



Riga Nordic University

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

LINGUISTIC AND LINGUODIDACTIC INNOVATIONS IN THE CONTEXT OF GLOBAL EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS: CONTEMPORARY PHILOLOGICAL EDUCATION BETWEEN THEORY, PRACTICE, AND INTERNATIONAL STANDARDS

Scientific monograph

Volume 2



IZDEVNIECĪBA BALTIJA PUBLISHING

2026

Recommended for printing and distribution via Internet
by the Academic Council of Baltic Research Institute
of Transformation Economic Area Problems according
to the Minutes № 9 dated 30.09.2026

REVIEWERS:
Chernysh Valentyna Vasylivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Pedagogy and Foreign Language Teaching Methodology, Kyiv National Linguistic University;
Ilienko Olena Lvivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Philological Sciences (Ph. D.), Docent, Head of the Department of Foreign Philology and Translation, O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv;
Zabuzhanska Inna Demianivna, Candidate of Philological Sciences (Ph. D.), Docent, Associate Professor at the Department of English Language and Teaching Methodology, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

EDITORIAL BOARD:
Head of the Editorial – **Podosynnikova Hanna Ihorivna,** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of English Philology and Linguodidactics, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko;
Djakons Romans – Dr.sc.ing., Professor, Academician, Chairman of the Board of Riga Nordic University;
Bahatska Olena Viktorivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of English Philology and Linguodidactics, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko;
Kovalenko Andrii Mykolaiovych – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of English Philology and Linguodidactics, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Linguistic and Linguodidactic Innovations in the Context of Global Educational Transformations: Contemporary Philological Education Between Theory, Practice, and International Standards: Scientific monograph. Volume 2. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2026. 520 p.

ISBN 978-9934-26-712-3

© Riga Nordic University, 2026
© Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, 2026

CONTENTS

LINGUODIDACTIC INNOVATIONS IN MODERN PHILOLOGICAL EDUCATION

Chapter 1
Integrating content and language integrated learning (CLIL) into English for specific purposes (ESP): a comparative analysis of ESP, CLIL, and EMI in Ukrainian economics higher education (Hildebrant K.) **2**
1. The Content and language integrated learning concept 3
2. CLIL versus ESP and EMI 6
3. Integration of CLIL principles and approaches into ESP classes 9

Chapter 2
The use of digital technologies in teaching foreign languages to university students (Huz O.) **16**
1. The requirement for digitalization of education 17
2. The impact of new technologies on foreign language learning 18
3. The Overview of some digital programmes for learning foreign languages 31

Chapter 3
The transformation of language training for seekers of military education in the context of digital education: interactive technologies, artificial intelligence, and adaptive learning (Demchenko N.) **28**
1. The digital transformation of language training for seekers of military education: current challenges and pedagogical trends 29
2. Interactive technologies, artificial intelligence, and adaptive learning in the structure of the modern language training system for seekers of military education 35

Chapter 4
Competency-based approach in foreign language education: theoretical and practical perspectives (Dmitrenko N.) **44**
1. International perspectives on the development of the competency-based approach in foreign language education 46
2. Theoretical foundations and key components of the competency-based approach in foreign language education 50

2. Linguodidactic practices for developing the communicative and speech competence of future teachers in a digital educational environment 306

Chapter 18
Slow deep reading as an innovative language didactic technology for developing school students' reading competence in the digital age: conceptual framework and a model of a pedagogical experiment (Udovychenko L.) **315**
1. Conceptual foundations of slow deep reading 317
2. Purpose, objectives, and hypothesis of the pedagogical experiment . . . 321
3. Organization and design of the pedagogical experiment 323
4. Sociological and psychometric research instruments 325
5. Results of the pedagogical experiment and their discussion 332

Chapter 19
Assessment of English language competence in higher education: new trends and digital tools (Fedorova O., Pindosova T.) **343**
1. The evolution of assessment in education 345
2. Contemporary approaches to assessment in higher education 348
3. Effective strategies for assessing English language competence 355

Chapter 20
STEAM education in the professional training of pre-service English language teachers: theoretical foundations and the rationale for its topicality in the Ukrainian context (Shkola I., Saliuk B.) **366**
1. The essence of STEAM education and its international theoretical foundations 367
2. STEAM education in Ukrainian scholarship and state educational policy 375
3. Legislative grounds for bilingual instruction and the topicality of university-level teacher preparation 379

LITERARY INNOVATIONS AND INTERNATIONAL PRACTICES IN MODERN PHILOLOGICAL EDUCATION

Chapter 21
Conceptual dichotomies as cognitive and ethical frameworks in Anthony Doerr's *All the Light We Cannot See* (Bahatska O., Kucherova I.) **394**
1. Dichotomy: definition of the notion and classifications 396
2. Moral-ethical dichotomies 397
3. Ontological Dichotomies 407
4. Political Dichotomies 414

CHAPTER 18

ПОВІЛЬНЕ ГЛИБОКЕ ЧИТАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ЦИФРОВУ ДОБУ: КОНЦЕПЦІЯ ТА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Удовиченко Лариса
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-18

ВСТУП

Упродовж останніх десятиліть освітній простір зазнав фундаментальних трансформацій, спричинених стрімким розвитком цифрових технологій. Поширення гаджетів, онлайн-комунікації та фрагментованих інформаційних потоків зумовило зміну когнітивних звичок молоді, вплинуло на способи сприймання й опрацювання текстів та поставило під сумнів сталі механізми формування читацької компетентності. Зокрема, у шкільній практиці дедалі виразніше проявляється тенденція до поверхнового сканувального читання, яке не забезпечує достатньої глибини осмислення, не стимулює аналітичного мислення й не формує стійкої уваги[1].

Цифрове середовище, яке пропонує надмір коротких повідомлень, мультимедійних подразників і миттєвих реакцій, поступово модифікує нейрокогнітивні процеси читача. Як показують дослідження М. Вольф[2] та Н. Карра[3], мозок адаптується до мозаїчної структури інформації, внаслідок чого зменшується здатність до тривалого занурення у текст,

[1] Afflerbach P. *Understanding and Using Reading Assessment, K-12*. Newark, DE: International Literacy Association, 2016. 45 p.; Cain K., Oakhill J. (eds.). Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective. New York: Guilford Press, 2008. 302 p.; Mullis I. V. S., von Davier M., Foy P., Fishbein B., Reynolds K. A., Wry E. PIRLS 2021 International Results in Reading. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College; International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2023. 161 p. DOI: 10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342; OECD. PISA 2018 Results. Vol. I: What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019. 354 p. DOI: 10.1787/5f07c754-en

[2] Wolf M. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper, 2018.

[3] Carr N. G. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains. New York: W. W. Norton & Company, 2010. 276 p. 260 p.

аргументованого осмислення та критичного аналізу. Для школярів це особливо небезпечно, адже саме в підлітковому віці відбувається становлення ключових інтелектуальних і метакогнітивних умінь.

У цих умовах педагогічна спільнота стикається з необхідністю не лише адаптувати навчальні стратегії до цифрових викликів, а й відшукувати такі дидактичні рішення, які здатні компенсувати наслідки інформаційної фрагментації. Одним із перспективних напрямів виступає **повільне глибоке читання** – *комплекс когнітивно орієнтованих практик, що передбачають уважне, розгорнуте й емоційно залучене опрацювання художнього тексту*. На відміну від швидкого ознайомчого перегляду, глибоке читання активує механізми аналітичного мислення, інтерпретації, емпатії та рефлексії, сприяючи повноцінному формуванню читацької компетентності школярів[4].

Однак попри наукові обґрунтування цього підходу, у реальному шкільному середовищі бракує методично чітких, емпірично перевірених моделей його впровадження. Виникає потреба у стандартизованому інструментарії, доступному для вчительства: анкетах, тестах, шкалах вимірювання, алгоритмах аналізу результатів. Особливо важливим є те, що такі інструменти мають бути не абстрактними, а максимально практичними, придатними для використання у реальних класах, незалежно від рівня підготовки педагогів у галузі освітніх досліджень.

Саме з огляду на ці потреби метою нашої публікації є **представлення повної, покрокової моделі педагогічного експерименту з перевірки ефективності методики повільного глибокого читання**, яку можуть застосовувати вчителі у шкільних умовах. Стаття поєднує теоретичні засади з описом соціологічного й психометричного інструментарію, організацією масиву даних, аналізом результатів і створенням інформаційних графічних матеріалів, що може слугувати шаблоном для майбутніх емпіричних досліджень у галузі методики навчання літератури в реальних шкільних умовах.

Запропонована модель покликана не лише підтвердити ефективність глибокого читання як дидактичного методу, а й започаткувати системний підхід до дослідження читацької компетентності в сучасній школі. Методологія статті ґрунтується на інтеграції гуманітарних,

[4] Dehaene S. Reading in the Brain: The Science and Evolution of a Human Invention. New York: Viking, 2009. 388 p.; Immordino-Yang M. H. Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. New York: W. W. Norton & Company, 2016. 208 p.; Immordino-Yang M. H., Damasio A. We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*. 2007. Vol. 1, No. 1. P. 3–10. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x; Kandel E. *Reductionism in Art and Brain Science: Bridging the Two Cultures*. New York: Columbia University Press, 2016. DOI: 10.7312/kand17474

психолінгвістичних і соціологічних підходів, що дозволяє комплексно оцінити зміни, які відбуваються у читацькому розвитку учнівства під впливом запропонованої методики. Особливістю роботи є створення **віртуального педагогічного експерименту** – моделі, що відтворює логіку реального навчального процесу та демонструє способи статистично обґрунтованого оцінювання об показників.

Стаття складається з двох частин:

- **концептуальної**, у якій викладено теоретичні й методологічні засади повільного глибокого читання;
- **практичної**, де вчителям надається готовий пакет інструментів для організації власних досліджень і впровадження методики в освітню практику.

1. Концептуальні засади повільного глибокого читання

1.1. Психолінгвістичні передумови повільного глибокого читання

Психолінгвістичні дослідження свідчать, що процес читання є складною багаторівневою взаємодією перцептивних, когнітивних, мовленнєвих і емоційних механізмів. Для того, щоб учень міг повноцінно зрозуміти художній текст, необхідна узгоджена робота кількох систем мозку: механізмів декодування, семантичного аналізу, робочої пам'яті, довготривалої пам'яті та механізмів асоціативного мислення[5]. Повільне глибоке читання, на відміну від швидкого сканування, створює оптимальні умови для цієї узгодженості.

Упродовж глибокого читання учень затримує увагу на ключових смислових вузлах тексту, активізує процеси внутрішнього проговорювання, будує складні семантичні зв'язки й переносить інформацію з тексту у власний когнітивний досвід. Робоча пам'ять отримує можливість утримувати більші фрагменти тексту, а це – необхідна умова для формування цілісних смислів, інтерпретації та розуміння авторських інтенцій.

Дослідження нейролінгвістів показують, що повільне читання активує зони мозку, відповідальні за емпатію, уяву та глибинне осмислення, – зокрема верхню тім'яну частину та префронтальну кору. Саме ці зони забезпечують здатність до прогнозування, рефлексії та створення внутрішніх моделей смислу, які неможливі упродовж поверхового

[5] Dehaene S. Reading in the Brain: The Science and Evolution of a Human Invention. New York: Viking, 2009. 388 p.; Rosenblatt L. M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978; Stanovich K. E. *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford Press, 2000; Wolf M. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper, 2018.

ознайомчого читання. Таким чином, глибоке читання сприяє не лише розумінню тексту, а й розвитку складних когнітивних функцій, необхідних для життєвої й академічної успішності учнів.

1.2. Когнітивні механізми глибокого читання

Когнітивні механізми, що лежать в основі глибокого читання, охоплюють широкий спектр розумових операцій – від сприймання та аналізу до узагальнення, інтерпретації й рефлексії. На відміну від швидкого читання, орієнтованого переважно на розпізнавання інформаційних одиниць, повільне читання вимагає активної, послідовної й усвідомленої мисленнєвої діяльності[6].

Першою ключовою когнітивною операцією є **семантичне розгортання тексту**. Читач не просто декодує слова, а поступово вибудовує мережу смислів, сполучаючи нову інформацію з уже наявними знаннями. Це забезпечує глибину розуміння та дозволяє «прошивати» зміст тексту у власний когнітивний досвід.

Другим складником є **інференційне мислення** – здатність робити логічні висновки, встановлювати приховані зв'язки між подіями й концептами, розуміти підтекст. У художній літературі значна частина змісту не подається прямо, і саме інференції дозволяють читачеві відтворювати смислову повноту твору. Повільне читання створює час і умови для цих мікрологічних операцій.

Третім важливим механізмом є **аналітичне опрацювання тексту**, що включає оцінювання мотивів персонажів, логіки сюжету, авторської позиції, естетичних засобів. Цей рівень вимагає зосередженості та ретельної уваги – ресурсів, які зазвичай не активуються при поверхневому читанні.

Окрему когнітивну роль відіграє **рефлексія**. Упродовж глибокого читання читач «відстежує» власні емоції, асоціації, уявлення, зіставляє їх із текстом, співвідносить із власним досвідом. Це підсилює розуміння та сприяє формуванню метакогнітивних умінь – уміння усвідомлювати власний процес мислення.

---

[6] Guthrie J. T., Wigfield A. Engagement and Motivation in Reading // Handbook of Reading Research. Vol. III / ed. by M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. P. 403–422; Pressley M., Afflerbach P. *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995; Stanovich K. E. *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford Press, 2000; Wolf M. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper, 2018.

Таким чином, повільне глибоке читання розгортає цілу систему когнітивних процесів, які дозволяють учневі не просто сприймати текст, а **перетворювати його на смисловий, емоційний і ціннісний досвід**[7].

1.3. Педагогічні принципи глибокого читання

Педагогічні принципи, що лежать в основі повільного глибокого читання, визначають не лише техніку роботи з текстом, а й характер взаємодії учня з художнім твором, способи організації уроку та роль учителя у формуванні читацької компетентності. Ці принципи забезпечують дидактичну цілісність методики й дозволяють перетворити читання з рутинної операції на пізнавальне й особистісно значуще переживання.

Першим ключовим принципом є **принцип уважного зосередження**. Глибоке читання передбачає уповільнення темпу й свідоме переключення уваги на смислові вузли тексту. Учитель створює умови для такого *внутрішнього зупинення*: запитаннями, паузами, фіксацією ключових фрагментів, спонуканням до повторного прочитання важливих епізодів. Це протистоїть домінуючим у цифровій культурі надлишковій стимуляції та багатозадачності.

Другим принципом виступає **принцип діалогічності**. Глибоке читання завжди є діалогом – між текстом і читачем, між окремими персонажами, між автором і культурним контекстом. На уроці це виявляється у формулюванні запитань відкритого типу, дискусіях, прийомах сократівського діалогу. Учень не просто отримує інформацію, а вибудовує власну інтерпретаційну позицію.

Третій принцип – **принцип активної інтерпретації**. Учитель не дає готових трактувань твору, а навпаки, спонукає учнів до пошуку смислів, аргументації, зіставлення альтернативних версій. Це формує критичне мислення та глибоку залученість до тексту.

Четвертим фундаментальним принципом є **принцип емоційно–ціннісного переживання**. Художній текст не може бути зведений до абстрактної інформації – він має викликати емоції, співпереживання, емпатію. У процесі повільного читання учитель підтримує емоційний резонанс: дозволяє учням зупинятися на моментах, що вражають, ділитися особистими відчуттями, ставити естетичні й моральні запитання.

---

[7] Mangen A. Lost in Digitization? Cognitive and Emotional Aspects of Deep Reading // Duggan A., Payne S. (eds.). Reading in a Digital Age. London; New York: Routledge, 2016. P. 91–112; Mangen A., van der Weel A. The Evolution of Reading in the Age of Digitisation: An Integrative Framework for Reading Research. Literacy. 2016. Vol. 50, No. 3. P. 116–124. DOI: 10.1111/lit.12086; Willingham D. T. *The Reading Mind: A Cognitive Approach to Understanding How the Mind Reads*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

Нарешті, важливим педагогічним принципом є **принцип рефлексії**, що передбачає усвідомлення учнем власного досвіду читання. Рефлексивні паузи, короткі записи, обговорення того, *що я подумав, що мене здивувало, чому я змінив своє ставлення*, – усе це сприяє поглибленню розуміння тексту та формуванню метакогнітивних стратегій.

У сукупності ці принципи забезпечують дидактичну структуру, в якій глибоке читання стає інструментом не лише літературного аналізу, а й розвитку мислення, емоційної культури та особистісного зростання учнівства.

1.4. Читацька компетентність і її структура

Читацька компетентність у сучасній педагогічній науці розглядається як інтегрована якість особистості, що поєднує когнітивні, емоційні, мовленнєві та ціннісні компоненти. Вона виходить далеко за межі техніки декодування тексту й охоплює здатність учня розуміти, інтерпретувати, оцінювати та творчо переосмислювати художні твори. Саме тому розвиток читацької компетентності є стратегічним завданням шкільної літературної освіти й одним із ключових показників ефективності методики повільного глибокого читання.

Першим складником читацької компетентності є **когнітивно–смислова готовність**, що передбачає здатність учня розуміти сюжетно–композиційну логіку твору, виявляти причинно–наслідкові зв'язки, розпізнавати символи й підтексти. Цей рівень пов'язаний зі сформованістю мовленнєвих та аналітичних умінь, а також із розвитком робочої пам'яті, яка дозволяє утримувати в полі уваги кілька смислових ліній одночасно.

Другий компонент – **інтерпретаційно–аналітична компетенція**. Вона проявляється у вмінні учня будувати власну смислову версію твору, аргументувати її, зіставляти різні інтерпретації, критично оцінювати позиції персонажів та авторську стратегію. Інтерпретаційні вміння є безпосереднім продуктом повільного читання, адже потребують часу, зосередженості та глибини роботи з текстом.

Третім важливим блоком є **емоційно–ціннісний компонент**. Він охоплює емпатію, здатність до співпереживання, моральне оцінювання ситуацій та персонажів, формування особистісних смислів на основі прочитаного. Саме художній текст, на відміну від багатьох інших навчальних матеріалів, здатний викликати одночасно інтелектуальні та емоційні реакції, що робить його унікальним інструментом розвитку внутрішнього світу учня.

Четвертий компонент читацької компетентності – **комунікативно–мовленнєві вміння**, що забезпечують здатність висловлювати власні

думки щодо тексту, вести аргументований діалог, формулювати усні та письмові інтерпретації. Вони проявляються як у дискусіях, так і в письмових роботах – від коротких рефлексій до аналітичних есе.

Нарешті, п'ятий структурний елемент – **метакогнітивні вміння**, тобто здатність учня усвідомлювати власний процес читання: слідкувати за розумінням, визначати складні місця, коригувати темп, використовувати стратегії повторного читання, ставити запитання до тексту. Метакогніція є тим «внутрішнім інструментом», який дозволяє учневі поступово ставати самостійним, відповідальним та ефективним читачем.

У сумі всі ці компоненти утворюють цілісну модель читацької компетентності, розвиток якої можливий лише через систематичне застосування методик, що орієнтуються не на швидкість, а на глибину, не на обсяг прочитаного, а на якість пережитого та осмисленого тексту.

2. Мета, завдання і гіпотеза педагогічного експерименту

2.1. Мета педагогічного експерименту

Метою педагогічного експерименту є **емпіричне підтвердження ефективності методики повільного глибокого читання в розвитку читацької компетентності учнів основної та старшої школи**. Експеримент покликаний виявити, чи забезпечує систематичне впровадження цієї методики істотні позитивні зміни таких параметрів, як:

- розуміння художнього тексту;
- уміння інтерпретувати та аргументувати;
- критичне мислення;
- стійкість уваги;
- емоційно–ціннісне переживання твору;
- здатність до рефлексії.

Ця мета узгоджується з сучасними теоретичними підходами до вивчення читання як складного когнітивного процесу[8] та з потребою оновлення методики шкільного аналізу літератури у цифрову добу.

2.2. Завдання педагогічного експерименту

Для досягнення сформульованої мети педагогічного експерименту, забезпечення повноти й достовірності експериментальної перевірки ефективності методики повільного глибокого читання пропонуються взаємопов'язані завдання практичного та дослідницького характеру, спрямовані на вимірювання різних аспектів читацького розвитку учнів:

[8] Afflerbach P. *Understanding and Using Reading Assessment, K–12*. Newark, DE: International Literacy Association, 2016. 45 p.; Wolf M. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper, 2018.

1. Визначити вихідний рівень читацької компетентності учнів у контрольному та експериментальному класах. Тут передбачається проведення діагностичних тестів, анкетування та оцінювання здатності до розуміння, інтерпретації, аргументації й рефлексії.

2. Розробити та апробувати навчальні матеріали, необхідні для впровадження методики повільного глибокого читання. До них належать: тексти, рекомендації для вчителя, набір запитань, інтерпретаційні вправи, рефлексивні паузи та інші інструменти.

3. Організувати систематичне застосування методики в експериментальному класі упродовж визначеного періоду. Для цього необхідно забезпечити проведення занять за чітким алгоритмом повільного читання, фіксацію результатів і спостереження за динамікою змін.

4. Провести повторне вимірювання рівня читацької компетентності після завершення експериментальної роботи. Друге вимірювання має бути максимально ідентичним до першого, щоб забезпечити коректність порівняння результатів.

5. Здійснити порівняльний аналіз показників контрольної та експериментальної груп. На цьому етапі застосовуються статистичні методи (описова статистика, порівняння середніх значень, визначення достовірності різниць), що дозволяє оцінити ефективність методики.

6. Інтерпретувати отримані дані в контексті теоретичних положень когнітивної психології, педагогіки та методики навчання літератури.

7. Сформулювати висновки та практичні рекомендації, які можуть бути використані вчителями для організації аналогічних досліджень у шкільних умовах.

Таким чином, завдання експерименту окреслюють цілісний цикл дослідницької роботи – від виявлення вихідного рівня до аналізу змін та узагальнення результатів.

2.3. Гіпотеза педагогічного експерименту

Гіпотеза експерименту ґрунтується на сучасних психолінгвістичних, когнітивних і педагогічних дослідженнях, які засвідчують вплив способу читання на інтелектуальний та емоційний розвиток учнів. Вона формулюється таким чином: **систематичне застосування методики повільного глибокого читання у шкільному курсі зарубіжної та української літератури забезпечує статистично значуще підвищення рівня читацької компетентності учнів порівняно з традиційною методикою читання й аналізу тексту.**

Зміни очікуються у таких вимірюваних параметрах:

1. **Розуміння тексту:** здатність встановлювати смислові зв'язки, розпізнавати підтекст, пояснювати мотиви персонажів.

2. **Інтерпретація та аргументація:** уміння будувати власну смислову версію твору, логічно обґрунтовувати її, порівнювати альтернативні трактування.

3. **Критичне мислення:** аналіз авторських стратегій, оцінювання художніх засобів, усвідомлення багатозначності тексту.

4. **Стійкість уваги й глибина зосередження:** здатність утримувати увагу на складних фрагментах тексту, повертатися до них, виділяти смислові вузли.

5. **Емоційно-ціннісне переживання:** емпатія, співпереживання персонажам, рефлексія власних почуттів під час читання.

6. **Метакогнітивні уміння:** здатність контролювати власний процес читання, ставити запитання, коригувати темп, відстежувати моменти нерозуміння.

Гіпотеза базується на положеннях М. Вольф[9], які підтверджують, що глибоке читання активізує складні нейронні мережі і зв'язки між ними, формує багатшу архітектуру мозку, що у висліді веде до значного покращення когнітивних можливостей читачів.

Таким чином, якщо експериментальна методика є дієвою, її впровадження має продемонструвати значно вищу позитивну динаміку в експериментальному класі порівняно з контрольним.

3. Організація та логіка педагогічного експерименту

Педагогічний експеримент у межах цього дослідження має **модельний характер** і спрямований на перевірку впливу методики повільного глибокого читання на різні складники читацької компетентності учнів. Його організація максимально наближена до умов реального навчального процесу, що забезпечує практичну відтворюваність запропонованої моделі в шкільній практиці.

3.1. Учасники та загальні умови експерименту

В експерименті умовно моделюються дві порівнювані групи учнів основної школи (по 25 осіб у кожній): **контрольна** та **експериментальна**. Групи є ідентичними за віком та максимально наближеними за рівнем освітньої підготовки та соціально–освітнім контекстом.

[9] Wolf M. Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World. New York: Harper, 2018.

Обидві групи навчаються:

- за однією навчальною програмою з літератури;
- на матеріалі тих самих художніх текстів;
- за однакової кількості навчальних годин.

Єдиною змінною умовою є **методика роботи з текстом**: у контрольній групі застосовується традиційна модель уроку літератури, в експериментальній – систематично впроваджується методика повільного глибокого читання.

3.2. Тривалість та формат проведення

Експеримент розрахований на **один навчальний семестр**, що є достатнім для виявлення стійких зрушень у мотиваційній, когнітивній, інтерпретаційній та емоційно-ціннісній сферах читацької діяльності.

Навчальний процес відбувається в межах звичайного шкільного розкладу, без додаткового навантаження на учнів. Такий формат дозволяє розглядати отримані результати не як штучний лабораторний ефект, а як **наслідок реального педагогічного впливу**.

3.3. Загальна логіка методики повільного глибокого читання

Методика повільного глибокого читання реалізується як **послідовна система роботи з художнім текстом**, що включає:

- свідоме уповільнення темпу читання;
- фрагментоване осмислення тексту;
- інтерпретаційні паузи;
- рефлексивні й аналітичні запитання;
- письмову та усну фіксацію смислів.

На відміну від традиційного уроку, акцент робиться не на репродукції змісту, а на **поступовому вибудовуванні розуміння**, усвідомленні підтексту, переживанні емоційних станів і формуванні власної інтерпретаційної позиції.

Роль учителя в цій моделі полягає не в трансляції готових смислів, а у фасилітації читацького мислення, підтримці діалогу з текстом і створенні умов для самостійного смислотворення.

3.4. Фіксація результатів і зв'язок з вимірювальними інструментами

У ході експерименту здійснюється систематична фіксація змін у читацькій діяльності учнів. Для цього використовуються стандартизовані інструменти, які застосовуються **до і після експериментального впливу**.

Зібрані дані акумулюються в єдиній таблиці-матриці, що дозволяє:

- простежити індивідуальну та групову динаміку;
- обчислити середні показники;
- визначити прирости за кожним параметром;
- провести статистичну перевірку отриманих змін.

Детальний опис інструментарію, алгоритмів обчислення показників і способів статистичної обробки подано в наступному підрозділі.

3.5. Етичні та методичні засади дослідження

Експеримент проводиться з дотриманням базових принципів педагогічної етики: добровільність участі, анонімність даних, відсутність ризиків для учнів та рівність умов для обох груп. Усі вимірювальні процедури стандартизовані, що забезпечує чистоту експерименту й коректність подальших висновків.

4. Соціологічний та психометричний інструментарій

4.1. Інструмент 1. Анкетування навчальної мотивації та ставлення до читання із застосуванням шкали Лайкерта

Шкала Лайкерта – це стандартизований метод вимірювання ступеня згоди або незгоди респондента з певними твердженнями, спрямований на кількісну репрезентацію суб'єктивних установок і ставлень.

У загальному розумінні **шкала Лайкерта – це порядкова (ordinal) шкала**, що дає змогу респонденту **виразити ступінь згоди або незгоди** з певним твердженням.

Класична форма виглядає так:

- повністю не згоден
- радше не згоден
- ані згоден, ані не згоден
- радше згоден
- повністю згоден

Кожному варіанту відповідає числове значення (наприклад, від 1 до 5).

Принципово важливо: **шкала Лайкерта не вимірює факти**, а вимірює **інтенсивність суб'єктивного ставлення** до ідей, тверджень, явищ, педагогічних практик, навчального досвіду, текстів, інтерпретацій, цінностей тощо.

У педагогічних дослідженнях це особливо актуально для вивчення мотивації учнів, читацьких установок, ставлення до методів навчання, сприйняття цифрових технологій, самооцінки навчальних компетентностей.

Для виявлення змін у навчальній мотивації та загальному ставленні учнів до читання художніх текстів використовується анкетування, побудоване за

принципом п’ятибальної шкали Лайкерта. Анкета застосовується **до початку** та **після завершення** циклу занять, організованих за методикою повільного глибокого читання, що дає змогу порівняти початкові й підсумкові показники.

1) Зміст і процедура анкетування

Анкета містить **п’ять коротких тверджень**, спрямованих на виявлення інтересу до читання, емоційного залучення та суб’єктивної значущості роботи з художнім текстом. Кожне твердження оцінюється учнями за п’ятибальною шкалою, де

1 – *повністю не згоден*,

2 – *переважно не згоден*,

3 – *важко відповісти*,

4 – *переважно згоден*,

5 – *повністю згоден*.

Як приклади тверджень анкети можуть використовуватися такі формулювання:

1. *Мені цікаво працювати з художнім текстом на уроці.*

2. *Читання допомагає мені краще зрозуміти думки, почуття та мотиви персонажів.*

3. *Під час читання я замислююся над глибшим змістом тексту, а не лише над розвитком сюжету.*

4. *Під час читання я переживаю глибокі емоції, пов’язані зі змістом художнього тексту.*

5. *Думки та емоції, які супроводжують мене під час читання, можуть впливати на мої подальші вчинки та життєві орієнтири.*

2) Обробка та інтерпретація результатів

Анкета складається з п’яти тверджень, кожне з яких оцінюється учнями за п’ятибальною шкалою. Для кожного учня обчислюється узагальнений мотиваційний показник як середнє арифметичне балів за всіма твердженнями анкети: сумарна кількість набраних балів ділиться на кількість тверджень (п’ять). У результаті отримується значення в діапазоні від 1 до 5, яке використовується для подальшого аналізу та відображається в основній таблиці результатів *Таблиці 1* (позначення: **АМ** – інструмент 1 (анкета мотиваційна), **АМД** – до експерименту, **АМП** – після експерименту). У поданій ілюстративній моделі середні значення заокруглюються до цілого числа, хоча така процедура не є обов’язковою (навіть не бажаною) і застосована нами для спрощення подачі ілюстративного матеріалу.

3) Методичне значення інструмента

Анкетування дає змогу зафіксувати **внутрішню готовність учнів до читання** та їхнє усвідомлене ставлення до художнього тексту. Отримані

показники слугують важливою передумовою для інтерпретації подальших змін у стійкості уваги, глибині розуміння тексту та рівні інтерпретаційно–аргументаційних умінь. Запропонована анкета має характер **методичного зразка** і може бути адаптована або модифікована вчителем відповідно до конкретного навчального контексту, зберігаючи загальну логіку вимірювання мотиваційного компонента читацької діяльності.

4.2. Інструмент 2. Діагностичні тести на розуміння художнього тексту

Для оцінювання рівня розуміння художнього тексту використовується діагностичний тест, спрямований на виявлення того, **наскільки глибоко учні усвідомлюють зміст прочитаного**, уміють працювати з текстовою інформацією та робити самостійні смислові висновки. Тест застосовується як до початку експерименту, так і після завершення циклу занять, організованих за методикою повільного глибокого читання.

1) Зміст тестових завдань

Діагностичний тест складається з **п'яти завдань**, кожне з яких оцінюється за **чотирибальною шкалою** (від 0 до 4 балів). Таким чином, **максимальна кількість балів за тест становить 20**.

Завдання тесту мають практичний і зрозумілий для учнів характер і можуть включати, зокрема:

- визначення основної думки художнього тексту або його фрагмента;
- пояснення вчинків і мотивів персонажів на основі прочитаного;
- встановлення причинно–наслідкових зв'язків між подіями твору;
- формулювання коротких висновків щодо змісту або проблематики тексту;
- пояснення авторської позиції або емоційного тону тексту.

Запропоновані типи завдань не є жорстко фіксованими і можуть змінюватися залежно від віку учнів, навчального матеріалу та педагогічних цілей, зберігаючи при цьому загальну логіку **діагностики розуміння тексту.**

2) Оцінювання та обробка результатів

Кожне завдання оцінюється в межах від 0 до 4 балів залежно від повноти, точності та обґрунтованості відповіді учня. Для кожного учня **підсумковий тестовий показник визначається як сума балів за всі п'ять завдань**. Отримане значення перебуває в діапазоні від 0 до 20 і використовується без подальшого усереднення.

Саме ці сумарні показники відображаються в основній таблиці результатів *Таблиця 1* (позначення: **Т** – інструмент 2 (тест), **ТД** – тест до експерименту, **ТП** – тест після експерименту). Надалі вони

використовуються для обчислення середніх значень групи, приростів і статистичної перевірки відмінностей.

3) Методичне значення інструмента

Діагностичний тест дозволяє зафіксувати **реальні зміни в розумінні художнього тексту**, що виникають унаслідок систематичної роботи з повільним глибоким читанням. Запропонована модель тесту виконує роль **методичного зразка**: учитель може адаптувати кількість завдань, їх формулювання або рівень складності, зберігаючи при цьому прозорий алгоритм оцінювання та узгодженість із загальною системою аналізу результатів.

4.3. Інструмент 3. Аналітична рубрика оцінювання інтерпретаційних умінь

Для оцінювання рівня сформованості інтерпретаційно-аргументаційних умінь учнів у процесі роботи з художнім текстом використовується **аналітична рубрика**, що дозволяє комплексно врахувати якість читацького мислення, а не лише правильність окремих відповідей. Рубрика застосовується **до початку експерименту** та **після завершення циклу занять**, організованих за методикою повільного глибокого читання.

Аналітична рубрика ґрунтується на оцінюванні **розгорнутих письмових (бажано) або усних відповідей учнів** на відкриті запитання до художнього тексту. Вона включає **чотири критерії**, кожен з яких оцінюється за чотирибальною шкалою (від 0 до 4 балів). Таким чином, **максимальна кількість балів за рубрикою становить 16**.

Отримане **сумарне значення балів** використовується для подальшого аналізу й безпосередньо відображається в основній таблиці результатів (позначення: **Р** – інструмент 3 (рубрика), **РД** – рубрика до експерименту, **РП** – рубрика після експерименту).

1) Критерії оцінювання та приклади завдань

- **Розуміння змісту та проблематики тексту.** Оцінюється здатність учня адекватно відтворювати основний зміст художнього твору та усвідомлювати ключову проблему або провідну ідею.

Приклад запитання: Яку головну проблему у цьому творі ти помітив? Як ти її розумієш?

- **Уміння інтерпретувати художні образи та ситуації.** Оцінюється здатність учня пояснювати значення образів, вчинків персонажів і художніх деталей, виходячи за межі буквального прочитання тексту.

Приклад запитання: Як ти поясниш вчинок головного героя в цій ситуації? Який прихований зміст, на твою думку, має цей епізод?

• **Аргументація з опорою на текст.** Оцінюється вміння підтверджувати власні судження посиланнями на текст: цитатами, переказом фрагментів або згадуванням конкретних епізодів.

Приклад запитання: Які фрагменти тексту підтверджують твою думку? Наведи приклади й поясни їх значення.

Цілісність і логічність відповіді. Оцінюється структурованість висловлювання, послідовність думки та здатність формулювати завершене інтерпретаційне судження.

Приклад запитання: Спробуй узагальнити свої міркування і зробити висновок: яке значення має цей твір для сучасного читача?

2) Обробка результатів

Для кожного учня визначається **сумарна кількість балів**, отриманих за всіма чотирма критеріями рубрики. Саме це значення (у межах від 0 до 16 балів) використовується для заповнення відповідних стовпчиків основної таблиці результатів та для подальшого статистичного аналізу.

3) Методичне значення інструмента

Аналітична рубрика дозволяє оцінити не лише рівень розуміння художнього тексту, а й **глибину інтерпретації та якість аргументації**, що є ключовими складниками читацької компетентності. Запропонована структура рубрики має характер **методичного зразка** й може бути адаптована вчителем відповідно до віку учнів, складності тексту та навчальних завдань, зберігаючи при цьому загальну логіку оцінювання.

4.4. Інструмент 4. Тест на стійкість уваги під час читання

Для оцінювання стійкості уваги учнів під час виконання навчальних завдань, пов'язаних із читанням та обробкою текстової інформації, використовується комплекс коротких завдань, спрямованих на перевірку здатності до зосередження, вибіркової уваги та контролю помилок. Тест застосовується **до** та **після** реалізації методики повільного глибокого читання (позначення: **У** – інструмент 4 (увага), **УД** – до–експериментальні результати, **УП** – після–експериментальні результати).

Інструмент має ілюстративно-методичний характер і може бути реалізований у звичайних класних умовах без спеціального обладнання.

1) Типи завдань і приклади

Тест складається з **трьох незалежних завдань**, кожне з яких оцінюється максимально в **1 бал**. Загальна максимальна оцінка становить **3 бали**, що узгоджується з даними основної таблиці.

Приклад завдання 1. Вибіркова увага в числовому масиві. Учням пропонується достатньо великий масив випадкових цифр. Завдання

полягає в тому, щоб за визначений невеликий проміжок часу знайти та позначити всі входження заздалегідь указаних цифр, наприклад: **2, 5, 9**.

Оцінювання здійснюється як відношення кількості правильно знайдених цифр до їх загальної кількості у масиві. Отримане значення лежить у діапазоні від 0 до 1 і відповідає оцінці за це завдання.

Приклад завдання 2. Контроль мовної уваги (пунктуація). Учням пропонується фрагмент тексту з пропущеними або зайвими розділовими знаками (комами). Необхідно за невеликий заданий проміжок часу знайти й позначити всі помилки.

Оцінка визначається як частка правильно виявлених пунктуаційних помилок від їх загальної кількості. Максимальна оцінка за завдання – **1 бал**.

Приклад завдання 3. Логічна концентрація та послідовність. Учням пропонуються три короткі логічні задачі на встановлення закономірності між числами: *а) 16, 2, 4; б) 127, 109, 118; в) 5, 26, 2.*

За правильно встановлені закономірності у випадках а) та б) учень отримує по **0,3 бала**, а за варіант в) – **0,4 бала**. Сукупна оцінка за це завдання становить **до 1 бала**.

2) Алгоритм підрахунку результатів

Для кожного учня бали за всі три завдання підсумовуються. Таким чином, індивідуальний показник стійкості уваги може набувати значень у діапазоні від **0 до 3 балів**. Саме ці сумарні значення використовуються для заповнення основної таблиці результатів та подальшого статистичного аналізу.

3) Методичне значення інструмента

Запропонований тест дозволяє зафіксувати **здатність учнів підтримувати концентрацію уваги** під час виконання різнотипних завдань, що вимагають одночасного контролю змісту, форми та логіки. Він не спрямований на вимірювання академічних знань, а відображає **функціональний когнітивний компонент**, який відіграє ключову роль у процесі осмисленого читання. Структура тесту може бути адаптована або доповнена вчителем з урахуванням віку учнів і навчального контексту за умови збереження загальної логіки оцінювання.

4.5. Інструмент 5. Семантичний диференціал емоційно-ціннісного ставлення до читання

Для виявлення змін в емоційно-ціннісному ставленні учнів до читання художнього тексту використовується метод **семантичного диференціала**, який дає змогу зафіксувати суб’єктивне переживання читання на рівні емоційних оцінок і особистісної значущості. Застосування цього

інструмента дозволяє доповнити результати анкетування й тестування даними про те, *як саме* учні переживають процес читання.

Семантичний диференціал застосовується **двічі**: до початку реалізації методики повільного глибокого читання та після завершення експериментального циклу занять.

1) Зміст і процедура застосування

Учням пропонується оцінити власне сприйняття читання художнього тексту за низкою **біполярних шкал**, кожна з яких містить два протилежні за змістом означення. Оцінювання здійснюється за **семибальною шкалою**, де крайні значення відображають максимально протилежні оцінки, а середні – проміжні стани.

Як приклади таких біполярних шкал можуть використовуватися:

- *байдуже – захопливе*
- *поверхове – глибоке*
- *чужорідне – близьке*
- *пасивне – особистісно значуще*
- *короткочасне – таке, що залишає слід*

Учень обирає одне числове значення від **1 до 7**, яке найбільш точно відповідає його внутрішньому переживанню процесу читання.

2) Алгоритм обробки результатів

Для кожного учня обчислюється **узагальнений показник емоційно-ціннісного ставлення** як середнє арифметичне оцінок за всіма запропонованими шкалами семантичного диференціала. У результаті отримується значення в діапазоні **від 1 до 7**.

Саме ці усереднені значення використовуються для заповнення основної таблиці результатів (позначення: **СД** – семантичний диференціал, **СДД** – семантичний диференціал до експерименту, **СДП** – семантичний диференціал після експерименту).

3) Методичне значення інструмента

Семантичний диференціал дозволяє зафіксувати **тонкі емоційні та ціннісні зрушення**, які не завжди проявляються у результатах тестування або анкетування, але відіграють ключову роль у формуванні глибокого читацького досвіду. Саме цей інструмент дає змогу показати, що вплив методики повільного глибокого читання не обмежується когнітивними результатами, а охоплює **особистісний вимір сприйняття художнього тексту**.

Запропонований набір тестів і шкал, наявність усереднень чи їх відсутність всередині тестів має характер **методичного зразка** і може змінюватися учителем відповідно до конкретного навчального контексту, вікових особливостей учнів і власних уподобань за умови збереження загальної логіки оцінювання.

5. Результати експерименту та їх обговорення

У цьому розділі подано узагальнені результати педагогічного експерименту, спрямованого на перевірку ефективності методики повільного глибокого читання. Аналіз результатів здійснювався на основі п'яти параметрів, що відображають різні аспекти читацької діяльності учнів: навчальну мотивацію, розуміння художнього тексту, інтерпретаційно-аргументаційні вміння, стійкість уваги та емоційно-ціннісне ставлення до читання.

5.1. Отримання індивідуальних показників та приростів

Вихідні емпіричні дані зведено в **основну таблицю результатів**, у якій для кожного учня зафіксовано значення показників *до* та *після* експерименту за всіма п'ятьма параметрами. Для кожного параметра індивідуальний **приріст** обчислювався як різниця між показником після експерименту та відповідним показником до його початку: наприклад, ПУ = УП − УД. Саме ці індивідуальні прирости подано в окремих стовпчиках табл. 1 і табл. 2. Такий підхід дозволяє не лише зафіксувати загальну динаміку, а й простежити варіативність змін на рівні окремих учнів.

Таблиця 1

Індивідуальні результати учнів контрольної та експериментальної груп за всіма параметрами до і після експерименту та відповідні прирости показників

Код	Гр	АМД	АМП	ТД	ТП	РД	РП	УД	УП	СДД	СДП	ПАМ	ПТ	ПР	ПУ	ПСД
K01	К	3	3	13	15	8	8	2	2	4	6	0	2	0	0	2
K02	К	3	3	14	16	9	10	1	1	2	5	0	2	1	0	3
K03	К	3	4	13	14	9	9	1	1	3	6	1	1	0	0	3
K04	К	4	4	14	15	10	10	2	1	4	6	0	1	0	-1	2
K05	К	1	1	10	12	9	9	2	2	5	7	0	2	0	0	2
K06	К	3	3	13	15	9	10	2	2	3	3	0	2	1	0	0
K07	К	3	3	13	14	10	11	2	2	4	6	0	1	1	0	2
K08	К	3	3	15	16	8	9	1	2	2	3	0	1	1	1	1
K09	К	3	3	10	11	7	9	1	2	3	5	0	1	2	1	2
K10	К	4	4	8	11	8	9	1	2	4	5	0	3	1	1	1
K11	К	3	3	15	17	10	11	3	3	5	7	0	2	1	0	2
K12	К	3	3	14	16	6	7	2	2	3	6	0	2	1	0	3
K13	К	4	5	13	13	7	8	2	2	4	6	1	0	1	0	2
K14	К	3	3	14	15	8	9	2	2	2	3	0	1	1	0	1
K15	К	2	2	16	17	9	11	2	2	3	5	0	1	2	0	2
K16	К	3	3	11	11	8	10	2	2	4	5	0	0	2	0	1

Продовження таблиці 1

K17	K	3	3	15	16	9	11	2	2	5	7	0	1	2	0	2
K18	K	3	3	17	16	8	8	0	1	3	5	0	-1	0	1	2
K19	K	4	4	14	14	7	8	2	2	4	6	0	0	1	0	2
K20	K	4	4	10	12	9	9	2	2	2	5	0	2	0	0	3
K21	K	3	3	15	15	8	9	1	2	3	5	0	0	1	1	2
K22	K	4	4	10	11	9	9	1	2	4	5	0	1	0	1	1
K23	K	3	4	16	15	8	9	1	1	5	7	1	-1	1	0	2
K24	K	3	3	8	10	6	7	2	2	3	5	0	2	1	0	2
K25	K	3	3	11	13	8	9	1	2	4	7	0	2	1	1	3
E01	E	3	4	11	16	10	11	1	1	2	4	1	5	1	0	2
E02	E	3	4	16	20	9	11	2	3	3	6	1	4	2	1	3
E03	E	3	4	15	19	8	10	1	3	4	6	1	4	2	2	2
E04	E	3	4	12	17	9	11	2	2	5	7	1	5	2	0	2
E05	E	3	4	11	15	11	14	2	3	3	7	1	4	3	1	4
E06	E	3	4	10	17	9	12	1	2	4	6	1	7	3	1	2
E07	E	2	4	9	15	6	8	2	2	2	4	2	6	2	0	2
E08	E	3	4	13	19	9	12	1	2	3	6	1	6	3	1	3
E09	E	3	4	12	17	7	10	1	2	4	6	1	5	3	1	2
E10	E	3	4	10	15	7	11	1	2	5	7	1	5	4	1	2
E11	E	3	4	9	14	7	9	3	3	3	6	1	5	2	0	3
E12	E	2	3	13	19	8	11	2	3	4	6	1	6	3	1	2
E13	E	3	4	14	18	7	10	1	2	2	6	1	4	3	1	4
E14	E	3	4	14	20	7	11	3	3	3	5	1	6	4	0	2
E15	E	3	4	17	23	9	12	1	3	4	6	1	6	3	2	2
E16	E	3	4	13	18	10	14	3	3	5	6	1	5	4	0	1
E17	E	4	5	13	19	7	10	1	2	3	5	1	6	3	1	2
E18	E	3	4	12	15	10	13	3	3	4	6	1	3	3	0	2
E19	E	3	4	16	20	10	12	1	1	2	5	1	4	2	0	3
E20	E	3	4	14	20	9	12	2	3	3	5	1	6	3	1	2
E21	E	3	4	12	17	6	8	2	3	4	6	1	5	2	1	2
E22	E	3	4	16	18	8	10	1	2	5	7	1	2	2	1	2
E23	E	3	4	14	19	10	13	2	1	1	5	1	5	3	-1	4
E24	E	3	4	11	17	9	12	1	1	1	4	1	6	3	0	3
E25	E	3	4	14	18	10	12	1	2	1	3	1	4	2	1	2

5.2. Обчислення середніх значень та узагальнених приростів

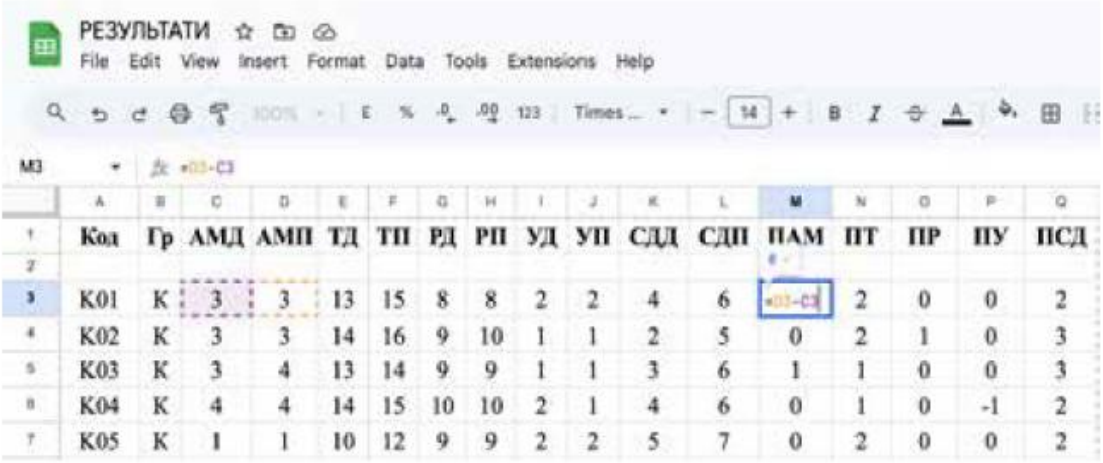
На наступному етапі для кожного параметра було обчислено **середні значення показників до і після експерименту**, а також **середній приріст за час експерименту**. Обчислення здійснювалося шляхом усереднення відповідних індивідуальних значень у межах групи.

Середні показники та прирости подано в окремій зведеній табл. 3, що дозволяє наочно порівняти динаміку змін за всіма п’ятьма параметрами.

Візуалізація цих даних у вигляді гістограми подана на Рис. 1.

Таблиця 2

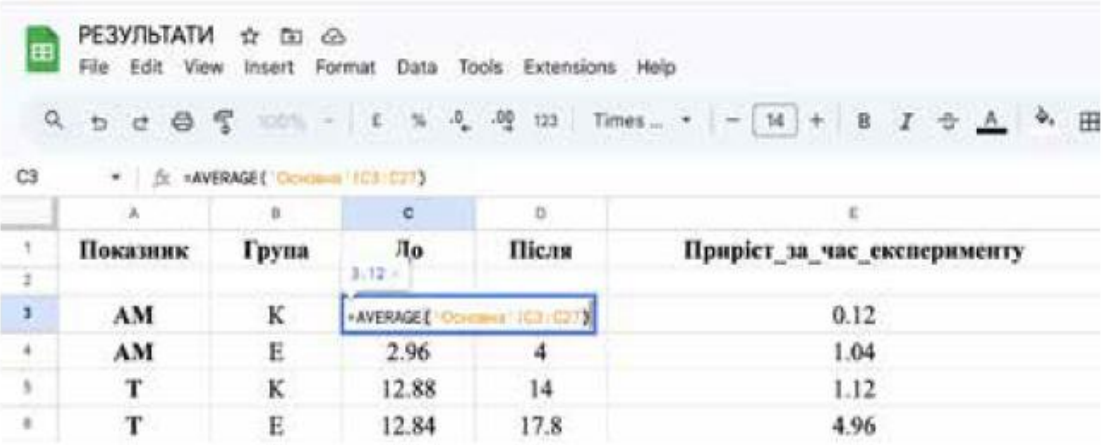
Розрахунок приростів показників за час проведення експерименту



Код	Гр	АМД	АМП	ТД	ТП	РД	РП	УД	УП	СДД	СДП	ПАМ	ПТ	ПР	ПУ	ПСД
К01	К	3	3	13	15	8	8	2	2	4	6	=D3-C3	2	0	0	2
К02	К	3	3	14	16	9	10	1	1	2	5	0	2	1	0	3
К03	К	3	4	13	14	9	9	1	1	3	6	1	1	0	0	3
К04	К	4	4	14	15	10	10	2	1	4	6	0	1	0	-1	2
К05	К	1	1	10	12	9	9	2	2	5	7	0	2	0	0	2

Таблиця 3

Середні значення показників до і після експерименту та середні прирости за п'ятьма параметрами в контрольній і експериментальній групах



Показник	Група	До	Після	Приріст_за_час_експерименту
АМ	К	=AVERAGE('Основна'!C3:C27)		0.12
АМ	Е	2.96	4	1.04
Т	К	12.88	14	1.12
Т	Е	12.84	17.8	4.96

5.3. Перевірка статистичної значущості змін

Для перевірки статистичної значущості різниці між результатами контрольної та експериментальної груп у дослідженні застосовано **t-критерій Стьюдента** для незалежних вибірок. Цей критерій використовується для визначення того, чи може спостережувана різниця між середніми значеннями двох груп бути пояснена випадковими коливаннями, чи вона є наслідком реального впливу педагогічної інтервенції. У нашому випадку аналіз здійснювався не за абсолютними показниками «до» і «після», а за індивідуальними приростами кожного

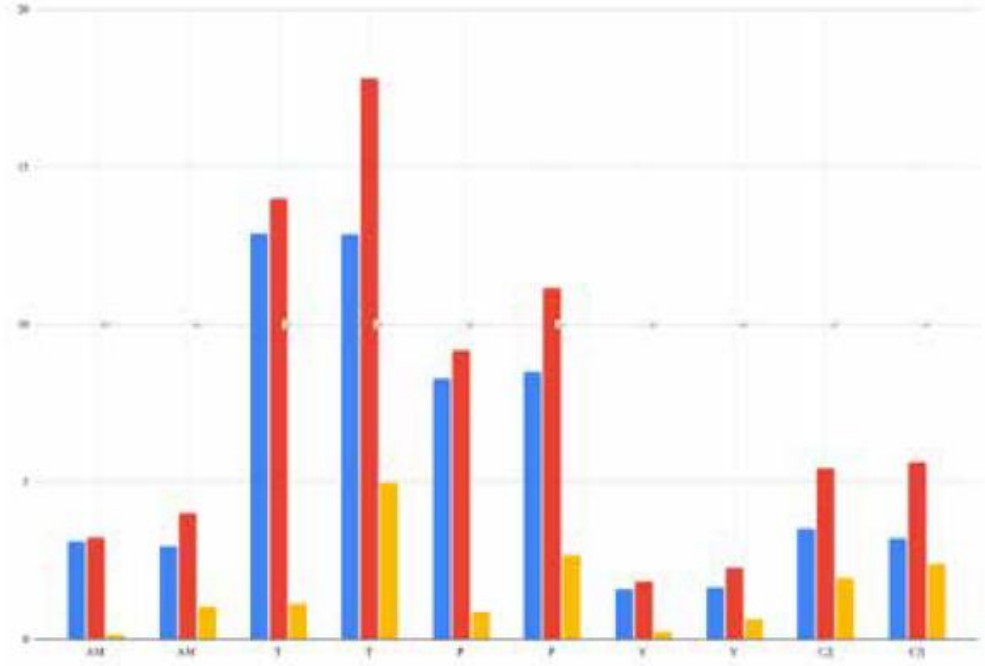


Рис. 1. Гістограма розподілу показників як ілюстрація динаміки змін у контрольній та експериментальній групах

учня, що забезпечує більш коректне оцінювання ефекту методики, оскільки нівелює початкові відмінності між групами.

У процедурі t-тестування порівнюються дві взаємно протилежні гіпотези:

нульова гіпотеза (H_0): середні значення приростів заданого параметра у констатувальній групі **К** і експериментальній групі **Е** не відрізняються по суті, а спостережувані відмінності є результатом випадкової варіативності даних (вплив сну, погоди, фізичного і морального стану тощо);

альтернативна гіпотеза (H_1): існує статистично значуща різниця між приростами, тобто педагогічний вплив дає реальний ефект.

Застосування **t–критерію Стьюдента дає** відповідне значення **p**, яке рівне ймовірності того, що спостережувана різниця між групами виникла **випадково**, а не внаслідок дії експериментальної методики; відповідно число **1 – p** задає ймовірність того, що спостережувана різниця зумовлена застосуванням методики повільного глибокого читання у експериментальній групі**.**

Важливо розуміти, що **t-тест** ніколи не «вибирає» між гіпотезами. Він лише оцінює, наскільки правдоподібною є нульова гіпотеза. Відхилення H_0 автоматично означає прийняття H_1.

У педагогічних і соціальних науках традиційно використовують такі порогові рівні значущості:

p < 0,05 – стандартний рівень статистичної значущості, що означає менше 5% ймовірності чисто випадкового характеру розбіжностей;

p < 0,01 – високий рівень значущості, менш ніж 1% ймовірності випадкового характеру різниці;

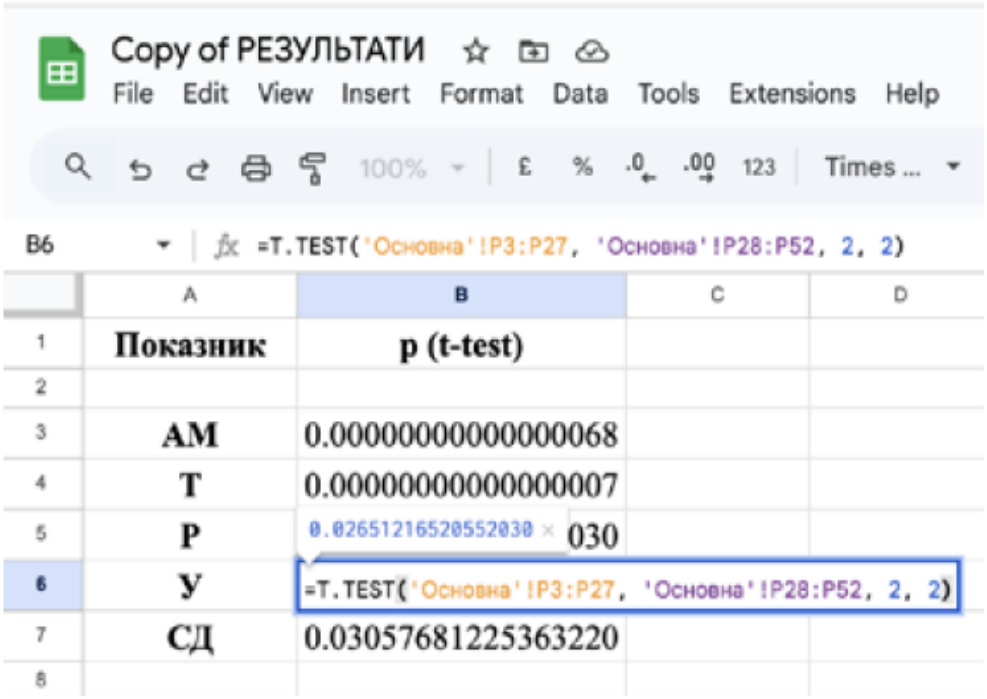
p < 0,001 – надзвичайно високий рівень значущості, який практично виключає випадковість.

Якщо отримане p-значення нижче за обраний поріг (0,05; 0,01 або 0,001 тощо; поріг вибирається в залежності від «ціни» питання), маємо підстави відхилити нульову гіпотезу і зробити висновок про статистично підтверджений ефект методики. У нашому дослідженні p–значення для ключових показників (розуміння тексту, інтерпретаційні вміння, мотивація та стійкість уваги) становили менше 0,05 або 0,01, що дозволяє з високою впевненістю стверджувати: **різниця між експериментальною та контрольною групами не є випадковою, а зумовлена застосуванням методики повільного глибокого читання**.

Значення **p** для кожного з п'яти параметрів обчислювалися автоматизовано у Google Sheets на основі відповідних стовпчиків даних основної таблиці. Отримані результати (див. табл. 4) свідчать про статистично значущі зміни за всіма вимірюваними параметрами ($p < 0.05$), що дозволяє розглядати зафіксовані прирости як невипадкові.

Таблиця 4

Обчислення p-значень за допомогою парного t-критерію Стьюдента



Варто підкреслити, що надзвичайно малі значення p, отримані для деяких параметрів, не трактуються як «нульовий» результат, а відображають високу переконливість зафіксованого ефекту. Щоб побачити їх відмінність від нуля, необхідно обрати у Google Sheets представлення числових даних з достатньою кількістю десяткових знаків.

5.4. Інтерпретація результатів у логіці поетапного впливу

Отримані результати дозволяють інтерпретувати вплив методики повільного глибокого читання не як ізольоване покращення окремих показників, а як **поетапний ланцюг змін**, що охоплює емоційно-ціннісний, мотиваційний, регулятивний та когнітивний рівні читацької діяльності.

Найбільш ранні й виразні зрушення фіксуються на рівні емоційно-ціннісного ставлення до читання, що підтверджується результатами семантичного диференціала. Ці зміни супроводжуються зростанням навчальної мотивації та стійкості уваги, створюючи передумови для поглиблення розуміння художнього тексту та розвитку інтерпретаційно-аргументаційних умінь.

Таким чином, результати експерименту узгоджуються з уявленнями про **нелінійну логіку когнітивного зростання**, за якої емоційні та мотиваційні зрушення виступають необхідною умовою подальшого розвитку складніших форм читацького мислення.

5.5. Методичне значення отриманих результатів

У процесі інтерпретації результатів педагогічного експерименту принципово важливо розрізняти **статистичну** та **педагогічну значущість**, оскільки ці поняття відображають різні аспекти наукового аналізу.

Статистична значущість характеризує ймовірнісний аспект отриманих результатів і відповідає на запитання: чи може зафіксована різниця між показниками контрольної та експериментальної груп бути пояснена випадковими коливаннями вибіркових даних? Вона визначається за допомогою статистичних критеріїв (зокрема t-критерію Стьюдента) і формалізується через p–значення: якщо p менше за заздалегідь обраний рівень значущості **p** (0,05; 0,01 тощо), різниця вважається статистично значущою, тобто такою, що з малою ймовірністю є випадковою.

Натомість **педагогічна значущість** стосується змістового й практичного виміру результатів і зумовлена тим, **наскільки виявлені зміни є істотними для реального освітнього процесу**. Вона не зводиться тільки до формальних статистичних показників і оцінюється з огляду на величину ефекту, характер сформованих умінь, зміни у мотивації,

пізнавальній активності та навчальній поведінці учнів, а також можливість відтворення результатів у звичайних шкільних умовах.

Таким чином, статистична значущість є необхідною умовою наукової обґрунтованості результатів, однак сама по собі не гарантує їх педагогічної цінності. Лише поєднання статистично підтверджених відмінностей із їх чіткою дидактичною інтерпретацією та практичною користю дозволяє розглядати отримані результати як **педагогічно значущі** й релевантні для освітньої практики.

Принциповим є факт **внутрішньої узгодженості змін**, що дозволяє інтерпретувати вплив методики не як сукупність ізольованих ефектів, а як **цілісний механізм поетапного розвитку читацької компетентності**.

Важливо наголосити, що подані нами результати і їх обробка мають **ілюстративно-навчальний характер**, оскільки початкові дані для всіх параметрів є умоглядними, а не отриманими у реальному експерименті. Нашою метою було продемонструвати зрозумілий і відтворювальний алгоритм переходу від індивідуальних відповідей учнів до узагальнюючих статистичних висновків. Запропонована модель може бути безпосередньо використана вчителем для організації власного педагогічного експерименту описаного типу або адаптована до інших дослідницьких завдань чи навчальних умов.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що поширення фрагментованого, поверхового й переважно сканувального сприймання інформації в цифровому середовищі актуалізує потребу в пошуку педагогічних технологій, здатних підтримувати тривалу концентрацію уваги, поглиблене розуміння художнього тексту та особистісну залученість учнів до читання. Повільне глибоке читання доцільно розглядати як цілісну лінгводидактичну технологію, що ґрунтується на принципах уважного зосередження, діалогічної взаємодії з текстом, активної інтерпретації, емоційно-ціннісного переживання та читацької рефлексії. Її значення полягає не в механічному зниженні темпу читання, а у створенні умов для повнішого розгортання когнітивної, емоційної та смислотворчої діяльності школярів.

Обґрунтована в дослідженні концепція передбачає системний розвиток взаємопов’язаних компонентів читацької компетентності: когнітивно-смислового, інтерпретаційно-аналітичного, емоційно-ціннісного, комунікативно-мовленнєвого та метакогнітивного. Такий підхід дає змогу подолати звужене розуміння результатів читання як простого відтворення

змісту твору. Повільне глибоке читання спрямовує учнів на встановлення смислових і причинно-наслідкових зв'язків, розпізнавання підтексту, аргументування власної інтерпретації, усвідомлення емоційних реакцій та контроль за перебігом власної читацької діяльності.

Розроблена модель педагогічного експерименту поєднує концептуальні засади технології з послідовним алгоритмом її емпіричної перевірки. Запропоновано логіку організації контрольної та експериментальної груп, проведення початкового й підсумкового вимірювань, фіксації індивідуальних і групових змін, статистичного порівняння отриманих показників та їх педагогічної інтерпретації. Комплекс із п'яти взаємодоповнювальних інструментів дає змогу досліджувати навчальну мотивацію, розуміння художнього тексту, інтерпретаційно-аргументаційні вміння, стійкість уваги та емоційно-ціннісне ставлення до читання. Водночас подані результати мають модельний, ілюстративно-навчальний характер і демонструють передусім логіку організації та опрацювання даних, а не завершену емпіричну верифікацію ефективності технології.

Практична значущість дослідження полягає у створенні доступного для вчителів алгоритму організації власних педагогічних експериментів у реальних умовах закладу загальної середньої освіти. Запропоновані анкети, діагностичні завдання, аналітична рубрика, тестові матеріали, семантичний диференціал, таблиці для фіксації даних і способи їх статистичного опрацювання можуть використовуватися як методичні зразки. Учитель має можливість адаптувати їх до віку учнів, особливостей художнього твору, змісту навчальної програми, тривалості дослідження та конкретних освітніх завдань. Це створює передумови для розвитку дослідницької культури вчительства, педагогічної рефлексії та прийняття методичних рішень на основі систематично зібраних даних.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з апробацією запропонованої моделі в реальному освітньому процесі, залученням учнів різних вікових груп і закладів освіти, перевіркою надійності та валідності діагностичного інструментарію, а також вивченням тривалості сформованих змін. Доцільним є порівняння результативності повільного глибокого читання під час роботи з друкованими й цифровими текстами, різними літературними жанрами та способами організації читацької діяльності. Проведення таких досліджень дозволить уточнити педагогічні умови ефективного застосування технології та визначити її потенціал у розвитку читацької компетентності, критичного мислення, емпатії, рефлексії й самостійності учнів у цифрову добу.

АНОТАЦІЯ

У статті досліджено проблему формування читацької компетентності школярів в умовах цифрової трансформації освіти, що супроводжується поширенням практик поверхневого читання та зниженням якості когнітивного й емоційного опрацювання художнього тексту. Обґрунтовано доцільність упровадження повільного глибокого читання як інноваційної лінгводидактичної технології, спрямованої на розвиток аналітичного мислення, інтерпретаційних умінь, рефлексії, емпатії та стійкої читацької уваги. У роботі теоретично обґрунтувана та розроблена модель педагогічного експерименту для емпіричної перевірки ефективності впливу повільного глибокого читання на когнітивно-емоційний розвиток школярів. Методологічну основу роботи становить інтеграція психолінгвістичного, когнітивного, педагогічного й соціологічного підходів, що забезпечує комплексне дослідження процесу читацької діяльності та її освітніх результатів. Наукову новизну становить створення цілісної моделі педагогічного експерименту, яка охоплює логіку його організації, систему соціологічного й психометричного інструментарію, критерії оцінювання, методи статистичного опрацювання емпіричних даних і засоби їх візуалізації. Запропонована модель має універсальний характер, адаптована до умов сучасної школи та може бути використана вчителями як практичний інструмент для проведення педагогічних досліджень і моніторингу розвитку читацької компетентності учнів. Результати дослідження розширюють методологічні засади сучасної літературної освіти, обґрунтовують можливості впровадження доказових лінгводидактичних практик і створюють теоретико-методичне підґрунтя для подальших емпіричних досліджень, спрямованих на вдосконалення читацької освіти відповідно до сучасних міжнародних стандартів.

Література

1. Afflerbach P. *Understanding and Using Reading Assessment, K–12*. Newark, DE: International Literacy Association, 2016. 288 p.

2. Cain K., Oakhill J. (eds.). Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective. New York: Guilford Press, 2007. 302 p.

3. Carr N. G. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains. New York: W. W. Norton & Company, 2010. 276 p.

4. Dehaene S. Reading in the Brain: The Science and Evolution of a Human Invention. New York: Viking, 2009. 388 p.

5. Guthrie J. T., Wigfield A. Engagement and Motivation in Reading // Handbook of Reading Research. Vol. III / ed. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. P. 403–422.

6. Immordino-Yang M. H. Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. New York: W. W. Norton & Company, 2016. 208 p.

7. Immordino-Yang M. H., Damasio A. We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*. 2007. Vol. 1, No. 1. P. 3–10. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

8. Kandel E. *Reductionism in Art and Brain Science: Bridging the Two Cultures*. New York: Columbia University Press, 2016. 656 p. DOI: 10.7312/kand17474

9. Mangen A. Lost in Digitization? Cognitive and Emotional Aspects of Deep Reading // Duggan A., Payne S. (eds.). Reading in a Digital Age. London; New York: Routledge, 2016. P. 91–112.

10. Mangen A., van der Weel A. The Evolution of Reading in the Age of Digitisation: An Integrative Framework for Reading Research. Literacy. 2016. Vol. 50, No. 3. P. 116–124. DOI: 10.1111/lit.12086

11. Mullis I. V. S., von Davier M., Foy P., Fishbein B., Reynolds K. A., Wry E. PIRLS 2021 International Results in Reading. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College; International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2023. 161 p. DOI: 10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342

12. OECD. PISA 2018 Results. Vol. I: What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019. 354 p. DOI: 10.1787/5f07c754-en

13. Pressley M., Afflerbach P. *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. 274 p.

14. Rosenblatt L. M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978. 210 p.

15. Stanovich K. E. *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford Press, 2000. 536 p.

16. Willingham D. T. *Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. 240 p.

17. Willingham D. T. *The Reading Mind: A Cognitive Approach to Understanding How the Mind Reads*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017. 320 p.

18. Wolf M. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World.* New York: Harper, 2018. 260 p.

Information about the author:
Udovychenko Larysa,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Oriental Culture and Literature,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
18/2, Bulvarno-Kudriavska Street, Kyiv, Ukraine