

Хмельницький національний університет  
Факультет міжнародних відносин і права  
Кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

**ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
УЧНІВ 9-Х КЛАСІВ НА ОСНОВІ ПРОЄКТНОЇ МЕТОДИКИ**

Назва теми

Рівень вищої освіти Другий (магістерський)  
Галузь знань 01 Освіта /Педагогіка  
Спеціальність 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями)  
Предметна спеціальність 014.02. Середня освіта. Мова і зарубіжна література (англійська)  
Додаткова предметна спеціальність 014.02. Середня освіта. Мова і зарубіжна література (німецька)  
Освітня програма Середня освіта. Англійська мова і література

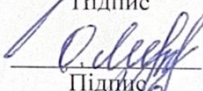
КвРСОА. 024053.01.09.00

Виконала студентка 2-го курсу групи СОАм 24-1  
шифр

  
Підпис

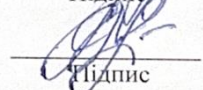
Анна СІДУЄВА  
Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник канд. пед. наук, доц.  
Науковий ступінь, вчене звання

  
Підпис

Олена МАРТИНЮК  
Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Нормоконтролер канд. пед. наук, доц.  
Науковий ступінь, вчене звання

  
Підпис

Світлана КОРОЛЬ  
Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

До захисту допускаю:

Завідувач кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації д-р пед. наук, проф.  
Науковий ступінь, вчене звання

  
Підпис

Наталія БІДЮК  
Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

10.12.2025  
Дата

## ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет міжнародних відносин і права

Кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації

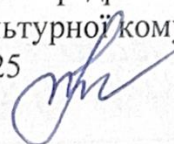
Рівень вищої освіти другий (магістерський)

Рівень вищої освіти Другий (магістерський)Галузь знань 01 Освіта / ПедагогікаСпеціальність 014. Середня освіта (за предметними спеціальностями)Предметна спеціальність 014.02. Середня освіта. Мова і зарубіжна література (англійська)Додаткова предметна спеціальність 014.02. Середня освіта. Мова і зарубіжна література (німецька)Освітня програма Середня освіта. Англійська мова і література

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри іншомовної освіти  
і міжкультурної комунікації

01.09.2025

ЗАВДАННЯ  
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУСидюевій Анні Віталіївній

Прізвище, ім'я, по батькові студента

1 Тема роботи

Формування англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів на основі проектного методу

Керівник роботи

Мартишок Олена Володимирівна, канд. пед. наук, доцент

Прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, учене звання

Затверджено наказом ректора університету від 25.08.2025 р. № 65, додаток № 2

2 Строк подання студентом роботи на кафедру 16.12.2025-р.



3 Вихідні дані до роботи Експериментальне дослідження 33 СДЛицей №1 імені Володимира Красицького Хмельницької міської ради

4 Зміст пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити)

Організувати діяльність викладачів ЗНД для формування англомовної ЛК; розробити та експериментально перевірити ефективність комплексу вправ для формування англомовної ЛК учнів 9-х кл. із використанням ЗНД.

5 Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень)

6 Консультанти розділів кваліфікаційної роботи

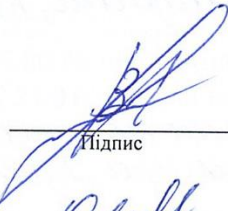
Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1-2	Мартишок О.В. доцент кафедри інформаційної освіти, технологічної та інноваційної	01.09.2025	01.09.25
			

7 Дата видачі завдання 01.09.2025

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

Назва розділу кваліфікаційної роботи	Строк виконання	Примітка
1. Збір бібліографічного матеріалу для проведення дослідження	01.09.25 – 01.10.25	виконано
2. Написання першого розділу кваліфікаційної роботи	02.10.25 – 02.11.25	виконано
3. Написання другого розділу кваліфікаційної роботи	03.11.25 – 30.11.25	виконано
4. Підготовка кваліфікаційної роботи до публічного захисту.	01.12.25 – 16.12.25	виконано

Студент

  
Підпис

Анна Сілігєва  
Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник кваліфікаційної роботи

  
Підпис

Олена Мартишок  
Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

## АНОТАЦІЯ

Сілідусєва А. В. Формування англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів на основі проєктної методики. – Кваліфікаційна робота.

Кваліфікаційна робота магістра на здобуття кваліфікації магістра за спеціальністю 014.02 Середня освіта. Мова і зарубіжна література (англійська). – Хмельницький національний університет, факультет міжнародних відносин і права, кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації, наук. кер.: канд. пед. наук, доцент Мартинюк О. В. – Хмельницький, 2025.

Загальний обсяг роботи становить 101 сторінку, із них – 84 сторінки основного тексту. Робота містить 65 джерел посилань.

Ключові слова: англомовна лексична компетентність, проєктна методика, активний словниковий запас, комплекс вправ і завдань, учні 9-х класів, урок англійської мови.

У кваліфікаційній роботі досліджується проблема формування англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів на основі проєктної методики.

У роботі проводиться ґрунтовний аналіз теоретичних засад формування англомовної лексичної компетентності, її сутності, структури й компонентів; з'ясовано труднощі, пов'язані з формуванням англомовної лексичної компетентності; визначено методичний потенціал, зміст, специфіку та умови використання проєктної методики у формуванні англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів; розроблено та експериментально перевірено комплекс вправ і завдань із використанням проєктної методики; розроблено методичні рекомендації щодо використання проєктної методики у формуванні англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів.

  
Підпис автора

16.12.2025  
Дата подання роботи до захисту

## SUMMARY

Siliduieva A. V. Developing 9th-Grade Students' English Lexical Competence through Project-Based Learning. – Qualification work.

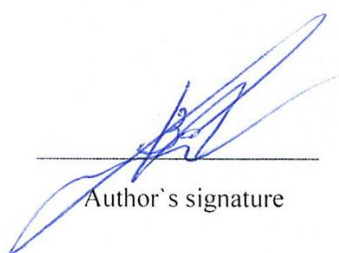
Qualification work for obtaining Master's degree in specialty 014.02 Secondary education. Language and Foreign Literature (English). – Khmelnytskyi National University, Faculty of International Relations and Law, Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication, scientific supervisor: Doctor of Philosophy (Pedagogy), Associate Professor Martyniuk O. V. – Khmelnytskyi, 2025.

The work consists of 101 pages, including 84 pages of the main text. The work contains 65 reference sources.

Keywords: English lexical competence, project-based learning, active vocabulary, set of exercises and tasks, 9th-grade students, English lesson.

Qualification work explores the problem of developing 9th-grade students' English lexical competence through project-based learning.

The study provides a comprehensive analysis of the theoretical foundations of English lexical competence, clarifying its essence, structure, and components; identifies the main difficulties associated with the development of English lexical competence; determines the methodological potential, content, specificity, and conditions for implementing project-based learning to develop English lexical competence of 9th-grade students; the effectiveness of the developed set of exercises and tasks based on project-based learning has been experimentally tested; methodological recommendations for English teachers on the effective use of project-based learning in developing students' English lexical competence have been developed.



Author's signature

16.12.2025

The date of submission for defence

## ЗМІСТ

	С.
Вступ .....	6
1 Теоретичні аспекти формування англомовної лексичної компетентності в учнів базової школи з використанням проєктної методики .....	10
1.1 Сутність та зміст поняття англомовної лексичної компетентності.....	10
1.2 Особливості формування лексичної компетентності учнів базової школи .....	21
1.3 Роль проєктної методики у формуванні лексичної компетентності учнів базової школи .....	37
2 Використання проєктної методики для формування англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів .....	48
2.1 Комплекс вправ і завдань для формування англомовної лексичної компетентності з використанням проєктної методики .....	48
2.2 Експериментальна перевірка ефективності комплексу вправ і завдань для формування англомовної лексичної компетентності за допомогою проєктної методики .....	64
2.3 Методичні рекомендації щодо використання проєктної методики у формуванні англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів .....	83
Висновки .....	86
Перелік джерел посилання .....	90
Додаток А Картки для «Problem-solving task» на тему «Career choices» .....	96
Додаток Б Чек-листи для оцінювання презентацій .....	97
Додаток В Анкета для учнів 9-го класу для визначення уподобань щодо методів засвоєння лексики та досвіду участі в проєктній діяльності .....	98
Додаток Г Приклади реалізованих проєктів учнів 9-го класу .....	100

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** В сучасних умовах глобалізації та швидкого розвитку англійська мова є одним з ключових інструментів міжкультурної взаємодії. Навчальні програми з англійської мови в українських закладах загальної середньої освіти регулярно оновлюються, аби відповідати потребам та викликам сучасного світу. Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти [12] та концепції «Нова українська школа» [17], вивчення іноземної мови має бути націлене на формування здатності ефективно використовувати іноземну мову в реальних комунікативних ситуаціях. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток лексичної компетентності, яка лягає в основу мовленнєвої діяльності та є передумовою досягнення комунікативної мети.

Попри значну увагу до труднощів навчання лексики, педагогічна практика демонструє, що учні базової школи часто відчують труднощі у засвоєнні та практичному використанні лексичного матеріалу. Традиційні способи формування лексичної компетентності не завжди забезпечують належний рівень мотивації, автономії та активного застосування лексики у мовленнєвих ситуаціях, що зумовлює потребу у впровадженні інноваційних підходів, які активізують пізнавальну діяльність учнів та сприяють ефективнішому засвоєнню лексичних одиниць.

Одним із таких підходів є проєктна методика навчання, що формує мотивацію до самостійного використання лексики в реальних комунікативних ситуаціях, а також створює умови для розвитку критичного мислення та творчості. Відповідно, застосування проєктної методики у процесі формування англійської лексичної компетентності учнів 9-х класів дає змогу зробити навчання більш практико-орієнтованим, де учні стають активними учасниками комунікативного процесу.

Таким чином, актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю підвищення ефективності процесу формування англійської лексичної

компетентності учнів базової школи та потребою використання нових методичних підходів, які відповідають сучасним освітнім вимогам і психолого-педагогічним особливостям підлітків. Особлива увага у цьому контексті приділяється методу проєктів, що сприяє результативному засвоєнню лексичних одиниць, формуванню навчальної автономії та розвитку творчого потенціалу.

Проблема формування англомовної лексичної компетентності знайшла відображення в наукових працях як українських, так і зарубіжних дослідників. Зокрема, у роботах О. Бігич [3], Н. Бориско [3], Г. Борецької [3], С. Ніколаєвої [20], С. Смоліної [27], П. Нейшн (P. Nation) [52], С. Торнбері (S. Thornbury) [64], визначено зміст і структуру лексичної компетентності, підходи до відбору лексичного матеріалу та принципи його поетапного засвоєння учнями.

Окрему увагу у методичній літературі приділено питанням комунікативно-орієнтованого навчання, в межах якого лексика розглядається як інструмент реалізації мовленнєвих намірів. Зокрема, це питання розглядали Л. Панова [22], Д. Нунан (D. Nunan) [53], Г. Дуглас Браун (H. D. Brown) [38], Дж. Скрівенер (J. Scrivener) [61]. У працях авторів підкреслюється необхідність створення умов для ситуативно зумовленого використання лексичних одиниць, проте питання інтеграції лексики у проєктну діяльність у них висвітлено лише опосередковано.

Метод проєктів також розглядається в педагогічній літературі (О. Пометун, Л. Пироженко [25], М. Наказний [19], Дж. В. Томас [63], Дж. Лармер та Дж. Мергендоллер [48]). Науковці окреслюють сутність, етапи та можливості проєктного навчання, підкреслюють його потенціал у розвитку критичного мислення, співпраці та комунікативних умінь.

Попри значний інтерес дослідників до проблеми формування англомовної лексичної компетентності та широке визнання ефективності проєктної методики, питання використання методу проєктів з метою цілеспрямованого формування англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів потребує детальнішого обґрунтування та висвітлення.

Беручи до уваги актуальність проблеми, нами було обрано тему дослідження «Формування англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів на основі проєктної методики».

**Об'єкт дослідження** – формування англомовної лексичної компетентності в учнів 9-х класів.

**Предмет дослідження** – комплекс вправ і завдань для формування англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів за допомогою проєктної методики.

**Мета дослідження** – обґрунтувати доцільність використання проєктної методики для формування англомовної лексичної компетентності; розробити та експериментально перевірити ефективність комплексу вправ для формування англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів із використанням проєктної методики.

Для досягнення поставленої мети необхідним є виконання наступних **завдань**:

1. З'ясувати сутність поняття «англомовна лексична компетентність» і визначити її структуру та компоненти.
2. Охарактеризувати особливості формування лексичної компетентності учнів 9-х класів відповідно до їхніх вікових та пізнавальних особливостей.
3. З'ясувати особливості використання проєктної методики для формування англомовної лексичної компетентності учнів базової школи.
4. Розробити й експериментально перевірити комплекс вправ і завдань для формування англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів із використанням проєктної методики.
5. Сформулювати методичні рекомендації для вчителів англійської мови щодо використання проєктної методики у формуванні лексичної компетентності учнів 9-х класів.

Для досягнення поставленої мети та виконання завдань у роботі було застосовано такі **методи дослідження**: теоретичний аналіз наукових джерел, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення даних; спостереження за

навчальним процесом, анкетування, бесіди з учнями, аналіз навчальних результатів, педагогічний експеримент; статистична обробка результатів педагогічного експерименту з метою виявлення динаміки сформованості лексичної компетентності учнів і визначення ефективності запропонованої методики.

**Наукова новизна** роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробленні комплексу вправ і завдань для формування англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів на основі проєктної методики.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає у розробленні й впровадженні під час практичної підготовки комплексу вправ і завдань, спрямованих на формування англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів із використанням проєктної методики та розробленні методичних рекомендацій для вчителів англійської мови щодо ефективної організації проєктної діяльності у процесі навчання лексики. Результати дослідження можуть бути застосовані під час укладання навчально-методичних матеріалів, створення робочих програм, розробки тематичних проєктів і сценаріїв інтегрованих уроків.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення роботи було оприлюднено під час: науково-практичної конференції «Педагогічна наука і освіта в умовах трансформаційних змін» (Запоріжжя, 2025); XIV Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Київ – Хмельницький, 2025).

**Публікації.** Результати наукового дослідження висвітлено у 1 публікації у збірнику наукових праць та матеріалів конференцій.

**Структура роботи.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, переліку джерел посилання (65 найменувань, з них 29 іноземними мовами), чотирьох додатків. У роботі міститься 6 таблиць та 5 рисунків. Повний обсяг тексту складає 101 сторінку, основний зміст викладено на 84 сторінках.

# 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРОЄКТНОЇ МЕТОДИКИ

## 1.1 Сутність та зміст поняття англомовної лексичної компетентності

У сучасній методиці викладання іноземних мов центральне місце займає питання формування іншомовної комунікативної компетентності. Поняття комунікативної компетентності вперше було запропоноване американським лінгвістом Деллом Хаймзом (Dell Hymes), який розглядав її як здатність не лише граматично правильно формулювати висловлювання, а й уживати їх доречно відповідно до конкретної соціальної ситуації спілкування [46, с. 281]. Учений підкреслював, що «граматичні правила були б беззмістовними без правил уживання мови» [46, с. 278]. Крім того, Делл Хаймз додає компонент «acceptability», під яким він розуміє не лише граматичну правильність, а й соціальну прийнятність мовленнєвих висловлювань. На думку вченого, мовна компетентність повинна охоплювати знання про те, «when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner» (коли говорити, коли утримуватися від мовлення, про що говорити, з ким, коли, де і яким чином) [46, с. 277]. Іншими словами, володіння мовою передбачає не тільки здатність будувати граматично коректні речення, а й уміння доречно й ефективно їх уживати залежно від контексту спілкування.

У науковій літературі поняття іншомовної комунікативної компетентності трактується по-різному, що зумовлено різними підходами до розуміння сутності мовленнєвої діяльності та мети навчання. Таким чином, Вяхк І. А. стверджує, що «іншомовна комунікативна компетентність передбачає наявність фонетичних, лексичних, граматичних знань та здатності застосовувати ці знання на практиці, а також сформованість комунікативних умінь у говорінні, читанні, письмі, аудіюванні» [7, с. 19]. У свою чергу Павленко О. О. зазначає, що іншомовна комунікативна компетентність «визначається як інтегрований компонент комунікативного менеджменту, комунікативної і професійної компетенцій, який

передбачає володіння мовою і професійно орієнтованим мовленням на варіативно-адаптивному рівні, а також на рівні вільного ділового спілкування» [21, с. 204]. Разом з тим, Козак С. В. вважає, що іншомовна комунікативна компетентність є «сформованою у процесі навчання іноземної мови здатністю вільно й адекватно (відповідно до соціально-рольових ситуацій професійної діяльності) розуміти і продукувати відповідні мовленнєві висловлювання згідно з теоретичними положеннями і знаннями, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичним вмінням та навичками, які забезпечують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування за допомогою засобів іноземної мови» [16].

Узагальнення підходів різних вчених дозволяє розглядати іншомовну комунікативну компетентність як цілісну систему, до складу якої входить лінгвістична компетентність, що визначається як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для опанування мовних засобів, усвідомлення комунікативного змісту мовлення, а також для розуміння значення, форми, структури мовних одиниць і взаємозв'язків між ними [30, с. 57]. Лінгвістична компетентність охоплює фонетичний, граматичний, орфографічний та лексичний рівні володіння мовою. Саме лексична компетентність посідає провідне місце серед її компонентів, адже володіння достатнім словниковим запасом є необхідною умовою для повного розуміння й продукування висловлювання учнями відповідно до комунікативної мети. Без достатньої кількості засвоєних слів та належного рівня розвитку лексичних умінь неможливо забезпечити результативність у будь-якому виді мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні чи письмі. «Знання іноземної мови асоціюється із знанням слів, в той час як володіння мовою – з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні» [20, с. 92]. Відповідно, формування іншомовної лексичної компетентності визначається як одна з ключових цілей навчання іноземної мови, оскільки саме вона виступає необхідною умовою й підґрунтям для розвитку повноцінної іншомовної комунікативної компетентності.

«Лексична компетентність (ЛК) – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості. Успішність формування ЛК залежить від рівня сформованості лексичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про лексичну сторону мовлення і динамічної взаємодії цих складових на основі загальної мовної і лексичної усвідомленості» [3, с. 215].

Відповідно до Європейських рекомендацій з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages, 2020), лексична компетентність визначається як здатність уживати словниковий запас мови, який охоплює як лексичні, так і граматичні елементи. До складу лексичних елементів належать сталі вирази, фразеологічні одиниці, ідіоми, прислів'я, словосполучення та фразові дієслова, тобто одиниці, що засвоюються і використовуються як цілісні структури у певних контекстах [39, с. 110]. Саме така багаторівнева структура словникового складу забезпечує природність, точність і комунікативну адекватність мовлення.

Задля результативного формування англomовної лексичної компетентності в учнів, надзвичайно важливо розрізнити основні компоненти лексичної компетентності: лексична навичка, лексичні знання та лексична усвідомленість.

Лексична навичка – це «автоматизована репродуктивна або рецептивна дія, яка забезпечує коректне лексичне оформлення власного мовлення та адекватне сприйняття лексичного оформлення мовлення інших. Одиницею навчання лексичного матеріалу є лексична одиниця (ЛО), яка може бути не лише словом, але й сталим словосполученням і навіть так званим «готовим реченням» [3, с. 216]. Зміст лексичної навички передбачає розмежування її рецептивного та репродуктивного аспектів, які взаємно доповнюють один одного в процесі формування лексичної компетентності. Рецептивна функція забезпечує сприймання й осмислення лексичних одиниць – слів, словосполучень і речень – у процесі аудіювання та читання, тобто в усній і письмовій формах мовлення [24]. Мова йде про «впізнавання, диференціацію та ідентифікацію усної і

письмової форм ЛО, співвіднесення ЛО з відповідним об'єктом чи явищем і обґрунтована здогадка про значення ЛО» [3, с. 216]. «Своєю чергою репродуктивним компонентом лексичної компетентності називається вираження лексичних одиниць в усному та писемному мовленні» [24]. Йдеться про актуалізацію лексичних одиниць із довготривалої пам'яті, їх використання в усному або писемному мовленні, поєднання з іншими словами у межах синтагми й фрази відповідно до норм лексичної сполучуваності, а також добір стилістично доцільного варіанта мовлення [3, с. 216]. Слід підкреслити, що формування лексичних навичок є поступовим процесом, який відбувається поетапно – від свідомого засвоєння нових лексичних одиниць до їх автоматизованого використання у мовленні.

У процесі навчання іноземної мови лексичні навички відіграють системоутворюючу роль, адже забезпечують змістове наповнення висловлювань, взаємодію з граматичними структурами та інтонаційними моделями, сприяючи формуванню цілісного мовленнєвого механізму. Відповідно, лексичні навички виступають основою для розвитку комунікативної автономії учнів, оскільки дають змогу самостійно створювати висловлювання відповідно до ситуації спілкування та соціального контексту. Таким чином, лексичні навички доцільно трактувати як ключовий і обов'язковий складник змісту навчання іноземної мови, тоді як їх цілеспрямоване формування становить основну мету роботи з лексичним матеріалом.

«Лексичними знаннями є відображення у свідомості учня результату пізнання лексичної системи іноземної мови у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею» [3, с. 216]. Лексичні знання охоплюють уявлення про лексичний бік мовлення та включають знання усної й письмової форми слова, його семантики (денотативного й конотативного значення), здатності вступати у різні лексико-семантичні відношення (синонімію, антонімію, омонімію, паронімію), а також мати стилістичне й соціокультурне забарвлення. Лексичні знання передбачають розуміння лексичної та синтаксичної сполучуваності слів, знання основних правил словотвору, орієнтацію в типах словників, а також

володіння базовими поняттями, пов'язаними зі структурою слова. Важливим складником лексичних знань є також усвідомлення подібностей і відмінностей між лексичними системами рідної та іноземної мов [3, с. 217].

Таким чином, лексичні знання забезпечують усвідомлення значення та функцій слова, тоді як лексичні навички гарантують його практичне застосування у мовленні. Відповідно, формування лексичних навичок тісно пов'язане з рівнем лексичних знань і відбувається шляхом багаторазового використання лексичних одиниць у різних мовленнєвих ситуаціях. Отже, можна зробити висновок, що лексичні знання і навички у своїй єдності становлять основу лексичної компетентності, «яку можна визначити як здатність уживати слова у доречний та ефективний спосіб під час мовленнєвої взаємодії» [40, с. 166].

Ще одним важливим компонентом лексичної компетентності є лексична усвідомленість, що розглядається як здатність учня до свідомого контролю, аналізу й регуляції процесу оволодіння іншомовною лексикою, що проявляється в таких уміннях:

- усвідомлювати стратегії засвоєння лексики, цілеспрямовано вибудовувати індивідуальну систему лексичних знань і навичок, аналізувати доречність, точність і варіативність уживаних лексичних одиниць та робити обґрунтовані висновки з метою подальшого вдосконалення мовленнєвої діяльності;

- свідомо сприймати, розпізнавати та використовувати лексичні одиниці різних рівнів, а також розуміти особливості їх семантики, сполучуваності, словотвору та функціонування в мовленні;

- аналізувати закономірності утворення й уживання лексичних одиниць, усвідомлювати міжмовні подібності та відмінності, потенційні джерела інтерференції й типові лексичні помилки;

- аналізувати доречність, точність і варіативність уживаних лексичних одиниць та робити обґрунтовані висновки з метою подальшого вдосконалення мовленнєвої діяльності [3, с. 217].

Лексична усвідомленість передбачає здатність учня свідомо контролювати власні стратегії опрацювання лексики, що забезпечує перехід від механічного запам'ятовування слів до їх усвідомленого засвоєння на основі їх значення, сполучуваності та функцій у мовленні. Крім того, розвиток мовленнєвої компетентності відбувається ефективніше, коли учень розуміє закономірності функціонування мовних одиниць і проявляє здатність до самостійного управління своїм навчальним поступом. Як зазначає Пол Нейшн (Paul Nation), свідоме спостереження за власним лексичним розвитком і уміння застосовувати стратегії для його покращення є ключовими чинниками ефективного засвоєння іншомовної лексики [52, с. 222].

Таким чином, лексична усвідомленість виступає рефлексивно-регулятивним компонентом лексичної компетентності, який поєднує знання, навички та вміння в цілісну систему. Вона забезпечує усвідомлений характер засвоєння іншомовної лексики та сприяє формуванню автономного, мотивованого й відповідального учня, здатного ефективно керувати власним лексичним розвитком.

Важливим аспектом формування англomовної лексичної компетентності є визначення лексичного мінімуму, тобто обсягу слів, які є необхідні для здійснення адекватного іншомовного спілкування на певному етапі навчання. Лексичний мінімум відображає вимоги чинних програм з іноземної мови щодо обсягу й рівня засвоєння лексичного матеріалу. Виокремлюють активний та пасивний лексичні мінімуми.

Активний лексичний мінімум охоплює лексичні одиниці, які учні використовують для формулювання власних висловлювань в усному та письмовому мовленні, а також розпізнають у процесі аудіювання й читання. Пасивний лексичний мінімум становлять лексичні одиниці, значення яких учні здатні розуміти під час сприймання висловлювань інших осіб в усній і письмовій формах мовлення, проте не завжди застосовують у власному мовленні [3].

Активний і пасивний лексичні мінімуми нерозривно пов'язані, адже опанування пасивної лексики створює підґрунтя для подальшої активізації

словникового запасу, тобто переходу лексичних одиниць із рівня розпізнавання на рівень продуктивного використання. Скотт Торнбері (Scott Thornbury) зазначає, що «протягом тривалого часу навчання ми розуміємо більше слів, ніж уживаємо, і зазвичай починаємо розуміти їх раніше, ніж здатні самостійно вимовляти» [64, с. 15]. Крім того, педагог вказує, що «під час навчання нової групи слів доцільно спочатку подати два-три елементи, потім повернутися до них для перевірки, далі ввести ще кілька і знову повторити попередні, поступово закріплюючи матеріал» [64, с. 16]. Відповідно, процес формування лексичних навичок відбувається поетапно: від рецептивного до продуктивного рівня володіння словом. Такий перехід можливий лише за умови систематичного залученням лексичних одиниць у різноманітних навчально-комунікативних ситуаціях.

«Відбір лексичних мінімумів здійснюється укладачами програм та авторами підручників, які й визначають кількість ЛО та їх приналежність до активного чи пасивного мінімумів» [27, с. 18]. З огляду на те, що цілі й умови навчання іноземних мов постійно змінюються відповідно до суспільних, освітніх і комунікативних потреб, кількісний склад лексичних мінімумів не може залишатися незмінним і підлягає періодичному оновленню.

Загальноприйнято, що відбір лексики для опанування іноземної мови базується на кількох критеріях, основними з яких є «сполучуваність (здатність ЛО поєднуватися з іншими одиницями у мовленні), семантична цінність (висловлення за допомогою ЛО важливих понять з різних сфер людської діяльності та з тематики, що визначена Програмою навчання іноземних мов) та стилістична необмеженість (перевага не віддається жодному зі стилів мовлення)» [3, с. 222]. Звідси випливає, що добір лексичного матеріалу має бути не випадковим, а цілеспрямованим і обґрунтованим. Застосування зазначених критеріїв дозволяє створити лексичний мінімум, який відповідає реальним потребам спілкування учнів і сприяє формуванню в них здатності використовувати лексику точно, доречно й різноманітно в межах визначених тем та ситуацій.

«Існують також додаткові критерії, а саме частотність, багатозначність, а також словотворча і стройова здатність» [3, с. 222].

Частотність уживання передбачає відбір саме тих лексичних одиниць, які найчастіше трапляються в усному та писемному мовленні носіїв мови, що вивчається. Такий підхід дає змогу забезпечити практичну значущість відібраної лексики, оскільки саме найбільш вживані слова становлять основу реального комунікативного спілкування.

Багатозначність лексичних одиниць також є важливим чинником, оскільки багатозначні слова дозволяють передавати широкий спектр значень і забезпечують гнучкість у мовленні. Засвоєння таких слів розширює семантичне поле учнів і сприяє розвитку мовленнєвої варіативності.

Словотворча здатність вказує на можливість утворення нових лексичних одиниць на основі вже відомих, що значно підвищує продуктивність лексики, що опановується. Наприклад, опанування учнями базового слова «use» дає змогу утворювати похідні «useful», «useless», «user», «reuse», розширюючи словниковий запас без додаткового введення нових основ. Водночас стройова здатність пов'язана з його граматичними властивостями слова, тобто можливістю поєднуватися з іншими словами у словосполученнях і реченнях відповідно до синтаксичних норм мови.

Таким чином, застосування додаткових критеріїв сприяє добору лексичних одиниць, які не лише відповідають змістовим і комунікативним вимогам навчальної програми, а й забезпечують системність і функціональність лексичного мінімуму.

У контексті критеріїв відбору лексичних мінімумів, доцільно описати словниковий запас, який посідає важливе місце у структурі лексичної компетентності. Словниковий запас відображає рівень володіння лексичним матеріалом. Залежно від характеру використання лексичних одиниць у мовленні, розрізняють активний та пасивний словниковий запас. До активного належать слова, якими учні свідомо користуються для вираження власних думок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні й письмі). Пасивний

включає ті лексичні одиниці, які учні розпізнають й розуміють з контексту під час аудіювання та читання, але ще не вживають їх у власному мовленні.

Активний і пасивний словниковий запас учнів у сукупності становлять їхній наявний (реальний) словниковий запас. Саме реальний словник слугує базою для формування потенціального словника, до складу якого входять лексичні одиниці, значення яких не є безпосередньо засвоєними, однак можуть бути зрозумілими учнем шляхом мовної здогадки під час читання або аудіювання [3, с. 223]. Іншими словами, до потенціального словника належать слова, які раніше не зустрічалися у мовному досвіді учня, але доступні для розуміння під час рецептивної діяльності завдяки опорі на вже засвоєну лексику та сформовані навички аналізу контексту. «До потенціального словника відносяться інтернаціональні ЛО, подібні за звучанням і / або написанням та значенням до ЛО рідної мови; похідні та складні слова, що складаються з відомих учням компонентів; конвертовані слова; нові значення відомих багатозначних слів; ЛО, про значення яких учні можуть здогадатися за контекстом» [3, с. 223].

Слід зауважити, що розвиток потенціального словника передбачає цілеспрямовану навчальну діяльність, спрямовану на формування уміння самостійно визначати значення нових слів у контексті.

З огляду на це, доречно розглянути алгоритм роботи з лексичними одиницями, запропонований методистами Г. В. Ваніною та А. С. Сидоренко. Його сутність полягає у поетапному залученні учнів до осмислення значення незнайомих лексичних одиниць на основі вже наявних мовних знань і розвитку мовної здогадки. Передусім нові слова вводяться через рецептивні види мовленнєвої діяльності (читання або аудіювання), у ході яких учні стикаються з лексикою в природному контексті. Далі здійснюється виокремлення незнайомих лексичних одиниць, структура яких містить знайомі морфеми чи словотворчі елементи, що створює передумови для самостійного встановлення значення. Аналіз будови слова та його складових сприяє активізації мовної здогадки й розширенню потенціального словника. Наступне закріплення таких одиниць у

тренувальних вправах і поступове залучення їх до власного мовлення забезпечує усвідомлений перехід частини потенціальної лексики до активного словникового запасу учнів [5, с. 43].

Формування потенціального словника свідчить про високий рівень розвитку лексичної усвідомленості, а також мовної і мовленнєвої здогадки.

Мовна здогадка «ґрунтується на аналізі загальної структури та окремих компонентів ЛО, її графічної чи звукової форми (у випадках із інтернаціональними словами), а мовленнєва здогадка – на аналізі позиції ЛО в реченні, її семантико-сміслових зв'язків із іншими ЛО в контексті, а також логічної побудови тексту» [4, с. 10]. Таким чином, у процесі здійснення мовної здогадки учні не завжди потребують залучення розгорнутого контексту навколо незнайомої лексичної одиниці: нерідко достатнім є аналіз її внутрішньої структури та, за потреби, урахування зв'язків із найближчими лексичними одиницями в межах одного речення. Водночас мовленнєва здогадка полягає в осмисленні контекстуальних умов уживання незнайомої лексичної одиниці в ширшому мовленнєвому оточенні (наприклад на рівні цілого абзацу), що дає змогу точніше визначити її значення.

З огляду на це, збагачуючи потенціальний словник, школярі не лише використовують засвоєну лексику, а й здатні самостійно інтерпретувати нові слова під час читання чи аудіювання. Як зазначає Джек К. Річардс (Jack C. Richards) «знання слова передбачає розуміння його зв'язків з іншими словами та здатність розпізнавати похідні варіації» [57]. Такий підхід може допомогти вирішити одну з проблем, якої стикаються більшість школярів – сприйняття і запам'ятовування лексики ізольовано. Відповідно, якщо розвивати потенціальний словник, учні сприйматимуть лексичні одиниці як складові загальної семантичної системи мови. Більше того, розвиток потенціального словника є свідченням того, що учень вміє самостійно орієнтуватися в іншомовному тексті та збагачувати власний словниковий запас без безпосередньої допомоги вчителя.

Загалом, робота з потенціальним словниковим запасом має суттєве значення для формування лексичної компетентності школярів, оскільки дає змогу істотно розширити обсяг доступної іншомовної інформації. Це, у свою чергу, створює передумови для розуміння художніх і публіцистичних текстів, ефективного використання інтернет-ресурсів, сприймання іншомовного радіо- та телемовлення без постійного звернення до словника, що підвищує автономність і швидкість мовленнєвої діяльності [5, с. 41].

Отже, активний, пасивний і потенціальні словники становлять єдину взаємопов'язану систему, що забезпечує поступовий перехід від розуміння лексичних одиниць до їх повноцінного продуктивного використання.

Для узагальнення викладеного матеріалу представляємо структуру лексичної компетентності (рис. 1.1), яка відображає взаємозв'язок між її складовими компонентами, що забезпечують формування комунікативної компетентності учнів [36].

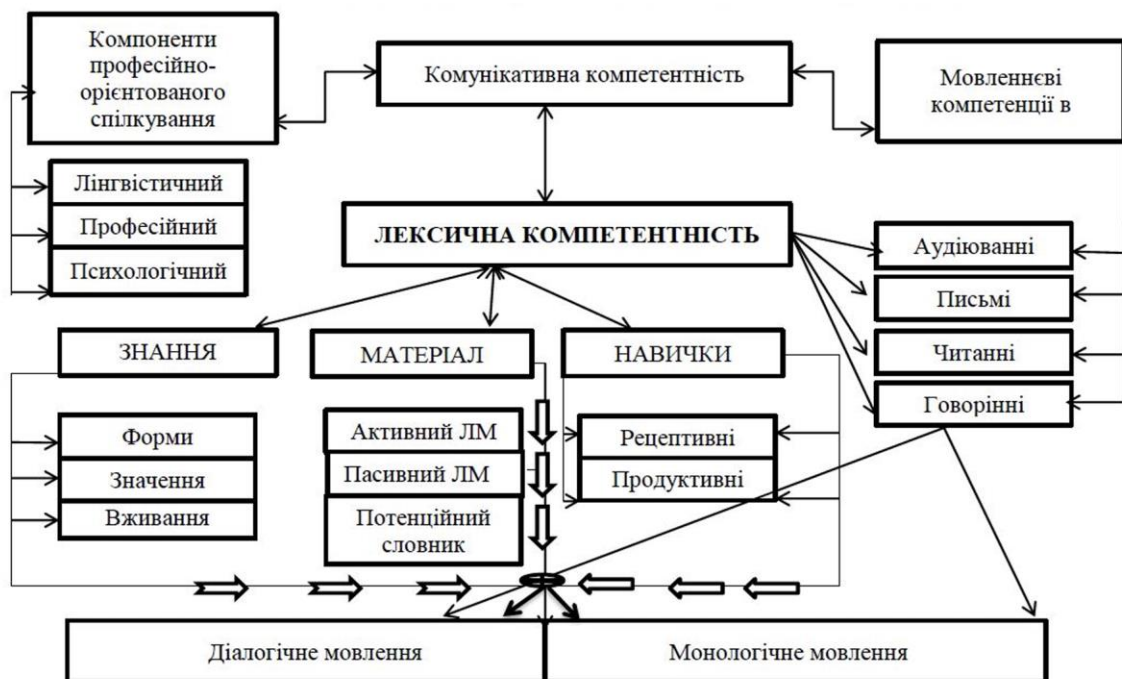


Рисунок 1.1 – Схема структури лексичної компетентності

Як видно зі схеми, лексична компетентність виступає ключовим складником комунікативної компетентності, оскільки саме володіння лексикою забезпечує реалізацію всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння й письма. Це підкреслює необхідність системного підходу до навчання

лексики, який передбачає перехід від накопичення знань до їх застосування в реальних умовах спілкування.

Отже, англомовна лексична компетентність, що є невід'ємним компонентом іншомовної комунікативної компетентності, формує здатність учнів доцільно й ефективно використовувати мовні засоби в усіх видах мовленнєвої діяльності. Її структура охоплює лексичні знання, лексичні навички та лексичну усвідомленість, які у взаємодії утворюють цілісну систему. Особливу роль у цьому процесі відіграє лексична усвідомленість, яка забезпечує рефлексивний контроль за власними стратегіями опрацювання лексики та сприяє зростанню автономності учнів у вивченні іноземної мови. Крім того, розвиток лексичної компетентності передбачає поступове збагачення активного, пасивного та потенціального словникового запасу, що сприяє переходу від простого розпізнавання лексичних одиниць до їх свідомого використання у мовленні.

## **1.2 Особливості формування лексичної компетентності учнів базової школи**

Формування англомовної лексичної компетентності в учнів базової школи передбачає цілеспрямований, поетапний і методично продуманий процес опрацювання лексичного матеріалу, що включає відбір, подання, закріплення та практичне застосування лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності. Окрім вимог чинних програм з іноземної мови, специфіка процесу формування лексичної компетентності зумовлена потребою забезпечити комунікативну спрямованість засвоєваних ЛО. Тому вивчення лексики в базовій школі реалізується на основі дидактичних умов та методичних принципів, що забезпечують поступовий перехід від першого ознайомлення зі словом до його свідомого й доречного використання в реальних ситуаціях спілкування. У цьому контексті доцільно розглянути сутність принципів навчання як базових положень, що регулюють побудову всього освітнього процесу.

«Принципи навчання – вихідні положення, які визначаються цілями та завданнями навчання і, у свою чергу, визначають форми і методи навчання» [1, с. 109]. Зважаючи на те, що дидактичні принципи перебувають у тісному взаємозв'язку, взаємно доповнюють і зумовлюють один одного, їх можна розглядати як цілісну систему базових дидактичних вимог, реалізація яких є необхідною умовою результативності навчального процесу. Враховуючи визначальну роль дидактичних принципів у структурі освітнього процесу, особливої уваги потребує окреслення тих із них, які безпосередньо забезпечують ефективне формування лексичної компетентності. Вважаємо доцільним вказати наступні дидактичні принципи: свідомості; активності; наочності; посиленості; систематичності, послідовності та повторюваності; індивідуалізації. Розглянемо кожен принцип детальніше.

Принцип свідомості «забезпечує цілеспрямоване усвідомлення та сприйняття мовних явищ, які вивчаються» та передбачає «осмислений підбір мовного та мовленнєвого матеріалу відповідно до ситуацій та цілей спілкування» [13]. Реалізація цього принципу означає, що учні не просто запам'ятовують нові лексичні одиниці, а розуміють їх значення, функції та особливості вживання у мовленні. Свідоме засвоєння лексики ґрунтується на встановленні смислових зв'язків між новими словами та раніше засвоєними, аналіз їх семантичної структури, контекстів уживання та властивої їм сполучуваності. Такий підхід запобігає механічному заучуванню та забезпечує глибоке лексичне розуміння, що є необхідною умовою для переходу ЛО до активного словникового запасу. Свідомість навчального процесу реалізується через високий рівень пізнавальної активності учнів, який проявляється в їхній внутрішній налаштованості на засвоєння знань, стійкій мотивації до навчальної діяльності та готовності до виконання навчальних завдань і прийняття відповідальності за результати власного навчання [34].

Основою принципу активності є теорія діяльності, згідно з якою, «діяльність розглядається як активна взаємодія людини з навколишньою дійсністю» [13]. У цьому контексті навчання розглядається як результат активної

діяльності учня, пов'язаної з формуванням індивідуального досвіду, розвитком пам'яті, накопиченням і практичним застосуванням знань, умінь і навичок. Відповідно, принцип активності передбачає, що засвоєння лексичного матеріалу відбувається ефективніше, коли учень виступає не пасивним спостерігачем, а безпосереднім учасником навчальної діяльності. У межах формування лексичної компетентності принцип активності виявляється у створенні умов, за яких учень максимально залучений до дій зі словом (наприклад, добір синонімів та антонімів, утворення похідних слів, побудови словосполучень і речень, участь у ситуативних рольових вправах).

Принцип наочності полягає у тому, що «навчання будується на конкретних образах, що безпосередньо сприймаються учнями» [6]. У сучасній дидактиці наочність трактують як важливе джерело засвоєння знань, адже вона виконує функцію ілюстративної підтримки навчального матеріалу та слугує опорою для розвитку абстрактного мислення. Даний принцип сприяє формуванню точних і стійких уявлень про значення слова, полегшує його осмислення та запам'ятовування, активізує різні канали сприймання й підсилює мовно-асоціативні зв'язки. У процесі навчання виокремлюють слухову та зорову наочність. Залучення слухової наочності в навчальному процесі є необхідною умовою формування мовленнєвих механізмів, адже мовлення за своєю природою є насамперед звуковим явищем, яке згодом відображається у письмовій формі. У процесі оволодіння іноземною мовою слухова наочність функціонує у тісному взаємозв'язку із зоровою, утворюючи єдину систему опор для ефективного сприймання, розуміння та засвоєння мовного матеріалу [20, с. 49]. У роботі над лексикою зорова наочність реалізується через використання зображень, відео, карток, схематичних моделей, предметів, жестів, а також контекстів, які конкретизують значення слова й демонструють його функцію у мовленні. «Слухова й зорова наочність виконує функцію зразка іншомовного мовлення і служить стимулом до мовленнєвої діяльності учнів» [20, с. 49].

Принцип посиленості полягає у доборі навчального матеріалу та типів вправ відповідно до рівня мовленнєвої підготовки й когнітивних можливостей

учнів. Навчальні завдання мають бути доступними для розуміння та виконання, а їхня складність – відповідати ступеню сформованості знань, умінь і навичок школярів, забезпечуючи успішність навчальної діяльності та поступовий мовний розвиток [20]. Посильність також означає поступове ускладнення лексики – від конкретних і частотних ЛО до більш абстрактних, багатозначних та словотвірно продуктивних. Для учнів базової школи цей принцип особливо важливий, адже посильні за обсягом і складністю лексичні завдання сприяють підтриманню навчальної мотивації та формуванню впевненості у власних мовленнєвих можливостях.

Принцип систематичності, послідовності та повторюваності «полягає у систематичному та послідовному вивченні лексичних одиниць, а також регулярному їх повторенні» [13]. Реалізація цього принципу вимагає такої організації навчального процесу, за якої подання нового матеріалу спирається на вже засвоєні знання та сформовані вміння учнів і забезпечує логічну наступність у навчанні, створюючи основу для подальшого опанування лексичного матеріалу. У процесі формування лексичної компетентності дотримання даного принципу забезпечує цілісність і структурованість засвоєння лексики, оскільки кожна нова лексична одиниця вводиться на основі вже опрацьованого матеріалу та пов'язується з ним семантичними, граматичними або ситуативними зв'язками. Таким чином, послідовність у поданні лексики дозволяє уникнути випадковості або фрагментарності у мовному розвитку учнів, а регулярне звернення до раніше вивчених ЛО сприяє їх переходу з короткочасної у довготривалу пам'яті. Доцільно також зауважити, що «повторення не повинне обмежуватись лише відтворенням лексичного матеріалу, а вимагає використання набутих знань та навичок у нових ситуаціях» [13]. Таке трактування повторення відповідає принципам комунікативно орієнтованого навчання, відповідно до яких лексична одиниця має повертатися у мовленнєвій діяльності не формально, а в новому контексті та з новим функціональним завданням. Завдяки варіативності вправ учні можуть поступово розширювати контексти вживання слова, закріплювати його семантичні відтінки та гнучко застосовувати лексичний матеріал у різних

типах висловлювань. Таким чином, принцип систематичності, послідовності та повторюваності виступає ключовою умовою ефективного опанування лексики, адже формує цілісну лексичну базу та забезпечує можливість її функційного використання.

Принцип індивідуалізації передбачає орієнтацію на індивідуальні психологічні та пізнавальні характеристики учнів, що визначають темп, способи та результативність опанування іншомовного мовлення [20, с. 51]. Ефективна індивідуалізація навчання можлива лише за умови ґрунтовної обізнаності вчителя з пізнавальними, мотиваційними та особистісними характеристиками учнів, а також володіння відповідними методами й прийомами індивідуалізованого навчання. Важливою складовою принципу індивідуалізації є особистісна індивідуалізація, що передбачає врахування особистого досвіду учня, його інтересів, почуттів та емоцій, світогляду, життєвих обставин та соціального контексту [60]. Врахування цих факторів робить процес оволодіння лексичним матеріалом більш значущим і змістовним для школярів, оскільки нові слова пов'язуються з їх індивідуальним досвідом та особистісними цінностями. Більш того, орієнтація на індивідуальні особливості та інтереси школярів забезпечує формування моделі комунікативної діяльності, у якій слово виступає інструментом особистісного висловлення та соціальної взаємодії, а не лише лексичною одиницею, що залишилася у вправі підручника.

Попри важливість дидактичних принципів, що визначають загальну логіку та ефективність навчального процесу, у контексті вивчення іноземної мови вони потребують подальшої конкретизації з урахуванням специфіки мовного та мовленнєвого матеріалу. Саме тому у методиці викладання іноземних мов виокремлюють також методичні принципи, які деталізують правила добору, подання, опрацювання й активізацію мовних одиниць відповідно до цілей комунікативного навчання. Методичні принципи забезпечують практичну спрямованість лексики, а також враховують психологічні та лінгвістичні механізми її засвоєння. «До методичних принципів відносяться принципи

комунікативності, домінуючої ролі вправ, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, урахування рідної мови» [20, с. 51].

Принцип комунікативності виступає провідним методичним орієнтиром навчання іноземної мови, оскільки забезпечує досягнення її основної мети – формування в учнів здатності здійснювати іншомовну мовленнєву взаємодію в межах опанованого навчального матеріалу. Даний принцип «забезпечує вивчення мови під час спілкування, тобто ґрунтується на діяльності, що поєднує в собі психологічно-мовленнєві процеси» [33, с. 200]. Реалізація принципу комунікативності полягає в організації навчального процесу як моделі реального мовленнєвого спілкування, у межах якої навчальні завдання відтворюють характер, умови й мету автентичної комунікативної діяльності. «Модель має зберігати усі найсуттєвіші риси об'єкта, що моделюється» [20, с. 51]. У випадку іншомовного спілкування такою визначальною ознакою є вмотивованість мовленнєвих дій як з боку вчителя, так і з боку учнів, що забезпечує їхню цілеспрямовану участь у комунікативній діяльності. Тобто застосування принципу комунікативності означає, що лексика вводиться й відпрацьовується у змістових контекстах, які відповідають віку, інтересам і соціальному досвіду учнів, адже передумовою успішного спілкування є «обсяг словникового запасу, який вважаємо основним базовим і дієвим інструментом спілкування й здобуття знань» [33, с. 200].

Сутність принципу домінуючої ролі вправ полягає в тому, що опанування лексичного матеріалу можливе лише за умови багаторазового, цілеспрямованого та методично продуманого виконання вправ різного рівня складності у структурі яких передбачені певні мовленнєво-розумові операції – від репродуктивних до продуктивних і творчих. «Вправи можна назвати мікросценаріями процесу спілкування, у якому закладено програму дій мовця і / або слухача, читача, перекладача» [10].

Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності полягає у тому, що засвоєння лексичного матеріалу має відбуватися у тісному зв'язку з розвитком читання, слухання, говоріння та письма як взаємозалежних

компонентів іншомовної комунікативної компетентності, адже «в реальному житті спілкування людей відбувається в різних видах мовленнєвої діяльності» [20, с. 52]. Відповідно, ефективне формування лексичної компетентності можливе лише тоді, коли нові лексичні одиниці комплексно опрацьовуються у різних мовленнєвих ситуаціях.

У навчанні учнів базової школи принцип взаємопов'язаності реалізується через вправи, що поєднують декілька видів мовленнєвої діяльності, наприклад, аудіювання з подальшим обговоренням теми, про яку йшлося в аудіозаписі, читання з письмовим чи усним переказом, створення власних прикладів, ситуацій або коротких сценаріїв із використанням засвоєної лексики. Завдяки цьому учні мають можливість відпрацьовувати лексику у різних контекстах, що сприяє переходу ЛО до активного словника.

Принцип урахування рідної мови передбачає свідоме використання учнями вже наявного мовного досвіду для засвоєння іншомовної лексики та формування нових мовленнєвих навичок. Пол Нейшн (Paul Nation) зазначає, що учні схильні встановлювати асоціативні зв'язки між словоформами, що поєднують уже відоме слово рідної мови та іноземне слово [52, с. 41]. У мовленнєвому аспекті опора на механізми рідної мови дає змогу більш чітко окреслити структуру мовленнєвих дій і визначити ті випадки, у яких можливе перенесення вже сформованих умінь або формування нових навичок іншомовного мовлення. Реалізація цього принципу під час роботи над лексикою може включати встановлення міжмовних відповідників, зіставлення структурних моделей словотвору, виявлення «хибних друзів перекладача», роботу з інтернаціональними словами, а також аналіз лексичної сполучуваності у двох мовах. Крім того, даний принцип «дає можливість спрогнозувати труднощі у навчанні вимовної, лексичної і граматичної сторін іншомовного мовлення, у навчанні графіки, орфографії, при семантизації мовного матеріалу» [20, с. 52].

Узагальнюючи викладене, методичні принципи формування лексичної компетентності виступають цілісною системою науково обґрунтованих

положень, що визначають зміст, логіку й організацію роботи з лексичним матеріалом. Важливо зауважити, що лише комплексне застосування принципів створює умови для розвитку стійких мовленнєвих навичок, здатності використовувати лексику в різних комунікативних ситуаціях і запобігати типовим лексичним помилкам, в той час як реалізація кожного з принципів окремо забезпечує лише окремі аспекти лексичного розвитку і не є ефективною для повноцінного формування лексичної компетентності.

Задля практичної організації навчального процесу важливо не лише дотримуватися окреслених нами принципів, а й розуміти, як саме вони реалізуються на різних етапах опрацювання лексичного матеріалу, адже формування лексичної компетентності не відбувається миттєво: це процес, що передбачає послідовну зміну навчальних дій – від первинного ознайомлення зі словом до його використання у власних висловлюваннях.

О. Бігич, Н. Бориско та Г. Борецька виділяють два етапи формування лексичної компетентності: етап ознайомлення та етап автоматизації.

На етапі ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями «відбувається формування знань про лексичну систему іноземної мови, правил користування нею, семантизація ЛО (розкриття значення ЛО), демонстрація особливостей її використання» [3, с. 223]. Іншими словами, перший етап передбачає введення нової лексичної одиниці та забезпечення її правильного розуміння учнями. На цьому рівні учні мають дізнатися форму слова (звучання, наголос, написання), його основне значення, належність до конкретної частини мови та базову сполучуваність у типових словосполученнях і реченнях.

На етапі ознайомлення провідною метою є створення умов для усвідомленого первинного сприймання ЛО, формування її цілісного образу та закладення основи для її подальшого закріплення й автоматизації. На цьому етапі семантизація ЛО може здійснюватися різними способами. Загалом виокремлюють перекладні та безперекладні способи семантизації.

Перекладні способи включають однослівний переклад (chair – стілець), багатослівний переклад (get – отримувати, діставатися, збагнути, зрозуміти,

придбати), пофразовий переклад, що передбачає відтворення значення лексичної одиниці через переклад всієї фрази, а не окремого слова (she broke down in tears – вона розплакалася), тлумачення значення і пояснення ЛО рідною мовою, тобто «тлумачення, за якого окрім еквівалента рідною мовою подаються відомості про збіг чи розходження в обсязі значення» [8, с. 240] (borrow – взяти щось тимчасово з наміром повернути), дефініція / визначення (home – дім, як місце, де ти живеш і відчуваєшся «вдома», емоційно забарвлене поняття, що не означає будівлю) [3, с. 224-225].

До безперекладних способів включають наочну семантизацію та мовну семантизацію. Наочна семантизація ґрунтується на використанні різних видів візуальних або ситуаційних опор для розкриття значення лексичної одиниці без звернення до рідної мови. Форми наочної семантизації можуть включати:

- предметну наочність (демонстрація реальних предметів або їх моделей);
- зображувальну наочність (фотографії, малюнки, картки, презентації);
- діяльнісну наочність, тобто зображення або міміко-жестикуляційне пояснення дії (показ «to jump», «to open», «to laugh»);
- ситуативну наочність, коли вчитель створює невелику комунікативну сценку або коротку ситуацію, у якій значення слова стає зрозумілим;
- аудіовізуальну наочність (фрагменти відео, короткі кліпи).

Таким чином, наочна семантизація допомагає учням пов'язати нове слово з конкретним образом або дією або ж утворити тісну асоціацію, що значно полегшує розуміння нових лексичних одиниць та подальше їх вживання. Крім того, наочність сприяє активізації різних каналів сприймання (зорового, слухового, кінестетичного) й, відповідно, посилює ефективність засвоєння лексичного матеріалу.

Мовна семантизація передбачає розкриття значення нових ЛО за допомогою мовних засобів самої мови, що вивчається. Це можна реалізувати за допомогою контексту, ілюстративного речення (Don't forget to water the plants, they're getting dry), зіставлення однієї ЛО з іншими відомими ЛО іноземної мови – за допомогою антонімів і зрідка синонімів (strong – weak, noisy – quiet),

дефініції – опису значення нової ЛО за допомогою уже відомої (a library – a place where you can borrow books), тлумачення значення ЛО іноземною мовою (to whisper – to speak very quietly) [3, с. 225].

Безперекладний спосіб семантизації відповідає вимогам комунікативно орієнтованого навчання, оскільки орієнтується на мовленнєву діяльність та автентичні процеси розуміння мовлення.

Узагальнюючи розглянуті способи семантизації, можна стверджувати, що як перекладні, так і безперекладні методи розкривають значення лексичних одиниць та забезпечують їх коректне розуміння учнями. Перекладні способи доцільні у випадках, коли необхідно швидко й точно встановити семантичний еквівалент, тоді як безперекладні способи орієнтовані на розвиток внутрішньомовних зв'язків та формування мовної здогадки. Таким чином, лексичні одиниці, що репрезентують абстрактні поняття, недоцільно пояснювати виключно за допомогою наочних засобів або окремих ілюстративних речень, так само як і лексемам, що позначають поняття, відсутні в рідній мові учнів, не завжди відповідає однослівний переклад. У випадках повної семантичної відповідності між лексичними одиницями іноземної та рідної мов, або коли значення іншомовного слова є ширшим, переклад вважається найбільш ефективним способом семантизації. Якщо ж рідномовний відповідник може спричинити хибні або спрощені асоціації, доцільно поєднувати переклад із додатковим поясненням значення [3, с. 225]. Відповідно, найбільш результативним для учнів базової школи є поєднання обох способів задля ефективного засвоєння лексики.

Таким чином, етап ознайомлення виконує фундаментальну функцію формування первинного лексичного образу, що надалі слугує основою для автоматизації лексичних одиниць у рецептивному й продуктивному мовленні.

Другим етапом формування англomовної лексичної компетентності є етап автоматизації. На цьому етапі відбувається перехід від усвідомленого сприймання нової лексичної одиниці до її стійкого застосування у різних видах мовленнєвої діяльності. Даний етап передбачає виконання низки вправ, які

забезпечують поступове розширення контекстів уживання слова та формування стабільних асоціативних зв'язків між лексичною одиницею та її функціями у мовленні. Етап автоматизації передбачає поетапне ускладнення вправ: від некомунікативних й умовно-комунікативних рецептивних вправ, у яких учні відтворюють ЛО у пропонованих учителем моделях (підстановка, трансформація, повторення за зразком) до умовно-комунікативних й комунікативних рецептивно-репродуктивних завдань, де школярі самостійно конструюють словосполучення та речення на основі заданих опор. Така послідовність забезпечує плавний перехід від контрольованого відтворення до частково контрольованого застосування й, нарешті, до вільного використання ЛО.

Варто також зауважити, що спершу автоматизація здійснюється на «рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази / речення» [3, с. 223], коли учні повторюють, модифікують або комбінують ЛО відповідно до заданої мовної моделі. На цьому рівні учні закріплюють вимову, граматичні форми та типову сполучуваність слова, виконуючи підстановчі та трансформаційні вправи. Подальша автоматизація відбувається на рівні «понадфрази (діалогічної або монологічної) і мінітексту» [3, с. 223], де учні застосовують нову лексику у змістово ширших умовах. На цьому етапі школярі вчать інтегрувати окремі ЛО у зв'язні висловлювання, добирати слова відповідно до комунікативного наміру, логічно поєднувати репліки діалогу або будувати короткі монологічні повідомлення. Виконання ситуативних діалогів, створення описів, висловлення думки, написання мікротекстів чи їх творче розширення сприяє переходу ЛО до активного словника учнів.

У сучасній методиці викладання іноземних мов також підкреслюється необхідність виділення ще одного, завершального етапу формування лексичної компетентності, який логічно продовжує етап автоматизації. Йдеться про етап застосування, що передбачає перенесення сформованих лексичних навичок у відкриті, ситуативно зумовлені умови спілкування, адже лексична навичка вважається сформованою лише тоді, коли учень здатен використати слово в

умовах, відмінних від тих, у яких відбувалося його засвоєння. Відтак, етап застосування охоплює продуктивні комунікативні завдання, що вимагають самостійного добору й комбінування ЛО (створення діалогів, мікротекстів, участь у рольових іграх). Тож на завершальному етапі учні використовують опрацьовану лексику у процесі виконання практичних мовленнєвих дій, наближених до реальних комунікативних ситуацій.

Успішність етапу ознайомлення, автоматизації й застосування лексичних одиниць залежить не лише від добору способів семантизації та організації тренувальних дій, а й від підходів, що визначають характер первинного сприймання слова, ступінь залучення свідомих чи інтуїтивних механізмів, роль контексту, а також обсяг опори на рідну мову. У сучасній методиці навчання іноземних мов найчастіше виокремлюють чотири підходи до ознайомлення та початкового опрацювання ЛО – інтуїтивний, свідомо-зіставний, функціональний та інтенсивний.

Інтуїтивний підхід полягає у встановленні прямого зв'язку між лексичною одиницею та її значенням без опори на рідну мову. Автоматизація лексики відбувається завдяки багаторазовому повторенню й наслідуванню умов засвоєння рідної мови, тоді як активізація лексичних одиниць реалізується в ситуаціях, максимально наближених до природного мовленнєвого спілкування [3, с. 223]. Інтуїтивний підхід ґрунтується на використанні реальних предметів для репрезентації значення ЛО і встановлення безпосереднього зв'язку між словом та відповідним об'єктом дійсності. Такий спосіб подання лексики сприяє більш глибокому та цілісному її розумінню, оскільки учні осмислюють значення слова через наочний образ, а не через переклад. У межах цього підходу візуальні методи навчання реалізуються переважно за допомогою реальних предметів, ілюстрацій, зображень і інших візуальних опор, що полегшують процес сприймання і запам'ятовування нової лексики [54]. Відповідно, у межах інтуїтивного підходу учні оволодівають новою лексикою не через аналітичне пояснення, а через багаторазовий контакт зі словом. Лексична одиниця подається цілісно, тобто вчитель демонструє звучання, візуальний образ, типові

жести та ситуації вживання, що дозволяє забезпечити впізнаваність слів й їх використання без свідомого перекладу на рідну мову.

Свідомо-зіставний підхід «передбачає розкриття значення та форми, а не особливостей застосування ЛО» [3, с. 223-224]. Для свідомо-зіставного підходу характерне опертя на перекладні прийоми семантизації, зокрема аналіз відповідників, зіставлення багатозначності, визначення «хибних друзів перекладача», порівняння словотворчих моделей. Це забезпечує усвідомлене засвоєння лексики та активізує когнітивні процеси, пов'язані з аналітичним мисленням, що особливо важливо для учнів базової школи.

Функціональний підхід до навчання лексики ґрунтується на тому, що лексична одиниця повинна засвоюватися не ізольовано, а в контексті її комунікативної функції. Основною ідеєю цього підходу є те, що учень розуміє та використовує слово через його роль у реальному мовленні – тобто через ті мовленнєві наміри, які воно допомагає реалізувати (описати, порівняти, попросити, пояснити, аргументувати). Відповідно, «функціональний підхід пропонує розкриття функції та значення через контекст, створення мотивації до використання ЛО» [3, с. 224]. Для реалізації функціонального підходу використовуються переважно умовно-комунікативні вправи, які поєднують мовленнєві структури із чіткою комунікативною метою, а також вправи, що вимагають самостійного добору ЛО відповідно до ситуації висловлювання. Таким чином, у цьому підході форма, значення і функція лексичної одиниці засвоюються взаємопов'язано, що створює цілісний мовленнєвий образ ЛО.

Інтенсивний підхід ґрунтується на створенні умов максимально зосередженого й емоційно насиченого мовного середовища, у якому учні стикаються з великою кількістю нових лексичних одиниць у стислі терміни. В основі такого підходу лежить принцип багаторазового і варіативного подання мовного матеріалу, що забезпечує швидше формування асоціативних зв'язків між лексичною одиницею та її характеристиками. У даному підході «використовується перекладна і безперекладна семантизація» [3, с. 224], що дає змогу одночасно опрацьовувати форму, значення та ситуаційні умови

використання. Крім того, інтенсивне навчання «дає змогу учням більш зосереджено досягати чітко окреслених і практично значущих цілей» [43, с. 9]. Це зумовлено тим, що інтенсивний підхід передбачає щільну концентрацію матеріалу й у таких умовах учні не переключають увагу між великою кількістю різних видів діяльності, а працюють із лексикою системно, цілеспрямовано та у швидкому темпі.

Кожен із чотирьох розглянутих підходів має переваги та обмеження, що дозволяє використовувати їх як взаємодоповнюючі компоненти методики формування англомовної лексичної компетентності. Водночас аналіз наукових праць свідчить, що найбільш ефективним є функціональний підхід, оскільки він забезпечує взаємопов'язане засвоєння форми, значення й комунікативної функції лексичної одиниці, що повністю відповідає цілям комунікативно орієнтованого навчання.

Незважаючи на методичні переваги розглянутих підходів, а також поетапне подання вчителем лексичного матеріалу, формування англомовної лексичної компетентності залишається доволі складним процесом й залежить від низки чинників, що можуть суттєво ускладнювати засвоєння і ефективне застосування лексики. Загалом, труднощі формування лексичної компетентності «зумовлюються трьома групами факторів: індивідуальними особливостями учнів; іноземною мовою, що вивчається; умовами навчання» [3, с. 217].

Труднощі, пов'язані з індивідуальними особливостями учнів полягають у тому, що школярі значно відрізняються один від одного за пізнавальними, мотиваційними та особистісними характеристиками, які безпосередньо впливають на темп засвоєння лексичного матеріалу й, відповідно, на результати навчальної діяльності. Насамперед, це стосується різного рівня розвитку пам'яті, уваги та мислення. Наприклад, одні дев'ятикласники швидко запам'ятовують нові слова й легко встановлюють асоціативні зв'язки, іншим ж потрібно більше часу й додаткових опор для розуміння, тренування й засвоєння лексики. До того ж, не менш значущими є особистісні та комунікативні особливості учнів. Відтак, комунікабельні та впевнені учні легше долучаються до парної та групової

роботи, тоді як невпевнені школярі або ж учні-інтроверти частіше уникають ситуацій, що потребують говоріння й активної взаємодії з однокласниками, а отже – мають менше можливостей для автоматизації лексики.

Труднощі, зумовлені особливостями іноземної мови, що вивчається, пов'язані насамперед із системними відмінностями між рідною й іноземною мовами. У контексті даної роботи ми розглядаємо відмінності між англійською та українською мовами. Зокрема, до основних труднощів засвоєння ЛО відносять форму ЛО, значення ЛО та вживання.

Розглядаючи форму ЛО, найчастіше складнощі виникають у таких випадках:

- засвоєння омонімів, зокрема омофонів (right – write) та омографів (live: жити (дієслово) /lɪv/ та живий (прикметник) /laɪv/);
- опрацювання багатоскладових та похідних слів, що потребують розуміння морфемної структури (unbelievable, misunderstanding);
- значні графемно-фонемні розбіжності між англійською та українською мовами, через що учні не можуть спиратися на орфографічну аналогію (knife, bought, enough).

До труднощів, пов'язаних із значення ЛО належать семантичні особливості, що ускладнюють розуміння слова:

- невідповідність обсягу значення між словами рідної та іноземної мов (education – освіта, виховання);
- багатозначність англійських ЛО (run – бігти, працювати, керувати, курсувати тощо);
- фразеологічні сполучення, значення яких не виводиться зі значення окремих компонентів (to give up, to look after);
- явище «фальшивої синонімії», коли слова схожі за формою, але відрізняються за значенням (historic – historical; economic – economical);
- інтерференція так званих «хибних друзів перекладача» (magazine – журнал, а не магазин).

Труднощі, пов'язані з вживанням ЛО стосуються «сполучуваності ЛО з іншими ЛО та особливостей її функціонування у мовленні» [3, с. 218]:

- специфічні моделі сполучуваності й відсутність прямої структурно-семантичної відповідності в українській мові (pay attention, take a nap, catch a cold);
- різниця у вживанні слів залежно від стилю чи контексту (offer / suggest);
- труднощі з добором ЛО для конкретного мовленнєвого наміру, особливо у випадку функціональних синонімів (say, tell, speak, talk).

«При визначенні ступеня труднощі ЛО для засвоєння слід брати до уваги і сферу її функціонування» [3, с. 218], адже умови, у яких слово зазвичай уживається, суттєво впливають на швидкість і якість його опанування. Таким чином, труднощі, пов'язані з опануванням активного словникового запасу, який реалізується у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні та письмі), не завжди відповідають труднощам, що виникають під час засвоєння пасивного словника, необхідного для сприймання іншомовного мовлення в процесі аудіювання та читання. Зокрема, істотні труднощі в процесі засвоєння лексики становлять лексичні одиниці, близькі за звучанням і значенням та слова з відмінною сполучуваністю в рідній і англійській мовах. Урахування цих відмінностей дозволяє вчителю більш обґрунтовано планувати роботу з лексичним матеріалом та прогнозувати можливі труднощі його засвоєння. Це, своєю чергою, створює передумови для підвищення результативності формування лексичної компетентності учнів.

Труднощі, зумовлені умовами навчання, пов'язані насамперед із системними недоліками організації шкільного курсу іноземної мови. Однією з ключових проблем є «відсутність у чинних програмах чітко сформульованих цілей формування лексичної компетентності за рівнями і підрівнями володіння іноземної мови і культури, а також відсутність укладених лексичних мінімумів для початкової, основної і старшої школи» [3, с. 218]. Саме це ускладнює добір лексики (що значною мірою залежить від конкретного підручника або методичних вподобань вчителя) і планування послідовного, не фрагментарного

лексичного розвитку учнів. Крім того, невдало сплановані та проведені лексичні фрагменти уроків істотно ускладнюють засвоєння нових ЛО. Це трапляється тоді, коли подання матеріалу відбувається несистемно, кількість та якість вправ не забезпечують необхідного рівня повторюваності, а комунікативний компонент залишається недостатньо реалізованим.

Узагальнюючи зазначене, варто підкреслити, що ефективне оволодіння лексикою потребує не лише поетапного опрацювання лексичного матеріалу, а й створення спеціально організованих педагогічних умов, які мінімізують вияв описаних труднощів і забезпечують сталість мовленнєвих навичок.

У підсумку, формування англomовної лексичної компетентності учнів базової школи є тривалим процесом, що ґрунтується на системі дидактичних і методичних принципів, реалізується поетапно (ознайомлення, автоматизація, застосування) й передбачає свідомий вибір підходів до опрацювання лексики з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, специфіки англійської мови та умов шкільного навчання. Поєднання інтуїтивного, свідомо-зіставного, функціонального й інтенсивного підходів, а також цілеспрямоване подолання труднощів створює передумови для переходу лексичних одиниць до активного словника та їхнього ефективного використання у різних видах мовленнєвої діяльності. В свою чергу, це зумовлює необхідність пошуку таких організаційно-методичних рішень, які б забезпечували практичну спрямованість роботи з лексикою та підвищували мотивацію дев'ятикласників до іншомовного спілкування, зокрема шляхом упровадження проєктної методики.

### **1.3 Роль проєктної методики у формуванні лексичної компетентності учнів базової школи**

Період вивчення англійської мови учнями базової школи є надзвичайно важливим, адже саме на цьому етапі закладаються фундаментальні вміння іншомовної взаємодії та розвивається здатність учнів ефективно використовувати мовні засоби у типових комунікативних ситуаціях.

Ефективне формування англомовної лексичної компетентності передусім зумовлюється досягненням достатнього рівня пізнавального інтересу, що ґрунтується на усвідомленій внутрішній мотивації учнів. Така мотивація до навчальної діяльності формується за наявності внутрішніх стимулів до пізнання, добровільної навчальної активності на уроці, прагнення до системного поглиблення знань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів, а також здатності докладати вольових зусиль у процесі тривалої та цілеспрямованої роботи з лексичним матеріалом задля досягнення високих результатів [2].

Перш за все, у процесі навчання англійської мови необхідно враховувати психолого-педагогічні особливості учнів базової школи, адже саме вони визначають темп, обсяг і характер формування лексичної компетентності. Для дев'ятикласників, вік яких належить до старшого підліткового віку (14-15 років), характерним є інтенсивний когнітивний розвиток, що проявляється у переході від наочно-образного до більш абстрактно-логічного й узагальненого способу мислення. У контексті сприймання з'являються категоріальні форми опрацювання інформації та її інтелектуалізація [31, с. 165]. Тобто, учні здатні не лише розрізняти мовні явища, а й осмислювати їх функції та закономірності. Пам'ять старших підлітків також зазнає істотних змін, адже провідною стає логічна пам'ять, що забезпечує усвідомлене засвоєння лексики через смислові зв'язки, хоча механічне запам'ятовування продовжує відігравати важливу роль у накопиченні словникового запасу. Увага дев'ятикласників набуває більш довільного і стійкого характеру, формується здатність до її розподілу та перемикання, що є необхідним під час виконання різнотипних лексичних завдань.

Розвиток мовлення учнів цього віку відзначається здатністю опановувати велику кількість нових лексичних одиниць та засвоювати нові значення вже раніше вивчених слів, а також вивчати складніші синтаксичні та лексичні структури. Підлітки здатні варіювати мовленнєву поведінку відповідно до стилю спілкування, ситуації та особистості співрозмовника [31, с. 165]. До того ж,

мислення набуває теоретико-розмірковувального характеру, зростає здатність до дискусивності, критичного аналізу та самостійного формулювання суджень. Важливою новою характеристикою підліткового віку є рефлексивне мислення: учні здатні оцінювати власні інтелектуальні дії, контролювати процес виконання завдань і змінювати стратегії опрацювання лексичного матеріалу, що безпосередньо сприяє розвитку лексичної усвідомленості.

Врахування зазначених психолого-педагогічних особливостей учнів базової школи є важливою передумовою для формування в них стійкого пізнавального інтересу до засвоєння лексичного матеріалу. «Пізнавальний інтерес – це емоційно усвідомлена, вибіркова спрямованість особистості, яка звернена до предмета й діяльності, пов'язаної з ним, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності» [14]. Пізнавальний інтерес виступає мотиваційною основою для поглибленого і ґрунтовного включення нових лексичних одиниць у активний словниковий запас та формування стійких інтелектуальних і практичних умінь, оскільки вирізняється конкретністю та ціннісними орієнтирами.

У старшому підлітковому віці пізнавальний інтерес формується на основі зростання усвідомленості навчальної діяльності, розвитку рефлексивного мислення та здатності оцінювати власний поступ у вивченні мови. Для школярів цього віку властиве прагнення до самостійності та внутрішньої свободи у виборі навчальних дій. Відтак опанування лексичним матеріалом відбувається значно ефективніше за умов наявності внутрішніх стимулів – потреби в самовираженні, бажання демонструвати компетентність у спілкуванні з однолітками та дорослими, а також прагнення досягати успіхів у навчальній діяльності, значущих для самооцінки. Сформоване логічне та абстрактно-понятійне мислення дев'ятикласників сприяє тому, що їхній пізнавальний інтерес виходить за межі поверхневої цікавості та переходить у глибшу внутрішню мотивацію, пов'язану з прагненням оволодіти мовою як інструментом комунікації та саморозвитку. За таких умов виникає готовність докладати вольових зусиль під час засвоєння, повторення, систематизації та

активного застосування лексики, що безпосередньо впливає на рівень сформованості англomовної лексичної компетентності.

Урахування зазначених вікових особливостей та мотиваційних чинників засвідчує, що учні 9-х класів найефективніше навчаються у таких умовах, які дають змогу здійснювати самостійний вибір, виявляти творчу активність, співпрацювати з однокласниками та використовувати знання на практиці. Саме тому у процесі формування лексичної компетентності особливого значення набувають форми роботи, що ґрунтуються на особистісній залученості та внутрішній мотивації учнів. Однією з таких ефективних форм є проєктна діяльність, яка відповідає потребам підлітків у самовираженні, пошуку особистісно значущих результатів, розв'язанні практичних завдань і рефлексії власних досягнень.

Пометун О. та Пироженко Л. визначають метод проєктів як «систему навчання, за якою учні набувають знань, умінь і навичок в процесі планування й виконання практичних завдань-проєктів, що постійно ускладнюються» [25, с. 175]. За Джоном В. Томасом (J. W. Thomas) проєктно-орієнтоване навчання полягає в організації навчального процесу навколо виконання проєктів. Згідно з автором, проєкти являють собою складні завдання, побудовані на проблемних питаннях, що передбачають залучення учнів до розв'язання проблем, ухвалення рішень чи дослідницької діяльності, а також надають можливість працювати відносно автономно протягом тривалого періоду часу та завершуються створенням реалістичного продукту або його презентацією [63, с. 1]. Отже, сутність методу проєктів полягає в тому, що навчання організовується навколо виконання учнями комплексного завдання, яке має практичну спрямованість, потребує дослідження, обговорення, планування, прийняття рішень та створення кінцевого продукту.

У методиці навчання іноземних мов метод проєктів розглядається як один із найефективніших інструментів формування лексичної компетентності, оскільки створює максимально наближені до реального спілкування умови використання лексичних одиниць. На відміну від традиційних форм роботи, де

лексика часто подається у вигляді списків слів або ізольованих вправ, проєктна діяльність інтегрує ЛО в автентичний і змістовний контекст, що є особистісно значущий для учнів й вимагає від учнів самостійного добору та активного використання мовних засобів. Кінцевий результат проєкту може мати різні форми залежно від змісту та мети роботи. Найпоширенішими продуктами є усні та мультимедійні презентації, постери, буклети, інфографіки, відеоролики, подкасти, міні-дослідження, інтерактивні мапи, сценарії подій, буклети та інформаційні листівки. Окрім того, учні можуть створювати практико-орієнтовані продукти – пам'ятки, поради, опитувальники, соціальні оголошення, рекламні матеріали або проєктні портфоліо, що відображають повний процес роботи і набуті мовленнєві вміння. Джон Лармер (John Larmer) та Джон Р. Мергендоллер (John R. Mergendoller) стверджують, що «для того, щоб створити якісний продукт, учні мають робити значно більше, ніж просто відтворювати інформацію: вони повинні застосовувати навички високого рівня мислення, навчатися працювати в команді, слухати інших та чітко висловлювати власні ідеї під час усного спілкування; учні мають уміти читати різноманітні види текстів, писати або іншим способом висловлювати себе, а також робити презентації» [48, с. 2].

Панова Л. С. зазначає, що «навчати говоріння потрібно так, щоб усвідомленою ціллю мовних висловлювань учнів було розв'язання практичних завдань, що виникають у ситуаціях, подібних до ситуації реального мовного спілкування» [22, с. 142]. Відповідно, на всіх етапах організації навчального процесу усне мовлення учнів має будуватися на ситуативній основі та бути зорієнтованим на реальне іншомовне спілкування. Саме проєктна діяльність повною мірою відповідає цим вимогам, оскільки створює для учнів умови, максимально наближені до реальних комунікативних ситуацій. Відтак, однією з ключових переваг проєктної методики є її комунікативна спрямованість. Будь-який проєкт передбачає наявність мети, співпраці й кінцевого продукту, а отже, учні постійно залучені до мовленнєвої взаємодії: обговорюють ідеї, розподіляють завдання, збирають інформацію, ставлять запитання, формулюють

думки, презентують результати. Усі ці види діяльності потребують активного застосування лексики в умовах, коли нові слова є інструментами досягнення практичної мети, а не просто навчальними одиницями у підручнику.

Ефективність проєктної методики у контексті формування лексичної компетентності значною мірою залежить від того, який саме тип проєкту вчитель обирає застосувати у навчальному процесі. Проєкти відрізняються своєю структурою, рівнями складності, характером мовленнєвої взаємодії та вимогами до обсягу й способу використання лексичного матеріалу.

За «домінуючим видом діяльності та видом кінцевого продукту» [32] розрізняють чотири типи проєктів: виробничі, інформаційно-дослідницькі, проєкти-огляди та організаційно-ігрові проєкти.

Виробничі проєкти спрямовані на створення реального, матеріального або цифрового продукту, який має практичну цінність і може бути використаний у навчальній або позакласній діяльності. У контексті даної роботи виробничі проєкти передбачають створення кінцевих продуктів англійською мовою, наприклад, рекламних постерів, шкільних газет і журналів, стендів, аудіо- та відеороликів, меню або кулінарних карт. Такі проєкти забезпечують багаторазове, але природне використання лексичних одиниць у значущих для учнів ситуаціях, оскільки у процесі підготовки кінцевого продукту школярі працюють з автентичними джерелами, добирають і систематизують лексику, шукають інформацію в підручниках та інтернет-джерелах, формулюють речення, абзаци та редагують фінальний текст, що стимулює глибоке засвоєння та активізацію лексичного матеріалу. Завдяки чітко визначеному практичному результату виробничі проєкти підвищують мотивацію, адже учні бачать конкретний сенс використання іноземної мови й відчують відповідальність за якість кінцевого продукту.

Інформаційно-дослідницькі проєкти орієнтовані на цілеспрямований пошук, добір, опрацювання та інтерпретацію інформації з різних джерел – друкованих, електронних, мультимедійних, а також автентичних матеріалів іноземною мовою. Під час виконання таких проєктів учні навчаються правильно

формулювати запитання для пошуку даних, критично оцінювати достовірність і релевантність знайденої інформації, зіставляти факти, робити висновки та узагальнення. Зміст зібраних матеріалів учні структурують та подають у вигляді різноманітних кінцевих продуктів: письмової документації (наприклад, звітів), оглядових статей, тематичних буклетів, презентацій, інфографік або дослідницьких міні-презентацій. Зважаючи на те, що учні читають і розпізнають інформацію іноземною мовою та згодом відтворюють її у власних висловлюваннях, адаптуючи лексику під зміст завдання, такі проєкти передбачають широке використання лексичного матеріалу з певної теми.

Проєкти-огляди передбачають організацію навчальної діяльності, у межах якої учні здійснюють систематичний збір, аналіз та узагальнення інформації з певної теми, що має соціальну, культурну або мовленнєво-комунікативну значущість. Працюючи над такими проєктами, школярі планують і проводять опитування, інтерв'ю, бесіди та зустрічі з різними особами чи організаціями. Отримання інформації може відбуватися як у безпосередній формі (живе спілкування), так і за допомогою телекомунікаційних засобів (електронна пошта, соціальні мережі, онлайн-зустрічі). На основі зібраної інформації учні здійснюють аналіз, порівняння, класифікацію та інтерпретацію даних й представляють результати у формі інфографіки, буклету, мультимедійної презентації чи усного виступу.

Організаційно-ігрові проєкти передбачають моделювання учнями різноманітних соціальних, побутових або професійних ситуацій шляхом виконання певних ролей, визначених тематикою та змістом проєкту. У процесі реалізації таких проєктів школярі занурюються в наближену до реальної комунікативну ситуацію, у якій вони імітують міжособистісні чи ділові взаємини, ведуть переговори, обговорюють проблеми та презентують рішення. Таким чином, учні здійснюють мовленнєву діяльність, характерну для носіїв мови у подібних обставинах. Крім того, школярі творчо інтерпретують ролі, добираючи відповідні мовленнєві засоби, невербальну поведінку та стиль спілкування.

Важливо зауважити, що у всіх чотирьох описаних типах обов'язковою умовою є здійснення комунікації виключно англійською мовою. Це стосується взаємодії членів групи, комунікації з вчителем та спілкування з іншими учасниками проєктної діяльності – як у межах класу, так і поза ним. Учні мають обговорювати ідеї, планувати роботу, розподіляти функції, ставити запитання, надавати пояснення, проводити інтерв'ю, презентувати результати та коментувати вибір рішень лише англійською мовою. Саме англійське спілкування як інструмент виконання завдання створює природну потребу активно застосовувати нові лексичні одиниці.

Науковці також класифікують проєкти за кількістю учасників проєкту. Існують парні та групові проєкти [15].

Групові проєкти є найпоширенішою формою в шкільній практиці, зокрема й у навчанні іноземної мови. Групова діяльність передбачає роботу кількох учасників над спільним кінцевим продуктом, що забезпечує залучення різноманітних видів мовленнєвої діяльності (для обговорення, планування та представлення результатів). Завдяки роботі в групах учні активно застосовують лексичні одиниці у функціональному контексті та набувають навичок співпраці, що надзвичайно важливо для комунікативного та лексичного розвитку.

Доречно також зазначити, що проєктна діяльність ефективна лише тоді, коли учні виступають її активними, відповідальними та мотивованими учасниками. У психолого-педагогічній літературі наголошується, що лексика може опановуватися як шляхом свідомого навчання, так і шляхом мимовільного засвоєння. Саме метод проєктів створює сприятливі умови для мимовільного засвоєння лексики. «Мимовільне засвоєння реалізується через мимовільне запам'ятовування нових лексичних одиниць внаслідок великої потреби в них у процесі спілкування, їх близького зв'язку з метою діяльності, власними інтересами того, хто навчається, тощо» [29, с. 234]. Це пояснюється тим, що учні не просто виконують вправи, а використовують слова як інструмент досягнення практичної мети. Педагоги зазначають, що учень «має усвідомлювати цілі учіння, планувати й організовувати свою роботу, усвідомлювати особистісну

значущість її результатів» [34]. Активізація пізнавальної діяльності школярів можлива лише тоді, коли навчальні дії здійснюються учнями самостійно, мають для них новизну та реалізуються в межах свідомо організованого й цілеспрямованого навчального процесу. Саме тому кожне проєктне завдання повинне містити елемент внутрішньої мотивації та стимулювати реальну потребу у висловлюванні. О. Бігич, Н. Бориско та Г. Борецька зазначають, що «для того щоб запропонована учням вправа дійсно стимулювала їхнє мовлення, вона повинна у своїй інструкції створювати мотив» [3, с. 117]. Іншими словами, учень повинен розуміти, навіщо він виконує проєкт, яку проблему розв'язує і який продукт створює. Лише за таких умов проєктна діяльність набуває особистісного значення та забезпечує високий рівень комунікативної взаємодії.

«Робота над проєктами здійснюється у 4 етапи:

- 1) підготовчий: вибір теми дослідження, формування мікрогруп;
- 2) виконавчий: збирання інформації, робота з довідковою літературою, інтерв'ю, анкетування тощо;
- 3) презентаційний: підготовка презентації роботи;
- 4) підсумковий: підведення підсумків, виокремлення недоліків у роботах, позитивних моментів, оцінювання проєктів» [35, с. 295].

На підготовчому етапі учні обирають тему проєкту, визначають проблемне питання й основні завдання та формують мікрогрупи (самостійно за власними уподобаннями або ж за розподілом вчителя з урахуванням рівня мовленнєвої підготовки). На цьому етапі вчитель виконує ключову організаційно-методичну роль: пропонує перелік можливих тем, формулює загальну мету проєкту, окреслює його завдання, пояснює очікуваний кінцевий результат та критерії оцінювання. Крім того, педагог забезпечує необхідну мовленнєву підтримку – добирає релевантний лексичний матеріал, демонструє мовні моделі, надає фрази-кліше, які можуть бути використані під час групового обговорення. Саме на підготовчому етапі формується внутрішня мотивація й визначається напрям подальшої роботи.

На виконавчому етапі школярі готують основний зміст проєкту: збирають інформацію, працюють з підручниками, інтернет-ресурсами, проводять інтерв'ю чи опитування та аналізують матеріали. Роль учителя полягає у фасилітації процесу, тобто педагог консультує щодо пошуку та відбору інформації, допомагає коректно формулювати речення, пропонує доречні мовленнєві структури (лексичні одиниці з теми, мовні кліше), а також здійснює контроль рівня мовленнєвої взаємодії в групах і внесок кожного учасника у спільний проєкт. На цьому етапі вчитель не втручається у зміст проєкту, а лише допомагає подолати лексичні та організаційні труднощі.

На презентаційному етапі учні створюють кінцевий продукт та представляють результати своєї роботи усьому класу. Учитель допомагає обрати оптимальний формат виступу, надає консультації щодо структури презентації та пропонує мовні моделі для оформлення виступу (варіанти представлення теми, висловлення думки, наведення аргументів, підбиття підсумків). Під час або після презентації педагог може поставити уточнювальні запитання для спонукання учнів до активної комунікативної взаємодії.

Підсумковий етап передбачає оцінювання учнями результатів власних проєктів та робіт інших груп, аналіз труднощів, з якими учні стикалися на різних етапах підготовки кінцевого продукту, а також визначення позитивних результатів та шляхів вдосконалення. Вчитель узагальнює результати проєктів, відзначає сильні сторони кожного учасника групи, звертає увагу на мовні досягнення школярів (розширення словникового запасу, покращення сполучуваності ЛО, розвиток комунікативних умінь) та надає рекомендації для подальшого вдосконалення. До того ж, педагог спрямовує учнів до усвідомлення того, як проєктна діяльність вплинула на формування їхньої лексичної компетентності.

З огляду на наведене, можемо стверджувати, що метод проєктів вирізняється численними перевагами у формуванні англомовної лексичної компетентності учнів базової школи. Перш за все, проєктна методика забезпечує автентичність мовленнєвих ситуацій, оскільки учні використовують лексичні

одиниці в умовах, наближених до реальних комунікативних потреб. Важливим також є те, що проєктна робота передбачає постійну взаємодію між учасниками групи і «вимагає співпраці та різних форм комунікації» [48, с. 2] й, відповідно, забезпечує природну потребу у багаторазовому використанні лексики. Більше того, проєктна діяльність сприяє активному добору, систематизації і застосуванню лексичного матеріалу відповідно до поставленої мети, що сприяє глибокому засвоєнню лексики. Окрім цього, «під час роботи за методом проєктів на чільне місце ставиться самодіяльність учнів та їхня активність, ініціативність, захопленість» [25, с. 175]. Тобто учні самостійно розподіляють ролі, приймають рішення щодо змісту й оформлення кінцевого продукту й планують етапи роботи, що формує відповідальність за мовленнєвий результат. Таким чином, проєктна діяльність «формує проєктне творче мислення, поєднуючи різні види діяльності, визначає способи «живої» діяльності та виступає механізмом впровадження компетентнісно спрямованого підходу» [19, с. 129].

Отже, метод проєктів створює сприятливі умови для усвідомленого опанування лексичного матеріалу учнями 9-х класів. Саме тому доцільно розглянути комплекс вправ і завдань, спрямований на формування англомовної лексичної компетентності з використанням проєктної методики.

## **2 ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОЇ МЕТОДИКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 9-Х КЛАСІВ**

### **2.1 Комплекс вправ і завдань для формування англomовної лексичної компетентності з використанням проєктної методики**

Формування англomовної лексичної компетентності в учнів 9-х класів є одним з основних завдань шкільної програми з англійської мови. «Зміст мовлення виражено у словах, тому вивчити іноземну мову – це значить перш за все оволодіти необхідним запасом слів, щоб називати ними предмети, дії, стан» [22, с. 116]. Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти та програмами МОН, у 9-му класі учні повинні «надавати інформацію та висловлювати думки, почуття та ставлення іноземною мовою, сприймати усну інформацію та письмові тексти іноземною мовою в умовах безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, а також взаємодіяти з іншими особами в усній і письмовій формі та в режимі реального часу засобами іноземної мови» [12]. Таким чином, лексична компетентність розглядається як здатність учнів правильно й доречно добирати, відтворювати та застосовувати слова та словосполучення у різних видах мовленнєвої діяльності для досягнення комунікативної мети.

Процес засвоєння нових лексичних одиниць передбачає системне і поетапне їх введення у мовленнєві ситуації, які, за можливості, мають бути максимально наближені до реальних. Саме проєктна методика створює умови для ефективного опанування нової лексики та занурення у комунікативно значущі ситуації. Завдяки орієнтації на практичний результат, а саме створення кінцевого продукту (наприклад презентації, буклету, постеру), учні сприймають лексику не як ні з чим не пов'язаний набір слів, а як інструмент для розв'язання конкретних комунікативних завдань. Відповідно, підвищується мотивація та пізнавальний інтерес до навчання, а відтак учні стають активними учасниками навчального процесу.

Як уже було зазначено вище, формування лексичної компетентності охоплює три ключові етапи: ознайомлення, автоматизацію та застосування.

На першому етапі головною метою є розкриття значення та форми нових слів, а також створення умов для їхнього первинного закріплення. «Ефективність етапу ознайомлення залежить від сприйняття, осмислення й узагальнення мовного матеріалу» [18, с. 108]. У контексті проєктної методики цей процес від самого початку набуває практичного характеру, оскільки нова лексика подається як необхідний інструмент для подальшого створення проєктного продукту.

На етапі ознайомлення, доречно використовувати наступні вправи і завдання:

1. «Visual mind mapping» (лексична ментальна карта): вчитель показує ключове слово теми і разом з учнями складає асоціативну карту нових слів, що будуть потрібні для майбутнього проєкту. Учні працюють у групах або самостійно і потім презентують свої мапи. «Моделювання власних ментальних карт з лексичних одиниць за темою сприяє розширенню іншомовного словникового запасу, розвитку граматичного ладу мовлення та плануючої функції мовлення, що формує вміння не лише засвоювати інформацію (в даному випадку – лексичні одиниці), але й оперативно з нею працювати, що свідчить про сформованість лексичної компетентності певного рівня, а загалом і рецептивних та продуктивних мовленнєвих умінь спілкування іноземною мовою» [9]. Завдяки використанню стратегій створення ментальних карт можливий «безперервний потік ідей, який дає змогу учням осмислювати та поєднувати власні думки, враховуючи центральну тему чи концепцію» [37]. У межах проєктної методики створення лексичних ментальних карт виступає підготовчим етапом проєкту, оскільки допомагає учням усвідомити лексичний матеріал, необхідний для подальшого створення проєктного продукту. Така діяльність може здійснюватися на уроці під керівництвом учителя або ж самостійно як домашнє завдання з метою доопрацювання лексики.

2. Асоціація з картинками: учні отримують завдання співвіднести слова з картинками. Інтеграція візуальних елементів, зокрема зображень, покращує

когнітивну обробку інформації та дозволяє посилити процес засвоєння та запам'ятовування лексичних одиниць. Це пояснюється тим, що «поєднання лексики із зображеннями формує міцні асоціації між мовою та об'єктами реального світу, що сприяє кращому розумінню й відтворенню» [59]. У проєктній діяльності дане завдання може стати основою для створення тематичних постерів, буклетів чи презентацій, де учні самостійно добирають ілюстрації до нових слів, демонструючи їх зв'язок із темою проєкту. Школярі можуть виконувати дане завдання під час уроку (фронтально або в парах) або в межах самостійної підготовки учнів до проєкту.

3. «Lexical bingo» (лексичне бінго): учитель роздає картки з 9-16 клітинками з словами, у клітинках розміщуються нові слова (лексика теми уроку). У різних учнів картки можуть бути з різним набором слів, щоб гра була цікавішою. Вчитель дає опис, визначення, синонім або контекстне речення. Учні мають зрозуміти про яке слово йде мова й закреслити його. Використання гри «лексичне бінго» підвищує рівень активності, взаємодії й залученості учнів [56]. Такий прийом створює ігровий настрій і допомагає запам'ятати нову лексику ще на етапі ознайомлення. Завдяки ігровому характеру завдання створюється позитивна атмосфера, яка стимулює пізнавальний інтерес і сприяє більш ефективному засвоєнню навчального матеріалу. У проєктно орієнтованому навчанні дана вправа виконується на уроці як підготовчий етап до реалізації проєкту та створює лексичну базу для подальшої самостійної групової роботи учнів над кінцевим продуктом.

4. Завдання перехресного вибору: учні співвідносять слова з їх визначеннями, синонімами чи протилежними значеннями. Додатково учні можуть згрупувати слова за категоріями, які знадобляться в проєкті. Таке завдання зазвичай виконується самостійно: безпосередньо на уроці або ж як домашнє завдання з метою систематизації лексичного матеріалу, необхідного для виконання проєкту. Приклад завдання перехресного вибору представлений на рис. 2.1 (Speakout Second Edition Elementary Student's Book, 2015).



Рисунок 2.1 – Зразок завдання перехресного вибору

На другому етапі формування лексичної компетентності, етапі автоматизації, нові лексичні одиниці відпрацьовуються за допомогою некомунікативних та умовно-комунікативних вправ. Завдяки проєктній методиці вправи набувають конкретного сенсу: вони готують учнів до створення кінцевого продукту проєкту.

Приклади вправ і завдань на етапі автоматизації лексичних одиниць:

1. Рольова гра: учні в парах чи групах складають діалоги по темі, що напряму стосуються проєкту, з обов'язковим використанням нової лексики. Ефективність вправи полягає у розвитку усного мовлення через спонукання відтворювати раніше здобуті знання й застосовувати щойно набуті. Так, «вчитель готує учнів до реальної комунікації за межами класу» [44]. Техніка відпрацювання ситуацій, сценаріїв чи проблем із розподілом ролей між учнями створює безпечне середовище для практикування іноземної мови. «Рольова гра охоплює питання того, що слід сказати, як зреагувати або що зробити за визначених умов» [50]. Крім того, учні тренуються взаємодіяти і передавати інформацію так, ніби вони вже виконують свої ролі в проєкті (турист, гід, відвідувач ресторану тощо).

2. «Information gap activity» (інформаційний обмін): прийом полягає в тому, що кожен учень в парі або в групі отримує певну частину інформації для виконання спільного завдання. Вчитель добирає матеріал відповідно до теми, що вивчається, і кінцевого продукту проєкту (наприклад, фрагменти розкладу подорожі, опис туристичних місць, меню ресторану, афіша події, сторінки

буклету, дані для постера, профілі учасників заходу тощо). Це завдання цікаве тим, що його неможливо виконати самотійно, адже частина необхідної інформації для реалізації кінцевого завдання відсутня. Щоб заповнити пропущені деталі або зіставити варіанти, учні змушені ставити запитання одне одному, відповідати, перефразовувати, реагувати на почуте й використовувати цільову лексику у діалозі. Таким чином «створюється реальна потреба у спілкуванні, що стимулює учнів до активного використання нових слів у напіввільному мовленні» [61, с. 208]. Щоб інформаційний обмін був не випадковим, а логічно пов'язаний із проектом і сприяв формуванню лексичної компетентності, учитель має дотримуватися кількох принципів добору матеріалу:

- семантична релевантність до теми проекту – лексичні одиниці повинні добиратися не довільно, а відповідно до кінцевого продукту;
- для інформаційного обміну вчитель спеціально «розбиває» матеріал на частини (списки слів, описи об'єктів, таблиці, діаграми; фрагменти тексту /анкет; ролі з різною інформацією), щоб обмін інформацією був необхідним, а не простою формальністю;
- відібрані слова і фрази мають бути не лише для пасивного розуміння, а використовуватися в репліках;
- після обміну інформацією учні мають обов'язково створити щось спільне (заповнену таблицю, маршрут, меню).

Приклад завдання на інформаційний обмін представлений на рис. 1.2 (Speakout Second Edition Elementary Student's Book, 2015).

Student A: ask Student B the prices to complete your table. Then answer Student B's questions.

*A: How much is a sandwich and a tea?*

*B: Three twenty-five. How much is a burger and a coffee?*

	tea	juice	coffee
muffin	1.75		
burger		4.15	
chips	1.95		2.20
sandwich		3.75	3.50

Student B: answer Student A's questions. Then ask Student A the prices to complete your table.

*A: How much is a muffin and a tea?*

*B: One seventy-five. How much is a sandwich and a juice?*

	tea	juice	coffee
muffin		2.25	2.00
burger	3.65		3.90
chips		2.45	
sandwich	3.25		

Рисунок 2.2 – Зразок завдання для реалізації прийому інформаційного обміну

3. «Reasoning-gap activity» (вправа на заповнення смислового або логічного розриву): «прийом, що передбачає виведення нової інформації з поданої на основі дедукції, практичного міркування та встановлення зв'язків чи закономірностей» [53, с. 57]. Це умовно-комунікативна вправа, оскільки містить елемент прогнозування, вибору або міркування на основі вже відомої інформації. На відміну від «information gap activity», учні не лише отримують й передають дані, а перетворюють їх, доходять до певних висновків та обґрунтовують свої рішення. «Один із прикладів – складання розкладу вчителя на основі розкладів окремих класів. Інший приклад – визначення найдоцільнішого (наприклад, найдешевшого або найшвидшого) способу дії для певної мети в межах заданих обмежень» [53, с. 57]. У межах проектної методики цей тип завдання використовується як етап планування перед створенням кінцевого продукту. Скажімо, учні можуть порівнювати можливі маршрути подорожі та обирати маршрут оптимальний за ціною та часом; розподіляти бюджет заходу або бізнес ідеї; узгоджувати ролі у презентації або відео. Щоб виконати завдання, учні мають застосовувати цільову лексику, ставити уточнювальні питання й аргументувати вибір. Такі вправи не є повністю творчими, однак вони створюють перехід до застосування лексики в реальних комунікативних ситуаціях і водночас готують базу для проектного продукту.

4. «Chain story» (ланцюжкова історія): вчитель починає історію, проголошуючи одне речення, після цього учень починає історію, використовуючи одну чи декілька нових лексичних одиниць в одному реченні, а інші учні продовжують розповідь за тим самим принципом. Таким чином, формується спільний зв'язний текст [47, с. 130]. Обов'язкові умови виконання вправи включають використання заздалегідь окресленої лексики і логічна послідовність та зв'язність історії. Таке завдання тренує оперативне використання нової лексики у спонтанному мовленні й забезпечує повторення без механічного заучування. Ця гра робить учнів активними, оскільки заохочує їх виражати свої думки та ідеї, а також залучає до роботи в групі впродовж усього процесу адже потрібно бути неабияк уважними, щоб не пропустити важливі

елементи історії і сказати речення, яке буде доречне. Якщо учні зацікавлені у навчальній діяльності, вони не сприйматимуть вивчення англійської мови як нудну діяльність. Крім того, ланцюжкова історія може знижувати рівень тривожності учнів адже відповідальність за цілісність історії розподілена між усіма учасникам навчального процесу [65, с. 4]. Дана активність також готує учнів до створення проєктного продукту. Наприклад, ланцюжкова історія може бути етапом створення сценарію для відео чи театралізованого виступу або ж варіантом мозкового штурму перед розподілом ролей у груповій роботі.

5. «Micro-writing» (мінітексти з цільовою лексикою): прийом передбачає створення коротких письмових висловлювань із використанням нових лексичних одиниць. Це можуть бути нотатки, короткі описи людей чи місць, репліки діалогів, рекламні заголовки, оголошення, слогани, повідомлення, міні-статті, підписи до зображень або інфографіки. Важливо, що «micro-writing» чудово інтегрується в проєктну діяльність: створені мінітексти можуть ставати змістовим елементом майбутніх буклетів, сценаріїв, постерів, презентацій, сторінок для блогу або ж навіть виступів. Наприклад, короткі описи місць можуть увійти до путівника, рекламні слогани – до макету афіші, діалогові репліки – до сценки або відео, а підписи до зображень – до слайду презентації. Так, короткі письмові завдання стають складовими змістового наповнення проєкту та забезпечують поетапний прогрес у його реалізації. На етапі автоматизації «micro-writing» дозволяє поєднати контекстуальне тренування лексики з поступовою підготовкою до створення фінального продукту проєкту. Ефективність цього типу вправ полягає у тому, що учні не лише відтворюють слова письмово, а й інтегрують їх у висловлювання, наближені до майбутньої комунікативної ситуації. Завдання можуть мати чітке обмеження за обсягом (наприклад, 3-5 речень або 30-50 слів), що знижує рівень тривожності учнів. Крім того, вчителю легше перевірити короткі тексти й потім обговорити і використати їх у подальшій діяльності. Як зазначає Лінда Рейф (Linda Reif), учням варто надавати можливість самостійно обирати, які з мінітекстів можуть залишатися на початковому рівні опрацювання, а які є достатньо значущими, щоб бути

розширеними для більш масштабного проєкту [58]. «Якщо учням відводиться час на повернення до вже створеного мікротексту з метою редагування або вдосконалення, ефективність такої роботи зростає ще більше» [49].

Таким чином, другий етап формування англomовної лексичної компетентності є «містком» між механічним засвоєнням слів і їх творчим використанням. Завдяки проєктному підходу вправи вже не виглядають ізольованими: кожна з них має практичну мету й логічно веде до створення кінцевого продукту. Учні поступово усвідомлюють практичну цінність опрацьованої лексики та починають використовувати її як інструмент для досягнення конкретного результату.

Третій етап формування англomовної лексичної компетентності має на меті використання набутої лексики у вільному або частково керованому мовленні. Якщо попередній етап забезпечує автоматизацію лексичних одиниць у контрольованих умовах, то на цьому етапі слова й словосполучення переходять у продуктивне використання в усній чи письмовій формі. Згідно з підходом Г. Дугласа Брауна (H. Douglas Brown), у навчанні, заснованому на завданнях, пріоритет надається не окремим елементам мови, а тим функціональним цілям, для яких ця мова використовується [38]. Отже, для повного засвоєння лексики і набуття навичок її використання в мовленні, вчитель застосовує комунікативні вправи, що передбачають створення власних висловлювань, пов'язаних з темою проєкту. Проєктна методика на цьому етапі відіграє ключову роль, оскільки забезпечує реальну потребу у використанні лексики. Вчитель ж добирає такі завдання, виконання яких неможливе без використання необхідної лексики.

Приклади завдань на етапі застосування лексичних одиниць:

1. Рольове інтерв'ю: учні отримують ролі, які безпосередньо пов'язані з проєктом, над яким вони працюють. Основна мета – перенесення засвоєних лексичних одиниць у реалістичну ситуацію спілкування, де мовлення не відтворюється за зразком, а створюється учнями самостійно. Інтерв'ю передбачає уточнення, швидке реагування та елемент імпровізації, що забезпечує спонтанне використання цільової лексики. Учитель заздалегідь визначає

контекст проекту та розподіляє ролі між школярами. Ключове завдання учнів полягає в тому, щоб зібрати й проаналізувати інформацію через мовленнєву взаємодію. Вони самостійно мають визначити:

- що саме їм потрібно дізнатися;
- яким способом отримати інформацію;
- де можна знайти інформацію;
- коли саме потрібно зібрати дані;
- у якому форматі вони будуть упорядковувати зібрану інформацію (наприклад, таблиця).

Після цього учні проводять інтерв'ю, здійснюють аналіз відповідей і об'єднують отримані дані. Потім необхідно відібрати релевантну інформацію та визначити формат презентації. Зрештою, учні готують звіт і презентують результати [53, с. 134].

Сам формат інтерв'ю також може варіюватися:

- робота в парах;
- «карусель» (один учень послідовно спілкується з кількома однокласниками, збираючи різні дані);
- робота в малих групах;
- динамічні ролі (учні змінюють позиції залежно від ходу комунікації).

Рольове інтерв'ю забезпечує природний стимул до говоріння та сприяє мовленнєвій ініціативності, оскільки комунікація виникає з реальної потреби отримати дані. Крім того, учні застосовують метакогнітивні стратегії для досягнення кінцевого результату. «Метакогнітивні стратегії передбачають свідоме планування, моніторинг і аналіз власної навчальної діяльності» [42, с. 179]. Відповідно, такі стратегії можна і потрібно застосовувати з метою підвищення ефективності засвоєння іншомовної лексики. Метакогнітивні стратегії охоплюють уміння критично оцінювати свій рівень володіння лексичним матеріалом, організовувати процес навчання за допомогою обраних методів та прийомів, раціонально розподіляти час між різними етапами роботи з лексикою та групувати лексику відповідно до тематики.

У межах проєктного рольового інтерв'ю метакогнітивні стратегії безпосередньо впливають на якість мовленнєвого продукту. У процесі виконання рольового інтерв'ю учні часто стикаються з потребою перефразувати, добирати точні формулювання, відкидати зайву інформацію та структурувати отримані відповіді. Це активізує когнітивні механізми узагальнення, інтерпретації та трансформації висловлювань, що виходить за межі простого засвоєння словника. Такий тип діяльності сприяє переходу від пасивного володіння словами до їх свідомого використання у різноманітних комунікативних ситуаціях.

Варто зауважити, що рольова гра на етапі автоматизації відрізняється від проєктного рольового інтерв'ю на етапі застосування. Під час рольової гри учні відтворюють або комбінують мовленнєві зразки в межах визначеного сценарію, а добір лексики значною мірою контролюється вчителем. Натомість рольове інтерв'ю передбачає спонтанність, ініціювання діалогу та створення власних реплік відповідно до ролі й комунікативної мети. Результат інтерв'ю не обмежується програванням ситуації, а перетворюється на кінцевий продукт проєкту або, принаймні, на його змістовий внесок. Таким чином, якщо рольова гра готує учнів до вживання нової лексики в напівкерованих умовах, то проєктне рольове інтерв'ю забезпечує її продуктивне використання для досягнення конкретного результату в межах спільної діяльності.

2. «Problem-solving task» (завдання на вирішення проблеми або задачі) передбачає наявність проблемної ситуації, пов'язаної з темою проєкту, яку потрібно колективно вирішити для досягнення конкретної мети. Відповідно, учні не просто відтворюють готові фрази, а використовують лексику цілеспрямовано, щоб аргументувати, порівнювати, узгоджувати, пропонувати, оцінювати й ухвалювати спільне рішення. За David Nunan (Девід Нунан), проблемні завдання належать до «task-based learning», де мовлення не моделюється, а виникає як засіб досягнення мети [53, с. 3]. «Problem-solving task спрямоване на обговорення або розв'язання побутових і життєвих проблем іноземною мовою, що розвиває

здатність учнів самостійно долати мовні труднощі, які виникають у процесі спілкування» [41, с. 104].

Для того щоб учні могли самостійно долати мовні труднощі у процесі вивчення іноземної мови, важливо цілеспрямовано формувати стратегії розв'язання лінгвістичних проблем. Такі стратегії доцільно формувати системно: виділяти для цього окремі уроки або інтегрувати їх у структуру уроку. Скажімо, у читанні та письмі ефективними є дериваційний аналіз, контекстуальне та ситуативне тлумачення, використання фонових знань, а також опора на рідну або інші відомі мови. У говорінні та письмі ключову роль відіграють парафразування та стратегія уникнення, що дає змогу передавати зміст навіть без певних лексичних одиниць чи граматичних конструкцій [41, с. 104]. Навчання вище зазначених стратегій сприяє не лише розвитку лексичної компетентності, а й підвищує загальний рівень автономії учнів в ході навчального процесу.

Проектний компонент полягає в тому, що вирішення проблеми безпосередньо впливає на зміст або реалізацію фінального продукту. Проблема, яку школярам потрібно вирішити, може стосуватися розподілу ресурсів, вибору оптимального рішення, визначення пріоритетів, планування, організації або ж усунення перешкод. Таким чином, «problem-solving task» на третьому етапі виконує подвійну функцію: з одного боку, забезпечує застосування лексики в реальних умовах, а з іншого – сприяє просуванню проекту до завершального етапу, що мотивує учнів до командної комунікації й розвиває креативність і мовленнєву автономію учнів.

Під час проходження переддипломної практики в Ліцеї №1 імені Володимира Красицького Хмельницької міської ради, нами було розроблено та впроваджено «problem-solving task» для учнів 9 класу як частину третього етапу формування англomовної лексичної компетентності.

Завдання було інтегроване в проектну діяльність за тематикою «Career choices» та мало на меті стимулювання учнів до використання засвоєної лексики у нових комунікативних умовах.

Учням було запропоновано працювати в малих групах над розв'язанням змодельованої проблеми: кожна команда отримувала картку з описом вигаданого персонажа-підлітка, який не може визначитися з майбутньою професією (приклади карток представлені в додатку А). На основі поданої інформації учні мали:

- проаналізувати вихідні дані;
- запропонувати щонайменше два професійні напрями;
- обрати оптимальний варіант і його обґрунтувати;
- підготувати презентацію.

Завдання мало комунікативний, когнітивний та проєктний характер, оскільки передбачало колективне ухвалення рішення, аргументацію, використання тематичної лексики та включення результатів у загальний проєкт.

Згідно з спостереженнями, значна частина учнів застосовувала елементи метакогнітивних стратегій, що підтверджує ефективність проблемного завдання як засобу переходу до третього етапу формування лексичної компетентності.

Отже, «problem-solving task» є дієвим засобом реалізації третього етапу формування лексичної компетентності, оскільки поєднує комунікативне застосування лексики, розвиток стратегій мовленнєвої автономії та практичну спрямованість проєктної діяльності.

3. «Метод дебатів – це процес формулювання та відстоювання своєї думки стосовно конкретної проблематики. Мета дебатів – обговорення й оцінка проблеми, яка не має однозначного вирішення» [11]. В контексті формування англійської лексичної компетентності метою дебатів є закріпити цільову лексику теми в умовах реальної комунікативної потреби. Саме дебати забезпечують смислове застосування лексики: учні не лише відтворюють слова, а перетворюють їх на засіб аргументації, узагальнення та переконання.

«Найцікавіше те, що учні справді мають слухати інших і відповідати відповідно – не кажучи вже про добір точних слів для вираження власних думок» [44, с. 98]. Участь у дебатах вимагає командної взаємодії, розподілу ролей, координації позицій та врахування позиції опонентів. Таким чином, учні

додатково опановують стратегії ведення діалогу, що включають уточнення, перефразування, ввічливе заперечення, реагування на контраргументи. Це забезпечує оволодіння мовою як інструментом комунікації, замість типового завчання ізольованих лексичних одиниць. До того ж, залучення до дебатів підвищує внутрішню мотивацію, оскільки учні відчують особисту причетність до теми, відповідальність за команду і значущість власного внеску.

Проектно орієнтовані дебати не завершуються лише обговоренням, адже вони мають конкретне продовження і функціональне призначення в межах проекту. У ході дебатів учні створюють інформаційну базу, яка потім використовується в проекті. Наприклад, фрагменти висловлювань можуть стати частиною презентації, а результати обговорення – висновками для постеру чи відео. Як наслідок, учні розуміють, що їхня мовленнєва діяльність не є абстрактною, а потрібна для наповнення майбутнього проекту. Крім того, дебати виступають ключовим етапом прийняття колективного рішення, необхідного для подальшої роботи. Тобто, дебати рухають проєкт уперед і впливають на його структуру.

«У цій методиці прийнята така термінологія:

- Дебати (debate) – це гра, у якій беруть участь дві команди, що займають протилежні позиції з певної проблеми та відстоюють свою думку.
- Теза (resolution) – це проблема, яка є предметом суперечки між двома групами. Група прибічників відстоює тезу, група опозиції спростовує її.
- Аргументи (arguments) – пояснюють займану позицію із проблеми.
- Спростування (rebuttals) – пояснення, що пояснюють позиції незгоди однієї групи з іншою.
- Суддя (judge) – визначає переможця» [11].

Учні отримують конкретну роль і комунікативне завдання: сформулювати аргументи, відповісти на запитання опонентів, відреагувати на заперечення, узагальнити позицію та підготувати спільне рішення або висновок. «Тема повинна стосуватися важливих проблем, які презентовані так, щоб сторони «за і проти» мали змогу однаково ефективно розвивати аргументи» [11].

Приклади тез дебатів під час проходження теми «Career choices»:

- School students should choose their future career before the age of 16.
- It is better to change your career later than to choose it too early.
- Parents should not influence their children's career choices.

Структурно дебати складаються з кількох етапів:

1. Вступний етап (пояснення формату роботи, оголошення теми, поділення на команди і ролі).

2. Підготовка команд (формулювання основних аргументів і ключових фраз, підбирання прикладів, обрання спікерів).

3. Основна частина (вступні промови, основні аргументи, перехресні запитання, спонтанні реакції, підбиття підсумків).

4. Підсумкове формулювання позиції та створення продукту (слайд, абзац, інфографіка, відеофрагмент).

5. Оцінювання

Основні критерії оцінювання включають використання лексики теми, якість наведення аргументів, взаємодія в команді, інтеграція підсумків дебатів у проєкт.

Отже, дебати як форма проєктного комунікативного завдання забезпечують не лише застосування лексики у функціональному контексті, але й формують критичне мислення, розвивають мовленнєву автономію та сприяють інтеграції лексичного матеріалу в підсумковий продукт проєкту.

4. Презентація – це продуктивне комунікативне завдання, у якому учні презентують результати індивідуальної або групової діяльності, використовуючи засвоєну лексику як інструмент пояснення та переконання. Презентація є «спланованим мовленнєвим продуктом, а відтак потребує попередньої підготовки, добору відповідних мовних засобів та логічного структурування» [23]. Крім того, «презентація передбачає етап планування, який активізує метакогнітивні стратегії: учні аналізують, яку лексику використати, як логічно вибудувати мовлення та як презентувати інформацію ефективно» [55, с. 136]. Як зазначає Jeremy Harmer (Джеремі Гармер), під час підготовки до презентацій

«учні вимушені застосовувати вивчену лексику багато разів, що робить цей прийом надзвичайно ефективним» [45, с. 100].

З погляду проєктної методики, презентація є формою фінального звіту в межах проєкту. Вона узагальнює результати колективної діяльності та демонструє, як учні інтегрували набуту лексику. Учні самостійно структурують матеріал, оформлюють змістовні слайди, добирають кліше для виступу і розподіляють ролі між членами команди. «Оскільки робота над кінцевим продуктом передбачає спільну участь декількох учнів, проєкт дає змогу організувати їх злагоджену групову діяльність, під час якої вони навчаються не лише розподіляти між собою обов'язки (хто пише текст, готує ілюстративні матеріали тощо), але й спільно працювати над його змістом та проблемою» [23].

Презентація також виконує функцію інтеграції: вона поєднує результати попередніх завдань (інтерв'ю, дебати, «problem-solving task», мозковий штурм) в один завершений продукт. Після презентації можливе обговорення, відповіді на запитання, взаємооцінювання або доопрацювання кінцевого продукту, що додатково актуалізує лексику і стимулює повторне її використання.

Незважаючи на потенціал презентацій як інструменту продуктивного мовлення, часто стається, що презентація «проходить у пасивному режимі, коли решта класу споглядає презентацію, не висловлюючи власних оцінних суджень, або ж готується до свого виступу» [23]. У такому випадку використання лексики обмежується однією підгрупою, а інші не залучені до активної мовленнєвої взаємодії. Щоб уникнути пасивного сприйняття, доцільно запроваджувати системи взаємооцінювання, які стимулюють усіх учнів до уважного слухання, аналізу та мовленнєвої реакції.

Під час проходження переддипломної практики, нами було впроваджено метод ротаційного взаємооцінювання. Кожній групі-слухачу було призначено один конкретний аспект, за яким вона мала оцінювати презентацію інших команд. Під час кожного виступу група-оцінювач коротко фіксувала свій аналіз у чек-листі (Додаток Б), а після виступу коментувала ключові сильні сторони та давала

одну конструктивну рекомендацію. Для підвищення об'єктивності оцінювання критерії було чітко розподілено між групами:

- Група 1 оцінювала використання цільової лексики;
- Група 2 оцінювала логічність структури та послідовність викладу;
- Група 3 оцінювала аргументованість та переконливість;
- Група 4 оцінювала правильність і виразність мовлення (фонетика, граматична правильність, інтонація);
- Група 5 оцінювала дизайн, креативність та візуальний супровід.

Важливо зазначити, що після кожної презентації групи оцінювачів змінювали критерій, який вони оцінювали. Таким чином, кожна презентація отримала оцінку з різних аспектів, а кожна група мала нагоду оцінити різні типи мовленнєвої реакції.

Застосування ротаційного взаємооцінювання дало відчутний позитивний ефект, адже учні не залишалися пасивними слухачами, а були залучені до аналізу, осмислення та оцінки мовленнєвої діяльності однокласників. Так, учні уважніше сліdkували за презентаціями, повторно використовували лексику та розвинули вміння оцінювати не лише зміст, а й форму висловлювання.

Отже, презентація як форма завершального етапу проєктної діяльності виконує одночасно мовленнєву, когнітивну та соціальну функції. Вона забезпечує повторне й усвідомлене використання лексики у форматі підготовленого та частково спонтанного мовлення, сприяє розвитку навичок аргументації, структурованого висловлювання й публічної комунікації. Завдяки взаємооцінюванню учні не залишаються пасивними спостерігачами, а продовжують працювати з лексичним матеріалом через аналіз та зворотній зв'язок.

Проєктна методика забезпечує інтеграцію всіх трьох етапів формування англomовної лексичної компетентності у єдиний цикл створення змістовного продукту, завдяки чому лексичні одиниці перестають бути ізольованими і перетворюються на засіб досягнення практичної мети. Представлені вправи і завдання сприяють не лише опануванню лексики, а й розвитку мовленнєвої

автономії, критичного мислення, навичок співпраці та відповідальності за колективний результат. Додаткову ефективність забезпечують метакогнітивні стратегії, які спрямовують учнів на свідоме планування, моніторинг та оцінювання власної мовленнєвої діяльності.

## **2.2 Експериментальна перевірка ефективності комплексу вправ і завдань для формування англомовної лексичної компетентності за допомогою проєктної методики**

Сучасна методика навчання іноземних мов орієнтується на практичну спрямованість освітнього процесу, що зумовлює необхідність перевірки результативності методичних підходів безпосередньо в умовах освітнього процесу. Оскільки формування лексичної компетентності є невід'ємною складовою комунікативної підготовки учнів, важливим є експериментальне підтвердження ефективності вправ, розроблених у межах проєктної методики.

З цією метою було організовано педагогічний експеримент, спрямований на з'ясування того, як комплекс вправ і завдань, що базується на проєктній методиці, впливає на рівень засвоєння й використання лексики учнями 9-х класів.

Експеримент проводився на базі комунального ЗЗСО «Ліцей №1 імені Володимира Красицького Хмельницької міської ради». Учасниками експерименту стали 36 учнів, розподілених на контрольну групу (КГ) та експериментальну групу (ЕГ). У ЕГ організація навчального процесу здійснювалася згідно з чинною програмою, доповненою створеним нами комплексом вправ і завдань проєктного спрямування, а у КГ – за традиційною методикою. Експериментальна перевірка проходила у три етапи:

- 1) передекспериментальний зріз;
- 2) експериментальне навчання за розробленим комплексом вправ;
- 3) післяекспериментальний зріз.

Метою експериментального дослідження було перевірити ефективність комплексу вправ проєктного спрямування у формуванні лексичної компетентності дев'ятикласників. Відповідно до визначеної мети було висунуто

наступну гіпотезу: якщо в навчальний процес упровадити спеціально розроблений комплекс вправ і завдань, що реалізують проєктну методика, то учні досягатимуть вищих результатів у засвоєнні лексики порівняно з навчанням за традиційною методикою. Для перевірки гіпотези й досягнення поставленої мети було визначено наступні завдання експерименту:

1. Визначити вихідний рівень сформованості англомовної лексичної компетентності в учнів експериментальної та контрольної груп за результатами передекспериментального тестування.

2. Здійснити добір та упровадження комплексу вправ і завдань проєктного спрямування, адаптованих до змісту чинної програми з англійської мови для учнів 9 класу.

3. Організувати навчальний процес в експериментальній групі з використанням елементів проєктної методики.

4. Здійснювати спостереження за динамікою засвоєння лексики в експериментальній групі.

5. Провести післяекспериментальний зріз з метою зіставлення до- і післятестових результатів експериментальної та контрольної груп.

6. Проаналізувати кількісні та якісні показники змін у рівні володіння лексичним матеріалом.

7. Сформулювати висновки щодо ефективності використання проєктної методики в навчальному процесі.

З метою з'ясування ставлення учнів до процесу вивчення англійської мови, визначення їхніх уподобань щодо методів засвоєння лексики та досвіду участі в проєктній діяльності було проведено анкетування учнів експериментальної та контрольної груп. Анкета містила 11 запитань, спрямованих на виявлення навчальної мотивації, самооцінки рівня володіння англійською мовою, переважних способів запам'ятовування лексики, а також ставлення до проєктної роботи як засобу розвитку іншомовної лексичної компетентності (Додаток В). Отримані результати анкетування дозволили дізнатися рівень зацікавленості

учнів у вивченні англійської мови до проведення експерименту та визначити потенційні напрями подальшого вдосконалення методики навчання лексики.

Отже, після аналізу відповідей учнів, ми відзначили, що більшість учнів (близько 90%) зазначили, що їм подобається вивчати англійську мову, а лише поодинокі учні висловили байдужість. Це свідчить про позитивне ставлення до англійської мови та розуміння її важливості у сучасному суспільстві. Однак, 60% опитаних оцінили свій рівень володіння англійською мовою як середній, 25% – як високий, а 15% – як низький.

Найбільш привабливими й ефективними методами вивчення іноземної мови школярі назвали ігри та інтерактивні завдання (75%), а також перегляд відео та фільмів англійською (53%), що свідчить про високий рівень зацікавленості учнів у діяльності, що поєднує навчання з елементами творчості та взаємодії. Традиційна робота з підручником отримала 33% голосів, що вказує на те, що більшість учнів вважають типові вправи з підручника нудними й малоефективними. При цьому, лише кілька учнів (19%) зазначили, що розцінюють проєктну роботу як дієвий метод навчання, однак можемо припустити, що такі результати пов'язані з тим, що учні раніше мали обмежений досвід виконання завдань такого типу. Незважаючи на це, у другому блоці питань анкети, що були націлені на виявлення ставлення учнів саме до проєктних завдань, результати виявилися значно позитивнішими: більшість (83%) відповіли, що такі завдання допомагають краще запам'ятовувати нові слова.

Найцікавішими аспектами проєктної діяльності учні назвали можливість створювати власний творчий продукт (69%) та застосовувати слова на практиці (56%). Крім того, близько 50% школярів відзначили, що їм подобається працювати в групі.

Серед основних труднощів учні вказали нестачу словникового запасу (86%) і невпевненість під час публічних виступів (44%). При цьому 81% опитаних висловили бажання частіше виконувати проєктні завдання на уроках англійської мови.

Таким чином, результати анкетування показали, що загалом дев'ятикласники мають позитивну мотивацію до вивчення англійської мови та виявляють інтерес до використання інтерактивних і творчих методів навчання, зокрема до проєктної діяльності. Попри певні труднощі, більшість школярів усвідомлюють користь методу проєктів для практичного засвоєння лексики та виражають бажання частіше брати участь у групових і творчих видах проєктів. Отримані результати підтвердили доцільність упровадження проєктно орієнтованого підходу до формування лексичної компетентності та стали підґрунтям для подальшого етапу дослідження.

Для визначення початкового рівня сформованості зазначених знань та умінь було проведено передекспериментальний зріз у формі лексичного тесту. Тестування проводилося у двох групах: в експериментальній (18 учнів) та контрольній (18 учнів). Це забезпечило можливість порівняння вихідних результатів і підтвердження однакового рівня мовної підготовки.

Завдання тесту були укладені на основі лексичного матеріалу, який учні вже опрацювали раніше в межах чинної шкільної програми, тобто до початку формувального етапу експерименту. Такий підхід дав змогу об'єктивно оцінити наявний рівень володіння лексичними одиницями до впровадження проєктної методики.

Передекспериментальний тест включав різні типи завдань (вибір правильної відповіді, заповнення пропусків, добір відповідників, визначення значення слова з контексту, короткі продуктивні відповіді), що дозволило комплексно проаналізувати стан сформованості лексичної компетентності учнів. Запропонований тест представлений у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Передекспериментальний тест для визначення початкового рівня сформованості лексичної компетентності учнів 9-го класу.

Part 1. Choose the correct option.

1. He wants to become a \_\_\_\_\_ because he loves working with numbers.

a) journalist    b) economist    c) babysitter

2. My brother decided to \_\_\_\_\_ from his job because he found a better one.

## Продовження таблиці 2.1

<p>a) resign    b) retire    c) earn</p> <p>3. They had to call a _____ to repair the electricity in the house. a) designer    b) electrician    c) receptionist</p> <p>4. She hopes to _____ a lot of money one day by working in IT. a) win    b) earn    c) resign</p> <p>5. Tom joined a rock band. He is a _____. a) musician    b) politician    c) babysitter</p>
<p>Part 2. Complete the word with the correct ending. Write -ist, -er or -ian.</p> <p>1. art → _____</p> <p>2. biology → _____</p> <p>3. babysit → _____</p> <p>4. music → _____</p> <p>5. psychology → _____</p> <p>6. reception → _____</p> <p>7. mathematics → _____</p>
<p>Part 3. Choose the right word.</p> <p>1. This is a difficult _____ and it takes many hours a day. a) job    b) work</p> <p>2. He was late for _____ this morning. a) work    b) job</p> <p>3. My grandmother _____ last year and now she travels a lot. a) retired    b) resigned</p> <p>4. She _____ a lot of money in the lottery two years ago. a) earned    b) won</p>
<p>Part 4. Read the sentence and choose the correct meaning of the underlined word.</p> <p>1. Rodeo clowns wear <u>baggy</u> clothes so they can move quickly. a) tight    b) loose    c) formal</p> <p>2. It is <u>essential</u> to wear a helmet during this sport. a) unnecessary    b) important    c) funny</p> <p>3. Analysts <u>identify</u> criminals by using fingerprints. a) translate    b) say who someone is    c) understand</p> <p>4. Many teenagers believe that a career in the film industry is <u>glamorous</u>. a) dangerous    b) exciting and attractive    c) poorly paid</p> <p>5. The criminal was <u>convicted</u> after the court found enough evidence against him. a) officially found guilty    b) suddenly arrested    c) allowed to go free</p>
<p>Part 5. Match the word to its definition.</p> <p>1. retire</p> <p>2. journalist</p>

## Продовження таблиці 2.1

<p>3. earn 4. designer 5. electrician 6. resign</p> <p>a – a person who writes articles for newspapers or magazines b – leave a job because you choose to, not because of age c – to stop working because of old age d – to get money for your work e – a person who repairs electrical problems f – someone who creates plans for clothes, houses or products</p>
<p>Part 6. Answer in 1 or 2 sentences.</p> <p>1. What job would you like to do in the future? 2. What should people do if they want their dream to come true? 3. Why do some people want to run their own business?</p>

У межах даного експерименту сформованість англomовної лексичної компетентності оцінювалася за трьома критеріями:

- лексична правильність;
- варіативність вживання лексичних одиниць;
- автоматизованість вибору лексичних одиниць.

За О. Бігич, Н. Бориско та Г. Борецькою «основним критерієм оцінювання рівня сформованості ЛК є правильність. Тобто правильність розуміння змісту тексту під час аудіювання і читання та правильність вживання ЛО в говорінні та письмі» [3, с. 233]. У контексті проведеного нами педагогічного експерименту ми конкретизуємо цей критерій як лексичну правильність і зазначаємо, що йдеться про здатність учнів коректно добирати, відтворювати та вживати лексичні одиниці відповідно до комунікативної ситуації та мовленнєвого завдання. Такий підхід дає змогу адекватно оцінити рівень практичного застосування засвоєного словникового матеріалу, що, у свою чергу, є визначальним показником сформованості лексичної компетентності.

Варіативність вживання лексичних одиниць передбачає здатність учнів добирати різні мовні засоби для вираження однієї думки. Тобто мова йде про використання синонімів, перефразування, трансформації, а також варіювання ЛО залежно від стилю та ситуації спілкування. Даний критерій дає змогу оцінити ступінь гнучкого та функціонального застосування лексики.

Автоматизованість вибору лексичних одиниць, у свою чергу, відображає ступінь сформованості навички швидкого добору потрібних слів у процесі мовлення. Тобто йдеться про здатність учнів використовувати лексику без тривалих пауз, помітного зниження темпу мовлення, пошуку необхідних слів чи звернення до вчителя. Даний критерій є надзвичайно важливим, оскільки вільне, швидке й невимушене використання лексики є ключовим показником сформованості іншомовної лексичної компетентності.

Відповідно до визначених критеріїв, було розроблено систему рівнів оцінювання сформованості лексичної компетентності учнів. Оцінювання результатів виконання тесту здійснювалося за чотирирівневою шкалою (високий, достатній, середній і низький рівні), що дало змогу не лише зафіксувати кількість правильно виконаних завдань, а й визначити якісний рівень сформованості лексичної компетентності кожного учня до введення елементів проектного навчання. Розподіл учнів за рівнями здійснювався на основі відсотка правильних відповідей, що відображає як ступінь розуміння лексики, так і здатність застосовувати її у різних типах завдань. Рівні сформованості лексичної компетентності представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Рівні сформованості лексичної компетентності.

Рівень	% правильних відповідей	Кількість балів	Характеристика
Високий	85-100 %	26-30	Учні правильно розуміють та вживають лексику, допускають мінімальні помилки, вільно використовують слова та словосполучення у власних висловлюваннях.

## Продовження таблиці 2.2

Достатній	65-84 %	20-25	Учні здебільшого правильно відтворюють й застосовують лексику, можливі поодинокі помилки у вживанні або доборі слів, слова в контексті здебільшого застосовуються коректно.
Середній	40-64 %	12-19	Учні розуміють лексику переважно на рецептивному рівні, виникають труднощі у самостійному використанні.
Низький	до 39 %	0-11	Лексичний матеріал засвоєний фрагментарно, учні потребують постійної підтримки та не використовують лексику продуктивно.

Результати передекспериментального зрізу подано в таблиці 2.3, що дало змогу визначити вихідний рівень сформованості лексичної компетентності учнів експериментальної та контрольної груп.

Таблиця 2.3 – Рівні сформованості лексичної компетентності учнів 9-го класу до проведення педагогічного експерименту.

Рівень сформованості	Кількість балів	Кількість учнів в ЕГ (цифр. та у %)	Кількість учнів в КГ (цифр. та у %)
Низький	0-11	4 (22,2%)	3 (16,6%)
Середній	12-19	9 (50%)	11 (61,1%)
Достатній	20-25	3 (16,7%)	3 (16,7%)
Високий	26-30	2 (11,1%)	1 (5,6%)

Аналіз результатів передекспериментального зрізу показав, що рівень сформованості лексичної компетентності в експериментальній та контрольній групах є приблизно однаковим. В обох класах переважає середній рівень сформованості лексичної компетентності, що забезпечує валідність подальшого порівняння результатів після впровадження комплексу вправ проєктного спрямування.

Для кількісного аналізу результатів експерименту було використано коефіцієнт навченості, який дає змогу визначити рівень засвоєння навчального матеріалу учнями кожної групи. Розрахунок проводився з урахуванням кількості учнів на кожному рівні сформованості лексичної компетентності та отриманих ними результатів. У результаті обчислень встановлено, що коефіцієнт навченості в експериментальній та контрольній групах однаковий і становить 0,53, що свідчить про однаковий початковий рівень володіння лексичним матеріалом в обох групах.

Задля наочного представлення результатів передекспериментального зрізу було створено графік, що відображає розподіл учнів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості лексичної компетентності. Графік демонструє співвідношення кількості учнів у кожній групі, які показали низький, середній, достатній або високий рівень володіння лексичним матеріалом, що дозволяє візуально порівняти початковий стан обох груп і підтвердити їх приблизно однаковий рівень перед упровадженням методики експериментального навчання. Графік представлено на рис. 2.3.

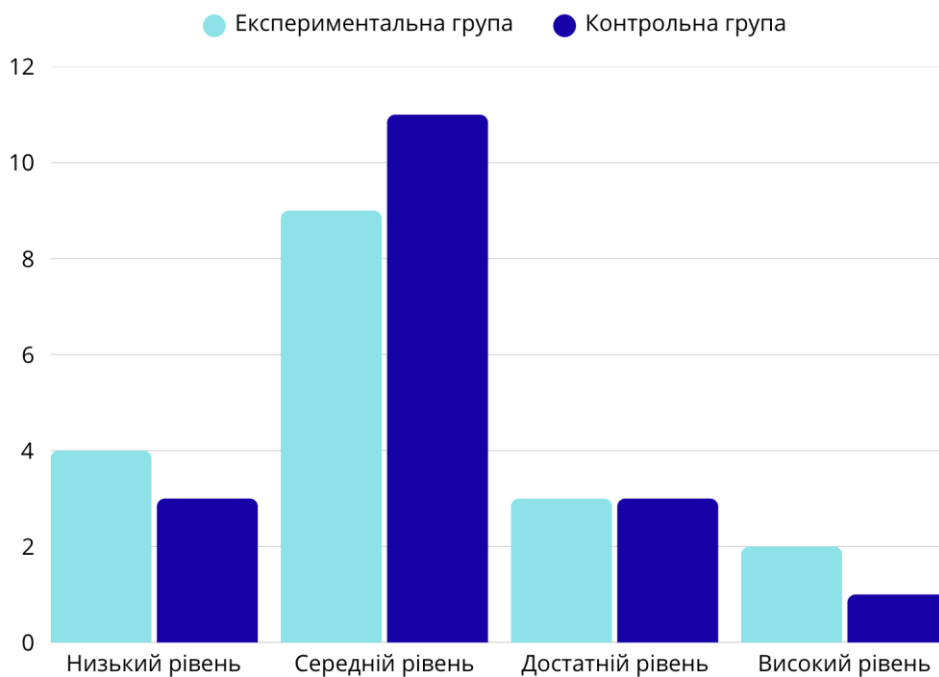


Рисунок 2.3 – Графік передекспериментального зрізу сформованості лексичної компетентності учнів 9-го класу

Після проведення констатувального (передекспериментального) зрізу розпочався формувальний етап педагогічного експерименту, який мав на меті перевірити ефективність запропонованого комплексу вправ і завдань проєктного спрямування у процесі формування англomовної лексичної компетентності дев'ятикласників.

Формувальний етап педагогічного експерименту тривав чотири тижні й проводився в рамках запланованих уроків англійської мови відповідно до чинної програми для 9 класу. Протягом цього періоду навчальний процес в обох групах мав спільну тематичну основу, однак відрізнявся за методичним підходом до організації роботи з лексичним матеріалом.

У контрольній групі навчання здійснювалося за традиційною методикою, що передбачала класичне представлення й відпрацювання нової лексики і виконання вправ переважно репродуктивного характеру. У КГ переважала фронтальна та індивідуальна форми роботи. Частково застосовувалася парна робота для відпрацювання коротких діалогів за зразком. Групова діяльність не застосовувалася.

В експериментальній групі навчальний процес проводився із застосуванням елементів проєктної методики. В ЕГ використовувалися різні форми організації роботи учнів, що забезпечували поступовий перехід від ознайомлення з новою лексикою до її активного використання у мовленні.

На етапі ознайомлення переважала фронтальна форма роботи, яка полягала в активній участі усього класу під безпосереднім керівництвом учителя. Учні були залучені до спільного виконання вправ на розпізнавання й семантизацію лексики, добір відповідників, створення ментальних карт, співвіднесення слів із зображеннями.

На етапі автоматизації організація роботи набувала більш комунікативного характеру: учні працювали в парах і малих групах, виконуючи умовно-комунікативні завдання, спрямовані на відпрацювання нової лексики в мовленнєвих ситуаціях. Нами було впроваджено завдання, де потрібно було взаємодіяти й застосовувати засвоєні слова, а саме: рольові діалоги, завдання

типу «information gap», створення «chain stories» та написання мінітекстів, що сприяли переходу від контролю вчителя до більш самостійного використання лексики учнями.

Етап застосування мав на меті повноцінне використання лексики у творчих видах діяльності. Учні працювали переважно у групах над створенням спільних продуктів, брали участь у дебатах і рольових інтерв'ю. Це забезпечило перенесення засвоєних лексичних одиниць у реальні комунікативні ситуації, де мова ставала засобом досягнення конкретної мети.

У межах формувального етапу педагогічного експерименту, на заключному етапі (етап застосування), учні експериментальної групи реалізували низку творчих робіт, що стали підсумковими продуктами їхньої навчальної діяльності. Тематика і наповнення проєктів відповідали змісту підручника *New Destination Level B1+ Student's Book* [51] (розділ 3 – *Getting ahead*) і сприяла інтеграції опрацьованих лексичних одиниць у практичне мовлення. До кінцевих результатів проєктної діяльності належали наступні види робіт:

1. Мініпрезентації «*Career guidance: my future choice*», у яких учні представляли обрані професійні напрями, описували свої здібності, інтереси та плани на майбутнє.

2. Буклети «*How to make the right career choice*», створені в групах як поради для школярів, що містили ключові слова, словосполучення, приклади мотиваційних висловлювань і корисні рекомендації щодо вибору професії.

3. Відеоінтерв'ю «*My confesses*», у яких учні виступали в ролях представників різних професій, розповідали про свій досвід, труднощі та мотивацію.

4. Дебати на тему «*Parents should / shouldn't influence their children's career choice*», під час яких учні аргументовано висловлювали власну думку, застосовували лексику теми й розвивали навички публічного мовлення.

5. Інтерактивна гра «*Career quiz challenge*» – колективне змагання, створене самими учнями за принципом «*problem-solving task*» із використанням засвоєної лексики. Кожна група готувала набір запитань різних типів (множинний вибір,

визначення, опис професії, вгадування за підказками), що вимагали логічного мислення й мовленнєвої активності. У процесі проведення гри учні по черзі виступали як ведучі та учасники, формулювали запитання, давали пояснення, аргументували відповіді.

Приклади робіт учнів представлені у додатку Г.

Описані роботи поєднували практичне використання лексики, розвиток навичок співпраці та критичного мислення. Реалізація цих проєктів забезпечила інтеграцію всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) та створила умови для усвідомленого, творчого й функціонального використання лексики в умовах, максимально наближених до реальних.

Під час реалізації формувального етапу педагогічного експерименту ми спостерігали підвищення зацікавленості та мотивації учнів експериментальної групи. На заключному етапі експерименту, школярі демонстрували більшу самостійність у доборі лексичних одиниць, активніше взаємодіяли між собою під час парної та групової роботи, виявляли ініціативу та креативність у створенні власних проєктних продуктів. До того ж, було відзначено покращення якості усного та письмового мовлення: учні частіше використовували цільову лексику у власних висловлюваннях, правильно вживали нові словосполучення й ідіоматичні вирази. Таким чином, експеримент підтвердив, що використання комплексу вправ проєктного спрямування сприяє розвитку англійської лексичної компетентності, формуванню комунікативних умінь та підвищенню пізнавального інтересу учнів до вивчення англійської мови.

На завершальному етапі педагогічного експерименту було проведено післяекспериментальний зріз, який мав на меті визначити прогрес у формуванні англійськомовної лексичної компетентності учнів після впровадження комплексу вправ проєктного спрямування. Тестові завдання цього післяекспериментального зрізу відповідали структурі й рівню складності попереднього (передекспериментального) тесту, що забезпечило можливість об'єктивно порівняти результати експериментальної та контрольної груп. Запропонований тест представлений у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4 – Післяекспериментальний тест для визначення рівня сформованості лексичної компетентності учнів 9-го класу.

<p>Part 1. Choose the correct option.</p> <p>1. I owe my success to a career guidance officer _____ I met at a school exhibition. a) who    b) which    c) where</p> <p>2. He decided to apply for a job _____ involves working with teenagers. a) who    b) which    c) where</p> <p>3. The young man was found guilty and finally _____ of robbery. a) promoted    b) convinced    c) convicted</p> <p>4. Many people think that being a model is a _____ job. a) boring    b) glamorous    c) dangerous</p> <p>5. I was embarrassed because I accidentally spilled coffee _____ her shirt. a) on    b) in    c) into</p>
<p>Part 2. Write the British or American equivalent of each word.</p> <p>1. vacation → _____</p> <p>2. sneakers → _____</p> <p>3. flat → _____</p> <p>4. elevator → _____</p> <p>5. rubbish → _____</p> <p>6. lorry → _____</p> <p>7. trousers → _____</p>
<p>Part 3. Choose the correct option.</p> <p>1. Working part-time helps teenagers gain real _____ experience. a) job    b) work    c) career</p> <p>2. Teenagers often _____ a lot of pressure when they start their first job. a) feel    b) ignore    c) avoid</p> <p>3. Having a job teaches young people to be more _____ and independent. a) responsible    b) lucky    c) relaxed</p> <p>4. Some teenagers feel _____ because they think they lost their youth too early. a) overwhelmed    b) confident    c) excited</p>
<p>Part 4. Read the sentence and choose the correct meaning of the underlined word.</p> <p>1. Analysts <u>identify</u> criminals by using fingerprints. a) translate    b) say who someone is    c) understand</p> <p>2. Working part-time gives teenagers valuable experience <u>as well as</u> money. a) together with    b) instead of    c) without</p> <p>3. It is <u>common</u> for students to have a part-time job while studying. a) unusual    b) normal    c) difficult</p>

## Продовження таблиці 2.4

<p>4. <u>Furthermore</u>, working helps young people become more responsible. a) besides b) however c) although</p> <p>5. Some students find it hard to <u>balance</u> school and work at the same time. a) manage b) avoid c) forget</p>
<p>Part 5. Match the words to their definitions.</p> <p>1. internship 2. employer 3. deadline 4. colleague 5. promotion 6. volunteer</p> <p>a) the person who gives someone a job b) a period of practical training in a company c) someone you work with d) a reward for good work – moving to a higher position e) work you do to help people without getting paid f) the final time by which something must be done</p>
<p>Part 6. Answer in 1 or 2 sentences.</p> <p>1. What do you think are the advantages of having a part-time job for teenagers? 2. How can teenagers prepare themselves for their future careers? 3. Do you think it is important to choose a job that you really enjoy? Why or why not?</p>

Основна увага під час аналізу результатів зосереджувалася на розумінні значень лексичних одиниць та правильності й доцільності уживання слів відповідно до контексту.

Після проведення післяекспериментального тесту було здійснено порівняльний аналіз результатів учнів експериментальної та контрольної груп з метою визначення ефективності впровадженого комплексу вправ проєктного спрямування. Порівняння показників дозволило виявити динаміку розвитку лексичної компетентності та рівень впливу проєктної методики на якість засвоєння лексичного матеріалу.

Результати післяекспериментального зрізу подано в таблиці 2.5, що відображає рівні сформованості англomовної лексичної компетентності учнів

експериментальної та контрольної груп після завершення формувального етапу педагогічного експерименту.

Таблиця 2.5 – Рівні сформованості лексичної компетентності учнів 9-го класу після проведення педагогічного експерименту.

Рівень сформованості	Кількість балів	Кількість учнів в ЕГ (цифр. та у %)	Кількість учнів в КГ (цифр. та у %)
Низький	0-11	0 (0%)	2 (11,1%)
Середній	12-19	3 (16,7%)	9 (50%)
Достатній	20-25	8 (44,5%)	4 (22,2%)
Високий	26-30	7 (38,8%)	3 (16,7%)

З метою демонстрації результатів післяекспериментального зрізу було побудовано графік (рис. 2.4), який відображає порівняльний розподіл учнів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості англійської лексичної компетентності. Як видно з графіка, в експериментальній групі переважають учні із достатнім і високим рівнем, а у контрольній групі більшість становлять учні із середнім рівнем.

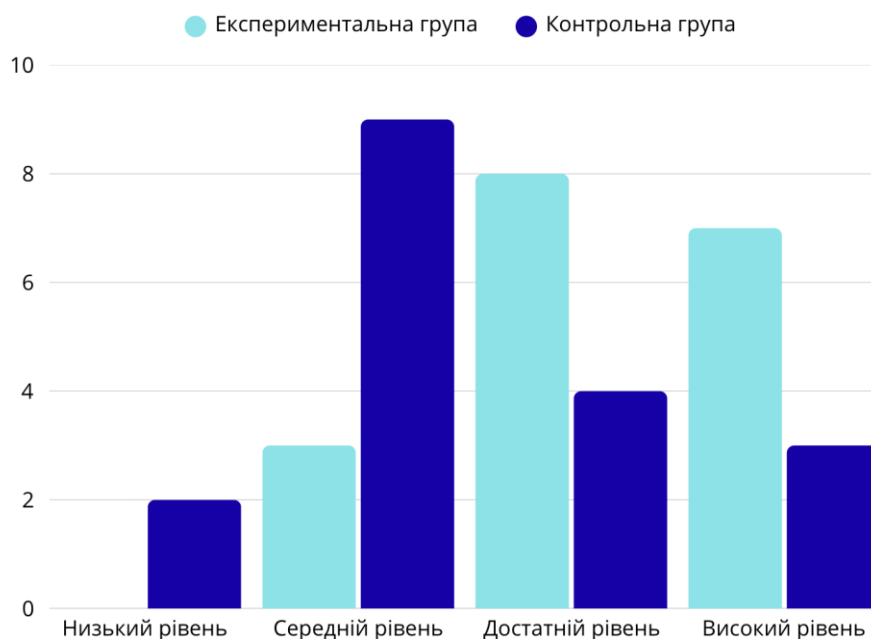


Рисунок 2.4 – Графік післяекспериментального зрізу сформованості лексичної компетентності учнів 9-го класу

Для наочного відображення динаміки рівнів сформованості англомовної лексичної компетентності учнів двох груп до та після проведення педагогічного експерименту, нами було складено порівняльну таблицю 2.6, що демонструє зміни у відсотковому співвідношенні показників кожного рівня та дозволяє простежити якісний поступ у розвитку лексичних умінь.

Таблиця 2.6 – Порівняльна таблиця показників передекспериментального та післяекспериментального зрізів рівня сформованості лексичної компетентності учнів 9-го класу.

Рівень сформованості	ЕГ		КГ	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Низький	4 (22,2%)	0 (0%)	3 (16,6%)	2 (11,1%)
Середній	9 (50%)	3 (16,7%)	11 (61,1%)	9 (50%)
Достатній	3 (16,7%)	8 (44,5%)	3 (16,7%)	4 (22,2%)
Високий	2 (11,1%)	7 (38,8%)	1 (5,6%)	3 (16,7%)

Проаналізувавши порівняльну таблицю, спостерігаємо чітку позитивну динаміку у всіх показниках експериментальної групи після впровадження комплексу вправ і завдань проектного спрямування. Частка учнів із високим рівнем зростає з 11,1% до 38,8%, що свідчить про значний поступ у засвоєнні та активному використанні лексичного матеріалу. Крім того, достатній рівень продемонстрували 44,5% учнів, що майже у три рази перевищує показник передекспериментального зрізу (16,7%). Середній рівень зафіксовано лише у 16,7% учнів, натомість низький рівень повністю зник. Дані результати свідчать про підвищення рівня володіння лексичним матеріалом і формування навичок його усвідомленого використання в мовленні. Загалом, понад 80% учнів експериментальної групи демонструють достатній або високий рівень володіння лексикою, тоді як перед проведенням експерименту, більшість учнів володіли лексичним матеріалом на приблизно середньому рівні.

У контрольній групі також можемо спостерігати підвищення рівня засвоєння лексики, однак динаміка розвитку є менш вираженою. Зокрема, відзначаємо незначне збільшення кількості учнів із високим рівнем – з 5,6% до 16,7% та з достатнім рівнем – з 16,7% до 22,2%. Частка тих, хто має середній рівень, залишилася високою (50%). Порівняно з експериментальною групою, у контрольній групі ще зберігається 11,1% учнів із низьким рівнем сформованості лексичної компетентності. Таким чином, результати свідчать про меншу результативність традиційних методів навчання.

Отримані показники переконливо свідчать, що гіпотеза, поставлена до початку проведення педагогічного експерименту, повністю підтвердилася. У ході експерименту було зафіксовано істотне підвищення рівня сформованості англійської лексичної компетентності саме в експериментальній групі, де застосовувався комплекс вправ і завдань проєктного спрямування. Порівняльний аналіз результатів двох зрізів показав, що використання проєктної методики позитивно вплинуло на рівень засвоєння та активного використання лексичного матеріалу.

Крім того, як і до проведення експерименту, для кількісного узагальнення результатів післяекспериментального зрізу було застосовано коефіцієнт навченості, який відображає середній рівень засвоєння лексичного матеріалу учнями кожної групи після завершення формувального етапу. Коефіцієнт навченості до формувального етапу становив 0,53 для кожної групи. Провівши розрахунки після експерименту, було встановлено, що коефіцієнт навченості в експериментальній групі становить 0,84, тоді як у контрольній – 0,68, що вказує на істотне підвищення рівня опанування лексики саме в експериментальній групі, що підтверджує ефективність запропонованої методики.

Також варто зазначити, що помітні позитивні зміни у використанні лексичного матеріалу учнями експериментальної групи фіксувалися не лише у кількісних показниках тестування, а й у якісних характеристиках мовленнєвої діяльності. Учні демонстрували більш свідоме використання засвоєної лексики у власних висловлюваннях. Іншими словами, під час експериментального

навчання, нам вдалося здійснити перехід від механічного запам'ятовування до осмисленого застосування лексичних одиниць у контексті. Зокрема, ми спостерігали зростання точності лексичного вибору та варіативності мовних засобів: учні активніше добирали синонімічні слова, уникали повторів, коректно вживали тематичні сталі й ідіоматичні вирази. Під час виконання комунікативних завдань вони рідше вдавалися до рідної мови, частіше використовували нову лексику спонтанно, без додаткових підказок вчителя. Для порівняння, на первинному етапі експерименту учні потребували постійної допомоги з боку вчителя під час добору лексичних одиниць. Разом з тим, у письмових роботах школярів збільшилася частка правильно вживаних нових слів, а в усних відповідях – кількість речень, що містять тематичну лексику. Усе вище перераховане свідчить про поглиблення рівня сформованості лексичної компетентності, зокрема вдосконалення лексичних навичок, семантичної гнучкості та комунікативної доцільності.

У ході педагогічного спостереження також було виявлено підвищення навчальної мотивації та пізнавального інтересу учнів експериментальної групи. Якщо на початку експерименту значна частина дев'ятикласників ставилася до вивчення лексики формально, сприймаючи її як типовий й нудний елемент шкільної програми, то наприкінці учні виявляли щире зацікавлення темами уроків і готовність застосовувати англійську мову у практичних цілях. Ми пояснюємо це зміною характеру навчальної діяльності – від репродуктивної до творчо-продуктивної. Інакше кажучи, замість відтворення готових мовних моделей, стандартного запам'ятовування слів і виконання традиційних вправ за зразком, учні самостійно добирали слова відповідно до контексту, комбінували знайомі мовні структури з новими виразами, працювали над створенням текстів, діалогів, презентацій та інших творчих проєктів. У результаті лексика перестала сприйматися як ізольований набір слів, адже набула для учнів реального змісту й функціональності. Більше того, учні емоційною були залучені у процес створення проєктів. Робота над буклетами, відеоінтерв'ю та дебатами викликала відчуття особистої значущості результату, що сприяло внутрішній мотивації.

Учні відзначали, що такі завдання є «цікавими» та «корисними для життя», а навчання у форматі проєктів допомагає краще зрозуміти, «навіщо потрібна англійська мова».

Окрім цього, рівень співпраці та взаємодії між учнями значно підвищився. Під час роботи над груповими проєктами школярі активніше спілкувалися англійською мовою, проявляли ініціативу у розподілі ролей, динамічно обговорювали ідеї, а також підтримували й допомагали один одному. У результаті сформувалася позитивна атмосфера взаємопідтримки, що зменшила рівень загальної тривожності класу. Більшість учнів почали сприймати комунікацію англійською не як обов'язок, що завжди супроводжується стресом, а як природний спосіб взаємодії у спільній справі.

Підсумовуючи результати педагогічного експерименту, можна стверджувати, що впровадження комплексу вправ і завдань проєктної методики у процес навчання англійської мови дев'ятикласників суттєво підвищило ефективність формування лексичної компетентності. Проведене нами дослідження довело, що систематичне використання проєктних завдань сприяє не лише глибшому засвоєнню й закріпленню лексичного матеріалу, але й розвитку критичного мислення, уміння співпрацювати та застосовувати набуті знання у реальних комунікативних ситуаціях. Отримані кількісні та якісні результати післяекспериментального зрізу підтвердили правильність висунутої гіпотези та засвідчили, що методика формування лексичної компетентності на основі проєктних технологій є дієвим засобом підвищення результативності навчання. Метод проєктів створює умови для активної пізнавальної діяльності, позитивної мотивації до вивчення англійської мови та переходу учнів від пасивного засвоєння лексики до її усвідомленого, творчого й функціонального використання у мовленні.

### **2.3 Методичні рекомендації щодо використання проєктної методики у формуванні англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів**

Результати проведеного педагогічного експерименту підтвердили ефективність проєктної методики як засобу формування англомовної лексичної компетентності учнів базової школи. З огляду на це, доцільним є окреслення низки методичних рекомендацій, які можуть бути використані вчителями під час організації роботи з лексичними одиницями на уроках англійської мови у 9-х класах.

Для результативної організації проєктної роботи важливо дотримуватися наступних умов:

- проєктну методику доцільно інтегрувати в освітній процес як складову частину програми з англійської мови, тобто тематика проєктів має узгоджуватися зі змістом підручника та забезпечувати практичну спрямованість навчання;

- на етапі планування проєктної діяльності важливо чітко визначити комунікативну мету, зрозумілу для учнів, яка мотивує їх до активного використання нової лексики у реальних або змодельованих ситуаціях спілкування;

- роботу з лексичним матеріалом доцільно організовувати поетапно. На етапі ознайомлення переважає фронтальна форма роботи під керівництвом учителя, що передбачає введення нової лексики, її семантизацію, створення асоціацій та візуалізацію значень за допомогою зображень або коротких контекстів. Етап автоматизації має комунікативну спрямованість і передбачає виконання умовно-комунікативних вправ у парах або малих групах. Етап застосування передбачає реалізацію самостійної проєктної роботи учнів, у ході якої вони створюють кінцевий продукт, що інтегрує вивчену лексику в реальний комунікативний контекст;

- доцільно поєднувати різні форми організації навчальної роботи – фронтальної, індивідуальної, парної та групової;

- використання автентичних матеріалів (статей, відео, інтерв'ю, рекламних оголошень) та цифрових інструментів підвищує рівень зацікавленості

учнів і забезпечує тісний зв'язок навчання в школі з реальними ситуаціями іншомовного спілкування;

- з метою підтримання навчальної мотивації варто передбачити публічне представлення результатів проєктної діяльності у форматі уроку-презентації, шкільної виставки або конкурсу, адже така форма роботи посилює відповідальність учнів за кінцевий результат, стимулює їхню активність і розвиває навички самопрезентації;

- оцінювання результатів проєктної діяльності має бути комплексним: вчитель повинен об'єктивно оцінити не тільки лексичні знання, а й творчий продукт, його структуру та представлення. Основними критеріями доцільно вважати правильність вживання лексичних одиниць, варіативність їх використання у контексті та рівень їх автоматизованого вибору. Також варто враховувати здатність учнів співпрацювати у групі та демонструвати кінцевий продукт.

Незважаючи на велику кількість переваг, метод проєктів також має недоліки. Одним з недоліків є «проблема суб'єктивної оцінки творчої роботи» [28]. На відміну від традиційних контрольних форм, де рівень засвоєння матеріалу можна виміряти кількісно, результати проєктної роботи часто мають творчий, відкритий характер, що ускладнює їхнє однозначне оцінювання. Відтак вчитель може несвідомо недооцінювати або ж переоцінювати певні аспекти роботи, такі як креативність, візуальне оформлення, виразність під час виступу та інтерактивність.

Крім того, недолік групових проєктів полягає у складності, а часто неможливості, визначення індивідуального внеску кожного учасника, адже спільний результат не завжди відображає реальний рівень мовленнєвої компетентності всіх членів команди. Для зменшення рівня суб'єктивності доцільно застосовувати чіткі критерії оцінювання, які охоплюють як мовні, так і організаційні показники. Ефективним засобом підвищення об'єктивності є також використання системи взаємооцінювання та самооцінювання, коли учні

залучаються до аналізу проєктів своїх однокласників за наперед визначеними критеріями.

Ще однією проблемою, з якою зіштовхуються педагоги при впровадженні методу проєктів, є значні витрати часу. Від вчителя вимагається ретельна підготовка матеріалів і продумування структури проєкту. Також необхідно розподілити час між опрацюванням лексичного матеріалу, формуванням мовленнєвих навичок і безпосередньо виконанням творчих завдань. Все це складно вмістити у досить щільну шкільну програму. До того ж, виконання проєктів вимагає додаткового часу на організацію групової роботи, консультацію, презентацію результатів і рефлексію, що не завжди можливо в межах стандартного уроку тривалістю 45 хвилин.

Попри це, труднощі підготовки компенсуються високим рівнем залученості учнів, розвитком їхньої автономності та формуванням стійких навичок практичного використання мови. Ефективність проєктного навчання значною мірою залежить від здатності вчителя раціонально планувати етапи роботи, чітко визначати цілі, а також поєднувати проєктну діяльність із традиційними формами навчання, що дозволяє оптимізувати час і підвищити результативність навчального процесу.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження забезпечило досягнення визначеної мети, а розв'язання поставлених завдань сприяло формулюванню наступних висновків.

1. Теоретичний аналіз наукової літератури дав змогу конкретизувати сутність поняття «англомовна лексична компетентність» та розглядати її як невід'ємний компонент іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечує здатність учнів ефективно використовувати мовні засоби в усіх видах мовленнєвої діяльності. Розкрито структуру англомовної лексичної компетентності, до складу якої входять лексичні навички, лексичні знання та лексична усвідомленість. З'ясовано зміст понять «лексичний мінімум» та «словниковий запас» і їх роль у формуванні лексичної компетентності. Виокремлено активний, пасивний і потенціальний словникові запаси. Уточнено критерії добору лексичного мінімуму (сполучуваність, семантична цінність, стилістична необмеженість, частотність, багатозначність, словотворча та стройова здатність), що дає змогу розглядати лексичний компонент змісту навчання як систему, зорієнтовану на реальні потреби спілкування учнів.

Узагальнення теоретичного матеріалу дає підстави стверджувати, що ефективне формування англомовної лексичної компетентності можливе лише за умови комплексного, системного підходу, який поєднує цілеспрямований добір лексичних одиниць, поетапне формування лексичних навичок, розвиток лексичної усвідомленості й поступове збагачення активного, пасивного та потенціального словникового запасу.

2. Обґрунтовано поетапний характер формування англомовної лексичної компетентності: етапи ознайомлення, автоматизації та застосування. Ефективність цього процесу зростає за умови гнучкого поєднання інтуїтивного, свідомо-зіставного, функціонального та інтенсивного підходів до опрацювання лексичного матеріалу, що дає змогу враховувати як когнітивні можливості учнів, так і специфіку англійської мови. Доведено, що формування лексичної компетентності учнів базової школи має спиратися на систему дидактичних

принципів (свідомості, активності, наочності, посиленості, систематичності, послідовності та повторюваності, індивідуалізації) і методичних принципів (комунікативності, домінуючої ролі вправ, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності та урахування рідної мови). Лише їх комплексна реалізація забезпечує цілісність, послідовність і комунікативну спрямованість роботи з лексикою.

Виявлено, що формування лексичної компетентності дев'ятикласників істотно ускладнюється низкою чинників: індивідуальними особливостями учнів, мовними та семантичними особливостями англійської мови, а також умовами навчального процесу (фрагментарність подання лексики, нестача системності та комунікативної спрямованості вправ). Це зумовлює необхідність пошуку таких організаційно-методичних рішень, які мінімізують зазначені труднощі.

Установлено, що дев'ятикласники перебувають на етапі активного когнітивного розвитку, що характеризується зростанням абстрактного мислення, розвитком логічних операцій, здатністю до аналізу, порівняння та узагальнення. Крім того, їхня пізнавальна діяльність відзначається вибірковістю уваги, підвищеною потребою в самостійності та внутрішній мотивації, прагненням до соціальної взаємодії й самоствердження. З'ясовано, що зазначені особливості потребують використання методичних підходів, які забезпечують усвідомленість опрацювання лексики, залучення учнів до активної діяльності, можливість самостійного вибору та прийняття рішень, а також достатній рівень варіативності й комунікативної спрямованості завдань. Доведено, що поетапна організація роботи з лексикою, систематичне повторення та створення ситуативного контексту сприяють ефективному формуванню лексичних навичок дев'ятикласників і забезпечують їх перехід від рецептивного до продуктивного рівня володіння лексичним матеріалом.

3. З'ясовано, що проєктне навчання забезпечує автентичність мовленнєвих ситуацій, створює реальну потребу у багаторазовому й цілеспрямованому використанні лексичних одиниць, сприяє їх глибокому осмисленню й закріпленню. Доведено, що проєктна діяльність активізує пізнавальні процеси

дев'ятикласників, підвищує їхню навчальну мотивацію, формує відповідальність за результат та сприяє розвитку лексичної усвідомленості. Виявлено, що метод проєктів формує здатність школярів до самостійного добору та застосування лексичного матеріалу, стимулює природну потребу у взаємодії, обговоренні, аргументації та презентації результатів. Встановлено, що поетапна організація проєктної роботи (підготовчий, виконавчий, презентаційний та підсумковий етапи) забезпечує системне й поступове включення нової лексики у продуктивне мовлення. Завдяки інтеграції лексики у змістовно значущу діяльність, метод проєктів забезпечує підвищення якості засвоєння та практичного застосування лексичного матеріалу.

4. Розроблено та експериментально перевірено комплекс вправ і завдань проєктного спрямування для формування англomовної лексичної компетентності учнів 9-х класів. Комплекс вправ було впроваджено в освітній процес комунального ЗЗСО «Ліцей №1 імені Володимира Красицького Хмельницької міської ради». У педагогічному експерименті взяли участь 36 дев'ятикласників, розподілених на експериментальну (18 учнів) і контрольну (18 учнів) групи. Експериментальне навчання тривало чотири тижні й передбачало поетапну інтеграцію вправ на ознайомлення, автоматизацію та застосування лексики в умовах проєктної діяльності (рольові інтерв'ю, problem-solving tasks, дебати, презентації, створення буклетів та відеоінтерв'ю). Порівняння результатів до- і післяекспериментального тестування продемонструвало істотне зростання частки учнів з достатнім і високим рівнем сформованості лексичної компетентності в експериментальній групі, зникнення низького рівня та підвищення коефіцієнта навченості з 0,53 до 0,84 (у контрольній групі – до 0,68). Зафіксовано не лише кількісний приріст, а й якісні зміни: підвищення точності й варіативності лексичного вибору, спонтанності вживання цільової лексики, розвитку мовленнєвої автономії, мотивації до вивчення англійської мови та готовності застосовувати лексику в реальних комунікативних ситуаціях, що підтверджує ефективність запропонованого комплексу вправ на основі проєктної методики.

5. Сформульовано методичні рекомендації для вчителів англійської мови щодо використання проєктної методики у формуванні англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів. Встановлено, що результативність проєктного навчання забезпечується за умови тісної інтеграції проєктної діяльності у зміст чинної навчальної програми, чіткого визначення комунікативної мети кожного завдання та поетапної організації роботи з лексичним матеріалом. Обґрунтовано доцільність поєднання фронтальної, парної та групової форм роботи, використання автентичних матеріалів і цифрових інструментів, а також публічного представлення результатів проєктної діяльності. Доведено, що комплексне оцінювання проєктів за критеріями лексичної правильності, варіативності та автоматизованості лексичного вибору, із залученням взаємо- та самооцінювання, сприяє підвищенню об'єктивності контролю й розвитку навчальної автономії учнів. Водночас встановлено, що ефективне впровадження проєктної методики потребує від учителя ретельного планування навчального часу та гнучкого поєднання проєктних і традиційних форм роботи.

Отже, проведені дослідження підтвердили доцільність і ефективність використання проєктної методики у процесі формування англомовної лексичної компетентності учнів 9-х класів. Мети кваліфікаційної роботи було досягнуто, а поставлені завдання – виконано. Перспективи подальших досліджень убачаємо в адаптації розробленого комплексу вправ до різних вікових груп і цифрового освітнього середовища.

## СПИСОК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАНЬ

1. Бартенева І. О., Богданова І. М., Вужина І. В. та ін. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 3-тє вид., перероб. і доп. за ред. Курлянд З. Н. К.: Знання, 2007. 495 с.
2. Башкір О., Ільченко А. Формування лексичної компетентності учнів на уроках англійської мови. Педагогіка. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 33, том 1, 2020. С. 262-267.
3. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів (за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої). Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Богушевич Н. В. Сорока В. В. Комплекс вправ для формування потенційного словника в учнів основної і старшої школи. Іноземні мови : [науково-методичний журнал]. № 1, 2013. С. 10–16.
5. Ваніна Г. В., Сидоренко А. С. Формування потенційного словника учнів з опорою на внутрішню форму слова. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 58, 2017. С. 40 – 44.
6. Волошинов С. А. Реалізація дидактичного принципу наочності в алгоритмічній підготовці студентів засобами інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. Інформаційні технології в освіті. Вип. 10, 2011. С. 173-182.
7. Вяхк, І. А. Педагогічні мови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2013. 222 с.
8. Гаврилюк Н. М. Принципи навчання лексики на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, № 41, 2015. С. 240-244.
9. Головка І. О. Лексична ментальна карта для розвитку монологічного мовлення. International scientific publication. 2024. №25. С. 41-46.

10. Горошкін І. Принципи побудови системи вправ і завдань для формування механізмів іншомовного спілкування. Проблеми сучасного підручника. Випуск 31, 2023. С. 62-71.
11. Дегтярьова К. О., Карась А. В., Живолуп В. І., Кібенко Л. М. Застосування методу дебатів під час навчання іноземної мови за професійним спрямуванням як одного із засобів розвитку комунікативних навичок студентів. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія, 2021. С. 64-67.
12. Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898.
13. Жовтюк Н. Дидактико-методичні принципи формування лексичної компетентності у майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. Наукові записки. Серія: педагогічні науки. Випуск 121(1), 2013. С. 255-260.
14. Карнаухова А. В., Самченко І. В. Психолого-педагогічні особливості розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі початкової школи. «Молодий вчений» № 4 (56), 2018. С. 279-283.
15. Коваль О. Ю. Проектна методика навчання іноземної мови студентів ВНЗ. Електронний архів ТДАТУ, 2015. URL: <https://elar.tsatu.edu.ua/bitstreams/4ba9f072-d664-4cc7-8534-779f553a9115/download> (дата звернення: 25.11.2025).
16. Козак, С. В. (2001). Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 224 с.
17. Концепція «Нова українська школа». Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. Київ: Кабінет Міністрів України, 2016. 40 с.
18. Котловський А. Система вправ для формування англійської лексико-граматичної компетентності майбутніх економістів. Наукові записки. Серія: педагогіка, 2017. № 1. С. 121-127.

- 19.Наказний М. О. Проектна діяльність як форма організації наукового знання учнівської молоді. Збірник наукових праць «Педагогічний процес: теорія і практика» № 1, 2009. С. 120-131.
- 20.Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
- 21.Павленко, О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2004. 397 с.
- 22.Панова Л. С. та ін. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник. Київ: Академія, 2010. 328 с.
- 23.Пасічник О. С. Формування в учнів основної школи умінь аргументованого усного мовлення засобами проектної діяльності. Іноземні мови в школах України. № 4, 2020. С. 15-18.
- 24.Пішта П. Я. Методика перевірки лексичної компетентності: тези наук.-практ. конф. (м. Полтава, 17-18 червня. 2022 р.). Полтава, 2022. С. 20-23.
- 25.Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок та інтерактивні технології навчання. Науково - методичний посібник. За заг. ред. О. І. Пометун. Київ, 2003. 181 с.
- 26.Сілідусьва А. В. Методика формування англомовної лексичної компетентності в учнів 9-х класів на основі проектної методики: матеріали наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 21-22 лист. 2025 р. С. 40-44.
- 27.Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. Іноземні мови № 4, 2010. С. 16-23.
- 28.Супрун М. Ефективність використання методу проєктів при вивченні іноземної мови у ЗВО. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 71, том 3, 2024. 256-262 с. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/71-3-41> (дата звернення: 29.10.2025).
- 29.Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

- 30.Тинкалюк, О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна, Вип 24, 2008. 53-63 с.
- 31.Токарева Н. М., Шамне А. В. Основи вікової психології: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2013. 283 с.
- 32.Устименко О. Типологія проектів у навчанні іноземних мов. «Молодий вчений» № 2 (29), 2016. С. 347-352.
- 33.Цуркан М. Основні принципи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 27, том 5, 2020. С. 193-204.
- 34.Чайченко Н. Н. Дидактичний принцип свідомості, активності й самостійності учнів у навчанні хімії. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 44, 2015. С. 333-337.
- 35.Штельмах О. В. Метод проектів у навчанні іноземній мові студентів нефілологічних спеціальностей під час позааудиторної роботи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 6 (32), 2013. С. 289-298.
- 36.Ярема І. А. Зміст формування англomовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому говорінні студентів металургійних спеціальностей. Вісник Запорізького національного університету № 1 (17), 2012. С. 197-203.
- 37.Betancur, M. Using Mind Mapping as a Method to Help ESL/EFL Students Connect Vocabulary and Concepts in Different Contexts. Trilogia: Ciencia, Tecnología y Sociedad, 2014. Vol. 10. P. 69-85.
- 38.Brown H. D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, Second edition. A Pearson Education Company, 2001. 480 p.
- 39.Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 304 p.
- 40.Daniel García Velasco. Lexical competence and Functional Discourse Grammar. University of Oviedo. Alfa, São Paulo, 51 (2), 2007. P. 165-187.

41. Doghonadze N., Gorgiladze G. Problem Solving in Teaching Foreign Languages to Students of Pedagogical Departments. *IBSU Scientific Journal*, 2008. P. 101-114.
42. Dörnyei, Z. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2005. 270 p.
43. Gema Alcaraz-Mármol. Second language vocabulary acquisition under two different types of instruction: the effects of concentrated and distributed introduction<sup>1</sup> in immediate and delayed retention. *ES. Revista de Filología Inglesa* 36, 2015. P. 7-25.
44. Harmer J. *Essential teacher knowledge: core concepts in English language teaching*, 2012. 1st ed. Pearson Longman, 2012. 287 p.
45. Harmer J. *Jeremy Harmer's 50 Communicative Activities*. Cambridge University Press, 2022. 109 p.
46. Hymes D. On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. 269-293 p.
47. Klippel Friederike. *Keep Talking: Communicative Fluency Activities*. Cambridge University Press, 1984. 202 p.
48. Larmer J., Mergendoller J. R. *The main course, not dessert: How Are Students Reaching 21st Century Goals? With 21st Century Project Based Learning*. Buck Institute for Education, 2010. 4 p.
49. Leech T., Perez T. Micro-writing for macro effect: How one district pivoted their writing instruction during the pandemic and never looked back. *A Journal of the Texas Council of Teachers of English Language Arts*. 2023. P. 21-26.
50. McGUIRE, D. n.d. *Role-play method of teaching: Definition and benefits*, 2017.
51. Mitchel H. Q., Malkogianni M. *New Destination Level B1+ Student's Book*. MM Publications, 2015. 191 p.
52. Nation, P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. 477 p.
53. Nunan D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge university press, 2004. 222 p.
54. Ou Y. Exploring effective strategies for vocabulary teaching in senior high school English. *Literature, Language and Cultural Studies*, 1(2), 2025. P. 99-107.

55. Oxford, R. *Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers, 1990. P. 342.
56. Rahmasari B. S. *Improving students' vocabulary mastery through bingo games*, 2021, Vol. 7, No. 1. P. 28-34.
57. Richards, J. C. *The Role of Vocabulary Teaching*. TESOL Quarterly. Vol. 10, No. 1, 1976. P. 77-89.
58. Rief L. *The quickwrite handbook: 100 mentor texts to jumpstart your students' thinking and writing*. Heinemann, 2018. 200 p.
59. Rizka J., Pribadi N. F., Qurotu C. S., Yulianti I., Tarihoran N. *The use of pictures and its effectiveness in English language teaching: a systematic review*, 2024. Vol. 3, No. 2. P. 1-13.
60. Roziklovna J. Y. *The principle of individualization in foreign language learning*. The Peerian Journal, Volume 19, 2023. P. 21-24.
61. Scrivener J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Third Edition. Macmillan Education, 2011. 414 p.
62. *Speakout. Second Edition. Elementary Student's Book*. F. Eales, S. Oakes. Pearson Education, 2015. 176 p.
63. Thomas J. W. *A review of research on project-based learning*. San Rafael, California: Autodesk Foundation, 2000. 48 p.
64. Thornbury, S. *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education Limited, 2002. 185 p.
65. Wulandari, T., Sada, C., Suhartono, L. *Teaching Speaking by Using Chain Story Game in MTs Ikhlasul Amal Sebawi*. Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa (JPPK), Vol. 8, No. 11. 2019. 12 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Картки для «Problem-solving task» на тему «Career choices»

You need to help **John** choose a future career.

**His preferences:**

- He is interested in travelling and active work.
- He likes working with his hands.
- He doesn't want to get a university degree.
- He wants a job with real tasks and practical skills.

**Your task:**

Suggest **two possible careers** for John. Choose the best one and explain your choice. Consider:

- where he can work
- what training or courses he needs
- salary opportunities

You need to help **Diana** choose a future career.

**Her personality and preferences:**

- She loves drawing and creative activities.
- She doesn't want a fixed 9–5 work schedule.
- She feels uncomfortable speaking in front of many people.
- She wants a job where she can work independently.

**Your task:**

Suggest **two possible careers** for Diana. Choose the best one and explain your choice. Think about:

- skills she already has
- what training or courses she may need
- alternatives if her plans change

You need to help **Anna** choose a future career.

**Her interests and abilities:**

- She likes helping and talking to people.
- She is friendly and confident in conversations.
- She is afraid of blood and medical procedures.
- She wants a meaningful and socially useful job.

**Your task:**

Suggest **two possible careers** for Anna. Choose the best one and explain your choice. Think about:

- working environment
- necessary skills or training
- ways she can grow in this job

You need to help **Mark** choose a future career.

**His personality and goals:**

- He is good at maths and problem-solving.
- He wants a high salary in the future.
- He prefers working alone rather than in a team.
- He is ready to study, but only if it makes sense.

**Your task:**

Suggest **two possible careers** for Mark. Choose the best one and explain your choice. Include:

- job requirements
- education or degree needed
- future prospects

## Додаток Б

### Чек-листи для оцінювання презентацій

<b><u>Target vocabulary checklist</u></b>
<p><b>While listening to the presentation, check the following:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Did the speakers use at least 8–10 topic-related words?</li> <li><input type="checkbox"/> Were the words used correctly in context?</li> <li><input type="checkbox"/> Did they use any collocations or fixed expressions?</li> <li><input type="checkbox"/> Did they avoid repeating the same words too often?</li> <li><input type="checkbox"/> Was the vocabulary relevant to the topic?</li> </ul> <p><b>Your short comment:</b> _____</p>

<b><u>Structure and coherence checklist</u></b>
<p><b>Focus on how the presentation is organised:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Did the speakers have a clear introduction?</li> <li><input type="checkbox"/> Were ideas presented in a logical order?</li> <li><input type="checkbox"/> Was the information divided into clear parts (intro–body–conclusion)?</li> <li><input type="checkbox"/> Did they use linking words?</li> <li><input type="checkbox"/> Was the final message clear?</li> </ul> <p><b>Your short comment:</b> _____</p>

<b><u>Design and visual support checklist</u></b>
<p><b>Evaluate the visual and creative part of the presentation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Were slides/posters/images used?</li> <li><input type="checkbox"/> Was the text easy to read (size, colours)?</li> <li><input type="checkbox"/> Did visuals support the content (not random pictures)?</li> <li><input type="checkbox"/> Was the presentation creative or original?</li> <li><input type="checkbox"/> Was the layout neat and well-organised?</li> </ul> <p><b>Your short comment:</b> _____</p>

<b><u>Argumentation and persuasiveness checklist</u></b>
<p><b>Pay attention to how well the ideas are supported:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Did the speakers give at least two arguments?</li> <li><input type="checkbox"/> Were examples or explanations used to support the ideas?</li> <li><input type="checkbox"/> Were the arguments convincing and logical?</li> <li><input type="checkbox"/> Did they express their opinion clearly?</li> <li><input type="checkbox"/> Was the conclusion based on the arguments?</li> </ul> <p><b>Your short comment:</b> _____</p>

<b><u>Language delivery checklist</u></b>
<p><b>Focus on speaking quality:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Was the pronunciation clear and understandable?</li> <li><input type="checkbox"/> Did the speakers use correct grammar most of the time?</li> <li><input type="checkbox"/> Was the intonation natural (not too flat or too fast)?</li> <li><input type="checkbox"/> Were there pauses or breaks that made it hard to follow?</li> <li><input type="checkbox"/> Did they speak from understanding (not only reading)?</li> </ul> <p><b>Your short comment:</b> _____</p>

## Додаток В

### Анкета для учнів 9-го класу для визначення уподобань щодо методів засвоєння лексики та досвіду участі в проєктній діяльності

**1. Чи подобається вам вивчати англійську мову?**

- так
- ні
- важко відповісти

**2. Як ви оцінюєте свій рівень знань англійської мови?**

- високий
- середній
- низький

**3. Які методи вивчення нових слів вам найбільше подобаються? (можна обрати кілька варіантів)**

- робота з підручником і вправами
- ігри та інтерактивні завдання
- перегляд відео/фільмів англійською
- робота в парах/групах
- проєктна робота (створення презентацій, постерів, відео тощо)
- інше (вказіть) \_\_\_\_\_

**4. Чи легко вам запам'ятовувати нову лексику?**

- так, зазвичай легко
- іноді буває складно
- переважно складно

**5. Що допомагає вам краще запам'ятати нові слова?**

- картинки, асоціації
- повторення і вправи
- робота в парах або групах
- створення проєктів (буклети, відео, презентації)
- інше (вказіть) \_\_\_\_\_

**В питаннях 6-11 мова йде про проєкти: завдання, де ви не просто виконуєте вправи, а створюєте щось своє – наприклад, буклет, презентацію, постер, відео або проводите невелике дослідження.**

**6. Чи виконували ви на уроках англійської такі завдання?**

- так, часто
- іноді
- ніколи

**7. Чи вважаєте ви, що такі завдання допомагають краще засвоїти нові слова?**

- так
- частково
- ні

**8. Що саме вам подобається у таких завданнях?**

- робота в групі з однокласниками
- можливість застосувати нові слова на практиці
- створення творчого продукту (презентації, постера, відео)
- публічний виступ і представлення результатів
- інше (вказіть) \_\_\_\_\_

**9. Які труднощі у вас виникають під час виконання проєктів англійською?**

- брак слів
- складнощі з вимовою
- невпевненість під час публічного виступу
- недостатньо часу для підготовки
- інше (вказіть) \_\_\_\_\_

**10. Як ви вважаєте, чи хотіли б ви частіше виконувати проєкти на уроках англійської мови?**

- так
- іноді
- ні

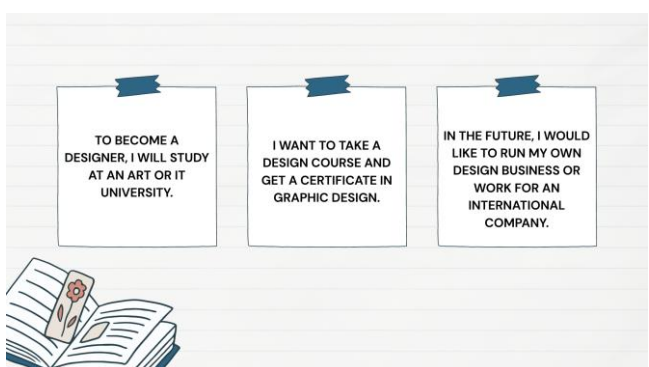
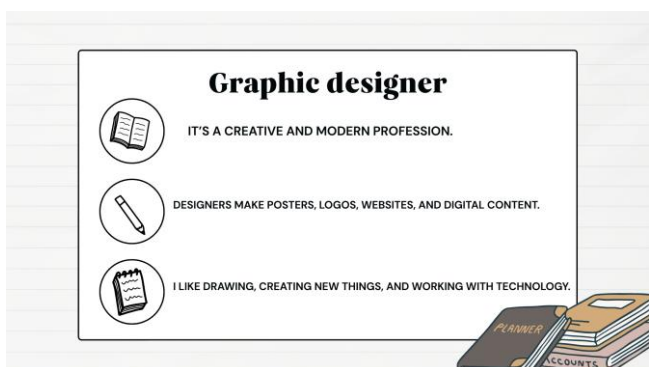
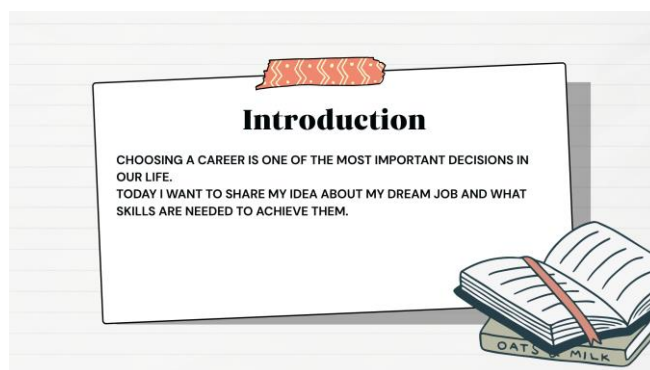
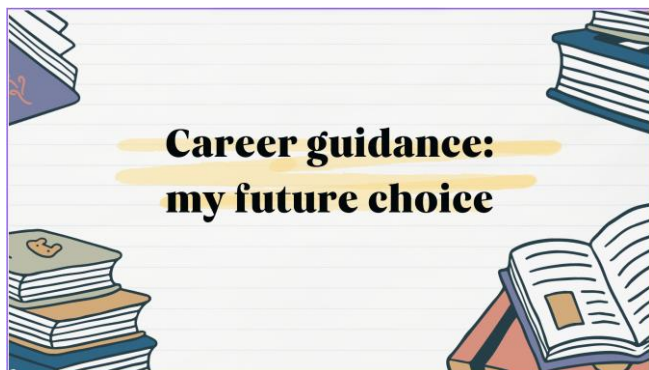
**11. Які види проєктів вам найбільше цікаві?**

- індивідуальні (робота самостійно)
- групові (робота в команді)
- дослідницькі (збір і аналіз інформації)
- творчі (створення відео, постерів, буклетів)

## Додаток Г

### Приклади реалізованих проєктів учнів 9-го класу

#### Мініпрезентація «Career guidance: my future choice»



Буклет «How to make the right career choice»

How to make the right Career Choice ???

\* tips for high school students

Your future depends on what you do today, so start exploring now !!!

Choosing the right career is one of the hardest decisions people have to make. It is important to think carefully about what you like, what you are good at, and what kind of life you want to have in future. A good career can make you feel happy and successful, while a wrong choice can make you feel stressed or disappointed.

This topic is incredibly relevant for high school students and brochure might help them understand what to do in order to choose the right path!



1. Learn about different jobs

Read about different professions and talk to instructors or professionals who can share their experience.

Another thing people can try is visiting a career fair or watching online interviews. This will help you make a better decision about your future career.

2. Think about what you enjoy

Choose a subject you like at school. - it can help you decide your future job.

If you enjoy English lessons, maybe you can become a teacher, instructor or professor. Doing what you love is the best way to enjoy your work and earn success.

3. Volunteering and internships

These experiences let you see what a real job is like before you make a big decision about your future. You can try different tasks, meet new people, and learn useful skills.

Volunteering or internships also look good on your resume and can help you win awards or certificates for your work. Perhaps people can even find a mentor during these experiences, who can give advice and help them choose the best career. It is a practical way to earn experience and understand what work is really about.

