

**Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

**Факультет іноземних мов
Кафедра англійської філології та методики навчання англійської
мови**

Кваліфікаційна робота

**ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ УЧНІВ
ДЕВ'ЯТОГО КЛАСУ ЗАСОБАМИ КООПЕРАТИВНО-ІНТЕРАКТИВНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ**

**Спеціальність 014 Середня освіта
Предметна спеціальність 014.021 (Мова та зарубіжна література (англійська))**

**Освітня програма «Середня освіта (Англійська мова,
німецька/французька мови та літератури, зарубіжна література)»**

**Здобувача другого (магістерського)
рівня вищої освіти
Шароватової Марії Сергіївни**

**НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат педагогічних наук, доцент
Серняк Оксана Михайлівна**

**РЕЦЕНЗЕНТ:
кандидат педагогічних наук, доцент
Ломакович Валентина Ярославівна**

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ В СТРУКТУРІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	7
1.1 Зміст формування іншомовної компетентності в читанні у процесі навчання іноземної мови.....	7
1.2 Психолого-лінгвістичні особливості формування навичок іншомовного читання як виду іншомовної мовленнєвої діяльності в учнів дев'ятих класів	17
Висновки до першого розділу	25
РОЗДІЛ 2. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ КООПЕРАТИВНО-ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ДЕВ'ЯТИХ КЛАСІВ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ	27
2.1 Читання в системі іншомовної комунікації на уроці іноземної мови	27
2.2. Методичний потенціал кооперативно-інтерактивного навчання у системі засобів формування іншомовної комунікативної компетентності учнів старших класів у читанні	31
2.3 Комплекс кооперативно-інтерактивних форм навчання у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності учнів дев'ятих класів у читанні	37
Висновки до другого розділу	58
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЗАПРОПОНОВАНОГО КОМПЛЕКСУ ЗАХОДІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ УЧНІВ ДЕВ'ЯТИХ КЛАСІВ	60

3.1. Діагностика рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності у читанні учнів дев'ятих класів	60
3.2. Організація і проведення експериментального навчання, аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження	71
Висновки до третього розділу	76
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82

ВСТУП

У сучасних умовах інтенсифікації міжкультурної взаємодії (глобалізації) та зростання ролі інформаційних технологій особливої актуальності набуває проблема якісного оволодіння іноземними мовами, що є важливою складовою професійної підготовки та особистісного розвитку учнів.

Одним із ключових компонентів комунікативної компетентності виступає **іншомовна компетентність у читанні**, оскільки саме читання забезпечує доступ до автентичних матеріалів, сприяє розвитку мовленнєвих навичок і створює умови для самостійного пошуку інформації та усвідомлення іншомовного контенту.

Проблема формування іншомовної компетентності в читанні привертала увагу багатьох науковців, серед яких О. Бігич, С. Ніколаєва, В. Курнишова, І. Бім, Д. Вулф, С. Грант, М. Уест, Г. Палмер та інші, які визначали стратегії читання, методи роботи з текстом і особливості розвитку навичок розуміння прочитаного.

У контексті сучасної методики навчання іноземних мов читання розглядається не лише як засіб отримання інформації, а й як інструмент формування критичного мислення, уміння аналізувати та інтерпретувати текст, працювати з різними видами дискурсу.

З огляду на це ефективна організація процесу формування компетентності в читанні потребує застосування інноваційних педагогічних технологій, зокрема **кооперативно-інтерактивних методів**, які сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку автономності та підвищенню мотивації до читання.

Питання цілеспрямованого формування компетентності в читанні саме **засобами кооперативно-інтерактивних технологій** потребує подальшого теоретичного обґрунтування та практичної перевірки.

Метою дослідження є теоретична розробка, теоретичне обґрунтування та експериментальна розробка комплексу вправ для формування іншомовної компетентності в читанні учнів 9 класів.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких **завдань**:

- проаналізувати зміст поняття «іншомовна компетентність у читанні» та його місце в структурі іншомовної комунікативної компетентності;
- визначити психолого-лінгвістичні чинники формування іншомовної компетентності учнів 9 класу;
- проаналізувати вітчизняний і зарубіжний досвід застосування кооперативно-інтерактивних технологій у навчанні читання іноземною мовою;
- розробити та експериментально перевірити комплекс кооперативно-інтерактивних методів та прийомів для формування іншомовної компетентності в читанні та експериментально перевірити ефективність запропонованого методичного комплексу.

Об’єктом нашого дослідження є процес формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності у читанні.

Предмет дослідження: інтерактивно-кооперативні методи і прийоми формування іншомовної компетентності в читанні в учнів 9-х класів.

Наукова новизна полягає в обґрунтуванні та розробці методики формування компетентності в читанні з опорою на кооперативно-інтерактивні технології, у визначенні її структурних компонентів та доведенні ефективності в умовах навчального процесу.

Теоретичне значення полягає в уточненні змісту, структури та механізмів формування іншомовної компетентності в читанні та доповненні методики навчання іноземних мов новим підходом до організації роботи з текстом.

Практична цінність дослідження полягає у можливості використання розробленої методики, комплексу вправ і критеріїв оцінювання в освітньому процесі, а також у підготовці навчально-методичних матеріалів для викладачів іноземних мов.

Структура роботи складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел. У першому розділі розкрито теоретичні основи формування

іншомовної компетентності в читанні. У другому – представлено аналіз кооперативно-інтерактивних технологій і розроблено комплекс вправ. У третьому – подано опис і результати педагогічного експерименту. У висновках підсумовано результати дослідження та окреслено перспективи подальших наукових розвідок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ В СТРУКТУРІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

1.1 Зміст формування іншомовної компетентності в читанні у процесі навчання іноземної мови

В період подальшої інтеграції України в європейський простір підвищення рівня володіння іноземними мовами є надзвичайно важливим. Головне завдання у навчанні іноземних мов є формування комунікативної компетентності членів українського суспільства, яка є основою і засобом іншомовного спілкування.

Вивчення іноземної мови як засобу спілкування передбачає оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, письмом, говорінням, читанням, які взаємопов'язані та взаємообумовлені різними ознаками. Аудіювання та говоріння є засобами усного спілкування. Читання і письмо забезпечують письмовий та усний контакт комунікантів.

Навчальна діяльність учня у процесі оволодіння іноземною мовою відбувається у застосуванні всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, аудіювання, письма. Без винятку кожна з цих складових є важливою для формування комунікативної компетентності того, хто вивчає іноземну мову.

Читання іноземною мовою займає особливе місце, оскільки воно забезпечує доступ до автентичних текстів, розширює словниковий запас, сприяє розвитку інших мовленнєвих навичок та є рушійною навичкою в структурі комунікативної компетентності.

Сучасна методика навчання іноземних мов надає іншомовному читанню виняткового значення, адже «...навички розуміння прочитаного відіграють ключову роль у вивченні мови, оскільки вони значно сприяють розвитку словникового запасу, граматики та загальної мовної компетентності. Здатність

розуміти письмові тексти є фундаментальною навичкою, яку необхідно опанувати учням для успішного оволодіння мовою, а також для їхнього подальшого академічного та професійного зростання» [52, с. 1]. Зокрема, З. Нарбекова наголошує на численності переваг читання у процесі вивчення мови. По-перше, воно допомагає розширювати словниковий запас і знання граматичних структур, оскільки учні знайомляться з новими словами та синтаксичними конструкціями під час читання. Крім того, читання забезпечує занурення в автентичне мовне середовище, сприяючи формуванню більш природного розуміння того, як мова використовується в контексті [52, с. 1].

На переконання дослідниці, ще однією важливою перевагою навичок розуміння прочитаного є здатність сприймати та аналізувати складні тексти, що особливо важливо в академічних і професійних сферах, де від учнів вимагається читати та розуміти складні матеріали. Крім того, вміння сприймати нюанси та прихований зміст тексту є критично важливим для ефективної комунікації як у мовленні, так і в письмі [52, с. 1-2]. Окрім цього, читання може бути цікавим і захопливим способом вивчення мови. Коли учні мотивовані до читання, вони з більшою ймовірністю взаємодіють із матеріалом і краще засвоюють вивчену мову. Читання також дає можливість досліджувати теми, що викликають особистий інтерес, що робить процес навчання більш змістовним і релевантним для їхнього життя.

Навчання учнів іншомовному читанню, перш за все, вимагає від учителя розуміння цілепокладання читацьких підходів, адже не у всіх людей однаковий підхід до читання, оскільки мета може змінюватись залежно від потреб читача. Саме тому існують різні цілі читання, які варіюються від отримання задоволення від читання до пошуку конкретної інформації чи загального розуміння змісту. Кожна з них визначає спосіб роботи з текстом та відповідні стратегії.

Сучасна методика навчання іноземних мов виокремлює наступні види читання:

Поверхнєве читання (*Reading for general information (Skimming)*) – це вміння сприймати загальний зміст тексту та виділяти його головну думку, що передбачає відповіді на запитання: What is this text (as a whole) about?

Пошук певної інформації (*Reading for specific information (Scanning)*) передбачає вибіркове опрацювання тексту, спрямоване на отримання конкретних даних (коли необхідно знайти певний номер телефону або час прийому у довіднику тощо).

Уважне читання (*Intensive reading*) вирізняється тим, що читач опрацьовує текст повністю, без вибіркості, оскільки вся інформація важлива.

Читання для задоволення (*Extensive reading*) – це самостійне читання під час дозвілля чи розваг, коли ми читаємо з власної волі, передбачаючи задоволення, яке отримаємо від читання. Це читання, яке, можливо, і розпочате як чиєсь спонукання, проте, яке ми продовжуємо, бо нам це цікаво.

Пошукове читання (*Search reading*) – це стратегія керованого (спрямованого) читання. Учні потрібно визначити місце розташування інформації за наперед визначеними темами або питаннями, знайти інформацію, що дає відповіді на певні запитання.

Оскільки кожна з цих цілей вимагає певних навичок і підходів, читачі застосовують різні стратегії читання, які дозволяють їм працювати з текстами ефективніше. Залежно від мети читання використовуються різні підходи та стратегії. Саме тому необхідно розглянути суб-навички та стратегії читання. Кожен вид читання вимагає від читача специфічного підходу до процесу читання.

Сканування або ж читання для отримання конкретної інформації – це техніка швидкого перегляду тексту з метою знаходження конкретної інформації, такої як імена, дати, місця, статистичні дані або факти. Цей підхід дозволяє читачеві пропускати великі фрагменти тексту та фокусуватися лише на ключових деталях.

Сканування особливо корисне при роботі з розкладами, оголошеннями, графіками, квитками, списками або іншими інформаційними матеріалами, де

важливо швидко знайти необхідні дані, тому неможливо перебільшити важливість опанування такої техніки читання. А. Попа зазначає, що «читання для *отримання конкретної інформації (for specific information)* не передбачає повного читання тексту, а лише його перегляд швидким темпом поки не буде знайдено потрібну інформацію» [54, с. 291]. Такий вид читання є особливо важливим у повсякденному житті, коли людина ознайомлюється з меню в ресторані, розкладом потягів, інструкціями до техніки чи оголошеннями. Головна мета – знайти потрібні дані швидко і без зайвого аналізу тексту. Таке читання вимагає вміння швидко орієнтуватися у структурі тексту та застосовувати спеціальні техніки.

Отже, серед етапів успішного сканування А. Олсон виділяє: зосередження лише на тій інформації, яку потрібно знайти; визначення підказок, що допоможуть у пошуку; швидкий перегляд тексту в пошуках цих підказок; і, якщо підказки знайдено, уважне прочитання відповідного фрагмента для отримання необхідної інформації [61, с. 32].

В. Джумбаєва наголошує на тому, що читання для *отримання конкретної інформації* орієнтоване на роботу з газетами та літературою за фахом. Його мета – швидко знайти в тексті або наборі текстів абсолютно точні дані (цифри, характеристики, факти, показники). Воно спрямоване на пошук і знаходження конкретної інформації в тексті. Читач заздалегідь знає з інших джерел, що потрібна інформація міститься в певній книзі або статті. Відповідно, спираючись на типову структуру таких текстів, вони одразу звертаються до конкретних частин або розділів, піддаючи їх вибіркового читання без детального аналізу. У процесі вибіркового читання вилучення смислової інформації відбувається автоматично, без необхідності дискурсивних процесів [66, с. 105].

Таким чином, цей вид читання, як і поверхневе читання, передбачає вміння орієнтуватися в логіко-семантичній структурі тексту, вибирати з нього необхідну інформацію з певної проблеми, а також знаходити й поєднувати інформацію з кількох текстів щодо конкретних питань.

Читання для отримання загальної інформації або ж поверхнєве читання (*skimming*) спрямоване на отримання загального уявлення про зміст, тому текст не читається повністю, а переглядається швидким темпом для загального розуміння. Згідно з результатами дослідження, проведеного Уайт, Ву, Кахтані, Воррінгтон, Балкомб і Патерсоном (2022), побіжне читання призводить до гіршого розуміння тексту, оскільки читачі пропускають частину лексичних елементів та не мають достатнього часу для осмислення і повторного опрацювання змісту [31, с. 1-2]. На відміну від сканування, цей підхід допомагає читачеві зрозуміти основну ідею тексту, не заглиблюючись у деталі.

При читанні для отримання загальної інформації увага зосереджується на заголовках, підзаголовках, вступях, висновках, тезових реченнях та ключових фразах. Цей стиль читання є ефективним для швидкого перегляду газет, журналів, інформаційних брошур або академічних статей, щоб визначити їхню релевантність.

У процесі впровадження *інтенсивного читання* (*intensive reading*) на уроці іноземної мови вчитель зосереджує увагу учнів на необхідності фокусуватися на деталях прочитаного, відбувається вивчення лексичного значення усіх лексичних одиниць тексту, а також розбір граматичних явищ тощо. Учитель зосереджує особливу увагу на використанні в навчальному процесі лексичного, граматичного фонетичного аналізу текстів, пропонуючи учням вправи на розуміння усього тексту. М. Дж. Ала та Ч. М. Дереквіто зазначають, що інтенсивне читання передбачає систематичну і уважну роботу з текстом для глибокого розуміння та запам'ятовування інформації. Під час такого читання студенти активно аналізують лексику, граматику та структуру тексту, організовують свої знання та контролюють розуміння за допомогою стратегій [22, с. 7223].

Як стверджують К. Перера та С. Д. Сомаратна, «читання для задоволення (*for pleasure*) є вільним, добровільним та неконкретизованим читанням, яке приносить читачеві радість або задоволення» [53, с. 1]. Для більшості людей, які читають на дозвіллі, основною метою є отримання задоволення від процесу, без конкретної

навчальної мети. Такий вид читання зазвичай не вимагає глибокого аналізу тексту, адже головне – це насолода від процесу та занурення в зміст.

Таким чином, читання романів, детективів, коміксів чи журналів не потребує обов'язкового запам'ятовування деталей, а основний акцент робиться на загальному розумінні історії або теми. Ю. Якимчук наголошує, що «складність таких текстів має бути такою, щоб студенти могли їх комфортно читати без словника. Часто такі тексти дозволяється обирати самостійно, щоб мотивувати студентів до читання. Таке читання є позакласним, а на занятті студенти розповідають про зміст прочитаного, діляться враженнями, рекомендують чи не рекомендують ці тексти для читання однокласникам, задають один одному запитання за змістом прочитаного» [20, с. 532].

Читання для задоволення (extensive reading) це підхід, який передбачає читання великої кількості доступних та цікавих для учнів текстів з метою розвитку загальної мовної компетентності, зокрема читання з розумінням, збагачення словникового запасу, формування навичок швидкого читання та позитивного ставлення до самого процесу читання. На відміну від уважного читання, що зосереджене на докладному аналізі складних текстів, читання для задоволення передбачає роботу з матеріалами, які відповідають або є трохи нижчими за рівень володіння мовою читача, що забезпечує вільне, безперервне читання. Такий підхід сприяє підсвідомому засвоєнню мовного матеріалу в контексті, стимулює автономність навчання та підтримує внутрішню мотивацію.

Дж. Бемфорд та Р. Дей виділяють низку основних принципів для ефективного розширеного читання:

1. **Матеріал для читання має бути легким.** Це найважливіший принцип розширеного читання у вивченні мови, адже учні навряд чи досягнуть успіху, якщо їм доведеться долати труднощі при читанні складного тексту. Учні читають тексти, які містять мало або взагалі не містять незнайомих слів чи граматичних структур. (Для початківців припустимо не більше одного-двох

незнайомих слів на сторінку, для учнів середнього рівня – не більше чотирьох-п'яти.)

2. **Необхідна різноманітність читального матеріалу з широкого кола тем.** Різноманітність означає, що учні можуть знайти те, що їм цікаво, незалежно від уподобань. Також це заохочує гнучкий підхід до читання. Учні читають з різною метою (наприклад, для розваги, здобуття інформації, заповнення вільного часу) і різними способами (наприклад, побіжно, вибірково або уважно).
3. **Учні самостійно обирають, що читати.** Самостійний вибір матеріалу є основою розширеного читання й кардинально відрізняє його від традиційного підходу, де матеріал визначає викладач або підручник. Багатьом учням подобається розширене читання саме через можливість вибору. Це стосується не лише вибору тексту, а й можливості припинити читати те, що здалося нудним або надто складним.
4. **Учні читають якомога більше.** Переваги розширеного читання пов'язані з кількістю прочитаного. Для досягнення результатів доцільною метою є одна книга на тиждень. Книги для початківців дуже короткі, тож така мета є реальною для учнів будь-якого рівня.
5. **Швидкість читання зазвичай вища, а не нижча.** Оскільки учні читають зрозумілий текст, це сприяє вільному, плавному читанню. Використання словника, як правило, не рекомендується, оскільки воно перериває процес і заважає вільному читанню. Натомість учнів заохочують здогадуватись про значення незнайомих слів або ігнорувати їх, якщо це можливо.
6. **Мета читання – зазвичай задоволення, здобуття інформації або загальне розуміння.** На відміну від академічного або інтенсивного читання, що потребує детального аналізу, розширене читання орієнтоване на задоволення та загальне розуміння. Повного (100%) розуміння не вимагається – достатньо такого, яке дозволяє досягти мети читання.

7. **Читання є індивідуальним і тихим процесом.** Учні читають у власному темпі. У деяких школах проводяться спеціальні періоди тихого читання, під час яких учні читають вибрані книги прямо в класі. Проте більшість читання відбувається вдома, у зручний для учня час і в обраному ним місці.
8. **Читання і є, власне, нагородою.** Оскільки головна мета – особистий досвід, розширене читання зазвичай не супроводжується контрольними запитаннями. Водночас викладач може запропонувати певне підсумкове завдання після прочитання. Це може бути потрібно для: з'ясування розуміння тексту учнем, відстеження прочитаного, оцінки ставлення до читання або зв'язку з іншими частинами навчального курсу. Важливо, щоб таке завдання підтримувало позитивний досвід читання, а не заважало йому.
9. **Учитель орієнтує та підтримує учнів.** Розширене читання суттєво відрізняється від традиційних занять, тож учитель має пояснити, що це таке, чому це важливо і як цим користуватись. Також вчитель має відстежувати, що і скільки читають учні, та як вони реагують на прочитане, щоб ефективніше скеровувати їх.
10. **Учитель є зразком читача.** Найсильніший вплив має власний приклад. Якщо вчитель читає ті ж матеріали, що й учні, і обговорює їх, це дає учням приклад справжнього читача. Також це дозволяє вчителю радити книги окремим учням. Таким чином, учитель і учні можуть утворити неформальну читацьку спільноту, яка разом відкриває цінність і задоволення від письмового слова [33, с. 2-3].

Інтеграція України до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного простору передбачає необхідність узгодження національної освітньої системи з європейськими стандартами якості освіти. Означені процеси зумовлюють модернізацію підходів до встановлення освітніх стандартів щодо прозорості, об'єктивності та певної уніфікованості вимог до результатів навчання.

Основні принципи та критерії щодо оцінювання рівнів оволодіння іноземною мовою визначені Загальноєвропейською системою оцінювання рівня володіння мовою (CEFR).

Відомо, що за шкалою CEFR існують «три групи володіння мовою: **A/базовий; B/середній; C/просунутий** . Кожна з цих груп має два ступені, відтак усього виділяють шість рівнів володіння англійською:

- A1 — Beginner + Elementary (Початковий)
- A2 — Pre-Intermediate (Нижче середнього)
- B1 — Intermediate (Середній)
- B2 — Upper-Intermediate (Вище середнього)
- C1 — Advanced (Просунутий)
- C2 — Proficient (Досконалий)» [19].

Водночас, детальні вимоги щодо рівнів володіння англійською мовою для учнів 9-х класів викладені в навчальних програмах, затверджених Міністерством освіти і науки України [11].

Зокрема, у "Навчальних програмах з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5–9 класи" (Наказ МОН від 07.06.2017 № 804) зазначено, що «... на кінець 9-го класу учні загальноосвітніх навчальних закладів повинні досягти рівня **A2+**, а учні спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов – рівня **B1**» [11, с. 4].

Загальноєвропейська система оцінювання рівня володіння мовою висуває уніфіковані вимоги до оцінювання чотирьох видів мовленнєвої діяльності, якими є говоріння, письмо, аудіювання і читання.

Згідно з Загальноєвропейською системою оцінювання рівня володіння мовою (CEFR – Common European Framework of Reference), вимоги щодо читання на рівнях A2 та B1 є наступними: на рівні A2 людина розуміє короткі та прості тексти на знайомі теми, що містять частовживану лексику. Вона може читати особисті повідомлення, прості ділові листи, рекламні матеріали, меню, розклади та

написи в громадських місцях. Також здатна знаходити потрібну інформацію в путівниках, брошурах і коротких новинних статтях, особливо якщо є заголовки, імена чи ілюстрації. Людина на цьому рівні розуміє прості інструкції, зокрема правила безпеки, пояснення щодо використання пристроїв, рецепти з ілюстраціями та маркування на ліках. Вона може читати короткі історії, статті про хобі чи спорт та тексти про знаменитостей. Новини написані простою мовою та передбачувані події також доступні для розуміння [68].

Щодо рівня оволодіння навичками іншомовного читання на рівні B1, то згідно з Загальноєвропейською системою, людина може читати та розуміти фактичні тексти, що стосуються її інтересів або сфери навчання, у тому числі статті, брошури та офіційні документи. Вона здатна знаходити потрібну інформацію в довших текстах, оцінювати їхню практичну корисність та розуміти основні висновки аргументованих матеріалів. А також, може швидко переглядати довші тексти, щоб знайти потрібну інформацію, а також збирати дані з різних частин тексту чи кількох джерел для виконання конкретного завдання. Це стосується газетних статей, брошур, онлайн-матеріалів і навіть офіційних документів, якщо вони написані просто. Також людина здатна розпізнавати основні висновки в аргументованих текстах, навіть якщо деталі залишаються не зовсім зрозумілими. Водночас, вона розбирається в інструкціях та процедурах у текстовій формі, таких як посібники, технічні описи чи правила безпеки. Вона здатна читати огляди фільмів, книг і концертів, якщо вони написані для широкої аудиторії, а також розуміє прості вірші та пісні. Окрім того, вона може слідкувати за сюжетами історій, романів чи коміксів із лінійною структурою, особливо за умови використання словника [68].

Отже, вимоги до читання для учнів 9-х класів відповідають рівням A2+ або B1 залежно від типу навчального закладу. Це забезпечує поступове вдосконалення мовних навичок, необхідних для розуміння різних типів текстів, що сприяє

підготовці до подальшого навчання та використання англійської мови в реальних комунікативних ситуаціях.

Розуміння вчителем вимог та доведення останніх до учнів старшої школи сприяє досягненню спільного успіху у опануванні навичками читання на належному рівні.

Таким чином, формування навичок іншомовного читання має важливе значення в навчальному процесі з вивчення іноземної мови як засіб навчання. У процесі читання учні опановують нову іншомовну лексику, розширюючи словниковий запас, засвоюють граматичні форми, оволодівають іншомовним мовленнєвим матеріалом, осмислюють та оцінюють інформацію, вдосконалюють усне іншомовне мовлення. Навчання читання іноземною мовою передбачає розуміння вчителем різних видів читання та навчання учнів відповідних стратегій у процесі читання з метою досягнення поставлених цілей. Водночас, врахування вимог до іншомовного читання згідно Загальноєвропейської системи оцінювання рівня володіння іноземною мовою сприяє підвищенню рівня навчання з урахуванням загальноєвропейських стандартів та критеріїв.

1.2 Психолого-лінгвістичні особливості формування навичок іншомовного читання як виду іншомовної мовленнєвої діяльності в учнів дев'ятих класів

Однією з провідних форм іншомовної мовленнєвої діяльності, яка сприяє всебічному розвитку іншомовної компетентності учнів, є читання. Як складна психолінгвістична діяльність, воно поєднує в собі механізми сприймання, обробки, інтерпретації письмової інформації та активізації мовленнєвого досвіду учнів.

У процесі іншомовного читання активізуються численні когнітивні процеси, включаючи сприйняття графічних знаків, розпізнавання лексичних одиниць, граматичних структур, усвідомлення сенсу речень і цілісного змісту тексту.

Для ефективного формування навичок читання необхідно враховувати психолого-лінгвістичну специфіку цього процесу, а також етапи, які забезпечують поступовий перехід до розуміння тексту.

У психолінгвістичному аспекті сучасна методика навчання розглядає читання як процес, що охоплює низку послідовних стадій, кожна з яких має свою функцію у формуванні цілісного розуміння письмового повідомлення. До основних стадій читання належать: розпізнавання та ідентифікація письмових знаків, розуміння значення мовних одиниць, а також конструювання загального змісту тексту [12].

Перша стадія – розпізнавання та ідентифікація письмових знаків (*recognizing and identifying written signs*) є початковим етапом читання, на якому учень сприймає графічне оформлення тексту, розпізнає окремі літери, їх поєднання в слова та знайомі мовні конструкції. На цьому етапі активізуються зорове сприйняття, а також формується здатність встановлювати зв'язок між графічною формою слова та його фонетичним або семантичним відповідником. Особливої уваги на цьому рівні потребують слова, які є новими для учнів, а також ті, що можуть бути хибними друзями перекладача – тобто ті, які мають схожу форму, але різні значення.

Друга стадія – розуміння значення мовних знаків (*comprehending the signs*) – полягає у здійсненні семантичного аналізу розпізнаних мовних одиниць. Учень починає розуміти значення слів і речень у контексті, спираючись на знання лексики, граматики, синтаксису та особливостей структури іноземної мови. Важливим у цьому процесі є вміння передбачати значення нових слів за контекстом, виявляти граматичні зв'язки між словами в реченні та визначати намір висловлювання.

Третя стадія – конструювання значення тексту (*constructing a meaning of the signs*) – є завершальним і найскладнішим етапом читання. На цьому рівні учень встановлює логічні зв'язки між абзацами, інтерпретує основну ідею тексту та формулює висновки щодо прочитаного. На цьому етапі учень не лише сприймає

інформацію, а й критично осмислює її, оцінює зміст, ставить запитання та робить припущення, оскільки реалізується особистісно орієнтований підхід до читання.

Найбільший обсяг роботи з навчання техніки читання виконується у початкових класах загальноосвітньої школи: учні запам'ятовують конфігурацію літер, вчаться розпізнавати їх, озвучувати, писати, користуючись картками розрізної азбуки, алфавітом в малюнках. Як стверджує С.Ю. Ніколаєва, «засвоєння назви літер не повинно бути при цьому обов'язковим компонентом, тому що це створює додаткові труднощі та уповільнює формування механізму читання. На самому початку учням достатньо знати всього лише звуковий варіант тієї чи іншої літери. Для голосної це може бути варіант її читання у відкритому складі, для приголосних – той варіант, який першим подається в підручнику. Всі інші варіанти читання літер вводяться поступово» [13, с. 56].

Розуміння сучасним вчителем іноземної мови іншомовного читання як процесу, що охоплює низку психолінгвістичних стадій, кожна з яких виконує важливу роль у формуванні цілісної навички читання, сприятиме підвищенню його професійного підходу до формування та розвитку навичок іншомовного читання у його учнів. Тому, з метою досягнення належного рівня опанування навичками читання учитель застосовує системний підхід, що враховує як механізми сприйняття письмового тексту, так і когнітивні, мовленнєві й психологічні особливості учнів підліткового віку.

Після того як учні опановують базові психолінгвістичні стадії читання – від розпізнавання письмових знаків до осмислення цілісного змісту тексту, виникає потреба у формуванні вищого та ефективнішого рівня читання, що забезпечує не лише розуміння, а й швидке та автоматизоване опрацювання текстової інформації. У цьому контексті важливою складовою стає розвиток плавності (*fluency*) та автоматичності (*automaticity*) читання, які є необхідними умовами для досягнення ефективного й усвідомленого іншомовного читання.

Плавність читання (*fluency*) та автоматичність (*automaticity*) є ключовими факторами, що визначають ефективність оволодіння навичками читання. Загалом автоматичність – це здатність виконувати певну дію без свідомих зусиль, внаслідок того, що людина робила це багато разів. Те саме, стосується і читання.

П. Гук і С. Джонс визначають автоматичність, як «...швидко та точно розпізнавання слів на рівні окремих лексем без свідомих зусиль» [40, с. 16]. Швидкість і точність, з якою ідентифікуються окремі слова, є найкращим показником розуміння прочитаного. Плавність читання (*fluency*), з іншого боку, включає не лише автоматичне розпізнавання слів, але й застосування відповідних просодичних характеристик (ритму, інтонації та фразування) на рівні фраз, речень і тексту. Водночас, плавність (*fluency*) передбачає здатність читача швидко, виразно та безперервно сприймати текст, зберігаючи при цьому розуміння змісту.

Автоматичність (*automaticity*) є необхідною передумовою для розвитку вільності читання, адже лише після того, як учень здатен миттєво розпізнавати слова без витрат когнітивних ресурсів на їх декодування, він може зосередитися на просодичних аспектах і розумінні змісту.

Плавність читання передбачає здатність читача швидко, виразно та безперервно сприймати текст, зберігаючи при цьому його змістове розуміння. Це не лише технічна навичка, а й показник розвиненого мовленнєвого процесу, що включає інтонаційну виразність, розподіл пауз та відповідний темп.

Формування автоматичності та плавності читання іноземною мовою вимагає систематичної практики, повторення та використання різноманітних методик, зокрема парного та хорового читання, а також застосування інтерактивних вправ. Тільки за умови регулярного тренування читачі можуть досягти рівня, коли процес читання стає не лише механічним, а й усвідомленим і виразним. Г. Д. Логан вказує на те, що «часте тренування складових навичок це постійна та регулярна практика необхідна для досягнення автоматичності основних компонентних навичок

грамотності. Майже кожную навичку можна автоматизувати завдяки практиці» [30, с. 4].

Проте, потрібно усвідомити більш глобальні проблеми, які перешкоджають ефективному формуванню іншомовної компетентності в читанні та й навчанні загалом. Ці проблеми стосуються мотивації та вмінні сконцентруватись у процесі читання. Л. Чередник стверджує, що «в умовах інформаційної глобалізації ослаблення інтересу до читання є загальносвітовою тенденцією». Останнім часом численна кількість вчителів стикаються з труднощами у формуванні в учнів мотивації до читання. Учні та студенти виявляють низький інтерес до роботи з текстами, що може бути пов'язано як із загальним зниженням рівня читацької культури, так і з впливом цифрових технологій, які пропонують швидкі та легкодоступні способи отримання інформації [18, с. 24].

Розвиток цифрових технологій та поширення соціальних мереж зробили доступ до інформації миттєвим, що значно вплинуло на спосіб її сприйняття. Платформи, такі як TikTok, Instagram та YouTube, заохочують споживання короткого, яскравого та динамічного контенту, який швидко задовольняє потребу в новизні та стимулює вироблення дофаміну – хімічної речовини, що викликає відчуття задоволення. Через це формується звичка до миттєвих винагород, а процеси, які потребують зосередженості та поступового засвоєння матеріалу, здаються менш привабливими. Дж. Джаргон зазначає, що багато батьків помітили, що перегляд повнометражних фільмів для їхніх дітей став справжнім випробуванням, оскільки для них вони тривають неймовірно довго. Інші стверджують, що їхні діти мають труднощі з концентрацією під час виконання домашніх завдань, не кажучи вже про читання книг [43].

Читання, особливо тривалих текстів чи книг, не забезпечує негайного дофамінового підкріплення, адже потребує часу, зусиль і концентрації, а задоволення від нього настає значно пізніше. Як наслідок, багато учнів, які звикли до швидкого отримання інформації, стикаються з труднощами фокусування уваги

на тексті, що знижує їхню мотивацію до читання. Вони схильні надавати перевагу цифровим альтернативам, які здаються їм більш привабливими. Таким чином, інформаційна глобалізація не лише розширила можливості доступу до знань, а й змінила характер їхнього засвоєння, що впливає на рівень читацької компетенції та здатність до аналітичного мислення.

Як наслідок, сучасним вчителям доводиться застосовувати широкий спектр методичних прийомів та інструментів, щоб заохочувати учнів до читання. Стимулювання інтересу до читання та підвищення мотивації – одне із основних завдань, які постають перед сучасним вчителем іноземної мови.

Важливим чинником стимулювання інтересу до читання є підбір текстів, що поєднують естетичне та візуальне сприйняття з інтелектуальним пошуком. Такі матеріали не лише полегшують сприйняття інформації, а й створюють позитивну емоційну налаштованість до читання. Крім того, можливість самостійного вибору матеріалів підвищує мотивацію учнів, адже дослідження підтверджують, що учні краще реагують на матеріали, які вони обирають самостійно, а не ті, що нав'язуються вчителем чи програмою.

Так, Ш. М. Селім та А. Б. М. Іслам, зазначають, що «читачі виявляють більшу зацікавленість, коли відчують, що мають контроль над умовами, тобто доступ до широкого спектра матеріалів для читання, гнучкість у виборі текстів, а також коли головною метою є читання для задоволення, що сприяє активному залученню. Такий контроль тісно пов'язаний із передчуттям, задоволенням та докладеними зусиллями, навіть якщо завдання є складними, тоді як його відсутність призводить до тривоги, страху та нудьги» [51, с. 430]. Сарі Деві Новіанті також наголошує, що «читання стає захоплюючим, коли матеріал для читання привертає увагу учнів, тому вони читають його серйозно, що, в свою чергу, сприяє кращому розумінню прочитаного. Читання може бути взятє з підручників, літературних книг, журналів, газет і довідкових книг. Дозволяючи учням читати відповідно до їхніх бажань і інтересів, ми мотивуємо їх до навчання, сприяємо більш позитивному

ставленню та прагненню до досягнення кращих результатів у читанні. Деякі дослідження підтверджують, що вибір книг має бути на основі вподобань учнів, а не нав'язаний учителем. Вибір книг згідно з особистими інтересами підвищує рівень мотивації учнів, спонукає їх до позитивного ставлення та кращих результатів» [59, с. 90].

Тож, безперечно необхідно зрозуміти, які конкретні чинники спонукають учнів читати. Рушійною силою є цікавість матеріалів, оскільки учні більш мотивовані до читання, коли матеріали відповідають їхнім інтересам. Б. Пурба та М. Ріні відзначають, що «в принципі, інтерес до читання є одним з внутрішніх факторів, які впливають на розуміння прочитаного. За допомогою цікавого матеріалу можна підвищити інтерес до читання. Можна припустити, що роль тексту, включаючи його елементи, у розумінні прочитаного є дуже важливою» [56, с. 70].

Одним із найефективніших видів текстів для сприяння зацікавленості учнів до читання є *комікси*. Їхній візуальний супровід допомагає краще зрозуміти зміст, навіть за умови часткових прогалин у словниковому запасі. Крім того, діалогічна форма подачі матеріалу відповідає природному спілкуванню, сприяє засвоєнню розмовних структур і стимулює розвиток мовленнєвих навичок. Комікси також приваблюють учнів своїм динамізмом, гумором та знайомими сюжетами, що сприяє підвищенню внутрішньої мотивації до читання.

Зокрема, С. Денисова та О. Кузьмич підкреслюють, що комікси можуть виконувати як допоміжну, так і основну функцію під час навчання читання на уроках англійської мови. У ролі додаткового доцільним є використання коротких комікстрипів, які зазвичай складаються з кількох кадрів і мають гумористичний характер. Такий формат сприяє більш природному засвоєнню нової лексики та розвитку в учнів здатності розуміти гумор іноземною мовою. У випадку, коли комікс обирається як основний текст, робота з ним передбачає попереднє аудіювання з одночасним переглядом текстових реплік, подальше читання за

ролями, а також виконання завдань, зміст і складність яких варіюються залежно від рівня підготовки учнів – від відповідей на запитання до стислого переказу ключового змісту [5, с. 93]. Завдяки своїй доступності та здатності поєднувати текст і візуальні елементи, комікси є ефективним засобом залучення учнів до читання, особливо серед молодшої аудиторії. З цього приводу Дж. Лю стверджує, що «серед візуальних жанрів, комікси привертають увагу багатьох дослідників, оскільки вони є комунікативними, популярними, доступними та легкими для сприйняття, а також поєднують естетичне сприйняття з інтелектуальним пошуком» [49, с. 229].

Ще одним зі шляхів підвищення зацікавленості до читання є добір *автентичних текстів*, які відповідають віковим особливостям, рівню мовної підготовки та інтересам учнів і за твердженням Д. Портера та Дж. Робертса є «справжніми прикладами усного мовлення, які не були створені з навчальною метою» [55, с. 37]. Такі матеріали є ефективним засобом підвищення мотивації до читання в учнів, оскільки вони демонструють практичну цінність мови в реальному житті. Завдяки реалістичному контексту, тематиці, що відповідає інтересам та потребам учнів, такі тексти викликають більший інтерес і залучення, ніж адаптовані або штучно створені навчальні матеріали. Учні бачать, що мова використовується в автентичних джерелах – газетах, блогах, вебсайтах, інструкціях – а отже, читання стає не лише навчальним процесом, а й засобом пізнання світу та культури. Крім того, автентичні матеріали сприяють формуванню відчуття досягнення, адже учні усвідомлюють свою здатність розуміти справжні тексти, написані для носіїв мови.

До інших привабливих форматів належать блоги, пости у соціальних мережах, онлайн-статті, а також адаптовані версії сучасних бестселерів, що дозволяють учням читати про знайомі теми або персонажів. Адаптовані художні тексти забезпечують баланс між автентичністю змісту та доступністю мовного оформлення, що особливо важливо для учнів початкового та середнього рівнів володіння мовою.

Також слід звернути увагу на інтерактивні читанки або електронні книги з аудіосупроводом, які поєднують текст із можливістю слухати правильну вимову та інтонацію. Це допомагає розвивати не лише читання, а й фонетичні навички, підтримує автономне навчання та формує навички самоконтролю.

Не менш важливими є й інші зовнішні фактори, зокрема *ініціатива вчителя*, що також може стимулювати учнів до читання у процесі вивчення іноземної мови. Згідно до дослідження, проведеного групою вчителів у Швеції, учні зазначили, що вони б читали більше, якби матеріали були цікавішими, але головним мотиватором залишаються вказівки вчителя і вчительська ініціатива [69, с. 109-115].

Отже, врахування психолого-лінгвістичних особливостей формування навичок іншомовного читання як виду іншомовної мовленнєвої діяльності є важливою складовою професійного підходу сучасного вчителя до навчання іноземних мов. Розуміння педагогом іншомовного читання як процесу, що охоплює низку послідовних стадій розпізнавання та ідентифікація письмових знаків, розуміння значення мовних одиниць, а також конструювання загального змісту тексту сприяє формуванню іншомовних читацьких навичок його учнів. Розвиток плавності та автоматичності читання є першочерговими завданнями у процесі навчання читання. Стимулювання інтересу до читання як підбір текстів та застосування різноманітних прийомів на уроці є важливими чинниками організації іншомовної пізнавальної діяльності учнів у процесі читання. Важливим є врахування особистісних інтересів учнів, що мотивують до залученості до процесу читання іноземною мовою.

Висновки до першого розділу

1. У ході дослідження розкрито зміст і структуру іншомовної компетентності в читанні, яку визначено як інтегровану систему знань, умінь і навичок, що

забезпечують ефективне розуміння й інтерпретацію текстів іноземною мовою. Встановлено її ключові компоненти: когнітивний, мовний, стратегічний і мотиваційний, що взаємодіють у процесі формування повноцінної читацької діяльності.

2. У психолінгвістичному аспекті читання розглянуто як процес, що охоплює низку послідовних стадій, кожна з яких має свою функцію у формуванні цілісного розуміння письмового повідомлення. До основних стадій читання належать: розпізнавання та ідентифікація письмових знаків, розуміння значення мовних одиниць, а також конструювання загального змісту тексту

3. Проаналізовано вимоги до формування навичок іншомовного читання як плавності та автоматичності, а також звернено увагу на таких основних завданнях, які постають перед сучасним вчителем іноземної мови, як стимулювання інтересу до читання та підвищення мотивації.

4. Охарактеризовано психолого-лінгвістичні особливості формування навичок читання в учнів дев'ятого класу, зокрема розвиток механізмів сприймання, осмислення та прогнозування текстової інформації. З'ясовано, що ефективність читання залежить від рівня мовленнєвого розвитку, обсягу словника, сформованості граматичних автоматизмів, уваги, пам'яті та індивідуальних особливостей учнів підліткового віку.

РОЗДІЛ 2. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ КООПЕРАТИВНО-ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ДЕВ'ЯТИХ КЛАСІВ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ

2.1 Читання в системі іншомовної комунікації на уроці іноземної мови

Головною, визначальною метою будь-якого уроку іноземної мови є забезпечення ефективної іншомовної комунікації. У сучасній методиці викладання іноземних мов парадигма змістилася від простого засвоєння граматичних правил і лексичних одиниць до формування в учнів спроможності реально спілкуватися – тобто розуміти, передавати та обмінюватися думками, інформацією та емоціями у реальних життєвих ситуаціях.

Цей комунікативний підхід ґрунтується на розумінні того, що успішність навчального процесу вимірюється не кількістю вивчених слів чи засвоєних конструкцій, а здатністю учня використовувати мову для вирішення практичних комунікативних завдань.

Це вимагає від вчителя не лише передачі знань, але й організації навчальної діяльності таким чином, щоб вона максимально імітувала природні умови спілкування. У зв'язку з цим усі види мовленнєвої діяльності на уроці іноземної мови мають бути підпорядковані досягненню цієї комунікативної мети.

До прикладу, формування іншомовної компетентності в читанні має опиратися на організацію навчального процесу таким чином, щоб читання виступало не ізольованою діяльністю, а частиною комунікативної взаємодії.

У процесі формування навичок читання важливу роль, насамперед, відіграє вибір текстів. У першому розділі ми наголошували на необхідності обирати цікаві тексти для мотивації учнів, однак мотиваційний аспект є лише одним із критеріїв добору текстового матеріалу. Не менш важливими є тексти, що мають

безпосередній стосунок до особистого та соціального досвіду учнів, відображають реальні життєві ситуації, близькі до їхнього світогляду та ціннісних орієнтацій. Саме такі матеріали здатні викликати емоційний відгук, зумовити внутрішню потребу висловитися та вступити в комунікацію. Українець А. наголошує, що: «...тексти мають відповідати не лише віковим особливостям учнів, а й мати культурну, соціальну та емоційну значущість. Такі тексти стимулюють учнів до рефлексії, розвитку ціннісних орієнтацій, формування власної думки та її вираження в публічному просторі» [17, с. 910].

Попри те, що читання має індивідуальний характер, його можна вважати інтерактивним видом мовленнєвої діяльності, оскільки воно передбачає не лише декодування тексту, але й активне осмислення, прогнозування змісту та іноді співвіднесення інформації з власним досвідом.

Особливо важливо залучати учнів до взаємодії після читання: щоб перейти від рецепції/сприйняття до продукції мовлення, тобто стати активним комунікантом, учневі необхідно передати прочитане. Це сприяє кращому запам'ятовуванню інформації та розвитку, не менш важливої, комунікативної компетентності.

Також необхідно зазначити, що формування компетентності в читанні найбільш результативне, коли читання інтегрується з іншими видами мовленнєвої діяльності такими як говоріння, письмо та аудіювання, утворюючи взаємодію, яка дозволяє учням не лише сприймати інформацію, а й активно її опрацьовувати та використовувати в спілкуванні. Така інтеграція наближує навчальний процес до реального використання мови.

Релевантним видається звернутись до концепції імпліцитного (мимовільного) навчання, запропонованої С. Крашеном (Krashen, 1982). Згідно з його теорією, автентичне мовне засвоєння відбувається через сприйняття зрозумілого подання навчального матеріалу в природних комунікативних ситуаціях, коли учень не фокусується на правилах, а поступово формує мовну

компетентність. Інтеграція читання з іншими видами мовленнєвої діяльності – говорінням, письмом, аудіюванням – створює умови для такого мимовільного навчання: учні активно взаємодіють із матеріалом, повторюють і застосовують мовні структури в різних контекстах, що сприяє глибшому засвоєнню мови та розвитку комунікативної компетентності [45, с. 63, 72–74, 83–104, 164–185].

Після прочитання тексту учні зазвичай переходять до обговорення його змісту: діляться враженнями, формують і аргументують власну позицію, презентують результати вирішення проблемного питання або ухвалюють спільне рішення у групі. Таке поєднання читання з говорінням стимулює учнів до рефлексії, допомагає упорядкувати думки та використовувати нові мовні структури в реальному комунікативному контексті. Учні не просто переказують інформацію – вони беруть участь у дискусії, ставлять запитання одне одному, беруть участь у рольових іграх або симуляціях реальних ситуацій (обговорення маршруту подорожі, планування заходу, ухвалення рішення щодо проблеми, описаної в тексті). Таким чином, читання стає не кінцевою метою уроку, а відправною точкою для спілкування.

Водночас, як вид продуктивної мовленнєвої діяльності читання також тісно пов'язане з письмом. Після опрацювання тексту учні можуть виконувати різні письмові завдання: від коротких нотаток чи заповнення таблиці до написання огляду прочитаного (review), листа, відгуку або навіть посту в соціальних мережах.

Письмове завдання дає змогу структурувати отриману інформацію, зосередитися на ключових моментах та узагальнювати думки. Учень не просто відтворює зміст тексту, а інтерпретує його відповідно до поставленого комунікативного завдання. Такий формат активізує продуктивну мовленнєву діяльність і сприяє розвитку навичок критичного осмислення прочитаного. Згідно з результатами досліджень Шенегена і Ломакса, читання і письмо розвиваються взаємопов'язано: письмо допомагає глибше усвідомити зміст прочитаного, а читання збагачує письмове мовлення [24, с. 17].

Поєднання читання й аудіювання також має значний методичний потенціал. Робота з такими автентичними матеріалами як статтями, сайтами, інструкціями може чергуватися з переглядом відео або прослуховуванням інтерв'ю на ту саму тему. Це дозволяє порівняти інформацію, визначити, які деталі співпадають або відрізняються, а також перевірити, наскільки учень може інтегрувати інформацію, отриману з різних джерел. У такому випадку читання стає частиною комплексної діяльності, спрямованої на досягнення реальної комунікації, а не простого відтворення тексту. Дослідження, проведене Біллі Вудолом демонструє, що прослуховування тексту покращує розуміння при читанні: «Понад 90% студентів зазначили, що прослуховування тексту допомагало їм краще його розуміти. Схожі спостереження відзначали й інші викладачі у студентських журналах щодо досвіду роботи в лабораторії» [70, с. 189].

Особливе місце займає робота з лексикою під час читання. Оскільки текст виступає основним джерелом нових слів, учні активно взаємодіють із лексичним матеріалом: зчитують контекст, здогадуються про значення незнайомих слів, виокремлюють ключові поняття, групують їх у тематичні блоки або створюють графічні схеми (*mind maps*). У процесі читання формується важлива стратегія – уміння працювати з незнайомими словами без постійного звернення до словника. Це сприяє розвитку автономності читача та підвищує впевненість у роботі з автентичними текстами.

Так, читання виступає не окремим завданням, а інкорпорованим елементом цілісної комунікативної діяльності. Воно служить ключовим джерелом інформації для подальшої відтворювальної діяльності – говоріння та письма. Здійснення іншомовної комунікації на уроці іноземної мови є основою формування компетентності учнів у читанні. Читання, інтегроване з говорінням, слуханням і письмом, активізує учнів, робить їх повноцінними учасниками спілкування й забезпечує глибше засвоєння текстів, максимально наближаючи навчальний процес до реальних життєвих ситуацій.

Таким чином, зазначене вище спонукає до висновку, що читання не повинно бути ізольованим від інших видів мовленнєвої діяльності як говоріння, аудіювання та письмо. Читання є важливим елементом у системі іншомовної комунікації на уроці іноземної мови, який забезпечує основу для взаємодії, пояснення, аргументації, обговорення й прийняття рішень, а отже – сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності учнів.

2.2. Методичний потенціал кооперативно-інтерактивного навчання у системі засобів формування іншомовної комунікативної компетентності учнів старших класів у читанні

У сучасному світі, що динамічно змінюється та характеризується глобалізацією, взаємодія та кооперація перестали бути лише бажаними навичками, а виступають життєво необхідними компетентностями для успішної професійної та соціальної реалізації. Суспільство сьогодення – це складна мережа взаємозалежних систем, де ефективність будь-якої діяльності, від інноваційного бізнесу до вирішення глобальних екологічних проблем, безпосередньо залежить від спроможності людей працювати разом, обмінюватися ідеями та знаходити спільні рішення.

Ці навички, що формують основу соціальної компетентності, знаходять своє критично важливе відображення і в навчальній діяльності. Освітнє середовище є мікромоделлю суспільства, де вміння взаємодіяти, вести діалог, висловлювати та захищати власну позицію, а також ефективно кооперуватися з іншими членами групи (однолітками та викладачами) є прямим індикатором майбутньої успішності особистості.

Здатність до спільної роботи над проєктами, участі в дискусіях та взаємодопомоги у процесі навчання не лише поглиблює засвоєння матеріалу, а й розвиває емпатію, навички критичного мислення та відповідальність – ті якості, що лежать в основі конструктивної участі в житті суспільства. Таким чином, навчальна

діяльність стає основоположним простором для набуття практичного досвіду взаємодії, що є невіддільним від вимог сучасного соціального ладу.

У навчально-пізнавальній діяльності всі види мовленнєвої діяльності підпорядковуються соціальній взаємодії та комунікації, інтегруючи читання, письмо, говоріння та слухання.

До прикладу, у реальному житті читання часто має кооперований характер: люди спільно заповнюють анкети або декларації (наприклад, у банку чи в аеропорту), аналізують інструкції чи правила (у лікарні, в готелі, при оренді житла), читають дорожні вказівники, розклад транспорту чи меню, потім обговорюють інформацію і спільно ухвалюють рішення.

Саме тому, на уроці іноземної мови читання повинно моделювати подібні реальні комунікативні ситуації, коли текст стає основою для взаємодії, обговорення та прийняття рішень.

Кооперативно-інтерактивне навчання перетворює читання з пасивної індивідуальної дії на процес соціальної взаємодії. Його головна перевага полягає в тому, що розуміння тексту відбувається через спільне осмислення, обговорення, аргументацію позицій та взаємну відповідальність за результат.

Сучасна методична наука має потужну спадщину ефективних технологій та стратегій кооперативного читання, розроблених провідними методистами й педагогами з усього світу. Ці методи ґрунтуються на ідеї, що читання стає ефективним лише тоді, коли учень використовує інформацію для спілкування, тобто переходить від сприймання тексту до його інтерпретації, обговорення та застосування у реальній взаємодії.

Серед таких форм комунікативних та інтерактивних методів читання, які інтегруються з іншими мовленнєвими діяльностями у сучасній методиці є: *Jigsaw reading* (мозаїчне читання), *Think–Pair–Share*, *Information gap reading* (завдання з нестачею інформації), *Running dictation* (читання-диктування), *Role-play based on the text*, *Guided note-taking*, *Fishbowl* (акваріум) та багато інших. Серед цих

стратегій деякі набули світового визнання та стали фундаментом подальших підходів до навчання читання в умовах співпраці.

Елліот Аронсон, американський соціальний психолог, вперше запропонував техніку кооперативного читання *Jigsaw reading* у 1971 році та визначив як «специфічний тип групового навчання, в якому кожен студент повинен взаємодіяти з його однолітками, щоб досягти своїх індивідуальних цілей». Також, він наголосив на важливості внеску кожного учасника даної техніки: «Так само як частина головоломки так і уривок/частина кожного учня є необхідними для відтворення та повного розуміння кінцевого продукту. Коли частина/уривок кожного учня є важливою, тоді й кожен учень є важливим; саме це й робить цю стратегію такою ефективною» [23, с. 215]. *Jigsaw reading* не просто організовує роботу з текстом у групах – цей метод формує відчуття відповідальності за результат, адже кінцевий зміст може бути відтворений лише завдяки внеску кожного учня. Така модель «взаємної залежності» є потужним стимулом до уважного читання, осмислення інформації та активної взаємодії.

Розроблений Френком Лайманом на початку 1980-х років, метод *think-pair-share* (мисли-працюй у парі-поділись) є технікою поетапної підтримки (*scaffolding*), яка заохочує учнів спочатку подумати самостійно, а потім поділитися своїми ідеями з іншим учнем, а далі – з усім класом, щоб стимулювати аналітичне мислення та розв’язання проблем [64, с. 52-59]. Багато учнів неохоче висловлюються, особливо у великих класах. Це може бути пов’язано з невпевненістю у власних судженнях, соціальною тривожністю або нестачею впевненості у володінні англійською як іноземною мовою. Вацлава Х. наголошує, що цей метод є цінним у педагогічній практиці завдяки кільком перевагам. По-перше, його легко підготувати, і він потребує мінімум часу на уроці. По-друге, особистісний характер взаємодії сприяє залученню та зацікавленню навіть тих учнів, які зазвичай не виявляють інтересу до теми. По-третє, метод передбачає використання широкого спектра запитань – від простих до таких, що стимулюють мислення вищого порядку. Нарешті, учитель

отримує можливість краще зрозуміти, як учні міркують, аналізуючи їхні відповіді та коментарі наприкінці діяльності [2, с. 281–282].

У такий спосіб, техніка *think-pair-share* сприяє створенню сприятливого психологічного клімату на уроці, знижує рівень тривожності та невпевненості учнів і водночас забезпечує поступове включення кожного в реальну комунікативну діяльність. У результаті читання перестає бути індивідуальною та пасивною операцією і перетворюється на процес осмислення, взаємодії та обміну думками, що є необхідною умовою формування іншомовної комунікативної компетентності.

Серед кооперативно-інтерактивних технологій, що сприяють розвитку іншомовної комунікативної компетентності, особливу увагу привертає метод «карусель». Він поєднує роботу з текстом, взаємодію в групі та рефлексію. Петрусь О. зазначає, що вправа «Карусель» передбачає поділ студентів на два кола з однаковою кількістю учасників – внутрішнє та зовнішнє. За потреби викладач може приєднатися до одного з кіл для підтримки роботи. Учасники внутрішнього кола стоять спиною до центру, а зовнішнього – обличчям до партнерів, що дає змогу організувати парне спілкування. Після короткого визначеного часу взаємодії викладач подає сигнал, і студенти зміщуються на одну позицію праворуч, утворюючи нові пари. За бажання вправа може виконуватися і в сидячому форматі [14, с. 509]. Отже, вправа «Карусель» виступає ефективним інструментом інтерактивного навчання, оскільки поєднує чітку організацію, постійну зміну партнерів і високу динаміку спілкування, що значно підвищує залученість та комунікативну активність студентів.

Метод “*Gallery Walk*” забезпечує рух і взаємодію під час роботи з текстом. Учні створюють короткі візуалізації прочитаного, а потім обмінюються коментарями. «Спершу викладач добирає тексти або об’єкти для аналізу: це можуть бути цитати, зображення, документи або приклади учнівських робіт. За потреби, добір матеріалів можуть здійснювати самі учні – індивідуально чи в малих групах. Далі матеріали розміщуються в аудиторії у форматі «галереї»: на стінах, столах або

інших поверхнях таким чином, щоб учні могли рівномірно розподілитися по простору, не створюючи скупчення біля одного об'єкта. На етапі ознайомлення з матеріалами учні пересуваються між станціями та аналізують представлені тексти або візуальні матеріали. Інструкції для роботи залежать від навчальної мети. Якщо завдання полягає у введенні нового матеріалу, учням пропонують вести неформальні записи під час руху. Якщо мета – опрацювання конкретної інформації, учні можуть заповнювати спеціально створений органайзер або відповідати на запитання, пов'язані з експонованими матеріалами. Інколи учнів просять визначити подібності й відмінності між матеріалами або сформулювати власні враження після їх перегляду.

Робота може здійснюватися індивідуально, у парах або в малих групах. Важливо наголосити, що учні повинні рівномірно розподілятися по аудиторії, оскільки скупчення біля одного матеріалу ускладнює перегляд і може спричинити небажану поведінку. Після завершення перегляду матеріалів відбувається етап обговорення. Учні діляться отриманою інформацією, роблять висновки або обговорюють відповіді на поставлені запитання. Залежно від цілей діяльності підсумкове обговорення може спрямовуватися на узагальнення інформації або на формування висновків щодо ширшої теми, яку вони досліджували» [35]. Така організація роботи активізує учнів як читачів, так і доповідачів, формує академічні навички скорочення та структурування тексту.

Ще одним різновидом взаємодії є *“Role-based Discussion”* – обговорення тексту з розподілом ролей. Кожному учневі пропонують виконувати певну функцію під час читання (наприклад, аналітик, критик, експерт з лексики, модератор). Це дає можливість організувати роботу так, щоб жоден учень не залишався пасивним. Кожен відповідає за окремий аспект змісту й додає його у спільне обговорення.

Вид роботи *“Fishbowl”* «Акваріум» є різновидом інтерактивної дискусії про прочитаний матеріал. Організація означеної форми роботи полягає у тому, що 3-4 учнів сидять за столом обличчям до класу та ведуть між собою дискусію про

прочитане. Решта класу спостерігає за обговоренням, а згодом дає відгук про почуте. Перевагою цього виду роботи є те, що читацький матеріал є відомим для всього класу, і ‘спостерігачі’ вчаться на прикладі ‘учасників у акваріумі’ веденню дискусії [60, с. 14-15]. Така організація допомагає створити атмосферу психологічної безпеки: кожен учень може брати участь у процесі в тій формі, яка відповідає його рівню готовності – активно висловлюватися або аналізувати почуте.

Робота починається з постановки проблемного питання або завдання, що стимулює інтерес та активізує попередні знання. На цьому етапі доцільним є використання читання: учні опрацьовують короткий текст, статтю чи інший матеріал за темою, роблять нотатки, виділяють ключові ідеї та формують власні аргументи.

Після індивідуального опрацювання матеріалу учні можуть коротко обговорити свої висновки в парах або групах, що сприяє глибшому розумінню прочитаного та допомагає підготуватися до відкритої дискусії. Далі кілька учнів займають місця у внутрішньому колі й розпочинають обговорення. Їм пропонується аргументувати свої думки, посилаючись на зміст прочитаного, погоджуватися або не погоджуватися з позицією. Учні у класі зосереджуються на аналізі процесу спілкування: звертають увагу на логіку висловлювань, вміння аргументувати та взаємодіяти з іншими.

Після завершення дискусії відбувається рефлексія: клас повертається до загального кола й обговорює, які стратегії спілкування були ефективними, що вдалося, а що можна покращити. Такий формат сприяє розвитку критичного та логічного мислення, умінь усного мовлення, культури дискусії та навичок активного слухання. Завдяки інтеграції читання з обговоренням учні не просто відтворюють зміст тексту, а навчаються аналізувати, інтерпретувати та застосовувати прочитану інформацію в комунікативній ситуації. Метод «Акваріума» дозволяє залучити до роботи кожного учня, забезпечує високу мотивацію та допомагає формувати іншомовну комунікативну компетентність.

Таким чином, застосування кооперативно-інтерактивних методів у процесі роботи з текстом формує інтерес до читання й робить його осмисленим та цілеспрямованим. Учні не лише розуміють зміст тексту, але й учаться інтерпретувати інформацію, аргументувати власну позицію, доповнювати та уточнювати думки інших. Кооперативна взаємодія підсилює навчальний ефект: розуміння тексту стає глибшим завдяки соціальній взаємодії, а мовленнєва активність – природнішою, оскільки виникає з реальної потреби обмінюватися інформацією.

2.3 Комплекс кооперативно-інтерактивних форм навчання у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності учнів дев'ятих класів у читанні

Читання іноземною мовою має стратегічну важливість у процесі вивчення іноземної мови, оскільки є ключем до самостійного отримання інформації, розширення культурного світогляду та формування іншомовної комунікативної компетентності. Проте традиційні методики часто не забезпечують належного рівня сформованості цієї компетентності, особливо її інтерактивного та кооперативного аспектів, які є невід'ємними складовими успішної комунікації в реальному житті.

Це обумовлює необхідність пошуку та впровадження інноваційних підходів, зокрема впровадження кооперативно-інтерактивних форм навчання, що максимально активують навчальний потенціал співпраці та взаємодії учнів.

Теоретичне обґрунтування та аналіз методичного забезпечення формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів загальноосвітньої школи у попередніх розділах актуалізують практичне застосування технологій, методів, та форм роботи у процесі навчання іноземної мови.

Проаналізовані нами теоретичні засади кооперативного та інтерактивного навчання у контексті іншомовної освіти, а також розкриття сутності, структури та

критеріїв сформованості іншомовної комунікативної компетентності у читанні старшокласників дозволили практичну розробку

комплексу кооперативно-інтерактивних форм навчання як ефективного засобу формування іншомовної комунікативної компетентності у читанні в учнів дев'ятих класів.

Для досягнення цієї мети запропоновано комплекс кооперативно-інтерактивних форм для роботи з іншомовним текстом для дев'ятого класу загальноосвітньої середньої школи.

Завдання №1.

Think–Pair–Share

Кооперативна стратегія навчання “Think – Pair – Share” (подумай – обговори в парі – поділися), яка застосовується як інструмент для покращення усного мовлення інтегрована в процес кооперативного читання, як післятекстова активність, що допомагає перевірити розуміння змісту. Як технологія кооперативного читання передбачає, що читання є спільним інтелектуальним процесом, а не лише індивідуальним. Стратегія передбачає роботу з текстом як головним матеріалом; обмін інформацією, що базується на розумінні змісту тексту; кооперацію у формуванні загального сенсу прочитаного.

Перший етап: подумай

Учні індивідуально читають текст “How Food Shapes Our Identity”. Слід наголосити, що під час читання необхідно: підкреслити ключові ідеї, що показують, як їжа впливає на ідентичність; та підготувати коротку відповідь на запитання: How does food connect people to their culture and family? What examples from the text show how food changes over time?

Наприкінці першого етапу учні повинні розуміти основну ідею тексту й усвідомлюють зв'язок між їжею та культурною ідентичністю.

HOW FOOD SHAPES OUR IDENTITY

Food plays an important role in our lives and can shape our identity in many ways. From the meals we eat at home to the dishes we share with friends, food often connects us to our culture and traditions. When we think about who we are, food is usually a big part of that picture.

Imagine a family gathering. You may find dishes that have been part of your family for generations. These dishes can tell stories about where your family comes from and what they value. For example, a family might have a special recipe for a holiday meal that has been passed down. This recipe not only tastes good but also represents family history and love.

Different countries have different foods that they are famous for. Italian cuisine is known for its pasta and pizza, while Japan is famous for sushi and ramen. When people think of these foods, they often think about the countries they come from. This shows how food is a part of cultural identity. People might feel proud when others admire their country's food, and sharing it can be a way to connect with others.

Food also changes over time as people move to different places. When people from one culture settle in another country, they often bring their food traditions with them. Over time, these foods can become popular in the new country, and sometimes, they change a little as people experiment with ingredients they find locally. This creates a mix of cultures and can help people feel more at home in a new place.

In conclusion, food is more than just something we eat. It is a part of who we are and can tell stories about our past and our present. It connects us to our families, our traditions, and even our new experiences. Whether it is a traditional meal or a new creation, food always has the power to shape our identity [67].

Другий етап: обговори в парі

Для наступного етапу необхідно об'єднати учнів в пари для обговорення їхніх відповідей. Разом вони: обговорюють ключові ідеї тексту та узгоджують найважливіші, які, на їхню думку, демонструють, як їжа формує ідентичність;

думають над власними прикладами зі свого життя (наприклад, традиційна страва їхньої родини або країни).

Для більшої ефективності та полегшення завдання пропонуємо ввести наступні ключові вирази (фрази для опори):

- *“I think the text shows that...”*
- *“In my family, we also have a tradition of...”*
- *“Do you agree that food can represent our culture?”*

На цьому етапі передбачено, що учні співпрацюють, уточнюють розуміння тексту через взаємодію, практикують діалогічне мовлення.

Третій етап: поділися

На завершальному етапі даного виду роботи кожна пара коротко презентує свої висновки класу (1–2 хвилини). Для спрощення пропонуємо учням наступні вирази:

- *“We found that food shapes our identity because...”*
- *“One example from our discussion is...”*

Учитель занотовує ключові ідеї на дошці у формі mind map або word cloud. Клас обговорює, які з ідей повторюються в усіх парах і чому.

Виконання означеної вправи сприяє формуванню спільного колективного розуміння тексту, створює почуття взаємної відповідальності за навчальний результат та змушує брати активну участь в колективному обговоренні.

Завдання №2.

Chain Retelling (ланцюгове переказування)

Для успішного застосування цього методу обрано сюжетний і послідовний текст з емоційними та культурними елементами. Саме такий матеріал буде цікавим для читання та переказування.

Перший етап: організаційний

Учитель ділить клас на групи. Перша група (читачі): більшість учнів залишається в класі й читає текст мовчки або вголос. Двоє учнів виходять за межі класу, або одягають навушники з метою недопущення почути текст заздалегідь.

Другий етап: основна частина

Після прочитання тексту “*Stone Soup*” учні з першої групи коротко узгоджують його основний зміст. До класу запрошується один учень із другої групи. Йому спільно зачитують текст речення за реченням. Потім цей учень виходить до другого учня, який залишався за межами класу, і самостійно переказує йому почуте. Другий учень, який отримав інформацію “з других вуст”, повертається до класу і відповідає на запитання до почутого тексту, які формулюють учні, які залишалися в класі.

STONE SOUP

A long time ago, a tired soldier was walking through the countryside. He had been travelling all day and was very hungry. When he saw a small house by the road, he thought:

“Maybe the person who lives here will share some food with me.”

He knocked on the door, and an old man opened it.

— What do you want? — asked the man angrily.

— Good evening, — said the soldier politely. — I’m a traveller. Could you please give me a little food?

— No, — said the old man. — I have nothing for you. Go away.

The soldier smiled.

— That’s all right. I’ll just make some stone soup.

— Stone soup? — the old man repeated.

— Yes! It’s delicious. I only need a pot of water and a stone.

Curious, the old man brought him a pot of water. The soldier put a stone inside and began to stir.

— *It's already good, — he said, — but with a little salt and pepper, it would be perfect.*

The old man went inside and came back with salt and pepper. The soldier tasted the soup again.

— *You know, this soup would be even better with a cabbage.*

The old man thought for a moment, then brought a cabbage from his garden. The soldier added it and continued stirring.

— *Maybe a few carrots, too?*

Soon the old man brought carrots, then potatoes, then a piece of beef. The smell of soup filled the air.

When the soup was ready, the soldier and the old man sat down together. They ate the soup with fresh bread and laughed happily.

At the end of the meal, the soldier picked up the stone and gave it to the old man.

— *It's not really the stone that makes the soup, — he said with a smile. — It's people sharing what they have [32].*

Третій етап: контрольний

На цьому етапі у класі відбувається коротке обговорення: Що допомагало краще запам'ятати текст? Як важко було переказувати його своїми словами? Чи вплинуло командне обговорення на якість передачі інформації?

На наше переконання, запропонована форма роботи реалізує ключові принципи кооперативного навчання, формує інтерес до тексту та підсилює мотивацію, оскільки передбачає позитивну взаємозалежність між учнями (успіх залежить від точності кожного етапу передачі інформації).

Завдання №3.

Role Play (рольова гра)

Role-play як форма кооперативного навчання читання сприяє розвитку інтерактивної компетентності учнів. Вона передбачає не лише розуміння змісту

прочитаного тексту, а й активне його відтворення через мовленнєву діяльність у групі.

Під час роботи з адаптованим текстом “*Stone Soup*” учні виконували ролі персонажів (солдата, старого чоловіка, оповідача, жителів села), що стимулює їх до обговорення деталей сюжету, спільного прийняття рішень і творчої інтерпретації. Така діяльність формує позитивну взаємозалежність між учасниками та сприяє розвитку читацької й комунікативної компетентностей.

Перший етап: перед читанням

Насамперед учитель демонструє ілюстрацію або короткий уривок без кінцівки та учні розмірковують над питанням: “What do you think will happen next?” та обговорюють у парах.

Другий етап: під час читання

Учні читають адаптований текст (розподілений за частинами: *arrival – making soup – adding ingredients – moral*), обговорюють в групах свої уривки та готують короткий переказ або репліки персонажів.

Третій етап: рольва гра

Групи розігрують сценку, використовуючи текст як основу, але додаючи власні репліки (імпровізацію). Учитель додатково може попросити учнів додати одного нового селянина з особливим продуктом або змінити кінцівку:

- “*Add one new villager with an original ingredient.*”
- “*Change the ending — what if the old man didn’t share?*”

Насамкінець вчитель пропонує учням взяти участь в обговоренні:

- “*What helped the characters become friends?*”
- “*What did this story teach you about cooperation?*”
- “*How can we make our classroom more like this village?*”

Виконання вищезгаданого завдання, на нашу думку, вчить учнів читати з розумінням, виділяти ключові деталі сюжету, інтерпретувати текст у комунікативній ситуації та вміти домовлятися в групі.

Завдання №4.

Перший етап: організаційний

Учитель пояснює, що учні працюватимуть за методом *Jigsaw Reading*, який передбачає розподіл інформації між групами та співпрацю для відновлення повного змісту тексту.

Клас поділяється на чотири «експертні» групи (А, В, С, D), кожна з яких отримує свою частину тексту. Завдання кожної групи – прочитати свій уривок, з'ясувати основну думку, ключові деталі та підготувати коротке усне резюме (2–3 речення), щоб пізніше пояснити його іншим учасникам у змішаній групі.

Перед читанням учитель пропонує кілька запитань для актуалізації теми:

- *Are fruits always good for our health?*
- *Can eating too many fruits be harmful?*
- *What do you know about the sugar content in fruits?*

Учитель також пояснює нові або потенційно складні слова: *fizzy drink, sugar, glucose, fructose, ripe, overweight, benefits, whole fruit, smoothie*.

IS FRUIT ALWAYS HEALTHY?

Частина А

Many people believe that fruit is always healthy. However, not everyone knows that fruit can contain a lot of sugar. Let's compare an apple with a can of fizzy drink. A regular soft drink usually has about seven or eight teaspoons of sugar, while an apple contains about four teaspoons. So, if you eat two apples, you will get almost as much sugar as from a can of soda. Of course, fruit gives you vitamins and fibre, but too much sugar can still be a problem.

Частина В

The sugar we eat comes in two main forms: glucose and fructose. Glucose gives us quick energy and goes straight into our blood, while fructose travels to the liver, where it can be turned into fat if our body doesn't need it. Both types of sugar are the same in

fruit and in sweets. That means eating too many sweet fruits can affect our health in the same way as eating candy or cakes.

Частина C

If we eat too much sugar, no matter where it comes from, we may gain weight or have problems like tiredness and tooth decay. But fruit is still an important part of a healthy diet — we just need to eat it wisely. Some fruits have more sugar than others. For example, bananas, grapes, mangoes, and cherries are high in sugar, while raspberries, kiwis, and watermelon contain much less.

Частина D

To get all the benefits from fruit without eating too much sugar, we should:

- *Eat whole fruit, not too many juices or smoothies, because they release sugar too quickly.*
- *Choose fruits that are less ripe, since ripe fruits usually contain more sugar.*
- *Try to include more vegetables, because they give us the same vitamins with less sugar.*

If we make smart choices, fruit can stay one of the best and healthiest parts of our diet [25].

Другий етап: основна частина

Учні в експертних групах (А, В, С, D) читають свій уривок мовчки або вголос, підкреслюють ключові слова та фрази, обговорюють основну ідею тексту. Після цього кожна група готує коротке усне повідомлення (2–3 речення) про зміст свого уривку. Далі учні формують “змішані групи”, у яких є по одному представнику з кожної експертної групи (А + В + С + D). Кожен “експерт” у своїй новій групі коротко пояснює свій уривок іншим, щоб разом відновити зміст усього тексту. Учитель спостерігає, підтримує групи, за потреби допомагає з лексикою або граматичними структурами.

Третій етап: контрольно-підсумковий

Після обміну інформацією учні виконують кілька узагальнюючих завдань. Спочатку вчитель перевіряє розуміння тексту:

- *What is the main idea of the text?*
- *Why can fruit sometimes be unhealthy?*
- *How can we eat fruit in a healthy way?*

Наступним етапом є усне обговорення (у парах або всім класом):

- *Which fruits do you usually eat?*
- *Do you think you eat too much sugar?*
- *What advice from the text can you use in your life?*

Впровадження означеної форми роботи мало на меті розвиток в учнів уміння виокремлювати головну ідею з частини тексту; вдосконалюють навички усного переказу та узагальнення інформації; практикують взаємонавчання та відповідальність за спільний результат; формують навички здорового критичного мислення щодо теми “здорове харчування”.

Завдання №5.

Peer Reading (Читання з товаришем)

Метою означеної форми роботи є підтримка учнів з нижчим рівнем навичок читання, покращення розуміння учнями тексту, а також вдосконалення їхньої іншомовної вимови. Учні по черзі читають запропонований текст уголос, обмінюючись думками щодо розуміння прочитаного.

Перший етап: організаційний

Учні знайомляться із темою уроку “The Story of Chocolate” та активізують попередні знання запитаннями:

- *Do you like chocolate?*
- *Do you know where it comes from?*
- *How do you think chocolate was made in the past?*

Після цього учитель пояснює кілька нових слів, що траплятимуться в тексті: cacao beans, bitter, grind, ceremony, cocoa butter, plantation, child labour та ділить учнів

на пари або невеликі групи по три особи. Одна роль – Reader 1 (читач), інша – Reader 2 (партнер).

Другий етап: основна частина

Учні отримують адаптований текст “The Story of Chocolate” і читають його по черзі вголос — по одному абзацу кожен. Партнер уважно слухає, виправляє вимову (якщо потрібно), допомагає пояснити незнайомі слова.

THE STORY OF CHOCOLATE

If you can't imagine life without chocolate, you're lucky you weren't born before the 16th century. Before that time, chocolate existed only in Central America, and it was very different from the sweet treat we know today.

As early as 1900 BCE, the Maya and Aztec people learned how to prepare the beans of the cacao tree. They ground the beans and mixed them with corn and chili peppers to make a special drink. It wasn't sweet at all — it was bitter and strong, but it gave people energy. The Maya and Aztecs believed that cacao was a gift from their gods. The Aztecs even used cacao beans as money and served chocolate drinks during royal ceremonies.

In 1519, the Spanish explorer Hernán Cortés visited the Aztec king Moctezuma and tasted this strange drink. Later, he brought cacao beans to Europe. At first, Europeans didn't like the bitter taste, but when they mixed chocolate with sugar, honey, and milk, it became very popular. Soon, drinking chocolate became fashionable among the rich.

In 1828, a man from Amsterdam named Coenraad van Houten invented the cocoa press. His machine could separate cocoa powder from cocoa butter. Thanks to this, people could make solid chocolate bars. Later, a Swiss chocolatier, Daniel Peter, added milk and created milk chocolate.

By the 20th century, chocolate was no longer only for the rich — everyone could enjoy it. However, the growing demand for chocolate led to problems. Most cacao trees grow near the equator, especially in West Africa. Sadly, many plantations there still use

child labor. Although big chocolate companies are trying to stop this, the problem continues.

Today, chocolate is part of our daily life and culture — it's a symbol of love, celebration, and pleasure. But when we eat it, we should also remember its long and sometimes dark history [62].

Третій етап: парне обговорення

Після читання партнери обговорюють зміст, відповідаючи на запитання:

- *Where did chocolate come from?*
- *How was chocolate different in the past?*
- *Who brought cacao beans to Europe?*
- *What inventions made chocolate popular around the world?*
- *What problems are connected with chocolate production today?*
- *What surprised you most about the history of chocolate?*
- *Why do you think chocolate is called both “sweet” and “dark” in its history?*

Додатково рекомендуємо провести активність “Echo reading”: учитель читає речення або фразу, а пари повторюють її в унісон, зберігаючи інтонацію й ритм.

Застосування методу Peer Reading у роботі з текстом “*The Story of Chocolate*” сприяє розвитку іншомовної компетентності в читанні, формуванню комунікативної взаємодії між учнями, удосконаленню вимови та навичок аудіювання, зростанню мотивації через цікаву, культурно насичену тематику. Робота в парах забезпечує позитивну взаємозалежність, адже результат залежить від активності та підтримки обох учасників.

Завдання №6.

Text Reconstruction (Відновлення тексту)

Перший етап: організаційний

Учитель ділить клас на групи по 4–5 осіб та роздає по одному набору уривків тексту, перемішаних в хаотичному порядку (A–L). Завдання учнів відновити

логічну послідовність подій у тексті працюючи в групах та підготувати короткий усний переказ.

Другий етап: групова робота

Групи працюють над відновленням хронології, домовляються про порядок карток. Якщо у класі переважають учні з вищим рівнем знань рекомендуємо додати 2–3 зайвих речення, які не належать історії – кожна група має відсіяти їх.

Приклади зайвих фрагментів:

- *Jack found a secret map under a stone. It showed the way to a treasure island across the ocean.*
- *Milky-White suddenly returned home by herself, carrying a basket full of apples on her back.*
- *At the top of the beanstalk Jack met a friendly fairy who invited him to a birthday party.*
- *The ogre's wife gave Jack a magic ring that could make him invisible whenever he wished.*
- *Jack decided to open a small shop and sell sandwiches to people in the village.*

JACK AND THE BEANSTALK

A. Jack lived with his mother in a small house. They were poor, and their only treasure was a cow named Milky-White.

*B. On the way to the market Jack met a strange man who offered him **magic beans** for the cow.*

C. Jack returned home with the beans; his mother was angry, threw the beans out of the window, and sent Jack to bed without supper.

*D. The next morning Jack saw a giant **beanstalk** outside; it reached high into the sky.*

E. Jack decided to climb the beanstalk and after a long climb he found a huge house in the clouds.

F. A large woman opened the door; she warned Jack that her husband was an ogre who ate boys, but she gave Jack some food because he looked hungry.

G. The ogre entered the house with heavy steps and shouted: “Fee-fi-fo-fum! I smell a boy!”

*H. When the ogre fell asleep after eating, Jack quietly took a **bag of gold** and climbed down the beanstalk.*

*I. On his second visit Jack took a **magic hen** that laid golden eggs when the ogre said “Lay!”.*

*J. On the third visit Jack tried to steal a **magic harp**; the harp cried “Master! Master!” and woke the ogre.*

K. Jack ran down the beanstalk with the harp; he shouted to his mother, “Bring an axe!”

L. Jack chopped down the beanstalk; the ogre fell and disappeared. After that Jack and his mother lived happily with gold, the hen and the harp [42].

Третій етап: оцінювання і обговорення

Клас разом з учителем звіряють правильність упорядкованого тексту.

На наше переконання, перевагою означеного виду роботи є розвиток в учнів логічного мислення, кооперацію, навичок критичного читання.

Завдання №7.

Split Reading & Matching (Співставлення)

Група А отримує лише початки речень або абзаців, група В – закінчення. Читання учнями іншомовного тексту поєднується із співпрацею з іншими учасниками з метою знайдення «пари». Учень А володіє фактичною інформацією з тексту, учень В – висновками про прочитане. Перевагою означеного виду читання є розвиток уважності учнів у процесі читання, роботу читачів з деталями письмового дискурсу, спільна мисленнева діяльність з партнером по читанню чи з групою учнів, які працюють над одним текстом.

Перший етап: організаційний

Учитель повідомляє тему заняття: “Natural Sugar vs. Added Sugar: Which is Healthier?” та активізовує попередні знання учнів за допомогою запитань:

- *Do you like sweet food?*

- *What products do you think have a lot of sugar?*
- *Is sugar from fruit the same as sugar in soda?*

Після короткої розмови учитель пояснює значення ключових слів із тексту (natural sugar, added sugar, diet, healthy, vitamins, fiber, processed food) та ділить учнів на дві групи: А та В. Обов'язковою умовою є те, що учні не бачать карток один одного.

Група А отримує картки з початками абзаців / речень тексту.

A1. Scientists say that the overall quality of your diet is more important than limiting only one product,

A2. Some people believe that sugar from fruit is healthier than sugar from processed food and drinks,

A3. Earlier studies showed that the body can see the difference between natural sugar from fruit

A4. Because of this information, nutrition experts recommended reducing added sugar,

A5. Added sugar goes into the blood very quickly,

A6. Fruit contains natural sugar, but also fiber,

A7. Newer studies cannot prove that added sugar alone causes health problems,

A8. In 2009, the American Heart Association recommended a daily limit of added sugar:

A9. Many Americans get a lot of added sugar from processed food and sweetened drinks,

A10. Most people do not eat enough fruit,

A11. Nutritionists now suggest that instead of focusing on one nutrient,

A12. It is better to eat different nutrients in moderation

Група В отримує картки з завершеннями абзаців / речень тексту.

B1. for example, sugar.

B2. but this is still an open question for scientists.

B3. and added sugar from foods like soda or sweets.

B4. thinking that it would help people improve their health.

B5. causing a fast rise in blood sugar levels.

B6. so blood sugar rises more slowly and safely.

B7. especially if people continue to eat too much of other nutrients, such as fat.

B8. 6 teaspoons for women and 9 teaspoons for men.

B9. which increases the risk of chronic health problems.

B10. even though fruit contains vitamins, fiber, and antioxidants.

B11. we should aim for a balanced and healthy diet overall.

B12. than try to completely avoid sugar or any other single product [47].

Другий етап: читання та співпраця

Групи працюють із адаптованим текстом “*Natural Sugar vs. Added Sugar*”. Завдання учнів – ходити класом, знаходити відповідну пару та складати цілий абзац. Коли учні знаходять відповідного партнера, вони разом перечитують цілісний абзац і коротко пояснюють його зміст одне одному. Після цього переходять до пошуку наступної пари.

Третій етап: обговорення в парах та міні-рефлексія

Після завершення активності учні сідають у пари (той же партнер, з яким знайшли «абзац») і відповідають на запитання:

- *Which type of sugar is absorbed faster and why?*
- *Why do nutritionists say that the whole diet is more important than sugar alone?*
- *Why is fruit recommended, even if it contains sugar?*

Завдання №8.

Popcorn Reading

Перший етап – pre-reading stage

Учитель знайомить учнів із темою тексту та ключовими словами: *nutrients, grains, protein, fats, cell*. Для активізації попередніх знань учні обговорюють запитання:

- *What do you usually eat for breakfast?*
- *Which breakfast foods do you think are healthy or unhealthy?*
- *How can the food we eat affect our health?*

- *Why do people choose some foods over others?*
- *Have you ever tried to make a quick, healthy breakfast? How?*

Другий етап – while-reading stage

На цьому етапі важливо створити **елемент несподіванки**: учитель може випадково обрати учня, який почне читати перший фрагмент, або дати «естафету» випадковому учню після кожного уривка. Це додає інтригу, підтримує увагу та мотивує всіх слухати уважно, адже ніхто не знає, хто буде читати наступним.

1. *When I look at typical breakfast foods in restaurants, supermarkets, or food trucks, I worry about people's health. Muffins, bagels, donuts, pancakes, waffles, and French toast sticks... Do you want some bacon, sausage, or fried potatoes with that?*
2. *Many advertisements show a "healthy breakfast" as a big bowl of cereal, some strawberries on top, and a glass of orange juice. They say you need milk for calcium, orange juice for vitamin C, and cereal for energy. But do you really?*
3. *Eating these foods sometimes is okay, but if you eat them often, they can make you unhealthy.*
4. *Why are common breakfast foods not healthy? To your body, cereal, bagels, toast, and muffins are like desserts. Processed carbohydrates and sugars raise blood sugar and insulin levels. Insulin moves sugar into fat cells, which stores it as body fat.*
5. *Animal fats in bacon, sausage, and butter can block arteries and cause heart attacks or strokes. Salt in processed foods can raise blood pressure. Eating these foods often can cause weight gain, obesity, high blood pressure, high cholesterol, and heart disease.*
6. *So... what should we eat for breakfast? The advice is simple: eat fruits and vegetables, whole grains, healthy proteins, and healthy fats. This is not a trend, it is science.*

7. *Here is what I eat every day. I am a working mom and I take the train to work. I need food that is quick, easy, transportable, and cheap. I make a fruit, yogurt, and grain bowl every day.*
8. *I use frozen fruit like berries, mixed fruit, or fruit with kale. Frozen fruit can have more vitamins than fresh fruit. I add nuts, seeds, or grains, for example, unsalted nuts, toasted seeds, or low-sugar granola. Finally, I mix everything with plain or low-sugar yogurt.*
9. *I defrost the fruit in the microwave for a few minutes, put everything in a container, and take it to work. I eat at my desk and enjoy my healthy breakfast [21].*

Третій етап: post-reading stage

Після завершення читання учні об'єднуються у пари або малі групи для обговорення змісту тексту. Учитель ставить запитання на розуміння ключових деталей та головної ідеї, наприклад:

- *Which breakfast foods mentioned in the text are unhealthy, and why?*
- *How does eating processed foods like muffins, bagels, and bacon affect the body?*
- *What does the author eat for breakfast, and why is it considered healthy?*
- *How does frozen fruit compare to fresh fruit in terms of vitamins, according to the text?*
- *What are the steps the author takes to prepare her quick breakfast?*
- *Which fact about breakfast foods surprised you the most, and why?*

Виконання цього завдання формує навички читання з розумінням, розвиває уважність, швидкість читання та здатність адаптуватися до ритму класного обговорення.

Завдання №9.

Popsicle Reading

Перший етап

Учитель знайомить клас із темою: “Can food make us happy?” та активізує попередні знання учнів запитаннями:

- *What is your favorite comfort food?*
- *Do you think food can make us happy or sad?*

Другий етап: читання та співпраця

Клас ділиться на групи по 4–5 учнів. Кожна група отримує один фрагмент тексту (А, В, С, D або Е). Учні читають свої фрагменти уважно та готують коротке переказування для інших. Потім учні ходять по класу і шукають логічну пару. Фрагмент з фактами або загальною інформацією (А, D) шукає фрагмент з прикладом чи історією (В, С) або висновком/порадами (Е), який ілюструє або доповнює зміст. Коли пара фрагментів знайдена, учні об'єднують їх у логічну послідовність і коротко пояснюють іншим учасникам, чому вони підібрали ці фрагменти разом.

CAN FOOD MAKE US HAPPY

А (факти / інформація):

When people are sad or stressed, many of us eat comfort foods. Comfort foods are foods like mac and cheese, cookies, pizza, or ice cream. These foods taste good, but they are not very healthy. Vegetables and fruits are better for our long-term health, but many people do not like them as much.

В (особиста історія / приклад):

In my family, my Grandpa Irv loved ice cream and making people happy. He started an ice cream company. My dad was asked to join the business, but he said no. He did not want to sell a product that could make people unhealthy. My dad wanted to follow his own path.

С (особиста історія / життя автора):

My parents moved to a small island and lived very healthily. They grew their own food and ate vegetables, fruits, whole grains, and nuts. I grew up healthy and strong. I did not eat fast food or added sugar, but I loved wild berries and other natural foods.

D (факти / висновки):

Food can make us sick or healthy. Eating too much sugar, processed food, or fatty food can cause health problems like diabetes, heart disease, or high blood pressure. Eating vegetables, fruits, whole grains, and healthy fats can prevent these problems.

Е (поради / висновки):

Giving your body the right food can improve your energy, sleep, and mood. Healthy food can even help your mind, memory, and mental health. Every bite you take matters. Food can hurt us, and food can heal us. It can also make us happy [29].

Третій етап: формування повного тексту

Після того як усі пари груп об'єднали свої фрагменти, учитель пропонує класу об'єднати всі пари у повний текст. Учні спільно перевіряють логічну послідовність та обговорюють:

Popsicle reading дозволяє учням працювати з текстом у фрагментах, поєднуючи індивідуальне читання з колективним обговоренням. Така робота розвиває вміння аналізувати текст, синтезувати інформацію та передавати її іншим.

Завдання №10.

Touch & Go Reading

Перший етап: підготовка

Вчитель знайомить учнів з темою: *“How sugar affects our brain”* та активізує попередні знання:

- *What is your favorite sweet food?*
- *How does sugar make you feel?*

Другий етап: читання та співпраця

Учні діляться на групи по 4–5 людей. Кожен учень отримує один уривок тексту. Учень читає свій уривок уголос і передає його іншому учню у групі. Після того, як всі уривки прочитані, група складає логічну послідовність тексту та обговорює його зміст.

HOW SUGAR AFFECTS OUR BRAIN

Fragment 1:

Sweet foods like cookies, candies, cakes, or ice cream can make us want to eat more. This happens because sugar affects our brain.

Fragment 2:

Sugar is a type of carbohydrate, and it is found not only in sweets, but also in yogurt, sauces, dried fruits, and cereal bars.

Fragment 3:

When you eat something sweet, your taste buds send signals to your brain. This activates the reward system, which gives you a pleasant feeling. That is why desserts feel so good.

Fragment 4:

The reward system works not only with food: social events, sex, and some drugs also activate it.

Fragment 5:

If you eat sugar too often, the reward system can become overactive. This can make you want more sugar and reduce your self-control.

Fragment 6:

The stomach also has sugar receptors, which tell the brain when you are full or when your body should make more insulin.

Fragment 7:

Dopamine is an important chemical in the brain's reward system. Sugary foods release dopamine and make you feel happy.

Fragment 8:

But if you eat sugar too much and too often, your brain reacts less to normal foods, and you want more sweets.

Fragment 9:

If you rarely eat sugar, the effect is similar to eating a balanced meal: the brain feels pleasure.

Fragment 10:

But too much sugar continues to stimulate the reward system. This is why sugar can act a little like a drug – it can be addictive.

Fragment 11:

However, a small piece of cake once in a while is fine [41].

Третій етап: обговорення та рефлексія

Групи презентують свої висновки класу:

- *Why do sugary foods feel so good?*
- *Can sugar be addictive? Why?*
- *How can we eat sugar in a healthy way?*

Метод сприяє розвитку уважності, швидкого читання, умінню працювати в команді та формує навички інтерактивного читання та обговорення тексту.

Отже, розробка чіткого, методично-обґрунтованого комплексу вправ та завдань, що поєднує ефективні практики кооперованого навчання та методики навчання іншомовного читання, і є адаптованим до особливостей навчання іншомовного читання у дев'ятих класах загальноосвітньої середньої школи, сприятиме вдосконаленню навичок іншомовного читання старшокласників з урахуванням специфіки навчального матеріалу та вікових особливостей учнів означеної вікової групи.

Висновки до другого розділу

1. У результаті аналізу встановлено, що читання відіграє важливу роль у системі іншомовної комунікації, оскільки забезпечує учням доступ до змістової інформації, стимулює подальшу мовленнєву діяльність та слугує основою для розвитку умінь говоріння, аудіювання й письма. Читання створює умови для формування комунікативної компетентності та інтегрується з іншими видами мовленнєвої діяльності, забезпечуючи цілісність навчального процесу.

2. Встановлено, що читання хоч і є індивідуальним процесом, його можна вважати інтерактивним видом мовленнєвої діяльності, адже воно передбачає не лише декодування тексту, але й активне осмислення, прогнозування змісту та іноді співвіднесення інформації з власним досвідом.

3. Обґрунтовано, що кооперативно-інтерактивне навчання має значний методичний потенціал у формуванні компетентності учнів у читанні, оскільки сприяє підвищенню навчальної мотивації, розвитку критичного мислення, партнерської взаємодії та усвідомленого застосування стратегій читання. Спільна діяльність учнів активізує процес розуміння тексту та забезпечує більш глибоке опрацювання іншомовного матеріалу.

4. Представлено комплекс кооперативно-інтерактивних форм і методів навчання, який створює ефективні умови для розвитку іншомовної компетентності в читанні. Застосування цих форм сприяє підвищенню самостійності учнів, забезпечує активну взаємодію та формує здатність до усвідомленого й цілеспрямованого опрацювання текстів.

5. Застосування кооперативно-інтерактивних методів у процесі роботи з текстом формує інтерес до читання й робить його осмисленим та цілеспрямованим. Кооперативна взаємодія підсилює навчальний ефект: розуміння тексту стає глибшим завдяки соціальній взаємодії, а мовленнєва активність – природнішою, оскільки виникає з реальної потреби обмінюватися інформацією.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЗАПРОПОНОВАНОГО КОМПЛЕКСУ ЗАХОДІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ УЧНІВ ДЕВ'ЯТИХ КЛАСІВ

3.1. Діагностика рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності у читанні учнів дев'ятих класів

Метою проведення експерименту було визначити дієвість запропонованої методики навчання читання. Відповідно до цього була сформульована гіпотеза: послідовне виконання спеціально дібраних кооперативно-інтерактивних вправ та завдань у поєднанні з чіткою організацією етапів навчального процесу сприятиме створенню оптимальних умов для досягнення високого рівня опанування техніки читання та підвищить активність учнів під час занять.

З метою перевірки ефективності впроваджених вправ було виділено критерії для оцінювання рівня сформованості знань, умінь і навичок, пов'язаних з технікою читання.

Спираючись на аналіз науково-методичної літератури та враховуючи специфіку завдань нашого дослідження, були окреслені такі основні критерії оцінювання рівня сформованості навичок читання:

- 1) Сформованість навичок ідентифікації слів та словосполучень, їх семантизації у процесі іншомовного читання.
- 2) Розуміння змісту прочитаного тексту з достатньою повнотою та глибиною.
- 3) Орієнтування в логіко-смісловій структурі тексту.
- 4) Швидке й точне зорове сприймання, правильне озвучування та адекватне розуміння значення сприйнятого слова.

Оцінювання було проведене в балах. Максимальна кількість балів з кожного критерію – 12. Розглянемо ці критерії детальніше.

Критерій 1. Сформованість навичок ідентифікації слів та словосполучень, їх семантизації. (Здогадка про значення незнайомих слів за допомогою контексту).

10-12 Правильно ідентифіковано та семантизовано понад 90% слів і словосполучень; переклад точний, з урахуванням контексту.

7-9 Ідентифіковано та семантизовано 70–89% одиниць; можливі незначні неточності або заміни синонімами, які не спотворюють зміст.

4-6 Ідентифіковано та семантизовано лише 50–69% слів і виразів; присутні часткові або контекстуально некоректні тлумачення.

1-3 Менше 50% одиниць ідентифіковано або переклад здійснено з грубими помилками/відсутній; значна частина змісту незрозуміла.

Критерій 2. Розуміння змісту прочитаного тексту з достатньою повнотою та глибиною;

10-12 Учень відтворює понад 90% основних і другорядних фактів тексту; розуміє як явний, так і прихований зміст; може робити висновки, що ґрунтуються на прочитаному.

7-9 Учень передає 70–89% змісту тексту; розуміє основну ідею та більшість деталей; висновки здебільшого логічні, хоча іноді поверхові.

4-6 Учень відтворює 50–69% змісту; основну ідею розуміє, але багато деталей пропущено або спотворено; висновки неповні.

1-3 Менше 50% змісту відтворено правильно; основна ідея не зрозуміла або передана неправильно; висновки відсутні чи хибні.

Критерій 3. Орієнтування в логіко-смісловій структурі тексту;

10-12 Правильно виконано понад 90% завдань на відновлення логічних зв'язків; учень легко визначає послідовність подій, причинно-наслідкові зв'язки та завершує речення так, щоб зберегти авторський задум.

7-9 Виконано правильно 70–89% завдань; логічні зв'язки встановлено з незначними неточностями; можливі окремі помилки у завершенні речень, але зміст не спотворено.

4-6 Правильно виконано 50–69% завдань; частина логічних зв'язків встановлена невірно; у завершеннях речень є смислові порушення.

1-3 Менше 50% завдань виконано правильно; учень плутає або не розуміє логіко-смислову структуру тексту; завершення речень випадкові або нелогічні.

Критерій 4. Швидке й точне зорове сприймання, правильне озвучування та адекватне розуміння значення сприйнятого слова. Критерій швидкості читання вголос окремих слів.

10-12 Учень правильно вимовляє понад 95% слів; читає без пауз і повторів зі швидкістю 120+ слів/хв; відразу розуміє значення слів.

7-9 Правильно вимовлено 80–94% слів; незначні запинки; швидкість читання — 100–119 слів/хв; значення більшості слів зрозуміле.

4-6 Правильно вимовлено 60–79% слів; є помилки у наголосах чи звуках; швидкість читання — 80–99 слів/хв; частина слів незрозуміла.

1-3 Правильно вимовлено менше 60% слів; часті зупинки та спроби самокорекції; швидкість — менше 80 слів/хв; значення багатьох слів невідоме.

Експеримент проводився на базі Технічного коледжу Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя та тривав упродовж 6 тижнів педагогічної практики.

У дослідженні брали участь студенти двох груп, які були поділені на експериментальну (ЕГ) та контрольну групи (КГ) з однаковою кількістю учасників (12 студентів). Протягом експерименту склад груп залишався незмінним.

На формувальному етапі експериментального дослідження учасникам експерименту (учням обох груп (ЕГ та КГ) було запропоновано виконання низки вправ та завдань експериментального характеру. Зокрема, був підданий експериментальній діагностиці рівень сформованості навичок ідентифікації слів та

словосполучень, їх семантизації. Були діагностовані навички розпізнавання учнями знайомих/нових лексичних одиниць у тексті; співвіднесення слів і фраз з їх значенням; контекстуальне тлумачення слів; вибір правильного варіанту значення тощо.

Reading Task 1

SANTA CLAUS

The legend of jolly old Santa Claus, or St. Nick, began with a real person: St. Nicholas, who lived many centuries ago. Although he is one of the most popular saints honoured by Christians, very little is actually known about him.

Tradition says he was born in Patara, a seaport, and travelled to Egypt and Palestine as a young man. Eventually he became bishop of the church at Myra. He was persecuted for his Christian ideas During the period of the persecution of Christians

The transformation of St. Nicholas into Santa Claus began in Germany, where he was called Kriss Kringle, derived from Christkindle, meaning "Christ child", and he became permanently associated with the Christmas season and gift-giving. From there his legend spread to France, where he was called Pere Noel. In the Dutch colony of New Amsterdam - now New York City – he was called Sinter Claes, which easily became Santa Claus.

As Christmas became more widely celebrated, the legend grew. In 1823, Clement C. Moore wrote "A Visit from St. Nicholas", portraying Santa Claus riding in a sleigh drawn by "eight tiny reindeer", the same mode of travel he uses in Scandinavia. The first drawing of him that resembles today's Santa Claus was a cartoon by Thomas Nast that appeared in Harper's Weekly in 1866.

EXERCISE 1: Find words or phrases in the passage which mean the same as:

COLUMN A

COLUMN B

- | | |
|--|-------|
| a) happy and cheerful | |
| b) a large section of a country with its own
administration | |

- c) *after a lot of delays and problems; at last*.....
- d) *high-ranking Christian religious leader*.....
- e) *cruel and unfair treatment for a long period of*
time
- f) *a person who takes someone's job after he or*
she has left
- g) *a holy or religious place associated with the*
remains of a sacred person (phrase)
- h) *a journey made by many people to a holy or*
religious place
- i) *a great love for a person or thing*
- j) *a qualitative change in something*
- k) *(be) connected to something else in the mind*
(phrase)
- l) *a vehicle which is designed to run on snow by*
being pulled by horses or dogs, usually having
two metal or wooden runners
- m) *a particular way of doing something*
- n) *be similar to*

EXERCISE 2: Choose the correct answer according to the passage.

1. Although Santa Claus is normally drawn with the snow of Northern Europe around him, it is clear from the passage that St. Nicholas

- A) *came from a coastal region in Asia Minor*
- B) *never saw snow in his life*
- C) *didn't have the opportunity to travel much*
- D) *wasn't very popular with Christians*
- E) *liked warmer places better*

2. The passage describes how St. Nicholas

- A) died in Bari in Italy*
- B) gave out presents to celebrate Jesus's birthday*
- C) was imprisoned by Constantine the Great*
- D) spent some time in captivity for his beliefs*
- E) went on a pilgrimage to a burial shrine in Myra*

3. According to the passage, the name Santa Claus

- A) started to be used in Italy during the 11th century*
- B) is the French word for Father Christmas*
- C) is Lycian for St. Nicholas*
- D) is derived from the Dutch immigrant name for St. Nicholas*
- E) was first used in a cartoon by Thomas Nast*

Разом з тим, метою здійснення експериментального зрізу було виявлення рівня сформованості в учнів ЕГ та КГ навичок розуміння змісту прочитаного тексту з достатньою повнотою та глибиною

Reading Task 2

THE GIFT OF THE MAGI (адаптований текст для читання)

It was the day before Christmas, and Della had only one dollar and eighty-seven cents. She counted the money three times, hoping it would somehow become more, but it didn't. Della wanted to buy a special gift for her husband, Jim, but she knew that this small amount was not enough. She felt sad, because she loved Jim very much and wanted to make him happy.

Della and Jim lived in a small, simple apartment. They didn't have much money, but they were rich in love. The only valuable things they owned were Jim's gold watch, which had belonged to his father and grandfather, and Della's long, beautiful hair.

Suddenly, Della had an idea. She put on her coat and went outside into the cold winter streets. She walked to a small shop with a sign that said: "Hair Goods." Della entered and asked the woman inside if she would buy her hair. The woman looked at

Della's hair and said she would pay twenty dollars. Della agreed. In a few minutes, her long hair was gone.

With the money, Della searched for the perfect gift. Finally, she found a beautiful chain for Jim's watch. It was simple and elegant – just what Jim needed. Della was excited and hurried home.

When Jim came home and saw Della's short hair, he looked surprised and confused. But soon he smiled and gave her a present too. It was a set of combs for her long hair – now gone. Della cried, but Jim told her it didn't matter. He had sold his watch to buy her the combs.

They both laughed gently. Although their gifts were useless now, they understood something important: their love was the greatest gift of all [38].

EXERCISE 1: True or False

- 1. Della had almost two dollars to buy a gift for Jim.*
- 2. Della and Jim were rich and lived in a big house.*
- 3. Della sold her hair to buy a watch for Jim.*
- 4. Jim sold his watch to buy combs for Della.*
- 5. At the end of the story, both characters understand that love is more important than gifts.*

EXERCISE 2: Multiple Choice

- 1. Why was Della sad at the beginning of the story?*
 - A) Jim was angry*
 - B) She had little money*
 - C) She lost her hair*
- 2. What valuable item belonged to Jim?*

A) A gold watch

B) A silver ring

C) A wallet

3. What gift did Della buy for Jim?

A) A new coat

B) A watch chain

C) A pair of gloves

EXERCISE 3: Short Answer

1. What did Della sell?

2. Why did Jim's gift become "useless"?

3. What lesson did the couple learn?

Орієнтування в логіко-смісловій структурі тексту – ще один аспект, який демонструє рівень сформованості навичок учасників експерименту в іншомовному читанні.

Reading Task 3

THE SNOW QUEEN (адаптований текст для читання)

Gerda continued her long journey through the snowy forest. The wind was strong, and the trees looked dark and tall around her. She pulled her coat closer to her body, (1). The snow covered the path completely, so sometimes Gerda didn't know if she was going the right way. Still, she walked forward, (2). Every time she felt tired, she thought about her friend Kai and remembered his smile. This gave her strength, (3).

Soon Gerda reached a frozen river. The ice shone like glass in the pale winter sun. She stopped for a moment, unsure if it was safe to cross. A friendly crow flew down from a tree and greeted her. The crow asked where she was going, and Gerda told him about Kai's disappearance, (4).

The crow listened carefully and then nodded. He said he had heard stories about a boy taken far away by the Snow Queen. Gerda felt hope again, (5). The crow offered to guide her for part of the way. Gerda thanked him, and together they headed toward a small forest house where the crow's friend lived, (6).

Although the journey was cold and difficult, Gerda felt less alone with the crow by her side. She knew she still had a long way to go, (7) [63].

EXERCISE 1: *Read the text and choose the correct ending for each gap.*

- a) because she hoped he could tell her something useful*
- b) although the sharp cold made her want to stop*
- c) because she believed that Kai needed her more than ever*
- d) because she now had someone to help her on the journey*
- e) even though she was worried about what she might discover*
- f) but she was ready to continue her search*
- g) because he said his friend might know more about the Snow Queen*

Водночас, експериментально діагностувався критерій швидкості читання вголос окремих слів.

Reading Task 4

A CHRISTMAS CAROL (адаптований уривок для читання)

It was a cold and foggy Christmas Eve in London. The streets were dark, and the air was filled with winter frost. People hurried home, holding their coats tightly around themselves. They wanted to escape the freezing wind.

Inside his small office, Ebenezer Scrooge was working at his desk. He did not care about the cold or the darkness. He only cared about his money. His clerk, Bob Cratchit, sat in the corner, shivering because he had only a small fire to keep him warm.

Outside the window, children were singing Christmas songs. Their voices were cheerful, but Scrooge did not smile. He thought Christmas was a waste of time.

Bob wished Scrooge “Merry Christmas,” but Scrooge only answered with his famous words: “Bah! Humbug!” [27].

Швидкість читання визначалася як кількість слів за хвилину, а плавність – за частотою пауз і переривань. Оцінювалася також точність вимови та відповідність тексту, а виразність – за логічними паузами та наголосами. Додатково враховувався час прочитання окремих слів для виявлення складної лексики. Комплексний аналіз цих показників дозволяв оцінити усні навички та виявити труднощі у читанні англійською.

Результати передекспериментального зрізу подано у таблиці 3.1. 1

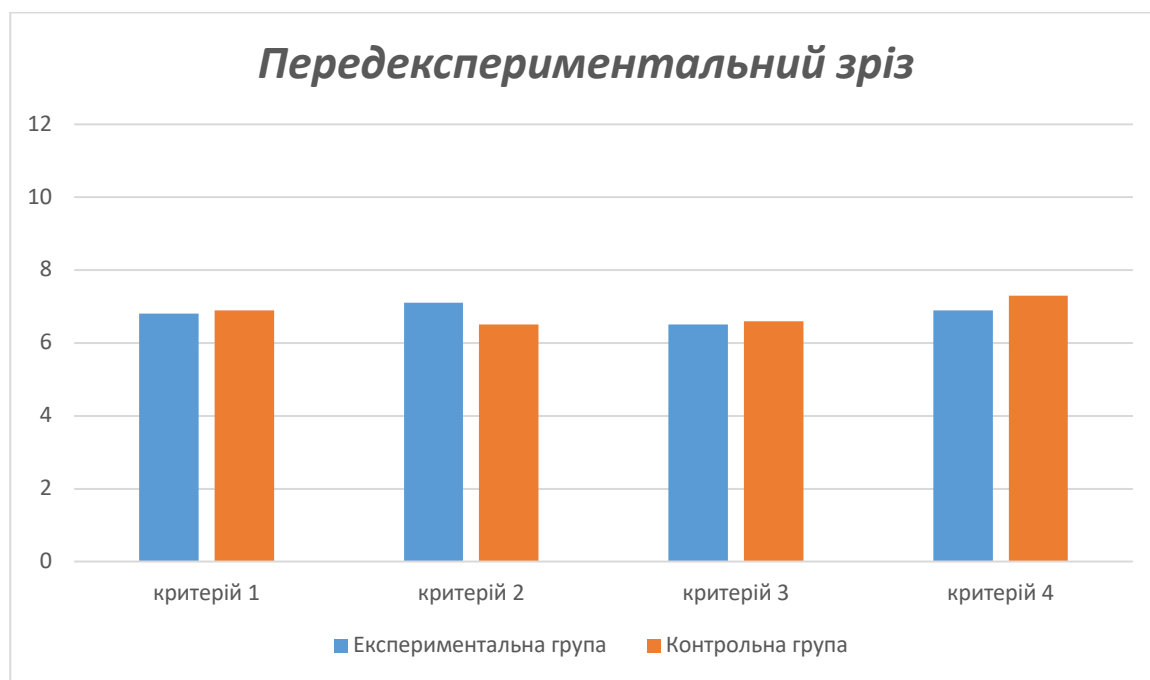
Табл.3.1.1.

Результати передекспериментального зрізу в ЕГ та КГ

Прізвище, ім'я	Передекспериментальний зріз			
	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4
ЕГ	бали	бали	бали	бали
А. Т.	5	7	6	5
Б. Ю.	7	8	6	7
Б. М.	4	5	6	6
Г. В.	10	9	8	9
К. А.	6	7	5	7
М. О.	9	7	8	8

О. А.	7	7	7	6
П. О.	6	7	6	7
Середньостатистичне	6,8	7,1	6,5	6,9
КГ				
Б. Х.	9	8	9	10
К. С.	8	8	7	7
Л. В.	7	6	7	7
М. К.	6	5	6	5
П. В.	8	9	10	8
П. М.	4	3	3	5
С. О.	6	5	5	7
С. В.	7	8	6	9
Середньостатистичне	6,9	6,5	6,6	7,3

Низькі результати передекспериментального зрізу на діагностичному етапі дослідження вказують на те, що традиційна методика навчання не гарантує належної ефективності, оскільки рівень сформованості навичок читання в учнів-учасників експерименту є недостатнім. Це підкреслює потребу у впровадженні сучасних та більш результативних форм роботи. Результати діагностики на передекспериментальному етапі подано у діаграмі (див. Гістограма.3.1)



Гістограма 3.1

Гістограма узагальнених показників рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності у читанні.

Необхідність використання спеціально створеного комплексу вправ у експериментальній групі була зумовлена невисокими результатами визначення рівня сформованості компетентності в читанні. Для контрольної групи навчання було організовано за традиційною методикою.

3.2. Організація і проведення експериментального навчання, аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження

У ході експериментального навчання перевірялася гіпотеза про те, що систематичне застосування кооперативно-інтерактивних технологій у поєднанні з поступовим ускладненням завдань із читання сприятиме підвищенню рівня сформованості іншомовної компетентності в читанні. Передбачалося, що така організація навчального процесу забезпечить активну участь учнів у роботі на уроці, стимулюватиме їхню пізнавальну діяльність та покращить результати опанування англійської мови.

На констатувальному етапі експериментального дослідження склад груп ЕГ та КГ залишався незмінним. В експериментальній групі (ЕГ) навчання відбувалося з використанням запропонованої системи кооперативно-інтерактивних вправ, тоді як у контрольній групі застосовувалися традиційні методи.

На кожному уроці учні експериментальної групи працювали з комплексом завдань, спрямованих на вдосконалення техніки й розуміння прочитаного. Ці вправи були органічно інтегровані у зміст навчальних матеріалів. Їх упровадження ґрунтувалося на врахуванні методичних принципів формування іншомовної компетентності в читанні, зокрема принципів поступовості, послідовності та активної взаємодії учнів між собою.

Після завершення впровадження запропонованого комплексу кооперативно-інтерактивних вправ, спрямованих на розвиток умінь і навичок читання учнів 9-го класу, постала необхідність здійснення підсумкового (післяекспериментального) зрізу. Метою цього етапу було визначення рівня сформованості іншомовної компетентності в читанні в учнів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп.

Оцінювання здійснювалося за тими ж критеріями та параметрами, що й під час констатувального етапу дослідження, що дозволило простежити динаміку розвитку навичок.

Отримані результати післяекспериментального зрізу в учнів контрольної та експериментальної груп подано у таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.2.1.

Результати післяекспериментального зрізу в ЕГ та КГ

Прізвище, ім'я	<i>Передекспериментальний зріз</i>			
	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4
<i>ЕГ</i>	бали	бали	бали	бали
А. Т.	6	9	7	6
Б. Ю.	9	9	8	8

Б. М.	6	5	7	7
Г. В.	10	10	10	11
К. А.	7	7	7	7
М. О.	10	9	8	7
О. А.	8	9	8	7
П. О.	8	8	8	8
Середньостатистичне	8	8,3	7,9	7,6
КГ				
Б. Х.	9	9	9	10
К. С.	8	8	8	7
Л. В.	7	7	7	7
М. К.	7	6	6	5
П. В.	9	9	10	9
П. М.	5	3	3	5
С. О.	6	6	6	7
С. В.	7	8	7	9
Середньостатистичне	7,3	7	7	7,4

Кількісні показники, отримані в результаті контрольних зрізів, дали можливість виявити зміни у рівні сформованості структурних компонентів іншомовної компетентності в читанні у студентів. Це дозволило простежити поступову динаміку розвитку навичок та вмінь, які розвивалися впродовж експериментального навчання.

Завдяки поетапному впровадженню комплексу вправ на основі кооперативної та інтерактивної взаємодії вдалося за відносно короткий період досягти помітного підвищення інтересу до роботи з текстами, розвитку навичок читання та зростання загальної успішності.

Узагальнені дані післяекспериментальної перевірки в контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах відображено у таблицях 3.3.2 та 3.3.3.

Таблиця 3.2.2

Рівень сформованості вмінь та навичок техніки читання в контрольній групі (середньостатистичний показник)

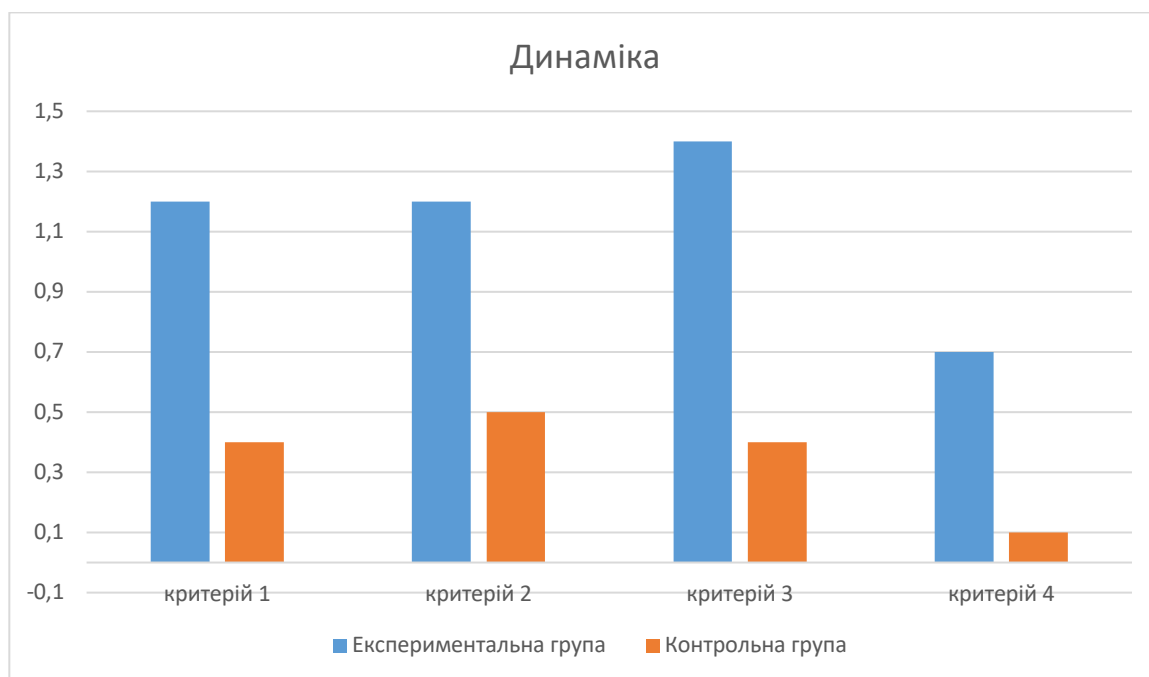
Зріз	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4
Передекспериментальний	6,9	6,5	6,6	7,3
Післяекспериментальний	7,3	7	7	7,4
Динаміка	0,4	0,5	0,4	0,1

Таблиця 3.2.3

Рівень сформованості вмінь та навичок читання в експериментальній групі (середньостатистичний показник)

Зріз	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4
Передекспериментальний	6,8	7,1	6,5	6,9
Післяекспериментальний	8	8,3	7,9	7,6
Динаміка	1,2	1,2	1,4	0,7

Дані, зібрані на завершальному етапі дослідження, засвідчили прогрес у формуванні компетентності в читанні в учнів контрольної та експериментальної груп. Візуалізацію динаміки здійснено за допомогою гістограми. (див. Гістограма.3.2.3)



Гістограма.3.2.3

Гістограма динаміки рівнів сформованості компонентів фонетичної компетентності

(підсумковий етап)

Порівняння результатів у контрольній та експериментальній групах засвідчило різний характер змін у сформованості компетентності в читанні.

У контрольній групі спостерігається лише незначне підвищення показників за всіма критеріями. Так, поліпшення результатів коливалося у межах 0,1–0,5 бала, що свідчить про відсутність суттєвої динаміки у формуванні навичок читання. Це можна пояснити використанням традиційних методів навчання, які не забезпечують достатньої активності та зацікавленості учнів у процесі роботи з текстом.

На відміну від цього, в експериментальній групі динаміка виявилася набагато більш вираженою. Показники зросли в середньому від 0,7 до 1,4 бала за окремими критеріями, що свідчить про помітний прогрес у формуванні техніки та розуміння прочитаного. Найбільші зміни відбулися за критеріями, пов'язаними з точністю та усвідомленістю читання, що є підтвердженням ефективності кооперативно-інтерактивних технологій, упроваджених у процес навчання.

Таким чином, зіставлення результатів двох груп доводить, що саме в експериментальній групі було досягнуто якісних проривів у розвитку іншомовної компетентності в читанні. Це підтверджує ефективність розробленого комплексу вправ, побудованого на засадах співпраці та інтерактивної взаємодії, оскільки він сприяв активнішій включеності учнів у навчальний процес і підвищив рівень їхньої навчальної мотивації.

Висновки до третього розділу

1. У ході експериментального дослідження встановлено вихідний рівень сформованості іншомовної компетентності у читанні учнів дев'ятого класу. Первинний зріз показав недостатній розвиток окремих компонентів читання, що підтвердило потребу у впровадженні інноваційних методичних підходів та обґрунтувало доцільність використання кооперативно-інтерактивних технологій.

2. З'ясовано, що розроблена система вправ, побудована на принципах кооперативної взаємодії та інтерактивного навчання, забезпечує активну залученість учнів у процес опрацювання тексту. Використання завдань різного рівня складності сприяло розвитку умінь семантизації лексики, розуміння змісту, аналізу логіко-сміслових зв'язків та техніки читання.

3. Підтверджено, що впровадження кооперативно-інтерактивних технологій істотно вплинуло на якість оволодіння читанням: учні експериментальної групи продемонстрували помітно вищі результати порівняно з учнями контрольної групи. Найбільш позитивні зрушення зафіксовано у швидкості читання, точності розуміння тексту та здатності до його смислового аналізу.

4. Встановлено, що групова взаємодія, взаємонавчання та проблемно-орієнтовані завдання забезпечили сприятливі умови для розвитку критичного мислення, підвищення навчальної мотивації та формування усвідомлених стратегій

читання. Учні стали більш активними, відповідальними у роботі з текстами та демонстрували стійке прагнення до співпраці.

5. Ефективність запропонованої методики підтверджено результатами контрольного зрізу: учні експериментальної групи показали істотне зростання рівня сформованості іншомовної компетентності у читанні. Це засвідчує, що кооперативно-інтерактивні технології є дієвим інструментом навчання та можуть бути рекомендовані для широкого впровадження у практику викладання англійської мови.

ВИСНОВКИ

У нашому дослідженні здійснено комплексне теоретичне, методичне та експериментальне обґрунтування ефективності застосування кооперативно-інтерактивних технологій у формуванні іншомовної компетентності в читанні учнів дев'ятого класу. Дослідження дозволило визначити зміст поняття «іншомовна компетентність у читанні», його складові та місце в структурі іншомовної комунікативної компетентності, а також окреслити психолого-лінгвістичні чинники, що впливають на розвиток читання у старшокласників.

У теоретичному аспекті систематизовано знання про структуру та роль іншомовної компетентності в читанні, встановлено, що її формування потребує врахування особливостей мислення, мотивації та потреби учнів у активній взаємодії й усвідомленому навчанні. Було проаналізовано вітчизняний і зарубіжний досвід застосування кооперативно-інтерактивних технологій, що підтвердило їхню ефективність у підвищенні мотивації, розвитку критичного мислення та активного засвоєння текстового матеріалу.

Методична частина роботи включала розробку комплексу кооперативно-інтерактивних вправ, спрямованих на розвиток усіх компонентів іншомовної компетентності в читанні: розуміння тексту, семантизацію слів і словосполучень, орієнтування у логіко-смісловій структурі та продуктивне використання прочитаного матеріалу. Вправи передбачали активну взаємодію учнів, обговорення текстів, виконання інтерактивних завдань і розв'язання проблемних ситуацій, що забезпечує глибоке опрацювання текстів та формування стійких навичок усвідомленого читання.

Експериментальна перевірка підтвердила ефективність запропонованого комплексу: учні експериментальної групи продемонстрували помітне підвищення рівня сформованості компетентності в читанні, збільшення швидкості та точності

сприйняття тексту, кращу орієнтацію у змісті й структуруванні інформації, а також підвищення мотивації та активності під час навчальної роботи.

Результати дослідження свідчать, що системне, педагогічно обґрунтоване використання кооперативно-інтерактивних технологій сприяє успішнішому формуванню іншомовної компетентності в читанні та підвищує мотивацію учнів до вивчення англійської мови. Запропонований методичний комплекс може бути ефективно використаний у практиці вчителів як інструмент підвищення результативності навчання та розвитку комунікативної компетентності учнів. Отримані висновки відкривають перспективи для подальших наукових досліджень щодо інтеграції інтерактивних технологій у навчання інших видів мовленнєвої діяльності.

CONCLUSIONS

In our study, a comprehensive theoretical, methodological, and experimental justification was carried out regarding the effectiveness of using cooperative-interactive technologies in the development of foreign language reading competence among ninth-grade students. The research made it possible to define the concept of "foreign language reading competence," its components, and its place within the structure of foreign language communicative competence, as well as to outline the psychological and linguistic factors influencing reading development in senior students.

From a theoretical perspective, knowledge about the structure and role of foreign language reading competence was systematized, and it was established that its development requires consideration of students' thinking patterns, motivation, and need for active interaction and conscious learning. Both national and international experiences in the application of cooperative-interactive technologies were analyzed, confirming their effectiveness in enhancing motivation, developing critical thinking, and promoting active assimilation of textual material.

The methodological part of the work included the development of a set of cooperative-interactive exercises aimed at developing all components of foreign language reading competence: text comprehension, word and phrase semantic processing, orientation within the logical-semantic structure, and productive use of the read material. These exercises involved active student interaction, text discussions, completion of interactive tasks, and problem-solving situations, ensuring deep text engagement and the formation of stable conscious reading skills.

Experimental verification confirmed the effectiveness of the proposed set of exercises: students in the experimental group demonstrated a noticeable increase in the level of reading competence, improved speed and accuracy of text perception, better

orientation in content and information structuring, as well as increased motivation and engagement during learning activities.

The results of the study indicate that systematic and pedagogically justified use of cooperative-interactive technologies contributes to more successful development of foreign language reading competence and enhances students' motivation to learn English. The proposed methodological set can be effectively used in teachers' practice as a tool to improve learning outcomes and develop students' communicative competence. The conclusions drawn open up prospects for further scientific research on integrating interactive technologies into the teaching of other types of language activities.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у читанні. Іноземні мови. 2012. № 3 (71). С. 3–8.
2. Вацлава Х. В. Метод спільного навчання «Think-pair-share» у вивченні іноземної мови. Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу: збірник тез II Міжнародної науково-практичної конференції. 2020. С. 281–282.
3. Гладка О. В. Використання технології критичного читання на заняттях з іноземної мови. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». 2012. № 30. С. 239–241.
4. Гладка О. Особливості формування іншомовної дискурсивної компетентності студентів-філологів в умовах дистанційного навчання. Research bulletin series philological sciences. 2022. № 202. С. 118–123. URL: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2022-1-202-118-123>(дата звернення: 05.12.2025).
5. Денисова С., Кузьмич О. Комікси на уроках іноземної мови. Національна освіта в стратегіях соціокультурного вибору: теорія, методологія, практика : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю. 2020. С. 93–95. URL: [https://lib.lntu.edu.ua/sites/default/files/2021-03/Збірник_Конф_IV_20.05.2020%20\(2\).PDF#page=93](https://lib.lntu.edu.ua/sites/default/files/2021-03/Збірник_Конф_IV_20.05.2020%20(2).PDF#page=93).
6. Кійко С., Смаглій В. Інтерактивні методи навчання іноземної мови учнів старших класів. Вісник науки та освіти. 2022. № 2(2). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-2\(2\)-140-156](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-2(2)-140-156)(дата звернення: 05.12.2025).
7. Ковиліна В., Ручкіна Ю. Інтерактивне навчання як чинник розвитку особистості. Наукові інновації та передові технології. 2024. № 8(36).

URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8\(36\)-1608-1617](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36)-1608-1617)(дата звернення: 05.12.2025).

8. Козловська Г. Б. Кооперативне навчання на заняттях з іноземної мови. Наукові записки тернопільського національного педагогічного університету імені володимира гнатюка. серія "педагогіка". 2013. № 2. С. 145–150.
9. Кузьо Л., Казимир І. Спільне навчання як шлях до покращення мовленнєвих навичок: інноваційні підходи у вищій освіті. Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: збірник наукових статей. 2024. С. 78–90.
URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/8325/1/ЗБІРНИК%20Актуальні%20проблеми%202024.pdf#page=78>.
10. Михайлюк Н., Драган О., Мохамед Л. Використання пошукового читання на заняттях з «фахової іноземної мови». Вісник науки та освіти. 2025. № 3(33).
URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3\(33\)-477-486](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3(33)-477-486)(дата звернення: 05.12.2025).
11. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5–9 класи : навч. програма від 07.06.2017 № 804. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>.
12. Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 1999. 320 с.
13. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. Київ : Ленвіт, 2002.
14. Петрусь О. В. Особливості використання інтерактивної вправи «карусель» для вивчення англійської мови у закладах фахової передвищої освіти. Perspectives of contemporary science: theory and practice. proceedings of the 2nd international

scientific and practical conference. : тези конф., м. Львів, 1 квіт. 2024 р. Львів, 2024. С. 508–512.

URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2024/04/PERSPECTIVES-OF-CONTEMPORARY-SCIENCE-THEORY-AND-PRACTICE-1-3.04.2024.pdf>.

15. Прокопенко Л. І. Читання як складова у формуванні культури сучасної молоді. *Культура і мистецтво у сучасному світі*. 2019. № 20. С. 178–188. URL: <https://doi.org/10.31866/2410-1915.20.2019.172431>(дата звернення: 06.12.2025).
16. Толкова Т. М. Ефективні методи навчання англійської мови у сучасній школі. *The issues of modern philology and creative methods of teaching a foreign language in the european education system*. 2021. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-180-0-53>(дата звернення: 06.12.2025).
17. Українець А. Формування комунікативного компоненту читацької компетенції учнів філологічного профілю старшої школи. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 6(52). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6\(52\)-910-919](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-910-919)(дата звернення: 04.12.2025).
18. Чередник Л. А. Формування культури читання сучасної молоді: аналіз проблеми. *Феномен бібліотек в сучасному світі*. 2021. С. 24–27. URL: <https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/13222>.
19. Як визначити свій рівень англійської, або Що таке CEFR. Сучасна платформа про освіту в Україні та за кордоном. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/5764-yak-vyznachyty-svii-riven-anhliiskoi-abo-shcho-take-cefr>(дата звернення: 02.12.2025).
20. Якимчук Ю. Навчання іншомовного професійно-орієнтованого читання студентів галузі знань «інформаційні технології». *Вісник науки та освіти*. 2023. № 5(5). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-5\(5\)-528-540](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-5(5)-528-540)(дата звернення: 02.12.2025).

21. A doctor's recipe for a healthy breakfast - Harvard Health. Harvard Health.
URL: <https://www.health.harvard.edu/blog/a-doctors-recipe-for-a-healthy-breakfast-2017100612479>(date of access: 04.12.2025).
22. Ala M. J., Derequito C. Intensive reading and task- based approaches: a relevant viewpoint in improving students' reading and writing proficiency. International journal of social sciences and humanities invention. 2022. Vol. 9, no. 09. P. 7219–7229.
URL: <https://doi.org/10.18535/ijsshi/v9i09.05>(date of access: 02.12.2025).
23. Aronson E. Building empathy, compassion, and achievement in the jigsaw classroom. Improving academic achievement. 2002. P. 209–225.
URL: <https://doi.org/10.1016/b978-012064455-1/50013-0>(date of access: 04.12.2025).
24. Ball S. E. The relation between reading and writing development in english and esl students. 2003. 119 p. URL: <https://utoronto.scholaris.ca/items/8f715394-28ee-4aba-b840-f4a563f2f3ac>.
25. Can eating fruit be bad for you?. LearnEnglish.
URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/video-zone/can-eating-fruit-be-bad-you>(date of access: 04.12.2025).
26. Chulanova H. V., Vedmydera K. S. Efficiency of using authentic materials in the educational process. Scientific notes of junior academy of sciences of ukraine. 2023. No. 2(27). P. 95–102. URL: <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2023-27-11>(date of access: 06.12.2025).
27. Dickens C. Dickens' christmas carol, commented and explained : книга. Lippstadt : P. Rempels Buchhandlung, 1885. 121 p.
URL: https://books.google.com.ua/books?id=H5VgM2UpXJ0C&newbks=1&newbks_redir=0&dq=Dickens%20C.%20Dickens'%20christmas%20carol,%20commented%20and%20explained%20:%20книга.%20Lippstadt%20:%20P.%20

Rempels%20Buchhandlung,%201885.%20121%20p&hl=uk&pg=PT5#v=onepage&q&f=false.

28. Dougherty K. M., Johnston J. M. Overlearning, fluency, and automaticity. *The behavior analyst*. 1996. Vol. 19, no. 2. P. 289–292.
URL: <https://doi.org/10.1007/bf03393171>(date of access: 06.12.2025).
29. Eating your way to happiness | TED talk embed. TED: Ideas change everything.
URL: https://embed.ted.com/talks/ocean_robbins_eating_your_way_to_happiness(date of access: 04.12.2025).
30. Effects of automaticity training on reading performance: a meta-analysis / S. Cooper et al. *Journal of behavioral education*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1007/s10864-022-09480-7>(date of access: 03.12.2025).
31. Effects of reading strategies on reading behaviour and comprehension: implications for teaching study skills / S. J. White et al. *Journal of learning development in higher education*. 2022. No. 25. URL: <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi25.970>(date of access: 02.12.2025).
32. English | stone soup | worldstories. WorldStories.
URL: <https://worldstories.org.uk/reader/stone-soup/english/627>(date of access: 04.12.2025).
33. Extensive reading activities for teaching language / ed. by B. Julian, D. R. R. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2004. 220 p.
34. Farrell T. S. C., Jacobs G. M. *Essentials for successful english language teaching*. Bloomsbury Publishing Plc, 2020. 192 p.
35. Gallery walk - teach britannica. Teach Britannica.
URL: <https://teachbritannica.com/instructional-strategy/gallery-walk/>(date of access: 05.12.2025).

36. Grellet F. Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. 251 p.
37. Halapchuk-Tarnavska O., Mishchuk I. Formation of reading skills of authentic texts at the english lesson at secondary school. Naukovì zapiski naciònal'nogo unìversitetu «ostroz'ka akademiâ». seriâ «filologiâ». 2019. Vol. 1, no. 6(74). P. 165–167. URL: [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2019-6\(74\)-165-167](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2019-6(74)-165-167)(date of access: 05.12.2025).
38. Henry O. The gift of the magi and other short stories : друковане видання. New York : Dover Publications, 2015. 88 p. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=6q3CAgAAQBAJ&pg=PA1&ots=5o-GN33w0P&dq=Henry%20O.%20The%20gift%20of%20the%20magi%20and%20other%20short%20stories%20:%20друковане%20видання.%20New%20York&lr&hl=uk&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>.
39. Holovska I. Theoretical background of the use of interactive methods in foreign language lessons. Young scientist. 2020. Vol. 3.1, no. 79.1. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-79.1-5>(date of access: 05.12.2025).
40. Hook P. E., Jones S. D. The importance of automaticity and fluency for efficient reading comprehension. Perspectives. 2002. Vol. 28, no. 1. P. 9–14.
41. How sugar affects the brain - Nicole Avena. TED-Ed. URL: <https://ed.ted.com/lessons/how-sugar-affects-the-brain-nicole-avena>(date of access: 04.12.2025).
42. Jack and the beanstalk. Google Books. URL: <https://www.libraryofshortstories.com/storiespdf/jack-and-the-beanstalk.pdf>(date of access: 04.12.2025).

43. Jargon J. TikTok brain explained: why some kids seem hooked on social video feeds. *The wall street journal*. 2022. 2 April. URL: https://www.barroshouse.com/readings/TikTok%20Brain%20Explained_%20Why%20Some%20Kids%20Seem%20Hooked%20on%20Social%20Video%20Feeds%20-%20WSJ.pdf.
44. Kondra O. V. Reading in foreign language learning. *Transcarpathian philological studies*. 2023. Vol. 1, no. 29. P. 155–159. URL: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.29.1.28>(date of access: 06.12.2025).
45. Krashen S. D. Principles and practice in second language acquisition. Oxford : Pergamon, 1982. 202 p.
46. Langer J. A. The process of understanding: reading for literary and informative purposes. *Research in the teaching of english*. 1990. Vol. 24, no. 3. P. 229–260. URL: <https://doi.org/10.58680/rte199015489>(date of access: 06.12.2025).
47. Laura Anderson, Michigan State University Extension, and Thoa Trans, dietetics intern. Fruit versus sugar, a sweet benefit. *Food & Health*. URL: https://www.canr.msu.edu/news/fruit_versus_sugar_a_sweet_benefit(date of access: 04.12.2025).
48. Linderholm T. Reading with Purpose. *Journal of college reading and learning*. 2006. Vol. 36, no. 2. P. 70–80. URL: <https://doi.org/10.1080/10790195.2006.10850189>(date of access: 06.12.2025).
49. Liu J. Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. *TESOL quarterly*. 2004. Vol. 38, no. 2. P. 225. URL: <https://doi.org/10.2307/3588379>(date of access: 04.12.2025).
50. More than meets the eye: foreign language learner reading : theory and practice / ed. by C. f. A. Linguistics, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Englewood Cliffs, N.J : Prentice Hall Regents, 1989. 230 p.

51. Musher-Eizenman D. R., Nesselroade J. R., Schmitz B. Perceived control and academic performance: a comparison of high- and low-performing children on within-person change patterns. *International journal of behavioral development*. 2002. Vol. 26, no. 6. P. 540–547. URL: <https://doi.org/10.1080/01650250143000517> (date of access: 04.12.2025).
52. Narbekova Z. The importance of reading comprehension skills in language learning. *Nordic press*. 2024. Vol. 3, no. 0003. URL: <https://research.nordicuniversity.org/index.php/nordic/article/view/986>.
53. Perera K. K. N. L., Somaratna S. D. Undergraduates' perspectives on promoting pleasure reading facilities in university libraries: a case study. *Sri lanka library review*. 2024. Vol. 38, no. 1. P. 1–15. URL: <https://doi.org/10.4038/sllr.v38i1.67> (date of access: 02.12.2025).
54. Popa A.-R. Some notes on teaching reading to IT students. *Analele universității din craiova seria științe filologice limbi străine aplicate*. 2023. No. 1. P. 290–296. URL: <https://doi.org/10.52744/aucsflsa.2022.01.31> (date of access: 02.12.2025).
55. Porter D., Roberts J. Authentic listening activities1. *ELT journal*. 1981. Vol. 36, no. 1. P. 37–47. URL: <https://doi.org/10.1093/elt/36.1.37> (date of access: 04.12.2025).
56. Purba B., Rini M. Improving the students' reading comprehension by using comic strips at smamuhammadiyah-7 serbelawan grade xi. *Bilingual : jurnal pendidikan bahasa inggris*. 2021. Vol. 3, no. 2. P. 64–74. URL: <https://doi.org/10.36985/hs7qss38> (date of access: 04.12.2025).
57. Pysarchyk O. L., Yamshynska N. V. The importance of integrating reading and writing for the efl teaching. *Advanced education*. 2015. No. 3. P. 77–83. URL: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.44298> (date of access: 05.12.2025).
58. Richards J. C. *Approaches and methods in language teaching*. 2nd ed. New York : Cambridge University Press, 2001.

59. Sari Dewi N. Students' reading preference and its implications: a study of three english education departments in jember. *Lingua scientia*. 2018. Vol. 25, no. 2. P. 89–97. URL: <https://doi.org/10.23887/ls.v25i2.18826>(date of access: 03.12.2025).
60. Sari M., Sujarwati I. The effect of using the fishbowl strategy toward students' speaking ability. *ETERNAL (english teaching journal)*. 2025. Vol. 16, no. 1. P. 12–23. URL: <https://doi.org/10.26877/eternal.v16i1.842>(date of access: 05.12.2025).
61. Thamrin Nur Sehang. Scanning technique in developing students' reading comprehension. *Kreatif*. 2014. Vol. 15, no. 1. P. 31–35.
62. The history of chocolate - Deanna Pucciarelli. TED-Ed. URL: <https://ed.ted.com/lessons/the-history-of-chocolate-deanna-pucciarelli>(date of access: 04.12.2025).
63. The snow queen. ReadTheTale.com. URL: <https://www.readthetale.com/popular-bedtime-stories/the-snow-queen>(date of access: 05.12.2025).
64. Think-Pair-Share as a springboard for study buddies in a virtual environment / P. J. Sembert et al. *Excelsior: leadership in teaching and learning*. 2021. Vol. 14, no. 1. P. 51–60. URL: <https://doi.org/10.14305/jn.19440413.2021.14.1.04>(date of access: 04.12.2025).
65. Tsymbal S. Psycholinguistic approach to teaching english reading to university students. *Psychological journal*. 2022. No. 8. P. 102–108. URL: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.8.2022.258323>(date of access: 06.12.2025).
66. Tursinbaevna D. V. Classification of reading strategies. *The american journal of social science and education innovations*. 2023. Vol. 5, no. 9. P. 104–106. URL: <https://doi.org/10.37547/tajssei/volume05issue09-14>(date of access: 02.12.2025).

67. Twee – Tweak your lessons with the power of AI. Twee – Tweak your lessons with the power of AI. URL: <https://twee.com>(date of access: 04.12.2025).
68. URL: <https://cefrlevels.com/descriptors/reading/>(дата звернення: 02.12.2025).
69. What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower-secondary school / M. Tegmark et al. Journal of research in reading. 2022. Vol. 45, no. 1. P. 100–118. URL: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12386>(date of access: 04.12.2025).
70. Woodall B. Simultaneous listening and reading in ESL: helping second language learners read (and enjoy reading) more efficiently. TESOL journal. 2010. Vol. 1, no. 2. P. 186–205. URL: <https://doi.org/10.5054/tj.2010.220151>(date of access: 04.12.2025).