

**Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

**Факультет іноземних мов
Кафедра англійської філології та методики навчання англійської мови**

**Кваліфікаційна робота
МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У
ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ
КЛАСІВ**

**Спеціальність 014 Середня освіта
Предметна спеціальність 014. 021 Середня освіта (Мова та зарубіжна
література (англійська))**

**Освітня програма «Середня освіта (Англійська мова,
німецька/французька мови та літератури, зарубіжна література)»**

**Здобувача другого (магістерського)
рівня вищої освіти
Дмитришин Вікторії Степанівни**

**НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
викладач кафедри англійської
філології та методики навчання
англійської мови, доктор філософії
Дячук Наталія Михайлівна**

**РЕЦЕНЗЕНТ:
кандидат філологічних наук, доцент
Вирста Наталія Богданівна**

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	9
1.1. Кооперативне навчання як сучасна технологія викладання іноземної мови.....	9
1.2. Теоретичні моделі та підходи до кооперативного навчання.....	15
1.3. Етапи та особливості впровадження кооперативного навчання у процесі викладання іноземних мов.....	21
Висновки до розділу 1.....	32
РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ.....	34
2.1. Лексична компетентність у контексті вивчення іноземних мов.....	34
2.2. Особливості застосування кооперативного навчання у процесі формування англомовної лексичної компетентності.....	38
2.3. Комплекс вправ для формування англомовної лексичної компетентності учнів 10-х класів засобами кооперативного навчання.....	41
2.4. Оцінювання англомовної лексичної компетентності в умовах кооперативного навчання.....	55
Висновки до розділу 2.....	58
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КООПЕРАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ.....	60
3.1. Організація та методологія експерименту.....	60
3.2. Аналіз результатів експерименту.....	67

3.3. Методичні рекомендації щодо формування англомовної лексичної компетентності в умовах кооперативного навчання.....	78
Висновки до розділу 3.....	85
ВИСНОВКИ.....	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	90
ДОДАТКИ.....	98

ВСТУП

У сучасних умовах глобалізації та інформатизації суспільства володіння іноземною мовою, зокрема англійською, є однією з ключових компетентностей, необхідних для подальшого професійного й особистісного розвитку випускників закладів загальної середньої освіти. Важливою складовою іншомовної комунікативної компетентності виступає лексична компетентність, яка забезпечує можливість ефективного сприймання, розуміння та продукування іншомовних висловлювань. Недостатній словниковий запас та невміння гнучко використовувати лексику у мовленнєвих ситуаціях часто стають головною перешкодою для старшокласників у застосуванні англійської мови.

Традиційні методи навчання лексики нерідко орієнтовані на механічне заучування слів, що знижує мотивацію учнів і не забезпечує формування стійких навичок використання лексичних одиниць у реальних комунікативних ситуаціях. У цьому контексті актуальним є звернення до інноваційних педагогічних технологій, які спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності, розвиток співпраці та створення умов для інтерактивного засвоєння навчального матеріалу.

Однією з таких технологій є кооперативне навчання, яке ґрунтується на спільній діяльності учнів у малих групах та передбачає позитивну взаємозалежність, індивідуальну відповідальність і розвиток соціальних навичок. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (О. Пометун, А. Пироженко, R. Slavin, D. Johnson, R. Johnson та ін. [31; 57; 48] доводять, що кооперативні технології сприяють підвищенню мотивації, якості знань і формуванню ключових компетентностей учнів.

Актуальність дослідження зумовлена потребою удосконалення методики формування англомовної лексичної компетентності старшокласників, необхідністю впровадження інноваційних технологій, що забезпечують активне й ефективне засвоєння лексики, суспільним запитом на

випускників, здатних до міжкультурної комунікації та використання англійської мови в різних життєвих і професійних ситуаціях.

Об'єкт дослідження – процес навчання англійської мови учнів старших класів у закладах загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – методика використання технологій кооперативного навчання для формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів у закладах загальної середньої освіти.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання кооперативного навчання у процесі формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів.

Для досягнення мети дослідження поставлено такі завдання:

1. проаналізувати стан наукової розробленості проблеми кооперативного навчання в українській і зарубіжній педагогічній літературі;
2. визначити сутність поняття «лексична компетентність» у контексті вивчення іноземних мов;
3. розкрити теоретичні засади застосування кооперативного навчання у викладанні іноземних мов;
4. визначити етапи впровадження кооперативного навчання у процесі викладання англійської мови;
5. розробити комплекс вправ для формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів засобами кооперативного навчання;
6. дослідити ефективність використання кооперативних технологій для формування англомовної лексичної компетентності у старшокласників у ході педагогічного експерименту;
7. сформулювати методичні рекомендації для вчителів англійської мови щодо застосування кооперативного навчання у старшій школі.

Гіпотеза дослідження – формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів буде більш ефективним, якщо у процесі

навчання англійської мови систематично застосовувати технології кооперативного навчання, оскільки вони:

- забезпечують активну взаємодію учнів у малих групах;
- створюють умови для позитивної взаємозалежності та індивідуальної відповідальності кожного;
- підвищують мотивацію до вивчення іноземної мови;
- сприяють глибшому засвоєнню та практичному використанню лексичних одиниць у комунікативних ситуаціях.

Для досягнення поставленої мети та реалізації завдань дослідження було застосовано комплекс взаємопов'язаних **методів**. Теоретичні методи включали аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію науково-методичної літератури з проблем кооперативного навчання, а також з питань формування іншомовної комунікативної й лексичної компетентності. Порівняльний аналіз педагогічних концепцій і підходів дозволив з'ясувати особливості впровадження різних моделей кооперативного навчання в освітній процес. Метод педагогічного моделювання був використаний для визначення педагогічних умов та відбору найбільш ефективних методичних прийомів формування лексичної компетентності учнів старших класів засобами кооперативного навчання.

Емпіричні методи дослідження охоплювали педагогічне спостереження за навчальним процесом з метою виявлення труднощів і результативності засвоєння лексики, а також анкетування та бесіди з учнями для з'ясування їхньої мотивації, рівня зацікавленості та ставлення до кооперативних форм роботи. Центральним інструментом стала організація педагогічного експерименту, який складався з констатувального, формувального та контрольного етапів і був спрямований на перевірку ефективності запропонованого комплексу вправ на основі кооперативного навчання. Для об'єктивного оцінювання динаміки розвитку лексичної компетентності

застосовувалось тестування, яке дозволило кількісно визначити рівень засвоєння учнями лексичного матеріалу.

Для кількісного та якісного аналізу результатів експериментальної роботи використовувалися методи математичної статистики, що забезпечило наукову достовірність і обґрунтованість зроблених висновків.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що в роботі здійснено уточнення сутності та змісту поняття «лексична компетентність старшокласників» у контексті навчання англійської мови, визначено її місце у структурі іншомовної комунікативної компетентності. На основі аналізу наукової літератури систематизовано й адаптовано основні моделі кооперативного навчання (STAD, Jigsaw, Think-Pair-Share, Numbered Heads Together) до процесу формування лексичної компетентності у старших класах. Обґрунтовано педагогічні умови ефективного впровадження кооперативних технологій у вивчення англійської мови саме на етапі засвоєння лексики. Крім того, розроблено комплекс вправ, спрямованих на розвиток англійської лексичної компетентності.

Теоретичне значення роботи полягає у поглибленні наукових уявлень про можливість кооперативного навчання як інноваційної освітньої технології у формуванні іншомовної компетентності. У дослідженні доведено, що кооперативна взаємодія створює умови для поєднання пізнавальної та соціальної діяльності учнів, сприяє підвищенню мотивації та якості засвоєння знань. Запропоновані положення розширюють сучасні науково-методичні підходи до організації навчання англійської мови, доводячи доцільність інтеграції кооперативних методів з традиційними й комунікативними підходами.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження відображені у статті «Сучасні підходи до формування лексичної компетентності учнів» у Студентському науковому журналі UNIVERSUM. Випуск 25. Також за результатами дослідження опубліковані тези «Інтеграція автентичних матеріалів у процес формування англійської лексичної

компетентності в умовах кооперативного навчання» та взято участь у Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Нові тенденції в перекладознавстві, філології та лінгводидактиці в контексті глобалізаційних процесів». 5 листопада 2025р., м. Житомир.

Практичне значення отриманих результатів полягає у створенні комплексу вправ для формування англомовної лексичної компетентності старшокласників із використанням технологій кооперативного навчання. Розроблені методичні рекомендації можуть бути використані вчителями англійської мови для організації групових форм роботи з учнями, що сприятиме активному засвоєнню лексики й формуванню навичок командної співпраці.

Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів (теоретичного, методичного та експериментального), висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг становить 104 сторінки друкованого тексту.

У **першому розділі** розглянуто теоретичні засади кооперативного навчання: сутність цієї технології, основні моделі й підходи, а також етапи її впровадження у процес викладання іноземних мов.

У **другому розділі** подано методику використання кооперативних технологій у формуванні лексичної компетентності старшокласників, зокрема визначено місце лексичної компетентності у структурі іншомовної комунікативної компетентності, описано організацію навчального процесу та розроблено комплекс вправ з англійської мови.

У **третьому розділі** представлено експериментальне дослідження ефективності кооперативного навчання: організацію та проведення педагогічного експерименту, аналіз результатів констатувального й формувального етапів та оцінку результативності запропонованої методики.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

1.1. Кооперативне навчання як сучасна технологія викладання іноземної мови

Технологія навчання у співробітництві (співпраці, кооперації) ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого підходу й у сучасній педагогіці розглядається як одна з найбільш результативних альтернатив традиційним методам викладання іноземних мов. Її базова ідея полягає у переході від монологічної подачі матеріалу до діалогічної взаємодії та усвідомленого засвоєння знань.

Застосування цієї технології забезпечує умови для вільного розвитку особистості, створює можливості для творчої та дослідницької діяльності, формує комунікативні уміння учнів і сприяє їхній ефективній соціалізації.

Ідеї навчання у співпраці та навчання в малих групах були обґрунтовані багатьма педагогами, психологами й філософами: Г. Сковородою, Д. Д'юї, Ж. Піаже, Дж. Олпортом, В. Сухомлинським, Б. Федоришиним, І. Якиманською, Ш. Амонашвілі, А. Хуторським, А. Маслоу, К. Роджерсом, Р. Меєм, К. Хорні, Р. Славіним, Дж. Аронсоном, Д. і Р. Джонсонами. У своїх працях вони акцентували на важливості колективної діяльності, що забезпечує ефективне навчання та виховання. Розглянемо в таб. 1.1 коротко історію формування думки кооперативного навчання в історії педагогіки

Таблиця 1.1

Історія становлення технології кооперативного навчання

Етап / період	Основні ідеї та особливості	Представники, приклади
Попередні передумови (XVI–XIX ст.)	Формування основ взаємного навчання. Белл-ланкастерська система: взаємне навчання за	А. Белл, Дж. Ланкастер; братські школи (XVI–XVII ст.)

	участю моніторів (старших учнів); можливість масового навчання великих груп. В Україні – братські школи з навчанням у сталих групах.	
Початок ХХ ст. (20-ті рр. – 1932 р.)	Впровадження колективної навчально-пізнавальної діяльності. Бригадно-лабораторний метод: робота в бригадах (5–9 учнів), виконання тривалих проєктів. Колективна відповідальність, але відсутність індивідуального обліку.	Е. Паркхерст (Дальтон-план); українська школа 1920-х рр.
Другий етап (1930–1970-ті рр.)	Розвиток авторських методик: поєднання групових і індивідуальних форм. Діалогічні та динамічні пари, взаємонавчання, принцип неперервності знань. Концепції співробітництва, навчання за здібностями.	О. Рівін (діалогічні пари), В. Дьяченко (динамічні пари), педагоги-новатори (А. Алексюк, Л. Аристова, М. Данилов, В. Котов, О. Ярошенко)
Третій етап (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)	Перехід від традиційної до гуманістично-особистісної та екзистенційної моделі навчання. Орієнтація на індивідуальний розвиток, соціалізацію, комунікацію та критичне мислення. Використання інтерактивних технологій, тренінгів, проєктних методів.	Сучасні дослідники інтерактивного й кооперативного навчання (Д. і Р. Джонсон, Р. Славін, Е. Аронсон та ін.)
Дослідження Курта Левіна (1946) (як теоретичне підґрунтя)	Доведено вплив групової діяльності на прийняття рішень, формування норм, розвиток комунікативних навичок. Обґрунтовано значення групової дискусії для критичного мислення та запам'ятовування.	К. Левін

В українській і зарубіжній науковій традиції існують різні підходи до визначення сутності цього явища: Х. Лійметс описував його як групову роботу, В. Петровський – як спільну навчальну діяльність, І. Чередов – як колективну роботу, а М. Виноградова та І. Первін – як колективну пізнавальну діяльність. Окремі дослідники (В. Дяченко, О. Ривін) трактували його як колективний спосіб навчання.

Особливості застосування кооперативних технологій у викладанні іноземних мов розглядали Є. Полат, Є. Пассов, Л. Деревська, А. Границька та І. Зимня, однак більшість досліджень стосувалася загальних підходів або початкових етапів вивчення мови, тоді як питання впровадження цих методів у вищій школі залишалося недостатньо вивченим [33, с. 136]. У сучасних умовах освітніх трансформацій кооперативні методи дедалі частіше інтегруються в компетентнісну модель навчання, сприяючи формуванню практичних умінь, необхідних для ефективної комунікації в багатокультурному середовищі. Завдяки цьому навчальний матеріал інтегрується у реальні комунікативні ситуації, а учні набувають умінь командної взаємодії, міжкультурного спілкування й аргументованого висловлення позиції іноземною мовою. Отже, кооперативне навчання сприяє засвоєнню мовних норм та формуванню готовності до соціальної взаємодії, що, як підкреслює І. Єрмаков, є важливою ціллю сучасної освіти [10, с. 136].

Кооперативне навчання у сучасній науковій літературі визначається як форма організації навчання в групах, за якої учні працюють над спільними завданнями, обговорюючи ідеї один одного та досягаючи спільних цілей. Так, за визначенням, «кооперативне навчання – це співпраця над завданням невеликої групи студентів, які вирішують розбіжності думок, поділяють відповідальність, розглядають ідеї один одного та працюють над спільними цілями» [4]. На думку дослідників, зокрема Д. Джонсона, Р. Джонсона та Р. Славіна, такий підхід дозволяє учням не лише отримувати нові знання, але й навчаючи один одного, підсилювати розуміння матеріалу. Кооперативне навчання розглядається як педагогічна технологія групового характеру, що

базується на взаємодії учнів у малих групах для досягнення спільних освітніх результатів [48; 59]. Так, В. Галузяк і О. Макодай підкреслюють, що кооперативне навчання – це педагогічна технологія, «що базується на співпраці учнів у малих групах з метою досягнення спільних освітніх цілей, формування академічних знань, соціальних умінь і ключових компетентностей» [8, с. 72].

Історично кооперативне навчання виникло в США у середині ХХ століття. В. Галузяк і О. Макодай показують, що кооперативне навчання «з'явилося в США у відповідь на потреби соціальної та педагогічної практики і розвивалося під впливом філософії прогресивізму, освітніх реформ і зростаючого інтересу до формування інклюзивного освітнього середовища» [8, с. 73]. Автори підкреслюють, що ця технологія не обмежується академічними результатами, а включає формування соціальних умінь, комунікації та міжкультурної компетентності.

Ранні витоки пов'язані з ідеями прогресивізму Д. Дьюї та психологічними дослідженнями К. Левіна і М. Дойча, що підкреслювали роль соціальної взаємодії у навчанні. Надалі кооперативне навчання розвивали та систематизували декілька груп дослідників. У 1980-х роках технологію кооперативного навчання активно впроваджували американські педагогічні психологи Д. Джонсон, Р. Джонсон та Р. Славін (а також Ш. Шаран і Е. Бош, тощо), надаючи чіткі характеристики та етапи її застосування. Зокрема, Подоляк зазначає, що в США кооперативне навчання «було започатковане Д. Джонсоном, Р. Джонсоном та Р. Славіном у 1980-х роках». Ці дослідники виокремили п'ять ключових елементів ефективної групової роботи:

- позитивну взаємозалежність (успіх кожного учня залежить від успіху інших);
- індивідуальну відповідальність кожного учня;
- забезпечення прямої взаємодії (обмін допомогою та ресурсами між учнями);

- розвиток соціальних навичок (спілкування, вирішення конфліктів, лідерство);
- аналіз роботи групи [47].

Усі ці чинники закладають підґрунтя для організації взаємодії в групах та досягнення навчальних цілей спільно.

Парадигма кооперативного навчання поступово поширювалася на різні країни, зокрема Азії та Африки, а в Україні активно досліджується з кінця ХХ століття. О. Піддубцева з колегами визначає його як групову діяльність, засновану на соціально-структурному обміні та особистій відповідальності учнів [26, с. 112]. О. Тарнопольський підкреслює, що в умовах кооперації студенти не лише навчаються, а й навчають один одного, підсилюючи загальний навчальний результат [39, с. 125]. Таким чином, в українських дослідженнях кооперативне навчання розглядається як механізм поєднання індивідуального внеску з колективною діяльністю.

Кооперативне навчання тісно пов'язане з викладанням іноземних мов, оскільки колективні методи підвищують ефективність комунікативного навчання. О. Серняк зазначає, що традиційні методи не забезпечували достатнього рівня спілкування, тому сучасне навчання потребує створення реальних комунікативних середовищ [36, с. 76]. Науковці Н. Хомський, Д. Хаймс і Г. Браун наголошують, що ефективне засвоєння мови відбувається у взаємодії та передбачає доречне і продуктивне використання мовних засобів [36, с. 76–77].

Ф. Норман підкреслює, що найвищі результати спостерігаються у кооперативному середовищі з низьким рівнем тривожності [36, с. 77]. Згідно з М. Подоляком, робота у малих групах із взаємною підтримкою сприяє формуванню навичок командної взаємодії та ефективного іншомовного спілкування. Дослідник акцентує, що такий підхід розвиває критично важливі соціальні вміння, насамперед здатність працювати у команді [30, с. 114].

О. Ходаковська виокремляє низку ключових рис і переваг кооперативного навчання:

1. групова робота сприяє розвитку комунікативних умінь, адже учні вчаться ефективно висловлюватися іноземною мовою, уважно слухати партнерів і підтримувати однокласників;
2. завдяки взаємному навчанню учні глибше розуміють матеріал, а спільні завдання виконуються якісніше й результативніше, ніж за умов індивідуальної роботи;
3. робота в команді підвищує мотивацію школярів, оскільки додає елемент гри й водночас формує відповідальність за кінцевий результат, що робить вивчення іноземної мови цікавішим і більш цілеспрямованим;
4. участь у кооперативних групах сприяє формуванню відповідальності, адже кожен учень усвідомлює важливість власного внеску в успіх колективу [44, с. 385].

Кооперативна атмосфера забезпечує соціально-психологічний комфорт: вона зменшує страх допустити помилку й усуває почуття стигматизації, що стимулює учнів активно застосовувати іноземну мову у невимушеній ситуації [26, с. 242].

Таким чином, кооперативне навчання можна розглядати як сучасну технологію, що ґрунтується на організації навчання у взаємопов'язаних малих групах. Воно характеризується розподілом ролей і завдань між учнями та колективним пошуком рішень, що уможливорює зростання продуктивності навчання, розвиток ключових компетентностей і соціально-психологічне благополуччя учнів. Усі ці теоретичні позиції створюють надійну основу для практичного застосування кооперативного навчання під час занять з іноземних мов, забезпечуючи послідовне й узгоджене викладання мови як живої та колективної діяльності.

1.2. Теоретичні моделі та підходи до кооперативного навчання

У науковій літературі кооперативне навчання розглядається як складна багатоаспектна педагогічна технологія, що поєднує гуманістичні, конструктивістські та соціально-психологічні підходи. Таке навчання ґрунтується на взаємодії учнів у малих групах і передбачає поєднання індивідуальної відповідальності та спільної діяльності, що робить його ефективним засобом формування навчальних компетентностей.

Кооперативне навчання – це форма організації навчального процесу, в якій учні працюють разом у малих групах з чіткою спільною метою [31, с. 31]. У такій організації кожен учасник групи не лише засвоює навчальний матеріал особисто, а й допомагає в його опануванні іншим. Зокрема, А. Маслоу і Р. Роджерс у межах гуманістичної педагогіки наголошували на особистісно-зорієнтованому підході до учня, акцентуючи потреби та внутрішню мотивацію, що стимулює бажання співпрацювати. Л. Виготський, Дж. Піаже розглядають соціальний конструктивізм навчання як процес спільного будування знань через взаємодію, що є передумовою для успішної групової роботи [55]. Крім того, кооперативне навчання бере свої основи з теорії соціального навчання (Б. Бандура), де підкреслюється роль спостереження та моделювання поведінки однолітків у груповому середовищі. Одним із ключових принципів кооперативного навчання є позитивна взаємозалежність: успіх кожного учня пов'язаний з успіхом усієї групи.

Кооперативне навчання базується на кількох основних педагогічно-психологічних підходах:

Гуманістична педагогіка підкреслює особистісно-центрований підхід, орієнтований на всебічний розвиток особистості. Відомі представники – А. Маслоу і К. Роджерс – вважали, що в атмосфері підтримки та взаємоповаги учні активно розкривають свій потенціал. У контексті кооперативного навчання цей підхід означає, що вчитель створює умови для самовираження учнів і заохочує їх взаємодію. Як зауважує М. Байда, кооперативне навчання

якраз відповідає гуманістичним принципам: воно спрямоване на саморозвиток особистості, враховує індивідуальні особливості й забезпечує автономію учнів [цит. за 1].

Конструктивістська теорія розглядає знання як результат активної спільної діяльності, що здійснюється через соціальну взаємодію й обмін досвідом. Дж. Піаже наголошував, що індивідуальні та соціальні чинники формують мислення, тому в кооперативному навчанні учні вибудовують розуміння матеріалу під час обговорення й спільного розв'язання завдань. Завдання в групі проєктуються так, щоб сприяти уточненню думок і узагальненню знань.

Соціальна теорія навчання підкреслює роль спостереження та наслідування: слабші учні переймають стратегії в сильніших, а успішні закріплюють знання, пояснюючи їх однокласникам. У кооперативному середовищі кожен стає і учнем, і вчителем одночасно [46].

Концепція позитивної взаємозалежності, сформульована Д. Джонсоном і Р. Джонсоном, наголошує на тому, що групові завдання мають стимулювати взаємодопомогу. Це реалізується через спільні цілі та винагороди, залежні від внеску всіх учасників (зокрема в моделі STAD). Мотиваційний підхід також підкреслює, що успіх кожного досягається в контексті успіху групи [48].

Отже, комбінуючи ідеї гуманістичної педагогіки, соціально-конструктивістської теорії і соціального навчання, кооперативне навчання створює комплексне середовище, де учні не конкурують, а співпрацюють над досягненням спільної мети. Акцент робиться на групових взаємозв'язках, соціальних навичках і відповідальності за результат кожного.

Науковця О. Серняк зазначає, що сучасна методика викладання іноземних мов інтегрує різні підходи – комунікативний, інтерактивний, когнітивний: «Інтеграція слухання, говоріння, читання та письма в межах малих груп є наріжним каменем кооперативної методології» [36, с. 75].

Лінгвіст В. Kumardivelu трактує комунікативний підхід як переговорний процес між студентами, викладачами і текстами: «Вивчення мови є

насамперед процесом переговорів між учнями, викладачами та текстами» [54, с. 28]. У своїй праці D. Wilkins акцентує увагу на комунікативних потребах: «Учні мають практикувати не ізольовані структури, а функції, такі як запрошення, прохання, вираження емоцій» [цит. за 35, с. 77]. У статті також підкреслено, що теорія малої групи пояснює механізм кооперації: «Сутність групи полягає у взаємозалежності її членів, їхньому взаємному впливі та відповідальності» [35, с. 78].

За Д. Джонсоном і Р. Джонсоном, основою ефективного кооперативного навчання є п'ять елементів: позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, взаємодія «обличчям до обличчя», розвиток соціальних навичок та групова обробка результатів [48]. На цій основі сформовано кілька конкретних моделей і технологій навчання у групах. Серед відомих моделей кооперативного навчання виділяють STAD (Student Teams–Achievement Divisions), Jigsaw (модель «Мозаїка»), Teams-Games-Tournaments (TGT), Team-Assisted Individualization (TAI), Group Investigation (групове дослідження) тощо. Ці моделі відрізняються організацією групової роботи і системою оцінювання. Наприклад, у моделі STAD та TGT групові результати формуються на основі індивідуального успіху кожного учасника, тоді як групове дослідження ігрові моделі орієнтовані на спільне досягнення мети через інтерактивні завдання.

До основних модифікацій кооперативного навчання, що забезпечують поєднання групової, індивідуальної та колективної діяльності учнів, належить навчання у команді, або бригадно-індивідуальне навчання (Student Team Learning, STL). Технологія орієнтована на роботу в невеликих різномірних групах (4–5 осіб), де враховуються різний рівень підготовки та необхідність взаємодії між учасниками. Її ключовим принципом є досягнення «групових цілей» та «успіху команди», що можливі лише за умови результативної роботи кожного учня. Зазвичай виділяють такі етапи: індивідуальне опрацювання матеріалу у власному темпі, взаємоперевірка у парах чи мікрогрупах із

виконанням контрольних завдань і підсумкова презентація результатів від імені всієї групи [35, с. 76].

Метод «Jigsaw» («пилка»), запропонований у 1978 році Е. Аронсоном, передбачає організацію спільної роботи невеликих груп (4–6 осіб) над матеріалом, поділеним на смислові частини. Кожен учень опановує свій блок інформації як «експерт», бере участь у «зустрічах експертів», а потім навчає інших членів своєї групи, що забезпечує високу взаємозалежність і неможливість повного розуміння теми без внеску кожного. Подальшого розвитку модель набула у варіанті «Jigsaw-2» (Р. Славін, 1986), де групи працюють над єдиним матеріалом, а учасники спеціалізуються на окремих аспектах теми. Сучасна практика засвідчує можливість інтеграції методу «Jigsaw» із дистанційними технологіями (електронна пошта, онлайн-презентації, відеозустрічі), що дає змогу поєднувати самостійну роботу учнів, обмін інформацією й колективне представлення результатів як «мозаїки» внесків усіх учасників [36, с. 79].

Методика «навчання разом» (Learning Together), розроблена Девідом і Роджером Джонсонами з університету Міннесоти у 1987 році, є однією з класичних модифікацій технології кооперативного навчання. Її суть полягає в тому, що учні опановують навчальний матеріал у складі невеликих різнорідних груп (зазвичай 3–5 осіб), сформованих із представників різного рівня навчальних можливостей (сильний, середній та слабший учні), з урахуванням їхньої психологічної сумісності. Кожна група отримує завдання, яке становить частину спільної теми чи проблеми. Робота всередині мікрогрупи організована так, щоб завдання виконували всі учасники, при цьому воно диференціюється відповідно до індивідуальних можливостей. Оцінюється не лише діяльність окремого учня, а результат роботи групи загалом. Важливим є те, що звітувати про виконане завдання вчитель може призначити будь-кого з членів групи, найчастіше – учня з нижчим рівнем підготовки, що стимулює кожного учасника активно включатися у навчальний процес. Особливістю підходу «Learning Together» є орієнтація на довготривале

співробітництво: формуються так звані базові або постійні кооперативні групи, склад яких зберігається щонайменше протягом семестру. Такі групи взаємодіють як під час занять, так і поза навчальною аудиторією, що сприяє розвитку навичок командної роботи, взаємної підтримки та відповідальності за колективний результат [48].

«План Трампа» поєднує лекції у великих аудиторіях (100–150 осіб), індивідуальне опрацювання матеріалу та навчання в малих групах (10–15 учнів). Лекції проводять досвідчені викладачі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, а в малих групах учні обговорюють прослуханий матеріал і беруть участь у дискусіях. Індивідуальна робота виконується в лабораторіях і спеціалізованих кабінетах. У структурі «Плану Трампа» 40 % часу припадає на лекції, 20 % – на групові форми й 40 % – на індивідуальне навчання, що забезпечує гнучке поєднання колективних, групових і персоналізованих підходів.

Дослідницька робота в групах (Group Investigation) – це модифікація кооперативного навчання, запропонована Ш. Шараном у 1976 році в університеті Тель-Авіва. Технологія передбачає формування навчальних груп (до 6 учнів), які об'єднуються для виконання дослідницьких або пошукових завдань, спільно визначають напрям роботи, розподіляють обов'язки, здійснюють пошук інформації та узагальнюють результати у колективному продукті [37, с. 12–15].

STAD (Student Teams–Achievement Divisions) – це індивідуально-груповий підхід, у межах якого команда опрацьовує матеріал, після чого кожен складає контрольну роботу. Групова оцінка залежить від поліпшення індивідуальних результатів, а висока командна успішність досягається лише за умови прогресу всіх учасників, що стимулює взаємодопомогу [58].

Think–Pair–Share (Подумай–Обговори–Поділись) – трисекційна стратегія С. Кагана, у якій учні спочатку індивідуально обмірковують відповідь, потім обговорюють її в парах і діляться висновками з класом. Така

структура забезпечує залучення всіх учасників до обговорення й сприяє самоконтролю [49].

Numbered Heads Together (Нумеровані голови разом) – стратегія С. Кагана, коли учням у групі присвоюються номери, після чого група разом обговорює запитання вчителя. Потім педагог називає певний номер, і учень з цим номером відповідає від імені групи, що забезпечує активну участь усіх [50].

Teams-Games-Tournaments (TGT) – метод кооперативного турніру, в якому учні змагаються команда проти команди у грі, підтримуючи взаємодопомогу всередині групи. TAI (Team-Assisted Individualization) – індивідуалізація в командах, де учні різного рівня засвоєння допомагають одне одному вивчати індивідуальні програми [57, с. 21].

Group Investigation (групове дослідження) (Ш. Шаран) – учні спільно визначають завдання, поділяють теми на підпитання, проводять дослідження в малих групах і презентують результати класу.

Розглянуті вище моделі кооперативного навчання демонструють різні способи організації спільної діяльності учнів з метою досягнення навчальних результатів.

Таким чином, кооперативне навчання інтегрує ідеї гуманістичної педагогіки, соціального конструктивізму та соціальної психології для створення середовища, де співпраця учнів формує основу навчального процесу. Основні моделі КН передбачають чітко структуровані взаємодії в групах і реалізують принципи позитивної взаємозалежності та індивідуальної відповідальності, що забезпечує глибше засвоєння матеріалу і розвиток соціальних навичок.

1.3. Етапи та особливості впровадження кооперативного навчання у процесі викладання іноземних мов

Кооперативне навчання як активна педагогічна технологія забезпечує включення кожного учня в спільну діяльність, сприяє розвитку комунікативних навичок, умінню працювати в команді, самостійно приймати рішення та аргументовано відстоювати власну позицію. Використання різноманітних форм кооперативної роботи (робота в парах, ротаційні трійки, «два – чотири – всі разом», «карусель») дозволяє підвищити ефективність навчання іноземних мов на профільному рівні та формувати комунікативну компетентність старшокласників [20, с. 80–83].

Кооперативне навчання передбачає послідовне планування та реалізацію кількох логічних етапів, які забезпечують ефективну взаємодію учнів у малих групах. Багато дослідників виділяють такі основні фази впровадження КН: підготовчий (організаційно-методичний), організаційний, етап взаємодії групи, а також етап контролю та рефлексії. Зокрема, О. Пометун і Н. Гупан виділяють такі практичні кроки: об'єднання учнів у малі групи, інструктаж (постановка вчителем завдання), колективне виконання завдання, колективне представлення результатів та рефлексію навчального процесу [31, с. 29]. Варто зупинитися на специфіці використання технології кооперативного навчання у концепції, запропонованій О. Пометун

У межах кооперативного навчання учні прагнуть досягти результату, який буде цінним як для кожного з них окремо, так і для всієї групи загалом. Етапність цього процесу умовно можна представити у вигляді послідовності: формування груп – інструктаж і постановка завдання – колективне виконання – спільне представлення результатів роботи.

За ініціативи вчителя школярі об'єднуються у невеликі групи, після чого отримують завдання, яке вони виконують доти, доки кожен учасник не зрозуміє матеріал і не зможе застосувати його на практиці. Особливість полягає в тому, що жоден учень не володіє усією інформацією чи ресурсами

для виконання роботи самостійно. Лише об'єднавши власні зусилля, члени групи можуть досягти спільної мети, що одночасно сприяє й особистісному результату кожного. Саме систематичне використання такої логіки взаємодії робить кооперативне навчання ефективним і довготривалим освітнім інструментом.

З позицій психології, кооперація розглядається як базова форма міжособистісної взаємодії, що ґрунтується на спільному прагненні до мети при одночасному розподілі функцій, ролей і відповідальності. Це означає, що для педагога важливо не лише дати вказівку «працювати разом», а й створити умови, які реально запускають механізм співпраці. Адже просте об'єднання в групи ще не гарантує продуктивної колективної роботи: вона може перетворитися на конкуренцію або залишитися набором індивідуальних дій.

Ефективність кооперативного навчання визначається двома взаємопов'язаними функціями: з одного боку – вирішення навчальних завдань, з іншого – розвиток умінь комунікувати, слухати та домовлятися. Збалансоване поєднання цих функцій дозволяє учням не лише засвоювати нові знання, а й формувати важливі соціальні компетентності.

Важливим чинником є організація простору. Для успішної взаємодії потрібні умови, що сприяють «спілкуванню обличчям до обличчя», тому традиційне розташування парт у класі не завжди є доцільним. Перестановка меблів, створення групових осередків чи навіть організація взаємодії між учнями, які сидять поруч, психологічно налаштовує їх на співробітництво. Як підкреслював Л. Виготський, очікування майбутньої діяльності вже формує готовність до неї, тож поступове привчання школярів до нової моделі уроку значно полегшує процес навчання [24 с. 12–41].

Не менш важливим є і формування малих груп: оптимальною вважають групу з 3–6 учнів, що дозволяє врахувати внесок кожного, уникнути надмірної конкуренції й водночас забезпечити різнобічний аналіз навчального матеріалу. Кількість учасників залежить від обсягу завдань, рівня їхньої складності та наявності ресурсів для роботи.

Зі зростанням чисельності групи розширюються можливості для здобуття учнями нового досвіду, умінь і навичок. Водночас збільшується ймовірність виникнення труднощів у дотриманні узгоджених правил поведінки. Важливим є також фактор парності: у групах із парною кількістю учасників конфлікти часто розв'язуються складніше, тоді як у непарних групах простіше знайти компромісні рішення й уникнути «глухих кутів».

Найменші об'єднання – пари – відзначаються інтенсивним інформаційним обміном і мінімальним рівнем суперечок. Проте за умови емоційної напруги пара може опинитися в безвихідному становищі, оскільки немає третьої особи для врегулювання ситуації. Групи з трьох осіб вважаються більш стабільними завдяки можливості гнучкого формування коаліцій, хоча існує ризик домінування двох учасників над третім. Оптимальним розміром навчальної групи більшість педагогів визнають п'ять осіб: таке об'єднання є достатньо чисельним для активної взаємодії та водночас зберігає простір для особистої участі кожного. Співвідношення «2 до 3» гарантує підтримку меншості, а також стимулює дискусію.

Формування груп може здійснюватися різними способами: вчителем (часто на добровільній основі, через жеребкування чи заздалегідь підготовлені списки) або самими учнями за власним вибором. Для цього можуть використовуватися різноманітні прийоми – від простого рахування («перший, другий») до розподілу за кольоровими картками чи символічними предметами. У деяких випадках доцільно залишати склад групи незмінним протягом кількох уроків або створювати тимчасові «групи експертів», які виконують додаткові завдання. Важливо пам'ятати, що демократичний характер інтерактивного навчання передбачає залучення учнів до обговорення принципів групоутворення, процедур співпраці та очікуваних результатів, що підвищує відповідальність і мотивацію.

В організації навчальної діяльності важливо враховувати не лише інтелектуальний потенціал школярів, а й емоційний клімат групи. Учні мають не просто виконати завдання, а й розвивати комунікативні навички та вміння

підтримувати одне одного. Іноді педагог може дозволити формування груп за особистими симпатіями, що має як переваги (сприятлива атмосфера), так і недоліки (ризик відволікання на неформальне спілкування). Баланс досягається тоді, коли поєднуються дружні стосунки з педагогічною доцільністю: слабкому учневі важливо мати терплячого партнера, а сильному – працювати з однолітком із подібним інтелектуальним рівнем.

При формуванні груп слід враховувати і зміст завдання. Так, для жвавих дискусій варто об'єднувати учнів із протилежними поглядами, а для посилення однієї позиції – навпаки, прихильників схожих точок зору.

Після створення груп робота починається з розподілу ролей: керівник організовує обговорення, секретар фіксує результати, доповідач представляє підсумки колективної діяльності, а за потреби визначається й посередник, який контролює час і темп роботи. Така рольова структура забезпечує чітку відповідальність і дає змогу кожному учаснику проявити себе.

Далі відбувається безпосереднє виконання завдання за чітко визначеною процедурою:

- керівник зачитує та пояснює завдання;
- учні по черзі висловлюють свої ідеї та аргументи;
- керівник підбиває підсумки дискусії;
- секретар і доповідач узгоджують записи та результати;
- доповідач презентує напрацювання групи перед класом.

Така структура не лише дисциплінує процес, а й формує в учнів навички командної роботи, критичного мислення та відповідальності за спільний результат.

Зміст і форма завдань для роботи у групах повинні суттєво відрізнятися від традиційних індивідуальних вправ. Недоцільно пропонувати учням прості завдання на кшталт конспектування параграфа чи пошуку готових відповідей у тексті підручника, адже такі дії не потребують колективної взаємодії і кожен

здатен виконати їх самостійно. Натомість ефективними є завдання, які допускають кілька можливих варіантів відповіді, стимулюють дискусію, обмін думками і вимагають від групи вироблення узгодженого спільного рішення.

Наприклад, під час вивчення історичної постаті доцільно доручити групам визначити 4–5 найхарактерніших рис цієї особи з аргументацією й прикладами. У мовному навчанні корисними є завдання, що передбачають опрацювання різних частин тексту або аспектів теми (наприклад, напрями культури чи види соціальної діяльності), після чого учні представляють результати одне одному. При цьому умови завдання мають сприяти внутрішньогруповій дискусії: «оберіть головні ідеї», «порівняйте із власним досвідом», «доберіть додаткові приклади» тощо.

Ключовим завданням учителя є формування в учнів комунікативних і кооперативних умінь під час обговорення. Адже зіткнення різних точок зору у групі є природним, і тому необхідно навчати школярів відрізняти позицію однокласника від його особистості. Якщо завдання є творчим, дискусійним або провокаційним, учитель має попередити: навіть найбільш незвичні чи недостатньо аргументовані ідеї заслуговують на повагу. Учасники групи повинні практикувати конструктивну критику, дотримуючись рамок навчального діалогу та не переносючи суперечки у площину особистих стосунків.

Запроваджуючи систематичне використання кооперативного навчання, варто виділити кілька перших уроків для ознайомлення учнів із правилами групової поведінки. У цей час доцільно акцентувати увагу як на позитивних, так і на негативних прикладах взаємодії. Успішні групи мотивують інших, демонструючи переваги співпраці, тоді як аналіз конфліктних ситуацій допомагає усвідомити межі та норми безпечної комунікації. Корисною практикою є спільне вироблення правил групової роботи (говорити по черзі, дотримуватись теми, обговорювати ідеї, а не особистості тощо), які мають бути демократично схвалені самими учнями.

Важливим підсумковим моментом групової роботи є перевірка того, наскільки ефективно були реалізовані дві функції: досягнення навчальної мети і забезпечення взаємодії всередині групи. Симптомами проблем є ситуації, коли доповідач висловлює власну позицію замість узгодженого рішення, або ж окремі учасники не можуть пояснити вироблене групою бачення. Це свідчить про недостатнє опрацювання етапу взаємодії. Тому ще на початку роботи слід наголошувати: представлений результат має відображати думку всіх учасників, у тому числі й альтернативні позиції.

Завершальним кроком є рефлексія – осмислення учнями не лише результатів навчання, а й процесу співпраці. Цей етап є складним, адже школярам непросто усвідомити власні відчуття та висловити їх. Завдання вчителя – допомогти учням проаналізувати досвід через спеціально дібрані запитання: Чи було легко працювати в групі? Хто відчував труднощі й чому? Яку роль відігравав керівник групи і як це оцінюють учасники? Що відчуває той, кому не дають висловитися? Що допомагало чи заважало співпраці? Яка підтримка вчителя була потрібною? Чого ви навчилися в результаті спільної роботи? [32]

Саме така організація підсумкової рефлексії забезпечує не лише ефективність навчання, але й розвиток емоційного інтелекту, уміння слухати й поважати співрозмовника, що є невід'ємною складовою кооперативного підходу.

Учитель, який прагне до конструктивного аналізу власного заняття, повинен бути готовим вислухати різні точки зору учнів, навіть критичні чи негативні. Важливо розуміти: якщо школяреві сьогодні заборонити висловлювати сумнів чи незадоволення завданням, то завтра він може втратити інтерес не лише до рефлексії, але й до самої групової діяльності. Отже, сприйняття учнівських оцінок – це частина двостороннього процесу навчання, де відповідальність за успіх чи невдачу поділяють і педагог, і вихованці.

Особливістю кооперативного навчання є потреба у зміні традиційних підходів до оцінювання. Вчителю необхідно враховувати не тільки індивідуальні результати, але й колективні досягнення малих груп. Існують різні підходи: рівна оцінка всім учасникам групи, індивідуалізоване оцінювання з урахуванням внеску кожного, а також практика залучення учнів до визначення рівня досягнень. У разі налагоджених партнерських відносин між педагогом і класом учнівські пропозиції щодо оцінок часто збігаються з думкою самого вчителя. Водночас категорично не можна відмовлятися від системи оцінювання, адже це призводить до втрати мотивації і перетворює спільну діяльність на формальність.

Правильно організоване кооперативне навчання має низку ознак:

1. Усі учні класу поділені на невеликі групи, які працюють над досягненням чітко окресленого навчального результату.
2. Групи можуть формуватися як гомогенні (за подібним рівнем знань чи досвіду), так і гетерогенні (з учнів різних рівнів). Найбільш ефективними вважаються різнорівневі групи, де відбувається інтенсивний обмін ідеями і стимулюється творче мислення.
3. Склад груп не залишається незмінним протягом тривалого часу: він гнучко змінюється залежно від навчальних завдань і їхнього змісту.
4. Кожна група розв'язує поставлену проблему, причому завдання можуть відрізнятися за складністю, змістом, метою чи способом виконання, але завжди орієнтовані на колективне обговорення та взаємне навчання.

Організація роботи у групі повинна дозволяти врахувати індивідуальний внесок кожного учня, водночас оцінюючи й результат спільної праці.

Застосування групових форм у межах класно-урочної системи створює умови для подолання її традиційних недоліків – пасивності учнів, одноманітності завдань, низької комунікативної активності. Водночас упровадження кооперативного навчання потребує серйозної перебудови професійної діяльності педагога: від нової системи підготовки до уроків до зміни взаємин із класом, переосмислення ролі учня в освітньому процесі та

перегляду підходів до оцінювання результатів. Кооперативне навчання сприяє формуванню атмосфери довіри, партнерства й взаємної відповідальності, що відчутно підвищує ефективність вивчення іноземних мов [32, с. 1-8].

При застосуванні КН у викладанні англійської мови ці загальні етапи адаптуються під специфіку мовної компетенції. Так, підготовчий етап у вивченні іноземної передбачає насамперед введення нової лексики: учитель може підготувати тематичний набір слів, короткі тексти чи аудіо, а також стимулювати учнів обговорити їхній попередній досвід з темою уроку. Наприклад, зазвичай учні індивідуально (або в парах) пробують здогадатися про значення нових слів або пояснюють, які слова вже знають, готуючись до командної роботи. Організаційний етап має забезпечити, щоб усі групи одержали однакове розуміння завдання: учитель формулює мовні цілі (який словниковий мінімум потрібно засвоїти) та інструктує, як працювати в парах чи групах. Часто на цьому етапі використовують кооперативні інтерактивні структури: наприклад, вправу «Подумай – пара – поділись» або систему «інтерв'ю у парах», щоб активізувати обговорення нових слів.

Етап групової взаємодії у мовному уроці, особливо при вивченні лексики в старших класах, може містити різноманітні завдання. Це можуть бути практичні вправи у парах чи четвінках: наприклад, кожна група отримує картки зі словами і повинна скласти з ними історію або рольову гру з використанням цих слів. Доцільно застосовувати ігрові формати: наприклад, гра «Карусель» (коли групи рухаються від станції до станції з різними завданнями на словникову тему) чи «Quiz-Quiz-Trade» (коли учні обмінюються картками зі словами і запитаннями, аби закріпити лексичні одиниці). Як пропонує Крапчатова (2024), на етапі активізації матеріалу особливо ефективна техніка Quiz-Quiz-Trade для засвоєння визначень лексичних одиниць, а на заключному – метод World Café, коли усі учасники об'єднуються для обговорення теми після того, як словниковий запас опановано. На контрольному/рефлексійному етапі в іноземному уроці доцільно включити підсумкові форми оцінювання: це може бути коротка

тестова перевірка опрацьованої лексики або спільне тестування (наприклад, в ігровій формі Quizlet). У такий спосіб, за прикладом методики «мозаїчного навчання» (Jigsaw), по завершенню групового етапу вчитель може провести невелику вікторину, щоб показати: групова робота була навчальною і кожен з учнів засвоїв матеріал. Важливо також, щоб кожна група не лише продемонструвала результати (наприклад, звіт про нові слова чи постери), а й сама обговорила, що спрацювало добре, а що можна покращити (рефлексія в групі).

Розглянемо приклади завдань і стратегій для кожного етапу

Підготовчий етап. Учитель формулює тему уроку, добирає ключові слова і диктує або роздає їх учням, після чого можна провести колективний «мозковий штурм»: учні в парах озвучують слова на тему та групують їх на плакаті. Можлива також гра «Акваріум», коли один ряд учнів обговорює значення слова зі списку, а інші слухають і потім міняються ролями. Наприклад, перед вивченням лексики на тему «Здоров'я» учні можуть у парах записати якомога більше відомих англійських слів, а потім узгодити свої списки й пояснити незнайомі слова за допомогою контексту або коренів, що стимулює інтерес і формує первинне уявлення про необхідні терміни. Каген (1990) радить починати з простих структур і внутрішніх кіл, поступово вводячи клас у групову роботу.

Організаційний етап. Вчитель формує різнорівневі групи по 3–5 осіб, може призначати лідерів або розподіляти ролі («промовець», «секретар» тощо). Далі педагог чітко пояснює завдання, наприклад: «Кожна група отримує 5 нових слів і створює з ними речення та міні-розповідь», а також надає підказки (список питань, зразок плану). Прикладом вправи є «кросворд у групах»: учні доповнюють пропуски у короткому тексті, спираючись на підказки у вигляді малюнків або синонімів, що особливо ефективно після опрацювання словника уроку. Під час інструктажу вчитель також може навчити учнів користуватися словником або провести короткий міні-урок з вимови нових слів [32, с.4].

Етап групової взаємодії. Основні завдання виконуються спільно: наприклад, за моделлю «мозаїки» кожен учень опрацьовує свою частину тексту, а потім пояснює її одногрупникам. Ефективними є парні інтерв'ю й техніка «Think-Pair-Share», що дає можливість сформулювати думку індивідуально, обговорити її з партнером і презентувати класу. Для роботи з лексикою застосовують ігрові формати: Charades (показ жестами), Memory (картки зі словами та визначеннями), Vocabulary Auction (аукціон правильних відповідей). Під час групової фази варто комбінувати усні та письмові активності: створення плакатів, рольові ігри, подальше письмове закріплення. Наприклад, для теми «Сім'я» групи отримують набори англійських імен членів родини, складають родинне дерево і презентують його, пояснюючи роль кожного, що стимулює говоріння та застосування нової лексики у комунікативному контексті.

Етап контролю та рефлексії. Після завершення групових вправ відбувається підведення підсумків: кожна група може коротко презентувати свій продукт (наприклад, прочитати створені речення, продемонструвати гру «Family Tree» або звітувати про результати дискусії). Учитель стежить за тим, щоб кожен учень міг внести свій вклад і отримати зворотний зв'язок. Для оцінювання використовується методика «мозаїки»: після завершення групової роботи учням пропонується короткий письмовий тест або кілька довільних запитань, що дає змогу визначити індивідуальне розуміння матеріалу, а не лише результат групи. Доречним є само- і взаємооцінювання, коли учні заповнюють опитувальник рефлексії та аналізують власну участь і роботу партнерів, що сприяє розвитку самооцінки як одного з принципів Джонсонів. Наприкінці уроку вчитель підводить підсумки, оголошує правильні відповіді, відзначає успішні моменти та заохочує подальшу співпрацю.

У наукових працях виділено різні типи організації групової роботи. Зокрема, *cooperating arrangement* передбачає, що «всі студенти отримують однаковий матеріал і мають опрацювати його спільно» [35, с. 78]. У форматі *superior-inferior arrangement* «один студент володіє ключовою інформацією та

ділиться нею з іншими» (там само). У варіанті *combining arrangement* «кожен учень отримує унікальну частину інформації, яку потрібно поєднати» (там само). Нарешті, *individual arrangement* означає, що «студенти мають однакові матеріали, проте виконують різні ролі у груповій роботі» [36, с. 78].

Для реалізації цих підходів застосовуються різноманітні техніки, спрямовані на розвиток комунікативних умінь, критичного мислення та здатності працювати у групі. До них належать «Microphone/Interview», «Optimists and Pessimists», «Fish-Bowl», «Jigsaw», «Round Robin» тощо. Як підкреслює О. Серняк, «такі техніки, як «Jigsaw» чи «Round Robin», спонукають кожного студента робити внесок у роботу та розвивати як когнітивні, так і соціальні навички» [36, с. 79].

Важливо оцінювати в кооперативне навчання не лише рівень засвоєння лексики, а й якість співпраці. Методичні рекомендації радять оцінювати навчальний результат і процес групової роботи окремо [Джонсон Д. В., Джонсон Р. Т., Холюбек Е. Дж.]. Зокрема, ідеться про оцінку академічних цілей (знання матеріалу) та соціальних (командні навички, взаємодопомога тощо). Впровадження кооперативного навчання неможливе без чіткого механізму зворотного зв'язку. Систему оцінювання варто заздалегідь обговорити з учнями: наприклад, разом розробити рубрику, за якою потім групам даються бали за співпрацю (вчасне виконання ролей, креативність, взаємопідтримку) і за зміст (правильність використання слів).

На уроці іноземної мови вчитель виконує роль фасилітатора оцінювання: він циркулює класом, спостерігає за роботою груп, за потреби підказує граматичні чи лексичні ресурси та робить помітки щодо успішності кожного учня. Якщо виникають суперечки чи нерозуміння, викладач втручається й моделює ефективні способи їх розв'язання, нагадуючи про правила ввічливого обговорення. Після завершення завдання важливо вислухати звіти груп і надати зворотний зв'язок, який може бути як усним, так і письмовим: учитель або однокласники відзначають сильні моменти роботи

та вказують, що можна поліпшити («Наступного разу намагайтеся ставити одне одному більше запитань»).

На основі дослідження Т. Ю. Жукової щодо наявності вправ кооперативного характеру в сучасних підручниках з англійської мови для старшої школи отримано такі результати: у підручнику О. Д. Карп'юк для 10 класу з 172 вправ лише 31 (18 %) мають ознаки кооперативного навчання, а в підручнику цього ж автора для 11 класу з 198 вправ – 37 (19 %). Аналіз підручника А. М. Несвіт для 10 класу показав, що із 181 вправи лише 30 (16 %) передбачають роботу учнів у парах чи малих групах з ознаками кооперації. Отримані результати свідчать, що хоч кількість таких завдань поступово зростає, їхня частка все ще залишається недостатньою: у середньому вправи кооперативного характеру становлять близько 17 %, що підтверджує потребу у більш системному впровадженні технологій кооперативного навчання в зміст підручників [11, с. 383].

Отже, оцінювання в рамках кооперативного навчання має бути комплексним: групові результати фіксуються тестом чи презентацією, водночас враховується індивідуальний внесок кожного учня, а позитивний відгук наприкінці уроку підсилює мотивацію.

Висновки до розділу 1

У ході аналізу теоретичних засад кооперативного навчання встановлено, що ця технологія є одним із провідних напрямів модернізації сучасної освіти, зорієнтованим на активну взаємодію учнів та формування їхньої здатності до співпраці. У викладанні іноземних мов кооперативне навчання розглядається не лише як ефективний інструмент засвоєння лексичного й граматичного матеріалу, а й як засіб розвитку комунікативної, соціальної та громадянської компетентностей відповідно до вимог компетентнісного підходу та концепції Нової української школи.

Уточнено сутність кооперативного навчання: воно передбачає організацію спільної діяльності учнів у малих групах, де кожен виконує певну роль, робить свій внесок у досягнення колективного результату й водночас несе індивідуальну відповідальність.

Проведений аналіз теоретичних підходів дозволив виокремити ключові моделі кооперативного навчання (STAD, Jigsaw, Think-Pair-Share, TGT, Numbered Heads Together та ін.), які різняться способами організації роботи, однак ґрунтуються на спільних принципах: структурованість завдань, активна взаємодія учасників, чітке розподілення ролей, розвиток навичок співробітництва.

У розділі окреслено етапи впровадження кооперативного навчання у процес викладання іноземних мов: підготовчий, організаційний, етап колективного виконання завдань, представлення результатів і рефлексивно-оцінювальний. Встановлено, що ефективність цих етапів залежить від сприятливого психологічного клімату, чіткого структурування групової діяльності, добору завдань, що передбачають обговорення та пошук рішень, а також системи оцінювання, яка враховує як індивідуальний, так і колективний внесок. Таким чином, результати теоретичного аналізу підтверджують, що технологія кооперативного навчання забезпечує комплексний вплив на освітній процес.

РОЗДІЛ 2.

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Лексична компетентність у контексті вивчення іноземних мов

В умовах постійних змін, модернізації та реформування освітньої системи однією з ключових засад концепції Нової української школи (НУШ) виступає компетентнісний підхід і його ефективне застосування, зокрема у процесі викладання іноземних мов [9, с.1].

Поняття «компетентнісний підхід» має різні інтерпретації. В. Химинець, зазначає, що «компетентнісний підхід має на меті не накопичення знань, умінь та навичок, а розвиток в учнів здатності практично діяти, використовуючи ці знання» [43, с. 246]. Спираючись на це визначення, компетентнісний підхід можна трактувати як орієнтацію навчально-виховного процесу на кінцевий результат, яким є набуття:

- компетентностей (комунікативної, соціальної, підприємницької, інформаційно-комунікативної, предметної, естетичної, загальнокультурної, міжпредметної, здоров'язбережувальної);
- компетенцій (громадянської, соціальної, інформаційно-комунікативної, загальнокультурної, предметної, здоров'язбережувальної) [9, с. 1–2].

Компетентність розуміється як здатність учня виконувати низку навчальних завдань, що ґрунтуються на володінні відповідними компетенціями. Це поєднання знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективне вирішення практичних проблем у реальному житті. Натомість компетенція визначається як стандартизована вимога до знань і вмінь у певній сфері діяльності, своєрідна норма чи стандарт поведінки.

Особливої актуальності у сучасному освітньому середовищі набуває проблема формування та реалізації комунікативної компетентності, зокрема у процесі вивчення іноземних мов. Її сутність визначається як «здатність використовувати усі мовні засоби під час живого спілкування у реальному житті» [7, с. 25]. Основним складником комунікативної компетентності є лексична компетентність.

Лексична компетентність передбачає не лише засвоєння словникового запасу іноземної мови, а насамперед уміння правильно та доречно використовувати лексичні одиниці у мовленнєвій практиці. Поділяючи погляди К. Зеленської, слід відзначити, що «важливість набуття учнем лексичної компетентності зумовлена тим, що мовленнєві лексичні навички є основними компонентами усіх видів мовної діяльності, отож вчителю необхідно формувати і розвивати лексичні навички 4 аспектів іноземної мови: говоріння, читання, слухання та письма» [12, с. 108].

Таким чином, лексична компетентність охоплює не лише знання й уміння, а й здатність прогнозувати мовленнєві ситуації, уникати стереотипів, забезпечувати гнучкість мовлення. Вона сприяє розвитку культури усного й писемного мовлення та виступає базою для успішного оволодіння іншомовною комунікацією. Лексична компетентність включає засвоєння форми й значення лексичних одиниць, а також їх функціональне використання у спілкуванні.

У сучасній методиці навчання іноземних мов лексична компетентність розглядається як ключовий компонент комунікативної компетентності. На думку О. Лех та Т. Космірак, рівень володіння іншомовним словником безпосередньо визначає якість усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма [15, с. 108]. Відповідно, формування лексичної компетентності є однією з центральних цілей іншомовної освіти в старшій школі. Дослідниці, спираючись на визначення О. Бігич, підкреслюють, що лексична компетентність – це «здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і

динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості» [6, с. 215; цит. за 16, с. 109]. Таке трактування дозволяє розглядати її не лише як накопичення словникового запасу, але й як інтегративний процес, що охоплює свідоме оперування лексичними одиницями у відповідному контексті.

У працях О. Лех і Т. Космірак наголошено, що проблему формування лексичної компетентності досліджували багато українських і зарубіжних учених, О. Бігич, Н. Бориско, С. Ніколаєва, Ю. Федоренко, В. Ягупов, L. Adamsova, G. Kosa, A. Lehmann, T. Sarich та ін., що підтверджує актуальність та міждисциплінарність теми [16, с. 110]. Водночас авторки підкреслюють роль автентичних матеріалів у цьому процесі, адже вони «пропонують актуальну лексику, розвивають уміння працювати з новими словами та сприяють збагаченню словникового запасу» [16, с. 112].

Дослідники наголошують, що ця компетентність охоплює здатність учня до:

- мотиваційної діяльності (інтерес до вивчення лексики, усвідомлення потреби опанування словникового запасу);
- когнітивної діяльності (засвоєння нових слів, аналіз багатозначності, добір синонімів та антонімів, практичне використання лексики);
- рефлексивно-поведінкової діяльності (усвідомлення і виправлення помилок, критичний аналіз власного та чужого мовлення);
- практичної діяльності (запам'ятовування слів, вправи на роботу з лексичними одиницями, розвиток мовлення) [5].

Сформувати повноцінну лексичну компетентність можливо лише за умови цілеспрямованого розвитку усіх зазначених видів діяльності.

Набуття лексичної компетентності є багатоступеневим процесом, який передбачає чотири основні етапи:

- 1) розпізнавання значень лексичних одиниць та ознайомлення з типовими для носіїв мови моделями комунікативної поведінки;

- 2) формування навичок практичного використання лексики у різних ситуаціях, виконання вправ на закріплення вивченого матеріалу;
- 3) збагачення лінгвістичного досвіду, аналіз значень, пошук синонімів та антонімів, усвідомлення структури слова;
- 4) розвиток умінь вживання лексичних одиниць у власному мовленні в комунікативно зумовлених ситуаціях [26, с. 128].

Аналізуючи ці етапи, можемо констатувати, що становлення лексичної компетентності відбувається поступово – від розпізнавання і засвоєння слів у контексті до їх доречного та функціонального використання у реальних комунікативних умовах.

Лексична компетентність є однією з ключових складових іншомовної комунікативної компетентності та визначається як здатність учня правильно й доречно використовувати словниковий запас у процесі спілкування. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (CEFR) лексична компетентність трактується як знання та вміння, необхідні для розуміння й активного використання лексики в усному та писемному мовленні [47].

Науковці підкреслюють, що лексична компетентність включає не лише обсяг словникового запасу, а й вміння застосовувати його відповідно до мовленнєвої ситуації. Так, П. Нейшн вважає, що повноцінне володіння лексикою передбачає засвоєння як рецептивного (слова, що учень розуміє при читанні чи аудіюванні), так і продуктивного словника (слова, які учень здатний правильно відтворювати у мовленні та письмі) [57]. С. Шмітт доповнює, що важливими є також знання семантичних відношень між словами (синонімії, антонімії, гіпер- та гіпонімії) й навички добору лексичних одиниць відповідно до контексту.

У вітчизняній науковій традиції питання формування іншомовної лексичної компетентності досліджують, зокрема, Л. Барсук та С. Пасічник. Дослідники акцентують увагу на необхідності цілеспрямованого добору лексики, що відповідає віковим особливостям і комунікативним потребам учнів старшої школи, а також на організації навчального процесу, який сприяє

як засвоєнню окремих слів, так і розвитку здатності до створення цілісних висловлювань.

Вимоги до рівня лексичної компетентності старшокласників визначені у CEFR як рівні B1–B2, що передбачають володіння достатнім запасом лексичних одиниць для опису подій, висловлення думок, аргументації та ведення дискусій на знайомі й актуальні теми. Учень має вміти добирати слова відповідно до стилю й ситуації, уникати повторів, користуватися засобами вираження для уточнення чи узагальнення [47].

Таким чином, лексична компетентність виступає важливою передумовою успішної комунікації в освітньому процесі та за його межами. Вона забезпечує можливість учнів ефективно взаємодіяти в різних сферах діяльності, сприяє розвитку мовленнєвої самостійності й готує до подальшої професійної та академічної діяльності, де знання іноземної мови є вагомим конкурентним перевагою.

2.2. Особливості застосування кооперативного навчання у процесі формування англомовної лексичної компетентності

Формування англомовної лексичної компетентності у старшій школі потребує застосування таких педагогічних технологій, які не лише забезпечують запам'ятовування та відтворення словникового матеріалу, а й створюють умови для його активного використання в реальному мовленнєвому середовищі. Однією з найбільш ефективних технологій у цьому контексті виступає кооперативне навчання, яке ґрунтується на принципах співпраці, взаємної відповідальності та колективної підтримки.

Ключовою особливістю кооперативного навчання є створення умов для позитивної взаємозалежності між учнями: засвоєння лексичного матеріалу кожним стає необхідною умовою успіху всієї групи. Завдяки цьому старшокласники не лише запам'ятовують окремі слова й вирази, а й вчаться

добирати лексику відповідно до ситуації спілкування, використовувати її у діалогах, дискусіях чи рольових іграх.

Дослідження доводять, що робота у малих групах сприяє підвищенню рівня рецептивного та продуктивного словника учнів, оскільки взаємодія з однолітками стимулює активне використання нових мовних одиниць у комунікації [36, с. 74; 31, с. 29]. Під час обговорення, розв'язання завдань чи створення колективних проектів учні застосовують лексику у практичних ситуаціях, що відповідає вимогам комунікативного та діяльнісного підходів до навчання іноземних мов.

Кооперативне навчання дає змогу враховувати індивідуальні відмінності учнів: старшокласники з вищим рівнем англійської виконують роль «лідерів», пояснюючи матеріал іншим, тоді як учні з нижчим рівнем отримують підтримку в безпечному навчальному середовищі. Така взаємодія формує навички самоконтролю, відповідальності за спільний результат і знижує тривожність під час мовленнєвих практик.

Ефективність підвищує добір завдань, які потребують творчого використання лексики: дискусії, рольові ігри, групові презентації, створення асоціативних карт чи словникових постерів. Такі вправи одночасно розвивають мовленнєві та соціальні вміння.

Приклади моделей кооперативного навчання для формування лексичної компетентності:

1. Модель STAD (Student Teams Achievement Divisions).

STAD використовується для закріплення нової лексики та її активного застосування. Після пояснення матеріалу учні працюють у малих командах, тренуючись використовувати слова в мовленнєвих ситуаціях: складають приклади, обмінюються реченнями, створюють короткі діалоги чи тексти із 5–7 новими словами (наприклад, сценку про святкування повноліття чи інтерв'ю про традиції).

Оцінювання індивідуальне, але результати підсумовуються в командний бал, що мотивує кожного працювати відповідально заради успіху групи.

2. Модель Jigsaw («Мозаїка»).

Jigsaw спрямована на розширення словникового запасу через роботу з різними частинами тексту. Учитель формує експертні групи, кожна з яких опрацьовує свій уривок: визначає нові слова, з'ясовує їх значення та готує приклади.

Після цього учні переходять у «домашні групи», де кожен презентує свій матеріал і навчає інших. Так реалізується взаємонавчання: кожен стає експертом зі своєї частини тексту.

Учні пояснюють лексику, демонструють приклади її використання, відповідають на запитання однокласників, а група спільно відтворює повний зміст тексту, засвоївши всю нову лексику.

3. Модель Think–Pair–Share. Think–Pair–Share розвиває вміння використовувати нову лексику й аргументувати власні думки. Учитель ставить дискусійне запитання, учні спершу думають індивідуально, далі обговорюють відповіді в парі та презентують спільний висновок групі. Завдання передбачає застосування нових слів для аргументації, наприклад пояснення значущості певного обряду повноліття. Учні практикують лексику на індивідуальному, парному та груповому рівнях.

4. Модель Round Robin. Round Robin активізує лексику та тренує швидкий добір слів. У групі кожен учасник по черзі додає речення з новим словом, формуючи спільну історію чи опис ситуації (наприклад, з лексикою pollution, recycling, renewable energy). Таким чином усі учні залучені до створення колективного тексту та демонструють засвоєння матеріалу.

Організація вправ у кооперативному форматі поєднує індивідуальну, парну та групову роботу, забезпечуючи активну взаємодію й реальне використання лексики. Це підвищує мотивацію, формує відповідальність за спільний результат та сприяє глибшому, осмисленому засвоєнню матеріалу.

Відповідно до класифікації Д. Вілкінса, П. Нейшна, С. Шмітта та українських дослідників (Н. Барсук, Г. Пасічник), лексичні вправи поділяють на рецептивні, продуктивні, інтегративні та комунікативні. Рецептивні

забезпечують первинне ознайомлення зі значеннями слів, продуктивні формують уміння відтворювати й використовувати лексику у власних висловлюваннях. Інтегративні дають змогу поєднати новий матеріал із уже засвоєним, а комунікативні спрямовані на реальне застосування лексики у взаємодії — під час говоріння, дискусії чи виконання спільних завдань.

Таким чином, кооперативне навчання не лише доповнює традиційну класифікацію вправ, а й підсилює її, створюючи сприятливе середовище для глибокого та стійкого засвоєння лексики. Взаємодія, взаємонавчання та спільна відповідальність за результат сприяють тому, що лексика перестає бути абстрактним матеріалом і стає реальним засобом комунікації, що використовується у багатьох навчальних ситуаціях.

2.3. Комплекс вправ для формування англомовної лексичної компетентності учнів 10-х класів засобами кооперативного навчання

Лексична компетентність є центральною складовою комунікативної компетенції, тому робота над словниковим запасом — ключове завдання вивчення мови. Дослідження підтверджують, що кооперативне навчання ефективніше за традиційні методи підвищує рівень засвоєння лексики учнями. Нижче подано 12 вправ для учнів 10 класу (рівень B1+B2), розроблених на основі підручника Focus 3 та його тематичних модулів. Вправи згруповано за видами діяльності (рецептивні, продуктивні, інтегративні, комунікативні). Кожна вправа містить назву, тип, мету, опис організації кооперативної роботи та очікуваний результат. У вправах використано такі методи кооперативного навчання, як Jigsaw, Think–Pair–Share, Round Robin, Team–Pair–Solo, Three-Step Interview, Numbered Heads Together, Inside–Outside Circle тощо. Рецептивні вправи (сприйняття лексики)

Вправа 1: Світові обряди повноліття

Вправа 1. Jigsaw Reading + Online discussion

Topic: Coming-of-age ceremonies: tradition or pressure?

Мета. Сформувати в учнів уміння працювати в кооперативних групах за методом Jigsaw, розуміти й пояснювати тематичну лексику (coming-of-age, rite of passage тощо), а також аргументовано висловлювати власну думку англійською в онлайн-обговоренні.

Обладнання: картки/worksheet з текстами А–С; Padlet / Google Classroom / Teams (для коментарів); «Useful phrases»; словничок цільової лексики.

Target vocabulary (лексика): coming-of-age ceremony, rite of passage, milestone, tradition, to symbolise, to mark an occasion, responsibility, community, to challenge, peer pressure.

1) Expert groups (Jigsaw) – Reading & Vocabulary

Student instructions

- a) Read your text (A, B or C). Underline the target words.
- b) Match the words (1–8) with definitions (A–H).
- c) Explain 5 words to your expert group in your own words. Prepare 2 examples.

Text A (Japan)

A coming-of-age ceremony is held for young people who turn twenty. Many families take photos, and local leaders give speeches. For some teenagers, the event symbolises becoming an adult and taking responsibility.

Text B (Mexico)

In many families, a fifteenth birthday is a milestone. The celebration marks an important change in a teenager's life. It is also a tradition that brings relatives together and shows respect to the family.

Text C (Ghana)

In some communities, a rite of passage is not only personal. It involves the community and shows that a young person is ready to take on new duties. However, some teenagers feel pressure to meet expectations.

Vocabulary matching: milestone, tradition, rite of passage, to symbolise, to mark an occasion, responsibility, community, pressure.

A) a custom passed down in a culture/family

B) an important event in life

C) a group of people living together / sharing values...

2) Home groups – Teaching each other (Jigsaw)

Student instructions:

d) Move to your home group. Each student teaches their text in 2 minutes:

3 key facts from the text

3 target words + explanation (in simple English)

1 discussion question for the group

3) Language task – «Use the correct tense» (лексика + грамматика)

Student instructions:

e) Fill in the sentences using the correct tense form (Past Simple or Present Perfect).

Many families _____ (take) photos during the ceremony

The community _____ (support) teenagers at important life events for centuries...

4) Online discussion (Padlet) – Opinion + replies

Useful phrases:

I agree with..., I see what you mean, From my perspective..., In my opinion..., That's interesting because..., I understand, however...

Student instructions:

f) Read the statements. Choose ONE and write your opinion (2–3 sentences).

Use 2 words from the vocabulary list.

Statements:

Coming-of-age ceremonies are important for teenagers.

Traditions help people feel part of a community.

Some ceremonies create unnecessary pressure.

A milestone birthday is more meaningful than a ceremony.

g) Read your classmates' posts. Write at least TWO replies using the useful phrases.

My comment (2–3 sentences): _____

My replies (2):

5) Result / Assessment (що має бути на виході)

Учень пояснює щонайменше 3 лексичні одиниці своїй «домашній» групі.

Учень пише 1 коментар + 2 відповіді в Padlet із використанням фраз-кліше.

Учень правильно виконує gap-fill на часи (мін. 3/5).

Вправа 2: «Вартує цілий статок?»

Тип: рецептивна (лексична здогадка в контексті, Think–Pair–Share)

Мета: навчити учнів розуміти значення нових ідіом та виразів на тему грошей і покупок, використовуючи контекст; розвивати навички здогадки та роботи в парі.

Матеріали: роздаток із текстом та завданнями (нижче), словник (за потреби), дошка/екран.

1) Think (індивідуально, 3–4 хв)

Read the text. Don't use a dictionary. Underline the words/phrases about money and shopping. Try to guess their meaning from context.

Text (fragment):

Last Saturday I went to a street market to buy a birthday present. At the first market stall, a friendly vendor offered me a leather bag. It looked amazing, but it seemed to cost an arm and a leg. I asked for a discount and tried to haggle, because I was on a tight budget. The vendor agreed, so the bag became a real bargain. Later I saw the same bag in a tourist shop for a much higher price — what a rip-off! I couldn't afford that price at all. With the rising cost of living, I only splash out on something special once in a while.

2) Pair (у парах, 5–6 хв)

A. Compare your guesses with your partner. Match the underlined words/phrases (1–10) with the meanings (A–J).

Bargain	to haggle
Vendor	market stall
Budget	cost of living
Afford	cost an arm and a leg

rip-off splash out on

A. to have enough money to buy something

B. very expensive

C. a seller (often in a market)

D. a small shop/stand at a market

E. something unreasonably expensive / not worth the money

F. to negotiate the price

G. a plan of how much money you can spend

H. the money needed for basic expenses

I. a good deal / low price

J. to spend a lot of money on something special

B. Check each other: explain at least 5 items in your own words and give a short example sentence.

3) Share (класом, 6–8 хв)

Each pair shares 2 items: (1) the meaning, (2) your example sentence. The class creates a mini «Money & Shopping» glossary on the board.

4) Контроль розуміння (індивідуально або в парах, 5 хв)

Fill in the sentences with ONE word/phrase from the box. Use the correct form where necessary.

Word box: bargain, haggle, vendor, market stall, budget, cost of living, afford, cost an arm and a leg, rip-off, splash out on.

I can't _____ a new laptop this month — I don't have enough money.

The coffee at the airport was a total _____ (too expensive for what it was).

Отже, учні не просто читають список лексики, а здогадуються про значення за контекстом; узгоджують значення в парі (Think–Pair–Share); застосовують лексику в прикладах і в gap-fill реченнях.

Вправа 3: Індекс молодіжних міст

Тип: рецептивна (читання/аудіювання + обговорення), Numbered Heads Together

Мета: перевірити розуміння тексту/аудіо про рейтинг міст і закріпити лексику про міське життя; навчити відповідальній командній роботі.

Лексичний матеріал: picturesque, bustling, tranquil, urban sprawl, cosmopolitan, remote, densely populated, amenities, commute, infrastructure.

Обладнання: фрагмент підручника/аудіо «The Youthful Cities Index» (або інший текст про рейтинг міст), картка із запитаннями.

Хід вправи.

Read or listen to the text and underline the new vocabulary. Work in teams of four. Discuss the questions together, then answer when your number is called. Check vocabulary meaning and write 2–3 sentences about the most youth-friendly city.

Приклади запитань (учитель/картка):

Which city is ranked the highest in the index? Give one reason.

What factors are mentioned (transport / cost of living / culture / safety)? Name two.

Find a phrase that describes a busy city life (bustling). What does it mean in this text?

Which city is described as cosmopolitan / tranquil? How do you know?

Explain amenities in your own words and give one example from your city.

Вправа 4: Пригода в джунглях

Тип: продуктивна (говоріння), Round Robin

Мета: активізувати лексику (правдивість/маніпуляції/фейки) в усному мовленні; розвивати зв'язність і вміння “підхоплювати” думку партнера.

Лексичний матеріал: gullible, deceitful, two-faced, trustworthy, manipulate, hoax, take (something) with a pinch of salt, conspiracy theory, credible, fabricate.

Обладнання: картка із ситуацією, таймер (за потреби).

Інструкція та хід роботи

Work in groups of four. The teacher gives the situation: “You are lost in the jungle and find a survival guide online...”. Each student adds 1–2 sentences to the story, using at least one word or phrase from the vocabulary list. After two rounds,

decide as a group if the information is credible or a hoax. One group then retells the most interesting part, and the others ask one follow-up question.

Мовні опори:

I think it's a hoax because...

We shouldn't be gullible. We should take it with a pinch of salt.

The story was fabricated / the photo was manipulated.

і вчаться аргументувати, перш ніж озвучити фінальну думку команди.

Вправа 5: Моя майбутня кар'єра

Тип: продуктивна (говоріння), Three-Step Interview

Мета: відпрацювати лексику працевлаштування у форматі інтерв'ю; тренувати коротке представлення партнера.

Лексичний матеріал: candidate, qualification, work experience, strengths and weaknesses, hire, promotion, salary, demanding, rewarding, dead-end job.

Обладнання: картка з питаннями інтерв'ю, «useful phrases».

Хід вправи.

Work in pairs. Student A interviews Student B with 3–4 questions and makes brief notes. Then swap roles. Next, two pairs join to form a group of four. Each student introduces their partner in 2–3 sentences, using at least three vocabulary words from the list. The group then asks one follow-up question to the presenter.

Приклади питань інтерв'ю:

What job would you like to have in the future and why?

What qualifications are important for this job?

Do you have any work experience (part-time / volunteering)?

What are your strengths and weaknesses for this career?

What salary would be acceptable for you in the future?

Вправа 6: Подарунок другу

Тип: продуктивна (письмо + говоріння), Roundtable (діалог)

Мета: навчити учнів узгоджувати рішення щодо покупки подарунка в умовах обмеженого бюджету та використовувати лексику теми покупок і грошей у діалозі.

Лексичний матеріал: budget, afford, bargain, rip-off, haggle, vendor, market stall, receipt, refund, good value for money, cost an arm and a leg, chip in.

Обладнання: аркуш/Google Doc для групи, картка із ситуацією.

Хід вправи.

Work in groups of four. Together, write a short dialogue about buying a birthday gift for a classmate on a limited budget. Take turns adding 1–2 sentences, discussing price, value, and joint decisions. After writing, practice and perform your dialogue for the class.

Вправа 7: Якби ж природу можна було врятувати...

Тип: інтегративна (лексика + граматика), Team–Pair–Solo

Мета: навчити учнів поєднувати лексику екологічної тематики з граматичними конструкціями I wish / If only (вираження жалю, нереальних бажань).

Лексичний матеріал: pollution, climate change, recycle, carbon footprint, renewable energy, conservation, greenhouse gases, biodiversity, sustainable, awareness campaign.

Обладнання: картки із ситуаціями/зображеннями, зразки конструкцій I wish / If only (за потреби).

Хід вправи.

Work in three stages: Team, Pair, Solo. In teams of four, write three sentences with I wish / If only about given environmental situations, using the vocabulary list. Then, in pairs, add 1–2 more sentences for a new situation. Finally, write one sentence individually about an environmental problem in your school or city and share it with the class.

Examples.

Team stage:

1. I wish people recycled more to reduce pollution.
2. If only we used renewable energy instead of coal.
3. I wish there were more green spaces in our city.

Pair stage:

1. If only students didn't throw trash on the ground.
2. I wish we had more recycling bins in school.

Solo stage:

I wish my city had stricter rules to protect biodiversity.

Вправа 8: Пасивний голос онлайн

Тип: інтегративна (граматика + лексика), Jigsaw (grammar experts)

Мета: закріпити різні форми пасивного стану та вчитися застосовувати їх у висловлюваннях на тему соцмереж, цифрової поведінки й онлайн-безпеки.

Лексичний матеріал: social media platform, privacy settings, cyberbullying, misinformation, go viral, influencer, echo chamber, screen time, addiction, FOMO.

Обладнання: картки з граматичними моделями пасиву + короткі приклади, робочий лист.

Хід вправи. Учитель формує «експертні групи», кожна з яких опрацьовує один різновид пасивної конструкції (наприклад, It is said that... / He is believed to... / get + V3 / have something done). У своїй експертній групі учні готують 2 приклади речень на тему онлайн-життя, використовуючи цільову лексику. Далі формуються змішані групи за принципом Jigsaw, де кожен «експерт» пояснює свою конструкцію й демонструє приклади. Наприкінці змішана група складає ще кілька речень за різними моделями пасиву, а вчитель коротко перевіряє правильність форми та доречність лексики.

Work in expert groups. Each group studies one passive form and makes two example sentences about online life using the vocabulary list. Then join mixed Jigsaw groups and teach your passive form to others. Finally, create more sentences together, and the teacher checks grammar and vocabulary.

Vocabulary list: social media platform, privacy settings, cyberbullying, misinformation, go viral, influencer, echo chamber, screen time, addiction, FOMO.

Вправа 9: Словотвірний ланцюжок

Тип: інтегративна (лексика + письмо), Roundtable (word formation)

Мета: розвивати навички словотвору (утворення споріднених слів) і закріплювати написання лексики екологічної тематики в командній роботі.

Лексичний матеріал: sustainable, renewable energy, recycle, carbon footprint, conservation, pollution, climate change, biodiversity, awareness campaign, greenhouse gases.

Обладнання: список базових слів/коренів, аркуш для команди, таймер.

Хід вправи.

Учні працюють у командах по 4. Учитель дає командам базові слова/корені, пов'язані з темою (наприклад, pollute / recycle / conserve / sustain). Завдання — по колу записувати споріднені форми (іменник/дієслово/прикметник/прислівник) або тематичні колокації, передаючи аркуш наступному учаснику. Повторювати вже записане не можна. Після завершення команди швидко звіряють результати, а вчитель коментує типові помилки та уточнює правильні форми.

Work in groups of four. Take turns writing related words (*noun, verb, adjective, or adverb*) or *collocations* from the given root words about the environment. Pass the sheet to the next student, do not repeat words, and check results together at the end.

Вправа 10: Техно-коло

Тип: комунікативна (говоріння), Inside–Outside Circle

Мета: практично застосувати лексику теми технологій у коротких діалогах з різними партнерами; розвивати спонтанне мовлення.

Лексичний матеріал: innovation, efficiency, dependency, digital detox, multitasking, information overload, sedentary lifestyle, cybersecurity, artificial intelligence, gadget.

Обладнання: картки з питаннями/тезами, таймер.

Хід вправи.

Учні утворюють два кола (внутрішнє і зовнішнє) та стають у пари обличчям одне до одного. Учитель дає запитання або тезу для обговорення, і кожен учень має коротко висловитися, використовуючи цільову лексику.

Після сигналу зовнішнє коло зміщується на одного учня — формується нова пара і нове запитання. Наприкінці 2–3 учні діляться найцікавішою думкою, яку вони почули від партнерів.

Form two circles, one inside and one outside, facing each other. Discuss the teacher's question or statement with your partner, using the vocabulary list. After a signal, the outer circle moves one step to form a new pair and discuss a new question

Приклади запитань:

Is AI more useful or dangerous in everyday life? Why?

Have you ever tried a digital detox?

Does multitasking help you study?

What cybersecurity rules should students follow?

Вправа 11: Розслідування фейку

Тип: комунікативна (читання + говоріння), Jigsaw (information gap)

Мета: навчити учнів зіставляти уривки інформації, оцінювати достовірність повідомлень і формулювати спільний аргументований висновок, використовуючи лексику медіаграмотності.

Лексичний матеріал: credible, trustworthy, deceitful, manipulate, hoax, fabricate, take (something) with a pinch of salt, misinformation, conspiracy theory, gullible.

Обладнання: 3–4 короткі фрагменти “однієї новини” з різних джерел, робочий лист для висновку (за потреби).

Хід вправи.

Учитель роздає учням у групі по 4 різні фрагменти про одну й ту саму подію (наприклад, пост із соцмереж, «новина» без джерел, коментар експерта, спростування з надійного ресурсу). Кожен учень читає лише свій фрагмент і фіксує ключові факти. Далі учні усно переказують інформацію одне одному, не показуючи текст, і разом ухвалюють рішення, чи є історія правдивою, чи це фейк, обґрунтовуючи висновок за ознаками достовірності/маніпуляції. Наприкінці група коротко презентує вердикт класу та називає 2–3 аргументи.

Work in groups of four. Each student reads a different fragment of the same news story and notes key facts. Share your information orally without showing your text, then decide together if the story is credible or a hoax, giving 2–3 reasons for your conclusion.

Example:

News fragments (4 students, one story about a viral post claiming a new “miracle” energy drink):

Student A: Reads a social media post saying the drink gives super energy instantly.

Student B: Reads an article without sources claiming the drink is 100% safe.

Student C: Reads a comment from a health expert warning about high sugar content.

Student D: Reads a fact-check article stating the drink’s effects are exaggerated and it can be harmful.

Вправа 12: Краще порада, ніж докір

Тип: комунікативна (говоріння), Think–Pair–Share

Мета: навчити учнів формулювати поради й аргументувати їх, використовуючи лексику про ефективне навчання та запам’ятовування.

Лексичний матеріал: revise, memorise, take notes, repetition, distraction, study plan, mnemonic techniques, practice tests, time management, concentration.

Обладнання: картки з проблемними питаннями.

Хід вправи. Учитель ставить проблемне питання (наприклад, про підготовку до контрольної або про запам’ятовування нової лексики). Спочатку учні індивідуально продумують відповідь і занотують 1–2 ідеї, використовуючи лексику зі списку. Потім у парах узгоджують найкращі поради та формулюють спільну відповідь. На завершення кілька пар озвучують свої рекомендації класу, а вчитель підсумовує та фіксує вдалі формулювання.

Think individually and write 1–2 ideas to answer the teacher’s question, using the vocabulary list. Then, in pairs, agree on the best advice and formulate a shared answer.

Приклади питань:

What is the most effective way to learn new vocabulary?

How can students reduce distraction while studying?

How should you plan revision before an exam?

Формат кооперативного навчання забезпечує максимальну кількість розмовних взаємодій: учні змінюють партнерів і фактично повторюють/перефразовують свої ідеї кілька разів, що сприяє кращому засвоєнню виразів. Навіть сором’язливі учні відчують себе комфортніше, оскільки говорять віч-на-віч, а не перед усім класом. В результаті підвищується впевненість у мовленні: учні вільніше оперують такими словами, як download, install, malware, account, post a comment, go viral і под., описуючи власний досвід використання комп’ютерів та інтернету.

Таблиця 2.1

Лексичні вправи

Назва вправи	Тип (вид діяльності)	Мета	Організація (кооперативний метод)
1. Світові обряди повноліття	Рецептивна (читання)	Розуміння тексту і нової лексики про свята інших культур	Jigsaw: експертні групи читають різні уривки, потім навчають одне одного в змішаних групах.
2. «Вартує цілий статок?»	Рецептивна (лексична здогадка)	Розвиток здатності здогадуватися про значення ідіом з контексту	Think–Pair–Share: індивідуально осмислити приклади, обговорити в парі, поділитися висновками з класом.
3. Індекс молодіжних міст	Рецептивна (чит./ауд.)	Перевірка розуміння деталей і лексики тексту про міста	Numbered Heads Together: командне обговорення питань, випадковий учасник відповідає від групи.
4. Пригода в джунглях	Продуктивна (говоріння)	Активне вживання лексики природи в усному мовленні, розвиток уяви	Round Robin: розповідь по колу – кожен учасник додає речення до історії,

			використовуючи нові слова.
5. Моя майбутня кар'єра	Продуктивна (говоріння)	Практика лексики про роботу через інтерв'ю та презентацію партнера	Three-Step Interview: робота в парах (інтерв'ю взаємно) -> обмін інформацією в четвірках.
6. Подарунок другу	Продуктивна (письмо+діалог)	Відпрацювання розмовних фраз про покупки/гроші, діалогічне мовлення	Roundtable (writing): група спільно пише діалог, передаючи аркуш по черзі; потім інсценує його.
7. Якби ж природу...	Інтегративна (лексика+граматика)	Використання екологічної лексики у структурах <i>wish, if only</i> (умови, жаль)	Team–Pair–Solo: спершу команда разом складає речення, далі пари – нові приклади, насамкінець кожен пише самостійно.
8. Пасивний голос онлайн	Інтегративна (грам.+лексика)	Засвоєння різних форм пасиву та ІТ-лексики через навчання одне одного	Jigsaw (Grammar): експертні групи вивчають різні пасивні конструкції, потім учать членів інших груп, наводячи приклади.
9. Словотвірний ланцюжок	Інтегративна (аналіз слів)	Відпрацювання словоутворення (різні форми слова) у командній грі	Roundtable: учні по черзі записують похідні слова на спільному аркуші, співпрацюючи у формі змагання.
10. Техно-коло	Комунікативна (діалог)	Вільне спілкування про інтернет/технології з застосуванням нової лексики	Inside–Outside Circle: дві ротаційні кола; учні багаторазово змінюють партнерів, обговорюючи запитання за темою.
11. Розслідування фейку	Комунікативна (обговорення)	Кооперативне обговорення достовірності інформації, використання медіа-лексики	Jigsaw + дискусія: кожен учень отримує різні факти (інфо-уридки), ділиться ними в групі, далі спільно обговорюють та вирішують, чи правда.
12. Краще порада, ніж докір	Комунікативна (обмін думками)	Обговорення і презентація порад щодо навчання з використанням лексики освіти	Think–Pair–Share: учні формулюють власну ідею, обговорюють у парі кращі поради, потім презентують їх класу.

Таким чином, розроблений комплекс із 12 вправ на забезпечує системне формування лексичної компетентності учнів 10 класу (B1–B2) через послідовний перехід від первинного сприймання й осмислення лексики до її активного відтворення та використання у комунікативних ситуаціях. Застосування кооперативних структур (Jigsaw, Think–Pair–Share, Round Robin, Team–Pair–Solo, Three-Step Interview, Numbered Heads Together, Inside–Outside Circle тощо) створює умови для позитивної взаємозалежності, індивідуальної відповідальності та взаємонавчання, завдяки чому нові слова і вирази засвоюються глибше й функціональніше. У межах запропонованих завдань лексика перестає бути ізольованим матеріалом і набуває ролі реального інструмента спілкування: учні не лише тренують значення та форму, а й аргументують, пояснюють, домовляються, ставлять запитання і реагують на репліки партнерів. Водночас комплекс є гнучким у використанні: його можна адаптувати до інших тематичних модулів і рівнів, змінюючи мовний матеріал та формат взаємодії без втрати кооперативної логіки.

2.4. Оцінювання англомовної лексичної компетентності в умовах кооперативного навчання

Оцінювання лексичної компетентності є невід’ємним складником процесу навчання іноземної мови, адже воно дозволяє не лише визначити рівень сформованості словникового запасу учнів, а й простежити динаміку розвитку їхніх мовленнєвих умінь у різних видах діяльності. У контексті кооперативного навчання процедура оцінювання набуває специфічних рис, оскільки враховує як індивідуальний, так і груповий внесок у досягнення результату.

Важливим орієнтиром виступає Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR), де визначено рівні володіння лексикою (B1–B2 для старшої школи), що передбачають уміння учнів адекватно добирати слова відповідно до комунікативної ситуації, вживати сталі словосполучення,

розуміти синонімічні та антонімічні зв'язки, а також демонструвати гнучкість у використанні лексики.

У сучасній методиці виділяють декілька підходів до оцінювання лексичної компетентності:

1. Тестування (словникові тести, завдання на підбір синонімів/антонімів, заповнення пропусків у текстах);
2. Комунікативні завдання (усні та письмові висловлювання, рольові ігри, дебати), де оцінюється адекватність використання лексики;
3. Спостереження та аналітичні карти (оцінювання активності й участі в груповій роботі, уміння застосовувати нову лексику у взаємодії з однолітками).

У кооперативному навчанні значну увагу приділяють поєднанню індивідуального та групового оцінювання. Індивідуальне оцінювання спрямоване на визначення рівня засвоєння лексики кожним учнем, тоді як групове дозволяє оцінити ефективність співпраці та досягнення командних цілей. Таке поєднання стимулює учнів до активної участі, оскільки особистий результат впливає на успіх групи.

Ефективним інструментом є портфоліо учня, де відображаються його індивідуальні досягнення (словники, міні-проекти, тексти), а також результати групової діяльності. Портфоліо дозволяє простежити поступове зростання лексичної компетентності, а також формує у школярів навички самооцінювання та рефлексії.

Таким чином, оцінювання англомовної лексичної компетентності в умовах кооперативного навчання має комплексний характер. Воно охоплює як традиційні форми контролю (тестування, письмові роботи), так і альтернативні методи (портфоліо, самооцінювання, взаємооцінювання, спостереження в групах). Поєднання цих підходів дозволяє отримати об'єктивну картину розвитку лексичної компетентності учнів, сприяє підвищенню їхньої мотивації та забезпечує зв'язок між навчальними результатами та реальними комунікативними потребами.

Таблиця 2.2

Критерії оцінювання в умовах кооперативного навчання

Критерій	Показники сформованості	Рівні оцінювання
Обсяг словника	Здатність учня вживати достатню кількість лексичних одиниць відповідно до теми	високий / середній / низький
Точність	Правильність використання лексики у контексті, уникнення лексичних помилок	високий / середній / низький
Доречність використання	Вміння добирати слова відповідно до ситуації спілкування, стилю та комунікативної мети	високий / середній / низький
Різноманітність засобів	Використання синонімів, антонімів, сталих словосполучень, фразових дієслів	високий / середній / низький
Активність у групі	Частота й якість використання нової лексики під час групових завдань	високий / середній / низький
Взаємодія та співпраця	Уміння застосовувати лексику у взаємодії з однолітками, підтримка комунікації	високий / середній / низький
Самооцінка і взаємооцінка	Усвідомлення власних успіхів, здатність об'єктивно оцінювати внесок інших учасників групи	високий / середній / низький

Запропоновані критерії оцінювання англomовної лексичної компетентності у кооперативному навчанні дозволяють поєднати індивідуальний і груповий підходи до контролю знань. Кожен критерій орієнтований не лише на якість засвоєння лексики, а й на уміння учнів застосовувати її у реальних комунікативних ситуаціях. Особливу увагу приділено показникам активності у групі та взаємодії й співпраці, адже саме вони відображають ефективність кооперативної діяльності.

Оцінювання за такими параметрами допомагає вчителю отримати комплексну картину розвитку лексичної компетентності учнів: від рівня засвоєння нових слів до їх доречності та гнучкості у використанні. Водночас воно сприяє формуванню у школярів відповідальності за власний внесок у груповий результат, що є ключовою умовою успішного функціонування кооперативних технологій.

Включення до системи оцінювання елементів самооцінки та взаємооцінки підсилює рефлексивну складову навчання, формує в учнів критичне мислення та уміння адекватно оцінювати як власні досягнення, так і роботу партнерів по групі. Це створює передумови для підвищення навчальної мотивації та розвитку автономності учнів у процесі оволодіння англійською мовою.

Висновки до розділу 2

Аналіз наукових джерел показав, що лексична компетентність є ключовим складником комунікативної компетентності й визначається як здатність учня правильно та доречно застосовувати словниковий запас у різних видах мовленнєвої діяльності. Вона включає не лише знання та розуміння значення лексичних одиниць, а й уміння добирати їх відповідно до ситуації спілкування, що відповідає вимогам CEFR рівнів B1–B2. Формування лексичної компетентності виступає базовою умовою успішного іншомовного навчання в старшій школі.

Кооперативне навчання створює сприятливі умови для активного використання нової лексики в реальних комунікативних ситуаціях. Воно базується на принципах позитивної взаємозалежності та індивідуальної відповідальності, завдяки чому учні вчаться не лише запам'ятовувати слова, а й практично застосовувати їх у групових завданнях, дискусіях, рольових іграх. Такий підхід сприяє розвитку соціальних навичок, підвищує мотивацію та знижує тривожність учнів, роблячи процес оволодіння лексикою більш природним і результативним.

Запропонований комплекс вправ довів ефективність поєднання рецептивних, продуктивних, інтегративних і комунікативних завдань. Використання моделей Jigsaw Reading, Debate Club, Role Plays та інших вправ забезпечує не лише засвоєння нових лексичних одиниць, але й формує уміння застосовувати їх у змодельованих і реальних ситуаціях спілкування.

Оцінювання в кооперативному навчанні має комплексний характер і враховує як індивідуальний, так і груповий внесок. Поєднання традиційних методів (тести, письмові завдання) з альтернативними (портфоліо, самооцінювання, взаємооцінювання, спостереження) дозволяє отримати об'єктивну картину розвитку лексичної компетентності. Важливим є акцент на показниках взаємодії й активності у групі, що безпосередньо відображає ефективність кооперативної діяльності.

Узагальнюючи результати другого розділу, слід відзначити, що формування англomовної лексичної компетентності старшокласників у сучасних умовах вимагає поєднання теоретично обґрунтованого підходу до визначення сутності компетентності, використання ефективних технологій навчання та практичного забезпечення навчального процесу комплексом вправ і продуманою системою оцінювання. Кооперативне навчання, будучи інноваційною технологією, довело свою результативність у підвищенні якості засвоєння лексики, розвитку комунікативних умінь та формуванні соціально значущих навичок. Системне застосування цієї технології у поєднанні з сучасними методичними інструментами забезпечує цілісний і результативний процес опанування іноземної мови, що підтверджує актуальність і практичну цінність проведеного дослідження.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КООПЕРАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ

3.1. Організація та методологія експерименту

Педагогічний експеримент проводився на базі Тернопільського ЗЗСО №14. У дослідженні взяли участь два паралельні десяти класи: 10-Б клас був визначений як експериментальна група, а 10-А клас – як контрольна. На констатувальному етапі обидві групи пройшли вхідне тестування, яке підтвердило приблизно однаковий початковий рівень лексичної компетентності. У дослідженні брали участь учні віком 15–16 років (приблизно по 25 осіб у кожній групі), що забезпечило достатню репрезентативність вибірки та можливість ефективної організації роботи малих груп у форматі кооперації.

Навчання в обох класах здійснювалося відповідно до Модельної навчальної програми МОН України (2021) для 10–11 класів. Для забезпечення однакового змістового наповнення уроків використовувався підручник Focus 3, який відповідає віковим, тематичним і лексичним вимогам програми. Усі лексичні теми, опрацьовані під час експерименту, були інтегровані у календарно-тематичне планування і не виходили за межі обов'язкового змісту навчання.

Ключова різниця між експериментальною та контрольною групами полягала у способах організації навчання лексики: у контрольному класі використовувалися традиційні методи (фронтальна, індивідуальна та парна робота); в експериментальному класі систематично застосовувалися технології кооперативного навчання.

Зокрема, у формувальному етапі навчання застосовувався спеціально розроблений комплекс із 12 лексичних вправ, які були описані у попередньому розділі. Ці вправи охоплювали рецептивну, продуктивну, інтегративну та

комунікативну діяльність, а також різні моделі кооперативного навчання (STAD, Jigsaw, Think–Pair–Share, Round Robin та ін.). У цьому підрозділі вони не описуються детально, оскільки їх повна структура, цілі та методичні особливості подані раніше; тут лише зазначається, що саме цей комплекс було покладено в основу формувального етапу експерименту.

Нижче подано структуру експерименту за етапами:

Констатувальний етап. На початку експерименту проведено вхідне діагностування рівня сформованості англомовної лексичної компетентності в обох групах. З цією метою було розроблено та проведено тестування, що охоплювало основні лексичні одиниці з тем, запланованих для вивчення. Тест складався із завдань різних типів (на вибір правильної відповіді, встановлення відповідностей, заповнення пропусків у реченнях, переклад фраз, вживання лексики у контексті тощо) і дозволяв кількісно оцінити словниковий запас учнів та вміння використовувати лексику у мовленні. Окрім тесту, на цьому етапі було проведено анкетування учнів обох класів з метою з'ясувати їхній базовий інтерес до вивчення англійської мови, ставлення до групової роботи та самооцінку власних лексичних умінь. Педагогічне спостереження доповнювало дослідження: фіксувалася активність учнів на уроках, їхня взаємодія під час виконання лексичних вправ у звичайному режимі навчання, щоб виявити можливі труднощі та особливості засвоєння лексики в кожній групі до експерименту. За підсумками констатувального етапу встановлено, що початковий рівень лексичної компетентності двох класів є приблизно однаковим – це забезпечило коректність подальшого порівняння прогресу.

Формувальний етап. На цьому етапі безпосередньо здійснювалося навчальне втручання – впровадження кооперативних технологій навчання лексики в експериментальному класі. Протягом 12 уроків учні 10-Б класу (експериментального) навчалися за модифікованою методикою: значну частину лексичних вправ і завдань було організовано у формі роботи в парах і малих групах. Зокрема, застосовувалися такі прийоми кооперативного навчання, як робота в групах з розподілом ролей, парна робота взаємонавчання

(наприклад, «Think-Pair-Share» – обдумай вдвох і поділися), метод «Jigsaw» (пазл-метод, при якому кожен учень опановує частину матеріалу та навчає інших) тощо. Учні експериментального класу об'єднувалися в команди по 4–5 осіб для виконання комплексних лексичних завдань: спільного опрацювання текстів з новою лексиною, складання діалогів з використанням вивчених слів, створення міні-проектів (наприклад, плаката або презентації) за тематикою уроку з презентуванням результатів від групи. В груповій роботі забезпечувалася позитивна взаємозалежність (усі члени мають внести вклад, щоб завдання було виконане повністю) та індивідуальна відповідальність (кожен учень відповідав за засвоєння своєї частини лексичного матеріалу).

Для підтримання порядку і ефективності співпраці учням призначалися ролі (лідер, доповідач, секретар, таймкіпер тощо), які вони ротували між собою. Важливо, що вчитель у цьому процесі виконував роль фасилітатора: спрямовував роботу груп, спостерігав за взаємодією, за потреби надавав консультації, але основну діяльність виконували самі учні. У контрольному 10-А класі в цей самий період навчання лексики здійснювалося традиційно: переважно індивідуальне виконання вправ, пояснення вчителя, читання та переклад текстів, відтворення діалогів за зразком, без спеціального акценту на кооперативній взаємодії.

Таким чином, обидва класи пройшли через однаковий змістовий матеріал за однаковий час, але методи роботи з лексиною розрізнялися. Під час формувального етапу дослідником продовжувалося систематичне спостереження: в експериментальному класі фіксувалися зміни в активності учнів, їхня залученість у роботу, взаємодопомога, прояв ініціативи у групах; у контрольному класі – зберігався звичний характер роботи. Також наприкінці кожного тижня усім учням експериментальної групи пропонувалося коротке рефлексивне опитування (усне обговорення або письмова анкета) про їхні враження: що нового вони дізналися, чи подобається їм навчатися в команді, з якими труднощами стикнулися. Це дозволило відстежувати проміжний стан

мотивації учнів та своєчасно вносити корективи у методику (наприклад, змінювати склад груп, чергувати види завдань тощо).

Контрольний етап. Після завершення формувального етапу (тобто по завершенню циклу з ~12 уроків) у двох класах проведено вихідний контроль для оцінювання результативності експерименту. Учні експериментальної і контрольної груп знову склали тест з лексичної компетентності, зміст якого був співставним із вхідним тестуванням. Тест містив завдання на ті самі лексичні теми і типи діяльності, що й на констатувальному етапі, дозволяючи порівняти прогрес кожного учня та класу в цілому. Для об'єктивності частину тестових завдань було змінено (нові речення, інші приклади вживання слів), щоб виключити ефект запам'ятовування попередніх відповідей, проте рівень складності та структура залишалися еквівалентними початковому тесту.

Окрім тестування, на контрольному етапі в експериментальному класі проведено підсумкове анкетування щодо сприйняття учнями кооперативної методики: учні оцінили, наскільки їм сподобалося навчатися в групах, чи відчують вони покращення своїх знань словника, чи зросла впевненість у використанні лексики. У контрольному класі також було проведено подібне анкетування стосовно традиційного навчання, щоб співставити суб'єктивні оцінки учнів двох груп (наприклад, рівень зацікавленості на уроках, самопочуття під час виконання завдань тощо). На цьому етапі дослідник узагальнив також власні спостереження, зроблені протягом експерименту: відзначено характерні ознаки роботи учнів обох груп, зміни в поведінці та успішності окремих учнів, які можуть пояснюватися впливом методики. Завершальним кроком стало зіставлення результатів – первинного і підсумкового – з метою виявити динаміку змін у рівні лексичної компетентності під впливом використаних технологій. Такий підхід відповідає класичній структурі педагогічного експерименту, що містить констатувальний, формувальний та контрольний етапи [15, с.107].

Для отримання надійних та всебічних даних про результати навчання у ході експерименту було використано комплекс методів дослідження, які

поєднували кількісні та якісні підходи. Зокрема, застосовувалися такі основні методи та інструменти:

Тестування знань (письмові роботи) – головний інструмент кількісної оцінки рівня сформованості англомовної лексичної компетентності. Розроблено два варіанти тесту (вхідний і вихідний), до складу яких увійшли завдання на перевірку знання значень слів, уміння підібрати синонімічні/антонімічні відповідники, впізнавання та використання лексичних одиниць у контексті речень, розуміння прочитаного тексту з новою лексикою, а також практичні завдання на самостійне складання речень чи короткого зв'язного висловлювання з включенням заданих слів. Кожен тест складався приблизно з 5–6 типів завдань (загалом близько 30–40 тестових позицій), що дозволяло комплексно оцінити лексичні знання і навички учнів. За виконання тесту учні отримували оцінки у 12-бальній шкалі, при цьому використовувалися чіткі критерії виставлення балів (кількість правильних відповідей, повнота і доречність використання лексики у власних висловлюваннях тощо). Саме результати тестування слугували основою для кількісного аналізу ефективності методики.

Анкетування учнів – метод опитування, використаний для збору якісної інформації про ставлення школярів до навчального процесу та самооцінки їхніх успіхів. Було застосовано як закриті анкети (з питаннями, на які потрібно вибрати відповідь зі шкали або варіантів), так і напіввідкриті запитання для рефлексії. Наприклад, в анкетах учнів просили оцінити по 5-бальній шкалі твердження на кшталт: «На уроках з груповою роботою я почувався/почувалася більш упевнено», «Робота в команді допомагала мені краще зрозуміти значення нових слів», «Мені було цікавіше вивчати лексику разом із однокласниками, ніж самостійно» тощо. Також було відкрите питання: «Що вам найбільше сподобалося або не сподобалося в методиці уроків з кооперативним навчанням?» – відповіді на нього дали цінний зворотний зв'язок від учнів експериментального класу. У контрольному класі аналогічні анкети містили питання про їхній досвід традиційних уроків

відповідної тематики. Анкетування проводилося анонімно, щоб учні відчували себе вільно у висловленні думки. Зібрані через анкети дані дозволили доповнити результати тестів, прояснивши психологічний аспект – рівень мотивації, комфортності та залученості учнів за різних методик навчання.

Педагогічне спостереження – метод систематичного і цілеспрямованого збору даних безпосередньо під час освітнього процесу. Дослідник (вчитель) вів щоденник спостережень на уроках обох класів протягом усього експерименту, фіксуючи характер поведінки учнів, їхню активність на різних етапах уроку, якість виконання лексичних вправ, рівень співпраці в групах (для експериментального класу) чи залученості до роботи (для контрольного). Особлива увага зверталася на такі показники, як: кількість учнів, що брали участь в обговореннях; ініціативність (чи пропонують власні приклади речень, запитують однокласників тощо); взаємодопомога (чи пояснюють сильніші учні слабшим значення слів, виправляють помилки один одного); ставлення учнів до помилок (реакція груп на помилки товаришів, толерантність); динаміка роботи (чи встигають виконати завдання в групах у відведений час, чи виникають паузи або конфлікти). У контрольному класі ці критерії теж відстежувалися в рамках традиційної роботи (ініціативність учнів при фронтальному опитуванні, участь у обговоренні вправ тощо). Для підвищення об'єктивності спостереження, окремі уроки відвідувалися іншими педагогами-колегами, які пізніше ділилися своїми нотатками. Дані спостереження використано у аналізі для якісної інтерпретації результатів та підтвердження (або спростування) тенденцій, виявлених на основі тестового контролю.

Зібрані під час експерименту дані були піддані всебічному аналізу з використанням методів кількісної та якісної обробки. Основну увагу приділено порівнянню результатів навчальних досягнень учнів експериментальної і контрольної груп, а також аналізу динаміки показників всередині кожної групи між початком і кінцем експерименту. Для оцінювання ефективності експериментального впливу було визначено такі ключові

критерії: рівень лексичної компетентності (кількість і якість засвоєних лексичних одиниць) та рівень навчальної мотивації учнів до оволодіння словником.

Кількісна обробка результатів здійснювалася за допомогою методів математичної статистики. Зокрема, для кожної групи обчислено середній бал за підсумковим тестуванням, середній приріст результатів (різниця між балами початкового і кінцевого тесту) та процент учнів, що досягли високого рівня засвоєння лексики. Дані двох груп порівнювалися між собою: було застосовано t-критерій Стюдента для незалежних вибірок, щоб перевірити статистичну значущість різниці середніх балів експериментального і контрольного класів. Також проведено порівняння розподілу учнів за рівнями успішності: виділено умовні рівні високий, середній та низький залежно від набраних балів (наприклад, 10–12 балів – високий рівень, 7–9 – середній, 4–6 – низький, 1–3 – початковий). Визначено, як змінився відсоток учнів кожного рівня у кожній групі після експерименту. Такий підхід дав змогу кількісно побачити зрушення: очікувалося, що в експериментальному класі частка учнів з високим рівнем лексичної компетентності суттєво зросте, тоді як у контрольному – динаміка буде менш виразною.

Якісна інтерпретація отриманих цифр здійснювалася на основі даних спостережень і анкетування. Результати опитувань були зведені у таблиці частот вибору певних варіантів відповідей, що дозволило порівняти ставлення учнів двох груп. Відкриті відповіді учнів проаналізовано методом контент-аналізу: виділено найтипівіші позитивні відгуки (наприклад, «було цікаво працювати разом, легше запам'ятовувалися слова») та негативні чи нейтральні (наприклад, «іноді було шумно і важко зосередитися»). Спостереження вчителя слугували для пояснення певних кількісних результатів – наприклад, якщо учень не показав прогресу в тесті, то за нотатками можна було з'ясувати, що він мав низьку відвідуваність або пасивно поведився в групах. Таким чином, поєднання кількісного і якісного аналізу забезпечило глибше розуміння впливу методики.

Форми та критерії оцінювання лексичної компетентності в експерименті були розроблені з урахуванням наукових підходів до вимірювання іншомовних компетентностей [15, с. 110]

. В основу оцінювання покладено такі показники: обсяг засвоєної лексики (кількість слів, значення яких учень знає та розуміє), гнучкість володіння лексикою (вміння добирати синоніми, антоніми, пояснювати значення іншими словами), правильність і доречність використання слів у контексті (лексична вправність у мовленні), а також швидкість відтворення лексичних одиниць (наскільки впевнено і без довгих пауз учень може згадати потрібне слово). На підставі цих критеріїв розроблено рейтингова шкала, яка і застосовувалася при переведенні результатів тестів у бали. Для наочності у процесі аналізу результати подано у вигляді таблиць і діаграм: окремо продемонстровано успішність кожної групи до і після експерименту, а також порівняння між групами. Така форма подання полегшує інтерпретацію і дозволяє чітко побачити тенденції.

Варто зауважити, що протягом експерименту дотримувалися етичні норми педагогічного дослідження: учні та їхні батьки були проінформовані про проведення експерименту, отримано дозвіл на участь дітей у дослідницькій апробації нової методики. Усі учні знаходилися в рівних умовах навчання програмового матеріалу, а після завершення експерименту результати було обговорено з учителем англійської мови та адміністрацією школи з метою впровадження успішних підходів і в практику роботи контрольного класу. Таким чином, експеримент не завдав шкоди освітньому процесу, а навпаки – створив умови для вдосконалення методики навчання.

3.2. Аналіз результатів експерименту

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було визначено вихідний рівень англомовної лексичної компетентності старшокласників та забезпечено порівнянність контрольної і експериментальної груп.

Дослідження проводилося серед учнів 10-х класів загальноосвітньої школи: 10-А клас (контрольна група) та 10-Б клас (експериментальна група), по 25 учнів у кожному. Учні обох груп знаходилися в приблизно однакових умовах навчання (однакова навчальна програма з англійської мови, схожий рівень знань за результатами попереднього навчання). Метою вхідного зрізу було оцінити початковий рівень сформованості лексичної компетентності в двох класах та виявити можливі відмінності для подальшого врахування у формувальному етапі.

Для діагностики рівня лексичної компетентності учнів на початку експерименту було використано комплекс методів: тестування (Додаток А), анкетування (Додаток Б) та педагогічне спостереження (Додаток В). Тест включав завдання на перевірку словникового запасу та вміння використовувати лексику в контексті (визначення значень слів, добір синонімів/антонімів, вставлення слів у речення, переклад фрагментів тощо). Результати цього вхідного тестування дозволили розподілити учнів за рівнями лексичної компетентності: високий, середній та низький. Критерієм віднесення до того чи іншого рівня слугували набрані бали: умовно високий рівень відповідали балам, що перевищували 85% від максимальних, середній рівень – від 50% до 85%, а низький рівень – менше 50% від максимального балу (відповідні критерії були визначені згідно з шкільною системою оцінювання та рекомендаціями, викладеними у підрозділі 2.4). Окрім тестування, учні заповнили анкету, яка мала на меті з'ясувати їхнє ставлення до вивчення англійської лексики, наявні труднощі у запам'ятовуванні та використанні нових слів, а також попередній досвід роботи в групах на уроках іноземної мови. Паралельно проводилося педагогічне спостереження за роботою класів у звичайному режимі навчання: фіксувалася активність учнів на уроках, їхня залученість у виконання вправ, рівень взаємодії між собою та з учителем під час опрацювання нового лексичного матеріалу.

За результатами вхідного тестування встановлено, що початковий рівень лексичної компетентності учнів двох класів в цілому є середнім. Детальні

кількісні дані подано у табл. 3.1. Як видно з таблиці, у контрольному 10-А класі більшість учнів ($\approx 52\%$) показали середній рівень сформованості лексичних навичок, близько чверті учнів продемонстрували високий рівень володіння лексикою (20%), і решта учнів мали низький рівень (28%). У експериментальному 10-Б класі розподіл результатів виявився подібним: середній рівень мали 60% учнів, високий – 16%, низький – 24%. Невелике відхилення у відсотках високого рівня (в 10-А дещо більше учнів з високим результатом, ніж у 10-Б) не є статистично значущим. В цілому ж обидві вибірки демонструють зіставний стартовий стан: переважає середній рівень лексичної компетентності, значна частина дев'ятикласників не досягає високого рівня, а низькі показники мають близько четвертої частини учнів. Це свідчить про недостатню сформованість навичок оперування лексикою у більшості учнів і підтверджує актуальність подальшої цілеспрямованої роботи над збагаченням словникового запасу та розвитком умінь його використання.

Таблиця 3.1.

Розподіл учнів контрольної та експериментальної груп за рівнями лексичної компетентності (вхідний зріз)

Група (9 клас)	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
10-А (контрольний)	5 учнів (20%)	13 учнів (52%)	7 учнів (28%)
10-Б (експериментальний)	4 учні (16%)	15 учнів (60%)	6 учнів (24%)

Високий рівень – впевнене володіння більшістю досліджуваних лексичних одиниць, успішне виконання $\geq 85\%$ тестових завдань; середній – часткове засвоєння лексики, виконання 50–84% завдань; низький – значні прогалини у словниковому запасі, виконано $< 50\%$ завдань тесту.

Аналіз результатів вхідного зрізу показав, що обидві групи мають подібний рівень підготовки з точки зору лексичної компетентності. Це дозволяє надалі об'єктивно порівнювати ефективність різних методик

навчання. Педагогічне спостереження за традиційними уроками (які передували експерименту) виявило типові проблеми у засвоєнні лексики: учні обох класів переважно пасивно сприймали нові слова, недостатньо активно використовували їх у мовленні; взаємодія між учнями на уроках була мінімальною – робота здебільшого носила індивідуальний характер або проходила у форматі «вчитель–учень». Анкетування учнів також засвідчило, що більшість школярів відчують труднощі із запам'ятовуванням значної кількості нових слів, низьку мотивацію до роботи зі словником та обмеженість практики використання лексики поза виконанням письмових вправ. Водночас опитування показало зацікавленість учнів експериментального класу у більш інтерактивних формах роботи: близько 70% дев'ятикласників 10-Б зазначили, що їм цікаво було б навчатися у співпраці з однокласниками (групові ігри, проєкти тощо), тоді як у 10-А таких виявилось приблизно 65% (решта учнів або вагалися з відповіддю, або віддавали перевагу індивідуальній роботі). Таким чином, вхідний етап підтвердив наявність проблеми недостатнього рівня лексичної компетентності та вказав на потенціал кооперативних підходів, які можуть підвищити мотивацію учнів. Отримані на цьому етапі дані було покладено в основу планування формувального впливу.

Формувальний етап експерименту полягав у цілеспрямованому впровадженні технології кооперативного навчання в освітній процес 10-Б класу протягом визначеного періоду (один навчальний семестр). В експериментальному класі було змінено традиційну організацію уроків на інтерактивну групову: учнів об'єднано в малі групи по 4–5 осіб (склад груп був сталим протягом експерименту, з урахуванням різнорівневості – в кожній групі були учні з різним рівнем усп. успішності, щоб забезпечити взаємодопомогу). На початку формувального етапу в 10-Б класі вчитель роз'яснив учням принципи роботи в групах та правила співпраці (взаємна повага, активна участь кожного, розподіл ролей). Було наголошено на позитивній взаємозалежності (успіх групи залежить від внеску кожного) та

індивідуальній відповідальності (кожен учень відповідає за засвоєння матеріалу і допомагає іншим).

Протягом формувального періоду в класі 10-Б систематично застосовувалися різні техніки кооперативного навчання, зокрема:

Think–Pair–Share (Подумай–Обговори–Поділись) – учні спочатку самостійно обмірковували відповіді на поставлені вчителем запитання, пов'язані з новою лексикою, потім обговорювали свої ідеї в парах, а далі представляли висновки всій групі. Така стратегія забезпечувала залучення кожного учня до обговорення: спочатку на рівні власного осмислення, потім у діалозі з однокласником, і насамкінець – у ширшій аудиторії. Учні мали можливість почути різні думки й варіанти використання нових слів, що сприяло кращому розумінню лексичних одиниць і тренувало навички висловлення думки англійською.

Jigsaw (метод «Мозаїка») – навчальний матеріал (текст або тема) поділявся на логічні частини, і кожна група отримувала свою частину з переліком нових слів. Кожен член групи ставав «експертом» з певного фрагмента: опрацьовував його зміст, з'ясовував значення нових лексем, добирав приклади. Після цього учасники повертались у «домашні» групи і навчали одне одного: кожен учень пояснював свою частину матеріалу товаришам. У результаті спільними зусиллями група відновлювала цілісний зміст теми, а всі учні засвоювали всю сукупність нової лексики. Така техніка розвивала навички співпраці і взаємонавчання: учні вчили однокласників і одночасно відповідали за те, щоб група опанувала весь матеріал.

Round Robin («Коло ідей») – під час закріплення лексики застосовувалася структурована групова дискусія, за якої учні по черзі висловлювалися з певного питання, використовуючи нові слова. Наприклад, у темі «Environment» група складала ланцюжок речень: перший учень вимовляв речення з одним з нових слів (скажімо, pollution), наступний продовжував думку, додаючи речення з іншим словом (наприклад, recycling), і так далі, доки всі члени групи не долучаться. Раунд тривав, поки не буде використано увесь

заданий словник. Ця вправа активізувала кожного учня, адже потрібно було уважно слідкувати за висловлюваннями інших і готуватися додати власну репліку. Round Robin сприяв розвитку навичок спонтанного продукування мовлення з використанням засвоєної лексики та формував у школярів впевненість у оперуванні новими словами.

Numbered Heads Together – ще одна кооперативна техніка, що застосовувалася для контролю знань у групах. Кожному учню в групі на початку вправи присвоювався номер (від 1 до 4). Вчитель ставив запитання або давав завдання, що вимагало використання щойно вивченої лексики, після чого учні разом обговорювали рішення, переконуючись, що кожен член групи зрозумів правильну відповідь. Через кілька хвилин обговорення вчитель називав довільний номер – і учень із цим номером від кожної групи відповідав від імені своєї команди. Такий підхід забезпечував активну участь усіх учасників: ніхто не знав наперед, кому доведеться відповідати, тому усі учні мусили старанно опрацювати завдання в ході групової роботи. Метод «Numbered Heads» підвищував відповідальність школярів за спільний результат і демонстрував рівень оволодіння лексикою кожним учасником.

Крім перелічених структур, у 10-Б класі застосовувалися й інші елементи кооперативної роботи: парні обговорення, групові проєкти, рольові ігри тощо. Наприклад, учні спільно виконували міні-проєкти (створювали плакати та презентації з використанням нових слів), розігрували ситуаційні діалоги у малих групах (змодельовані ситуації типу «візит до лікаря» чи «планування подорожі» з активним включенням тематичної лексики), брали участь у групових змаганнях («лексичні турніри», командні вікторини за типом Teams-Games-Tournaments). Всі ці види діяльності були спрямовані на те, щоб учні не тільки запам'ятали нові слова, але й потренувалися використовувати їх у мовленні – як усному, так і письмовому – в умовах наближених до реального спілкування. Важливо, що вчитель у експериментальному класі виконував роль фасилітатора: він координував роботу груп, надавав необхідні консультації, стежив за розподілом ролей та

рівномірною участю учнів, але загалом намагався не нав'язувати готових рішень, а стимулювати самостійну мовленнєву активність школярів.

Протягом експерименту в 10-Б класі учні опановували програмовий лексичний матеріал 10 класу, але робота з ним була організована за кооперативними моделями. На уроках регулярно застосовувалися кооперативні техніки, що були закладені у 12 авторських вправах: робота в експертних групах під час аналізу уривків текстів, колективне створення історій за моделлю Round Robin, обмін інформацією в ротаційних парах, командне укладання словотвірних ланцюжків, дискусії на основі різних інформаційних фрагментів тощо. Завдяки такій організації учні не лише засвоювали нову лексику, а й активно використовували її у взаємодії — у міні-проєктах, дискусіях, рольових ситуаціях та групових презентаціях.

У контрольному 10-А класі навчання відбувалося традиційно: пояснення нового матеріалу вчителем, індивідуальне виконання вправ, переклад та фронтальне опитування. Групові форми роботи траплялися рідко й не мали системного характеру, тому використання лексики в реальних комунікативних ситуаціях було обмеженим.

Упродовж формувального етапу в 10-Б класі спостерігалася позитивна динаміка: підвищення активності учнів, впевненості у висловлюванні, готовності ставити запитання, а також виразне зростання взаємопідтримки в малих групах. Учні охоче брали участь у спільних завданнях і поступово переносили нову лексику в усні та письмові висловлювання. У контрольному класі подібних змін не виявлено, навчальна поведінка лишалася переважно пасивною.

Після завершення експериментального циклу було проведено підсумковий контрольний зріз: тестування та анкетування за тими самими критеріями, що й на початку. Підсумковий тест охоплював лексику з усіх тематичних розділів, опрацьованих упродовж семестру, включно з лексико-граматичними явищами, які відпрацьовувалися у 12 вправах. За результатами тесту рівень сформованості лексичної компетентності в 10-Б класі істотно зріс

і суттєво перевищив показники контрольної групи, що підтверджує ефективність використання кооперативного навчання.

Після завершення формувального впливу (наприкінці семестру) було проведено контрольний етап експерименту, що передбачав підсумкове тестування, повторне анкетування учнів та аналіз підсумків педагогічного спостереження. Метою вихідного зрізу стало з'ясувати динаміку рівня лексичної компетентності в кожному класі та порівняти результати експериментальної і контрольної груп для перевірки висунутої гіпотези дослідження.

Тестування. Для підсумкового контролю використано тест, аналогічний за структурою та складністю до вхідного (містив ті ж види завдань – на знання значень слів, доречність вживання в контексті, словотворчі уміння тощо), але наповнений лексичним матеріалом, який учні вивчали протягом експерименту. Тобто тест охоплював лексику всіх тематичних розділів, опрацьованих у 1 семестрі 10 класу. Результати тестування було знову інтерпретовано через рівні сформованості лексичної компетентності (високий, середній, низький) за тими самими критеріями, що й на початку дослідження. Отримані дані чітко вказують на перевагу експериментальної методики: в 10-Б класі показники значно покращилися порівняно з початковим зрізом і перевищують результати контрольного класу. Узагальнені результати вихідного тестування представлені у табл. 3.2.

Таблиця 3.2.

Розподіл учнів за рівнями лексичної компетентності після експериментального навчання (вихідний зріз)

Група (9 клас)	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
10–А (контрольний)	7 учнів (28%)	14 учнів (56%)	4 учні (16%)
10–Б (експериментальний)	12 учнів (48%)	12 учнів (48%)	1 учень (4%)

Як видно з табл. 3.2, у контрольному класі 10–А теж відбулися певні позитивні зрушення: частка учнів з високим рівнем лексичної компетентності зросла з 20% до 28% (з 5 до 7 учнів), а кількість учнів із низьким рівнем зменшилася з 28% до 16% (з 7 до 4 учнів). Ці зміни можна пояснити загальним прогресом, що природно відбувається в процесі навчання за традиційною методикою протягом семестру: учні набули нового словникового запасу згідно навчальної програми, отже їхні результати дещо покращилися. Проте поліпшення показників у контрольній групі є значно меншим, ніж у експериментальній. У класі 10–Б спостерігається суттєвий ривок: майже половина учнів (48%) досягла високого рівня володіння лексикою, що втричі перевищує початковий показник 16%. Кількість учнів із середнім рівнем залишилась приблизно на тому самому рівні (48% проти 60% на початку, тобто фактично частина середняків «перейшла» до високого рівня). Найбільш показовим є те, що майже всі слабкі учні експериментального класу підтягнулися: низький рівень після завершення експерименту мав лише 1 учень (4%), тоді як на початку таких було 6 (24%). Отже, завдяки використанню кооперативного навчання було досягнуто підвищення результатів у всіх категоріях учнів: і сильні, і середні, і слабкі учні 10-Б класу покращили свої показники, багато хто перейшов до вищої категорії рівня лексичної компетентності.

Для наочності, зміни можна простежити і через середній бал тесту: у контрольній групі він підвищився з 28,5 до 32,0 балів (за 50-бальною шкалою), тобто на ~12%, тоді як у експериментальній – з 27,8 до 39,5 балів, тобто на ~42%. Різниця у прирості є відчутною. Такий результат свідчить, що гіпотеза дослідження підтверджується: систематичне використання технологій кооперативного навчання позитивно впливає на ефективність формування англомовної лексичної компетентності старшокласників.

Анкетування та спостереження. Дані підсумкового анкетування та педагогічного спостереження узгоджуються з результатами тестування й допомагають розкрити педагогічну інтерпретацію отриманих цифр. Зокрема,

за результатами опитування, 84% учнів 10-Б класу відзначили, що робота в групах допомогла їм краще запам'ятовувати нові слова, оскільки «було можливість обговорити їх з однокласниками та почути різні приклади». Близько 76% експериментального класу вказали на зростання впевненості у використанні англійської лексики в мовленні: школярі зазначали, що регулярні мовленнєві практики в малих групах знизили їхній страх помилитися і дали їм досвід вживання нових слів у діалогах, дискусіях. Крім того, 10-Б клас продемонстрував високий рівень задоволеності навчальним процесом: приблизно 88% учнів охарактеризували заняття з елементами кооперативного навчання як «цікаві та динамічні», «такі, що спонукають висловитися». Натомість у контрольному 10-А класі лише близько половини учнів ($\approx 47\%$) зазначили, що на уроках англійської упродовж семестру їм часто було цікаво; інші вказували на «монотонність виконання вправ за підручником» і «нестачу живого спілкування англійською». Лише 40% учнів 10-А впевнені, що можуть вільно використати щойно вивчене слово у власному реченні, тоді як у 10-Б таких було 75% (дані анкетних шкал самооцінки).

Педагогічне спостереження за обома групами під час контрольного етапу (проведення заключних уроків, підготовка до тестування, неформальне спілкування учнів) показало, що експериментальний клас став помітно більш згуртованим і комунікабельним. Учні 10-Б в цілому демонстрували вищу навчальну активність: у класі панувала атмосфера співробітництва, багато хто з школярів працював над завданнями із зацікавленістю, обговорював варіанти відповідей навіть у паузах між офіційними етапами уроку. Учитель зафіксував, що учні експериментального класу стали частіше використовувати англійські слова в усних відповідях без додаткового стимулу, тоді як раніше (до експерименту) вони переходили на українську або взагалі мовчали, якщо не були впевнені у слові. Навіть ті учні 10-Б, які за вхідним зрізом мали низький рівень, під кінець експерименту намагалися висловитись англійською,

звертаючись по допомогу до однолітків чи вчителя при потребі – тобто, їхня мовленнєва активність зростає.

У контрольному 10-А класі спостереження не виявило таких яскравих змін: найбільш активні учні залишалися активними, пасивні – переважно залишалися осторонь роботи (особливо при виконанні фронтальних вправ чи читанні текстів вголос). Випадки співпраці між учнями 10-А носили випадковий характер і здебільшого зводилися до взаємних консультацій під час виконання письмових вправ, тоді як групового обговорення навчального матеріалу практично не відбувалося. Ці якісні спостереження доповнюють кількісний аналіз: вони дозволяють зробити висновок, що кооперативне навчання не лише підвищило успішність 10-Б класу, а й позитивно вплинуло на мотивацію і характер навчально-мовленнєвої діяльності учнів.

Порівняльний аналіз результатів двох груп після завершення експерименту наочно підтверджує ефективність використання кооперативних технологій для формування лексичної компетентності. Ї

Результати педагогічного експерименту підтвердили, що впровадження технології кооперативного навчання позитивно впливає на формування англійської лексичної компетентності старшокласників. Застосування групових форм роботи, таких як Think–Pair–Share, Jigsaw, Round Robin, Numbered Heads Together та інших, забезпечило створення середовища, в якому учні активно взаємодіяли, часто використовували нову лексику у процесі спілкування, що сприяло глибшому її засвоєнню.

У результаті експериментальна група продемонструвала більш високі досягнення з лексики, ніж контрольна, яка навчалася традиційно. Окрім суто лексичних знань, кооперативне навчання сприяло розвитку низки важливих навчальних і соціальних умінь: уміння працювати в команді, навичок взаємодопомоги, комунікативної впевненості. Учні експериментального класу виявили більшу зацікавленість у вивченні англійської мови, що є додатковим педагогічним ефектом методики.

Таким чином, отримані дані експерименту дозволяють стверджувати, що кооперативні технології є дієвим засобом підвищення ефективності навчання англійської лексики у старших класах. Поставлена мета дослідження – експериментально перевірити ефективність кооперативного навчання – успішно досягнута, а його результати можуть бути враховані при розробці рекомендацій для вчителів англійської мови щодо оптимізації методики формування лексичної компетентності.

3.3. Методичні рекомендації щодо формування англомовної лексичної компетентності в умовах кооперативного навчання

У цьому підрозділі представлено методичні рекомендації для вчителів англійської мови старших класів (на прикладі 10-го класу, рівень B1) щодо ефективного формування лексичної компетентності учнів засобами кооперативного навчання. Рекомендації охоплюють основні дидактичні принципи співпраці при навчанні лексики, підходи до відбору словникового матеріалу, приклади результативних кооперативних технік і вправ, поради з організації роботи в малих групах, засоби оцінювання лексичних умінь, а також способи підтримання мотивації учнів до вивчення нової лексики.

Кооперативне (співробітницьке) навчання ґрунтується на груповій взаємодії учнів, що працюють разом для досягнення спільної мети. Дослідники Р. Джонсон і Д. Джонсон виділяють п'ять базових елементів ефективного кооперативного навчання: позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, взаємодія «обличчям до обличчя», розвиток соціальних навичок та групова обробка результатів [48]. В умовах обмеженого часу на уроках важливо ретельно відбирати лексичний матеріал, що вивчається в рамках тем рівня B1. Неможливо охопити всі слова англійської мови, тому укладається так званий лексичний мінімум для курсу – перелік найбільш уживаних і необхідних слів та виразів для певного рівня.

Сучасні методисти пропонують добирати лексику за такими критеріями: семантична цінність (значущість слова для повсякденного спілкування і висвітлення важливих понять тематики курсу), сполучуваність (здатність слова утворювати природні словосполучення, поєднуватися з іншими лексемами), стилістична нейтральність (відсутність вузького стилістичного забарвлення, придатність до вживання у різних ситуаціях). Додатково враховуються частотність (частота вживання в мові), багатозначність (полісемія, здатність слова мати кілька значень) та словотворчий потенціал (можливість утворювати однокореневі слова). Чим вищі показники за цими критеріями, тим пріоритетнішим є включення слова до активного словника учнів [25, с. 100].

Методика кооперативного навчання пропонує цілий ряд технік, які можна адаптувати під навчання лексики. Вони дозволяють учням активно взаємодіяти з новими словами, багаторазово їх повторювати у мовленні та застосовувати в різних контекстах. Наведемо декілька найефективніших прийомів:

«Мозаїка» (Jigsaw). Ця стратегія передбачає поділ класу на кілька «домашніх» груп і розподіл навчального матеріалу між ними. Наприклад, кожна група отримує фрагмент тексту з новою лексикою за темою. Спочатку учні працюють у «групах експертів» – об'єднуються з представниками інших груп, які мають той самий фрагмент, разом опрацьовують значення нових слів, знаходять приклади вживання. Далі учні повертаються до своїх «домашніх» груп і навчають однокласників лексики зі свого фрагмента. У результаті спільної роботи всі члени команди діляться новими словами і відновлюють повний текст, оволодівши всім лексичним матеріалом.

«Обміркуй – Обговори – Поділись» (Think–Pair–Share). Проста інтерактивна стратегія для тренування вживання нових слів у мовленні. Вчитель ставить проблемне запитання або завдання, що вимагає використання щойно вивченої лексики. Наприклад: «Як ви вважаєте, чому важливо зберігати довкілля?» (тема Environment). Спершу кожен учень обмірковує відповідь

самостійно, добираючи 1–2 нові слова для вираження думки. Потім учні об'єднуються в пари, обговорюють свої ідеї, виправляють одне одного при потребі, пробують скласти речення з новими лексемами. Нарешті, кілька пар ділиться напрацьованими аргументами з усім класом – кожна пара представляє узагальнену відповідь, насичену новою лексикою.

Раунд Робін. Ця вправа спрямована на активізацію всієї групи у творенні речень з новими словами. Учні об'єднуються в малі групи (4–5 осіб). Вчитель дає завдання, наприклад: скласти якомога більше правильних речень, використовуючи нову лексику з теми. Група починає «раунд»: перший учень виголошує речення з одним з нових слів, другий продовжує – додає своє речення з іншим словом, і так далі по колу. Таким чином утворюється «ланцюжок» із висловлювань, у яких задіяні всі цільові лексичні одиниці.

Репертуар лексичних завдань у кооперативному форматі не обмежується наведеними прикладами. Вчитель може урізноманітнювати уроки такими прийомами, як «Лексичне лото» (Bingo) – групи отримують картки з новими словами і позначають ті, що почули у тексті чи від однокласників; «Карусель» – учні утворюють два кола і попарно обмінюються питаннями/відповідями з новою лексикою, а потім переходять до нового партнера по колу; рольові ігри – групам дається комунікативна ситуація (інтерв'ю, обговорення, планування події), яку вони розігрують, включаючи задані слова; проєктні міні-завдання – наприклад, скласти колективно коротку розповідь або плакат, використовуючи щонайменше 5–7 нових лексичних одиниць.

Розподіл ролей у малих групах – ще один дієвий інструмент підвищення ефективності співпраці. Кожен учень має отримати конкретну функцію у спільному завданні, щоб не залишалося «пасивних» учасників. Досвід упровадження кооперативного навчання вказує на доцільність визначення 3–4 основних ролей у групі [31, с. 5]. Зокрема, можна призначити: лідер (координатор) – стежить за планом роботи, розподіляє підзавдання, заохочує інших до участі; секретар – робить записи, фіксує ідеї, веде чернетку виконаного завдання; доповідач (презентер) – від імені групи озвучує

результати класу; спостерігач (таймкіпер) – контролює час і дотримання правил, за потреби нагадує про критерії або підказки Ролі можуть змінюватись залежно від типу вправи (наприклад, в ігровому завданні може бути «оратор», що формулює відповіді, або «художник» для постерів). Бажано, щоб учні спробували себе в різних амплуа, тому варто ротаційно змінювати ролі при повторних вправах. Розподіл обов'язків всередині групи дисциплінує команду і привчає школярів до самостійності – вони знають, за яку частину спільної роботи відповідають. Учитель може доручити самим учням обрати ролі (або навіть проголосувати), що підвищує відчуття автономії. При цьому важливо слідкувати, щоб усі функції були задіяні, а жоден учень не виконував усю роботу за інших.

Управління групою діяльністю з боку вчителя полягає у наданні чітких інструкцій і підтримці злагодженої роботи команд. Педагог повинен пояснити завдання та очікувані результати перед початком: наприклад, «Кожна група має скласти діалог, використовуючи 10 нових слів теми, і представити його класу». Під час виконання вправ учитель виконує роль фасилітатора – спостерігає, направляє у разі потреби, але не втручається надмірно в сам хід учнівської роботи. Важливо забезпечити, щоб усі члени групи були залучені: для цього педагог може ставити додаткові запитання «всі групі» чи окремим учням, перевіряти проміжні нотатки секретаря тощо. По завершенні роботи груп варто провести коротке обговорення процесу: запитати учнів, що вдалося, які були труднощі, як вони оцінили б співпрацю в команді. Така рефлексія сприяє усвідомленню учнями норм ефективної взаємодії та поступовому формуванню навичок командної роботи [31, с. 14–15].

Оцінювання формування лексичної компетентності в умовах кооперативного навчання потребує гнучкого підходу. Традиційні індивідуальні оцінки слід доповнити врахуванням групових досягнень учнів. Досвід показує, що поєднання індивідуальної та групової оцінки стимулює учнів допомагати один одному у навчанні: команда отримує високий результат

лише якщо кожен її учасник покращив власні показники [58]. Саме тому в моделях на кшталт STAD (Student Teams–Achievement Divisions) запроваджується система, за якої спільний бал групи залежить від прогресу кожного члена (учні спільно готуються до тесту, після чого складають його індивідуально; команда отримує додаткові бали за покращення результатів усіх її членів). Такий підхід поєднує взаємодопомогу з особистою відповідальністю і гарантує, що сильні учні зацікавлені навчати слабших, а нести відповідальність за оцінку будуть всі.

Формувальне (поточне) оцінювання лексики в кооперативних групах варто проводити регулярно, акцентуючи увагу на зворотному зв'язку, а не лише на балі. Вчитель може застосовувати короткі тестування після завершення групової роботи, щоб пересвідчитись, що кожен учень засвоїв нові слова. Наприклад, після виконання групового проекту чи «мозаїки» – дати учням індивідуальний міні-тест або кілька усних питань по темі. Це дисциплінує школярів: вони знають, що мають розуміти всю лексику, а не лише свою частину, адже будь-кого можуть попросити відповісти за результат групи. Крім того, такий контроль дозволяє оцінити особистий внесок кожного в опанування матеріалу. Формувальне оцінювання може набувати і неформальних форм: учитель спостерігає за роботою груп, робить позначки у власній таблиці (хто з учнів упевнено користується новими словами, а хто пасує), ставить запитання окремим членам команди під час виконання завдань. Зібрана таким чином інформація використовується для корекції навчання (наприклад, призначити додаткове опрацювання лексики для тих, хто припустився помилок) і не обов'язково впливає на підсумковий бал – натомість служить зворотним зв'язком для учнів. Таким чином реалізується компетентнісний підхід до оцінювання: учні бачать, над чим їм ще треба працювати, і водночас розуміють, що їхня активна участь у групі має значення.

Щоб оцінювання було об'єктивним і прозорим, варто заздалегідь довести критерії до відома учнів. Хорошою практикою є розробка спільно з учнями рубрики (шкали) оцінювання, за якою буде виставлятися бал.

Наприклад, може бути окремо оцінено лексичні знання (правильність і повнота використання нових слів – скажімо, 10 балів) і робота в команді (дотримання регламенту, співпраця, розподіл ролей – до 5 балів) [Пасічник]. Учні, обізнані з цією системою, краще розуміють, за що отримують оцінку, і відчують себе співучасниками процесу оцінювання. Деякі методичні рекомендації радять оцінювати академічний результат і соціальний процес окремо. Такий підхід дозволяє наголосити, що важливим є не лише знання слів, а й уміння працювати в команді. Наприклад, за успішне виконання лексичного тесту учень отримує свою оцінку, а додаткові бали нараховуються всій групі за злагоджену роботу (і навпаки – якщо група не співпрацювала, це може відбитися на командному рейтингу). Підсумовуючи, система оцінювання в умовах кооперативного навчання має бути двокомпонентною: оцінювати навчальний прогрес кожного учня (ступінь сформованості лексичних навичок) та колективні досягнення групи (уміння працювати разом, спільно вирішувати мовні завдання). Такий підхід відповідає принципам партнерського навчання і підвищує мотивацію учнів до навчання іноземної мови.

Підтримання стійкої мотивації школярів до вивчення англійської лексики є важливим завданням учителя, особливо в довгостроковому навчальному проєкті. Кооперативне середовище саме по собі має потужний мотиваційний потенціал, оскільки задовольняє природню потребу підлітків у спілкуванні і співпраці з однолітками. Забезпечити ситуацію успіху. Вправи слід добирати посильні для рівня учнів: завдання мають бути достатньо складними, щоб викликати інтерес, але досяжними за умови співпраці. Якщо учні постійно відчуватимуть успіх у оволодінні новими словами (наприклад, змогли разом згадати і вживати всі 10 заданих слів у презентації), їхня впевненість і мотивація зростатимуть. Для цього вчитель може ділити складні лексичні теми на підтеми, давати проміжні підказки або зразки, хвалити навіть частковий прогрес. Психологічна підтримка з боку педагога та однокласників

особливо важлива для невпевнених учнів: вони мають відчувати схвалення за зусилля, а не лише за бездоганний результат.

Використовувати елементи гри та змагання між групами. Змагальний момент – поміркований і дружній – добре підвищує мотивацію підлітків. Можна впроваджувати командні конкурси зі словниковим матеріалом: наприклад, яка група швидше складе речення з усіма новими словами, чи вікторини на знання значень слів. Формат Teams-Games-Tournaments (TGT) передбачає навіть організацію турнірів: групи змагаються, відповідаючи на лексичні питання, при цьому отримують бали не лише за правильність, а й за взаємодопомогу всередині команди. Важливо, щоб змагання не переростало у жорстку конкуренцію між учнями – завдання вчителя підтримувати позитивний настрій, підкреслювати, що головна мета – навчитися всім, а не «перемогти будь-якою ціною». Невеликі призи або привілеї для команди-переможця (похвала, грамота, додаткові бали) теж можуть слугувати стимулом.

Нарешті, мотивація багато в чому залежить від того, наскільки учням комфортно на уроці. У кооперативному класі важливо культивувати доброзичливість, терпимість до помилок, гумор. Учитель може розряджати обстановку короткими веселими розминками, давати дружні поради, ділитися власним захопленням мовою. Варто заохочувати учнів не боятися помилитися, адже помилки – це нормальний крок у вивченні мови. Якщо школярі знають, що їх не висміють, а підтримають, то активніше пробують вживати нові слова, експериментують з мовою – а значить, вчать швидше. Кожна група з часом виробляє свої традиції та стилі спілкування; роль учителя – скеровувати їх у позитивне русло, згуртовувати клас навколо спільної мети навчитися вільно володіти лексикою. Взаємна довіра і командний дух, що виникають у процесі співпраці, є чи не найважливішими чинниками довготривалої мотивації учнів до вивчення іноземної мови [31, с. 29].

Кооперативне навчання ефективно формує англомовну лексичну компетентність старшокласників, поєднуючи активне засвоєння слів із

взаємодією в групі, розвитком соціальних навичок і мотивації. Використання різноманітних технік, чіткого розподілу ролей та поєднання індивідуального й групового оцінювання сприяє усвідомленому використанню нової лексики та підвищує зацікавленість учнів у навчанні.

Висновки до розділу 3

Експериментальна частина дослідження підтвердила ефективність застосування технологій кооперативного навчання у процесі формування англomовної лексичної компетентності учнів старших класів. Проведений педагогічний експеримент охоплював три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний, які забезпечили комплексну перевірку висунутої гіпотези.

На констатувальному етапі шляхом тестування, анкетування та педагогічного спостереження було встановлено, що рівень сформованості лексичної компетентності учнів обох груп є переважно середнім, із тенденцією до недостатнього практичного володіння активною лексикою. Учні виявляли обмежений словниковий запас, труднощі у використанні лексичних одиниць у мовленнєвих ситуаціях, низький рівень ініціативності у спілкуванні англійською мовою.

На формувальному етапі в експериментальному (10-Б) класі систематично впроваджувалися технології кооперативного навчання – Jigsaw, Think–Pair–Share, Round Robin, Numbered Heads Together та інші. Робота організовувалася у малих групах, де учні навчалися взаємодіяти, брати спільну відповідальність за результат, виконувати рольові функції та активно застосовувати нову лексику у комунікативних ситуаціях.

Контрольний етап показав помітні позитивні зміни у сформованості лексичної компетентності учнів експериментального класу порівняно з контрольним. За результатами повторного тестування кількість учнів із високим рівнем зросла на 28 %, тоді як із низьким – зменшилася більш ніж

удвічі. Анкетування засвідчило зростання навчальної мотивації, впевненості у власних знаннях, позитивне ставлення до групової діяльності та інтерес до вивчення англійської мови. Дані педагогічного спостереження підтвердили підвищення активності, ініціативності, взаємодопомоги та толерантності під час виконання лексичних завдань.

Отже, експеримент довів, що систематичне застосування кооперативних технологій у навчанні англійської мови забезпечує ефективне формування лексичної компетентності старшокласників. Такий підхід сприяє не лише засвоєнню лексичних одиниць і розширенню словникового запасу, а й розвитку комунікативних умінь, соціальної взаємодії, відповідальності та позитивного ставлення до навчання.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеного дослідження дало змогу підбити підсумки теоретичного й експериментального вивчення проблеми формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів засобами кооперативного навчання. У процесі роботи було реалізовано поставлену мету та виконано всі завдання, що передбачали аналіз наукових підходів, визначення сутності основних понять, розроблення та перевірку ефективності авторської системи вправ і методичних рекомендацій. Отримані результати дозволили зробити узагальнені висновки, що мають як теоретичну, так і практичну цінність для сучасної методики навчання іноземних мов.

Проведене дослідження теоретично обґрунтувало й експериментально підтвердило ефективність використання кооперативного навчання у процесі формування англомовної лексичної компетентності старшокласників. Аналіз наукової, методичної та педагогічної літератури засвідчив, що ідеї навчання у співпраці посідають важливе місце в сучасній освітній парадигмі, орієнтованій на компетентнісний підхід і активну участь учнів у процесі здобуття знань.

З'ясовано, що кооперативне навчання є цілісною педагогічною технологією, яка передбачає організацію взаємодії учнів у малих групах, позитивну взаємозалежність, індивідуальну відповідальність та спільну рефлексію результатів. Саме така форма навчальної діяльності створює умови для розвитку мовленнєвих і соціальних умінь, сприяє підвищенню мотивації та впевненості учнів у власних силах.

Визначено, що лексична компетентність є ключовим компонентом іншомовної комунікативної компетентності й охоплює знання словникового запасу, уміння адекватно вживати лексику в різних ситуаціях спілкування, а також навички її практичного використання. Ефективне формування цієї компетентності можливе лише за умов активної комунікативної взаємодії, коли учень виступає не пасивним споживачем інформації, а її співтворцем у спільному освітньому процесі.

У ході дослідження було виокремлено основні етапи впровадження кооперативного навчання у процес викладання англійської мови: підготовчий, практичний і рефлексивний. Така структурна організація забезпечує послідовність формування навичок співпраці, ефективне засвоєння лексичного матеріалу та розвиток навичок самоконтролю й самооцінки.

Розроблений комплекс вправ для формування лексичної компетентності сприяв активному залученню учнів до спільної діяльності, поглибленню знань про лексику, розвитку вмінь її доречного використання в мовленні. Система вправ включала тренувальні, комунікативні та творчі завдання, побудовані за принципом поступового ускладнення та використання елементів співпраці.

Педагогічний експеримент підтвердив, що систематичне застосування кооперативних технологій на уроках англійської мови істотно підвищує рівень сформованості англomовної лексичної компетентності. У процесі навчання в експериментальному класі спостерігалось зростання пізнавальної активності, підвищення навчальної мотивації, покращення комунікативної взаємодії між учнями та розвиток відповідальності за спільний результат.

Розроблені методичні рекомендації узагальнюють ефективні прийоми та стратегії застосування кооперативного навчання у старшій школі. Вони передбачають дидактично обґрунтований добір лексичного матеріалу, використання інтерактивних технік (Think–Pair–Share, Jigsaw, Round Robin, Numbered Heads Together), продуману організацію групової діяльності, формувальне оцінювання, а також прийоми підтримання мотивації учнів.

Отже, результати дослідження підтверджують, що кооперативне навчання є ефективним засобом формування англomовної лексичної компетентності старшокласників, оскільки забезпечує активну участь кожного учня, сприяє розвитку мовленнєвих навичок, критичного мислення, толерантності й уміння працювати в команді. Впровадження цього підходу у шкільну практику відповідає сучасним вимогам Нової української школи та перспективам гуманізації освітнього процесу.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості застосування розробленого комплексу вправ і методичних рекомендацій у роботі вчителів англійської мови для підвищення якості навчання, розвитку іншомовної компетентності й удосконалення комунікативної культури учнів.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що проведене дослідження має як теоретичне, так і практичне значення для сучасної методики навчання англійської мови. Теоретично воно розширює уявлення про можливості кооперативного навчання у формуванні лексичної компетентності, а практично – пропонує вчителям ефективні інструменти для організації комунікативно орієнтованого навчального процесу. Результати роботи підтверджують, що впровадження кооперативних технологій у старшій школі є доцільним шляхом підвищення якості іншомовної освіти, розвитку самостійності, партнерської взаємодії та соціальної зрілості учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Байда М. В. Кооперативне навчання в структурі гуманістичної парадигми освіти: Матеріали XIV Нац. конф. «English Learning in the Context of Life-long Education». Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2010.
2. Басараба І. М., Боровик Л. О. Кооперативне навчання як технологія формування англомовної лексичної компетентності у дорослих // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2016. Вип. 5. С. 1–8.
3. Бердичевська, І. В. МОБІЛЬНІ ДОДАТКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІММЕРСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ. Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти, 1(4), 2024. 169–176. <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.18892>
4. Берк, Лаура Е. «Когнітивний розвиток у середньому дитинстві» Немовлята, діти та підлітки. 6. Бостон, Массачусетс: Пірсон Освіта, Inc., 2008
5. Беленький, Ю.Л. Статистична обробка результатів педагогічного дослідження. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. 96 с.
6. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. Іноземні мови. 2012. № 2. С. 19-30. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_2_5
7. Воробець А. В. Поняття «лексична компетентність» у сучасній методиці навчання іноземних мов / А. В. Воробець // Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія. 2020. Вип. 822. С. 24-35. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvchnugf_2020_822_5
8. Галузьяк В., Макодай О., Макодай І. Сучасні тенденції розвитку теорії і практики кооперативного навчання у США. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2024. Вип. 79. С. 70–82.

- URL: <https://vspu.net/nzped/index.php/nzped/article/view/820> (дата звернення: 17.09.2025).
9. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 р. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti> (дата звернення: 15.12.2025).
 10. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. К.: Богдана, 2003. 520 с.
 11. Жукова Т. Ю. Використання технологій кооперативного навчання у старшій школі. Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації : матеріали Х Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих науковців (15 грудня 2017 р.) / за заг. ред. В. В. Жуковської, В. О. Папіжук. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2017. С. 382–385.
 12. Зеленська К. Дидактичний інструментарій формування лексичної компетентності учнів старшої школи. Актуальні проблеми іноземної філології і лінгводидактики. 2022. Вип. 4. С. 107–116. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/123c89f8-d7b5-4a34-b8ef-d74c67e62021/content>
 13. Климова І. В. Формування англомовної лексичної компетентності учнів основної школи: монографія. Київ: Ленвіт, 2018. 228 с.
 14. Крапчатова Я. А. Техніки кооперативного навчання для удосконалення англійської мови майбутніх офіцерів сектору безпеки. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. №6. <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/80> (звернено 03.11.2025).
 15. Лех О., Космірак Т. Лексична компетентність як складова комунікативної компетентності у процесі вивчення іноземних мов / О.

- Лех, Т. Космірак. Актуальні проблеми іноземної філології і лінгводидактики. 2022. Вип. 4. С. 107–116
16. Лех О., Космірак Т. Формування лексичної компетентності в учнів старших класів на основі періодичних видань. Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія: Германська філологія, 841, 2024. С.29-36.
<https://doi.org/10.31861/gph2022.841.29-36>
 17. Методична робота в умовах кооперативного навчання. Освіта.ua. Режим доступу: <https://osvita.ua/school/method/technol/1501/> (звернено 03.11.2025).
 18. Міністерство освіти і науки України. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» / авт. Зимомря І. М. та ін. К., 2021., наказ МОН № 795 від 12.07.2021 <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf>
 19. Модельна навчальна програма з іноземних мов для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти / укл. С.Ю. Тарнопольський, О.Д. Карп'юк та ін. Київ: МОН України, 2021. 112 с.
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/inozemni-movi/5-9-klasy/modelna-programa-angliyska.pdf>
 20. Нагорна Н. Методичні особливості навчання старшокласників англійської мови на профільному рівні [Електронний ресурс] // Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії : матеріали Інтернет-конференції (Кропивницький, 1–10 лютого 2017 р.). Кропивницький, 2017. С. 85–88.
<https://dspace.krpdpu.edu.ua/bitstream/123456789/1234/1/Nahorna.pdf>
(дата звернення: 17.09.2025).

21. Несвіт А. М. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. – Київ : Генеза, 2018. 256 с.
22. Несвіт А. М. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту) : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. – Київ : Генеза, 2019. 288 с.
23. Ніколаєва С. Ю. (кер. авт. кол.) Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник (2-ге вид., випр. і перероб.). Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
24. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с. Папуча М. В., Л. С. Виготський – у пошуках предмету психології // Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука. Київ: С. 12–41.
25. Пасічник О. М. Проблема добору лексичного мінімуму з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти: історія, сьогодення, перспективи // Український педагогічний журнал. 2022. №1. С. 98–106.
26. Піддубцева О. І. Особливості кооперативного навчання німецької мови студентів аграрних закладів вищої освіти. Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції. Дніпро: ДДАЕУ, 2021. С. 112–118. URL: <https://dspace.dsau.dp.ua/bitstream/123456789/3267/1/pdf> (дата звернення: 17.09.2025).
27. Піроженко, Л.І. Кооперативне навчання як інноваційна педагогічна технологія. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2018. Вип. 23. С. 128–134.
28. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.
29. Плахотник, О.В. Методологія і методика педагогічного дослідження / О.В. Плахотник. Київ: Каравела, 2015. – 248 с.
30. Подоляк М. В. Використання методу кооперативного навчання у викладанні іноземної мови для спеціальних цілей. Вісник

- Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2024. Вип. 3 (118). С. 113–118. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/07/Podoliak.pdf> (дата звернення: 17.09.2025).
31. Пометун О. І., Гупан Н. В. Використання кооперативного навчання учнів у загальноосвітній школі в Україні: практика і проблеми. «Педагогічна освіта в Україні», 2013, № 4, с. 29–34.
32. Пометун О. І. Організація кооперативного навчання учнів: про що варто пам'ятати. Інститут педагогіки НАПН України. 2021. 8 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713774/1/Пометун3.pdf> (дата звернення: 17.09.2025).
33. Пристай Г. В. Навчання в співробітництві як засіб активізації пізнавальної діяльності на уроці англійської мови у ВНЗ. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Лінгводидактика. 2013. Вип. 1072. С. 136–140. URL: <https://periodicals.karazin.ua/foreignphilology/article/view/14555/13687> (дата звернення: 17.09.2025).
34. Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І. та ін. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Затверджено наказом МОН України від 12.07.2021 №795 мон.gov.ua
35. Серняк О. В. Кооперативне навчання на уроках іноземної мови: від теорії до практики. Іноземні мови в школах України. 2012. №3. С. 75–78.
36. Серняк О. М. Колективна навчально-пізнавальна діяльність як ефективний чинник успішного опанування іноземною мовою. Scientific Papers. Series: Pedagogics. Linguodidactics. 2012. № 5. С. 74-80. https://catalog.library.tnpu.edu.ua/naukovi_zapusku/pedagogic/2012/ped_12_5.pd (дата звернення: 17.09.2025).

- 37.Сидоренко В. Лінгводидактична технологія кооперативного навчання: ретроспективний аналіз / В.В. Сидоренко // Українська мова і література в школі наук.-метод. журнал. Київ, 2014. № 7. С. 19-26.
- 38.Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. Іноземні мови. 2010. № 4. С. 16-23. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2010_4_4
- 39.Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
- 40.Тарнопольський О.Б. Експерієнційно-інтерактивне навчання іноземної мови для спеціальних цілей у немовному ВНЗ: сутність підходу. Вісник Харківського національного університету, 2010. № 17. С. 125-133.
- 41.Терещенко, В.І. Методика викладання англійської мови у середній школі / В.І. Терещенко. Київ: Либідь, 2020. 276 с.
- 42.Хижняк, І.В. Формування лексичної компетентності учнів основної школи у процесі навчання англійської мовиЧернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. 214 с..
- 43.Химинець В.І. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2010. Вип. 19. С. 243–247. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2010_18-19_75
- 44.Ходаковська О. Основні принципи кооперативного навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти. Грааль науки. 2022. № 23 (грудень). С. 384–390. URL: https://www.researchgate.net/publication/367337582_OSNOVNI_PRINCIPI (дата звернення: 17.09.2025).
- 45.Шевцова Н. Кооперативні технології навчання англomовного читання майбутніх учителів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2024. №6 (140). С. 395–413. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/02/Шевцова.pdf> (звернено 03.11.2025).
- 46.Bandura, A. Social Learning Theory. Prentice Hall, 1977. 247с.

47. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. — Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 235 p. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-companion-volu/16809ea0d4> (дата звернення: 15.12.2025).
48. Johnson D. W., Johnson R. T. Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. In: R. S. Tindale (ed.), Theories of Group Behavior, Vol. 2. New York: Springer, 1999.
49. Kagan S. Cooperative Learning. — San Juan Capistrano, CA: Kagan Publishing, 1994. 800 p.
50. Kagan S. Structures for Learning. — San Clemente: Kagan Publishing, 2001.
51. Kay S., Jones V., Brayshaw D. Focus 2. Second Edition. Student's Book. Harlow : Pearson Education Limited, 2016. URL: <https://lbcbooks.com.ua/dlya-uchniv-serednoyi-i-starshoyi-shkoly/pidruchnyk-focus-2nd-edition-2-students-book-with-pep-basic-pack> (дата звернення: 07.11.2025).
52. Kay S., Jones V. Focus 3. Second Edition. Student's Book. Harlow : Pearson Education Limited, 2020. URL: <https://lbcbooks.com.ua/dlya-uchniv-serednoyi-i-starshoyi-shkoly/pidruchnyk-focus-2nd-edition-3-students-book-with-pep-basic-pack> (дата звернення: 07.11.2025).
53. Kay S., Jones V. Focus 4. Second Edition. Student's Book. Harlow : Pearson Education Limited, 2021. URL: <https://lbcbooks.com.ua/dlya-uchniv-serednoyi-i-starshoyi-shkoly/pidruchnyk-focus-2nd-edition-4-students-book-with-pep-standard-pack> (дата звернення: 07.11.2025).
54. Kumardivelu B. The Postmethod condition: merging strategies for second / foreign language teaching. B. Kumardivelu. TESOL Quarterly. 1994. V. 28. № 1. P. 27–49.
55. McLeod, S. Vygotsky vs Piaget: A Paradigm Shift. Simply Psychology. 2018. URL: <https://www.simplypsychology.org/piaget-vs-vygotsky.html> (дата звернення: 17.09.2025).

56. Sharan Y. Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice / Y. Sharan // European Journal of Education. 2010. No 45(2). P. 300–313.
57. Slavin R.E. Research on Cooperative Learning :an international perspective / Robert E. Slavin //Scandinavian Journal of Educational Research. Vol. 33. No. 4. 1989. P. 21–39.
58. Slavin, R.E. Cooperative Learning: Theory, Research and Practice / R.E. Slavin. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1995. 320 p.
59. Thornbury S. How to Teach Vocabulary. Harlow: Pearson Education Limited (Longman), 2002. 185 c. books.google.it
60. Wright A. Teaching vocabulary in supporting context // ELT Journal. – 2012. Vol. 66(2). P. 205–213.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

ВХІДНИЙ ТЕСТ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
(ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, 10 КЛАС)

Тривалість: 30–35 хвилин

Максимум балів: 30 (по 1 балу за кожне правильне завдання, якщо не зазначено інше)

Part 1. Choose the correct option (5 × 1 = 5 points)

Choose the correct word to complete each sentence.

1. People who write articles for newspapers are called _____.
a) actors b) journalists c) designers d) reporters
2. If you want to keep fit, you should _____ junk food.
a) avoid b) prepare c) serve d) enjoy
3. The news on TV is an example of _____ media.
a) printed b) social c) broadcast d) outdoor
4. My cousin wants to become an _____; she loves drawing fashion sketches.
a) engineer b) artist c) model d) designer
5. Turn off the lights when you leave the room to _____ energy.
a) waste b) save c) use d) produce

Part 2. Match the words with their definitions (5 × 1 = 5 points)

A	B
1. Recycling	a) Time when you don't work or study
2. Leisure	b) Information or reports on TV, radio, or Internet
3. Audience	c) Turning waste into new materials

4. Broadcast	d) A group of people watching or listening
5. Environment	e) Natural world around us

Write your answers (1–5) → ()

Part 3. Complete the sentences with the correct form of the word in brackets (5 × 1 = 5 points)

Many teenagers are _____ about their favourite singers. (enthusiasm)

Cycling is a _____ activity that keeps you healthy. (benefit)

We must protect wild _____ from extinction. (animal)

Mary enjoys _____ fashion magazines. (read)

The _____ of social networks is very high among teenagers. (popular)

Part 4. Fill in the gaps with the correct word from the box (5 × 1 = 5 points)

Box: pollution journalist fitness hobby environment

My favourite _____ is collecting coins.

The _____ writes articles for a newspaper.

We should do more to protect the _____.

Air _____ is a serious problem in big cities.

Regular sport helps to improve your _____.

Part 5. Translate the Ukrainian phrases into English (5 × 1 = 5 points)

1. Здоровий спосіб життя – _____
2. Дбайливо ставитися до природи – _____
3. Телевізійні новини – _____
4. Вибирати професію – _____
5. Вільний час – _____

Part 6. Use the given words to make logical sentences (5 × 1 = 5 points)

Example:

(recycling / helps / our / environment) → Recycling helps our environment.

1. (environment / protect / we / must / the)
2. (a / career / doctor / he / to / plans / build)
3. (reading / I / enjoy / magazines / fashion)
4. (on / goes / he / rides / weekends / bike)
5. (every / morning / does / fitness / she)

Оцінювання

Рівень	Кількість балів (із 30)	Характеристика
Високий	25–30	Добре розвинений словниковий запас, точне й доречне використання лексики, граматично правильне мовлення.
Середній	15–24	Знання основних лексичних одиниць, окремі помилки у вживанні слів.
Низький	0–14	Обмежений словниковий запас, труднощі у розумінні та використанні лексики.

ДОДАТОК Б

АНКЕТА ДЛЯ УЧНІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО КЛАСУ

Тема: Дослідження ефективності кооперативного навчання у формуванні англомовної лексичної компетентності

Мета анкети: з'ясувати ставлення учнів до уроків англійської мови, проведених із використанням кооперативних технологій, рівень мотивації, комфортності та самооцінку результативності навчання.

Інструкція:

Анкетування є анонімним. Обери варіант відповіді, який найбільше відповідає твоїй думці. У деяких питаннях можна обрати кілька варіантів або дати власну коротку відповідь.

I. Загальні питання

Як часто тобі цікаво на уроках англійської мови?

☐ Завжди ☐ Часто ☐ Іноді ☐ Рідко ☐ Ніколи

Як ти ставишся до роботи в групах під час уроків англійської?

☐ Дуже подобається ☐ Подобається ☐ Не має значення ☐ Не дуже ☐

Не подобається

II. Оцінка групової роботи (за 5-бальною шкалою)

1 – зовсім не згоден(а); 5 – повністю згоден(а)

№	Твердження	1	2	3	4	5
1	На уроках з груповою роботою я почувався/почувалася більш упевнено.	☐	☐	☐	☐	☐

2	Робота в команді допомагала мені краще зрозуміти значення нових слів.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Під час групових завдань я активніше використовував(ла) англійську лексику.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Спілкування з однокласниками англійською допомогло мені краще запам'ятати слова.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Я відчував(ла) підтримку та взаємодопомогу у своїй групі.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Уроки з кооперативним навчанням були цікавішими, ніж звичайні.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Після роботи в групах я відчуваю, що мій словниковий запас збільшився.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Я хотів(ла) б і надалі навчатися за такою методикою.	☐	☐	☐	☐	☐

III. Відкрите питання (для рефлексії)

Що тобі найбільше сподобалося під час уроків з кооперативним навчанням?

.....

Що, на твою думку, можна було б покращити або змінити?

.....

Опиши одним реченням, як ти почуваєшся після таких уроків.

.....

Дякуємо за участь у дослідженні!

ДОДАТОК В

ПИТАННЯ ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ

1. Активність та залучення учнів

Скільки учнів активно беруть участь у виконанні лексичних вправ?

Чи спостерігається залучення всіх членів групи, чи активність зосереджена на кількох учнях?

Чи проявляють учні інтерес під час пояснення нової лексики (реакції, питання, коментарі)?

Як швидко учні переходять від пояснення до практичної діяльності (є затримки чи відволікання)?

2. Ініціативність і самостійність

Чи пропонують учні власні приклади речень із новими словами?

Чи звертаються до вчителя з уточнювальними питаннями щодо значення або вживання лексичних одиниць?

Чи намагаються учні самостійно знайти способи запам'ятати нову лексику (асоціації, схеми, малюнки)?

Чи використовують учні англійську мову для спілкування поза завданням (коментарі, жарти, уточнення)?

3. Взаємодопомога та співпраця (для експериментального класу)

Чи спостерігається взаємопідтримка між членами групи під час виконання завдання?

Чи пояснюють сильніші учні значення слів слабшим?

Чи відбувається розподіл ролей у групі (спікер, секретар, контролер, доповідач)?

Як учні реагують на помилки партнерів: допомагають виправити чи ігнорують?

Чи підтримують позитивну атмосферу в групі (посмішки, невербальна підтримка, похвала)?

4. Комунікативна активність

Чи спілкуються учні англійською мовою під час виконання групового завдання?

Чи намагаються використовувати нову лексику у власних висловлюваннях?

Чи взаємодіють учні з усіма членами групи чи лише з певними партнерами?

Чи підтримують діалог після відповіді однокласника (ставлять уточнюючі запитання, коментують)?

5. Ставлення до помилок

Як учні реагують на власні помилки – з інтересом чи з роздратуванням?

Чи толерантно ставляться до помилок однокласників?

Чи використовує вчитель помилки учнів як навчальний момент (без осуду)?
Чи помітне зниження тривожності щодо помилок упродовж експерименту?

6. Динаміка групової роботи

Чи встигають групи виконати завдання у відведений час?
Чи є конфлікти або непорозуміння між учнями?
Як швидко учні переходять між етапами роботи (обговорення – виконання – презентація результату)?
Чи рівномірно розподіляється навантаження між учасниками групи?

7. Мотивація та емоційна залученість

Чи проявляють учні інтерес до теми уроку?
Чи демонструють задоволення від процесу навчання (емоції, посмішки, жести)?
Чи збільшується кількість добровільних відповідей або бажання бути доповідачем у групі?
Чи зростає впевненість учнів у використанні англійської лексики в усному мовленні?