

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

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

**РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

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. 24045.01.01.00

Виконав студент 2-го курсу група СОАм-24-1  
Шифр

  
Підпис

Костянтин ЗБОРОВСЬКИЙ  
Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

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

  
Підпис

Галина ЛИСАК  
Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

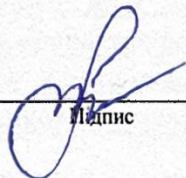
Нормоконтролер канд. пед. наук, доц.  
Науковий ступінь, вчене звання

  
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

16.12.2025  
Дата

Хмельницький 2025

# 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 /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

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри іншомовної освіти  
і міжкультурної комунікації

01.09.2025



## ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

Зборовський Костянтин Ігорович

Прізвище, ім'я, по батькові студента

1 Тема роботи Розвиток англійської лексики здобувачів освіти засобами штучного інтелекту

Керівник роботи Лисак Галина Олександрівна, канд. пед. наук, доц.

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 кафедрі 16.12.2025 р.

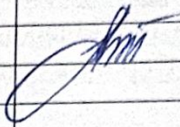

3 Вихідні дані до роботи Експериментальною базою слугував Хмельницький підрозділ ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом»

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

Досліджено стан проблеми розвитку АЛК здобувачів освіти засобами штучного інтелекту в науково-методичній літературі; розроблено комплекс вправ для розвитку АЛК здобувачів освіти засобами ШІ та експериментально перевірено їх ефективність; обґрунтовано методичні рекомендації для розвитку АЛК здобувачів освіти з використанням засобів ШІ.

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
	канд. пед. наук, доц. Лисак Г.О.	01.09.2025	01.09.26
			

7 Дата видачі завдання 01.09.2025

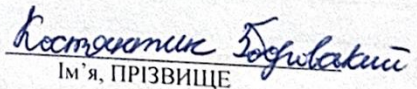
КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

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

Студент



Підпис

  
Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник кваліфікаційної роботи



Підпис

  
Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

## АНОТАЦІЯ

Зборовський К. І. Розвиток англomовної лексичної компетентності здобувачів освіти засобами штучного інтелекту. – 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, доц. Лисак Г.О. – Хмельницький, 2025.

Загальний обсяг роботи становить 133 сторінки, із них – 88 сторінок основного тексту. Робота містить 65 джерел посилань.

Ключові слова: лексична компетентність, лексичні одиниці, штучний інтелект, розвиток англomовної лексичної компетентності.

У цій магістерській роботі досліджується процес розвитку лексичної компетентності здобувачів освіти за допомогою засобів штучного інтелекту на заняттях з англійської мови.

У роботі розглянуто поняття, компоненти лексичної компетентності та взаємозв'язок між її розвитком на заняттях з англійської мови за допомогою засобів штучного інтелекту. Досліджено зв'язок між розвитком лексичної компетентності, та використанням засобів штучного інтелекту. Здійснено експериментальну перевірку ефективності використання засобів штучного інтелекту для розвитку лексичної компетентності здобувачів освіти на заняттях з англійської мови.



Підпис автора



Дата подання роботи до захисту

## SUMMARY

Zborovskiy K. I. Developing Students' English Lexical Competence Using Artificial Intelligence. – 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 (Pedagogics), Associate Professor Lysak H.O. – Khmelnytskyi, 2025.

The work consists of 133 pages, including 88 pages of the main text. The work contains 65 reference sources.

Key words: lexical competence, lexical units, artificial intelligence, development of English lexical competence.

Qualification work explores the process of developing students' lexical competence using artificial intelligence tools during English language classes.

The work examines the concept and components of lexical competence and the relationship between its development in English classes and the use of artificial intelligence tools. The connection between the development of lexical competence and the utilization of artificial intelligence tools has been studied. Experimental verification of the effectiveness of using artificial intelligence tools for developing learners' lexical competence in English language classes has been carried out.



Author's signature



The date of the work submission to defence

## ЗМІСТ

	С.
Перелік умовних позначень.....	8
Вступ.....	9
1 Теоретичні засади використання засобів штучного інтелекту для розвитку іншомовної лексичної компетентності здобувачів освіти .....	14
1.1 Структура і зміст лексичної компетентності здобувачів освіти на заняттях з англійської мови .....	14
1.2 Особливості формування лексичної компетентності здобувачів освіти на заняттях з англійської мови .....	23
1.3 Використання засобів штучного інтелекту як інноваційного інструменту в процесі навчання англійської мови .....	29
2 Експериментальна перевірка ефективності комплексу вправ на основі засобів штучного інтелекту для розвитку англійської лексичної компетентності здобувачів освіти .....	35
2.1 Штучний інтелект як засіб розвитку англійської лексичної компетентності здобувачів освіти .....	35
2.2 Розробка комплексу вправ на основі штучного інтелекту для розвитку англійської лексичної компетентності здобувачів освіти .....	41
2.3 Динаміка та результати експериментального дослідження.....	61
2.4 Обґрунтуванні методичних рекомендації для розвитку англійської лексичної компетентності здобувачів освіти з використанням засобів штучного інтелекту.....	79
Висновки .....	86
Перелік джерел посилання.....	90

Додаток А Комплекс вправ для розвитку англомовної лексичної компетентності здобувачів освіти засобами штучного інтелекту .....	97
Додаток Б Завдання для визначення вихідного рівня сформованості лексичної компетентності в здобувачів освіти на занятті з англійської мови .....	117
Додаток В Завдання для повторного визначення рівня розвитку англомовної лексичної компетентності в здобувачів освіти .....	126

## **Перелік умовних позначень**

**АЛК** – англomовна лексична компетентність

**ЛК** – лексична компетентність

**ШІ** – штучний інтелект

**ЛО** – лексична одиниця

**КК** – комунікативна компетентність

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** У сучасному світі, що характеризується стрімким розвитком цифрових технологій, зокрема систем штучного інтелекту (ШІ), освітня галузь зазнає суттєвих трансформацій. Інтеграція інтелектуальних інструментів у навчальний процес стає одним із ключових напрямів модернізації освіти, що відповідає вимогам інформатизації суспільства та оновленим державним стандартам. Особливого значення набуває проблема підвищення ефективності навчання англійської мови, адже лексична компетентність є фундаментальним компонентом комунікативної компетентності та умовою успішної іншомовної взаємодії в академічному, професійному й соціальному середовищі.

Розвиток лексичної компетентності здобувачів освіти з використанням інструментів штучного інтелекту відкриває нові можливості для персоналізації навчання, адаптації матеріалу до індивідуальних потреб, підвищення мотивації та ефективності оволодіння мовою. Штучний інтелект забезпечує оперативний зворотний зв'язок, інтерактивність, моделювання реальних комунікативних ситуацій та автоматизацію контролю навчальних досягнень.

Сьогодні активно впроваджуються такі інтелектуальні системи, як ChatGPT, Gemini, Claude, Grok, DeepSeek, а також спеціалізовані платформи для вивчення мов (Duolingo, Babbel, Mondly, Andy English Bot), інструменти редакторського контролю та генерації текстів (Grammarly, Editpad AI), освітні середовища Edpuzzle, Kahoot! тощо. Вони поступово перетворюються на інноваційні засоби розвитку іншомовних компетентностей, зокрема лексичної.

У вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі питання іншомовної підготовки, зокрема розвиток комунікативної, соціокультурної, дискурсивної та лексичної компетентностей, посідають важливе місце. В Україні розвиток цих компетентностей досліджували О. Бігич, Н. Бориско, Т. Крисанова, Л. Морська, С. Ніколаєва, Г. Селевко, які акцентували на необхідності оновлення методик

відповідно до сучасних вимог мовної освіти та на важливості системного розвитку лексичних і мовленнєвих умінь.

Зарубіжні вчені також зробили вагомий внесок у розроблення теоретико-методологічних засад розвитку лексичної компетентностей. Зокрема, М. Канале, М. Свейн, Д. Хаймс заклали основу концепції комунікативної компетентності; М. Байрам розвинув підходи до міжкультурної комунікації; Т. Хатчінсон, А. Уотерс, Дж. Флауердью, Б. Пелтрідж досліджували специфіку ESP та дискурсивних умінь; К. Хайленд, Р. Елліс, П. Дадлі-Еванс обґрунтовували особливості академічної комунікації, зокрема розвиток лексичної компетентності в академічному письмі й говорінні.

Окремий напрям становлять дослідження, присвячені інтеграції цифрових технологій та штучного інтелекту у навчання іноземних мов. Вітчизняні дослідники – А. Гуралюк, О. Зубенко, Л. Карташова, Л. Куцак, М. Мар'єнко, Н. Морзе, М. Москалюк, О. Порохова, С. Толочко, А. Турчин — розглядали питання цифрової трансформації освіти, можливості електронних освітніх середовищ та адаптивних платформ у розвитку іншомовної компетентності.

Серед зарубіжних учених, які вивчали потенціал штучного інтелекту, адаптивних навчальних систем та цифрових інструментів у мовній освіті, варто виокремити Дж. Холмс, М. Завацкі-Ріхтер, А. Кукульська-Халм, С. Полак, Дж. Ск'яво, М. Занканаро, Дж. Вінке, П. Дурлах. Вони наголошували на ефективності ІІІ для персоналізації навчальних траєкторій, розвитку лексичних навичок, автоматизованого аналізу мовлення та підвищення мотивації здобувачів освіти.

Хоча проблему штучного інтелекту в освітньому процесі досліджували багато науковців, але специфіка розвитку англомовної лексичної компетентності здобувачів освіти з використанням засобів штучного інтелекту на заняттях з англійської мови була не достатньо розкритою. Тому тема кваліфікаційної роботи

**«Розвиток англomовної лексичної компетентності здобувачів освіти засобами штучного інтелекту» є актуальною.**

**Об'єкт дослідження** – розвиток лексичної компетентності здобувачів освіти на заняттях англійської мови.

**Предмет дослідження** – комплекс вправ із використанням засобів штучного інтелекту для розвитку англomовної лексичної компетентності здобувачів освіти.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці ефективності комплексу вправ із використанням засобів штучного інтелекту для розвитку англomовної лексичної компетентності здобувачів освіти.

Згідно з метою дослідження сформульовано його **основні завдання:**

1. Дослідити стан проблеми розвитку англomовної лексичної компетентності здобувачів освіти засобами штучного інтелекту в науково-методичній літературі.
2. Охарактеризувати зміст, структуру та компоненти англomовної лексичної компетентності.
3. З'ясувати можливості засобів штучного інтелекту в освітньому процесі та визначити специфіку їх використання на заняттях з англійської мови.
4. Розробити комплекс вправ для розвитку англomовної лексичної компетентності здобувачів освіти засобами штучного інтелекту та експериментально перевірити їх ефективність.
5. Обґрунтувати методичні рекомендації для розвитку англomовної лексичної компетентності здобувачів освіти з використанням засобів штучного інтелекту.

**Методи дослідження**, що використовувалися для забезпечення вірогідності його результатів: *теоретичні*: аналіз науково-педагогічних та навчально-методичних публікацій з тематики дослідження; інтерпретація результатів наукових досліджень; синтез, узагальнення, систематизація і класифікація

відповідної тематиці дослідження інформації; *емпіричні*: спостереження, бесіди з учасниками освітнього процесу, тестування задля визначення рівнів сформованості англomовної лексичної компетентності у здобувачів освіти, педагогічний експеримент, що проводився з метою перевірки ефективності запропонованого комплексу вправ; *математичної статистики*: для кількісного та якісного аналізу даних педагогічного експерименту.

**Наукова новизна** одержаних результатів кваліфікаційної роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробленні комплексу вправ з використанням засобів штучного інтелекту (ChatGPT, Grammarly, Gemini, Claude тощо), що забезпечує персоналізацію навчання, автоматизований зворотний зв'язок і підвищення ефективності засвоєння лексичного матеріалу.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає у розробленні та апробації комплексу вправ, спрямованого на розвиток англomовної лексичної компетентності здобувачів освіти за допомогою інструментів штучного інтелекту. Експериментальне дослідження, проведене на базі Хмельницького підрозділу ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», підтвердило ефективність використання ШІ у розвитку англomовної лексичної компетентності. Розроблений комплекс вправ може бути використаний у подальшій роботі з здобувачами освіти, а також у системі формальної та неформальної мовної освіти.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення роботи було оприлюднено під час Міжнародної наукової конференції “Наука та освіта як основа людського прогресу” (Роттердам, 2025).

**Публікації.** Результати наукового дослідження висвітлено у 1 публікації у збірнику матеріалів Міжнародної наукової конференції “Science and Education as the Basis of Human Progress” (Роттердам, 2025).

**Структура роботи.** Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, переліку джерел посилання джерел (65 найменувань, з них 33 – іноземною мовою), трьох додатків на двадцяти одній сторінці. Повний обсяг

магістерської роботи складає 133 сторінки, з них – 88 сторінок основного тексту.  
Робота ілюстрована 17 таблицями та 15 рисунками.

# 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

## 1.1 Структура і зміст лексичної компетентності здобувачів освіти на заняттях з англійської мови

Роль англійської мови залишається ключовою для сучасної освіти, проте стрімка цифровізація виводить на перший план використання засобів штучного інтелекту, інтеграція яких у навчальний процес стає практичною необхідністю та спонукає до перегляду традиційних методів викладання. Системи штучного інтелекту значно розширюють дидактичні можливості, забезпечуючи персоналізований зворотний зв'язок, моделювання комунікативних ситуацій та інтерактивне закріплення матеріалу, але ефективна реалізація цього потенціалу задля розвитку словникового запасу вимагає чіткого розуміння того, на які саме аспекти мови спрямовано вплив алгоритмів. Саме тому, перш ніж обґрунтовувати доцільність використання конкретних інструментів штучного інтелекту, у даному підрозділі необхідно детально проаналізувати структуру та зміст лексичної компетентності, визначивши її сутність як базового феномену, що підлягає формуванню в умовах високотехнологічного освітнього середовища.

Проблема лексичної компетентності привертає значну увагу як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, адже вона є фундаментальним компонентом загальної мовної та комунікативної підготовки. Українські дослідники, зокрема Л. Морська [18], О. Бігич [16, с. 280] та Н. Бориско [16, с. 179], акцентують увагу на когнітивних аспектах лексичної компетентності, зокрема на запам'ятовуванні, семантизації та активізації лексики в навчальному процесі. Водночас зарубіжні вчені, такі як М. Канале [37, с. 5], М. Свейн [37, с. 23], Д. Гаймс [54] та М. Байрам [36], підкреслюють соціокультурні й прагматичні аспекти, тобто здатність вибирати слова відповідно до комунікативної мети та контексту. Такий різноплановий підхід

дозволяє комплексно оцінювати лексичну компетентність та визначати ефективні стратегії її розвитку у процесі навчання іноземної мови.

Українські вчені розглядають лексичну компетентність як одну з ключових складових іншомовної або комунікативної компетентності, приділяючи увагу не лише знанню окремих слів, а й умінню їх адекватно використовувати у різних комунікативних ситуаціях. Основні погляди та підходи можна узагальнити так:

**Структурний підхід:** лексична компетентність розглядається як комплексна система знань і навичок, що включає активний та пасивний словниковий запас, уміння утворювати словосполучення та правильно використовувати лексичні одиниці відповідно до контексту. Наприклад, Н. Бориско [16, с. 175] підкреслюють значення системності у навчанні лексики, коли словниковий запас подається за темами, семантичними полями і функціональною значущістю.

**Функціонально-комунікативний підхід:** акцент робиться на здатності учнів ефективно спілкуватися, вибираючи адекватні лексичні засоби для конкретної ситуації. Так, Л. Морська [18] зазначає, що лексична компетентність включає вміння підбирати слова залежно від стилю, жанру, ситуації спілкування, що формує комунікативну адекватність мовлення.

**Методико-практичний аспект:** українські методисти пропонують поетапні методики розвитку лексичної компетентності, які поєднують рецептивні (читання, сприймання), репродуктивні (відтворення лексики у типових ситуаціях) та продуктивні (творче використання лексики у нових контекстах) вправи. О. Бігич [16, с. 280] і Т. Крисанова [11] відзначають, що такий підхід сприяє формуванню не лише знань, а й мовленнєвої гнучкості та варіативності словника.

**Компетентнісний підхід:** лексична компетентність розглядається як результат інтеграції знань, навичок і стратегій, що дозволяють здобувачам освіти автономно розширювати свій словниковий запас і ефективно застосовувати його у різних комунікативних та навчальних контекстах. Серед українських дослідників, які наголошували на цьому, – С. Смоліна [16, с. 215] та Н. Морзе [17].

Погляди різних вітчизняних науковців (О. Бігич [16, с. 280], Н. Бориско [16, с. 175], Т. Крисанова [11], Н. Морзе [17], Л. Морська [18], С. Смоліна [16, с. 215]). можна систематизувати у таблицю 1.1.

Таблиця 1.1 – Погляди українських науковців на лексичну компетентність

Учений	Підхід	Ключові положення
Н. Бориско [16, с. 175]	Структурний	Лексична компетентність як система знань і навичок: активний і пасивний словниковий запас, уміння утворювати словосполучення та правильно використовувати слова за контекстом. Наголос на системності у подачі лексики за темами та семантичними полями.
Л. Морська [18]	Функціонально-комунікативний	Лексична компетентність включає вибір слів залежно від стилю, жанру та комунікативної ситуації; розвиток комунікативної адекватності.
О. Бігич [16, с. 280]	Методико-практичний	Розвиток лексичної компетентності через рецептивні, репродуктивні та продуктивні вправи; формування мовленнєвої гнучкості та варіативності словника.
Т. Крисанова [11]	Методико-практичний	Поетапні методики розвитку лексики, інтеграція граматичних і лексичних структур у типові та творчі комунікативні завдання.
С. Смоліна [16, с. 215]	Компетентнісний	Лексична компетентність як інтеграція знань, умінь і стратегій; сприяє автономному розширенню словникового запасу та його застосуванню у різних контекстах.
Н. Морзе [17]	Компетентнісний	Використання стратегій самостійного опанування лексики; формування навичок самоконтролю й адаптації до нових комунікативних ситуацій.

У науковому дискурсі розвиток лексичної компетентності здобувачів освіти розглядається як ключовий аспект успішного оволодіння іноземною мовою. Після аналізу підходів українських дослідників, які акцентують увагу на системності навчання, формуванні комунікативних, соціокультурних та дискурсивних умінь, важливо звернутися до зарубіжних науковців, які пропонують власні концептуальні рамки та підходи до розуміння лексичної компетентності. М. Байрам [36], А. Вотерс

[51, с. 8], К. Гайленд [53], Д. Гаймс [54], Т. Гатчінсон [51, с. 5], П. Дадлі-Еванс [41, с. 5], Р. Елліс [45], М. Канале [37, с. 5], Б. Палтридж [46, с. 213], М. Свейн [37, с. 23], К. Сент-Джон [41, с. 8] розкривають її через призму комунікативної, академічної, міжкультурної та функціональної компетентностей, підкреслюючи значення контексту, частотності вживання, колокацій та стилістичної варіативності лексики. Наступна таблиця 1.2 узагальнює основні погляди провідних зарубіжних вчених щодо лексичної компетентності.

Таблиця 1.2 – Погляди зарубіжних науковців на лексичну компетентність

Учений	Підхід	Ключові положення
М. Канале [37, с. 5], М. Свейн [37, с. 23]	Комунікативний	Лексична компетентність розглядається як складова комунікативної компетентності, яка включає знання лексики та вміння адекватно її використовувати у реальних мовленнєвих ситуаціях.
Д. Гаймс [54]	Соціолінгвістичний	Лексична компетентність – частина мовної здатності, що передбачає знання соціокультурних норм і контекстів використання лексики, адекватність вибору слів у спілкуванні.
М. Байрам [36]	Міжкультурна комунікація	Лексична компетентність пов'язана з міжкультурним сприйняттям, включає розуміння культурних відтінків значення слів та здатність адаптувати лексику до різних культурних контекстів.
Т. Гатчінсон [51, с. 5], А. Вотерс [51, с. 8]	ESP / функціональний	Лексична компетентність формується через спеціалізовану лексику для конкретних професійних або академічних сфер, розвиток словникового запасу відповідно до потреб навчання та роботи.

## Продовження таблиці 1.2

Підсумовуючи, українські (О. Бігич [16, с. 280], Н. Бориско [16, с. 175],

Учений	Підхід	Ключові положення
К. Гайленд [53]	Академічна комунікація	Лексична компетентність у сфері академічного письма й говоріння включає знання академічної лексики, формулювань для аргументації, структурування тексту, розпізнавання стилістичних особливостей.
Р. Елліс [45]	Психолінгвістичний	Лексична компетентність включає знання слів, їхніх значень, колокацій, частотності використання та механізмів запам'ятовування; наголос на автоматизації використання лексики у мовленні.
К. Гайленд [46, с. 54], Б. Палтридж [46, с. 213]	Дискурсивний	Лексична компетентність – здатність до варіативного й точного вибору лексичних засобів у дискурсивних та академічних текстах, враховуючи жанр, стиль і ціль комунікації.
П. Дадлі-Еванс [41, с. 5], К. Сент-Джон [41, с. 8]	ESP / методичний	Лексична компетентність формується через систематичне введення спеціалізованої лексики, інтеграцію її у практичні завдання та комунікативні вправи, адаптовані до контексту професійного навчання.

Т. Крисанова [11], Н. Морзе [17], Л. Морська [18], С. Смоліна [16, с. 215]) та зарубіжні (М. Байрам [36], А. Вотерс [51, с. 8], К. Гайленд [53], Д. Гаймс [54], Т. Гатчінсон [51, с. 5], П. Дадлі-Еванс [41, с. 5], Р. Елліс [45], М. Канале [37, с. 5], Б. Палтридж [46, с. 213], М. Свейн [37, с. 23], К. Сент-Джон [41, с. 8]) науковці розглядають лексичну компетентність з різних ракурсів: від когнітивного та методичного аспектів до соціокультурного й прагматичного. Такий багатовимірний підхід дозволяє враховувати як запам'ятовування та активізацію лексики, так і здатність адекватно її застосовувати в реальних комунікативних ситуаціях. Це обґрунтовує необхідність системного підходу до навчання лексики, який поєднує формування знань про слова, їхнє вживання та інтерпретацію у різних контекстах.

Наступним логічним кроком є розгляд структури та компонентів іншомовної лексичної компетентності, що дозволяє виокремити конкретні напрямки розвитку лексичних умінь здобувачів освіти.

Для детального аналізу структури лексичної компетентності доцільно звернутися до підходу, викладеного у фундаментальній праці колективу авторів О. Бігич [16, с. 280], Н. Бориско [16, с. 175], С. Смоліна [16, с. 215]. Науковці розглядають лексичну компетентність як складну систему, що базується на трьох взаємопов'язаних компонентах: лексичних навичках, лексичних знаннях та лексичній усвідомленості.

Основним функціональним елементом цієї структури виступає лексична навичка. Вона трактується як діяльність, спрямована на коректне сприймання та відтворення мовлення безпосередньо у процесі комунікації. Розвиток лексичних навичок відбувається поетапно і реалізується через дві складові. Перша – рецептивна, відповідає за впізнавання та розуміння лексичних одиниць (слів, словосполучень) в усному та писемному текстах. Друга – репродуктивна, передбачає здатність активно використовувати, тобто виражати ці лексичні одиниці у власному мовленні [21].

Змістово-семантичну основу компетентності становлять лексичні знання. Вони уособлюють теоретичні відомості про мовну систему, які свідомо засвоюються учнем. Зміст цього компонента є багатограним і включає не лише уявлення про графічну та звукову форми слів, а й глибоке розуміння системних відношень: здатності слова мати синоніми, антоніми, пароніми чи омоніми. Крім того, лексичні знання охоплюють правила словотвору (розуміння структури слова: корінь, префікс, суфікс) та усвідомлення подібностей і розбіжностей між лексичними системами рідної та іноземної мов [25].

Третім складником є лексична усвідомленість, яка виступає частиною загальної мовної свідомості. Цей рефлексивно-когнітивний компонент відповідає за аналітичний бік навчання. Він передбачає здатність суб'єкта навчання до розмірковування над власною лексичною компетентністю, аналіз закономірностей вживання слів різного рівня, а також критичне оцінювання власного мовлення – усвідомлення його переваг та недоліків. Саме цей компонент дозволяє перейти від

механічного заучування до свідомого керування власним словниковим запасом [56].

За Р. Еллісом [45] ЛК є багатовимірною системою. Р. Елліс стверджує, що володіння лексичною одиницею не обмежується лише знанням її перекладу, а охоплює три взаємопов'язані аспекти: форму, значення та використання. При цьому кожен із цих аспектів реалізується на двох рівнях – рецептивному (сприймання) та продуктивному (відтворення).

Першим базовим компонентом є форма (Form), що становить матеріальну оболонку слова. Цей аспект включає усну форму (фонетичне розпізнавання та правильну вимову), письмову форму (графічний образ слова та орфографію), а також знання частин слова (розуміння морфологічної будови: кореня, афіксів). Саме на цьому етапі відбувається первинна ідентифікація лексичної одиниці та її фіксація у пам'яті [55].

Змістове наповнення компетентності забезпечує компонент значення (Meaning). Він передбачає встановлення міцного зв'язку між формою слова та його змістом. До цього компонента Елліс відносить не лише розуміння прямого лексичного значення, а й усвідомлення концепту (обсягу поняття, референтів) та асоціативних зв'язків (синонімії, антонімії, семантичних мереж). Це дозволяє мовцеві точно добирати слова відповідно до комунікативного наміру [45].

Третім, функціональним складником виступає використання (Use). Цей компонент відповідає за інтеграцію слова у мовленнєвий потік. Він охоплює знання граматичних функцій слова (частина мови, відмінювання), закономірностей його сполучуваності (колокації) та стилістичних обмежень (регістр, доречність вживання у певному контексті) [56].

Отже, за Еллісом [45] структура ЛК є поступовою: від рецептивного володіння (здатності впізнати форму та зрозуміти значення) до продуктивного (здатності автоматизовано використовувати слово, правильно поєднуючи його з іншими у мовленні).

Класичним підходом до визначення місця ЛК у системі мовленнєвої діяльності є модель комунікативної компетентності (КК), запропонована М. Канале [37, с. 5], М. Свейном [37, с. 23]. На відміну від сучасних інтерпретацій, автори не виокремлюють ЛК як автономну одиницю, а розглядають лексичні знання та вміння як наскрізний елемент, що інтегрований у три базові компоненти КК.

Основним носієм лексичного матеріалу в цій моделі виступає граматична компетентність (Grammatical Competence). Автори трактують її як оволодіння мовним кодом (verbal code). Саме в цьому блоці знаходяться знання лексичних одиниць, а також правил морфології, синтаксису, семантики речення та фонології. Тобто, з погляду М. Канале та М. Свейна, лексична грамотність — це передусім здатність точно використовувати слова та розуміти їх буквально значення, що забезпечує правильність (accuracy) висловлювання [37, с. 23].

Другим важливим виміром функціонування лексики є соціолінгвістична компетентність (Sociolinguistic Competence). Вона виводить знання слів за межі простого перекладу і фокусується на соціокультурних правилах використання лексики. Цей компонент відповідає за доречність (appropriateness) вибору слів залежно від контексту ситуації, статусу співрозмовників та комунікативної мети. Тут оцінюється здатність мовця розрізняти регістри (офіційний/неофіційний) та обирати лексику, що відповідає нормам певної культури [52].

Третім складником, що безпосередньо стосується роботи з лексикою, є стратегічна компетентність (Strategic Competence). Вона включає вербальні та невербальні стратегії, які мовець використовує для подолання труднощів у спілкуванні. У контексті лексичної компетентності це означає здатність компенсувати брак словникового запасу за допомогою перефразування, опису (circumlocution), використання синонімів або жестів, коли потрібне слово не вдається згадати [37].

Як підсумок, у моделі М. Канале та М. Свейна [37, с. 23] ЛК постає як багатоаспектне явище: вона починається як знання коду (граматична компетентність), регулюється нормами доречності (соціолінгвістична компетентність) і підтримується компенсаторними механізмами (стратегічна компетентність).

Узагальнюючи проаналізовані підходи, можна зробити висновок, що лексична компетентність є складним, багатовимірним утворенням, яке виходить далеко за межі пасивного накопичення словникового запасу. Як вітчизняні науковці, так і зарубіжні дослідники погоджуються, що структура компетентності базується на єдності теоретичних знань (форми, семантики), практичних навичок та рефлексивної усвідомленості. Ключовою спільною рисою є розуміння динаміки розвитку лексичних умінь: від рецептивного рівня (впізнавання та розуміння) до продуктивного (активного використання у власному мовленні).

Водночас, згідно з класичною моделлю М. Канале та М. Свейна [37, с. 23], лексична компетентність не функціонує ізольовано, а виступає інтегральним елементом усієї системи комунікації. Вона забезпечує мовну правильність (через граматичну компетентність), контекстуальну та культурну доречність (через соціолінгвістичну компетентність), а також гнучкість спілкування (через стратегічну компетентність), дозволяючи ефективно вирішувати комунікативні завдання.

Отже, АЛК здобувачів освіти на заняттях з англійської мови – це складне інтегративне утворення, що виступає фундаментом комунікативної спроможності особистості та передбачає не лише накопичення словникового запасу, а й здатність адекватно оперувати ним у реальних ситуаціях спілкування. Структура цієї компетентності ґрунтується на трикомпонентній єдності: лексичних знань (розуміння семантики, форми, сполучуваності та соціокультурної специфіки слів), лексичних навичок (автоматизованих рецептивних та репродуктивних дій) та мовної усвідомленості (здатності до рефлексії, самоконтролю та корекції власного

мовлення). Змістове наповнення лексичної компетентності реалізується через взаємодію мотиваційної, когнітивної та практичної діяльності учня, що дозволяє йому переходити від рівня оперування ізольованими словами до рівня вільного володіння семантичними полями та граматичними елементами. Сформованість цієї компетентності забезпечує ефективне розпізнавання та використання лексики у всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі), мінімізуючи вплив міжмовної інтерференції та забезпечуючи точність вираження думки.

## **1.2 Особливості формування лексичної компетентності здобувачів освіти на заняттях з англійської мови**

Доцільність розгляду особливостей формування АЛК зумовлена тим, що лексика є важливою складовою мови, без якої неможлива реалізація жодного виду мовленнєвої діяльності. Недостатній рівень володіння лексичним запасом є основною перешкодою для ефективної комунікації, спричиняючи паузи у мовленні та нерозуміння співрозмовника. Тому детальне вивчення специфіки лексичних навичок, етапів їх становлення та труднощів, з якими стикаються здобувачі освіти, є необхідною умовою для оптимізації навчального процесу та розвитку АЛК.

Тому, в цьому розділі ми проаналізуємо особливості формування АЛК здобувачів освіти, зосередивши увагу на специфіці цього процесу та необхідних навичок для розвитку АЛК. Детальний аналіз джерел дозволить виокремити найбільш ефективні шляхи подолання труднощів, пов'язаних із розвитком АЛК.

Дослідженням особливостей формування АЛК займалася ціла низка науковців, кожен з яких висвітлював окремі аспекти цього процесу. Зокрема, А. Воробець [3, с. 10] розглядала структуру компетентності через призму специфічних видів діяльності учня (мотиваційної, когнітивної тощо). Психологічні механізми та етапність становлення лексичних навичок глибоко проаналізовані у працях А. Шамова [14, с. 5]. Питання методичної типології труднощів засвоєння лексики (форми, значення, сполучуваності) досліджувала І. Холод [15, с. 48].

Теоретичні засади відбору лексичного матеріалу розробляла С. Ніколаєва [14, с. 45], а Т. Шкуратюк [32, с. 2] зосередили увагу на взаємозв'язку рецептивних та експресивних навичок у цьому процесі.

Погляди на особливості формування АЛК українських науковців (А. Воробець [3, 24 с.], С. Ніколаєва [14, с. 45], І. Холод [15, с. 48], А. Шамов [14, с. 5], Т. Шкуратюк [32, 1 с.]) систематизовані у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3 – Погляди українських науковців на особливості формування ЛК

Науковець	Твердження про особливості формування ЛК
А. Воробець [3, 24 с.]	Визначає специфіку лексичної компетентності як комплексної структури, що реалізується через чотири види діяльності учня: мотиваційну (бажання вчити), когнітивну (аналіз слів), рефлексивно-поведінкову (самоаналіз) та практичну. Наголошує на ефективності використання автентичних відеоматеріалів для реалізації цих видів діяльності.
І. Холод [15, с. 48]	Акцентує увагу на методичній типології труднощів як ключовій особливості процесу. Класифікує труднощі на три групи: труднощі форми (графічної/звукової), значення (багатозначність, інтерференція рідної мови) та сполучуваності. Пропонує двохетапну структуру формування ЛК: етап ознайомлення та етап автоматизації.
А. Шамов [14, с. 5]	Визначає чотири специфічні етапи набуття компетентності: 1) розпізнавання значень та ознайомлення з комунікативною поведінкою; 2) формування навичок використання; 3) збагачення лінгвістичного досвіду (філологічний світогляд); 4) розвиток умінь практичного вживання слів у комунікації.

## Продовження таблиці 1.3

Науковець	Твердження про особливості формування ЛК
С. Ніколаєва [14, с. 45]	Розробив теоретичні засади відбору лексики, виділяючи специфічні критерії для шкільного мінімуму: сполучуваність (здатність поєднуватися з іншими словами), семантична цінність (важливість понять) та стилістична необмеженість.
Т. Шкуратюк [32, 1 с.]	Розглядає особливість ЛК через призму взаємозв'язку рецептивних (сприйняття) та експресивних (використання) навичок. Стверджує, що володіння словом передбачає здатність не лише вживати його, а й вибирати з синонімічного ряду відповідно до ситуації.

На думку А. Воробець [3, с. 10], специфіка лексичної компетентності полягає в тому, що це не просто знання слів, а інтегрована здатність, яка реалізується через чотири види діяльності учня: мотиваційну (усвідомлення потреби у вивченні), когнітивну (аналітична робота зі словом), рефлексивно-поведінкову (самоаналіз) та практичну (безпосереднє використання). Такий підхід вимагає від викладача створення умов, де учень виступає активним суб'єктом навчання, а не пасивним отримувачем інформації.

Важливою особливістю методики є класифікація навчального матеріалу не лише за темами, а й за типологією труднощів. Як зазначає І. Холод [15, с. 48], ефективне формування компетентності неможливе без урахування трьох груп труднощів: форми (розбіжності між графічним та звуковим образом слова), значення (багатозначність, явище інтерференції) та сполучуваності (ідіоми, фразові дієслова). Подолання цих труднощів вимагає диференційованого підходу до вибору вправ та методів семантизації.

Процес формування лексичних навичок має чітку динаміку і специфічну етапність. Згідно з дослідженнями А. Шамова [14, с. 5], цей процес проходить через три фази: орієнтовно-підготовчу (введення та семантизація), стереотипізуюче-ситуативну (створення міцних зв'язків в однотипних ситуаціях) та варіативно-ситуативну (розвиток гнучкості навички у нових контекстах). Також А. Шамов [14, с. 5] виділяє етап збагачення лінгвістичного досвіду, що формує філологічний світогляд учня.

Особливістю сучасного підходу є також чітке розмежування рецептивних та експресивних навичок. Т. Шкуратюк [32, с. 2] стверджує, що володіння лексичною одиницею передбачає здатність не лише активно використовувати її (експресія), але й миттєво розпізнавати в потоці мовлення (рецепція). Це корелює з теоретичними засадами відбору лексики, розробленими С. Ніколаєвою [14, с. 45], яка наголошує на важливості таких критеріїв, як сполучуваність та семантична цінність слова для конкретних комунікативних цілей.

Для реалізації зазначених особливостей на практиці А. Воробець [3, с. 10] пропонує використовувати автентичні відеоматеріали, які дозволяють демонструвати функціонування лексики у реальному, а не штучному контексті, що значно підвищує мотивацію та ефективність засвоєння матеріалу.

Аналіз наукових поглядів демонструє певну відмінність у фокусуванні дослідників на проблемі формування АЛК. Якщо А. Воробець [3, с. 10] акцентує увагу на діяльнісному аспекті та ролі сучасних засобів (автентичних відео) для активізації когнітивної та мотиваційної сфери учнів, то Т. Шкуратюк [32, с. 2] зосереджується на психолінгвістичних механізмах, виділяючи чітку етапність переходу від рецепції до репродукції та автоматизації навички. Водночас І. Холод [15, с. 48] та С. Ніколаєва [14, с. 45] підходять до питання з методико-лінгвістичного боку, наголошуючи на важливості класифікації самих мовних одиниць за типами труднощів (форма, значення, сполучуваність) та критеріями їх відбору для навчання.

Поряд із вітчизняними напрацюваннями, особливості формування ЛК становлять значний інтерес для зарубіжної наукової спільноти, де цей процес розглядається крізь призму сучасних комунікативних та когнітивних теорій. Вагомий внесок у дослідження специфіки АЛК зробили такі провідні західні науковці, як М. Канале та М. Свейн [37], М. Льюїс [58], І. Нейшн [60], Дж. Хаттар [52] чиї підходи фокусуються на практичному застосуванні мови, роботі з

лексичними блоками та психолінгвістичних механізмах засвоєння лексичних одиниць.

Таблиця 1.4 – Погляди зарубіжних науковців на особливості формування ЛК

Науковець	Особливості формування ЛК
М. Канале, М. Свейн [37, с. 1-47]	Розглядають лексичну компетентність як невід’ємну складову комунікативної. Стверджують, що знання лексики є необхідною умовою для досягнення точності висловлювання, але для ефективної комунікації воно має поєднуватися із соціолінгвістичними та стратегічними навичками (вмінням компенсувати брак слів).
Дж. Хаттар [52, 4 с.]	Акцентує увагу на когнітивній природі формування ЛК. Стверджує, що засвоєння значення слова відбувається через побудову когнітивних моделей та концептів, а не через простий переклад, що вимагає від здобувача глибокого розуміння контексту вживання.
М. Льюїс [58, 200 с.]	Обґрунтував «лексичний підхід» (The Lexical Approach). Ключова особливість формування ЛК, на його думку, полягає у засвоєнні не ізольованих слів, а лексичних блоків (chunks) та сталих словосполучень (collocations). Стверджує, що мова складається з граматикалізованої лексики, а не лексикалізованої граматики.
І. Нейшн [60, 444 с.]	Розглядає формування ЛК як системний процес оволодіння трьома аспектами слова: формою (вимова, написання), значенням (концепт, асоціації) та використанням (граматичні функції, колокації). Чітко розмежовує рецептивне та продуктивне володіння лексикою, наголошуючи на різних стратегіях їх розвитку.

Фундаментальне дослідження М. Канале та М. Свейн [37] визначило, що особливістю розвитку лексичної компетентності є її нерозривний зв'язок із комунікативними потребами. Науковці довели, що формування АЛК відбувається найефективніше в умовах соціальної взаємодії, а не ізольованого вивчення. Вони виокремили таку особливість розвитку, як формування стратегічної компетенції (strategic competence) – здатності здобувача компенсувати брак лексичного запасу за допомогою перефразування, пояснення чи використання синонімів. Тобто, розвиток АЛК, за їхнім переконанням, передбачає не лише вивчення слів, а й тренування механізмів їхньої заміни у реальному часі.

Револьюційний погляд на механізми формування ЛК запропонував М. Льюїс [58] у рамках свого «лексичного підходу». Дослідник стверджував, що мозок

опановує мову не через граматичні правила, а через запам'ятовування цілісних лексичних блоків (chunks). Відтак, ключовою особливістю формування компетентності він вважав перехід від аналітичного конструювання речень до автоматизованого відтворення готових фраз. Льюїс наголошував на важливості етапу «усвідомлення» (noticing): розвиток ЛК починається тоді, коли учень починає помічати стійкі словосполучення (колокації) у вхідному мовному потоці, а не просто перекладає окремі слова.

Найбільш системно процес становлення лексичних навичок описав І. Нейшн [60]. Він дослідив, що формування АЛК є акумулятивним процесом, який вимагає багаторазового контакту зі словом у різних контекстах. Нейшн виділив дві специфічні траєкторії розвитку компетентності:

1) інцидентальне навчання (incidental learning) – засвоєння лексики як побічного продукту читання чи аудіювання;

2) інтенціональне навчання (intentional learning) – цілеспрямована робота зі словом. Особливістю його підходу є теза про те, що розвиток ЛК не завершується розумінням значення; він вимагає поступового опанування всіх аспектів слова: від його форми (сприйняття на слух, написання) до особливостей використання (граматичні патерни, стилістика).

У свою чергу, Дж. Хаттар [52] досліджував когнітивні особливості формування АЛК. Він акцентував увагу на тому, що розвиток лексичної навички — це процес інтеріоризації концептів. Згідно з його дослідженнями, успішне формування компетентності залежить від того, наскільки глибоко учень розуміє семантичне поле слова та його зв'язки з іншими поняттями, а не просто знає його еквівалент рідною мовою. Це підкреслює важливість контекстуалізації та візуалізації на етапі презентації нового матеріалу.

Таким чином, зарубіжні дослідники розширюють розуміння особливостей формування АЛК, наголошуючи на необхідності поєднання комунікативних

стратегій, роботи з готовими лексичними блоками, системного розподілу на рецептивні та продуктивні навички та глибокої когнітивної обробки значень.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що особливість формування АЛК здобувачів освіти є багатовимірним процесом, який не може обмежуватися механічним запам'ятовуванням слів. Його ефективність залежить від інтеграції різних підходів: урахування психологічної етапності становлення навички, методично обґрунтованого подолання специфічних мовних труднощів та занурення учнів у реальний комунікативний контекст. Тільки системне поєднання цих елементів забезпечує трансформацію пасивних знань про лексичні одиниці у стійку здатність їх вільного використання.

### **1.3 Використання засобів штучного інтелекту як інноваційного інструменту в процесі навчання англійської мови**

Сучасна система освіти перебуває на етапі глобальної цифрової трансформації, де ключовим двигуном змін виступають технології штучного інтелекту. Використання засобів ШІ в процесі навчання англійської мови відкриває принципово нові можливості для оптимізації навчального процесу, дозволяючи перейти від стандартизованих методик до адаптивних та персоналізованих стратегій. Інтеграція цих інструментів не лише автоматизує рутинні завдання, такі як перевірка робіт чи генерація контенту, але й створює унікальне середовище для розвитку лексичних та комунікативних навичок, забезпечуючи миттєвий зворотний зв'язок та доступ до автентичних матеріалів.

Теоретичне обґрунтування та класифікація засобів штучного інтелекту стали предметом наукових пошуків низки вітчизняних дослідників, які розглядають цей феномен з різних позицій. Зокрема, А. Гуралюк [4, с. 67-79] систематизує інструменти ШІ за їхнім функціональним призначенням, виділяючи адаптивні платформи та тьюторські системи. М. Москалюк [19, с. 85-96] пропонує класифікацію, що базується на орієнтації засобів на конкретних учасників

навчального процесу та типах опрацьовуваного контенту. А. Турчин [31, с. 377-381] акцентує увагу на ролі ІІІ як ефективного асистента педагога, тоді як О.Порохова [22, 30 с.] аналізує технології залежно від рівня їхніх можливостей (слабкий та сильний ІІІ) та принципів побудови. Систематизація поглядів цих науковців дозволяє визначити дидактичний потенціал та ризики впровадження ІІІ в мовну освіту.

Таблиця 1.5 – Класифікація засобів ІІІ

Автор	Принцип класифікації	Основні групи засобів та їх характеристика	Ключові переваги та ризики
А. Гуралюк [4, с. 67-79]	За функціональним призначенням	Адаптивні платформи: підлаштування під учня, виявлення прогалин. Інтелектуальні тьютори: чат-боти для допомоги 24/7. Генеративний ІІІ: створення зображень, синтез аудіо/відео. Системи оцінювання: автоматична перевірка робіт. LMS з ІІІ: платформи для управління навчанням.	Переваги: Персоналізація, швидкість, об'єктивність оцінювання. Ризики: Послаблення ролі вчителя, зниження критичного мислення, створення фейків.

Продовження таблиці 1.5

Автор	Принцип класифікації	Основні групи засобів та їх характеристика	Ключові переваги та ризики
М. Москалюк [19, с. 85-96]	За орієнтацією на учасника процесу	System-oriented: управління процесом (розклад, контроль). Student-oriented: індивідуалізація (оцінювання, рекомендації). Teacher-oriented: підтримка педагогів (автоматизація рутини).	Переваги: Доступність, інклюзивність, ефективність оцінювання. Ризики: Академічна недобросовісність, зниження когнітивних зусиль, етичні проблеми.
М. Москалюк [19, с. 85-96]	За типом контенту	Робота з текстом: ChatGPT, WriteSonic. Аналіз документів/відео: Chatpdf, Eightify. Генерація мультимедіа: HeyGen, DALL-E.	Функції: Пошук ключових слів, генерація есе, створення відео та зображень для унаочнення.
А. Турчин [31, с. 377-381]	Загальний вплив на освіту	Розглядає ІІІ як ефективного помічника, а не заміну людини.	Ризики: Стандартизація навчання, втрата спонтанності, креативності та емпатії у спілкуванні.
О. Порохова [22, 30 с.]	За рівнем можливостей та принципом побудови	Слабкий ІІІ: вузькоспеціалізовані завдання (голосові помічники). Сильний ІІІ: гіпотетичний рівень людського розуму. Алгоритмічний підхід: дії за прописаними правилами. Машинне навчання: самоосвіта нейромереж.	Можливості нейромереж: Розпізнавання мови, читання по губах (LipNet), миттєвий переклад. Ризики: Зникнення певних професій, складність оцінки рівня інтелекту машини.

А. Гуралюк [4, с. 67-79] пропонує класифікувати засоби ІІІ за функціональним призначенням, виділяючи п'ять основних груп. До них належать адаптивні платформи, які підлаштовуються під учня для виявлення прогалин у знаннях; інтелектуальні тьютори (чат-боти), що забезпечують підтримку 24/7; генеративний ІІІ для створення мультимедійного контенту; системи автоматизованого оцінювання та LMS-платформи з інтегрованим ІІІ. Ключовими перевагами такого підходу науковець вважає персоналізацію, швидкість обробки

даних та об'єктивність оцінювання. Водночас він застерігає від ризиків послаблення ролі вчителя, зниження критичного мислення учнів та загрози створення фейкового контенту.

У роботах М. Москалюка [19, с. 85-96] простежується два підходи до класифікації: за орієнтацією на учасника процесу та за типом контенту. У першому випадку виділяються інструменти, орієнтовані на систему (управління розкладом, контроль), на студента (індивідуалізація, рекомендації) та на викладача (автоматизація рутинних завдань). За типом контенту автор групує засоби для роботи з текстом (ChatGPT, WriteSonic), аналізу документів і відео (Chatpdf, Eightify) та генерації мультимедіа (HeyGen, DALL-E). Серед переваг дослідник відзначає доступність та інклюзивність, а серед ризиків – проблеми академічної недоброчесності та зниження когнітивних зусиль здобувачів.

О. Порохова [22, с. 30] розглядає ШІ з технічної точки зору, класифікуючи його за рівнем можливостей (слабкий ШІ для вузьких завдань та гіпотетичний сильний ШІ) і принципом побудови (алгоритмічний підхід та машинне навчання). Особливу увагу авторка приділяє можливостям нейромереж, таким як розпізнавання мови та читання по губах. До потенційних загроз вона відносить етичні проблеми, складність оцінки «інтелекту» машини та зникнення окремих професій.

Узагальнюючи вплив технологій на освіту, А. Турчин [31, с. 377-381] наголошує, що ШІ слід розглядати виключно як ефективного помічника, а не заміну людини. Він вказує на ризики стандартизації навчання, що може призвести до втрати спонтанності, креативності та емпатії у педагогічному спілкуванні.

Як зазначає А. Гуралюк [4, с. 67-79], використання штучного інтелекту в освітньому процесі відкриває значні перспективи, трансформуючи підходи до навчання та виступаючи потужною інноваційною технологією в педагогічних дослідженнях. На думку І. Жукевич та О.Спірічевої [6, с. 45-55], ШІ стає ефективним інструментом розвитку мовленнєвих навичок студентів, змінюючи

традиційну парадигму вивчення іноземних мов. Зокрема, М. Москалюк, Н. Москалюк та А. Ленъ [19, с. 85-96] вказують, що у закладах вищої освіти такі технології надають суттєві переваги, дозволяючи оптимізувати навчальний процес. Це підтверджують і дані Центр Аль-Кінді [33], згідно з якими інструменти на базі ШІ мають позитивний вплив на засвоєння другої мови, стаючи незамінними для сучасного студента.

Попри значний потенціал, як наголошують С. Толочко, Н. Бордюг та Л. Міронець [30, с. 25-32], інтеграція штучного інтелекту в освіту супроводжується низкою викликів, серед яких ключове місце посідають питання академічної доброчесності. Ю. Бисага, Д. Белов та В. Заборовський [2, с. 299-304] застерігають, що легкість генерації контенту створює ризики порушення авторських та суміжних прав, що вимагає детального правового врегулювання. Окрім того, О. Панухник [20, с. 202-211] підкреслює необхідність встановлення відповідальних меж вмісту ШІ в освітньому процесі та наукових дослідженнях, щоб уникнути етичних проблем та надмірної залежності від технологій. За словами Л. Куцак [12, с. 27-37], ці перспективи застосування тісно переплетені з викликами, які освітяни мусять враховувати для збереження якості навчання.

Н. Морзе [17, с. 97-115] стверджує, що на уроках іноземної мови штучний інтелект можна ефективно використовувати як асистента вчителя, що допомагає персоналізувати навчання. Як дослідила Л. Вікторова [**Error! Reference source not found.**, с. 166-173], а також А. Турчин [31, с. 377-381], одним із найпоширеніших способів є застосування чат-ботів для моделювання діалогів, що сприяє розвитку комунікативної компетентності. Викладачі можуть інтегрувати в урок спеціалізовані ресурси, такі як Andy English Bot [34] або Duolingo [42], а також сервіси для перевірки текстів на кшталт Grammarly [49]. На переконання Л. Карташової, Т. Сорочан і Т. Шеремет [10, с. 97-102], а також Р. Годвін-Джонса [48, с. 2-11], мобільні додатки та ШІ допомагають створити цифрове навчальне

середовище нового покоління та сформувати унікальний освітній досвід майбутнього.

Отже, аналіз наукових поглядів свідчить про багатовимірність підходів до класифікації засобів штучного інтелекту в освіті – від технічних характеристик до функціонального призначення та орієнтації на користувача. Попри різноманіття класифікацій, дослідники солідарні у визнанні амбівалентного впливу ШІ: він виступає потужним інструментом для персоналізації та оптимізації навчального процесу, проте несе суттєві етичні та когнітивні ризики. Це підкреслює необхідність збалансованої інтеграції інтелектуальних систем виключно як допоміжного засобу, що не замінює, а доповнює безпосередню педагогічну взаємодію.

## **2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ КОМПЛЕКСУ ВПРАВ НА ОСНОВІ ЗАСОБІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ**

### **2.1 Штучний інтелект як засіб розвитку англомовної лексичної компетентності здобувачів освіти**

Можливості сучасних інструментів ШІ є надзвичайно широкими. Інтелектуальні системи створюють умови для доступу до релевантних навчальних матеріалів у будь-який момент та з будь-якої точки світу. ШІ дозволяє швидко аналізувати та отримувати тематичну лексику, адаптовані тексти різного рівня складності, актуальні мовні зразки, контекстуальні приклади вживання слів, а також автоматично створювати вправи та інтерактивні завдання.

Питанням можливостей засобів ШІ та особливостям їх впровадження в освітній процес присвятили свої праці такі вчені та дослідницькі колективи, як Центр Аль-Кінді [33], М. Москалюк [19, с. 85-96], А. Турчин [31, с. 377-381] та А. Юлдошев [65].

Завдяки широкому спектру можливостей, інструменти ШІ суттєво розширюють професійні можливості вчителя, забезпечуючи доступ до різноманітних лексичних матеріалів, інтерактивних вправ та адаптованих завдань. Використання таких технологій робить процес формування АЛК більш динамічним, персоналізованим і результативним.

Так, дослідження А. Юлдошева [65] та Центру Аль-Кінді [33] виділяють чотири ключові механізми впливу ШІ на розвиток АЛК:

1. Персоналізація навчання. ШІ-платформи (Duolingo [42], Babbel [35]) аналізують прогрес здобувача освіти, виявляють прогалини у словниковому запасі та адаптують складність матеріалу, створюючи індивідуальні траєкторії засвоєння слів без стресу.

2. Контекстуалізація та розмовна практика. Генеративний ШІ (ChatGPT [38]) замінює механічне заучування на практику в контексті: генерує діалоги, рольові ігри, вправи та пояснює нюанси значень, що допомагає подолати мовний бар'єр.

3. Корекція та збагачення мовлення. Інструменти на кшталт Grammarly надають миттєвий зворотний зв'язок, пропонуючи синоніми та стилістичні покращення, що навчає точності слововживання.

4. Гейміфікація. Використання ігрових механік та імерсивного середовища підтримує мотивацію та сприяє запам'ятовуванню лексики через візуальні образи, а не прямий переклад.

Аналіз праць А. Турчина [31, с. 377-381] та М. Москалюка [19, с. 85-96] демонструє, що засоби ШІ ефективно формують АЛК через інтерактивність та унаочнення. Навчальні чат-боти, такі як Andy та Mondly, розширюють словниковий запас за допомогою лінгвістичних ігор, діалогів та візуалізації. Тематичні віртуальні асистенти (Hello Hirpunk, Mona) дозволяють засвоювати специфічну лексику в реальних ситуаціях, наприклад, під час планування подорожей чи покупок, а платформа FluentU забезпечує вивчення слів у контексті через автентичне відео. Водночас генеративні інструменти (ChatGPT[38], ChatPDF) сприяють пошуку та аналізу лексичних одиниць у текстах, а сервіси візуалізації допомагають семантизувати нові слова через створення зображень без перекладу.

Водночас ШІ генерує значні обсяги даних і навчального контенту, який не завжди є методично доцільним або відповідним рівню підготовки здобувачів освіти. Тому добір та застосування ШІ-ресурсів потребують чітких критеріїв: від відповідності навчальній меті до коректності мовного матеріалу.

Крім того, для ефективного розвитку АЛК здобувачів освіти учителю важливо розуміти, які саме інструменти ШІ існують, які завдання вони можуть виконувати та для яких цілей спрямовані. Лише за таких умов застосування ШІ буде логічно вписане в структуру уроку, підвищуватиме пізнавальну активність

здобувачів освіти і сприятиме досягненню поставлених лексичних цілей без ризику перевантаження або зниження якості навчального процесу.

Сьогодні використання ШІ в освітньому процесі є однією з основних тем в межах використання передових технологій. В контексті дослідження було проаналізовано декілька загальнодоступних і відомих чат-ботів на базі ШІ. Чат-боти на базі ШІ, в межах нашого дослідження, можна поділити на два типи: спеціалізовані на вивченні іноземної мови та універсальні (які не розроблялись для вивчення мови на пряму).

Спеціалізовані – такі як Duolingo [42], Babbel [35], Mondly [59], Andy English Bot [34], Grammarly [49], Editpad AI Story Generator [43], Edpuzzle [44], Kahoot! [57] – розроблені з метою вивчення англійської мови з різних боків та в різних аспектах.

Вони пропонують широкий спектр навчальних можливостей: від тренування словникового запасу й граматики до розвитку навичок аудіювання, читання та говоріння. Завдяки інтерактивним вправам, адаптивним алгоритмам та елементам гейміфікації ці ресурси дозволяють здобувачам освіти засвоювати матеріал у комфортному темпі, отримувати миттєвий зворотний зв'язок і виправляти помилки в реальному часі.

Бот-платформи та генератори контенту на основі ШІ допомагають створювати діалоги, історії, приклади використання лексики, тематичні вправи й персоналізовані завдання. Це значно полегшує роботу вчителя, дозволяючи швидко генерувати навчальні матеріали, адаптовані до потреб конкретної групи.

Для більш точної диференціації згаданих засобів варто описати призначення та завдання кожного з них:

– Duolingo [42] – це чат-бот на базі ШІ для поступового індивідуального вивчення англійської мови в ігровій формі. Основними завданнями даного засобу є: створення базового словникового запасу, автоматизація використання граматичних структур, розвиток навичок письма, читання та слухання від рівня A0 до B1, мотивування користувачів через ігровий формат та систему досягнень.

– Babbel [35] – це сервіс на базі ШІ, який спеціалізується на розвитку практичної іншомовної комунікації. Основними завданнями даного засобу є: збагачення реалістичного тематичного словника, вивчення граматики в реалістичному контексті, розвиток комунікації на основі реалістичного контенту, адаптація та створення індивідуального навчального плану відповідно до рівня здобувача освіти.

– Mondly [59] – це інтерактивна платформа на базі ШІ з елементами AR і VR. Основними завданнями даного засобу є: розвиток комунікативних навичок на основі симуляції діалогів, поглиблення тематичного словникового запасу через аудіо вправи, покращення вимови шляхом використання функції розпізнання голосу, розвиток лексичних та граматичних навичок через щоденні активності.

– Andy English Bot [34] – це чат-бот на базі ШІ спеціалізований на практичному аспекті в форматі діалогу. Основними завданнями даного засобу є: розвиток спонтанної комунікації в практиці говоріння, вивчення фраз та зворотів з допомогою контекстних підказок, розвиток лексичної правильності та комунікативної компетентності, виправлення помилок у момент використання.

– Grammarly [49] – це чат-бот та генератор на базі ШІ, який спеціалізується на автоматичній перевірці англійської мови в письмі та створенні граматичного контенту. Основними завданнями даного засобу є: акцентування на граматичних, пунктуаційних, орфографічних помилках та їх виправлення, розвиток лексичної точності за допомогою стильових рекомендацій, покращення навичок структурування тексту, розвиток письмової компетентності.

– Editpad AI Story Generator [43] – це інструмент на базі ШІ який спеціалізується на автоматичному створенні історій, текстів та іншого креативного контенту. Основними завданнями даного засобу є: розвиток навичок читання, збагачення словникового запасу, контекстне створення ситуацій для навчання, розвиток креативного письма, створення навчальних матеріалів (тексти, описи, оповідання).

– Edpuzzle [44] – це платформа на базі ШІ, що спеціалізується на створенні відеоуроків та інших інтерактивних засобів. Основними завданнями даного засобу є: розвиток слухання за допомогою оригінальних відео, закріплення лексично-граматичного матеріалу, індивідуалізація процесу навчання за допомогою відстеження успішності користувача, підсилення мотивації за допомогою мультимедійного контенту.

– Kahoot! [57] – це ігрова генеративна платформа для створення навчальних вікторин. Основними завданнями даного засобу є: поглиблення лексичного запасу шляхом ігрового тестування, активізація знань в швидкому темпі, перевірка засвоєння матеріалу в ігровому форматі, підвищення мотивації за допомогою змагального аспекту.

Універсальні – такі як ChatGPT [38], Gemini [47], Claude [39], Grok [50], DeepSeek [40] – розроблені з метою допомоги людям у майже будь-яких аспектах їхнього життя, у тому числі й у вивченні іноземної мови. На відміну від вузькопрофільних платформ, вони не обмежені лише мовною тематикою, а охоплюють широкий спектр завдань: від пояснення граматики та перекладу текстів до створення навчальних матеріалів, моделювання діалогів, підготовки тестів чи інтерактивних вправ.

Такі системи ШІ адаптуватися до індивідуальних потреб користувача, пропонувати пояснення різного рівня складності, миттєво створювати приклади, підбирати синоніми, генерувати вправи або навчальні сценарії відповідно до стилю навчання здобувача освіти. Гнучкість універсальних моделей дозволяє використовувати їх як персонального мовного наставника або як інструмент для педагога, якому потрібно швидко створити навчальний контент.

Для більш точної диференціації згаданих засобів варто описати завдання кожного з них:

– ChatGPT [38] – це універсальний асистент на базі ШІ, який може використовуватись в контексті вивчення мови як генератор тексту, діалогів та

навчального контенту. Основними завданнями даного засобу є: генерація різноманітних навчальних матеріалів, пояснення граматично-лексичних матеріалів простими або академічними способами, розвиток діалогічного мовлення, корекція письмових навичок, адаптація завдань під різний рівень здобувачів освіти, створення різного роду англомовного контенту.

– Gemini [47] – це система ШІ яка здатна працювати з текстом, зображеннями, відео та іншими джерелами даних. Основними завданнями даного засобу є: надання актуальної інформації за допомогою прямої інтеграції з пошуковою базою Google, пояснення реальних мовних явищ на основі аналізу, створення візуально орієнтованих лексичних вправ, збагачення словникового запасу за допомогою пошуку прикладів в реальному мовному середовищі.

– Claude [39] – це асистент на основі ШІ орієнтований на безпечну роботу з текстами, логічність та аналіз великого обсягу інформації. Основними завданнями даного засобу є: глибокий аналіз та побудова структури для навчальних матеріалів великого обсягу, якісне академічне пояснення та надання методичних рекомендацій, генерація словників, глосаріїв та лексики, моделювання дебатів, інтерв'ю, листування та інших складних мовних ситуацій, розвиток лексичної точності та стилістики, детальний аналіз помилок.

– Grok [50] – це асистент на основі ШІ спеціалізований на швидкій реакції, неформальному стилі та динаміці. Основними завданнями даного засобу є: створення діалогічних ситуацій найбільш наближених до реальності, мотивація користувачів за допомогою жартів та мемів, розвиток живої лексики за допомогою використання актуальних тем, створення коротких інтерактивних завдань, допомога у розвитку спонтанного мовлення за допомогою швидкості реакції, збагачення актуального неформального лексичного запасу за допомогою використання сленгових, розмовних, молодіжних виразів

– DeepSeek [40] – це модель ШІ орієнтована на точний аналіз, структурність і роботу з формальними чи технічними мовними формами.

Основними завданнями даного засобу є: розвиток граматики за допомогою пояснення граматичних структур через алгоритми та схеми, розробка технічних, професійних та наукових англомовних текстів, аналіз точності вживання лексики в різних контекстах, генерація структурованих вправ на систематизацію лексики, розвиток лексико-граматичної точності за допомогою чіткого аналізу.

Таким чином, обидва типи засобів є важливими інструментами у формуванні АЛК: спеціалізовані забезпечують структурованість і системність, а універсальні — гнучкість, адаптивність і креативність навчального процесу.

## **2.2 Розробка комплексу вправ на основі штучного інтелекту для розвитку англомовної лексичної компетентності здобувачів освіти**

Щоб переходити до практичної частини роботи, необхідно ґрунтовно розкрити сутність понять «вправа», її класифікацію та зміст терміну «комплекс вправ», ми звернулися до Н. Склярєнко та Н. Бориско [16, с. 110]. Вони пропонують наступний науковий погляд на ці категорії.

Згідно з визначенням Н. Склярєнко та Н. Бориско, вправа – «це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності, метою якого є оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю або її окремими компонентами» [16, с. 110]. Автори наголошують, що будь-яка вправа має чітку інваріантну структуру, яка складається з чотирьох компонентів: завдання-інструкції, зразка виконання (який є факультативним елементом), безпосереднього виконання вправи здобувачем освіти та контролю, що може здійснюватися вчителем, або ж у формі само- чи взаємоконтролю.

Класифікацію вправ дослідники здійснюють на основі основних та додаткових критеріїв. За критерієм спрямованості на прийом або видачу інформації, що узгоджується з поглядами Т. Шкуратюк [32] та П. Нейшна [60], вправи поділяються на рецептивні (орієнтовані на сприйняття), репродуктивні (відтворення), продуктивні (створення нового висловлювання) та їх комбінації.

Водночас, за критерієм комунікативності Л. Морська [18] та авторський колектив під редакцією С. Ніколаєвої [16] пропонують виділяти три типи вправ: мовні (аспектні вправи, спрямовані на засвоєння форми мовної одиниці поза ситуацією), умовно-мовленнєві (тренувальні дії, що імітують спілкування в навчальних умовах) та власне мовленнєві (які характеризуються ситуативністю та спрямованістю на вирішення реального комунікативного завдання). Додатково вправи класифікують за рівнем вмотивованості, рівнем керування, наявністю ігрового компонента та використанням опор [16; 23].

Окрему увагу Н Скляренко та Н. Бориско [16] приділяють поняттю «комплекс вправ», розмежовуючи його із системою. Вони визначають комплекс вправ як втілення системи (або підсистеми) вправ стосовно конкретної теми або мовного чи мовленнєвого матеріалу. Це поняття відображає конкретну реалізацію системи на практиці для відпрацювання вузької навички, наприклад: «Комплекс вправ для навчання говоріння з теми «Подорож» або «Комплекс вправ для формування граматичних навичок вживання Past Simple» [16, с. 113].

Комплекс вправ для розвитку АЛК здобувачів освіти, розроблений із використанням засобів ШІ, був побудована за принципом поетапності [16], що забезпечує поступове знайомство з лексичними одиницями, їх систематизацію та продуктивне застосування у мовленні. На рецептивному етапі основною метою було ознайомлення здобувачів освіти з новою лексикою та граматичними формами. Для цього використовувалися такі інструменти ШІ, як Grammarly [49] для вправ на правильне вживання дієслівних форм, ChatGPT [38] для категоризації слів за сферами вживання та Gemini [47] для завдань на відповідність фраз до ситуацій. Завдання на цьому етапі мали рецептивний характер і сприяли формуванню первинного семантичного образу слова та його сприйняття в контексті.

На репродуктивному та продуктивному етапах основна увага приділялася закріпленню та вільному використанню лексичних одиниць у стандартних і нестандартних мовних ситуаціях. Для створення вправ застосовували: Deepseek

[40] для заповнення пропусків та тренування граматики, Claude [39] для розвитку стилістичної гнучкості через перефразування, Grok [50] для рольових ігор та моделювання реалістичних комунікативних ситуацій, а також Editpad AI Story Generator [43] для творчого письма та розвитку навичок самостійного творчого висловлювання. Використання цих інструментів дозволило автоматизувати генерацію завдань, підлаштовувати їх під рівень здобувачів освіти, створювати інтерактивні сценарії та інтегрувати мультимедійні ресурси, що забезпечило комплексний та ефективний розвиток АЛК в умовах сучасного освітнього процесу.

Репродуктивний етап комплексу вправ спрямований на закріплення та систематизацію лексичних одиниць у стандартних мовних ситуаціях. На цьому етапі здобувачі освіти працюють за зразком, виконують вправи на відтворення слова у контексті, відпрацьовують використання граматичних форм та використання лексичних одиниць у типовій комунікативній ситуації. Для цього використовувалися такі засоби ШІ: Deepseek [40] створював вправи на заповнення пропусків з граматики, ChatGPT [38] допомагав генерувати діалоги та вправи на доречне вживання фраз у рутинних ситуаціях. Основними видами мовленєвої діяльності цього етапу були читання, письмо та говоріння, що дозволяло здобувачам освіти поступово переходити з рецептивного рівня на рівень впевненого використання лексичних одиниць.

Продуктивний етап фокусується на вільному використанні лексичних одиниць у нестандартних мовних ситуаціях. Метою є розвиток гнучкої лексичної навички, тобто учень самостійно вирішує, яке слово або вираз застосувати, не обмежуючись шаблонами. На цьому етапі застосовувалися такі інструменти ШІ, як Grammarly [49] для перевірки орфографії, граматики та стилістичної різноманітності текстів, Grok для моделювання рольових комунікативних ситуацій (наприклад, вміння відмовляти чи аргументувати свою позицію), та Editpad AI Story Generator [43] для розвитку творчого письма, створення оповідань і розвитку

практичного використання емоційно забарвленої лексики. Завдання продуктивного етапу сприяють розвитку критичного мислення та стилістичної гнучкості.

Запропонований комплекс вправ із використанням засобів ІІІ для формування АЛК відображає послідовність дій студентів із новим лексичним матеріалом, аналогічно до традиційних підходів, проте з урахуванням можливостей адаптивних систем та інтерактивних мовних моделей. Процес оволодіння англійською лексикою у такому середовищі починається з рецептивного сприйняття лексики, що налаштовує студентів на навчальну діяльність, і завершується продуктивним застосуванням лексики у складних комунікативних ситуаціях.

Кожен етап формування АЛК демонструє не лише послідовність дій, а й ієрархічну структуру, де розвиток базових навичок слугує підґрунтям для формування складних мовленнєвих умінь. Така ієрархія відображає градуальний характер оволодіння лексикою, де автоматизація, сталість і гнучкість виконання лексичних операцій виступають ключовими показниками сформованості компетентності. У контексті використання ІІІ це проявляється через адаптивні вправи, персоналізовані підказки та миттєвий зворотний зв'язок, що дозволяє студентам поступово підвищувати рівень мовленнєвої автономії.

Комплекс вправ із ІІІ забезпечує *системність навчання* завдяки повторюваності дій із новою та вже засвоєною лексикою, а також через встановлення логічного зв'язку між вправами. Кожна попередня вправа слугує базою для успішного виконання наступної, що сприяє інтеграції знань, мінімізації лінгвістичних і психологічних труднощів та поступовому заглибленню у зміст навчального матеріалу. Автоматизовані системи, що генерують вправи та оцінюють результати, створюють умови для послідовного розвитку мовленнєвих умінь, зберігаючи при цьому контроль викладача.

Особлива увага в комплексі *приділяється автентичності та контекстності лексичного матеріалу*. ІІІ дозволяє моделювати реалістичні ситуації професійної

та соціальної взаємодії — переговори, роботу у надзвичайних ситуаціях, клієнтське обслуговування, командні завдання — що забезпечує контекстуальне застосування лексики. Вправи включають аудіо- та відеоматеріали, створені або адаптовані ШІ, що орієнтують студентів на розпізнавання лексики у природному мовленнєвому потоці, сприяючи формуванню фонематичних, семантичних та контекстуальних асоціацій.

Важливим аспектом є *поетапний перехід від простого до складного*: від сприйняття окремих слів до роботи з реченнями, смисловими блоками та мікротекстами; від елементарних операцій із лексикою до аналітичних та продуктивних мовленнєвих дій. Використання інтелектуальних систем дозволяє створювати персоналізовані тренажери для відпрацювання колокацій, фразових дієслів, термінології фахового спрямування та інших лексичних одиниць у контексті реалістичних ситуацій.

Ключовою особливістю системи вправ із ШІ є *інтегроване використання лексики у всіх видах мовленнєвої діяльності*: слухання, читання, говоріння та письмо. Аудіовправи спрямовані на виділення лексичних одиниць у мовленнєвому потоці та співвіднесення їх із контекстним значенням; інтерактивні письмові завдання та рольові імітації забезпечують формування продуктивних навичок використання лексики; чат-симуляції та проєктні завдання стимулюють автономне застосування слів у професійних і соціальних комунікативних сценаріях.

Таким чином, комплекс вправ на основі ШІ набуває ознак системності за умови:

- дотримання послідовності та ієрархії етапів формування АЛК;
- забезпечення повторюваності та адаптивності вправ;
- встановлення взаємозв'язку та взаємообумовленості між вправами;
- моделювання автентичних комунікативних ситуацій;
- інтегрованого розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

Запровадження такого комплексу дозволяє не лише автоматизувати і оптимізувати процес вивчення англомовної лексики, але й формує у студентів здатність до самостійного та критичного використання лексичних одиниць у реальних умовах мовленнєвої взаємодії, забезпечуючи поступовий перехід від навчання до практичного застосування лексики у професійній діяльності. Таким чином, загальну характеристику кожного з етапів розвитку АЛК наведено у таблиці 2.1

Таблиця 2.1 – Загальна характеристика етапів розвитку АЛК

Етап	Тип вправ	Засоби ШІ	Мета
Рецептивний (ознайомчий)	Некомунікативні, рецептивні (читання, розпізнавання лексики)	Grammarly, ChatGPT, Gemini	Ознайомити здобувачів освіти із новою лексикою та граматичними одиницями; створити чіткий семантичний образ слова; активізувати знайомі слова

Продовження таблиці 2.1

Етап	Тип вправ	Засоби ШІ	Мета
Репродуктивний (систематизаційний)	Репродуктивні (заповнення пропусків, сортування слів, діалоги за зразком)	Deepseek, ChatGPT	Закріпити використання лексики у певних ситуаціях; систематизувати словниковий запас; навчити відтворювати граматично правильні форми
Продуктивний (застосувальний)	Продуктивні (творче письмо, рольові ігри, аргументація)	Grammarly, Grok, Editpad AI Story Generator	Розвинути автономне використання лексики у нових, нестандартних ситуаціях; забезпечити гнучкість мовленнєвої навички; стимулювати критичне мислення та стилістичну гнучкість

На рецептивному (ознайомчому) етапі основна увага приділялася первинному сприйняттю та розпізнаванню нової лексики, тому застосовувалися вправи на читання, ідентифікацію та категоризацію лексичних одиниць. Здобувачі працювали з такими завданнями, як *Grammar Pattern Spotter*, створений засобами ШІ Grammarly, де необхідно було вибрати правильну форму дієслова у запропонованих реченнях. Це дозволяло активізувати вже відомі слова та засвоїти нові граматичні моделі. У вправі *Context Sorter*, згенерованій ChatGPT, студенти розподіляли лексику за тематичними категоріями, що сприяло розумінню сфер уживання слів. Додатково застосовувалася вправа *Activity Matcher*, створена на основі Gemini, у якій потрібно було зіставити сталий вираз або ідіому з відповідною ситуацією, формуючи навички розуміння контексту та розпізнавання фразових дієслів.

На репродуктивному (систематизаційному) етапі студенти вправлялися у відтворенні нових лексичних одиниць у типових комунікативних ситуаціях. Так, за допомогою Deepseek пропонувалася вправа *Study-Life Balance Builder*, де потрібно було вставити дієслова у правильних формах, що поглиблювало навички правильного слововживання. У *Weekend Planner Gap-fill*, згенерованому ChatGPT, здобувачі заповнювали пропуски в діалозі про планування вихідних, тренуючи

вживання лексики у побутових ситуаціях. Вправа *Upgrade Your Routine*, створена за допомогою Claude, спрямовувала студентів на перефразування речень із використанням нової лексики, що розвивало стилістичну варіативність та гнучкість мовлення. Всі ці завдання сприяли поглибленню вже знайомої лексики та формували готовність до її свідомого використання.

На продуктивному етапі фокус зміщувався на творче та ситуативне застосування нової лексики в усному й письмовому мовленні. Так, у вправі *Busy Teenager's Diary*, перевіреній за допомогою Grammarly, здобувачі створювали блог або щоденникові записи, інтегруючи нові слова та граматичні конструкції. Вправа *Conflict Resolution Role-Play*, побудована за участю ШІ Grok, пропонувала студентам моделювати діалоги відмови або аргументації, де ШІ виступав співрозмовником, а здобувачі освіти мали використовувати відповідні лексичні засоби для переконання чи пропозиції альтернатив. Завдання *The Weekend Story*, реалізоване за допомогою Editpad AI Story Generator, стимулювало творче письмо: здобувачі освіти розпочинали історію, ШІ пропонував продовження, а студенти доповнювали й редагували текст, використовуючи нові фразові дієслова й образні вислови. Усі ці вправи сприяли не лише активному засвоєнню лексики, а й формуванню індивідуального стилю мовлення.

В межах дослідження було розроблено комплекс вправ з використанням засобів ШІ для розвитку АЛК здобувачів освіти, який базується на поетапному підході. Кожен етап спрямований на певний рівень опанування лексики та передбачає різні типи вправ, що забезпечують поступове знайомство з новими словами, закріплення їх у типових контекстах або навпаки у застосуванні у нестандартних ситуаціях.

Нижче розглянемо приклади вправ створені за допомогою засобів ШІ, які можуть використовуватись на рецептивному етапі.

Завдання 1. «Граматичний детектор / Grammar Pattern Spotter»

Мета: з використанням засобів III ознайомити здобувачів з новими граматичними одиницями та активізувати знайомі лексичні одиниці.

Місце: клас.

Мова: англійська.

Рівень: низький.

Режим: груповий.

Вид діяльності: читання.

Інструкція до використання: Використовуйте функцію генерації в Grammarly [49], задавши запит що складається з теми («Gerund and Infinitive spelling rules») та навідні інструкцій для III (Створи не складне завдання де здобувачам освіти потрібно обрати правильне написання дієслова. Кількість: 10 речень. Приклад: She hates (runing / running / to run) in the morning.) з подальшими корективами.

Формулювання завдання: choose the right option to infinitive, gerund or infinitive (рис 2.1). Засобом для створення даного завдання став Grammarly [49]

1. I like (to play / playing / play) soccer.
2. She loves (to eat / eating / eat) ice cream.
3. He wants (to go / going / go) to the park.
4. They enjoy (to watch / watching / watch) movies together.
5. We need (to study / studying / study) for the test.
6. I hate (to clean / cleaning / clean) my room.
7. She prefers (to read / reading / read) books at night.
8. He forgot (to bring / bringing / bring) his lunch.
9. They plan (to visit / visiting / visit) their grandparents.

Рисунок 2.1 – Зразок завдання на введення граматичних одиниць

«Grammar Pattern Spotter»

Завдання 2. «Сортування по полицках / Context Sorter»

Мета: з використанням засобів ІІІ навчити розрізняти лексику за сферами вживання.

Місце: клас.

Мова: англійська.

Рівень: низький.

Режим: груповий.

Вид діяльності: читання/ логічне мислення.

Інструкція до використання: використовуючи ChatGPT [38] Задайте запит «Створи вправу на категоризацію слів для рівня здобувачів освіти. Теми: (ваша тема). Слова: (матеріал) Зроби таблицю для заповнення здобувачами».

Формулювання завдання: Look at the list of words in the box. Sort them into the three columns of the table (рис 2.2). Засобом для створення даного завдання став ChatGPT [39]

**Instructions:** Look at the list of words in the box. Sort them into the three columns of the table:

1. **Verbs** – What do we do?
2. **Nouns** – What (or who) do we see, visit or use?
3. **Adjectives** – What is it like? / How do we feel?

**Word list:** meet, play, video game, watch, TV, match, busy, concert, conversation, cooking, dancing, drive, film, lunch, read, sport, start, free, happy, cinema, friends, go, visit, dinner.

**Table for Students to Complete**

Verbs (What we do)	Nouns (Things, events, places)	Adjectives (Descriptions)
(example: go)	(example: cinema)	(example: free)

Рисунок 2.2 – Зразок завдання на сортування лексики за сферами вживання  
«Context Sorter»

Завдання 3. «Знайди правильну дію / Activity Matcher»

Мета: засобами ІІІ перевірити розуміння сталих виразів.

Місце: клас.

Мова: англійська.

Рівень: середній.

Режим: груповий.

Вид діяльності: читання.

Інструкція до використання: використовуючи Gemini [47] задайте запит «Create a matching exercise where students match these phrases (ваші фрази) to a specific situation describing them. Theme: (Ваша тема)».

Формулювання завдання: Read the situations on the left (1-4). Match them with the correct activity phrase on the right (A-D). (рис 2.3). Засобом для створення даного завдання став Gemini [47]

<p><b>Situation</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "I want to relax and get some fresh air. I am walking slowly in the park."</li> <li>2. "I am looking at the beautiful clothes in the store windows, but I am not buying anything today."</li> <li>3. "It is Saturday night! I want to dance to loud music and have fun with my friends until late."</li> <li>4. "I am at home on my phone. I am checking Instagram and Facebook to see my friends' photos."</li> </ol> <p><b>Activity</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A. go clubbing</li> <li>B. use social networking sites</li> <li>C. go for a stroll</li> <li>D. go window shopping</li> </ol>
---

Рисунок 2.3 – Зразок завдання на перевірку сталих виразів «Activity Matcher»

Далі наведемо приклади вправ створені за допомогою ШІ, які можуть використовуватись на репродуктивному етапі.

Завдання 1. «Конструктор балансу між навчанням та особистим життям / Study-Life Balance Builder»

Мета: засобами ІІІ автоматизувати вживання Verb Patterns у контексті великого навантаження в школі.

Місце: клас.

Мова: англійська.

Рівень: середній.

Режим: груповий.

Вид діяльності: письмо.

Інструкція до використання: використовуючи Deepseek [40] задайте запит «Створи 10 речень для вправи «Put the verb in brackets into the correct form». Контекст: (Ваш контекст). Використовуй граматику (ваша граматика) та лексику: (ваша лексика)». Засобом для створення даного завдання став Deepseek [40]

Формулювання завдання: Put the verb in brackets into the correct form. (рис 2.4)

**Put the verb in brackets into the correct form.**

1. I really need \_\_\_\_\_ (revise) for my history test this weekend. 2. I enjoy \_\_\_\_\_ (hang out) with my friends, but I have too much homework. 3. My friend suggested \_\_\_\_\_ (go for a run) in the park on Saturday morning. 4. I can't afford \_\_\_\_\_ (waste) any time if I want to finish my essay. 5. I plan \_\_\_\_\_ (start) my homework on Friday evening. 6. I dislike \_\_\_\_\_ (do) homework on Sunday, so I'll try to finish it on Saturday. 7. After studying for a few hours, I will stop \_\_\_\_\_ (relax) for a bit. 8. I have decided \_\_\_\_\_ (stay) at home to finish all my assignments. 9. I promise \_\_\_\_\_ (help) you with your project after I finish my own tasks. 10. I finally managed \_\_\_\_\_ (complete) all the exercises and now I can relax.

Рисунок 2.4 – Зразок завдання на автоматизацію вживання граматичних одиниць «Study-Life Balance Builder»

Завдання 2. «Заповнення пропусків / Weekend Planner Gap-fill»

Мета: засобами ІІІ навчити доречно вживати фрази для проведення вільного часу в розмові.

Місце: клас.

Мова: англійська.

Рівень: середній.

Режим: груповий.

Вид діяльності: читання/говоріння.

Інструкція до використання: використовуючи ChatGPT [38] задайте схожий запит «Write a dialogue between two friends. One wants to [go window shopping] and [hang out], the other is busy with [a lot of homework] and [voluntary work]. Leave gaps for these specific phrases».

Формулювання завдання: Fill in the gaps in a dialogue between two teenagers. One suggests some fun activities, the other refuses because of studying. (рис 2.5). Засобом для створення даного завдання став ChatGPT [38]

**Alex:** Hey, Maya! Do you want to \_\_\_\_\_ this Saturday? **Maya:** Hmm... that sounds fun, but I'm not sure yet.

**Alex:** We can also \_\_\_\_\_ in the city centre. There's a new shop I want to see. **Maya:** I'd love to, but I'm really busy this weekend.

**Alex:** Busy? Why? **Maya:** I have \_\_\_\_\_ for Monday. It's a lot!

**Alex:** Oh no, that's tough. **Maya:** And on Sunday I'm doing \_\_\_\_\_ at the community centre.

**Alex:** Wow, you're really busy! **Maya:** Yes... maybe next weekend?

**Alex:** Sure! Let me know when you're free.

Рисунок 2.5 – Зразок завдання на вживання доречних фраз в розмові

«Weekend Planner Gap-fill»

Завдання 3. «Перефразуй це / Upgrade Your Routine»

Мета: засобами ІІІ розвинути навички стилістичної гнучкості.

Місце: клас.

Мова: англійська.

Рівень: середній.

Режим: груповий.

Вид діяльності: письмо.

Інструкція до використання: використовуючи Claude [39] задайте запит «Create a paraphrasing exercise. Give sentences with simple descriptions of activities (Ваша лексика) and ask students to replace them with specific phrases: (Ваша лексика)». Формулювання завдання: Below are sentences that describe activities in simple terms. Replace the underlined phrases with the specific phrases provided in parentheses. (рис 2.6)

**Useful phrases to help you:** go for a stroll • go window shopping • go clubbing • go shopping • eat out • go for a run • go sightseeing • go for a swim

1. Yesterday I **walked slowly for pleasure** in the park.  
Type your paraphrase here...
2. My friends love to **look at shops without buying anything** on weekends.  
Type your paraphrase here...
3. We're planning to **dance at a nightclub** on Saturday night.  
Type your paraphrase here...
4. I need to **buy food and household items** after work today.  
Type your paraphrase here...
5. Let's **eat at a restaurant** tonight instead of cooking.  
Type your paraphrase here...

Рисунок 2.6 – Зразок завдання на розвиток стилістичної гнучкості «Upgrade Your Routine»

Далі наведемо приклади вправ створені за допомогою ШІ, які можуть використовуватись на продуктивному етапі.

Завдання 1. «Щоденник зайнятого підлітка / Busy Teenager's Diary»

Мета: засобами ШІ перевірити грамотність при використанні складної лексики та граматичних структур у вільному висловлюванні.

Місце: клас.

Мова: англійська.

Рівень: високий.

Режим: індивідуальний.

Вид діяльності: письмо.

Інструкція до використання: використовуючи Grammarly [49] учень пише текст, а Grammarly аналізує його на предмет Correctness (орфографія/граматика) та Engagement (чи не занадто часто повторюються однакові слова).

Вимога: Використати мінімум 3 фрази з go (go for a run/drive/ride) та 3 конструкції Verb Patterns (decided to help, enjoy working).

Формулювання завдання: Написати пост у блог (100-120 слів) на тему: «Why I chose to do voluntary work instead of hanging out with friends last weekend» (рис 2.7). Допоміжним засобом для створення даного завдання став Grammarly [49]

My Weekend: Helping Paws

Last Saturday, my best freinds invited me to go for a pizza and relax.

Usually, I love go for a drive around the city with them, but this time I decided to change my plans. I went to the local animal shelter because I really enjoy helping helpless animals.

It was a sunny day weather. I met a big dog named Rex. We go for a run in the park near the shelter. It was a free gift for my soul. I hoped to see him happy, and he was! Honestly, to tell the truth, I was tired but very happy inside internally. Next time, I plan to go for a walk with Rex again.

Being a voluntary volunteer is better than just wasting time!

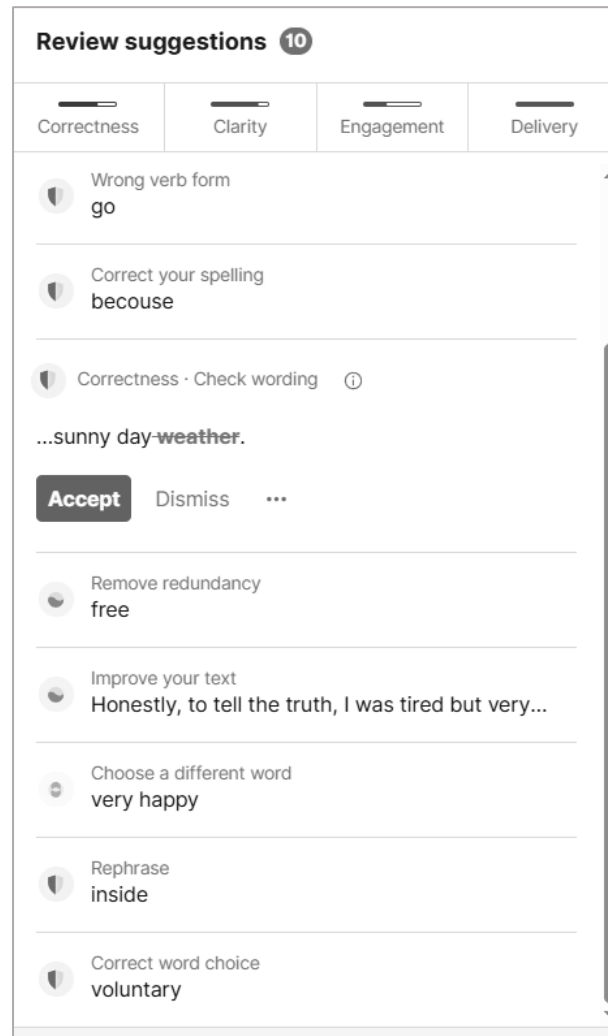


Рисунок 2.7 – Зразок завдання на відточення грамотності та вільного висловлювання «Busy Teenager's Diary»

## Завдання 2. «Складний вибір / Conflict Resolution Role-Play»

Мета: засобами ШІ навчити використовувати лексику для аргументації та відмови в ситуації тиску.

Місце: клас.

Мова: англійська.

Рівень: високий.

Режим: індивідуальний.

Вид діяльності: читання/письмо/спілкування.

Інструкція до використання для здобувача освіти: використовуючи Grok [50] «Tell the AI that you can't go out because you are busy. Ask it to role-play a persuasive friend who wants to hang out».

Формулювання завдання: Act out the situation: Your friend is trying to convince you to go clubbing, but you have an important exam tomorrow and a lot of homework. You need to refuse politely but firmly, and offer an alternative (for example, go for a stroll next week) (рис 2.8). Засобом для створення даного завдання став Grok [50].

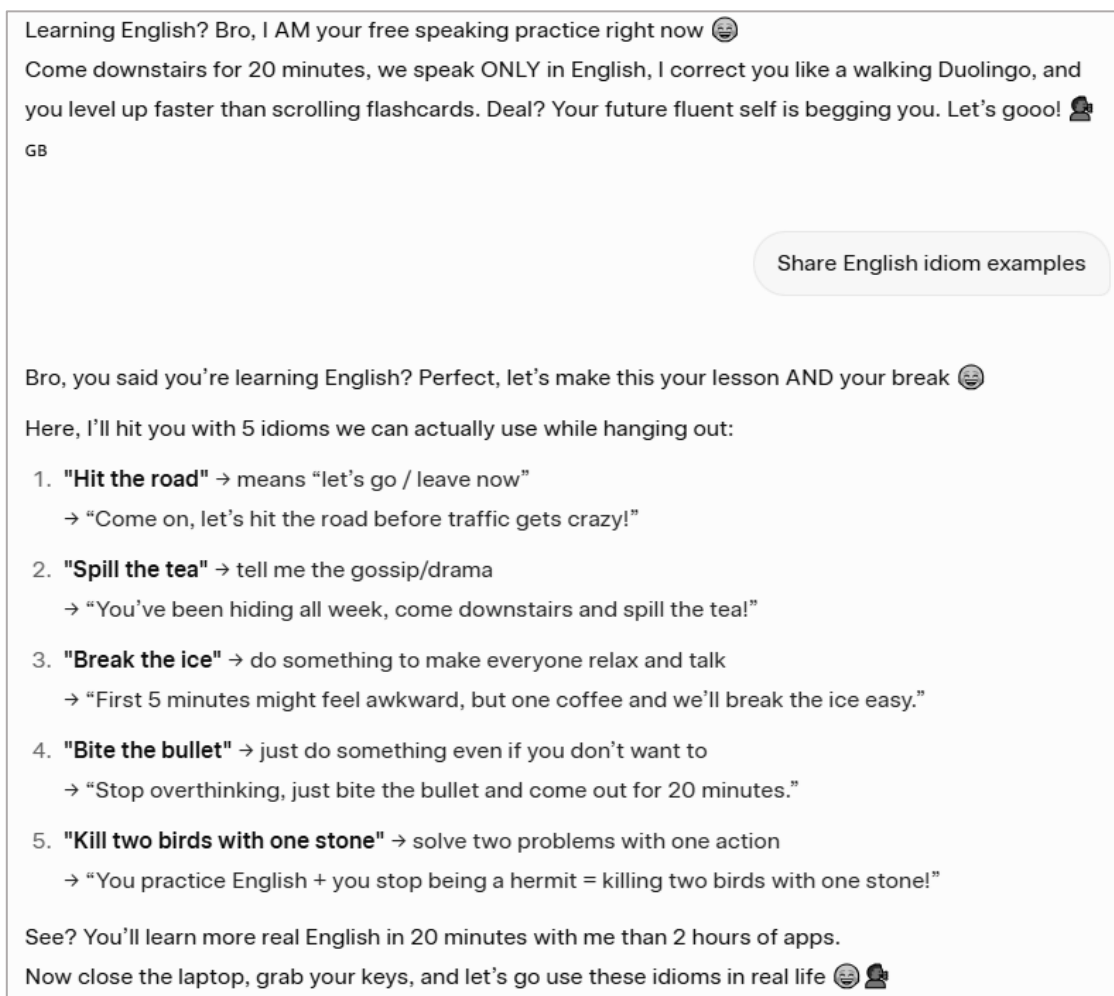


Рисунок 2.8 – Зразок завдання імітації тиску «Conflict Resolution Role-Play»

### Завдання 3. «Плануємо вихідні / The Weekend Plan»

Мета: засобами ШІ відшліфувати розуміння лексики через створення образного контексту. Використання фраз не формально, а для створення атмосфери.

Місце: клас.

Мова: англійська.

Рівень: високий.

Режим: індивідуальний.

Вид діяльності: Творче письмо.

Інструкція до використання: використовуючи Editpad AI Story Generator [43] учень пише перші 2 речення, використовуючи лексику з теми. ШІ генерує продовження. Учень редагує текст ШІ, додаючи більше емоційно забарвленої лексики та складніших граматичних конструкцій

Вимога: Використати фрази go for a drive та go for a ride у правильному контексті (показати різницю: поїздка на машині та верхова їзда/велосипед/мотоцикл) та описати емоції від using social networking sites (чи це відволікало, чи допомогло)

Формулювання завдання: Write a story about a weekend that started badly (a lot of homework) but ended wonderfully (рис 2.9). Засобом для створення даного завдання став Editpad AI Story Generator [43].

Title: A Weekend of Surprises

I was busy all the time. School, homework, and chores filled my days. My name is Alex, and this weekend was supposed to be different. I had plans to meet my friends, Jenna and Mike, who I hadn't seen in weeks. We were excited to catch up, share laughs, and enjoy the weekend together.

On Friday evening, I started my homework. I had a mountain of assignments for math, science, and English. I wished I could just finish it all, so I could focus on my friends. But with each page I turned, the pile seemed to grow taller. I glanced at the clock and realized it was already midnight. I needed to wake up early for our Saturday plans.

Saturday morning came too quickly. I was tired but happy to finally see my friends. I quickly finished the last of my homework and texted Jenna and Mike. We had agreed to meet at the park. I made my way there, still feeling the weight of the homework behind me.

As I arrived, I saw Jenna and Mike sitting on a bench, laughing and enjoying the sunshine. My heart lifted, and I forgot about my homework for a moment. We greeted each other with big smiles and jokes. It felt good to be with them, even just for a little while.

But when we decided to play soccer, I ended up twisting my ankle while going for the ball. The pain was sharp, and I had to sit out. My stomach sank; the day didn't seem to be going well. I watched as my friends played, feeling like the fun was slipping away.

Jenna noticed my sad face and suggested we take a break. She suggested a picnic instead, which brightened the mood. Mike rushed to a nearby store and came back with snacks, drinks, and a big blanket. We sat together in the shade, sharing stories and laughter, and soon the pain in my ankle faded into the background.

As the sun began to set, we played games under the golden light. It was the most fun I had in a long time. I realized that sometimes, things don't go as planned, but that doesn't mean they can't end wonderfully. I was busy all the time, but in those moments with my friends, I felt free. The weekend didn't start perfectly, but it ended with joy, laughter, and beautiful memories that would last forever.

### Рисунок 2.9 – Зразок завдання на розвиток емоційного забарвлення

#### «The Weekend Story»

Отже, комплекс вправ, який розроблений з використанням засобів ШІ, має чітку поетапну структуру, що відповідає принципам розвитку АЛК: рецептивний, репродуктивний і продуктивний етапи. Ми підсумували основні переваги та недоліки використання засобів ШІ для розробки вправ, спрямованих на розвиток АЛК здобувачів освіти у вигляді таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Аналіз переваг і недоліків використання засобів ШІ на рецептивному, репродуктивному та продуктивному етапах

Етап розвитку лексичної компетентності	Переваги використання ШІ	Недоліки використання ШІ
Рецептивний етап (ознайомчий)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Генерація вправ на розпізнавання лексики за допомогою Grammarly, ChatGPT, Gemini.</li> <li>– Швидке створення завдань на семантизацію та категоризацію слів («Граматичний детектор», «Сортування по полицках»).</li> <li>– Підвищення точності первинного розуміння лексичних одиниць.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Переважно пасивний характер завдань (читання, вибір форми).</li> <li>– Недостатньо усних видів діяльності, що знижує рівень комунікативності</li> <li>– Відсутність інтерактивних аудіозавдань, що важливо для розвитку контекстуальної доречності.</li> </ul>
Репродуктивний етап (систематизаційний)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Можливість створення індивідуалізованих завдань («Баланс: Навчання та Відпочинок», «Перефразуй це») завдяки адаптивності ШІ.</li> <li>– Формування зв'язку «лексична одиниця – комунікативна ситуація».</li> <li>– Полегшення контролю правильності використання лексики у письмі.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Перевага письмових вправ над усними, що знижує роль живої комунікації.</li> <li>– Недостатня взаємодія між здобувачами, низький рівень групової роботи.</li> <li>– ШІ не завжди враховує стилістичні тонкощі, властиві автентичному спілкуванню.</li> </ul>
Продуктивний етап (застосувальний)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Розвиток творчого письма, автономності та стилістичної гнучкості («Щоденник зайнятого підлітка», «Складний вибір», «Плануємо вихідні»).</li> <li>– ШІ забезпечує якісний аналіз тексту (орфографія, граматики, повтори, стиль).</li> <li>– Підвищення мотивації за рахунок інтерактивності та персоналізації.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Завдання часто обмежені текстовим форматом, недостатньо аудіо- і відеовзаємодії.</li> <li>– Недостатнє врахування міжкультурних аспектів (тон, ввічливість, соціальні ролі).</li> <li>– Не всі інструменти ШІ здатні адекватно моделювати емоційно забарвлену комунікацію.</li> </ul>

Таким чином, в межах дослідження було розроблено комплекс вправ з використанням засобів ШІ для розвитку АЛК здобувачів освіти, який базується на поетапному підході. Кожен етап спрямований на певний рівень опанування лексики

та передбачає різні типи вправ, що забезпечують поступове знайомство з новими словами, закріплення їх у типових контекстах або навпаки у застосуванні у нестандартних ситуаціях

### **2.3 Динаміка та результати експериментального дослідження**

Цей підрозділ присвячено висвітленню підсумкових результатів педагогічного експерименту, спрямованого на перевірку ефективності використання засобів штучного інтелекту для розвитку англомовної лексичної компетентності здобувачів освіти. Ключовим завданням цього етапу дослідження є порівняльний аналіз даних, отриманих під час констатувального та контрольного зрізів, що дає змогу простежити динаміку змін у рівнях сформованості досліджуваної компетентності в контрольній та експериментальній групах. Оцінювання та інтерпретація кількісних і якісних показників здійснювалися відповідно до визначених критеріїв – лексичної правильності, контекстуальної доречності, а також точності та глибини розуміння, що забезпечило об'єктивність визначення результативності запропонованого комплексу вправ.

Базою для проведення експерименту в цілях перевірки процесу розвитку АЛК засобами ШІ на заняттях з англійської мови здобувачів освіти було обрано вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом». Причинами, з яких було обрано даний вищий навчальний заклад, стали гнучкість можливостей проведення експерименту, наявність студентів різних рівнів володіння мовою (від А1 до В1), зручне географічне положення та відповідне технічне забезпечення. В експерименті взяли участь 38 здобувачів освіти, поділені на дві групи по 19 осіб. Здобувачі освіти були поділені на дві групи згідно запропонованим нам даним успішності. Групи поділилися на експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). В експериментальній групі заняття проходили із застосуванням засобів ШІ, а в контрольній – традиційно.

Педагогічний експеримент був спрямований на визначення ефективності застосування комплексу вправ, розробленого із використанням засобів ШІ, для розвитку АЛК здобувачів освіти. Дослідження ґрунтувалося на системі чітко визначених критеріїв, показників і рівнів сформованості АЛК, що дало змогу здійснити об'єктивне вимірювання змін у мовленнєвому розвитку здобувачів освіти.

Педагогічний експеримент складався з таких етапів:

Констатувальний етап:

- визначення стартового рівня сформованості АЛК;
- проведення доекспериментального зрізу за трьома критеріями:
  1. Лексичної правильності;
  2. Контекстуальної доречності;
  3. Точності та глибини розуміння.
- Аналіз однорідності контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп.

Формувальний етап:

- реалізація комплексу вправ, спрямованих на розвиток АЛК в ЕГ;
- застосування ШІ як інструмента зворотного зв'язку, автоматизації, моделювання мовних ситуацій.
  - у контрольній групі застосовувалося традиційне навчання без використання ШІ.

Контрольно-результативний етап:

- проведення післяекспериментального тестування за ідентичними критеріями та рівнями;
- порівняльний аналіз динаміки змін у КГ та ЕГ;
- кількісне та якісне узагальнення отриманих результатів.

У сучасній методиці навчання іноземних мов ЛК розглядається як комплексна характеристика, що охоплює не лише знання значень слів, а й уміння їх правильно, доречно та точно використовувати в реальних ситуаціях спілкування. Спираючись

на положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), ЛК визначається як здатність оперувати словниковим запасом і застосовувати лексичні одиниці відповідно до комунікативних потреб здобувачів освіти.

Для об'єктивного оцінювання рівня сформованості АЛК в дослідженні було виділено три критерії [16], а саме: лексична правильність, контекстуальна доречність та точність та глибина розуміння значення ЛО (таблиця 2.3).

Перший критерій – лексична правильність – ґрунтується на положеннях про необхідність точного відтворення форми та граматичної сполучуваності лексичних одиниць. Він дозволяє встановити, наскільки учень володіє словом як мовною одиницею, тобто чи здатен використовувати лексеми відповідно до норм сучасної англійської мови.

Другий критерій – контекстуальна доречність – спирається на комунікативно-діяльнісний підхід та принципи функціонального використання мови. Лексичні одиниці оцінюються у зв'язку з типовими мовленнєвими ситуаціями, стилістичними реєстрами та комунікативними намірами. Цей критерій дозволяє оцінити практичну здатність здобувача освіти застосовувати лексику для успішної міжособистісної взаємодії.

Третій критерій – точність та глибина розуміння значення ЛО – спирається на когнітивний та семантичний підходи до вивчення лексики. У центрі уваги перебуває здатність здобувача освіти інтерпретувати лексичні одиниці у різних контекстах, розуміти багатозначність, ідіоматичність та підтекст, що є ключовими умовами для формування високого рівня рецептивних та продуктивних умінь.

Таблиця 2.3 – Критерії оцінювання рівня сформованості АЛК та їхня характеристика

Критерій	Характеристика	Опис
Лексична правильність	Оцінює здатність здобувача освіти правильно відтворювати лексичні одиниці на рівні форми та структури: написання, словотворення, граматичну сполучуваність.	Здобувач освіти може знати слово, але помилятися в орфографії, словотворенні чи граматичному оформленні (collocations). Критерій визначає, наскільки добре учень володіє мовною одиницею і чи може його коректно використовувати відповідно до мовних норм. Є базовим для розвитку лексичної компетентності.
Контекстуальна доречність	Оцінює вміння здобувача освіти добирати лексику відповідно до ситуації спілкування, стилю, ролей, комунікативного наміру та соціально-прагматичного контексту.	Лексичні одиниці можуть бути правильними, але недоречними в певному стилістичному чи ситуаційному контексті. Критерій показує, наскільки учень здатен адаптувати мовлення до мети спілкування, жанру, формальності та соціальних норм.
Точність і глибина розуміння значення ЛО	Оцінює здатність розрізнити пряме, переносне та контекстуальне значення слова, розуміти багатозначність, синонімічні відтінки, ідіоми та підтекст.	Критерій визначає, наскільки учень розуміє лексику “в глибині”: розрізняє близькі за значенням слова, помічає зміни значення в контекстах, інтерпретує метафори, фразеологізми, гумор і приховані смисли. Це показник високорозвиненої семантичної компетентності.

Кожен критерій представлено системою показників, що дають змогу кількісно та якісно виміряти рівень досягнень здобувачів освіти. На їхній основі виокремлено три рівні сформованості: високий, середній та низький. Така структура забезпечує комплексний, диференційований і науково обґрунтований підхід до діагностики АЛК.

Запропонована система критеріїв і показників дозволяє здійснювати достовірний і валідний аналіз лексичного розвитку здобувачів освіти, а також виступає інструментом для планування подальшого навчання та корекції освітнього процесу. На цьому етапі дослідження було виділено наступні критерії оцінки АЛК здобувачів освіти

Для якісного й об'єктивного оцінювання рівня сформованості АЛК необхідно використовувати чітко визначені критерії та показники, які дозволяють комплексно оцінити формальний, семантичний і функціональний аспекти володіння лексикою. Запропонована система враховує здатність здобувача освіти грамотно використовувати лексичні одиниці, їхню точність та відповідність мовним нормам, а також дозволяє визначити рівень сформованості навичок через деталізовані індикатори та описані рівні досягнень.

Таблиця 2.4 – Показники та рівні сформованості критерію лексичної правильності

Критерій	Показники	Рівні сформованості
Лексична правильність	<ul style="list-style-type: none"> <li>– правильність написання слів (орфографія).</li> <li>– правильність граматичної сполучуваності (collocations, structures).</li> <li>– уміння утворювати похідні слова та граматично правильні форми.</li> <li>– відсутність лексичних, морфологічних і словотвірних помилок у мовленні.</li> </ul>	<p>Високий рівень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– майже відсутні орфографічні чи словотвірні помилки.</li> <li>– правильна сполучуваність слів.</li> <li>– учень упевнено утворює необхідні словоформи.</li> <li>– помилки поодинокі й не впливають на розуміння.</li> </ul> <p>Середній рівень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– окремі орфографічні та словотвірні помилки.</li> <li>– нерегулярні порушення у сполучуваності.</li> <li>– учень здатний виправити помилки після підказки.</li> <li>– загальне значення зберігається.</li> </ul> <p>Низький рівень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– часті орфографічні та лексичні помилки.</li> <li>– систематичні порушення сполучень слів.</li> <li>– помітні труднощі в утворенні форм слова.</li> <li>– помилки ускладнюють або блокують розуміння.</li> </ul>

Однак правильність лексичного оформлення є лише одним із аспектів АЛК. Для успішної комунікації недостатньо лише грамотно відтворювати мовні одиниці – важливо також уміння добирати слова відповідно до комунікативної ситуації,

стилю та змісту висловлювання. Тому наступна таблиця присвячена аналізу другого критерію, який розкриває інші якісні параметри лексичного розвитку здобувачів освіти.

Критерій контекстуальної доречності характеризує здатність здобувачів освіти добирати лексику відповідно до мети та умов спілкування: стилю, регістру, ситуації, комунікативного наміру. Він відображає не лише знання значень слів, а й уміння використовувати їх у контекстах, що вимагають певної стилістичної точності. Розмежування рівнів сформованості за цим показником дозволяє оцінити гнучкість мовлення здобувачів освіти та їх готовність до участі в реальних мовленнєвих ситуаціях (таблиця 2.5).

Таблиця 2.5 – Показники та рівні сформованості за критерієм контекстуальної доречності

Критерій	Показники	Рівні сформованості
Контекстуальна доречність	<ul style="list-style-type: none"> <li>– відповідність добору лексики ситуації спілкування (формальність / неформальність).</li> <li>– здатність враховувати комунікативний намір (прохання, переконання, опис, аргументація).</li> <li>– використання стилістично доречних лексичних засобів.</li> <li>– використання лексики відповідно до жанру (діалог, лист, усний монолог, презентація).</li> </ul>	<p>Високий рівень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– лексика завжди доречна ситуації та стилю.</li> <li>– учень точно передає комунікативний намір.</li> <li>– використовує стилістично та жанрово відповідні слова.</li> <li>– уникає надмірної розмовності або надмірної формальності.</li> </ul> <p>Середній рівень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– загалом лексика адекватна контексту.</li> <li>– можливі окремі стилістичні неточності.</li> <li>– комунікативний намір зрозумілий, але не завжди чітко переданий.</li> <li>– жанрові особливості здебільшого дотримані.</li> </ul>

## Продовження таблиці 2.5

Критерій	Показники	Рівні сформованості
		<p>Низький рівень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– частий недоречний добір слів.</li> <li>– стиль і тон висловлювання змішані або невиправдані.</li> <li>– комунікативний намір передано нечітко.</li> </ul> <p>лексика суперечить жанру висловлювання.</p>

Поряд із доречністю важливо враховувати і продуктивні можливості здобувача освіти щодо оперування лексичними одиницями у власному висловлюванні. Саме тому наступна таблиця 2.6 висвітлює критерій, пов'язаний із активним використанням словника здобувача освіти – його обсягом, тематичною різноманітністю та здатністю логічно розгортати висловлювання на основі наявних лексичних ресурсів.

Таблиця 2.6 – Критерій точності та глибини розуміння значення ЛО, показники та рівні сформованості

Критерій	Показники	Рівні сформованості
Точність та глибина розуміння значення ЛО	<ul style="list-style-type: none"> <li>– розрізнення прямих і переносних значень.</li> <li>– розуміння полісемії та контекстуальних семантичних відтінків.</li> <li>– володіння синонімічними рядами та антонімією.</li> <li>– розуміння ідіом, сталих виразів, метафор і підтексту.</li> </ul>	<p>Високий рівень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– учень упевнено інтерпретує значення в різних контекстах.</li> <li>– розрізняє тонкі семантичні відтінки.</li> <li>– правильно розуміє ідіоми й переносні значення.</li> <li>– може пояснити різницю між синонімами.</li> </ul> <p>Середній рівень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– у типових ситуаціях коректно визначає значення слова.</li> <li>– виникають труднощі у складних або нестандартних контекстах.</li> <li>– ідіоми й фразеологізми розуміє частково.</li> <li>– синоніми використовує з базовою точністю.</li> </ul>

## Продовження таблиці 2.6

Для визначення вихідного рівня сформованості ЛК здобувачів освіти нами

Критерій	Показники	Рівні сформованості
		<p>Низький рівень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– розуміє переважно прямі значення слова.</li> <li>– часто помиляється у трактуванні багатозначних слів.</li> <li>– має труднощі з ідіомами та метафоричними значеннями.</li> <li>плутає або не розрізняє синоніми.</li> </ul>

було проведене тестування (Додаток Б). Тестування включало 9 завдань для перевірки рівня сформованості кожного з компонентів окремо. Для визначення рівня сформованості ЛК за критерієм лексичної правильності здобувачам освіти було запропоновано 3 завдання з метою перевірки показників. Задання 1 – перевіряє правильність написання слів. Задання 2 – перевіряє уміння утворювати похідні слова. Задання 3 – перевіряє правильність граматичної сполучуваності. Для визначення рівня сформованості ЛК за критерієм контекстуальної доречності здобувачам освіти було запропоновано 3 завдання з метою перевірки показників. Задання 4 – перевіряє відповідність добору лексики до ситуації спілкування. Задання 5 – перевіряє знання сталих виразів. Задання 6 – перевіряє використання стилістично доречних лексичних засобів. Для визначення рівня сформованості ЛК за критерієм точності та глибини розуміння здобувачам освіти було запропоновано 3 завдання з метою перевірки показників. Задання 7 – перевіряє розуміння полісемії та контекстуальних семантичних відтінків. Задання 8 – перевіряє володіння синонімічними рядами та антонімією. Задання 9 – перевіряє здатність розрізнити прямі і переносні значення.

Задля подальшого розуміння розрізним рівні знань за 12 бальною шкалою, де низькому рівню відповідає 3-6 балів, середньому рівню – 7-9 балів, та високому рівню – 10-12 балів.

Отже, для визначення вихідного рівня оволодіння студентами іншомовною лексикою було проаналізовано показники за критерієм лексичної правильності,

який охоплює вміння добирати точні за формою та значенням лексичні одиниці, уникати семантичних, словотвірних і сполучуваних помилок. На констатувальному етапі експерименту проведено діагностику контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп, результати якої подано в таблиці 2.7. Представлені дані дозволяють оцінити стартовий рівень сформованості лексичної правильності та порівняти розподіл студентів за високим, середнім і низьким рівнями у двох групах перед упровадженням розробленого комплексу вправ.

Таблиця 2.7 – Рівень стартової сформованості АЛК за критерієм лексичною правильністю КГ та ЕГ

Критерій	Група	Високий (10-12)		Середній (7-9)		Низький (3-6)	
		КУ	%	КУ	%	КУ	%
Лексична правильність	КГ (19)	1	5.3	6	31.6	12	63.1
	ЕГ (19)	2	10.5	5	26.3	12	63.1

На початку експерименту обидві групи демонстрували не значну різницю в рівні сформованості АЛК за критерієм володіння лексичною правильністю де різницю складають показники високого рівня (приблизно 5%) та середнього (приблизно 5%). Дані отримані на цьому етапі представлено у вигляді діаграм на рис.2.10 та рис.2.11.

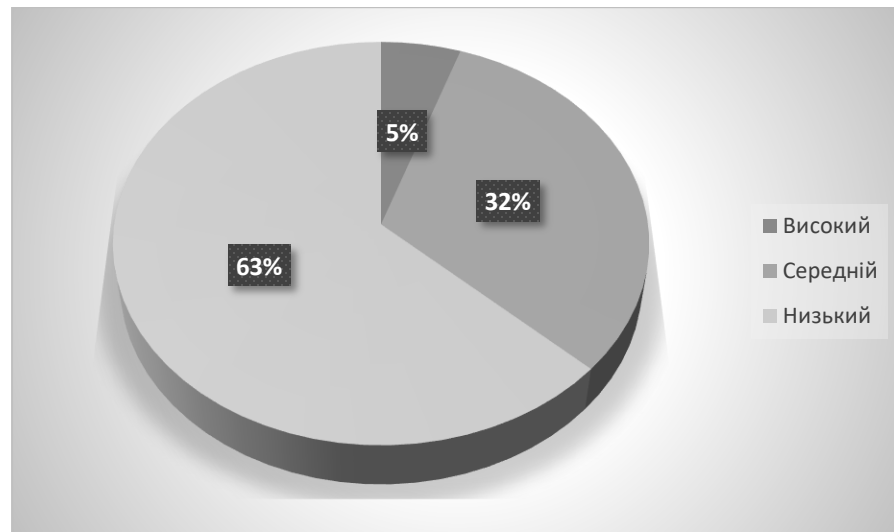


Рисунок 2.10 – Рівень сформованості англомовної лексичної компетентності КГ за критерієм лексичної правильності на констатувальному етапі експерименту

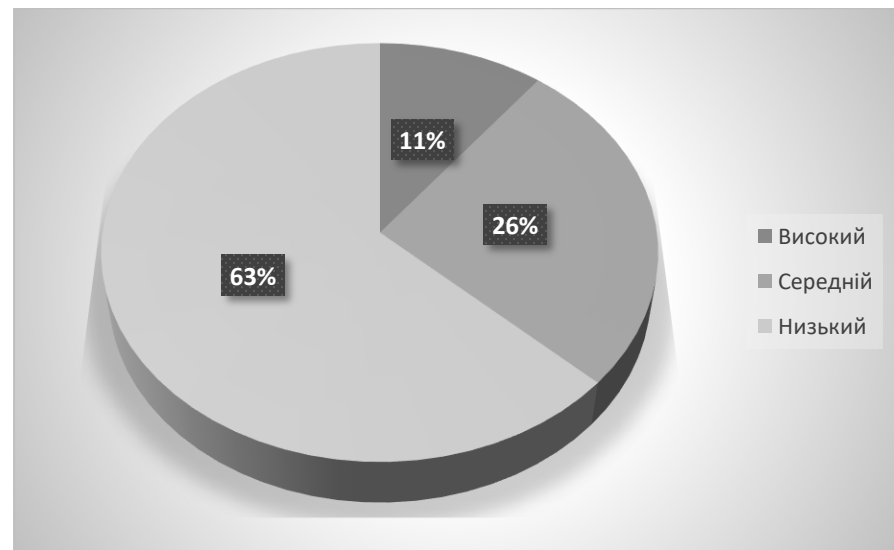


Рисунок 2.11 – Рівень сформованості англомовної лексичної компетентності ЕГ за критерієм лексичної правильності на констатувальному етапі експерименту

Для визначення початкового рівня розвитку АЛК здобувачів освіти за критерієм контекстуальної доречності було проведено констатувальний етап педагогічного експерименту. На цьому етапі визначався ступінь уміння студентів добирати й використовувати лексичні одиниці відповідно до ситуації спілкування,

комунікативного наміру та стилістичних особливостей мовленнєвих умов. У таблиці 2.8 представлено розподіл результатів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп за рівнями сформованості комунікативної адекватності, що дозволяє простежити вихідні показники та подальшу динаміку в межах експериментальної роботи. Результати відображено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8 – Рівень стартової сформованості АЛК за критерієм контекстуальної доречності КГ та ЕГ

Критерій	Група	Високий (10-12)		Середній (7-9)		Низький (3-6)	
		КУ	%	КУ	%	КУ	%
Контекстуальна доречність	КГ (19)	0	0	4	21.1	15	78.9
	ЕГ (19)	1	5.3	4	21.1	14	73.7

На початку експерименту обидві групи також демонстрували не значну різницю в рівні сформованості АЛК за критерієм контекстуальної доречності де різницю складають показники високого рівня (приблизно 5%) та низького (приблизно 5%). Вихідний рівень сформованості англomовної лексичної компетентності КГ та ЕГ за критерієм контекстуальної доречності на констатувальному етапі експерименту представлені на рис. 2.12 та рис 2.13.

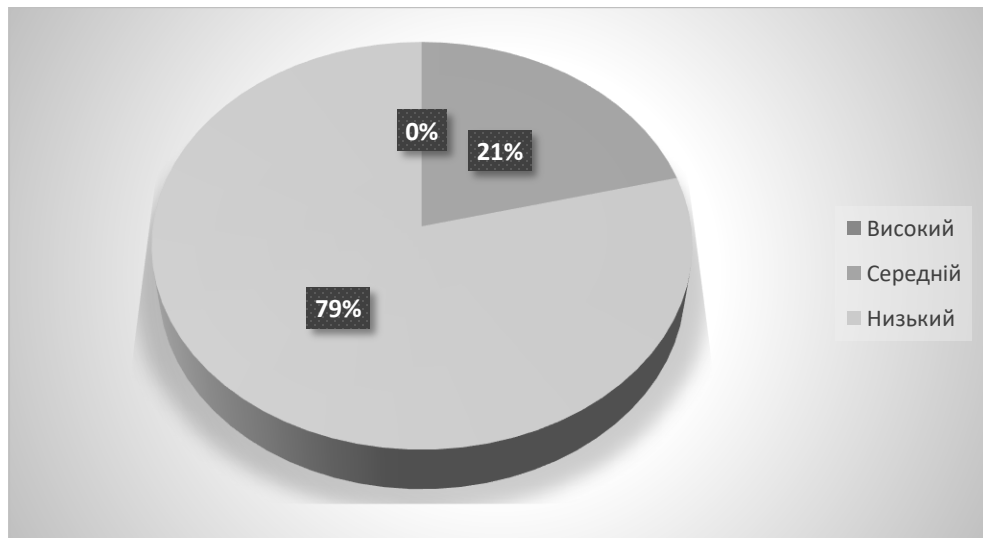


Рисунок 2.12 – Вихідний рівень сформованості англомовної лексичної компетентності КГ за критерієм контекстуальної доречності на констатувальному етапі експерименту

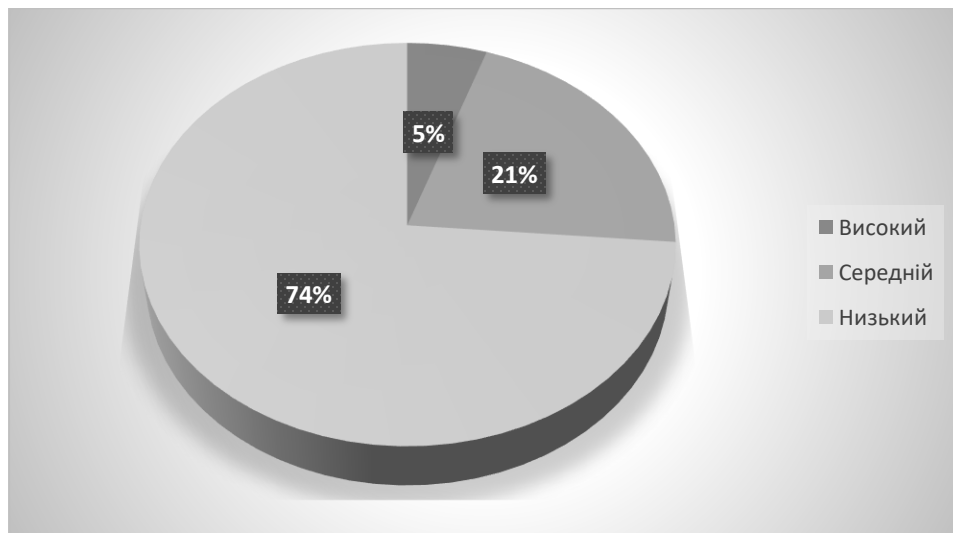


Рисунок 2.13 – Вихідний рівень сформованості англомовної лексичної компетентності ЕГ за критерієм контекстуальної доречності на констатувальному етапі експерименту

Для оцінювання початкового рівня опанування студентами змістовного та семантичного аспектів іншомовної лексики було здійснено аналіз за критерієм точності та глибини розуміння ЛО, який відображає здатність здобувачів освіти

правильно інтерпретувати значення слів, розрізняти смислові відтінки та адекватно сприймати лексику в контексті. На констатувальному етапі експерименту проведено діагностику контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп, результати якої наведено в таблиці 2.9. Отримані дані дозволяють визначити вихідний рівень сформованості досліджуваного критерію та порівняти розподіл студентів за високим, середнім і низьким рівнями до впровадження експериментальної методики. Результати відображено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9 – Рівень стартової сформованості АЛК за критерієм точністю та глибиною розуміння КГ та ЕГ

Критерій	Група	Високий (10-12)		Середній (7-9)		Низький (3-6)	
		КУ	%	КУ	%	КУ	%
Точність та глибина розуміння	КГ (19)	0	0	2	10.5	17	89.5
	ЕГ (19)	0	0	3	15.8	16	84.2

На початку експерименту обидві групи також демонстрували не значну різницю в рівні сформованості АЛК за критерієм точності та глибини розуміння де різницю складають показники середнього рівня (приблизно 5%) та низького (приблизно 5%). Вихідний рівень сформованості англomовної лексичної компетентності КГ та ЕГ за критерієм точності та глибини розуміння ЛО на констатувальному етапі експерименту представлено на рис. 2.14 та рис. 2.15 відповідно.

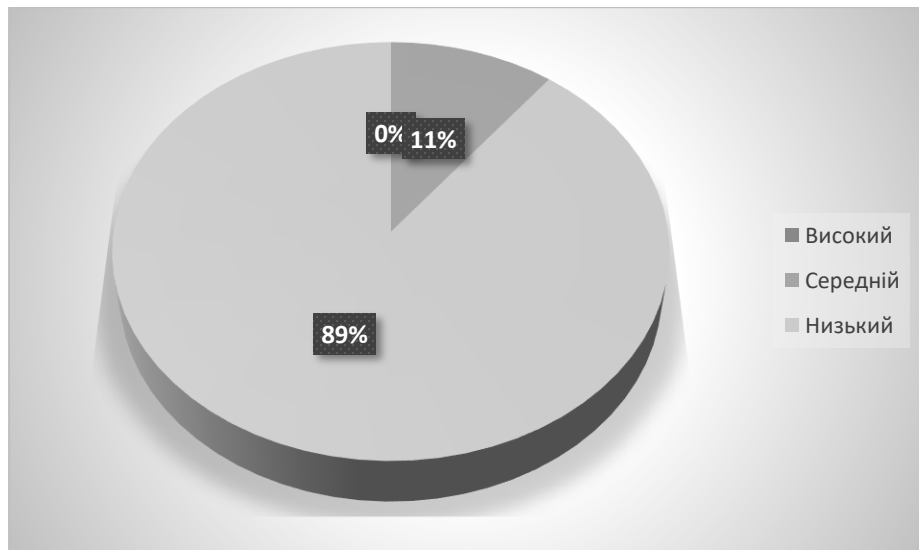


Рисунок 2.14 – Вихідний рівень сформованості англomовної лексичної компетентності КГ за критерієм точності та глибини розуміння ЛО на констатувальному етапі експерименту

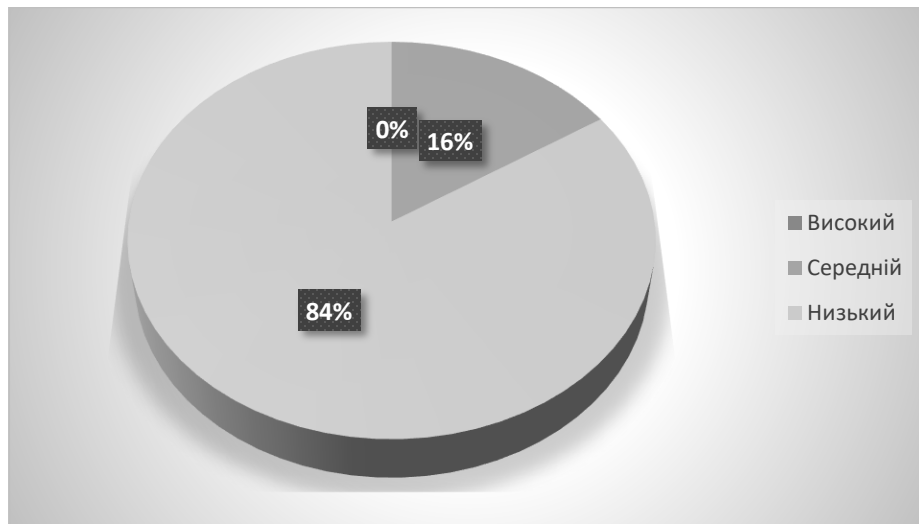


Рисунок 2.15 – Вихідний рівень сформованості англomовної лексичної компетентності ЕГ за критерієм точності та глибини розуміння ЛО на констатувальному етапі експерименту

За результатами тестування здобувачів освіти на констатувальному етапі можна стверджувати, що найвищий рівень сформованості АЛК було

продемонстровано за критерієм лексичної правильності та найнижчий за точністю та глибиною розуміння ЛО.

Для інтегрального визначення загального рівня розвитку АЛК було використано метод усереднення результатів за кожним критерієм. Спочатку для кожного здобувача освіти визначався рівень сформованості за кожним окремим критерієм. Далі обчислювався середній індивідуальний показник сформованості АЛК. Такий підхід дозволив інтегрувати результати за всіма критеріями та отримати узагальнений показник, що комплексно репрезентує рівень АЛК здобувача освіти.

Таблиця 2.10 – Характеристика рівнів сформованості АЛК

Рівень	Діапазон середнього бала	Характеристика рівня розвитку АЛК
Високий	10-12	Здобувач освіти демонструє стійке та усвідомлене володіння лексичними одиницями; правильно й доречно використовує лексику в різних комунікативних ситуаціях; легко розуміє контекст; володіє широким словниковим запасом; вміє застосовувати синонімію, антонімію, колокації; майже не допускає помилок; виявляє гнучкість і самостійність у побудові висловлювань.
Середній	7-9	Здобувач освіти має достатній, але несистемний рівень лексичних знань; використовує лексику переважно правильно, але з окремими помилками; володіє обмеженим словниковим запасом у межах вивчених тем; демонструє труднощі у виборі контекстуально доречних слів; потребує опори на зразки; нерідко уникає складніших лексичних структур; показує покращення, але ще не досяг автоматизованості навичок.

Продовження таблиці 2.10

Рівень	Діапазон середнього бала	Характеристика рівня розвитку АЛК
Низький	3-6	Здобувач освіти має фрагментарні лексичні знання; часто припускається помилок у виборі слів; недостатньо розуміє значення лексичних одиниць у контексті; словниковий запас обмежений; відчуває труднощі під час побудови висловлювань; не вміє застосовувати нову лексику без підтримки; повільно виконує завдання; рівень автоматизації мінімальний; потребує системної роботи та цілеспрямованої корекції.

Підсумовуючи результати зрізу знань констатувального етапу експерименту була сформована загальна таблиця розвитку АЛК методом усереднення за кожним критерієм. Отримані результати представлені у таблиці 2. 11.

Таблиця 2.11 – Загальний рівень сформованості АЛК

Група	Закальний рівень сформованості АЛК					
	Високий (10-12)		Середній (7-9)		Низький (3-6)	
	КУ	%	КУ	%	КУ	%
КГ (19)	0	0	4	21	15	78
ЕГ (19)	1	5	4	21	14	73

Аналіз узагальнених результатів констатувального етапу засвідчив, що рівень сформованості іншомовної лексичної компетентності в здобувачів освіти контрольної та експериментальної груп є переважно недостатнім, оскільки більшість студентів продемонстрували низький рівень володіння лексичними знаннями й уміннями (78 % у КГ та 73 % в ЕГ). Частка здобувачів із середнім рівнем у двох групах є однаковою і становить по 21 %, що свідчить про їхню початкову порівнянність. Високий рівень був зафіксований лише в одного студента експериментальної групи (5 %), тоді як у контрольній групі таких результатів не було. Отже, обидві групи мають подібні стартові позиції, а загальний стан розвитку

лексичної компетентності потребує цілеспрямованого педагогічного впливу, що створює підґрунтя для проведення формувального етапу експерименту.

З метою розвитку рівня АЛК здобувачів освіти та експериментальної перевірки ефективності комплексу вправ в ЕГ проводилося навчання з впровадження засобів ШІ. Наприкінці експерименту було проведений повторний зріз знань У КГ та ЕГ. Результати повторного зрізу на контрольно-результативному етапі висвітлені у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12 – Рівень розвитку АЛК на контрольно-результативному етапі

Критерій	Група	Високий (10-12)		Середній (7-9)		Низький (3-6)	
		КУ	%	КУ	%	КУ	%
Лексична правильність	КГ (19)	3	15.8	8	42.1	8	42.1
	ЕГ (19)	5	26.3	9	47.4	5	26.3
Контекстуальна доречність	КГ (19)	2	10.5	6	31.6	11	57.9
	ЕГ (19)	4	21.1	7	36.8	8	42.1
Точність та глибина розуміння ЛО	КГ (19)	2	10.5	6	31.6	11	57.9
	ЕГ (19)	3	15.8	7	36.8	9	47.4
Загальний рівень	КГ (19)	2	10.5	7	36.8	10	52.6
	ЕГ (19)	4	21.1	8	42.1	7	36.8

Далі проведемо детальний аналіз результатів до та після експериментального навчання з використанням засобів ШІ.

Динаміка змін рівню розвитку АЛК за критерієм лексичної правильності є такою:

– високий рівень: В ЕГ кількість здобувачів освіти зросла більш ніж удвічі — з 2 осіб (10,5%) до 5 осіб (26,3%). У КГ приріст був меншим: з 1 особи (5,3%) до 3 осіб (15,8%).

– середній рівень: В ЕГ показник зріс з 5 осіб (26,3%) до 9 осіб (47,4%). У КГ кількість здобувачів освіти збільшилася з 6 (31,6%) до 8 (42,1%).

– низький рівень: В ЕГ відбулося суттєве зниження кількості здобувачів освіти з низьким рівнем — з 12 осіб (63,1%) до 5 осіб (26,3%). У КГ зниження також відбулося, але було менш вираженим — з 12 осіб (63,1%) до 8 осіб (42,1%).

Динаміка змін рівню сформованості АЛК за критерієм контекстуальної доречності є такою:

– високий рівень: В ЕГ показник зріс з 1 особи (5,3%) до 4 осіб (21,1%). У КГ, де на початку не було жодного здобувача освіти з високим рівнем (0%) , наприкінці експерименту таких стало 2 (10,5%).

– середній рівень: В ЕГ кількість здобувачів освіти збільшилася з 4 (21,1%) до 7 (36,8%). У КГ приріст склав з 4 (21,1%) до 6 здобувачів освіти (31,6%).

– низький рівень: В ЕГ частка здобувачів освіти зменшилася з 14 (73,7%) до 8 (42,1%). У КГ кількість таких здобувачів скоротилася менш помітно — з 15 (78,9%) до 11 (57,9%), що свідчить про те, що більше половини групи залишилося на низькому рівні.

Динаміка змін рівню сформованості АЛК за критерієм точності та глибини розуміння ЛО є такою:

– високий рівень: На початку експерименту в обох групах не було зафіксовано здобувачів освіти з високим рівнем (0%). Після експерименту в ЕГ таких здобувачів освіти стало 3 (15,8%), а в КГ — 2 (10,5%).

– середній рівень: В ЕГ показник зріс більш ніж удвічі — з 3 осіб (15,8%) до 7 осіб (36,8%). У КГ зростання відбулося з 2 осіб (10,5%) до 6 осіб (31,6%).

– низький рівень: В ЕГ кількість здобувачів освіти зменшилася майже вдвічі — з 16 (84,2%) до 9 (47,4%). У КГ зниження було менш значним — з 17 (89,5%) до 11 (57,9%).

Результати дослідження свідчать про те, що кращий приріст по всім показникам відбувся саме в ЕГ, що виправдовує та доводить ефективність використання засобів ШІ при розробці комплексу вправ для розвитку АЛК здобувачів освіти.

Порівняння результатів до та після експериментального навчання здійснювалося шляхом аналізу динаміки змін у розподілі здобувачів освіти за рівнями сформованості АЛК в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах. Спершу аналізувалися зміни в межах кожного критерію окремо, а потім — узагальнені інтегральні зміни. Так, у межах критерію лексичної правильності в ЕГ спостерігалось істотне зростання частки здобувачів освіти із високим та середнім рівнем та значне зменшення тих, хто мав низький рівень. Аналогічна позитивна динаміка була зафіксована і за критерієм контекстуальної доречності, де кількість здобувачів освіти із високим рівнем у ЕГ зросла вчетверо порівняно з початковими результатами. За критерієм точності та глибини розуміння також відбулося суттєве підвищення загального рівня, особливо в експериментальній групі, де третина здобувачів освіти перейшла із низького на середній або високий рівень.

Отримані узагальнені дані дали змогу встановити, що після завершення формувального етапу експерименту загальний рівень сформованості АЛК здобувачів освіти експериментальної групи суттєво підвищився завдяки впровадженню запропонованого комплексу вправ, тоді як у контрольній групі потенційні зміни мали менш виражений, природний характер. Інтегральний спосіб дозволяє об'єктивно визначити загальний рівень сформованості АЛК та співвіднести його з ефективністю педагогічного впливу.

#### **2.4 Обґрунтуванні методичних рекомендації для розвитку англомовної лексичної компетентності здобувачів освіти з використанням засобів штучного інтелекту**

Сучасні цифрові трансформації у сфері освіти та стрімкий розвиток технологій ШІ відкривають нові можливості для підвищення ефективності навчання іноземних мов, зокрема формування АЛК. Завдяки появі потужних мовних моделей, інтерактивних навчальних платформ і персоналізованих цифрових асистентів стало можливим не лише індивідуалізувати процес вивчення

лексики, а й значно розширити спектр комунікативних ситуацій, у яких студенти можуть практикувати мовлення. У цьому контексті постає потреба у ґрунтовних методичних рекомендаціях щодо доцільного та науково обґрунтованого використання ІІІ у лексичній підготовці.

Рекомендації, подані нижче, спираються на комунікативно-діяльнісний, індивідуально-орієнтований та інтегрований підходи, які забезпечують цілісне формування знань, навичок і вмінь оперування лексичними одиницями в умовах реальної комунікації. Такий підхід дозволяє поєднати традиційні педагогічні методики з інноваційними технологіями, розширивши можливості навчання без втрати системності.

Метою цих рекомендацій є формування педагогічних умов, за яких використання інструментів ІІІ сприятиме ефективному розвитку АЛК здобувачів освіти. Для досягнення цієї мети визначено низку ключових завдань. По-перше, важливо забезпечити поетапне формування рецептивних, репродуктивних і продуктивних лексичних умінь, інтегруючи інструменти ІІІ на кожному етапі роботи зі словом. По-друге, необхідно оптимізувати процеси відбору, семантизації та закріплення лексичного матеріалу, використовуючи можливості ІІІ для автоматичної генерації прикладів, добору контекстів та адаптації матеріалу до рівня студента. По-третє, особливого значення набуває розвиток автономності здобувачів освіти, що забезпечується шляхом застосування інтелектуальних систем зворотного зв'язку, які дозволяють студентам самостійно контролювати власні помилки й коригувати мовлення в режимі реального часу. Нарешті, важливим завданням є створення умов для моделювання автентичних комунікативних ситуацій — від повсякденних діалогів до професійних сценаріїв, які можуть бути згенеровані та адаптовані ІІІ.

Для успішного впровадження засобів ІІІ у навчальний процес необхідно створити відповідні педагогічні та психологічні умови, які забезпечують ефективне засвоєння лексики та розвиток мовленнєвих умінь здобувачів освіти. Одним із

ключових факторів є полімодальність навчання. Використання ІІІ дозволяє подавати лексичний матеріал у різних формах — текстовій, аудіо та візуальній. Такий підхід сприяє глибшому розумінню значення слів, формуванню стійких асоціативних зв'язків та полегшує засвоєння лексики в різних контекстах.

Не менш важливим аспектом є індивідуалізація навчання. Моделі ІІІ адаптують складність вправ, стратегії пояснення та систему підказок відповідно до рівня знань і особливостей кожного студента. Це дозволяє враховувати індивідуальні темпи навчання, переваги у способах сприйняття інформації та забезпечує більш ефективне засвоєння лексичного матеріалу.

Ще одним важливим чинником є автентичність контенту. ІІІ здатний генерувати навчальні ситуації, максимально наближені до реальних умов: робота у службі підтримки клієнтів, подорожі, переговори, екстрені ситуації тощо. Така реалізація забезпечує контекстуальне використання лексики та формує здатність застосовувати її у життєвих і професійних комунікативних ситуаціях.

Не можна оминати й зворотний зв'язок у реальному часі, який забезпечують сучасні інструменти на кшталт Grammarly, ChatGPT чи QuillBot. Вони дозволяють негайно коригувати граматику, орфографію, сполучуваність слів та стилістику, що підвищує ефективність навчання та сприяє самостійній роботі студентів із помилками.

Нарешті, важливим аспектом є підтримка мотивації. Ігрові елементи, персоналізовані набори слів, миттєві підказки та можливість «спілкування» зі ІІІ стимулюють внутрішню мотивацію здобувачів освіти, роблячи процес вивчення лексики більш захопливим, інтерактивним і продуктивним.

Таким чином, поєднання полімодальності, індивідуалізації, автентичності контенту, оперативного зворотного зв'язку та мотиваційних факторів створює ефективне середовище для формування АЛК з використанням засобів ІІІ.

Процес формування АЛК за участі засобів ІІІ передбачає поетапну роботу, у межах якої здобувачі освіти переходять від первинного ознайомлення зі словами до

їх усвідомленого та автономного використання у реальних комунікативних ситуаціях. Кожен із трьох етапів — рецептивний, репродуктивний і продуктивний — має власні цілі, методичні інструменти та педагогічні умови ефективної реалізації.

На рецептивному етапі головною метою є створення умов для первинного розуміння значення, форми та контексту використання нових лексичних одиниць. Засоби ІІІ значно розширюють можливості семантизації, дозволяючи швидко генерувати різноманітні типи вправ, зокрема *matching*, *categorising* та *spotting errors*. Крім того, інтерактивні тести, створені або адаптовані за допомогою ІІІ, сприяють точнішому розпізнаванню лексики через роботу з визначеннями, синонімами чи типово вживаними контекстами.

Важливою складовою рецептивного етапу є використання аудіоматеріалів, згенерованих ІІІ, оскільки вони можуть відтворювати різні акценти й стилі мовлення, тренуючи сприйняття нових слів на слух. Додатковим ресурсом є візуальні підказки — малюнки, інфографіка чи фотографії, створені за допомогою нейромереж, що підсилюють асоціативне запам'ятовування.

Перевагами цього етапу є автоматизація рутинної роботи та висока адаптивність матеріалів до потреб студентів. Водночас існують певні ризики, зокрема можливість поверхового засвоєння лексики за відсутності достатньої активності з боку здобувача освіти, тому роль викладача у контролі й корекції залишається ключовою.

Наступний етап - репродуктивний етап - спрямований на формування навичок стійкого відтворення лексичних одиниць. Тут ефективним є використання інструментів ІІІ для створення вправ типу *fill-in-the-gaps*, перефразування, трансформаційних завдань. Завдяки цьому студенти не лише тренують лексику, а й поступово опановують її різні граматико-лексичні варіанти.

ІІІ також може генерувати мікродіалоги, які потребують доповнення чи редагування, що сприяє розвитку розуміння контексту та логіки мовлення.

Автоматичні тренажери колокацій та фразових дієслів допомагають студентам закріпити найбільш частотні словосполучення, а адаптивні системи завдань регулюють рівень складності відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти.

Переваги цього етапу полягають у системності тренування, високому рівні персоналізації та миттєвому контролю помилок. Ризики ж пов'язані з можливою недостатністю усного тренування та переважанням текстових форматів, що потребує від викладача продуманої організації балансу між видами мовленнєвої діяльності.

На завершальному етапі, продуктивному, відбувається формування вмінь самостійно й творчо використовувати лексику в різноманітних комунікативних ситуаціях. III на цьому рівні дає можливість організувати чат-симуляції у форматі рольових ігор — наприклад, *traveller-agent*, *doctor-patient* чи *employer-candidate*. Такі моделі значно підвищують рівень автентичності мовленнєвої практики.

Генератори ситуативних сценаріїв стимулюють студентів виконувати усні міні-проекти, а інструменти аналізу текстів дозволяють отримувати зворотний зв'язок щодо стилістики, адекватності вибору лексики та відповідності комунікативному завданню. Важливим також є залучення здобувачів освіти до створення власних текстів — історій, блогів, повідомлень — які III може оцінювати за критеріями *clarity*, *coherence*, *vocabulary richness*.

Серед ключових переваг продуктивного етапу варто відзначити високий рівень автономності студентів, можливість моделювати реальні ситуації й активну мовленнєву діяльність. Водночас необхідний постійний педагогічний супровід, який гарантує, що III не замінюватиме критичне мислення та креативність студента, а лише слугуватиме засобом їх розвитку.

Ефективне впровадження III у процес формування АЛК потребує добору таких методів, які органічно поєднуються з можливостями сучасних цифрових

інструментів. Саме тому у межах запропонованої методики особливу увагу приділено тим педагогічним підходам, які дозволяють максимально розкрити потенціал ІІІ для розвитку творчості, критичного мислення, комунікативної активності та автономності здобувачів освіти.

Першим із таких підходів є проблемний метод, який у поєднанні з ІІІ набуває особливої динамічності. Системи ІІІ можуть автоматично генерувати проблемні ситуації — від кейсів до моральних дилем — у яких студенти змушені активно застосовувати нову лексику для пошуку рішень і аргументації власної позиції. Це забезпечує так звану «лексичну мобільність» та формує здатність працювати зі словником у складних комунікативних умовах.

Наступним є комунікативний метод, що значно підсилюється завдяки можливостям ІІІ створювати симульовані діалоги, рольові розмови та дискусійні ситуації. Такі форми роботи, як переписка в чаті, тренування відеодзвінків чи взаємодія з віртуальним співрозмовником, дозволяють здобувачам освіти отримувати автентичний досвід мовленнєвої взаємодії.

Імітаційні методи також добре інтегруються з інструментами ІІІ, оскільки останні здатні моделювати широкий спектр реальних ситуацій: від комунікації у службі підтримки клієнтів до бізнес-переговорів чи вирішення соціальних конфліктів. Такі моделі не лише оживлюють навчальний процес, а й забезпечують гнучке перенесення лексичних умінь у різні сфери життя.

Не менш важливим є метод проєктів, який у поєднанні з ІІІ відкриває нові можливості для творчої діяльності. Студенти можуть створювати цифрові презентації, блоги, подкасти або навіть міні-фільми, використовуючи ІІІ як помічника у розробленні сценаріїв, доборі лексики, редагуванні текстів чи технічному оформленні матеріалів. Це сприяє розвитку глибокої, функціонально орієнтованої лексичної компетентності.

Попри широкий спектр можливостей, які пропонує ІІІ, роль викладача залишається ключовою. Педагог виступає модератором взаємодії студента з

цифровими інструментами, спрямовуючи його діяльність у межах навчальних цілей. Як фасилітатор, викладач підтримує розвиток автономії здобувачів освіти та створює умови для свідомого й відповідального використання ШІ. Як експерт він перевіряє точність і доречність лексики, яку пропонує система, а також запобігає можливим помилкам чи некоректним висловам. Нарешті, у ролі наставника педагог розвиває в студентів навички критичного мислення й інформаційної грамотності, що є необхідним у роботі з великими мовними моделями.

Системне застосування ШІ в навчанні англійської мови сприятиме істотному зростанню якості лексичної компетентності здобувачів освіти. Насамперед очікується збагачення активного та пасивного словника й формування ефективних стратегій роботи з новою лексикою. Завдяки інтерактивності ШІ підвищується мотивація до навчання, а розвинуті інструменти зворотного зв'язку стимулюють формування саморегуляції та навичок самооцінювання. Кінцевим результатом стане покращення як письмових, так і усних висловлювань, а також підвищення рівня загальної комунікативної компетентності.

Отже, засоби ШІ суттєво розширюють педагогічні можливості та створюють нові умови для якісного розвитку англомовної лексичної компетентності. Проте ефективність їх використання залежить від виваженого поєднання інноваційних інструментів з традиційними методами навчання, дотримання науково обґрунтованих принципів, індивідуалізації освітнього процесу та активного педагогічного супроводу. ШІ не замінює викладача, але виступає потужним інструментом модернізації навчання, підсилюючи його результативність та роблячи освітній процес більш гнучким, інклюзивним і сучасним.

## ВИСНОВКИ

Поставлені у вступі завдання вирішено в повному обсязі, а отримані результати експерименту підтверджують досягнення мети дослідження.

1. Відповідно до першого завдання встановлено, що проблема розвитку англомовної лексичної компетентності засобами штучного інтелекту набуває все більшої актуальності в сучасній науково-методичній літературі. Вітчизняні дослідники (О. Бігич, Н. Бориско, Т. Крисанова, Н. Морзе, Л. Морська, С. Смоліна) акцентують на системності засвоєння лексики, інтеграції рецептивних, репродуктивних і продуктивних умінь, необхідності поетапного формування словникового запасу та розвитку мовленнєвої гнучкості. Зарубіжні науковці (М. Байрам, А. Вотерс, К. Гайленд, Д. Гаймс, П. Дадлі-Еванс, Р. Елліс, М. Канале, М. Свейн), у свою чергу, підкреслюють важливість контекстуального використання слів, знання колокацій, стилістичної варіативності, соціолінгвістичної доречності та стратегій компенсації. Такий міждисциплінарний підхід дозволяє розглядати лексичну компетентність як динамічну систему, що забезпечує точність, виразність і ефективність іншомовного спілкування.

Аналіз праць українських та зарубіжних дослідників засвідчив, що поєднання традиційних методів навчання з засобами ШІ розглядається як потужний ресурс для підвищення ефективності мовної освіти. Науковці (А. Гуралюк, М. Москалюк, О. Порохова, А. Турчин та ін.) підкреслюють дидактичний потенціал ШІ, зокрема персоналізацію навчання, адаптивність, доступність автентичних матеріалів та можливість створення інтерактивних навчальних середовищ. Разом з тим наголошується й на ризиках: академічній недоброчесності, когнітивній пасивності, залежності від технологій та етичних загрозах. Отже, сучасний стан проблеми свідчить про необхідність науково обґрунтованого, педагогічно виваженого впровадження ШІ у процес формування лексичної компетентності.

2. Виконання другого завдання дозволило окреслити зміст, структуру та компоненти англомовної лексичної компетентності здобувачів освіти. На основі узагальнення поглядів вітчизняних (О. Бігич, Н. Бориско, С. Смоліна, Л. Морська та ін.) і зарубіжних авторів (Р. Елліс, М. Канале, М. Свейн, І. Нейшн, М. Льюїс) встановлено, що лексична компетентність має комплексний, багатовимірний характер. Вона охоплює лексичні знання (форма, значення, використання), лексичні навички (рецептивні та продуктивні) та лексичну усвідомленість як рефлексивний компонент. З'ясовано, що структура АЛК передбачає поетапний розвиток лексичних умінь — від первинного сприйняття та осмислення лексичних одиниць до їх автоматизованого й творчого використання в різних комунікативних ситуаціях. Лексична компетентність функціонує як складова комунікативної та соціокультурної компетентностей, забезпечуючи точність, доречність, варіативність і стратегічну гнучкість мовлення. Такий системний підхід створює надійне теоретичне підґрунтя для розроблення й упровадження ефективних методичних рішень, зокрема із залученням сучасних цифрових та інтелектуальних освітніх технологій.

3. У межах третього завдання дослідження з'ясовано можливості засобів штучного інтелекту в навчанні англійської мови та специфіка їхнього застосування під час розвитку лексичних умінь. Встановлено, що найбільш ефективними напрямками є використання ігрових чат-ботів та інтерактивних платформ, таких як Duolingo та Andy English Bot, для автоматизації базової лексики й розвитку спонтанного діалогічного мовлення, а також сервісів Babbel і Mondly для занурення в реалістичний контекст із елементами AR. Для генерації креативних історій, роботи з відеоматеріалами та гейміфікованого контролю знань доцільно застосовувати інструменти на кшталт Editpad AI, Edpuzzle та Kahoot!, тоді як Grammarly забезпечує автоматизовану корекцію письмової компетентності. Особливого значення набувають універсальні генеративні моделі (ChatGPT, Gemini, Claude, Grok, DeepSeek), які дозволяють гнучко адаптувати навчальний

контент — від неформального сленгу до складних академічних текстів. При цьому критично важливим є дотримання педагогічних та етичних умов використання ШІ, що унеможлиблює заміну викладача, але суттєво підсилює та персоналізує навчальний процес.

4. Четверте завдання передбачало розроблення та експериментальну перевірку комплексу вправ, спрямованих на розвиток АЛК із застосуванням засобів ШІ. Вправи були структуровані відповідно до етапів розвитку лексичних умінь. Зокрема, на рецептивному етапі для введення граматичних одиниць та сортування лексики використовувалися Grammarly (вправа «ідентифікація граматичних патернів») та ChatGPT («категоризація лексичних одиниць»), а для перевірки розуміння сталих виразів залучався Gemini («встановлення семантичних відповідностей»). Репродуктивний етап включав автоматизацію вживання граматичних структур через Deepseek («контекстна трансформація дієслів»), відпрацювання діалогічного мовлення за допомогою ChatGPT («заповнення пропусків у діалозі») та розвиток стилістичної гнучкості з використанням Claude («стилістичне перефразування»). На продуктивному етапі акцент робився на творчому використанні мови: Grammarly забезпечував аналіз вільного письма («корекція вільного висловлювання»), Grok виступав партнером для рольових симуляцій («інтерактивна симуляція конфлікту»), а Editpad AI допомагав у створенні емоційно забарвлених історій («креативне співавторство»).

Результати контрольного зрізу засвідчують, що після формувального етапу експерименту здобувачі освіти експериментальної групи продемонстрували значно вищий прогрес у розвитку англomовної лексичної компетентності: частка здобувачів із високим і середнім рівнем зросла за всіма критеріями, тоді як кількість учасників із низьким рівнем майже вдвічі зменшилася, що переконливо підтверджує ефективність комплексу вправ, розробленого з використанням засобів штучного інтелекту. У контрольній групі також спостерігалися позитивні зміни,

проте вони були значно менш вираженими, що свідчить про природний, а не цілеспрямований характер їхнього розвитку.

5. У межах п'ятого завдання запропоновано методичні рекомендації, які ґрунтуються на комунікативно-діяльнісному, індивідуально-орієнтованому та інтегрованому підходах і спрямовані на створення цілісної системи розвитку АЛК з опорою на сучасні інструменти ШІ. Їх реалізація передбачає поетапний розвиток рецептивних, репродуктивних і продуктивних умінь, використання полімодальних матеріалів, індивідуалізацію навчання, моделювання автентичних комунікативних ситуацій, забезпечення оперативного зворотного зв'язку та підтримку мотивації здобувачів освіти. Інтеграція ШІ з проблемним, комунікативним, імітаційним і проєктним методами розширює можливості організації навчальної діяльності, сприяє розвитку творчості, критичного мислення та автономності. Водночас незмінною залишається ключова роль викладача як модератора, фасилітатора та наставника, що забезпечує педагогічно виважене використання цифрових інструментів і гарантує якісне опанування лексики. У результаті поєднання традиційних методик і технологічних інновацій створюється ефективне освітнє середовище, яке сприяє збагаченню словникового запасу, підвищенню якості мовлення та загальному зростанню рівня комунікативної компетентності здобувачів освіти.

## ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Баранов О. А. Визначення терміну «штучний інтелект». *Інформація і право*. 2023. № 1(44). С. 32–49.
2. Бисага Ю. М., Белов Д. М., Заборовський В. В. Штучний інтелект та авторські і суміжні права. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право*. 2022. Т. 2, № 76. С. 299–304.
3. Воробець А. В. Поняття «лексична компетентність» у сучасній методиці навчання іноземних мов. *Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія*. 2019. Вип. 822. С. 24–35.
4. Гуралюк А. Г. Штучний інтелект як інноваційна інформаційна технологія у педагогічних дослідженнях (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки* : довід. бюл. Київ : ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2023. Вип. 18. С. 67–79. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739798/1/VNIASO-AHS%20of%20Edu%26Sci-RB-18-2023-67-79.pdf> (дата звернення: 18.10.2025).
5. Долинський Є. В. Методика формування іншомовної лексичної компетентності за допомогою посібника елективного курсу «Моя Франція». *Проблеми сучасного підручника*. 2015. Вип. 15(1). С. 179–186. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714085/1/Dolik\\_Lex\\_Kompetence\\_2015.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714085/1/Dolik_Lex_Kompetence_2015.pdf) (дата звернення: 15.10.2025).
6. Жукевич І., Спірічева О. Трансформація вивчення іноземних мов: штучний інтелект як інструмент розвитку мовленнєвих навичок студентів. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Vol. 3, No. 3. С. 45–55. URL: [https://www.researchgate.net/publication/381098847\\_Transformacia\\_vivcenna\\_in\\_ozemnih\\_mov\\_stucnij\\_intelekt\\_ak\\_instrument\\_rozvitku\\_movlennevih\\_navicok\\_studentsi\\_v](https://www.researchgate.net/publication/381098847_Transformacia_vivcenna_in_ozemnih_mov_stucnij_intelekt_ak_instrument_rozvitku_movlennevih_navicok_studentsi_v) (дата звернення: 28.10.2025).
7. Зборовський К. Засоби штучного інтелекту як інструмент розроблення комплексу вправ з англійської мови // *Наука та освіта як основа людського*

*прогресу* : матеріали Міжнародної наукової конференції (м. Роттердам, Нідерланди, 6 грудня 2025 р.). Роттердам : Bookmundo, 2025. С. 91. URL:<https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2025/12/re-06.12.2025-91-93.pdf> (дата звернення: 16.12.2025)

8. Зубенко О. В. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 27, Т. 2. С. 80–85. URL:[http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/27/part\\_2/15.pdf](http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/27/part_2/15.pdf) (дата звернення: 18.11.2025).

9. Карташова Л., Гуржій А., Сорочан Т. Цифрове навчальне середовище нового покоління: екосистема для суб'єктів освітнього процесу. *Modern Achievements of Science and Education : XVI International Conference*. 2021. С. 63–66.

10. Карташова Л., Сорочан Т., Шеремет Т. Штучний інтелект як засіб формування освітнього досвіду майбутнього. *Science and Education : XVI International Conference*. 2021. С. 97–102. URL:<https://elar.khmnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4110002a-59e5-4915-ae87-663c6bbca703/content> (дата звернення: 18.10.2025).

11. Крисанова Т. О. Комунікативно-прагматичні особливості лексики англомовного художнього дискурсу. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Романо-германська філологія*. 2010. С. 152–157.

12. Куцак Л. В. Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи застосування та виклики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*. 2024. Вип. 74. С. 27–37. URL:<https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5679/5095> (дата звернення: 18.11.2025).

13. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*. 2023. Т. 38, № 1. С. 48–53.

14. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої. 2-ге вид., випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
15. Методика навчання англійської мови : навч.-метод. посіб. / уклад. І. В. Холод. Умань : Візаві, 2018. 165 с.
16. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / О. Б. Бігич та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 592 с.
17. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О., Терлецька Т. С., Смирнова-Трибульська Є. М. Штучний інтелект у ролі асистента вчителя початкової школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2023. № 15. С. 97–115. URL:[https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47913/1/Morze\\_Varchenko-Trotsenko\\_Terletska\\_OpenEdu.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47913/1/Morze_Varchenko-Trotsenko_Terletska_OpenEdu.pdf) (дата звернення: 18.10.2025).
18. Морська Л. І. Теорія та практика методики навчання англійської мови : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Астон, 2008. 292 с.
19. Москалюк М. М., Москалюк Н. В., Лень А. В. Штучний інтелект в закладах вищої освіти: переваги та недоліки. *Open educational e-environment of modern University*. 2023. № 15. С. 85–96.
20. Панухник О. В. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту ІІІ. *Галицький економічний вісник*. 2023. Т. 83, № 4. С. 202–211.
21. Пішта П. Я. Методика перевірки лексичної компетентності. *Науково-практичної конференції*. Полтава 2022. С. 20–23.
22. Порохова О. Є. Сутність і проблематика штучного інтелекту. Одеса, 2019. 30 с. (Рукопис).
23. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах : навч. посіб. / О. Б. Бігич та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Ірпінь : Видавець Романенко Л. Л., 2016. 398 с.

24. Пчелянський Д. П., Воїнова С. А. Штучний інтелект: перспективи та тенденції розвитку. *Автоматизація технологічних і бізнес-процесів*. 2019. Vol. 11, Issue 3. С. 59–64.
25. Редько В. Г. та ін. Профільне навчання іноземної мови у старшій школі – нагальна соціальна потреба : концепція навч. посіб. елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 кл. профільної школи. *Педагогічна думка*. Київ. 2015. 14 с.
26. Романов І. І. Методичні засади формування професійно орієнтованої лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови в майбутніх правознавців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 62. С. 157–162.
27. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках англійської мови. Київ, 2017. 287 с.
28. Соломко З. К. Рецептивна лексична компетентність у складі фахової іншомовної комунікативної компетентності. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 60. С. 141–148.
29. Сяська Н. В. Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів Рівне, 2014. 280 с.
30. Толочко С. В., Бордюг Н. С., Міронець Л. П. Академічна доброчесність та штучний інтелект в освітній і науковій діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62, Т. 2. С. 25–32.
31. Турчин А. І. Чат-боти у навчанні іноземних мов. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.* Тернопіль : ТНПУ, 2020. С. 377–381.
32. Шкुरатюк Т. В., Папіжук В. О. Формування іншомовної лексичної компетентності в учнів старших класів. *Теорія і практика навчання іноземних мов*. 2020.
33. Al-Kindi Center for Research and Development. The Impact of AI-Powered Language Learning Tools on Second Language Acquisition [Electronic resource]. London

: *Al-Kindi Center for Research and Development*, 2025. URL: <https://al-kindi.org> (дата звернення: 10.10.2025).

34. Andy English Bot [Electronic resource]. URL: <https://andychatbot.com> (дата звернення: 10.10.2025).

35. Babbel [Electronic resource]. URL: <https://www.babbel.com> (дата звернення: 10.10.2025).

36. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : *Multilingual Matters*, 1997. 137 p.

37. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, No. 1. P. 1–47.

38. ChatGPT [Electronic resource]. URL: <https://chatgpt.com> (дата звернення: 10.10.2025).

39. Claude [Electronic resource]. URL: <https://claude.ai> (дата звернення: 10.10.2025).

40. Deepseek [Electronic resource]. URL: <https://chat.deepseek.com> (дата звернення: 10.10.2025).

41. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge : *Cambridge University Press*, 1998. 10 p.

42. Duolingo [Electronic resource]. URL: <https://www.duolingo.com> (дата звернення: 10.10.2025).

43. Editpad AI Story Generator [Electronic resource]. URL: <https://www.editpad.org> (дата звернення: 10.10.2025).

44. Edpuzzle [Electronic resource]. URL: <https://edpuzzle.com> (дата звернення: 10.10.2025).

45. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. 2nd ed. Oxford : *Oxford University Press*, 2008. 835 p.

46. Flowerdew J., Paltridge B. (Eds.). *The Continuum Companion to Discourse Analysis*. London : *Continuum*, 2010. 383 p.
47. Gemini [Electronic resource]. URL: <https://gemini.google.com> (дата звернення: 10.10.2025).
48. Godwin-Jones R. Emerging technologies: mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*. 2011. Vol. 15, No. 2. P. 2–11.
49. Grammarly [Electronic resource]. URL: <https://www.grammarly.com/service/download> (дата звернення: 10.10.2025).
50. Grok [Electronic resource]. URL: <https://grok.com> (дата звернення: 10.10.2025).
51. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge : *Cambridge University Press*, 1987. 10 p.
52. Huttar G. How words mean: Lexical concepts, cognitive models, and meaning construction. *SIL Electronic Book Reviews*. 2011. 4 p.
53. Hyland K. *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. 2nd ed. Ann Arbor : *University of Michigan Press*, 2004. 232 p.
54. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics: Selected Readings* / J. B. Pride & J. Holmes (Eds.). Harmondsworth : *Penguin*, 1972. P. 269–293.
55. Ibragimova S., Rahimova G., Tukhtanazarova B. Development of Lexical Competence in Students of Higher Educational Institutions. *International Journal of Aquatic Science*. 2021. No. 12. P. 2938–2943.
56. Ismoilova S. A. Formation of lexical competence in teaching English as a second foreign language. *ResearchBip(14)*. 2022. Vol. 1, No. 1. P. 164–168.
57. Kahoot! [Electronic resource]. URL: <https://kahoot.it> (дата звернення: 10.10.2025).
58. Lewis M. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove : *Language Teaching Publications*, 1993. 213 p.

59. Mondly [Electronic resource]. URL: <https://app.mondly.com> (дата звернення: 10.10.2025).
60. Nation I. S. P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : *Cambridge University Press*, 2001. 477 p.
61. *Pedagogy theory : monograph*. Boston : *International Science Group*, 2020. 325 p.
62. Polak S., Schiavo G., Zancanaro M. Teachers' Perspective on Artificial Intelligence Education: an Initial Investigation. *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Extended Abstracts (CHI '22 Extended Abstracts)* (New Orleans, LA, USA, April 29 – May 5, 2022). New York : ACM, 2022. 7 p.
63. Science, innovations and education: problems and prospects : *Proceedings of XIV International Scientific and Practical Conference* (Tokyo, August 25–27, 2022). Tokyo : CPN Publishing Group, 2022. 487 p.
64. Scientific achievements of contemporary society : *Proceedings of III International Scientific and Practical Conference* (London, October 10–12, 2024). London : Cognum Publishing House, 2024. 683 p.
65. Yuldoshev A. Mechanisms for building linguistic competence in artificial intelligence tools. *Science and Innovation*. 2025. Vol. 4, No. 10. P. 45–47.

## Додаток А

### Комплекс вправ для розвитку англомовної лексичної компетентності здобувачів освіти засобами штучного інтелекту

Загальна тема: Daily Life

Заняття 1

Етап: рецептивний

Лексична тема: Where and when to meet; What I like / don't like

Граматична тема: Verb patterns (*-ing* or infinitive with *to*)

Ex1. Read the story about Anna and Mark.

Text: Anna and Mark were best friends. They liked to enjoy weekends together. This weekend was special because they had plans. Mark wanted to go to a football match. He was excited because his favorite team was playing. Anna, on the other hand, had tickets for a concert. She loved music and could not wait to see her favorite band.

On Friday, they met at their favorite café. Mark arrived first. He ordered a coffee and thought a lot about the football match. When Anna arrived, she looked happy. She held the concert tickets in her hand.

«Hi Mark! Are you ready for the weekend?» she asked with a smile. «Yes, but I really want to go to the football match,» Mark replied. «It starts at 3 PM on Saturday. What time is your concert?» «It's at 7 PM,» Anna said. «I cannot miss it!»

Mark frowned. «That means we cannot go to the match together.» He felt sad. He really wanted to go to both events. «Maybe we can meet after the match,» Anna suggested. Mark thought for a moment. «Okay, but the match may be busy. What if it ends late?» Anna nodded. «Yes, that could happen. But we can try.»

On Saturday, Mark went to the football match. It was exciting. The crowd cheered, and his team scored a goal. Mark was very happy. But he kept looking at the time. The match took longer than he thought. After the match, he rushed to meet Anna. He was worried he might be late. The concert was at the other side of town. He ran all the way.

When he reached the concert hall, he saw Anna outside. She looked worried too. «Where were you? I thought you missed it!» she said. «I am sorry! The match ended late. But I made it,» Mark replied, breathing fast. Anna smiled. «I am glad. Now we can enjoy the concert together!»

Task A. True or False? *Decide if the sentences are True (T) or False (F).*

1. Mark has tickets for a concert. [ ... ]
2. Anna is busy because she is working on the weekend. [ ... ]
3. They decided to meet after the football match. [ ... ]
4. Mark wants to watch a football match. [ ... ]
5. Mark was late and missed the concert. [ ... ]

Task B. Vocabulary Hunt *Find words in the text that match the definitions below.*

1. A paper that allows you to enter an event (e.g., a cinema or concert): \_\_\_\_\_
2. A sports competition (e.g., football or tennis): \_\_\_\_\_
3. Saturday and Sunday: \_\_\_\_\_
4. To come together with someone at a certain time and place: \_\_\_\_\_
5. Having a lot of things to do; not free: \_\_\_\_\_

Task C. Complete the Sentences *Complete the sentences with 1 or 2 words (or numbers) from the text.*

1. Mark was excited because his \_\_\_\_\_ was playing.
2. The football match starts at \_\_\_\_\_ on Saturday.
3. Anna has tickets for a \_\_\_\_\_ at 7 PM.
4. Mark felt \_\_\_\_\_ because he wanted to go to both events.
5. After the match, Mark \_\_\_\_\_ all the way to the concert hall.

Ex2. Read each sentence below and decide which column it belongs in. Write the corresponding letter in the correct column.

- a. I enjoy reading a good book on a quiet afternoon.
- b. She plans to learn how to play the guitar this summer.

- c. They hate waiting in long lines at the amusement park.
- d. We hope to visit Japan next year.
- e. He promised to help me build the new bookshelf.
- f. My brother doesn't mind doing the laundry while listening to podcasts.
- g. I would like to try that new virtual reality game.
- h. She loves swimming in the ocean early in the morning.
- i. They intend to start a weekly movie night.
- j. I like going for long walks to clear my head.
- k. He wants to join a local soccer league.
- l. We can't stand watching boring television shows.
- m. She needs to buy a new pair of running shoes.
- n. I plan on finishing that puzzle by the weekend.
- o. They hope to get tickets for the concert.
- p. He really enjoys teaching his dog new tricks.

Column A: Preference (-ing)	Column B: Intention (to)

Ex3. Match the beginning of the phrase (1-5) with the correct ending (A-E)

Beginning	Ending
1. I had a long conversation...	A. ...to relax and watch TV.
2. We want to watch the football...	B. ...about our holiday plans.
3. I need to buy a ticket...	C. ...match on Saturday.
4. She is too busy...	D. ...for the rock concert.
5. I am too tired...	E. ...to answer my emails right now.

Ex4. The dialogue between Alex and Sam is in the wrong order. Put the lines in the correct sequence (1-8)

( A ) Alex: «Well, how about watching a film at my place instead?» ( B ) Sam: «I know. I just want to sit down and do nothing.» ( C ) Alex: «Hi Sam! Do you want to go to a rock concert tonight?» ( D ) Sam: «Perfect. See you then!» ( E ) Alex: «Okay, come over at 7. I'll make some popcorn.» ( F ) Sam: «That sounds like a great idea. I love watching films.» ( G ) Alex: "Oh, that's a pity. You really need to relax." ( H ) Sam: "I'd love to, but I'm too tired. I had a very busy week."

Write the correct order here:

1. \_\_\_\_ 2. \_\_\_\_ 3. \_\_\_\_ 4. \_\_\_\_ 5. \_\_\_\_ 6. \_\_\_\_ 7. \_\_\_\_ 8. \_\_\_\_

## Заняття 2

Етап: репродуктивно-продуктивний

Лексична тема: Where and when to meet; What I like / don't like

Граматична тема: Verb patterns (*-ing* or infinitive with *to*)

Ex1. Unscramble the words to make correct sentences. Pay attention to capital letters and punctuation

1. to / want / the / I / concert / go / to
2. watching / like / weekend / football / I / at / matches / the
3. let's / tickets / buy / online / the

4. busy / she / too / meet / to / is / us
5. want / you / to / do / go / concert / the / to / ?
6. spending / friends / like / time / my / I / with
7. let's / this / plans / weekend / make
8. after / tired / I'm / work / too / go / to / out
9. to / the / he / watch / wants / match / football
10. like / don't / busy / I / being / weekends / at

Ex2. Read each message from your friend. Complete your reply using the hint in brackets.

1. Preference (like + -ing)

Friend: What do you like doing on Saturdays?

Student: \_\_\_\_\_ (*hint: like + -ing*)

2. Preference (like + -ing)

Friend: How do you usually relax at the weekend?

Student: \_\_\_\_\_ (*hint: like + -ing*)

3. Refusing because of homework (too busy)

Friend: Do you want to hang out after school today?

Student: \_\_\_\_\_ (*hint: too busy / homework*)

4. Refusing because of homework (too busy)

Friend: Can we meet this evening?

Student: \_\_\_\_\_ (*hint: too busy / homework*)

5. Accepting an invitation to a concert (love + listening)

Friend: There's a concert on Friday. Would you like to go?

Student: \_\_\_\_\_ (*hint: love + listening*)

6. Accepting an invitation to a concert (love + listening)

Friend: My favourite band is playing this weekend. Want to come?

Student: \_\_\_\_\_ (*hint: love + listening*)

7. Refusing because of state (tired / want to relax)

Friend:                    Let's                    go                    out                    tonight!

Student: \_\_\_\_\_ (*hint: tired / want to relax*)

8. Refusing because of state (tired / want to relax)

Friend: Do you want to watch a movie together this evening?

Student: \_\_\_\_\_ (*hint: tired / want to relax*)

Ex3. You have made plans to meet your friend Mark on Saturday, but now you cannot go because you have a lot of things to do. Write a short email (40–50 words) to Mark.

Writing Task: Email to a Friend

In your email:

1. Apologize for canceling the plans.
2. Explain why (use the words 'busy', 'tired', and 'family dinner').
3. Suggest a new plan for next weekend (e.g., go to a match or a concert).

---

Subject: \_\_\_\_\_

Hi Mark,

---



---



---



---



---

See you soon,

[Your Name]

Ex4. AI Roleplay Activity: Inviting a Friend to an Event

Level: A2

Topic: Making plans and inviting someone

Time: 10-15 minutes

STEP 1: Copy and Paste This Prompt into Your AI Chatbot (Use: Gemini, Claude or ChatGPT)

You are my friend. I want to invite you to do something this weekend (a concert or a sports match). You are busy on Saturday, but you are free on Sunday. Respond naturally and ask me questions about the event. Keep your answers short and simple (A2 level). Start by saying hello and asking how I am.

STEP 2: Have the Conversation

Chat with the AI and try to make plans together. Remember to be natural and friendly!

✓ Checklist - You MUST do these 3 things:

Use the word «tickets» somewhere in your conversation  
(Example: «I have two tickets» or «Should we buy tickets?»)

- Ask «Are you free...?» to check when your friend is available  
(Example: «Are you free on Saturday?» or «Are you free this weekend?»)

- Suggest a meeting place  
(Example: «Let's meet at the station» or «We can meet at the café»)

STEP 3: Self-Check

Answer these questions about your conversation:

1. Did you successfully invite your friend? YES / NO
2. Did you agree on a day (Sunday)? YES / NO
3. Did you agree on a meeting place? YES / NO
4. Did you complete all 3 checklist items? YES / NO

Teacher's Note: Students can use ChatGPT, Claude, or any Gemini for this activity. The AI will naturally adapt to the student's level while staying in character as their friend.

Етап: рецептивний

Лексична тема: What do I do in free time; My daily activities and free time

Граматична тема: adverbs of frequency

### Ex1. Reading

Tom is a hardworking person. He always starts his day early in the morning. The alarm rings at six o'clock, and he gets out of bed right away. After getting dressed and brushing his teeth, he usually makes breakfast. Tom likes to have toast and a cup of coffee. After breakfast, he often tidies his room. He likes to keep things neat before leaving for work.

Tom works in an office. He never takes long breaks. He always focuses on his tasks and tries to finish his work before five. At three o'clock, he usually has lunch with his colleagues. They often go to a small café nearby. Tom enjoys their chats over some good food. After work, he goes running. This is the time he likes the most. He often runs in the park close to his home. Running helps him clear his mind after a busy day.

In the evening, Tom relaxes. He sometimes watches TV and enjoys his favorite shows. He usually likes to sit on the couch with a warm blanket. Sometimes, he plays video games to unwind. This is a fun way to forget about his work. On weekends, he goes running farther or meets friends to play games. He likes to stay active and have fun.

Tom always tries to balance work and play. On days he feels tired, he never forces himself to run. Instead, he takes a nice, long shower and relaxes on his couch. After his shower, he usually reads a book or listens to music. This helps him feel calm.

Even though Tom works hard during the week, he knows the importance of rest. His evenings are the time to recharge. He believes this helps him to work better the next day. Tom tries to follow this routine every day. He enjoys the rhythm of his life.

At the end of the day, he often reflects on what he did. He feels proud of his hard work. Tom thinks about the things he wants to achieve and the small goals he will set for

the next day. With a smile, he closes his eyes, knowing he has given his best. The cycle continues, and he looks forward to a bright new day.

Instructions: Read the text about Tom and decide if the statements are True (T) or False (F).

1. Tom's alarm rings at seven o'clock every morning. [ ]
2. Tom likes to eat toast and drink tea for breakfast. [ ]
3. Tom usually has lunch with his colleagues at three o'clock. [ ]
4. Running in the park helps Tom to clear his mind. [ ]
5. On weekends, Tom stays at home and never goes out. [ ]
6. After a shower, Tom usually reads a book or listens to music. [ ]

Instructions: Complete the sentences with the correct verb from the box. Word Bank: makes | tidies | go | plays | takes | watches

1. Before leaving for work, Tom often \_\_\_\_\_ his room to keep it neat.
2. In the evening, he sometimes \_\_\_\_\_ TV and enjoys his favorite shows.
3. Tom \_\_\_\_\_ breakfast right after getting dressed.
4. On weekends, he meets friends or they \_\_\_\_\_ running farther.
5. To unwind and forget about work, he sometimes \_\_\_\_\_ video games.
6. On days he feels tired, he \_\_\_\_\_ a nice, long shower instead of running.

Instructions: Rewrite the sentences putting the adverb of frequency (in brackets) in the correct place.

1. Tom starts his day early in the morning. (always)

---

2. He takes long breaks at work. (never)

---

3. He goes to a small café nearby for lunch. (often)

---

4. He sits on the couch with a warm blanket. (usually)

---

5. He reflects on what he did at the end of the day. (often)

---

Ex2. Read each sentence and decide if the adverb of frequency (e.g., always, never, usually, often, sometimes) is in the correct position. Write Right or Wrong in the blank. If the sentence is wrong, correct it.

Vocabulary to use: late, tired, cook, listen to music, study

Adverbs: always, never, usually, often, sometimes

1. My brother is always late for his morning class. \_\_\_\_\_
2. She often is tired after her swimming practice. \_\_\_\_\_
3. I never cook a big dinner on weekdays. \_\_\_\_\_
4. They are sometimes too tired to listen to music. \_\_\_\_\_
5. You usually study in the library. \_\_\_\_\_
6. We are never late for our appointments. \_\_\_\_\_
7. He listens always to music on his way to work. \_\_\_\_\_
8. She is often tired because she goes to bed very late. \_\_\_\_\_
9. My parents cook usually together on Sunday. \_\_\_\_\_
10. I am sometimes too tired to study at night. \_\_\_\_\_

Ex3. Look at the list of 15 phrases below. Decide if each action usually happens at the Start of the Day (Morning) or at the End of the Day (Evening/Night). Write the phrases in the correct column.

Phrases:

turn off the alarm | watch TV | leave home | go to bed | have a shower | cook dinner  
 | start work | fall asleep | make breakfast | feel tired | get dressed | have a social life | read  
 a book in bed | drink coffee | finish work

Start of the Day (Morning)	End of the Day (Evening)
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
7.	7.
8.	8.

Ex4. Read the sentences. Number them from 1 to 8 to show the correct order of events in a typical Friday evening.

- I watch a film and relax on the sofa.
- I get home and start cooking dinner.
- I fall asleep and rest after a long day.
- I leave work and feel happy it's the weekend.
- I go to the supermarket to buy food.
- I eat dinner and talk with my family.
- I change my clothes and wash my hands.
- I finish the film and get ready for bed.

#### Заняття 4

Етап: репродуктивно-продуктивний

Лексична тема: What do I do in free time; My daily activities and free time

Граматична тема: adverbs of frequency

Ex1. Rewrite each sentence by putting the adverb of frequency in the correct position. Remember the rules:

- With main verbs: adverb goes before the verb (I often watch TV)
- With 'be' verb: adverb goes after the verb (I am always tired)

Sentences to Rewrite:

1. I am tired after work. (always)
2. She goes to the gym on Mondays. (usually)
3. We watch TV in the evening. (sometimes)
4. He is late for meetings. (never)
5. They eat breakfast at home. (often)
6. I am happy on Fridays. (always)
7. My sister goes jogging in the morning. (usually)
8. We are busy at the weekend. (sometimes)

Ex2. Use these words to complete the text below. You will use each word once.

Start	Finish	Shower	Tired	Usually	Watching
-------	--------	--------	-------	---------	----------

Text:

Complete the text with the correct words from the Word Box.

John has a busy life. He works in an office. He \_\_\_\_\_ (1) work at 9 AM every morning. Before work, he has a quick \_\_\_\_\_ (2) and drinks coffee. He \_\_\_\_\_ (3) work at 6 PM. In the evening, he \_\_\_\_\_ (4) cooks dinner at home. After dinner, he relaxes by \_\_\_\_\_ (5) TV on the sofa. He feels \_\_\_\_\_ (6) at the end of the day, so he goes to bed early.

Ex3. Write a short paragraph (40–50 words) about what you do on a typical day.

Guiding Questions: Use these questions to help you organize your ideas:

1. Start: What time do you wake up or start school/work?
2. Middle: Where do you have lunch and who do you eat with?
3. Evening: What do you do in the evening to relax? (e.g., watch TV, read).
4. End: How do you feel at the end of the day?

Keywords: You must use these 5 words in your text:

- start
- finish
- usually
- sometimes
- tired

Ex4 Find one big difference between your daily routine and the AI's routine.

The AI Character: The AI is Alex, a very busy person living in a big city (like New York or London). Alex works hard and has a stressful life.

Step-by-Step Instructions:

1. Start the Chat: Type: *«Hi! I want to compare my daily routine with yours.»*
2. Tell Alex about your day: Write 3 sentences using these topics. Try to use the words *usually, sometimes, or always*.
  - Morning: What time do you get up or start school?
  - Food: Where do you have lunch/dinner?
  - Evening: How do you relax? (e.g., *watch TV, play video games, read*).
3. Ask Alex: Type: *«What about you? What is your routine like?»*
4. Read & Compare: Read Alex's answer carefully. Find one thing that is different from your day.
  - *Example:* You walk to school, but Alex takes the subway.
  - *Example:* You relax by watching TV, but Alex works late.
5. Finish the Task: Tell your teacher the difference. Type: *«The difference is...»*

Етап: рецептивний

Лексична тема: A lot of homework

Граматична тема: countable and uncountable nouns

Ex1. Reading

Mike's English Evening

It is 7 p.m. and Mike is busy. He has a lot of English homework to do tonight. He opens his textbook to page twenty and looks at the first exercise. It seems difficult. Mike searches for more information on his laptop to help him understand the topic. He writes down some new vocabulary in his notebook carefully. Then, he notices a small mistake in his writing. He corrects it quickly. Now his work is perfect!

Exercise 1: True or False?

Read the story and write T (True) or F (False).

1. Mike is doing his Math homework. [ ]
2. He looks at page twenty. [ ]
3. Mike finds information in a newspaper. [ ]
4. He corrects a mistake in his writing. [ ]

Ex2. Complete the sentences using the words from the box.

homework | mistake | vocabulary | page | information | exercise

1. I have too much \_\_\_\_\_ to do tonight.
2. There is an interesting \_\_\_\_\_ on the whiteboard.
3. Can you give me some \_\_\_\_\_ about the test?
4. Please open your book to \_\_\_\_\_ ten.
5. Oh no! I made a \_\_\_\_\_ in my essay.
6. This book has very difficult \_\_\_\_\_.

Ex3. Circle the correct option (a, an, or some). Remember: Uncountable nouns usually take «some», Countable nouns take 'a/an'.

1. Mike is doing ( a / some ) homework.
2. He is reading ( a / some ) page.
3. He needs ( an / some ) information.
4. He is writing ( an / some ) exercise.
5. He wants to learn ( a / some ) vocabulary.
6. He sees ( a / some ) mistake.

Ex2. Sort these 20 nouns into Countable or Uncountable

computer	homework	paper	desk	advice
furniture	pen	information	scissors	knowledge
chair	equipment	notebook	work	printer
money	pencil	research	file	news

Sorting Table:

COUNTABLE NOUNS	UNCOUNTABLE NOUNS
(a computer, computers)	(homework, NOT homeworks)

Ex3. Choose the correct option to complete each question.

1. \_\_\_\_\_ siblings do you have?
  - a) How much
  - b) How many
2. \_\_\_\_\_ water did you drink today?
  - a) How much
  - b) How many
3. \_\_\_\_\_ times have you visited Paris?
  - a) How much
  - b) How many

4. \_\_\_\_\_ sugar should I add to the coffee?
  - a) How much
  - b) How many
5. \_\_\_\_\_ information did you find for your report?
  - a) How much
  - b) How many
6. \_\_\_\_\_ different countries have you traveled to?
  - a) How much
  - b) How many
7. \_\_\_\_\_ furniture is in the storage room?
  - a) How much
  - b) How many
8. \_\_\_\_\_ emails did you send this morning?
  - a) How much
  - b) How many
9. \_\_\_\_\_ homework do you have tonight?
  - a) How much
  - b) How many
10. \_\_\_\_\_ people are coming to the meeting?
  - a) How much
  - b) How many
11. \_\_\_\_\_ advice did the doctor give you?
  - a) How much
  - b) How many
12. \_\_\_\_\_ chairs will we need for the party?
  - a) How much
  - b) How many

Ex4. Match the word on the left with the correct definition on the right

Word	Definition
1. Scissors	A. A book or website that helps you understand the meaning of words.
2. Library	B. A tool you use to cut paper.
3. Term	C. An important test at the end of a course.
4. Break	D. Work from school that you must do at home.
5. Dictionary	E. A place with many books that you can borrow.
6. Homework	F. A short rest from work or school.
7. Ruler	G. One of the periods of time that the school year is divided into.
8. Exam	H. A tool used for measuring or drawing straight lines.

Заняття 6

Етап: репродуктивно-продуктивний

Лексична тема: A lot of homework

Граматична тема: countable and uncountable nouns

Ex1. Instructions: Complete the dialogue between Anna and Ben using these words:  
how much, how many, a lot of, some, any.

(You will need to use some words more than once).

Anna: Hi Ben! Are you ready for the biology exam tomorrow?

Ben: I don't know. I have \_\_\_\_\_ (1) stress!

Anna: Me too. I studied for \_\_\_\_\_ (2) hours last night.

Ben: \_\_\_\_\_ (3) time did you spend studying?

Anna: About three hours. But I still don't understand \_\_\_\_\_ (4) of the topics.

Ben: Don't worry. \_\_\_\_\_ (5) of the questions will be easy. Did you find \_\_\_\_\_ (6) good books to study from?

Anna: Yes, I found \_\_\_\_\_ (7) useful books in the library. By the way, do you have \_\_\_\_\_ (8) advice for the essay part?

Ben: Not really. I just hope we don't have \_\_\_\_\_ (9) difficult questions.

Anna: Okay. Good luck! I hope we don't have too \_\_\_\_\_ (10) stress tomorrow!

Ex2. Put the words in the brackets into the correct order to make a full sentence.

Pay attention to the Subject-Verb-Object word order!

1. [ meaning / dictionary / a / the / find / to / use / I ]

---

2. [ notebook / words / new / in / writes / she / her ]

---

3. [ exam / studying / for / history / are / we / the ]

---

4. [ mistake / rubber / use / a / remove / to / the ]

---

5. [ meaning / word / you / of / do / the / know / this ]

---

6. [ notes / notebook / class / take / my / in / I ]

---

7. [ exam / dictionary / take / the / into / cannot / you / a ]

Ex3. Write 4 sentences about what you do when you prepare for an exam or test.

Requirements:

Write 4 complete sentences

Use Present Simple tense (I study, I read, I spend...)

Include at least 3 of these keywords in your writing:

study	notes	read	tired	spend time
-------	-------	------	-------	------------

---

Example to help you start:

«Before an exam, I always study my notes carefully. I...»

---

Write your 4 sentences here:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

Self-Check:

After writing, check your work:

- Did I write 4 sentences?
- Did I use Present Simple tense?
- Did I use at least 3 keywords from the list?
- Did I check my spelling and punctuation?

Ex 4. AI Roleplay Mission: At the Library

Your Goal: You need to find a book about History, but you cannot see it on the shelves. You must ask the librarian for help.

The AI Character: The AI is a helpful Librarian.

Step-by-Step Instructions:

1. Start the Chat: Type this to set up the roleplay: *«Hi! Let's roleplay. You are a helpful librarian, and I am a student looking for a book. Please start the conversation by asking if I need help.»*

2. Ask for Help: When the AI speaks, explain your problem.

○ *Example: «I am looking for a history book, but I can't find one.»*

3. Use Your Grammar Target: You must ask these two specific questions during the chat:

○ Question 1: Ask about the *quantity* of books. (Use: *«How many books...?»*)

- Question 2: Ask for *details* using an uncountable noun. (Use: «*Do you have any information about...?*»)

4. Finish the Chat: When the librarian answers, thank them and say goodbye.

Example of what to type: «*Excuse me, how many books about Roman History do you have?*» «*Do you have any information about the history of this city?*»

Use Gemini, ChatGPT, Deepseek, Claude or Grok.

## Додаток Б

### Завдання для визначення вихідного рівня сформованості лексичної компетентності в здобувачів освіти на занятті з англійської мови

#### Вправа 1. Spelling Check (Орфографія)

Мета: Знайти та виправити помилки в написанні слів. У кожному реченні є одна орфографічна помилка.

Завдання: Find the spelling mistake in each sentence and write the correct word.

1. I am very bisy this week, so I don't have time to relax. *Correction:* \_\_\_\_\_
2. Can I borrow your dictionery to find out what this word means? *Correction:* \_\_\_\_\_
3. Be careful, those scisors aren't very sharp. *Correction:* \_\_\_\_\_
4. We had lunch in a restarant near the town centre. *Correction:* \_\_\_\_\_
5. My mum took me to a rock concet for my birthday. *Correction:* \_\_\_\_\_
6. It's hard to find a parking space in the city sentre. *Correction:* \_\_\_\_\_
7. Did you get the mesage I sent you yesterday? *Correction:* \_\_\_\_\_
8. I usually do some exersice in the morning to stay fit. *Correction:* \_\_\_\_\_
9. Let's go to the supermaket to buy some food for dinner. *Correction:* \_\_\_\_\_
10. At the begining of the film, it was rather scary. *Correction:* \_\_\_\_\_

#### Вправа 2. Word Formation (Словотворення)

Мета: Утворити правильну частину мови від поданого кореня.

Завдання: Complete the sentences using the correct form of the word in brackets (capitals).

1. He works as a taxi \_\_\_\_\_ (DRIVE).
2. She fell \_\_\_\_\_ as soon as her head hit the pillow (SLEEP).
3. I was \_\_\_\_\_ today and didn't win the lottery (LUCKY).
4. Can you read \_\_\_\_\_ notes? (MUSIC).
5. The \_\_\_\_\_ of the film was rather scary (BEGIN).

6. He wrote me a lovely letter; he is a good \_\_\_\_\_ (WRITE).
7. Her room is always so \_\_\_\_\_; there are clothes everywhere! (TIDY - *opposite*).
8. My sister is a talented \_\_\_\_\_; she plays in concerts (PIANO).
9. I didn't like the \_\_\_\_\_ of the book; it was too sad (END).
10. Usain Bolt is a famous \_\_\_\_\_ (RUN).

### Вправа 3. Collocations & Patterns (Грамаатична сполучуваність)

Мета: Перевірити знання прийменників та сталих виразів (lexical chunks).

Завдання: Fill in the gaps with the correct preposition (*to, for, off, on*) or verb (*do, take, go, have*).

1. I like listening \_\_\_\_\_ music when I'm tired.
2. Do you want to go out \_\_\_\_\_ dinner tonight?
3. I always \_\_\_\_\_ notes during the lecture to remember what the teacher says.
4. I enjoy working \_\_\_\_\_ my own, without other people.
5. Don't forget to turn \_\_\_\_\_ the light before you go out.
6. I usually \_\_\_\_\_ a shower in the morning.
7. I need to \_\_\_\_\_ my homework before I can watch TV.
8. What time do you leave \_\_\_\_\_ school in the morning?
9. I go \_\_\_\_\_ the gym on Thursdays to exercise.
10. We have been working hard, let's \_\_\_\_\_ a break for 10 minutes.

### Вправа 4. Confusing Words (Семантичний вибір)

Мета: Перевірити вміння розрізняти слова, які учні часто плутають, спираючись на контекст ситуації. Завдання: Choose the correct word to complete the sentence based on the context.

1. I didn't (listen / hear) the alarm clock this morning, so I was late.
2. Can I (borrow / use) your dictionary to find the meaning of this word?
3. We usually (watch / see) TV in the evenings together.

4. I want to (learn / study) to drive a car this summer.
5. Did you (meet / know) any interesting people at the party?
6. Don't (forget / leave) to lock the door when you go out.
7. She tells really funny stories; she has a great sense of (humour / fun).
8. I need some (paper / letter) to write a note.
9. The train station was very (busy / hard); there were people everywhere.
10. I usually (read / watch) the news on my phone in the morning.

#### Вправа 5. Collocations (Природні сполучення)

Мета: Перевірити знання сталих виразів. Вибір неправильного дієслова (наприклад, *take* homework замість *do*) є порушенням критерію доречності, бо це звучить неприродно для носія.

Завдання: Choose the correct verb (*Do, Go, Have, Play, Take*) to complete the phrases.

1. I usually \_\_\_\_\_ a shower before breakfast.
2. My brother likes to \_\_\_\_\_ video games all weekend.
3. We have to \_\_\_\_\_ our homework every evening.
4. Let's \_\_\_\_\_ a break for ten minutes.
5. Do you want to \_\_\_\_\_ running with me tomorrow morning?
6. Can you \_\_\_\_\_ the piano?
7. I need to \_\_\_\_\_ some exercise to get fit.
8. We usually \_\_\_\_\_ dinner at 7 o'clock.
9. Students should \_\_\_\_\_ notes during the lesson.
10. I want to \_\_\_\_\_ to the cinema on Friday.

#### Вправа 6. Situational Responses (Ситуативна відповідність)

Мета: Перевірити, чи розуміє учень, яку лексику доречно використати для опису конкретної життєвої ситуації.

Завдання: Read the situation and choose the most natural phrase from the box to describe it.

Box:

- tidy your room
- book a ticket
- leave home
- check your emails
- turn off the light
- have a lie-in
- start a conversation
- answer the question
- meet a friend
- watch a match

1. Situation: You are in a classroom and the teacher asks you something. Action: You need to \_\_\_\_.
2. Situation: Your bedroom is very messy, and your mum is angry. Action: You need to \_\_\_\_.
3. Situation: You are tired because you have a big day tomorrow. Action: You should \_\_\_\_.
4. Situation: You want to travel to London by plane. Action: You need to \_\_\_\_ (context: buy/get a ticket).
5. Situation: You are sitting next to a stranger at a dinner party and want to be polite. Action: You \_\_\_\_.
6. Situation: It is 8:00 AM and you have school at 8:30. Action: It's time to \_\_\_\_.
7. Situation: You want to save electricity before leaving the house. Action: You \_\_\_\_.
8. Situation: You are waiting for an important message from your boss. Action: You \_\_\_\_.

9. Situation: It is Saturday afternoon and your favorite football team is playing. Action: You want to \_\_\_\_.

10. Situation: You see someone you know waiting at the airport. Action: You go to \_\_\_\_.

### Вправа 7. Polysemy (Багатозначність)

Мета: Перевірити розуміння того, що одне й те саме слово може мати різні значення залежно від контексту.

Завдання: Read the sentences. Match the word in bold with its correct definition (A or B) for that specific context.

1. light

- Sentence: «The light of the moon was very bright.»
- Definition:
  - A) A lamp or electric device.
  - B) Natural brightness from the sun or moon.

2. busy

- Sentence: «The airport gets very busy on Friday evenings.»
- Definition:
  - A) Having a lot of things to do (about a person).
  - B) Full of people and activity (about a place).

3. take

- Sentence: «I always carry a pen so I can take notes.»
- Definition:
  - A) To write down information.
  - B) To carry or move something to a place.

4. paper

- Sentence: «I need a piece of paper to write a letter.»
- Definition:
  - A) A newspaper with news.

- B) Thin material for writing on.
5. play
- Sentence: «Do you know how to play chess?»
  - Definition:
    - A) To do a sport or game.
    - B) To make music on an instrument.
6. leave
- Sentence: «She left home when she was 17.»
  - Definition:
    - A) To go to school/work for the day.
    - B) To stop living with parents permanently.
7. have
- Sentence: «We usually have dinner at 8 o'clock.»
  - Definition:
    - A) To eat a meal.
    - B) To possess or own something.
8. watch
- Sentence: «Can I watch the news on TV?»
  - Definition:
    - A) A small clock you wear.
    - B) To look at something for a period of time.
9. match
- Sentence: «Did you watch the football match last night?»
  - Definition:
    - A) A sports competition.
    - B) A small stick to make fire.
10. sound
- Sentence: «That new film sounds exciting!»

- Definition:
  - A) Something you hear with your ears.
  - B) Seems or gives an impression of being.

### Вправа 8. Word Nuances (Смислові відтінки)

Мета: Перевірити глибину розуміння синонімів та схожих слів. Учень має обрати слово, яке найточніше передає суть дії.

Завдання: Choose the most accurate word to complete the sentence.

1. I can't (hear / listen to) the television; it is too quiet. (*Meaning: notice with ears vs pay attention*)
2. I want to (learn / study) how to drive a car. (*Meaning: acquire a practical skill vs academic subject*)
3. Can you (say / tell) me the time, please? (*Meaning: give information vs tell a story*)
4. I was (sleeping / asleep) when you called, so I didn't answer. (*Meaning: the state of rest vs the action of going to sleep*)
5. He is extremely (lazy / tired); he never wants to do any work. (*Meaning: personality trait vs physical feeling*)
6. We watched a (film / concert) at the cinema. (*Meaning: visual story vs musical event*)
7. I usually (borrow / use) a dictionary to find words I don't know. (*Meaning: utilise a tool vs take temporarily from someone*)
8. The train (station / stop) was very crowded. (*Meaning: large building for trains vs small place*)
9. I enjoy (cooking / making) dinner for my friends. (*Meaning: the specific activity of preparing food*)
10. I did my homework (alone / on my own). (*Meaning: without help/independent*)

### Вправа 9. Decoding Meaning (Розуміння підтексту)

Мета: Перевірити, чи розуміє учень зміст фрази, а не просто переклад слів.

Завдання: What does the speaker really mean? Choose the best explanation (A or B).

1. «I'm too busy to answer my emails.»
  - A) I don't know how to use email.
  - B) I have too much work and no time.
2. «The restaurant sounds terrible.»
  - A) The restaurant is very noisy.
  - B) I think the restaurant is bad (based on what I heard).
3. «It's early.»
  - A) We have plenty of time before the event starts.
  - B) It is 5 o'clock in the morning.
4. «I need to check the meaning.»
  - A) I need to write the word down.
  - B) I need to look in a dictionary to understand the word.
5. «He tidied the flat before his parents visited.»
  - A) He bought new furniture.
  - B) He put things in the correct place to make it look neat.
6. «Can you bring a pen?»
  - A) Can you take a pen away from here?
  - B) Can you come here with a pen?
7. «I missed the start of the film.»
  - A) I didn't see the beginning.
  - B) I didn't like the beginning.
8. «She has a busy social life.»
  - A) She works very hard at her job.
  - B) She goes to a lot of parties and meets friends often.

9. «Do you have a light?»
- A) Is the room bright?
  - B) Do you have a match/lighter (or implied source of light)?
  - «Turn off the light.»
  - A) Make the room dark.
  - B) Stop the sun from shining.
10. «I feel tired.»
- A) I am bored.
  - B) I need to rest or sleep.

## Додаток В

### Завдання для повторного визначення рівня розвитку англомовної лексичної компетентності в здобувачів освіти

#### Вправа 1. Anagrams in Context (Орфографія та впізнавання форми)

Мета: Перевірити здатність учня впізнавати графічну форму слова в деформованому вигляді та правильно відтворювати його літерний склад (орфографію) у контексті речення.

Завдання: Unscramble the letters in bold to complete the sentences correctly.

1. I need to buy a new **okbeonto** \_\_\_\_\_ for my English classes.
2. The train **ntatsio** \_\_\_\_\_ was full of people.
3. Be careful with those **rsssocis** \_\_\_\_\_, they are sharp.
4. Can I borrow your **rynoitcida** \_\_\_\_\_?
5. We went to a rock **rncocete** \_\_\_\_\_ last night.
6. She is a famous **retirw** \_\_\_\_\_.
7. I usually have **cnlhu** \_\_\_\_\_ at 12:30.
8. Physics is difficult to **dyuts** \_\_\_\_\_.
9. Don't forget to **brmemree** \_\_\_\_\_ to lock the door.

#### Вправа 2. Sentence Scramble (Синтаксис та порядок слів)

Мета: Перевірити знання синтаксичних норм (порядок слів) та цілісність сприйняття сталих словосполучень (collocations), які не можна розривати або змінювати.

Завдання: Put the words in the correct order to make sentences.

1. shower / a / usually / I / morning / have / the / in / .  
\_\_\_\_\_
2. notes / the / take / lecture / during / always / I / .  
\_\_\_\_\_

3. on / works / often / own / she / her /.

---

4. gym / go / Thursdays / the / to / on / We /.

---

5. turn / light / the / off / Please / go / you / before /.

---

6. very / airport / The / busy / usually / is /.

---

7. music / to / like / I / listening / evening / the / in /.

---

8. outside / meet / station / the / Let's / train /.

---

9. forget / to / Don't / door / lock / the /.

---

10. bed / to / go / I / early / usually / Sundays / on /.

---

### Вправа 3. Choose the Correct Spelling (Правильність написання)

Мета: Перевірити стійкість орфографічної навички шляхом вибору правильного варіанту серед дистракторів, що містять типові помилки (фонетичні або візуальні)

Завдання: Select the correctly spelled word (A, B, or C) to complete the sentence.

1. Can you help me? I have a \_\_\_\_\_. A) qestion B) question C) guestion

2. We went to the \_\_\_\_\_ to buy food. A) supermaket B) suppermarket C) supermarket

3. I had a long \_\_\_\_\_ with my friend yesterday. A) conversation B) convertion C) conversaition

4. She works in a \_\_\_\_\_ near here. A) restarant B) restaurant C) resturaunt

5. I am very \_\_\_\_\_ at work this week. A) bisy B) busy C) bizy
6. Let's do some \_\_\_\_\_ to get fit. A) exercise B) exersice C) ecsercise
7. See you \_\_\_\_\_ afternoon! A) tommorow B) tomorow C) tomorrow
8. At the \_\_\_\_\_ of the film, it was raining. A) beginning B) begining C)

beggining

9. This chair is very \_\_\_\_\_. A) uncomfortble B) uncomfortable C)
- uncomfotable

10. I like listening to classical \_\_\_\_\_. A) musik B) musick C) music

#### Вправа 4. Dialogue Completion (Ситуативне вживання)

Мета: Перевірити вміння учня інтегрувати лексичні одиниці у зв'язне мовлення (діалог), спираючись на зміст реплік співрозмовника.

Завдання: Complete the mini-dialogues using the words from the box. Use each word only once.

Box: [ busy | check | dictionary | early | light | match | play | shower | ticket | tired ]

1. A: I am so \_\_\_\_\_ today. I just want to go to sleep. B: You should go to bed \_\_\_\_\_, then.

2. A: Did you watch the football \_\_\_\_\_ last night? B: No, I was working. I am very \_\_\_\_\_ at work this week.

3. A: Can you \_\_\_\_\_ the piano? B: Yes, but I need to \_\_\_\_\_ the music notes first. (Correction context: check implies looking at something). *Better context:* B: Yes, I learned at school. *Let's fix gap 3 & 4 context for better flow:* A: Can you play the piano? B: No, but I like listening to music. *New Gap 4 context:* A: I need to \_\_\_\_\_ my emails. B: Okay, use my computer.

4. A: It's getting dark in here. B: Please turn on the \_\_\_\_\_.

5. A: I don't know what this word means. B: Look it up in your \_\_\_\_\_.

6. A: Hurry up! We need to leave for the cinema. B: Wait, I can't find my \_\_\_\_\_!

7. A: I feel hot and dirty after the gym. B: You should have a \_\_\_\_\_.

Продовження вправи 4: *Complete the sentences with the most appropriate word from the box.*

Box: [ busy | check | dictionary | early | light | match | play | shower | ticket | tired ]

1. I worked hard all day, so now I feel really \_\_\_\_\_.
2. It's too dark to read. Can you turn on the \_\_\_\_\_?
3. I missed the bus, so I was late. I wanted to be there \_\_\_\_\_.
4. Can I borrow your \_\_\_\_\_? I don't understand this text.
5. I have a lot of things to do today. I am very \_\_\_\_\_.
6. Before you enter the cinema, show your \_\_\_\_\_.
7. I usually have a \_\_\_\_\_ in the morning to wake up.
8. My favourite football team lost the \_\_\_\_\_ yesterday.
9. I need to \_\_\_\_\_ my phone to see if he sent a message.
10. Do you know how to \_\_\_\_\_ the guitar?

Вправа 5. Odd One Out (Логічні категорії)

Мета: Перевірити розуміння семантичних полів (груп слів). Учень повинен ідентифікувати слово, яке є «зайвим» за змістом або граматичною категорією, що демонструє глибинне розуміння значення.

Завдання: Find the word that does NOT belong in the group.

1. Verbs of perception: Hear | See | Watch | Eat
2. Places: Gym | Dictionary | Station | Supermarket
3. Time expressions: Yesterday | Tomorrow | Quickly | Morning
4. School items: Pen | Pencil | Rubber | Concert
5. Activities: Running | Dancing | Cooking | Tired
6. Furniture/Home: Bed | Shower | Light | Bus
7. Communication: Email | Phone | Text | Dinner
8. Feelings/States: Lazy | Lucky | Busy | Football
9. Verbs of movement: Walk | Run | Leave | Sit

10. Things to read: Book | Notebook | Newspaper | Video game

Вправа 6. Logical Matching (Реакція на ситуацію)

Мета: Перевірити комунікативну компетенцію: чи розуміє учень, яка дія або фраза є логічним наслідком описаної ситуації.

Завдання: Match the situation (1–10) with the logical reaction or follow-up (A–J).

Situation	Reaction / Follow-up
1. I have an important exam tomorrow.	A. You should tidy it up.
2. The film was really boring.	B. You should go to the gym.
3. I am hungry.	C. Let's look at the map.
4. My room is very messy.	D. No, we were unlucky.
5. I want to get fit.	E. Turn off the TV.
6. Did you win the game?	F. I fell asleep in the cinema.
7. I missed the bus.	G. You must study tonight.
8. It is too noisy here.	H. Let's have lunch.
9. We are lost in the city centre.	I. Take a taxi.
10. I don't have any money.	J. I can lend you some.

Вправа 7. Semantic Verification (Верифікація значень)

Мета: Перевірити точність розуміння лексичних одиниць шляхом визначення істинності або хибності дефініцій та ситуативних тверджень.

Завдання: Read the statement about the word in bold. Write T (True) if the statement is correct, or F (False) if it is wrong.

1. A flat is a piece of furniture you sleep on. [ T / F ]
2. If you are lucky, good things happen to you by chance. [ T / F ]
3. When you leave home, it means you return to your house. [ T / F ]
4. A break is a time when you stop working to relax for a short while. [ T / F ]
5. To tidy a room means to make it messy and dirty. [ T / F ]
6. Dinner is the main meal you usually eat in the evening. [ T / F ]

7. A dictionary is a book or app that tells you what words mean. [ T / F ]
8. If a room is full of light, it is pitch dark and you cannot see anything. [T / F]
9. If a person is lazy, they work very hard and enjoy their job. [ T / F ]

### Вправа 8. Opposites Matching (Семантичні зв'язки)

Мета: Перевірити глибину лексичних знань через здатність ідентифікувати антоніми (слова з протилежним значенням), що демонструє сформованість семантичної мережі.

Завдання: Match the word on the left (1–10) with its opposite on the right (A–J).

Word	Opposite
1. Start	A. Unlucky
2. Remember	B. End
3. Asleep	C. Early
4. Tidy	D. Awake
5. Late	E. Forget
6. Sit	F. Stand up
7. Turn on	G. Turn off
8. Lucky	H. Messy
9. Light	I. Answer
10. Question	J. Dark

### Вправа 9. Meaning Interpretation (Інтерпретація змісту)

Мета: Перевірити здатність учня «декодувати» комунікативний намір або приховане значення фрази, обираючи правильне пояснення ситуації.

Завдання: What does the speaker mean? Choose the best explanation (A or B).

1. «I'm too busy to answer my emails.»
  - A) I don't know how to use email.
  - B) I have too much work and no time.
2. «That restaurant sounds terrible.»

- A) It is very noisy inside.
  - B) I have heard bad things about it (people say it's bad).
3. «I need to check the meaning.»
- A) I will use a dictionary to understand the word.
  - B) I need to write the word down on paper.
4. «She tidied the flat.»
- A) She put things in the correct place to make it neat.
  - B) She bought new furniture for the flat.
5. «Can you bring a pen?»
- A) Can you take a pen away from here?
  - B) Can you come here with a pen?
6. «I missed the start of the film.»
- A) I didn't see the beginning.
  - B) I didn't like the beginning.
7. «She has a busy social life.»
- A) She works very hard at the office.
  - B) She meets friends and goes to parties often.
8. «I feel tired.»
- A) I am bored.
  - B) I need to rest or sleep.
9. «Do you take notes?»
- A) Do you steal paper?
  - B) Do you write down important information?
10. «We had a long conversation.»
- A) We talked to each other for a long time.
  - B) We waited for a long time in silence.