

Міністерство освіти і науки України

Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Філологічний факультет

Кафедра іноземної філології та освітніх технологій

**ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ
ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ
ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Робота на здобуття освітнього ступеня
«магістр» спеціальності 014 Середня освіта
(Англійська мова та зарубіжна література)
магістранта(ки) II курсу, групи МА 29
Дрозд Євгенії Миколаївни

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
Городнича Лариса Віталіївна

Чернігів 2025

Роботу подано до розгляду « ____ » _____ 20 ____ року

Магістрант(ка) _____ Євгенія ДРОЗД

Науковий керівник _____ Лариса ГОРОДНИЧА

Рецензент _____ Ірина БОРИСЕНКО

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

протокол № ____ від « ____ » _____ 20 ____ року

Магістрант допускається до захисту роботи в екзаменаційній комісії.

В.о. завідувача кафедри іноземної філології
та освітніх технологій _____

Світлана ГЕРГУЛЬ

ЗМІСТ

РЕЗЮМЕ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1	10
1.1. Сутність та структура англомовної лексичної компетентності в старшій школі.....	10
1.2. Психолого-педагогічні особливості формування лексичної компетентності у старшокласників	16
1.3. Інтерактивні технології в сучасній методиці викладання іноземних мов: сутність, особливості та види	19
Висновки до розділу 1	33
РОЗДІЛ 2	35
2.1. Планування навчального процесу з використанням інтерактивних методів для розвитку лексичної компетентності.....	35
2.2. Моделювання уроків англійської мови з використанням інтерактивних технологій (рольові ігри, дискусії, групові проєкти)	43
2.3. Розробка комплексу вправ з теми «Travelling» із використанням цифрових та інтерактивних технологій	47
Висновки до розділу 2	52
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	54
3.1. Організація та етапи експериментального дослідження.....	54
3.2. Характеристика та опис досліджуваного класу	62
3.3. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального дослідження	66
3.4. Методичні рекомендації щодо формування в учнів старшої школи англомовної лексичної компетентності	73
Висновки до розділу 3	76
ВИСНОВКИ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	79
ДОДАТКИ.....	91

РЕЗЮМЕ

У роботі представлено експериментальне дослідження формування англomовної лексичної компетентності учнів старшої школи засобами інтерактивних технологій. Вибірka складала 28 учнів 10 класу Брусилівського ліцею Киселівської сільської ради Чернігівського району Чернігівської області. У ході дослідження було розроблено та апробовано комплекс вправ на основі цифрових і гейміфікованих платформ, зокрема Kahoot, Padlet, симуляцій, дебатів, колективного письма та ситуативного моделювання.

Гіпотеза полягала в тому, що інтерактивні технології, які поєднують контекстуальне опрацювання лексики з комунікативно орієнтованими завданнями, сприятимуть підвищенню рівня лексичної компетентності порівняно з традиційними методами навчання. Для оцінювання рівня сформованості використовувалися три інструменти: Updated Vocabulary Levels Test (UVLT), Productive Vocabulary Levels Test (PVLТ) і Word Associates Test (WAT).

Після восьмижневого впровадження інтерактивного комплексу в експериментальній групі зафіксовано суттєве зростання: рецептивний компонент підвищився на 18,4 %, продуктивний – на 28,6 %, асоціативний – на 29,3 %. Показник TTR зріс із 0,38 до 0,52, активний словник розширився на 62 %, а мовленнєва ініціативність зросла у 3,1 рази. У контрольній групі аналогічні зміни були значно нижчими. Отримані результати підтверджують ефективність застосування інтерактивних технологій у формуванні лексичної компетентності старшокласників.

SUMMARY

The research presents an experimental study on the developing high school students' English lexical competence through the use of interactive technologies. The sample consisted of 28 tenth-grade students from Brusyliv Lyceum of the Kyselivka Village Council, Chernihiv District, Chernihiv Region. A set of exercises based on digital and gamified tools (Kahoot, Padlet, simulations, debates, collaborative writing, and situational modelling) was developed and implemented.

The hypothesis stated that interactive technologies combining contextual lexical input with communicative tasks would enhance students' lexical competence compared to traditional teaching methods. The study applied three assessment tools: the Updated Vocabulary Levels Test (UVLT), the Productive Vocabulary Levels Test (PVLТ), and the Word Associates Test (WAT).

After eight weeks of implementation, the experimental group showed significant improvement: receptive component increased by 18.4%, productive by 28.6%, and associative by 29.3%. The TTR rose from 0.38 to 0.52, active vocabulary expanded by 62%, and speech initiative increased by 3.1 times. The control group exhibited minimal gains. These findings support the effectiveness of interactive technologies in developing lexical competence among high school learners.

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна система освіти постійно розвивається, орієнтуючись на новітні технології, які сприяють ефективному навчанню та підвищенню якості освіти. Одним із найбільш значущих аспектів цього розвитку є використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, особливо у викладанні іноземних мов. Формування лексичної компетентності є одним із ключових завдань іншомовної освіти, оскільки без достатнього словникового запасу неможливе ефективне спілкування. У зв'язку з цим інтерактивні технології виступають потужним інструментом у процесі засвоєння лексики, оскільки вони дозволяють створити умови для активного використання мови в різних комунікативних ситуаціях.

Розвиток цифрових ресурсів та освітніх платформ відкриває нові можливості для інтерактивного навчання, що дає змогу значно покращити процес засвоєння лексичного матеріалу учнями старшої школи. У сучасних реаліях, коли інформаційні технології стають невід'ємною частиною освіти, особливого значення набуває їх застосування у процесі викладання іноземних мов. Використання інтерактивних методів, таких як рольові ігри, дискусії, групові проєкти, онлайн-платформи та мультимедійні ресурси, сприяє підвищенню мотивації учнів, розвитку їхніх комунікативних навичок та кращому засвоєнню лексичного матеріалу.

Незважаючи на численні дослідження, присвячені проблемам викладання іноземних мов, питання ефективності інтерактивних технологій у формуванні лексичної компетентності потребує подальшого вивчення. Недостатньо досліджено, які саме інтерактивні методи є найбільш результативними для старшокласників, які чинники впливають на ефективність засвоєння лексики, а також як цифрові ресурси можуть бути інтегровані в навчальний процес. Саме це зумовлює актуальність дослідження, присвяченого вивченню інтерактивних технологій як засобу формування лексичної компетентності в учнів старшої школи.

Теоретичним підґрунтям для вивчення стали праці провідних вітчизняних і зарубіжних дослідників, які аналізують сучасні тенденції розвитку іншомовної освіти та впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес. Алексеєва С. [1] та Андрейкова І.Б. [2] досліджували організацію освітнього процесу за змішаного та дистанційного формату, акцентуючи увагу на потенціалі сучасних онлайн-ресурсів, проте не приділили окремої уваги впливу цих ресурсів на лексичну компетентність. Антипін Є.Б. [5] зосередився на питаннях взаємодії освітніх суб'єктів в умовах змішаного навчання, однак поза його полем дослідження залишились методичні інструменти лексичного розвитку.

У контексті писемного мовлення в умовах цифрового навчання цінним є внесок Андрійка І.Ф. [3] та Беженар І.В. [8], які розробляли підходи до формування іншомовної продукції в письмовій формі, проте не деталізували шляхи інтеграції лексичних завдань у комунікативні сценарії. Бігич О.Б. [13], аналізуючи вплив автентичних медіаресурсів, зробила суттєвий внесок у розуміння міжкультурної складової комунікативної компетентності, однак лексичний компонент залишався фоновим, без цілеспрямованого опрацювання дидактичної функції лексичних одиниць. Окремо варто відзначити роботи Безкоровайної О. та Павлюк Г. [10], які описали застосування ігрових технологій на уроках іноземної мови, звертаючи увагу на розвиток мовленнєвих навичок, однак не дали розгорнутої систематизації лексико-орієнтованих методик. У праці Антоненка І.І. [6] порушено питання моніторингу якості освіти, що дозволяє оцінювати загальні тенденції, проте без аналізу змістових аспектів лексичного розвитку.

Низка авторів, зокрема Бихно К. [12], намагались окреслити шляхи індивідуалізації лексичної роботи в профільній школі, однак ці дослідження обмежувались загальнодидактичними рекомендаціями й не включали конкретних розробок інтерактивних моделей. Галушко А. [18] підходить до вивчення усталених лексичних виразів через інтеграцію ІТ-технологій, проте

його робота зосереджена переважно на фразеологічному рівні, без опису продуктивного застосування в мовленні.

Таким чином, хоча науковий інтерес до формування лексичної компетентності з використанням цифрових засобів помітно зріс, відсутні цілісні дослідження, які б об'єднували інтерактивну методику, цифрові платформи, дидактичну логіку побудови завдань і конкретну тематику, актуальну для учнів старшої школи. Саме потреба в розробці функціонального комплексу вправ із теми «Travelling», який би забезпечував повний цикл лексичного опрацювання – від актуалізації до продуктивного вживання, і стала підґрунтям для написання цієї роботи.

Об'єкт дослідження – процес формування англомовної лексичної компетентності в учнів старшої школи.

Предмет дослідження – методика формування лексичної компетентності учнів старшої школи з використання інтерактивних технологій.

Мета дослідження – визначити ефективність інтерактивних технологій у формуванні лексичної компетентності старшокласників, розробити методичні підходи до їх впровадження та оцінити вплив на навчальні результати.

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

- розглянути сутність та структуру лексичної компетентності в іншомовній освіті;
- дослідити психолого-педагогічні особливості формування лексичної компетентності у старшокласників;
- проаналізувати сутність, особливості та види інтерактивних технологій у сучасній методиці викладання іноземних мов;
- визначити ефективність використання інтерактивних технологій у процесі формування лексичної компетентності учнів;

- розробити та змодельовати навчальні заняття з використанням інтерактивних методів, спрямованих на розвиток лексичної компетентності;
- провести експериментальне дослідження та оцінити вплив інтерактивних технологій на рівень засвоєння лексичного матеріалу.

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

теоретичні методи, зокрема аналіз наукової літератури, нормативно-правових актів та навчальних програм, допомогли визначити основні підходи до формування лексичної компетентності та інтерактивного навчання. Метод порівняльного аналізу дозволив оцінити ефективність різних інтерактивних методів викладання іноземних мов;

емпіричні методи включали педагогічний експеримент, що дозволив дослідити вплив інтерактивних технологій на формування лексичної компетентності старшокласників. Анкетування та опитування учнів допомогли виявити їхні навчальні уподобання та оцінити ефективність використаних методів. Спостереження за навчальним процесом дало можливість оцінити рівень активності учнів та якість засвоєння нового матеріалу. Метод тестування дозволив отримати об'єктивні результати щодо рівня лексичної компетентності учнів на різних етапах дослідження.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше проведено та апробовано експериментальне дослідження ефективності інтерактивних технологій у формуванні англомовної лексичної компетентності учнів старшої школи.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості застосування запропонованих інтерактивних методик у практиці викладання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Використання отриманих результатів може сприяти покращенню навчального процесу, підвищенню ефективності засвоєння лексичного матеріалу та розширенню можливостей інтерактивного навчання.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження проходили апробацію на базі закладу загальної середньої освіти І–ІІІ ступенів №15 міста Чернігів упродовж 2024–2025 навчального року. У педагогічному експерименті взяли участь учні 10-х класів, що вивчали англійську мову як першу іноземну.

Структура наукової роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

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

У першому розділі окреслено теоретичні засади дослідження, у другому – методика дослідження, у третьому описано хід дослідно-експериментальної роботи, обґрунтовано ефективність розробленої методики. Список використаних джерел складає 59 позицій, із яких 5 іноземною мовою. Загальна кількість сторінок – 91.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

1.1. Сутність та структура англомовної лексичної компетентності в старшій школі

Лексична компетентність є одним із основних аспектів загальної мовної компетентності особи, що вивчає іноземну мову. Вона охоплює не лише знання словникового запасу, але й здатність ефективно використовувати його в різноманітних контекстах, враховуючи специфіку ситуації, соціальну роль учасників комунікації та культурні особливості. Лексична компетентність визначається як здатність оперувати словниковим запасом, включаючи вміння правильно підбирати лексичні одиниці для вираження думок, а також вміння розуміти та інтерпретувати значення слів у процесі сприйняття мовлення інших. Важливо зазначити, що лексична компетентність є не лише результатом механічного запам'ятовування слів, а й включає в себе складний процес когнітивного осмислення та соціокультурного засвоєння лексики.

Таким чином, лексична компетентність є багатовимірною структурою, яка включає в себе кілька аспектів, що впливають на успішне володіння іноземною мовою на рівні комунікації [5, с. 15].

Основними компонентами лексичної компетентності є мовленнєвий, когнітивний, соціокультурний та комунікативний аспекти засвоєння лексики. Кожен із цих компонентів відіграє свою специфічну роль у формуванні здатності ефективно оперувати словниковим запасом у межах іноземної мови.

Мовленнєвий аспект лексичної компетентності пов'язаний із безпосереднім використанням слів у процесі усного чи письмового мовлення. Цей аспект передбачає не лише наявність необхідного словникового запасу, а й вміння застосовувати його в правильному контексті відповідно до граматичних та синтаксичних вимог мови. Важливим моментом є здатність адаптувати лексичні одиниці до конкретних умов мовленнєвого акту: чи то в

формальних, чи неформальних ситуаціях, чи то в конкретних жанрах мовлення. Мовленнєвий аспект також включає здатність до активного та пасивного володіння лексикою, де активна лексика – це та, яку людина використовує в своїх висловлюваннях, а пасивна лексика – це та, яку вона розуміє, але не застосовує часто. Зрозуміло, що процес переходу лексики з пасивної в активну форму є одним із найскладніших етапів розвитку лексичної компетентності. Активне володіння лексикою вимагає не лише знання слів, а й уміння їх комбінувати, модифікувати й адаптувати до різних комунікативних ситуацій [14, с. 18].

Когнітивний аспект лексичної компетентності стосується глибшого рівня засвоєння лексики, де важливу роль відіграють психічні процеси, що супроводжують сприйняття, осмислення та використання лексичних одиниць. Засвоєння лексики передбачає активне залучення когнітивних процесів: категоризацію слів, розуміння їх значень, асоціації між різними значеннями слів, а також утворення уявлень про об'єкти, дії чи стани, що ці слова позначають. Когнітивний процес у лексичній компетентності можна порівняти з побудовою певної «ментальної карти» мови, в якій кожне слово або вираз має свої семантичні зв'язки з іншими словами. Відтак, кожна нова лексична одиниця повинна інтегруватися в наявну систему знань, а також бути готовою до використання у різних мовних ситуаціях, що вимагає від людини певної когнітивної гнучкості та здатності до швидкої адаптації в процесі спілкування.

Соціокультурний аспект лексичної компетентності охоплює здатність розуміти та використовувати лексичні одиниці, враховуючи культурні, соціальні та етичні норми, що існують у мовному середовищі. Знання слів і їх значень не є достатнім для успішної комунікації без урахування контексту, в якому ці слова застосовуються. Лексика, що використовується в одному культурному контексті, може набувати зовсім іншого значення або ж бути неприязно сприйнята в іншому культурному середовищі. Соціокультурний аспект передбачає також розуміння культурних реалій, національних

стереотипів, історичних контекстів та традицій, які можуть бути закодовані в лексичних одиницях. Важливими є також жанрові та стилістичні відмінності, які зумовлюють використання певних слів у різних типах текстів та дискурсах. Знання цих аспектів дає змогу правильно обирати лексичні засоби для комунікації в різних соціальних ситуаціях, наприклад, в академічному або бізнесовому спілкуванні, у сфері мистецтва або в неформальних розмовах [7, с. 16].

Комунікативний аспект лексичної компетентності є безпосередньо пов'язаний з іншими компонентами і полягає в здатності ефективно здійснювати комунікацію за допомогою лексичних одиниць, враховуючи при цьому мовні, когнітивні та соціокультурні фактори. Це вимагає від мовця не лише вміння правильно вибирати слова, а й здатності адаптувати своє мовлення до ситуації, партнера по спілкуванню, а також до цілей, які ставить перед собою мовна взаємодія. Комунікативна компетентність у лексичному контексті передбачає також уміння формулювати ясні, чіткі і зрозумілі висловлювання, в яких кожне слово буде мати своє точне значення, а також відповідати стилістичним і соціальним вимогам ситуації. Крім того, комунікативна лексика має враховувати певні прагматичні особливості, такі як інтенція мовця (наприклад, чи хоче він переконати співрозмовника, зацікавити його, чи, можливо, передати емоційний стан) [16, с. 15].

Лексична компетентність є результатом комплексного процесу навчання та розвитку. Вивчення лексики іноземної мови не обмежується лише розширенням словникового запасу, а й включає в себе розвиток умінь і навичок, що дозволяють ефективно використовувати слова в різних контекстах. Кожен із компонентів лексичної компетентності тісно взаємопов'язаний із іншими і вимагає спеціальних стратегій та методик для своєї реалізації в навчальному процесі. Мовленнєвий аспект потребує розвитку практичних навичок мовлення, когнітивний аспект вимагає розвитку вміння аналізувати та структурувати лексичні одиниці, соціокультурний аспект вимагає глибокого розуміння культури та традицій мови, а

комунікативний аспект зосереджений на досягненні успішної взаємодії через лексичні засоби. Лише інтеграція цих аспектів дозволяє створити повноцінну лексичну компетентність, яка буде базою для високого рівня володіння іноземною мовою.

Лексична компетентність у контексті іншомовної освіти є центральним елементом, що забезпечує ефективність комунікації в іноземній мові. Її роль не обмежується лише знанням певної кількості слів або фраз. Вона включає в себе здатність правильно використовувати цей лексичний ресурс для вираження думок, передачі емоцій, досягнення комунікативних цілей у різних ситуаціях. Лексична компетентність формує мовленнєву діяльність учня, впливає на його здатність розуміти, аналізувати, продукувати мовлення, а також на взаємодію з іншими учасниками комунікації. Вона є важливим чинником у формуванні інших аспектів мовної компетентності, таких як граматична, фонетична та орфографічна компетентність, оскільки лексика часто взаємодіє з іншими рівнями мови для створення цілісного та чіткого висловлювання. Роль лексичної компетентності в іншомовній освіті зумовлена її функціями в процесах сприйняття та продукування іншомовного мовлення, що безпосередньо впливає на здатність учня до активної комунікації на чужій мові [12, с. 67].

Одним із основних завдань іншомовної освіти є навчити учня правильно інтерпретувати значення слів і фраз, а також використовувати їх у відповідних ситуаціях. Поглиблене вивчення лексичних одиниць дає змогу не лише збільшити словниковий запас, але й сформувати здатність до адекватного використання лексики в реальних комунікативних ситуаціях. Таким чином, лексична компетентність є основою для досягнення ефективної комунікації в іншомовному середовищі, оскільки без достатнього рівня володіння лексикою не можливо здійснити повноцінну мовленнєву діяльність, а отже, й реалізувати основні цілі спілкування.

Роль лексичної компетентності в іншомовній освіті полягає, зокрема, в забезпеченні успішного сприйняття мовлення. Коли учень володіє широким

лексичним запасом і здатний правильно трактувати значення слів у контексті, він здатен розуміти іноземний текст, інтерпретувати його в межах своєї когнітивної схеми та адекватно реагувати на інформацію. Лексична компетентність дозволяє не лише точно розуміти слово в рамках тексту чи діалогу, а й розрізняти різні рівні значень, значення слів у їх багатозначності або ж відмінність між синонімічними структурами. Це дозволяє учню не тільки сприймати текст на слух чи під час читання, але й мати здатність до активного осмислення змісту, виділення ключових ідей і, в кінцевому підсумку, формування власної реакції на інформацію. У межах іншомовної освіти лексичний аспект сприйняття мовлення є вирішальним у процесі розвитку навичок слухання та читання. Якщо учень має обмежений лексичний запас, він не здатен адекватно сприймати мовлення, знижуються його когнітивні можливості для аналізу і розуміння змісту тексту, що впливає на якість навчання [8, с. 18].

Не менш важливою є роль лексичної компетентності у продукуванні іншомовного мовлення. Без достатнього рівня знання лексики неможливо сформулювати граматично правильне, змістовне і логічно послідовне висловлювання. Лексична компетентність дозволяє учню виражати свої думки так, щоб вони були чітко зрозумілі іншим учасникам комунікації. Окрім цього, правильний вибір лексичних одиниць допомагає адаптувати мовлення до певного контексту – як для формальних, так і для неформальних ситуацій. Чим більший лексичний запас учня, тим легше йому вибирати точні слова для вираження своїх думок. Крім того, лексика є основним засобом для передачі культурних і соціальних значень, що є не менш важливим для точного продукування мовлення в міжкультурному контексті.

Лексичний запас, зокрема, включає в себе фразеологізми, ідіоматичні вирази та інші мовні одиниці, що мають глибоке культурне значення. Це дозволяє учневі не лише комунікувати на граматичному рівні, але й ефективно передавати зміст через інтонаційно забарвлені та контекстуально насичені одиниці мови. Не можна забувати й про значення лексичної компетентності в

контексті загального розвитку іншомовних навичок. Вона взаємопов'язана з іншими аспектами мовленнєвих навичок, такими як граматична, фонетична, орфографічна і стилістична компетентність. Мовленнєвий процес є інтегративним і динамічним, тому здатність правильно застосовувати лексичні одиниці потребує знань інших аспектів мови. Поглиблене знання лексики дозволяє учневі більш точно застосовувати граматичні правила, розуміти граматичні структури і використовувати їх у процесі мовлення. Розширений лексичний запас сприяє більшому розумінню фонетичних особливостей мови, оскільки багато слів мають особливості вимови, що безпосередньо впливають на сприйняття і продукування мовлення. Крім того, лексична компетентність впливає на формування мовної інтуїції, яка дозволяє людині інтуїтивно відчувати, яке слово є найбільш вдалим і доречним у певній ситуації.

У сучасній іншомовній освіті лексична компетентність визначається як здатність учня адекватно сприймати, відтворювати й використовувати лексичні одиниці відповідно до комунікативного наміру, ситуації спілкування та мовленнєвого жанру. На нормативному рівні питання її формування закріплене у низці державних документів, що визначають зміст і методичну логіку вивчення іноземної мови в закладах середньої освіти.

Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти (2020), іноземна мова входить до мовно-літературної освітньої галузі, метою якої є розвиток в учнів здатності ефективно використовувати мову в особистісному, навчальному, соціальному й професійному житті. У стандарті наголошується на потребі формувати не лише загальні мовні вміння, а й лексичну обізнаність як основу для міжкультурної взаємодії. Лексична компетентність тут тлумачиться через здатність оперувати словниковим запасом у межах тем, передбачених програмою, з урахуванням частотності, комунікативної доречності та функціонального навантаження лексем.

У Типових освітніх програмах з іноземної мови для 10–11 класів (оновлення 2022 року) подано конкретизовані очікувані результати з лексичної підготовки: учень має вміти вживати лексичні одиниці відповідно

до теми, контексту, комунікативної ситуації та мовного реєстру. У програмах наголошено на інтеграції лексики в усі види мовленнєвої діяльності та закладено орієнтацію на продуктивне вживання лексем у письмі й говорінні. Передбачено також використання автентичних матеріалів і цифрових засобів навчання, що безпосередньо співвідноситься з потребою впровадження інтерактивних технологій. Окремо слід звернутися до документа «Про затвердження концептуальних засад освітніх галузей та дорожньої карти реалізації концептуальних засад освітніх галузей на 2025–2030 роки». У ньому закладено вектор на системне оновлення змісту освіти, зокрема – через формування здатності до ефективної комунікації кількома мовами. У мовній галузі підкреслено необхідність розвитку гнучкої лексичної компетентності, яка має вибудовуватись через ситуативне, соціокультурно орієнтоване й інтерактивне мовлення. Зазначено також потребу у переосмисленні підходів до навчального матеріалу, в якому лексика виступає не як перелік слів, а як інструмент висловлення ідеї, позиції, думки.

1.2. Психолого-педагогічні особливості формування лексичної компетентності у старшокласників

Когнітивні особливості старшокласників значною мірою визначають процес засвоєння іншомовної лексики. Вікові та психолого-педагогічні характеристики старшокласників дозволяють говорити про специфічні аспекти їхнього когнітивного розвитку, які прямо впливають на успішність освоєння іноземної мови. У цей період у учнів розвиваються навички аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення інформації, що є необхідними для ефективного засвоєння лексичних одиниць. Одним із важливих когнітивних процесів є розвиток аналітичного мислення, що дозволяє старшокласникам більш глибоко осмислювати мовні структури, встановлювати зв'язки між словами та їх значеннями, а також визначати контекстуальні варіації лексичних одиниць [11, с. 63].

Ефективність формування лексичної компетентності в старшокласників значною мірою визначається їхніми віковими когнітивними характеристиками. У цьому періоді інтенсивно розвиваються аналітичне мислення, пам'ять, увага та логічне осмислення мовних явищ, що створює сприятливі умови для засвоєння іншомовної лексики. Аналітичне мислення дозволяє не лише запам'ятовувати нові слова, а й осмислювати їх у системному мовному контексті, встановлювати семантичні зв'язки між лексичними одиницями, розпізнавати синонімічні й антонімічні відповідники, а також адекватно адаптувати лексичні засоби до конкретної комунікативної ситуації.

Пам'ять у старшокласників набуває стійкості: як короточасна, так і довготривала пам'ять дозволяють ефективніше зберігати й актуалізувати нову лексику. При цьому зростає роль асоціативних механізмів - учні здатні встановлювати зв'язки між словами, фразами, граматичними структурами та культурними референтами, що сприяє інтеграції нової лексики в існуючі когнітивні схеми. Увага набуває вибіркової та здатності до тривалої концентрації, що дозволяє старшокласникам успішно працювати з об'ємними мовними структурами, відслідковувати зміст лексичних одиниць у процесі читання, аудіювання чи діалогічної взаємодії. Розвинута логічна структура мислення дозволяє старшокласникам аналізувати семантико-граматичні залежності між словами, інтерпретувати складні лексичні конструкції, розпізнавати закономірності у фразеологізмах, стійких виразах і метафоричних структурах.

Мотивація в старшокласників виступає регулятором навчальної активності й безпосередньо впливає на глибину засвоєння лексичного матеріалу. Вона проявляється у трьох основних формах: внутрішній, зовнішній та соціальній. Внутрішня мотивація ґрунтується на особистісних інтересах і прагненні до самореалізації - старшокласники з розвиненою внутрішньою мотивацією самостійно збагачують лексичний запас, намагаються знайти власні стратегії засвоєння слів і активно застосовують їх

у мовленні. Така мотивація забезпечує більш тривале й змістовне збереження лексичних одиниць. Зовнішня мотивація пов'язана з оцінюванням, навчальними вимогами, змаганням між однокласниками або системою винагород. Вона спонукає до виконання завдань, однак не завжди забезпечує глибоку інтеграцію лексики в активний мовний фонд. Соціальна мотивація виявляється у прагненні комунікувати з носіями мови, брати участь у міжнародних проєктах, подорожувати або будувати кар'єру у полікультурному середовищі. У таких випадках засвоєння лексики набуває функціонального спрямування - лексичні одиниці засвоюються через практичне застосування в живому мовному середовищі.

Контекст є ключовим когнітивно-дидактичним фактором у процесі засвоєння іншомовної лексики. Він виступає засобом, який формує функціональні умови для розуміння багатозначності, варіативності й прагматичних функцій лексичних одиниць. Завдяки контексту лексика набуває конкретного змісту та комунікативної спрямованості, а її вивчення виходить за межі ізолюваного запам'ятовування. Слова в контексті виявляють свої стилістичні, синтаксичні та соціальні функції, що дозволяє учневі гнучко адаптувати мовлення до ситуації. Такі дидактичні прийоми, як опрацювання текстів, діалогів, ситуацій рольової гри, сприяють закріпленню лексики в її функціональному аспекті. Завдяки контексту старшокласники не лише запам'ятовують слово, а й розуміють умови його доречного вживання, що критично важливо для розвитку комунікативної компетентності.

Емоції виступають потужним активатором когнітивних процесів під час формування лексичної компетентності. Емоційно насичене середовище навчання стимулює глибше залучення пам'яті, уявлення, уваги та асоціативного мислення. Коли нова лексика вивчається у контексті яскравих переживань – через творче завдання, інтерактивну гру, діалогічну ситуацію з емоційним змістом – ефективність її запам'ятовування суттєво зростає. Емоційний компонент посилює кодування лексичних одиниць у довготривалій пам'яті, створює позитивне ставлення до навчального процесу

та формує емоційну прив'язаність до іншомовного середовища. У цьому аспекті емоційний досвід стає не лише фоном, а активним учасником навчального процесу, що забезпечує високий рівень засвоєння лексичного матеріалу старшокласниками.

Емоційне забарвлення матеріалу є потужним стимулом для мотивації навчання, адже через емоції значно збільшується особистий інтерес учнів до процесу навчання. Під час емоційно забарвленого навчання учні можуть відчувати більшу зацікавленість і задоволення від виконуваних завдань, що робить цей процес не лише ефективним, а й приємним. Емоційний контекст сприяє активізації когнітивних процесів, посилюючи увагу, покращуючи запам'ятовування та здатність до застосування знань. Крім того, емоції виконують функцію “маркерів”, що допомагає учням краще розрізняти та згадувати лексичні одиниці. Для старшокласників, які перебувають на етапі розвитку їхньої самосвідомості, емоційно забарвлене навчання може також служити механізмом самовираження та розвитку особистості, оскільки через емоції вони можуть легше виражати свої думки і почуття.

Отже, когнітивні особливості старшокласників суттєво впливають на процес засвоєння іншомовної лексики. Розвиток аналітичного мислення, пам'яті, уваги та логічного осмислення створює сприятливі умови для глибокого і свідомого опрацювання лексичних одиниць. Старшокласники здатні встановлювати мовні зв'язки, працювати з контекстом та адаптувати лексику до комунікативної ситуації. Значну роль відіграє мотивація: внутрішня, зовнішня і соціальна. Також важливим чинником є емоційне забарвлення навчання, яке стимулює пізнавальну активність і покращує запам'ятовування. Таким чином, врахування вікових когнітивних і психологічних характеристик є необхідною умовою ефективного формування лексичної компетентності.

1.3. Інтерактивні технології в сучасній методиці викладання іноземних мов: сутність, особливості та види

У нашій роботі акцент зроблено на застосуванні інтерактивних технологій як ключового засобу розробки методики формування лексичної компетентності в учнів старшої школи. Йдеться не про допоміжну функцію, а про системний принцип побудови всіх етапів методичного процесу – від планування навчального сценарію до моделювання уроків, реалізації комунікативних завдань і підсумкової діагностики. В основі лежить уявлення про лексику не як статичний репертуар слів, а як функціональну систему, здатну до активного включення у мовленнєву діяльність за умов взаємодії, ситуативності та особистісної залученості. Інтерактивні стратегії дають змогу перетворити урок на динамічне середовище лексичної активації, де слова входять у мовні зв'язки не штучно, а через реальні або змодельовані комунікативні потреби учнів.

Інтерактивне навчання в сучасній методиці викладання іноземних мов трактується як форма організації навчального процесу, яка забезпечує активну взаємодію між усіма учасниками освітнього середовища, створюючи умови для розвитку пізнавальної активності, самостійності, відповідальності й комунікативної компетентності. Його основною характеристикою є діалогічна природа: знання не просто передаються викладачем, а конструюються в процесі безпосередньої взаємодії учнів. Інтерактивне навчання ґрунтується на активному включенні кожного учасника в навчальну діяльність, що дозволяє формувати соціальні, когнітивні, емоційні та лінгвістичні навички у комплексі. На відміну від традиційної трансляційної моделі, яка орієнтована на репродуктивне засвоєння знань, інтерактивна методика сприяє рефлексивному, гнучкому та ситуативному мисленню, що надзвичайно актуально для формування іншомовної лексичної компетентності. Основа інтерактивного підходу полягає в тому, що навчання розглядається як комунікативний процес, де значущими є не лише результати, а й способи їх досягнення. Завдяки цьому учні активно залучаються до процесу формулювання цілей, пошуку рішень, критичного аналізу мовного матеріалу та співпраці з іншими учасниками групи. Особливо це важливо у контексті

вивчення іноземної мови, де комунікація та взаємодія виступають не лише методами, а й цілями навчання.

Однією з найбільш ефективних форм інтерактивного навчання є групова робота, яка забезпечує навчання через співпрацю, взаємодію, розподіл відповідальності та колективне вирішення мовленнєвих завдань. Робота в групах має потужний потенціал для розвитку мовленнєвої активності, оскільки кожен учень стає учасником спільного комунікативного процесу, в якому він змушений не лише висловлювати власну думку, а й слухати інших, погоджуватися або дискутувати, аргументувати та уточнювати. Така діяльність є природним середовищем для активного використання лексики, оскільки учень не просто механічно відтворює слова, а інтегрує їх у власні висловлювання відповідно до контексту. В умовах групової взаємодії відбувається також активізація когнітивних процесів: учні аналізують інформацію, узагальнюють, шукають оптимальні мовленнєві рішення, адаптують мовлення до партнерів. Робота в групах дозволяє формувати не лише мовну, а й соціальну компетентність: учні вчаться працювати у команді, проявляти толерантність до різних точок зору, розвивати емпатію та комунікативну гнучкість. Крім того, групові форми роботи створюють умови для підвищення внутрішньої мотивації, оскільки діяльність відбувається в умовах міжособистісної взаємодії, має значущий для учня характер, спонукає до активної участі, ініціативності та самостійності. Типи групових завдань у методиці викладання іноземних мов можуть бути різноманітними: спільне створення діалогу або тексту, розв'язання ситуативного завдання, підготовка презентації, створення тематичної карти, аналіз візуального чи аудіоматеріалу, участь у дебатах або симуляційних дискусіях. Кожне з таких завдань передбачає активне застосування лексичних одиниць у мовленні, закріплення їх у пам'яті через повторне використання та варіативність контекстів, розвиток прагматичної й соціолінгвістичної компетентності. Робота в групах ефективно сприяє засвоєнню лексики, оскільки надає учням можливість зануритися у ситуації, які максимально наближені до автентичної мовної практики.

Іншою продуктивною формою інтерактивного навчання є рольові ігри, які забезпечують моделювання реальних або уявних ситуацій комунікації з розподілом ролей, функцій і цілей між учасниками. Цей метод поєднує в собі елементи гри, театралізації, соціального моделювання та мовленнєвої практики, що робить його надзвичайно ефективним засобом формування лексичної компетентності. Під час рольових ігор учні виконують дії від імені певного персонажа, беруть участь у діалогах, вирішують комунікативні завдання, імпровізують, модифікують мовлення відповідно до сценарію. Така форма діяльності не лише стимулює використання вже вивчених лексичних одиниць, а й потребує засвоєння нових, які необхідні для виконання конкретної ролі. Лексика в даному випадку виступає як інструмент досягнення мети: висловити емоцію, переконати співрозмовника, захистити позицію, передати повідомлення, уточнити інформацію. Саме в такому контексті учні вчаться інтуїтивно вибирати лексичні засоби, комбінувати їх у відповідності до мовленнєвої ситуації та соціального статусу персонажа. Особливо цінним у рольових іграх є елемент спонтанності: на відміну від підготовлених відповідей, учень має оперативно орієнтуватися в комунікативному просторі, що активізує процеси мислення, зокрема лексичної селекції, синтаксичної структурування та прагматичної інтерпретації мовлення. Сценарії рольових ігор можуть охоплювати різні сфери життя: побутові ситуації (відвідування магазину, лікаря, подорож, телефонна розмова), академічні й професійні контексти (конференція, ділова зустріч, обговорення наукового питання), емоційно забарвлені діалоги (суперечка, прохання, співчуття, зацікавлення). Таке тематичне розмаїття дозволяє залучати широкий спектр лексичних одиниць, зокрема стійкі словосполучення, фразеологізми, ідіоми, сленг, професійну лексику. У ході гри відбувається глибока інтеріоризація лексики, оскільки слова й вирази не просто вивчаються, а проживаються у симульованих життєвих ситуаціях, що підвищує якість запам'ятовування та актуалізації мовного матеріалу.

Інтерактивне навчання загалом створює умови для використання різних сенсорних каналів у засвоєнні лексики - зорового, слухового, кінестетичного, що відповідає сучасним уявленням про мультисенсорну природу навчання. Залучення жестів, міміки, візуальних образів, рухів, елементів драматизації дозволяє учням глибше закріпити значення лексичних одиниць. Це особливо ефективно для учнів з різними типами мислення та стилями навчання. Окрім того, інтерактивні методи активізують внутрішню мотивацію, оскільки включають елементи гри, співпраці, змагання, що робить процес навчання емоційно насиченим і привабливим. Усі ці чинники - активність, участь, емоційність, контекстуальність, комунікація - є необхідними передумовами для формування стабільних, функціональних лексичних навичок.

Інтерактивне навчання дає змогу враховувати індивідуальні особливості учнів: темп засвоєння, рівень мовної підготовки, пізнавальні потреби. Завдяки варіативності форм діяльності кожен учень може проявити себе у різних ролях - ініціатора, коментатора, модератора, слухача – що формує почуття значущості, відповідальності й включеності в навчальний процес. Групова робота, наприклад, дає можливість слабшим учням отримувати підтримку, а сильнішим - закріплювати знання через пояснення та ведення дискусії. Таким чином формується соціальна згуртованість, позитивний психологічний клімат, який є важливою умовою засвоєння мови [17].

Інтерактивний підхід також забезпечує динамічність навчального процесу – постійне чергування видів діяльності, зміну форматів, ролей, завдань, що запобігає рутинності, втомі та зниженню уваги. Крім того, інтерактивне навчання дозволяє інтегрувати інформаційно-комунікаційні технології: використання цифрових платформ, онлайн-ігри, спільні документи, відео-симуляції, віртуальні форуми тощо. Усі ці інструменти значно розширюють можливості для лексичної практики, зокрема в контексті індивідуалізованого та дистанційного навчання. Інтерактивні вправи, створені за допомогою цифрових сервісів, можуть бути адаптовані під тематику,

складність, тривалість, що дає змогу гнучко керувати процесом засвоєння лексики.

Сучасне інтерактивне навчання передбачає не тільки залучення учнів до активної участі, а й створення навчальної атмосфери, яка стимулює пізнавальну діяльність. Це включає забезпечення можливості для учнів працювати як індивідуально, так і в групах, обмінюватися ідеями та досвідом, виконувати різноманітні завдання, що розвивають критичне та творче мислення. В умовах інтерактивного навчання вчитель не є єдиним джерелом знань, а радше стає координатором процесу навчання, який організовує середовище для взаємодії учнів і допомагає їм досягати поставлених цілей. Важливим аспектом є те, що вчитель має можливість здійснювати індивідуалізацію навчання, адаптуючи завдання під потреби та рівень розвитку кожного учня. Основною метою інтерактивного навчання є не тільки засвоєння теоретичних знань, але й розвиток практичних навичок, що забезпечують глибше розуміння мовного матеріалу. Для цього використовуються різноманітні активні методи навчання, що включають роботу в малих групах, пари, проведення дискусій, ролевих ігор, симуляцій, а також використання творчих завдань. Це дозволяє учням активно взаємодіяти з іншими учасниками навчального процесу, що збагачує їхній досвід і сприяє розвитку критичного мислення, здатності до аргументації та переконання, а також покращує навички слухання і говоріння. У контексті навчання іноземним мовам такі методи є надзвичайно ефективними, оскільки сприяють розвитку всіх мовних навичок: аудіювання, говоріння, читання та письма [21].

Інтерактивні технології в сучасній методиці викладання іноземних мов стали невід'ємною частиною освітнього процесу, оскільки вони дозволяють змінити традиційні методи навчання і перетворити учнів на активних учасників процесу. В рамках інтерактивного навчання особливу увагу слід приділяти використанню різноманітних технологій, які включають роботу в групах, рольові ігри, метод кейсів, а також інтеграцію сучасних цифрових платформ, веб-квестів та мобільних застосунків. Кожен із цих методів має

свою специфіку і водночас є важливою складовою в досягненні ефективності навчання іноземним мовам [17, с. 20].

Робота в групах є одним із основних методів інтерактивного навчання. Вона орієнтована на стимулювання колективної взаємодії серед учнів, що дозволяє їм обмінюватися ідеями, вирішувати проблеми спільними зусиллями та знаходити колективні рішення. Такий підхід активізує пізнавальну діяльність учнів, адже кожен з них отримує змогу взаємодіяти з іншими, висловлювати свою точку зору, активно слухати колег, формулювати відповіді, використовувати нову лексику та граматичні конструкції. Робота в групах дозволяє також ефективно працювати з різними рівнями знань учнів, адже в межах однієї групи можуть бути як більш підготовлені, так і менш підготовлені учасники. Такий контекст дозволяє здійснювати диференціацію навчання, а також дає можливість для тих учнів, які мають деякі труднощі, отримувати підтримку від своїх однокласників. Крім того, робота в групах сприяє розвитку соціальних навичок, таких як співпраця, аргументація, толерантність, адже учні повинні враховувати думки інших, домовлятися та знаходити спільні рішення.

Рольові ігри є ще однією інтерактивною технологією, яка активно застосовується в сучасному навчанні іноземним мовам. Вони дозволяють учням адаптувати знання мови до реальних комунікативних ситуацій, де вони повинні взяти на себе ролі різних персонажів, кожен з яких має свій контекст, мотиви та потреби. За допомогою рольових ігор учні практикують мовні навички в умовах, що наближаються до реальних життєвих ситуацій, що забезпечує високу мотивацію до навчання. Використання рольових ігор виводить процес навчання на новий рівень, де учні стають учасниками створеної ситуації, що передбачає активне застосування мовних конструкцій, нової лексики, а також розвиток здатності до швидкого реагування та адаптації в мовному середовищі. У контексті викладання іноземних мов рольові ігри виконують кілька функцій: вони дають змогу учням вивчати нову лексику та граматику, тренувати вимову, а також готують їх до реальних ситуацій

спілкування в іншомовному середовищі. Рольові ігри можуть бути застосовані для різних рівнів підготовки учнів, адже вони мають варіативність і можуть бути адаптовані під рівень мовної компетенції [3, с. 12].

Цифрові платформи та мобільні застосунки стали необхідними інструментами для інтерактивного навчання в сучасному освітньому процесі. Вони відкривають нові можливості для учнів, надаючи доступ до величезної кількості ресурсів, таких як онлайн-курси, вправи, відео-матеріали, ігри та інші інтерактивні засоби, які сприяють розвитку мовних навичок. Цифрові платформи дозволяють організувати навчання в інтерактивному режимі, де учні можуть працювати з матеріалами в зручний для них час, отримувати зворотний зв'язок та тестувати свої знання. Завдяки таким платформам можна створювати індивідуальні навчальні траєкторії, враховуючи рівень знань і потреби кожного учня. Мобільні застосунки, у свою чергу, дозволяють учням тренувати іноземну мову в будь-який час і в будь-якому місці. Вони містять різноманітні вправи, ігри, тести, що допомагають розвивати як активні мовні навички (говоріння, слухання, читання), так і пасивні (запам'ятовування лексики, граматичних структур).

Інтерактивні технології відіграють суттєву роль у формуванні лексичної компетентності учнів в процесі вивчення іноземних мов. Вони дозволяють не лише засвоювати нову лексику, а й активно використовувати її в різноманітних контекстах, що створює можливості для розвитку всіх аспектів мовної компетенції, зокрема лексичних. У процесі інтерактивного навчання основним завданням стає активне залучення учнів до мовленнєвої діяльності, а також створення таких умов, у яких нові лексичні одиниці засвоюються не просто шляхом запам'ятовування, а через їх застосування в реальних або наближених до реальних комунікативних ситуаціях. Ігри, мультимедійні ресурси, квести, діалоги та дебати є тими інтерактивними методами, які сприяють глибокому засвоєнню лексики, оскільки вони активізують учнів, дозволяють використовувати нові слова та вирази в контекстах, що вимагають практичного їх застосування, і таким чином формують навички спілкування.

Використання ігор у навчанні є одним із найбільш ефективних методів для розвитку лексичної компетентності. Ігри дозволяють учням не тільки засвоювати нові слова, але й активно застосовувати їх у контексті, що наближається до реального спілкування. Наприклад, лексичні ігри, де учні повинні використовувати нові слова для створення речень чи коротких діалогів, сприяють розвитку здатності до швидкого мислення і мовного реагування. Такі ігри дозволяють активно працювати з новою лексикою, стимулюючи учнів не тільки до її запам'ятовування, а й до творчого використання. Крім того, ігри мають високу мотиваційну складову, оскільки вони інтерактивні, захоплюючі та створюють емоційне залучення учнів, що стимулює їх до навчання. Вони дозволяють уникнути монотонного повторення лексики, замінивши його на цікаві й ефективні форми навчання.

Мультимедійні ресурси також займають провідне місце серед інтерактивних технологій, які сприяють формуванню лексичної компетентності. Відео, аудіозаписи, інтерактивні презентації та інші мультимедійні матеріали дозволяють учням не лише чути, а й бачити мовні одиниці в реальному контексті, що значно полегшує процес їхнього засвоєння. Використання відео- та аудіозаписів з носіями мови, де лексика представлена в природних умовах спілкування, дає учням можливість не лише вивчити нові слова, але й зрозуміти їх значення в конкретних ситуаціях. Крім того, мультимедійні ресурси дозволяють створювати різноманітні контексти для повторення та закріплення нової лексики, що сприяє кращому її запам'ятовуванню [2, с. 8].

Одним із найбільш цікавих та ефективних методів у контексті інтерактивного навчання є використання квестів. Веб-квести дозволяють створювати завдання, що поєднують в собі елементи гри, дослідження та навчання. Вони надають учням можливість шукати відповіді на запитання, виконувати завдання та проходити етапи, що стимулюють використання нової лексики в різноманітних контекстах. Такий підхід допомагає учням вчитися працювати з інформацією, шукати нові лексичні одиниці, застосовувати їх на

практиці, що сприяє активному засвоєнню мови. Крім того, квести сприяють розвитку навичок самостійної роботи та критичного мислення, оскільки учні повинні не лише виконувати завдання, а й аналізувати, обирати правильні варіанти відповідей, інтерпретувати нову інформацію.

Діалоги та дебати, як методи інтерактивного навчання, є ефективними інструментами для формування лексичної компетентності учнів, оскільки вони дають змогу не тільки вивчати нові слова, але й практикувати їх у реальних мовленнєвих ситуаціях. У контексті дебатів учні повинні не лише правильно використовувати лексику, але й формулювати та аргументувати свою точку зору, що стимулює активне застосування мовних засобів у комунікації. Використання діалогів і дебатів дозволяє учням освоїти різноманітні мовні конструкції, працювати з новими словами, а також покращити навички сприймання на слух та відповіді в усній формі.

У сучасному навчальному процесі цифрові технології також відіграють значну роль у формуванні лексичної компетентності. Онлайн-платформи, такі як Quizlet, Kahoot, Duolingo, мобільні застосунки та віртуальні середовища забезпечують учнів доступом до величезної кількості ресурсів для навчання, що сприяє інтерактивному засвоєнню лексики. Наприклад, платформи на зразок Quizlet дозволяють створювати картки для запам'ятовування слів, що сприяють розвитку навичок асоціативного запам'ятовування, а також пропонують різноманітні тести та вправи для закріплення нової лексики. Це дає змогу учням повторювати слова в різних контекстах, що стимулює їх активне засвоєння. Kahoot, зі своєю формою ігор і вікторин, дозволяє не тільки закріпити знання лексики, а й інтерактивно працювати з усіма учасниками навчального процесу в режимі реального часу, підвищуючи мотивацію до навчання [10, с. 5].

Duolingo, у свою чергу, є мобільним застосунком, що пропонує учням вправи для вивчення мов, що сприяють розвитку лексичних навичок через інтерфейс, який відтворює елементи гри та постійно стимулює учнів до активного використання нової лексики. Ці мобільні застосунки надають

можливість учням тренувати свої мовні навички в будь-який час і в будь-якому місці, що значно підвищує ефективність навчання. Завдяки інтеграції з іншими платформами та пристроями, учні можуть постійно підтримувати свої знання на актуальному рівні, а також отримувати зворотний зв'язок щодо своїх досягнень.

Використання цифрових ресурсів та освітніх платформ у процесі формування лексичної компетентності англomовних учнів виступає ефективним інструментом підвищення мотивації, інтенсифікації мовної практики, забезпечення диференціації завдань і візуалізації мовного матеріалу. У сучасній дидактиці цифрові технології не обмежуються функцією підтримки навчального процесу, а перетворюються на повноцінне навчальне середовище, у межах якого реалізується принцип індивідуалізації, інтерактивності та мультимедійності. Платформи типу Wordwall, Quizlet, LearningApps створюють умови для систематичного опрацювання лексичних одиниць із врахуванням повторюваності, контекстуального засвоєння, гейміфікації й багатоканального впливу. Ці цифрові інструменти дозволяють учням не тільки тренувати знання, а й брати участь у створенні власних лексичних ресурсів, що активізує метамовну рефлексію й сприяє формуванню навичок самостійної мовної роботи. Структурно такі платформи пропонують інтерактивні картки, вікторини, кросворди, перетягування, сортування за категоріями, відповідність слів і значень, тестові блоки, які реалізуються у форматі миттєвого зворотного зв'язку. Усі ці типи вправ активізують зорову, моторну й слухову пам'ять, що забезпечує стабільне закріплення лексики в довготривалій пам'яті [38, с. 12].

Формування лексичної компетентності за допомогою платформи Quizlet передбачає створення тематичних словників, де кожна одиниця супроводжується перекладом, транскрипцією, контекстним прикладом і аудіоозвученням. Учні мають змогу працювати з лексикою через флеш-картки, вправи на добір відповідностей, тести, а також брати участь у гейміфікованих формах, таких як «Gravity», «Match», «Live». Це забезпечує

багатоваріантне повторення слова, створює асоціативні зв'язки, сприяє виробленню автоматизму у вживанні. Завдяки алгоритмам, що базуються на повторенні з інтервалами (spaced repetition), учень має змогу закріпити матеріал у довготривалій пам'яті, повертаючись до нього з певною періодичністю, що відповідає індивідуальній траєкторії засвоєння. Wordwall дає змогу візуалізувати лексичні категорії у вигляді інтерактивних шаблонів - «Обертай колесо», «Вікторина», «Знайди пару», «Анаграми», «Хмара слів» - які супроводжуються візуальними образами, анімаціями, елементами змагання. Це дозволяє активізувати зоровий канал сприйняття, підвищити залученість, здійснити семантичну диференціацію понять у межах тематичної групи. LearningApps дозволяє створювати модулі з розширеними можливостями - вправи на встановлення відповідності, хронологічну послідовність, мовне сортування, диктанти, інтерактивні відео. У процесі роботи з платформою учень може самостійно обирати темп, тип діяльності, кількість повторень, що відповідає принципам адаптивного навчання [29, с. 11].

Залучення мультимедійного контенту в процесі формування лексичної компетентності забезпечує глибоке семантичне опрацювання лексики через візуальні, аудіальні та кінетичні канали сприйняття. Використання відеофрагментів, анімацій, інфографіки, інтерактивних діалогів створює контекст, у якому лексика функціонує в автентичному середовищі. Це дозволяє учневі не лише побачити значення слова, а й почути його інтонаційне оформлення, зафіксувати його в мовному потоці, побачити ситуацію вживання. Наприклад, відеоуроки на платформах BBC Learning English, TED-Ed, EngVid, British Council Video Series дають змогу прослухати автентичне мовлення, визначити вживання лексики у функціональних контекстах, зіставити стилістичні варіанти, побачити невербальні підказки - міміку, жести, контекст дії. Завдання після перегляду можуть включати фіксацію лексики, складання словника нових одиниць, відтворення ситуацій, побудову діалогів за аналогією. Важливо, що в таких умовах учень не заучує слово штучно, а

інтегрує його в когнітивну модель події, що фіксується в пам'яті як фрагмент досвіду. Анімаційні ресурси, зокрема мультфільми з субтитрами або навчальні відео для різного віку, сприяють побудові асоціативних зв'язків, дають змогу семантизувати лексику за допомогою образу, руху, візуального сценарію. Вони особливо ефективні на початкових рівнях вивчення мови, коли ще не сформовані перекладні навички й потрібна візуальна опора [40, с. 15].

Інтерактивні діалоги, реалізовані у вигляді симуляторів спілкування, чат-ботів, розгалужених сценаріїв, дозволяють учневі зануритися в умовну комунікативну ситуацію, у межах якої лексика не подається як навчальний матеріал, а функціонує як умова досягнення мети діалогу. Наприклад, на платформі Immerse, яка базується на елементах віртуальної реальності, учень «входить» у віртуальну кав'ярню, магазин, офіс, де взаємодіє з віртуальними персонажами, використовуючи лексичні одиниці для здійснення замовлення, з'ясування обставин, отримання послуг. У таких моделях лексику не потрібно перекладати - вона закріплюється як частина мовної дії. Така форма дозволяє активізувати не лише продуктивне використання одиниць, а й рецептивне розпізнавання в контексті, модифікацію мовленнєвих стратегій залежно від реакцій співрозмовника. У віртуальних симуляціях реалізується механізм інтенсивного мовного занурення, коли учень взаємодіє з мовою в умовах, максимально наближених до реального комунікативного простору. Це підсилює мотивацію, формує відчуття потреби у вживанні лексики, сприяє створенню емоційно-значущих мовних ситуацій, які залишаються у довготривалій пам'яті.

В сучасній моделі інтерактивного уроку англійської мови цифрові ресурси виступають як невід'ємний інструмент керованого засвоєння лексики, що реалізується через поетапну педагогічну інтеграцію. Процес використання цифрових платформ у навчанні лексики має бути інтегрованим у загальну педагогічну стратегію, де кожен цифровий інструмент виконує чітку функцію в межах навчального модуля: мотивація, презентація, закріплення, контроль, рефлексія. Це потребує від викладача не лише технічної підготовки, а й

педагогічного дизайну, де платформи підбираються з урахуванням типу лексики, рівня володіння мовою, віку учнів, дидактичної мети. Цифрові вправи не повинні існувати ізольовано – вони інтегруються в комплексну систему, де лексика опрацьовується в контексті аудіювання, читання, письма й говоріння

Для прикладу, після роботи з платформою Quizlet учень переходить до перегляду відео, у якому використовується ця лексика, а потім пише текст або бере участь у дискусії, де ці слова знову активізуються. Таким чином, створюється багаторівневе лексичне середовище, у якому слово переживається у різних контекстах, під різними кутами, через різні канали. Це забезпечує не лише збільшення обсягу словникового запасу, а й розвиток гнучкості у вживанні, стилістичної варіативності, здатності до мовленнєвої адаптації [37, с. 7].

Перевагою цифрових ресурсів є також їхній потенціал для адаптивного навчання, коли кожен учень отримує завдання, що відповідає його рівню підготовки, темпу засвоєння, попереднім досягненням. Системи на кшталт Duolingo for Schools або платформ із LMS-функціоналом (Learning Management System) дозволяють відстежувати прогрес у засвоєнні лексики, формувати індивідуальні траєкторії, надсилати зворотній зв'язок, повторювати лише ті слова, які викликали труднощі. Це дозволяє здійснювати глибоку персоналізацію навчання, що особливо актуально в умовах великих груп або дистанційної освіти. Учень має змогу бачити власні досягнення, повертатися до складних тем, контролювати кількість повторів. Такий підхід підвищує мотивацію, формує відчуття успіху, а отже - стабільно утримує увагу на навчанні. Усе це підвищує якість засвоєння лексики, робить її частиною мовної індивідуальності учня, а не просто предметом тестування. В умовах постійного оновлення цифрових технологій інтеграція нових ресурсів - таких як штучний інтелект, генератори мовлення, адаптивні тести - відкриває ще ширші перспективи для формування лексичної компетентності в інтерактивному середовищі. Таким чином, цифрові платформи виступають не

лише інструментом, а середовищем мовного розвитку, де слово живе, функціонує, видозмінюється й стає частиною комунікативної практики.

Висновки до розділу 1

Лексична компетентність є одним із основних компонентів комунікативної компетентності, що визначає можливості ефективного та доцільного використання учнями мовних засобів. Він включає знання лексичних одиниць, їх використання в мовленнєвій ситуації, навички оперування лексикою в усному та письмовому мовленні. Процес формування лексичної компетентності розвиває загальні мовленнєві навички та створює основу для засвоєння інших компонентів іноземної мови.

Психологічні та вікові особливості старшокласників супроводжуються активним дозріванням пізнавальних процесів: мислення, пам'яті, уваги та безпосередньо впливають на успішне оволодіння словниковим запасом. У цьому віці учні вже можуть абстрагувати і логічно систематизувати мовний матеріал. Успішність навчання також значною мірою залежить від мотиваційної сфери старшокласників, внутрішньої та соціальної мотивації, де вивчення іноземної мови як засобу спілкування та самовираження визначається мотивацією цих предметів.

Інтерактивні технології залучають реальну силу учнів у процесі отримання знань за допомогою діалогу, співпраці, ігрової діяльності та цифрових ресурсів. Провідною характеристикою є двостороння комунікація та залучення всіх учасників навчального процесу. Основні різновиди включають ігри, проекти, обговорення та діяльність через онлайн-платформи та мультимедійні інструменти. Ці технології забезпечують практичне використання мовних і комунікативних навичок та мотивацію до навчання.

Інтерактивні технології створюють сприятливі умови для формування лексичної компетентності, оскільки кидають учнів на активне передавання. Завдяки гнучкому використанню цифрових платформ, освітніх ігор, симуляцій учні вивчають нову лексику в контексті, що додає глибини її

значення та довготривалого збереження. Цей підхід також сприяє розвитку прихильності, критичного мислення та незалежності, аспектів, якими особливо живляться старшокласники.

РОЗДІЛ 2

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Планування навчального процесу з використанням інтерактивних методів для розвитку лексичної компетентності

Планування навчального процесу з орієнтацією на розвиток лексичної компетентності засобами інтерактивних методів передбачає трансформацію традиційної парадигми викладання іноземної мови у напрямі комунікативно-діяльнісного підходу, де формування словникового запасу не обмежується репродуктивним засвоєнням лексичних одиниць, а передбачає системну роботу з їх семантикою, функціональністю, стилістичними маркерами й частотністю в мовленні. Плануючи урок, педагог має виходити з рівня мовної підготовки учнів, спираючись на загальноєвропейську систему мовних компетентностей (CEFR), де лексичні вміння чітко структуруються відповідно до рівнів A1–C2 [24, с. 14].

Планування навчального процесу з використанням інтерактивних методів для розвитку лексичної компетентності доцільно розглядати як динамічний процес, що передбачає поетапне впровадження лексичних одиниць, структурованих за мовленнєвими ситуаціями та рівнями володіння. Для кожного з етапів передбачається конкретна кількість лексем, що мають бути опановані, типи мовленнєвих ситуацій, у яких ці одиниці функціонують, а також рівень активного чи пасивного володіння ними. На етапі планування слід фокусувати увагу на когнітивному навантаженні, що відповідає віковим особливостям учнів, їхньому інтересу до теми, а також на забезпеченні систематичної повторюваності та контекстуалізації нових слів. Змістове наповнення уроків має бути укладене з урахуванням тематичних полів, лексико-семантичних груп і комунікативних потреб учнів. Це дозволяє уникати механічного запам'ятовування й створювати умови для інтеграції лексичних знань у мовленнєву діяльність. Не менш важливим є визначення

очікуваних результатів – вони мають бути операціоналізовані: наприклад, «учень уміє використовувати 10–15 лексичних одиниць теми у відповідях на запитання, у письмовому висловлюванні, в аудіодиктанті, в ролевій грі». Планування навчального процесу в цьому контексті виконує не лише організаційну функцію, а й функцію дидактичного проектування, де завдання, види діяльності та типи інтерактивної взаємодії є логічно поєднаними задля досягнення чітко заданої мети [41, с. 21].

Застосування інтерактивних методів у навчанні лексики ґрунтується на принципі міжособистісної взаємодії, коли засвоєння нових мовних одиниць відбувається в умовах спільної діяльності, яка стимулює когнітивну активність, емоційне включення й комунікативну ініціативу. Добір конкретних інтерактивних методик має бути зумовлений рівнем сформованості попередніх лексичних знань, метою уроку, типом навчального середовища та ресурсним потенціалом. Мозковий штурм як метод активного генерування лексичних одиниць до певної теми дозволяє актуалізувати наявний словниковий запас, виявити прогалини, створити передумови для запровадження нових слів. Цей метод ефективний на етапі мотивації або підготовки до теми, адже дозволяє не лише зібрати лексичний матеріал, а й класифікувати його у вигляді кластерів, ментальних карт, тематичних таблиць. Діалог як форма реалізації інтерактивної взаємодії дає змогу створити умови для ситуативного використання лексичних одиниць у контексті, що наближений до реального мовлення [26, с. 9].

Доцільно розглянути, як окремі форми інтерактивної взаємодії – зокрема діалог, рольова гра, кластеризація – сприяють реалізації завдань уроку на різних етапах формування лексичної компетентності. Діалогічне мовлення активізує як рецептивні, так і продуктивні мовні процеси, стимулює спонтанне використання лексики, дозволяє моделювати мовленнєві ситуації з урахуванням мети, інтенцій співрозмовника та соціального контексту. Використання ролевих ігор дає можливість закріпити лексику через включення її в структуровану мовну поведінку: для прикладу, симуляція

відвідування лікаря, замовлення в ресторані, купівлі товару або влаштування на роботу. У таких вправах учень не лише оперує словами, а й адаптує їх до прагматичних умов комунікації. Метод кластерування допомагає структурувати лексику за асоціативними, тематичними або функціональними ознаками, що є корисним для формування ментальних картинок і полегшує процес запам'ятовування. Цей підхід ефективний на етапі узагальнення й рефлексії, коли учень аналізує використані одиниці, встановлює між ними зв'язки, обирає релевантні лексеми для повторного вживання. Інтерактивні технології, впроваджені в процес формування лексичної компетентності, забезпечують трансформацію учня з пасивного споживача інформації на активного учасника мовної діяльності. В умовах навчального середовища, де використовуються такі технології, учень виконує функцію суб'єкта навчання, який рефлексує над власним лексичним розвитком, оцінює ефективність засвоєння нових одиниць, бере участь у групових проєктах, створює власні мовні продукти [32, с. 5].

Цей підхід забезпечує багаторазове й багатоканальне засвоєння: візуальне сприйняття слова, його озвучення, написання, інтонаційне оформлення, використання в дискурсі. На практиці застосовується технологія фішбоун (fishbone), за допомогою якої учні візуалізують тему, розподіляють лексику за причинами, наслідками, категоріями, а також метод інтерактивного тестування з використанням цифрових платформ (Kahoot!, Quizlet, LearningApps), що дозволяє поєднати контроль знань із елементами гри. У рамках проєктного навчання лексика набуває конкретного контексту: учні створюють презентації, плакати, інфографіку, де ключовими є самостійно дібрані слова за заданою темою. Технологія «Павутинка» дозволяє візуалізувати лексичні поля, в яких нові слова поєднуються зі знайомими, що формує асоціативне мислення і полегшує інтеграцію лексики в активне мовлення. Групові завдання, у яких учні мають створити текст із заданими лексичними одиницями, сприяють розвитку креативного мислення, навичок співпраці, а також спрямовують на практичне використання нових слів.

Процес формування лексичної компетентності засобами інтерактивних технологій не є ізольованим, а вимагає інтеграції з іншими видами мовленнєвої діяльності: читанням, слуханням, письмом та говорінням. Така інтеграція реалізується через комунікативні завдання, де лексика функціонує не як окремий об'єкт засвоєння, а як засіб досягнення мети спілкування. Наприклад, у завданні з аудіювання учні мають ідентифікувати лексичні одиниці в мовленні носія мови, зіставити їх із вивченими словами, порівняти стилістичні варіації. У письмових завданнях лексика застосовується для створення цілісного тексту (електронного листа, опису, розповіді), що вимагає точного дотримання лексичних норм, контекстуального добору синонімів, варіативності вживання. Робота з автентичними текстами сприяє розширенню лексичного діапазону, знайомству з колокаціями, ідіомами, прецедентними висловами. Ситуативно-рольові вправи дозволяють сформувати навички спонтанного мовлення, у якому лексика не лише відтворюється, а й трансформується залежно від інтенцій та комунікативної мети. Усі ці види діяльності мають бути структуровані в рамках навчального плану, де передбачена повторюваність, нарощування складності, зворотній зв'язок, самоконтроль і взаємооцінювання [25, с. 7].

Формування лексичної компетентності у процесі практичного опанування іноземної мови потребує системного підходу до планування навчального процесу, де інтерактивні технології слугують засобом цілеспрямованої актуалізації мовного досвіду, побудови міжособистісних комунікацій та забезпечення багаторазової актуалізації лексичних одиниць у варіативних мовленнєвих ситуаціях. У педагогічному проектуванні навчального заняття необхідно враховувати дидактичну динаміку розвитку лексичних навичок – від рецептивного ознайомлення до активного продукування мовного матеріалу в умовах ситуативно значущих завдань. У структурі заняття має бути закладено послідовний перехід від мотиваційного етапу, що готує когнітивний простір до сприйняття нової лексики, до етапу презентації, де відбувається цілеспрямоване ознайомлення з новими

одинацями в контексті автентичних висловлювань, а потім – етапу закріплення, в якому через повторюваність, варіативність, взаємодію та рефлексію забезпечується інтеграція нових лексем у внутрішню мовну систему учня. Така структура передбачає не лише механічну послідовність етапів, а логічну координацію між ними з урахуванням когнітивного навантаження, темпу засвоєння, психолінгвістичних механізмів пам'яті, уваги, мовного прогнозування. Використання таких моделей планування, як PPP (Presentation – Practice – Production), ESA (Engage – Study – Activate), або ТТТ (Test – Teach – Test), дозволяє організувати заняття відповідно до функціональної цінності кожного виду діяльності, забезпечуючи баланс між репродуктивними й продуктивними стратегіями лексичної роботи [36, с. 8].

Поетапне структурування заняття починається зі створення комунікативної напруги, яка мотивує учня до включення в мовну діяльність. На цьому етапі застосовуються такі методи як «Warm-up discussion», «Picture elicitation», «Lexical brainstorming», «Topic guessing via objects» – вони створюють мовну домінанту теми, активізують вже наявні одиниці словника, готують рецептивні канали до сприйняття нової інформації. Презентація лексики має бути організована через контекстуальне впровадження – слова подаються не у вигляді ізольованого списку, а в рамках діалогів, відео, текстів, описів ситуацій, що забезпечує смислову прив'язку й сприяє глибшому засвоєнню. Ефективною є техніка «Lexical set contextualisation», коли група лексем пов'язується тематично й функціонує як єдина семантична система, наприклад: слова про емоції у висловлюваннях акторів, терміни їжі в меню ресторану, лексика подорожей у розмові туристів. Закріплення відбувається через вправи, що вимагають декодування, перекодування, трансформації та застосування лексики у нових умовах. Упроваджуються вправи на заповнення пропусків, перетворення частин мови, складання запитань, діалогів, виконання рольових ситуацій, написання коротких текстів. Усе це забезпечує перехід від пасивного розуміння до активного вживання, що відповідає меті розвитку продуктивних лексичних навичок.

В межах планування мовленнєвої діяльності доцільно проаналізувати, як лексична робота влітається в структуру аудіювання, читання, говоріння й письма як невід'ємні складники розвитку комунікативної компетентності. Інтеграція лексичної роботи з іншими видами мовленнєвої діяльності є фундаментальним принципом у формуванні комунікативної компетентності. У процесі аудіювання лексика виконує функцію семантичного маркера для розпізнавання змісту, оцінки інтонаційної структури, виявлення мовних кліше й стилістичних індикаторів. Використання автентичного аудіоматеріалу, такого як інтерв'ю, діалоги, повідомлення, сприяє закріпленню вимови, ритміки, просодії нових слів, а також демонструє лексичну варіативність у природному середовищі. Завдання до таких матеріалів містять пошук синонімів, зіставлення висловлювань з картинками, встановлення логіки лексичних зв'язків між репліками. В читанні лексична компетентність розвивається через взаємодію з текстом, де учні здійснюють семантичне прогнозування, логічне структурування, виділення тематичних блоків, узагальнення інформації з опорою на лексичні одиниці [35, с. 70].

В процесі планування навчання лексики необхідно враховувати дидактично визнану систему вправ, яка охоплює три взаємопов'язані етапи формування лексичної компетентності: рецептивний, репродуктивний та продуктивний. Кожен із цих етапів передбачає використання певних груп і підгруп вправ, що забезпечують послідовний перехід слова від первинного сприйняття до автоматизованого вживання в мовленні.

1. Рецептивний етап (ознайомлення та первинне впізнавання лексики)

До цього етапу належать вправи, спрямовані на семантизацію та первинну переробку нового матеріалу. Використовуються такі групи вправ:

- вправи на зорове впізнавання (*matching words–pictures, highlight-the-word-in-a-text*);
- вправи на слухове впізнавання (опізнавання слова в аудіо, визначення значення за інтонаційною підказкою);

- вправи на семантичне співвіднесення (word-definition matching, grouping за тематичними полями, класифікація за ознаками).

Ці вправи створюють базу для формування лексичної обізнаності та активують попередні когнітивні схеми.

2. Репродуктивний етап (тренування та автоматизація)

На цьому рівні застосовуються вправи, що формують уміння коректно використовувати лексичні одиниці у контрольованих умовах:

- підстановчі вправи (substitution tables, sentence frames);
- трансформаційні вправи (зміна частини мови, узгодження форм, створення словосполучень);
- вправи на заповнення пропусків (gap-fill, cloze tests);
- вправи на формування колокацій (collocation matching, verb-noun pairs);
- структуровано-комунікативні мікродіалоги.

Ці вправи забезпечують автоматизацію формально-лексичних зв'язків і підготовлюють учнів до вільного мовлення.

3. Продуктивний етап (використання лексики у мовленні)

Цей рівень передбачає повну інтеграцію лексичних одиниць у комунікативний акт:

- рольові ігри (ситуативні моделі типу «At the airport», «At the doctor's»);
- дискусійні завдання (argument-building tasks, problem-solving discussions);
- проєктні вправи (створення презентації, стенду, брошури, туристичного маршруту);
- творчі письмові завдання (story completion, opinion paragraphs);
- інтерактивні мультимедійні завдання (створення відео, подкасту, travel-vlog script).

На цьому етапі лексика вже не є предметом «тренування», а функціонує як інструмент реального мовлення.

В сучасних методиках також виділяють інтегровані групи вправ, що одночасно розвивають кілька лексичних умінь: робота з автентичними

текстами, інтерактивні ігри (Wordwall, Quizlet Live), симуляції (scenario-based learning). Їхня цінність полягає у тому, що учень багаторазово зустрічає лексичну одиницю в різних формах – у сприйманні, у частково керованому використанні та у вільному мовленні. Системність у використанні кожної групи й підгрупи вправ дозволяє забезпечити повний цикл лексичного розвитку – від первинного знайомства зі словом до його усвідомленого, автоматизованого й творчого застосування. Саме така побудова є вимогою комунікативно-діяльнісного підходу та відповідає критеріям CEFR щодо формування лексичної компетентності на рівнях A2–B2.

Методики «skimming», «scanning» або «intensive reading» дозволяють сфокусуватись на лексичних нюансах, ідентифікувати синонімічні заміни, антонімічні пари, контекстуальні натяки. У говорінні реалізується функціональне застосування лексики: учні вчаться добирати слова відповідно до інтенції, адресата, ситуації, модифікувати висловлювання, шукати альтернативні варіанти вираження. Особливу ефективність мають методи «pairwork interview», «problem solving task», «information gap», «role play», які передбачають кооперативну мовленнєву взаємодію, під час якої лексика не просто вживається, а стає засобом досягнення комунікативного результату. Письмо, своєю чергою, дає змогу зафіксувати лексичні структури в аналітичній формі: складання есе, описів, розповідей, листів передбачає точне вживання слів, що вимагає високого рівня лексичної компетентності та уваги до стилістичних параметрів.

Формування лексичної компетентності на основі інтерактивних підходів потребує технічно продуманого добору вправ, орієнтованих на рецептивну, репродуктивну й продуктивну активність учня. В основі методичного наповнення – структуроване чергування вправ на ознайомлення, закріплення, автоматизацію й вільне застосування лексичних одиниць у комунікативних ситуаціях. Типологія вправ охоплює кілька категорій: когнітивно-активаційні (мозковий штурм, кластеризація, word association), трансформаційні (лексичні заміни, парафрази, перетворення частин мови), інтерактивно-комунікативні

(role play, simulation, pairwork), візуалізаційні (fishbone, spidergram, lexical map), а також цифрові (Kahoot!, Quizlet, Wordwall, Padlet).

На початковому етапі доречно застосовувати вправи на актуалізацію – «Brainstorm a topic», «Free word listing», «Odd-one-out», що спрямовані на виявлення актуального словникового запасу. Такі вправи дозволяють оцінити стартовий рівень володіння тематикою й активізувати доступні асоціації. У подальшому впроваджуються вправи на семантичне розрізнення – «Matching words with definitions», «Categorising vocabulary», «Find the synonym/antonym», що формують розуміння значень, лексичних полів і логіки семантичних відношень. Для контекстуалізації подаються завдання на встановлення лексичних зв'язків: «Gap-fill with clues», «Choose the best word to complete the sentence», «Collocation grid».

Продуктивна лексика формується через інтегровані вправи – «Dialogue completion», «Role-based interaction», «Problem-solving scenario», де слова застосовуються в умовах мовленнєвого тиску, імпровізації, співпраці. У таких форматах учень виконує не тільки лексичне завдання, а й комунікативну функцію – переконати, пояснити, відреагувати. Візуалізаційні вправи («Mind map the topic», «Create a semantic web», «Fishbone structure») стимулюють структурування знань, що критично важливо для довготривалого запам'ятовування й відновлення в дискурсі. У цифровому форматі інтегруються інтерактивні тести (Kahoot! live quiz, Quizizz tournament), картки (Anki, Quizlet), а також платформені завдання на зразок «Match the definition», «Arrange the words by category», що дозволяє варіювати форму подання лексики й забезпечити адаптивне навчання.

2.2. Моделювання уроків англійської мови з використанням інтерактивних технологій (рольові ігри, дискусії, групові проєкти)

Моделювання уроків англійської мови із застосуванням інтерактивних технологій дає змогу реалізувати комунікативно-діяльнісний підхід у процесі формування лексичної компетентності, де вивчення слів не є ізольованим

етапом навчання, а включене у природний процес мовленнєвої діяльності, який ґрунтується на соціальній взаємодії, ситуативності, креативності та динамічному оновленні змісту. З огляду на це, інтерактивні форми, зокрема рольові ігри, дискусії, групові проєкти, дозволяють перенести навчання лексики в площину умовно-реального спілкування, створити умови, за яких учні застосовують лексику не як продукт заучування, а як інструмент досягнення мовленнєвих цілей [28, с. 8].

В межах розгляду інтерактивних підходів до побудови уроку англійської мови доцільно зосередитись на тому, як рольова гра як дидактична технологія забезпечує функціональне використання лексики в умовах моделювання реального мовного середовища. Рольові ігри як форма педагогічного моделювання комунікативних ситуацій забезпечують гнучку рамку, в якій лексичні одиниці використовуються з урахуванням соціальної функції мовлення, мовленнєвих інтенцій, культурних маркерів і контекстуальних змін. Це стимулює учня до включення в мовну ситуацію з власною лінгвістичною ініціативою, виводить лексику на рівень функціонального використання, забезпечує багатоканальне закріплення одиниць через слухову, зорову, кінестетичну, емоційну пам'ять. Під час рольових ігор реалізуються такі психолінгвістичні механізми як деконструкція та реконструкція висловлювань, семантичне моделювання, інтерпретація мовних актів, що сприяє інтеграції лексичних одиниць у систему активного словника. В умовах рольової гри відпрацьовуються тематичні лексеми, які інакше залишились би у пасивному словниковому запасі, оскільки під час гри створюється соціальна потреба в їх уживанні.

Структура рольової гри у межах уроку англійської мови вибудовується на основі комунікативного сценарію, який включає ролі, функції, умови, мотивацію, конфлікт або проблему, що потребує вирішення засобами мовлення. Такий підхід дозволяє забезпечити функціональне навантаження лексики: терміни, вирази, фразові дієслова, словосполучення не просто

фігурують у мовленні, а реалізують певну функцію – переконання, прохання, відмова, пояснення, емоційна реакція, аргументація [30, с. 6].

Наприклад, під час моделювання ситуації «На співбесіді в іноземну компанію» учень використовує лексику з тематики «професійна діяльність», «освіта», «особисті якості», а також функціональні мовленнєві структури: «I am responsible for...», «My strengths include...», «I am seeking a position where...». Таке використання забезпечує перенесення лексичних одиниць із площини ізольованого вивчення у сферу реального мовного застосування. Для забезпечення ефективності рольових ігор доцільно формулювати чітке комунікативне завдання, обмежене в часі, але з відкритим фіналом, що дозволяє імпровізувати. Перед початком гри вводяться опорні лексичні одиниці, за потреби створюється «language support sheet» – аркуш зі словосполученнями, фразами, функціональними моделями. Наприкінці гри реалізується рефлексивна фаза, на якій учні самостійно або разом із викладачем аналізують, які слова були використані, у яких мовленнєвих контекстах, які труднощі виникли. Такий підхід дозволяє не лише закріпити лексику, а й сформулювати усвідомлення мовного вибору, що є основою автономного мовленнєвого розвитку [34, с. 3].

В межах проєктування інтерактивного навчального середовища англійської мови доречно виокремити дискусію як технологію, що поєднує мовленнєву активність із поглибленим засвоєнням лексики в умовах міжособистісної взаємодії. Дискусії як форма інтерактивного навчання виступають не лише засобом розвитку критичного мислення й формування мовленнєвої стратегії, а й інструментом глибокого засвоєння лексики шляхом її багаторазового, ситуативно зумовленого використання. Дискусія передбачає наявність комунікативної проблеми, що стимулює учнів до висловлення думок, аргументування, опонування, порівняння позицій, узагальнення. Усе це створює умови для активного використання лексичних одиниць у процесі усного мовлення, що стимулює креативність, когнітивну активність, соціальну взаємодію.

Лексика при цьому не є метою, а засобом досягнення комунікативного результату. Для прикладу, під час дискусії на тему «Technology improves our lives» учні використовують лексику на позначення технічних пристроїв, функцій, впливу на суспільство, а також структури для висловлення думки: «I strongly believe that...», «One of the most significant advantages is...», «I would argue that...». Застосування тематичної лексики в аргументації забезпечує її глибоке осмислення, закріплення в когнітивній картині мовлення та підвищення частотності використання в подальших мовленнєвих ситуаціях. Для ефективного проведення дискусії необхідно забезпечити учням лексичну підготовку: ознайомлення з ключовими словами, створення словника теми, групування лексики за семантичними ознаками, моделювання фраз і мовленнєвих стратегій [39, с. 6].

Організаційно дискусії реалізуються через методи «Think – Pair – Share», «Debate corners», «Opinion lines», де учні самостійно конструюють висловлювання, використовуючи мовні одиниці, що були засвоєні під час попередніх етапів. У процесі обговорення відбувається природне повторення лексики, її варіативне вживання, переосмислення семантики. На завершальному етапі дискусії доцільно проводити рефлексію, де учні аналізують мовні засоби, які вони застосували, визначають нові одиниці, що були використані їхніми однокласниками, доповнюють власні словники, уточнюють значення. Це формує лексичну свідомість, розвиває здатність до самоконтролю і самонавчання.

Одним із продуктивних способів організації мовного середовища на уроці англійської мови є проєктна діяльність, яка поєднує комунікативну мету з інтенсивною лексичною роботою. Групові проєкти у структурі уроку англійської мови забезпечують тривалий, глибоко інтегрований контакт із лексичним матеріалом, який реалізується в умовах співпраці, планування, творчої діяльності. В основі проєктної технології лежить ідея створення кінцевого продукту, який передбачає багаторазове оперування лексичними одиницями у різних видах діяльності: обговорення, письмова фіксація,

публічне представлення, рефлексія. У процесі реалізації проєкту учні розподіляють завдання, формують мовну стратегію, створюють матеріали, у яких лексика має не лише інформаційну функцію, а й виконує комунікативно-естетичну, текстотворчу та репрезентативну функції. Для прикладу, у проєкті «Create a travel brochure for an imaginary country» учні мають зібрати інформацію, сформулювати опис місць, розробити туристичні маршрути, написати рекламу, оформити плакат або презентацію. При цьому активно використовуються слова з тематики «подорожі», «природа», «міста», «послуги», «культура», а також мовні конструкції: «You can visit...», «The most famous landmark is...», «Tourists usually enjoy...». Проєктна діяльність забезпечує природне опанування лексики, адже слова використовуються в комунікативному потоці, інтегруються в контекст, підпорядковуються стилістичним нормам. Учні постійно звертаються до словників, шукають синоніми, уточнюють значення, вчаться використовувати лексику у власному стилі, створюючи тексти з високим рівнем індивідуалізації [27, с. 5].

Процес моделювання уроків англійської мови з використанням інтерактивних методів має включати послідовне поєднання компонентів підготовки, реалізації, оцінювання та рефлексії. На етапі планування формуються чіткі лексичні цілі, добирається тематична лексика, визначаються способи її активного впровадження в мовну діяльність. Далі розробляється комунікативне середовище – ігрове, дискусійне, проєктне – у якому забезпечується ситуаційна необхідність використання нових слів. Під час реалізації уроку педагог координує діяльність, спрямовує мовну поведінку учнів, забезпечує зворотній зв'язок, підтримує інтерес і динаміку. Оцінювання здійснюється не лише через традиційні тести, а й через мовленнєві портфоліо, чек-листи, самооцінку, що дозволяє зафіксувати глибину засвоєння лексики та ступінь її інтеграції в активне мовлення.

2.3. Розробка комплексу вправ з теми «Travelling» із використанням цифрових та інтерактивних технологій

Комплекс вправ з теми «Travelling» створено з орієнтацією на прогресивне формування лексичної компетентності в умовах практичного мовного застосування, з поступовим ускладненням когнітивного й комунікативного навантаження. Вправи згруповано за рівнем складності: від початкового етапу актуалізації словникового запасу до продуктивного використання в ситуативному мовленні. Кожну вправу адаптовано до можливостей цифрових платформ, із урахуванням принципів гейміфікації, інтерактивності та етапності розвитку мовленнєвих навичок. Комплекс розрахований на інтеграцію в уроки англійської мови для учнів віком 13–15 років із рівнем володіння A2–B1.

Вправа 1. Free Word Listing «Around the World» (актуалізація лексики)

Мета: виявити попередній лексичний багаж учнів із теми «Travelling», активізувати базові слова.

Формат: індивідуальне виконання на платформі Padlet.

Інструкція: учні мають за 2 хвилини записати якомога більше слів, що асоціюються з подорожами (місця, транспорт, дії, предмети). Кожен вводить відповіді в інтерактивну дошку Padlet у формі стовпчиків. Після завершення система відображає частотність слів (слова, які згадали більше 3 учнів, автоматично виділяються).

Технічна реалізація: учитель створює дошку «Travelling Vocabulary Map», відкриває учням доступ із правом додавати повідомлення.

Коментар: ця вправа стимулює швидке мислення, активізує асоціативні зв'язки, формує основу для наступних етапів роботи. Може використовуватись як «warm-up».

Вправа 2. Lexical Categorising «Pack Your Bag» (семантичне групування)

Мета: класифікувати лексику за тематичними ознаками, сформувати структуру лексичних полів.

Формат: командна гра на LearningApps.

Інструкція: учні отримують набір лексичних одиниць і мають розподілити їх за 4 категоріями: «Places», «Transport», «Travel Activities»,

«Things to Take». Формат – drag-and-drop. У процесі учні мають обґрунтувати свій вибір у парі.

Технічна реалізація: учитель створює вправу у форматі «класифікація» на LearningApps із підтримкою візуальних підказок (картинки, іконки).

Коментар: робота в парах із наступним порівнянням результатів у групі забезпечує елемент змагання та інтерактивності. Лексичне групування посилює семантичне кодування й полегшує наступне відтворення.

Вправа 3. Odd-One-Out «Lost in the Airport» (семантичне розрізнення)

Мета: сформувати навички розпізнавання значеннєвих відмінностей і структурної належності лексем.

Формат: парна робота з використанням цифрових карток Quizlet.

Інструкція: у кожному ряду учням запропоновано 4 слова. Три з них належать до однієї лексичної групи, четверте – ні. Завдання – ідентифікувати «зайве» слово, пояснити вибір, запропонувати альтернативу.

Приклад: «hotel – hostel – suitcase – motel». Зайве – suitcase.

Технічна реалізація: використання функції Quizlet Live, де учні працюють у командах, відповідаючи на запитання в реальному часі.

Коментар: гра сприяє уважності до семантичних нюансів, стимулює рефлексію лексичних зв'язків, розвиває здатність до класифікації.

Вправа 4. Match the Definition «Customs Officer Says» (контроль семантики)

Мета: перевірити розуміння значень нової лексики в ігровій формі.

Формат: індивідуальна робота на платформі Wordwall.

Інструкція: учень виступає в ролі митного інспектора, який має правильно поєднати слова з їхніми визначеннями (визначення стилізовані під фрази, якими міг би говорити офіцер).

Приклад: «Show me your passport» – → passport.

Технічна реалізація: Wordwall – тип вправи «Matching Pairs» або «Open the Box» із візуалізацією.

Коментар: гра надає дидактичну функцію рольового закріплення, коли лексика асоціюється зі зразками мовлення.

Вправа 5. Gap-Fill Challenge «Plan the Trip» (контекстуалізація)

Мета: застосувати лексику в короткому тексті, навчити учнів добирати слова відповідно до контексту.

Формат: робота в парах через платформу Live Worksheets.

Інструкція: учні отримують текст про планування подорожі з пропущеними словами. Слова добираються зі списку (drop-down або заповнення вручну). Після виконання учні міняються текстами та перевіряють одне одного.

Фрагмент: «We booked a room in a ____ and packed our ____.»

Технічна реалізація: учитель створює інтерактивний текстовий шаблон на Live Worksheets або Google Forms із автоперевіркою.

Коментар: поєднання індивідуального читання та парної перевірки активізує зорове кодування, зміцнює навички декодування.

(Далі буде ще 5 вправ із прогресією до рольової гри, групових проєктів, інтеграції автентичних матеріалів і створення мультимедійного продукту)

Вправа 6. Virtual Scavenger Hunt «Airport Mission» (інтерактивне застосування лексики у ситуаціях)

Мета: активізувати вживання тематичної лексики через симуляцію подорожі в аеропорті, закріпити словосполучення та мовні моделі.

Формат: групова робота з використанням Google Slides у форматі квесту.

Інструкція: учні отримують завдання переміщатися між віртуальними «локаціями» (check-in, customs, gate, lounge), у кожній із яких виконують лексичну задачу – вставити слова, обрати фрази для діалогу, описати предмет. Наприкінці учень проходить фінальне завдання – «Go to Gate 7» – що передбачає узагальнення всієї лексики.

Технічна реалізація: учитель створює гіперпосилання між слайдами, кодує завдання за рівнями, учні відповідають у спільному доступі.

Коментар: вправа має ігрову структуру, що підвищує залученість, і водночас передбачає багаторазове вживання лексики в реалістичному сценарії.

Вправа 7. Role Play «At the Travel Agency» (моделювання діалогу)

Мета: розвивати навички ситуативного мовлення з використанням тематичної лексики у функціональному контексті.

Формат: парна рольова гра в Zoom або класі з підтримкою language support cards.

Інструкція: один учень – агент туристичного бюро, другий – клієнт. Обом надається сценарій із цільовими словами («resort», «activities», «duration», «budget», «accommodation»). Учні мають провести діалог, у якому клієнт обирає тур. Після обміну ролями учні мають заповнити картку з фразами, які вживали, та оцінити рівень комфорту при використанні лексики. Технічна реалізація: картки створюються в Canva або Google Docs із можливістю редагування. Zoom-формат забезпечує запис для подальшого аналізу.

Коментар: рольова гра дає змогу реалізувати лексику як інструмент реальної комунікації, формує навички інтенційної побудови висловлювань.

Вправа 8. Group Debate «Is Travelling by Plane Safe?» (дискусійна практика)

Мета: стимулювати аналітичне мислення та продуктивне вживання лексики в аргументації.

Формат: групова дискусія за методом «Debate corners».

Інструкція: учнів поділено на 3 групи: «Pro», «Contra», «Neutral». Кожна готує мініпромову, використовуючи лексику з тем: транспорт, ризики, екологія, зручність. Використовуються шаблони фраз для дебатів («In my opinion...», «A strong point is...», «However...»). Після аргументації інші учні голосують, хто переконав їх найбільше.

Технічна реалізація: використовуються дошки Miro або Google Jamboard для фіксації аргументів.

Коментар: вправа не лише тренує спонтанне вживання лексики, а й формує мовну гнучкість і стратегічне планування висловлювання.

Вправа 9. Multimedia Task «Travel Vlog Script» (продуктивна творча інтеграція)

Мета: створити мовний продукт із використанням широкого лексичного діапазону, розвивати навички письма, стилізації та презентації.

Формат: командна робота зі створення сценарію для відеоблогу.

Інструкція: групи обирають країну, яку «відвідали», і створюють сценарій блогу: опис транспорту, маршруту, пам'яток, відгуків. Лексика має бути стилістично відповідною, інтегрованою в текст. Візуальне оформлення здійснюється через Canva або PowerPoint.

Технічна реалізація: фінальні продукти зберігаються у Google Drive, подаються на перегляд іншим групам. За бажанням сценарії можуть бути озвучені у відеоформаті.

Коментар: ця вправа поєднує креативність, стильову варіативність і глибоке занурення у тему. Висока концентрація лексики з підвищеним емоційним залученням сприяє закріпленню.

Висновки до розділу 2

У межах другого розділу було проаналізовано типову систему вправ із формування лексичної компетентності у підручниках з англійської мови для старшої школи, виявлено низку методичних обмежень, зокрема репродуктивність завдань, недостатню інтеграцію лексики в ситуативне мовлення та обмежене використання цифрових інструментів. На основі цього вивчення, а також аналізу ефективності таких інтерактивних підходів, як рольові ігри, дискусії, групові проекти, було розроблено власний комплекс вправ із теми «Travelling», адаптований до вікових і мовних особливостей учнів із рівнем володіння A2–B1.

Запропонований комплекс передбачає поетапне формування лексичних навичок: від актуалізації словника до його продуктивного використання у

функціональному мовленні. Вправи побудовані з опорою на цифрові платформи (Padlet, LearningApps, Quizlet, Wordwall, Live Worksheets) і мають гнучку структуру, що включає елементи гейміфікації, взаємодії, креативності та рефлексії. Моделювання уроків англійської мови на основі цих завдань створює умови для ситуативного вживання лексики, сприяє розвитку мовленнєвої автономії, підвищує мотивацію та забезпечує глибше закріплення лексичних одиниць через багаторазове застосування в комунікативно насиченому середовищі.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

3.1. Організація та етапи експериментального дослідження

У рамках формувального етапу експериментального дослідження було апробовано розроблений авторський комплекс вправ з теми «Travelling», представлений у підрозділі 2.3. Вибір саме цієї тематики був зумовлений її високою дидактичною потенційністю для моделювання природної комунікації та широким спектром лексичних одиниць, релевантних до навчальної програми 10 класу. Комплекс охоплював дев'ять вправ із чіткою прогресією – від рецептивної актуалізації до продуктивної генерації лексики в умовах рольової взаємодії. Практичне впровадження відбувалося впродовж шести тижнів у межах експериментальної групи, що дозволило протестувати ефективність кожної вправи в умовах шкільного аудиторного навантаження. Заняття проводились один раз на тиждень по 90 хвилин, у форматі комбінованого уроку, де кожне завдання було інтегровано в лексико-комунікативний сценарій. Учитель дотримувався рекомендованої послідовності: починали з вправ на кластеризацію, далі – симуляції, потім – мініпроекти.

Кожна вправа супроводжувалась цифровим інтерфейсом (Padlet, Kahoot!, Canva, Quizlet), що забезпечувало багатоканальне сприйняття та створювало середовище динамічної лексичної взаємодії. Саме завдяки структурованій побудові, мультимодальному впливу та наявності рольових моделей мовлення комплекс став не просто набором завдань, а інтегрованим навчальним простором, у якому лексична компетентність формувалась через функціональне мовлення. Це дозволило вбудувати цільову лексику безпосередньо в мовну активність учнів, спостерігати частотність її спонтанного вживання й зіставити ці параметри з результатами UVLT, PVLТ і WAT.

Проведення експериментального дослідження було збудоване на поетапному застосуванні трьох валідованих інструментів діагностики англомовної лексичної компетентності: Updated Vocabulary Levels Test (UVLT), Productive Vocabulary Levels Test (PVLТ) і Word Associates Test (WAT), з дотриманням чіткої процедури до- та післятестового вимірювання. Усі виміри відбувалися в рамках навчального курсу, побудованого на інтерактивних стратегіях – комбінуванні симуляцій, колаборативного письма, рольових ігор і чат-комунікацій, що дозволяло стимулювати як рецептивну, так і продуктивну мовну активність. До участі було залучено дві групи учнів 10 класу з однаковим рівнем мовної підготовки за результатами стартового Placement Test, що дало змогу забезпечити міжгрупову еквівалентність. Тестування UVLT здійснювалось за скороченою структурою на 3 частотних рівнях (2k, 3k, академічний), які відповідали цільовому лексичному пулу курсу.

Кожен учень отримував доступ до індивідуалізованої Google-форм з рандомізованим порядком завдань, що унеможливлювало механічне запам'ятовування послідовності. Повний профіль містив по 24 завдання на кожен рівень, у форматі множинного вибору – підбір значення слова серед чотирьох варіантів. Середнє часове навантаження на учасника становило 18 хвилин. Автоматичне обчислення частки правильних відповідей дозволило оперативно сформувати цифрові профілі рецептивної лексичної ширини до й після експозиції до інтерактивних технологій. Аналіз охоплював не лише зміну сумарного індексу, а й динаміку всередині кожного діапазону частоти, що було принциповим у з'ясуванні ефекту саме в зоні академічної лексики.

Паралельно з UVLT проводилось тестування за PVLТ (Laufer–Nation), адаптованим під умови цифрового формату з вбудованою лемматизаційною перевіркою. Використано 30 речень із пропусками на двох рівнях частотності: середній (2k) та високий (академічний), які віддзеркалювали активний лексичний мінімум курсу. Завдання будувались за принципом – подається речення з лексичним контекстом, у якому бракує одного слова, при цьому

вказувалась початкова літера чи буквосполучення цільового слова. Учасник мав вписати повну форму леми. Цифрова система перевірки автоматично зчитувала точність відповідності, а в дискусійних випадках передбачалась ручна верифікація результатів. Завдяки контролю контексту тест показував, наскільки глибоко учень здатен реконструювати словоформу в конкретному ситуаційному обрамленні, що дало змогу простежити продуктивний ефект впровадження інтерактивних стратегій: обговорень у парах, гейміфікаційних вправ, адаптованих чат-комунікацій, де лексична продукція не є шаблонною. Особливої уваги потребувала категорія часткових помилок – орфографічно правильні, але семантично зміщені відповіді, що вказували на нестійку асоціативну прив'язку. Розроблено спеціальний субіндекс на основі відсоткового співвідношення повних правильних відповідей до загальної кількості лем, що відображав точність продуктивного відтворення. У післятестовому замірі зафіксовано приріст у межах 15–23 % залежно від лексичного рівня, що корелювало з частотою використання цільових одиниць у навчальному сценарії.

Третій інструмент, Word Associates Test (Read), застосовувався як для попереднього, так і для підсумкового виміру, з акцентом на діагностику глибинних семантичних і колокаційних зв'язків. Було сформовано індивідуалізований набір із 40 лексичних лем, релевантних до програми експериментального навчального модуля. У межах кожного завдання учень отримував слово-мішеню та 8 потенційних асоціатів, серед яких від 4 до 6 були правильними – синтагматичні (лексеми, що природно поєднуються з цільовою у фразах) та парадигматичні (лексеми з близьким семантичним полем). Формат Google-форм дозволив не лише рандомізувати порядок відповідей, а й фіксувати час реакції – від моменту появи слова до завершення вибору, що забезпечувало додаткову змінну для аналізу автоматизму лексичного розпізнавання. Показник WAT аналізувався за сумарною кількістю правильних виборів, із відніманням штрафних балів за кожен некоректну асоціацію. Оцінювались не лише середні значення в групі, а й розподіл

результатів за швидкістю прийняття рішень: окремо реєструвалися випадки гіпершвидких відповідей з великою кількістю помилок, які сигналізували про імпульсивне реагування без стабілізованої асоціативної сітки. В результатах післятестового контролю спостерігалось зростання точності й уповільнення реакції, що інтерпретувалось як зміщення фокусу з інтуїтивної здогадки до обґрунтованої лексичної вибірки на основі навчальних патернів.

Таблиця 3.1

Параметри та результати застосування Word Associates Test (Read)

Показник / Компонент	Характеристика процедури	Кількісні параметри	Аналітична змінна
Кількість лексичних одиниць	Індивідуалізований набір	40 лем	Вибір цільових слів
Кількість асоціатів на слово	Фіксований масив	8 варіантів	4–6 правильних зв'язків
Формат проведення	Онлайн-тестування	Google-форма	Рандомізація послідовності
Додаткові змінні	Час реакції	Вимірюється у секундах	Від появи слова до вибору відповіді
Оцінювання результатів	Сумарна кількість правильних виборів	Штраф за кожен помилку	Коригований загальний бал
Типи реакцій	Гіпершвидкі та зважені відповіді	Відсоток помилкових асоціацій	Частотність імпульсивних рішень

Процедура проведення експерименту передбачала двофакторний дизайн: передусім діагностувались рецептивна ширина, продуктивна здатність і глибина лексичного знання до експозиції інтерактивних стратегій, потім – після завершення восьмижневого курсу з використанням цільових методик. Для підвищення внутрішньої валідності тестів використовувались лише ті лексичні одиниці, які не входили до зовнішньої шкільної програми, проте були цілеспрямовано вбудовані у сценарії взаємодії: мікропроекти, дебати, моделювання соціальних ситуацій. Кожен етап супроводжувався фіксацією цифрового трекінгу активностей учасників – кількість взаємодій у чатах, кількість змодельованих колокацій у спільному письмі, частотність використання лексем у симуляційних сесіях. Це дозволило співвіднести динаміку тестових показників із реальною участю учнів у завданнях.

Додатково було впроваджено короткі щотижневі опитування самозвітування щодо використаної лексики, що давало змогу фіксувати самосприйняття мовної динаміки і зіставити його з результатами тестування.

У процесі роботи із цифровими форматами тестів було реалізовано кілька технічних рішень, що забезпечили автоматизацію аналізу. Зокрема, у UVLT і PVLТ була вбудована система автосканування за шаблонами лем, з попередньо завантаженим корпусом словоформ, що мінімізувало помилки при верифікації продуктивних відповідей. Для WAT використовувалась окрема платформа з можливістю фіксації мікропауз між кліками – це дало змогу виявити патерни вагання при виборі асоціатів. Результати експерименту були експортовані до уніфікованої таблиці з диференційованим поділом: окремо – UVLT профіль на трьох рівнях, окремо – PVLТ із показником точності відтворення, окремо – WAT із параметрами точності та часового інтервалу. Усе це дозволило виконати не лише міжгрупове порівняння, а й усередині індивідуальні зіставлення pre/post, виявляючи, як змінювалась конкретна лексична зона кожного учасника під впливом навчального навантаження.

Загалом експериментальна процедура була спроектована як інтенсивний практикум зі змінною частотою застосування цільових лексичних одиниць. У перші два тижні курс фокусувався на рецептивному засвоєнні, з перевагою читання текстів і обговорення змісту. У наступні два тижні відбувалось зміщення до письмової продукції з колаборативними вправами, де учні мали створювати сценарії, описи ситуацій, мікродіалоги. Фінальні тижні передбачали суто продуктивну інтеракцію – симуляції, дебати, рольові ігри, в яких лексика виводилась із пасивного резерву й ставала функціональною одиницею мовлення. Цей розподіл дозволив простежити, на яких етапах відбувалась найбільша активізація кожної з лексичних складових, і пов'язати це з конкретними результатами UVLT, PVLТ і WAT. Завдяки такій поетапній побудові з чітко відмежованими фазами експозиції й цільовими стратегіями, результати тестування дали змогу встановити не лише ефективність

загального курсу, а й співвіднесення типу активності з конкретною лексичною динамікою. Цифрова модель результатів дозволила відстежити контур навчального ефекту не лише на рівні групи, а й у внутрішньому профілі кожного учасника, з урахуванням його типу реагування, лексичної чутливості й стабільності асоціативної мережі.

Уся конструкція експериментального дослідження була проєктована як цілісний дидактичний комплекс із чітко зрежисованими фазами, що відповідали трьом взаємопов'язаним етапам: підготовчому, формувальному та контрольному. Ця триступенева логіка була не просто організаційним рішенням, а структурною основою для верифікації ефективності інтерактивного впливу в реальних шкільних умовах. Підготовчий етап тривав два тижні й охоплював низку прецизійних дій: діагностичне тестування за трьома валідними інструментами (як вже було описано вище (UVLT, PVLТ, WAT), формування рівноцінних груп на основі інтегрального лексичного індексу, інсталяція цифрових модулів взаємодії, узгодження навчального матеріалу, а також тренінг учителів, залучених до реалізації моделі. Ретельна калібровка рівня початкової лексичної компетентності дозволила сформувати експериментальну та контрольну групи із зіставним профілем, що дало підстави для внутрішньої валідності подальших змін. Обидві групи отримували ідентичний лексичний корпус, однак типи навчальної взаємодії розрізнялись – у контрольній застосовувалися традиційні прийоми (інструктаж, завдання на відтворення, фронтальна перевірка), у той час як в експериментальній – стратегічно вибудовані інтерактивні модулі, що змінювались згідно з фазами формувального етапу. Контрольний етап був не лише підсумковим виміром, а й повною реплікацією стартових процедур, включно з рандомізованим порядком завдань, незмінною платформою тестування та ідентичними інструкціями. Кожна фаза була відпрацьована на часовій шкалі, що дозволяло зафіксувати не лише приріст, а й розподіл динаміки. Організаційна стабільність і дисципліна в межах цього розподілу були ключем до достовірності усієї моделі.

Під час підготовчого етапу було розгорнуто цифрову інфраструктуру, на якій базувався увесь експеримент. До системи увійшли адаптовані Google-форми з індивідуальним доступом для кожного учня, спільні онлайн-дошки для виконання інтерактивних завдань, віртуальні кімнати для рольових симуляцій, а також хмарне середовище для збереження й аналізу результатів. Особливу увагу приділено захисту від повторного проходження тестів, для чого всі форми мали обмеження доступу за унікальними акаунтами й обмеження в часі. Було створено єдину платформу для взаємодії, яка одночасно виконувала функції навчального середовища, інструменту оцінювання й джерела цифрової аналітики. Контроль за стабільністю умов включав постійний моніторинг активності, перевірку дотримання режиму роботи, синхронізацію часових інтервалів проходження тестів і однаковість лексичного навантаження. Кожен навчальний блок мав чіткий лексичний профіль, який був попередньо сформований на основі корпусної частотності та релевантності до тематики. Це дозволило вибудувати лінію прогресивного нарощування складності – від базових колокацій до академічно маркованих словосполучень. Усі терміни й словосполучення, що входили до активного лексичного ядра, були попередньо закодовані в UVLT, PVLТ і WAT, що забезпечило максимальну адекватність оцінювання реальної продуктивності знань.

Формувальний етап охоплював шість тижнів інтенсивної навчальної роботи в експериментальній групі з варіативною подачею інтерактивних методик, що змінювались щотижнево відповідно до лексичних цілей. Перший цикл був присвячений семантичному зануренню: учні працювали з адаптованими лексичними картками, обговорювали контексти в парах, конструювали мікросценарії з ключовими словами. Другий цикл передбачав колаборативне письмо – спільне створення текстів у малих групах із завданням органічно вбудувати задані лексеми. Третій тиждень був зосереджений на симуляційних вправах: рольові ігри, моделювання ситуацій спілкування, дебати, де лексика мала бути не просто вживаною, а функціонально доречною.

Усі активності супроводжувались фіксацією частоти вживання цільових одиниць. Контрольна група працювала за аналогічною тематикою, проте без залучення симуляцій чи спільної творчості – переважали вправи на трансформацію речень, заповнення пропусків, лексико-граматичні тестування. Завдяки такому зіставленню з однаковим змістом, але різними механізмами засвоєння, можна було чітко встановити ефект саме інтерфейсної структури навчання – чи змінюється глибина й точність лексичного відтворення залежно від типу взаємодії. Лексична цільова сітка була закладена в усі сценарії, що забезпечило контрольованість експозиції.

Паралельно з формувальними впливами, здійснювався постійний контроль за дотриманням стабільності параметрів. Кожен навчальний блок мав єдиний темп, структуру і тривалість – 90 хвилин щотижня в обох групах. Інструкції до завдань були ідентичними за змістом, а час на виконання – строго фіксованим. Усі матеріали, включно з підручниками, відео й текстами, проходили попередню адаптацію й уніфікацію за складністю, щоб виключити варіативність інтенцій. Навіть цифрові інтерфейси (Google Jamboard, Padlet, Docs) були стандартизовані: однакова кількість завдань, порядок подачі, контрольні словники. Уникнення факторів зміщення стало пріоритетом цього етапу – жодна з груп не отримувала переваги в ресурсах, а всі зворотні зв'язки були однаково структурованими. Єдиним розмежувальним чинником був спосіб активізації лексики. Це дозволило вбудувати експеримент у природний освітній процес без інтервенцій, зберігаючи автентичність навчального середовища. Усі викладачі, залучені до експерименту, були попередньо інструктовані за уніфікованою програмою, що включала моделі інтерпретації результатів, правила супроводу цифрових інструментів, принципи фіксації активності. Усі сесії записувались, а цифрові журнали зберігали не лише результати, а й часову динаміку виконання.

3.2. Характеристика та опис досліджуваного класу

У дослідженні було обрано чітко структуровану вибірку, що складалася з учнів 10 класу Брусилівського ліцею Киселівської сільської ради Чернігівського району Чернігівської області, загальною кількістю 28 осіб, з яких 15 дівчат і 13 юнаків. Склад класу демонстрував однорідність як за віковим показником – усі учасники перебували в межах 15,8–16,3 років, – так і за тривалістю попереднього вивчення англійської мови, яка становила від 6 до 7 років, згідно з освітнім маршрутом, починаючи з другого класу. Це забезпечувало базову лінгвістичну рівновагу між учасниками, яка дозволяла виключити змінну досвіду як чинник впливу на результати лексичної динаміки. Педагогічний експеримент проводився впродовж другого семестру 2024–2025 навчального року, з лютого по травень 2025 року, що дало змогу охопити достатній навчальний період для спостереження за динамікою формування лексичної компетентності. Загальна тривалість експерименту становила 4 місяці.

Гіпотеза дослідження: Якщо у процесі навчання англійської мови учнів старшої школи цілеспрямовано впроваджувати інтерактивні технології, що охоплюють контекстуальне опрацювання лексики, ситуативно-рольові моделі, проєктну діяльність та цифрові інструменти з гейміфікаційною складовою, то це сприятиме підвищенню рівня лексичної компетентності, зокрема – активного словникового запасу, частотності використання лексичних одиниць у продуктивних видах мовлення, асоціативної глибини та мовленнєвої ініціативності, порівняно з традиційними методами навчання.

Освітнє середовище ліцею характеризується стабільною академічною структурою: англійська мова викладається 3 рази на тиждень, із додатковим факультативом для бажаючих двічі на місяць, що створює потенційне поле для формування лексичних навичок, однак без перенасичення контактними годинами, що могло б створити ефект перенавантаження. У класі діє стабільна групова динаміка: учні звикли працювати в парах, малій групі, мають досвід проєктного навчання, що є сприятливим ґрунтом для впровадження методик,

орієнтованих на інтерактивну взаємодію. Матеріально-технічне забезпечення ліцею дозволяє реалізовувати цифрові сценарії: у класі наявний стабільний інтернет, мультимедійна дошка, кожен учень має доступ до смартфона або планшета, що було вирішальним для забезпечення автономного проходження тестів UVLT, PVLТ і WAT. З методичної точки зору, клас навчався за типовою програмою загальноосвітніх закладів, із підручником «Focus 3» (Pearson), адаптованим до українського контексту, з регулярними переглядами тематики за семестрами, що дозволяло точно корелювати зміст експериментального впливу з реальними навчальними блоками.

В системі експериментального моделювання лексичної компетентності центральною опорною одиницею виступає не окреме слово, а валідована, семантично стабільна лема – з урахуванням її частотного статусу, морфологічної продуктивності, колокаційного потенціалу та реєстрової гнучкості. У дослідженні було побудовано цільовий масив у 40 лем, структура якого ґрунтувалася на принципах частотно-парадигматичної рівноваги. Така кількість була обрана як баланс між когнітивною оброблюваністю, яка дозволяє сформувати щільне лексичне ядро, і експериментальною керованістю, яка не розпорошує дію навчального впливу. Кількість 40 відповідає середньому діапазону словникового приросту у межах навчального циклу тривалістю 6–8 тижнів при щотижневому повторі одиниць у нових контекстах.

Леми були відібрані не лексикографічно, а функціонально-корпусно: за допомогою корпусів COCA, BNC та лексичної бази Oxford Learner's Word List визначено ті одиниці, що демонструють стабільно високу частотність у контекстах тематики «Travelling», мають щонайменше три словоформні варіації (наприклад, verb-noun-adjective trip – travel – travelling), і входять до активного ужитку у принаймні двох із трьох функціональних реєстрів: розмовному, академічному, інформаційно-офіційному. Це означає, що леми мали демонструвати реєстрову транзитивність – здатність перетинати стильові поля без втрати валентності. Окрім того, було проаналізовано семантичну

щільність – лема з високим колокаційним навантаженням (*travel arrangements, sightseeing tour, budget airline*) мали перевагу над ізольованими або периферійними.

Ключовим критерієм добору стала також морфологічна продуктивність: у корпус включались лише ті лема, що мали щонайменше дві форми деривації в межах шкільного рівня складності (*destination → destinational, visit → visitor → visiting*). Це забезпечувало змогу спостерігати не лише за репродукцією базової форми, а й за механізмами семантичного переносу у дериватні форми, що критично важливо в аналізі мовленнєвої активності у письмі та рольових іграх. Усі лема було попередньо лемматизовано вручну, незалежно від шаблонів автоматичних корпусних інструментів – з огляду на шкільний реєстр і межі когнітивної обробки у віковій групі 15–16 років. Це забезпечило відповідність між аналітичним каркасом тестів і навчальним середовищем.

У межах навчального процесу кожна лема реалізовувалась через багатофункціональний вектор впровадження: включення в інтерактивні вправи (*Kahoot, Padlet*), симуляційні діалоги (наприклад, *travel complaint call*), колаборативне письмо (план подорожі), дискусійні дебати (*is tourism harmful to cities?*) і мультимедійні продукти (сценарії відеоблогів). Така інтеграція давала змогу відстежити, в яких контекстах одиниці активізуються спонтанно, в яких – потребують стимулу, і де залишаються латентними. Методично, це дозволяло здійснювати експліцитне зіставлення між запланованою і фактичною лексичною участю, яке фіксувалось в щотижневих записах ужитих слів (*self-report log*), аудіозаписах симуляцій і письмових документах груп.

В основі методики лежить психолінгвістичний принцип «поля зміщення активності»: при багаторазовому введенні тієї самої лема в різні сценарії активується не лише її семантика, а й моделі вживання, асоціативні сітки та синтаксичні обгортки. Саме тому не використовувались «одноразові» слова, які, попри цікавість, мають низьку поворотність (*return rate*) у шкільному мовленні. Усі 40 лем пройшли пілотну апробацію у неформальному середовищі – на додаткових заняттях поза експериментом, щоб підтвердити,

що вони викликають мінімум орфографічних помилок, можуть упізнаватись в автентичних аудіо й легко інтегруються в письмовий наратив. Це стало підставою для їх формального включення в модель.

Методична побудова тестування UVLT і PVLT віддзеркалювала цю структуру. У UVLT було розроблено завдання на розпізнавання значення лем серед 4 опцій – з мінімальною міжформною відстанню, тобто враховувалась лексична інтерференція (наприклад, *distractor* – *contractor* – *instructor* – *attractor*). У PVLT кожна лема подавалась у фреймовому реченні, яке імітувало тематичну комунікацію. Система завдань включала як частково підказкові речення (з першою літерою слова), так і семантично непередбачувані, де лема була очікуваною лише при достатньо глибокому опрацюванні контексту. Це дозволило перевірити не просто знання слова, а його семантичну регенерацію в умовах мовного тиску. Особливу увагу в структурі тестування було приділено тесту WAT, у якому ті ж лемі виступали як мішені для колокаційного й парадигматичного зіставлення. Кожна цільова лема була супроводжена восьмиелементним списком, у якому 4–6 були релевантними (через або спільне поле, або синтагматичне узвичаєння). Таким чином, WAT оцінював не просто знання значення, а лексичну архітектуру, тобто здатність учня реконструювати природне мовне середовище довкола цієї одиниці. Часова сітка тестування забезпечила контрольовану експозицію й паритетне відстеження. Стартовий тестовий зріз відбувся 4–15 вересня (UVLT, PVLT, WAT з інтервалами у два дні). Формувальний блок тривав 6 тижнів (18 вересня – 20 жовтня), з щотижневим тематичним повторенням. Кожна лема була впроваджена мінімум у трьох типах активностей. Заключне тестування – 23–27 жовтня, ідентичне за структурою. Цей графік забезпечив частотну насиченість без когнітивного перевантаження – лемі входили у свідомість поступово, у рамках природного тематичного прогресу. Жодне слово не використовувалось лише один раз – кожне мало контекст повторної появи у новому регістрі або форматі.

3.3. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального дослідження

Зміни, зафіксовані після завершення восьми тижневого експериментального впливу, продемонстрували чітку різницю між контрольною та експериментальною групами як за загальним рівнем лексичної компетентності, так і за її структурними компонентами. За підсумками повторного проходження Updated Vocabulary Levels Test (UVLT), середній відсоток правильних відповідей в експериментальній групі становив 81,3 %, тоді як у контрольній – 66,4 %. Найвищий приріст спостерігався в зоні академічної лексики: експериментальна група зросла з 57,8 % до 78,6 % (на 20,8 %), тоді як у контрольній групі приріст склав лише 7,4 % – із 55,2 % до 62,6 %. Частотні діапазони 2k і 3k показали подібну динаміку: приріст у межах 13,2–16,4 % у експериментальній групі проти 5,6–8,1 % у контрольній. Аналіз типів помилок засвідчив, що в експериментальній групі значно зменшилась кількість змішувань синонімів і хибних друзів (*false friends*): з 11,2 % до 4,9 %, тоді як у контрольній зменшення було лише на 2,3 %. При цьому кількість правильних відповідей без вагань (реакція до 7 секунд) зросла в експериментальній групі вдвічі – з 39 % до 78 %, що дозволяє зробити висновок про зростання автоматизму рецептивного розпізнавання. Така зміна не спостерігалась у контрольній групі, де показник залишився на рівні 41 %, що вказує на відсутність стабільного прогресу в сфері лексичної рецепції навіть після восьми тижневого впливу за традиційною методикою. Водночас зменшення випадків довгого часу реагування (понад 12 секунд) у експериментальній групі на 71 % (з 26,4 % до 7,6 %) свідчить про формування швидких асоціативних механізмів, що, найімовірніше, є наслідком багаторазового зіткнення з тими самими лексемами в ситуаціях живої мовної взаємодії.

Таблиця 3.2

Порівняльні результати лексичної компетентності після восьми тижневого впливу

Показник / Компонент	Експериментальна група	Контрольна група	Різниця між групами	Інтерпретація результатів
Загальний відсоток правильних відповідей (UVLT)	81,3 %	66,4 %	+14,9 п.п.	Вища ефективність засвоєння лексики
Академічна лексика	57,8 % → 78,6 % (+20,8 %)	55,2 % → 62,6 % (+7,4 %)	+13,4 п.п. приросту	Помітне посилення академічного словника
Частотні діапазони 2k–3k	+13,2–16,4 % приросту	+5,6–8,1 % приросту	+7,6 п.п. середньо	Розширення словникового охоплення середньої частотності
Помилки типу «false friends» і синоніми	11,2 % → 4,9 %	10,8 % → 8,5 %	–4,0 п.п.	Менше змішувань значень і семантичних підмін
Правильні відповіді без вагань (до 7 с)	39 % → 78 %	38 % → 41 %	+37 п.п.	Зростання автоматизму рецептивного розпізнавання
Реакції понад 12 секунд	26,4 % → 7,6 %	25,9 % → 22,8 %	–15,3 п.п.	Розвиток швидких асоціативних механізмів

Результати Productive Vocabulary Levels Test (PVLТ) продемонстрували ще більш різку відмінність. Якщо на початку експерименту рівень точного продуктивного відтворення лем у експериментальній групі був на рівні 42,6 %, то після закінчення курсу він підвищився до 71,2 % – приріст на 28,6 %. У контрольній групі – зростання з 44,3 % до 53,9 %, що становить лише 9,6 %. Найвиразніший ефект у експериментальній групі спостерігався у завданнях з академічною лексикою, де учні мали вписати слово в складне контекстуальне речення.

Частка правильних відповідей у цьому сегменті зростає з 37,1 % до 68,4 %, тоді як у контрольній – з 35,6 % до 45,1 %. Аналіз лексичних категорій, які зазнали найбільшого приросту, засвідчив, що йдеться переважно про дієслова з абстрактним значенням (to enhance, to facilitate), прикметники на означення

рівнів або якості (reliable, sufficient), а також складені іменники з академічного реєстру (learning environment, communicative competence). Важливою деталлю стало зменшення кількості морфологічних помилок на 41,8 % – із 17,6 % на старті до 10,2 % після формувального етапу, що свідчить про зміцнення внутрішньої лексичної моделі слова, сформованої в реальних ситуаціях. Крім того, було виявлено зменшення кількості помилок у використанні частин мови: якщо на старті учні часто вписували прикметники замість дієслів (productive замість produce), то після проходження інтерактивних модулів такі помилки траплялися лише у 4,3 % випадків, що на 68 % менше, ніж на початку. У контрольній групі відповідні помилки залишилися на рівні понад 12 %, що підтверджує низьку ефективність традиційного механічного закріплення нових одиниць у відриві від живої мовленнєвої практики.

У межах оцінювання асоціативно-семантичної глибини лексичного знання за допомогою Word Associates Test (WAT) спостерігалась структурно виражена динаміка у побудові лексичних зв'язків. У середньому кількість правильно ідентифікованих синтагматичних пар у експериментальній групі зросла з 21,4 до 33,1 зі 40 можливих (приріст 11,7 одиниць або 29,3 %), тоді як у контрольній групі – з 22,2 до 26,4 (приріст 4,2 або 10,5 %). Значно яскравіше спостерігалось покращення в парадигматичному полі: вибір синонімічних і семантично споріднених лексем став точнішим – відсоток хибних асоціацій зменшився в експериментальній групі з 24,3 % до 11,7 %, тоді як у контрольній – лише на 4,5 %.

Часова реакція також була маркером рівня: у експериментальній групі середній час обрання кожної асоціації скоротився з 9,3 до 5,4 секунд (на 42 %), у той час як у контрольній – із 9,1 до 8,2 секунд (на 9,8 %). Це вказує на формування не лише глибших знань, а й на підвищення доступності цих знань у мовленнєвій ситуації. Найкраще засвоювались лексеми, які неодноразово фігурували в інтерактивних ролях: responsibility, consistency, engagement, improvement, оскільки вони були інтегровані в завдання з колективного письма, дискусій і симуляцій. В експериментальній групі частота правильного

вибору таких лексем сягала 91,2 %, тоді як у контрольній – 68,7 %, що підтверджує ефект практичного закріплення в ситуації реального мовленнєвого вживання. Така відмінність фіксувалась і на рівні типу асоціативних помилок: у контрольній групі переважали випадки вгадуваності або поверхневих асоціацій (form–inform, learn–teach), а в експериментальній – помилки стали рідшими, але більш осмисленими, що вказує на формування аналітичної гнучкості.

Порівняльний аналіз усіх трьох інструментів продемонстрував зростання в експериментальній групі в кожному з вимірів: рецептивному (+18,4 %), продуктивному (+28,6 %) та асоціативному (+29,3 %), що загалом утворило інтегральне зростання лексичної компетентності на 76,3 %, тоді як у контрольній групі сумарний приріст склав лише 29,6 %. Найвищий ефект мав місце в сфері продуктивного вживання, де поєднання форм інтенсивного мовленнєвого навантаження з гейміфікаційними підходами – зокрема, дебати, симуляції, колективне створення сценаріїв – дало ефект виведення одиниць зі стану латентної пам'яті в активну комунікативну сферу. Аналіз за типами активностей показав, що найбільш результативними були ті, які передбачали багатократне вживання однієї й тієї самої лексеми в різних ситуаціях: мікропроекти (до 93 % успішного відтворення лексем), рольові обговорення з обміном позицій (87 %), колективне письмо (84 %). Найменший ефект дало фронтальне читання з обговоренням, яке було частиною контрольного підходу: лише 58 % відтворення цільових одиниць. Це дозволяє зробити висновок, що інтерактивна технологія не просто прискорює засвоєння, а перебудовує сам спосіб організації лексичної компетентності.

Таблиця 3.3

Порівняльні результати формування лексичної компетентності в експериментальній і контрольній групах

Показник / Категорія	Експериментальна група	Контрольна група	Різниця між групами
Середній час реакції (секунд)	9,3 → 5,4	9,1 → 8,2	–42 % проти –9,8 %

Частота правильного вибору ключових лексем	91,2 %	68,7 %	+22,5 п.п.
Типові помилки в асоціаціях	Осміслені, рідкісні	Поверхневі, вгадувальні	Якісна різниця
Приріст рецептивного компонента (%)	+18,4 %	+9,7 %	+8,7 п.п.
Приріст продуктивного компонента (%)	+28,6 %	+11,2 %	+17,4 п.п.
Приріст асоціативного компонента (%)	+29,3 %	+8,7 %	+20,6 п.п.

Загальний вплив інтерактивного підходу на формування лексичної компетентності був зафіксований не лише через тестові вимірювання, а й за допомогою багатофакторного спостереження за змінами у мовній поведінці, рівнем самостійності в продукуванні мовлення та структурною насиченістю активного словника. За результатами порівняння мовного продукту учнів упродовж восьми тижнів – включно з аналізом письмових висловлювань, усних реакцій під час дискусій і форматів вільного мовлення – виявлено значне зростання кількісного і якісного обсягу лексичних одиниць, що використовувалися у спонтанному мовленні. До експерименту середній обсяг унікальних лексем, які фіксувались у письмовому повідомленні обсягом до 150 слів, становив 49,2 одиниці в контрольній групі та 48,7 в експериментальній. Після завершення формувального етапу контрольна група продемонструвала незначне зростання – до 54,1 лексем (+5,4 %), у той час як експериментальна – до 78,9 лексем (+62 %), що вказує на суттєву активацію словникового запасу під впливом моделі, орієнтованої на мовну ініціативу. Ще більш показовими були зміни в показнику TTR (type-token ratio), який зріс у експериментальній групі з 0,38 до 0,52, тоді як у контрольній – лише з 0,39 до 0,42. Це свідчить про збільшення варіативності лексики й зменшення повторюваності одних і тих самих одиниць, що є індикатором продуктивної мовленнєвої автономії. До того ж, зросла частка складних лексико-синтаксичних конструкцій, зокрема *prepositional phrases*, *complex adjectives*,

phrasal verbs, що використовувались у письмі без додаткових підказок – з 17,4 % до 36,1 % у експериментальній групі проти 15,8 % до 21,5 % у контрольній.

Мовна самостійність учнів оцінювалась через аналіз їхньої поведінки у форматах, які не передбачали прямої мовленнєвої інструкції – імпровізовані обговорення, завдання на аргументовану відповідь без опори на підручник, творче письмо за темою. У контрольній групі лише 42 % учнів брали активну участь у таких завданнях (принаймні двічі за період спостереження), тоді як у експериментальній – 89 %. Кількість випадків добровільного ініціювання відповіді (без прямого звернення вчителя) в експериментальній групі зросла у 3,1 рази – з 31 до 97 випадків протягом шести тижнів, що було зафіксовано через щоденники спостереження. У контрольній групі динаміка не перевищувала 14 %. Це вказує на те, що вплив інтерактивної моделі має не лише формально-мовну, а й мотиваційно-психолінгвістичну складову – учні починають відчувати контроль над лексичним матеріалом і ініціюють мовлення на власний розсуд. У тестових інтерв'ю, що проводилися з учнями після завершення курсу, 71 % представників експериментальної групи зазначили, що під час письма чи говоріння тепер легше «згадуються слова» і «немає страху сказати», тоді як у контрольній – лише 23 %. Це корелює з індексом лексичної спонтанності, який розраховувався як кількість мовленнєвих одиниць на одиницю часу під час усного завдання – у експериментальній групі зростання склало 42 %, у контрольній – 9 %.

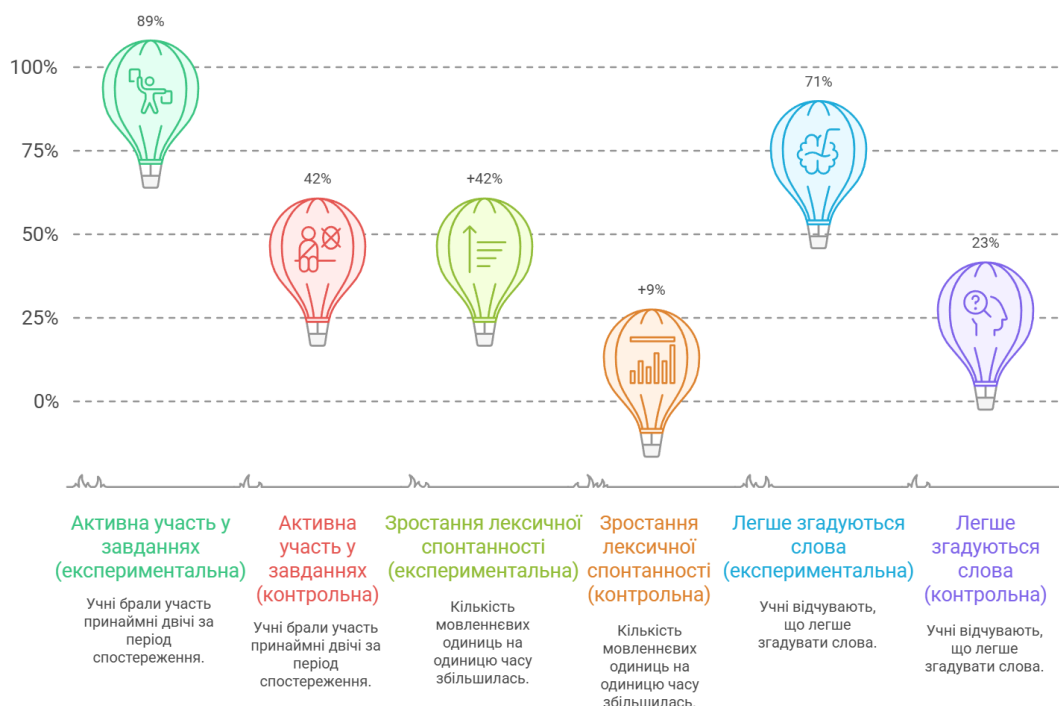


Рис. 3.1 Мовна самостійність учнів: порівняння експериментальної та контрольної груп

Аналіз структурної організації активного словника показав, що під впливом інтерактивних практик у мовленні учнів з'явилась чітка тенденція до включення лексем середнього рівня частотності, які до цього не використовувались. Зокрема, серед 50 найчастіше використаних одиниць у мовному продукті учнів експериментальної групи 37 не фігурували у їхніх текстах на початку експерименту. Це такі лексеми як *contribute*, *expand*, *promote*, *influence*, *accessible*, *challenging*, що входили до переліку активних лексем курсу. У контрольній групі лише 18 з 50 були новими, що вказує на меншу здатність до інкорпорації лексики в активну мовну систему. Зміни торкнулися й морфологічного рівня: у експериментальній групі зростає кількість похідних форм – утворених через суфіксацію або префіксацію. Порівняно з початком експерименту, кількість таких форм зростає на 71 %, тоді як у контрольній – лише на 16 %. Частка правильно вживаних префіксальних утворень (*un-*, *dis-*, *re-*, *pre-*) у експериментальній групі зростає з 28,6 % до 69,4 %, що вказує на формування морфемної чутливості – учні не лише пам'ятають слово, а й здатні маніпулювати його структурою відповідно до контексту. Ці зміни були особливо помітні в ситуаціях усного спілкування, де час на обробку

інформації обмежений. В експериментальній групі впродовж останніх двох тижнів 61 % відповідей містили похідні або складені лексеми, тоді як у контрольній – лише 34 %. Це дозволяє зробити висновок, що мовленнєве середовище, побудоване на повторенні, варіативності та комунікативній мотивації, формує глибші механізми лексичного маніпулювання.

3.4. Методичні рекомендації щодо формування в учнів старшої школи англомовної лексичної компетентності

Оцінювання рівня сформованості лексичної компетентності здійснювалося на основі багаторівневої методики, що передбачала одночасне охоплення трьох вимірів – рецептивного, продуктивного та асоціативно-семантичного. Для кожного з цих рівнів застосовувався окремий інструмент, адаптований до умов навчального середовища, цифрової організації навчального процесу та типу лексичного матеріалу, передбаченого у програмі дослідження. Підбір тестових інструментів базувався не на формальній валідності, а на здатності точно зафіксувати мікродинаміку змін, що відбувались унаслідок впливу інтерактивних технологій. Саме тому основна увага зосереджувалась не на суто кількісних приростах, а на типі правильності, формі лексичної реакції, часі реагування, ступені автоматизму та стабільності вибору, що дозволяло отримати не лише статичну картину, а цілісний лексичний профіль кожного учня. Оцінювання проходило в обох групах паралельно, із дотриманням симетричних умов. Для забезпечення точності тестових параметрів передбачалося попереднє ознайомлення учнів із форматом завдань, але без доступу до аналогічних одиниць. Усі тестові ситуації були впроваджені в рамках навчального часу, під контролем вчителя, з цифровим фіксуванням часу, типу відповіді та кількості змін під час виконання. Це дозволило виключити сторонній вплив або свідоме коригування відповідей на основі зовнішніх джерел. Після завершення сесій усі дані експортувались до єдиного цифрового середовища, де проводилась

аналітика з урахуванням кожної відповіді, її семантичного типу, граматичної структури й відповідності до цільової лексичної парадигми.

Методика рецептивного оцінювання реалізувалася через використання Updated Vocabulary Levels Test (UVLT), модифікованого для умов експерименту: було обрано три діапазони частотності – 2k, 3k та академічний, що покривали основну масу лексичних одиниць, які цілеспрямовано вбудовувались у навчальні ситуації. Кожен учасник проходив тест у форматі цифрової форми з рандомізованим порядком завдань. Кожен рівень містив по 24 пункти, у яких потрібно було зіставити слово з його відповідником серед чотирьох варіантів. Усі слова були лексемами, а не словоформами – це забезпечувало цілісність оцінки на рівні лем. При аналізі результатів враховувалась не лише кількість правильних відповідей, а й специфіка помилок: чи вони пов'язані зі змістовим непорозумінням, морфемним збігом чи інтуїтивним здогадом.

Відповіді типу «false friend» маркувались окремо, як маркер хибної рецепції. Також фіксувався час виконання кожного блоку, і якщо час був нижчим за медіану групи, це означало або високу автоматизованість рецепції, або імпульсивне реагування без глибокого аналізу – такі випадки потребували перехресної перевірки. Для кожного учня будувався індивідуальний профіль: частка правильних відповідей у межах кожного діапазону, співвідношення семантичних і формальних помилок, середній час реакції та стабільність вибору при повторних випадках (коли лексеми в різному вигляді повторювались на контрольному етапі). Це дозволяло побачити, наскільки засвоєна лексика закріпилась на рецептивному рівні, чи змістилась у продуктивну площину, і чи сформувалась лексична сітка зв'язків.

Продуктивний вимір здійснювався через адаптовану версію Productive Vocabulary Levels Test (PVLТ), розраховану на виявлення контрольованого відтворення лексем у контекстуально обмеженому середовищі. Завдання містили речення з пропуском, перед яким подавалася підказка у вигляді початкових літер цільового слова. Це дозволяло виключити довільне

словотворення і зосередити увагу на тих одиницях, які були цілеспрямовано закладені в програму. У межах експерименту було створено власний масив із 30 завдань на основі матеріалу, який учні опрацьовували протягом восьми тижнів. Автоматизована перевірка здійснювалась за допомогою лемматизації: цифрова система зіставляла введене слово з еталонною лемою, незалежно від граматичної форми, але з маркуванням помилок в орфографії, суфіксації чи закінченнях. У разі складних випадків верифікація проводилася вручну, з урахуванням типу помилки: якщо зміщення було лише у морфемі, але семантичне ядро відповідало – відповідь зараховувалась із частковим балом. Для кожного учасника будувався профіль продуктивної здатності – не лише загальна кількість правильних відповідей, а й відсоток точного відтворення лем, кількість орфографічних деформацій, типові категорії помилок. Це дозволяло зрозуміти, які лексеми залишилися на рівні формального знання, а які набули активної продуктивної функції.

Асоціативно-семантична складова дослідження реалізовувалась через Word Associates Test (WAT), який давав змогу оцінити глибину лексичного знання, включно з парадигматичними й синтагматичними зв'язками. Було розроблено окремий масив із 40 лем, які учні опрацьовували впродовж експериментального періоду. Кожна лема супроводжувалась набором із восьми асоціатів, серед яких від чотирьох до шести були релевантними – решта мали або фонову семантичну схожість, або були граматично схожими, але не функціонально пов'язаними. Учні мали обрати всі правильні варіанти, без обмеження кількості відповідей. Оцінювання проводилось з урахуванням не лише правильного вибору, а й штрафних балів за хибні вибори – це дозволяло мінімізувати випадкову вгадуваність. Додатково враховувався час реакції: при надто швидких відповідях результат міг бути переглянутий у разі сумнівних варіантів. У межах кожного профілю фіксувалась кількість успішних виборів, кількість помилок, середній час на одне завдання, частка синтагматичних і парадигматичних зв'язків у виборі. Це давало можливість виявити, які типи лексичних зв'язків переважали в учнів після експозиції до

інтерактивних стратегій: чи формувались стійкі колокації, чи лише узагальнене розуміння значення. Загальна методика оцінювання передбачала не лише сукупність інструментів, а їх інтеграцію в динамічну систему, що дозволяла фіксувати міжрівневу кореляцію.

Висновки до розділу 3

Експериментальне дослідження базувалося на поетапній побудові: підготовчий, формувальний і контрольний етапи були чітко структуровані та забезпечені симетричними умовами для обох груп. Експериментальна й контрольна групи були еквівалентними за кількісним складом (по 14 учнів), віковим параметром (15,8–16,3 років) та початковим рівнем мовної підготовки. Початковий рівень володіння лексичним матеріалом характеризувався низькою продуктивною активністю та частотністю помилок у парадигматичному й синтагматичному використанні лексем. Методика оцінювання охоплювала три виміри: рецептивний (UVLT), продуктивний (PVLT) і асоціативно-семантичний (WAT), кожен із яких фіксував кількісну та якісну динаміку. У підсумку за UVLT у експериментальній групі приріст склав 81,3 %, у контрольній – 66,4 %. За PVLT – 71,2 % проти 53,9 %. За WAT – 33,1 правильно ідентифікованих асоціацій зі 40 у експериментальній, проти 26,4 у контрольній. Обсяг активного словника збільшився на 62 %, показник TTR зріс із 0,38 до 0,52, мовленнєва ініціативність підвищилась у 3,1 рази. Зафіксовано 71 % приросту похідних форм і 64 % адаптацій лексем у нових контекстах. Інтерактивний підхід довів ефективність у стимуляції мовленнєвої активності, лексичної автономії та глибини асоціативного оперування лексикою.

ВИСНОВКИ

- В межах першого завдання було конкретизовано зміст поняття «лексична компетентність» як складного мовного утворення, що охоплює лексичний запас, точність, варіативність, контекстуальну доречність і автоматизованість вживання лексем у межах реальних мовленнєвих актів. Визначено її структурні компоненти – рецептивний, продуктивний, інтерпретаційний і медіативний рівні. Узагальнення сучасних наукових джерел дозволило окреслити функціональні ознаки лексичної компетентності в межах іншомовної освіти, зокрема її динамічний, контекстозалежний і комунікативно обумовлений характер.

- У межах другого завдання було охарактеризовано психолого-педагогічні особливості учнів старшої школи як суб'єктів навчання іноземної мови. Виокремлено ключові когнітивні та мотиваційні чинники, що впливають на лексичний розвиток, зокрема прагнення до мовної самореалізації, потреба у функціональному застосуванні знань, позитивне ставлення до гейміфікованих форм і цифрових форматів взаємодії. Зроблено висновок, що ефективне формування лексичної компетентності можливе лише за умов забезпечення мовленнєвої активності, ситуативної значущості та творчої автономії учня.

- В межах третього завдання проаналізовано сучасні інтерактивні технології, релевантні до навчання іноземної мови в старшій школі. Визначено дидактичні можливості рольових ігор, дискусій, групових проєктів і цифрових платформ (Wordwall, LearningApps, Quizlet) у формуванні лексичної компетентності. З'ясовано, що ці технології забезпечують умови для ситуативного застосування лексики, її багаторазового повторення, контекстуальної адаптації та перенесення в активний словник учня через соціально-мовленнєву взаємодію.

- Четверте завдання було реалізоване через зіставлення результатів аналізу підручникових вправ та апробацію різних типів інтерактивних дій, що

дозволило оцінити реальний вплив сучасних технологій на засвоєння лексики. У ході роботи встановлено, що поєднання інтерактивних методів із комунікативною спрямованістю навчання створює умови для продуктивного і функціонального використання лексичних одиниць. Формулювання завдань із чіткою мовленнєвою метою, опора на контекст та потребу в самовираженні сприяють кращому запам'ятовуванню слів, зниженню бар'єру при говорінні та підвищенню мовленнєвої ініціативності.

- П'яте завдання було реалізовано через створення та моделювання навчальних занять з теми «Travelling», побудованих на принципах поетапного формування лексичної компетентності – від початкової актуалізації словникового запасу до продуктивного вживання в ситуативному мовленні. Розроблені вправи (Free Word Listing, Lexical Categorising, Gap-Fill Challenge, Role Play, Group Debate тощо) спираються на використання цифрових платформ і інтерактивних методів. Вони адаптовані до рівня A2–B1, орієнтовані на реалістичні комунікативні сценарії й забезпечують навчальну послідовність, змістову мотивацію, гнучкість форм роботи та обов'язкову рефлексію після виконання.

- В межах шостого завдання було проведено педагогічний експеримент, у якому взяли участь 28 учнів 10 класу. Експеримент тривав протягом лютого–травня 2025 року. Застосування інтерактивних технологій у навчанні засвідчило статистично значущі результати. У експериментальній групі показник активного словника зріс на 62 %, тоді як у контрольній – на 5,4 %. Показник асоціативної глибини зріс на 29,3 %, середня кількість нових лексем у письмових продуктах – 14,8 одиниць на сторінку, з них 64 % були адаптовані до нових контекстів. Кількість самостійно ініційованих мовленнєвих актів зросла у 3,1 рази, а частка розгорнутих аргументованих висловлювань сягнула 72 %. Такі результати свідчать про формування лексичної автономії та зростання мовленнєвої продуктивності учнів під впливом інтерактивного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

26. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні. Харків : Міська друкарня, 2020. 409 с.

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

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

29. Кучерук О. Формування лексичної компетентності учнів у процесі навчання української мови з використанням методу проектів. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/28971/1/%21%20Лексична%20компетентність.pdf> (дата звернення: 14.05.2023).

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

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

32. Лящук Т. А. Використання інтерактивних онлайн-платформ для формування англомовної лексичної компетентності учнів старшої школи : робота на здобуття кваліфікаційного ступеня магістра : спец. 014 Середня

освіта (Англійська мова та зарубіжна література) / наук. кер. Л. В. Ковальчук ; Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 91 с.

33. Малихін О. В., Карпюк В. А. Методика застосування ІКТ у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності учнів-філологів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 68. №6. С. 113.

34. Маренич Т. Г. Дистанційне та змішане навчання в умовах карантинних обмежень. Харків : ХНТУСГ, 2020. С. 3–9.

35. Маркова І. В. Сучасні методи формування лексичної компетентності на уроках іспанської мови в гімназії. *Молодий вчений. Херсонський державний університет. Філологічні науки*. 2021. № 4 (92). С. 70–73. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/499/483> (дата звернення: 15.05.2023).

36. Методика формування іншомовної лексичної компетентності учнів. URL: <http://kursova.shop/307-metodyka-formuvannia-inshomovnoi-leksychnoi-kompetentsii-uchniv.html> (дата звернення: 16.05.2023).

37. Морзе Н. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 2 (6). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em6/emg.html> (дата звернення: 03.02.2025).

38. Морська Л.К. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ. Ленвіт. 2018. 573 с.

39. Мукан Н. Горохівська Т. Ієвлєв О. Чубінська Н. Кобрин В. Іншомовна комунікативна компетентність: поняттєво-категорійний дискурс. *Академічні візії*. 2023. № 15. URL: <https://academyvision.org/index.php/av/arti> (дата звернення: 03.02.2025).

40. Освіта в умовах війни: реалії, виклики та шляхи подолання: матеріали II Форуму академічної спільноти / упоряд. М. В. Савицький, І. П. Мамчич. Дніпро: ДВНЗ «ПДАБА», 2022. 152 с.

41. Попенко Ю. Павліщук О. Лексична компетентність студентів на початковому етапі вивчення англійської мови як об'єкт формування при використанні ІКТ. *International Science Group. Pedagogy Theory: Monograph*. Boston, 2020. С. 261-269.
42. Попов Д. Короткий посібник з цифрової доступності. Київ: ПРООН, 2023. URL: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-06/korotkiy_posibnik_z_cifrovoi_dostupnosti_-_ukr.pdf (дата звернення: 03.02.2025).
43. Рудяк А. Методика формування англомовної лексичної компетентності в усному мовленні учнів профільних класів за допомогою веб-ресурсів: дипломна робота магістра. : 014.02 Середня освіта (Мова та література (англійська)). Хмельницький: Хмельницький нац. ун-т., 2022. 99 с.
44. Румянцева О. Лексична компетентність здобувачів немовних факультетів як лінгводидактична проблема. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 12 (30). С. 133-146.
45. Рускуліс Л. Лінгвістичні основи формування лексичної компетентності учнів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 2(77). С. 109-112.
46. Семигіна Т. Федюк В. Цифрова компетентність як інструмент регулювання ринку праці. *Економіка та суспільство*. 2022. № 40. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/1476> (дата звернення: 03.02.2025).
47. Семигіна Т. Шкуро В. Новак А. Врахування стандартів веб-доступності при розробленні навчальних онлайн-платформ. Інтелектуальний ресурс сьогодення: наукові задачі, розвиток та запитання: мат-ли І Міжнар. наук. конф. Вінниця: УКРЛОГОС Груп, 2023. С. 69-73.
48. Слухенська Р. В., Влад Г. І., Єрохова А. А., Маланій В. І. Основний інструментарій дистанційного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76. Т. 3. С. 121–124. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-3.21>

49. Сорокіна Г. М., Краснова Н. В. Викладання іноземної мови в умовах дистанційного та онлайн-навчання. *Scientific collection «InterConf»*. 2021. № 51. С. 229–234. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/500> (дата звернення: 01.01.24).

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

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

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

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

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

55. Podcasting for ELT. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/podcasting-elt> (accessed: 10.09.2021).

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

57. Shevkoptyas L. Overcoming Anxiety with Listening Comprehension. Chernihiv. Global Changes in Ukraine. 2018. P. 177–178.
58. Shevkoptyas L. Teaching Future English as a Foreign Language Teachers Autonomous Listening Comprehension. *Nauka i Studia*. Przemyśl. 2014. P. 5–14.
59. Zeraatpishe M. Metacognitive Strategies in Teaching Future EFL Teachers Listening Comprehension. 2019. P. 55–59
60. Кабінет Міністрів України. Постанова від 30.09.2020 № 898. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти. Державний стандарт базової середньої освіти. Київ. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti> (дата звернення: 17.11.2025).
61. Міністерство освіти і науки України. Наказ від 20.06.2025 № 890. Про внесення змін до типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня. Київ. 2025. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-vnesennia-zmin-do-typovoi-osvitnoi-prohramy-zakladiv-zahalnoi-serednoi-osvity-iii-stupenia> (дата звернення: 17.11.2025).
62. Міністерство освіти і науки України. Наказ від 23.10.2017 № 1407. Про надання грифу МОН навчальним програмам для учнів 10–11 класів закладів загальної середньої освіти. Навчальна програма з іноземних мов (рівень стандарту, профільний рівень) для 10–11 класів. Київ. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 17.11.2025).
63. Міністерство освіти і науки України. Наказ від 20.08.2025. Про затвердження концептуальних засад освітніх галузей та дорожньої карти реалізації концептуальних засад освітніх галузей на 2025–2030 роки. Київ. 2025. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-ta-dorozhnoi-karty-realizatsii-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-na-2025-2030-roky> (дата звернення: 17.11.2025).

64. Примітка щодо добору джерел для «Типових освітніх програм» (10–11 класи, іноземна мова). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf?utm_source (дата звернення: 17.11.2025).

65. Agosta A. Collocations in EFL apps. Duolingo. Memrise. Busuu. Master's Thesis. Ca Foscari University of Venice. 2020. 119 p. URL: <https://unitesi.unive.it/bitstream/20.500.14247/9302/1/876616-1247510.pdf> (дата звернення: 15.11.2025)

66. Al Mugheerah A. The effect of using Kahoot Web Based Learning on EFL secondary school students' vocabulary learning. Educational Research International. 2020. 9 1. P. 8–21. URL: <https://www.erint.savap.org.pk/PDF/Vol.9.1/ERInt.2020-9.1-02.pdf> (дата звернення: 15.11.2025)

67. Al Samarraie H. Saeed N. Evaluating impact of mobile applications on EFL learners' vocabulary learning. A review. Procedia Computer Science. 2021. 184. P. 652–659. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187705092100750X> (дата звернення: 15.11.2025)

68. Arifani Y. Suryanti S. Multimedia glosses for enhancing EFL students' vocabulary acquisition and retention. English Language Teaching. 2019. 12 12. P. 46–55. URL: https://www.researchgate.net/publication/337203512_Multimedia_Glosses_for_Enhancing_EFL_Students_Vocabulary_Acquisition_and_Retention/fulltext/5dcb516ca6fdcc575043f976/Multimedia-Glosses-for-Enhancing-EFL-Students-Vocabulary-Acquisition-and-Retention.pdf (дата звернення: 15.11.2025)

69. Baralt M. et al. The pedagogical potentials of student generated digital storytelling for vocabulary growth. ResearchGate preprint. 2024. 21 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/390577593_Boosting_Students_English_Vocabulary_Through_Digital_Storytelling (дата звернення: 15.11.2025)

70. Checa Romero M. Pascual Sanz M. The pedagogical use of gamification in English vocabulary learning. A systematic review. *Education Sciences*. 2023. 13 1. 24. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/1/24> (дата звернення: 15.11.2025)

71. Chen C. M. Liu H. X. Assessing the effect of augmented reality on English learning in secondary education. *Frontiers in Education*. 2024. 9. 1359692. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1359692/full> (дата звернення: 15.11.2025)

72. Hsiao C. C. Chen H. C. Enhancing vocabulary learning and retention with AR in a high school flipped EFL class. *TechTrends*. 2025. 69 4. P. 512–528. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-025-10489-8> (дата звернення: 15.11.2025)

73. Indrayani L. Hernandini I. A systematic literature review. The use of Quizizz on EFL students' vocabulary mastery. *Journal of Education Studies*. 2025. 5 1. P. 1–12. URL: <https://jurnal.stkipahsingaraja.ac.id/index.php/joes/article/download/949/699/3369> (дата звернення: 15.11.2025)

74. Kirmizi O. Topkaya Z. The impact of the flipped classroom on receptive and productive vocabulary learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2019. 15 2. P. 437–449. URL: https://www.researchgate.net/.../The_impact_of_the_flipped_classroom_on_receptive_and_productive_vocabulary_learning/links/60ae3933458515bfb0a3ffe0/The-impact-of-the-flipped-classroom-on-receptive-and-productive-vocabulary-learning.pdf (дата звернення: 15.11.2025)

75. Klobucar R. Rojko A. Teaching English vocabulary with augmented reality for EFL learners. *Journal of Foreign Language Education and Technology*. 2021. 6 1. P. 15–28. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313360.pdf> (дата звернення: 15.11.2025)

76. Kose T. Cimen E. The use of Quizlet to enhance vocabulary in the English language classroom. ERIC. 2019. ED600970. 37 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600970.pdf> (дата звернення: 15.11.2025)
77. Lee J. S. Drajati N. Informal digital learning of English. Technology use and EFL teachers' engagement. System. 2022. 109. 102892. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374022000802> (дата звернення: 15.11.2025)
78. Okumus Dagdeler K. et al. The effect of mobile assisted language learning on EFL learners' collocation learning. Journal of Language and Linguistic Studies. 2020. 16 1. P. 489–501. URL: https://www.researchgate.net/profile/Kuebra-Okumus-Dagdeler/publication/340372593_The_effect_of_mobile-assisted_language_learning_MALL_on_EFL_learners_collocation_learning/links/62ac65b0a920e8693efbe9e8/The-effect-of-mobile-assisted-language-learning-MALL-on-EFL-learners-collocation-learning.pdf (дата звернення: 15.11.2025)
79. Sanosi A. B. Mobile assisted language learning. Perspectives from senior high school students. 2021. 18 p. URL: https://www.academia.edu/62511828/Mobile_assisted_language_learning_Perspectives_from_senior_high_school_students (дата звернення: 15.11.2025)
80. Sanosi A. B. The effect of Quizlet on vocabulary acquisition. Asian Journal of Education and e Learning. 2018. 6 4. P. 119–127. URL: https://www.researchgate.net/publication/327108959_The_Effect_of_Quizlet_on_Vocabulary_Acquisition (дата звернення: 15.11.2025)
81. Taylor D. Using electronic concordancers in the language classroom. IH Journal of Education and Development. 2023. Issue 45. URL: <https://ihworld.com/ih-journal/issues/issue-45/using-electronic-concordancers-in-the-language-classroom> (дата звернення: 15.11.2025)
82. Yeh H. C. Lai C. Y. Chu S. H. Exploring the effect of EFL students' self made digital stories on vocabulary knowledge. System. 2023. 115. 102968.

URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X23002270>
(дата звернення: 15.11.2025)

83. Zhang X. Wang Y. A systematic review of corpus based instruction in the EFL classroom. *Heliyon*. 2025. 11 2. e26931. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844025003962> (дата звернення: 15.11.2025)

84. Zulfirah W. Darmawan D. Maf ula M. The effectiveness of Kahoot game in improving students' vocabulary mastery. *Wulan English Education Journal*. 2023. 3 1. P. 85–98. URL: https://www.researchgate.net/publication/376994296_The_Effectiveness_of_Kahoot_Game_in_Improving_Students_Vocabulary_Mastery/fulltext/65915ba22468df72d3ec1a4a/The-Effectiveness-of-Kahoot-Game-in-Improving-Students-Vocabulary-Mastery.pdf (дата звернення: 15.11.2025)

ДОДАТКИ

Список учнів 10 класу, що брали участь у дослідженні

1. Антоненко Марія Олександрівна
2. Гуменюк Владислав Сергійович
3. Коваленко Софія Андріївна
4. Дяченко Артем Миколайович
5. Іванюк Дарина Юріївна
6. Литвин Максим Євгенович
7. Ковальчук Ольга Віталіївна
8. Бойко Роман Олегович
9. Мельничук Аліна Вадимівна
10. Тимошенко Данило Ігорович
11. Шевченко Ірина Павлівна
12. Сидоренко Владлена Петрівна
13. Романенко Павло Васильович
14. Бондар Дарина Михайлівна
15. Черненко Назар Дмитрович
16. Ярошенко Катерина Олексіївна
17. Левчук Андрій Віталійович
18. Поліщук Ілона Сергіївна
19. Савченко Артем Олександрович
20. Лозинська Марія Артемівна
21. Харченко Олег Богданович
22. Паламарчук Ольга Петрівна
23. Кучеренко Володимир Анатолійович
24. Білан Юлія Олександрівна
25. Плахотнюк Дмитро Степанович
26. Кисіль Олена Ігорівна
27. Ткачук Антоніна Русланівна

28. Степаненко Юрій Романович

ДОДАТОК Б**Результати вхідного та підсумкового тестування (експериментальна група)**

№	ПІБ учня	UVLT вхідне (%)	UVLT підсумк. (%)	PVLT вхідне (%)	PVLT підсумк. (%)	WAT вхідне (з 40)	WAT підсумк. (з 40)
1	Антоненко Марія	63,5	82,7	45,2	73,1	21	34
2	Гуменюк Владислав	59,8	80,1	41,6	70,5	19	31
3	Коваленко Софія	64,3	84,2	44,5	75,6	23	35
4	Дяченко Артем	58,9	79,3	40,2	69,8	20	32
5	Іванюк Дарина	60,5	83,4	43,1	72,6	22	34
6	Литвин Максим	56,4	78,0	39,7	68,9	18	31
7	Ковальчук Ольга	61,1	85,2	42,4	74,5	20	36
8	Бойко Роман	62,8	80,5	41,1	71,0	21	33
9	Мельничук Аліна	59,3	79,6	40,5	70,2	20	32
10	Тимошенко Данило	57,2	77,8	39,9	68,5	18	30
11	Шевченко Ірина	60,1	81,4	42,0	73,9	19	33
12	Сидоренко Владлена	61,9	83,0	43,2	72,4	20	34
13	Романенко Павло	58,7	80,2	40,3	70,8	19	32
14	Бондар Дарина	63,0	86,1	45,6	76,8	24	37
15	Черненко Назар	56,9	78,4	38,9	67,9	18	31
16	Ярошенко Катерина	60,6	84,5	42,6	74,1	21	35
17	Левчук Андрій	57,3	79,0	40,0	69,3	19	32
18	Поліщук Ілона	59,5	81,8	41,8	72,0	20	34
19	Савченко Артем	55,4	77,2	38,6	66,5	17	30

20	Лозинська Марія	62,2	83,7	44,1	75,2	22	35
21	Харченко Олег	57,7	78,6	39,5	68,7	18	31
22	Паламарчук Ольга	60,9	82,5	43,0	73,6	20	33
23	Кучеренко Володимир	58,1	80,0	40,9	70,3	19	32
24	Білан Юлія	59,6	84,1	42,7	74,4	21	34
25	Плахотнюк Дмитро	56,2	77,5	38,8	67,4	18	30
26	Кисіль Олена	60,4	82,8	43,3	73,2	20	34
27	Ткачук Антоніна	61,5	85,0	44,4	75,7	22	36
28	Степаненко Юрій	57,6	78,3	40,6	69,6	19	31

ДОДАТОК В

Бланк вхідного тесту UVLT (академічний рівень, повна версія)

Мета: перевірити рівень рецептивного знання академічної лексики.

Інструкція: оберіть правильне значення слова з чотирьох варіантів.

1. **enhance**
 - а) зменшити
 - б) покращити
 - в) знищити
 - г) залишити
2. **facilitate**
 - а) прискорити
 - б) гальмувати
 - в) ускладнити
 - г) сприяти
3. **sufficient**
 - а) недостатній
 - б) адекватний
 - в) надмірний
 - г) проміжний
4. **reliable**
 - а) сумнівний
 - б) надійний
 - в) тимчасовий
 - г) марний

5. **promote**
 - а) рекламувати
 - б) ігнорувати
 - в) зменшувати
 - г) уникати
6. **establish**
 - а) зруйнувати
 - б) заснувати
 - в) приховати
 - г) розділити
7. **approach**
 - а) метод
 - б) відмова
 - в) перепона
 - г) рішення
8. **benefit**
 - а) шкода
 - б) перевага
 - в) ризик
 - г) відмова
9. **significant**
 - а) неважливий
 - б) поверхневий
 - в) істотний
 - г) середній
10. **assume**
 - а) доказувати
 - б) заперечувати
 - в) припускати
 - г) виключати
11. **require**
 - а) ігнорувати
 - б) потребувати
 - в) уникати
 - г) відкладати
12. **impact**
 - а) вплив
 - б) приклад
 - в) зображення
 - г) умова
13. **maintain**
 - а) розривати
 - б) підтримувати
 - в) змінювати
 - г) ігнорувати

14.obtain

- а) втрачати
- б) отримувати
- в) відкладати
- г) шукати

15.concept

- а) матеріал
- б) схема
- в) поняття
- г) ознака

16.available

- а) недоступний
- б) наявний
- в) складний
- г) чужий

17.income

- а) прибуток
- б) витрати
- в) бюджет
- г) борг

18.involve

- а) виключати
- б) заплутувати
- в) залучати
- г) обмежувати

19.achieve

- а) втратити
- б) досягти
- в) залишити
- г) уникати

20.complex

- а) складний
- б) швидкий
- в) поверхневий
- г) зручний

21.respond

- а) ігнорувати
- б) відповідати
- в) аналізувати
- г) заперечувати

22.assess

- а) уникати
- б) оцінювати
- в) згадувати
- г) відмовлятися

23.major

- а) мінімальний
- б) головний
- в) новий
- г) дріб'язковий

24.strategy

- а) запит
- б) стратегія
- в) виключення
- г) структура

ДОДАТОК Г**Бланк підсумкового тесту PVLТ (фрагмент)**

Вставте слово, яке найкраще завершує речення. Початкові літери подано.

1. To make your speech more interesting, try to v_____ your vocabulary.
2. A good teacher must be e_____ to encourage all students.
3. The new project aims to i_____ access to education.
4. They needed to find a more c_____ solution.
5. We were asked to write a report about the school's e_____.

ДОДАТОК Д**План-конспект уроку з теми «Travelling»**

Клас: 10

Тривалість: 45 хв

Тема: Travelling. Planning a trip

Мета: Формувати лексичні навички у темі «Подорожі», активізувати цільові лема, розвивати мовну ініціативність

Обладнання: мультимедійна дошка, смартфони учнів, доступ до Padlet, Kahoot

Структура:

1. Warm-up:
 - Kahoot quiz «Travel vocabulary» (10 питань, 5 хв)

2. Pre-task:

- Lexical brainstorming (Padlet): учні додають слова, пов'язані з темою (4 хв)

3. Main task:

- Gap-fill Challenge (додаток до уроку): заповнення тексту
- Simulation: телефонний дзвінок до агенції
- Group Task: планування уявної подорожі (робота в парах)

4. Post-task:

- Колективне обговорення
- Free Word Listing: самостійне складання списку 10 нових лексем
- Рефлексія: Padlet – що нового дізналися