і предметною глибиною. Насамперед ураховується посиленість матеріалу відповідно до рівня мовної підготовки учнів (зазвичай B1–B2), що дозволяє уникнути надмірного когнітивного напруження. Тематична релевантність відіграє вирішальну роль: тексти мають відповідати навчальній програмі, мати міждисциплінарний потенціал і резонувати з актуальними для старшокласників питаннями. Обсяг і структурованість текстів обираються з урахуванням динаміки сприймання: перевага надається матеріалам із чітко вираженою композиційною організацією, логічними зв'язками, візуальними маркерами. Важливим є і лексико-граматичний рівень: тексти мають містити терміни, характерні для академічного стилю, але подані

в доступному контексті. Жанрове розмаїття дозволяє залучити учнів до різних типів мовної поведінки (опису, пояснення, аргументації). Водночас береться до уваги ступінь автентичності текстів: початково це можуть бути адаптовані матеріали, однак згодом акцент зміщується на оригінальні джерела. Тексти мають бути інструментально функціональними – сприяти проєктній роботі, аналізу, рефлексії, навчанню через дослідження. Такий цілісний підхід до відбору матеріалів забезпечує не лише розвиток мовної компетентності, а й інтеграцію предметного змісту, формування аналітичного мислення та читацької автономії.

2.2. Методика формування в учнів старшої школи компетентності у читанні з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови (CLIL)

В процесі формування компетентності у читанні старшокласників за моделлю предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови ключовим є цілісний поетапний підхід, що охоплює логічно пов'язану послідовність дій – від добору навчальних матеріалів до рефлексивного осмислення прочитаного.

Вибір текстів для читання в умовах предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови у старшій школі перетворюється на не формальний етап, а на динамічний акт педагогічної селекції, що спирається на низку лінгводидактичних, когнітивно-психологічних і культурно-комунікативних параметрів. При цьому особливої ваги набуває поняття «когнітивної відповідності», коли зміст тексту має викликати пізнавальну зацікавленість, бути складним у межах зони найближчого розвитку, а не механічно спрощеним чи надмірно технічним. Мовне наповнення також повинно бути адаптоване не шляхом редукції, а через гнучке структурування: включення паралельних синонімічних конструкцій, повторюваних синтаксичних схем, послідовно впроваджених термінів. Дидактичне завдання полягає в тому,

щоби учень не просто прочитав текст і відповів на запитання, а щоб він увійшов у когнітивну взаємодію з його структурою – вичленував значення, установив логічну послідовність, сформулював узагальнення й екстраполював предметні знання у сферу іншомовного мовлення. Якщо текст цього не дозволяє – він непридатний у системі CLIL. Вибір має супроводжуватись аналітичною процедурою попереднього моделювання: передбачення труднощів, оцінка рівня жанрової складності, семантичної щільності та культурної маркованості матеріалу [23].

Окрема увага зосереджується на жанровій структурі текстів, оскільки різні дисципліни передбачають різні типи мовленнєвих жанрів: у природничих науках домінують роз'яснювальні тексти, в економіці – аргументативно-аналітичні, у мистецтві – дескриптивно-рефлексивні. CLIL-текст має поєднувати предметний зміст, властивий конкретному академічному дискурсу, з лінгвістичною структурою, доступною для мовного опрацювання. Простіше кажучи, текст із біології про фотосинтез не може бути поданий у формі художнього есе, але і науково-дослідницький стиль має бути пом'якшений відповідними методичними модифікаціями, переформулюванням складнопідрядних речень, введенням перехідних фраз, маркерів логічного зв'язку та глосарію основних термінів. Методика передбачає створення так званого «текстового ланцюга»: основного тексту, допоміжного (спрощеного чи мультимодального) та завершального узагальнюючого фрагмента, що дає змогу побачити зміст у динаміці, сформулювати прогнозування і перевірку гіпотез. Читання у CLIL не є ізольованим етапом, а інтегрується в систему контекстуального навчання, де кожен фрагмент працює на розвиток когнітивної й мовленнєвої рефлексії. Така модель підбору текстів базується не лише на тематичному критерії, а й на типології компетентностей, які мають бути активовані: інформаційна, аналітична, міжпредметна, інтеркультурна. Це означає, що тексти не лише мають бути інформативними, а й повинні викликати порівняльне мислення,

стимулювати до встановлення міждисциплінарних зв'язків, активізувати мовне прогнозування, аналіз і трансформацію.

У шкільній практиці постає проблема неадекватності автентичних текстів рівню учнів, особливо коли йдеться про тексти з науково-популярних джерел чи підручників, створених без урахування принципів інтегрованого навчання. Вчителю доводиться здійснювати складну процедуру адаптації, що включає не просто скорочення, а перебудову логіки викладу, сегментацію на змістові блоки, додавання мовних опор і візуальних маркерів. Ефективною стратегією є використання scaffolding-прийомів: графічних схем, фреймів, таблиць, що передують читанню й вводять учня в смислове поле тексту. Саме завдяки цим допоміжним механізмам учень здатен розпізнати структуру тексту (вступ, головна ідея, докази, висновки), сформулювати запитання до змісту, побудувати мовленнєву реакцію у формі переказу, узагальнення або мікроесе.

Не менш значущим є питання культурної релевантності текстів – вони мають відображати не лише предметну інформацію, а й контексти, близькі до досвіду учнів, особливо коли йдеться про соціокультурні компоненти (цінності, норми поведінки, стилі мислення). Без цього неможливо досягти справжньої інтеркультурної комунікативної компетентності, яка є фундаментом CLIL. Якщо текст подає інформацію з точки зору чужої культури, він має містити пояснення культурних маркерів і не вимагати безумовного прийняття, а пропонувати осмислення й порівняння. Це завдання для глибокої роботи вчителя-куратора, який створює середовище не механічного перекладу, а розуміння мовної реальності у її соціальному й дискурсивному розгортанні [29].

На особливому місці – питання автентичності та штучності текстів. Ідеальним є використання автентичних матеріалів, але у старшій школі рівень лінгвістичного навантаження в таких текстах часто перевищує можливості учнів. Тому виникає потреба у створенні так званих навчально-автентичних текстів: матеріалів, які за структурою й змістом імітують реальні фахові

тексти, але подані в методично обґрунтованій формі. Такі тексти зберігають жанрові й стилістичні особливості оригіналу, але містять додаткові мовні підказки, глосарії, адаптовану лексику. Їх функція – створити ефект занурення без когнітивного перевантаження. Наприклад, стаття з наукового блогу про вплив забруднення повітря на здоров'я може бути подана у вигляді навчального тексту з розбивкою на підрозділи, ключовими словами, схемою причинно-наслідкових зв'язків і завданням до кожного фрагмента (для прикладу: прочитайте фрагмент тексту та випишіть терміни, що стосуються фізіологічних змін в організмі людини; розподіліть їх на категорії «чинники», «реакції», «наслідки»; побудуйте схему зв'язків; сформулюйте заголовок, що відображає наукову суть уривка). Таким чином, текст працює як поліфункціональний інструмент: він навчає читати, розуміти, мислити, і водночас говорить мовою предмета. Оцінка придатності таких текстів має базуватись на рівневій шкалі: читаність (читабельність) (readability), частотність лексики, співвідношення відомих і нових одиниць, тип складності синтаксичних конструкцій, жанрова цілісність. Для цього застосовуються онлайн-інструменти, зокрема *Flesh-Kincaid*, *Gunning Fog Index*, які допомагають оцінити складність тексту за параметрами, що прямо корелюють із можливостями старшокласників. Але остаточне рішення завжди залишається за вчителем, який розуміє контекст класу, динаміку групи й індивідуальні траєкторії учнів.

У практиці реалізації CLIL-технології читання розглядається не лише як лінгвістичний процес, а як когнітивна діяльність, яка формує у школярів здатність осмислювати іноземною мовою зміст іншого навчального предмета. Відтак, планування роботи повинно враховувати міжпредметні зв'язки, профільність класу, рівень мовної підготовки, темп навчання і формат підсумкової діяльності. Перед початком реалізації етапів учитель здійснює діагностику: визначається рівень сформованості навичок читання, проводиться вхідне тестування на визначення володіння лексико-граматичним мінімумом і базовими прийомами текстової стратегії (сканування,

передбачення, логічне членування). На основі діагностики добирається тип текстів: автентичні фрагменти з підручників з географії, біології, соціології (у перекладеному форматі), перероблені в навчально-автентичні тексти із доданими глосаріями, інструкціями та інфографікою. Структура роботи на кожному уроці передбачає кореляцію між предметним змістом і мовними задачами: водночас вивчається зміст поняття (наприклад, «екосистема» або «вуглецевий слід») і тренується стратегія роботи з інформаційним текстом. Уже на цьому етапі формується зв'язок між змістовим читанням і комунікативною функцією мови.

Першим практичним етапом після діагностики є підготовчо-мотиваційна робота, яка може тривати 2 заняття. Її завдання – вивести учнів у предметну сферу, зорієнтувати в ключовій лексиці, активізувати попередні знання, розгорнути семантичне поле. Тут широко застосовуються методи передтекстової стимуляції: робота з візуальними матеріалами (фотографії, схеми), тематичні опитування (questionnaires), заповнення кластерів і семантичних карт. Учням пропонуються опори для прогнозування змісту майбутнього тексту: ключові слова, ілюстрації, назви параграфів. На цьому етапі важливо ввести функціональну лексику – зв'язки, логічні маркери, які учень потім побачить у тексті: cause, effect, consequence, increase, result, unlike, whereas тощо. Підготовчі вправи будуються за моделлю випереджального навчання – деякі терміни вводяться раніше, ніж учні їх зустрінуть у контексті. Методично доцільно застосовувати вправи на заповнення прогалин, підбір заголовків до коротких уривків, візуалізацію гіпотез про зміст. Мотиваційний ефект досягається за рахунок залучення особистісно значущих тем: здоров'я, екологія, міграція, цифрові технології. Завдяки поєднанню предметної і мовної активності цей етап не лише готує до читання, а й формує пізнавальну установку.

Наступний – основний етап – охоплює 2 заняття, на яких відбувається робота з навчально-автентичними текстами за всіма фазами: передтекстовою, інтратекстовою і післятекстовою. Передтекстова частина актуалізує

передбачення, запитання до тексту, визначення мети читання. Учні працюють у парах або групах, формулюють гіпотези, що саме буде описано, які терміни зустрінуться, які зв'язки можуть бути висвітлені. Інtrateкстова робота зосереджується на стратегіях читання з різною глибиною: сканування, пошук конкретної інформації, читання заради загального розуміння. Особлива увага надається структурі тексту: виокремлюються абзаци, виділяються теми і підтеми, логічні переходи, причиново-наслідкові маркери. Учні навчаються створювати структурні схеми, заповнювати таблиці, позначати ключові одиниці у тексті. Робота після тексту має на меті інтерпретацію прочитаного: відповіді на запитання, формулювання висновків, порівняння з іншими джерелами, застосування до практичної ситуації. У цьому етапі поєднуються мовна діяльність і предметне мислення – учень не просто читає, а працює з ідеями, розгортає контекст, порівнює, оцінює. У CLIL-контексті це забезпечує вищий рівень когнітивної залученості. У межах одного заняття може бути прочитано один фрагмент тексту (250–300 слів), або кілька коротших із поділом на ролі й типи завдань (matching, sequencing, completion).

Таблиця 2.3

Етапи формування компетентності у читанні в старшій школі за технологією CLIL

Етап роботи	Тривалість	Зміст діяльності	Очікувані результати
Діагностико-підготовчий	1 тиждень	Вхідне тестування, аналіз рівня мовної підготовки, добір текстів відповідно до профілю класу	Визначено початковий рівень учнів, обрано тематичні напрями і рівень адаптації
Підготовчо-мотиваційний	2 заняття	Робота з візуальними матеріалами, семантичними картами, прогнозування, глосарії, тематичні вправи	Учні готові до змісту тексту, опанували ключову лексику, сформовано мотивацію
Основний (інtrateкстовий)	2 заняття	Робота з текстами: читання з різною глибиною, виділення	Учні читають з розумінням, володіють стратегіями

		структури, опрацювання лексики	читання, орієнтуються в структурі
Післятекстова робота	після кожного тексту	Завдання на інтерпретацію, порівняння, застосування, відповіді на запитання	Учні формують висновки, аналізують інформацію, встановлюють причинно- наслідкові зв'язки
Продуктивно- рефлексивний	2 заняття	Презентації, письмові рефлексії, мініпроекти, створення власних текстів	Учні демонструють сформовану компетентність у читанні, здатність до трансферу знань

Завершальний – продуктивний – етап спрямовано на трансформацію прочитаного матеріалу у власну мовну продукцію. У практиці CLIL це може бути створення постера, усна презентація на основі прочитаного, складання письмового повідомлення (summary або reflection), моделювання дослідницького проекту на основі опрацьованої теми. На цьому етапі учень демонструє не лише розуміння тексту, а й здатність перенести зміст у нову комунікативну ситуацію, створити вторинний продукт мовної діяльності. Тут активно використовуються види завдань з відкритою відповіддю: написання тез, формулювання власної позиції, дискусія на тему тексту. У старшій школі доцільним є включення творчих міжпредметних форматів – спільні міні-дослідження з біології, екології чи історії англійською мовою, де текст стає джерелом знань, а учень – їх інтерпретатором. Саме продуктивна фаза засвідчує сформованість компетентності у читанні як інструмента для здобуття предметної інформації, її осмислення і застосування. Тривалість цієї фази – 2 заняття, із поступовим зростанням самостійності учнів, мінімізацією допоміжних матеріалів, з переходом до інтегрованої рефлексії: що я прочитав, що зрозумів, чого навчився, як це пов'язане з іншим досвідом.

Таким чином, реалізація методики формування компетентності у читанні в старшій школі на основі технології CLIL передбачає поетапну, структуровано вибудовану систему навчальної взаємодії, де читання виступає

не ізольованою навичкою, а комплексною когнітивно-мовленнєвою діяльністю. Відбір жанрово релевантних текстів, їхня адаптація відповідно до рівня учнів, застосування scaffolding-інструментів та формування текстових ланцюгів забезпечують умови для глибокого осмислення предметного змісту засобами англійської мови. Запропонована етапність – від діагностики до продуктивної рефлексії – дозволяє цілеспрямовано розвивати інформаційні, аналітичні та інтеркультурні компетентності. Така модель не лише активізує стратегічне читання, а й створює умови для автономного опрацювання змісту, формування власних смислів і критичної взаємодії з текстом. У цьому полягає практична цінність CLIL як інтегрованої методики сучасної мовної освіти.

2.3. Комплекс вправ для формування в учнів старшої школи компетентності у читанні з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови (CLIL)

Організація процесу формування компетентності в читанні у старшокласників з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови потребує не лише побудови методичної моделі уроку, а й чітко структурованого комплексу вправ, адаптованих до когнітивного навантаження, рівня мовної підготовки та предметної специфіки. У методиці CLIL вправи перестають бути лише засобами контролю чи закріплення матеріалу – вони перетворюються на інструменти навчального конструювання, що забезпечують розвиток глибокого академічного читання, сприяють автономізації навчальної діяльності та формуванню інтелектуальних стратегій сприйняття тексту. Типологія вправ у CLIL-модулі конструюється не лінійно, а багатовекторно, враховуючи одночасно три домінанти: фазу інтегрованого уроку (до, під час, після читання), мету застосування (розпізнавання, інтерпретація, екстраполяція) та рівень когнітивної складності (від відтворення до аналізу й оцінки). В основі побудови комплексу вправ лежить принцип когнітивної

прогресії – кожна вправа має не ізолювати зміст, а поглиблювати його, створюючи ментальні зв'язки між окремими фрагментами тексту та міжтекстовими елементами [39, с. 5].

Практична реалізація цього підходу здійснена на основі конкретного CLIL-уроку, спроектованого за підручником *Focus 3* (Second Edition) авторів Vaughan Jones і Bartosz Michałowski (видавництво Pearson Education), Unit 6 – «Our environment», Lesson 4 – «Reading: The world around us». Тематика обрана не випадково – «Climate change and ecosystems» є природним перетином змістів шкільних курсів біології, географії та екології, що дозволяє одночасно працювати з предметною інформацією, фаховими термінами та розвивати академічне мовлення в англomовному середовищі. Рівень 10 класу обрано як оптимальний для запровадження середньої когнітивної складності, оскільки учні на цьому етапі вже володіють базовими прийомами роботи з інформаційним текстом і здатні до міжпредметної інтерпретації. Тип уроку – інтегрований, з чітко структурованим переходом від мотиваційного занурення до продуктивної трансформації змісту.

Урок триває 45 хвилин і має комбіновану організацію: індивідуальна, парна та групова робота поєднуються з фронтальними діалогами, дискусіями, презентаціями. Усі вправи побудовані на логіці трьох фаз CLIL-заняття: передтекстової, інtrateкстової та післятекстової. Особливу увагу приділено scaffolding-елементам: роздатковим матеріалам, тематичним глосаріям, таблицям для структурування інформації, діаграмам, що візуалізують причинно-наслідкові зв'язки, та текстовим картам. Такі інструменти не лише знижують когнітивне навантаження, а й допомагають учням засвоїти логіку наукового дискурсу. Паралельно, у модулі реалізуються вправи для розвитку лексико-граматичної спроможності – collocation drills, paraphrasing tasks, sentence reconstruction, що підводять до опанування ключових конструкцій англomовної наукової комунікації.

Матеріали для учнів включають друковані фрагменти адаптованих текстів (із джерел на кшталт National Geographic Learning), картки із

завданнями різного типу, інтегровані worksheet-структури з таблицями та мапами понять, рефлексивні анкети, журнали читача та платформні формати (Quizlet, Wordwall, Google Form). Усе це дозволяє реалізувати комплексну навчальну взаємодію, де мовне стає провідником у пізнання, а читання – формою предметного і концептуального занурення. Саме ця багаторівнева система і є основою розробленого комплексу вправ, який далі подається у логіці методичного моделювання: від фази до фази, від пізнання до інтерпретації.

До вправ передтекстового етапу належать такі типи, як *semantic mapping*, концептуальні таблиці (KWL-матриці: Know–Want to know–Learned), вправи на тематичні гіпотези, побудову семантичних полів. Вони спрямовані на актуалізацію попередніх знань і прогнозування змісту тексту. *Semantic mapping*, зокрема, дозволяє учневі візуалізувати поле понять, пов'язаних із темою, і сформулювати власні гіпотези про можливий зміст. Цей тип вправ формує гнучкість мислення, розширює когнітивні рамки сприйняття тексту й одночасно готує до роботи з термінами. Когнітивно-мовленнєва задача цього етапу – не ознайомлення з текстом, а моделювання майбутньої траєкторії читання, формування установок на пошук конкретної інформації. Саме тому тут доцільно застосовувати вправи типу *anticipation guides*, де учень має визначити, які твердження про тему є істинними, а потім звірити їх із текстом. Це не лише створює мотивацію, а й дозволяє сформувати очікування, на які спирається подальше читання. Паралельно застосовуються лексико-семантичні вправи на розмежування понять, добір дефініцій, побудову асоціативних полів, які забезпечують початкове закорінення термінології. У складніших випадках залучаються вправи на перекодування термінів – учень має самостійно сформулювати значення іншомовного поняття з опорою на візуальний чи контекстуальний матеріал, що активізує індуктивне мислення.

На етапі роботи з текстом основними є вправи на вилучення, структурування та інтерпретацію інформації. Вправи на сканування (*scanning*) формують точкову увагу, розвивають здатність до селективного читання.

Вони базуються на завданнях із пошуку конкретних даних – дат, назв, процесів, послідовностей. Ефективними тут є таблиці-матриці, які учень має заповнити за змістом тексту, наприклад, логіко-структурні граfi біологічних процесів або класифікаційні таблиці з фізики. Для розвитку стратегій прогнозування застосовуються вправи з пропущеними фрагментами – учень має передбачити подальший розвиток думки або завершити речення згідно з логікою тексту.

Іншою стратегічною групою є вправи на розпізнавання логічних зв'язків – у тексті потрібно знайти й пояснити причинно-наслідкові, умовні, часові структури. Для цього використовуються завдання на встановлення відповідностей між абзацами, маркерами логіки (*so, therefore, as a result*), побудову логічної послідовності фактів або подій. Одним із найбільш дієвих типів виступають завдання на реконструкцію змісту – учень отримує фрагмент тексту без заголовків, без структурної розмітки і має самостійно відновити логічну структуру. Такі вправи активізують аналітичне мислення, змушують бачити текст не як послідовність речень, а як цілісну дискурсивну конструкцію. У CLIL-форматі важливо комбінувати ці вправи з візуальними матеріалами – учень читає текст, співвідносить його з інфографікою, діаграмами, картами, створюючи інтегровану модель розуміння. Це дає змогу перетворити текст на багаторівневе джерело знань, яке не тільки подає факти, а формує здатність бачити взаємозв'язки між ними [26, с. 6].

Післятекстові вправи слугують для перетворення знання на досвід – учень має не лише запам'ятати зміст, а й використати його в нових ситуаціях. Однією з головних категорій є вправи на узагальнення: побудова реферативного плану тексту, написання анотацій, формулювання тез. У CLIL-технологіях ці вправи завжди мають предметне наповнення – учень не просто переказує, а пояснює предметні процеси, формулює гіпотези, будує моделі. Наприклад, після прочитання тексту про фотосинтез учень має створити спрощену модель цього процесу для молодших школярів або представити його в інфографіці. Це не лише перевіряє розуміння, а й формує здатність

трансформувати інформацію. У CLIL-практиці доцільно також залучати вправи на перехід між жанрами: учень читає науковий текст, а потім має створити інтерв'ю з ученим, репортаж про відкриття, постер для конференції. Це дозволяє опанувати різні дискурсивні практики, інтегрувати предметне знання в комунікативну діяльність. Особливим напрямком є вправи на міжпредметну трансформацію – учень пов'язує знання з тексту з іншими навчальними дисциплінами, наприклад, після читання про енергію аналізує її економічний чи екологічний вимір. Такі завдання створюють умови для глибокої когнітивної інтеграції, яка є сутністю CLIL.

В межах сучасної методики навчання іноземних мов ключовим завданням педагога залишається розробка цілісного й системного освітнього простору, де учень не просто опановує мовні одиниці, а використовує їх як інструмент пізнання інших дисциплін, набуття міждисциплінарних знань і водночас розвиває здатність до аналітичного, екологічного та критичного мислення. Саме такий підхід реалізується в предметно-мовному інтегрованому навчанні (CLIL), яке дозволяє поєднувати вивчення іноземної мови з одночасним опануванням змісту інших навчальних дисциплін – географії, біології, історії, технологій.

Під час підготовки уроку враховано не лише вікові та психологічні особливості учнів старшої школи, але й актуальність теми кліматичних змін у глобальному освітньому дискурсі, її міждисциплінарну цінність і потенціал для розвитку компетентності в читанні зі змістовним зануренням у матеріал. Урок структуровано у формі послідовного формування та активного застосування когнітивних, лінгвістичних і міждисциплінарних стратегій, що відображено в побудові всіх етапів – від мотиваційного блоку до рефлексивного завершення. Вибір теми «Climate change and ecosystems» не є випадковим: вона не лише резонує зі змістом природничих дисциплін, які вивчаються в паралелі, а й дозволяє перенести мовне завдання в практично значущий контекст, що є сутністю CLIL як педагогічного підходу. Сформульовані інструкції до кожного з етапів уроку витримані в живій,

автентичній мовній формі, щоб від початку занурити учнів у функціональне мовне середовище, не вдаючись до штучних навчальних моделей, відірваних від реальності.

Комплекс вправ для формування компетентності у читанні укладений відповідно до підходів предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) для учнів 10–11 класу.

Тема: *Reading comprehension: Climate change and ecosystems* (CLIL).

TT (teacher talk), **T** (task), **S** (student), **SB** (Student's book or handout).

Stage	Procedure	Interaction pattern	Time
Warm-up	TT: Hello everyone! Let's start by brainstorming: what do you already know about climate change? How is it connected with your biology or geography classes? Write one idea on a sticky note. Let's read them together.	Фронтальна робота	5 хв
Lead-in	T1: Look at the title of today's article: "How Climate Change Affects Ecosystems". What do you expect to read about? Share your thoughts.		
Pre-reading	TT: Today we will work with a short adapted text from National Geographic Learning. We'll read it, identify main ideas and learn to understand cause-effect connections between environmental factors.	Фронтальна робота	6 хв
While-reading	T2: Read the text individually. As you read, underline keywords and highlight any words you don't understand.		
	T3: In pairs, match the paragraphs with their main ideas (Task 1 on the worksheet). TT: Let's check answers together. What part helped you find the answer? Let's explain.		
	T4: Now scan the text again and find three consequences of climate change on species migration (Task 2).	Індивідуальна, парна	15 хв
Post-reading	T5: Group discussion: How do ecosystems in Ukraine respond to climate change? Use at least two facts from the text.		
.	T6: Complete a cause-and-effect chart (Task 3) using ideas from the article. Then present your group's chart to the class	Робота в групах	12 хв
Wrap-up	TT: Let's reflect. What was new or surprising to you in this lesson? What subject knowledge helped you understand the article better?		
	T7: Complete the sentence: Today I learned that... (in writing or orally).	Індивідуальна робота	5 хв

На вступному етапі уроку реалізується функція психологічного включення учнів у навчальну діяльність через техніку «brainstorming» на тему кліматичних змін. Учитель звертається до учнів із відкритим запитанням, яке апелює до їхнього попереднього досвіду та знань, набутого як у позашкільному інформаційному просторі, так і під час опанування інших навчальних предметів. Формат роботи – фронтальний, з акцентом на швидку реакцію, гнучке мислення та мовну імпровізацію. Саме така модель дозволяє активізувати нейронні зв'язки між мовним кодом і концептуальним змістом, що є основою CLIL. Використання візуальних або письмових нотаток, як-от стікери, сприяє візуалізації знань і створює умови для побудови семантичного поля, яке надалі стане основою для аналітичного читання. Крім того, вже на цьому етапі вводиться концепт міжпредметного діалогу – учні згадують теми, вивчені на біології або географії, і накладають нову мовну конструкцію на знайому змістову основу. Таким чином, учень виступає не просто реципієнтом інформації, а активним учасником моделювання знання, що згодом буде розгорнуте в текстовому матеріалі. Ця початкова активація створює передумову для ефективного осмислення тексту та розвитку не лише мовленнєвої, а й комунікативно-когнітивної компетентності.

На другому етапі уроку – «Lead-in» – відбувається спрямування уваги учнів на основну тему тексту через прогностичну роботу з заголовком. Запропонована учням назва статті (*“How Climate Change Affects Ecosystems”*) виступає провокаційним стимулом до висунення гіпотез, які потім порівнюються з реальним змістом тексту. У такий спосіб формується навичка інтерпретативного читання, яка є особливо значущою в CLIL-підході. Учитель уводить мету заняття, формулюючи її в автентичному мовному коді – це сприяє не лише розумінню, а й зануренню в інтенцію завдання. Висловлення мети «to improve your skills in writing a social media post describing an event...» є прикладом того, як мовна форма поєднується з функціональним результатом. Інструкція вчителя підсилена елементами метапізнання – учні не просто читають, а готуються аналізувати причиново-наслідкові зв'язки, що прямо

корелює з принципами критичного мислення. Питання на етапі входження в тему підкріплюються короткою дискусією, що дає змогу реалізувати таксономію Блума на рівні аналізу та оцінки. Додатково інтегруються завдання, пов'язані з попереднім досвідом – згадування подібних текстів, які вони зустрічали в інформаційному просторі. Така робота посилює комунікативну мотивацію й створює психолінгвістичний міст між інформацією, що надходить, і вже закладеною в ментальних структурах.

Основну частину уроку становить блок читання з елементами інтерпретації. На цьому етапі реалізується стратегія «scanning» та «skimming» – дві ключові когнітивні стратегії читання, які в CLIL-підході відіграють провідну роль. Спершу учні працюють індивідуально, читаючи текст із підкресленням незрозумілих лексем і фраз. Цей етап не лише сприяє словниковому збагаченню, а й вчить учнів самостійно визначати незрозумілі сегменти й шукати шляхи до їхнього розкодування через контекст. Після індивідуального читання настає парна робота, у межах якої учні мають співвіднести абзаци з головними ідеями. Це завдання спрямоване на розвиток уміння виокремлювати головну інформацію та структурно мислити. Учитель заохочує учнів до аргументації своїх відповідей – не просто обрати, а пояснити, на основі яких мовних індикаторів вони зробили вибір. У такий спосіб урок поступово перетворюється на дослідницький простір, де кожен учень є аналітиком тексту. Третє завдання на цьому етапі – виявлення причинно-наслідкових зв'язків у контексті змін клімату – формує навички дедуктивного читання, яке є основою наукової аргументації. Оскільки текст адаптований відповідно до принципів CLIL, у ньому використовуються терміни, знайомі учням з інших предметів, але в новому мовному оформленні. Це забезпечує так званий когнітивний резонанс – учень відчуває змістову безпеку, навіть якщо мовне середовище нове. Така стратегія дозволяє уникнути фрустрації й водночас підтримує інтерес до змісту.

Після основного читання переходять до блоку постчитання, у межах якого актуалізується міжпредметний зміст, набуті знання та нові мовні

ресурси. Робота в групах над побудовою схеми «причина–наслідок» дає змогу учням обговорити прочитане з позиції системного аналізу. У межах цього завдання учні не лише опрацьовують мовний матеріал, а й моделюють реальні екологічні ситуації, спираючись на текст. Візуальна організація інформації у вигляді діаграми сприяє розвитку когнітивного картування – здатності структурувати інформацію у вигляді концептуальних схем. Такий підхід має на меті перенесення знань у нові ситуації, що є важливою ознакою справжнього засвоєння. Представлення групових мініпроектів у формі презентацій активізує публічне мовлення, формує навички ведення наукової дискусії англійською мовою та сприяє розвитку впевненості в мовному самовираженні. Цей етап поєднує міжпредметну рефлексію, командну взаємодію та мовне кодування змісту – три складові якісного CLIL-заняття. При цьому учні виконують роль дослідників, які формують і обґрунтовують гіпотези, перевіряють їх на основі прочитаного та формулюють узагальнення, співвіднесені з реальними екологічними процесами.

ПЕРЕДТЕКСТОВИЙ ЕТАП (PRE-READING STAGE)

Мета: активація фонових знань, мотиваційна установка, підготовка термінології, прогностична робота.

Вправа 1. Semantic cloud (індивідуальна робота)

Учням роздається аркуш із заголовком:

What words do you associate with “climate change”?

Інструкція:

Write down as many words and phrases as you associate with “climate change” in 2 minutes. Then, compare your answers with your partner.

Завдання для пари: скласти спільну хмарку понять і презентувати її групі.

Мета: актуалізація лексичного поля теми, розвиток асоціативного мислення.

Вправа 2. Anticipation guide (групова робота)

Роздатковий аркуш:

Statement	Agree	Disagree
Climate change is only about temperature.	☐	☐
Animal migration is affected by global warming.	☐	☐
Ecosystems can adapt to rapid changes easily.	☐	☐
Ukraine is not affected by climate change.	☐	☐

Інструкція: Before reading the text, tick whether you agree or disagree with the statements. After reading, return and revise your answers.

Мета: розвиток прогностичного читання, налаштування на тему.

Вправа 3. Glossary building

Список термінів:

- ecosystem
- species migration
- global warming
- biodiversity
- carbon footprint

Інструкція: Match the term with its definition and example.

Term	Definition	Example
—	A group of organisms living in the same area and interacting with each other	A forest with animals and plants
—	The movement of animals from one habitat to another due to environmental factors	Birds flying to warmer areas

ОСНОВНИЙ ЕТАП (WHILE-READING STAGE)

Мета: розвиток уміння вибіркового, аналітичного й критичного читання. Робота з текстом з підручника (*Focus 3*, стор. 72–73, адаптована версія: «How Climate Change Affects Ecosystems»).

Вправа 4. Vocabulary in context

Інструкція: Match the words with their meaning from context (highlighted in text).

Word	Context Sentence	Meaning
“disrupt”	“Rising temperatures disrupt animal reproduction cycles.”	a) help b) break c) change
“resilient”	“Some ecosystems are more resilient than others.”	a) weak b) flexible c) endangered

Мета: розуміння лексики в контексті, розвиток стратегії здогадки.

Вправа 5. Bloom-based questions

Інструкція: Answer the questions using evidence from the text.

Мета: розвиток аналітичного мислення, структурна робота з текстом.

ПІСЛЯТЕКСТОВИЙ ЕТАП (POST-READING STAGE)

Мета: перетворення прочитаного в активну мовленнєву діяльність.

Вправа 6. Cause and effect chart

Інструкція: Based on the text, complete the chart and present it.

Cause	Effect	Explanation
Higher temperature	Sea level rise	Melting glaciers add water to oceans
Deforestation	Loss of biodiversity	Animals lose natural habitats

Мета: побудова логічних зв'язків, міжпредметна інтерпретація.

Вправа 7. Reflection mini-poster

Завдання: Create a mini-poster titled “Climate change and me”. Use facts from the text and your subject knowledge (biology/geography). Include:

- one key problem
- one consequence
- one personal action you could take

Мета: розвиток персоналізованого знання, активне мовлення.

Вправа 8. Summary sentence

Інструкція: Complete the sentence: *Today I learned that...*

Мета: рефлексія, закріплення розуміння, формування метапізнання.

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИЙ БЛОК ПІДГОТОВКИ ДО ЧИТАННЯ

CLIL-методика передбачає не редуцію складності, а створення підтримувального середовища через граматичну і лексичну підготовку. Тому перед основним текстом вводиться блок вправ, спрямований на зняття мовних труднощів і формування гнучкості у побудові синтаксичних структур.

Вправа 9. Collocation builder

Інструкція: Complete the table with correct collocations related to climate change. One has been done for you.

Verb	Noun	Adjective
cause	greenhouse gases	global
emit	_____	_____
affect	_____	_____

Follow-up task: Create 3 sentences using combinations from the table.

Мета: формування тематичних лексичних блоків, мовне закріплення концептів.

Вправа 10. Sentence patterns: cause and effect

Інструкція: Choose the correct connector and rewrite the sentence.

1. Sea levels are rising ____ the glaciers are melting.
2. a) because of
3. b) due to
4. c) as a result of
5. Deforestation ____ many species to migrate.
6. a) causes
7. b) leads
8. c) results

Додатково: побудуй ще 2 власні приклади з текстової теми.

Мета: підготовка до розуміння логічних маркерів у тексті.

Вправа 11. Paraphrasing strategy

Інструкція: Read the sentence and rewrite it using different vocabulary and structure.

Original: "Some animals are forced to leave their natural habitats due to temperature changes."

Paraphrased: _____

Завдання: Трансформуй ще два речення із запропонованого фрагмента.

Мета: розвиток навичок перефразування, підготовка до письма та усного узагальнення.

Вправа 12. Lexical ladder (визначення рівня володіння термінами)

Інструкція: Arrange the terms from easiest to most specific.

Words: *climate, weather, global warming, climate change, carbon dioxide, biodiversity loss*

Follow-up: choose two terms and define them in your own words.

Мета: семантичне структурування понятійного поля теми.

РЕФЛЕКСІЯ ТА САМОКОНТРОЛЬ

CLIL-урок має завершуватися метапізнавальною рефлексією, що дозволяє учню усвідомити не лише прочитане, а й власну когнітивну траєкторію. Це забезпечується через інструменти самоспостереження, які підсилюють автономність і дозволяють учителю діагностувати прогрес.

Вправа 13. Журнал читача (Reading Journal)

Формат: індивідуальна картка, яку учень заповнює після кожного тексту.

Блоки для заповнення:

- Date: _____
- Text title: _____
- New terms I learned: _____
- One thing I understood clearly: _____
- One thing I'm still unsure about: _____
- Strategy I used to understand difficult parts: _____
- My question to the text: _____

Мета: розвиток метакогніції, створення індивідуального треку засвоєння.

Вправа 14. Самооцінювання (Self-assessment checklist)

Інструкція: Tick the boxes that describe your experience during today's reading.

Item	Yes	Not yet
I understood the main idea of the text.	☐	☐

I could identify cause-effect relationships.	☐	☐
I used context to guess unknown words.	☐	☐
I asked a meaningful question about the topic.	☐	☐
I connected the topic to another subject.	☐	☐

Follow-up task: Write one sentence about what helped you most.

Вправа 15. Рефлексивна анкета (Reflection sheet)

Питання:

1. Which activity was most helpful for understanding the topic?
2. Which word or expression from the lesson do you remember best?
3. What would you like to improve next time?
4. Did this reading help you understand biology/ecology better?

Мета: формування усвідомленого ставлення до власного навчання.

ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ

Оцінювання реалізується за моделлю CLIL-assessment: воно охоплює як мовні, так і предметні аспекти читання. Оцінювання має бути формувальним, діагностичним і підтримувальним. Запроваджується гнучка система завдань та критеріїв.

Вправа 18. Картка для підсумкового читання (Summative Reading Task)

Текст: фрагмент на 250 слів на тему “Urban ecosystems and pollution”.

Завдання:

- Identify three effects of pollution mentioned in the text.
- Match five terms to their definitions.
- Complete the summary using information from the text (gap-fill task).
- Create a cause-effect chart.
- Write 4–5 sentence reflection: “How does this issue affect our city?”

Мета: оцінка повної читацької компетентності – розуміння, аналіз, інтеграція, самостійне застосування.

Вправа 19. Rubric-based evaluation

Критерії (4-бальна шкала):

Критерій	4	3	2	1
Розуміння тексту	Повне	Переважає	Часткове	Поверхове
Робота з термінами	Точна і гнучка	Обмежена	Механічна	Помилкова
Побудова логічних зв'язків	Аргументовано	Частково	Суперечливо	Відсутні
Інтеграція з предметом	Глибока	Очевидна	Слабка	Не виявлена
Самостійне узагальнення	Повне і структуроване	Є спроби	Уривчасте	Відсутнє

Застосування: учитель ставить оцінки, учень отримує зворотний зв'язок.

Вправа 20. Рецензування (Peer review sheet)

Інструкція: Оцініть роботу однокласника за такими пунктами:

- Чи чітко він сформулював головну ідею?
- Чи були використані слова з глосарію?
- Чи добре пояснено причинно-наслідкові зв'язки?
- Чи презентація містила приклад із тексту?

Формат: Google Form або паперовий шаблон.

Мета: розвиток критичного оцінювання, підтримка навчального діалогу.

Висновки до Розділу 2

Підсумовуючи зміст розділу, варто наголосити: процес відбору текстів для формування читацької компетентності в умовах CLIL має спиратись на продуману систему критеріїв, що поєднують лінгвістичну, когнітивну й дидактичну доцільність. На першому плані стоїть критерій посильності, тобто відповідність мовного наповнення тексту рівню володіння англійською мовою (здебільшого рівні B1–B2 за шкалою CEFR), що гарантує доступність матеріалу для учнів старшої школи. Тематичний критерій визначає відповідність змісту шкільній програмі, актуальність для профілю класу, наявність міждисциплінарних перетинів, що дають змогу учням сполучати знання з інших предметів (біології, географії, історії) із мовним аналізом. Критерій структурованості передбачає логічну композицію тексту, чітко означені абзаци, наявність тематичних маркерів і графічних опор, що полегшують орієнтацію в тексті. Критерій жанрової і стилістичної різноманітності дозволяє залучити учнів до роботи з пояснювальними, аргументативними, описовими текстами, що відображають академічну та професійну комунікацію. Обсяг тексту добирається так, щоби він був достатнім для аналітичної роботи, але не перевантажував когнітивні ресурси учня. Водночас лексико-граматичний критерій передбачає наявність фахової термінології, синонімічних варіантів, повторюваних конструкцій, що сприяють закріпленню нових мовних одиниць. Окремо враховується ступінь автентичності: на ранніх етапах допускається часткова адаптація, але з поступовим переходом до оригінальних текстів. Усі відібрані матеріали мають бути функціонально продуктивними – використовуваними в проєктній, дослідницькій, дискусійній діяльності, спрямованій не лише на репродукцію змісту, а й на його міжпредметну трансформацію. Саме така система критеріїв забезпечує повноцінне функціонування текстів у CLIL-середовищі як засобу навчання мови через зміст і змісту через мову.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ПРЕДМЕТНО- МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (CLIL)

3.1. Організація експериментального навчання

Організація експериментального навчання, спрямованого на формування компетентності в читанні в межах предметно-мовного інтегрованого підходу, була реалізована як цілісний, логічно вибудований і поетапно структурований процес, у межах якого здійснювалась не просто апробація окремих методичних рішень, а системне дослідження ефективності моделі CLIL у старшій школі. В основі концептуального каркасу дослідження лежала структурно-функціональна модель, що передбачала інтеграцію когнітивної, мовленнєвої та предметної складових в одній навчальній ситуації. Суть цієї моделі полягала в тому, щоб забезпечити такий освітній простір, у якому учень не відокремлює мовне навчання від предметного, а розгортає розуміння змісту через мовні інструменти, і навпаки – оволодіває мовою через змістовні виклики інших дисциплін. Технологія CLIL у цьому випадку розглядалася не як формальна надбудова до уроку англійської мови, а як альтернативний спосіб організації пізнавальної діяльності, у якому мовна структура виступає носієм знання, а не тільки засобом спілкування. Саме з такої позиції було побудовано модель експериментального навчання, що фокусувалася на формуванні компетентності в читанні як складного виду міждисциплінарної інтерпретації. Йшлося не просто про техніку розуміння тексту, а про здатність відчитувати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти смислові опори, співвідносити інформацію з предметним знанням, формулювати висновки й узагальнення – тобто діяти в межах аналітичного, а не лише рецептивного читання.

У рамках підготовки до експериментального навчання було визначено чіткі критерії добору учасників дослідження. Вибірка складалася з 30 учнів 10–11 класів Менського опорного закладу загальної середньої освіти І–ІІІ ступенів імені Т.Г. Шевченка Менської міської ради. Добір здійснювався не випадково, а з урахуванням низки параметрів, зокрема вікових і когнітивних особливостей старшокласників, рівня їхньої сформованості предметного мислення, рівня володіння англійською мовою на рівні не нижче B1+, а також попереднього досвіду взаємодії з міждисциплінарними темами. Окрему увагу було приділено тому, щоби в навчальній паралелі вже вивчалися природничі дисципліни, зокрема біологія та географія, оскільки вони слугували джерелами предметного змісту, який переносився в англomовне середовище в межах реалізації CLIL-методики. Така критерійна основа дала змогу сформувати відносно однорідну групу, здатну сприймати змістову складність, реагувати на мовні стимули в контексті предметної інформації, брати участь у дискусіях та відтворювати знання у вигляді письмових і усних рефлексій. Усі учасники мали базовий досвід роботи з автентичними текстами, а також достатній рівень академічної грамотності, щоби бути залученими в експериментальну модель навчання з високим когнітивним навантаженням.

Для реалізації експериментального навчання було створено адаптований навчально-методичний комплекс, який ґрунтувався на принципах предметно-мовної інтеграції. Структурно матеріал було побудовано на основі тематичного блоку «Climate change and ecosystems», який давав змогу об'єднати знання з біології, географії та екології навколо одного мовного ядра. Це забезпечувало не тільки змістову цілісність уроку, а й відповідало одному з базових принципів CLIL – зміст має бути наскрізним, а мова – інструментом його опрацювання. Текстовий матеріал було підібрано з джерел National Geographic Learning, з адаптацією до рівня старшої школи, проте з максимальним збереженням термінологічного та стилістичного наповнення, характерного для академічного мовлення. Усі завдання були побудовані за принципом зростаючої когнітивної складності: від виявлення основної ідеї до

побудови причинно-наслідкових структур, концептуальних карт, усних презентацій та письмових рефлексій. Така побудова уроку дозволила реалізувати ідею поетапного формування компетентності в читанні – від рецептивного сприйняття до продуктивного застосування прочитаного в нових ситуаціях.

Організація заняття відбувалась у класно-урочній формі з використанням інтерактивних методик групової, парної та індивідуальної взаємодії. Особливістю реалізованої моделі було те, що урок структурувався не за формальною логікою традиційного заняття з іноземної мови, а за логікою аналітичної роботи з текстом у міждисциплінарному полі. На кожному етапі – від вступного обговорення до підсумкової рефлексії – учні залучались до змістового занурення, яке вимагало не лише знання лексики, а й уміння її розгорнути в логіку наукового дискурсу. Вступне завдання мало на меті не просто актуалізувати знання про кліматичні зміни, а вплести ці знання у новий мовний контекст, що забезпечувало когнітивне напруження, необхідне для якісного навчання. Кожне наступне завдання поглиблювало роботу з текстом, змінювало фокус уваги з лексичного на аналітичний, з мовного на предметний, із фактологічного на інтерпретативний. У процесі читання учні вчилися застосовувати техніки «skimming» і «scanning», зіставляти прочитане з попереднім досвідом, виявляти змістові опори, співвідносити їх із лінгвістичними сигналами – саме так формувалась здатність до міждисциплінарної інтерпретації як цільової установки CLIL.

Суттєвим елементом експериментальної перевірки ефективності методики стало визначення параметрів вимірювання результативності. У цьому контексті компетентність у читанні розглядалася як багатокомпонентне утворення, яке включає в себе когнітивну чутливість до змісту, лінгвістичну гнучкість, уміння формулювати інтерпретації, а також здатність до узагальнення. Було запропоновано низку індикаторів для фіксації рівня сформованості зазначеної компетентності: точність і повнота розуміння основної ідеї тексту; здатність до виокремлення ключових слів та фраз; уміння

будувати причинно-наслідкові ланцюги на основі прочитаного; здатність до критичної оцінки інформації; формулювання узагальнюючих висновків. Для цього використовувались як якісні, так і кількісні методи фіксації результатів: аналітичні картки, графічні схеми, усні презентації, письмові рефлексії та тестові завдання відкритого типу. Особливе місце посідала рефлексивна частина уроку, де кожен учень мав змогу сформулювати, що саме він засвоїв, як змінилось його бачення проблеми, які нові знання стали для нього значущими. Це дозволяло виявити не лише мовну динаміку, а й когнітивний прорив, що є маркером ефективності навчального впливу в межах CLIL.

Ключовим в організації експериментального навчання було не просто застосування окремих технік, а створення ситуації цілісного занурення учня в інтелектуально стимулююче середовище, де кожен етап уроку був логічним продовженням попереднього й одночасно готував ґрунт для наступного. У цьому сенсі реалізована модель CLIL виступала як педагогічна система, у якій поєднувались мотиваційна, змістова, операційна та рефлексивна компоненти. Урок, побудований на міжпредметній темі, активував не лише мовні механізми, а й викликав потребу мислити категоріями науки, діяти в логіці аргументації, прогнозувати, інтерпретувати, систематизувати. Саме такий тип навчання відповідає сучасним уявленням про компетентнісну освіту, де результат вимірюється не обсягом знань, а глибиною їх застосування. Усі учасники експерименту були включені в освітній процес як суб'єкти пізнання, здатні не просто засвоювати, а переосмислювати зміст, трансформувати його у власні висловлювання, діяти на перетині знання й мовної дії. Таке середовище не допускає формального засвоєння – воно вимагає когнітивного напруження, емоційної залученості та особистісної участі.

Формування комплексу методичних і діагностичних інструментів у межах експериментального навчання, спрямованого на дослідження ефективності предметно-мовного інтегрованого підходу, відбувалося як технічно та структурно зважений процес, у якому кожна позиція була ретельно зіставлена з очікуваними результатами та логікою навчального впливу.

Завдання полягало не просто в тому, щоб забезпечити навчальний процес набором матеріалів, а у створенні гнучкої, багатофункціональної системи моніторингу та підтримки, яка дозволяла б не тільки відстежувати зміни, але й оперативно коригувати хід навчання відповідно до отриманих емпіричних сигналів. У центрі цього комплексу опинилась ідея динамічної діагностики, заснованої на поетапному виявленні когнітивних зрушень і зміни рівня читацької компетентності на основі конкретних індикаторів. Для цього було розроблено три категорії інструментів – контентно-дідактичні (навчальні матеріали та текстові масиви), процесуальні (інтерактивні форми фіксації) та діагностично-аналітичні (формативні й підсумкові оцінки, графи прогресу, метапізнавальні карти). Кожен інструмент виконував не ізольовану функцію, а був частиною загального навчального дизайну, у якому ключову роль відігравала логіка накопичувального спостереження за когнітивною динамікою. У структурі уроку ці інструменти були розміщені в позиції послідовного заглиблення: на етапі *warm-up* використовувались візуальні та текстові блоки для первинної активації; на етапі *while-reading* – контекстуалізовані завдання для діагностики глибинного розуміння; у постчитанні – інструменти для виявлення метакогнітивної активності та здатності до когнітивного перенесення.

У межах кожного етапу навчального циклу використовувались конкретні засоби фіксації змін у розумінні тексту, лексичному опрацюванні й аналітичному конструюванні. На початковому етапі було впроваджено так звану стартову діагностику – це була серія вправ із визначення рівня розуміння екологічної тематики англійською мовою, розпізнавання термінів, аналізу простих інформаційних фрагментів і відтворення основних структур типового науково-популярного тексту. Стартова діагностика базувалася на змішаному форматі: поєднувалися завдання з вибором, коротким письмовим поясненням і усною версією обґрунтування. Ключовим параметром оцінки виступала не кількість правильних відповідей, а якість аргументації та точність оперування змістовими одиницями. Результати цього етапу фіксувалися у спеціальних

індивідуальних картках, де зазначалися початкові когнітивні маркери кожного учня: здатність розпізнавати заголовкову тему, виділяти ключові слова, прогнозувати зміст тексту. Це дозволяло створити початковий когнітивний профіль кожного учасника, який надалі служив еталоном для порівняння. На основі цієї інформації формувалась диференціація під час роботи в парах і групах, коли доцільно було поєднувати учнів із різним рівнем обізнаності задля створення ситуацій взаємного навчання й балансування когнітивного навантаження.

Наступним рівнем супроводу стали аналітичні завдання у процесі безпосереднього читання, побудовані за схемою «локалізація – інтерпретація – узагальнення». Вони включали кілька типів: локалізаційні (пошук у тексті місця, де описується конкретний екологічний процес), референтні (визначення, до чого відноситься конкретне займенникове чи узагальнювальне слово), причинно-наслідкові (встановлення залежностей між явищами) й дедуктивні (відновлення загального твердження на основі прикладів). Ці завдання не були окремими вправами – вони інтегрувались у структуру уроку через інструкції вчителя, що задавали напрям мислення. Діагностика здійснювалась через спостереження за ходом виконання завдань і результати їхнього озвучення, а також через аналітичні міні-картки, які учні заповнювали після роботи в парах. Ці картки мали формат табличного спостереження: стовпчики для ключової інформації, інтерпретації, висновку. Заповнення таких карт дозволяло відстежити не лише факт розуміння, а саму логіку мислення – чи здатен учень побачити зв'язок між частинами тексту, чи розуміє, як один елемент екосистеми впливає на інший, чи співвідносить терміни з уже знайомим предметним полем

3.2. Хід та аналіз результатів експериментального навчання

Експериментальне навчання в межах перевірки ефективності методики формування читацької компетентності через технології предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови реалізовувалося у лютому-березні у

Менському опорному закладі загальної середньої освіти I–III ступенів імені Т.Г. Шевченка Менської міської ради. Участь взяли два 10-х класи – загальна кількість респондентів становила 30 учнів, із них 15 осіб увійшли до експериментальної групи (далі – ЕГ), 15 – до контрольної (КГ). Експеримент проводився у природному навчальному середовищі, що забезпечило високий рівень валідності отриманих результатів. Для обох груп було сформовано єдиний змістовий блок на тему «Climate change and ecosystems», проте у випадку контрольної групи навчання відбувалося за традиційною лексико-граматичною моделлю, тоді як для експериментальної було застосовано методику CLIL, де мовна робота здійснювалась крізь зміст природничих дисциплін. Уроки проводились по 2 рази на тиждень, тривалість кожного – 45 хвилин. Протягом усього періоду було реалізовано 6 занять. Для кожного заняття було розроблено поетапну структуру з динамічним ускладненням: спершу відпрацьовувалися базові техніки роботи з текстом – *skimming*, *scanning*, *key-word spotting*, далі вводилися елементи змістового аналізу, міжпредметного співвіднесення, а на заключному етапі – завдання з прогнозування та оцінювання наслідків, що потребували вищих когнітивних операцій. Від уроку до уроку відбувалось розширення мовного та змістового поля, що дозволяло розвивати компетенцію у читанні не фрагментарно, а як цілісну систему дій.

Для фіксації змін у рівні читацької компетентності було використано комбінацію якісних і кількісних методів, що включали тестування, аналітичні завдання відкритого типу, методику педагогічного спостереження (див додаток Б). Перед початком експерименту обидві групи пройшли первинне діагностування, результати якого стали базою для подальшого порівняння. Стартові показники свідчили про відносно однаковий рівень сформованості навичок читання: у контрольній групі 46,7% учнів демонстрували середній рівень розуміння тексту, 26,7% – нижчий за середній і лише 26,6% – вище середнього. В експериментальній групі картина була аналогічною: 40% – середній рівень, 33,3% – нижчий, 26,7% – вищий. Ключовою метою було

зафіксувати зрушення не лише на рівні фактичного засвоєння інформації, а насамперед у здатності до аналітичної обробки змісту, критичної оцінки та формулювання прогностичних висновків – тобто тих компонентів, які визначають справжню читацьку компетентність у сучасному академічному розумінні. Після завершення циклу занять було проведено постдіагностику за аналогічною схемою, і саме ці результати засвідчили наявність статистично значущих змін.

За підсумками експериментального навчання в експериментальній групі було зафіксовано приріст учнів, які продемонстрували високий рівень читацької компетентності, на 40%. Якщо на початку таких учнів було лише 4 (26,7%), то наприкінці – 10 (66,7%). Учні, що залишились на середньому рівні – 5 осіб (33,3%), жодного з нижчим рівнем не зафіксовано. У контрольній групі високий рівень показали 5 учнів (33,3%), середній – 6 (40%), із нижчим залишилось 4 (26,7%). Приріст високого рівня в КГ становив лише 6,7%, тоді як в ЕГ – 40%, що вшестеро вище. При цьому якісні показники – глибина інтерпретації, точність виявлення причинно-наслідкових зв'язків, логічна структурованість висновків – виявилися суттєво вищими саме в експериментальній групі. За критерієм «аналітичне читання» (вміння виявити логіку викладу, виділити структурні елементи, порівняти два фрагменти) 80% учнів ЕГ досягли рівня, що відповідає B2+, тоді як у КГ лише 33,3% наблизились до цього показника. За критерієм «критичне читання» (здатність поставити під сумнів або доповнити інформацію, знайти альтернативну точку зору) 60% учнів ЕГ впорались із завданням повного обґрунтування авторської позиції з елементами власної інтерпретації, у КГ – 26,7%. У завданнях на «прогностичне читання» (уміння передбачити екологічний розвиток ситуації на основі прочитаного, зробити узагальнюючий висновок) 66,7% ЕГ справились на рівні повного узагальнення з побудовою концептуальної схеми, у КГ таких учнів було 20%. Навіть попри однакові текстові бази, результати різко розійшлись саме у глибших когнітивних операціях (див додаток А)

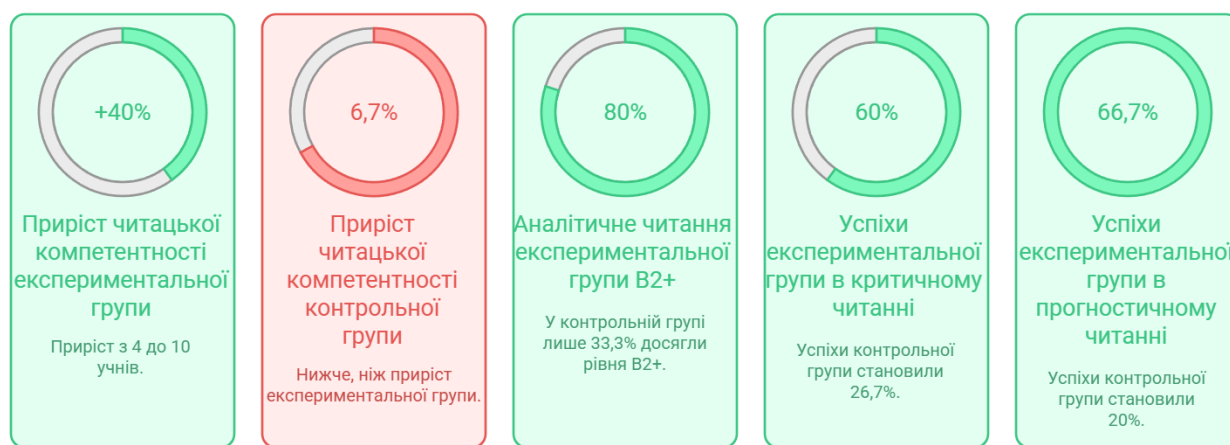


Рис. 3.1 Результати експериментального навчання з читацької компетентності

Окремим параметром оцінки ефективності стали динамічні карти прогресу кожного учня, які заповнювались після кожного третього заняття. У них фіксувались типові труднощі, покращення в роботі з термінологією, кількість коректних аргументацій у письмових відповідях та здатність до формування гіпотез. За сумарними даними, середній коефіцієнт прогресу в експериментальній групі становив +1,62 балів на 5-бальній шкалі за період навчання, у контрольній – +0,76. Найбільший приріст спостерігався, коли вводились завдання на аналітичне структурування змісту з паралельним опрацюванням термінів «biodiversity loss», «migration shifts», «ecosystem disruption». Учні почали не лише вживати ці поняття у відповідях, а й самостійно моделювали гіпотетичні приклади з реального середовища – зокрема, 8 учнів із ЕГ навели приклади з біології 10 класу, пов'язуючи прочитане з поняттями «ареал», «екологічна ніша», «адаптація до кліматичних змін». У КГ таке глибинне перенесення знань було поодиноким – 2 випадки.

Варто також наголосити на характері помилок, що виявились у контрольній групі. Найбільш типовими були поверхневе розуміння головної ідеї, буквальне відтворення фраз без їх аналітичної інтерпретації, труднощі у побудові логічного зв'язку між подіями в тексті. У порівнянні з ними учні ЕГ демонстрували не тільки точніше виявлення ключових сегментів, а й більшу свободу у побудові структурованих відповідей. За результатами аналізу

письмових робіт 11 заняття, середній обсяг аналітичної частини відповіді в ЕГ становив 82 слова, в КГ – 49. При цьому використання термінів у відповідях: у ЕГ – 3,8 терміна на одну роботу, у КГ – 1,6. Така розбіжність вказує не просто на різний рівень володіння мовою, а на різну глибину інтеграції змісту і мовної форми, що є ознакою успішного функціонування CLIL. До того ж, анкетування після завершення курсу показало, що 73% учнів ЕГ відзначили покращення в умінні розуміти складні природничі тексти англійською мовою, у КГ – 33%. 66% учнів ЕГ повідомили про підвищення інтересу до роботи з текстом у цілому, що, найімовірніше, зумовлено зростанням розуміння його змісту й актуалізацією знань з біології та географії.



Рис. 3.2 Вплив курсу CLIL на успішність учнів

Емпірична перевірка ефективності методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у формуванні читацької компетентності в старшій школі виявила пряму і статистично достовірну кореляцію між введенням змістовно-орієнтованих навчальних практик та зростанням когнітивної активності учнів. На основі порівняння результатів контрольної (n=15) та експериментальної групи (n=15) вдалося простежити закономірності впливу CLIL-методики на формування операцій аналітичної, критичної та інтерпретативної обробки текстової інформації. У підсумковому зрізі показник тематичної реконструкції в експериментальній групі склав 86,7% (13 осіб), у контрольній – 33,3% (5 осіб). Під тематичною реконструкцією мається на увазі здатність відтворити структуру оригінального тексту без прямого

цитування, зі збереженням ключових логічних зв'язків і з можливістю замінити фонову інформацію на релевантні приклади з власного предметного досвіду.

Поглиблене дослідження відповідей учнів дало змогу виявити також внутрішні зміни в характері когнітивної обробки тексту. У рамках кожного заняття здійснювався крос-аналіз мікротекстів, які учні створювали на основі прочитаного: короткі тези, висновки, концептуальні опори, заповнення діаграм. У середньому в експериментальній групі до кінця циклу в одній письмовій роботі фіксувалося 3,4 елементи змістового узагальнення (показники узагальнюючих суджень, аналітичних фраз, виведених залежностей), у контрольній групі – 1,9. В абсолютних числах: 51 змістове узагальнення в ЕГ проти 29 у КГ. Стосовно категорії змістової реконструкції, до якої було віднесено операції формулювання власної версії прочитаного з перетворенням структури або включенням додаткових міжпредметних зв'язків, відзначено її в 12 учнів ЕГ, тоді як у КГ лише в 3 осіб. Такий розрив свідчить про суттєвий вплив CLIL-елементів на готовність учня осмислювати текст не як фіксовану лінгвістичну структуру, а як інтелектуальну систему, яку можна реконструювати, інтерпретувати і вписати в інші інформаційні простори. Спостереження за навчальною активністю показали, що кількість учнів, які в процесі читання самостійно робили логічні позначки (відмічали умовно-наслідкові фрагменти, змінювали послідовність абзаців для кращої логіки викладу, створювали свої схеми), зросла з початкових 3 осіб до 11 в експериментальній групі, тобто майже у чотири рази.

Визначення рівня когнітивної активності здійснювалось через три основні індикатори: кількість самостійно сформульованих аналітичних висновків, частота звернення до міжпредметного досвіду під час інтерпретації, та спонтанна ініціація прогностичних припущень щодо теми тексту. У експериментальній групі загальна кількість випадків формулювання прогностичних суджень за весь цикл становила 39, у КГ – 14. У результаті підсумкового оцінювання рівень сформованості когнітивної активності на

рівні вище середнього (за 5-бальною шкалою) продемонстрували 86,7% учнів експериментальної групи (13 осіб), тоді як у контрольній – лише 40% (6 осіб). При цьому спостерігалась тенденція до стабілізації – учні ЕГ не втрачали досягнутий рівень між заняттями, натомість у КГ зафіксовано 3 випадки зниження результатів на 1–2 бали після перерви між тематичними блоками.

Під час аналізу аналітичного компоненту читацької компетентності було виявлено, що застосування CLIL-елементів стимулює не лише операційну частину (набір навичок), а змінює саму стратегію роботи з текстом. У 80% учнів експериментальної групи виявлено перехід від пасивного до активного стилю читання – учні не просто шукали відповіді, а ставили запитання до змісту, оцінювали його повноту, доповнювали або пропонували варіанти переформулювання. Один із найяскравіших прикладів – під час роботи з текстом про вплив глобального потепління на арктичні популяції, 7 учнів самостійно звернули увагу на нестачу статистичних даних у статті, і троє з них самостійно зробили запит до Google, щоби порівняти дані. Така поведінка свідчить про активізацію функцій наукового мислення, що безпосередньо пов'язано із тематичною реконструкцією – учень не приймає текст як завершений об'єкт, а як відправну точку для подальшого дослідження. У КГ таких проявів не було зафіксовано.

3.3. Методичні рекомендації щодо організації процесу формування в учнів старшої школи компетентності у читанні з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови (CLIL)

Проектування ефективного навчального середовища для формування читацької компетентності в старшій школі за умов використання технологій предметно-мовного інтегрованого навчання передбачає системну побудову педагогічної стратегії, що враховує як вікові особливості учнів, так і змістову складність предметного матеріалу. Методичні алгоритми мають бути не універсальними, а адаптивними до когнітивного профілю старшокласника,

який перебуває на межі переходу до абстрактно-логічного мислення. У цьому віці переважає тенденція до концептуального осмислення знання, учні прагнуть побачити практичну значущість теми, і саме тому тематичне наповнення CLIL-занять має бути пов'язане з актуальними науковими, соціальними й природничими проблемами. Проєктування кожного етапу уроку має ґрунтуватися на прогресивному ускладненні змісту та мови, де ключовим механізмом слугує інтенціональна інтеграція: учень не переходить від одного блоку до іншого без логічного продовження смислової лінії. Тобто кожне наступне завдання має не просто тематично корелювати з попереднім, а розгортати його на новому рівні аналізу. Початковий етап повинен бути зосереджений на семантичному орієнтуванні, де активізується попередній предметний досвід і вводиться базовий лексичний матеріал. Далі варто переходити до вправ на реконструкцію структури тексту, виявлення смислових вузлів, роботу з фактографічними та аналітичними деталями. Наприкінці кожного блоку необхідно впроваджувати завдання з когнітивного перенесення, де учень демонструє вміння застосовувати зміст прочитаного до нових ситуацій, наприклад, моделює екологічну ситуацію у власному регіоні на основі тексту про зміни клімату у світовому масштабі.

Для створення навчального контенту, здатного підтримувати міждисциплінарне мислення, слід опиратись на теми, що мають глибокий зв'язок з актуальним шкільним курсом географії, біології, екології, історії технологій. Це повинні бути не фрагментарні відомості, а структуровані блоки, побудовані навколо ключових понять – таких як «екосистема», «біорізноманіття», «глобальні зміни», «адаптація» тощо. У роботі з текстами доцільно використовувати комбінацію жанрових форм: інформативні статті, науково-популярні нариси, короткі доповіді, фрагменти звітів міжнародних екологічних організацій, витяги з енциклопедичних довідників. Кожен жанр виконує свою функцію: аналітичні статті формують логіку аргументації, довідкові тексти – точність фактів, нариси – образне мислення й мовну гнучкість. Особливо ефективним є включення мікротекстів із супровідними

інфографіками, оскільки такі матеріали вимагають одночасної роботи з візуальною й вербальною інформацією, що відповідає принципу когнітивної багатоканальності. Автентичність матеріалу повинна підтримуватись максимально: мова має бути природною, без надмірної адаптації, але з обов'язковим етапом семантичного моделювання перед читанням. Педагог має навчити учня не уникати складного тексту, а вміти з ним працювати – через розпізнавання структурних індикаторів, логічних зв'язків, смислових повторів.

Одним з методичних орієнтирів у побудові навчання має стати впровадження інтегрованих завдань типу «dual output» – коли учень виконує лінгвістичне завдання і водночас опрацьовує предметний зміст. Наприклад, у межах теми «Climate change and migration» пропонується заповнення таблиці «species–migration–reason», де учень має навести приклади видів тварин, які змінюють ареал проживання внаслідок потепління, і при цьому сформулювати це у вигляді стислого англomовного висновку. Така структура змушує активізувати міждисциплінарну пам'ять, сформулювати логічний причинно-наслідковий зв'язок і реалізувати його мовно в межах іноземного коду. Завдання мають бути не ізольованими, а вмонтованими у смислову сітку теми: вони не мають виглядати як технічна вправа, а як необхідна частина пізнавального процесу. Окремий блок повинні становити завдання на метапізнавальний аналіз – складання карт знань, побудова схем, формулювання гіпотез. Особливо ефективним виявився формат «cause–effect chain», де учень повинен побудувати логічний ланцюг від екологічного явища до соціальних наслідків і сформулювати його англійською мовою у вигляді усної презентації або короткого письмового повідомлення. Це формує не лише читацьку, а й міждисциплінарну презентаційну компетентність.

Ще однією методично значущою рекомендацією є створення динамічного реєстру текстів і ресурсів, адаптованих до CLIL-уроків, з урахуванням тематики, рівня складності, жанру та когнітивного потенціалу. Кожен учитель, що впроваджує CLIL, має працювати не з випадковими

текстами, а з кураторським контентом – добіркою матеріалів, кожен із яких перевірений на відповідність принципам когнітивної прогресії. У цьому контексті доцільно створити три рівні складності: базовий (з темами на кшталт «food chains», «weather patterns»), середній («biodiversity threats», «urban pollution»), ускладнений («climate-induced migration», «greenhouse effect modelling»). Такий розподіл дозволяє не лише будувати горизонтальну диференціацію, а й у межах однієї теми реалізувати вертикальний зріст. Робота з текстами повинна супроводжуватись фокусними завданнями: що саме потрібно виявити, у якій формі опрацювати, як результат включити в подальший етап. Кожен текст має бути не об'єктом споживання, а матеріалом для реконструкції, тому вчитель повинен проєктувати заняття так, аби текст «працював» щонайменше тричі: на етапі первинного розуміння, у фазі структурного аналізу та під час змістового відтворення або перенесення.

Особливої ваги в методичному дизайні набуває питання поетапної інтенсифікації мовних інструментів. Замість традиційного накопичення лексики варто формувати тематичні лексичні блоки, прив'язані до концептуальних одиниць тексту. Такі блоки повинні містити не лише слова, а й словосполучення, мовні структури, типові для науково-популярного дискурсу. Наприклад, для теми «ecosystem disruption» формуються такі конструкції: «lead to irreversible changes», «trigger migration shifts», «pose a threat to species stability», які вводяться в контекст і відпрацьовуються через завдання типу matching–sentence completion–text transformation. Доцільним є використання так званих «linguistic frames»– готових мовних схем, які допомагають учневі швидко включитися у побудову аналітичної відповіді. Це дозволяє зменшити когнітивне навантаження під час формулювання складних думок англійською мовою, не спрощуючи зміст. Ключова ідея – не вивчати мову як мету, а використовувати її як інструмент концептуальної діяльності. Тому вся лексика має бути функціоналізована – не просто запам'ятана, а вживана у процесі реконструкції знань.

Ефективна організація процесу формування читацької компетентності на основі технологій предметно-мовного інтегрованого навчання вимагає впровадження чітко спроектованої системи підтримки педагогічної взаємодії, яка не лише формально поєднує мовну й предметну складові, а створює справжній когнітивно-комунікативний простір, у якому учень працює з текстом як з об'єктом осмислення й водночас як з джерелом предметної інформації. У методичному аспекті першочерговим є проектування цілісної моделі уроку, де кожен компонент – від мотиваційної частини до етапу рефлексії – функціонує не ізольовано, а в логіці наскрізного навчального завдання. Такий урок передбачає впровадження інтегрованих завдань, у межах яких учень одночасно здійснює мовну діяльність і розв'язує предметно-аналітичну проблему. Ключовим принципом тут є функціоналізація знання: зміст тексту має бути не просто прочитаним, а перетвореним – через інтерпретацію, зіставлення, моделювання або прогнозування. Наприклад, аналіз уривка з науково-популярного тексту про деградацію ґрунтів набуває сенсу лише тоді, коли учень може пов'язати це з відомими прикладами зі шкільної програми географії або біології, сформулювати причинно-наслідкову схему змін і висловити її в чіткій англomовній конструкції, структурованій за принципами наукового дискурсу. Усе це можливо лише за умови створення завдань, які мають одночасно лінгвістичну і предметну опору, – таких, що потребують пошуку смислу в межах обох площин.

У педагогічній практиці така система функціонує найкраще тоді, коли завдання проектуються як багат шарові. Один з ефективних форматів – сценарне занурення. Це не просто структура уроку, а модель, у якій дії вчителя й учня заздалегідь спроектовані як елементи спільної інтелектуальної діяльності. У межах CLIL-підходу сценарій має бути не мовним, а смисловим. Це означає, що підготовка уроку починається не з добору граматичного матеріалу, а з формування когнітивної ситуації – наприклад, з постановки реального екологічного питання: що відбувається з видами північних регіонів

унаслідок глобального потепління? Це питання далі розгортається у читанні, завданнях, дискусіях, і кожен елемент уроку замикається на ньому.

Таким чином формується смислова вертикаль, що забезпечує єдність навчальної взаємодії. Завдання в межах такого сценарію повинні розвиватися поступово – від поверхневих до глибинних. Початкові вправи спрямовані на локалізацію інформації в тексті, далі йдуть вправи на виявлення логіки структури, зв'язків між абзацами, і в підсумку – побудова власної аргументації на основі матеріалу. Такий підхід дозволяє не просто навчити читати, а навчити читати аналітично, предметно й мовно одночасно.

Окрему вагу в системі підтримки педагогічної взаємодії займає формат інтегрованих групових завдань, які дають змогу реалізувати одночасно кілька рівнів мислення: від операційного до рефлексивного. Методично виправданим є включення завдань типу «text-to-concept map»– коли учні в групі мають побудувати графічну модель змісту тексту з урахуванням термінологічного поля, логічних зв'язків і концептуальних вузлів. У процесі виконання завдання кожен учасник виконує свою функцію: один шукає вихідні терміни, інший структурує послідовність, третій формулює узагальнення. Така взаємодія формує не тільки мовні навички, а й навички колективного академічного мислення. Після завершення мапи учні мають презентувати її англійською, використовуючи функціональні структури: «according to the text», «this leads to», «it can be concluded that».

Саме такі конструкції мають бути попередньо підготовлені й опрацьовані на окремому етапі, щоб презентація не перетворилася на мовне випробування, а стала інструментом комунікативної передачі змісту. Важливо, що рефлексія після такого завдання має виходити за межі змісту – учні мають обговорити, як вони працювали, що вдалося, що було складним. Це й є точка перетину мовного і пізнавального – там, де мова служить засобом аналізу не лише зовнішнього змісту, а й власної когнітивної дії.

Висновки Розділу 3

У процесі експериментальної перевірки методики формування читацької компетентності старшокласників на основі технологій предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови було підтверджено ефективність поетапно організованого навчального циклу, адаптованого до вікових і когнітивних характеристик учнів 10–11 класів.

Вибірка складалася з 30 осіб, розподілених порівну між експериментальною та контрольною групами. Після 6 занять протягом лютого – березня в експериментальній групі кількість учнів із високим рівнем читацької компетентності зростає з 26,7% до 66,7%, тоді як у контрольній – лише до 33,3%. За критерієм «аналітичне читання» 80% учнів ЕГ досягли рівня B2+, у КГ – 33,3%; за параметром «прогностичне читання» – 66,7% проти 20%. Було зафіксовано 39 випадків формулювання прогностичних суджень в ЕГ проти 14 у КГ, середній обсяг аналітичної відповіді становив 82 слова в ЕГ і 49 у КГ.

Методично обґрунтованими виявилися «інтегровані групові завдання», «text-to-concept map», завдання типу «dual output», сценарне планування, реєстри термінології та багаторівнева модель оцінювання. Кореляційний коефіцієнт між застосуванням CLIL і когнітивною активністю склав $r = 0.72$, а між CLIL і тематичною реконструкцією – $r = 0.77$, що підтвердило системний вплив запропонованої методики.

ВИСНОВКИ

У результаті теоретичного аналізу було встановлено, що формування англomовної компетентності у читанні в учнів старшої школи не може здійснюватися на основі традиційного рецептивного підходу, адже читання в умовах сучасної освіти виступає як когнітивно-перетворювальна діяльність, пов'язана з аналітичною інтерпретацією, синтезом, порівнянням і формуванням висновків. У межах технології предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) читання функціонує не як ізольована навичка, а як операційна одиниця міжпредметного мислення, що реалізується через семантичне декодування, реконструкцію знань і перенесення концептуальних моделей у нові пізнавальні ситуації. Уточнено, що така модель передбачає взаємодію з автентичними або навчально-автентичними текстами предметної спрямованості, які адаптовані не через спрощення, а шляхом когнітивного структурування, застосування scaffolding-опор, advance organizers, глосаріїв і таблиць. Педагогічна ефективність CLIL визначається здатністю структурувати навчальний простір так, щоб учень паралельно засвоював мовні одиниці, предметну термінологію і логіку аргументації в рамках наукового дискурсу.

Поглиблений аналіз вікових і когнітивних особливостей старшокласників показав, що саме на цьому етапі формується абстрактно-логічне мислення, схильність до міждисциплінарних узагальнень і прагнення до особистісного смислу знань. Тому організація читання у старшій школі має ґрунтуватися на матеріалах, які резонують з уже відомими концептами, зокрема з курсів біології, географії, історії науки, екології, соціології. Тексти мають бути динамічно структуровані за рівнем складності відповідно до шкали CEFR – із фокусом на рівні B1–B2, що відповідає мовним можливостям учнів 10–11 класів.

Результати експериментального навчання, яке тривало з лютого по березень у Менському опорному ЗЗСО ім. Т.Г. Шевченка, свідчать про

ефективність методики CLIL. Участь у дослідженні взяли 30 учнів, поділені на контрольну та експериментальну групи по 15 осіб. Після 6 занять, проведених у форматі 2 уроки на тиждень, було зафіксовано статистично значущі зміни. В експериментальній групі учнів з високим рівнем читацької компетентності стало 66,7% (проти 26,7% до початку навчання), у контрольній – лише 33,3%. Приріст у ЕГ склав +40%, у КГ – лише +6,7%. За критерієм аналітичного читання 80% ЕГ досягли рівня B2+, у КГ – лише 33,3%. У завданнях на критичне читання (власна інтерпретація, сумнів до авторської позиції) повне обґрунтування змогли надати 60% ЕГ, у КГ – 26,7%. У прогностичному читанні 66,7% учнів ЕГ виконали завдання зі створення концептуальних схем, у КГ – лише 20%.

Також фіксувався приріст за індикаторами когнітивної активності: середній коефіцієнт прогресу ЕГ становив +1,62 бала за 5-бальною шкалою, у КГ – +0,76. У письмових роботах середній обсяг аналітичної частини у ЕГ – 82 слова, у КГ – 49; кількість термінів на одну роботу відповідно – 3,8 і 1,6. У категорії змістової реконструкції 12 учнів ЕГ формулювали власні версії прочитаного з міжпредметними зв'язками, у КГ – лише 3 учні. Загальна кількість прогностичних суджень у ЕГ – 39, у КГ – 14. На завершальному етапі 86,7% учнів ЕГ демонстрували стабільну когнітивну активність вище середнього рівня, у КГ – 40%.

Таким чином, результати свідчать, що методика CLIL не лише підвищує читацьку компетентність, а й істотно змінює сам характер роботи з текстом: від пасивного сприймання – до активного перетворення знань. Учень стає інтерпретатором, аналітиком і презентатором знання, використовуючи мову як засіб наукової взаємодії, що цілком відповідає сучасній моделі предметно-мовної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева С. Особливості освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення: сучасні онлайн-ресурси. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 1. С. 59-65. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/645/641> (дата звернення: 03.02.2025).
2. Андрейкова І. Б. Реальний стан та особливості застосування викладачами іноземної мови засобів дистанційного навчання під час іншомовної підготовки учнів у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 79. Т. 1. С. 54–58. URL: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.1.11> (дата звернення: 12.06.2025).
3. Андрійко І.Ф. Зарубіжні методичні концепції навчання іншомовного писемного мовлення та їх застосування в українському вищому навчальному закладі. *Іноземні мови: науково-методичний журнал*. 2021. № 3. С. 22–25.
4. Андріянова Г. Скоря Н. Крутін О. Створення та використання діагностичних онлайн-завдань з іноземної мови. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*. 2022. С. 140-143.
5. Антипін Є. Б., Бондар О. М. Організація взаємодії ЗЗСО з батьківською спільнотою в умовах змішаної та дистанційної освіти. *Молодий вчений*. 2021. № 11 (99). С. 153–156.
6. Антоненко І.І. Моніторинг якості освіти як важлива умова покращення ефективності процесу навчання. *Вища освіта України*. 2019. Вип. № 3 (28). С. 546–551.
7. Бебих В.В. Організація самостійної роботи майбутніх фінансистів у процесі навчання англomовного ділового писемного спілкування. Київ. КНЛУ. 2019. 24 с.

8. Беженар І.В. Методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля. Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Запоріжжя. 2019. 324 с.
9. Безкоровайна О., Дищаківська О. Використання психологопедагогічного аспекту під час проведення нестандартного уроку з іноземної мови. І Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні питання науки». 2020. Бердянськ: БДПУ. С. 179–182.
10. Безкоровайна О., Павлюк Г. Використання інноваційних ігрових технологій в особистісному розвитку учнів основної школи на уроках англійської мови. *Pedagogy: Theory, Science and Practice*. 2020. Yunona Publishing, New York. С. 88–107.
11. Безкоровайна О., Павлюк Г. Психологічні та педагогічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови для початкової школи. *Освітній простір України*. 2019. № 15. С. 60–65.
12. Бихно К. Шляхи і засоби індивідуалізації процесу формування англійської лексичної компетентності в учнів профільної школи. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. 2023. 107 с.
13. Бігич О.Б. Автентичні медіа-ресурси як засіб формування у майбутніх учителів французької мови міжкультурної комунікативної компетентності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70. № 2. С. 165–179.
14. Бігич О.Б., Окопна Я.В. Сучасний студент у контексті особистіснодіяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень. Монографія. Київ. Вид. центр КНЛУ. 2022. 148 с.
15. Бондар Ю. О. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія. Теоретичні та практичні аспекти формування сучасних педагогічних технологій: матеріали наук.-практ. конф. (м. Київ, 12-13 лют. 2021 р.). Херсон: Молодий вчений, 2021. С. 84–88.

16. Британ Ю.В. Формування професійно орієнтованої читацької компетенції у майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернет-ресурсів. Київ. 2021. 200 с.

17. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро. Університет імені Альфреда Нобеля. 2018. 360 с.

18. Галушко А. В. Використання інтегрованого підходу до навчання усталених виразів англійської мови з використанням ІТ-технологій. Рекомендовано до друку Вченою радою філологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 4 від 18 листопада 2022 року). 2022. 155 с.

19. Гараненко А. М. Використання інтернет-контенту у системі дистанційного навчання англійської мови у ЗЗСО. Use of Internet content in the system of distance learning of English in establishments of general secondary education: кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр» / Наук. керівник к.філол.н., доц. Я. М. Просяннікова; Міністерство освіти і науки України; Херсонський держ. ун-т, Ф-т української й іноземної філології та журналістики, Кафедра англійської філології та прикладної лінгвістики. Херсон: ХДУ, 2021. 31 с.

20. Гнатик К. Фодор К. Використання інформаційно-цифрових технологій у вивченні іноземних мов. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. №7 (21). С. 284-295.

21. Голячук С.М. Сучасний стан організації контролю сформованості професійно-орієнтованої франкомовної граматичної компетентності майбутніх вчителів. *Ad orbem per linguas. До світу через мови: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (Київ. 25 травня 2022 року). Київ. Вид. центр КНЛУ. 2022. С. 479–480.

22. Драч А.С. Активність та самостійність у підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного*

університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Київ. 2016. С. 16–23.

23. Кардашова Н.В. Англомовний подкаст як засіб формування компетентності в аудіюванні мовних спеціальностей. *Вісник КНЛУ*. 2017. № 24. С. 176–185.

24. Косович О. Сутність професійної лексичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови та її формування на міждисциплінарній основі. *Pedagogical Discourse*. № 34. С. 14-19.

25. Кухаренко В. Бондаренко В. Екстрене дистанційне навчання в Україні. Харків: Видавництво КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.

26. Кучерук О. О. Динаміка розвитку форм дистанційного навчання іноземних мов в ХХІ столітті. Суми : СумДУ, 2020. 63 с.

27. Кучерук О. Принципи розвивального навчання і методи реалізації їх у шкільному курсі української мови. *Українська мова і література в школі*. 2017. №1. С. 8-13.

28. Кучерук О. Формування лексичної компетентності учнів у процесі навчання української мови з використанням методу проектів. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/28971/1/%21%20Лексична%20компетентність.pdf> (дата звернення: 14.05.2025).

29. Левентова Ю.С. Організація самостійної роботи студентів-філологів з формування аудитивної англомовної компетентності : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 035 «Філологія» / наук. керівник Т.О. Пахомова. Запоріжжя. ЗНУ. 2021. 60 с.

30. Лотоцька А. В., Пасічник О. Г. Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації. Смарт освіта, 2020. 70 с.

31. Лящук Т. А. Використання інтерактивних онлайн-платформ для формування англомовної лексичної компетентності учнів старшої школи : робота на здобуття кваліфікаційного ступеня магістра : спец. 014 Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література) / наук. кер. Л. В. Ковальчук ; Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 91 с.

32. Малихін О. В., Карпюк В. А. Методика застосування ІКТ у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності учнів-філологів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 68. №6. С. 113.
33. Маренич Т. Г. Дистанційне та змішане навчання в умовах карантинних обмежень. Харків : ХНТУСГ, 2020. С. 3–9.
34. Маркова І. В. Сучасні методи формування лексичної компетентності на уроках іспанської мови в гімназії. *Молодий вчений. Херсонський державний університет. Філологічні науки*. 2021. № 4 (92). С. 70–73. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/499/483> (дата звернення: 15.05.2025).
35. Методика формування іншомовної лексичної компетентності учнів. URL: <http://kursova.shop/307-metodyka-formuvannia-inshomovnoi-leksychnoi-kompetentsii-uchniv.html> (дата звернення: 16.05.2025).
36. Морзе Н. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 2 (6). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em6/emg.html> (дата звернення: 03.02.2025).
37. Морська Л.К. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ. Ленвіт. 2018. 573 с.
38. Мукан Н. Горохівська Т. Ієвлєв О. Чубінська Н. Кобрин В. Іншомовна комунікативна компетентність: поняттєво-категорійний дискурс. *Академічні візії*. 2023. № 15. URL: <https://academyvision.org/index.php/av/arti> (дата звернення: 03.02.2025).
39. Освіта в умовах війни: реалії, виклики та шляхи подолання: матеріали II Форуму академічної спільноти / упоряд. М. В. Савицький, І. П. Мамчич. Дніпро: ДВНЗ «ПДАБА», 2022. 152 с.
40. Попенко Ю. Павліщук О. Лексична компетентність студентів на початковому етапі вивчення англійської мови як об'єкт формування при

використанні ІКТ. *International Science Group. Pedagogy Theory: Monograph.* Boston, 2020. С. 261-269.

41. Попов Д. Короткий посібник з цифрової доступності. Київ: ПРООН, 2023. URL: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-06/korotkiy_posibnik_z_cifrovoi_dostupnosti_-_ukr.pdf (дата звернення: 03.02.2025).

42. Рудяк А. Методика формування англомовної лексичної компетентності в усному мовленні учнів профільних класів за допомогою веб-ресурсів: дипломна робота магістра. : 014.02 Середня освіта (Мова та література (англійська)). Хмельницький: Хмельницький нац. ун-т., 2022. 99 с.

43. Румянцева О. Лексична компетентність здобувачів немовних факультетів як лінгводидактична проблема. *Перспективи та інновації науки.* 2023. № 12 (30). С. 133-146.

44. Рускуліс Л. Лінгвістичні основи формування лексичної компетентності учнів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 2(77). С. 109-112.

45. Семигіна Т. Федюк В. Цифрова компетентність як інструмент регулювання ринку праці. *Економіка та суспільство.* 2022. № 40. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/1476> (дата звернення: 03.02.2025).

46. Семигіна Т. Шкуро В. Новак А. Врахування стандартів веб-доступності при розробленні навчальних онлайн-платформ. Інтелектуальний ресурс сьогодення: наукові задачі, розвиток та запитання: мат-ли І Міжнар. наук. конф. Вінниця: УКРЛОГОС Груп, 2023. С. 69-73.

47. Слухенська Р. В., Влад Г. І., Єрохова А. А., Маланій В. І. Основний інструментарій дистанційного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 76. Т. 3. С. 121–124. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-3.21>

48. Сорокіна Г. М., Краснова Н. В. Викладання іноземної мови в умовах дистанційного та онлайн-навчання. *Scientific collection*

«InterConf». 2021. № 51. С. 229–234. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/500> (дата звернення: 01.01.24).

49. Стадній А. Моделі дистанційного навчання. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2020. Т. 4. № 29. С. 151–156.

50. Сушенцева Л. Л. Професійна мобільність як умова професійного становлення особистості в сучасному соціокультурному просторі. *Теоретико-методологічні проблеми підготовки фахівців у системі неперервної освіти*. Львів, 2016. Вип. 44. С. 95–100.

51. Трубіцина О. Кушнір Т. Особливості формування лексичних навичок на уроках англійської мови в умовах дистанційного навчання. *Science and technology: problems, prospects and innovations*. Osaka: CPN Publishing Group, 2022. 837 p.

52. Унчур О.О., Токарева А.В. Вимоги до вправ для формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. *Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи*. Дніпро. 2018. С. 211–217.

53. Шевкопляс Л.В. Добір навчального матеріалу для формування компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. Київ. 2018. С. 85–96.

54. Podcasting for ELT. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/podcasting-elt> (дата звернення: 10.09.2025).

55. Shatha A. The Ways of Using Podcasts in Language Learning Settings. *New Vistas of Research and Teaching*. New York. 2017. P. 58–69.

56. Shevkoplyas L. Overcoming Anxiety with Listening Comprehension. Chernihiv. *Global Changes in Ukraine*. 2018. P. 177–178.

57. Shevkoplyas L. Teaching Future English as a Foreign Language Teachers Autonomous Listening Comprehension. *Nauka i Studia*. Przemyśl. 2014. P. 5–14.

58. Zeraatpishe M. Metacognitive Strategies in Teaching Future EFL Teachers Listening Comprehension. 2019. P. 55–59

ДОДАТКИ

Додаток А

Summary of the CLIL-Based Reading Competence Experiment (Grades 10–11)

Parameter	Experimental Group (EG)	Control Group (CG)	Initial Level (Sept)	Final Level (Dec)	Observed Change
Number of participants	15 students	15 students	Equal distribution	Equal distribution	Sample comparability ensured
High-level reading competence	4 students (26.7%)	5 students (33.3%)	EG – 26.7%	EG – 66.7%, CG – 33.3%	EG +40 p.p.; CG +6.7 p.p.
Below-average reading performance	33.3% of students	26.7% of students	EG – 33.3%, CG – 26.7%	EG – 0%, CG – 26.7%	Full elimination in EG
Analytical reading (B2+ threshold)	80% reached B2+ level	33.3% approached B2+	Pre-test parity	Sharp contrast at post-test	EG outperformed CG by 46.7 p.p.
Critical reading skills	60% completed full argumentation with own input	26.7% partially fulfilled criteria	Low baseline	EG – 60%, CG – 26.7%	EG results 2.2× higher
Predictive reading performance	66.7% built conceptual generalizations	20% performed full generalization	Equal task sets used	Major divergence in depth	EG exceeded CG by 46.7 p.p.
Teaching methodology	CLIL (cross-curricular English with science)	Traditional grammar–lexis instruction	Same content block: «Climate Change & Ecosystems»	Same content block	Method was key variable

Lessons per week & duration	2×45 minutes weekly over 6 sessions	2×45 minutes weekly over 6 sessions	Identical timeframes	Identical completion	Consistent scheduling across both groups
-----------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	----------------------	----------------------	--

Додаток Б

Зразки діагностичних завдань для оцінювання читацької компетентності

Завдання 1. Тест на розуміння прочитаного (multiple choice)

Прочитайте фрагмент тексту (180–200 слів) на тему «The impact of social media on teenage sleep». Виберіть правильні відповіді:

1. What is the main idea of the text?
 - A. Teens prefer social media over school.
 - B. Social media helps teens learn better.
 - C. Late-night screen use affects teenagers' sleep patterns.
 - D. Most teenagers avoid phones at night.
2. What is **not** mentioned as a consequence of poor sleep?
 - A. Reduced concentration
 - B. Increased academic performance
 - C. Mood swings
 - D. Health issues
3. Which of the following is **true**, according to the text?
 - A. All teenagers sleep 8 hours.
 - B. Experts recommend avoiding screens before bedtime.
 - C. Social media has no effect on health.
 - D. Lack of sleep improves creativity.

Завдання 2. Аналітичне завдання відкритого типу

Прочитавши текст «How urbanisation changes ecosystems», виконайте завдання:

- Випишіть три причинно-наслідкові зв'язки, які наводить автор.
- Поясніть кожен зв'язок власними словами.
- Сформулюйте загальний висновок щодо наслідків урбанізації для природи.

Завдання 3. Завдання на прогностичне мислення

Зважаючи на поданий уривок із тексту «Climate change and food security», спрогнозуйте, які зміни можуть відбутися у сільському господарстві України в разі зростання температури на 2–3°C. У своїй відповіді:

- вкажіть 2 можливі сценарії;
- поясніть логіку своїх висновків;
- використайте хоча б одну ідею з прочитаного тексту.

Завдання 4. Анкетування для самооцінки читацьких стратегій (до та після курсу)

Оцініть своє ставлення до читання англомовних текстів за шкалою від 1 до 5:

Читання	До курсу	Після курсу
Я вмію визначати головну думку тексту	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
Я використовую контекст для розуміння незнайомих слів	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
Я здатен аналізувати аргументи автора	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
Я можу співвідносити прочитане з іншими навчальними предметами	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Завдання 5. Спостереження за когнітивними діями (шаблон для вчителя)

Під час роботи з текстом зафіксуйте такі параметри:

- Чи активно учень підкреслює ключові слова?
- Чи ставить уточнюючі запитання до тексту?
- Чи використовує глосарій або контекст для розуміння?
- Чи здатен пояснити причиново-наслідковий зв'язок у тексті?
- Чи обґрунтовує власну думку під час дискусії?

АНОТАЦІЯ

Мостепан В. В. Формування в учнів старшої школи компетентності у читанні з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови (CLIL).

У магістерській роботі досліджуються особливості формування англійської компетентності у читанні у старшокласників на основі технології предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL). Нами описано зміст і мету компетентності у читанні, визначено основні вікові та психологічні особливості учнів старших класів, наведено коротку характеристику можливостей застосування CLIL в освітньому процесі та, нарешті, перераховано методологічні принципи розвитку навичок читання в умовах інтегрованого навчання. На основі теоретичного аналізу та експериментального навчання розроблено й апробовано комплекс вправ, спрямований на подальший розвиток мовно-предметних навичок роботи з англійським текстом. Експериментально підтверджено ефективність методики формування в учнів старшої школи компетентності у читанні з використанням технологій предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови (CLIL).

Ключові слова: CLIL, компетентність, читання, технології, англійська мова, інтегроване навчання, комплекс вправ.

ANNOTATION

Mostepan V. V. Developing reading competence in senior school students using content and language integrated learning (CLIL) technologies.

This master's thesis examines the peculiarities of developing English reading skills in senior high school students based on content and language integrated learning (CLIL) technology. We describe the content and purpose of reading competence, identify the main age and psychological characteristics of senior high school students, provide a brief description of the possibilities for applying CLIL in

the educational process, and finally list the methodological principles for developing reading skills in an integrated learning environment. Based on theoretical analysis and experimental teaching, a set of exercises aimed at further developing language and subject skills for working with English texts has been developed and tested. The effectiveness of the methodology for developing reading competence in senior high school students using content and language integrated learning (CLIL) technologies has been experimentally confirmed.

Key words: CLIL, competence, reading, technologies, English language, integrated learning, set of exercises.