



Олександр Пасічник – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дидактико-методичні засади конструювання змісту навчання іноземних мов для закладів загальної середньої освіти та його відображення в навчальній літературі, засади розроблення тестових матеріалів для перевірки якості навчальних досягнень учнів з іноземних мов; особливості пізнавальної діяльності учнів на уроці іноземної мови, інтегроване навчання іноземної мови (clil), історія розвитку методики навчання іноземних мов; добір змісту навчання іноземних мов для закладів вищої освіти.



bez-nicka@ukr.net



<https://orcid.org/0000-0002-0665-2099>

УДК 372.881:373.5.016

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-4-177-190>

Подано до редакції: 02.11.2025

Прийнято після рецензування: 12.12.2025

Затверджено до друку: 20.12.2025

Опубліковано: 22.12.2025

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК ВДУМЛИВОГО ЧИТАННЯ В УЧНІВ 7–9-Х КЛАСІВ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Анотація. Значною мірою мова існує у формі текстів, що належать до різних жанрів і сфер суспільної мовленнєвої практики. У процесі іншомовної освіти текст як готова мовленнєва одиниця містить у собі суттєві можливості для виявлення мовної, лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетентностей учнів. Саме тому більшість завдань із розвитку міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності базуються на текстах.

У сучасному світі, де інформація стає дедалі більш доступною, а її обсяги невпинно зростають, здатність ефективно працювати з друкованими текстами набуває ключового значення. Особливо це стосується іншомовних текстів, які відкривають доступ до глобальних знань, культур і професійних сфер. Формування читацької компетентності учнів, зокрема в середній школі, є важливим завданням, оскільки саме в цей період закладаються основи аналітичного мислення, критичного сприйняття інформації та мотивації до самостійного навчання.

На основі аналізу результатів міжнародних досліджень (PISA) автор констатує глобальну тенденцію до погіршення умінь підлітків працювати з друкованими текстами. З метою вирішення проблеми формування читацької компетентності учнів пропонується звернутися до технології взаємонавчання (reciprocal teaching). На переконання автора, вона не лише сприяє формуванню умінь вдумливого читання, а і є проміжною ланкою до формування інших стратегій та не заперечує їх.

Ключові слова: читацька компетентність; PISA; фрагментарне мислення; вдумливе читання; стратегії читання; теорія взаємонавчання (reciprocal teaching).

Постановка проблеми. У сучасному світі взаємодія з друкованими текстами є постійною, а вміння вдумливого читання та критичного сприйняття їхнього змісту є однією з важливих компетентностей, які дають можливість ознайомитися з різноманітними поглядами та сферами знань. З огляду на глобальну тенденцію того, що дедалі більше інформації презентується іноземною мовою, система іншомовної підготовки в школі має створити такі когні-

тивні засади, що дадуть учневі змогу в подальшому працювати з різножанровою літературою (у т. ч. професійно зорієнтованою), а також джерелами інформації, ефективно орієнтуватися в сучасному світі. Саме тому систематична робота з різними типами друкованого тексту протягом усього періоду навчання в школі є необхідною для формування в учнів відповідних умінь та стратегій.

Вибір учнів 7–9-х класів як об'єкта дослідження зумовлений циклами вікових пізнавальних особливостей школярів, на які орієнтується сучасна освіта (а саме: 1–2, 3–4, 5–6, 7–9, 10, 11–12-й класи), а також тим, що особливості навчання читання учнів більш ранніх вікових категорій були досліджені у попередні роки (Редько та ін., 2022).

Дослідниками встановлено, що після кількох років вивчення мови учні 7-х класів вже мають лексичний запас і граматичні знання, які дають можливість працювати з адаптованими (а іноді й автентичними) текстами. Здебільшого учні цього віку здатні до аналітичного мислення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розуміють, що текст має структуру, мету та комунікативну функцію, а відтак, готові до опанування новими стратегіями роботи з навчальним текстом. Окрім того, у цьому віці виникає інтерес до культур інших країн, фільмів, музики, що може підсилювати мотивацію до читання іноземною мовою (Пасічник, 2023).

Чинна навчальна програма окреслює, що на момент завершення навчання в гімназії учні повинні уміти читати та розуміти різні тексти іноземною мовою, зокрема інструктивні, інформативні та наративні, описові, записки, новини, історії, звіти, газетні статті та тексти пісень (Модельна навчальна програма, 2021).

Аналіз останніх досліджень. Попри те, що методика навчання видів мовленнєвої діяльності, зокрема й читання, вважається достатньо вивченою та розробленою, дослідження в цій галузі не припиняються. Про це свідчать публікації когнітивних психологів та методистів останніх десятиліть щодо результатів їх розвідок. Зокрема Jane Oakhill, відома ґрунтовними дослідженнями в галузі розуміння прочитаного в дітей, пояснює, чому окремі учні мають гарну техніку читання (*phonics, fluency*), але *слабо розуміють зміст* (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003). Вона доводить, що *моніторинг розуміння (comprehension monitoring)* – це навичка, яку потрібно *цілеспрямовано розвивати*. В основу її дослідження покладена теорія *взаємонавчання (reciprocal teaching)*, розроблена в 1980-х роках (Palincsar & Brown, 1984). Подібних висновків дійшли й Lindholm (2019), Grabe & Stoller (2022) та ін. Роль запитань у процесі навчання читання досліджував Nation (2009). Інтерес до цієї проблеми частково пов'язаний із парадоксом, який спостерігається в розбіжностях між потребами сучасної людини опрацювати значні масиви текстової інформації зокрема для виконання професійних обов'язків, і катастрофічним зниженням читацької компетентності, про що свідчать дослідження PISA (2022; 2018), на які ми також посилаємось у цій статті.

Аналіз змісту вітчизняної та зарубіжної навчальної літератури з іноземних мов засвідчує, що автори підручників по-різному підходять до навчання стратегій роботи з текстом. Так, якщо у вітчизняних підручниках висвітлюються різні формати роботи з навчальним текстом, у них мало уваги відводиться формуванню та закріпленню самих стратегій роботи з текстом. Ілюстративними в цьому плані можуть стати підручники видання *Cornelsen*, де передбачено відповідні розділи, в яких покроково пояснюється окрема стратегія роботи з текстом та передбачається низка тренувальних завдань (English G Access, 2014, с. 53; English G Access, 2016, с. 48). Працюючи з таким підручником, учитель отримує відповідний інструментарій для формування відповідних умінь і навичок. На жаль, цього не спостерігається у змісті вітчизняних навчальних книг. Педагогам доводиться самостійно добирати матеріал, розробляти систему завдань і вправ, спрямованих на формування стратегічної компетентності, а також

інтегрувати їх у процес навчання. Це, своєю чергою, підвищує методичне навантаження на вчителя та створює ризик фрагментарності у формуванні навичок роботи з текстом, оскільки немає єдиної методичної основи та чіткої послідовності в розвитку зазначених умінь.

Метою статті є теоретично обґрунтувати доцільність пріоритетного формування в учнів 7–9-х класів умінь вдумливого та осмисленого читання іншомовних текстів на засадах теорії взаємонавчання (reciprocal teaching), а також визначити її потенціал як ефективної педагогічної технології розвитку читацької компетентності в умовах сучасних освітніх викликів, зокрема фрагментарного мислення та зниження рівня розуміння друкованих текстів, засвідченого міжнародними дослідженнями (PISA).

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети у статті використано такі методи дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблем навчання читання, читацької компетентності та стратегій роботи з текстом; порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів до навчання читання, зокрема щодо реалізації стратегій усвідомленого розуміння тексту в навчальних матеріалах; узагальнення результатів міжнародних досліджень (PISA) з метою виявлення сучасних тенденцій у сформованості читацької компетентності підлітків; інтерпретація наукових концепцій (теорія взаємонавчання Palincsar & Brown) у контексті іншомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України.

Результати та обговорення. Один із парадоксів сучасності полягає в тому, що на тлі стрімкого зростання обсягів друкованої інформації в освіті, де пріоритет належить інтерактивним технологіям, читання не вважається одним із ефективних методів навчання через його пасивність (рис. 1).

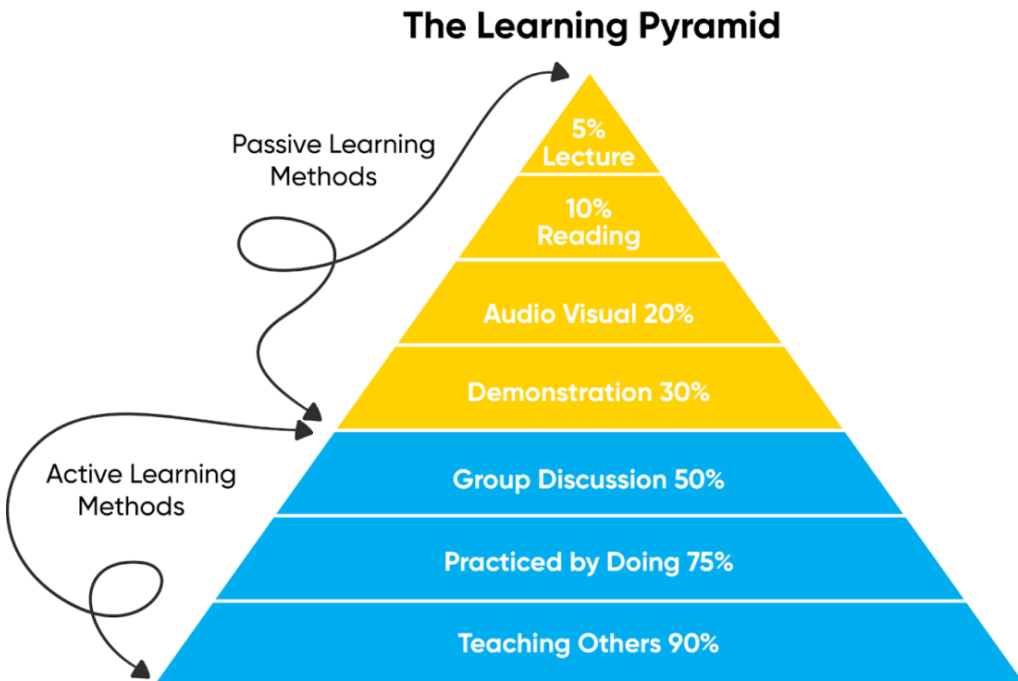


Рис. 1. Ієрархія видів навчальної діяльності та їхній вплив на якість засвоєння нової інформації

Джерело: National Training Laboratories, Bethel, Maine.

Водночас у процесі навчання іноземної мови саме читання як окремий вид мовленнєвої діяльності відіграє важливу роль з огляду на низку дидактичних чинників. Насамперед саме регулярне читання сприяє неусвідомленому (імпліцитному) засвоєнню лексичних одиниць і граматичних конструкцій. *Читання є найефективнішим шляхом до стійкого збагачення словникового запасу* (Krashen, 1989). Теорія усвідомленого введення (*comprehensible input*) акцентує увагу на тому, що учень опановує мову найкраще, коли стикається з нею в змістовному, зрозумілому контексті (Krashen, 1989). До таких можемо віднести читання. Аналогічні висновки було отримано Nguyen (2023): саме опрацювання різножанрових змістовних текстів сприяє ефективному збагаченню словникового запасу учнів. Більше того, демонструючи реальне вживання лексики, граматики, а також стилістичних засобів, текст є моделлю та прикладом для наслідування – спираючись на відповідні взірці, учні засвоюють структуру окремих речень, фраз, дискурсивні особливості й можуть будувати власні усні та письмові висловлювання. Тобто текст сприяє інтеграції видів мовленнєвої діяльності, оскільки дає змогу розвивати не лише уміння читати (та перекладати), а й уміння в говорінні та письмі.

У свою чергу, вдумливе читання змістовних текстів стимулює розвиток аналітичного мислення, уміння вибудовувати логічні зв'язки, узагальнювати, робити висновки. Це безпосередньо впливає на здатність формулювати зв'язні висловлювання в усній і письмовій формі. Як зазначають Grabe & Stoller (2002), читання є *ключовим рушієм академічного успіху в умовах шкільного та університетського навчання іноземною мовою*.

Згідно з Lindholm (2019), учні 7–9-х класів мають опанувати вміння вдумливо, критично та аналітично розуміти тексти, щоб ефективно орієнтуватися в тонкощах сучасного світу. Забезпечення постійної підтримки протягом періоду навчання в середній школі є ключовим для формування активних, уважних читачів, здатних змістовно взаємодіяти з різноманітними текстами (Lindholm, 2019).

Читання текстів, які викликають інтерес, підвищує мотивацію до вивчення мови. Воно сприяє розвитку *автономного навчання*, адже учень може самостійно обирати тексти, читати у власному темпі, повертатися до складних уривків. Це особливо важливо в підлітковому віці, коли формуються психологічні засади самостійності.

Читання – це не просто окремий вид мовленнєвої діяльності, а й засіб *повноцінного занурення в мову, культуру та мислення*, що сприяє різнобічному розвитку іншомовної особистості. Через зміст автентичних текстів учні отримують доступ до мови у її природному контексті. Завдяки читанню літературних творів, публікацій, блогів вони долучаються до культури, традицій, способів мислення носіїв мови. Це формує *інтеркультурну чутливість*, яка є невід'ємною складовою сучасної комунікативної компетентності (Council of Europe, 2020).

З метою формування повноцінної читацької компетентності в процесі навчання необхідно використовувати різножанрові тексти, які порушують актуальні проблеми, у форматі, характерному для сучасного дискурсу, зокрема: суцільні (оповідання, статті, есе); несуцільні (таблиці, графіки, діаграми); мультимодальні (електронні листи, вебсторінки, пости).

З-поміж прагматичних аспектів, варто також відзначити, що завдання з читання є одним із обов'язкових компонентів вітчизняних і міжнародних іспитів (IELTS, TOEFL, ЗНО/НМТ), які комплексно оцінюють уміння аналізувати структуру тексту, знаходити ключову інформацію, робити висновки, оцінювати достовірність джерел тощо. Крім того, у світі, де значна частина інформації доступна саме через текст (навіть у соціальних мережах), *функціональна грамотність* стає базовою життєвою навичкою.

Отже, уроки іноземної мови та самостійна робота, які активно включають різні типи текстів, навчають стратегій читання та розвивають критичне мислення, стають ефективним засобом формування не лише мовної, а й загальної навчальної компетентності.

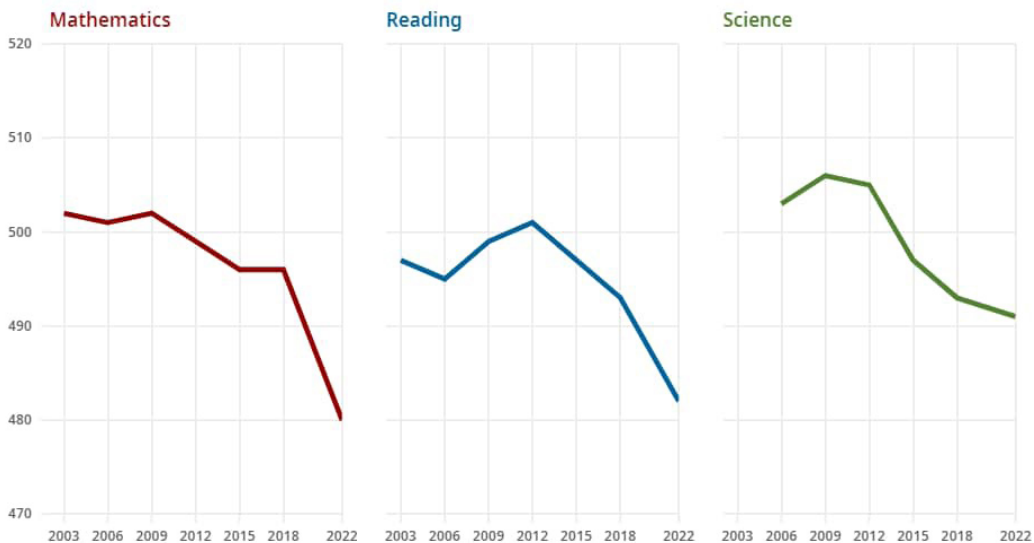
Водночас маємо відзначити негативну тенденцію: в умовах зростання популярності візуального контенту рівень сформованості читацької компетентності ілюструє негативну динаміку. Відповіді на запитання, що саме відбувається з умінням працювати з друкованим текстом, надають результати досліджень, проведених у рамках проєкту PISA¹, що здійснюється Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). Пріоритетна мета цих досліджень полягає в оцінюванні здатності 15-річних учнів застосовувати знання і навички в реальних життєвих ситуаціях, а не просто відтворювати вивчене.

Так, читацьку грамотність у PISA визначають як здатність учнів розуміти, використовувати, оцінювати й осмислювати друкований текст задля досягнення особистих цілей, розширювати знання та читацький потенціал, а також готовність брати активну участь у житті суспільства (PISA, 2022). Перевірка рівня читацької компетентності передбачає перевірку таких когнітивних умінь, як встановлення причинно-наслідкових зв'язків на основі одного чи кількох письмових джерел, уміння виокремлювати головне, розрізняти інформацію з різних типів текстів (художні, медіатексти, інструкції, графіки тощо) тощо (PISA, 2022).

З огляду на те, що проєкт має тривалу історію, він дав змогу накопичити достатню емпіричну базу для формулювання обґрунтованих висновків, а також відтворити динаміку рівня сформованості компетентностей за останні десятиліття. Саме з читання Україна має найбільшу різницю в балах порівняно з країнами ОЕСР (PISA, 2022, с. 50). Середні показники проілюстровано на рис. 2.

Trends in mathematics, reading and science performance

PISA test scores, OECD average



Source: OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education.

Рис. 2. Динаміка зміни рівня компетентностей 15-річних учнів в математиці, читанні та природничих науках

Джерело: PISA, ОЕСР.

¹ Дослідження PISA не обмежується перевіркою читацької компетентності. У кожному циклі дослідження є три предметні галузі, що становлять предмет оцінювання: читання, математика та природничо-наукові дисципліни.

Критерії та підходи до оцінювання регулярно піддаються коригуванню відповідно до отриманих результатів та глобальних тенденцій. Так, одне з наймасштабніших оновлень відбулося у 2018 р., коли було враховано вплив цифрового середовища на читання. Як виявили дослідники, загальна тенденція до погіршення читацької грамотності зумовлена такими особливостями конструювання інформаційного поля в цифровому середовищі та моделями роботи з ним:

- *Фрагментарність цифрового читання.* Потік коротких, не зв'язаних між собою текстів (соцмережі, новинні повідомлення, заголовки) формує навички швидкого перемикання між фрагментами. Крім того, сучасна людина частіше “сканує” тексти, не заглиблюючись у їхній зміст. Як зазначають дослідники в галузі когнітивної психології, надмірне перебування дітей перед екраном є причиною формування в них когнітивних труднощів, зниження концентрації уваги; суттєво погіршується здатність перемикати увагу, зосереджуватись і виконувати складні розумові завдання до яких належить і вдумливе читання (Foster, 2025).

- *Витіснення складного текстового контенту візуальним* (картинки, відео) призводить до зменшення словникового запасу та труднощів у побудові власних висловлювань. Дослідження засвідчують, що 90% інформації, яка потрапляє до нашого мозку, є візуальною (зображення, ілюстрації, відеоряд, споглядання реальності). Ця особливість зумовлює те, що зміст зображення людина розуміє за 13 мілісекунд. Натомість розуміння тексту потребує значно більше часу (Кулеба, 2019, с. 52). Як зазначає автор, сучасні люди не хочуть “довше й глибше”, натомість хочуть “швидше та коротше”. Тому тексти з їхнім прагненням до розгорнутості й абстрактності програють лаконічним відео з конкретним візуалізованим сигналом (Кулеба, 2019, с. 57).

- *Зниження тривалості читання як діяльності для задоволення* – дедалі менше підлітків читають книжки за власним бажанням. У цьому контексті показовою є ініціатива уряду Данії зменшити податкове навантаження на книговидавців з метою зробити книги доступнішими для пересічних громадян (Pomegoy, 2025).

- *Незнання стратегій читання.* Учні не вміють ефективно працювати з текстом: прогнозувати, підкреслювати, робити висновки.

Окремо маємо зазначити, що серед причин, які пригнічують інтерес до читання та не залежать від особливостей цифрового середовища, може бути змістове наповнення самих текстів, що характеризуються неактуальною та відомою інформацією (Редько, 2017. с. 31-32).

У контексті порушеної проблеми постає питання про те, як навчити учнів працювати з іншомовним текстом, вилучати необхідну інформацію та застосовувати її в подальшому для виконання пізнавальних завдань. Наразі методична наука формулює такі цілі навчання читання у процесі вивчення іноземної мови:

- читання для загального розуміння (skimming);
- читання для вилучення конкретної інформації (scanning);
- детальне читання (intensive reading);
- критичне читання (critical reading).

Вони цілком корелюють із тими завданнями, які доводиться розв'язувати читачу в повсякденному житті, та тими, що ставлять перед учнями дослідження PISA відповідно до їхньої моделі перевірки функціональної грамотності, а саме:

- *локація та вилучення інформації (access and retrieve):* знаходити, визначати і вилучати потрібну інформацію;

- *інтерпретація та інтеграція (understand and integrate)*: розуміти значення, робити висновки, зіставляти ідеї;
- *оцінка та рефлексія (evaluate and reflect)*: критично мислити, оцінювати джерела, стиль, надійність.

Проте це не дає жодної відповіді на питання, як саме потрібно здійснювати навчання читання учнів 7–9-х класів. Дослідження Lindholm (2019), проведене у шведських школах, підкреслює, що такі класичні стратегії, як перекладання та опора на відоме лексичне значення, іноді виявлялися недостатніми для покращання загального розуміння тексту. Проєктуючи можливі шляхи вдосконалення читацької компетентності у процесі іншомовної освіти, доцільно звернути увагу на запитання, поставлені учням у рамках дослідження PISA, про те, як учителі-словесники спонукають їх до активної роботи з текстом. Це були такі запитання:

- 1) чи показують вчителі, як прочитане пов'язане з тим, що учні вже знають;
- 2) чи спонукають учнів висловлювати власні думки про текст;
- 3) чи допомагає вчитель пов'язати прочитане з власним досвідом/ життям (PISA, 2018).

Частково ці запитання і є відповіддю на те, яким чином будувати роботу з навчальним текстом під час вивчення іноземної мови. У цьому контексті також вважаємо за доцільне звернутися до теорії *взаємонавчання (reciprocal teaching, RT)*, розробленої в 1980-х роках (Palincsar & Brown, 1984). Саме її було покладено в основу багатьох сучасних досліджень у галузі навчання читання. Так, нею передбачається, що *розуміння прочитаного покращується через взаємодію вчителя й учня*, коли обидві сторони беруть активну участь у діалозі та спільному вибудовуванні логічних ланцюжків. З метою забезпечити повне розуміння тексту ця теорія визначає та пріоритизує такі стратегії роботи, як *передбачення, уточнення, постановка запитань і узагальнення*.

Стратегія передбачення (predicting) полягає в тому, що учні прогнозують або здогадуються про зміст тексту на основі заголовків, зображень або попередніх знань. У такий спосіб вони формують певні очікування стосовно його змісту, що *ментально готує їх до прочитання тексту, перевірки того, наскільки їхня здогадка була правильною*, підвищує інтерес до читання і сприяє глибшому розумінню прочитаного.

Постановка запитань (questioning) спонукає учнів ставити запитання до, під час та після прочитання, щоб краще зрозуміти зміст тексту. Активне формулювання запитань розвиває критичне мислення та заохочує *глибшу залученість у зміст*, що сприяє глибшому розумінню теми й активному процесу читання.

Уточнення (clarifying) покликане допомогти учням усувати непорозуміння або труднощі, які виникають під час роботи з текстом. Завдяки використанню контекстуальних підказок, перекладу окремих уривків тощо учні вчаться *самостійно вирішувати проблеми* і керувати процесом розуміння тексту. Це сприяє *самостійності й упевненості*, оскільки вони навчаються орієнтуватися в тексті та глибше усвідомлювати його зміст.

Узагальнення (summarizing) полягає в тому, що учні формулюють *головні ідеї й ключові деталі тексту своїми словами*. Це дає змогу *глибше опрацювати та інтегрувати інформацію, сприяє синтезу інформації*, а також допомагає краще розуміти прочитане. Крім того, узагальнюючи та описуючи, учні формують уміння висловлювати думку іноземною мовою.

Команда дослідників (Stevens, Park & Vaughn, 2019) вирішила вкотре проаналізувати, як впливатимуть на розуміння текстів техніки узагальнення та виокремлення основної

ідеї серед учнів 3–12-х класів. До інструментарію, яким користувалися дослідники під час читання, належали методи, запропоновані Palinscar & Brown (1984): прогнозування, постановки запитань, уточнення та узагальнення. Отримані дані засвідчили високу ефективність стратегій, що стосуються узагальнення та визначення основної ідеї, для допомоги учням у виокремленні головного змісту та покращанні розуміння прочитаного.

На підтримку важливості використання цілеспрямованих стратегій перевірки якості розуміння Köroğlu & Balci (2022) дослідили технологію «запитання – відповідь» на уроках із розуміння прочитаного турецькою мовою серед учнів 8-го класу. Їхнє кейс-дослідження виявило, що стратегія «запитання – відповідь» суттєво покращує розуміння тексту учнями. Ставлячи продумані запитання, що спонукали до критичного осмислення тексту, учителі змогли поглибити розуміння учнями та їхнє залучення до матеріалу.

Використання післятекстових запитань на розуміння прочитаного є одним із найпоширеніших методів у навчанні мови для розвитку навичок читання. Вони можуть мати різні форми: питальні речення з питальними займенниками (Who...? What...? Where...? тощо), запитання типу «так/ні», твердження типу «правда/неправда» (True / False), завдання з вибором правильної відповіді (multiple-choice), а також вправи на заповнення пропусків або доповнення речень. Цікаву думку обстоює Nation (2009), вказуючи, що хоча такі питання можуть відігравати певну роль у практиці читання, *різновиди завдань на розуміння прочитаного не є надто ефективними для формування власне вміння читати*, оскільки здебільшого вони *спрямовані на перевірку знань*, а не на формування стратегій читання. Учень відповідає на запитання, але не вчиться *як читати*, тобто не розвиває вміння сканувати, прогнозувати, узагальнювати чи знаходити підтекст. *Основний недолік запитань на розуміння тексту полягає в тому, що проста форма запитання може охоплювати надто багато цілей*. Запитання може перевіряти знання лексики, граматичної структури речень, здатність робити логічні висновки, припущення, розуміння самої суті запитання та багато інших речей. Часто важко визначити, що саме перевіряє конкретне запитання. Хоча ця думка Nation (2009) і викликає низку зауважень, частково можемо погодитися з її правдивістю та підкреслити, що, розробляючи запитання до змісту тексту, автору необхідно чітко визначити мету, на досягнення якої вони спрямовані. Інакше кажучи, завдання мають бути не універсальними індикаторами “розуміння тексту загалом”, а цілеспрямованими інструментами, що формують або перевіряють конкретні стратегії читання. Лише за умови чіткого усвідомлення того, яку саме компетентність ми хочемо розвивати (уміння здогадуватися про значення незнайомих слів, знаходити головну думку, виокремлювати деталі чи інтерпретувати підтекст), запитання перестають бути лише засобом контролю і перетворюються на ефективний дидактичний інструмент формування вміння читати.

У сукупності згадані нами дослідження підтверджують, що робота з текстом – це не просто читання-переклад, а інтерактивна діяльність вчителя та учнів за однаково активної участі обох учасників цього процесу. Крім того, цей підхід до навчання читання сприяє формуванню вмінь усного висловлювання, критичного мислення, а також письма.

Узагальнимо особливості традиційних стратегій читання та визначимо їхню кореляцію з технологією *взаємонавчання* (reciprocal teaching) у табл. 1.

Таблиця 1. Порівняльний аналіз параметрів стратегій з навчання читання

Складник	Взаємонавчання (reciprocal teaching, RT)	Читання для загального розуміння (skimming)	Читання для вилучення конкретної інформації (scanning)	Детальне читання (intensive reading)	Критичне читання (critical reading)
Мета	Розуміння та обговорення змісту, розвиток метакогніції	Отримати загальне уявлення	Виявити конкретну інформацію	Глибоке розуміння тексту	Оцінити і проаналізувати текст
Рівень проникнення до змісту тексту	Високий (аналітичне читання)	Низький	Низький	Високий	Дуже високий
Типи текстів	Навчальні, художні, інформативні	Довгі тексти, статті, газети	Тексти з конкретною інформацією (розклад, список, графік)	Навчальні/енциклопедичні, література	Аналітичні, аргументативні
Участь читача	Активна (запитання, уточнення, прогнозування, резюме)	Пасивна	Пасивна	Активна	Активна, рефлексивна
Кореляція з RT		Використовується на етапі прогнозування	Може бути частиною уточнення	Тісний зв'язок	Повністю узгоджується, особливо при формулюванні запитань

На основі представленої в таблиці інформації можна зробити кілька висновків щодо окреслених стратегій. Так, взаємонавчання (*reciprocal teaching*) є інтегративним підходом, що поєднує в собі прогнозування, уточнення, постановку запитань і резюмування в рамках єдиної цілісної моделі та передбачає активне залучення читача. Також воно сприятливо впливає на розвиток метакогніції (під якою розуміється усвідомлене керування власними *пізнавальними процесами, спостереження за собою у процесі прийняття рішень, рефлексія*) та аналітичного мислення.

Вважаємо за доцільне здійснювати навчання читання учнів 7–8-х класів із опорою на технологію взаємонавчання (*reciprocal teaching*). Цей підхід створює природний контекст для формування таких стратегій, як *skimming* і *scanning*, оскільки в межах RT учні навчаються прогнозувати зміст за заголовком, ілюстраціями, першими реченнями (навички, що є характерними для *skimming*), а також уточнювати значення окремих слів чи шукати факти (елемент *scanning*). Відтак, *skimming* і *scanning* не вивчаються у відриві, а мають змістовне застосуван-

ня в реальному процесі розуміння тексту. Через постановку питань (*Що я очікую? Що незрозуміло? Чому герой так вчинив?*) учні розвивають усвідомленість у процесі читання. Відтак, РТ є сполучною ланкою між початковим і глибшим рівнем читання та допомагає формувати аналітичне ставлення до тексту вже на цьому етапі, хоча й не потребує ще високої абстракції, як *critical reading*. Після того як ці навички відпрацьовано, поступово, починаючи з 8-го класу, можна здійснювати перехід до навчання загальноприйнятих стратегій роботи з текстом.

До переваг взаємонавчання маємо віднести й те, що воно дає змогу працювати в парах та групах, а відтак, створює сприятливі передумови для соціальної взаємодії, формування умінь і навичок слухати одне одного, уточнювати, аргументувати, формувати питання тощо. Для вчителя вона дає просту структуровану модель організації роботи учнів над змістом тексту.

У контексті досліджуваної проблеми варто звернути увагу на взаємозв'язок читання та нової лексики. Так, у комунікативній методиці поширеною є думка про те, що презентація нового мовного й мовленнєвого матеріалу має відбуватися в контексті, зокрема й під час читання (Richards & Rodgers, 2001). Однак необхідно розмежовувати завдання, які ставляться на конкретному етапі навчання: якщо завдання уроку полягає в формуванні стратегій опрацювання змісту навчальних текстів, попередньо необхідно забезпечити "вокабулярну готовність" учнів до сприйняття їхнього змісту. Так, дослідження Okkinga et al. (2023) виявило, що обмежений словниковий запас учнів створює труднощі в опануванні нових стратегій читання. Переважно це відбувається через когнітивне перевантаження, коли учневі потрібно одночасно зрозуміти зміст тексту в умовах відсутності необхідного словникового запасу та опанувати новими стратегіями роботи. Як зазначає Nation (2009, с. 6), частка відомих слів має становити 98 %: це дасть змогу зрозуміти зміст написаного та здогадатися про значення невідомих слів із контексту. Відтак, формування відповідної словникової бази має передувати роботі із застосування стратегій розуміння прочитаного. Саме тому Nation (2009, с. 38) наполягає на попередньому ознайомленні з необхідною кількістю слів із тексту перед читанням. Таке ознайомлення має зосереджуватись на їхній формі, значенні та вживанні, вимові, словотворчих елементах, типових словосполученнях, можливих обмеженнях у вживанні (наприклад, технічне, розмовне, недоречне тощо). Для їхнього кращого закріплення автор також пропонує використовувати лексичні завдання після тексту. Такі завдання можуть включати заповнення таблиць словотвірних сімей, встановлення відповідності між словами та їхніми значеннями тощо (Nation, 2009, с. 38).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Результати численних досліджень засвідчують, що значна кількість учнів підліткового віку не в змозі повною мірою опрацювати й усвідомити інформацію, що міститься у текстах, та, як наслідок, не можуть зробити на її основі відповідні висновки або передати її у формі завершеного мовленнєвого висловлювання. Усе це помітно позначається як на засвоєнні окремих предметів, так і на загальній успішності учнів. На переконання педагогів і психологів, для успішного провадження будь-якої діяльності необхідно, щоб суб'єкт діяльності мав знання про її предмет і умів застосовувати їх на практиці. У контексті текстової діяльності це означає, що учень повинен мати знання про структуру тексту, правила його організації тощо й застосовувати ці знання в усному та писемному мовленні.

Попри те, що теперішня методична наука виокремлює різні види читання залежно від рівня проникнення до змісту тексту (ознайомлювальне, вивчальне, пошукове, переглядове), вважаємо, що в 7–8-х класах пріоритетом має стати формування вмінь і навичок вдумливого

та осмисленого читання на основі технології, запропонованої Palinscar & Brown (1984), що відома як *reciprocal teaching* (взаємонавчання). Спираючись на керований учителем діалог та урахування «зони найближчого розвитку» дитини, вона сприяє усвідомленому розумінню друкованого тексту. Відповідно до запропонованої теорії навчання читання має охоплювати такі етапи:

- 1) дочитальні стратегії (активація знань, прогнозування змісту);
- 2) читання з підтримкою (робота з питаннями, візуальними матеріалами);
- 3) післячитальні завдання (аналіз, дискусія, письмо на основі тексту).

Вбачаємо невиправданим формування в учнів цієї вікової категорії стратегій, які передбачають поверхове сприйняття друкованої інформації (зокрема ознайомлювальне та переглядове читання), оскільки вони створюють хибне уявлення про необов'язковість вдумливої роботи над текстом. Ця проблема є особливо актуальною в умовах, коли така необов'язковість підсилюється впливом сучасних технологій, які через свої особливості спонукають до фрагментарного та поверхового сприйняття інформації. На наше переконання, саме вдумливе читання з ґрунтовним аналізом та обговоренням змісту текстів має стати тією "пігулкою", що сприятиме формуванню в учнів установки, а також умінь і навичок аналітичного й критичного читання.

Серед перспектив подальших досліджень вбачаємо доцільним вивчення природи навчального тексту та підходів до добору їх змісту. Це дасть змогу забезпечити більш цілеспрямований і системний процес формування читацької компетентності. Знання принципів добору текстового матеріалу дасть змогу враховувати мовний рівень і потреби учнів, поєднувати дидактичні й мотиваційні завдання, знаходити баланс між автентичними та адаптованими матеріалами. Це, у свою чергу, уможливить розвиток різних стратегій читання, сприятиме інтеграції когнітивних і комунікативних умінь, а також підготує учнів до реальних ситуацій міжкультурної взаємодії.

Використані джерела

- Кулеба Д. (2019). *Війна за реальність: як перемагати у світі фейків, правд і спільнот*. Київ: Книголав.
- Міністерство освіти і науки України. (2020–2023). *PISA-2018: Україна в центрі уваги*.
- Міністерство освіти і науки України. (2021). *Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти*.
- Міністерство освіти і науки України. (2022). *Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022*.
- Пасічник, О. С. (2023). Переосмислення вікових психологічних особливостей учнів 7-9 класів та їх вплив на оволодіння іноземною мовою. *Український педагогічний журнал*, 4, 115–130. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-115-130>
- Редько, В. Г. (2017). *Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія*. Київ: Педагогічна думка
- Редько, В. Г., Полонська, Т. К., Пасічник, О. С. та ін. (2022). *Методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій: методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- English G Access Band 2 (2014). Cornelsen (53).
- English G Access Band 4. (2016). Cornelsen (48).

- Foster C. (2025). Screen time rewires your child's brain – here's what you can do about it. *The Independent*. <https://www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/screen-time-children-effects-brain-b2748737.html>
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Pearson Education
- Köroğlu, M., & Balci, A. (2022). Strategies used by Turkish teachers in teaching comprehension (reading) in Turkish lesson teaching process. *International Journal of Progressive Education*, 18 (5), 18-31. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.485.2>
- Krashen, S. (1989). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464. <https://doi.org/10.2307/326879>
- Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska: Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet* [Multilingual students' reading comprehension in Swedish: On reading strategies and reading development in middle school]. University of Gothenburg, Department of Education and Special Education. Retrieved from https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/60056/gupea_2077_60056_3.pdf
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. Routledge, Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203891643>
- Nguyen, T. Q. (2023). Impact of processing various textual genres on the incidental acquisition and retention of L2 vocabulary. *English Teaching*, 78(2), 139-164. <https://doi.org/10.15858/engtea.78.2.202306.139>
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>
- Okkinga, M., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., van Steensel, R., & Slegers, P. J. C. (2023). Does vocabulary knowledge matter in the effectiveness of instructing reading strategies? Differential responses from adolescents with low academic achievement on growth in reading comprehension. *Reading and Writing*, 36(10), 2549-2575. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10452-5>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690x-ci0102_1
- Pomeroy, G. (2025). Denmark scraps book tax to fight 'reading crisis'. Retrieved from <https://www.bbc.com/news/articles/crm48mvl33ro>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Stevens, E. A., Park, S., & Vaughn, S. (2019). A review of summarizing and main idea interventions for struggling readers in grades 3 through 12: 1978-2016. *Remedial and Special Education*, 40(3), 131-149. <https://doi.org/10.1177/0741932517749940>

References

- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing (in English).
- English G Access Band 2 (2014). Cornelsen (53) (in English).
- English G Access Band 4. (2016). Cornelsen (48) (in English).
- Foster C. (2025). Screen time rewires your child's brain – here's what you can do about it. *The Independent*. <https://www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/screen-time-children-effects-brain-b2748737.html> (in English).
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Pearson Education (in English).
- Köroğlu, M., & Balci, A. (2022). Strategies used by Turkish teachers in teaching comprehension (reading) in Turkish lesson teaching process. *International Journal of Progressive Education*, 18 (5), 18-31. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.485.2> (in English).

- Krashen, S. (1989). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman (in English).
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464. <https://doi.org/10.2307/326879> (in English).
- Kuleba D. (2019). *Viina za realnist: yak peremahaty u sviti feikiv, pravd i spilnot*. Kyiv: Knyholav (in Ukrainian).
- Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska: Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet* [Multilingual students' reading comprehension in Swedish: On reading strategies and reading development in middle school]. University of Gothenburg, Department of Education and Special Education. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/60056/gupea_2077_60056_3.pdf (in English).
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020–2023). *PISA-2018: Ukraina v tsentri uvagy* (in Ukrainian).
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021). *Modelna navchalna prohrama «Inozemna mova. 5–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* (in Ukrainian).
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2022* (in Ukrainian).
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. Routledge, Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203891643>
- Nguyen, T. Q. (2023). Impact of processing various textual genres on the incidental acquisition and retention of L2 vocabulary. *English Teaching*, 78(2), 139-164. <https://doi.org/10.15858/engtea.78.2.202306.139> (in English).
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443–468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008> (in English)/
- Okkinga, M., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., van Steensel, R., & Slegers, P. J. C. (2023). Does vocabulary knowledge matter in the effectiveness of instructing reading strategies? Differential responses from adolescents with low academic achievement on growth in reading comprehension. *Reading and Writing*, 36 (10), 2549-2575. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10452-5> (in English).
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xcio102_1 (in English).
- Pasichnyk O. S. (2023). Pereosmyslennia vikovykh psykholohichnykh osoblyvostei uchniv 7–9 klasiv ta yikh vplyv na ovolodinnia inozemnoi movoiu. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 115–130. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-115-130> (in Ukrainian).
- Redko V. H. (2017). *Konstruiuvannia zmistu shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov: teoriia i praktyka: monohrafiia*. Kyiv: Pedahohichna dumka (in Ukrainian).
- Redko V. H., Polonska T. K., Pasichnyk O. S. et al. (2022). *Metodyka kompetentnisno oriientovanoho navchannia inozemnykh mov uchniv 5–6 klasiv himnazii: metodychni posibnyk*. Kyiv: Pedahohichna dumka (in Ukrainian).
- Pomeroy, G. (2025). *Denmark scraps book tax to fight 'reading crisis'*. Retrieved from <https://www.bbc.com/news/articles/crm48mvl33ro> (in English).
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305> (in English).
- Stevens, E. A., Park, S., & Vaughn, S. (2019). A review of summarizing and main idea interventions for struggling readers in grades 3 through 12: 1978–2016. *Remedial and Special Education*, 40 (3), 131-149. <https://doi.org/10.1177/0741932517749940> (in English).

Oleksandr Pasichnyk, PhD in Education, Senior Research Fellow at the Department of Foreign Language Teaching, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: didactic and methodological principles of constructing the content of foreign language teaching for general secondary education institutions and its reflection in the educational literature; principles of development of test materials for checking the quality of students' academic achievements in foreign languages; features of cognitive activity of students in a foreign language lesson; integrated foreign language learning (clil); history of development of methods of teaching foreign languages; selection of the content of foreign language teaching for higher education institutions.

SHAPING SKILLS OF THOUGHTFUL READING IN 7TH – 9TH GRADE STUDENTS: MODERN CHALLENGES AND THEIR RESOLUTION

Abstract. Reading plays a pivotal role in the process of foreign language learning. It not only fosters acquisition of linguistic material but also contributes to the development of comprehensive foreign-language communicative competence. Despite its seemingly “passive” nature, reading calls for active mental involvement, combining processes such as recognizing linguistic units, predicting, interpreting, and evaluating information. It serves as an effective tool for assimilation of grammar and vocabulary, expands lexical resources, builds skills for working with various types of discourse, and promotes integration of all forms of linguistic activity. Reading also has a powerful motivational potential: it stimulates cognitive engagement, develops critical thinking and independent work skills, as well as contributes to shaping intercultural competence.

Modern research, particularly the results of PISA monitoring conducted by the OECD, indicates a decline in reading literacy levels, largely due to the influence of the digital environment and the displacement of written texts by visual and multimedia formats. This underscores the need for specialized training in reading strategies to help students navigate texts of different genres and complexity levels. Such strategies include skimming, scanning, intensive and critical reading. Nevertheless, author insists that prior to shaping each of these strategies a key tool in shaping skills of thoughtful reading should be “reciprocal teaching”, a technique based on four core skills: predicting, questioning, clarifying, and summarizing. Its use enhances metacognitive strategies, develops the ability to analyze and structure information, and fosters social interaction skills through structured educational dialogue.

Author emphasizes that effectiveness of shaping reading competence depends on the students' level of so-called “vocabulary readiness”. An insufficient vocabulary can hinder the application of strategies and lower motivation, whereas targeted work with texts of various genres ensures a gradual increase in linguistic resources.

Overall, reading activity serves not only as a means of acquiring linguistic knowledge but also as a gateway to developing general educational and intercultural competences essential for successful integration into the modern information space.

Keywords: reading competence; PISA; fragmented thinking; thoughtful reading; reading strategies; reciprocal teaching theory.