

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

Факультет іноземних мов

Кафедра іноземних мов

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: «**Формування вмінь англомовного писемного мовлення учнів
старших класів з використанням методики CLL**»

Здобувачки/здобувача 2 курсу групи 2 МСОА
Галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
Спеціальності 014 Середня освіта
(за предметними спеціальностями)
Предметної спеціальності 014.02 Середня освіта
(англійська мова та зарубіжна література)
Спеціалізації 014.021 Англійська мова та зарубіжна література
Додаткової спеціалізації 014.022 Німецька мова
та зарубіжна література
Антонової Людмили Миколаївни

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають
посилання на відповідне джерело

Науковий керівник
Дмітренко Наталя Євгеніївна,
доктор педагогічних наук, професор

(підпис)

(ініціали, прізвище)

Розширена шкала _____

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Вінниця – 2025 рік

АНОТАЦІЯ

Антонова Л. М. Формування вмінь англомовного писемного мовлення учнів старших класів з використанням методики CLIL. 014 Середня освіта, спеціалізації 014.021 Англійська мова і література. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, 2025 р.

Кваліфікаційну роботу присвячено проблемі формування вмінь англомовного писемного мовлення учнів старших класів із використанням методики CLIL (Content and Language Integrated Learning). У дослідженні теоретично обґрунтовано ефективність CLIL як інтегрованого підходу, що поєднує засвоєння предметного змісту з розвитком іншомовної комунікативної компетентності. Визначено психолого-педагогічні умови, структурні компоненти та етапи формування вмінь англомовного писемного мовлення в умовах застосування CLIL. Розроблено комплекс із 25 вправ, спрямованих на розвиток умінь створювати письмові висловлювання різних типів і жанрів у предметно-мовному контексті. Проведене пробне навчання засвідчило ефективність запропонованої методики: учні продемонстрували підвищення рівня когерентності, граматичної правильності, лексичного багатства та змістової повноти письмових робіт. Отримані результати підтверджують, що використання CLIL сприяє одночасному розвитку мовленнєвих умінь, предметних знань та когнітивних навичок старшокласників. Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування розробленого комплексу вправ і методичних рекомендацій у процесі навчання англійської мови в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, писемне мовлення, CLIL, інтегроване навчання, учні старших класів.

ABSTRACT

Antonova L.M. Formation of English written communication skills in senior school students through the use of the CLIL methodology. Specialty 014 Secondary Education, Specialization 014.021 English Language and Literature. Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, 2025.

The qualification paper is devoted to the problem of developing English written production skills in senior secondary school students through the use of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology. The study provides a theoretical justification of CLIL as an integrated approach that combines subject content acquisition with the development of foreign language communicative competence. The research identifies the psychological and pedagogical conditions, structural components, and stages of forming English writing skills within the CLIL framework. A set of 25 exercises was designed to develop students' ability to produce written texts of various types and genres in a subject-language context. The experimental implementation of the proposed methodology demonstrated its effectiveness: students showed noticeable improvement in the coherence, grammatical accuracy, lexical diversity, and content completeness of their written work. The obtained results confirm that the use of CLIL contributes to the simultaneous development of language proficiency, subject knowledge, and cognitive skills among senior school students. The practical significance of the research lies in the possibility of applying the developed set of exercises and methodological recommendations in the process of teaching English in general secondary education institutions.

Keywords: foreign language communicative competence, written production, CLIL, integrated learning, senior school students.

ЗМІСТ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ СКОРОЧЕНЬ	5
ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДИКИ CLIL	11
1.1 Розвиток англомовної компетентності в письмі учнів старших класів.	11
1.2 Характеристика методики CLIL у процесі вивчення англійської мови учнями старших класів	21
1.3 Особливості застосування методики CLIL у процесі формування вмінь англомовного писемного мовлення.....	35
Висновки до розділу 1	44
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДИКИ CLIL	46
2.1 Комплекс вправ для формування вмінь англомовного писемного мовлення учнів старших класів з використанням методики CLIL	46
2.2 Організація і проведення пробного навчання англомовного писемного мовлення учнів старших класів з використанням методики CLIL	60
2.3. Аналіз результатів пробного навчання англомовного писемного мовлення учнів старших класів з використанням методики CLIL	70
Висновки до розділу 2.....	79
ВИСНОВКИ	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	84
ДОДАТКИ	93

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ СКОРОЧЕНЬ

ІКК – іншомовна комунікативна компетентність

КП – компетентність у письмі

ВСТУП

Сьогодні англійська мова є основним інструментом глобальної комунікації, що робить володіння нею надзвичайно важливим для розвитку молоді. Вміння ефективно писати англійською є необхідним не тільки для академічних цілей, а й для професійного успіху, адже письмова комунікація є однією з основних форм взаємодії в бізнесі та наукових колах.

Методика CLIL, яка передбачає інтеграцію змісту навчання з мовою, дозволяє не лише покращити знання з англійської мови, а й засвоїти предметний матеріал. Це особливо актуально для старших класів, де учні вивчають складніші предмети (математика, фізика, історія) і можуть паралельно вдосконалювати мовні та мовленнєві навички та вміння. Застосування CLIL дозволяє учням набувати глибших знань та вмінь через практичне використання мови в реальних ситуаціях. Водночас, для учнів старших класів, які готуються до здачі ЗНО з англійської мови, важливим аспектом є вміння писати тексти різних жанрів. Використання CLIL дає можливість розвивати навички і вміння написання, враховуючи різні контексти та теми, що є частинами тестів. CLIL сприяє розвитку вміння учнів мислити критично, оскільки в процесі навчання вони повинні не лише опанувати мову, а й глибше розуміти предметний зміст, що допомагає розвивати аналітичні навички.

Сучасні педагогічні тенденції спрямовані на розвиток мультикультурності та підготовку учнів до викликів глобалізованого світу. Формування вмінь письмового мовлення через CLIL відповідає цим вимогам і готує учнів до успішного майбутнього.

У науковій літературі питання формування компетентності у письмі в контексті CLIL-методики розглядається з різних аспектів. Українські дослідники, зокрема І. Зязюн, М. Мойсеюк, М. Головань та С. Ніколаєва, приділяють увагу проблематиці компетентності як інтегративної якості особистості. У працях П. Васільєвої, О. Павленко, О. Єфімової та І. Вяхк

розглядаються питання розвитку компетентності у письмі як складової іншомовної комунікативної підготовки. Дослідниці Н. Левчик, Н. Карпенко, В. Смелянська, О. Конотоп та Г. Пристай зосереджують увагу на поетапному формуванні англomовної писемної компетентності студентів та учнів. Значний внесок у розвиток CLIL зробили зарубіжні науковці Д. Койл, П. Мехісто, Д. Марш, Ф. Фортанет-Гомес, П. Бал, К. Келлі, Дж. Клег та Д. Воллф, які досліджують цю методику як педагогічну технологію подвійного фокусу, спрямовану на поєднання предметного змісту і мовного навчання. Подальші праці (А. Арцишевської, І. Ткалі, Н. Черкашиної, І. Шевченко, О. Кордюк) зосереджуються на адаптації цього підходу до українських освітніх умов, акцентуючи увагу на його потенціалі у формуванні міжпредметних зв'язків і розвитку мовних навичок та мовленнєвих умінь. Зарубіжні автори, такі як Р. Уїттакер, А. Ллінарес, М. Хайленд, М. Хейер, С. Монтана-Вільяба, Ю. Р. Руїс де Заробе, О. Рейносо, Х. Ронг та Ф. Ідріс, розглядають CLIL як ефективний засіб розвитку письмових умінь, зокрема у вдосконаленні когерентності, лексичного багатства та граматичної точності учнівських текстів. Таким чином, застосування методики CLIL в навчанні англійської мови в старших класах є важливим і сучасним підходом, що дозволяє не лише підвищити рівень мовленнєвих навичок і вмінь, але й сприяє загальному розвитку учнів, готуючи їх до реальних умов професійного та академічного життя.

Об'єктом дослідження є процес розвитку англomовної компетентності в письмі та читанні учнів старших класів.

Предметом дослідження є використання методики CLIL у процесі формування і розвитку вмінь англomовного писемного мовлення учнів старших класів.

Мета – теоретично обґрунтувати методику формування і розвитку вмінь англomовного писемного мовлення учнів старших класів з використанням методики CLIL та розробити комплекс вправ для розвитку вмінь англomовного писемного мовлення учнів старших класів з використанням методики CLIL та перевірити його ефективність у процесі пробного навчання.

Мета роботи визначається та реалізується шляхом розв'язання низки взаємопов'язаних **завдань**:

- 1) охарактеризувати процес формування і розвитку вмінь англомовного писемного мовлення учнів старших класів;
- 2) визначити місце методики CLIL на уроках англійської мови та обґрунтувати особливості її застосування у процесі розвитку вмінь англомовного писемного мовлення учнів старших класів;
- 3) розробити комплекс вправ для розвитку вмінь англомовного писемного мовлення учнів старших класів з використанням методики CLIL;
- 4) організувати і провести пробне навчання із застосуванням комплексу вправ для розвитку вмінь англомовного писемного мовлення учнів старших класів з використанням методики CLIL;
- 5) проаналізувати результати пробного навчання з формування і розвитку вмінь англомовного писемного мовлення учнів старших класів з використанням методики CLIL.

Методи дослідження в роботі включають кілька підходів, які дозволяють детально вивчити ефективність цього методу в освітньому процесі. Ось основні з них: аналіз літератури та документів; пробне навчання; спостереження та аналіз уроків; аналіз робіт учнів; анкетування та інтерв'ю; контент-аналіз матеріалів навчання. Застосування цих методів дозволяє не лише оцінити ефективність методики CLIL для розвитку англомовного писемного мовлення, але й виявити практичні рекомендації для вдосконалення цієї методики в освітньому процесі.

Теоретичне значення дослідження полягає в розвитку наукових поглядів щодо методики CLIL, її місця в контексті сучасної освіти та можливості її застосування для покращення результатів навчання англійської мови учнями старших класів.

Практична цінність дослідження полягає в методичному обґрунтуванні та розробці комплексу вправ для розвитку вмінь англомовного писемного

мовлення учнів старших класів з використанням методики CLIL, який може бути застосований в освітньому процесі вчителями англійської мови.

Навчання англомовного писемного мовлення учнів старших класів із використанням методики CLIL було організовано та проведено на базі Ліцею №3 с. Жабокрич Крижопільської селищної ради. У дослідженні брали участь 13 учнів 10-го класу.

Апробація основних положень і результатів дослідження здійснювалася під час чотирьох міжнародних науково-практичних конференціях, де було представлено теоретичні засади та практичні результати розроблення і впровадження комплексу вправ для формування англомовної писемної компетентності старшокласників на основі методики CLIL. За результатами апробації основні положення дослідження висвітлено у **публікаціях**:

1. Antonova L. The pedagogical potential of CLIL in teaching English to upper secondary students. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку науки та освіти: матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції м. Львів, 30-31 жовтня 2025 р. Львів, 2025.*
2. Antonova L., Dmitrenko N. Formation of English written communication skills in high school students. *Актуальні проблеми сучасної науки та освіти: матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції м. Львів, 08-09 листопада 2025 р. Львів, 2025.*
3. Antonova L., Dmitrenko N. Pedagogical conditions for the effective implementation of the CLIL methodology in developing English writing skills of senior school students. *Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти: матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції м. Львів, 15-16 листопада 2025 р. Львів, 2025.*
4. Antonova L., Dmitrenko N. Stages of forming English writing competence within the CLIL framework. *Практичні та теоретичні питання розвитку науки та освіти: матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції м. Львів, 22-23 листопада 2025 р. Львів, 2025.*

Структура дослідження. Робота складається зі списку використаних

скорочень, вступу, двох розділів із висновками до кожного, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. У першому розділі розглянуто теоретичні засади формування вмінь англомовного писемного мовлення учнів старших класів з використанням методики CLL: з'ясовано сутність поняття англомовної письмової компетентності, охарактеризовано основні положення CLL-підходу та визначено особливості його застосування у процесі навчання письма. Другий розділ має практичний характер і містить опис розробленої методики формування письмових умінь засобами CLL, представлений комплекс вправ, організацію й проведення пробного навчання, а також аналіз отриманих результатів. Завершують роботу узагальнюючі висновки, список використаних джерел і додатки, що містять зразки навчальних матеріалів та інструментарій дослідження.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДИКИ СЛІЛ

1.1 Розвиток англомовної компетентності в письмі учнів старших класів

У контексті реформування освітньої системи та підвищення вимог до якості підготовки випускників закладів освіти особлива увага приділяється формуванню в учнів комплексу компетентностей, які забезпечують їхню конкурентоспроможність у глобалізованому світі, здатність до міжособистісної взаємодії, розвитку критичного мислення, креативності та самостійності у прийнятті рішень. Таким чином, поняття компетентності в сучасній педагогічній науці виступає багатовимірним утворенням, що поєднує індивідуально-психологічні характеристики особистості з вимогами соціуму. Її формування визначається одним із ключових стратегічних завдань сучасного освітнього процесу, який покликаний забезпечити всебічний розвиток учня відповідно до цілей сталого суспільного поступу.

Звернення до етимології поняття «*компетентність*» дозволяє поглибити розуміння його змістового наповнення та семантичних відтінків. Як зазначено у *Словнику іноземних слів*, термін походить від латинського *competens* (*competentis*), що в перекладі означає «належний», «відповідний» [30]. Первісне значення терміна акцентує на відповідності певним вимогам, правомірності та здатності діяти у межах наданих повноважень. У сучасному мовознавчому та педагогічному дискурсах поняття «*компетентність*» набуває більш широкого тлумачення, яке охоплює не лише поінформованість та обізнаність, але й авторитетність, кваліфікованість, а також готовність особистості ефективно застосовувати знання на практиці.

У *Тлумачному словнику української мови* компетентність визначається як властивість бути компетентним, тобто таким, що:

- має достатні знання у певній галузі, добре обізнаний із конкретною проблематикою, є кваліфікованим фахівцем;
- наділений певними повноваженнями, виступає повноправним і повновладним суб'єктом діяльності [29].

Отже, уже на рівні лексикографічного тлумачення простежується дуалістичність цього поняття: з одного боку, воно пов'язане з інтелектуально-когнітивною сферою особистості, з іншого – із соціально-правовими аспектами її статусу.

У нормативних документах освітньої сфери термін «*компетентність*» трактується як складна інтегрована здатність, що формується в процесі навчальної діяльності [26]. Зокрема, у *Національній рамці кваліфікацій* компетентність визначено як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [27]. Така дефініція відображає сутність компетентності як інтегративного феномену, який поєднує когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти. У цьому контексті компетентність постає не як статичне утворення, а як динамічний процес постійного особистісного й професійного зростання.

Наукові підходи до визначення компетентності демонструють різноманітність інтерпретацій і підкреслюють її міждисциплінарний характер. Так, Н. Мойсеюк розглядає компетентність як «якість особистості, необхідну для якісної продуктивної діяльності у певній сфері» [17, с. 639]. Дослідниця наголошує, що компетентність охоплює не лише сукупність загальних і предметних знань та умінь, але й конкретні життєві навички, релевантні для людини незалежно від її віку чи професійної спеціалізації. Такий підхід акцентує на універсальності компетентності, яка виявляється у здатності особистості ефективно функціонувати в різних життєвих, комунікативних і

професійних ситуаціях, демонструючи гнучкість, адаптивність та готовність до безперервного навчання.

М. Головань пропонує визначати компетентність як «інтегративне утворення особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які забезпечують здатність і готовність розв'язувати проблеми й завдання, усвідомлюючи значущість предмета і результату діяльності» [5, с. 29]. У цьому визначенні підкреслюється роль не лише когнітивного складника, а й особистісно-мотиваційного чинника, що зумовлює усвідомлене ставлення суб'єкта до власної діяльності. Таким чином, компетентність виступає інтегральною характеристикою особистості, яка визначає рівень її самореалізації, здатність до рефлексії та оцінки результатів власної діяльності.

Подібну позицію висловлює І. Зязюн, який розглядає компетентність як «здатність вирішувати професійні задачі, що передбачає наявність знань, умінь і досвіду» [10, с. 14]. Цей підхід орієнтований насамперед на прикладний аспект поняття компетентності, який безпосередньо пов'язаний із практичною реалізацією професійних функцій та виконанням конкретних завдань. Водночас І. Зязюн підкреслює, що компетентність не зводиться лише до формального володіння певними знаннями – вона передбачає здатність особистості творчо застосовувати їх у процесі діяльності, адаптуватися до нових умов і самостійно знаходити шляхи розв'язання проблемних ситуацій.

Узагальнюючи наведені наукові підходи, можна дійти висновку, що поняття «компетентність» є багатовимірною, інтегративною категорією, яка охоплює сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, емоційних станів і соціальних установок, що забезпечують готовність і здатність особистості ефективно діяти в різноманітних, у тому числі складних і непередбачуваних, життєвих умовах. Компетентність поєднує когнітивний, поведінковий, соціально-комунікативний і мотиваційний аспекти, відображаючи цілісну структуру розвитку особистості, зорієнтованої на самореалізацію, відповідальність і безперервне самовдосконалення.

У цьому контексті важливим є звернення до поняття іншомовної комунікативної компетентності, яке конкретизує загальне уявлення про компетентність у сфері вивчення іноземних мов. Саме аналіз структури та компонентів іншомовної комунікативної компетентності дозволяє чіткіше визначити місце та роль письма як одного з основних видів мовленнєвої діяльності, а також з'ясувати, які знання, уміння й навички необхідно формувати у старшокласників для досягнення цілісної комунікативної готовності до іншомовного письмового спілкування.

Іншомовна комунікативна компетентність (ІКК) є одним із ключових понять сучасної методики навчання англійської мови у старших класах, адже саме на цьому етапі формується здатність учнів ефективно спілкуватися у реальних життєвих ситуаціях, використовуючи мову як засіб міжкультурної взаємодії. У науковій літературі існує кілька підходів до визначення ІКК, кожен із яких висвітлює різні її аспекти – від сукупності знань і навичок до інтегрованої особистісної здатності до комунікації.

Представники першого підходу трактують ІКК як сукупність знань, умінь і досвіду, необхідних для вирішення типових комунікативних завдань. Зокрема, О. Тинкалюк визначає її як володіння мовою на високому практичному рівні, що охоплює як вербальні, так і невербальні засоби комунікації. На думку дослідниці, важливою складовою є «здатність адаптивно використовувати мовні засоби залежно від мовленнєвої ситуації, забезпечуючи таким чином ефективність комунікації» [31, с. 55]. Розширений підхід до цього поняття пропонує І. Вяхк, яка додає до визначення структурні компоненти ІКК, такі як фонетичні, лексичні та граматичні знання, а також підкреслює важливість формування комунікативних умінь у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, читанні, письмі та аудіюванні. Дослідниця наголошує на функціональному аспекті комунікації, зокрема на здатності реалізовувати її основні функції – інформаційну, регулятивну, емоційно-оціночну та етикетну [3, с. 27]. Подібної думки дотримується П. Васільєва, яка робить особливий акцент на важливості навчання компенсаторних умінь, що дозволяють учням

долати комунікативні труднощі у разі браку мовних засобів. До таких умінь належать здатність до перифразування, добір синонімів та інші прийоми, що сприяють підтримці комунікації [2, с. 101–102]. Водночас В. Свиридюк наголошує, що важливою складовою ІКК є соціокультурна та країнознавча обізнаність, яка забезпечує здатність орієнтуватися у культурних реаліях англomовних країн та використовувати ці знання у процесі спілкування [28, с. 29]. Таким чином, відповідно до цього підходу, ІКК у сучасному науковому дискурсі визначається як багатокomпонентне утворення, що поєднує мовні знання, мовленнєві навички, досвід міжкультурної взаємодії, а також здатність ефективно використовувати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації. Формування такої компетентності в учнів старших класів передбачає системну роботу над розвитком лінгвістичних і комунікативних умінь, необхідних для успішної взаємодії у полікультурному середовищі.

Інший, інтегративний підхід розглядає ІКК як складне, багатовимірне утворення, що охоплює не лише мовні знання, а й когнітивні, соціальні та культурні компоненти, формування яких відбувається у процесі іншомовного навчання. Згідно з О. Павленко, ІКК є «інтегрованим компонентом комунікативної компетенції, який охоплює володіння іноземною мовою на варіативно-адаптивному рівні та включає навички ефективного мовлення, необхідні для вирішення практичних завдань міжкультурної взаємодії» [19, с. 14]. М. Галицька підкреслює, що ІКК є інтегративною характеристикою особистості, яка відображає рівень розвитку мовленнєвих, інтелектуальних та соціальних умінь, необхідних для ефективного іншомовного спілкування [4, с. 184]. Дослідники О. Нагачевська та М. Запотічна трактують ІКК як «інтегративну особливість особистості, що формується в процесі моделювання іншомовної діяльності» [70, с. 53], тоді як О. Пасічник розглядає її як результат взаємодії лінгвістичної, соціокультурної й комунікативної складових, які забезпечують здатність особистості до міжмовної та міжкультурної взаємодії [20, с. 37]. У цьому ж контексті О. Єфімова підкреслює важливість розвитку здатності до створення та управління дискурсами, що дозволяє учням

ефективно взаємодіяти у комунікативних ситуаціях [**Error! Reference source not found.**, с. 9].

Підхід, орієнтований на міжкультурну взаємодію, наголошує на тому, що ІКК передбачає не лише володіння англійською мовою, а й здатність розуміти соціальні норми, традиції, цінності іншої культури. На думку В. Чорноус, ІКК – це здатність «здійснювати міжкультурне спілкування, враховуючи національні цінності, норми та уявлення іншої культури» [46, с. 241]. Аналогічну позицію займає С. Ніколаєва, яка наголошує, що ІКК включає дотримання норм і традицій культури, яка вивчається, як у процесі безпосереднього, так і опосередкованого спілкування, зокрема у письмовій або електронній формі [18, с. 27].

Отже, іншомовна комунікативна компетентність учнів старших класів може бути визначена як здатність успішно здійснювати комунікацію англійською мовою в усній та письмовій формах, враховуючи мовні, соціокультурні та прагматичні норми спілкування, притаманні носіям мови. Вона є результатом інтеграції мовних знань, мовленнєвих навичок, соціального досвіду та мотиваційної готовності, які забезпечують ефективну міжкультурну взаємодію в умовах глобалізованого світу.

Компетентність у письмі є однією з базових складових іншомовної комунікативної компетентності, що відображає здатність особистості до ефективного письмового спілкування в іноземній мові. У сучасній лінгводидактиці її трактують як інтегративне утворення, яке охоплює знання, уміння, навички, стратегії та досвід роботи з іншомовними текстами різних типів і жанрів [14, с. 75]. Згідно з поширеним у науковій літературі визначенням, Т. Полонська компетентність у письмі розглядає як здатність і готовність тих, хто навчається, здійснювати іншомовне письмове спілкування у сфері особистісної та професійної комунікації, використовуючи засвоєні знання, вміння, навички, а також стратегії та досвід оперування іншомовним письмовим дискурсом [24, с. 181].

Г. Подосиннікова та І. Строганов також підкреслюють, що компетентність у письмі передбачає сформованість уміння створювати якісні письмові висловлювання, які характеризуються наявністю лінгвістичних (послідовність, логічність, чіткість, адресність) та екстралінгвістичних (комунікативна мета, фонові знання, соціокультурний контекст, просторово-часові умови комунікації) ознак [23, с. 8]. Таким чином, у центрі розуміння компетентності у письмі перебуває не лише лінгвістичний аспект письма як мовленнєвої діяльності, а й здатність комуніканта ефективно реалізовувати комунікацію в письмовій формі відповідно до ситуації спілкування, наміру та жанрових особливостей письмового дискурсу.

Зміст компетентності у письмі є багатокomпонентним і охоплює, за класифікацією Н. Левчик, чотири основні компоненти. Кожен з них має власну функцію у процесі письмової комунікації та взаємодіє з іншими, забезпечуючи цілісність комунікативного акту (рис. 1.1.).

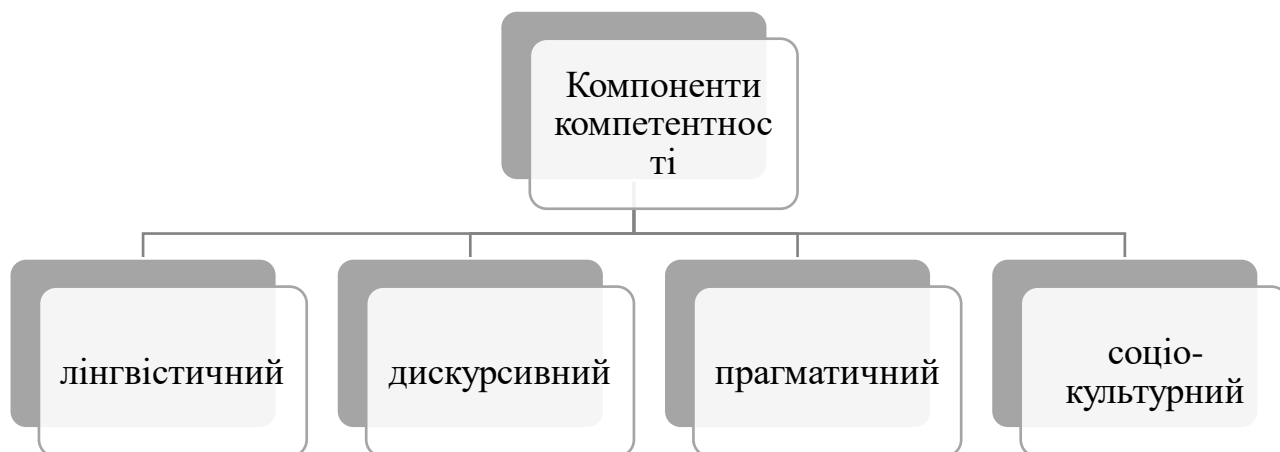


Рис. 1.1. Основні компоненти компетентності у письмі [15, с. 150]

Н. Левчик наголошує, що лінгвістичний або мовний компонент становить фундамент компетентності у письмі, оскільки він охоплює знання правил використання лексичних одиниць і граматичних структур, а також сформовані орфографічні, граматичні, лексичні та синтаксичні навички, необхідні для

правильного оформлення письмового висловлювання. До змісту цього компоненту входить володіння орфографічними нормами, пунктуаційними правилами, морфологічними закономірностями та синтаксичними моделями побудови речень у мові, що вивчається [15, с. 150].

Важливу роль, на думку А. Калінчука, відіграє також знання стилістичних особливостей письмових текстів, уміння вживати відповідні лінгвостилістичні засоби, дотримуючись жанрових та функціональних вимог. Це включає використання прийомів когезії – граматичних, лексичних і логічних засобів, що забезпечують зв'язність тексту [11, с. 13]. Учень повинен володіти засобами вираження комунікативних інтенцій, адекватних певному типу письмового висловлювання, зокрема вміти добирати мовні структури для вираження наміру, модальності, логічних зв'язків між частинами тексту.

Також, О. Гуманкова, В. Кулак та І. Гребенюк переконані, що у межах лінгвістичного компоненту компетентності у письмі важливим є також знання мовних засобів, притаманних певним стилям і жанрам – академічному, публіцистичному, художньому чи офіційно-діловому. Формування цього компоненту передбачає розвиток в учнів здатності свідомо відбирати й комбінувати мовні одиниці відповідно до комунікативної мети та ситуації спілкування [7, с. 300].

З іншого боку, дискурсивний компонент виявляється у здатності створювати зв'язний, логічно побудований текст, який функціонує як цілісний комунікативний продукт. Письмовий текст у цьому контексті розглядається не просто як сукупність речень, а як дискурс – тобто текст, занурений у життя, контекстуалізований численними соціокультурними, психологічними та прагматичними чинниками. М. Миколів зауважує, що зміст дискурсивного компоненту ґрунтується на таких категоріях, як композиційна оформленість, тематична єдність, жанрово-стильова приналежність, структурна завершеність, когезія та когерентність [16, с. 315]. Цей компонент передбачає здатність планувати текст, формулювати тему, визначати комунікативну мету, логічно

розгортати основну думку, забезпечуючи зв'язність та інформативність письмового висловлювання.

Дискурсивна компетентність охоплює знання структурно-композиційних схем текстів різних типів (розповідь, опис, міркування), а також уміння створювати вступ, основну частину та висновок, зберігаючи тематичну єдність та образ автора протягом усього тексту. Важливою є здатність до прогнозування комунікативної доцільності мовних засобів, вибору риторичних структур, а також до регулювання загальної модальності тексту відповідно до комунікативної ситуації [15, с. 152]. Розвинений дискурсивний компонент дозволяє авторові письмового висловлювання забезпечити адресність, цілісність, інформативність та адекватність тексту, що є необхідною умовою ефективного іншомовного спілкування.

В свою чергу, прагматичний компонент компетентності у письмі полягає у здатності реалізовувати письмову комунікацію з урахуванням мети спілкування, адресата та ситуації. Його сутність полягає в умінні досягати комунікативного ефекту, тобто створювати тексти, орієнтовані на реципієнта, здатні впливати на нього та забезпечувати реалізацію комунікативного наміру автора. Прагматичний компонент охоплює сформованість умінь користуватися риторичними засобами, адекватними змісту й меті висловлювання, уміння регулювати модальність тексту, добирати мовні засоби відповідно до статусу адресата, ступеня офіційності ситуації та жанрових вимог [15, с. 153]. Важливими складниками цього компоненту є також компенсаторні стратегії – уміння долати нестачу мовних ресурсів шляхом використання синонімічних замінів, описових конструкцій, граматичних перебудов тощо.

Як слушно зауважують О. Коломінова та С. Роман, володіння компенсаторними стратегіями є особливо актуальним для учнів середнього рівня володіння мовою, оскільки воно дозволяє підтримувати комунікацію навіть за умов недостатньої мовної компетенції [13, с. 103]. Проте з підвищенням рівня володіння іноземною мовою компенсаторні засоби мають

поступово витіснятися точнішими лінгвістичними еквівалентами, що забезпечують природність та автентичність письмового дискурсу.

Окреме місце у межах прагматичного компоненту посідає самоконтроль – здатність автора аналізувати власний текст, виявляти помилки та коригувати їх. Г. Дзіман вважає самоконтроль показником сформованості мовної та комунікативної компетентності, адже він свідчить про високий рівень усвідомлення мовленнєвих дій і відповідальне ставлення до результату комунікації [7, с. 53].

Врешті, соціокультурний компонент передбачає засвоєння знань, умінь і навичок, які забезпечують культурну адекватність письмового висловлювання. Він охоплює знання про соціокультурні норми комунікації, мовленнєвий етикет, жанрові традиції, логіко-композиційні особливості побудови текстів у цільовій культурі. Соціокультурна компетентність передбачає також володіння лексичними й граматичними навичками, релевантними для носіїв мови, та здатність інтерпретувати культурно марковані елементи тексту. Г. Пристай наголошує, що це передбачає не лише знання типових формул звертання, ввічливості, структури офіційних та неофіційних текстів, але й уміння передавати культурно марковані смисли, уникати комунікативних невідповідностей і дотримуватися жанрових та стилістичних вимог у письмових висловлюваннях [25, с. 96].

На думку Н. Карпенка та В. Смелянської, соціокультурний компонент також включає здатність враховувати культурну ідентичність адресата, логіко-композиційні особливості побудови тексту в цільовій культурі та уміння дотримуватися відповідних норм письмового етикету [12, с. 20]. Формування соціокультурного компоненту є невід'ємною умовою досягнення автентичності письмового спілкування. Адже лише за умови урахування культурно зумовлених правил і норм мовного етикету можна створити текст, який буде зрозумілим і прийнятним для представників іншої культурної спільноти.

В цілому, розглянуті компоненти – лінгвістичний, дискурсивний, прагматичний і соціокультурний – перебувають у тісній взаємодії,

забезпечуючи комплексний характер компетентності у письмі. У практичному плані вони реалізуються як під час репродуктивної діяльності (передача в письмовій формі чужих думок, переказ, переклад), так і під час продуктивної діяльності (створення власних текстів – есе, листів, статей, звітів тощо). Саме тому, компетентність у письмі можна визначити як багаторівневе інтегративне утворення, що об'єднує знання, уміння, навички, стратегії та ціннісно-мотиваційні орієнтири, необхідні для створення письмових текстів, адекватних цілям, контексту та культурним нормам комунікації.

Отже, розвиток англомовної компетентності в письмі старшокласників слід розглядати як цілеспрямований процес формування здатності до ефективного письмового спілкування, що інтегрує мовні, дискурсивні, прагматичні та соціокультурні вміння. Такий підхід забезпечує не лише оволодіння мовними засобами, а й розвиток особистісної, комунікативної та міжкультурної готовності учнів до використання письма як засобу самовираження та взаємодії.

1.2 Характеристика методики CLIL у процесі вивчення англійської мови учнями старших класів

У сучасних умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти питання ефективного вивчення іноземних мов набуває особливої актуальності. Англійська мова, що виконує роль міжнародної мови спілкування, науки, бізнесу та технологій, розглядається як ключовий інструмент інтеграції особистості у світовий освітній і професійний простір. Відтак, формування іншомовної комунікативної компетентності стає одним із пріоритетних завдань сучасної школи, особливо на етапі старшої школи, коли учні усвідомлено орієнтуються на подальшу академічну та професійну самореалізацію. Динамічні зміни у сфері освіти зумовили потребу переосмислення традиційних підходів до навчання англійської мови. Сучасна лінгводидактика дедалі більше

тяжіє до комунікативно- та компетентнісно-орієнтованих моделей, що передбачають інтеграцію мови з реальними життєвими ситуаціями, розвиток критичного мислення, креативності та міжкультурної взаємодії. Вчителі шукають ефективні методи, здатні поєднати лінгвістичну, когнітивну та соціокультурну складові навчання, забезпечуючи глибоке розуміння мови як засобу пізнання світу.

У сучасному освітньому просторі паралельно функціонують декілька суміжних концептів, що описують викладання навчальних дисциплін англійською мовою: EMI (English as a Medium of Instruction – англійська як мова навчання), CLIL (Content and Language Integrated Learning – інтегроване навчання змісту та мови) та CBT (Content-Based Teaching – викладання на основі змісту) [69, с. 340]. Хоча ці терміни іноді використовуються як взаємозамінні, Дж. Сеноз слушно наголошує на необхідності розмежування їх за «фокусом та застосуванням у різних освітніх контекстах» [45, с. 11].

Особливу увагу в нашому дослідженні приділено концепції CLIL як сучасному педагогічному підходу, що виходить за межі традиційної практики викладання предмета іноземною мовою. CLIL не зводиться лише до мовного посередництва у процесі навчання, а постає як комплексна освітня філософія, спрямована на інтеграцію предметного змісту з мовним навчанням. Вона створює природне, змістовно насичене мовне середовище, яке підсилює когнітивну активність та внутрішню мотивацію учнів. У центрі CLIL лежить принцип подвійного фокусу – одночасного розвитку предметних і мовних компетентностей, що забезпечує не лише засвоєння знань, а й формування здатності до міжкультурної комунікації та академічного самовираження. Таким чином, CLIL репрезентує нову парадигму навчання, у якій мова виступає не лише засобом спілкування, а й інструментом пізнання, мислення та інтеграції у глобальний освітній простір.

Термін *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) був уведений Д. Маршем у 1994 році як концептуальне позначення нової освітньої парадигми, що поєднує викладання предметного змісту з одночасним

розвитком іншомовної комунікативної компетентності. Запропоноване ним визначення CLIL ґрунтується на ідеї «подвійної орієнтації», тобто спрямованості освітнього процесу одночасно на засвоєння академічного змісту та на розвиток мовних умінь, що забезпечує інтегративний, міждисциплінарний характер цього підходу. У такий спосіб CLIL виходить за межі традиційних моделей викладання, де мова та зміст існують у розмежованих освітніх просторах, і пропонує створення гібридного навчального середовища, у якому лінгвістичні цілі досягаються через предметне навчання. Як зазначає Д. Марш, міждисциплінарність CLIL робить його надзвичайно гнучкою моделлю, здатною адаптуватися до викладання широкого спектра предметів, зокрема природничих наук, історії, географії, економіки тощо, а також до різних вікових і соціокультурних контекстів [65, с. 7]. Таким чином, CLIL виступає універсальною освітньою структурою, що поєднує когнітивний, мовний та комунікативний розвиток учнів, створюючи навчальні ситуації, де мова функціонує як засіб здобуття знань, а не лише як об'єкт вивчення.

Подвійна спрямованість CLIL – на зміст і мову – забезпечує формування динамічної моделі міждисциплінарного навчання, яка стимулює не лише мовну компетентність, але й розвиток аналітичного, критичного та креативного мислення. Завдяки цій подвійності учні засвоюють мову у природному, контекстуальному середовищі, що сприяє формуванню автентичних мовленнєвих практик і підвищенню рівня академічної грамотності. CLIL також сприяє зміщенню парадигми викладання від лінгвоцентричного до змістоцентричного підходу, в якому навчання мови відбувається органічно – через осмислення предметного матеріалу, що підвищує ефективність та мотиваційний потенціал навчання.

Дослідження CLIL стало предметом уваги багатьох провідних науковців, серед яких – М. Аллен [38], Д. Койл [48], Г. Коллінз [47], Д. Градол [55], М. Хейер [57], Д. Марш [65], О. Мейер [67], П. Мехісто [66] та Д. Вольф [81]. Їхні наукові розвідки сформували теоретичну основу сучасного розуміння CLIL як педагогічної системи, що поєднує принципи змістового навчання,

комунікативної методології та когнітивної лінгвістики. Кожен із зазначених дослідників зосереджується на окремих аспектах реалізації цього підходу – від методичних принципів до психолінгвістичних механізмів засвоєння знань у двомовному середовищі, що засвідчує багатовимірність і концептуальну глибину CLIL як освітньої інновації.

Д. Марш у своїх працях пропонує фундаментальне бачення CLIL як «педагогічного підходу, за якого предметні дисципліни викладаються іноземною мовою, тим самим сприяючи подвійній орієнтації на оволодіння змістом і вивчення мови» [65, с. 104]. Він наголошує, що CLIL не лише забезпечує інтегроване засвоєння знань, а й стимулює розвиток когнітивних стратегій, критичного аналізу та комунікативної гнучкості учнів. Водночас цей підхід створює складне, багаторівневе освітнє середовище, у якому мова виконує роль інструменту осмислення предметного змісту. Таким чином, освітній процес у межах CLIL не є простою трансляцією знань, а перетворюється на діяльність, спрямовану на побудову знання через мову, що суттєво розширює когнітивний потенціал учнів і розвиває навички і вміння міжкультурної комунікації.

П. Болл, К. Келлі та Дж. Клегг доповнюють цю концепцію, визначаючи CLIL як «метод двомовної освіти, що інтегрує як зміст навчальної програми – наприклад, природничі науки чи географію – так і вивчення мови» [42, с. 13]. На відміну від традиційних моделей двомовного навчання, які передбачають попереднє володіння мовою, CLIL ґрунтується на принципі природного поступового оволодіння мовою через предмет. Це означає, що учні мають можливість розвивати мовні навички у процесі вивчення дисциплін, не потребуючи попередньої високої мовної компетентності. Такий підхід є інклюзивним, адже створює умови для залучення учнів із різним рівнем мовної підготовки та сприяє розвитку автономії навчання. Водночас CLIL підвищує мотивацію до навчання, оскільки мова подається як засіб доступу до змістовно значущої інформації, а не як ізольований об'єкт засвоєння.

Попри переважно позитивну оцінку, CLIL має і критичні інтерпретації. М. Хейер висловлює занепокоєння щодо можливого «спрощення змісту навчальних дисциплін» у процесі адаптації матеріалу іноземною мовою. На його думку, спроби зробити зміст доступнішим для учнів можуть призвести до втрати академічної глибини та зниження рівня предметної компетентності, що потенційно «зменшує когнітивну насиченість освітнього процесу та ставить під загрозу наукову строгість викладання» [57, с. 269]. Ця критика порушує важливе питання про баланс між мовною доступністю й академічною складністю, який є центральним викликом у реалізації CLIL. Надмірне спрощення матеріалу справді може призвести до поверхневого засвоєння знань, якщо вчитель не володіє достатніми методичними стратегіями для підтримання академічної глибини при використанні іноземної мови.

Водночас інші дослідники, зокрема М. Дуглас, розглядають CLIL як ефективний засіб підвищення мотивації до вивчення іноземної мови. На його думку, CLIL створює «цікаву платформу для вивчення іноземної мови, використовуючи інтерес учнів до певних предметів» [52, с. 210]. Така інтеграція дозволяє забезпечити внутрішню мотивацію, оскільки процес засвоєння мови відбувається через пізнавально значущий зміст, який має практичну та емоційну цінність для учнів. Завдяки цьому CLIL не лише підвищує ефективність мовного навчання, а й сприяє більш глибокому залученню учнів у навчальну діяльність, розвитку їхніх дослідницьких навичок і формуванню міжпредметних зв'язків.

Концептуальні підходи до CLIL у сучасному науково-педагогічному дискурсі розглядаються крізь призму багатовимірності освітнього процесу, де мовна компетентність і предметне знання функціонують не як паралельні, а як взаємопов'язані категорії. Розвиваючи ідеї, закладені у фундаментальні дослідження Д. Койл, П. Худа та Д. Марша, варто зазначити, що ці вчені надали вичерпне тлумачення поняття «зміст» у межах CLIL, наголошуючи на його динамічній природі та контекстуальній залежності. На їхню думку, визначення навчального змісту в CLIL-програмах не може бути стандартизованим,

оскільки воно формується під впливом низки взаємопов'язаних чинників – професійної підготовки та кваліфікації викладачів, рівня мовної компетентності учнів, цілей навчальної програми, а також загальної методологічної парадигми освітнього закладу. Як підкреслюють дослідники, зміст у CLIL не обмежується викладанням традиційних дисциплін, а охоплює також міждисциплінарні модулі, проєктно орієнтовані завдання та тематичні напрями, що мають глобальну соціальну чи екологічну значущість, зокрема питання зміни клімату, сталого розвитку або взаємодії в екосистемах [48, с. 5].

Позицію цих авторів розвиває Ч. Далтон-Паффер, яка підкреслює, що гнучкість підходу CLIL є однією з його ключових дидактичних переваг, оскільки вона «дозволяє освітянам обирати зміст, який відповідає як когнітивним, так і мовним цілям, забезпечуючи когнітивну залученість учнів під час формування мовних навичок» [50, с. 115]. У межах цієї логіки навчання зміст не є статичним конструктом, а постає як динамічне середовище, у якому учні залучаються до складних когнітивних процесів через цільову мову. Така інтеграція, на думку дослідниці, сприяє формуванню синергетичного зв'язку між мисленням і мовленням, що, у свою чергу, підсилює глибину розуміння предмета та створює передумови для сталого мовного розвитку.

Важливим теоретичним внеском у розуміння CLIL є позиція А. Аван, яка розглядає його як «дидактичну методологію, що дозволяє учням розвивати як мовні, так і комунікативні компетенції в іноземній мові в тому ж освітньому середовищі, що і загальні знання та навички» [41, с. 124]. Така інтерпретація підкреслює роль CLIL не лише як інструменту мовного занурення, а й як способу когнітивного та культурного розвитку особистості. Е. Дафуз, доповнюючи це бачення, зазначає, що CLIL виконує подвійну педагогічну функцію: по-перше, він полегшує засвоєння предметного змісту через іноземну мову, а по-друге, забезпечує оволодіння самою мовою через зміст, який вивчається [49, с. 657]. Ця подвійна спрямованість є визначальною рисою CLIL і робить його ефективним засобом для одночасного розвитку академічних та

мовних компетентностей, що особливо актуально в контексті інтернаціоналізації освіти.

Своєю чергою, О. Анісімов трактує CLIL як «інтегративний підхід, який дозволяє викладачам іноземної мови або інтегрувати міждисциплінарні предмети в уроки мови, або викладати академічні предмети безпосередньо іноземною мовою» [39, с. 65]. У такій інтерпретації іноземна мова перестає бути лише об'єктом вивчення, перетворюючись на інструмент когнітивної діяльності та засіб пізнання. Це дозволяє розглядати CLIL як своєрідний «когнітивно-комунікативний міст» між мовою та мисленням. Г. Лисак, розвиваючи цю позицію, наголошує, що подібна модель сприяє не лише двомовності, але й розвитку когнітивної гнучкості, оскільки учні навчаються структурувати знання та оперувати складними концептами у кількох мовних системах одночасно. Дослідниця також підкреслює, що CLIL набув значного поширення в європейському освітньому просторі, де він розглядається як стратегічний інструмент формування багатомовності та міжкультурної компетентності [64, с. 84].

Серед сучасних українських дослідників варто відзначити Н. Черкашину, яка досліджує когнітивні труднощі учнів у процесі опанування предметів іноземною мовою. Науковиця зазначає, що хоча використання нерідної мови може спочатку ускладнювати сприйняття складних термінологічних або теоретичних конструкцій, саме ця складність сприяє глибшому осмисленню предметного змісту [33, с. 165]. Учні, які змушені осмислювати матеріал через іноземну мову, часто виявляють вищий рівень аналітичного мислення та метамовної свідомості. Проте І. Шевченко звертає увагу на певні обмеження цього підходу, наголошуючи, що труднощі можуть виникати під час оцінювання знань з предметів, що передбачають високу точність термінології або оперування абстрактними поняттями [77, с. 112]. Це підкреслює необхідність ретельного добору навчальних матеріалів та дидактичної підтримки вчителів.

I. Росквас також звертає увагу на потенційні ризики, пов'язані з оцінюванням результатів навчання у CLIL-контексті. Вона зазначає, що хоча CLIL сприяє інтегрованому розвитку мовних і предметних знань, недостатній рівень володіння мовою може негативно впливати на академічну успішність, особливо під час іспитів або тестувань, де лінгвістичний фактор стає вирішальним [30, с. 68]. Цей аспект є особливо значущим у предметах, що містять велику кількість спеціалізованої термінології чи абстрактних теоретичних моделей, таких як фізика, економіка або філософія. Натомість, як підкреслює Н. Кузьмінська, винятком можуть бути дисципліни, безпосередньо пов'язані з мовою або літературою, де учні мають природну перевагу у володінні терміносистемою та стилістичними засобами вираження думки [60, с. 115].

Таким чином, CLIL можна охарактеризувати як комплексну педагогічну систему, що поєднує елементи когнітивної, комунікативної та контентно-орієнтованої методологій. Її ефективність полягає у створенні автентичного навчального простору, у якому учні одночасно набувають знань і формують мовну компетентність через реальну комунікацію, спрямовану на вирішення пізнавальних завдань. Цей підхід не лише розширює можливості вивчення іноземної мови, а й сприяє розвитку критичного мислення, креативності та міждисциплінарного бачення світу, що робить CLIL одним із найперспективніших напрямів сучасної педагогічної науки.

Методологія CLIL вирізняється серед сучасних педагогічних підходів своєю інноваційною природою та інтегративним потенціалом, оскільки вона поєднує процес засвоєння предметного змісту з одночасним розвитком іноземної компетентності. На відміну від традиційних методів навчання іноземних мов, які переважно зосереджуються на формуванні лінгвістичних знань та комунікативних умінь ізольовано від інших навчальних дисциплін, CLIL орієнтується на досягнення так званої «подвійної мети» – взаємопов'язаного формування мовної та змістової компетентності учнів. Такий підхід не лише підвищує ефективність освітнього процесу, але й сприяє

формуванню двомовності або багатомовності, когнітивному розвитку, міжкультурній обізнаності та комунікативній гнучкості учнів. Розуміння відмінних рис методології CLIL потребує розгляду її структурних, педагогічних і когнітивних вимог, які визначають її науково-методологічну унікальність.

Основна мета CLIL, що полягає у досягненні подвійного результату – засвоєння предметних знань паралельно з оволодінням іноземною мовою – зумовлює необхідність спеціальної підготовки викладача, здатного забезпечити цей баланс. У цьому контексті CLIL відрізняється від традиційного викладання мови тим, що педагог повинен володіти не лише високим рівнем іншомовної компетентності, але й розвиненою професійно-дисциплінарною обізнаністю. Як зазначено у наукових працях, ефективне застосування CLIL передбачає, що викладач має бути носієм подвійної експертизи – у галузі мови навчання та у відповідній предметній сфері. Це означає володіння спеціалізованою термінологією, граматико-синтаксичними структурами та жанровими особливостями академічного дискурсу, необхідними для передання складного змісту доступною мовою без спрощення чи спотворення сутності навчального матеріалу [51].

Одним із ключових аспектів професійної діяльності викладача CLIL є використання так званих *scaffolding techniques* – методів мовної та когнітивної підтримки учнів, які сприяють розумінню, участі та самостійному опрацюванню інформації. Вчитель виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором освітнього процесу, який створює оптимальні умови для міжмовної інтеграції та розвитку критичного мислення. Як наголошує Л. Санчес, методологія CLIL робить акцент на стимулюванні когнітивної активності учнів, розвитку критичного мислення, навичок вирішення проблем, аналітичного та рефлексивного мислення, що реалізуються через поєднання мовного та змістового навчання [76, с. 117]. У процесі такого навчання учні набувають здатності самостійно мислити, проявляти ініціативу, брати відповідальність за власний прогрес і усвідомлено застосовувати нові знання в різних контекстах, що забезпечує глибше залучення до навчальної діяльності.

Важливим складником CLIL є міжкультурна спрямованість, яка розглядається як невід’ємна складова сучасної освітньої парадигми. Як зазначає І. Фортанет-Гомес, CLIL є «гнучкою та адаптивною методологією, здатною враховувати різноманітні цілі навчальних програм і водночас сприяти розвитку культурної компетентності», що має особливе значення в умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти [53, с. 56]. Міжкультурна складова CLIL сприяє розумінню культурних відмінностей, формуванню толерантності, емпатії та здатності до міжкультурної комунікації. Таким чином, CLIL створює багатовимірний простір навчання, у якому поєднуються лінгвістичний, когнітивний та соціокультурний розвиток особистості.

Не менш важливою характеристикою методології CLIL є її гнучка структура, що дозволяє адаптувати зміст навчання до конкретних освітніх умов, потреб учнів і цілей навчальної програми. Як зазначає А. Артшишевська, вибір змісту у CLIL може змінюватися залежно від рівня мовної компетентності учнів, їхніх когнітивних здібностей та освітнього рівня [40, с. 10]. Така варіативність забезпечує можливість застосування CLIL як у межах окремих предметів (фізика, історія, географія, біологія тощо), так і для викладання міждисциплінарних тем, що мають комплексний пізнавальний характер, таких як екологічна свідомість, технологічні інновації чи соціальні процеси глобалізації.

О. Пасічник слушно підкреслює, що методологія CLIL може забезпечити «багатий навчальний досвід, який відповідає як національним стандартам навчальної програми, так і більш широким освітнім цілям», оскільки сприяє одночасному когнітивному та комунікативному розвитку учнів [21, с. 139]. Завдяки цьому CLIL не лише підвищує якість засвоєння знань, але й формує в учнів здатність застосовувати здобуті компетентності у реальних соціальних, академічних та професійних контекстах, розвиваючи універсальні навички XXI століття – креативність, комунікацію, колаборацію та критичне мислення.

Таким чином, методологія CLIL постає як цілісна, багатовимірна освітня система, що поєднує лінгвістичну, когнітивну та культурну складові. Її

унікальність полягає у створенні природного середовища для вивчення мови через зміст і змісту через мову, що забезпечує глибоку інтеграцію освітнього процесу, спрямовану на формування високо компетентної, культурно свідомої та інтелектуально розвиненої особистості.

Варто зазначити, що методологія CLIL характеризується низкою ключових факторів, які визначають її ефективність як сучасної освітньої моделі інтегрованого навчання змісту та мови. Вона поєднує когнітивні, комунікативні та культурні аспекти освіти, що робить її однією з найуспішніших стратегій формування іншомовної компетентності в контексті змістового навчання. Як зазначають як іноземні (Д. Койл [48], Г. Коллінз [47], Д. Градол [55], О. Мейєр [67] та Д. Вольф [81]), так і українські дослідники (Т. Лелека [61], Т. Гора [6], О. Першукова [22], І. Ткалія [32], В. Чорний [34]), CLIL має чотири визначальні характеристики, що водночас вирізняють його серед інших методів вивчення іноземних мов і демонструють спільні риси з ними (рис. 1.2.).



Рис. 1.2. Основні характеристики CLIL

Першою визначальною рисою CLIL є використання натуралістичного та імпліцитного підходу до навчання, який забезпечує занурення учнів у мовне середовище і тим самим підсилює можливості автентичного спілкування. Натуралістичний характер CLIL створює умови для природного засвоєння мови в ситуаціях, максимально наближених до реального спілкування. Учні не лише засвоюють лексико-граматичні структури інтуїтивно, а й формують здатність

використовувати їх у контексті предметних завдань. Такий підхід сприяє розвитку мовної інтуїції, активізації пасивного словникового запасу та стимулює довготривале запам'ятовування через смислове залучення. Натуралістичне навчання у межах CLIL виступає засобом формування міжмовних зв'язків, що є основою міждисциплінарного мислення, а отже, і більш глибокого розуміння змісту.

Другою важливою характеристикою методології CLIL є кооперативний характер освітнього процесу. У класах, де реалізується підхід CLIL, активно використовуються групові форми роботи, орієнтовані на спільне виконання завдань, обговорення та створення спільних навчальних продуктів. Така форма організації навчання не лише зменшує рівень тривожності, характерний для традиційного вивчення іноземної мови, а й підвищує внутрішню мотивацію учнів. Співпраця у групах стимулює розвиток соціально-комунікативних умінь, формує здатність до колективного прийняття рішень і підтримує атмосферу взаємоповаги та відповідальності. У межах кооперативного навчання учні поступово набувають автономії, оскільки виконують ролі активних учасників освітнього процесу, беруть на себе відповідальність за результати своєї діяльності та практикують мову як інструмент комунікації й досягнення спільних цілей.

Третім чинником ефективності CLIL є орієнтація на автентичність освітнього процесу, що передбачає використання реалістичних матеріалів, контекстів і завдань. Автентичність у CLIL полягає не лише у відборі текстів і ресурсів, які відображають реальні ситуації, а й у створенні навчального середовища, де учні застосовують мову як засіб вирішення практичних проблем. Виконання змістових завдань через іноземну мову (наприклад, розв'язання експериментальних задач, обговорення історичних подій або аналіз природних явищ) забезпечує глибше осмислення як предметного змісту, так і мовних структур. Унаслідок цього формується здатність адаптувати мову до різних комунікативних контекстів і підвищується ефективність засвоєння

лексики, що вживається у реальних соціально-культурних і професійних ситуаціях.

Четвертою визначальною рисою CLIL є гнучкість його структури, яка дозволяє застосовувати підхід у межах різних освітніх контекстів і дисциплін. Методологія CLIL адаптивна до рівня мовної підготовки, вікових особливостей та когнітивних можливостей учнів, що забезпечує її універсальність. Вона може бути інтегрована в навчальні програми як гуманітарного, так і природничо-наукового профілю, не змінюючи сутності предметного змісту. Завдяки своїй варіативності CLIL сприяє гармонійному поєднанню академічних та комунікативних цілей, розширюючи можливості навчання без додаткового навантаження на учнів або викладачів.

Загальний імпульс до впровадження CLIL у навчальні програми, як підкреслюють сучасні дослідники, зумовлений прагненням максимізувати кількість контактів з іноземною мовою в освітньому процесі. Це, своєю чергою, забезпечує інтенсифікацію мовного розвитку, оскільки учні мають можливість постійно взаємодіяти з іншомовним матеріалом у контексті змістовного навчання. Такий підхід, як зазначає І. Шевченко, підтримується також стратегічними мотивами – необхідністю формування високого рівня іншомовної компетентності учнів, здатних навчатися або працювати в англomовному середовищі без додаткової мовної підготовки [35; 36]. Впровадження CLIL у національні освітні політики відображає консенсус фахівців щодо того, що двомовність і багатомовність не лише покращують мовну компетентність, а й сприяють ширшим когнітивним перевагам, зокрема розвитку гнучкості мислення, аналітичності, креативності та здатності до вирішення складних проблем.

Цю позицію підтверджує Д. Марш, один із провідних теоретиків CLIL, який стверджує, що когнітивні переваги, пов'язані з двомовним і багатомовним розвитком мозку, є результатом активного використання другої мови в змістовному контексті. Він підкреслює, що підходи до мовного занурення, серед яких CLIL займає центральне місце, створюють оптимальні умови для

розвитку міжмовної когнітивної пластичності та формування вищих розумових процесів [65].

Науковиця Й. Заробе, узагальнюючи емпіричні дослідження CLIL, визначає чотири ключові аспекти, що забезпечують його ефективність (рис. 1.3.), і водночас сприяють глибшому навчанню та багатовимірному особистісному розвитку учнів.

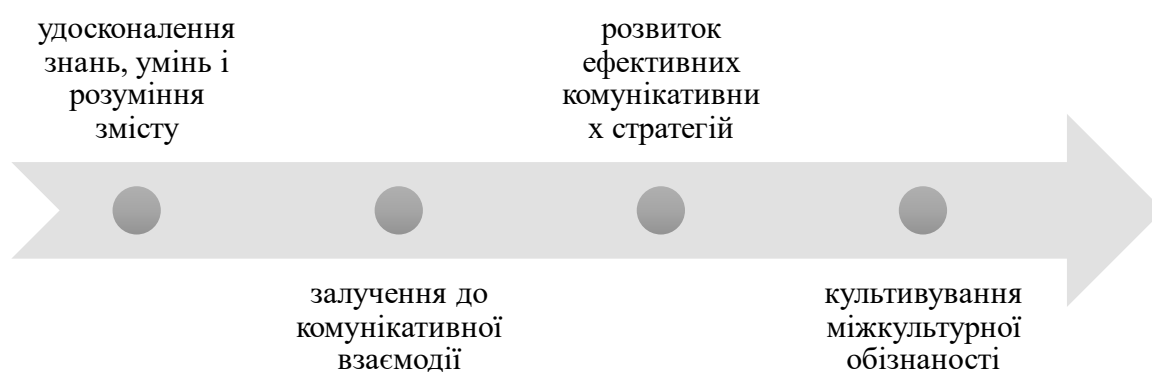


Рис. 1.3. Ключові аспекти CLIL

По-перше, удосконалення знань, умінь і розуміння змісту сприяє глибшому опануванню предметного матеріалу завдяки безпосередній мовній взаємодії з ним. Навчання на основі CLIL дозволяє учням інтегрувати нові знання у вже наявні когнітивні структури, забезпечуючи більш стійке запам'ятовування і системне мислення. По-друге, залучення до комунікативної взаємодії виступає основним механізмом формування мовної компетентності. Автентична комунікація в навчальному середовищі сприяє розвитку мовної спонтанності, підвищенню мовної впевненості та формуванню здатності висловлювати ідеї в різних соціокультурних контекстах. По-третє, розвиток ефективних комунікативних стратегій дозволяє учням варіювати мовні ресурси залежно від мети, ситуації та співрозмовника. Це формує базу для академічної грамотності, критичного мислення та міжособистісної компетентності, необхідної в академічному та професійному середовищі. По-четверте, культивування міжкультурної обізнаності є інтегральним компонентом CLIL, який формує здатність розуміти, приймати й цінувати культурне різноманіття.

Це сприяє вихованню глобальної свідомості, емпатії та адаптивності – якостей, що є фундаментальними для успішного функціонування у міжкультурному світі [82, р. 173].

Тож ми можемо стверджувати, що CLIL виступає не просто педагогічною методикою, а цілісною освітньою парадигмою, яка поєднує когнітивний, комунікативний і культурний виміри навчання. Його ефективність полягає у здатності забезпечити гармонійне поєднання знань, мови та мислення, що робить цей підхід одним із найперспективніших інструментів розвитку багатомовної освіти в умовах глобалізованого суспільства.

Отже, CLIL постає як ефективна педагогічна стратегія, спрямована на розвиток спеціалізованої лексики, комунікативних стратегій та аналітичного мислення, необхідних для академічного та професійного становлення особистості в умовах глобалізованого світу. Враховуючи статус англійської мови як сучасної лінгва франка у сфері освіти, науки та міжнародного бізнесу, CLIL сприяє підготовці учнів до участі у багатомовних академічних і професійних спільнотах. Поєднання навчання змісту з мовною практикою формує у здобувачів освіти не лише мовні, але й метакогнітивні компетентності, необхідні для критичного мислення, міжкультурного діалогу та ефективної міждисциплінарної комунікації. Таким чином, CLIL постає не лише як методологічна інновація, а як концептуальна освітня парадигма, що інтегрує мовний, когнітивний та культурний виміри сучасної освіти.

1.3 Особливості застосування методики CLIL у процесі формування вмінь англомовного писемного мовлення

У сучасній методиці навчання іноземних мов інтегрований підхід CLIL (Content and Language Integrated Learning) посідає важливе місце як ефективна модель формування іншомовних комунікативних умінь, зокрема письма. Його сутність полягає у поєднанні процесів опанування навчального змісту предмета

та розвитку англомовної комунікативної компетентності, що забезпечує природне занурення учнів у автентичне мовне середовище. У межах педагогічного процесу формування англомовної письмової компетентності старшокласників методика CLIL належить до системних, змістово-мовно орієнтованих підходів, які спрямовані на розвиток здатності висловлювати змістові знання у письмовій формі англійською мовою. Застосування CLIL у формуванні письма передбачає, що англійська мова виступає не лише об'єктом вивчення, а й засобом мислення, пізнання та створення письмового продукту, що має навчально-предметну цінність.

Ефективність реалізації CLIL у письмі залежить від чіткої педагогічної організації освітнього процесу, яка враховує як мовно-змістові, так і методичні аспекти. Це передбачає наявність певних педагогічних умов (мовно-змістова готовність середовища, кооперація вчителів, мовна підтримка, жанрово-текстове забезпечення, інтегроване оцінювання) та дотримання визначених етапів формування письмових умінь (орієнтаційно-підготовчого, моделювального, продукційного та етапу редагування й оцінювання).

Педагогічні умови реалізації CLIL-методики в контексті формування англомовного письма у старшокласників становлять цілісну систему взаємопов'язаних і взаємозалежних чинників, які забезпечують ефективність освітнього процесу та досягнення поставлених цілей навчання. Ці умови охоплюють організаційні, змістово-методичні, психологічно-педагогічні та лінгводидактичні компоненти, спрямовані на створення оптимального середовища для інтегрованого навчання змісту і мови [54, с. 144]. Їхня реалізація забезпечує формування в учнів не лише мовних і комунікативних навичок та вмінь, але й когнітивної, академічної та міжкультурної компетентності, що є особливо важливим у контексті розвитку англомовного писемного мовлення.

По-перше, важливим чинником є мовно-змістова готовність освітнього середовища. Цей аспект передбачає створення умов, за яких учні мають доступ до навчального змісту предметів англійською мовою, з урахуванням їхнього

рівня володіння мовою та когнітивних можливостей. Йдеться не лише про використання англомовних джерел, але й про систематичне формування предметно-мовної компетентності, що охоплює володіння ключовою термінологією, знання специфічних мовних структур і типових жанрових форм письма. Ю. Руїс де Заробе наголошує, що у межах мовно-змістової підготовки важливо створити умови для поступового нарощування складності навчального матеріалу, використовуючи принцип «від підтримки до автономії» [75, с. 194]. Це означає, що на початкових етапах учням надаються зразки текстів, глосарії, мовні рамки для побудови речень, тоді як надалі ступінь мовної допомоги зменшується, а вимоги до самостійності письма зростають.

Водночас мовно-змістова готовність освітнього середовища передбачає підготовку не лише учнів, а й педагогів. А. Ллінарес та Р. Віттакер підкреслюють, що ефективне впровадження CLIL вимагає високого рівня професійної компетентності вчителя, який має одночасно володіти як предметним змістом, так і методикою викладання англійської мови. Учитель повинен бути здатним забезпечити баланс між когнітивним навантаженням змісту предмета та лінгвістичними можливостями учнів, адаптувати матеріали, розробляти інтегровані завдання та формувати мовно-змістові цілі кожного етапу навчання [62, с. 87]. Також необхідним є забезпечення навчальних закладів відповідними ресурсами – автентичними або адаптованими текстами, візуальними матеріалами, мультимедійними засобами та дидактичними посібниками, що підтримують інтеграцію мови і змісту.

По-друге, ключовою педагогічною умовою є кооперація між учителями-предметниками та вчителями англійської мови. Така взаємодія забезпечує міждисциплінарний характер навчання та сприяє комплексному розвитку учнів. Л. Будько, Г. Максимович та Т. Шульга зауважують, що у моделі CLIL доцільною є спільна діяльність двох або більше педагогів, які координують свої зусилля для узгодження мовних і змістових цілей, планування уроків, визначення жанрових і стилістичних особливостей письмових завдань, а також розробки критеріїв оцінювання. Ефективна кооперація дозволяє створити єдину

педагогічну траєкторію, у межах якої учні сприймають англійську мову не як окремий предмет, а як засіб опанування іншої навчальної дисципліни [44, с. 129]. Такий підхід стимулює мотивацію, підвищує автентичність мовного використання та розширює контекст застосування англійської мови у реальних навчальних ситуаціях.

По-третє, особливу роль у формуванні англомовної письмової компетентності відіграє використання мовної підтримки (scaffolding). Під цим терміном розуміють систему педагогічних стратегій, спрямованих на поступове формування самостійності учнів у процесі письма. М. Нурова пояснює, що мовна підтримка у CLIL-контексті може включати надання глосаріїв ключових термінів, зразків письмових текстів, мовних шаблонів, графічних організаторів, списків корисних структур і кліше, що допомагають учням будувати логічно й граматично правильні висловлювання [71, с. 859]. Застосування scaffolding дозволяє знизити когнітивне навантаження, полегшуючи процес переходу від розуміння змісту предмета до його письмової репрезентації англійською мовою.

Згідно з дослідженнями Р. Віттакера, А. Лінареса та А. Маккейба, стратегія мовної підтримки є ключовим компонентом CLIL-уроку, особливо на етапах письма, де учні повинні не лише володіти предметними знаннями, а й виражати їх іноземною мовою. Важливою умовою ефективності scaffolding є урахування різниці між базовими міжособистісними комунікативними навичками (BICS) і когнітивно-академічними мовними навичками (CALP). Якщо перші формуються переважно у побутових чи соціальних ситуаціях спілкування, то другі є основою для академічного письма, яке вимагає логічності, аргументованості, використання складних синтаксичних структур і термінологічної лексики [79, с. 352-353]. Саме тому у процесі CLIL необхідно створювати умови, за яких учні поступово переходять від поверхневого мовного відтворення до глибокого осмислення та письмового оформлення знань.

По-четверте, педагогічно доцільним є забезпечення адекватного жанрово-текстового супроводу освітнього процесу. Письмові завдання у CLIL повинні відповідати змісту предмета й реалізовуватися у жанрах, типовими для академічного та професійного дискурсу англійської мови. До таких жанрів належать науково-інформаційні звіти, описові тексти, аргументовані есе, рецензії, аналітичні огляди, порівняльні таблиці чи графічні пояснення результатів дослідження. На думку О. Рейнозо, формування умінь писати такі тексти сприяє розвитку в учнів когнітивних операцій вищого рівня – аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, оцінювання. Водночас робота з жанрово орієнтованими завданнями розвиває академічну грамотність і навички структурування тексту згідно з комунікативним завданням [72, с. 203].

У контексті CLIL методика письма передбачає перехід від репродуктивних завдань до продуктивних, від частково контрольованих до творчих. Наприклад, учні можуть спочатку виконувати вправи на заповнення пропусків у науковому звіті, а згодом створювати власний текст із дотриманням академічних норм. Таким чином, жанрово-текстове забезпечення відіграє роль посередника між змістовим навчанням і розвитком письмових навичок, що є особливо актуальним для старшокласників, орієнтованих на подальше академічне навчання.

По-п'яте, важливою педагогічною умовою є система оцінювання, що враховує як змістову, так і мовну складову письмового продукту. Оцінювання у CLIL має бути комплексним і відображати подвійний характер навчальних цілей – предметних і мовних. Згідно з рекомендаціями Р. Віттакера та А. Маккейба, ефективне оцінювання в межах CLIL повинно враховувати чотири ключові параметри: змістову точність, мовну коректність, жанрову відповідність і комунікативну доцільність [80, с. 350-351]. Такий підхід дозволяє не лише оцінити рівень мовної підготовки учня, але й простежити, наскільки успішно він інтегрує предметні знання в іншомовний письмовий дискурс.

Крім того, система оцінювання у CLIL повинна передбачати формувальне оцінювання (*formative assessment*), яке спрямоване не на фіксацію результату, а на підтримку освітнього процесу. Це може реалізовуватися через самооцінку, взаємооцінку, рефлексивні журнали, мовні портфоліо [59, с. 1452]. Такий підхід стимулює метапізнавальну активність учнів, формує відповідальність за власне навчання та розвиває вміння самостійно аналізувати якість письма, виявляти помилки та вдосконалювати тексти.

Отже, сукупність наведених педагогічних умов становить теоретико-методологічне підґрунтя ефективної реалізації CLIL-методики у процесі формування англomовної письмової компетентності старшокласників. Їхнє комплексне впровадження забезпечує оптимальний баланс між змістом і мовою, між когнітивним розвитком і комунікативною діяльністю, сприяючи формуванню учнів як автономних суб'єктів іншомовного письмового спілкування.

Втім, необхідно також зазначити, що успішність формування англomовних письмових умінь у старшокласників у межах CLIL-методики значною мірою зумовлюється чіткою організацією освітнього процесу, побудованого на принципах поетапності, поступового ускладнення, інтеграції змістового та мовного компонентів і розвитку автономності учнів. Поетапна технологія формування письмових умінь у CLIL-середовищі є не просто послідовністю дій, а методично обґрунтованою системою, що поєднує когнітивні, лінгвістичні, комунікативні та рефлексивні процеси. Вона забезпечує гармонійний перехід від рецептивного сприйняття предметно-мовного матеріалу до самостійного продукування письмового тексту англійською мовою.

Один із найбільш ефективних варіантів такої технології за Д. Бенегесом включає чотири взаємопов'язані етапи: орієнтаційно-підготовчий, моделювальний, продукційний та етап редагування й оцінювання [43, с. 49]. Кожен з них має власну мету, специфічний набір завдань, прийомів і

педагогічних засобів, які у своїй сукупності забезпечують цілісність процесу формування письмових умінь.

На орієнтаційно-підготовчому етапі здійснюється початкове залучення учнів до змісту предмета англійською мовою та формування необхідної мотиваційної, змістової й мовної бази для подальшої письмової діяльності. Його головна мета – створити когнітивно-мовне підґрунтя, на якому ґрунтуватиметься подальша робота над письмовим текстом [43, с. 49]. На цьому етапі учні знайомляться з тематикою уроку або розділу, визначають мету та очікувані результати письмової діяльності, а також активізують власні попередні знання, пов'язані зі змістом теми.

Важливим компонентом даного етапу є мовна підтримка (*linguistic scaffolding*), яка надається у формі словникових списків, тематичних глосаріїв, таблиць з ключовими термінами, моделей текстів або окремих абзаців, мовних кліше, запитань-напрямків та опор для структурування письма. Такі засоби дозволяють учням зосередитися не лише на змісті, але й на формі майбутнього письмового продукту, поступово інтегруючи лінгвістичну і когнітивну діяльність [56, с. 320]. На цьому етапі вчитель відіграє роль фасилітатора – він допомагає учням осмислити навчальне завдання, виявити міжпредметні зв'язки, сформулювати комунікативну мету письма та визначити критерії успішного виконання.

На моделювальному етапі основну увагу зосереджено на аналізі та деконструкції зразка письмового тексту, який виступає навчальною моделлю. Учні разом із учителем або в малих групах здійснюють детальний аналіз зразка з погляду його структури, логіки викладу, жанрових особливостей, мовних засобів, використаних термінів і стилістичних характеристик [43, с. 49]. Така аналітична робота має на меті розвинути в учнів розуміння того, як зміст дисципліни виражається через мову, та які мовні інструменти забезпечують точність, логічність і академічність письма. Особливої уваги на цьому етапі заслуговує робота з жанровими моделями, які відображають специфіку академічного письма у CLIL-контексті – наприклад, науковий опис,

порівняльна характеристика, короткий звіт про дослід, аналітичний огляд тощо [73, с. 609]. Аналіз таких текстів сприяє формуванню у старшокласників умінь визначати мету письмового повідомлення, дотримуватися комунікативного завдання та організувати текст згідно з очікуваннями цільової аудиторії.

У межах цього етапу доцільним є застосування інтерактивних прийомів, таких як *collaborative text analysis*, *guided writing discussions*, *content-mapping*. Вони стимулюють критичне мислення, залучають учнів до спільного конструювання знань і сприяють усвідомленому переходу до створення власного письмового продукту [68, с. 72]. У результаті моделювальний етап формує в учнів когнітивно-мовні схеми письма, які виступають базою для продуктивної діяльності.

Продукційний етап передбачає безпосереднє створення письмового тексту англійською мовою – індивідуально, у парах або групах. На цьому етапі учні інтегрують засвоєний предметний зміст і мовні засоби, реалізуючи їх у власному письмовому висловленні [43, с. 49]. Важливо, що у CLIL-підході письмовий продукт розглядається не лише як демонстрація мовної компетенції, але передусім як спосіб концептуалізації та передачі змістових знань. Отже, оцінюється не стільки правильність мовних структур, скільки здатність учня адекватно та логічно передати предметну інформацію у відповідному жанрово-комунікативному форматі.

М. Спратт наголошує, що на цьому етапі варто поєднувати репродуктивні, реконструктивні та продуктивні форми письмових завдань. Репродуктивні вправи (наприклад, доповнення речень, перефразування або переклад ключових фраз) допомагають закріпити термінологію та граматичні структури. Реконструктивні завдання (побудова тексту за планом, на основі графічних схем або таблиць) розвивають логічне мислення та структурну організацію письма. Продуктивні завдання (написання власного есе, звіту, анотації чи рефлексії) стимулюють творче застосування мови для вираження власних думок і висновків у межах предметної теми [78, с. 54].

Важливо, на думку А. Ллінареса та Р. Віттакера щоб у процесі письма учні отримували проміжний фідбек – короткі коментарі від учителя або однокласників, які спрямовують їхню роботу, не перериваючи навчальний процес [63, с. 140]. Такий підхід сприяє формуванню саморегуляції, усвідомленого контролю над власним письмом і підвищує якість кінцевого продукту.

Завершальним етапом є редагування та оцінювання, що має на меті удосконалення письмового продукту, формування навичок самокорекції та рефлексії. На цьому етапі здійснюється багаторівневе оцінювання: учні аналізують власні тексти (самооцінка), обмінюються ними з однокласниками (взаємооцінка), а також отримують експертний фідбек від учителя [43, с. 49]. Такий трикомпонентний підхід дозволяє комплексно охопити як мовну, так і змістову сторону письма, забезпечуючи цілісність оцінювання.

Редагування може проходити у кілька циклів – від змістового (перевірка логічності, аргументованості, точності інформації) до мовного (виправлення граматичних, лексичних, пунктуаційних помилок). При цьому роль учителя полягає не лише у виправленні помилок, але й у формуванні в учнів метакогнітивних стратегій, що дозволяють самостійно відслідковувати й удосконалювати власне письмо [80, с. 360]. В свою чергу, рефлексивна складова останнього етапу передбачає обговорення труднощів, з якими зіткнулися учні під час написання тексту, аналіз ефективності застосованих стратегій, визначення напрямів подальшого вдосконалення [37, с. 181]. Ця діяльність не лише розвиває аналітичне мислення, але й формує у старшокласників відповідальне ставлення до процесу письма як до інтелектуальної діяльності, а не механічного відтворення мовних одиниць.

Х. Ронг та С. Наір підкреслюють, що впровадження поетапної технології CLIL сприяє зниженню когнітивного навантаження, адже дозволяє учням рухатися від розуміння до продукування поступово, опираючись на підтримку та моделювання. Така структура освітнього процесу відповідає принципам когнітивної теорії навчання (Cognitive Load Theory), згідно з якою засвоєння

складного матеріалу є ефективнішим, коли воно організоване через розподіл уваги між окремими когнітивними операціями та надання поетапної допомоги [74, с. 13].

Таким чином, поетапна технологія CLIL забезпечує методичну цілісність процесу формування англомовних письмових умінь, дозволяючи поступово інтегрувати мовні, змістові та когнітивні складові навчання. Її реалізація сприяє підвищенню мотивації учнів, розвитку їхньої академічної грамотності, самостійності та рефлексивності – ключових характеристик компетентного користувача англійської мови у письмовому спілкуванні.

Узагальнюючи, застосування методики CLIL у формуванні англомовної письмової компетентності в учнів старших класів потребує системного, обґрунтованого педагогічного проектування, що враховує: мовно-змістову готовність середовища, кооперацію між педагогами, надання підтримки (scaffolding), диференціацію письмових завдань, жанрово-текстове забезпечення, культурно-реальні умови та відповідне оцінювання. Етапна технологія – від орієнтації до редагування – дозволяє поступово формувати автономію учнів у письмі. Запровадження зазначених педагогічних умов й етапів сприяє ефективному поєднанню змістового навчання дисципліни та мовного розвитку, що відповідає стратегічним цілям сучасної освіти з розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Висновки до розділу 1

Аналіз наукових джерел засвідчив, що формування англомовної компетентності в письмі учнів старших класів є складним багаторівневим процесом, який охоплює розвиток мовних, когнітивних, соціокультурних і стратегічних умінь. Визначено, що компетентність у письмі виступає інтегративним утворенням, що поєднує знання про мовні структури, уміння організувати текст відповідно до комунікативного наміру та жанрових вимог,

а також здатність критично осмислювати інформацію й виражати власну позицію. Встановлено, що ефективне формування письмових умінь потребує системного підходу, який передбачає поєднання лінгвістичних, психологічних і дидактичних компонентів навчання, спрямованих на розвиток автономії та креативності учнів у процесі створення англомовних текстів.

У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що методика CLIL ґрунтується на інтеграції навчання предметного змісту та іноземної мови, забезпечуючи подвійний фокус навчання. Доведено, що її впровадження у старшій школі сприяє розвитку не лише мовних і комунікативних умінь, а й когнітивних навичок вищого рівня – аналізу, синтезу, узагальнення, аргументації. Установлено, що CLIL сприяє створенню автентичного навчального середовища, у якому мова виступає не метою, а засобом пізнання, що підвищує мотивацію учнів, стимулює міжпредметні зв'язки й забезпечує формування цілісного іншомовного досвіду.

Розгляд особливостей застосування методики CLIL у процесі формування англомовних письмових умінь дав змогу визначити, що її ефективність залежить від дотримання принципів змістово-мовної інтеграції, поетапності, автентичності, диференціації та рефлексії. З'ясовано, що успішна реалізація цього підходу передбачає педагогічне проектування освітнього процесу з урахуванням рівня мовної підготовки учнів, жанрових характеристик текстів і комунікативних завдань. Виявлено, що CLIL-методика забезпечує розвиток письмової компетентності через організацію діяльності, спрямованої на осмислення змісту, структурування тексту, застосування мовних ресурсів і самооцінювання результату, що підвищує рівень автономії та академічної грамотності учнів.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДИКИ CLIL

2.1 Комплекс вправ для формування вмінь англomовного писемного мовлення учнів старших класів з використанням методики CLIL

На основі розглянутих теоретичних положень щодо методики CLIL, зокрема принципів інтеграції змісту і мови, когнітивної активності учнів, поетапного формування навичок письма та розвитку рефлексії, було розроблено комплекс вправ, представлений у Додатку А. Цей комплекс структуровано відповідно до логіки процесу створення письмового наукового тексту та поділено на кілька блоків, які відображають основні етапи роботи: підготовчий, аналітико-дослідницький, продукційний та етап редагування й оцінювання. Кожен блок має власну методичну мету, спрямовану на поетапне формування предметно-мовленнєвої компетентності учнів старших класів у межах інтегрованого навчання англійської мови та природничих дисциплін.

Аналіз представленого комплексу вправ, спрямованих на формування вмінь англomовного писемного мовлення учнів старших класів із використанням методики CLIL, на орієнтаційно-підготовчому етапі дає змогу простежити, як поступово створюється когнітивно-мовне підґрунтя для подальшої продуктивної письмової діяльності. Цей етап не передбачає безпосереднього написання зв'язних текстів, однак його значення полягає у формуванні тих лінгвістичних, концептуальних і предметних передумов, без яких письмове мовлення не може бути ні змістовно, ні структурно повноцінним. Характерною особливістю запропонованих вправ є те, що кожна з них сприяє інтеграції предметного змісту природничої тематики (у даному випадку – теми «Погода та природа») з розвитком мовної компетентності, що повністю узгоджується з базовими принципами CLIL: подвійною

спрямованістю на засвоєння змісту (content) і мови (language), активізацією когнітивних процесів (cognition) та створенням контексту міжпредметної взаємодії (context).

Перша вправа (Vocabulary preview: key weather terms) виконує роль когнітивного та лінгвістичного «входження» в предмет. Її спрямовано на формування базової термінологічної компетентності, що дозволяє учням надалі вільно оперувати ключовими одиницями у процесі письма. Тип вправи – некомунікативний і рецептивний – відповідає початковій фазі CLIL-занурення, коли головна мета полягає не у продукуванні, а у сприйнятті та впізнаванні термінів. Механізм «matching» (встановлення відповідності) не лише розвиває рецептивні лексичні навички, а й формує семантичні зв'язки між словом і поняттям, що забезпечує семіотичну готовність до роботи з природничими текстами. Повторення слів уголос, запропоноване в інструкції, активізує фонетичний канал пам'яті, що підтримує інтеграцію змісту та форми. Таким чином, вправа є ефективним засобом створення лексичної бази, без якої учні не зможуть адекватно розуміти чи описувати природні явища у письмовому дискурсі.

Друга вправа (Categorizing natural phenomena) розширює когнітивну діяльність учнів шляхом класифікації лексичних одиниць за предметними категоріями (*weather, geological, hydrological*). Вона реалізує принципи CLIL через поєднання мовного навчання з науковим мисленням, адже сортування термінів вимагає не лише знання лексичних значень, а й розуміння природи самих явищ. Такий вид діяльності сприяє розвитку аналітичного мислення, логічної структуризації знань і когнітивної гнучкості. У мовному аспекті учні засвоюють тематичну лексику не ізольовано, а у системі семантичних полів, що є важливою передумовою для подальшого смислового узгодження елементів тексту при письмі.

Третя вправа (Label the diagram 'The water cycle') демонструє характерну для CLIL міжпредметну інтеграцію, оскільки поєднує елементи природничих наук (географії, екології) та мовного навчання. Робота з діаграмою не лише

закріплює терміни на позначення процесів (*condensation, evaporation, precipitation* тощо), а й візуалізує зв'язки між ними, що формує когнітивну схему теми. Така візуально-мовна діяльність відповідає принципу *cognition through language and language through cognition* – учні не лише називають елементи, а й мислять через мову, осмислюючи науковий процес. Ця вправа створює місток від репродуктивного оперування словами до їхнього свідомого використання в описових текстах природничого змісту, що є одним із ключових умінь у письмі за CLIL-підходом.

Четверта вправа (*Matching adjectives with nouns*) спрямована на формування лексико-граматичної сполучуваності, яка становить основу точності та природності письмового висловлювання. Поєднання прикметників і іменників у природознавчій тематиці (*severe storm, gentle breeze, thick fog*) розвиває в учнів відчуття мовної норми в науковому дискурсі, де семантична точність має першорядне значення. Вправа сприяє розвитку мовної гнучкості, дозволяючи учням варіювати мовні одиниці залежно від контексту опису природних явищ. У межах CLIL-методики це завдання інтегрує знання про природні процеси з їхньою лінгвістичною репрезентацією, що створює умови для подальшого продуктивного письма з належним рівнем наукової точності.

П'ята вправа (*Definition gap-fill*) відіграє роль переходу від чисто рецептивних до частково продуктивних завдань. Учні не лише розпізнають значення термінів, а й самостійно вставляють лексеми у контекст визначень. Таким чином, формується вміння відтворювати наукові дефініції, що є типовим для академічного письма. Завдання поєднує елементи лексичної, граматичної та когнітивної діяльності, адже учень повинен зрозуміти логіку структури визначення, осмислити зв'язки між поняттями і відновити їхню мовну форму. Для CLIL-підходу це є показовим прикладом когнітивного навчання мови через зміст, оскільки активується вміння *reconstruct meaning* – відновлювати знання через мовну діяльність. Такі навички особливо важливі для подальшої роботи з академічними текстами, а отже, і для формування компетентності у письмі.

Шоста вправа (Synonym recognition) завершує орієнтаційно-підготовчий блок, забезпечуючи поглиблену семантичну обробку термінологічного матеріалу. Завдяки ідентифікації синонімів (*storm – tempest, humid – moist, flood – overflow of water*) учні розвивають чуття нюансів значення, що є необхідним для створення стилістично різноманітних і точних текстів. Вона формує лексичну варіативність – одну з ознак зрілого письмового мовлення, та водночас сприяє критичному осмисленню контексту вживання певних слів. У межах CLIL така вправа сприяє розвитку академічної лексики і метамовної свідомості, оскільки учні вчаться помічати зміни смислових відтінків у предметному контексті. Вона також підтримує міжмовну свідомість, адже часто спонукає до порівняння англійських термінів із відповідниками у рідній мові, що підсилює когнітивну інтеграцію знань.

Узагальнюючи, зазначимо, що всі шість вправ орієнтаційно-підготовчого етапу вибудовані за логікою поступового ускладнення – від елементарного лексичного впізнавання до семантичного аналізу та часткового продукування. Вони не лише розвивають мовну компетентність, а й формують предметно-когнітивну основу, необхідну для усвідомленого письма в умовах інтегрованого навчання. Кожна вправа, незважаючи на некомунікативний характер, має потенціал формувати критичне мислення, увагу до контексту й точність мовного вибору – риси, що визначають академічну зрілість учня. Таким чином, на першому етапі закладається фундамент взаємодії між знанням про світ і мовою його опису, що є серцевиною методики CLIL і передумовою успішного формування навичок англомовного писемного мовлення на подальших етапах.

Наступний, моделювальний етап формування вмінь англомовного писемного мовлення у межах методики CLIL відіграє ключову роль, оскільки саме на цьому етапі здійснюється цілеспрямований перехід від сприйняття окремих лексичних і граматичних елементів до усвідомленого аналізу цілісного тексту як моделі майбутньої письмової діяльності. Тут реалізується принцип *learning through models*, що є характерним для CLIL-підходу: учні засвоюють не

лише мову, але й способи організації наукового дискурсу, логіку викладу інформації та академічний стиль письма. Усі вправи цього етапу мають умовно-мовленнєвий, рецептивно-репродуктивний характер, адже основна мета полягає не у продукуванні тексту, а в аналізі, деконструкції та усвідомленні його структурно-змістових компонентів. Кожна вправа у цьому блоці є логічною сходинкою в розвитку аналітичного, метамовного й комунікативного мислення учнів, забезпечуючи баланс між когнітивним (змістовим) і лінгвістичним (мовним) аспектами навчання.

Сьома вправа (Reading a model report) відкриває цей етап, створюючи основу для подальшого аналізу структури й мовних особливостей наукового тексту. Робота зі зразком наукового звіту про кругообіг води активізує одночасно кілька когнітивних процесів: учні не лише сприймають інформацію про природне явище, але й аналізують, яким чином вона організована на письмі. Інструкція націлює на виділення зв'язкових слів і тематичних речень – важливих маркерів текстової когезії, що формують логічну структуру академічного висловлювання. Застосування таких завдань є типовим для CLIL-методики, адже вони поєднують вивчення змісту з розвитком метамовної свідомості, дозволяючи учням усвідомити внутрішню організацію знань через мову. Ця вправа є не просто читанням тексту, а його «розшифруванням» як моделі наукового мислення, що допомагає формувати здатність до побудови подібних структур у власному письмі. Крім того, сам зміст тексту – опис наукового процесу – є змістовним ресурсом CLIL, який стимулює міжпредметні зв'язки між англійською мовою та природничими науками.

Восьма вправа (Identify the structure) продовжує цей аналітичний процес, акцентуючи увагу на композиційній побудові наукового звіту. Учні мають визначити функцію кожного абзацу (вступ, опис процесу, висновок), що є не лише лінгвістичним, але й когнітивним завданням, оскільки вимагає осмислення логіки побудови академічного тексту. У контексті CLIL це завдання реалізує принцип *language of learning* – засвоєння метамовних понять, необхідних для опису текстової структури (*introduction, main body, conclusion*).

Таке усвідомлення композиції формує здатність учнів орієнтуватися в структурних моделях письма та відтворювати їх у власних роботах. Крім того, ця вправа стимулює критичне мислення, адже учень має аргументувати своє рішення щодо функції кожного абзацу, спираючись на зміст і мовні маркери. Таким чином, формується глибоке розуміння зв'язку між структурою, змістом і стилем академічного тексту.

Дев'ята вправа (*Highlighting academic phrases*) спрямована на розвиток чуття академічного стилю, що є невід'ємною складовою КП. Учні ідентифікують у тексті мовні кліше та функціональні вирази, що забезпечують наукову логіку викладу, зокрема фрази, які позначають мету (*The purpose of this report is...*), причинно-наслідкові зв'язки (*As a result, Consequently*), послідовність (*The next stage is..., Following...*), узагальнення та висновки (*Therefore, In conclusion*). У CLIL-контексті це завдання є проявом інтеграції лінгвістичної й академічної грамотності, адже учні не просто вчать вживати ці вирази, а й розуміють їхню функціональну роль у науковому дискурсі. Завдяки сортуванню фраз за їхньою комунікативною метою формується здатність свідомо конструювати логічно зв'язні тексти. У такий спосіб розвиваються навички аналізу стилістичних особливостей академічного письма, що є необхідною передумовою для переходу до власного продуктивного письма.

Десята вправа (*Sentence Function Analysis*) поглиблює аналітичну роботу, зосереджуючись на рівні мікроструктури – окремих речень. Вона вимагає від учнів не просто розпізнати синтаксичну форму, а інтерпретувати її функцію в межах тексту: чи речення описує факт, пояснює процес, чи робить висновок. Така діяльність сприяє розвитку функціонально-стилістичної компетентності, оскільки учні навчаються диференціювати інформаційні типи речень, що властиві науковому письму. Вона активізує аналітичне мислення, формує усвідомлення того, як граматичні структури та логічні зв'язки реалізують комунікативну мету тексту. У межах CLIL-підходу ця вправа є прикладом *cognition through language* – розвитку когнітивних умінь через мовний аналіз.

Розуміння того, як кожен тип речення функціонує у межах наукового тексту, дає змогу учням самостійно будувати аргументовані, логічно впорядковані речення у власному письмі, що підвищує рівень академічної грамотності.

Одинадцята вправа (Collaborative text analysis) переходить до інтерактивної діяльності, яка сприяє формуванню комунікативної та критичної компетентності в дусі CLIL. Обговорення змісту тексту в малих групах вимагає не лише мовного, а й аналітичного залучення, оскільки учні повинні аргументувати свою думку, спираючись на фактичні дані й мовні засоби з тексту. Такий вид діяльності відповідає принципу *interaction for learning*, який підкреслює, що навчання мови й змісту є соціальним процесом. У цьому завданні учні розвивають уміння працювати в команді, узгоджувати позиції, висловлювати аргументи – тобто ті навички, які безпосередньо трансформуються у вміння створювати письмові тексти з чіткою логічною структурою та обґрунтованою позицією. Крім того, інтерактивний характер вправи підсилює мотивацію, а усне обговорення змісту стає передумовою для більш глибокого письмового опрацювання теми.

Дванадцята вправа (Content mapping) завершує моделювальний етап і має виразно когнітивно-візуальний характер. Учні створюють мапу змісту на основі прочитаного звіту, графічно відображаючи послідовність етапів кругообігу води та логічні зв'язки між ними. Це завдання поєднує лінгвістичний і предметний аспекти навчання: мова виступає засобом структуризації наукового знання, а схематизація – способом його осмислення. У термінах CLIL ця вправа реалізує принцип *cognition and content integration*, оскільки учні не лише повторюють інформацію, а й реконструюють її у новій формі, застосовуючи ключові терміни та концепти. Мапування сприяє розвитку логічного мислення, навичок узагальнення та візуалізації знань, що особливо важливо для подальшого етапу письма, коли учні повинні самостійно планувати структуру власного тексту.

У цілому, моделювальний етап є критично важливим перехідним моментом між орієнтаційно-підготовчою фазою та безпосереднім створенням

письмового продукту. Усі вправи цього блоку реалізують основні принципи CLIL – інтеграцію змісту та мови, розвиток когнітивних стратегій мислення через мовну діяльність, поступовий перехід від рецептивного до продуктивного рівня, а також формування академічного стилю мислення. Завдяки аналізу, інтерпретації й обговоренню зразка учні засвоюють не лише мовні засоби, а й саму логіку побудови наукового дискурсу, що створює інтелектуальну та мовну основу для подальшого формування власних письмових умінь у межах CLIL-підходу.

На продукційному етапі реалізується наступна фаза CLIL-циклу, яка поєднує засвоєний предметний зміст і мовні структури у власному письмовому продукті учнів. Кожна вправа спрямована на послідовне формування компонентів академічного письма, а також на поступове інтегрування когнітивної, предметної та мовної діяльності. Методика CLIL у цьому блоці реалізується через органічне поєднання предметних знань і мовних умінь з англійської, що дозволяє створювати автентичний навчальний контекст і стимулювати розвиток академічного мислення англійською мовою.

Тринадцята вправа (Brainstorming key vocabulary on seasons) відкриває продукційний блок і виконує функцію підготовчої лексичної активності. Її методична цінність полягає у створенні когнітивної рамки, що актуалізує вже відомі знання про сезонні явища та сприяє семантичній систематизації матеріалу. Учні здійснюють інтелектуальне групування лексем за чотирма тематичними полями – весна, літо, осінь, зима, – що активізує процеси категоризації, порівняння та узагальнення. Це не лише сприяє розширенню активного словника, але й готує мовний ґрунт для подальшого створення наукового тексту. Згадка про можливість використання словників або нотаток із природознавства підкреслює інтегративну сутність CLIL: учні спираються на міжпредметні зв'язки, поєднуючи лінгвістичні навички з елементами наукового мислення. Таким чином, вправа реалізує як лексичну, так і предметно-когнітивну функцію, спрямовану на забезпечення мовного ресурсу для наступних етапів письмової діяльності.

Чотирнадцята вправа (Collecting scientific facts about seasons) переходить до поглибленого змістового рівня і демонструє дослідницький компонент CLIL-методики. Її основне завдання – сформуванню вміння знаходити, відбирати та фіксувати наукову інформацію, яка стане основою майбутнього письмового звіту. Учні не просто повторюють відомі знання, а здійснюють навчальне мікродослідження, відбираючи достовірні факти з автентичних джерел – підручника, нотаток або перевірених сайтів. При цьому відбувається розвиток когнітивних навичок високого рівня – аналізу, синтезу та критичного відбору інформації. Вимога записувати знайдені відомості у вигляді повних речень, а не окремих слів, сприяє переходу від рецептивного рівня сприйняття до продуктивного мовного оформлення. Таким чином, вправа не лише забезпечує наукову базу для майбутнього тексту, але й інтегрує в навчальний процес елементи академічного письма, формуючи здатність учнів оперувати фактажем у логічно зв'язаній формі.

П'ятнадцята вправа (Creating a plan for the scientific report) закладає структурну основу письмового висловлення та розвиває вміння планувати зміст і послідовність викладу думок. Саме тут учні переходять від збору матеріалу до логічної організації майбутнього тексту, що є ключовою компетенцією академічного письма. Структура плану – вступ, основна частина, висновок – відповідає типовій композиції наукового звіту, а отже, формує у школярів базове розуміння текстового макроформату. При цьому акцент на коротких нотатках і ключових ідеях дозволяє уникнути перевантаження та сконцентруватися на смисловій організації тексту. Планування виступає проміжною ланкою між когнітивною та мовною діяльністю: учні структурують предметні знання, трансформуючи їх у мовну форму. Така інтеграція мислення та мовлення є однією з основних рис CLIL-підходу, адже вона забезпечує цілеспрямоване формування академічної грамотності.

Шістнадцята вправа (Writing the introduction paragraph) відкриває етап безпосереднього створення письмового тексту. Вона зосереджена на формуванні вміння писати академічний вступ – складову, що виконує функцію

змістової орієнтації читача. Структурно та функціонально ця вправа сприяє розвитку уміння визначати тему, мету і предмет дослідження, тобто реалізує когнітивно-мовленнєву інтеграцію. Учні вчаться формулювати загальну ідею тексту, пояснювати його значення та обґрунтовувати актуальність, що є типовими рисами академічного дискурсу. У контексті CLIL це також означає, що мовна діяльність безпосередньо пов'язана з науковим змістом: учень не просто пише текст англійською, а здійснює комунікацію в науковому форматі, використовуючи предметну лексику та причинно-наслідкові зв'язки.

Сімнадцята вправа (Writing the main part (without linking words yet)) спрямована на створення змістового ядра тексту. Її специфіка полягає у знятті когнітивного навантаження, оскільки на цьому етапі учні зосереджуються лише на фактуальному змісті без вимоги до логіко-зв'язкових елементів. Така поетапність відповідає принципу *scaffolding* – поступової підтримки в процесі навчання, що є ключовою характеристикою CLIL. Учні формулюють окремі речення, кожне з яких описує певне явище, властиве конкретній порі року, спираючись на наукові знання, отримані на попередніх етапах. Відсутність вимоги до зв'язності на цьому етапі дозволяє сконцентруватися на змістовій точності, мовній коректності та узгодженості фактів, що надалі стане основою для формування когерентного тексту.

Вісімнадцята вправа (Adding linking words to create a connected text) переходить до аналітичного рівня роботи з текстом. Тут учні вчаться інтегрувати раніше створений зміст у зв'язне ціле за допомогою логіко-зв'язкових засобів. Використання *linking words* активізує розуміння причинно-наслідкових, часових та послідовних зв'язків між реченнями, що є необхідною складовою академічної компетентності. Процес редагування тексту з урахуванням когерентності формує в учнів метамовну свідомість – уміння усвідомлювати структуру власного висловлення та керувати нею. У CLIL-контексті ця вправа є зразком інтеграції мовної та когнітивної діяльності: учні опановують механізми побудови логічного тексту, застосовуючи предметний зміст у науково-обґрунтованій формі.

Дев'ятнадцята вправа (Write your own scientific report) завершує продукційний цикл і спрямована на створення цілісного письмового продукту – наукового звіту про сезони. Цей етап репрезентує кульмінаційний момент реалізації CLIL-методики, коли учні повністю інтегрують знання з природничої науки і мовні навички англійської у власному автентичному тексті. Структурно-змістова організація звіту відтворює модель наукового дискурсу: вступ окреслює тему й мету, основна частина містить наукові факти з поясненням природного явища, а висновок узагальнює значення процесу для людей, тварин і природи. Учні демонструють не лише володіння тематичною лексикою й граматичними структурами, а й уміння логічно, послідовно та зв'язно викладати думки у відповідності до академічних стандартів. Завершення роботи у вигляді повного звіту формує відчуття навчального досягнення, підкріплює предметну мотивацію і розвиває міждисциплінарну компетентність, що є кінцевою метою CLIL-підходу.

Узагальнюючи, продукційний блок послідовно реалізує перехід від лексичної активації до створення самостійного наукового тексту, забезпечуючи відповідні CLIL-скафолди: лексичні набори, збір фактів, структурне планування, початкові чернетки, додавання когезії й фінальна інтеграція. Кожна вправа має чітко окреслену навчальну мету та когнітивну функцію, а також потенціал для диференційованого підходу й формативного фідбеку, що робить весь блок педагогічно аргументованим і методично сумісним з цілями формування англомовної письмової компетентності у старшокласників у режимі CLIL.

Завершальний етап, присвячений редагуванню та оцінюванню, виступає логічною кульмінацією всього навчального циклу, оскільки саме на цьому етапі учні перетворюють попередній навчальний досвід – лексичний, граматичний, структурний і змістовий – у свідомо осмислений, удосконалений письмовий продукт. Цей блок демонструє глибинну реалізацію CLIL-підходу, у якому навчання змісту і мови зливається з розвитком метакогнітивних навичок: саморефлексії, самооцінювання, взаємоаналізу й застосування фідбеку для

покращення власного письма. Учні не лише вдосконалюють мовні та предметні знання, а й навчаються діяти як «молоді дослідники» – оцінювати, редагувати й пояснювати власні рішення у процесі створення наукового тексту.

Двадцята вправа (Self-editing checklist) виступає першим кроком у формуванні автономії письма, оскільки переносить контроль за якістю тексту з учителя на учня. Методично ця вправа має діагностичний і рефлексивний характер: перелік пунктів у чек-листі охоплює ключові компоненти академічного письма – структуру, граматику, лексику, логічну послідовність і когезію. Вона реалізує CLIL-принцип *learning to learn*, коли учень не просто перевіряє формальні помилки, а й оцінює відповідність тексту комунікативній меті, точність термінології, логічну організацію змісту. Кожен пункт чек-листа є міні-навчальною інструкцією, що формує аналітичне мислення та критичне ставлення до власного письма. З точки зору когнітивної теорії навчання, така діяльність сприяє розвитку навички *metalinguistic awareness* – усвідомлення мовних явищ і їхньої функції в тексті. Для ефективного реалізації вправи доцільно забезпечити поетапну інструкцію: спочатку учень читає свій текст уголос, потім перевіряє кожен пункт і фіксує короткі нотатки про помилки чи неточності. У CLIL-парадигмі ця вправа інтегрує мовну і предметну складові через формування наукової дисципліни письма – уваги до структурної логіки, фактологічної точності та наукового стилю.

Двадцять перша вправа (Peer review) розширює рамки навчальної взаємодії, переводячи учнів із позиції «автора» в позицію «читача-експерта». Саме цей процес забезпечує розвиток критичного мислення, соціальної комунікації та вміння формулювати конструктивний письмовий фідбек – важливу навичку академічного середовища. Вона демонструє реалізацію принципу *content and cognition integration* у CLIL: учні не лише оцінюють мовну сторону тексту (граматику, словниковий діапазон, когезію), а й аналізують змістову точність – наявність наукових фактів, прикладів, логіку викладу. Структура таблиці з критеріями сприяє розвитку аналітичної послідовності та вчить працювати з категоріями академічного письма як з

об'єктивними показниками якості. Процес взаємооцінювання стимулює навчальну взаємодію на рівні «peer scaffolding»: учні набувають розуміння, як покращити власний текст, спостерігаючи сильні сторони чужого. Крім того, важливою є етична складова – вимога бути *polite, specific and constructive* формує академічну культуру спілкування, що є невід'ємною частиною CLIL-філософії співпраці та діалогу.

Двадцять друга вправа (Teacher feedback session) забезпечує етап експертного оцінювання, що узгоджується з принципом *multiple feedback channels* у CLIL-методиці. Учитель виступає не суддею, а фасилітатором освітнього процесу, допомагаючи учням осмислити свої помилки та знайти стратегії їхнього виправлення. Змістовно ця вправа розвиває навичку *feedback literacy* – уміння інтерпретувати, приймати й застосовувати коментарі експерта. Інструкція мотивує учнів до активного слухання, формулювання уточнюючих запитань і вибору персонально релевантних рекомендацій, що сприяє внутрішній мотивації до самовдосконалення. З точки зору CLIL, такий етап допомагає підтримувати баланс між змістовою точністю (наукова достовірність описів) і мовною коректністю (точність структур, відповідність жанру). У когнітивному вимірі вправа формує *reflective uptake* – здатність інтегрувати зовнішній фідбек у внутрішній процес письма, що є маркером переходу від контрольованого навчання до автономного.

Двадцять третя вправа (Language correction practice) є центральною у всьому циклі редагування, оскільки забезпечує реальну трансформацію фідбеку в покращений текстовий продукт. Цей етап відображає педагогічну ідею CLIL як циклу *input–processing–output*: учні спочатку сприймають фідбек (input), аналізують його й визначають пріоритети змін (processing), а потім створюють новий продукт – другий варіант звіту (output). Інструкція підкреслює необхідність залучення трьох джерел зворотного зв'язку – самооцінки, взаємооцінки й учительських коментарів, що гарантує глибоке, багаторівневе опрацювання тексту. Процес переписування Second Draft активізує навички редагування на трьох рівнях: структурному (перебудова частин тексту),

лексико-граматичному (замінювання неакадемічної лексики, виправлення помилок), і логіко-змістовому (додавання прикладів і доказів). З позиції CLIL, це – втілення принципу *language development through content improvement*: вдосконалення мовної форми відбувається через осмислене уточнення предметного змісту.

Двадцять четверта вправа (Before–after comparison note) виконує функцію метарефлексії – це свідоме осмислення динаміки власного розвитку як автора наукового тексту. Учні аналізують свої два варіанти – перший і другий – і вербалізують, які саме зміни вони внесли. Такий тип діяльності формує навичку *self-assessment through contrastive analysis*, що дозволяє усвідомити власні сильні сторони і зони для подальшого зростання. З точки зору CLIL, це інтеграція метапізнання в мовний процес: учні осмислюють не лише те, що вони написали, а й як вони мислили, коли редагували. У цьому завданні поєднуються предметна й мовна рефлексія – учні говорять про точність фактів, послідовність аргументації, науковість термінології, а також про вдосконалення граматики й когезії. Методично корисно підкреслити важливість конкретності: від абстрактного *I improved my text* – до точного *I replaced simple words with scientific terms such as ‘weather changes’ → ‘seasonal variation’*. Це перетворює рефлексію на доказ навчання, а не на формальне підбиття підсумків.

Двадцять п’ята вправа (Reflection journal) завершує весь цикл формування КП у CLIL-підході, оскільки переводить рефлексію з рівня конкретного продукту на рівень загального навчального досвіду. Учень не просто описує, що він зробив, а усвідомлює, як він навчався. Інструкція акцентує увагу на мисленнєвому процесі, що відповідає когнітивно-комунікативному аспекту CLIL – розвитку вміння *think through language*. Рефлексивний щоденник формує метакогнітивну автономію: учні вчаться визначати власні труднощі, успіхи й ставити цілі на майбутнє. Цей тип роботи допомагає закріпити принципи академічної відповідальності, аналітичного письма й самоуправління у навчанні. З педагогічної точки зору, саме така вправа дозволяє вчителю

оцінити не лише мовні результати, а й якість мислення учнів, їхню здатність до самоорганізації та розвитку власного письмового стилю.

Загалом, фінальний блок вправ комплексно реалізує функції контролю, рефлексії та вдосконалення письмового продукту. Він демонструє повну інтеграцію чотирьох складових CLIL – Content, Communication, Cognition, Culture. Учні працюють із предметним змістом (опис природних явищ), розвивають комунікативні навички письма, мислять критично та аналітично, а також формують академічну культуру співпраці, самооцінки й відповідальності за власне навчання. Завдяки такій структурі редагування перетворюється на навчальний процес, а не на механічну перевірку, що виводить учнів на рівень усвідомленого, компетентного користування англійською мовою як інструментом наукового мислення.

Отже, запропонований комплекс вправ є цілісною системою навчально-методичних дій, що забезпечує поетапне формування навичок академічного письма в умовах міжпредметної інтеграції. Він реалізує основні принципи CLIL – взаємозв'язок змісту, комунікації, когніції та культури – сприяючи розвитку не лише мовних умінь, але й критичного мислення, самостійності та метакогнітивної свідомості учнів. Комплекс спрямований на формування стійкої мотивації до іншомовного наукового письма, розвиток умінь аналізу, синтезу, аргументації та самокорекції, що відповідає сучасним вимогам компетентнісного підходу в освіті й забезпечує практичну реалізацію інтегрованого навчання іноземної мови та предметного змісту.

2.2 Організація і проведення пробного навчання англomовного писемного мовлення учнів старших класів з використанням методики CLIL

Навчання англomовного писемного мовлення учнів старших класів із використанням методики CLIL було організовано та проведено на базі Ліцею

№3 с. Жабокрич Крижопільської селищної ради. У дослідженні брали участь 13 учнів 10-го класу. Навчальний процес був побудований на основі інтегративного підходу CLIL, який поєднує предметний зміст і мовне навчання, сприяючи одночасному розвитку мовних і когнітивних навичок. Метою пробного навчання було перевірити ефективність створеного комплексу вправ із формування англомовної писемної компетентності старшокласників.

Організаційна фаза дослідження була спрямована на комплексну підготовку освітнього процесу та включала кілька взаємопов'язаних етапів. На початковому етапі було чітко визначено цілі навчання, що передбачало формування в учнів англомовної писемної компетентності, здатності створювати зв'язні тексти різного функціонального призначення та адекватно висловлювати власну позицію. Відповідно до визначених цілей була сформульована основна гіпотеза дослідження, яка полягала у припущенні, що застосування комплексу вправ, побудованих на принципах CLIL, сприятиме підвищенню рівня сформованості англомовної писемної компетентності учнів. Ця гіпотеза відображає інтегративний підхід до навчання, що поєднує розвиток мовленнєвих навичок і вмінь із вивченням предметного змісту, що є суттю методики CLIL.

У процесі підготовки були розроблені навчальні та контрольні матеріали. Було створено тестові завдання для вхідного та вихідного контролю, що дозволяло відстежувати динаміку розвитку писемних навичок і вмінь учнів протягом пробного навчання. Підготовка навчальних завдань передбачала орієнтацію на предметно-мовну інтеграцію, що забезпечувало поєднання лексичного та граматичного розвитку з опануванням навчального матеріалу з відповідної дисципліни. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів базувалися на загальноприйнятих стандартах оцінювання, визначених наказом Міністерства освіти і науки України №1222 від 21.08.2013 «Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти», що забезпечувало об'єктивність та порівняльність результатів (див. додаток Б).

Система оцінювання передбачає поділ навчальних досягнень на чотири рівні – початковий, середній, достатній і високий, кожен із яких конкретизується у відповідних дескрипторах. Ці рівні репрезентують поступове зростання складності письмової діяльності – від відтворення елементарних мовних одиниць до створення змістовно й структурно завершених письмових текстів, що повністю відповідають поставленому комунікативному завданню. Основними параметрами, за якими здійснюється оцінювання, виступають змістово-комунікативна адекватність тексту, лексико-граматична правильність, орфографічна грамотність, стилістична єдність, логічна зв'язність висловлення, а також загальний обсяг і складність письмового продукту.

На початковому рівні (1–3 бали) учні демонструють лише мінімальні навички письма, обмежуючись написанням вивчених слів, словосполучень або найпростіших речень. Письмові висловлення цього рівня є фрагментарними, зміст недостатній для розкриття теми, а мовне оформлення характеризується великою кількістю орфографічних, лексичних та граматичних помилок, що свідчить про переважно репродуктивний характер діяльності. Учні цього рівня ще не вміють повноцінно структурувати власні думки у письмовій формі, а їхнє висловлення не має комунікативної завершеності.

На середньому рівні (4–6 балів) учні виявляють часткову самостійність у створенні письмових повідомлень за зразком або у межах вивчених тем. Хоча тексти є більш зв'язними, вони все ще характеризуються обмеженим лексико-граматичним репертуаром, браком засобів логічного зв'язку та шаблонністю мовних конструкцій. Комунікативна адекватність письма зростає, проте інформативність та різноманітність структур залишається недостатньою. Допускається до шести орфографічних і приблизно стільки ж граматичних або лексичних помилок, які часом утруднюють розуміння змісту. Стильові особливості текстів на цьому рівні часто є недосконалими, що проявляється у відсутності або неадекватному використанні з'єднувальних кліше.

Достатній рівень (7–9 балів) свідчить про сформованість базових умінь іншомовного письма. Учні цього рівня можуть самостійно написати

повідомлення, короткого листа або нотатки без використання зразка, логічно та послідовно викладаючи думки. Тексти характеризуються вживанням основних граматичних структур і певною різноманітністю мовних засобів, у тому числі ідіоматичних зворотів і засобів когезії. Допущені помилки є поодинокими та не порушують сприйняття тексту. Учень здатен висловити власне ставлення до описуваної ситуації, що вказує на перехід від відтворювального до продуктивного письма. Лексичні та граматичні неточності зумовлені переважно недостатнім досвідом письмової практики, а не відсутністю розуміння мовних норм.

На високому рівні (10–12 балів) письмова діяльність учнів набуває ознак комунікативної зрілості. Учень уміє створювати тексти різних типів – повідомлення, особисті або офіційні листи, короткі есеї, – дотримуючись норм стилю, логіки та послідовності викладу. Такі тексти характеризуються аргументованістю, наявністю власної позиції, доречним використанням ідіом, фразеологічних кліше та складніших синтаксичних конструкцій. Граматичні та орфографічні помилки є незначними і не впливають на розуміння тексту; допускаються лише поодинокі неточності, пов'язані з варіантами орфографії або назвами власними. Учень демонструє вміння логічно структурувати висловлення, використовуючи засоби когезії та когерентності (*moreover, therefore, as a result, in conclusion*), що забезпечує природний перебіг думки. Такий рівень володіння письмом свідчить про сформованість іншомовної комунікативної компетентності у письмовій формі та готовність до ефективного письмового спілкування в реальних життєвих ситуаціях.

Оцінювання здійснюється на основі критеріально-аналітичної моделі, яка передбачає поетапне аналізування окремих компонентів письмового висловлення – змісту, структури, мовної правильності, зв'язності та обсягу – із подальшою інтеграцією результатів у загальну підсумкову оцінку. Такий підхід забезпечує об'єктивність та порівнюваність результатів, дозволяє виявити індивідуальні труднощі учнів і сприяє розвитку їхньої здатності до самооцінювання. Він також створює умови для формування рефлексивних

умінь, усвідомлення мовного прогресу та підвищення автономності у навчальній діяльності.

Отже, подана система критеріїв оцінювання письмового мовлення забезпечує комплексне й об'єктивне вимірювання сформованості іншомовної письмової компетентності учнів старших класів. Вона враховує як якісні характеристики тексту – змістовність, логічність, стилістичну відповідність, – так і кількісні параметри, зокрема кількість і тип помилок. Така модель оцінювання не лише відображає рівень володіння мовними засобами, а й сприяє розвитку комунікативних і когнітивних умінь, формуванню здатності до самостійного, творчого письмового висловлення, що відповідає сучасним вимогам мовної освіти.

Реалізаційна фаза пробного навчання розпочалася з проведення вхідного контролю, який мав на меті визначення початкового рівня сформованості англійської писемної компетентності кожного учня. Цей етап виконував діагностичну функцію, оскільки дозволяв виявити індивідуальні особливості володіння письмовим мовленням, рівень сформованості лексико-граматичних навичок, а також уміння логічно й послідовно викладати думки у письмовій формі відповідно до поставленого комунікативного завдання. Для проведення вхідного контролю було запропоновано завдання у форматі короткого наукового звіту (*scientific report*) на тему «The Impact of Weather on Nature». Обрана тематика мала універсальний характер і водночас відповідала змістовому компоненту предметної інтеграції, що є ключовим у межах CLIL-підходу. Такий вибір теми забезпечив поєднання когнітивної та мовної складових, дозволивши оцінити не лише рівень мовної компетентності, а й здатність учнів застосовувати англійську мову як інструмент для опису природних явищ і формулювання узагальнень у науковому стилі.

Учням пропонувалося написати зв'язний текст обсягом до 120 слів, у якому необхідно було коротко описати взаємозв'язок між погодними умовами та станом природного середовища, використовуючи приклади з реального життя або шкільного курсу природничих наук. Особлива увага зверталася на

дотримання композиційної структури наукового звіту, що передбачала наявність трьох логічно взаємопов'язаних частин: вступу (виклад теми, постановка проблеми або дослідницького питання), основної частини (представлення спостережень, фактів або аргументів) та висновку (узагальнення результатів і формулювання висновків). Крім того, учням необхідно було забезпечити логічність викладу, використовуючи відповідні засоби когезії (*for example, as a result, due to, consequently, in contrast*) та дотримуючись основних вимог наукового стилю – об'єктивності, послідовності та лаконічності.

Оцінювання робіт здійснювалося за розглянутими вище критеріями, що дозволяли комплексно охарактеризувати рівень сформованості писемної компетентності. Оцінювання здійснювалося з урахуванням кількісних і якісних показників, що дозволяло не лише визначити загальний рівень володіння письмом, а й виявити типові помилки, які потребують подальшої корекції в процесі навчання.

Результати вхідного контролю (див. розділ 2.3.) засвідчили неоднорідність рівня сформованості писемних умінь серед учнів. Частина учасників продемонструвала базовий рівень володіння письмовим мовленням, що характеризувався обмеженим словниковим запасом, наявністю численних орфографічних і граматичних помилок, спрощеними синтаксичними структурами та недостатнім розумінням композиційної організації тексту. Інша частина учнів показала середній рівень сформованості письмових умінь, що виявлявся у частковому дотриманні вимог до логічності, зв'язності та структурної цілісності тексту, достатньому рівні лексичного розвитку, але зберіганні певних труднощів у використанні граматичних форм наукового стилю. Отримані результати стали підґрунтям для подальшого цілеспрямованого формування навичок і вмінь письма у контексті інтегрованого навчання змісту й мови.

Після проведення вхідного контролю розпочався основний етап реалізаційної фази, який передбачав організацію освітнього процесу з

використанням комплексу вправ, розроблених відповідно до принципів CLIL. Основною метою цього етапу було створення умов для поступового розвитку умінь планування, організації та реалізації письмового висловлення англійською мовою на основі природничо-наукового змісту. Навчальний матеріал інтегрував предметні знання з біології, географії та екології із розвитком мовних навичок, що забезпечувало автентичність навчальної діяльності й підвищувало мотивацію учнів до письмової практики.

Розроблений комплекс вправ було структуровано відповідно до логіки процесу створення письмового наукового тексту, що забезпечило його методичну цілісність і системність реалізації. Комплекс складався з кількох взаємопов'язаних блоків – підготовчого, аналітико-дослідницького, продукційного та етапу редагування й оцінювання, – кожен з яких виконував специфічну функцію у формуванні англомовної писемної компетентності в межах CLIL-методики. Підготовчий блок мав на меті активізувати попередні знання учнів, розширити їхній тематичний словниковий запас і забезпечити граматичну базу для подальшої письмової діяльності. Аналітико-дослідницький блок передбачав роботу з автентичними текстами природничого змісту, аналіз їхньої структури, мовних засобів, характерних для наукового стилю, а також виконання вправ на виокремлення основної інформації, логічних зв'язків і структурних компонентів звіту. Продукційний блок був спрямований на формування умінь створювати власний письмовий науковий текст – зокрема, звіт дослідницького характеру – із дотриманням композиційних вимог, послідовності викладу та наукової точності. На завершальному етапі редагування й оцінювання учні здійснювали само- й взаємоперевірку написаних текстів, аналізували помилки, удосконалювали логіку викладу та мовне оформлення, що сприяло розвитку критичного мислення й рефлексії щодо власної письмової діяльності. Така структурна організація комплексу вправ забезпечила поступовість навчання, сприяла інтеграції змістового й мовного компонентів і створила умови для формування в учнів здатності до

самостійного й усвідомленого використання англійської мови як інструмента наукового пізнання.

Таке поетапне й системне поєднання різних типів завдань забезпечило ефективну реалізацію навчальних цілей, спрямованих на поступове вдосконалення англомовної комунікативної компетентностей. Змістова інтеграція природничих тем і розвитку навичок і вмінь письма сприяла формуванню глибшого розуміння мовних явищ, підвищенню когнітивної складності завдань і розвитку критичного мислення. У результаті учні набули здатності створювати логічно структуровані, зв'язні та стилістично коректні письмові тексти наукового характеру англійською мовою, що свідчить про ефективність реалізаційної фази пробного навчання та її відповідність сучасним вимогам методики навчання іноземних мов у контексті CLIL.

Заключний етап реалізації пробного навчання – вихідний контроль – мав на меті комплексно оцінити динаміку розвитку англомовної писемної компетентності учнів після проходження циклу CLIL-орієнтованих занять і виконання комплексу вправ. Цей етап відіграв важливу роль у визначенні результативності впроваджених методичних рішень та ефективності інтегрованого підходу до навчання письма в контексті предметно-мовної взаємодії. Для проведення вихідного контролю було обрано завдання, аналогічне за структурою, обсягом і рівнем когнітивної складності до завдання вхідного контролю, що забезпечувало порівнянність отриманих результатів. Учні пропонувалося створити розгорнутий письмовий науково-інформаційний текст (до 150 слів) у жанрі короткого наукового звіту на тему «Seasons», у якому необхідно було представити результати спостереження або міні-дослідження природного явища, описати закономірності сезонних змін та зробити висновки на основі власних спостережень.

Виконання цього завдання вимагало від учнів не лише демонстрації знань з предметної галузі «Nature and Weather», але й уміння логічно структурувати текст, дотримуючись жанрових особливостей наукового звіту, таких як чітка організація частин (вступ, опис методики спостереження, результати,

висновки), логічна послідовність викладу, використання об'єктивних форм вираження та належне стилістичне оформлення. Особлива увага приділялася коректному використанню наукової та тематичної лексики, адекватному добору граматичних конструкцій для вираження причинно-наслідкових зв'язків, порівнянь та узагальнень, а також здатності до мовного варіювання та уникнення лексичних повторів. Оцінювання результатів здійснювалося за тими ж критеріями, що й під час вхідного контролю, відповідно до вимог наказу МОН України №1222 від 21.08.2013, який визначає підходи до контролю результатів навчання з іноземних мов у ЗЗСО. Зокрема, враховувалися такі параметри: змістова адекватність висловлювання комунікативному завданню, композиційна організація тексту, лексико-граматична правильність, а також орфографічна та пунктуаційна точність.

Завершальні фази пробного навчання охоплювали етапи констатації та інтерпретації результатів, які мали на меті комплексне узагальнення, систематизацію та наукове осмислення отриманих даних. На етапі констатації здійснювалося впорядкування та аналіз емпіричного матеріалу, отриманого в ході проведення вхідного та вихідного контролю. Цей процес передбачав кількісний і якісний аналізи результатів, що дозволили об'єктивно оцінити рівень сформованості англomовної писемної компетентності учнів старших класів і визначити динаміку її розвитку після впровадження комплексу вправ, побудованого за принципами CLIL. У межах кількісного аналізу було проведено підрахунок середніх показників за кожним із визначених критеріїв оцінювання, встановлено приріст балів між двома зрізами, а також здійснено розподіл учнів за рівнями сформованості компетентності згідно з чинними шкалами оцінювання. Такий підхід забезпечив можливість визначити не лише загальну тенденцію підвищення навчальних досягнень, а й індивідуальні зміни у навчальній динаміці кожного учня.

Якісний аналіз мав на меті виявити характерні особливості трансформацій у письмових роботах, що свідчили про розвиток структурно-композиційних, лексико-граматичних і стилістичних навичок. Особлива увага

приділялася таким параметрам, як рівень зв'язності висловлювання, точність лексичного добору, варіативність граматичних структур, стилістична адекватність і загальна логічність побудови тексту. Аналіз письмових робіт дав змогу зафіксувати помітні зміни у способах мовного оформлення думки, зокрема тенденцію до використання складніших синтаксичних конструкцій, розширення діапазону тематичної лексики, зменшення кількості орфографічних і граматичних помилок, а також формування навичок самокорекції. Усі зібрані матеріали були систематизовані для подальшої інтерпретації, результати якої подано у параграфі 2.3.

Фаза інтерпретації результатів передбачала глибоке порівняльне опрацювання отриманих даних вхідного та вихідного контролю з метою виявлення закономірностей розвитку писемної компетентності в умовах змістово-мовної інтеграції. Порівняльний аналіз дозволив не лише зафіксувати кількісні зміни, але й виявити якісні зрушення у структурі мовленнєвих умінь, що відображають поступове вдосконалення когнітивно-мовленнєвих процесів. На цьому етапі увага зосереджувалася на співвідношенні між формальними показниками успішності та змістовими аспектами мовленнєвого розвитку.

У процесі інтерпретації результатів було встановлено, що запропонований комплекс вправ, побудований відповідно до принципів CLIL, сприяв підвищенню рівня сформованості англомовної писемної компетентності старшокласників. Учні продемонстрували більшу самостійність у створенні письмових висловлювань, покращення у використанні предметно-мовної лексики та граматичних структур, а також підвищення здатності логічно й послідовно викладати думки відповідно до комунікативного завдання. Отримані дані підтверджують доцільність застосування інтегрованого підходу до навчання, який забезпечує не лише розвиток мовленнєвих умінь, але й формування міжпредметних компетентностей, необхідних для сучасного освітнього середовища. Таким чином, завершальні етапи пробного навчання дозволили науково обґрунтувати ефективність використання CLIL-методики в процесі формування англомовної писемної компетентності.

Таким чином, усі етапи пробного навчання утворюють єдиний цілісний процес, спрямований на перевірку ефективності CLIL-підходу у формуванні англomовної писемної компетентності старшокласників. Послідовне виконання кожної фази – від діагностики початкового рівня до інтерпретації результатів – забезпечило методичну узгодженість дослідження, створило умови для об'єктивного оцінювання навчальних досягнень і дозволило всебічно простежити динаміку розвитку писемних умінь у контексті інтегрованого навчання.

2.3. Аналіз результатів пробного навчання англomовного писемного мовлення учнів старших класів з використанням методики CLIL

У ході констатувального етапу пробного навчання з використанням методики CLIL було здійснено стандартизоване оцінювання англomовного писемного мовлення учнів 10-го класу за дванадцятибальною шкалою з подальшою інтерпретацією в чотири рівні сформованості (1–3 – початковий, 4–6 – середній, 7–9 – достатній, 10–12 – високий). Контрольне завдання у формі письмового твору виконали 13 учнів; для кожного зафіксовано кількісний показник. Усі отримані дані були систематизовані та узагальнені у вигляді кількісно-якісного розподілу результатів, що дало можливість отримати об'єктивне уявлення про вихідну ситуацію у досліджуваному навчальному середовищі. Зведені результати первинної констатації представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Вхідні результати оцінювання рівня сформованості англomовного писемного мовлення учнів старшої школи до початку пробного навчання за методикою CLIL

Учень	Бал	Рівень
-------	-----	--------

Учень 1	7	Достатній
Учень 2	6	Середній
Учень 3	8	Достатній
Учень 4	5	Середній
Учень 5	9	Достатній
Учень 6	7	Достатній
Учень 7	6	Середній
Учень 8	8	Достатній
Учень 9	10	Високий
Учень 10	7	Достатній
Учень 11	6	Середній
Учень 12	5	Середній
Учень 13	7	Достатній

Як видно з узагальнених даних, представлених у таблиці, рівень сформованості англomовного писемного мовлення досліджуваних учнів є нерівномірним і розподіляється між кількома якісними категоріями, що свідчить про різний ступінь оволодіння письмовими продуктивними вміннями у межах однієї навчальної групи. Така внутрішня диференціація результатів є важливим фактором для подальшої інтерпретації та визначення методичних орієнтирів, адже сама по собі таблиця, хоча й надає точні числові показники, не дозволяє оперативно охопити загальну картину співвідношення між рівнями. Саме тому для підвищення наочності та забезпечення більш глибокого аналізу доцільним є звернення до графічного відтворення цих даних (рис. 2.1.), що уможливує інтегральне сприйняття розподілу результатів і сприяє виявленню домінуючих тенденцій, крайніх значень та пропорційних співвідношень між рівневими групами. Такий формат подання дозволяє не лише фіксувати факт наявності різних рівнів, але й бачити динамічний профіль групи як цілісної системи.

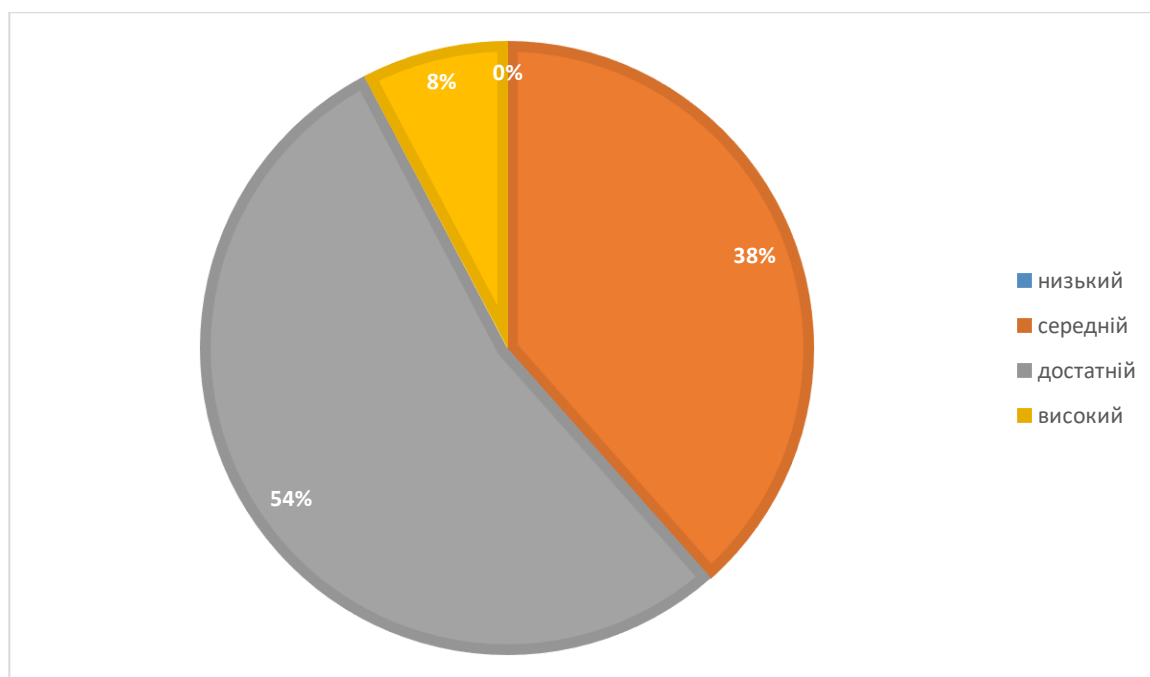


Рис. 2.1. Співвідношення рівнів сформованості КП учнів старшої школи до початку пробного навчання за методикою CLIL

Подальший детальний аналіз отриманих результатів свідчить, що у вибірці не зафіксовано жодного учня з низьким рівнем сформованості відповідного уміння (0%), що дозволяє констатувати відсутність критичних прогалин у засвоєнні ключових змістових елементів і загалом засвідчує позитивний вплив освітнього процесу на опанування учнями базових операцій і стратегій. Середній рівень досягли 5 учнів (38%), що свідчить про наявність у них елементарного рівня сформованості досліджуваного уміння, який забезпечує здатність діяти за зразком, проте не гарантує достатньої автономності, узагальнення та перенесення знань у ситуації підвищеної варіативності. Достатній рівень продемонстрували 7 учнів (54%), що засвідчує їх здатність здійснювати відповідні навчальні дії більш впевнено, узгоджено і свідомо, застосовуючи сформовані уміння в межах типового навчального завдання з дотриманням змістових і структурних вимог. Водночас лише один учень (8%) показав високий рівень, що характеризується не лише впевненим і точним виконанням завдань, а й здатністю до самостійного добору оптимальних стратегій та демонстрацією високого ступеня навчальної

автономії. Узагальнено зазначене співвідношення рівневих показників свідчить про домінування достатнього та середнього рівнів, що є типовою характеристикою учнівського колективу на цьому етапі навчання, та водночас актуалізує потребу у подальшій диференціації та індивідуалізації роботи з учнями з метою підвищення частки високих результатів і створення умов для інтенсифікації індивідуальних освітніх траєкторій.

Окремо слід наголосити, що наведені результати відображають вихідний, тобто констатувальний рівень сформованості відповідного уміння на початку пробного навчання. Після реалізації пробного навчання за методикою СЛП було повторно проведено вимірювання за абсолютно тотожною критеріальною основою (12-бальною шкалою з подальшим узагальненням за рівнями), що забезпечує методологічну коректність співставлення отриманих результатів у динаміці. Відповідно була сформована таблиця 2.2., яка репрезентує підсумкові, тобто результати вихідного тестування після завершення пробного навчання, і відображає ті самі параметри оцінювання – конкретні бали, отримані кожним учнем, а також їх віднесення до певного рівня сформованості уміння.

Таблиця 2.2.

Вихідні результати оцінювання рівня сформованості англomовного писемного мовлення учнів старшої школи після завершення пробного навчання за методикою СЛП

Учень	Бал	Рівень
Учень 1	8	Достатній
Учень 2	7	Достатній
Учень 3	9	Достатній
Учень 4	6	Середній
Учень 5	11	Високий
Учень 6	9	Достатній
Учень 7	8	Достатній

Учень 8	10	Високий
Учень 9	12	Високий
Учень 10	9	Достатній
Учень 11	8	Достатній
Учень 12	6	Середній
Учень 13	8	Достатній

З метою підсилення аналітичної інформативності та забезпечення максимальної наочності інтерпретації отриманих показників підсумкові результати також було додатково представлено у графічному форматі у вигляді діаграми (рис. 2.2.). Такий спосіб візуалізації дозволяє забезпечити не лише просторове співставлення рівневих категорій, але й оперативно ідентифікувати структурні зрушення у кількісних пропорціях між рівнями у порівнянні з початковими даними. Візуальний формат особливо цінний при аналізі динаміки, оскільки він полегшує процес констатації тенденцій зростання або зниження частки учнів, віднесених до певних рівневих груп, і, відповідно, сприяє більш швидкому та чіткій фіксації якісних змін у результатах навчання.

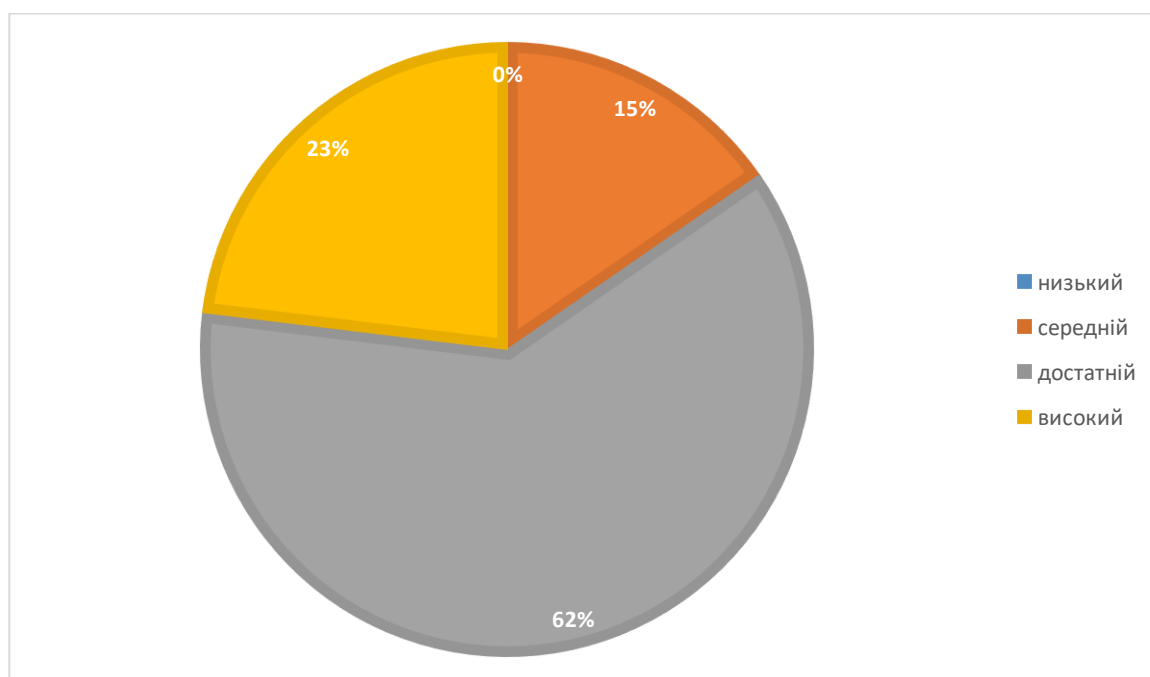


Рис. 2.2. Співвідношення рівнів сформованості КП учнів старшої школи після завершення пробного навчання за методикою CLIL

Аналіз отриманих підсумкових даних, поданих на рисунку, засвідчує наступне розподілення учнів за рівнями сформованості умінь англомовного писемного мовлення після завершення пробного навчання: низький рівень не зафіксовано взагалі (0 %), що свідчить про те, що всі учні досягли щонайменше базових вимог і не продемонстрували критично недостатніх результатів. Середній рівень показали 2 учні, що становить 15 %, і це свідчить про наявність певних труднощів із повною реалізацією вимог до письмового висловлення, проте ці учні вже володіють елементарними уміннями, можуть створити письмовий продукт і потребують лише уточнення та подальшого вдосконалення деяких компонентів. Найбільш чисельною є група учнів із достатнім рівнем – це 8 осіб, що становить 62 %, і даний показник свідчить про те, що переважна більшість учасників досліджуваної вибірки вже виявляє здатність до відносно самостійного письмового продукування, яке відповідає основним критеріям змістовності, цілісності, структурованості та коректності. Водночас 3 учні (23 %) продемонстрували високий рівень сформованості відповідного уміння, що засвідчує їхню здатність не лише якісно реалізовувати письмове завдання, а й робити це з елементами варіативності, стилістичної точності та вищого ступеня автономності. Таким чином, зафіксоване розподілення рівнів свідчить, що після виконання навчального впливу значна частина учнів вийшла на стабільно достатній рівень сформованості письмових умінь, а окрема частина – досягла їх високої якості, що відображає позитивну динаміку розвитку відповідної навчальної компетентності у межах досліджуваної групи.

Наявність двох паралельних масивів даних, отриманих у порівнянних умовах оцінювання, створює можливість для науково коректного аналізу динаміки зрушень, виявлення трансформаційних тенденцій та емпіричного підтвердження, а не інтуїтивного припущення, ефективності впровадженого навчального впливу. Саме це обґрунтовує подальшу потребу у зіставному аналізі двох таблиць, адже лише зіставлення початкової та підсумкової зрізових точок дозволяє отримати валідні висновки про наявність або відсутність

позитивної динаміки, а також встановити, наскільки методика CLIL продемонструвала здатність підвищити рівень сформованості уміння учнів старшої школи у контексті іншомовного письмового продукування (рис. 2.3.)

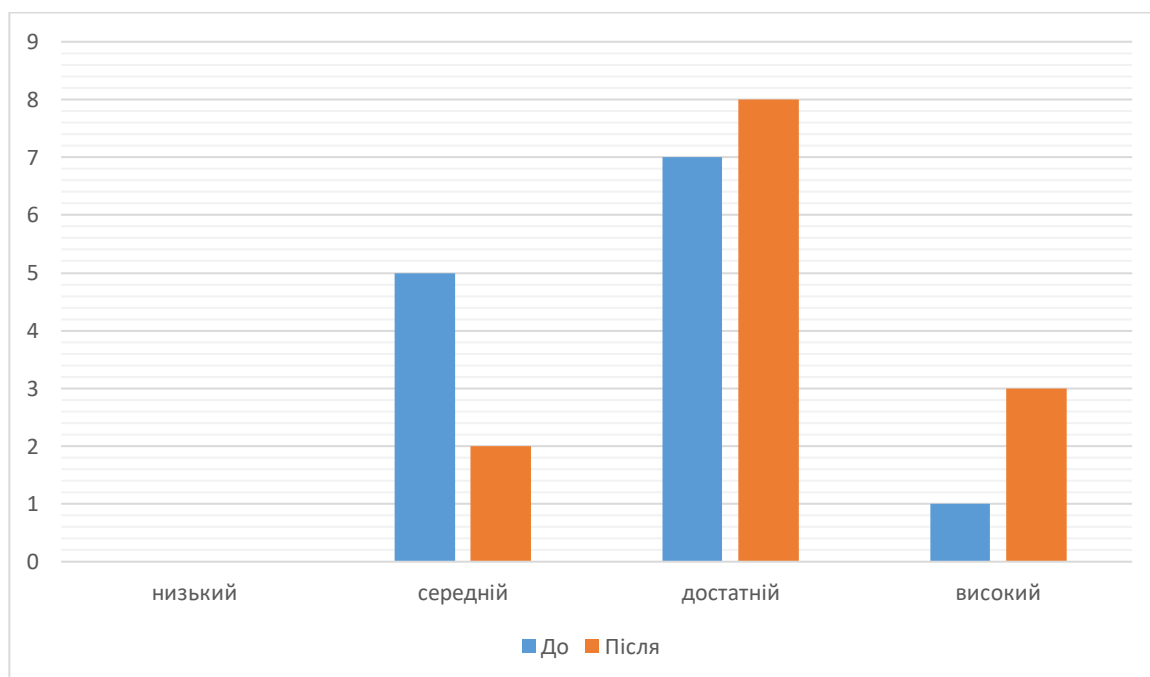


Рис. 2.3. Порівняння рівнів сформованості КП учнів старшої школи до та після пробного навчання за методикою CLIL

Порівняльний аналіз результатів констатувального («до») та підсумкового («після») зрізів демонструє послідовну і якісно змістовну трансформацію профілю сформованості англомовного писемного мовлення в досліджуваній групі. На констатувальному етапі розподіл був таким: початковий (низький) рівень – 0 учнів (0 %), середній – 5 учнів (38 %), достатній – 7 учнів (54 %), високий – 1 учень (8 %). Після реалізації пробного курсу відзначається інша картина: початковий рівень залишився відсутнім (0 %), середній зменшився до 2 учнів (15 %), достатній зріс до 8 учнів (62 %), а високий збільшився до 3 учнів (23 %). Наведені абсолютні та відносні показники дають змогу провести інтерпретацію як у кількісно-описовому, так і в якості змістовного педагогічного аналізу.

До початку пробного навчання за методикою CLIL у групі не було учнів із низьким рівнем сформованості англомовного писемного мовлення, і така ж

ситуація збереглася після проведення експерименту. Відсутність низького рівня як на початковому, так і на завершальному етапі дослідження свідчить про те, що учні володіли певною базою письмових умінь ще до впровадження методики. Це також вказує на достатньо високий початковий рівень загальної підготовки старшокласників, що створило сприятливі умови для подальшого вдосконалення їхніх мовленнєвих навичок. Водночас такий результат підтверджує, що навчальний вплив методики CLIL проявився не у подоланні початкової мовленнєвої недостатності, а саме у розвитку вже наявних компетентностей до більш високих рівнів.

На початковому етапі найбільша кількість учнів перебувала на достатньому рівні – 7 осіб (54 %), тоді як середній рівень демонстрували 5 учнів (38 %), а високий – лише 1 учень (8 %). Це свідчить про те, що на початку експерименту більшість старшокласників володіли базовими навичками створення письмових англомовних висловлювань, проте їм бракувало гнучкості у використанні лексико-граматичних засобів, логічності викладу та стилістичної відповідності. Переважання середнього та достатнього рівнів вказувало на потребу у цілеспрямованому розвитку продуктивних навичок письма, що й стало метою впровадження методики CLIL.

Після завершення пробного навчання кількість учнів середнього рівня зменшилася з п'яти до двох (з 38 % до 15 %). Це означає, що більшість тих, хто раніше мав середній рівень володіння писемним мовленням, змогли перейти на вищий щабель розвитку – достатній або навіть високий. Така позитивна динаміка свідчить про те, що навчання за методикою CLIL дало змогу подолати типові труднощі, пов'язані з формулюванням власних думок англійською мовою, добором відповідних мовних структур і дотриманням логічної послідовності викладу. Учні стали більш упевненими у письмовому самовираженні, навчилися краще структурувати текст, обґрунтовувати власну позицію й логічно розвивати ідеї.

Особливо показовими є зміни серед учнів достатнього рівня. Якщо до початку навчання цю категорію становили 7 осіб (54 %), то після впровадження

методики їхня кількість зростає до 8 (62 %). Збільшення цієї частки свідчить про підвищення загального рівня сформованості писемного мовлення в більшості учнів. Це можна пояснити тим, що у процесі навчання за CLIL учні мали змогу практикувати англійську мову в контексті предметного змісту, що сприяло не механічному засвоєнню мовного матеріалу, а його свідомому використанню для вирішення конкретних комунікативних завдань. Внаслідок цього письмові роботи учнів стали більш логічними, зв'язними й змістовними, а їхня мова – точнішою та різноманітнішою.

Найбільш помітна позитивна динаміка спостерігається серед учнів високого рівня. Якщо на початку дослідження лише один учень (8 %) демонстрував високий рівень володіння англомовним писемним мовленням, то після завершення навчання таких учнів стало вже троє (23 %). Це свідчить про суттєве зростання якості мовленнєвої продукції, що виявилось у розширенні словникового запасу, більшій граматичній точності, вмінні передавати складні думки засобами іноземної мови, використовувати різні стилістичні реєстри та аргументовано висловлювати власну позицію. Така динаміка є показником того, що методика CLIL не лише забезпечує покращення загального рівня володіння писемним мовленням, а й стимулює розвиток вищих когнітивних навичок, критичного мислення та здатності творчо застосовувати мовні знання в нових комунікативних ситуаціях.

З методологічної точки зору описані зміни інформативні: відсутність учнів на низькому рівні в обох зрізах свідчить про те, що базовий мінімум опанованих компетентностей був забезпечений ще на початку (немає випадків критичної незрілості умінь), отже педагогічна робота могла бути спрямована на підвищення якості й глибини сформованих умінь, а не на елементарну і remedial-підготовку. Суттєве зниження частки середнього рівня – це індикатор того, що частина учнів пододала фазу «напівформованості» навичок: вони стали менш залежними від зовнішніх підказок, покращили опанування організації тексту, посилили мовну точність і логіку викладу. Зростання частки «достатнього» і, особливо, «високого» рівня, дозволяє говорити про те, що

навчальна інтервенція сприяла не лише кількісному зміщенню, але й якісним змінам у структурі письмового продукту – тобто зміни торкнулися не тільки «більшої кількості» балів, а й поліпшення ключових компонентів письмового вміння (лексика, граматики, когерентності, композиція, стиль).

Загалом порівняльний аналіз результатів до і після пробного навчання засвідчує, що застосування методики CLIL позитивно вплинуло на формування англійської писемної компетентності старшокласників. Зменшення частки учнів середнього рівня та зростання кількості учнів достатнього й високого рівнів підтверджує ефективність цього підходу в контексті розвитку продуктивних мовленнєвих умінь. Така тенденція свідчить про поступове вдосконалення не лише технічних аспектів письма, а й загальної здатності учнів мислити іншомовними категоріями, логічно структурувати висловлювання та досягати комунікативної мети через письмову форму мовлення. Отже, методика CLIL показала свою результативність як засіб інтегрованого формування мовних і предметних компетентностей, сприяючи глибшому засвоєнню мови як інструмента пізнання та самовираження.

Висновки до розділу 2

Розроблений комплекс вправ для формування вмінь англійського писемного мовлення учнів старших класів з використанням методики CLIL довів методичну доцільність інтеграції змістового й мовного навчання. Структурування комплексу за етапами – орієнтаційно-підготовчим, аналітико-дослідницьким, продукційним та етапом редагування – забезпечує логічну послідовність і поступове ускладнення навчальної діяльності. Кожен блок реалізує певну педагогічну мету: створення когнітивно-мовного підґрунтя, розвиток аналітичного мислення, формування навичок текстотворення й удосконалення мовної грамотності. Застосування автентичних матеріалів, міжпредметних зв'язків і стратегій рефлексії сприяє підвищенню мотивації учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності та розвитку академічної

автономії. Отже, запропонований комплекс вправ відповідає принципам CLIL – інтеграції змісту, комунікації, когніції та культури – і становить ефективний інструмент системного формування англомовної письмової компетентності.

Організація та проведення пробного навчання засвідчили практичну ефективність поетапного підходу до формування письмових умінь у старшокласників засобами CLIL. Освітній процес передбачав визначення цілей, підготовку навчальних матеріалів, проведення контрольних зрізів і системне оцінювання динаміки розвитку письмової компетентності. В учнів спостерігалось підвищення рівня володіння предметно-мовним змістом, зростання інтересу до письмової діяльності та поліпшення показників самостійності у створенні письмових текстів. Залучення завдань різних типів – від аналітичних до творчих – активізувало критичне мислення та сформувало вміння використовувати англійську мову як засіб пізнання. Таким чином, пробне навчання підтвердило методичну доцільність упровадження CLIL для вдосконалення іншомовної письмової діяльності учнів старшої школи.

Результати аналізу підсумкових даних виявили чітку позитивну динаміку у формуванні англомовної письмової компетентності старшокласників після впровадження комплексу вправ за методикою CLIL. Порівняння показників до і після пробного навчання засвідчило зменшення кількості учнів середнього рівня та зростання частки тих, хто досяг достатнього й високого рівнів. Учні продемонстрували покращення структурної організації текстів, підвищення мовної точності, адекватне використання наукової лексики та логічну зв'язність висловлювання. Це свідчить про розвиток як мовних, так і когнітивних складових компетентності. Отримані результати емпірично підтвердили ефективність CLIL як педагогічної технології, що інтегрує мовне навчання з предметним змістом і розвиває в учнів вміння писемного мовлення, навички критичного мислення й іншомовного самовираження.

ВИСНОВКИ

Формування англомовної компетентності в письмі учнів старших класів постає як складний, багаторівневий і динамічний процес, який охоплює розвиток мовних, когнітивних, соціокультурних і стратегічних умінь. Компетентність у письмі розглядається як інтегративне утворення, що поєднує знання про мовні структури, уміння організувати текст відповідно до комунікативного наміру, жанрових і стилістичних вимог, а також здатність критично осмислювати інформацію, формулювати власну позицію й аргументовано її відстоювати. Аналіз наукових джерел показав, що розвиток писемного мовлення у старшій школі потребує системного підходу, який передбачає органічне поєднання лінгвістичних, психологічних, когнітивних і дидактичних чинників, що забезпечують перехід від відтворювальних умінь до продуктивного й креативного письма. Успішне формування англомовної компетентності у письмі можливе лише за умови поєднання мовного та змістового аспектів, розвитку автономії, рефлексії, критичного мислення й творчого потенціалу учнів, що відповідає сучасним тенденціям компетентнісно орієнтованої освіти.

Теоретичний аналіз методики CLIL дав змогу обґрунтувати її потенціал як ефективної педагогічної технології інтегрованого навчання предметного змісту та іноземної мови. Встановлено, що CLIL забезпечує подвійний фокус навчальної діяльності, спрямований водночас на оволодіння мовою як інструментом пізнання і на засвоєння предметних знань, що створює умови для розвитку когнітивних навичок вищого рівня – аналізу, синтезу, узагальнення, оцінювання та аргументації. У межах цього підходу мова розглядається не як самоціль, а як засіб осмислення світу, пізнання явищ і побудови міждисциплінарних зв'язків. Особливості застосування CLIL у процесі розвитку англомовного письма зумовлені необхідністю дотримання принципів змістово-мовної інтеграції, автентичності, диференціації, поступовості та рефлексії. Результати теоретичного аналізу дозволили зробити висновок, що CLIL формує цілісний іншомовний досвід учнів, підвищує їхню навчальну

мотивацію, розвиває академічну грамотність і сприяє формуванню здатності самостійно створювати письмові тексти, що відповідають як мовним, так і когнітивним критеріям ефективності.

На основі узагальнення теоретичних положень методики CLIL було розроблено комплекс із 25 вправ, спрямованих на формування англомовної писемної компетентності старшокласників. Комплекс побудований відповідно до логіки створення письмового тексту академічного характеру та структурований за чотирма етапами: орієнтаційно-підготовчим, аналітико-дослідницьким, продукційним і рефлексивно-коригувальним. Кожен етап має чітко визначену методичну мету та забезпечує реалізацію принципів CLIL – змісту, комунікації, когніції та культури. Розроблені вправи поєднують мовну практику з пізнавальною діяльністю, сприяють розвитку предметно-мовленнєвих умінь, критичного мислення, навичок аналізу та синтезу інформації, а також формуванню вмінь аргументованого письма. Запропонований комплекс забезпечує поетапне становлення вмінь академічного письма в умовах міжпредметної інтеграції, стимулює самостійну та рефлексивну діяльність учнів і сприяє розвитку мотивації до англомовного наукового письма.

Пробне навчання, проведене на базі закладу загальної середньої освіти, дало змогу перевірити ефективність запропонованого комплексу вправ і підтвердити практичну доцільність методики CLIL у розвитку письмових умінь старшокласників. Освітній процес реалізовувався у три взаємопов'язані фази – організаційну, реалізаційну та підсумкову – і передбачав комплекс заходів із планування, контролю та оцінювання результатів. Система оцінювання досягнень учнів була побудована на чотирирівневій шкалі (початковий, середній, достатній, високий рівень) із деталізованими дескрипторами, що дозволяло об'єктивно визначати поступ у таких параметрах, як лексико-граматична правильність, логічність і структурна зв'язність тексту, змістова адекватність і стилістична узгодженість письмового висловлювання. Проведення вхідного й вихідного контролю дало змогу здійснити науково

обґрунтоване порівняння динаміки розвитку письмових умінь і виявити позитивні зміни, зумовлені реалізацією CLIL-орієнтованого освітнього процесу.

Результати підсумкового аналізу підтвердили позитивний вплив використання CLIL на формування англійської писемної компетентності учнів старшої школи. Порівняння даних констатувального та підсумкового зрізів показало суттєве зменшення кількості учнів із середнім рівнем і відповідне збільшення частки учнів, які досягли достатнього й високого рівнів володіння письмом. Зафіксовано зростання як кількісних, так і якісних показників письмової діяльності: учні демонструють більшу самостійність, мовну точність, логічність і структурну завершеність письмових текстів, що свідчить про глибші когнітивні зрушення у процесі навчання. Отримані результати доводять ефективність методики CLIL як сучасної освітньої технології, здатної забезпечити інтегроване формування мовних і предметних компетентностей, розвиток критичного мислення, академічної грамотності та здатності до письмового самовираження англійською мовою в академічному контексті.

Перспективи подальших досліджень у галузі методики навчання іноземних мов вбачаються у розширенні теоретичного та емпіричного вивчення інтегрованих підходів до формування іншомовної комунікативної компетентності, зокрема у напрямі удосконалення та варіативного застосування методики CLIL у різних освітніх контекстах. Подальшого наукового осмислення потребує питання дидактичного проектування змісту навчання з урахуванням міждисциплінарної специфіки та когнітивного навантаження учнів, розроблення інноваційних моделей інтеграції предметного й мовного компонентів, а також упровадження цифрових засобів і технологій штучного інтелекту для підтримки автономного навчання. Перспективним напрямом є також вивчення механізмів формування академічної грамотності та критичного мислення в умовах змішаного та CLIL-орієнтованого навчання, що сприятиме створенню цілісної, гнучкої та інноваційної системи іншомовної освіти, орієнтованої на вимоги сучасного інформаційного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арцишевська А. Л., Гриня Н. О., Кузнецова Л. Р. Впровадження CLIL методу у двомовному середовищі. *Молодий вчений*. 2021. № 10.1 (98.1). С. 4–7.
2. Васільєва П. Іншомовна комунікативна компетентність: проблеми, підходи, пошуки. *Університети і лідерство*. 2020. № 1. С. 98-108.
3. Вяхк, І. А. Умови формування ІКК майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2013. 227 с.
4. Галицька, М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 369 с.
5. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8 (18). С. 224-234.
6. Гора Т. В. Реалізація міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови засобами технології CLIL. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 37. С. 60–66.
7. Гуманкова О., Кулак В., Гребенюк І. Формування основ англійської писемної компетентності на старшому ступені навчання засобами іноземної літератури. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 59(1). С. 298-304.
8. Дмітренко Н. Є. *Автономне навчання професійно орієнтованого англійського спілкування майбутніх учителів математики* [монографія]. Вінниця: ТОВ «Твори», 2020.
9. Дмітренко Н. Є. Використання автентичних текстів в автономному навчанні професійно орієнтованого англійського спілкування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб.наук.праць*. Запоріжжя : КПУ, 2020, 69 (2), 107-112.
10. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти.

Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2005. № 25. С. 13-18.

- 11.Калінчук А. О. Інтенсифікація позакласної роботи з розвитку англомовної компетентності у письмі учнів закладів загальної середньої освіти. *Педагогічний альманах.* 2021. Вип. 48. С. 10-16.
- 12.Карпенко Н. М., Смелянська В. В. Інтегрований підхід до формування компетентності в іншомовному академічному письмі студентів 1-го курсу мовних факультетів. *ScienceRise. Pedagogical Education.* 2019. № 3. С. 18-22.
- 13.Коломінова О., Роман С. Методика формування англомовної компетентності у письмі в учнів 9 класу основної школи. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021. Вип. 41(2). С. 99-106
- 14.Конотоп О. С. Важливість оволодіння англомовною навчально-стратегічною компетентністю в письмі майбутніми вчителями початкової школи. *Інноваційна педагогіка.* 2021. Вип. 42. С. 75-78.
- 15.Левчик Н. С. Формування англомовної компетентності в письмі у студентів першого курсу – майбутніх учителів англійської мови. *Педагогічний альманах.* 2016. Вип. 30. С. 148-154.
- 16.Миколів М. Цілі та зміст формування в майбутніх викладачів англомовної компетентності в говорінні та письмі засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. № 2. С. 307-320.
- 17.Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене К.: [б. в.], 2007. 656 с.
- 18.Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ: Ленвіт, 2013.
- 19.Павленко О. О. Формування комунікативної компетентності фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 40 с.
- 20.Пасічник О. Дидактичне обґрунтування змісту міжкультурної компетентності як компонента ІКК. *Український педагогічний журнал.* 2021.

№ 3. С. 35-44.

- 21.Пасічник О., Пасічник О. Технологія CLIL як засіб поглиблення компетентнісної спрямованості змісту навчання іноземних мов: зарубіжний досвід та вітчизняні реалії. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. Вип. 30. С. 134–148.
- 22.Першукова О. О. Теоретичні основи розробки навчальних матеріалів для роботи за технологією CLIL. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 58–59. С. 162–172.
- 23.Подосиннікова Г. І., Строганов І. О. Формування компетентності старшокласників у англомовному писемному мовленні з використанням блогів на засадах інтерактивного навчання. *Іноземні мови*. 2023. № 1. С. 3-18.
- 24.Полонська Т. Засоби формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6-х класів гімназії у письмі. *Проблеми сучасного підручника*. 2021. Вип. 26. С. 176-190.
- 25.Пристай Г. В. Особливості формування компетентності в писемному мовленні при підготовці вчителя англійської мови. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2020. Вип. 1. С. 94-97.
- 26.Про вищу освіту. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 02.11.2025).
- 27.Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#Text> (дата звернення: 02.11.2025).
- 28.Свиридюк В. Використання методу проблемного навчання у процесі формування міжкультурної ІКК майбутніх викладачів німецької мови. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. Т. 10, № 5. С. 27-33.
- 29.СЛОВНИК - тлумачний словник української мови, орфографічний словник онлайн. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=компетентний> (дата

звернення: 02.11.2025).

- 30.Словник іншомовних слів. *Словник іншомовних слів*. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl> (дата звернення: 02.11.2025).
- 31.Тинкалюк, О. Сутність і структура ІКК студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, Вип. 24, 53–63.
- 32.Ткаля І. А., Черкашина Н. І., Огнівенко З. Г. CLIL як глобальна тенденція сучасної світової педагогіки. *Проблеми сучасної освіти*. 2020. № 11. С. 59–62.
- 33.Черкашина Н. І., Ткаля І. А. Виклики CLIL у сучасній вищій освіті. Тези доповідей XIX наук. конф. з міжнар. участю “Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація”, 7 лют. 2020 р. Харків, 2020. С. 164–165.
- 34.Чорній В. Я. CLIL: інтегроване вивчення змісту та мови. *Соціально-гуманітарний вісник*. 2018. Вип. 20-21. С. 47–51.
- 35.Шевченко І. В., Кордюк О. М. Імплементация методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у процесі викладання "Практичного курсу основної мови (англійська)" для студентів II курсу ЗВО України. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2020. Вип. 185. С. 187–191.
- 36.Шевченко І. В., Кордюк О. М. Переваги використання методики (CLIL) в процесі навчання майбутніх вчителів англійської мови у сучасних ВЗО України. *Молодий вчений*. 2018. № 6(1). С. 177–180.
- 37.Adrián M. M., Mangado M. J. G. Use, Lexical Richness, Accuracy and Syntactic Complexity in the Oral Production of CLIL and NON-CLIL Learners of English. *Atlantis*. 2015. Vol. 37, No. 2. P. 175–197.
- 38.Allen M. Reading Achievement of Students in French Immersion Programs. *Educational Quarterly Review*. 2004. Vol. 9, No. 4. P. 25–30.
- 39.Anisimova A. I. Content and language integrated learning (CLIL): from theory to

- practice. *Англїстика та американїстика*. 2017. Вип. 14. С. 64–69.
- 40.Artsyshevskа A. L., Hrynya N. O., Kuznetsova L. R. Implementation of CLIL approach to legal English courses. *Нова філологія*. 2021. № 81(1). С. 7–12.
- 41.Awan A. M., Sipra A. M. CLIL: content based instructional approach to second language pedagogy. *Arab World English Journal (AWEJ)*. 2018. Vol. 9, No. 1. P. 121–133.
- 42.Ball P., Kelly K., Clegg J. Oxford Handbooks for Language Teachers: Putting CLIL into Practice. Oxford University Press, 2016. 320 p.
- 43.Banegas D. L. CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2012. Vol. 5, no. 1. P. 46–56.
- 44.Budko L. V., Maksymovych G. O., Shulga T. V. Content and Language Integrated Learning Model in Teaching a Foreign Language on a Non-Language University. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 67. С. 127–131.
- 45.Cenoz J. Content-based instruction, content, and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*. 2015. Vol. 28, No. 1. P. 8–24.
- 46.Chornous V. Foreign language communicative competence of the future pharmacists at foreign language classes. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Вип. 91. С. 239-243.
- 47.Collins H. Language and practice. *Social Studies of Science*. 2011. Vol. 41, No. 2. P. 271–300.
- 48.Coyle D., Hood P., Marsh D.. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 184 p.
- 49.Dafouz E., Hibler A. “Zip Your Lips” or “Keep Quiet”: Main Teachers’ and Language Assistants’ Classroom Discourse in CLIL Settings. *The Modern Language Journal*. 2013. Vol. 97, No. 3. P. 655–669.
- 50.Dalton-Puffer Ch. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam: John Benjamins, 2007. 330 с.

51. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe. *Publications office of the European Union*. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b> (date of access: 02.11.2025).
52. Douglas M. O. Assessing the Effectiveness of Content-Based Language Instruction (CBLI) in Japanese at the College Advanced Level. *Japanese Language and Literature*. 2017. Vol. 51, No. 2. P. 199–241.
53. Fortanet-Gomez I. CLIL in Higher Education. Towards a Multilingual Language Policy. Bristol: Multilingual Matters, 2013. 285 c.
54. Gené-Gil M., Juan-Garau M., Salazar-Noguera J. Writing development under CLIL provision. *Content-based language learning in multilingual educational environments*. Cham, 2014. P. 139–161.
55. Graddol D. English Next. British Council, 2006. 132 c.
56. Graham, K. M., Kim, H., Choi, Y., & Eslami, Z. R. CLIL as a balance for female–male differences? The effect of CLIL on student writing outcomes / K. M. Graham et al. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. 2021. Vol. 9, no. 2.
57. Heyer M. Creating a Language-Promoting Classroom: Content-Area Teachers at Work. *Second and foreign language learning through classroom interaction* / ed. by J. K. Hall, L. S. Verplaetse. Mahwah, N.J. and London, 2000. P. 265–285.
58. Hyland K. English for Academic Purposes. *The Routledge Companion to English Studies* / ed. by C. Leung, B. Street. London, 2014. P. 356.
59. Idris F., Said N. E. M., Sulaiman N. A. Content and language integrated learning (CLIL) on the acquisition of writing skills in secondary education: a systematic literature review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 2025. Vol. 19, no. 3. P. 1449–1458.
60. Kuzminska N., Stavytska I., Lukianenko V., Lygina O. Application of CLIL Methodology in Teaching Economic Disciplines at University. *Advanced Education*. 2019. Vol. 6, No. 11. P. 112–117.

61. Leleka T. The use of CLIL methodology in the English language teaching. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2022. Вип. 203. С. 85–88.
62. Llinares A., Whittaker R. Talking and writing in a foreign language in CLIL contexts: a linguistic analysis of secondary school learners of geography and history. *Revista española de lingüística aplicada*. 2007. No. 1. P. 83–94.
63. Llinares A., Whittaker R. Writing and speaking in the history class: A comparative analysis of CLIL and first language contexts. *Language use and language learning in CLIL classrooms*. 2010. P. 125–144.
64. Lysak H. Content and language integrated learning (CLIL): research into its efficacy and application in education across Europe and beyond. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2024. № 14(1). С. 80–87.
65. Marsh D. Content and Language Integrated Learning (CLIL). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2012. 552 p.
66. Mehisto P. Criteria for producing CLIL learning materials. *Encuentro*. 2012. № 12. P. 15–33.
67. Meyer O., Halbach O., Coyle D., Schuck K., Ting T. A pluriliteracies approach to content and language integrated learning mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*. 2015. Vol. 28, № 1. P. 41–57.
68. Montaner-Villaba S. EFL written competence through blogging within the CLIL approach: product writing analysis. *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos. Journal of English and Spanish Studies*. 2021. No. 5. P. 57–80.
69. Moore P., Lorenzo F. Task-Based Learning and Content and Language Integrated Learning Materials Design: Process and Product. *The Language Learning Journal*. 2015. Vol. 43, № 3. P. 334–357.
70. Nagachevska O. O., Zapotichna M. I. Students' foreign language communicative competence as a significant educational component of professional training of future specialists in the economic field. *Перспективи та інновації науки (Серія*

- "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина"). 2023. № 12. С. 49-62.
- 71.Nurova M. Pedagogical strategies for teaching writing through CLIL in history-focused courses. *International Journal of Artificial Intelligence*. 2025. Vol. 1, no. 3. P. 858–861.
- 72.Reinoso O. Content and Language Integrated Learning (CLIL) to Develop Writing Skills in English. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*. 2023. No. 20. P. 196–209.
- 73.Roca de Larios J., Coyle Y., García V. The effects of using cognitive discourse functions to instruct 4th-year children on report writing in a CLIL science class. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2022. Vol. 12, no. 4. P. 597–622.
- 74.Rong H., Nair S. M. Analyzing the effects of CLIL method in teaching business English writing in China. *Research in Social Sciences*. 2021. Vol. 4, no. 1. P. 8–15.
- 75.Ruiz de Zarobe Y. Written production and CLIL: An empirical study. *Language use and language learning in CLIL classrooms*. 2010. P. 191–210.
- 76.Sánchez L. Weighing up the effects of working memory and cognitive abilities in CLIL learning. *English Language Teaching*. 2018. Vol. 12, № 2. P. 113–126.
- 77.Shevchenko I., Kordyuk O. Implementation of the methodology of content and language integrated learning (CLIL) in the process of teaching history of the English language for future English teachers. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 29(4). С. 110–115.
- 78.Spratt M. CLIL Teachers and their Language. *Research Papers in Language Teaching & Learning*. 2017. Vol. 8, no. 1. P. 44-61.
- 79.Whittaker R., Llinares A., McCabe A. Written discourse development in CLIL at secondary school. *Language Teaching Research*. 2011. Vol. 15, no. 3. P. 343–362.
- 80.Whittaker R., McCabe A. Expressing evaluation across disciplines in primary and secondary CLIL writing: A longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2023. Vol. 26, no. 3. P. 345–362.

81. Wolff D. Content and Language Integrated Learning (CLIL). *English Studies*. 2012. Vol. 23, № 1. P. 97–106.
82. Zarobe Y. R. Language Awareness and CLIL. *Language Awareness and Multilingualism* / ed. by J. Cenoz, D. Gorter, S. May. Cham, 2015.

ДОДАТКИ

Додаток А

Комплекс вправ для формування вмінь англомовного писемного мовлення учнів старших класів з використанням методики CLIL

Вправа 1. Vocabulary preview: key weather terms

Мета: формування лексичної навички розпізнавання й розуміння ключових термінів з теми «Погода та природа».

Тип: некомунікативна, рецептивна, встановлення відповідності.

Інструкція: *Read the words and match them with their correct definitions. Then repeat the words aloud.*

- | | |
|------------------|---|
| 1. precipitation | a. The process by which water changes into vapor. |
| 2. humidity | b. Long-term patterns of temperature and rainfall. |
| 3. evaporation | c. Prediction of future weather conditions. |
| 4. climate | d. Lack of rain for a long period. |
| 5. drought | e. Moisture in the air. |
| 6. forecast | f. Rain, snow, sleet, or hail falling from the sky. |

Вправа 2. Categorizing natural phenomena

Мета: формування лексичної навички класифікації тематичної лексики природничого змісту.

Тип: некомунікативна, рецептивна, сортування.

Інструкція: *Read the list and put the words into the correct category.*

Phenomena: tornado, earthquake, thunderstorm, tsunami, volcano, flood, snowstorm, landslide, hurricane, rainfall.

Categories:

- Weather: _____

- Geological: _____

- Hydrological: _____

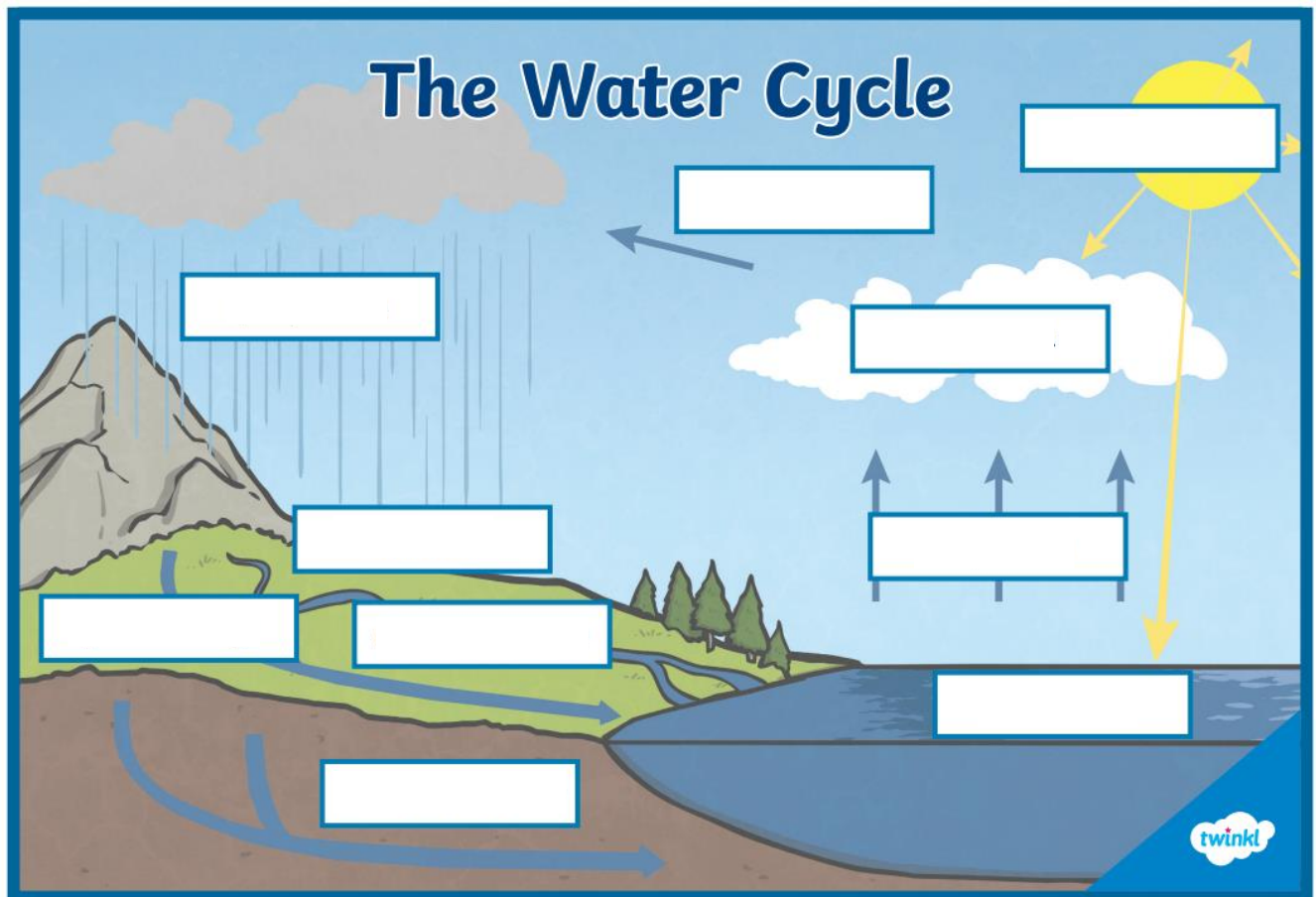
Вправа 3. Label the diagram 'The water cycle'

Мета: розвиток вміння впізнавати та вживати наукові терміни для опису природних процесів.

Тип: некомунікативна, рецептивна, діаграма з мітками

Інструкція: *Look at the diagram of the water cycle. Label the missing stages using the given words.*

Words: wind, sun, condensation, evaporation, sea, underground water, ground run-off, rivers and streams, collection, precipitation



Вправа 4. Matching adjectives with nouns

Мета: формування лексичної навички розуміння сполучуваності прикметників і іменників у темі природних явищ.

Тип: некомунікативна, рецептивна, поєднувальний тест.

Інструкція: *Match the adjectives with the nouns they usually describe*

- | | |
|-------------|-----------------|
| 1. severe | a. rain |
| 2. heavy | b. storm |
| 3. gentle | c. snow |
| 4. tropical | d. wind |
| 5. freezing | e. weather |
| 6. sudden | f. hurricane |
| 7. strong | g. fog |
| 8. light | h. breeze |
| 9. thick | i. heat |
| 10. dry | j. thunderstorm |
| 11. violent | k. temperature |
| 12. mild | l. climate |

Вправа 5. Definition gap-fill

Мета: розвиток уміння розуміти й відтворювати наукові визначення (лексико-граматична навичка).

Тип: некомунікативна, рецептивна, заповнення пропусків.

Інструкція: *Complete each definition using the correct word.*

Words: rain, atmosphere, sun, air, vapor, droplets, gases, pressure, water, pattern, cold, prediction. Sentences:

1. Drought is a long period without _____.
2. Weather describes the state of the _____ at a particular time.
3. Sunlight is energy from the _____ used to heat the Earth.
4. Humidity means moisture in the _____.
5. Evaporation is the process by which water changes into _____ and rises into the air.
6. Condensation happens when water vapor turns into tiny _____ and forms clouds.

7. Atmosphere is the layer of _____ that surrounds the Earth.
8. Wind is the movement of air caused by differences in air _____.
9. Precipitation is any form of _____, such as rain or snow, that falls from the sky.
10. Climate is the usual _____ of weather in a region over a long time.
11. Temperature tells how hot or _____ something is.
12. Forecast is a _____ of what the weather will be like in the near future.

Вправа 6. Synonym recognition

Мета: формувати навички розуміння синонімії у природничій лексиці.

Тип: некомунікативна, рецептивна, ідентифікація.

Інструкція: *Choose the synonym closest in meaning to the given word.*

1. storm – (a) calm (b) tempest (c) drizzle
2. humid – (a) dry (b) moist (c) frozen
3. disaster – (a) catastrophe (b) beauty (c) calm
4. breeze – (a) strong wind (b) gentle wind (c) thunderstorm
5. drizzle – (a) heavy rain (b) light rain (c) snowstorm
6. fog – (a) clear sky (b) mist (c) desert
7. heatwave – (a) long period of hot weather (b) cold front (c) cloudy day
8. frost – (a) ice crystals (b) sunshine (c) rain
9. downpour – (a) light shower (b) heavy rain (c) snowflake
10. gale – (a) strong wind (b) rainbow (c) quiet air
11. flood – (a) drought (b) heavy snow (c) overflow of water
12. thunder – (a) lightning (b) loud noise during a storm (c) sunshine

Вправа 7. Reading a model report

Мета: формування уміння аналізувати зразок академічного тексту та розпізнавати його структурні елементи.

Тип: умовно-мовленнєва, рецептивно-репродуктивна, аналіз тексту.

Інструкція: *Read the model report carefully. Underline linking words and topic sentences.*

Water is one of the most essential elements for all living organisms on our planet. The purpose of this report is to explain how every drop of water that we use today has been moving through a continuous natural process known as the water cycle. This process demonstrates how water constantly travels between the ocean, the land, and the atmosphere. As a result, it can be observed that the water cycle connects weather, climate, and biological life on Earth in a direct and dynamic way.

To begin with, the water cycle starts with evaporation. Specifically, when the Sun heats oceans, lakes, and rivers, the water changes into vapor and rises into the atmosphere. Moreover, the warmer the temperature, the faster evaporation takes place. In this way, energy from the Sun directly drives the entire system and serves as its main source.

The next stage is condensation. As the vapor rises higher into the atmosphere, it begins to cool. During this stage, water vapor turns into tiny droplets that eventually form clouds. Consequently, when millions of droplets join together, the clouds become thicker and heavier, which explains why we usually see darker clouds immediately before rainfall.

Following condensation, the next stage is precipitation. When the droplets inside the clouds grow large enough, gravity pulls them down to the Earth's surface. This process may take the form of rain, snow, sleet, or hail, depending on the atmospheric conditions and temperature. As a result, precipitation returns water to the land, lakes, rivers, and oceans, and therefore provides fresh water necessary for the survival of plants, animals, and humans.

Finally, after precipitation, water gathers again in different bodies of water through collection. It collects in rivers, lakes, and oceans, where it remains until it evaporates once again. Therefore, it can be concluded that the water cycle never stops. It is a continuous loop that supports life and maintains the natural balance of our planet's ecosystems.

In conclusion, the water cycle is not only a scientific process, but also a vital element of our global environment. It regulates the Earth's temperature, supplies fresh water, and guarantees the existence of ecosystems. By studying this process more closely, we gain a deeper understanding of how nature reuses its resources and why protecting clean water sources is critically important for the future of our planet.

Вправа 8. Identify the structure

Мета: розвиток уміння визначати та інтерпретувати композиційну структуру наукового звіту.

Тип: умовно-мовленнєва, рецептивно-репродуктивна, встановлення послідовності.

Інструкція: *Read the scientific report about the water cycle again. Pay attention to how the text is organised. Scientific reports usually have a clear structure: introduction → description (main part) → conclusion. Now label each paragraph of the report according to its function. Write your answers in the blanks.*

Paragraph 1: _____

Paragraph 2: _____

Paragraph 3: _____

Paragraph 4: _____

Paragraph 5: _____

Paragraph 6: _____

Вправа 9. Highlighting academic phrases

Мета: формування навички розпізнавання та систематизації академічних кліше й логіко-зв'язкових засобів..

Тип: умовно-мовленнєва, рецептивно-репродуктивна, ідентифікація, сортування.

Інструкція: *Read the text again carefully and highlight all academic phrases and reporting expressions that show scientific register and formal academic style. These include phrases used to explain, define, show causality, introduce evidence, or*

summarise. Underline them in the text. Then put them into the correct column according to their purpose in the text.

Stating aim / purpose	Adding / developing ideas	Explaining cause and effect	Showing sequence / order	Drawing conclusion / summary
The purpose of this report is...	Moreover	As a result	To begin with	Therefore
	Specifically	It can be observed that	The next stage is...	It can be concluded that
		Consequently	Following...	In conclusion
			Finally	

Вправа 10. Sentence Function Analysis

Мета: розвиток уміння інтерпретувати функції речень у науковому тексті (опис, пояснення, висновок).

Тип: умовно-мовленнєва, рецептивно-репродуктивна.

Інструкція: *Look at the following sentences from the text. Decide what function each sentence performs in the report. Does it describe a fact? Does it explain a process? Or does it draw a conclusion? Write the correct function after each sentence.*

1. Water evaporates when it is heated by the sun. → _____
2. This process shows how heat energy affects the water cycle. → _____
3. Therefore, evaporation is an important part of nature's balance. → _____
4. Moreover, the warmer the temperature, the faster evaporation takes place. → _____
5. Consequently, when millions of droplets join together, the clouds become thicker and heavier. → _____
6. This process may take the form of rain, snow, sleet, or hail, depending on the atmospheric conditions. → _____

7. Therefore, it can be concluded that the water cycle never stops. → _____
8. By studying this process more closely, we gain a deeper understanding of how nature reuses its resources. → _____

Вправа 11. Collaborative text analysis

Мета: розвиток уміння аргументовано висловлюватися та обговорювати зміст академічного тексту.

Тип: умовно-мовленнєва, рецептивно-репродуктивна, інтерактивна.

Інструкція: *Read the scientific report again. Discuss together which part of that report is the most informative and why you think so. Be ready to justify your opinion with arguments and evidence from the text. At the end, share your idea with the class in one or two sentences.*

Вправа 12. Content mapping

Мета: формування уміння графічно структурувати інформацію наукового тексту.

Тип: Умовно-мовленнєва, рецептивно-репродуктивна, побудова схеми.

Інструкція: *Create a content map that shows the stages of the water cycle based on the scientific report you read. Use keywords and arrows to show the sequence and direction of the process. Your map should clearly present how water moves through each stage of the cycle.*

Вправа 13. Brainstorming key vocabulary on seasons

Мета: актуалізація й розвиток лексичної продуктивної навички добору тематичної лексики.

Тип: умовно-мовленнєва, рецептивно-продуктивна, брейнстормінг

Інструкція: *In your notebook, divide the page into four columns. Write the names of the four seasons at the top: spring – summer – autumn – winter. Then write at least 5 words under each season column. These words can describe weather, temperature, nature, colours, typical activities, or clothes we wear. For example: “hot”, “leaves*

fall”, “flowers grow”, “snow”. You may use dictionaries or look at your Science notes. This will help you collect vocabulary that you will later use in your scientific report.

Вправа 14. Collecting scientific facts about seasons

Мета: формування уміння знаходити, добирати та фіксувати наукову інформацію для майбутнього письмового тексту.

Тип: умовно-мовленнєва, рецептивна, дослідження

Інструкція: *Now you will collect scientific information that will help you understand why the Earth has seasons. Your task is to find three real scientific facts that explain this natural phenomenon. You can look for information in your Science textbook, in class notes, or on trusted educational websites. When you find a fact, write it down in your notebook in the form of a full and clear sentence, not just short notes or keywords. For example, you can write: “The Earth orbits the Sun once a year.” or “The Earth is tilted on its axis.” Try to use simple grammar and vocabulary, but make sure each sentence describes a real scientific fact. When you finish, you should have three complete sentences that explain how the Earth’s movement causes the change of seasons. These sentences will later become the scientific foundation for your report.*

Вправа 15. Creating a plan for the scientific report

Мета: формування уміння планувати структуру майбутнього наукового письмового висловлення.

Тип: умовно-мовленнєва, продуктивна, планування

Інструкція: *Now you will make a short plan for your future scientific report about the seasons. Your plan will have three parts: Introduction, Main Part, and Conclusion. Do not write full sentences yet – only short notes or key ideas. In the Introduction, write what you are going to explain in your report – for example, that you will describe how and why seasons change on Earth. In the Main Part, write 3–4 short notes that show what happens in each season (for instance, “spring – plants*

grow”, “summer – hot and sunny”, “autumn – leaves fall”, “winter – cold and snowy”). In the Conclusion, write one or two ideas explaining why this process is important for people, animals, and nature. This plan will be like the “skeleton” of your future report – later, you will use these notes to write full sentences and paragraphs.

Вправа 16. Writing the introduction paragraph

Мета: формування уміння створювати академічний вступ до наукового звіту.

Тип: мовленнєва, продуктивна.

Інструкція: *Now you are ready to write your own scientific report about the seasons step by step. First, write a short Introduction paragraph of about three to four sentences. Use your notes to help you. In this paragraph, clearly tell your reader what your report is about – the topic is “Seasons” – and why you are writing it. For example, you can explain that you want to describe how and why seasons change on Earth and why this process is important. Remember, in the introduction you should not describe each season yet; at this stage, you only introduce the topic and explain its purpose.*

Вправа 17. Writing the main part (without linking words yet)

Мета: формування уміння створювати змістовий матеріал основної частини наукового тексту.

Тип: мовленнєва, продуктивна, підготовча.

Інструкція: *Next, write the Main Part of your report. This is where you describe what happens in each of the four seasons. Write four to six simple sentences, each one giving a fact or short description. For example: “In spring, plants start to grow again.” or “In winter, snow covers the ground.” Write every new sentence on a separate line. Don’t worry about connecting them yet – this is just your raw material that you will later improve.*

Вправа 18. Adding linking words to create a connected text

Мета: формування навички використання логіко-зв'язкових засобів для побудови когерентного тексту.

Тип: мовленнєва, продуктивна, аналітична.

Інструкція: *After that, look at your sentences again and try to make your text more connected and logical. Choose and add at least four linking words or phrases to join your ideas smoothly. You can use words such as “First of all,” “Then,” “After that,” “Finally,” or “As a result.” Rewrite your Main Part neatly in your notebook, this time as one complete paragraph, not a list of sentences. Make sure your ideas flow naturally and the text reads easily.*

Вправа 19. Write your own scientific report

Мета: формування уміння створювати завершений науковий письмовий текст.

Тип: Мовленнєва, продуктивна, індивідуальна.

Інструкція: *Write the full version of your scientific report. Combine your Introduction, your improved Main Part with linking words, and a short Conclusion of three to four sentences. In your conclusion, explain why understanding seasons is important – for example, for people’s daily life, for farming, or for animals and plants. Check that your report is clear, well-organized, and written neatly in your notebook. This will be your first complete draft of the scientific report about seasons.*

Вправа 20. Self-editing checklist

Мета: формування навички саморедагування письмового тексту.

Тип: мовленнєва, продуктивна, рефлексивна.

Інструкція: *Read your report again slowly and carefully. Use the checklist to evaluate your own writing. First, check each point and decide if your text meets this standard or not. If you see that something is missing or needs improvement, write a small note. After you finish checking all items, edit and improve your text according to your notes.*

Structure:

- My report has a clear introduction, main part, and conclusion.

- The introduction presents the topic and purpose of my report.
- The main part contains key information, explanations, and supporting details.
- The conclusion summarises the main ideas and shows final results or insights.

Grammar:

- My sentences are complete, not fragments.
- Subject and verb agree in number (singular/plural).
- Verb tenses are used correctly and consistently.
- Articles (a/an/the) are used accurately.
- Prepositions are used correctly (e.g. in, on, at, of, by).

Vocabulary:

- I use academic/scientific vocabulary appropriate for the topic.
- I avoid everyday informal words (e.g. “stuff”, “things”, “a lot of”).
- I use precise terminology (correct scientific terms).
- I avoid repetition by using synonyms when possible.

Logic and cohesion:

- Ideas follow a logical sequence (from general → to specific → to result).
- I use linking words to connect ideas (e.g. therefore, however, for example, as a result).
- Each paragraph has one main idea.
- Paragraphs connect smoothly and make the text easy to read.

Final self-check:

- The text answers the task requirements (length, topic, purpose).
- The text is clear and easy for another person to understand.

Вправа 21. Peer review

Мета: формування уміння здійснювати взаємооцінювання й надавати конструктивний письмовий фідбек.

Тип: мовленнєва, продуктивна, інтерактивна.

Інструкція: *Exchange your report with a partner. Read your partner's text carefully. Evaluate the text according to the criteria in the table. Write short*

comments in each line (1–2 sentences). Be polite, specific and constructive. After that, write 1–2 strong points and 1–2 suggestions for improvement.

Criterion	What to check	Your comment
Structure	Does the text have a clear introduction, main part, and conclusion?
Clarity of ideas	Are the ideas easy to understand? Is the text logical?
Scientific vocabulary	Are correct scientific words used? Are informal words avoided?
Evidence / examples	Are there examples, facts or data to support ideas?
Grammar	Are the sentences grammatically correct? Are there any typical mistakes?
Linking words	Are connectors used to show relationships (e.g. because, therefore, however)?

Strong points:

1. _____
2. _____

Suggestions for improvement:

1. _____
2. _____

Вправа 22. Teacher feedback session

Мета: розвиток уміння інтерпретувати експертний фідбек і визначати напрями вдосконалення письма.

Тип: мовленнєва, продуктивна, аналітична.

Інструкція: *Listen to the teacher's comments about common strengths and weaknesses in your reports. Think which of these comments apply to your text. If something is not clear, raise your hand and ask a clarifying question. After the discussion, write down 1–2 teacher recommendations that you personally need to apply in your next draft.*

Вправа 23. Language correction practice

Мета: формування навички мовного редагування (граматика, лексика, логіка викладу).

Тип: мовленнєва, продуктивна, аналітична.

Інструкція: *Now that you have received feedback from three different sources – your own self-editing checklist, your partner's peer-review comments, and your teacher's comments – you need to use all this feedback to improve your original report. Carefully read all the comments again and identify what exactly needs to be changed. After that, rewrite your entire text and create a new, updated version, which will be your Second Draft. This version must be noticeably better than your First Draft. Focus on improving grammar accuracy, replacing simple and informal vocabulary with more precise scientific vocabulary, adding missing examples or facts to make your arguments stronger, and making your ideas more logically connected. Make sure that your Second Draft is easier to understand and looks more academic than your First Draft.*

Вправа 24. Before–after comparison note

Мета: розвиток уміння усвідомлено аналізувати та описувати власні покращення у письмі.

Тип: мовленнєва, продуктивна, рефлексивна.

Інструкція: *When your Second Draft is ready, write a short reflective note of four to six sentences, in which you explain how exactly you improved your text. Compare your First Draft and Second Draft and describe specific changes you made. Explain which structural changes you introduced, which grammar mistakes you corrected, which words you changed to more academic ones, and which examples or facts you added to strengthen your content. Your reflection should clearly show that you understand the process of improvement and that you can explain your own progress as a writer.*

Вправа 25. Reflection journal

Мета: розвиток метакогнітивних умінь рефлексії власного досвіду письма.

Тип: мовленнєва, продуктивна, рефлексивна.

Інструкція: *Write a short reflection text (5–7 sentences) about your writing experience. Describe what was difficult for you, what you learned, and what you will try to do better next time. Focus on your thinking process, not on the topic. Begin your reflection with the following sentence starter:*

During this writing project, I realized that...

**Критерії оцінювання рівнів сформованості англомовної писемної
компетентності учнів старших класів**

Рівні навчальних досягнень	Бали	Характеристика навчальних досягнень учня (учениці)	Грамотність	
			Припустима кількість орфографічних помилок	Припустима кількість лексичних, граматичних та стилістичних помилок
Початковий	1	Учень (учениця) уміє писати вивчені слова, допускаючи при цьому велику кількість орфографічних помилок.	8	9
	2	Учень (учениця) уміє писати вивчені словосполучення.	6	9
	3	Учень (учениця) уміє писати прості непоширені речення відповідно до комунікативної задачі, проте зміст повідомлення недостатній за обсягом для розкриття теми та інформативно насичений.	6	8
Середній	4	Учень (учениця) уміє написати листівку за	6	6

	5	<p>зразком, проте використовує обмежений запас лексики та граматичних структур, допускаючи помилки, які утруднюють розуміння тексту.</p> <p>Учень (учениця) уміє написати коротке повідомлення за зразком у межах вивченої теми, використовуючи обмежений набір засобів логічного зв'язку при цьому відсутні з'єднувальні кліше, недостатня різноманітність вжитих структур, моделей тощо</p>	4-5	5
	6	<p>Учень (учениця) уміє написати коротке повідомлення/ листа за зразком відповідно до поставленого комунікативного завдання, при цьому вжито недостатню кількість з'єднувальних кліше та посередня різноманітність вжитих структур, моделей тощо.</p>	4-5	5
Достатній	7	<p>Учень (учениця) уміє написати коротке повідомлення за вивченою темою за</p>	4	4

		<p>зразком відповідно до заданої комунікативної ситуації, допускаючи при цьому ряд помилок при використанні вивчених граматичних структур. Допущені помилки не порушують сприйняття тексту, у роботі вжито ідіоматичні звороти, з'єднувальні кліше, різноманітність структур, моделей тощо.</p>		
	8	<p>Учень (учениця) уміє без використання опори написати повідомлення за вивченою темою, зробити нотатки, допускаючи ряд помилок при використанні лексичних одиниць. Допущені помилки не порушують сприйняття тексту, у роботі вжито ідіоматичні звороти, з'єднувальні кліше, різноманітність структур, моделей тощо.</p>	3	3
	9	<p>Учень (учениця) уміє написати повідомлення на запропоновану тему,</p>	3	2

		заповнити анкету, допускаючи ряд орфографічних помилок, які не утруднюють розуміння інформації, у роботі вжито ідіоматичні звороти, з'єднувальні кліше, різноманітність структур, моделей тощо.		
Високий	10	Учень (учениця) уміє написати повідомлення, висловлюючи власне ставлення до проблеми, написати особистого листа, при цьому правильно використовуючи вивчені граматичні структури відповідно до комунікативного завдання, використовуючи достатню кількість ідіоматичних зворотів, з'єднувальних кліше, моделей тощо.	2	1
	11	Учень (учениця) уміє написати повідомлення, правильно використовуючи лексичні одиниці в рамках тем, пов'язаних з повсякденним життям. надаються	1-2	

		<p>при наявності несуттєвих орфографічних помилок, які не порушують акту комунікації (британський або американський варіанти орфографії, орфографічні помилки в географічних назвах тощо).</p>		
	12	<p>Учень (учениця) уміє надати в письмовому вигляді інформацію відповідно до комунікативних завдань, висловлюючи власне ставлення до проблеми, при цьому правильно використовуючи лексичні одиниці та граматичні структури.</p>		