

**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

**ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ІЗ
ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ КАЛЛАНА**

**Спеціальність 014 Середня освіта
Предметна спеціальність 014.021 (Мова та зарубіжна література
(англійська))**

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

**Здобувача другого (магістерського)
рівня вищої освіти
Кравець Анастасії Олександрівни**

**НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
доктор педагогічних наук, професор
Задорожна Ірина Павлівна**

**РЕЦЕНЗЕНТ:
кандидат педагогічних наук, доцент
Обіход Інна Василівна**

Тернопіль – 2025

ЗМІСТ

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	8
1.1. Сутність поняття англомовної лексичної компетентності.....	9
1.2. Цілі та зміст формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів.....	20
1.3. Вікові особливості учнів старших класів.....	32
Висновки до Розділу 1.....	36
РОЗДІЛ 2. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ КАЛЛАНА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	38
2.1. Особливості методу Каллана.....	39
2.2. Етапи формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів із використанням методу Каллана.....	46
2.3. Підходи навчання нових лексичних одиниць із використанням методу Каллана.....	50
2.4. Підсистема вправ для формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів із використанням методу Каллана.....	55
Висновки до розділу 2.....	63
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ КАЛЛАНА.....	65
3.1. Організація та проведення експериментального навчання.....	66
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального навчання.....	77
Висновки до розділу 3.....	80
ВИСНОВКИ.....	82
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	86
ДОДАТКИ.....	95

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АЛК – англomовна лексична компетентність

ЕГ – експериментальна група

МОН – Міністерство освіти і науки України

ЛО – лексична одиниця

ІКК – іншомовна комунікативна компетентність

ІЛК – іншомовна лексична компетентність

ІМ – іноземна мова

КГ – контрольна група

РМ – рідна мова

ВСТУП

У сучасному освітньому просторі опанування іноземної мови, зокрема англійської, є невід'ємною умовою успішної соціалізації, академічної мобільності та професійної реалізації молоді. З огляду на глобалізаційні процеси, динамічний розвиток міжнародної комунікації та зростання ролі інформаційних технологій, здатність ефективно використовувати англійську мову у реальних ситуаціях спілкування стає ключовою компетентністю здобувачів освіти. Старша школа є етапом, на якому завершується становлення мовленнєвої компетентності та формується готовність здобувачів освіти до використання англійської мови. Саме в цей період учні опановують складніші лексичні структури, розвивають уміння застосовувати набуті знання в комунікативних ситуаціях, а також формують навички самостійного й усвідомленого словникового збагачення.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що проблемою формування англомовної лексичної компетентності займалися такі науковці як С. Ніколаєва, А. Богуш, С. Куліш, Н. Горбунова, І. Ярема, С. Амеліна, Н. Шандра, Ю. Гордійчук, Ю. Причина, Л. Панова, І. Андрійко, О. Тітова, а також S. Richards, R. Schmidt, R. Karrila, H. Rosszell, J. Milton, A. Weller та інші. Проте традиційні методи навчання нерідко виявляються недостатньо ефективними для забезпечення швидкого, динамічного й стійкого засвоєння лексичного матеріалу, що зумовлює потребу в інноваційних підходах та оптимізації навчального процесу.

Одним із таких ефективних інтенсивних підходів є метод Каллана, побудований на принципах багаторазового повторення, високого темпу роботи, автоматизації мовленнєвих структур та максимального залучення учнів до усного мовлення. Застосування методу Каллана в умовах навчання старшокласників створює можливості для прискореного засвоєння великого обсягу лексичного матеріалу, покращення вимови, зростання мовленнєвої впевненості та розвитку комунікативної автономії. Таким чином, **актуальність** даного дослідження зумовлена потребою підвищення

ефективності формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів, із використанням методу Каллана як засобу оптимізації та пришвидшення навчального процесу.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше запропоновано та перевірено методом експериментального навчання методику формування англомовної лексичної компетентності учнів 10-11 класів із використанням елементів методу Каллана.

Мета магістерської роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні, практичній розробці та експериментальній перевірці формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів із використанням методу Каллана.

Для реалізації поставленої мети необхідно сформулювати такі **завдання**:

- розглянути теоретичні засади формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів із використанням методу Каллана;
- дослідити етапи формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів із використанням методу Каллана;
- розробити підсистему вправ для формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів із використанням методу Каллана;
- провести експериментальну перевірку ефективності формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів із використанням методу Каллана.

Об'єктом нашого дослідження є процес формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів.

Предметом дослідження є методика формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів із використанням методу Каллана.

У роботі ми використовували такі **методи** дослідження як:

- 1) теоретичні (аналіз, узагальнення та синтез) – під час опрацювання українських і зарубіжних джерел з досліджуваної теми, чинних програм та посібників із навчання ІМ учнів старших класів, а також узагальнення

практичного досвіду викладачів і власного досвіду використання елементів методу Каллана у формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів;

2) емпіричні методи (наукове спостереження за процесом формування англомовної компетентності; анкетування вчителів та здобувачів освіти щодо ефективності використовуваних методик формування АЛК; організація та проведення експерименту для перевірки розробленої підсистеми вправ; якісний і кількісний аналіз емпіричних результатів проведеного дослідження).

Практична цінність магістерської роботи полягає у розробці підсистеми вправ для формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів із використанням елементів методу Каллана та її подальшому використанні в процесі викладання англійської мови в закладах загальної середньої освіти.

Апробація дослідження відбувалась 15 травня 2025 на Інтернаціональному студентському дослідницькому вебінарі за участі Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка та Портсмуського університету. Опубліковано стаття у Магістерському науковому віснику Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка [19, с. 117-121].

Структура дослідження визначена метою та завданнями, складається зі списку умовних скорочень, вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

У **вступі** обґрунтовано вибір та актуальність теми, визначено мету, об'єкт, предмет і завдання дослідження, вказано методи кваліфікаційної роботи, розкрито теоретичне і практичне значення дослідження, висвітлено її наукову новизну, та включено опис структури роботи.

Перший розділ присвячено теоретичному розгляду поняття формування англомовної лексичної компетентності та її цілям і змісту. У ньому розглядається визначення понять комунікативна та лексична

компетентність, досліджено формування комунікативної компетентності, форми лексичних одиниць, етапи формування англомовної лексичної компетентності, розглянуто поняття лексичні навички, визначено принципи лексичного мінімуму та функціональні стилі мовлення, описано цілі формування лексичної компетентності, новітні методи навчання, а також вікові особливості учнів 10-11 класів.

У другому розділі ми описали етапи формування АЛК, особливості методу Каллана, підходи навчання нових лексичних одиниць із використанням методу Каллана, проаналізували етапи формування англомовної лексичної компетентності з огляду на принципи методу Каллана, а також розробили підсистему вправ для учнів 10 класів для формування англомовної лексичної компетентності із використанням методу Каллана.

У третьому розділі було організовано та описано проведення експериментального навчання, а також здійснено аналіз та інтерпретація результатів. За нашою розробкою був здійснений доекспериментальний та післяекспериментальний зріз рівня сформованості англомовної лексичної компетентності учнів старших класів. Порівняння результатів засвідчило позитивну динаміку: експериментальна група продемонструвала істотно вищі показники у порівнянні з контрольною, що підтверджує ефективність дослідженої методики та доцільність формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів із використанням методу Каллана.

Список використаних джерел містить перелік наукових праць, підручників, посібників, інтернет-джерел, використаних у нашій кваліфікаційній роботі.

У додатках подані завдання доекспериментального та післяекспериментального зрізів для учнів 10-11 класів, а також анкети для вчителів та учнів.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ КАЛЛАНА

У цьому розділі магістерської роботи ми маємо на меті визначити теоретичні засади формування англомовної лексичної компетентності в учнів старших класів із використанням методу Каллана. Насамперед буде здійснено ґрунтовний аналіз наукових підходів до трактування поняття «англомовна лексична компетентність» та виявлено його сутнісні характеристики у вітчизняній і зарубіжній лінгводидактиці. Формування іншомовної лексичної компетентності є предметом дослідження багатьох науковців, серед яких С. Ніколаєва, А. Богуш, С. Куліш, Н. Горбунова, І. Ярема, С. Амеліна, Н. Шандра, Ю. Семенчук, Ю. Гордійчук, Ю. Причина, Л. Панова, І. Андрійко, О. Тітова, а також S. Richards, R. Schmidt, R. Karrila, H. Rosszell, J. Milton, A. Weller та інші. Їхні напрацювання дозволяють розглядати лексичну компетентність як багатовимірне явище, що охоплює знання слів, уміння їх адекватно добирати й використовувати у різних комунікативних ситуаціях, а також здатність до інтеграції лексичних одиниць у ширші мовленнєві структури.

У межах розділу буде проаналізовано цілі та зміст формування англомовної лексичної компетентності старшокласників відповідно до чинних освітніх стандартів, навчальних програм та сучасних підходів до викладання іноземних мов. Це дозволить окреслити, які лексичні знання, навички й уміння мають бути сформовані на завершальному етапі шкільного навчання. Важливим є виявлення того, які лексичні категорії підлягають особливому опрацюванню в старшій школі, та визначення принципів добору лексичного матеріалу.

Окрему увагу буде приділено віковим особливостям учнів старших класів, оскільки їхні когнітивні, психологічні та соціальні характеристики істотно впливають на організацію навчання лексики. Аналіз старшокласників

як цільової групи дозволить обґрунтувати методичні рішення щодо темпу подачі матеріалу, рівня складності завдань, необхідності розвитку абстрактного мислення, мотивації, критичного ставлення до інформації та здатності до саморегуляції навчальної діяльності.

Важливим аспектом розділу є характеристика ролі методу Каллана у формуванні англомовної лексичної компетентності учнів старших класів. Буде розглянуто його ключові дидактичні принципи, зокрема інтенсивність мовленнєвої практики, багаторазове повторення, реактивність та орієнтацію на усне мовлення. Особливу увагу приділено тому, як метод Каллана сприяє швидкому засвоєнню та автоматизації лексичних одиниць, активізації словникового запасу та зниженню мовленнєвої тривожності, що є актуальним для старшокласників, які готуються до зовнішнього незалежного оцінювання, вступу до закладів вищої освіти та активної участі в міжнародних проєктах.

1.1. Сутність поняття англомовної лексичної компетентності

Важливою метою державної програми, яка є основою планування та організації занять з іноземної мови є спрямування навчального процесу на формування та розвиток основних умінь та навичок у соціальному та професійному спілкуванні, тобто іншомовної комунікативної компетентності [28, с. 4-8]. На зламі XX-XXI століть системи освіти в усьому світі, зокрема й в Україні, зіткнулися з новими викликами, зумовленими процесами глобалізації. Зникнення географічних і мовних бар'єрів поширення новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, швидка зміна соціальних і економічних умов, усе це вимагає переосмислення цілей, змісту та методів навчання. Освіта перестає бути виключно академічним процесом вона має стати інструментом розвитку особистості, здатної до динамічної адаптації, міжкультурної комунікації та професійної реалізації в глобалізованому світі [15, с. 11-14].

Термін компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) у словнику іншомовних слів тлумачиться як поінформованість, обізнаність, авторитетність [69, с. 282]. А. Богуш визначає компетентність як інтегральну характеристику особистості, що поєднує результати її психічного розвитку: знання, навички, уміння, комунікативні здібності, ініціативність, самостійність, адекватну самооцінку та здатність до самоконтролю [4, 11-16].

Згідно з тлумачним словником української мови, компетентний – це той, хто має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, кваліфікований; той, хто володіє визначеними повноваженнями, повноправний [70, с. 250]. Компетентність трактується як інтегрована здатність, що формується у процесі навчання та включає знання, досвід, цінності й ставлення, які можуть ефективно реалізовуватися в практичній діяльності.

Комунікативна компетентність передбачає здатність застосовувати лінгвістичні знання в різних умовах спілкування з урахуванням соціальних норм і комунікативної доцільності [57, с. 121]. Її формування базується передусім на мовних уміннях і навичках, що охоплюють усі види мовленнєвої діяльності [28, с. 4-8].

Комунікативна компетентність формується на основі трьох взаємопов'язаних складників: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного. Лінгвістична компетентність охоплює знання та вміння, пов'язані з лексикою, граматикою, фонологією і синтаксисом, що дають змогу опанувати мову як систему [42, с. 14]. Соціолінгвістична компетентність передбачає розуміння безеквівалентної лексики, здатність до адекватної мовленнєвої поведінки у міжкультурному середовищі, обізнаність з соціокультурними нормами використання мови, включно з правилами ввічливості, нормами поведінки різних поколінь, соціальній чи гендерній взаємодії. Прагматична компетентність зосереджена на функціональному використанні мовних засобів у контексті спілкування [42, с. 14].

Відповідно до чинної Програми з іноземної мови, метою її викладання є формування іншомовної комунікативної компетентності, що визначається як

здатність до міжкультурної іншомовної взаємодії. Ця компетентність є полікомпонентною і включає мовну, мовленнєву, соціокультурну, дискурсивну та стратегічну складові. У свою чергу, мовна компетентність охоплює лексичну, граматичну та фонетичну компоненти [18]. З огляду на основну мету дослідження, актуальним є детальний розгляд саме англomовної лексичної компетентності, оскільки володіння лексикою безпосередньо впливає на якість іншомовного спілкування.

Метою англomовної комунікативної компетентності є формування здатності до ефективної взаємодії з носіями мови в різних формах міжкультурного спілкування як безпосереднього, так і опосередкованого, з урахуванням соціокультурних норм і традицій [42, с. 30]. Одним із ключових шляхів досягнення цієї мети є послідовне збагачення словникового запасу учнів.

Важливим аспектом у формуванні англomовної лексичної компетентності є структура словникового запасу учня, яку поділяють на реальний і потенціальний. Такий поділ дозволяє краще зрозуміти механізми засвоєння нових лексичних одиниць [23, с. 43-44]. До потенційного словникового запасу відносяться міжнародні слова, які мають схожість із рідною мовою як у вимові, так і в написанні (наприклад: *revolution, evolution*), а також складні чи похідні форми, утворені на основі знайомих морфем (*beautiful, good-looking*). Крім того, до цієї категорії належать лексеми, що змінюють свою граматичну роль без зміни форми (конверсиви), нові значення багатозначних слів (як, скажімо, *tank* у значенні «резервуар»), а також ті, що зрозумілі через контекст [23, с. 44]. Потенціальний словник відіграє суттєву роль у формуванні лексичної компетентності, оскільки дозволяє учням самостійно працювати з новою лексикою, не вдаючись постійно до допомоги вчителя чи словника. Здатність працювати з потенційною лексикою сприяє розвитку мовленнєвої здогадки, критичного мислення та самостійності у мовленнєвій діяльності [23, с. 44]. Вона є важливою умовою формування

англомовної лексичної компетентності як здатності не лише відтворювати засвоєну лексику, а й адаптуватися до нових мовних ситуацій.

Опанований словниковий запас учнів, тобто реальна лексика, якою вони вже володіють, охоплює ті мовні одиниці, що активно використовуються у мовленні або принаймні розуміються під час сприймання. У межах цього запасу розрізняють активний і пасивний словникові запаси. До активного словника належать лексичні одиниці, які учні застосовують у процесі продуктивного мовлення – як в усній, так і в письмовій формі [23, с. 44]. Пасивний словник, у свою чергу, включає лексику, що розпізнається і правильно інтерпретується під час читання та слухання [23, с. 44]. Іншими словами, активний мінімум містить ті слова, які необхідні для формування власних висловлювань, тоді як пасивний забезпечує розуміння повідомлень, отриманих від інших.

Активний і пасивний лексичні рівні формують основу так званого реального словникового запасу, який у подальшому сприяє розвитку потенціального словника [23, с. 44]. Останній складається з лексичних одиниць, які ще не були засвоєні свідомо, проте учень здатен інтуїтивно вивести їх значення з контексту або на основі формальних ознак [23, с. 44]. Така здогадка є особливо важливою для вдосконалення навичок розуміння при читанні та аудіюванні, а також сприяє автономному розширенню словникового запасу.

Таким чином, структурна багатокomпонентність словникового запасу учнів забезпечує поступове і цілеспрямоване збагачення лексичних знань, оскільки, ці компоненти утворюють динамічну систему, у якій активні, пасивні та потенціальні знання взаємодіють для забезпечення гнучкості, точності й доречності мовленнєвого висловлення. Це створює передумови для якісного іншомовного спілкування та подальшого розвитку комунікативної компетентності в цілому.

Отже, в умовах сучасної освіти особливої актуальності набуває проблема формування комунікативної компетентності, що трактується як

уміння ефективно використовувати мовні ресурси у повсякденному спілкуванні. Її ключовим компонентом виступає саме лексична компетентність [9, с. 27-31].

Лексичний компонент є невід'ємною частиною мовної складової комунікативної компетентності, адже він забезпечує як розуміння іншомовного висловлювання, так і здатність побудови власного мовлення відповідно до комунікативних завдань. Лексико-граматична база є фундаментом будь-якої мови, тому лексична компетентність становить одну з найважливіших її складових. Вона розвивається під час практичної мовленнєвої діяльності учнів і водночас сприяє удосконаленню загальної комунікативної компетентності, а процеси їхнього формування є взаємозалежними [42, с. 182].

У наукових дослідженнях англомовна лексична компетентність часто визначається як характеристика вторинної мовної особистості, у якій лексикон є одним із ключових компонентів трикомпонентної моделі мовної особистості [20]. Вважаємо доцільною думку, що саме лексика містить смисли, через які відбувається комунікація. Засвоєння англомовної лексики розглядається дослідниками як одне з центральних завдань усього процесу навчання іноземної мови, адже воно визначає рівень мовленнєвої компетентності здобувачів освіти [63, с. 3-6].

С. Ніколаєва визначає лексичну компетентність як здатність правильно формулювати власні висловлювання та розуміти мовлення інших осіб, яка базується на взаємодії лексичних знань, навичок та лексичної усвідомленості [24, с. 215]. Поняття лексичної компетентності зазвичай трактується як здатність використовувати мовний досвід і наявні знання для встановлення контекстуального значення слова, розуміння його семантичної структури та виявлення культурно специфічних елементів [65, с. 126].

Сучасні дослідники такі як А. Богуш, С. Куліш та ін. вважають лексичну компетентність сукупністю лексичних знань і вмінь, необхідних для ефективного використання мовних одиниць у професійній діяльності [4, с.

114-122] . До таких умінь належать: правильна вимова, написання, граматична організація, сприймання на слух, розуміння при читанні та доречне використання лексем у різноманітних комунікативних ситуаціях для досягнення певного функціонального результату.

Аналіз наукових джерел та нормативних документів свідчить про відсутність єдиного підходу до визначення поняття лексична компетентність. У більш прикладному аспекті лексична компетентність визначається як володіння достатнім словниковим запасом у межах конкретної діяльності та вміння вживати лексичні одиниці, зокрема фразеологізми, приказки та прислів'я, що підкреслює важливість не лише обсягу, але й глибини володіння лексикою [53, с. 110-112]. Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, лексична компетентність – це знання мовного словникового запасу та вміння ним користуватись [16, с. 7]. Водночас це визначення, як зазначають окремі дослідники, не враховує особистісного аспекту, потреби здійснювати мовленнєву діяльність, спираючись на індивідуальні знання, уміння й навички.

Таким чином, англомовна лексична компетентність є базовим компонентом іншомовної комунікативної компетентності. Вона визначає не лише обсяг засвоєної лексики, але й здатність ефективно використовувати її у реальному мовленнєвому контексті, що й зумовлює актуальність її формування у процесі навчання англійської мови. Англомовна лексична компетентність включає розуміння значень слів, їх контекстуальних зв'язків і семантичних взаємовідношень між групами лексем. Опанування лексичної компетентності передбачає знання форми слова (звукової і графічної), його значення та правил вживання. Звукова форма дозволяє правильно сприймати слово на слух і вимовляти його, а графічна – впізнавання його під час читання та писати без помилок [44, с. 14-16]. Проте справжнє володіння лексикою полягає не у механічному заучуванні окремих слів, а у здатності доречно і грамотно їх використовувати в мовленні. Лексичні навички є фундаментом усіх аспектів мовленнєвої діяльності говоріння, читання, аудіювання й письма,

тому вчителю варто працювати над розвитком саме таких вмінь у кожній з цих сфер [41, 17-23].

Лексична компетентність передбачає мотиваційний, когнітивний, рефлексивно-поведінковий та практичний рівні розвитку. До мотиваційного належить зацікавленість у вивченні лексики, усвідомлення її необхідності. Когнітивний рівень включає засвоєння значень слів, вміння аналізувати їх значеннєву структуру, знаходити синоніми й антоніми, а також використовувати їх у мовленні. Реалізація рефлексивно-поведінкової складової виявляється у здатності учня самостійно аналізувати власні помилки, оцінювати точність свого мовлення, а також мовлення однокласників. Практичний компонент охоплює запам'ятовування лексичних одиниць і активну мовленнєву діяльність з їх використанням [18, с. 67-68].

Наявність усіх цих компонентів дозволяє вчителю ефективно формувати лексичну компетентність у своїх учнів. Щоб учень міг адекватно використовувати слово у конкретній ситуації, необхідно забезпечити не лише запам'ятовування його значення, але й формування автоматизованих зв'язків з іншими лексемами. Цей процес передбачає активізацію пам'яті для вибору відповідного слова та миттєве поєднання його з іншими елементами висловлювання. Якщо ж автоматично обране слово не відповідає ситуації, вмикається свідомий механізм відбору, заснований на аналізі умов комунікації [44, 19-22].

Процес формування лексичної компетентності проходить кілька етапів, кожен з яких має свої особливості та методичні завдання. На початковому етапі увага зосереджується на розпізнаванні значень слів у мовленні та ознайомленні з типовими мовленнєвими моделями, характерними для носіїв мови у відповідних комунікативних ситуаціях [67, с. 112]. Далі відбувається формування навичок використання нових лексичних одиниць у мовленні: учням пропонуються вправи для закріплення засвоєної лексики в умовах моделювання реальних комунікативних ситуацій [67, с. 113]. На третьому етапі акцент зміщується на поглиблення мовного досвіду: школярі виконують

завдання, пов'язані з аналізом значень слів, пошуком синонімів, антонімів, вивченням структури лексем [67, с. 114]. Завершальний етап пов'язаний із розвитком вміння вільно використовувати вивчену лексику у власному мовленні, поєднуючи її з іншими мовними одиницями відповідно до умов комунікації [67, с. 114].

Сформована лексична компетентність передбачає володіння мовними знаннями на кількох рівнях. На фонологічному рівні йдеться про вміння диференціювати фонemi. Семантичний рівень включає знання лексичних та граматичних значень і вміння оперувати ними. Структурно-синтаксичний рівень передбачає здатність правильно будувати речення відповідно до норм іноземної мови [26]. Крім того, вона охоплює вміння перефразовувати висловлювання, досягати змістовного наповнення й точності мовлення, розрізняти синоніми, омоніми та утворювати нові форми слів [27].

У межах формування лексичної компетентності студенти мають засвоїти як значення, так і форми лексичних одиниць, а також навчитися використовувати їх у різних комунікативних ситуаціях як в усному, так і в письмовому мовленні. Це включає розвиток навичок створення текстів, розуміння лексики на слух і при читанні [44, с. 23]. Найменшою одиницею вивчення на лексичному рівні виступає лексична одиниця, до якої відносяться окремі слова (*butter, taxi, surgeon*), сталі словосполучення (*take it easy; enjoy your meal; in the blink of an eye*), фразеологізми (*for a rainy day; for donkey's years*) та клішовані мовні звороти (*With pleasure, Don't mention it*), які мають засвоюватися як єдине ціле [23].

Як можна побачити, лексична компетентність є системною, багаторівневою та інтегративною складовою мовної освіти. Вона формується поступово, спираючись на чітко окреслені етапи засвоєння лексики, охоплює фонологічний, семантичний і синтаксичний рівні, включає активні мовленнєві дії, когнітивні та рефлексивні процеси. У сучасній моделі навчання іноземної мови саме лексична компетентність виступає ключовим елементом ефективного іншомовного спілкування, забезпечуючи розуміння, вираження

думок і міжкультурну взаємодію. Лексика, як визначено в лінгвістичних джерелах, є словниковим фондом мови, основою мовного спілкування, що перебуває у постійній взаємодії з граматиною та фонетикою [23]. Опанування іноземної мови традиційно асоціюється насамперед зі знанням лексики та вмінням правильно використовувати її у мовленнєвій діяльності [44, с. 15-22].

Систематичне накопичення та розширення лексичного запасу є ключовим аспектом у вивченні іноземної мови. Чим більше слів знає учень, тим легше йому висловлювати власні думки та розуміти співрозмовників. Методисти зазначають, що висловлювання з багатим лексичним наповненням, навіть при деяких граматичних помилках, легше зрозуміти, ніж граматично правильне, але з обмеженим словниковим запасом. Вивчення лексики передбачає не лише запам'ятовування нових слів, але й оволодіння смисловими та асоціативними зв'язками.

Англомовна лексична компетентність є складовою лінгвістичної компетентності й охоплює як лексичні, так і граматичні елементи. Вибір лексики часто залежить від академічної чи професійної сфери, а також від конкретних ситуацій комунікації. Тому зміст лексичної компетентності в різних навчальних програмах може істотно відрізнитися. Її формування передбачає засвоєння правил сполучуваності лексичних одиниць у межах певної тематики та семантичного поля [43]. Більш детально про принципи лексичного добору ми будемо описувати у наступному підрозділі.

У методичній літературі лексичні навички розглядаються як автоматизована здатність правильно формувати, уживати й розуміти іншомовну лексику, що ґрунтується на асоціативних зв'язках між слуховою, моторною, графічною формами слова та його значенням. Подібний підхід знаходимо у працях зарубіжних дослідників зокрема Р.Ф. Карріля, який підкреслює, що засвоєння лексики неможливе без встановлення міцних зв'язків між формою та значенням [56, с. 293]. Сучасні дослідники такі, як Річардс і Шмідт підкреслюють, що лексичні навички – це інтегрований процес

вибору та поєднання лексичних одиниць відповідно до мовленнєвого задуму, який відбувається на автоматизованому рівні [65, с. 336].

Отже, можна сказати що, англомовна лексична компетентність є багаторівневою системою, що охоплює знання, навички, здатність до аналізу та інтерпретації лексичних одиниць у контексті. Саме її цілісне формування дозволяє ефективно оперувати лексичним ресурсом англійської мови в усіх сферах мовленнєвої діяльності.

Ефективне використання мови неможливе без сформованих лексичних навичок, які забезпечують реальне функціонування лексики в мовленні. Ці навички виступають основою для реалізації як експресивних (продуктивних) – вміння доречно вживати лексичні одиниці активного мінімуму в усному та писемному мовленні відповідно до ситуації спілкування; так і рецептивних – здатність розпізнавати та розуміти лексичні одиниці активного й пасивного мінімуму під час читання й аудіювання видів мовленнєвої діяльності [44, с. 18-20], [23]. Під продуктивною діяльністю розуміється, зокрема, інтуїтивно правильне слововживання і творення нових слів відповідно до комунікативних умов і завдань [44, с. 22-23]. Лексична навичка, у цьому сенсі, поєднує в собі як вміння вживати слова, так і здатність до словотворення. Вони є ключовим елементом у змісті навчання іноземної мови і, водночас, головною метою вивчення лексичного матеріалу.

Дослідження етапів формування англомовної лексичної компетентності є ключовим методичним інструментом, який дає змогу систематизувати типи й види вправ, об'єднувати їх у групи в межах цілісної системи та, як наслідок, підвищувати результативність навчального процесу за умови дотримання певної послідовності їх виконання. Водночас варто зазначити, що підходи науковців до виокремлення етапів формування АЛК дещо різняться.

Так, київська науково-методична школа [24, с. 223] визначає три ключові етапи розвитку лексичної компетентності:

- етап ознайомлення, коли відбувається презентація нових лексичних одиниць, формування знань про їх семантику та демонстрація вживання в контексті;
- етап автоматизації, який передбачає формування лексичних навичок шляхом багаторазового відпрацювання нових ЛО;
- етап застосування, що вимагає відтворення ЛО на рецептивному та продуктивному рівнях.

Схожу класифікацію пропонує І. А. Ярема, виокремлюючи три послідовні етапи: ознайомлення (презентація мовного матеріалу), тренування (закріплення) та практику у спілкуванні (використання ЛО в різних видах мовленнєвої діяльності) [48, с. 200]. На думку С. М. Амеліної [2, с. 134], процес формування іншомовної лексичної компетентності передбачає три фази: семантизацію (ознайомлення з новими ЛО), автоматизацію (первинне закріплення навичок) та репродукцію (розвиток умінь використовувати лексичний матеріал у різних видах мовленнєвої діяльності).

У дослідженні Н. Шандри, присвяченому формуванню АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні, навчальний процес поділяється на рецептивний, рецептивно-репродуктивний та продуктивний етапи [47, с. 264].

Схожу триетапну структуру пропонують Ю. О. Семенчук [39, с. 10], Ю. Гордійчук і Ю. Причина [21, с. 78]:

- семантизація ЛО;
- автоматизація дій з ЛО на рівні слова чи словосполучення;
- автоматизація на рівні тексту.

У межах нашої роботи особливу увагу приділено застосуванню методу Каллана, який завдяки своїй структурі й інтенсивності особливо ефективний на етапах автоматизації та практичного використання лексики (детальніше про метод Каллана ми будемо говорити у другому розділі). Метод Каллана побудований на принципі повторюваності та швидкого темпу навчання, що сприяє формуванню стійких лексичних навичок і розвитку мовленнєвої

діяльності, а отже, є доцільним інструментом для формування АЛК учнів старшої школи.

Формування лексичної компетентності передбачає оволодіння такими видами знань:

- 1) Фонетичні знання – розвиток вимовних навичок на основі слухомоторного образу слова.
- 2) Орфографічні знання – формування навичок правильного написання слів та їх розпізнавання в письмовому тексті.
- 3) Граматичні знання – засвоєння правил словозміни.
- 4) Семантичні знання – розуміння значень лексичних одиниць.
- 5) Знання сполучуваності – оволодіння правилами вживання лексем у поєднанні з іншими словами [43].

Отже, першому підрозділі було охарактеризовано поняття, структуру та значущість англомовної лексичної компетентності, а також її місце у формуванні загальної іншомовної комунікативної компетентності. Розкрито основні компоненти, типи словникового запасу, умови ефективного засвоєння лексичних одиниць, а також етапи і механізми формування лексичних навичок. Окрему увагу приділено віковим особливостям учнів старших класів як чиннику, що суттєво впливає на підходи до навчання іноземної мови. Комплексний підхід до аналізу поняття лексичної компетентності дозволяє розглядати її як ключову передумову успішної мовленнєвої діяльності у навчальному процесі та в реальному міжкультурному спілкуванні.

1.2. Цілі та зміст формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів

Цілями формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів є забезпечення здатності до ефективного іншомовного спілкування, розвиток навичок продуктивного та рецептивного мовлення, формування мотивації до самостійного збагачення словникового запасу,

усвідомлення ролі лексики в процесі комунікації, а також інтеграція мовної та соціокультурної компетентності у навчальну діяльність [44, с. 17-20]. У перспективі це має забезпечити не лише оволодіння мовою як інструментом спілкування, а й сприяти розвитку особистості учня, його критичного мислення, креативності та здатності до самореалізації.

Відтак, ми підходимо до важливої складової розвитку лексичних умінь. У продуктивних видах мовленнєвої діяльності, таких як усне й писемне мовлення, учні повинні вміти добирати лексичні одиниці відповідно до комунікативного завдання, правильно поєднувати слова у фразах і реченнях, застосовувати знання про тематичні й смислові зв'язки між словами, добирати потрібні лексеми з ряду синонімів або антонімів, здійснювати трансформації висловлювань, адаптувати мовлення до комунікативного контексту, демонструвати швидкість мовної реакції.

Що ж стосується рецептивної діяльності (слухання й читання) то тут ключовим є вміння співвідносити звукову або графічну форму слова з його значенням, впізнавати та розуміти вивчену лексику в контексті, розкривати зміст нових слів завдяки контекстуальним підказкам, морфемній структурі чи зовнішній подібності, диференціювати подібні за формою слова, а також застосовувати стратегії прогнозування та семантичного орієнтування для ефективного сприймання інформації.

Слово є базовою одиницею мовлення, однак у межах репродуктивної мовленнєвої діяльності знання лише його значення не забезпечує успішної комунікації. Важливим є також володіння структурними зв'язками слова – тобто знання його сполучуваності з іншими одиницями, на основі чого утворюються словосполучення та речення [44, с. 22-23].

Умови навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема обмежена кількість навчальних годин та тематична вузькість програм, обумовлюють необхідність чіткого добору лексичного мінімуму, що відповідатиме як змісту, так і цілям викладання іноземної мови в конкретному типі навчального закладу. З огляду на значний обсяг лексики в кожній мові,

виникає потреба в стандартизації матеріалу, який мають засвоїти учні, як за кількісними, так і якісними параметрами. Результатом таких пошуків стали лексичні мінімуми, які визначають обов'язковий обсяг лексики для засвоєння на певному етапі вивчення мови [35]. Лексичний мінімум представляє собою найменшу сукупність елементів, їх властивостей та правил функціонування, яка, у поєднанні з іншими аспектами мови, забезпечує виконання комунікативних функцій [35].

Практика викладання показала, що відсутність структурованого словника є суттєвою перешкодою для успішного оволодіння іноземною мовою. Перші спроби визначити принципи добору лексики у вітчизняній школі датуються 1940-ми роками. У 1947 році з'явився словник-мінімум, в якому були визначені принципи добору та обґрунтовано одиниці добору лексичного матеріалу. За одиницю добору було запропоновано слово-поняття, на відміну від частотних словників, де використовується графічне слово [35].

У середині XX століття науковцями були розроблені критерії та принципи добору лексичного мінімуму, зокрема: частотність, поєднуваність, стилістична необмеженість, семантична та словотворча цінність. Також були визначені принципи невключення до словників-мінімумів слів, які мають схожі корені та форму зі словами в рідній мові учнів, а також слів-інтернаціоналізмів [35].

У 1930-х роках методисти запропонували кількісно обмежити обсяг слів, які вводяться на одному занятті: 5-10 слів для початкового етапу, 10-15 для середнього та 20-25 лексичних одиниць для старшого етапу навчання [35]. У 1960-х роках питання добору лексичного матеріалу та підходів до його навчання були значною мірою розроблені [35]. Методисти розрізняли рецептивну та продуктивну лексику та розробили механізми роботи з цими блоками лексики [58].

У 1980-х роках у навчальних програмах було впроваджено ідею кількісного обмеження лексики, визначаючи для кожного року навчання обсяг лексичного матеріалу, який учні мали засвоїти [35]. Зокрема, випускник

загальноосвітньої школи повинен був володіти активним словником обсягом 950 лексичних одиниць.

У 1990-х роках, з посиленням соціокультурного компоненту в навчанні, відбулося переосмислення принципів формування лексичного мінімуму. Методисти запропонували враховувати культурологічну та країнознавчу цінність слів, а також оцінювати словники з точки зору їх лінгвокраїнознавчої достатності [73]. Було розпочато укладання переліків лексичних одиниць, що відображають національні особливості англomовних країн, з особливою увагою до безеквівалентної та фоновної лексики.

У програмах зазначався обсяг лексики, яким учень мав оволодіти на різних етапах навчання. Згідно з навчальною програмою, лексичний запас випускників середньої школи мав становити 1000 лексичних одиниць, з яких 850 мали бути засвоєні на продуктивному рівні [36]. До цього обсягу додавалися слова, які учні могли утворити за допомогою словотворчих суфіксів та префіксів, що збільшувало загальну кількість лексичних одиниць [36].

Однак визначення обсягу лексичного матеріалу лише в кількісних показниках без врахування тематичних груп та сфер вживання виявилось недостатнім [35]. Тому на початку ХХІ століття в програмах було впроваджено новий підхід: замість кількісного представлення лексики, було визначено тематичні групи та сфери ситуативного спілкування, які формують основу лексичної компетентності учнів для кожного року навчання [35]. Наприклад, у програмі для 9-11 класів окреслювалися такі тематичні групи: особистість та її якості, здоров'я та спорт, комп'ютерне обладнання, заклади освіти, освіта в Україні та за кордоном, види та жанри мистецтва, вплив науково-технічного прогресу на життя людини і довкілля, національна кухня України та країн виучуваної мови, тощо [28, 22-63].

Цей новий підхід був зумовлений прийняттям Загальноєвропейських Рекомендацій як основного орієнтира оновлення змісту навчання [16, с. 15-18, с. 64-69]. Хоча на початкових етапах розробки Рекомендацій включалися

переліки слів для кожного рівня володіння мовою, у пізніших версіях ці показники були виключені [35]. Укладачі пояснювали це тим, що вчителі та автори підручників повинні орієнтуватися не на кількість слів, а на обсяг і складність комунікативних завдань, які учень повинен уміти вирішувати на кожному рівні володіння мовою [16, с. 81-99].

Відповідно, з 2000 року автори підручників у своїх методичних концепціях фактично не порушують проблему кількісних параметрів лексичного мінімуму [35]. Проте деякі методисти, посилаючись на зарубіжний досвід, акцентують увагу на необхідності чіткого визначення базового списку типового мовного (лексичного і граматичного), а також мовленнєвого та соціокультурного матеріалу, його диференціації відповідно до сфер і тематики спілкування, окреслених програмою для кожного класу, і до умов навчання [40, 18-22]. Комплексна реалізація такого підходу, на їхню думку, дозволила б узгодити зміст підручників для різних років навчання, підготовлених різними авторськими колективами [35].

У рамках комунікативної парадигми навчання іноземних мов, яка набула популярності в 90-х роках XX століття, акцент змістився з кількісного вимірювання лексики на розвиток комунікативної компетентності [35]. Цей підхід передбачає, що засвоєння нових слів відбувається природним шляхом у контексті реального спілкування, подібно до того, як ми вивчаємо рідну мову. Хоча Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (CEFR) не встановлюють конкретних кількісних норм щодо обсягу лексики на кожному рівні, дослідники намагалися визначити орієнтовні показники. Згідно з дослідженнями Дж. Мілтона, для англійської мови приблизні обсяги лексики за рівнями CEFR виглядають наступним чином [62]:

Табл. 1.1.

Обсяги лексичних одиниць за рівнями CEFR

Рівень CEFR	Орієнтовна кількість слів
A1	менше 1500

A2	1500–2500
B1	2750–3250
B2	3250–3750
C1	3750–4500
C2	4500–5000

Ці дані базуються на емпіричних дослідженнях студентів, які складали іспити Cambridge на відповідних рівнях.

У навчальних програмах України початку XXI століття спостерігається тенденція до відмови від чітких кількісних норм лексики на користь тематичних груп слів, що відповідають сферам і тематиці ситуативного спілкування [35]. У 2017 році в програмах з'явилася концепція «мовного інвентаря», яка конкретизує набір мовних засобів, якими має оволодіти учень у процесі вивчення конкретної теми [35]. Це дозволяє більш чітко визначити лексичний діапазон для кожного класу та теми. Проте, незважаючи на ці нововведення, дослідники відзначають відсутність системного підходу до формування навичок здогадки значення незнайомих слів, а також недостатню увагу до словотворчого аспекту, який є потужним засобом розвитку лексичної компетентності [35].

Згідно з когнітивним підходом до вивчення мови, для ефективного використання слова у мовленні необхідно не тільки зберігати його у пам'яті, а й уміти відтворювати фонетичну форму, поєднувати з іншими словами відповідно до граматичних правил та включати у речення чи текст [61, с. 88]. У рецептивній діяльності першочерговим є встановлення зв'язку між формою слова (звуковою чи графічною) та його значенням, а також визначення його граматичних характеристик та синтаксичних функцій у структурі висловлювання [60, с. 24].

Дослідження з психолінгвістики доводять, що ефективність засвоєння лексики зростає тоді, коли учень усвідомлює практичну цінність конкретного слова і має реальну мовленнєву потребу у його використанні [64, с. 123]. У таких випадках виникає природна мотивація, що стимулює довготривале

збереження матеріалу. Це пояснюється роботою психологічних механізмів пам'яті: інформація, яка відповідає актуальним потребам та супроводжується емоційним переживанням, закарбовується значно глибше [61, с. 101].

Формування англомовної лексичної компетентності потребує цілісного підходу, що враховує як когнітивні, так і емоційні аспекти навчання. Лексична компетентність формується ефективніше за умов свідомої, емоційно залученої, особистісно значущої мовленнєвої діяльності, що забезпечує глибоке закріплення нових лексичних одиниць. Поєднання системного добору лексичного матеріалу, розвитку продуктивних і рецептивних умінь та активізації мотивації до мовленнєвої діяльності створює основу для ефективного засвоєння лексики старшокласниками. Таким чином, цілі формування англомовної лексичної компетентності охоплюють як практичне оволодіння лексичними одиницями, так і розвиток стратегічних, соціокультурних та когнітивних умінь, що забезпечують успішну міжкультурну комунікацію.

Лексичний склад будь-якої мови є неоднорідним і варіюється залежно від функціонального стилю мовлення. Частина лексики має універсальний характер і використовується всіма мовцями незалежно від ситуації спілкування. Така лексика визначається як загальновживана або стилістично нейтральна. Інша її частина, стилістично маркована, містить слова, що, крім основного значення, мають стилістичні конотації [20, с. 69-70]. Наприклад, лексеми: *grandfather*, *grandpa*, *grandparent*, *ancestor* – позначають ту саму особу, але відрізняються ступенем формальності: деякі з них характерні для неформального мовлення, інші вживаються в офіційно-ділових або нейтральних контекстах.

Серед стилістично нейтральної лексики вирізняється ядро, яке охоплює найуживаніші слова. До цієї категорії належать займенники, числівники, прийменники, службові слова, а також численні іменники, прикметники та дієслова, що позначають базові поняття явища природи, дії, предмети повсякденного вжитку: *afternoon*, *dish*, *sunlight*, *spoon*, *violet*, тощо [20, с. 60-

70]. Ця лексика є основою комунікації в будь-якій ситуації, що робить її незамінною на початковому етапі вивчення іноземної мови.

При цьому слід зазначити, що стилістично нейтральна лексика поступово поповнюється словами з вузькопрофесійних сфер або розмовної мови. Через метафоричне переосмислення чи використання у фразеологізмах навіть нейтральні слова можуть набувати стилістичного забарвлення [20, с. 69-70].

Важливим пластом є офіційно-ділова, або книжна, лексика. Її склад формують слова, що найчастіше є запозиченнями, дещо архаїчними або відзначаються відсутністю скорочень. Власне книжна лексика охоплює слова, характерні для наукового, юридичного та адміністративного дискурсу, а також для академічного мовлення. Серед них: *criteria, data, accommodation, prejudice, to satisfy*, тощо [20, с. 70-72]. У навчальному процесі така лексика набуває важливого значення на старших етапах вивчення мови, коли учні переходять до оперування термінологією та складними мовними структурами.

Окрему категорію становить спеціальна лексика, яка використовується в рамках певної професійної діяльності або соціального середовища. Зокрема, термінологічна лексика властива різним галузям знань юридичній, медичній, технічній, економічній, лінгвістичній тощо [20, с. 70-72]. Терміни характеризуються системністю, чіткістю визначень, прагненням до однозначності та стилістичною нейтральністю в межах фахового мовлення. Проте в розмовному мовленні ці ж слова можуть набувати експресивного або навіть іронічного відтінку як, наприклад, слово *діагноз*, що поза медичним контекстом може означати недолугість або психічну відхиленість.

Цікавою особливістю термінології є її здатність до міжсферового переносу. Наприклад, терміни військової сфери можуть бути інтегровані у медичний чи економічний дискурс: *aggressive marketing, invasive strategy, financial manoeuvre, market leader, enforcement officer* тощо [20, с. 70-71]. Цей процес спостерігається і в українській мові, що свідчить про динамічність лексичної системи.

У цьому контексті слід особливо наголосити на тому, що чимало англійських слів і виразів не мають повних або точних відповідників в українській мові. Їх переклад може спотворити оригінальний зміст або не відобразити усіх стилістичних і контекстуальних нюансів. Саме тому використання методу Каллана є надзвичайно актуальним. Завдяки специфічній організації навчального процесу – побудованого на усному засвоєнні цілих виразів та структур у живому мовленні учні не перекладають слова, а навчаються розуміти їх значення безпосередньо в контексті. Це сприяє глибшому розумінню семантики мовних одиниць та забезпечує справжнє оволодіння лексичною компетентністю.

Сучасна методика навчання іноземних мов, що сформувалася переважно в англійських країнах наприкінці ХХ століття, орієнтована на поєднання комунікативних і пізнавальних цілей [35, с. 123]. Основними їх принципами є спрямованість занять на особистість учня, рух від загального до окремого, логічна структура й змістовне наповнення уроку, створення умов для соціальної взаємодії та віра викладача в можливості кожного учня. Також важливою є інтеграція вивчення мови з іншими галузями знань [57].

Серед новітніх методів, які використовуються на практиці, вирізняються метод сугестивного відкриття (Guided discovery) та навчання на основі змісту (Content-based learning) [32]. У першому випадку акцент робиться на самостійному відкритті учнями мовних закономірностей, що сприяє кращому запам'ятовуванню. Другий підхід базується на тому, що матеріал для вивчення повинен відповідати інтересам учнів і водночас надавати нову інформацію з інших галузей, що стимулює навчальну мотивацію.

У підборі методів роботи з лексикою необхідно зважати на вік та індивідуальні характеристики учнів. Основні лексичні одиниці, рекомендовані для засвоєння на кожному етапі навчання, визначені шкільною програмою Міністерства освіти. Семантизація може реалізовуватися різними способами наприклад розповіддю, бесідою, описами окремої ситуації, самостійним ознайомленням зі словом читанням або прослуховування його в тексті.

Учитель стимулює пізнавальну активність учнів, подає нові слова в контексті, чітко вимовляючи їх, оскільки перше запам'ятовування (imprint) є надзвичайно стійким і складно піддається корекції [24, с. 224]. Семантизація нових слів може здійснюватися двома основними способами – перекладним і безперекладним [12, с. 24-26].

До перекладних належать одно- або багатослівний переклад, позафразове пояснення значення, а також дефініція чи опис іншомовної одиниці рідною мовою. До перекладних способів семантизації належать:

- однослівний переклад (англ.: generous – щедрий, patient – терплячий);
- багатослівний переклад (англ.: run – бігти, керувати, працювати (про механізм), виконувати функцію);
- пофразовий переклад, який переважно застосовується в інтенсивних методиках;
- тлумачення рідною мовою (англ.: affordable – доступний за ціною, означає можливість купівлі без значних витрат);
- дефініція / визначення (англ.: volunteer – a person who offers to do something without being paid) [24, с. 224-225].

Натомість безперекладні способи передбачають використання зорової наочності предметів, малюнків, жестів; або мовної семантизації – через контекст, зіставлення з відомими словами, дефініції англійською мовою чи застосування синонімів та антонімів [12, с. 24-26]. До безперекладних способів належать:

- 1) наочна семантизація – використання предметів, зображень, міміки, рухів;
- 2) мовна семантизація, яка включає:
 - а) контекст або прикладні речення (англ.: She remained calm even under pressure);
 - б) зіставлення з відомими словами через антоніми чи синоніми (англ.: polite – rude);

в) дефініцію англійською (англ.: responsibility – something you have to do because it is your duty);

г) пояснення значення іноземною мовою (generosity – the quality of being kind and giving) [24, с. 225].

Вибір способу семантизації визначається лінгвістичними та психолого-педагогічними чинниками: формою й значенням ЛО, ступенем її абстрактності, рівнем мовної підготовки учнів [24, с. 225]. Так, абстрактні поняття не доцільно пояснювати лише наочністю, а ЛО, що не мають відповідників у рідній мові, потребують детального тлумачення або дефініції. Якщо ж значення повністю збігається, найефективнішим є прямий переклад.

Семантизація нових ЛО активного мінімуму зазвичай здійснюється учителем, тоді як пасивний словниковий запас учні можуть опановувати самостійно з використанням словників. На початковому рівні доцільно застосовувати наочність та однослівний переклад, а на старшому – дефініції та пояснення іноземною мовою [24, с. 226]. Ефективність семантизації визначається її економічністю та точністю: чим швидше й коректніше учні засвоюють значення слова, тим оптимальніший обраний спосіб. Часто доцільно комбінувати два або більше методів, наприклад, поєднувати контекст і візуальні підказки [24, с. 226].

Приклад розповіді вчителя для семантизації нових ЛО:

Today we're going to speak about friendship. Do you think being generous (переклад) is important in friendship? A good friend should also be reliable, someone you can trust (дефініція). Sometimes when a friend makes mistakes (контекст), we should wait calmly and not get angry, so we need to be patient. People who are selfish (антонім до generous) usually have problems with friendship (здогадка). Can you give examples of a responsible person, someone who does what they have to do (дефініція)?

У процесі засвоєння лексики важливим є контекстуальний підхід. Нові слова мають подаватися в рамках певної теми, що створює природні асоціації. Це може бути реалізовано через яскраві зображення, цікаві історії, відео або

гумористичні елементи, що легко фіксуються в пам'яті учнів [34, с. 123-124]. Ефективним прийомом є введення постійних персонажів, які супроводжують учнів упродовж вивчення різних тем – це посилює емоційне залучення [50].

А. Вейлер вважає, що, як і в повсякденному житті, при вивченні лексики найкраще запам'ятовується те, що має особистісне значення. Учні мають формувати індивідуальні асоціативні «якорі» так звані «хуки», які полегшують збереження нових слів у пам'яті [49].

Обговорення лексичних одиниць, пошук до них синонімів та антонімів, пояснення значення власними словами усе це не лише сприяє закріпленню нових лексем, а й формує в учнів навички аргументації, впевненого мовлення, підвищує самооцінку й покращує атмосферу в класі [52]. За Л. Пановою, І. Андрійко та ін., важливим є етап чіткого озвучення та повторення слів: учитель має спочатку записати слово, пояснити його значення, а потім чітко вимовити, для того щоб учні змогли повторити вголос [33].

На середньому та старшому етапах навчання ефективною є «інвентаризація» словникового запасу за тематичним принципом [24]. Один із прийомів такої роботи як ментальні карти (mind-mapping), які візуалізують лексичні одиниці через ключові поняття, розгалужені в ієрархічній структурі.

Як зауважує О. Тітова, важливо застосовувати лінгвістичні ігри, що створюють можливість для багаторазового повторення лексики в зміненому контексті. Ігри стимулюють запам'ятовування через змагання, особливо коли їхня перемога залежить від точного знання мовного матеріалу. Для учнів початкової школи правила гри мають бути простими, а пояснення рідною мовою, аби не створювати плутанини [45].

Як уже зазначалося раніше, мета вивчення іноземної мови полягає у здатності до ефективного іншомовного спілкування. Відповідно, методи навчання лексики мають спрямовуватися на збагачення словникового запасу й формування вміння оперативно й доречно використовувати нові слова в комунікативних ситуаціях [34, с. 125-127].

Вибір конкретних методів залежить від ряду факторів: віку, типу темпераменту, рівня розвитку, концентрації уваги, швидкості перемикавання між видами діяльності. Важливо також дотримуватися принципу диференціації з урахуванням попередніх знань учнів і переважних каналів сприйняття інформації (аудіальний, візуальний, тощо) [34, с. 125-126].

Отже, ефективне навчання лексики вимагає комплексного, адаптивного підходу, що враховує не лише методичні засади, а й психологічні й вікові особливості учнів. Поєднання змістовних завдань, емоційного залучення, контекстуального опрацювання та гнучкої педагогічної стратегії створює оптимальні умови для стійкого оволодіння лексичним матеріалом. Таким чином, ефективна робота з лексикою передбачає поєднання традиційних і сучасних методів, контекстуальне навчання, використання емоційного підкріплення та особистісну мотивацію, що в сукупності забезпечує стійке засвоєння іншомовного словника.

1.3. Вікові особливості учнів старших класів

Період від 16 до 18 років прийнято вважати старшим підлітковим віком. Це критичний етап у становленні особистості, що супроводжується значними фізіологічними та психологічними змінами, зумовленими статевим дозріванням [43, с. 74]. До цієї вікової категорії належать, передусім, учні 10-11-х класів. Формування ключових вікових особливостей розпочинається ще у 8-му класі. Водночас, як зазначають психологи, у межах кожного вікового періоду відбувається одночасне співіснування елементів попереднього етапу та поява новоутворень, що з часом можуть набути провідного значення [18, с. 45-47].

Старшокласники демонструють зміни в пам'яті, мотивації до навчання, а також у ставленні до окремих предметів, зокрема іноземної мови. Якщо у 8-х класах спостерігається зниження інтересу до неї, то в учнів 9-11-х класів,

навпаки, підвищується зацікавленість і відповідальність за результати вивчення, а подекуди – і щирий ентузіазм.

У межах старшої школи відбувається систематизація та узагальнення лексико-граматичного досвіду учнів, накопиченого на попередніх рівнях навчання. Методи й види навчальної діяльності дедалі більше наближаються до умов реального спілкування, що сприяє формуванню практичних комунікативних умінь [24, с. 220].

Методи, які були ефективними на початкових етапах шкільного навчання, вже не викликають інтересу у старшокласників. Вони не сприймають завдання, які потребують механічного відтворення, якщо не бачать у них конкретного сенсу. Натомість змістовні тексти, можливість працювати з автентичними матеріалами, а також індивідуальна та самостійна робота викликають значно більшу зацікавленість. Це особливо актуально для тих учнів, які прагнуть поглибленого вивчення мови [43, с. 56]. Для досягнення навчальних цілей активно використовуються творчі, проектні, групові й інтерактивні форми роботи. Зміст освіти диференціюється відповідно до профілю навчання, що зумовлює появу професійно орієнтованих лексичних одиниць, характерних для певної галузі знань [24, с. 220]. Значна увага приділяється формуванню пасивного лексичного мінімуму шляхом самостійного читання, а також розвитку навичок користування двомовними й одномовними словниками [24, с. 220].

У цей період учень має опанувати повну структуру навчальної діяльності, включно з усіма необхідними вміннями. Важливо, щоб вже була сформована здатність до рефлексії не лише щодо змісту навчання, а й щодо власних мовленнєвих здібностей. Особистість учня має розглядатися як активний суб'єкт пізнання, здатний не просто засвоювати знання, а й переосмислювати і трансформувати їх на основі індивідуального досвіду. Згідно з психологічною теорією, вищий рівень сформованості суб'єкта діяльності полягає у його конструктивності, тобто здатності ініціювати якісні зміни у власному навчальному процесі [8, с. 23].

У старшокласників домінує довільне запам'ятовування, ефективність якого значно зростає, якщо учень усвідомлює значущість матеріалу, що вивчається, і розуміє мету його запам'ятовування. Полегшенню цього процесу сприяє чітка структура матеріалу, логічні зв'язки між елементами та смислове групування. Усе це базується на активному розумовому опрацюванні [18, с. 24].

Старший підлітковий вік є періодом глибоких особистісних перетворень, що впливають як на навчальну мотивацію, так і на соціальні ролі. Формується новий рівень самооцінки, розвивається рефлексивність, з'являється стале почуття дорослості. Самоаналіз та самокритика у старшокласників розвинуті значно краще, ніж у молодших підлітків. Ці риси варто використовувати в освітньому процесі, зокрема в індивідуальних мовленнєвих завданнях, спрямованих на усунення типових помилок і вдосконалення мовленнєвої практики.

Парна, групова і комбінована діяльність набувають у старших класах особливого значення. Роль учителя у цьому випадку трансформується: він уже не лише джерело знань, а й координатор, фасилітатор, модератор навчального процесу. Ефективним стає підхід, коли перед учнями ставиться спільне пізнавальне завдання, а викладач сприяє організації колективного пошуку шляхів до його розв'язання. Прагнення до самовираження, характерне для цієї вікової групи, може бути вдало використане під час дискусій, творчих проєктів, позакласної діяльності [9, с. 24].

У межах тих самих сфер спілкування (особистісної, публічної, освітньої) відбувається поступове розширення й поглиблення тематики ситуативних діалогів. Розглядаються такі теми, як [24, с. 220]:

- 1) Я та моє оточення – власна особистість, родина, друзі, взаємини з однолітками, взаємодопомога, риси характеру, типи міжособистісних стосунків, відносини між поколіннями, толерантність і повага до інших, емоції, права й обов'язки молоді, доброчинність та гуманність.

- 2) Дозвілля і спорт – значення спорту для суспільства, важливі спортивні події, спортивний інвентар, вільний час, міжнародні турніри та олімпійські ігри.
- 3) Харчування – традиційні кухні Великої Британії та України, національні страви, смаки й уподобання, заклади громадського харчування, культура споживання їжі.
- 4) Природа і погода – явища природи, стихійні лиха, їхні види та наслідки.
- 5) Живопис і мистецтво – відомі художники й їхні роботи, відвідування музеїв, виставок, галерей, основні жанри живопису, вплив мистецтва на розвиток особистості.
- 6) Наука і технічний прогрес – сучасні комунікаційні технології, комп'ютерне обладнання та базові операції, розвиток науки й техніки в Україні та за кордоном, термінологія, інструкції.
- 7) Шкільне життя – система освіти в Україні й інших країнах, освітні заклади, випускні іспити.
- 8) Професійна орієнтація – сучасні й престижні професії, вибір майбутньої професії та кар'єрні плани.
- 9) Людина і довкілля – проблеми екології, діяльність міжнародних і локальних організацій із захисту навколишнього середовища.
- 10) Культура і дозвілля – кіно, театр, телебачення, фестивалі, характеристика фільмів і вистав, молодіжна культура та рухи в Україні й світі, подорожі Україною та країнами, мова яких вивчається.
- 11) Норми поведінки й спілкування – етикет, культурні особливості взаємодії в різних соціальних ситуаціях.

З урахуванням вищезазначеного, надзвичайно важливо, аби вчитель залучав старшокласників до свідомої співпраці, спираючись на їхню самостійність, критичне мислення, креативність і соціальну активність. Саме іноземна мова як навчальна дисципліна дає змогу цілеспрямовано формувати

особистість учня, розвивати його комунікативні та міжкультурні навички, здійснювати профорієнтаційний вплив.

Таким чином, вікові та психологічні особливості учнів старшого шкільного віку є вагомим чинником у процесі формування англомовної лексичної компетентності. Успішність цього процесу залежить від урахування потреб учнів, форм залучення до мовленнєвої діяльності та якості педагогічного супроводу. Урахування вікових особливостей старшокласників дозволяє більш ефективно організувати навчання іноземної мови, зокрема формування лексичної компетентності, яке має ґрунтуватися на рефлексії, мотивації та усвідомленні значущості мовленнєвої діяльності.

Висновки до розділу 1

Отже, у першому розділі нами було здійснено комплексне теоретичне осмислення сутності, змісту та педагогічних умов формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів. З'ясовано, що лексична компетентність – це важливий компонент іншомовної комунікативної компетентності, який охоплює як знання словникового запасу, так і здатність ефективно використовувати лексику в різних видах мовленнєвої діяльності.

Ми визначили, що лексична компетентність має багаторівневу структуру, до складу якої входять активний, пасивний та потенціальний словникові запаси. Особлива увага була приділена ролі лексичних навичок як рецептивних, так і продуктивних, та механізмам їх формування. Підкреслено, що ефективне оволодіння лексичним матеріалом можливе лише за умов усвідомленої, емоційно та когнітивно залученої навчальної діяльності.

Також ми окреслили вікові психологічні характеристики старшокласників, які є важливими для обґрунтування дидактичних підходів до навчання іноземної мови. Наголошено, що в старшому шкільному віці учні здатні до критичної рефлексії, довільної уваги та інтелектуального осмислення мовного матеріалу, що створює передумови для цілеспрямованого формування лексичної компетентності.

Ми охарактеризували цілі та завдання навчання англійської лексики у старших класах, які включають розвиток мовленнєвої продуктивності, розуміння соціокультурного контексту вживання слів, формування прагнення до самостійного опанування лексичного матеріалу. Нами було розглянуто різні методи та прийоми навчання лексики, зокрема: контекстуальний підхід, семантизацію лексичних одиниць, використання ігор, ментальних карт, комунікативно-орієнтованих стратегій.

Окрему увагу у цьому розділі було приділено методу Каллана – що є сучасним підходом до навчання англійської мови, який поєднує інтенсивну усну практику, динамічне повторення лексики, автоматизацію мовленнєвих дій та занурення в мовне середовище. Метод демонструє високий потенціал саме для формування англомовної лексичної компетентності в учнів старших класів завдяки своїй спрямованості на розвиток навичок говоріння, слухання, а також інтеграцію граматичних і лексичних знань у процесі природного мовлення.

РОЗДІЛ 2.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ КАЛЛАНА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Цей розділ присвячений практичному обґрунтуванню та дослідженню ефективності використання методу Каллана для формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів. З метою виявлення реальних освітніх потреб, бар'єрів і можливостей щодо впровадження методу Каллана у шкільну практику, було проведено анонімне анкетування вчителів і викладачів англійської мови. Дослідження дозволило зібрати дані щодо їхніх професійних запитів, наявних обмежень ресурсного та організаційного характеру, а також ставлення до використання нетрадиційних інтенсивних методів навчання, зокрема методу Каллана, для розвитку лексичної компетентності учнів.

Також було здійснено анкетування учнів 10-11 класів з метою з'ясування рівня сформованості їхньої лексичної англомовної компетентності, виявлення найбільш ефективних, на їхню думку, методів і прийомів вивчення лексики, а також аналізу труднощів, які вони відчують у процесі засвоєння нових слів та виразів. Отримані результати дали змогу побачити різницю між очікуваннями учнів та можливостями, які забезпечують сучасні педагогічні практики.

На основі теоретичних положень, аналізу досліджень та отриманих емпіричних даних було розроблено підсистему вправ, спрямовану на ефективне формування англомовної лексичної компетентності старшокласників засобами методу Каллана. Представлені вправи враховують швидкість темпу, особливості усного повторення, інтенсивність тренування, а також психологічні та когнітивні характеристики учнів старшої школи.

2.1. Особливості методу Каллана

У сучасній методиці навчання іноземної мови важливим завданням є пошук ефективних підходів, здатних забезпечити швидке, стійке й практично орієнтоване засвоєння лексики. Серед великої кількості методів, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі, одним із найбільш результативних для формування англомовної лексичної компетентності є метод Каллана. Завдяки своїй структурованості, динамічності та інтенсивності він демонструє високу ефективність у роботі з учнями старшого шкільного віку.

Метод був розроблений Робіном Калланом у 1960-х роках у Кембриджі та вперше апробований у Лондонській школі на Оксфорд-стріт. Нині метод Каллана набув широкої популярності не лише у Великій Британії, а й за її межами, адже його активно застосовують у понад 40 країнах світу [72]. Головна особливість цього методу полягає в істотній економії часу: він дозволяє досягати результатів у чотири рази швидше, ніж традиційні підходи до вивчення мови. Якщо для опанування рівня Intermediate зазвичай потрібно близько 350 годин (чотири академічні роки), то за допомогою цього методу аналогічного результату можна досягти приблизно за 80 годин (один академічний рік) [71].

Метод Каллана (Callan Method) є прикладом інтенсивного підходу до вивчення англійської мови, розробленого Робіном Калланом (Robin Callan), який не лише став автором концепції, а й заснував велику школу у центрі Лондона (Oxford Street), а також однойменну міжнародну організацію – Callan Method Organisation Limited, яка розповсюджує навчальні матеріали в усьому світі [45]. Цей метод уже давно довів свою ефективність у контексті практико-орієнтованого навчання, і саме тому його потенціал викликає підвищений інтерес у контексті дослідження шляхів формування англомовної лексичної компетентності в учнів старших класів.

Метод Каллана базується на безперервному діалогічному форматі занять, коли викладач ставить низку питань у швидкому темпі, а учень одразу ж відповідає, зазвичай у розгорнутій формі. Такий підхід дозволяє не лише засвоювати лексичний матеріал у контексті, а й відпрацьовувати граматику, вимову та інтонацію. Учень у своїх відповідях використовує саме ті лексичні конструкції, які прозвучали у запитаннях, що сприяє швидкому накопиченню активного словникового запасу [71, с. 51].

Важливою рисою цієї методики є висока динаміка уроку: викладач підтримує темп, близький до природного мовлення носія мови, що допомагає формувати здатність сприймати англійську мову на слух і відповідати без зайвих пауз [46]. Така атмосфера змушує учнів зосереджуватися і залишатися в активному стані протягом усього заняття, що значно підвищує ефективність засвоєння матеріалу.

Засвоєні мовні одиниці постійно повторюються й інтегруються в нові теми, що забезпечує їх закріплення до рівня автоматизму. Структура уроку також містить компоненти читання та письма, що дозволяє гармонійно розвивати всі чотири мовленнєві навички: слухання, говоріння, читання і письмо. Як правило, з 50-хвилинного заняття 35 хвилин присвячено усній комунікації, 10 – читанню і 5 – диктанту [8].

Метод Каллана також реалізує принцип інтерактивного навчання, завдяки чому учень не просто засвоює знання, а й безперервно застосовує їх у реальному мовленнєвому середовищі. Швидка відповідь без перекладу українською зменшує роль рідної мови як посередника, розвиває пряму асоціацію між словом і його значенням та поступово ліквідує мовний бар'єр [46].

Метод базується на принципі постійної взаємодії викладача зі студентами, що відбувається безперервно протягом усього уроку, у формі стандартизованого діалогу. Викладач має дотримуватися темпу мовлення, близького до природного для носія мови, ставлячи запитання зі швидкістю

200–240 слів на хвилину, що дещо перевищує середній темп повсякденної розмови (150–180 слів на хвилину).

Такий формат занять вимагає від студентів максимальної концентрації, оскільки вони не знають, кому саме адресоване наступне запитання. Крім того, швидкий темп і відсутність пауз зменшують імовірність перекладу почутого рідною мовою та змушують студентів реагувати спонтанно. Однією з ключових ідей методу Каллана є принцип «говорити, не замислюючись» [66, с. 4-9].

Важливою рисою цього методу є те, що кожне запитання викладач озвучує двічі, що дає студентам змогу краще сприйняти почуте. Після цього викладач промовляє відповіді разом зі студентами, допомагаючи їм підтримувати правильний темп та впевненість у мовленні. Протягом уроку педагог також постійно коригує помилки студентів, озвучуючи спершу неправильний варіант, а потім правильний, щоб учні могли усвідомити різницю між ними.

Метод Каллана має чітку структурну організацію, яка передбачає поділ навчального процесу на 12 рівнів складності (12 stages). Початковий рівень (Stage 1) орієнтований на учнів, що не мають попереднього досвіду вивчення англійської мови (рівень A1 – Beginner), а завершальний (Stage 12) відповідає рівню володіння мовою C1 (Advanced), що передбачає глибоке знання граматики та широкого словникового запасу [57].

Центральне місце у методиці Каллана займає загальноповседневна розмовна лексика, орієнтована передусім на спілкування. Саме тому у навчанні переважають скорочені форми слів та висловів, які відображають природний характер англійського мовлення [46]. Учні змалку привчаються сприймати такі форми на слух і активно використовувати їх у власній мовленнєвій практиці. Це є важливим аспектом методу, адже дає змогу наближати навчальний процес до реальних умов комунікації, де переважає саме розмовна, а не формальна мова.

Згідно з логікою методу Каллана, мовні навички мають розвиватися в чіткій послідовності: спочатку аудіювання, потім говоріння, далі читання і, нарешті, письмо [57]. Таким чином, учень спочатку слухає нову лексику, повторює її, відповідає на запитання, що містять ці слова, читає тексти з ними та, врешті, пише диктант. Цей підхід ґрунтується на природному механізмі засвоєння мови: спершу ми чуємо, потім говоримо, і лише потім переходимо до читання й письма [46]. Тож метод Каллана не просто викладає матеріал, а моделює процес його засвоєння згідно з логікою природного мовного розвитку.

Граматичні структури у методі викладаються у строгій послідовності від найпростіших до більш складних, тоді як лексика добирається з урахуванням частотності вживання. Основна увага зосереджена саме на говорінні та аудіюванні, оскільки мета методу навчити думати англійською, не перекладаючи з рідної мови.

Важливою організаційною формою навчання є питально-відповідна взаємодія, коли учень повинен дати повну відповідь, використовуючи ті самі граматичні конструкції та лексику, що звучали в запитанні [57]. Учитель задає питання в хаотичному порядку, не називаючи імен, що змушує кожного учня залишатися постійно зосередженим. Цей формат стимулює постійну когнітивну активність і розвиває навички спонтанного мовлення, оскільки учень не має змоги підготувати відповідь заздалегідь [46]. Таким чином, відтворюється ситуація реального комунікативного акту.

Темп мовлення вчителя завжди наближений до природного, швидкий і ритмічний, що допомагає учням адаптуватися до мовного потоку, характерного для носіїв мови. Крім того, кожне запитання вчитель вимовляє двічі, що дозволяє учню краще розпізнати звучання фрази і зменшує кількість непорозумінь. Під час відповіді викладач говорить разом з учнем, підтримуючи його, не знижуючи при цьому динаміки уроку [57]. Ця підтримка виконує важливу мотиваційну функцію, вона вселяє впевненість у власних

силах, знижує тривожність та створює відчуття успіху, що є важливою умовою формування позитивного ставлення до мовленнєвої практики.

Обов'язковою складовою методики є постійне виправлення помилок одразу після того, як вони були допущені. Учитель спершу повторює неправильну форму, а потім правильну, що дає можливість учневі відчути контраст і самостійно засвоїти правильний варіант [57]. Ще однією ключовою ідеєю методу є систематичне повторення. Перед поясненням нового матеріалу викладач обов'язково повторює пройдений, причому кількість повторень визначається відповідно до рівня засвоєння матеріалу студентами. Сам Робін Каллан підкреслював, що його метод забезпечує вчетверо більшу кількість практики слухання й говоріння порівняно зі звичайними заняттями з іноземної мови [66, с. 4-9]. Це створює умови для активного розвитку комунікативних умінь учнів.

З цього можна зробити висновок, що метод Каллана, орієнтований на автоматизацію мовних дій у контексті живої комунікації, виступає дієвим інструментом формування англomовної лексичної компетентності в учнів старших класів, що й обумовлює доцільність його докладного вивчення у наступному розділі дослідження.

У межах дослідження було проведено анонімне анкетування серед 11 педагогів, які працюють у різних освітніх середовищах від закладів загальної середньої освіти, вищих навчальних закладів до шкіл іноземних мов та приватного сектора. Анкета складалася з 20 запитань та дозволила визначити особливості підходів учителів до формування лексичної компетентності, наявні труднощі та потреби, а також їх ставлення до інтенсивних методик, зокрема методу Каллана.

Переважає більшість респондентів, 7 осіб, це учителі закладів загальної середньої освіти, але також був представник вищої школи та приватного викладання. Вчителі та викладачі працюють із широким спектром рівнів володіння мовою від A1 до C1, що дозволило отримати комплексне бачення проблем у навчанні лексики на різних етапах мовленнєвого розвитку учнів.

Більшість учителів регулярно приділяє увагу роботі над лексикою: 6 осіб обрали рівень 4 за шкалою, а 4 респонденти максимальний рівень – 5. Найчастіше використовуються інтерактивні методи оскільки цей варіант обрали 11 респондентів, серед інших обраних методів були метод проектів, проблемний, дослідницький, а також рефлексивний методи. Проте лише один педагог зазначив, що використовує метод Каллана як один зі своїх інструментів.



Рис. 2.1. Методи формування англомовної лексичної компетентності які вживаються найчастіше

Хоча вчителі активно використовують різні підходи, більшість з них вважає, що обсяг лексичних вправ у сучасних підручниках недостатній. Це змушує викладачів самостійно готувати додаткові матеріали: 7 учителів створюють роздаткові ресурси, а 9 з них створюють інтерактивні завдання. Таким чином, уже на цьому етапі проявляється дефіцит ресурсів та навантаження на педагогів, пов'язане з необхідністю постійної адаптації матеріалів.

Опитування продемонструвало, що вчителі стикаються з низкою системних проблем у формуванні лексичної компетентності учнів. Найпоширенішими труднощами стали:

1. обмежений словниковий запас учнів – 7 відповідей;

2. міжмовна інтерференція – 6 відповідей;
3. недостатня кількість повторення та практики – також 6 відповідей;
4. низький рівень самостійної роботи учнів – 7 відповідей;
5. низька мотивація – 4 відповіді.

Ці дані свідчать, що навіть за наявності інтерактивних та комунікативних вправ, учні часто не отримують достатньої кількості цілеспрямованого, регулярного та структурованого повторення, необхідного для автоматизації лексики. Вчителі також відзначили, що найбільші труднощі для учнів становлять лексичний запас, сполучуваність та багатозначність слів. Це підкреслює необхідність системної роботи з контекстом та семантичними зв'язками.



Рис. 2.2. Найскладніші аспекти навчання англомовної лексичної компетентності

Більшість вчителів активно навчається, проте не всі мають стабільний доступ до сучасних методичних тренінгів, а саме двоє респондентів зазначили, що не мають змоги проходити додаткове навчання. Також педагоги наголошують на нестачі сучасних інтерактивних інструментів і вправ, які відповідають новим освітнім реаліям, зокрема воєнним умовам, коли традиційні підходи не завжди працюють ефективно.

Необхідно додати, що всі 11 педагогів висловили потребу у вдосконаленні методів викладання лексики, зокрема підкреслили важливість сучасних технологій, інтерактивності та збільшення мовленнєвої практики. Тобто вчителі усвідомлюють, що існуючі ресурси не повністю задовольняють потреби учнів.

Незважаючи на обмежений досвід застосування інтенсивних методів, лише 3 респонденти описали, що використовують їх, учителі загалом оцінюють високу ефективність цих методів. 5 респондентів зазначили, що інтенсивні методики дозволяють учням швидко запам'ятовувати лексику, а ще 4 оцінили їх як просто ефективні. Ситуація з методом Каллана є подібною: лише 3 педагоги добре з ним знайомі, але 4 підтримують його впровадження, а 7 частково підтримують. Тобто вчителі відкриті до методу, але поки не мають достатньо знань чи досвіду для його застосування.

2.2. Етапи формування англомовної лексичної компетентності в учнів старших класів із використанням методу Каллана

У процесі оволодіння іншомовною лексичною компетентністю традиційно виділяють два основні етапи: етап ознайомлення з новими лексичними одиницями (ЛО) та етап автоматизації дій з ними [30, 2]. Метод Каллана, хоч і має свої особливості, цілком відповідає цим класичним етапам, але реалізує їх по-своєму, з акцентом на інтенсивність та усне мовлення.

На початковому етапі навчання учні знайомляться з новими лексичними одиницями, формується їхнє розуміння лексичної системи іноземної мови, правил її функціонування, здійснюється семантизація ЛО (розкриття їх значення), демонструються особливості вживання, пропонуються переклади, а також використовуються синоніми, антоніми або контекст для пояснення [24, с. 223]. Метод Каллана реалізує цей етап дещо інакше. Замість класичного, розгорнутого пояснення нових слів, викладач представляє їх у швидкому темпі, одразу ж використовуючи у запитаннях і відповідях. Семантизація

відбувається переважно без перекладу, шляхом багаторазового прослуховування та імітації мовлення викладача. Значення слів часто розкривається через візуальні засоби, жестикуляцію, або контекстуальні підказки, що стимулює прямий зв'язок між іноземним словом та його значенням, без опори на рідну мову. Це відповідає інтуїтивному підходу до навчання нових ЛО [66].

Другий етап – етап автоматизації, він спрямований на формування та закріплення лексичних навичок. Робота здійснюється на таких рівнях:

- а) словоформи, словосполучення, фрази чи речення;
- б) понадфразової єдності – діалогічних і монологічних висловлювань та коротких текстів [24, с. 223].

У методі Каллана цей етап є центральним і реалізується за рахунок інтенсивного, керованого діалогу. Викладач ставить запитання, які містять нові ЛО, а учні, відповідаючи на них, багаторазово відтворюють та імітують почуті конструкції. Замість традиційних вправ, що часто використовуються у свідомо-зіставному підході (наприклад, переклад, заповнення пропусків), метод Каллана фокусується на багаторазовому повторенні в умовах, наближених до природного спілкування. Це досягається завдяки:

- Надшвидкому темпу мовлення викладача, що не дає учням часу на обмірковування або переклад у голові, стимулюючи формування автоматичних мовленнєвих реакцій.
- Чіткій структурі запитань-відповідей, де учні спочатку повторюють повні речення за викладачем, а потім самостійно формулюють відповіді, використовуючи нові ЛО [66, с 4-6].

Ми, також, важили доцільним провести анонімне анкетування і серед 20 учнів 10-11 класів з метою виявлення ставлення здобувачів освіти до вивчення англійської лексики, визначення основних труднощів у процесі засвоєння нових слів та уточнення потреб здобувачів освіти у вдосконаленні лексичної компетентності. Анкета складалася з 14 запитань різного типу. Отримані результати дозволяють окреслити низку закономірностей, притаманних

сучасним старшокласникам, та обґрунтувати доцільність застосування методу Каллана у формуванні англомовної лексичної компетентності.

Перш за все, більшість учнів демонструють позитивне ставлення до вивчення нової лексики: 12 респондентів зазначили, що їм подобається опановувати нові слова, ще 6 учнів відповіли «частково». Лише двоє виявили повну відсутність інтересу. Мотивація вивчення англійської мови є різноманітною від підготовки до іспитів і майбутнього працевлаштування до перегляду фільмів, подорожей чи прагнення створювати власний контент англійською. Це свідчить про те, що більшість школярів бачать практичну потребу в розширенні лексичного запасу.

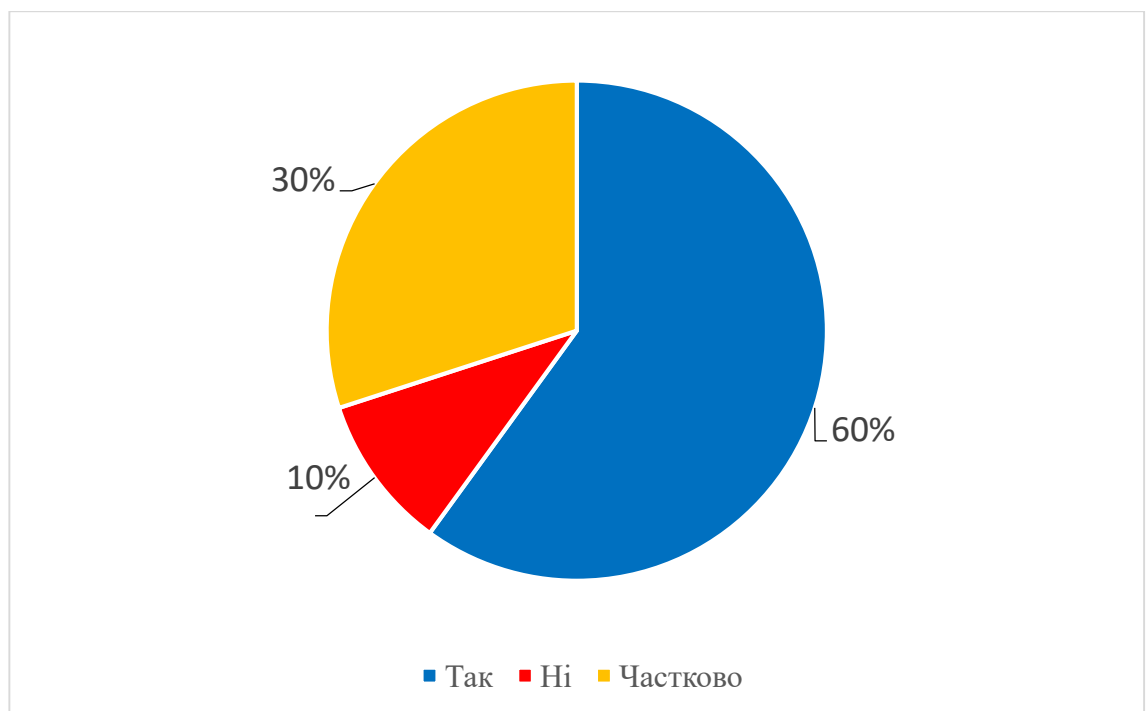


Рис. 2.3. Вподобання учнів щодо вивчення нових слів

Проте, незважаючи на зацікавленість, значна частина учнів відчуває труднощі у засвоєнні лексики. Так, за результатами опитування, лише 7 учнів вважають, що запам'ятовують слова легко; для ще 7 усе залежить від теми, а 6 респондентів прямо вказують на труднощі в засвоєнні. Найпоширенішими проблемами виявилися: вживання слова в контексті (12 учнів), правопис (11 учнів) та вимова (11 учнів). Проблеми зі значенням слів відзначили 6

респондентів. Це свідчить про наявні прогалини у формуванні як рецептивної, так і продуктивної лексичної компетентності

Що саме викликає труднощі?

 Копіювати діаграму

20 відповідей

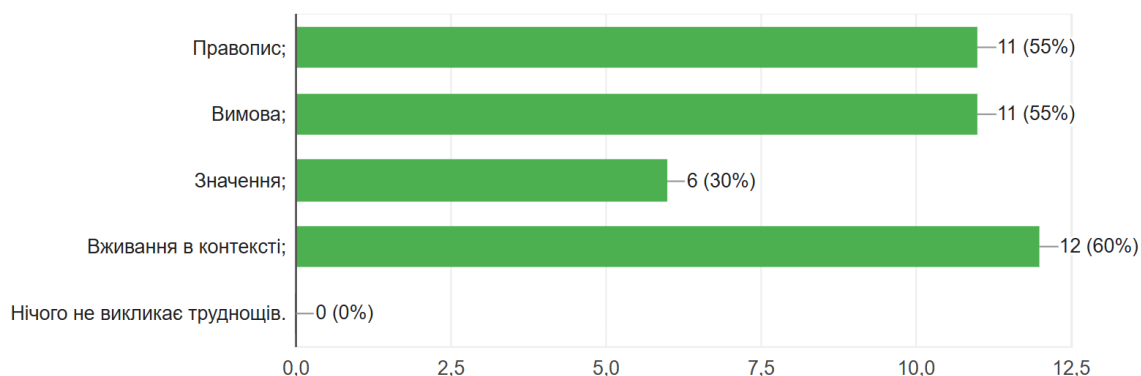


Рис. 2.4. Виклики опанування нових лексичних одиниць

Варто також зазначити, що хоча більшість учнів часто стикаються з новою лексикою на уроках (9 учнів обрали 4 за шкалою, 6 – максимальне значення 5), лише частина активно використовує її у власному мовленні. Так, 9 учнів використовують нові слова лише іноді, а 4 – рідко. Схожа тенденція простежується і у повторенні лексичного матеріалу: лише 6 учнів повторюють слова регулярно, тоді як більшість, 12 здобувачів освіти, роблять це час від часу. Це може свідчити про недостатню сформованість навички автоматизації лексичних одиниць.

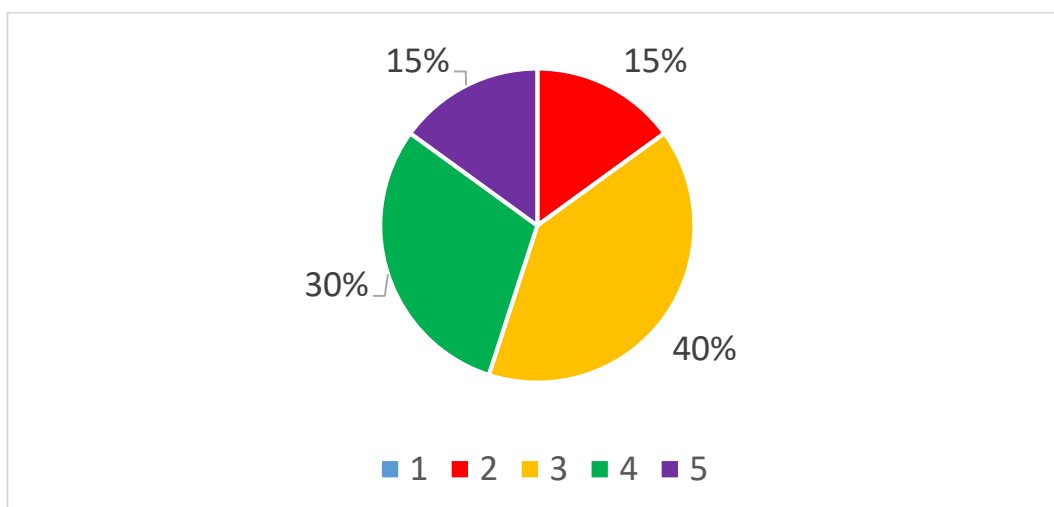


Рис. 2.5. Самооцінка власного словникового запасу учнів

Оцінюючи власний активний словниковий запас, лише 3 респонденти обрали максимальний рівень (5 за шкалою), тоді як більшість, 8 учнів, оцінили свій рівень як середній. Це підтверджує загальну тенденцію: пасивний словниковий запас учнів є ширшим, ніж активний, і вимагає системної роботи над автоматизацією та швидким викликом лексики під час мовлення.

Типи вправ, які подобаються учням найбільше, здебільшого передбачають інтерактивність, варіативність та мінімальне навантаження на письмову продукцію: це вправи на підстановку, ігрові завдання, рольові ситуації, діалоги, завдання з аудіо та відео. Крім того, усі 20 учнів висловили бажання мати більше інтерактивних занять, що демонструє потребу у динамічних, комунікативних та практикоорієнтованих методах навчання.

Отримані дані засвідчують, що головні проблеми учнів пов'язані з недостатньою автоматизацією лексики, труднощами у вимові та вживанні слів у реальних мовленнєвих ситуаціях. Саме тому впровадження методу Каллана є доцільним і педагогічно обґрунтованим. Усі виявлені труднощі як рецептивні, так і продуктивні можуть бути значною мірою компенсовані завдяки використанню методу Каллана, що забезпечує регулярність практики, швидкість реакції та якісне усномовленнєве опрацювання матеріалу. Отже, застосування цього методу має значний потенціал для підвищення рівня володіння лексикою та розвитку комунікативної компетентності учнів.

2.3. Підходи навчання нових лексичних одиниць із використанням методу Каллана

Формування мовленнєвих навичок відбувається шляхом відпрацювання дій учнів із новими ЛО у ситуаціях, що моделюють реальне спілкування: при усному висловлюванні (говоріння), письмі, а також у процесі читання й аудіювання, де важливим є розуміння значення ЛО у контексті. Історично склалося чотири основні підходи до навчання нової лексики: інтуїтивний, свідомо-зіставний, функціональний та інтенсивний [24, с. 223]. Метод Каллана

є яскравим прикладом поєднання цих підходів, особливо інтуїтивного та інтенсивного, з метою досягнення швидкої автоматизації мовленнєвих навичок.

Інтуїтивний підхід передбачає семантизацію через безпосереднє встановлення зв'язку між словом і його значенням без опори на рідну мову. Автоматизація в цьому випадку здійснюється шляхом багаторазового відтворення та імітації природних умов засвоєння мови, а активізація ЛО відбувається у ситуаціях, максимально наближених до реального спілкування [24, с. 223]. Цей принцип є базовим для методу Каллана, де значення нових слів розкривається через візуалізацію, жести, використання в контексті, а не через переклад. Автоматизація – шляхом багаторазового відтворення, імітації умов оволодіння ІМ. Саме на цьому базується весь процес навчання за Калланом, оскільки учні постійно імітують мовлення викладача та багаторазово відтворюють мовленнєві зразки. Активізація ЛО здійснюється в умовах, наближених до природного спілкування, що у методі Каллана досягається завдяки динамічному діалогу.

Свідомо-зіставний підхід ґрунтується на розкритті значення та форми ЛО, однак без акценту на особливостях їх уживання. Автоматизація відбувається через зіставлення з рідною мовою, переклад, виконання некомунікативних вправ і відповіді на запитання, тоді як самостійність висловлювань із використанням нових ЛО обмежується рамками навчального завдання [24, с. 223]. Ці елементи відсутні в методі Каллана, оскільки він цілеспрямовано уникає опори на рідну мову.

Функціональний підхід ґрунтується на поясненні значення та функції ЛО через контекст, створює мотивацію до їх активного використання. Автоматизація відбувається завдяки самостійному добору й комбінуванню нових ЛО під час формування власних висловлювань [24, с. 224]. У такому підході форма, значення та функція опановуються взаємопов'язано. Характерною є опора на умовно-комунікативні вправи, зокрема рольові ігри, ситуаційні діалоги, вправи на доповнення реплік. Активізація нової лексики

відбувається через комунікативні ігри («мікрофон», «знайди пару», «передай одним словом» тощо), що спонукають учнів використовувати ЛО у власних висловлюваннях [24, с. 224]. Метод Каллана інтегрує елементи цього підходу, пропонуючи учням використовувати нову лексику в ситуативних діалогах або під час рольової гри, що стимулює їхнє мислення і допомагає формувати мовленнєві навички.

Інтенсивний підхід передбачає багаторазове пред'явлення значної кількості нових ЛО у формі полілогу. Семантизація може здійснюватися як перекладним, так і безперекладним способом, а відтворення ЛО – лише у контексті. Імітація супроводжується використанням паралінгвістичних засобів (жести, інтонація, міміка). Автоматизація відбувається у процесі керованого спілкування, коли учні розігрують короткі сценки або імпровізують у змодельованих ситуаціях [24, с. 224]. Метод Каллана повною мірою реалізує цей підхід. Учні працюють у високому темпі, що сприяє швидкому засвоєнню великої кількості матеріалу. Процес навчання імітаційний і керований, що забезпечує постійну активність учнів. Єдина відмінність методу Каллана від інтенсивного підходу – це безперекладна семантизація що передбачає демонстрацію ілюстрацій, предметів, рухів, жестів; порівняння нових лексичних одиниць із уже засвоєними може здійснюватися за допомогою добору синонімів або антонімів, тлумачення значення іноземною мовою, а також шляхом надання дефініцій.

Спираючись на здобутки сучасних науковців, доцільно визначити таку послідовність етапів формування лексичної компетентності здобувачів освіти [2, с. 134]:

- 1) семантизація – ознайомлення з новими лексичними одиницями та розкриття їхнього змісту;
- 2) автоматизація – вироблення та початкове закріплення навичок уживання нової лексики;

- 3) репродукція – вдосконалення набутих навичок і розвиток умінь застосовувати засвоєний матеріал у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Подальший розгляд змісту етапів формування лексичної компетентності дає можливість чітко структурувати навчальний процес. Етап ознайомлення передбачає формування уявлень про лексичну систему іноземної мови, її правила й закономірності, а також семантизацію нових ЛО [24, с. 224]. Семантизація може здійснюватися шляхом пояснення, розповіді, бесіди, створення навчальних ситуацій або самостійного ознайомлення учнів зі словом під час читання чи аудіювання. В рамках методу Каллана етап семантизації не є пасивним процесом ознайомлення. Цей етап реалізується швидко та динамічно. Вчитель не витрачає час на довгі пояснення. Нові слова та структури презентуються в контексті запитань і відповідей, що одразу ж включає учнів у процес мовлення. Вчитель спонукає учнів до пізнавальної діяльності, презентує нову лексику у контексті, чітко і правильно вимовляючи нові ЛО, оскільки перше запам'ятовування форми є психологічно настільки сильним, що його наступне коригування є заважким, а інколи й неможливим. Це узгоджується з головним принципом методу Каллана — ідеальна вимова викладача та миттєва імітація її учнями. Потім учитель надає коротке, але вичерпне пояснення або демонстрацію значення слова (часто через контраст), і відразу ж спонукає учня повторити слово та речення. Такий підхід забезпечує сприйняття й осмислення ЛО не як ізольованої одиниці, а як частини мовленнєвої конструкції. Таким чином, семантизація відбувається миттєво і одразу переходить у практику. Замість традиційних способів, як-от читання тексту, метод Каллана зосереджений виключно на аудіюванні та говорінні, що забезпечує швидке засвоєння вимови та інтонації.

Етап автоматизації спрямований на тренування, розвиток і закріплення лексичних навичок [24, с. 227]. Учні опановують форму, значення та функцію ЛО завдяки виконанню некомунікативних, а також умовно-комунікативних вправ, які забезпечують поступовий перехід від контрольованого вживання до

більш вільного. Цей етап є основою Методу Каллана, що відрізняє його від багатьох інших підходів. Замість некомунікативних вправ, Метод Каллана використовує інтенсивне, багаторазове повторення в умовно-комунікативній формі. Як вже було зазначено, тренування відбувається шляхом постійного циклу «запитання-відповідь». Учитель миттєво виправляє будь-які помилки у вимові чи граматиці. Високий темп уроку не дає учню часу на роздуми та переклад, змушуючи мозок автоматично пов'язувати значення і форму слова. Таким чином, учень тренується використовувати ЛО в чітко визначених ситуаціях, що забезпечує швидке та міцне формування лексичної навички.

На етапі репродукції здійснюється активне використання нових ЛО у продуктивних і рецептивних видах діяльності [24, с. 227]. Учитель організовує комунікативні ситуації, які спонукають учнів застосовувати лексику під час говоріння та письма, враховуючи заданий контекст. Хоча цикл «запитання-відповідь» є центральним елементом методу, репродукція не обмежується лише ним. Вона реалізується також через інші важливі компоненти. На кожному уроці відбувається швидкий перегляд (revision) попередніх тем, що гарантує міцне закріплення лексики та її перехід з короткочасної в довготривалу пам'ять. Цей процес дозволяє учням з легкістю відтворювати ЛО навіть через тривалий час. Відтворення ЛО на продуктивному рівні відбувається під час динамічного діалогу між учнем та вчителем, де учень використовує засвоєну лексику у відповідях на запитання. Метод Каллана також включає читання вголос та написання диктантів. Читання допомагає учням візуально сприймати слова, що були засвоєні усно, та співвідносити їх зі звучанням і написанням. Виконання диктантів, у свою чергу, тренує пам'ять, сприяє правильному написанню слів та формуванню міцного зв'язку між вимовою та орфографією, що є необхідним для розвитку навичок письма. Завдяки цим елементам, учні вчаться не просто відтворювати завчені фрази, а й застосовувати лексичні одиниці у різних видах мовленнєвої діяльності, що відповідає варіативно-ситуативному етапу формування лексичної навички. А багаторазове повторення одних і тих же структур і слів у різних комбінаціях

дозволяє учням використовувати лексику без свідомого аналізу. Це дає можливість зосередитися на змісті висловлювання, а не на його формі, що є ключовим для розвитку комунікативних умінь.

Словниковий запас може поповнюватися як прямим шляхом, так і опосередкованим [2, с. 134]. Пряме вивчення передбачає виконання спеціально розроблених вправ і завдань, спрямованих на розширення словникового запасу. Поділяючи цю позицію, зазначимо, що цілеспрямоване засвоєння лексики через спеціальні вправи є доцільним, оскільки вони виступають однією з форм комунікативної діяльності.

Опосередковане оволодіння лексикою відбувається тоді, коли студент зосереджений на іншому виді мовленнєвої діяльності, наприклад, аудіюванні або читанні, і засвоює нові слова мимовільно [2, с. 134]. На нашу думку, у процесі формування лексичної компетентності варто приділяти більше уваги саме непрямим способам оволодіння лексикою, адже вони створюють більш природні умови для її засвоєння.

Крім того, важливим завданням викладача є навчання здобувачів освіти ефективним стратегіям роботи з лексикою, які допоможуть їм самостійно опановувати нові слова, а також розуміти значення відомих лексем у нових контекстах.

2.4. Підсистема вправ для формування англомовної лексичної компетентності в учнів старших класів із використанням методу Каллана

Попри доведену ефективність, застосування Методу Каллана в умовах загальноосвітнього закладу має певні обмеження, що робить його повне впровадження неможливим. Насамперед, урок у державній школі триває 45 хвилин, тоді як типовий урок за методом Каллана розрахований на 50 хвилин. Крім того, шкільна навчальна програма, що ґрунтується на комунікативному підході, не передбачає повного використання єдиного методу, вимагаючи

інтеграції різних видів діяльності. Це унеможливило суцільне застосування методу Каллана в чистому вигляді.

З огляду на зазначені обмеження, у межах нашого експериментального дослідження ми не ставили за мету повне впровадження методу Каллана. Натомість, для розробки ефективної підсистеми вправ для формування англомовної лексичної компетентності в учнів старших класів, ми обрали шлях інтеграції його ключових елементів. Це дозволило поєднати інтенсивні техніки, властиві методу Каллана, з вимогами навчальної програми та форматом шкільного уроку. Отже, підсистема вправ, розроблена для експериментального навчання, базується на принципах швидкого темпу, багаторазового повторення, та варіативності.

Нижче буде представлена підсистема вправ для десятикласників на основі вправ з підручника *English student's book, standard level*, by Oksana Karpyuk 2018 з елементами методу Каллана.

Warm up. Unit 5. Communication technologies

Smart/mobile phone

Internet

Smart phone (can also be called as mobile phone) is a device that allows people to make calls, send messages, take photos, and connect to the *Internet*.

Make a sentence with the combination of words

“Smart/mobile phone” in it.

I always use my smart phone, because it is
integral part of my work and life.

How do you use your mobile phone?

I use my mobile phone to (call my friends/
send text messages/ check the time/ ...).

How often do you use your smart phone?

I would say I use my phone
(about twice/ several times/ ...) a day.

Vision problems

Vision problems refer to a partial or total loss of visual perception that makes it hard to perform daily tasks like reading or writing.

Smartphones are very useful, although constant use can cause vision problems, so should we give them up?

Yes, constant use of smartphones can cause vision problems, but...

I think that...

Do you think smartphones would be useless without the internet?

Yes, I suppose...

No, I think...

It is hard to say, because...

Lesson 1. Page 115

An access

To access

We use articles a/an before singular, countable nouns when referring to something non-specific or when mentioning it for the first time. We use “a” before a noun that starts with a consonant sound (e.g., “a device”) and “an” before a noun that starts with a vowel sound (e.g., “an attachment”).

“To” can be used before a verb to form the infinitive (e.g., to access, to surf the Internet).

Make a sentence with the word “An access” in it.

Your smartphone or tablet can connect to an access point directly.

Only me, no other person has an access to these data.

Make a sentence with the word “To access” in it.

His verified identity enabled him to access secure areas of the building.

The details given below explain how to
access the digital resources.

An attachment

An attachment is a file, such as a document, image, or video, that is sent along with an email or message.

What kind of attachments do you usually send?

I usually send voice messages to my
girlfriend.

I often send...

What happens if you send the wrong attachment to your teacher?

I had a situation where...

I am very careful, so...

A data

A data can be used as a meaning to words: information, details.

Do you think it's dangerous if your personal data is stolen?

If your personal data is stolen, then (your bank
details will be used/your money will be
stolen/your friends will be scammed/ ...).

What kind of data do social networks collect about you?

Websites often require information for
registration, such as...

A device

A website

A website can interact with a device, either by adapting to its characteristics (like screen size) or by directly connecting to a peripheral device through a web browser.

Can you live without electronic devices for one day?

Yes, I can live without electronic devices...

No, I...

It depends, for example...

Can you name some websites you often visit?

I usually visit some educational websites, such as dictionary.cambridge.org or wikipedia.org.

What would happen if all your devices stopped working?

If my devices stopped working, I would cry.

If my devices stopped working, I would...

Online	To surf	To update
--------	---------	-----------

How many hours a day do you spend online?

I usually spend about...

I spend too much time online — maybe...

Do you surf the Internet every day?

Yes, I surf the Internet every day.

No, I don't surf the Internet every day — only when I need to find something.

What happens if you don't update your apps?

If I don't update my apps, they...

If I don't update them, I might/ might not...

Warm up. Unit 6. Is the Earth in danger?

Weather forecast	To find smth
------------------	--------------

Do you listen to the weather forecasts?

Yes, I do. Listening to the weather forecasts helps me...

For me, weather forecasts are not so very useful because...

How reliable are weather forecasts?

I find it useful because...

I find it useless because...

Weather pattern

A weather pattern is a recurring, consistent state of atmospheric conditions over a period of time in a specific area. These patterns are shaped

by factors like temperature, humidity, wind, and air pressure, and they influence a region's overall climate.

Do you think the weather pattern in our area is changing?

It seems that when I was younger, we had
(cooler summers/ more snow in the winter/ ...).

I think the climate is slowly changing due to...

Used to + infinitive

“Used to + infinitive” refers to a past habit or a state that no longer exists in the present. The structure is used for things that were repeated or true in the past but have since changed.

Make a sentence with the construction “Used to + infinitive” in it.

My parents say that the weather used to
be (more predictable/ less violent/ ...).

The weather used to be...

Lesson 2. Page 146

Cause

Reason

A cause is that which produces an effect, which makes a thing happen. A reason is a fact which is put forward as a motive or explanation, or in order to justify some conclusion.

Complete the sentences with “cause” or “reason” and answer the question.

1. What is the ... of earthquakes?

The ... of earthquakes is the heat ...

2. Should you stay away from school without good ... ?

No, I shouldn't stay away from
school without ...

3. What was the ... for your refusal to go to the party?

My ... for refusing the invitation to
the party was that ...

4. What do scientists say is the ... of changes in the weather?

Scientists say that the ... of changes
in the weather is natural processes.

5. Is there any ... to suppose he will forget?

No, there's no ... to suppose he will
forget.

Yes, only one ... he will forget it
is...

6. Do we know the ... of the accident?

No, the ... of the accident is still not
known.

Yes, we have already know that the
... of the accident is a fire set.

7. What is often the ... of fires?

Carelessness is often the ... of fires.
... is often the ... of fires.

8. What is the ... of lightning?

Lightning is a massive spark of electricity ...
by the separation of positive and negative
charges inside storm clouds.

Lesson 3. Page 150-151

Natural disaster

What is natural disaster?

Natural disaster can be hurricane,
tornado, flood, earthquake...

People may suffer as a result of...

Have you ever experienced a natural disaster? When? What happened?

Yes, I have struggle...

No, but my friend have experienced...

No, but I have watched a TV show...

Can you name some naturel disasters?

... can be a natural disaster.

Butt

Fire

What do you think of people who throw away cigarette butts and cause fires during the summer? What can we do to prevent this?

I think they might...

I suppose... they should/ should not...

I believe...

Must

Should

Have to

The main difference is that “must” expresses a strong, internal obligation or necessity, while “have to” indicates an external, rule-based obligation. “Should” is used for advice or recommendation rather than a strong obligation. For example, “In a crisis, we must help each other” (personal conviction). “You should stay informed about weather alerts.” (advice). “The evacuation order was issued, so people have to leave immediately” (external rule).

Work in pairs.

Student A. Ask your partner advice on what students should do when there is a fire.

What should we do if there is a fire at school.

What should ... if I am on fire.

Should we use elevators?

Whom should we call?

Student B. Give your partner advice on what students should do when there is a fire.

You should stay calm, if the school is on fire.

Then you must...

If you are on fire you should stop, drop, and roll.

You have to...

Висновки до розділу 2

У межах цього розділу було здійснено комплексний аналіз теоретичних і практичних засад застосування методу Каллана для формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів. Насамперед було детально досліджено характеристики методу, його відмінності від традиційних методик, а також специфіку організації уроку. Особливу увагу приділено порівнянню традиційних етапів формування лексичної компетентності з етапами, що реалізуються під час уроку за методом Каллана. Це порівняння дозволило виявити потенційні переваги методу Каллана у сфері прискореного засвоєння та автоматизації лексичних одиниць.

Крім того, у роботі було розглянуто підходи до навчання нових лексичних одиниць у традиційній шкільній практиці та порівняно їх із підходами, притаманними методу Каллана. Серед ключових відмінностей виокремлено домінування усного контролю, мінімізацію використання рідної мови та перевагу індуктивного засвоєння значень лексичних одиниць у контексті. Порівняльний аналіз підтвердив, що метод Каллана забезпечує більш інтенсивну, динамічну та структуровану взаємодію учнів з новою лексикою, що може сприяти ефективнішому її засвоєнню та активному використанню.

У процесі емпіричного дослідження було проведено анкетування вчителів та викладачів англійської мови, яке дало змогу визначити їхні потреби, труднощі та запити щодо використання інтенсивних нетрадиційних методів навчання. Результати опитування засвідчили інтерес педагогів до методики Каллана, але також виявили певні обмеження, пов'язані з ресурсами, темпом уроку, необхідністю додаткової підготовки та адаптації матеріалів.

Анкетування учнів 10-11 класів дозволило з'ясувати їхній рівень лексичної компетентності, а також визначити методи й прийоми, які учні вважають найефективнішими. Виявлено, що значна кількість старшокласників відчуває потребу в більшій кількості усних практик та інтерактивності.

На основі отриманих результатів було розроблено підсистему вправ, зорієнтовану на застосування принципів методу Каллана у формуванні лексичної компетентності. Запропоновані вправи відображають структурні елементи уроку за методом Каллана, включаючи динамічність, інтенсивність, багаторазове усне тренування та комунікативну спрямованість.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що проведений теоретичний аналіз, порівняння традиційних та інтенсивних підходів, а також емпіричні дані анкетувань підтверджують значний потенціал методу Каллана у формуванні англомовної лексичної компетентності учнів старших класів.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ КАЛЛАНА

У третьому розділі роботи представлено результати експериментальної перевірки ефективності розробленої підсистеми вправ, спрямованої на формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів із використанням методу Каллана. Експеримент проводився на базі Синельниківського ліцею №1 та охоплював учнів 10-11 класів, які були поділені на експериментальну та контрольну групи. Навчання тривало чотири тижні та будувалося за трьома етапами: констатувальним, формувальним і контрольним.

У межах констатувального етапу проводився доекспериментальний зріз. Визначався вихідний стан сформованості англомовної лексичної компетентності здобувачів освіти, а також були сформульовані критерії оцінювання рівня сформованості лексичного запасу учнів.

У межах формувального етапу було реалізовано систему вправ, що базувалася на комунікативному підході та передбачала активне використання елементів методу Каллана (див. розділ 2.4.).

У межах контрольного етапу було визначено ефективність запропонованої підсистеми завдань, а також був здійснений післяекспериментальний зріз. Отриманні дані були проаналізовані та інтерпретовані.

Таким чином, цей розділ має на меті представити організацію, методику проведення та результати експериментального навчання, а також інтерпретувати отримані дані для підтвердження або спростування гіпотези про доцільність використання елементів методу Каллана для підвищення рівня лексичної компетентності старшокласників.

3.1. Організація та проведення експериментального навчання

Провівши теоретичний аналіз в перших двох розділах роботи, ми отримали можливість затвердити основні завдання практичного дослідження і розробити підсистему вправ для формування англомовної лексичної компетентності із використанням методу Каллана. Отже, проведення дослідно-експериментальної роботи відбувалася на базі Синельниківського ліцею №1 Синельниківської міської ради Дніпропетровської області. У дослідженні брали участь учні 10-11 класів (ЕГ – 10 учнів 10го класу, КГ – 10 учнів 11-го класу). Загальна кількість – 20 учнів. Впродовж 4 тижнів заняття були організовані з використанням елементів методу Каллана, а саме: вправи та завдання мали на меті поставити учнів у різні комунікативні ситуації, що посприяє розширенню вживання лексичних одиниць, подоланню мовного бар'єру та розширенню активного словникового запасу здобувачів освіти.

Були сплановані ключові етапи навчання, а також мета та її завдання, гіпотеза дослідження. Підготовлені усі потрібні навчальні матеріали відповідно до тем «Communication technologies» та «Is the Earth in danger?» в підручнику English student's book, standard level, by Oksana Karpyuk 2018 та тем «Inventions and lifestyles» та «Nature and the environment» в підручнику English student's book, standard level, by Oksana Karpyuk 2019, які використовуються в 10-тих та 11-тих класах на уроках для вивчення англійської мови.

Проведений експеримент можна охарактеризувати як вертикальний, відкритий, природний та навчальний.

Вертикальний характер пов'язаний з орієнтацією на перевірку загальної ефективності запропонованої методики формування англомовної лексичної компетентності учнів ліцею із застосуванням елементів методу Каллана.

Експеримент не передбачав порівняння кількох методик, а мав на меті оцінити результати в межах однієї. Оскільки учасники були поінформовані про його проведення, експеримент є відкритим. Це забезпечувало прозорість процесу та можливість безпосереднього відстеження його динаміки.

З огляду на те, що експериментальне навчання здійснювалося в умовах реального навчання на уроках англійської мови без створення штучного освітнього середовища чи вилучення учнів зі звичного навчального процесу, він має природний характер.

У межах експерименту ми прагнули не лише оцінити результативність методики, а й організувати навчання за розробленою системою вправ, спрямованою на формування АЛК, тому експеримент водночас є навчальним.

Експеримент базувався на припущенні, що використання запропонованої системи роботи під час формувального етапу експерименту з учнями ЕК значно покращить результати формування англомовної лексичної компетентності. З цією метою ми провели дослідно-експериментальну роботу, яка складалась з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного.

На першому (констатувальному) етапі визначається вихідний стан лексичного запасу старшокласників, а також формуються критерії оцінювання рівня його сформованості.

На другому (формувальному) етапі здійснюється цілеспрямоване розширення словникового запасу учнів за допомогою методичних підходів, поданих у теоретичній частині дослідження. На цьому етапі укладаються вправи й завдання, що спираються на комунікативний підхід, та проводиться проміжна перевірка знань для співставлення з початковими результатами.

На третьому (контрольному) етапі визначається ефективність запропонованої системи завдань щодо поповнення лексичного запасу здобувачів освіти засобами комунікативного підходу; порівнюються початкові та підсумкові показники пробного навчання.

Під час пасивної практики, було проведено спостереження за навчальним процесом, що дозволило зробити нотатки щодо типових недоліків та помилок учнів у вивченні та використанні англомовного лексичного запасу. На уроках у 10-х та 11-х класах стало очевидно, що більшість учнів легко справляються з типовими вправами з підручника. Однак, коли перед ними

постає мовленнєве завдання, як-от дискусія на певну тему з використанням заданих структур і ситуацій, вони часто демонструють розгубленість, збентеження та низьку активність. Це дало підстави припустити низку перешкод, які заважають учням вільно висловлюватися. По-перше, це недостатній рівень володіння мовою, що виражається у некоректному вживанні лексичних конструкцій та обмеженому словниковому запасі. По-друге, з методичного погляду, вправи з підручників не завжди спрямовані на реальне застосування слів у комунікативних ситуаціях, учні рідко застосовують вивчену лексику у власних висловлюваннях, тому нові ЛО залишаються на рівні пасивного словника. По-третє, учні часто не володіють ефективними стратегіями запам'ятовування та використання нової лексики, що призводить до поверхневого засвоєння матеріалу та швидкого його забування. Крім того, значна частина учнів відчуває мовленнєвий бар'єр і страх зробити помилку, що суттєво впливає на якість комунікації та зменшує ініціативу під час говоріння. Для підтвердження цих спостережень було вирішено провести опитування серед школярів. З цією метою ми розробили спеціальну анкету та запропонували учням надати чесні, об'єктивні та анонімні відповіді, пояснивши, що це сприятиме налагодженню та оптимізації навчального процесу. Анкета містила питання, що стосувалися лексичної компетентності, вправ для збагачення словникового запасу, труднощами вивчення та вживання лексичної складової, а також загальні аспекти вивчення англійської мови (див. підрозділ 2.2.).

Ми виокремили ключові чинники, на основі яких здійснюється підвищення результативності роботи учнів на заняттях:

1. Нерозуміння, для чого вивчається та як вживаються нові лексичні одиниці.
2. Не володіння ефективними стратегіями вивчення нових ЛО.
3. Страх та невпевненість під час власного висловлювання та розмови.
4. Мало уваги приділяється комунікації під час уроку.

Вхідний контроль та контроль пізніше засвоєних знань здійснювався на основі загальновідомих критерій оцінювання, наведених у документі МОН [17, с. 8-13].

Табл. 3.1.

Критерії оцінювання письма і говоріння

Рівень	Оцінка	Письмо	Говоріння
Високий	12-10 балів	Лексичний аспект розкриває впевнене володіння повсякденним словниковим запасом. Учень доречно добирає лексику та здебільшого правильно її вживає, допускаючи лише поодинокі помилки. Лексичні одиниці поєднані логічно, використано основні засоби зв'язку. Лексичне наповнення тексту відповідає завданню. Зміст зрозумілий і повноцінно розкритий.	Володіння лексикою дає змогу підтримувати спілкування у типових побутових ситуаціях. Учень використовує достатній обсяг лексичних одиниць для побудови розгорнутих висловлювань, хоча складніші структури вживає лише у знайомих шаблонах. Словниковий запас відповідає темі спілкування. Вимова зрозуміла.
Достатній	9-7 балів	Лексичний аспект характеризується загалом правильним використанням основного словникового запасу. Текст з'єднано	Володіння лексикою забезпечує передавання основної інформації у знайомих ситуаціях. Учень користується обмеженим набором слів і

		простими, часто повторюваними сполучниками. Можливі незначні відхилення від мети висловлювання, проте лексичне наповнення дозволяє читачеві зрозуміти загальний зміст тексту.	фраз, що зумовлює паузи та потребу в підтримці. Лексика відповідає повсякденним темам, загальний зміст висловлювання зрозумілий.
Середній	6-4 балів	Лексичний аспект свідчить про використання мінімального словникового запасу, переважно окремих слів або найпростіших фраз. Лексичні зв'язки між частинами тексту слабо виражені, часто використовується «і». Лексика не завжди відповідає завданню, що ускладнює розуміння змісту.	Володіння лексикою є недостатнім для чіткого передавання основної думки навіть у знайомих ситуаціях. Учень користується поодинокими словами або короткими фразами, з великою кількістю пауз. Словниковий запас украй обмежений, що потребує значної допомоги співрозмовника. Вимова часто нечітка.
Початковий	3-1 балів	Лексичний аспект практично не сформований. Словниковий запас зовсім не відповідає темі	Володіння лексикою не дозволяє передати навіть елементарний зміст. Мовлення складається з окремих ізольованих слів

		або завданню, зміст незрозумілий.	або фрагментарних фраз, словниковий запас вкрай обмежений, вимова нерозбірлива.
--	--	-----------------------------------	---

Загальна оцінка ставиться після завершення письмового та усного контролю та вираховується за шкалою наведених в таблиці 3.2.:

Табл. 3.2.

**Відношення балу за зріз та системи оцінювання результатів
навчання здобувачів освіти за МОН**

Бали за тест	Оцінка	Бали за тест	Оцінка
60-56	12	30-26	6
55-51	11	25-21	5
50-46	10	20-16	4
45-41	9	15-11	3
40-36	8	10-6	2
35-31	7	5-0	1

Структура розроблених завдань повністю узгоджується з типовими вправами, запропонованими в English Student's Book by Karpyuk, 2018-2019 років для 10 та 11 класів, які спрямовані на формування англомовної лексичної компетентності. У цих підручниках застосовуються дефініції, вправи на відповідності, заповнення пропусків та продуктивні завдання, ті ж типи вправ, що стали основою для нашого експериментального дослідження. Проте розроблені нами завдання були ускладнені й адаптовані з метою перевірки не лише знання лексичних одиниць, але й уміння інтегрувати їх у комплексні граматико-лексичні структури, використовувати у реальних комунікативних ситуаціях та демонструвати лексичну гнучкість.

Запропонована система вправ для формування англомовної лексичної компетентності учнів ліцею в рамках експериментального навчання була

укладена з урахуванням принципів методу Каллана та вікових особливостей досліджуваної групи. Вона відповідала етапам педагогічного експерименту й містила 5 інтегрованих вправ, спрямованих на розвиток різних складових мовленнєвої компетентності. Кожна вправа, описана в підрозділі 2.3, була автономною одиницею, що разом формували цілісний комплекс. Таким чином, створена система забезпечує комплексний підхід до розвитку АЛК і узгоджується з цілями педагогічного експерименту та специфікою застосування методу Каллана.

Згідно констатувального етапу пробного навчання проводимо вхідний контроль що поділяється на два етапи: письмовий контроль для учнів 10 та 11 класів, що містять завдання на лексику, зокрема теми на фразові дієслова та в межах тем “Communication technologies” та “Is the Earth in danger” для 10 класу та “Invention and lifestyles” та “Nature and the environment” (див. Додаток А-Д).

Проте варто зазначити, що ці результати склалися із комплексної системи вправ, які були спрямовані не лише на перевірку окремих мовних навичок, але передусім на діагностику рівня сформованості лексичної англомовної компетентності учнів старших класів. Письмові та усні завдання, включені в експеримент, мали чітку лексичну основу, оскільки всі вони вимагали від учнів активного використання засвоєною лексику, а не лише відтворення граматичних правил чи структур. Таким чином, навіть вправи, які формально належать до інших мовленнєвих видів діяльності, фактично функціонували як інструменти визначення саме лексичної компетентності.

По-перше, граматичні завдання на 3 conditionals, adverb clauses, reported speech були побудовані таким чином, що правильне виконання вимагало усвідомленого добору необхідних лексичних одиниць, відповідності їх змістового наповнення до контексту, а також уміння інтегрувати лексику у складні структури. Усі завдання були тематично пов’язані з технологіями, довкіллям, суспільством споживання та сучасними загрозами, що дозволило

оцінити не знання граматики, а контекстне та семантично точне використання лексики.

По-друге, письмові завдання такі як: міні-есе, створення висловлювання, передбачали самотійний відбір і комбінування лексики, уміння логічно зв'язувати речення та висловлювати власну думку з опорою на тематичні слова. Так оцінювалися такі ключові елементи лексичної компетентності, як точність слововживання, варіативність, стилістична доречність та здатність до лексичної аргументації.

По-третє, усні завдання, наприклад, відкриті питання, дискусії, аналіз ситуацій, вимагали від учнів вміння логічно добирати лексику у спонтанному мовленні та інтегрувати слова та вирази під час комунікації. Це дозволило оцінити активний запас та рівень лексичної компетентності, який не завжди проявляється у письмових тестах.

Особливо важливо підкреслити, що саме різні типи завдань показали різний рівень складності для учнів. Учні значно легше та успішніше виконували вправи на підстановку, де був запропонований набір варіантів відповідей. Такі завдання вимагали переважно розпізнавання лексики, а не її продуктивного застосування. Натомість завдання на письмо та говоріння виявилися найскладнішими, адже потребували активного, самотійного відбору лексичних одиниць, здатності швидко й точно формулювати думку, добирати слова відповідно до змісту й ситуації. Саме ці елементи найбільш повно відображають реальний рівень сформованості лексичної компетентності.

Отримані дані це підтверджують, тому було визначено кілька рівнів сформованості лексичної компетентності та володіння англійською мовою,

поданих у діаграмі, що зображена на рисунку 3.1.:

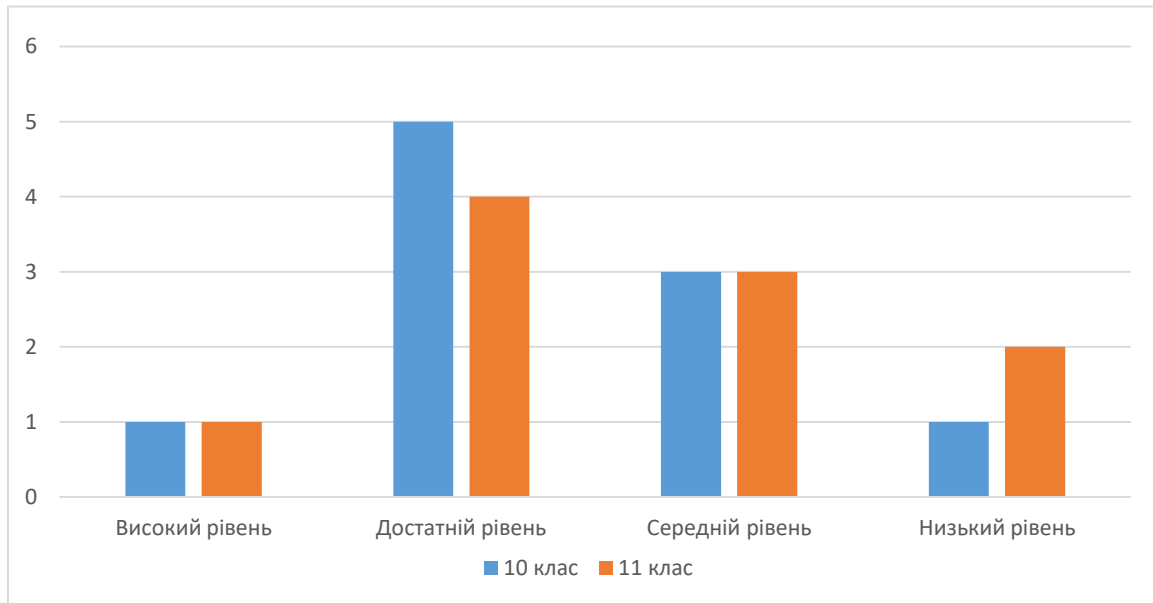


Рис. 3.1. Результати вступного зрізу

Відповідно до результатів, зображених на рисунку 3.1.:

- високий рівень (60-50 правильних відповідей/10-12 балів) свідчить про міцне опанування нового матеріалу та мінімальну кількість помилок або їх відсутність;
- достатній рівень (49-35 правильних відповідей/7-9 балів) указує на загалом упевнене володіння вивченою лексикою, проте можливі окремі неточності, які не впливають на розуміння та виконання основних завдань;
- середній рівень (34-20 правильних відповідей/4-6 балів) вказує на оволодіння матеріалом на прийнятному рівні, допускається певна кількість помилок;
- низький рівень (19-0 правильних відповідей/1-3 балів) характеризує недостатнє застосування засвоєної лексики, значну кількість помилок і труднощі з розумінням завдання.

Для визначення показника ефективності експериментального навчання ми використали коефіцієнт навченості за формулою, поданою у дисертації Н. Дячук: $K = \frac{Q}{N}$, де Q – кількість балів, отриманих учнем, а N – максимальний можливий бал [14, с. 202]. Відповідно, розрахувавши

сумарний результат кожного учня та зіставивши його з максимальною кількістю балів (12 балів згідно з рівнем сформованості АЛК, поданим у таблиці 3.2), ми визначили коефіцієнт навченості для кожного учасника. Якщо цей показник становить 0,7 або більше, рівень англомовної лексичної компетентності вважається задовільним.

Табл. 3.3.

**Середні величини сформованості АЛК учнів 10-11 класів за
результатами доекспериментального зрізу**

Клас/Група	Середня кількість балів (12)	Середній коефіцієнт навченості за результатами зрізу
10 клас/ЕГ	7,2	0,6
11 клас/КГ	6,8	0,56

Однак ці результати були отримані шляхом опрацювання комплексу всіх завдань, тобто підсумковий рівень визначався не одним видом діяльності, а загальною здатністю учнів застосовувати лексику в різних умовах – від контролю на підстановку до продуктивного мовлення. Саме тому важливо зазначити, що показники успішності були дещо вищими у тестах закритого типу, тоді як продуктивні види діяльності виявилися найбільш показовими та водночас найбільш складними.

Спираючись на результати дослідження, ми перейшли до наступного етапу – впровадження комплексу вправ і завдань, спрямованих на формування англомовної лексичної компетентності із застосуванням методу Каллана. Їх ефективність визначалася під час безпосереднього спостереження за навчальним процесом і завдяки повторному контролю знань учнів.

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального навчання

Експериментальне навчання було організоване з метою перевірки ефективності розробленої підсистеми вправ із використанням методу Каллана для формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів. З цією метою учні 10 класу навчалися за спеціально розробленою методикою, що включала інтеграцію вправ за методом Каллана, тоді як учні 11 класу працювали за традиційною методикою відповідно до чинної навчальної програми та підручника *English Student's Book* (О. Карпук, 2019). Протягом визначеного періоду обидві групи засвоювали споріднені теми, однак підходи до подачі та практики лексичного матеріалу суттєво різнилися.

Після завершення періоду навчання було проведено підсумковий контроль рівня сформованості англомовної лексичної компетентності обох груп. Контрольний зріз включав комплекс різнорівневих завдань:

- лексичні завдання на підстановку, добір та вживання лексичних одиниць у контексті;
- завдання на *adverb clauses* із часовими сполучниками;
- письмові завдання продуктивного характеру (створення висловлювань, міні-текстів);
- усні завдання: відповіді на запитання, ситуативні діалоги, міні-дискусії.

Важливо зазначити, що хоча контрольні завдання за структурою були подібними до вступного етапу, вони все ж відрізнялися за ступенем складності, обсягом лексичного матеріалу, а також змістовим наповненням. Ці відмінності були необхідними, адже визначали не лише здатність учнів відтворювати засвоєний матеріал, але й уміння гнучко застосовувати лексику у нових, ускладнених комунікативних ситуаціях, що є ключовим критерієм сформованості лексичної компетентності.

Після перевірки робіт результати були проаналізовані та інтерпретовані. Отримані результати свідчать про суттєві відмінності між учнями експериментальної та контрольної груп. Було встановлено, що в експериментальній групі 10 класу рівень сформованості англомовної лексичної компетентності є помітно вищим, ніж у контрольній групі 11 класу. Узагальнені результати подано нижче у діаграмі:

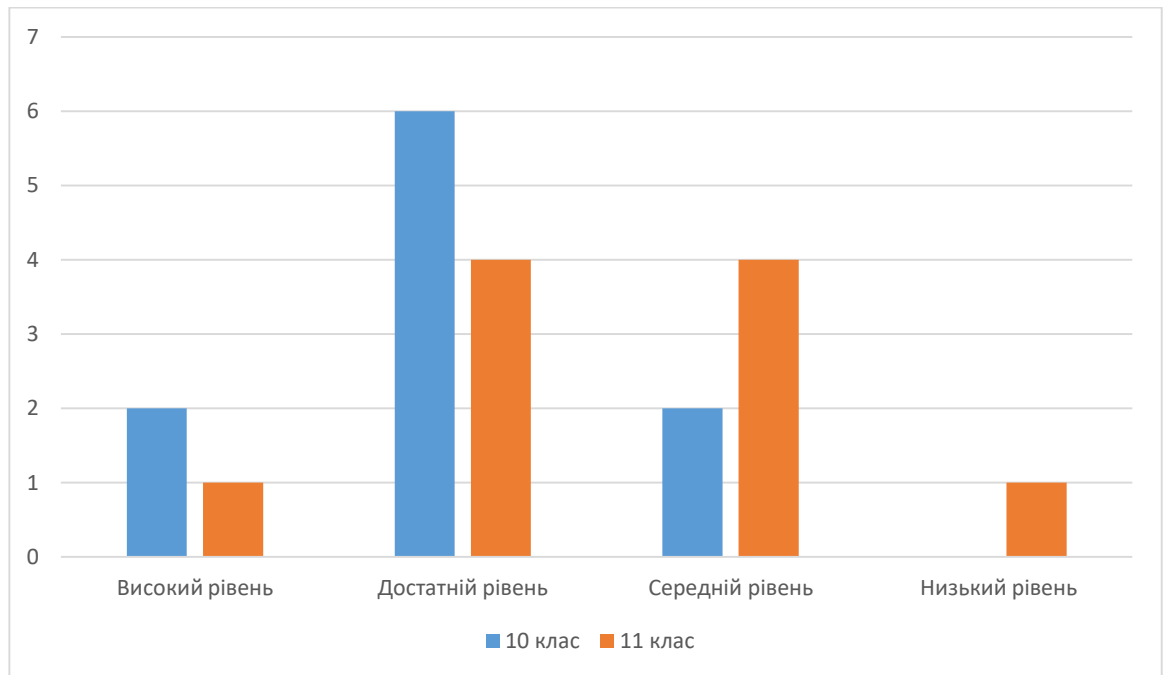


Рис. 3.2. Результати контрольного зрізу

Отже, більшість учнів експериментальної групи показали результати на рівні високого та достатнього рівнів, тоді як у контрольній групі значно більшою була частка учнів із середнім рівнем та наявний один учень із низьким рівнем сформованості лексичної компетентності. Порівняння цих результатів демонструє, що учні 10 класу показали вищі показники сформованості англомовної лексичної компетентності, ніж учні 11 класу, які навчалися традиційно. Це підтверджує ефективність інтеграції методу Каллана в освітній процес та доцільність використання розробленої підсистеми вправ. Про це також свідчить збільшення коефіцієнту навченості, що зображено на таблиці 3.4.

Табл. 3.4.

**Середні величини сформованості АЛК учнів 10-11 класів за
результатами післяекспериментального зрізу**

Клас/Група	Середня кількість балів (12)	Середній коефіцієнт навченості за результатами зрізу
10 клас/ЕГ	8,4	0,68
11 клас/КГ	7,1	0,59

Проаналізовані результати перевірки рівня сформованості АЛК наведені у таблиці 3.5. свідчать про підвищення рівня сформованості англомовної лексичної компетентності обох груп, але значний результат спостерігається в експериментальної групи. З цього можна зробити висновок, що розроблена нами підсистема вправ із використанням методу Каллана спрямована на формування англомовної лексичної компетентності є доцільною та ефективною.

Табл. 3.5.

**Середні показники до- і післяекспериментальго зрізів рівня
сформованості англомовної лексичної компетентності учнів старших
класів із використанням методу Каллана**

Клас/ груп а	Доекспериментальний зріз		Післяекспериментальни й зріз		Динаміка коефіцієнт у навченості
	Середн я к-ть балів	Середній коефіцієнт навченості за результатам и зрізу	Середня к-ть балів	Середній коефіцієнт навченості за результатами зрізу	
10 клас/ ЕГ	7,2	0,6	8,2	0,68	+0,08

11 клас/ КГ	6,8	0,56	7,1	0,59	+0,03
-------------------	-----	------	-----	------	-------

Окремо слід підкреслити практичну доцільність застосування методу Каллана в умовах реального освітнього процесу. Переваги методу Каллана стали особливо помітними в умовах регулярних повітряних тривог, коли учні були змушені спускатися до укриття, яке не було обладнане для повноцінного навчання. В укритті учні сиділи на лавках і не мали можливості писати, що значно ускладнювало роботу за традиційною методикою. Робота за підручником 11 класу передбачала необхідність записів, виписування нових слів та постійного опрацювання списків лексики без перекладу та без визначень. В умовах укриття учні фізично не могли виконувати ці завдання, що призводило до втрати темпу уроку, дезорієнтації та зниження ефективності засвоєння лексики. Натомість учні експериментальної групи 10 класу працювали за методикою, що ґрунтувалася на активному усному тренуванні та повторюваності, які є базовими принципами методу Каллана. Вони мали роздруковки з чітко структурованими лексичними одиницями, їх визначеннями та вправами на усне опрацювання, що дозволяло продовжувати уроки без будь-яких перешкод, навіть за відсутності умов для письма. Крім того, завдання за методом Каллана вимагали постійного активного використання нових слів, а не просто їх пасивного перечитування або виписування. Це сприяло швидшому засвоєнню та переходу лексики з пасивного до активного словника.

Для порівняння: учні 11 класу без доступу до перекладу чи визначень нових слів часто не розуміли змісту лексичних одиниць, не могли використати їх у мовленні, почувалися розгублено та демонстрували низьку активність. Учні 10 класу, навпаки, швидко орієнтувалися в нових лексичних одиницях, оперували ними у відповіді на запитання, під час діалогів та в інших видах усної діяльності.

Також варто зазначити, що учні, які працювали за розробленою нами підсистемою вправ із використанням методу Каллана, продемонстрували вищі результати під час контрольного зрізу з говоріння. Їхні показники помітно зросли, що свідчить про ефективність методу саме у формуванні усномовленнєвих навичок. На відміну від них, результати учнів 11 класу, які навчалися за традиційною методикою, залишилися приблизно на тому ж рівні, без суттєвої позитивної динаміки. Водночас результати письмового контролю (завдання на есе, написання листа другу та інші види письмової форми) залишилися майже незмінними в обох групах, що ще раз підкреслює, що метод Каллана більш ефективно впливає саме на розвиток навичок усного мовлення, ніж на письмо.

Таким чином, результати експериментального навчання показують, що застосування методу Каллана у формуванні англомовної лексичної компетентності старшокласників є ефективним, адаптивним та методично доцільним, особливо в умовах нестабільного освітнього середовища. Експериментальна методика не лише підвищила рівень сформованості лексичної компетентності, але й продемонструвала високу практичну гнучкість та пристосованість до непередбачуваних умов навчального процесу. Отже, проведений експеримент довів, що розроблена підсистема вправ із використанням методу Каллана є ефективним інструментом формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів.

Висновки до розділу 3

Проведена експериментальна робота підтвердила ефективність розробленої системи вправ із використанням методу Каллана для формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів. Порівняння результатів контрольної та експериментальної груп засвідчило позитивну динаміку у тих учнів, які навчалися за розробленою нами підсистемою вправ. Учні експериментальної групи продемонстрували вищі показники за всіма завданнями контролю, а саме завданнями на підстановку слова або виразу із

поданими варіантами відповідей, завдання на доповнення речення, письмовими завданнями на написання есе та усними питаннями, що свідчить про комплексне покращення їхньої здатності працювати з лексичними одиницями у різних типах мовленнєвої діяльності.

Особливо показовими є результати продуктивних видів діяльності, де учні експериментальної групи продемонстрували значно вищий рівень активного словникового запасу, уміння інтегрувати нові слова у розгорнуті висловлювання та здатність реагувати в комунікативних ситуаціях без значних пауз чи мовленнєвих бар'єрів. Це підтверджує, що елементи методу Каллана сприяють активізації лексики та подоланню невпевненості під час мовлення.

Підсумовуючи все вище сказане, можна сказати, що результати вхідного та підсумкового контролю продемонстрували помітну різницю між групами. Якщо на початку експерименту рівень лексичної компетентності був приблизно однаковим, то наприкінці навчання учні експериментальної групи суттєво випередили контрольну. Таким чином, гіпотеза дослідження, про позитивний вплив інтеграції методу Каллана на формування англomовної лексичної компетентності старшокласників, була підтверджена.

ВИСНОВКИ

У нашому дослідженні було здійснено комплексне теоретичне та експериментальне дослідження процесу формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів із використанням методу Каллана. Відповідно до поставленої мети було зроблено низку завдань, що охоплюють аналіз теоретичних засад, з'ясування психолінгвістичних і вікових особливостей старшокласників, визначення змістових компонентів лексичної компетентності, вивчення методичних можливостей методу Каллана та перевірку ефективності використання елементів цього методу в умовах реального навчального процесу.

У результаті проведеної роботи сформовано такі висновки:

1. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел таких як С. Ніколаєва, А. Богуш, С. Куліш, Н. Горбунова, І. Ярема, С. Амеліна, Н. Шандра, Ю. Семенчук, Ю. Гордійчук, Ю. Причина, Л. Панова, І. Андрійко, О. Тітова, а S. Richards, R. Schmidt, R. Karrila, H. Rosszell, J. Milton, A. Weller та інших, було досліджено сутність поняття англомовної лексичної компетентності, її структуру та роль у формуванні англомовної лексичної компетентності учнів старших класів. Лексична компетентність визначена як багатоаспектне поняття, що охоплює знання лексичних одиниць, їх семантичних, словотвірних і граматичних особливостей. Лексична компетентність розуміється як здатність особи коректно використовувати лексичні одиниці у власному мовленні та адекватно сприймати мовлення інших, що ґрунтується на поєднанні лексичних знань, сформованих навичок і свідомого розуміння функціонування словникового складу мови. Виявлено, що цілями формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів є створення умов для результативного іншомовного спілкування, розвиток умінь рецептивного й продуктивного мовлення, формування внутрішньої мотивації до самостійного розширення словникового запасу та усвідомлення визначальної ролі лексики у комунікативному процесі. Важливим завданням також є

поєднання мовної й соціокультурної компетентностей у навчальній діяльності. Встановлено, що успішність формування лексичної компетентності зумовлюється віковими, когнітивними та психолінгвістичними характеристиками учнів, що мають бути враховані під час вибору методів навчання.

2. Досліджено етапи формування традиційних підходів до формування лексичних навичок та порівняно їх із методичними принципами методу Каллана. Аналіз процесу формування англомовної лексичної компетентності дає підстави стверджувати, що він реалізується поетапно та охоплює семантизацію, автоматизацію й репродукцію лексичних одиниць. Метод Каллана відповідає цим етапам, однак вирізняється специфікою реалізації кожного з них, зосереджуючись на інтенсивності навчання та домінуванні усного мовлення. Адже, було встановлено, що метод Каллана ґрунтується на інтенсивній усній взаємодії здобувачів освіти та викладача, що впливає на високу динаміку уроку, сприяє постійному повторенні та автоматизації лексичного матеріалу, що значно відрізняється від традиційних, здебільшого аналітичних підходів. Семантизація нової лексики в межах методу Каллана здійснюється динамічно, без опори на рідну мову, через контекст, візуалізацію та імітацію мовлення викладача. Ключовим етапом є автоматизація. Високий темп занять, чітка структура «запитання-відповідь» і корекція помилок сприяють формуванню стійких мовленнєвих навичок та мінімізують переклад у внутрішньому мовленні учнів. Етап репродукції забезпечує активне використання засвоєної лексики в різних видах мовленнєвої діяльності. Систематичне повторення, читання вголос і письмові завдання сприяють переходу лексичних одиниць у довготривалу пам'ять та формуванню здатності застосовувати їх у нових комунікативних ситуаціях. Порівняльний аналіз засвідчив, що метод Каллана посилює автоматизацію мовленнєвих навичок, створює умови для швидкого переходу пасивного словникового запасу учнів до активного, знижує рівень мовленнєвої тривожності та підвищує мотивацію.

3. На основі теоретичних положень методики навчання іноземних мов, результатів анкетування вчителів та аналізу навчально-методичних джерел було розроблено підсистему вправ, спрямовану на формування англomовної лексичної компетентності учнів старших класів із використанням окремих елементів методу Каллана. Підсистема вправ укладена з урахуванням сучасної типології вправ та охоплює різні їх види відповідно до визначених критеріїв. За спрямованістю на прийом або видачу інформації підсистема включає рецептивні, репродуктивні та продуктивні вправи. Рецептивні вправи реалізуються через аудіювання мовлення вчителя та сприймання нових лексичних одиниць у контексті запитань і відповідей, що є характерним для методу Каллана. Репродуктивні вправи передбачають імітацію та багаторазове відтворення мовленнєвих зразків, що сприяє закріпленню форми й значення лексики. Продуктивні вправи спрямовані на самостійне формулювання висловлювань учнями з використанням засвоєних лексичних одиниць у варіативних мовленнєвих ситуаціях. За ступенем комунікативності у підсистемі представлені переважно комунікативні, тоді як некомунікативні мають допоміжний характер. Комунікативні вправи моделюють реальні або наближені до реальних ситуації спілкування та стимулюють використання лексики з конкретною мовленнєвою метою. Провідну роль відіграють усні вправи, що відповідає принципам методу Каллана й забезпечує інтенсивний розвиток усного мовлення та автоматизацію лексичних навичок.

4. Проведений педагогічний експеримент підтвердив ефективність запропонованої методики. Порівняння вхідного та підсумкового контролю продемонструвало зростання рівня лексичної компетентності учнів експериментальної групи порівняно з контрольною. Зокрема, після проведення підсумкового контрольного зрізу коефіцієнт навченості в експериментальній групі зріс на +0,08 (з 0,60 до 0,68), тоді як у контрольній групі динаміка становила лише +0,03 (з 0,56 до 0,59). Таке співвідношення показників свідчить не лише про загальне зростання рівня лексичної компетентності, а й про значно вищу ефективність розробленої підсистеми

вправ у порівнянні з традиційною методикою навчання. Учні, які навчалися за методичними розробками з використанням методу Каллана, продемонстрували кращі результати у продуктивних видах мовленнєвої діяльності, зокрема в усному мовленні. Вони показали вищий рівень володіння активним словниковим запасом, здатність швидко добирати та коректно використовувати лексичні одиниці у спонтанному мовленні, а також більшу впевненість під час участі в діалогах і відповідях на комунікативні запитання.

Таким чином, кількісні та якісні результати експерименту переконливо доводять, що інтеграція елементів методу Каллана в процес навчання англійської мови сприяє інтенсивному формуванню англомовної лексичної компетентності учнів старших класів. Метод сприяє пришвидшенню навчального процесу, активізації мовленнєвої діяльності, розвитку автоматизованих лексичних навичок, зниженню тривожності та формуванню позитивної мотивації до вивчення англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абрамович О. CALLAN метод – для тих, хто хоче говорити. URL: <https://engschools.wordpress.com/2009/09/12/callan>. (Дата звернення 09.06.2024).
2. Амеліна С. М. Методика формування лексичної компетенції майбутніх філологів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля: інноваційні підходи до методики викладання у вищій школі. Серія «педагогіка і психологія»*. Дніпро, 2014. Вип. №2 (8). С. 131-135.
3. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посіб. Київ : Ленвіт, 2011. 344 с.
4. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Г. І. Ніколайчук, Л. В. Іщенко. Київ : Слово, 2007. 718 с.
5. Богушевич Н. В., Сорока В. В. Формування потенційного словника учнів основної і старшої загальноосвітньої школи під час читання. *Іноземні мови*. 2011 (66). Вип. № 2. С. 10-15.
6. Бухбіндер В. А. Робота над лексикою. Основи методики викладання іноземних мов. Київ : Вища школа, 1986. 336 с.
7. Вашуленко М. С. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань учнів. *Початкова школа*. 2009. Вип. №1. С. 16-20.
8. Вознюк А. В. Постнекласичні рубежі педагогіки майбутнього: навчальний посібник. / В. В. Лихолетов. Житомир : Koob publications, 2019. 1152 с.
9. Воробець А. Поняття «лексична компетентність» у сучасній методиці навчання іноземних мов. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці, 2020. Вип. 822. С. 24-35.
10. Гаврилюк Н. М. Принципи навчання лексиці на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців:*

методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наук. праць. Київ : ТОВ «плюс», 2015. Вип. № 41. С. 240-244.

11. Гордійчук Ю., Причина Ю. Формування лексичної компетенції студентів-економістів як складової професійного мовлення. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2013. Вип №5, С. 75-83.

12. Гусленко І. Ю. Конспект лекцій з дисципліни: Методика навчання іноземних мов: навч.-метод. посібник. / І. В. Змійова. *Народна Українська Академія*. Харків : НУА, 2018. 65 с.

13. Дука М. В. Етапи формування англомовної лексичної компетентності майбутніх економістів із застосуванням комп'ютерних технологій. *Іноземні мови*. 2021. Вип. №1. С. 40-45.

14. Дячук Н. М. Формування англомовної аудитивної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти: дис. ... наук. ступеня д-ра філософії: 014:01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2021. 304 с.

15. Ерджієс С. Е. Формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський нац. пед. університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2016. 242 с.

16. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, Оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

17. Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2024/2025 навчальному році. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66d/ffe/c4c/66dffec4c92d2958213439.pdf>. (дата звернення: 28.11.2025).

18. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням інтернет-ресурсів: дис.

...канд. пед. наук: 13.00.02. / Київський нац. лінгв. університет. Київ, 2010. 287 с.

19. Кравець А. Навчання англійської мови із використанням методу Каллана в умовах воєнного стану в Україні / наук. кер. І. Задорожна // Магістерський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2025. Вип. 44. С. 117-121

20. Куц М. О. Порівняльна лексикологія англійської та української мов. Навч. посібник. Кривий Ріг : Донецький нац. університет економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського, 2021.

21. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка: Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»*. Житомир, 2016. Вип. №11. С. 97 - 108.

22. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. Вид. № 2. 328 с.

23. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підр. для студ. клас., педагог. і лінгв. університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за загальною редакцією С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 592 с.

24. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: навч.-метод. посіб. / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2011. 344 с.

25. Мова як система. Основні та проміжні рівні. URL: <http://ekmair.edu.ua/bistream/handle/12345678/7193/Lektsiia13>. (дата звернення: 28.11.2025).

26. Мовна компетенція як складова професійної компетентності. <http://kumlk.kpi.ua/node/1600>. (дата звернення: 28.11.2025).

27. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленням вивченням іноземних мов. 10-11 класи. Міністерство освіти і науки України, від 2017 року. 72 с. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017>. (дата звернення: 28.11.2025).
28. Нагірний Л. Я. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. *Науковий журнал Чернівецького університету: актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*. Чернівці: Чернівецький національний університет, 2012. Вип. № 4. С. 101-111.
29. Нестарчук К. М. Метод Каллана як нестандартний спосіб формування й удосконалення іншомовної комунікативної компетентності. *Франкофонія в умова глобалізації і полікультурності світу*: збірник тез III Міжнародної науково-практичної конференції (25 березня 2021 р.). Тернопільський нац. пед. університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2021. С. 146-149.
30. Нестерняк О. С. Засоби контролю та оцінювання англомовної лексичної компетентності учнів старших класів у ЗЗСО: кваліф. роб. маг. рів. вищої осв. / Чернівецький нац. університет ім. Юрія Федьковича. Чекрівці, 2023. 87 с.
31. Озерний Д. Багато методів навчання – комбінуйте їх. 2018. URL: <https://nus.org.ua/2018/08/14/bagato-metodiv-navchannya-inozemnyh-mov-kombinuujte-yih/> (Дата звернення 09.06.2024).
32. Панова Л. С., Андрійко І. Ф., Тезікова С. В., Потапенко С. І. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник. Київ : Академія, 2010. 327 с.
33. Пантелєєва В. О., Гапоненко Л. П. Особливості методів навчання лексики на уроках іноземної мови у середній школі. *Актуальні питання*

філології та методики викладання мов. Вип. №3 (15), ч. 2. 2020. С. 120-129.

34. Пасічник О. Проблема добору лексичного мінімуму з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти: історія, сьогодення, перспективи. *Український педагогічний журнал. Методика, досвід, результати.* Вип. №1. 2022. с. 98-106.

35. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови, 5-11 класи. Київ : Перун, 1996. 113 с.

36. Редько В. Г. Конструювання змісту підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія. / наук. конс. О. М. Топузов. Київ: Педагогічна думка, 2017. 628 с.

37. Романов І. І. Методичні засади формування професійно орієнтованої лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови в майбутніх правознавців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2019. Вип. № 2. С. 157-162.

38. Семенчук Ю. О. Використання технологій інтерактивного навчання студентів-економістів термінологічної лексики. *Науково-методичний журнал «Іноземні мови».* 2009. Вип. № 4. С. 31-35.

39. Семенчук Ю. О. Формування англomовної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Київський нац. лінгвістичний університет. Київ, 2007. 201 с.

40. Смоліна С. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови.* Київ, 2010. Вип. № 4. с. 16-23.

41. Соловей М. І., Кудіна В. В., Спіцин Є. С. Педагогіка вищої школи. Навч. посіб. Вид. 2. Київ : Ленвіт, 2007. 243 с.

42. Ставицька І. В. Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2013. Вип. № 4 (30). С. 280-286.

43. Сяська Н. В. Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Рівненський держ. гуманітарний університет. Рівне, 2014. 280 с.
44. Тітова О. В. Застосування лексичних ігор у навчанні іноземної мови молодших школярів. *Вісник психології і педагогіки*. Київ, 2016. URL: <https://www.psyh.kiev.ua/>. (Дата звернення 09.06.2024).
45. Холод І. В. Методика навчання англійської мови: навч.-метод. посібник. Умань : Візаві, 2018. 167 с.
46. Цедрівська С. О., Вознюк О. В. Формування інтерактивної компетентності учнів за допомогою методу Каллана. Житомир, 2020. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/30827/>. (Дата звернення 09.06.2024).
47. Шандра Н. Етапи і вправи для формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців інформаційних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Львів, 2018. Вип. № 10. С. 260-272.
48. Ярема І. А. Зміст формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому говорінні студентів металургійних спеціальностей. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2012. Вип. № 1(17). С. 197-203.
49. Andrew Weiler. How to Remember Vocabulary. URL: <https://soundcloud.com/andrew-weiler-343512499>. (Дата звернення 09.06.2024).
50. Bridge TEFL. How to Teach ESL Vocabulary: To[methods for introducing new words. URL: <https://bridge.edu/tefl/blog/teach-esl-vocabulary/> (Дата звернення 09.06.2024).
51. Callan publishing LTD. Student's Book Stage 1 English in a quarter of the time. URL:

https://www.academia.edu/43397257/Students_Book_Stage_1_English_in_a_quarter_of_the_time (Дата звернення 09.06.2024).

52. Carla from Comprehension Connection. Five Effective Techniques for Teaching Vocabulary. URL:

<https://www.classroomtestedresources.com/2016/03/five-effective-techniques-for-teaching.html> (Дата звернення 09.06.2024).

53. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg: Cambridge University press, 2001. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf>. (Дата звернення 09.11.2024)

54. Heaton J. B. Writing English Language Tests. New ed. London. New York: Longman handbooks for language teachers, 2010. 192 p.

55. Hrehovčík T. The Callan Method or «English in a quarter of the time». Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity. Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis. Brno: Masarykova univerzita, 2003. <https://studylib.net/doc/8102448/the-callan-method-or--english-in-a-quarter-of-the-time->. (Дата звернення 09.06.2024).

56. I.S.P. Nation, Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: CUP, 2001, 417p. URL: https://www.researchgate.net/publication/310835078_ISP_Nation_Learning_Vocabulary_in_Another_Language_Cambridge_CUP_2001_417p. (Дата звернення 09.06.2024).

57. Kamalja M. D., Khatik S. F., Hitesh T. G. Modern Approaches and Methods in Teaching English Language. 2016. URL: http://www.researchgate.net/publication/305709368_Modern_Approachs_and_Methods_in_Teaching_English_Language. (Дата звернення 10.11.2025).

58. Karpyuk O. A textbook for the eleventh form of secondary schools. Standard level. Ternopil : Aston publication. 2019. 256 p.

59. Karpyuk O. A textbook for the tenth form of secondary schools. Standard level. Ternopil, Aston publication : 2018. 256 p.

60. Learning Vocabulary in Another Language. I. S. P. Nation. Victoria University of Wellington. URL: <https://www.library.brawnblog.com/Learning%20Vocabulary%20in%20Another%20Language-p490.pdf>. (Дата звернення 10.11.2025).
61. Lourdes Ortega Understanding second language acquisition. URL: <https://mohammedaljohani.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/understanding-second-language-acquisition.pdf>. (Дата звернення 10.11.2025).
62. Milton J., Thomai A. Vocabulary size and the common European framework of reference for languages, Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition, London, UK: Palgrave Macmillan, 2009. p.194-211.
63. Norbert S. Researching Vocabulary. A vocabulary researching manual. UK : University of Nottingham, 2010. URL: https://books.google.nl/books?id=dVaCDAAAQBAJ&pg=PR7&hl=uk&source=gbv_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false. (Дата звернення 10.11.2025).
64. Norbert S. Vocabulary in Language Teaching. University of Nottingham. UK : Cambridge University Press, 2000. 121 p. URL: <https://library.uc.edu.kh/userfiles/pdf/14.Vocabulary%20in%20language%20teaching.pdf>. (Дата звернення 09.06.2024).
65. Richards J., Schmidt R. Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. Pearson Education Limited. 2010. 658 p. URL: https://bayanebartar.org/file-dl/library/IELTS3/Longman_Dictionary4th_Edition.pdf. (Дата звернення 09.06.2024).
66. Robin Callan, Duncan McLeay Teacher's Handbook. Cambridge : Orchard House, 45- 47 Mill Way, Grantchester, CB3 9 ND, UK: Callan Method Organisation Limited, 2010.

67. Scott Thornbury How to teach vocabulary. URL: <https://www.emgywomenscollege.ac.in/templateEditor/kcfinder/upload/files/how%20to%20teach%20vocabulary1.pdf>. (Дата звернення 10.11.2025).
68. Skehan P. A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford : Oxford University Press, 1998. 288 p.
69. Slovník inšomovnykh slov / Uklad.: S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa. Kyiv: Naukova dumka, 2000. 680 p.
70. Slovník ukrajins'koyi movy: w 11 t. / red. koleh. I. K. Bilodid ta in. Kyiv: Naukova dumka, 1980. Tom 4. 840 s.
71. Teacher's Guide. Callan Method Organisation Limited. Grantchester, Cambridge : Orchard House, CB3 9 ND, 2013.
72. Zhussupova R., Anasheva D., Zhassarova D. and others Improving students' academic speaking and writing skills of multilingual students in Kazakhstani Universities via the Callan method. Proceedings of INTCESS. 6th International Conference on Education and Social Sciences, 4-6 February 2019, Dubai, U.A.E. pp. 196-201.
73. Zimmerman, C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction, in J. Coady & T. Huckin (Eds.), Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997. pp. 5-19.

ДОДАТКИ

Додаток А

Письмові завдання вступного контролю для учнів 10 класу на констатувальному етапі дослідження.

Task 1. Fill in the blanks with the correct phrasal verbs from the list below.

out – in – on (2) – to – off – after – away – down (2) – up (2)

- 1) I always look _____ my little brother when my parents are away.
- 2) Could you fill _____ this form, please?
- 3) It's cold outside, so put _____ your jacket.
- 4) You can turn _____ and _____ your sound on the video as you choose.
- 5) I'm really look forward _____ our school trip next week.
- 6) Don't give _____ your dreams so easily!
- 7) I need to find _____ who invented the Internet.
- 8) Our neighbour arrived and asked us to turn _____ the music.
- 9) Don't throw _____ these bottles – we can recycle them.
- 10) You just need to calm _____ and clean this all _____.

(1 point each, total: 12 points)

Task 2. Complete sentences using the Second Conditional.

- 1) If I had a lot of money, I _____.
- 2) If people didn't pollute the air, _____.
- 3) They wouldn't buy so many clothes if _____.
- 4) If I were the president, _____.
- 5) What would you do if your phone _____?
- 6) If we used less plastic, _____.

(2 points each, total: 12 points)

Task 3. Fill in the blanks with words from the box:

electric cars – social – renewable – online learning – virtual reality – recycling – climate change – intelligence – gadgets – pollution – the Internet – warming
--

- 1) Global _____ is one of the biggest problems caused by CO₂ emissions.
- 2) We should use _____ energy such as wind and solar power.

- 3) _____ helps students study from home.
- 4) _____ is used for communication and entertainment.
- 5) Many people get their news from _____ media.
- 6) Artificial _____ helps machines think like humans.
- 7) _____ programs can help us reduce waste.
- 8) _____ affects weather patterns all over the world.
- 9) Too much _____ from factories and cars damages the environment.
- 10) Many people use _____ like smartphones and tablets every day.
- 11) _____ allows users to experience things in a 3D digital world.
- 12) _____ produce less CO₂ and are better for the environment.

(1 point each, total: 12 points)

Task 4. Write a short essay (60–100 words) on one of the following topics:

- How technology makes our lives easier.
- What can young people do to protect the environment?
- If you were a mayor of your town, what would you do to improve the quality of life there?

(10 points)

Total: 46 points

Додаток Б

Усні завдання вступного контролю для учнів 10 класу на констатувальному етапі дослідження. Лише 2 запитання на одного учня.

- 1) What would happen if there were no Internet for one week?
- 2) What modern device could you not live without?
- 3) Have you ever had problems because of technology (e.g. losing data, Wi-Fi down)?
- 4) Do you think modern technology makes people lazy? Why or why not?
- 5) Would you rather live without your phone or without clean water? Why?
- 6) Do you think young people care enough about nature?
- 7) Have you ever planted a tree or joined an eco-project?

(7 points each, total: 14 points)

Total: 14 points

Додаток В

Письмові завдання вступного контролю для учнів 11 класу на констатувальному етапі дослідження.

Task 1. Complete the sentences using the correct type of conditional sentence (First, Second or Third Conditional).

1. If people _____ (not use) so much plastic, the oceans _____ (be) cleaner.
2. If I _____ (know) about the data leak, I _____ (change) my password earlier.
3. If we _____ (recycle) more, we _____ (reduce) the amount of waste.
4. If you _____ (charge) your camera, you _____ (take) more photos yesterday.
5. If I _____ (have) more free time, I _____ (learn) how to code in Python.
6. If scientists _____ (not invent) renewable energy sources, pollution _____ (increase) rapidly.

(2 points each, total: 12 points)

Task 2. Convert the sentences into reported speech.

1. He said, "We are studying artificial intelligence at school";
2. The teacher asked, "Have you ever used Wikipedia for research?";
3. She said, "I will upload my project tomorrow";
4. The journalist asked, "Why did the company create that app?";
5. My friend said, "Don't click on strange links online";
6. He said, "The environment needs our help now";
7. My parents said, "Winters were colder and snowier in our youth".

(2 points each, total: 14 points)

Task 3. Fill in the blanks with words from the box:

Cybersecurity – data breach – renewable energy – online platform – pollution –
artificial intelligence – recycling – social media – virtual reality – consumer
society

1. _____ helps prevent hackers from stealing private information.
2. Many people spend too much time on _____ every day.
3. Scientists are developing _____ to make machines think like humans.
4. Using _____ can reduce waste and save resources.
5. _____ affects air and water all over the planet.
6. In a _____ people often buy more than they really need.
7. _____ makes learning and communication possible anywhere.
8. _____ allows users to experience 3D worlds.
9. Governments promote _____ to fight climate change.
10. A recent _____ exposed personal data of thousands of users.

(1 point each, total: 10 points)

Task 4. Write a short essay (60–100 words) on one of the following topics:

- Do you think a “smart city” can be environmentally friendly?
- Would you prefer an eco-friendly gadget even if it costs more?
- If you were an inventor, what green technology would you create?

(10 points)

Total: 46

Додаток Д

Усні завдання вступного контролю для учнів 11 класу на констатувальному етапі дослідження. Лише 2 запитання на одного учня.

1. What modern gadget could you not live without — and why?
2. Have you ever experienced a virus or data loss on your device? What did you do?
3. Why is “digital responsibility” important for the environment?
4. What environmental problems are the most serious in our area?
5. How can modern technologies help fight global warming?
6. How do you feel about people who waste natural resources?
7. If everyone recycled, how would our planet change in 20 years?

(7 points each, total: 14 points)

Total: 14 points

Додаток Е

Письмові завдання контрольного зрізу для учнів 10 класу на контрольному етапі дослідження.

Task 1. Choose the correct phrasal verb for each sentence.

- 1) I couldn't access the website because someone _____ my account.
a) picked up b) hacked into c) backed up
- 2) Don't forget to _____ your files before installing the new software.
a) log on b) back up c) zoom in
- 3) Please _____ this document so we can check it together.
a) print out b) scroll down c) log off
- 4) You need to _____ to your account to start the lesson.
a) zoom in b) log in c) back up
- 5) After finishing your work, don't forget to _____ the system.
a) log out b) scroll up c) print out
- 6) Could you _____ the phone? I've been calling you for five minutes!
a) zoom in b) pick up c) scroll down
- 7) If you can't find the image clearly, try to _____ on it.
a) zoom in b) back up c) print out
- 8) When you finish reading, _____ to see the top of the page.
a) scroll down b) scroll up c) pick up
- 9) Don't forget to _____ your phone before the trip, or it will die quickly.
a) print out b) charge up c) log off
- 10) Please _____ the computer before starting your presentation.
a) switch on b) scroll up c) pick up

(1 point each, total: 10)

Task 2. Complete the sentence with the correct form of the verb.

- 1) If I _____ (have) a better computer, I could study faster.
- 2) If people _____ (not pollute) the oceans, marine animals would live longer.
- 3) If there _____ (be) less traffic, the air would be cleaner.

- 4) If my Internet connection _____ (be) faster, I would watch more online lessons.
- 5) If I _____ (know) more about cybersecurity, I wouldn't be afraid of viruses.
- 6) If the Earth _____ (get) even warmer, polar bears would disappear.
- 7) If humans _____ (use) renewable energy only, the planet would be much safer.

(2 points each, total: 14)

Task 3. Fill in the blanks with words from the box.

web page – links – hypertext – messenger – menu – file – folder – icon – desktop
– flood – earthquake – drought – hurricane – volcano

- 1) A _____ is a natural disaster when the ground shakes strongly.
- 2) A _____ happens when too much rain causes rivers to overflow.
- 3) People in Africa often suffer from _____ when there is no rain for a long time.
- 4) A _____ is a very strong storm with violent wind.
- 5) A _____ can erupt and release lava and ash.
- 6) To open a program, click the _____ on your _____
- 7) You can send a message to your friend through a _____
- 8) A _____ contains documents and pictures on your computer.
- 9) A _____ is a single document on your computer.
- 10) A _____ usually has several _____ that help you move between different topics on a website.

(1 point each, total: 12)

Task 4. A cousin living in the United States described the aftermath of a hurricane that struck the city where his family lives. Write an email in which you:

- express your support and sympathy
- describe the natural cataclysms you have experienced
- compare natural disasters in Ukraine and the United States

(10 points)

Total: 46 points.

Додаток Ж

Усні завдання контрольного зрізу для учнів 10 класу на контрольному етапі дослідження. Лише 2 запитання на одного учня.

- 1) What do you think would happen if people stopped recycling completely?
- 2) If you could solve one global environmental problem, what would it be and why?
- 3) Which modern invention do you think has changed people's lives the most?
- 4) Do you think social media helps people communicate or isolates them? Why?
- 5) What would you do if you found a virus on your computer?
- 6) Do you use cloud storage or back up your files regularly? Why or why not?
- 7) In what ways do the Internet and technology influence people's attitude toward nature?

(7 points each, total: 14 points)

Total: 14 points

Додаток И

Письмові завдання контрольного зрізу для учнів 11 класу на контрольному етапі дослідження.

Task 1. Translate the sentences into English using Third Conditional.

1. Якби компанія інвестувала в кібербезпеку, хакери не _____ (break into) їхню систему.
2. Якби ми раніше дізналися про вірусне зараження, ми б _____ (protect) дані.
3. Якби люди не викидали стільки пластику, океани не _____ (be) в такому стані.
4. Якби фотограф не забув карту пам'яті, він би _____ (take) більше знімків.
5. Якби учені попередили людей про можливий землетрус, вони б _____ (evacuate) місто.

(2 points each, total: 10)

Task 2. Fill in the blanks with the appropriate conjunction: when, till, until.

1. I won't upload the video _____ I finish editing it.
2. She was checking her camera settings _____ the concert finally started.
3. _____ the internet connection stabilizes, we can't join the online conference.
4. He didn't realize his laptop was infected _____ the antivirus warned him.
5. Wait _____ the storm passes before leaving the shelter.
6. _____ we upgrade the system, users won't be able to log in.

(1 point each, total: 6)

Task 3. Convert the sentence into indirect speech.

1. "We are researching eco-friendly engines," the scientists said.
2. "Don't download files from unknown websites," the teacher warned us.
3. "This camera can shoot in 4K," he explained.
4. "We have never edited videos using VR tools," the students admitted.
5. "I will protect my account with a stronger password," she promised.

6. “Why did the wildfire spread so quickly?” the reporter asked.

(2 points each, total: 12)

Task 4. Fill in the gaps with the correct word from the list or its correct form.

Consumer – handset – range – stuff – victim – enable – average – cellular –
digital – sophisticated – emergency service – install software

1. Modern _____ networks provide stronger protection against cyberattacks.
2. The new handset is so _____ that it can analyse your voice and detect stress levels.
3. Before you use the device, you need to _____ on your laptop.
4. Many people become a _____ of online scams because they download suspicious _____ from unknown websites.
5. The average smartphone user doesn't fully understand the whole _____ of functions their device offers.
6. Smart home systems _____ people to control heating and lighting from any cellular device, even during an _____ .

(1 point each, total: 8)

Task 5. Write a short essay (60–100 words) on one of the following topics:

- Is it possible that future inventions might be more harmful to nature than helpful? Why?
- How can drones, satellites, or sensors be used to monitor natural disasters?
- Do you think social media helps raise awareness about ecology, or does it create misinformation?

(10 points)

Total: 46 points.

Додаток К

Усні завдання контрольного зрізу для учнів 11 класу на контрольному етапі дослідження. Лише 2 запитання на одного учня.

1. Do you think artificial intelligence should have limits? Why or why not?
 2. What modern technologies (except phones and computers) have changed your daily life the most?
 3. Could virtual reality or AI be used to teach people environmental responsibility? How?
 4. Do you believe smart devices make life easier or more dangerous? Explain with examples.
 5. How do you think Wikipedia influences modern education?
 6. What technologies do you expect to appear in the next 10 years, and how might they change society?
 7. In your opinion, what should governments do to reduce pollution effectively?
- (7 points each, total: 14 points)

Total: 14 points

Додаток Л

Анкета для вчителів англійської мови

Шановні колеги!

Просимо Вас висловити свої міркування про ефективність формування англомовної лексичної компетентності. Ця анкета створена для вивчення потреб вчителів англійської мови, щодо використання нетрадиційних методів інтенсивного навчання іноземної мови для формування англомовної лексичної компетентності в учнів старших класів із використанням методу Каллана. Результати дослідження будуть використані виключно в наукових цілях у межах магістерського дослідження.

Будь ласка, дайте відповіді письмово або виберіть варіант. Ви можете обирати декілька варіантів відповідей, якщо вважаєте необхідним.

1. Ваша посада

☐ Вчитель закладу ЗСО;

☐ Викладач ВНЗ.

☐ Інше: _____

2. Який рівень англійської мови Ви викладаєте (A1-C2) для своїх учнів?

☐ A1

☐ A2

☐ B1

☐ B2

☐ C1

☐ C2

3. Які класи Ви зараз навчаєте?

☐ Молодша школа (1-4);

☐ Середня школа (5-8);

☐ Старша школа (9-11).

☐ Студенти бакалаврату

☐ Студенти магістратури

4. Як часто Ви приділяєте увагу формуванню лексичної компетентності? (Виберіть по шкалі 1-5, де 1 – взагалі не приділяю, 5 – приділяю кожного уроку)

☐ 1;

☐ 2;

☐ 3;

☐ 4;

☐ 5.

5. Які методи формування лексичної компетентності Ви використовуєте найчастіше?

☐ Інтерактивний метод;

☐ Проблемний метод;

☐ Метод рефлексії;

☐ Дослідницький метод;

☐ Метод проєктів;

☐ Метод Каллана;

☐ Інше: _____

6. Чи вважаєте Ви достатнім обсяг лексичних вправ у сучасних підручниках?

☐ Так;

☐ Ні;

☐ Інше: _____

7. Як Ви адаптуєте лексичні вправи до рівня класу?

☐ Ніяк не адаптую, використовую вправи лише з підручника;

☐ Готую додатковий роздатковий матеріал (таблиці, схеми, тексти для читання, тощо);

☐ Готую інтерактивні завдання (створення діалогів, дискусії, методичні ігри, інше)

☐ Інше: _____

8. Які вправи, на Вашу думку, найкраще розвивають лексичні навички?

9. Як часто Ви використовуєте групову або парну роботу для формування лексичної компетентності? (Виберіть по шкалі 1-5, де 1 – взагалі не використовую, 5 – використовую кожного уроку)

- ☐ 1;
- ☐ 2;
- ☐ 3;
- ☐ 4;
- ☐ 5.

10. Які труднощі виникають при формуванні лексичної компетентності у ваших учнів?

- ☐ Обмежений словниковий запас;
- ☐ Складність у розумінні багатозначних слів;
- ☐ Міжмовна інтерференція (перенесення лексичних особливостей рідної мови на англійську);
- ☐ Низька мотивація;
- ☐ Слабкий розвиток мовленнєвої пам'яті;
- ☐ Слабкі навички самостійної роботи з лексикою;
- ☐ Недостатня к-ть повторення та практики;
- ☐ Соціокультурна необізнаність;
- ☐ Інше: _____

11. Який компонент (лексичний запас, сполучуваність, багатозначність) є найскладнішим для вивчення вашими учнями?

- ☐ Лексичний запас;
- ☐ Сполучуваність;
- ☐ Багатозначність;
- ☐ Інше: _____

12. Чи маєте Ви змогу відвідувати тренінги з сучасних методик?

- ☐ Так;
- ☐ Ні.

13. Чи вважаєте Ви актуальним впровадження нетрадиційних методів навчання для формування лексичної англомовної компетентності в умовах війни?

☐ Так;

☐ Ні;

☐ Частково.

☐ Інше: _____

14. Чи використовуєте Ви інтенсивні методики (метод громади; сугестивний метод; метод Каллана; метод повної фізичної реакції; CLIL; STEAM) для формування англомовної лексичної компетентності?

15. Які результати спостерігаєте після впровадження інтенсивних методів?

☐ Використання є дуже ефективним, учні швидко запам'ятовують нову лексику;

☐ Використання є ефективним, учні запам'ятовують нову лексику;

☐ Використання є неефективним, учні запам'ятовують нову лексику дуже повільно;

☐ Інше: _____

16. Чи знайомі Ви з методом Каллана?

☐ Так;

☐ Ні;

☐ Частково.

17. Чи підтримуєте Ви ідею впровадження методу Каллана для формування лексичної англомовної компетентності для учнів старшої школи?

☐ Так;

☐ Ні;

☐ Частково.

18. Чи використовували Ви метод Каллана на практиці?

☐ Так;

- ☐ Ні;
- ☐ Частково.

19. Як Ви можете оцінити метод Каллана?

- ☐ Дуже ефективний;
- ☐ Ефективний;
- ☐ Малоефективний;
- ☐ Не ефективний;
- ☐ Не використовував(ла).

20. Ваші побажання щодо вдосконалення методів викладання лексики?

Дякую! Ваша відповідь є дуже важливою нас. Результати дослідження будуть використані виключно в наукових цілях у межах магістерського дослідження.

Додаток М

Анкета для учнів старших класів /студентів

Шановні здобувачі освіти!

Це опитування допоможе дослідити, як Ви вивчаєте англійську лексику на уроках. Ваша думка дуже важлива для наукового дослідження. Результати дослідження будуть використані виключно в наукових цілях у межах магістерського дослідження.

Будь ласка, дайте відповіді письмово або виберіть варіант. Ви можете обирати декілька варіантів відповідей, якщо вважаєте необхідним.

1. Чи подобається Вам вивчати нові слова?

- ☐ Так;
- ☐ Ні;
- ☐ Частково.

2. З якою метою Ви вивчаєте англійську?

- ☐ Для складання іспитів
- ☐ Для подальшого працевлаштування;
- ☐ Для вступу до закордонного університету;
- ☐ Для подорожей;
- ☐ Для перегляду фільмів/ серіалів і читання книг в оригіналі;
- ☐ З метою переїзду закордон;
- ☐ Щоб догодити батькам або вчителям;
- ☐ З метою створення власного контенту англійською мовою (блоги, відео YouTube, інше)
- ☐ Інше: _____

3. Як часто Ви стикаєтесь з новими словами на уроках? (Виберіть по шкалі 1-5, де 1 – взагалі не стикаєтесь, 5 – стикаєтесь кожного уроку)

- ☐ 1;
- ☐ 2;
- ☐ 3;
- ☐ 4;

☐ 5.

4. Чи легко Вам запам'ятовується нова лексика?

- ☐ Так, дуже легко;
- ☐ Залежить від теми;
- ☐ Ні, засвоюється важко.

5. Як Ви зазвичай запам'ятовуєте лексику?

- ☐ Повторюю слова з картками (flashcards);
- ☐ Веду словник або блокнот нових слів;
- ☐ Слухаю аудіо та переглядаю відео з новою лексикою;
- ☐ Вивчаю слова в контексті (під час читання текстів);
- ☐ Створюю асоціації;
- ☐ Практикую нові слова в усному мовленні;
- ☐ Переписую/ перечитую багато разів;
- ☐ Інше: _____

6. Чи відчуваєте Ви труднощі з новими словами?

- ☐ Так, часто;
- ☐ Іноді, залежить від теми;
- ☐ Рідко;
- ☐ Ні, нова лексика, засвоюється легко.

7. Що саме викликає труднощі?

- ☐ Правопис;
- ☐ Вимова;
- ☐ Значення;
- ☐ Вживання в контексті;
- ☐ Нічого не викликає труднощів.

8. Який тип вправ Вам подобається найбільше?

- ☐ Вправи на переклад;
- ☐ Вправи на підстановку слів у речення;

- ☐ Вправи з вибором правильного варіанту;
- ☐ Вправи на складання діалогів;
- ☐ Ігрові вправи;
- ☐ Рольові ігри (де ви граєте роль певного персонажа);
- ☐ Вправи із використанням аудіо або відео;

9. Чи повторюєте Ви лексичний матеріал (вивчені слова та фрази)?

- ☐ Так, часто;
- ☐ Іноді;
- ☐ Рідко;
- ☐ Ні;

10. Як часто Ви використовуєте нові слова в усному мовленні?

- ☐ Часто;
- ☐ Іноді;
- ☐ Рідко;
- ☐ Не використовую;

11. Чи вважаєте Ви вивчення лексики важливим?

- ☐ Так;
- ☐ Ні;
- ☐ Частково.

12. Чи допомагає Вам англійська бути впевненішим у спілкуванні?

- ☐ Так;
- ☐ Ні;
- ☐ Інше: _____

13. Як би Ви оцінили свій активний словниковий запас (слова і вирази, що ви постійно вживаєте у мовленні)? (Виберіть по шкалі 1-5, де 1 – дуже слабкий, 5 – дуже добрий)

- ☐ 1;
- ☐ 2;
- ☐ 3;

☐ 4;

☐ 5.

14. Чи хотіли б Ви більше інтерактивних занять? (Де треба взаємодіяти напряду з вчителем/ викладачем або іншими учнями/ студентами)

☐ Так;

☐ Ні;

Дякую! Ваша відповідь є дуже важливою для нас. Результати дослідження будуть використані виключно в наукових цілях у межах магістерського дослідження.