

**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 ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ
СЕРЕДОВИЩІ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ**

**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
Пилипишин Марії Ігорівни**

**НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат педагогічних наук, доцент
Левчик Наталія Стефанівна**

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

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	9
1.1 Лексико-граматична компетентність у структурі іншомовної комунікативної компетентності.....	9
1.2. Зміст та організація дистанційного навчання англійської мови старшокласників	16
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	23
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	25
2.1. Особливості використання інтерактивних технологій у дистанційному навчанні англійської мови учнів старшої школи.....	25
2.2. Використання онлайн-платформ і мобільних додатків для формування англومовної лексико-граматичної компетентності старшокласників	31
2.3. Підсистема вправ з використанням інтерактивних технологій для формування англومовної лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному середовищі.....	43
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2	57
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	59

3.1.Організація та проведення експериментального дослідження.....	59
3.2. Аналіз результатів експерименту	65
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3	69
ВИСНОВКИ	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	73
ДОДАТКИ	80

ВСТУП

Формування англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному середовищі з використанням інтерактивних технологій є актуальним напрямом сучасної педагогіки, що зумовлений низкою об'єктивних чинників. У зв'язку з глобалізацією, цифровізацією освіти та інтеграцією України в європейський освітній простір, англійська мова відіграє ключову роль у професійному та академічному зростанні молодого покоління. Водночас стрімкий розвиток інформаційних технологій та цифрових комунікаційних засобів вимагає модернізації підходів до навчання, що особливо актуально в умовах дистанційного навчання, яке стало невід'ємною частиною освітнього процесу.

Сучасні реалії, зокрема пандемія COVID-19 та соціально-політичні виклики, зумовили необхідність активного впровадження дистанційних методів навчання, що висунуло перед педагогами нові завдання щодо підвищення ефективності викладання іноземної мови. Одним із ключових аспектів вивчення англійської мови є лексико-граматична компетентність, оскільки вона забезпечує здатність учнів формувати граматично правильні висловлювання, оперувати необхідним словниковим запасом та успішно здійснювати комунікацію в іншомовному середовищі. Традиційні методи навчання не завжди ефективні у дистанційному форматі, тому використання інтерактивних технологій стає необхідною умовою для досягнення високих результатів у формуванні лексико-граматичних навичок.

Проаналізувавши існуючі дослідження та розробки, ми визначили, що проблему особливостей формування іншомовної лексико-граматичної компетентності вивчали як складову комунікативної компетентності М. Канал, С. Ніколаєва, Н. Микитенко, Г. Браун, С. Савиньйон, Д. Хаймз, Дж Хармер. Специфіку відбору навчального матеріалу для формування граматичної та лексичної компетентностей описано у працях таких науковців, як: Г. Гринюк, О. Коломінова. Проблеми організації та педагогічних засад дистанційного

навчання розглядали такі науковці: В. Биков, О. Співаковський, Н. Морзе, М. Мур, Т. Андерсон. Методику формування лексико-граматичної компетентності в умовах сучасного навчання, зокрема із застосуванням інтерактивних технологій, розробляли Т. Калинюк, Н. Комісарук та інші вітчизняні й зарубіжні дослідники.

Попри наявність значної кількості наукових досліджень присвячених питанням формування лексико-граматичної компетентності, недостатньо уваги приділяється практичним аспектам застосування інтерактивних технологій для розвитку лексико-граматичної англомовної компетентності старшокласників у дистанційному середовищі. Такий підхід вимагає врахування специфіки начального середовища зокрема особливостей онлайн-взаємодії, зміненої динаміки роботи учнів, необхідності підтримки їхньої мотивації та автономності, а також добору цифрових інструментів, що забезпечують активне, контекстуальне й комунікативно орієнтоване опрацювання лексико-граматичного матеріалу.

Актуальність даного дослідження визначається необхідністю розробки ефективних методичних підходів, які б забезпечили оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів викладання у дистанційному форматі, самостійної роботи учнів та формували в них навички автономного навчання. Застосування інтерактивних технологій у формуванні лексико-граматичної компетентності в дистанційному навчанні підвищує ефективність, доступність і гнучкість освітнього процесу відповідно до сучасних освітніх тенденцій.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, практичній розробці та експериментальній перевірці методики формування англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному середовищі з використанням інтерактивних технологій.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- дослідити наукові підходи до визначення сутності лексико-граматичної компетентності та окреслити її структуру і зміст у системі іншомовної комунікативної компетентності;

- проаналізувати типи інтерактивних технологій, що застосовуються у дистанційному навчанні англійської мови, та визначити їх ефективність у формуванні лексико-граматичної компетентності учнів;
- розробити підсистему вправ із застосуванням інтерактивних технологій для формування лексико-граматичної компетентності учнів старших класів у дистанційному середовищі;
- експериментально перевірити ефективність розробленої методики.

Об'єктом дослідження є процес формування англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному навчальному середовищі з використанням інтерактивних технологій.

Предметом дослідження є методика формування англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному навчальному середовищі з використанням інтерактивних технологій.

Наукова новизна полягає у тому, що методика використання інтерактивних технологій набула подальшого розвитку у формуванні англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному середовищі.

У дослідженні використано комплекс **методів**, що забезпечують всебічний аналіз проблеми формування англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному середовищі із застосуванням інтерактивних технологій. Теоретичні методи включають аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел з методики викладання англійської мови, педагогіки, психології та цифрових технологій, що дозволило обґрунтувати поняття «лексико-граматична компетентність» і визначити її структуру. Емпіричні методи охоплюють спостереження за навчальним процесом, анкетування та тестування учнів для оцінки рівня сформованості лексико-граматичних навичок, а також експериментальне дослідження ефективності впровадження інтерактивних технологій у дистанційному навчанні. Педагогічний експеримент проведено у контрольних і експериментальних групах з використанням статистичних методів обробки отриманих даних, що

забезпечило об'єктивність висновків. Також застосовано методи моделювання для розробки навчальних вправ, спрямованих на вдосконалення лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному форматі навчання.

Практичне значення роботи полягає у розробці та експериментальній перевірці підсистеми інтерактивних вправ, спрямованих на формування англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників в умовах дистанційного навчання. У дослідженні систематизовано сучасний цифровий інструментарій та визначено методичні умови ефективного використання онлайн-платформ у навчальному процесі. Отримані результати та розроблені навчальні матеріали можуть бути впроваджені у практику викладання англійської мови в закладах загальної середньої освіти, при підготовці до занять у дистанційному та змішаному форматах, а також використані учнями для самостійного вдосконалення мовних навичок.

Апробація результатів дослідження. Частина теоретичних напрацювань нашого дослідження представлена у статті «Інтерактивні прийоми формування вмінь усного мовлення англійською мовою в старшій школі» магістерського наукового вісника Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та в тезах доповіді «Використання інтерактивних технологій для розвитку навичок англійської мови старшокласників в умовах дистанційного навчання» на VII міжнародній науково-практичній конференції «Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу», Тернопіль, 15-16 травня 2025.

Структура роботи, визначена метою та завданнями, складається зі 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 дослідження, розкрито практичне значення магістерської роботи, висвітлено наукову новизну.

У **першому розділі** розглядається загальна характеристика лексико-граматичної компетентності; проаналізовано зміст та організацію дистанційного навчання англійської мови старшокласників.

У **другому розділі** розглядаються особливості використання інтерактивних технологій у дистанційному навчанні англійської мови учнів старшої школи; проаналізовано використання онлайн-платформ і мобільних додатків для формування англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників; запропоновано підсистему вправ для формування англійської лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному навчанні.

У **третьому розділі** описана експериментальна перевірка ефективності використання запропонованої підсистеми вправ для формування англійської лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному навчанні та здійснено інтерпретацію результатів дослідження.

У **висновках** описано результати здійсненого дослідження, сформульовані основні теоретичні та практичні підсумки.

Список використаних джерел містить 78 найменування: 44 джерел українською мовою і 34 джерел іноземними мовами. Робота містить 3 рисунки і 2 таблиці.

У **додатках** подано завдання для експериментального зрізу знань та вміст розробленого комплексу вправ на тему “Environmnet”.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1 Лексико-граматична компетентність у структурі іншомовної комунікативної компетентності

У сучасній парадигмі мовної освіти, що характеризується антропоцентричною спрямованістю, поняття компетентності набуло статусу центральної категорії, а формування іншомовної комунікативної компетентності визначено як стратегічну мету навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Фундаментальною основою для реалізації вільного, нормативного та ситуативно адекватного спілкування іноземною мовою виступає лексико-граматична компетентність. Вона забезпечує здатність учнів не лише правильно будувати висловлювання з точки зору мовної норми, але й логічно, структурно виважено формулювати власні думки [3, с. 12].

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що лексико-граматична компетентність не може розглядатися спрощено — як проста сума знань про ізольовані лексичні одиниці та правила їх граматичного поєднання. Вона інтерпретується нами як складна інтегрована єдність двох компонентів — лексичного та граматичного, які у процесі реального мовленнєвого акту функціонують нерозривно. Саме така діалектична інтеграція дозволяє учневі не лише володіти мовним інвентарем, а й здійснювати свідомий вибір відповідних мовних засобів залежно від контексту, соціокультурних умов та прагматичної мети спілкування, що є критично важливим для старшокласників, які готуються до використання мови в академічному та професійному середовищі [31, с. 5].

Проблематика формування іншомовної компетентності стала предметом ґрунтовних досліджень багатьох учених. Теоретичні засади комунікативного підходу, що заклали зарубіжні дослідники Д. Гаймс [58], М. Канал [49, с. 13], М. Свейн та Дж. Річардс [50, с. 275], а також специфіка сучасного лексичного підходу, обґрунтована С. Торнбері [72], М. Льюїсом та Дж. Скрівенером [49; 61],

підтверджують необхідність переходу від формального вивчення мовних структур до їх функціонального застосування у реальній комунікації. Особливості навчання в українському освітньому просторі, зокрема в умовах цифровізації, висвітлено у працях Л. Морської, О. Тарнопольського та інших [25, с. 45; 22, с. 89]. Узагальнюючи ці підходи, слід зазначити, що С. Ніколаєва та О. Бігич трактують лексико-граматичну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють учневі оперувати мовним інвентарем на морфологічному, синтаксичному та лексичному рівнях, забезпечуючи точність (*accuracy*) та гнучкість мовленнєвого акту.

Визначаючи місце та статус лексико-граматичної компетентності в системі мовної освіти, необхідно звернутися до міжнародних стандартів, зокрема до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» (Common European Framework of Reference for Languages — CEFR). Згідно з цим нормативним документом, досліджувана компетентність є ключовою складовою лінгвістичної компетентності (*linguistic competence*), яка, у свою чергу, входить до структури загальної комунікативної компетентності [10, с. 112].

У контексті «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» лексико-граматична компетентність не обмежується лише декларативним запам'ятовуванням правил чи слів, а оцінюється через конкретні якісні дескриптори. До них належать: діапазон словникового запасу (*vocabulary range*), що визначає багатство та варіативність мови учня; точність вживання лексики (*vocabulary control*), що вказує на вміння обирати найбільш влучні слова для вираження конкретного значення; граматична правильність (*grammatical accuracy*), що відображає рівень володіння морфологічними та синтаксичними нормами; та граматичний діапазон (*grammatical range*), що демонструє здатність використовувати різноманітні складні конструкції. Такий підхід підкреслює діяльнісний характер компетентності: пріоритетним є не обсяг лінгвістичних знань, якими володіє учень, а те, наскільки ефективно, доречно та гнучко він може їх застосувати для досягнення конкретної комунікативної мети [10; 41].

Водночас слід підкреслити, що лексико-граматична компетентність не функціонує в ізольованому просторі, а перебуває у тісному діалектичному

взаємозв'язку з іншими складовими комунікативної компетентності. Насамперед, вона виступає інструментальною базою для соціокультурної компетентності, оскільки правильний вибір лексики (наприклад, звертань, формул ввічливості) та граматичних форм (вживання модальних дієслів для пом'якшення прохання) часто залежить від соціального контексту та культурних норм спілкування спільноти [9, с. 18]. Крім того, вона безпосередньо впливає на прагматичну та дискурсивну компетентності, забезпечуючи зв'язність тексту (cohesion) та логічність викладу думок (coherence) [10, с. 123]. Без належного рівня сформованості лексико-граматичних навичок неможлива й ефективна реалізація стратегічної компетентності, адже навіть найкраща комунікативна стратегія чи компенсаторне вміння не спрацюють ефективно за відсутності необхідного мінімуму мовних засобів для їх втілення [28, с. 110].

Розуміння лексико-граматичної компетентності як складної, багаторівневої системи, що базується на міжнародних стандартах, дає змогу перейти до детальнішого аналізу її внутрішньої будови. Для ефективного формування цієї компетентності у старшокласників необхідно чітко окреслити зміст її складових — лексичного та граматичного компонентів, а також визначити їхню роль у різних видах мовленнєвої діяльності. У контексті цього варто розглянути внутрішню архітектуру досліджуваного феномену. Структуру лексико-граматичної компетентності доцільно представити як нерозривну єдність двох взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких виконує специфічні функції у процесі комунікації, але не може існувати окремо в реальному мовленні [12, с. 15].

Лексичний компонент у науковій літературі охарактеризовано як сукупність знань про словниковий склад мови та навичок його адекватного використання [17, с. 45]. Варто наголосити, що для учнів старших класів (рівень B1–B2) зміст цього компонента виходить далеко за межі простого накопичення окремих лексичних одиниць [24]. Систематизовано такі ключові елементи лексичних знань, необхідні на цьому етапі: по-перше, це глибоке знання семантики слів та їхніх конотативних відтінків, що передбачає володіння синонімічними та антонімічними рядами для уникнення повторів; по-друге, це

впевнене володіння сталими словосполученнями (колокаціями), що забезпечує природність та автентичність мовлення [54, с. 34]; по-третє, це розуміння та активне вживання фразових дієслів та ідіоматичних виразів, що є показником високого рівня комунікативної компетентності [62, с. 115]; і, по-четверте, це знання словотворчих моделей (афіксації, конверсії, словоскладання) для самостійного розширення потенційного словникового запасу.

Під граматичним компонентом, у свою чергу, розуміємо не лише декларативне знання морфологічних форм і синтаксичних конструкцій, а й усвідомлення їхнього функціонального призначення у дискурсі. Виокремлено такі пріоритетні для старшокласників аспекти:

- коректне вживання видо-часових форм дієслова (зокрема, складних груп Perfect та Continuous);
- дотримання правил узгодження часів у непрякій мові, нюансоване використання модальних дієслів для вираження ставлення до висловлювання;
- побудова складних синтаксичних цілих (Complex Object, Conditional Sentences різних типів), що дозволяє виражати складні думки та причинно-наслідкові зв'язки [61, с. 22; 35, с. 135].

З позицій комунікативного підходу важливим є аналіз реалізації лексико-граматичної компетентності у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. З'ясовано, що її роль трансформується залежно від характеру діяльності. В аудіюванні та читанні (рецептивні види) компетентність забезпечує механізми перцепції та розпізнавання граматичних форм і лексичних структур, що дозволяє інтерпретувати зміст тексту, розуміти прихований зміст та контекстуальні значення. У говорінні та письмі (продуктивні види) вона відповідає за правильність та нормативність оформлення власного висловлювання. Доведено, що саме автоматизованість лексико-граматичних навичок дозволяє мовцеві зосередитися на змісті повідомлення, не витрачаючи зайвих зусиль на пошук форми, що забезпечує плавність (fluency) та точність (accuracy) усного мовлення, а також логічність, структурну чіткість і стилістичну відповідність письмового тексту [25, с. 156]. Таким чином, сформованість обох компонентів у їхній

нерозривній єдності є необхідною умовою для ефективної міжособистісної та академічної взаємодії старшокласників [29, с. 48].

Теоретичні засади формування досліджуваної компетентності ґрунтуються на розумінні того, що традиційні підходи (зокрема, граматико-перекладний та аудіолінгвальний), які тривалий час домінували в освіті, не забезпечують належного рівня комунікативної гнучкості учнів. На відміну від них, у сучасній методиці пріоритетними визначено комунікативно-діяльнісний та функціонально-семантичний підходи.

На наше переконання, ефективність процесу навчання забезпечується дотриманням низки методичних принципів: принципу комунікативної спрямованості, який передбачає засвоєння граматики та лексики виключно через розв'язання мовленнєвих завдань; принципу функціональності, згідно з яким мовна форма засвоюється у єдності з її комунікативною функцією; принципу інтеграції, що унеможливорює ізольоване вивчення слів чи правил; та принципу опори на контекст, оскільки повна семантизація лексичних одиниць та граматичних структур можлива лише у змістовому полі тексту чи ситуації [2, с. 44].

Водночас слід підкреслити, що вибір методичного інструментарію має бути детермінований віковими та когнітивними особливостями суб'єктів навчання. Старший шкільний вік (15–17 років) характеризується якісними змінами у структурі мислення та особистості. Психологами доведено, що старшокласникам властивий високий рівень абстрактного та логічного мислення, розвинена здатність до рефлексії та усвідомленого самоконтролю. Це дозволяє їм не просто механічно запам'ятовувати матеріал, а сприймати системні закономірності мови, аналізувати власні помилки, узагальнювати мовні явища та вибудовувати індивідуальні стратегії навчання. Проте, аналіз освітньої практики показує, що на рівні володіння мовою B1–B2 учні стикаються з низкою специфічних труднощів. До них належать: стійка міжмовна інтерференція (вплив рідної мови на граматичну будову висловлювання), недостатній рівень граматичної автономії, явище «плато» у навчанні, а також обмежений словниковий запас для продукування спонтанного мовлення [9, с. 180].

Подолання цих викликів вимагає від педагога створення таких методичних умов, які б активізували когнітивний потенціал старшокласників та сприяли переходу від репродуктивного відтворення знань до їх продуктивного, творчого використання.

З огляду на викладене, практична реалізація процесу формування лексико-граматичної компетентності вимагає науково обґрунтованого відбору навчального матеріалу. Відбір лексичних одиниць та граматичних конструкцій для старшокласників має здійснюватися у суворій відповідності до рівнів B1–B2 за шкалою «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти», з урахуванням принципів частотності, тематичної релевантності та комунікативної цінності [24, с. 10]. Методично доцільним є застосування системи вправ, яка забезпечує поступовий, поетапний перехід від рецепції до продукції. Ця система включає: рецептивні вправи (ідентифікація та аналіз граматичних форм та лексики у текстах для читання й аудіювання); репродуктивні та трансформаційні вправи (підстановка, перефразування, реконструкція речень), спрямовані на автоматизацію навичок; та, як вершину процесу, продуктивні та комунікативні вправи (рольові ігри, дискусії, створення проєктів), що вимагають творчого використання мовного матеріалу для вирішення реальних життєвих завдань [36, с. 258].

Особливої актуальності набуває питання перегляду традиційних методик формування лексико-граматичних навичок, які в сучасних умовах виявляються недостатньо ефективними. З'ясовано, що домінування репродуктивних методів, орієнтованих на механічне заучування правил та переклад, не забезпечує гнучкості мовлення та здатності адаптуватися до змінних умов комунікації. Це зумовлює нагальну потребу в оновленні підходів через інтеграцію інноваційних технологій та мультимедіа, які дозволяють візуалізувати мовний матеріал та створити автентичне мовне середовище. Такий перехід до дистанційних та змішаних моделей навчання є не лише вимогою часу, а й педагогічно обґрунтованим кроком, що відкриває нові можливості для індивідуалізації освітнього процесу та підвищення мотивації учнів [1, с. 7; 11, с. 59].

У контексті дистанційного навчання лексико-граматична компетентність трансформується з суто лінгвістичної категорії в необхідну умову технічної та академічної успішності учня, стаючи критично важливим інструментом забезпечення його максимальної автономії. На відміну від класно-урочної системи, де вчитель може миттєво скоригувати висловлювання, в онлайн-середовищі старшокласник повинен мати сформоване вміння самостійно будувати висловлення, спираючись на чітке розуміння мовних закономірностей. Без міцної лексико-граматичної бази учень втрачає здатність до саморегуляції та ефективної комунікації у віртуальному просторі, що значно ускладнює процес набуття знань та взаємодії з навчальним контентом [16, с. 90].

Вплив рівня сформованості цієї компетентності на успішність роботи в онлайн-середовищі простежується у кількох аспектах. Насамперед, ефективна робота з системами управління навчанням (LMS — Learning Management Systems) вимагає від учня здатності автономно оперувати мовним матеріалом без постійної підтримки педагога [17, с. 221]. Крім того, автоматизовані системи перевірки, такі як Moodle чи Google Forms, вимагають високої графічної та граматичної точності, оскільки навіть незначна помилка у правописі чи формі слова може бути інтерпретована системою як неправильна відповідь, що впливає на підсумковий результат. Також успішна навігація освітніми ресурсами, робота з автентичними джерелами безпосередньо залежить від здатності учня розуміти інструкції та пояснення англійською мовою, що вимагає розвиненого рецептивного лексико-граматичного запасу [14, с. 80].

Підсумовуючи зазначене, можна стверджувати, що лексико-граматична компетентність є інтегрованим фундаментом, на якому будується вся система іншомовної комунікації старшокласників у цифровому просторі. Це актуалізує необхідність детального аналізу організаційних аспектів дистанційного навчання, а також виваженого підходу до специфіки використання платформ та інструментів, що є передумовою ефективної організації освітнього процесу [30, с. 320].

1.2. Зміст та організація дистанційного навчання англійської мови старшокласників

У сучасних науково-методичних дослідженнях зміст навчання іноземної мови розглядається як багатоаспектна дидактична категорія, що охоплює сукупність мовного матеріалу, мовленнєвих умінь і навичок, соціокультурних знань, а також навчально-стратегічних умінь, необхідних для ефективної іншомовної комунікації. Такий підхід відображає компетентнісну спрямованість сучасної мовної освіти та орієнтацію на практичне використання мови [29, с. 152].

С. Ніколаєва визначає зміст навчання іноземної мови як єдність таких взаємопов'язаних компонентів:

- мовного матеріалу (лексика, граматика, фонетика);
- мовленнєвих умінь і навичок;
- соціокультурних знань;
- навчально-стратегічних умінь, що забезпечують автономність навчання [29, с. 153].

У контексті дистанційного навчання зазначені компоненти набувають цифрово орієнтованого та інтерактивного характеру, оскільки реалізуються за допомогою онлайн-платформ, мультимедійних ресурсів і засобів синхронної та асинхронної комунікації. Відтак зміст дистанційного навчання іноземної мови може бути визначений як структурно впорядкована сукупність мовного, мовленнєвого, соціокультурного та стратегічного компонентів, що реалізуються в цифровому освітньому середовищі із застосуванням інтерактивних технологій.

В. Черниш та О. Бігич підкреслюють, що ефективність дистанційного навчання значною мірою залежить від логічної організації змісту, його поетапності, адаптованості до вікових і профільних особливостей старшокласників, а також від використання візуальних і мультимедійних опор, які сприяють кращому розумінню та засвоєнню навчального матеріалу.

З позицій теорії дистанційної освіти вчені М. Мур, Д. Гаррісон зазначають, що зміст навчання має поєднувати:

- навчальний контент, адаптований до цифрового формату;
- інтерактивні завдання, спрямовані на активну мовленнєву діяльність;
- засоби постійного зворотного зв'язку та рефлексії;
- умови для організації як синхронної, так і асинхронної взаємодії між учасниками освітнього процесу [55, с.89].

Особливого значення в дистанційному навчанні набуває концепція конективізму, представлена в працях Г. Сіменса (G. Siemens), відповідно до якої зміст навчання у цифровому середовищі має сприяти розвитку здатності учнів встановлювати зв'язки між знаннями, працювати з різними джерелами інформації та застосовувати мовний матеріал у нових комунікативних ситуаціях [72, с. 93].

Таким чином, зміст дистанційного навчання англійської мови старшокласників характеризується компетентнісною спрямованістю, інтеграцією мовного й мовленнєвого матеріалу, активним використанням цифрових та інтерактивних ресурсів, а також орієнтацією на самостійну й рефлексивну навчальну діяльність учнів. Саме такий підхід створює методичні передумови для подальшого розгляду особливостей формування англomовної лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному середовищі.

У сучасній педагогічній науці та освітній практиці організація дистанційного навчання розглядається як одна з ключових умов модернізації навчального процесу [13, с. 250]. Відповідно до визначень, прийнятих Міністерством освіти і науки України та міжнародними організаціями (зокрема ЮНЕСКО), дистанційне навчання трактується як індивідуалізований процес набуття знань, умінь і навичок, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [18, с. 25]. Варто наголосити, що це не просто перенесення традиційних уроків у віртуальний простір, а принципово нова форма організації освіти, яка вимагає специфічних підходів до планування, реалізації та контролю [13, с. 252].

Систематизація наукових підходів дозволяє виокремити три основні види організації дистанційного навчання, які є релевантними для вивчення англійської мови у старшій школі: синхронний, асинхронний та змішаний [18, с. 32]. Синхронний режим передбачає взаємодію вчителя та учнів у реальному часі (online), що реалізується через відеоконференції, вебінари та чати. Цей формат є критично важливим для формування фонетичних навичок та розвитку усного мовлення, оскільки забезпечує миттєвий зворотний зв'язок та можливість корекції помилок «тут і зараз» [14, с. 17]. На противагу цьому, асинхронний режим дозволяє учням опрацьовувати навчальні матеріали у зручний для них час (offline), використовуючи електронні ресурси, відеозаписи лекцій та інтерактивні вправи. Такий підхід сприяє розвитку навичок читання, письма та самостійного опрацювання граматичного матеріалу, вимагаючи від старшокласників високого рівня самодисципліни та відповідальності [13, с. 253].

Найбільш ефективною моделлю в сучасних умовах визнано змішане навчання (blended learning), яке органічно поєднує переваги синхронної та асинхронної взаємодії [2, с. 15]. Ця модель дозволяє оптимізувати навчальний процес: теоретичний матеріал та тренувальні вправи виносяться на самостійне опрацювання в асинхронному режимі, тоді як час синхронної взаємодії використовується для активної мовленнєвої практики, дискусій та розв'язання комунікативних завдань [33, с. 78]. Такий підхід забезпечує гнучкість освітнього процесу та дозволяє врахувати індивідуальні темпи засвоєння матеріалу кожним учнем [18, с. 60].

Ефективність організації дистанційного навчання англійської мови базується на дотриманні низки дидактичних принципів [18, с. 35]. Ключовим серед них є принцип інтерактивності, який передбачає постійну активну взаємодію не лише між учителем та учнем, а й між самими учнями та навчальним контентом [13, с. 253].

Не менш важливими є принцип доступності, що гарантує безперешкодний доступ до освітніх ресурсів незалежно від місця перебування здобувача освіти, та принцип автономності, який орієнтує навчальний процес на розвиток умінь самостійного пошуку знань [18, с. 40]. Реалізація цих принципів дозволяє

створити відкрите та гнучке освітнє середовище, сприятливе для формування англомовної комунікативної компетентності старшокласників [33, с. 81].

Особливості дистанційного навчання англійської мови визначаються його підпорядкуванням структурі мовленнєвої діяльності [13, с. 251]. На відміну від інших дисциплін, де метою є засвоєння системи знань, вивчення мови спрямоване на формування практичних навичок у чотирьох видах діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні та письмі [3, с. 48].

З'ясовано, що цифрові інструменти нерівномірно впливають на розвиток цих навичок. Рецептивні види (читання та аудіювання) найлегше адаптуються до дистанційного формату завдяки необмеженому доступу до автентичних текстів та мультимедійних ресурсів [6, с. 18]. Натомість продуктивні види, особливо говоріння, потребують спеціальної організації синхронної взаємодії, оскільки формування комунікативної компетентності неможливе без «живого» спілкування [14, с. 16]. Саме тут ключову роль відіграють цифрові інструменти, які дозволяють автоматизувати тренування лексичних і граматичних навичок, звільняючи час онлайн-зустрічей для активної комунікативної практики [2, с. 115].

Водночас слід підкреслити, що впровадження дистанційного навчання у старшій школі супроводжується низкою проблем психолого-педагогічного характеру [13, с. 254]. Аналіз освітнього процесу дозволив виокремити типові труднощі, з якими стикаються старшокласники. Насамперед, це зниження навчальної мотивації через відсутність безпосереднього емоційного контакту з учителем та однолітками [30, с. 112]. Значним викликом стає так звана «екранна втома» та сенсорне перенавантаження, що призводить до зниження концентрації уваги [18, с. 105]. Крім того, брак живої комунікації ускладнює сприйняття невербальних засобів спілкування, які є важливою складовою іншомовної комунікації [25, с. 42]. Особливої уваги потребують труднощі саморегуляції, адже дистанційний формат вимагає від учня високого рівня організованості та здатності самостійно планувати свій навчальний час, що не завжди притаманне учням цього віку [18, с. 58].

Попри зазначені виклики, дистанційний формат відкриває нові перспективи для оптимізації мовної підготовки. Беззаперечною перевагою є можливість використання автентичних ресурсів мережі Інтернет, що дозволяє занурити учнів у реальне мовне середовище, не виходячи з дому [6, с. 18]. Це забезпечує актуальність та культурологічну цінність навчального матеріалу, що позитивно впливає на пізнавальний інтерес старшокласників [38; 51]. Крім того, цифрові технології створюють унікальні умови для індивідуалізації навчання: учні можуть працювати у власному темпі, обирати завдання відповідного рівня складності та отримувати автоматизований зворотний зв'язок, що є критично важливим для ефективного формування лексико-граматичної компетентності [18, с. 112; 37, с. 45; 47].

Технічне та методичне забезпечення дистанційного навчання англійської мови реалізується через використання трьох основних груп цифрових ресурсів. Фундаментом освітнього процесу виступають платформи для організації навчання (Learning Management System), серед яких провідні позиції займають Google Classroom, Moodle та Microsoft Teams [37, с. 215]. Зокрема, Google Classroom відзначається інтуїтивним інтерфейсом та глибокою інтеграцією з сервісами Google, що дозволяє старшокласникам легко організовувати свій робочий простір, отримувати завдання та надсилати виконані роботи, забезпечуючи безперервність навчального процесу [19, с. 221]. Платформа Moodle надає ширші можливості для створення структурованих курсів та системи тестування, що є корисним для академічної оцінки знань та підготовки до іспитів [18, с. 145]. У свою чергу, Microsoft Teams функціонує як єдиний комунікаційний хаб, що поєднує чати, відеозустрічі та спільну роботу над документами, сприяючи розвитку навичок командної взаємодії (collaboration) в учнів [13, с. 253].

Другу групу становлять інструменти для забезпечення синхронної комунікації, необхідні для практики усного мовлення. Сервіс Zoom є найбільш функціональним завдяки можливості використання сесійних зал (breakout rooms), що дозволяє організовувати парну та групову роботу для тренування діалогів, а також функції демонстрації екрану для презентації граматичного

матеріалу [14, с. 18; 27, с. 16]. Google Meet забезпечує доступність та стабільність зв'язку без необхідності встановлення додаткового програмного забезпечення, що спрощує технічний доступ до уроку [65]. Використання Skype залишається актуальним для індивідуальних консультацій та роботи в малих групах [13, с. 253]. Головною перевагою цих інструментів для старшокласників є можливість подолання мовного бар'єру через «живе» спілкування та отримання миттєвого зворотного зв'язку від учителя щодо вимови та інтонації [42, с. 60].

Особливої уваги в контексті нашого дослідження потребує третя група — спеціалізовані платформи та додатки для формування лексико-граматичної компетентності. Для розширення словникового запасу ефективним є сервіс Quizlet, який базується на методі інтервального повторення за допомогою флеш-карток, що дозволяє учням швидко запам'ятовувати великі обсяги лексики [5, с. 45; 57]. Інтерактивні платформи LearningApps та Liveworksheets пропонують широкий спектр шаблонів для тренувальних вправ (від підстановки до класифікації), що робить рутинне виконання граматичних завдань більш динамічним [21, с. 24; 53]. Для підвищення мотивації доцільно використовувати Kahoot, який перетворює тестування на гру-змагання, стимулюючи пізнавальну активність старшокласників [34, с. 61; 52]. Додаток Duolingo корисний для щоденної мікро-практики та підтримки базового рівня знань завдяки елементам гейміфікації [6, с. 19; 44]. Ресурси British Council LearnEnglish та Lingolia забезпечують доступ до авторитетних пояснень граматичних правил та автентичних контекстів їх вживання, що формує академічну грамотність [38]. Окремо варто виділити платформу GrammarFlip, яка дозволяє індивідуалізувати вивчення граматики, надаючи учням можливість рухатися у власному темпі. Детальний аналіз методичного потенціалу цих ресурсів та особливостей їх практичного застосування буде здійснено у другому розділі нашого дослідження.

Ефективність організації дистанційного навчання англійської мови безпосередньо залежить від створення належних методичних умов [13, с. 252]. Фундаментальною вимогою є чітке структурування та модульність завдань, що передбачає розбиття навчального матеріалу на логічно завершені блоки з

детальними інструкціями. Це критично важливо для зменшення когнітивного навантаження на учня, який працює віддалено [18, с. 65].

Організація процесу має базуватися на збалансованому комбінуванні синхронної та асинхронної роботи: теоретичний матеріал та рецептивні вправи (читання, аудіювання) доцільно виносити на асинхронне опрацювання, тоді як синхронний час використовувати для активної мовленнєвої практики [33, с. 82]. Для подолання комунікативної ізоляції необхідно забезпечити взаємодію учнів у парах та групах в онлайн-середовищі, використовуючи віртуальні кімнати (breakout rooms) для діалогів та спільних проєктів [14, с. 18]. Невід'ємною умовою є використання мультимедійності (інтеграція аудіо, відео, інтерактивних вправ), що дозволяє компенсувати відсутність мовного середовища та активізувати різні канали сприйняття інформації [8, с. 47].

Ключовим елементом методичної системи є забезпечення якісного зворотного зв'язку, який у дистанційному форматі реалізується на двох рівнях. Автоматизований зворотний зв'язок, що надається навчальними платформами миттєво після виконання завдання, дозволяє учневі одразу побачити помилки та скоригувати свої дії [34, с. 62]. Індивідуальний зворотний зв'язок від учителя (у формі розгорнутих коментарів, голосових повідомлень чи відеорецензій) спрямований на глибший аналіз прогресу та мотивацію учня [13, с. 254; 14, с. 18].

Особливої специфіки набуває організація контролю та оцінювання. Система контролю має бути комплексною і включати поточний, тематичний та підсумковий контроль. Для їх реалізації доцільно використовувати інструменти онлайн-тестування (Google Forms, Moodle Quizzes, Testportal), які забезпечують об'єктивність та дозволяють здійснювати автоматизований аналіз типових помилок для корекції навчальної програми [19, с. 223; 18, с. 160]. Важливого значення набуває формувальне оцінювання, спрямоване на моніторинг процесу навчання, а не лише його результату. Воно реалізується через використання чек-листів, карток рефлексії та інструментів самооцінювання [10, с. 190]. При цьому критично важливою умовою є розробка та доведення до відома учнів чітких критеріїв оцінювання лексико-граматичних умінь, адаптованих до специфіки дистанційної роботи [24, с. 12].

Зміна освітньої парадигми зумовлює трансформацію ролей учасників процесу. Роль учителя еволюціонує від транслятора знань до фасилітатора, модератора та консультанта, який створює умови для навчання та підтримує учня [31, с. 90; 40, с. 85]. Від старшокласників дистанційний формат вимагає високого рівня самоорганізації, самоконтролю та відповідальності, оскільки вони самостійно керують темпом свого навчання [18, с. 155]. Для підтримки цієї суб'єктності необхідно впроваджувати інструменти розвитку автономії: електронні щоденники, трекери прогресу та індивідуальні маршрутні листи [2,].

Водночас процес організації дистанційного навчання пов'язаний із необхідністю подолання низки труднощів. До об'єктивних викликів належать технічні проблеми (якість інтернет-з'єднання, доступність гаджетів) та питання дисципліни й мотивації в умовах домашнього навчання [13, с. 252].

Серйозною методичною проблемою є адаптація традиційних завдань до онлайн-формату, щоб вони не втрачали своєї комунікативної цінності. Окремим викликом є забезпечення академічної доброчесності; для її підтримки доцільно використовувати обмеження часу на виконання тестів, рандомізацію питань та творчі завдання, які унеможливають списування [19, с. 223]. Також важливим є подолання комунікаційних бар'єрів, зумовлених відсутністю невербального контакту, що вимагає від учителя особливої емоційної підтримки та створення атмосфери довіри [14, с. 19].

Таким чином, організація дистанційного навчання англійської мови старшокласників передбачає поєднання чітко структурованого навчального змісту з інтерактивними формами роботи, використанням цифрових платформ, мультимедійних матеріалів, а також створення умов для самостійної, парної та групової мовленнєвої діяльності учнів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Узагальнення теоретико-методичних засад дослідження дозволило з'ясувати, що лексико-граматична компетентність є фундаментальною інтегрованою складовою іншомовної комунікативної компетентності

старшокласників. Вона трактується не як проста сума знань, а як нерозривна єдність лексичного та граматичного компонентів, рівень сформованості якої (B1–B2) визначається згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages) і вимагає переходу до продуктивного використання мовних засобів, зважаючи на когнітивні особливості старшокласників.

Аналіз особливостей змісту та організації дистанційного навчання англійської мови старшокласників засвідчив, що ефективність навчального процесу в цифровому середовищі значною мірою залежить від цілісного поєднання мовного, мовленнєвого, соціокультурного та стратегічного компонентів змісту навчання з адекватно організованою системою взаємодії між учителем, учнями та цифровими ресурсами.

Встановлено, що дистанційне навчання передбачає не лише трансформацію навчального контенту у цифровий формат, а й зміну характеру навчальної діяльності учнів, посилення їхньої автономності, рефлексивності та відповідальності за власні результати навчання. Особливої значущості набуває використання інтерактивних технологій, які забезпечують активну мовленнєву практику, зворотний зв'язок, візуалізацію навчального матеріалу та створення умов для моделювання реальних комунікативних ситуацій.

Доведено, що раціональна організація дистанційного навчання має ґрунтуватися на поєднанні синхронних і асинхронних форм роботи, чіткій структуризації навчального матеріалу, поетапності формування мовленнєвих умінь і систематичному контролю навчальних досягнень. За таких умов дистанційне середовище стає сприятливим для розвитку окремих складників іншомовної комунікативної компетентності, зокрема англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників.

Теоретичне обґрунтування цих організаційних та методичних передумов створює підґрунтя для розробки практичної методики, висвітленої у наступному розділі.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Особливості використання інтерактивних технологій у дистанційному навчанні англійської мови учнів старшої школи

У сучасній методиці викладання іноземних мов спостерігається кардинальна зміна освітньої парадигми: перехід від традиційної моделі передачі знань до інноваційної, орієнтованої на активну взаємодію учасників навчального процесу [11, с. 57]. Ключовим інструментом цієї трансформації виступають інтерактивні технології, які розглядаються нами не просто як використання комп'ютерних засобів, а як специфічна форма організації пізнавальної діяльності, що базується на принципах діалогової взаємодії, співпраці та постійного активного зворотного зв'язку [27, с. 9]. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів: вони стають не пасивними слухачами, а повноправними учасниками комунікації, які спільно вирішують поставлені завдання [29, с. 12]. На відміну від традиційних методик, де домінував монолог учителя, інтерактивні технології забезпечують реалізацію особистісно-орієнтованого підходу (student-centered approach), зміщуючи акцент на самостійну та групову активність здобувачів освіти [59, с. 21].

Визначаючи термінологічне поле дослідження, під інтерактивними технологіями навчання англійської мови ми розуміємо сукупність педагогічних методик та цифрових інструментів, що забезпечують занурення учнів у іншомовне середовище через моделювання ситуацій реального спілкування [29, с. 10]. Їх ключовими ознаками є: діалоговість, яка передбачає обмін інформацією та смислами; полілог, що дозволяє почути різні точки зору; миттєвий зворотний зв'язок, що дає змогу корегувати мовленнєву поведінку в режимі реального часу; та рефлексія, яка сприяє усвідомленню власного навчального досвіду. Такий

підхід дозволяє трансформувати урок англійської мови з процесу заучування лексико-граматичних структур у процес живого спілкування, де мова виступає не метою, а засобом досягнення комунікативного наміру.

Особливої актуальності впровадження інтерактивних технологій набуває саме на етапі старшої школи. Це зумовлено психолого-віковими особливостями учнів 15–17 років, у яких домінує прагнення до самостійності, самоствердження та соціальної взаємодії [9, с. 25]. Традиційні репродуктивні методи часто призводять до зниження мотивації старшокласників, тоді як інтерактивність, реалізована через ігрові методики, проєктну діяльність та цифрові платформи, дозволяє активізувати їхній когнітивний потенціал [26, с. 114]. Більше того, для учнів цього віку критично важливим є розвиток навичок критичного мислення, вміння аргументувати власну позицію та працювати в команді, що найефективніше формується саме в умовах інтерактивної взаємодії. Таким чином, застосування цих технологій є необхідною умовою для підготовки старшокласників до ефективної міжкультурної комунікації в умовах глобалізованого світу [3, с. 18].

Системний аналіз методичної літератури дозволяє класифікувати інтерактивні технології за вектором навчальної взаємодії, що є визначальним для організації дистанційного навчання. Спираючись на модель типів інтеракції, запропоновану зарубіжним дослідником Т. Андерсоном [37, с. 53], та класифікації вітчизняних науковців О. Пометун і Л. Пироженко [27, с. 12], доцільно виокремити чотири ключові рівні взаємодії, які реалізуються у процесі формування англомовної компетентності старшокласників.

Перший рівень — «учень — навчальний контент» — є базовим для дистанційної освіти. Він передбачає активну самостійну роботу старшокласника з цифровими ресурсами, мультимедійними матеріалами та інтерактивними вправами. Як зазначає В. Кухаренко, цей тип взаємодії трансформує учня з пасивного споживача інформації на активного дослідника, який самостійно конструює власні знання [18, с. 45]. У контексті нашого дослідження це реалізується через роботу з адаптивними платформами (Duolingo, Quizlet), де

контент реагує на дії користувача, забезпечуючи індивідуалізовану траєкторію навчання.

Другий рівень — «учень — учень» — розглядається нами як стрижень інтерактивного навчання. Теоретичним підґрунтям цього типу є соціокультурна теорія Л. Виготського та концепція кооперативного навчання Д. Джонсона і Р. Джонсона (D. Johnson, R. Johnson), які довели, що навчання є соціальним процесом, а знання найкраще засвоюються у співпраці [27, с. 16]. В умовах дистанційного навчання цей тип реалізується через парну та групову роботу у сесійних залах (breakout rooms) відеоконференцій, спільні проєкти на віртуальних дошках та дискусії у чатах, що дозволяє старшокласникам практикувати мову в реальних комунікативних ситуаціях [14, с. 18].

Третій рівень — «учень — викладач» — зазнає суттєвих змін порівняно з традиційним навчанням. Згідно з дослідженнями С. Сисоевої, в інтерактивному середовищі ця взаємодія набуває характеру педагогічної підтримки та фасилітації [30, с. 145]. Вчитель не просто транслює знання, а організовує комунікативний простір, надає індивідуальні консультації та забезпечує емоційну підтримку, що є критично важливим для підтримання мотивації в онлайн-форматі.

Четвертий, інноваційний рівень — «учень — цифрове середовище / штучний інтелект» — набуває особливої актуальності в останні роки. Сучасні дослідники Дж. Сіменс та Дж. Гаррісон (G. Siemens, D. Garrison) акцентують увагу на тому, що інтеракція з «розумними» системами дозволяє автоматизувати рутинні процеси перевірки знань та забезпечити миттєвий зворотний зв'язок [45, с. 22]. Використання інструментів на базі штучного інтелекту (наприклад, Grammarly або чат-ботів для мовної практики) дозволяє старшокласникам отримувати персоналізовані рекомендації та вдосконалювати мовні навички у режимі 24/7 без безпосередньої участі вчителя [47].

Таким чином, ефективне формування лексико-граматичної компетентності можливе лише за умови збалансованого поєднання всіх чотирьох типів взаємодії, що дозволяє створити повноцінне мовне середовище навіть в умовах дистанційного навчання.

Наступним критерієм класифікації, що розкриває дидактичний потенціал інтерактивних технологій, є тип навчальної діяльності, яку вони забезпечують. У сучасній лінгводидактиці, спираючись на фундаментальні дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних науковців [27; 58; 3], доцільно виокремити п'ять ключових груп технологій, що є релевантними для навчання старшокласників: комунікативно-мовленнєві, ігрові, проєктні, дослідницькі та медійно-інформаційні.

Домінантну роль у формуванні іншомовної компетентності відіграють комунікативно-мовленнєві технології, спрямовані на створення ситуацій реального спілкування [11, с. 60]. До цієї групи належать дискусії, дебати, рольові ігри та симуляції. В умовах дистанційного навчання технічну підтримку цих методів забезпечують комунікаційні платформи (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams) [14, с. 16]. Їхній функціонал, зокрема інтерактивні дошки (Miro, Jamboard) та сесійні зали, дозволяє візуалізувати процес обговорення та організувати полілог, наближений до умов живого спілкування [13, с. 253].

Особливого значення для підвищення мотивації старшокласників набувають ігрові технології, які в сучасній науці розглядаються крізь призму концепцій «гейміфікації» (gamification) та «навчання через розвагу» (edutainment) [34, с. 60]. Дослідники цього напрямку, такі як К. Вербах (K. Werbach) та Дж. МакГонігал (J. McGonigal), наголошують на ефективності використання ігрових механік у неігровому контексті. Реалізація цих технологій здійснюється через використання інтерактивних вправ та тренажерів. Такі платформи, як Kahoot, Quizizz та Wordwall, дозволяють трансформувати рутинну перевірку знань у захопливе змагання, забезпечуючи миттєвий зворотний зв'язок та емоційне залучення учнів [34, с. 62; 52; 64].

Для розвитку критичного мислення та автономності учнів застосовуються проєктні та дослідницькі технології [11, с. 62]. Вони базуються на методі проєктів, що передбачає самостійну пошукову діяльність учнів із використанням англomовних джерел. Технічним супроводом тут виступають інструменти для створення інтерактивних презентацій та візуального контенту (Canva, Genially, Google Slides, PowerPoint) [8, с. 47]. Ці сервіси дозволяють учням не лише

структурувати знайдену інформацію, а й презентувати результати дослідження у креативній формі, використовуючи анімацію, інфографіку та вбудоване відео.

Окрему групу становлять медійно-інформаційні технології, що базуються на роботі з автентичним контентом [6, с. 17]. У методиці навчання іноземних мов цей напрям активно розвивається завдяки платформам для відеонавчання, таким як TED-Ed, BBC Learning English та ELLLO [38]. Використання відеоматеріалів із вбудованими інтерактивними завданнями дозволяє реалізувати принцип наочності та контекстуального навчання, сприяючи розвитку навичок аудіювання та розширенню соціокультурної компетентності старшокласників [13, с. 254]. Системна інтеграція цих технологій у навчальний процес здійснюється за допомогою систем управління навчанням (LMS), таких як Google Classroom або Moodle, які виступають єдиним організаційним середовищем для розміщення контенту та моніторингу прогресу учнів [19, с. 221; 46]

Узагальнення педагогічного досвіду та результатів наукових розвідок дозволяє констатувати, що інтеграція інтерактивних технологій у процес навчання англійської мови старшокласників має потужний лінгводидактичний потенціал [29, с. 8]. Дослідження мотиваційної сфери (зокрема, в рамках теорії самодетермінації) підтверджують, що використання ігрових та мультимедійних елементів задовольняє потребу учнів у компетентності та автономії, що суттєво підвищує внутрішню мотивацію до навчання [34, с. 60]. До беззаперечних переваг віднесено розвиток навичок самоосвіти та підтримку індивідуальної траєкторії навчання: адаптивні алгоритми сучасних платформ дозволяють кожному учневі рухатися у власному темпі, що є критично важливим для диференційованого підходу [18, с. 142]. Крім того, інтерактивні технології забезпечують безперешкодний доступ до автентичних матеріалів, занурюючи учнів у реальний мовний контекст, що сприяє не лише формуванню лексико-граматичної, а й цифрової компетентності [6, с. 16].

Водночас, імплементація цих технологій пов'язана з низкою об'єктивних викликів та ризиків, які потребують пильної уваги педагога. Насамперед, це технічні бар'єри, зумовлені відмінностями у технічному забезпеченні учнів, що

може створювати перешкоди для рівного доступу до знань [13, с. 254]. Психологи також застерігають про ризик інформаційного перевантаження та можливість відволікань у цифровому середовищі: в умовах насиченого мультимедійного простору учні можуть фокусуватися на розважальній формі (gameplay), ігноруючи змістове наповнення завдання [30, с. 150; 34, с. 63]. Крім того, існує небезпека поверхневого засвоєння матеріалу без належного педагогічного контролю та чітких інструкцій, що може призвести до фрагментарності знань [18, с. 110].

З огляду на це, ефективність застосування інтерактивних технологій детермінована дотриманням чітких методичних умов. Фундаментальною умовою є принцип педагогічної доцільності: вибір цифрового інструменту має диктуватися не модою на технології, а конкретними навчальними цілями уроку [27, с. 18]. Критично важливим є забезпечення оптимальної кількості завдань та збереження балансу між інтерактивністю і змістом, аби уникнути когнітивного перенасичення учнів [11, с. 64]. Ефективність процесу також залежить від якості педагогічного супроводу та наявності постійного зворотного зв'язку, який допомагає учням орієнтуватися у цифровому просторі та коригувати власну діяльність [31, с. 92]. Зрештою, успіх навчання гарантується використанням адаптивних і диференційованих форм роботи, що дозволяє врахувати індивідуальні особливості кожного старшокласника [3, с. 55].

Підсумовуючи, зазначимо, що інтерактивні технології забезпечують перехід до особистісно-орієнтованої моделі навчання, що базується на діалозі, співпраці та активному зворотному зв'язку. Класифікація цих технологій за формами взаємодії та типами діяльності підтвердила їхній значний потенціал для підвищення мотивації та розвитку автономності старшокласників. Водночас ефективність їх впровадження безпосередньо залежить від дотримання методичних умов — педагогічної доцільності та балансу між формою і змістом, що створює необхідне підґрунтя для подальшого аналізу конкретних цифрових інструментів у наступному підрозділі.

2.2. Використання онлайн-платформ і мобільних додатків для формування англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників

У сучасній лінгводидактиці інтеграція онлайн-платформ і мобільних додатків у навчальний процес розглядається не як допоміжний засіб, а як стратегічний напрям модернізації іншомовної освіти. Обґрунтовано, що використання цифрових ресурсів є необхідною умовою для створення високотехнологічного освітнього середовища, здатного забезпечити ефективне засвоєння лексичного та граматичного матеріалу [6, с. 16; 35, с. 135]. Актуальність звернення до цих інструментів зумовлена їхньою повною відповідністю когнітивним потребам та психофізіологічним особливостям сучасних старшокласників, для яких цифрові технології є природним середовищем існування. До беззаперечних переваг використання онлайн-ресурсів віднесено мобільність, що забезпечує безперервність навчання («anytime, anywhere learning») і дозволяє учням раціонально використовувати час поза школою; інтерактивність, яка трансформує учня з пасивного споживача інформації на активного суб'єкта навчальної діяльності, залученого до процесу творення знань; та індивідуалізацію, що дозволяє адаптувати темп, зміст і складність завдань до особистих потреб кожного здобувача освіти, враховуючи його рівень володіння мовою [37, с. 48; 18, с. 120].

Значення цифрових ресурсів у процесі формування лексико-граматичної компетентності важко переоцінити, оскільки вони виконують низку унікальних дидактичних функцій, недоступних традиційним засобам навчання. Насамперед, вони забезпечують автоматизацію тренування мовних структур: завдяки алгоритмізованим вправам учні мають можливість багаторазово відпрацьовувати граматичні моделі та лексичні одиниці до рівня автоматизму (drilling), що є складним завданням в умовах обмеженого часу класного уроку [35, с. 136; 29, с. 52]. Критично важливим аспектом є можливість постійного повторення та миттєвої корекції знань. Цифрові платформи, що використовують технології інтервального повторення (spaced repetition), допомагають ефективно перевести інформацію з короткочасної пам'яті в довготривалу, а

автоматизований зворотний зв'язок дозволяє учням оперативно виявляти помилки та аналізувати їхні причини без психологічного тиску, який може виникати при публічній корекції вчителем [5, с. 45; 47].

Крім того, онлайн-платформи відкривають необмежений доступ до автентичних контекстів уживання слів і граматичних конструкцій, що є фундаментом для формування комунікативної компетенції. На відміну від адаптованих підручників, цифрові ресурси пропонують приклади реального, живого мовлення (через відеоконтент, подкасти, корпусні дані), що дозволяє старшокласникам засвоювати не лише ізольовану форму слова, а й особливості його сполучуваності (колокації), стилістичного забарвлення та функціонування в різних регістрах спілкування [6, с. 19; 38]. Зрештою, систематична робота з такими ресурсами сприяє формуванню стійких навичок автономного навчання. Учні вчаться самостійно ставити навчальні цілі, обирати відповідні інструменти для їх досягнення, моніторити власний прогрес та нести відповідальність за результати своєї діяльності. Це є ключовим показником сформованості вміння вчитися впродовж життя, що особливо важливо для випускників шкіл, які готуються до самостійного життя в академічному середовищі [18, с. 125; 37, с. 60].

З метою систематизації цифрового інструментарію доцільно класифікувати наявні онлайн-ресурси за домінуючою дидактичною функцією на три групи: платформи для вивчення лексики, ресурси для формування граматичних навичок та комплексні інструменти для інтегрованого розвитку компетентності [20, с. 59].

До першої групи, орієнтованої на розширення словникового запасу, належить платформа Quizlet, яка є одним із найефективніших інструментів для самостійної роботи старшокласників [5, с. 44]. Її методична цінність полягає у використанні флеш-карток та алгоритмів інтервального повторення, що дозволяє оптимізувати процес запам'ятовування нових лексичних одиниць [57]. Для учнів рівня B1–B2 особливу користь становлять режими «Learn» (адаптивне заучування) та «Gravity» (ігрова форма), які сприяють автоматизації лексичних навичок. Не менш потужним інструментом є ресурс Wordwall, що пропонує

широкий спектр інтерактивних шаблонів (наприклад, «Match Up», «Anagram», «Whack-a-mole») [64]. Перевагою цього сервісу є візуальна привабливість та можливість швидкого створення вправ на колокації та фразові дієслова, що робить процес семантизації лексики динамічним і менш виснажливим.

Другу групу становлять спеціалізовані ресурси для формування граматичної компетентності. Провідні позиції тут займають платформи GrammarFlip та Lingolia [35, с. 135]. Специфіка GrammarFlip полягає у можливості індивідуалізації навчання: учні переглядають короткі навчальні відео з поясненням правил, після чого виконують серію вправ, складність яких адаптується до їхнього прогресу. Це дозволяє реалізувати модель «перевернутого класу» та забезпечити кожному учневі рух у власному темпі [18, с. 144]. Ресурс Lingolia, у свою чергу, пропонує структуровані пояснення граматичних явищ та тренувальні вправи, чітко співвіднесені з рівнями Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) [10]. Для старшокласників цей ресурс є незамінним при підготовці до іспитів, оскільки він фокусується на нюансах вживання складних граматичних часів та умовних речень. Також варто відзначити освітній портал British Council LearnEnglish, який поєднує нормативні граматичні довідники з контекстуалізованими вправами, що сприяє формуванню академічної грамотності [38].

Третю групу формують комплексні та ігрові платформи, що забезпечують інтегрований розвиток навичок. Сервіс LearningApps надає універсальний набір інструментів для створення вправ на класифікацію, заповнення пропусків та встановлення відповідностей, що дозволяє вчителю конструювати завдання під будь-яку лексико-граматичну тему [21, с. 23; 53]. Для підвищення мотивації та організації поточного контролю незамінними є платформи Kahoot та Quizizz, які базуються на принципах гейміфікації та змагальності. Використання цих ресурсів дозволяє трансформувати рутинну перевірку знань у захопливий квіз, забезпечуючи миттєвий зворотний зв'язок та емоційне залучення класу [34, с. 60; 52]. Окремо слід виділити додаток Duolingo, який завдяки адаптивним алгоритмам та ігровим механікам (система нагород, рівнів) є ефективним

засобом для щоденної мікро-практики та підтримки мовного тонусу учнів у позаурочний час [6, с. 19; 44].

В умовах насиченості цифрового освітнього простору критично важливим етапом методичної роботи є обґрунтований відбір онлайн-ресурсів [20, с. 59]. Визначальну роль у процесі відбору цифрового інструментарію відіграють дидактичні критерії, оскільки саме вони регламентують відповідність обраного ресурсу педагогічним цілям та завданням навчального процесу. Пріоритетною умовою у цьому контексті є повна узгодженість контенту платформи з вимогами Державного стандарту повної загальної середньої освіти та чинними навчальними програмами з іноземних мов для 10–11 класів [7; 24, с. 5]. Це передбачає, що матеріали ресурсу повинні чітко відповідати рівню володіння мовою B1–B2 за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), охоплюючи лексичний запас та граматичні структури, актуальні саме для старшої школи [10, с. 24].

Базуючись на цій відповідності, ресурс повинен мати чітку спрямованість на формування лексико-граматичної компетентності, не обмежуючись розважальним контентом. Важливо, щоб платформа пропонувала логічно структуровані граматичні теми та крокові тренажери для автоматизації навичок, а також інтерактивні вправи, що дозволяють тренувати мовні одиниці в контексті, уникаючи їх ізольованого механічного заучування [61, с. 23]

Окрім змістового наповнення, критично важливою є методична значущість пропонованих завдань, які повинні мати виражену комунікативну та ситуативну цінність [18, с. 59]. Вправи мають моделювати реальні мовленнєві ситуації та забезпечувати інтерактивний зворотний зв'язок, який допомагає учневі не лише побачити помилку, а й зрозуміти логіку правильної відповіді [31, с. 60]. Завершує систему дидактичних вимог необхідність забезпечення різнорівневої диференціації навчання. Враховуючи неоднорідність підготовки учнів у класі, ефективна платформа повинна пропонувати модулі різної складності або адаптивні алгоритми, що дозволяє реалізувати індивідуальний підхід: сильніші учні отримують завдання підвищеної складності (challenge), тоді як ті, хто

потребує підтримки, можуть працювати у комфортному темпі, поступово надолужуючи прогалини у знаннях [2, с. 112; 16, с. 140].

Не менш вагомими у процесі відбору цифрового інструментарію є психолого-педагогічні критерії, спрямовані на врахування вікових та когнітивних особливостей сучасних старшокласників [27, с. 45]. У цьому контексті ключовим показником якості платформ виступає їхній мотиваційний потенціал, який реалізується насамперед через впровадження елементів гейміфікації [6, с. 19]. Наявність системи віртуальних нагород, бейджів, рейтингів та інтерактивних сценаріїв дозволяє трансформувати рутинний процес навчання у захопливу діяльність, що відповідає психологічній потребі підлітків у змагальності та досягненні успіху [31, с. 62]. Водночас мотивація підтримується використанням завдань, наближених до реальних життєвих ситуацій (real-life tasks), що дозволяє учням усвідомити практичну цінність виконуваних вправ та побачити безпосередній зв'язок між вивченим матеріалом і можливостями його застосування у реальному спілкуванні [18, с. 61].

Окрім мотиваційного аспекту, критично важливою вимогою є зручність та доступність інтерфейсу обраного ресурсу. Платформа повинна мати інтуїтивно зрозумілий, так званий «user-friendly» дизайн та логічну навігацію, що дозволяє учневі зосередитися безпосередньо на навчальному контенті, не витрачаючи зайвих когнітивних зусиль на опанування технічного функціоналу [18, с. 145]. Ергономічність та естетична привабливість візуального оформлення також відіграють значну роль у створенні позитивного емоційного настрою, запобігаючи швидкому настанню втоми під час роботи за екраном [37, с. 210].

Ще однією важливою складовою психолого-педагогічних вимог є врахування індивідуальних стилів навчання через забезпечення мультимодальності контенту. Ефективний цифровий ресурс повинен гармонійно поєднувати відеоматеріали, аудіосупровід та інтерактивні візуальні елементи, що дозволяє задовольнити потреби як візуалів та аудіалів, так і кінестетиків, які засвоюють матеріал через активну взаємодію з об'єктами на екрані [8, с. 46]. Завершує блок психолого-педагогічних вимог необхідність забезпечення навчальної автономії старшокласника. Ресурс повинен надавати учневі

інструменти для самостійного керування процесом навчання: можливість обирати темп виконання завдань, повертатися до теоретичних пояснень у разі потреби, здійснювати самоперевірку та відстежувати власний прогрес, що сприяє розвитку навичок саморегуляції та відповідальності за результати своєї діяльності [45, с. 18; 37, с. 55].

З технічної точки зору відбір цифрового інструментарію здійснюється на основі технологічних критеріїв, які є фундаментом для забезпечення стабільності та безперервності дистанційного навчального процесу. Першочерговою вимогою у цій групі є надійність роботи платформи та її стійкість до пікових навантажень мережі, що гарантує відсутність технічних збоїв під час синхронних уроків чи виконання контрольних робіт. Не менш значущим аспектом є багатоплатформність ресурсу, тобто його здатність коректно відображатися та повноцінно функціонувати на різних типах пристроїв — від стаціонарних комп'ютерів до планшетів і смартфонів під управлінням різних операційних систем (Android, iOS, Windows). Це дозволяє забезпечити рівний доступ до навчання для всіх учнів незалежно від наявного у них технічного обладнання [6, с. 18; 13, с. 253].

Важливим фактором для побудови єдиного інформаційного середовища закладу освіти є можливість інтеграції обраного ресурсу з іншими сервісами, насамперед із системами управління навчанням (Learning Management System), такими як Google Classroom чи Moodle. Така сумісність дозволяє автоматизувати процеси реєстрації, обміну даними та перенесення оцінок, звільняючи вчителя від рутинної роботи [19, с. 222; 46]. Окрему увагу слід приділити наявності вбудованих інструментів аналітики та моніторингу результатів, що дає змогу педагогу не лише фіксувати факт виконання завдання, а й відстежувати динаміку прогресу кожного учня, аналізувати час, витрачений на роботу, та виявляти типові помилки для подальшої корекції навчальної траєкторії [18, с. 155].

Окрему увагу в системі оцінювання цифрових ресурсів посідають контент-критерії, які безпосередньо визначають якість та змістове наповнення навчального матеріалу. Безумовним пріоритетом у цій групі є вимога до автентичності пропонованих текстів, аудіо- та відеоматеріалів, що забезпечує

занурення учнів у природне, а не штучно змодельоване мовне середовище [6, с. 19]. Використання матеріалів, створених носіями мови для реальних комунікативних цілей, дозволяє старшокласникам засвоювати живі мовні зразки, сучасні ідіоматичні вирази та соціокультурні нюанси, які часто залишаються поза увагою у традиційних адаптованих підручниках.

Поряд із цим, контент ресурсу повинен характеризуватися високою науковою точністю та лінгвістичною нормативністю, гарантуючи відсутність фактичних, граматичних чи стилістичних помилок, що є критично важливим для формування еталонних мовних навичок [35, с. 136]. Також вагомим індикатором якості платформи є регулярність оновлення бази матеріалів розробниками, що свідчить про її відповідність актуальним подіям, сучасним тенденціям розвитку мови та змінним інтересам підліткової аудиторії [13, с. 253].

Завершують систему вимог організаційні критерії, які визначають зручність та економічну доцільність впровадження ресурсу в реальний навчальний процес. Ключовим параметром тут є функціональна гнучкість платформи, тобто її здатність підтримувати як синхронний режим роботи (для проведення інтерактивних опитувань під час онлайн-уроку), так і асинхронний (для організації самостійної роботи та виконання домашніх завдань) [13, с. 253]. Вагомим фактором, особливо в умовах обмеженого фінансування закладів освіти, є економічна доступність ресурсу: перевага надається платформам, що мають повнофункціональну безкоштовну версію (freemium model) або пропонують пільгові ліцензії для освітніх установ [6, с. 18]. Не менш важливою є простота адміністрування для вчителя, що передбачає легкість реєстрації учнів, інтуїтивний алгоритм створення класів та призначення завдань, а також можливість експорту результатів успішності, що дозволяє оптимізувати витрати часу на організаційні моменти та зосередитися на методичній роботі [19, с. 222; 46].

Водночас, процес імплементації відібраних цифрових ресурсів у навчальну практику не позбавлений низки об'єктивних обмежень та викликів, які потребують пильної уваги педагога. Однією з найгостріших проблем залишається неоднорідний доступ учнів до якісного інтернет-з'єднання та

сучасних технічних пристроїв, що створює явище «цифрової нерівності» та може ставати перешкодою для забезпечення рівних освітніх можливостей [13, с. 254; 18, с. 155]. Суттєвим ризиком є також можливість поверхневого засвоєння навчального матеріалу за відсутності належного педагогічного супроводу: захопившись ігровою формою завдання (gameplay), учні можуть фокусуватися виключно на отриманні балів чи перемозі у рейтингу, ігноруючи глибинний зміст та аналіз мовних явищ [34, с. 63; 30, с. 150]. Крім того, тривале та одноманітне використання одних і тих самих інструментів (наприклад, постійне тестування лише через Kahoot) з часом призводить до нівелювання «ефекту новизни», що спричиняє мотиваційні «провали» та зниження пізнавального інтересу старшокласників [18, с. 110]. Усвідомлення цих ризиків є передумовою для розробки ефективних методичних стратегій їх подолання.

З урахуванням окреслених вище критеріїв відбору та необхідності мінімізації потенційних ризиків, нами було здійснено аналіз широкого спектра цифрових інструментів та відібрано ті, що демонструють найвищу ефективність у контексті формування лексико-граматичної компетентності старшокласників. Нижче наведено детальну характеристику ключових онлайн-платформ і мобільних додатків, систематизовану відповідно до їхнього функціонального призначення та методичної цінності для навчального процесу в старшій школі.

Організаційним фундаментом дистанційного навчання виступають системи управління навчанням (Learning Management System) — Google Classroom та Moodle [37, с. 215]. Методична цінність Google Classroom полягає у простоті адміністрування навчального процесу: платформа дозволяє структурувати лексико-граматичний матеріал за темами, призначати завдання та забезпечувати оперативний обмін файлами [19, с. 221; 46]. Водночас Moodle надає глибші можливості для контролю, зокрема створення багаторівневих тестів із різними типами питань (множинний вибір, відповідність, вписання короткої відповіді), що дозволяє автоматизувати перевірку сформованості граматичних навичок та забезпечити детальну статистику успішності кожного учня [18, с. 145].

Для забезпечення синхронної мовленнєвої практики, яка є необхідною умовою активізації вивченої лексики та граматики, ключову роль відіграють комунікаційні платформи Zoom та Microsoft Teams. Їхній функціонал виходить за межі простого відеозв'язку: використання сесійних зал (breakout rooms) дозволяє організувати роботу в парах та малих групах для відпрацювання діалогів та ситуативних вправ [14, с. 18]. Інтерактивні дошки та функція демонстрації екрану дають вчителю можливість візуалізувати граматичні правила, здійснювати спільний розбір помилок у реальному часі та підтримувати візуальний контакт, що компенсує відсутність фізичної присутності в класі [13, с. 253].

Провідне місце серед спеціалізованих інструментів для роботи з лексикою посідає платформа Quizlet. Її методична цінність базується на використанні інтерактивних флеш-карток та тестів, що дозволяє реалізувати метод інтервального повторення (spaced repetition) для довготривалого запам'ятовування [5, с. 44]. Унікальними для старшокласників є ігрові режими «Match» та «Gravity», які перетворюють процес заучування слів на динамічне змагання [57]. Крім того, функція створення власних навчальних наборів («Study Sets») дозволяє учням самотійно систематизувати лексику за темами, розвиваючи навички навчальної автономії [20, с. 60].

Для візуалізації граматичних і лексичних вправ надзвичайно ефективним є ресурс Wordwall. Цей сервіс пропонує широкий спектр шаблонів інтерактивних вправ, таких як «Match Up», «Quiz», «Anagram» та «Whack-a-mole» [64]. Важливою перевагою платформи є висока візуальна привабливість завдань та універсальність: її можна використовувати як для індивідуальної роботи в дистанційному режимі, так і для фронтальної роботи на інтерактивній дошці в класі. Це дозволяє вчителю швидко адаптувати будь-який мовний матеріал у формат, що утримує увагу підлітків.

Універсальним конструктором навчальних завдань виступає платформа LearningApps. Вона надає великий вибір шаблонів для створення вправ на встановлення відповідностей, заповнення пропусків, класифікацію та хронологічне впорядкування [53]. Простота у використанні та гнучкість

налаштувань дозволяють адаптувати завдання під конкретні граматичні теми, актуальні для старшої школи, такі як часи дієслова, умовні речення чи словоутворення. Цей ресурс є особливо корисним для етапу первинного закріплення матеріалу, коли учням необхідно відпрацювати структуру в різних контекстах [21, с. 23].

Для організації поточного контролю та підвищення мотивації незамінними є платформи гейміфікованого тестування Kahoot та Quizizz [34, с. 60; 52]. Їхня основна особливість полягає у проведенні перевірки знань у формі інтерактивної гри-змагання, де результати учасників відображаються на загальній дошці лідерів. Такий формат забезпечує миттєвий зворотний зв'язок, дозволяючи учням одразу бачити свої помилки, та суттєво знижує рівень тривожності і стресу, який зазвичай супроводжує традиційні контрольні роботи. Це стимулює пізнавальну активність та залученість усього класу [34, с. 61].

Ефективним засобом для забезпечення безперервної мовної практики та автономного навчання є додаток Duolingo [44]. Це адаптивний курс, який пропонує збалансовану систему лексичних і граматичних завдань. Завдяки вбудованим механізмам гейміфікації (система рівнів, нагород, щоденних цілей) додаток стимулює учнів до регулярної мікро-практики у позаурочний час [6, с. 19]. Для старшокласників це інструмент підтримки «мовного тону» та автоматизації базових структур через багаторазове повторення [34, с. 63].

Фундаментальну базу для поглибленого вивчення граматики надають ресурси British Council LearnEnglish [38] та English Grammar Online. Вони вирізняються академічним підходом до подачі матеріалу: пропонують систематизовані, детальні пояснення граматичних правил та велику кількість тренувальних вправ. Структура цих ресурсів чітко співвіднесена з рівнями Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [41, с. 145], що дозволяє старшокласникам цілеспрямовано готуватися до іспитів, працюючи зі складними аспектами граматики (Complex Object, Mixed Conditionals) та формуючи навички коректного академічного письма.

Важливим інструментом для самостійної дослідницької роботи є онлайн-словники Cambridge Dictionary [40] та мобільний додаток Merriam-Webster.

Окрім традиційного тлумачення слів, ці ресурси надають транскрипцію, аудіосупровід для вдосконалення вимови та, що найважливіше, автентичні приклади вживання слів, ідіом та фразових дієслів у контексті [54, с. 112]. Це дозволяє учням не лише дізнаватися значення слова, а й розуміти особливості його сполучуваності та стилістичного використання.

Окремої уваги заслуговує платформа iSLCollective, яка функціонує за принципом краудсорсингу та базується на використанні автентичного відеоконтенту [51]. Унікальною функцією є «Video Lessons» — інтерактивні завдання, інтегровані безпосередньо у фрагменти фільмів, серіалів чи музичних кліпів. Такий формат дозволяє тренувати граматичні структури та лексику в динамічному, реальному контексті, що значно підвищує ефективність сприйняття живого мовлення на слух та відповідає віковим інтересам сучасних підлітків [6, с. 19].

Завершують огляд комплексні рішення для організації навчання — онлайн-компоненти до сучасних підручників (SpeakOut Online Practice, Solutions Online Practice, Oxford Learn). Ці ресурси повністю адаптовані до шкільних програм і забезпечують системність викладу матеріалу [35, с. 135]. Вони поєднують традиційну методику з цифровими можливостями: надають доступ до інтерактивних робочих зошитів, аудіо- та відеоматеріалів курсу, а також інструментів автоматичного моніторингу прогресу, що дозволяє вчителю об'єктивно оцінювати досягнення кожного учня [18, с. 155].

Інноваційним вектором розвитку дистанційного навчання є впровадження технологій штучного інтелекту. Інструменти на базі штучного інтелекту, такі як чат-боти (ChatGPT) [41] та інтелектуальні асистенти письма (Grammarly) [47], відкривають принципово нові можливості для персоналізації навчання. Вони здатні генерувати нескінченну кількість тренувальних прикладів під конкретний граматичний запит, виступати в ролі віртуального співрозмовника для практики діалогічного мовлення та надавати деталізовані пояснення щодо допущених помилок. Використання штучного інтелекту дозволяє учням отримувати миттєву кваліфіковану підтримку в режимі 24/7, що суттєво підвищує автономність навчання та якість засвоєння матеріалу [39, с. 410].

Ефективність інтеграції цифрових інструментів у навчальний процес не є автоматичною; вона детермінована дотриманням низки методичних умов, серед яких ключовою є гармонійне поєднання онлайн-ресурсів із традиційними формами роботи [59, с. 210]. Цифрові платформи не повинні підміняти собою живе спілкування вчителя з учнями, а мають виступати допоміжним засобом для автоматизації навичок та підготовки до активної комунікативної діяльності [48, с. 446]. Важливою умовою є чітка відповідність обраних цифрових завдань комунікативним цілям конкретного уроку, а також надання учням вичерпних інструкцій щодо алгоритму їх виконання як у класі, так і вдома, що мінімізує технічні труднощі та дозволяє зосередитися на мовному змісті [28, с. 224]

Особливого значення набуває принцип системності: використання платформ має бути не епізодичним розважальним елементом, а регулярною складовою навчальної системи, що передбачає поступове ускладнення матеріалу та видів діяльності [63, с. 78; 33, с. 80]. Ефективність процесу також безпосередньо залежить від реалізації диференційованого підходу, що передбачає адаптацію складності цифрового контенту до рівня володіння мовою (у діапазоні A2–B2) [2, с. 112]. Це дозволяє кожному старшокласнику працювати в зоні свого найближчого розвитку та рухатися за індивідуальною освітньою траєкторією, уникаючи демотивації через надмірну складність або примітивність завдань [10, с. 24].

Узагальнення матеріалів підрозділу підтвердило, що онлайн-платформи є стратегічно важливим інструментарієм формування лексико-граматичної компетентності старшокласників. Здійснена класифікація ресурсів на лексичні, граматичні та комплексні, а також визначення критеріїв їх відбору дозволяють систематизувати процес цифрового навчання. Доведено, що інтеграція цих інструментів у моделі змішаного навчання сприяє автоматизації навичок, підвищенню мотивації та розвитку автономії учнів. Водночас успішність їх імплементації залежить від нівелювання ризиків (цифрова нерівність, поверхневе засвоєння) через забезпечення системного педагогічного супроводу. Це створює необхідне теоретичне підґрунтя для переходу до розробки практичної системи вправ у наступному підрозділі.

2.3. Підсистема вправ з використанням інтерактивних технологій для формування англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному середовищі

Практична реалізація методики формування англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників передбачає використання спеціально дібраного комплексу вправ. У даному підрозділі ми пропонуємо підсистему вправ, розроблених із застосуванням сучасних інтерактивних інструментів, що дозволяє підвищити мотивацію учнів та ефективність засвоєння матеріалу.

Проаналізувавши особливості навчання учнів старших класів у дистанційному середовищі, труднощі, з якими вони стикаються під час формування лексико-граматичної компетентності та переваги, які дають інтерактивні технології, ми визначили, що, окрім традиційних методів навчання лексики та граматики, педагогу слід використовувати онлайн ресурси, які мають неабиякий потенціал для того, щоб зробити навчальний процес більш ефективним та цікавий для учнів. Тому впровадження цих технологій у навчальний процес не лише адаптує освіту до нових викликів, але й створює нові можливості для вдосконалення педагогічної практики, підвищує ефективність навчання та є запорукою ефективного формування лексико-граматичної компетентності. Врахувавши всі ці особливості, ми розробили підсистему лексичних та граматичних вправ для формування лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному середовищі.

Запропонована підсистема вправ спрямована на системне формування ключових компонентів лексико-граматичної компетентності старшокласників: знання лексичних одиниць, граматичних структур, уміння їх розпізнавати, правильно вживати у контексті, а також інтегрувати у власне мовлення в умовах дистанційної взаємодії. Кожна вправа містить чітко визначений тип, мету, алгоритм виконання та способи перевірки результатів, що забезпечує її методичну цінність та практичну придатність. Для ефективного формування англомовної лексико-граматичної компетентності у дистанційному навчанні були обрані конкретні інтерактивні платформи, що дозволяють реалізувати

навчальні завдання у формі онлайн-квестів, відеоуроків, рольових ігор та адаптивних тренажерів.

При підборі лексико-граматичних вправ ми керувалися такими вимогами:

- поетапного формування в учнів лексичних і граматичних знань, навичок та вмінь, що є компонентами згаданої компетентності;
- зміст вправ повинен відповідати мовній і мовленнєвій підготовці старшокласників;
- структура вправ повинна відповідати цілі етапу, на якому вона застосовується.

Сучасні науковці розглядають формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні як поетапний, поступовий процес, у якому лексико-граматична компетентність виступає базовою умовою успішного продукування розгорнутого висловлювання.

Більша частина науковців В. Черниш [36], Д. Нунан [53], Г. Стерн [66], С. Крашен [57] вважають, що формування мовленнєвих навичок і вмінь відбувається поетапно. Згідно з цим можна виділити наступні етапи формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні: підготовчий, початковий, основний, просунутий.

Вчені С. Ніколаєва, О. Бігич, Н. Бориско виокремлюють в свою чергу чотири етапи формування компетентності в говорінні, виділяючи дві основних форми мовлення (діалогічне та монологічне) та якісні параметри рівнів оволодіння говорінням (діалогічні, монологічні єдності, висловлювання понадфразового та текстового рівня) [3, с.318, 353].

У методичній науці формування лексичної компетентності розглядається як послідовний процес, що вимагає переходу від первинного сприйняття слова до його вільного та автоматичного використання. Більшість вітчизняних науковців, зокрема С. Ніколаєва, О. Бігич, А. Опанасенко[30] та В.А. Кузьменко[19], сходяться на універсальній триступеневій моделі засвоєння мовної навички, яка включає етап ознайомлення (первинна семантизація та осмислення форми та значення), етап тренування/автоматизації (багаторазове відтворення у контрольованих вправах) та етап застосування/продукції

(використання слова в реальних комунікативних ситуаціях) [3, с. 353]. Ці фази починаються з усвідомлення лексичної одиниці та її властивостей і забезпечують формування міцної навички, де кожен наступний етап є логічним продовженням попереднього.

Формування граматичної компетентності, як здатності учнів свідомо й автоматично використовувати граматичні структури для точного оформлення власних думок, є суворо поетапним процесом, що забезпечує перехід від знання до навички. Українські науковці в галузі методики (Н. Ю. Бабінська[1], Н. К. Складенко[36], Д. І. Мельничук[25]) традиційно виділяють три основні фази роботи над граматичним матеріалом. Перший етап — ознайомлення — передбачає не лише презентацію правила, але й його функціональне пояснення, тобто учні мають зрозуміти, коли і навіщо вживається певна форма [66, с. 318]. Наступний, тренувальний етап, є найважливішим для досягнення автоматизації граматичної навички, що є критично важливим, зокрема в умовах дистанційного навчання, як наголошує О. Б. Тарнопольський [32]. Однак, з метою деталізації процесу формування навички до рівня автоматизму, деякі науковці (зокрема Н. К. Складенко) розширюють цей етап, поділяючи його на фазу первинного закріплення та фазу стабілізації (або удосконалення) навички. На цьому етапі виконуються умовно-комунікативні вправи, які забезпечують необхідну багаторазовість повторення і сприяють формуванню швидкодіючої навички. Фінальний етап — застосування — інтегрує граматичні структури у вільне, продуктивне мовлення, де головною метою стає комунікативний результат, а не лише правильність форми, що забезпечує цілісність мовленнєвого акту.

А. М. Котловський у своєму дослідженні сформулював три основні етапи формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні, які відображають психологічні фази переходу від знання до вміння. Ці етапи включають: ознайомчий (коли відбувається первинне осмислення та засвоєння нової лексики і граматичних структур), автоматизації (спрямований на багаторазове, умовно-комунікативне тренування з метою досягнення швидкості та точності оперування лексико-граматичної компетентності) та продукувальний (фінальна стадія, що забезпечує вільне та творче використання засвоєного

матеріалу в невідповідному мовленні). Така тріада етапів є базовою моделлю, на яку мають спиратися практичні розробки вправ для учнів старших класів, забезпечуючи послідовність і систематичність навчального процесу [16, с.156].

На основі здійсненого аналізу вважаємо актуальними для проблеми формування англомовної лексико-граматичної компетентності в дистанційному середовищі з використанням інтерактивних технологій виділити такі етапи: ознайомчий, автоматизації та продукувальний. Розглянемо детальніше реалізацію кожного з них.

Першою групою у межах ознайомчого етапу є вправи на ознайомлення та семантизацію лексичних одиниць. Їх основною метою є формування у старшокласників первинних лексичних уявлень шляхом усвідомлення значення нових слів і виразів та їх співвіднесення з мовленнєвим контекстом.

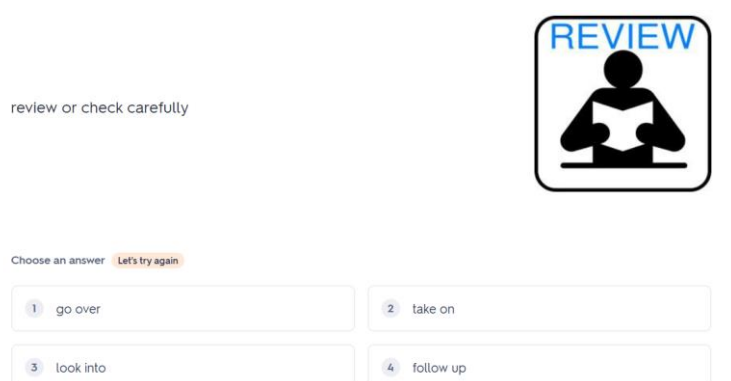
Вправа 1.

Мета: закріпити та перевірити знання фразових дієслів, пов'язаних із темою *Jobs and Occupations*, сформувані вміння розпізнавати їх за дефініцією та правильно співвідносити форму з контекстом.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна.

Інструкція: *Read the definition and choose the correct phrasal verb from the four options.*

Зразок виконання завдання:



review or check carefully

Choose an answer Let's try again

1 go over 2 take on

3 look into 4 follow up

Перевірка виконання:

Учитель коментує правильні відповіді, звертає увагу на труднощі, пропонує учням скласти короткі приклади з фразовими дієсловами.

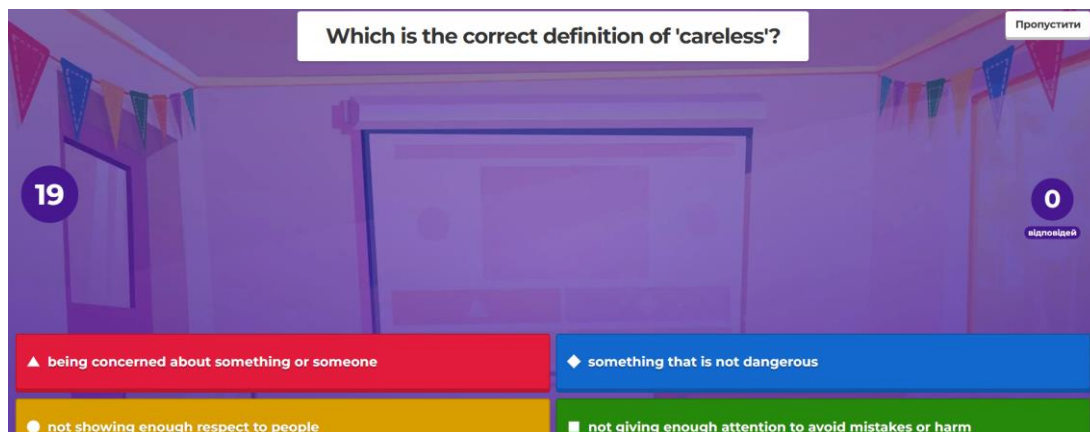
Вправа 2.

Мета: Закріпити знання прикметників, що позначають риси характеру, та розвивати навички їх використання в контексті.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна.

Інструкція: *Join the Kahoot game using the code. Read each sentence and choose the personality adjective that correctly completes the gap.*

Зразок виконання завдання:



Перевірка виконання:

Учитель коментує правильні відповіді, обговорює типові помилки, заохочує учнів складати власні приклади з прикметниками для розвитку комунікативних навичок.

Вправа 3.

Мета: закріпити розуміння англійських ідіом, навчити використовувати їх у контексті та застосовувати у власному мовленні.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна; умовно-комунікативна.

Інструкція: *Complete the sentences with the correct idioms. Then choose 2–3 idioms and make true sentences about yourself.*

Зразок виконання завдання:

0:17



That's what your 20s are for – .

Youths' active participation can in drug abuse prevention.

I'm conscious that the is a fundamental human goal.

When you feel your mind is losing hope, always .

You were trying to , and I wasn't the one.

, wherever they may take you!

Don't they always say that only people who are good people?





Перевірка виконання:

Учитель демонструє правильні відповіді на екрані, коментує типові помилки та уточнює значення і вживання ідіом. Потім учитель заслуховує індивідуальні речення учнів та коригує їх у разі потреби.

Після первинного ознайомлення з лексичним матеріалом логічним є перехід до вправ на ознайомлення з граматичними структурами, спрямованих на формування усвідомленого розуміння їх форми, значення та комунікативної функції в мовленні.

Вправа 1.

Мета: перевірити засвоєння учнями правил перетворення прямої мови на непряму та їх уміння застосовувати ці правила на практиці.

Тип вправи: рецептивно-продуктивна; письмова.

Інструкція: *Rewrite the sentences in Reported Speech.*

Зразок виконання завдання:

LIVWORKSHEETS

EXERCISE 1 Rewrite the sentences in reported speech

1-He was studying yesterday. She said

2-I will go to the party. He told me

3-Mary can't stand mean people. He said

4-I must call my sister tomorrow. He said

5-I don't like coffee. She told me

Перевірка виконання:

Учитель переглядає індивідуальні відповіді учнів, коментує помилки та пояснює найбільш поширені трансформації прямої мови у непряму.

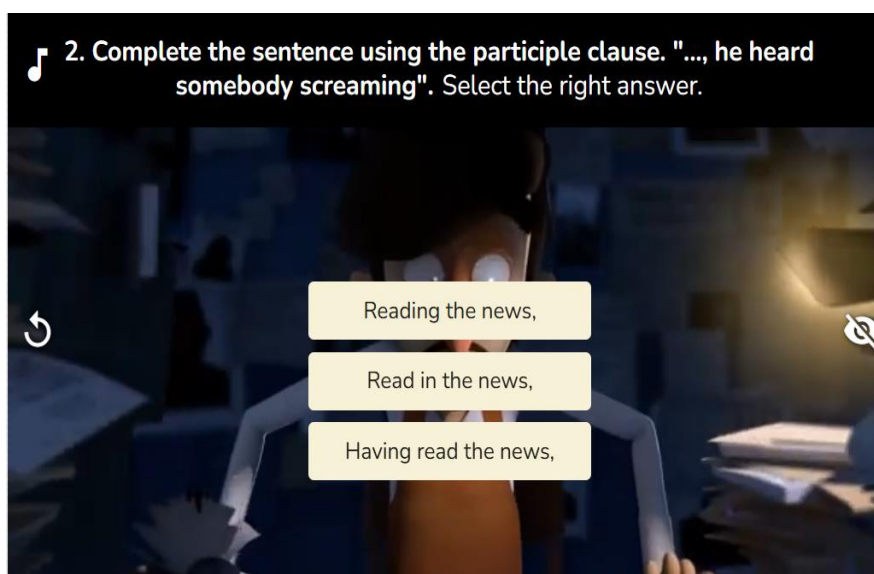
Вправа 2.

Мета: відпрацювати розпізнавання та використання participle clauses у контексті автентичного відео; закріпити розуміння їхнього значення та функції.

Тип вправи: рецептивно-продуктивна;

Інструкція: *Watch the video. When a question appears, choose the correct form of the participle clause or complete the sentence with the right option.*

Зразок виконання завдання:



Перевірка виконання:

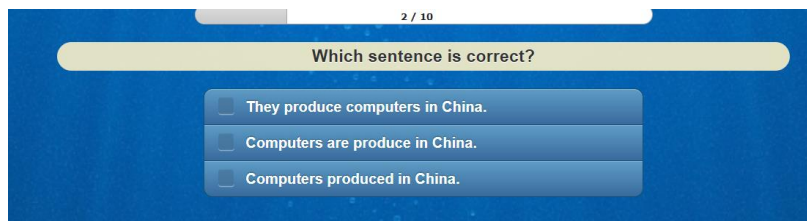
Учитель перевіряє відповіді учнів, коментує помилки та пояснює правильне використання participle clauses у контексті.

Вправа 3.

Мета: закріпити вміння розпізнавати та правильно обирати форму пасивного стану в різних граматичних контекстах.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна.

Інструкція: *Read the sentence and select all correct passive forms from the options provided.*

Зразок виконання завдання:**Перевірка виконання:**

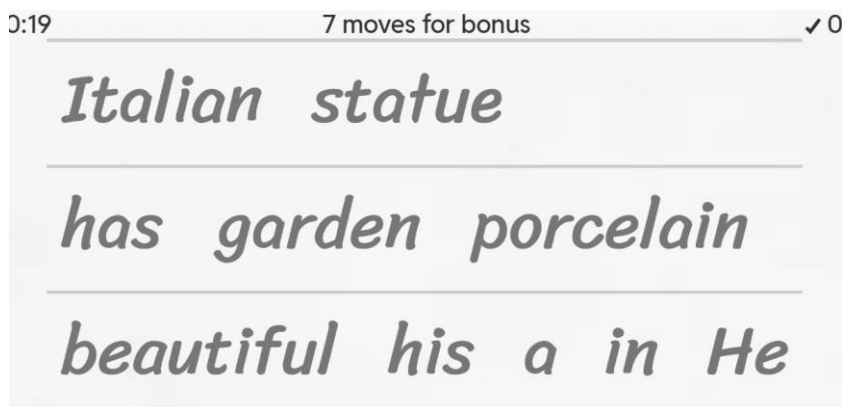
Учитель перевіряє відповіді учнів, коментує помилки та пояснює різницю між формами пасиву у різних часах.

Вправа 4.

Мета: навчити учнів складати речення з правильним порядком слів, акцентуючи увагу на порядку прикметників

Тип вправи: рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна.

Інструкція: Drag the words into the correct order to make a grammatically correct sentence. *Pay attention to the order of adjectives.*

Зразок виконання завдання:**Перевірка виконання:**

Учитель перевіряє порядок слів у створених реченнях, коментує помилки та нагадує правило правильного порядку прикметників.

Наступним етапом формування англомовної лексико-граматичної компетентності є етап автоматизації, який передбачає багаторазове тренування засвоєного мовного матеріалу у контрольованих та умовно-комунікативних вправах з метою досягнення точності й швидкості його використання.

У межах етапу автоматизації наступною групою є вправи, спрямовані на автоматизацію лексичних навичок у діалогічних та монологічних єдностях. Ці вправи забезпечують активне використання лексичних одиниць у мовленні та сприяють їх поступовому переходу з пасивного до активного словникового запасу учнів.

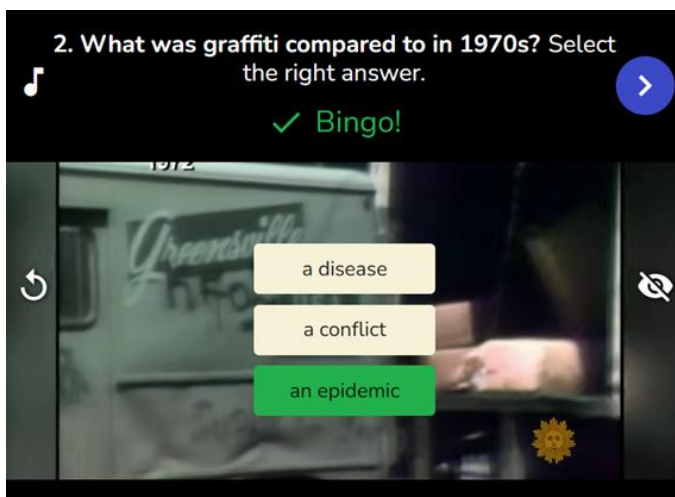
Вправа 1.

Мета: розвивати навички аудіювання, активізувати лексику з теми *Art / Street Art* та стимулювати усне висловлювання під час перегляду відеоматеріалу.

Тип вправи: рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна.

Інструкція: *Watch the video about street art. When a question appears, answer it aloud before the video continues.*

Зразок виконання завдання:



Перевірка виконання:

Учитель уточнює або доповнює учнівські відповіді, заохочує використання активної лексики з теми та коротких міні-коментарів.

Вправа 2.

Мета: розвивати усну комунікативну компетентність та застосовувати лексику теми *Natural Disasters* у діалогах.

Тип вправи: комунікативна, інтерактивна, продуктивна, рольова.

Інструкція: *Spin the wheel and get a type of natural disaster. Then work in pairs: imagine you live in a place affected by this disaster and your friend is calling you. Prepare 5 questions your friend might ask and be ready to act out the conversation.*

Зразок виконання вправи:



Перевірка виконання:

Учитель слухає діалоги, перевіряє правильність використання лексики, логічність діалогу та мовленнєву активність, коментує помилки та дає поради для покращення

Поряд із лексичними навичками на етапі автоматизації важливе місце посідають вправи на граматичне оформлення висловлювань, метою яких є формування стійких граматичних навичок шляхом їх застосування в умовно-комунікативних ситуаціях.

Вправа 1.

Мета: навчити учнів розрізняти й правильно використовувати часи **Past Simple** та **Present Perfect** у повсякденних ситуаціях.

Тип вправи: рецептивно-продуктивна; умовно-комунікативна.

Інструкція: *Flip a card, read the situation on the card, and make a sentence using either the Past Simple or the Present Perfect.*

Зразок виконання завдання:



Перевірка виконання:

Учитель слухає створені учнями речення, коригує помилки у виборі часу та формі дієслова, ставить уточнювальні запитання, щоб учні аргументували свій вибір часу, та за потреби пропонує правильний варіант.

Вправа 2.

Мета: відпрацювати вживання герундія та інфінітива у різних мовленнєвих ситуаціях та застосувати їх у власних висловлюваннях.

Тип вправи: рецептивно-продуктивна; комунікативна.

Інструкція: *Flip a card, read the beginning of the sentence, and make it true about you using either the gerund or the infinitive.*

Зразок виконання завдання:



Перевірка виконання:

Учитель перевіряє правильність використання герундія та інфінітива в реченнях учнів, коментує помилки та пропонує виправлені варіанти при необхідності.

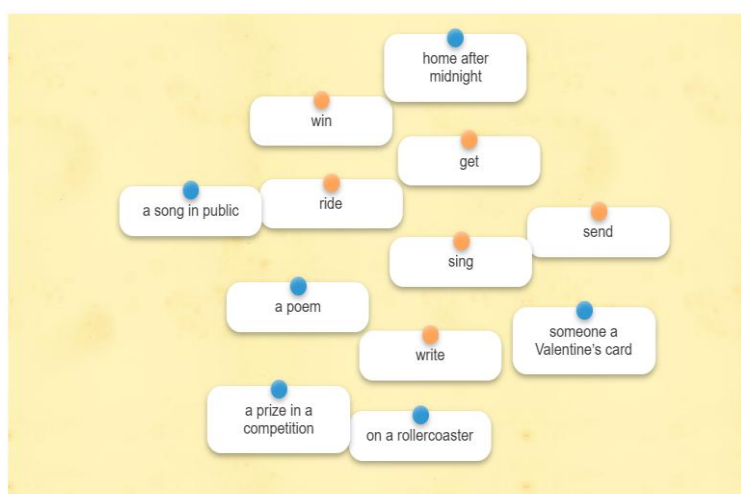
Вправа 3.

Мета: закріпити розуміння колокацій та потренувати їхнє використання у власних висловлюваннях у часі **Present Perfect**.

Тип вправи: рецептивно-продуктивна; комунікативна.

Інструкція: *Match the words to make correct collocations. Then use 2–3 of them to make true sentences about yourself in the Present Perfect.*

Зразок виконання завдання:



Перевірка виконання:

Учитель перевіряє правильність створених колокацій та речень, коментує помилки і уточнює правильне вживання в Present Perfect.

Завершальним етапом формування англомовної лексико-граматичної компетентності є продукувальний етап, який забезпечує інтеграцію лексичних і граматичних засобів у вільне, розгорнуте мовлення понадфразового та текстового рівнів.

Вправа 1.

Мета: навчити учнів аргументувати свою позицію щодо екстремальних видів спорту, активізувати лексику теми *Extreme Sports*.

Тип вправи: продуктивна; комунікативна.

Інструкція: *Work in pairs. Read the following words and ideas about extreme sports. Put them into two groups: for and against. Then discuss your choices with your partner and explain why each point belongs in its category.*

Зразок виконання завдання:



Перевірка виконання:

Учитель перевіряє правильність розподілу аргументів на платформі LearningApps, коментує вибір кожної пари, ставить уточнювальні запитання та оцінює якість аргументації під час дискусії.

Вправа 2.

Мета: практикувати конструкції *used to*, *be used to*, *get used to* у живій розмовній взаємодії та активізувати лексику з теми **Jobs & Occupations**.

Тип вправи: продуктивна; комунікативна.

Інструкція: *Spin the wheel to get three jobs and one structure (used to / be used to / get used to). In groups of three, create a short dialogue: each of you speaks as one of the jobs, use the given structure, and keep the conversation within one shared situation.*

Зразок виконання завдання:



Перевірка виконання:

Учитель слухає діалоги груп, перевіряє правильність використання конструкцій, коментує помилки та дає рекомендації щодо природності висловлювань.

Вправа 3.

Мета: закріпити лексику на тему *social issues* та практикувати модальні дієслова *should / must / need to* для висловлення порад і рішень у реальних суспільних контекстах.

Тип вправи: рецептивно-продуктивна; комунікативна.

Інструкція: *Match each social issue with a possible solution. Then choose one issue and discuss in pairs what should be done to solve it. Use should, must and need to.*

Зразок виконання завдання:

0:11 ♥♥♥✓0

traffic problems

teach online safety	improve legal procedures	ensure equal opportunities	improve public transport	protect civil freedoms
create safe spaces	launch protection programs	invest in healthcare	organise eco-campaigns	support families

Перевірка виконання:

Учитель слухає пари, перевіряє правильність вживання модальних дієслів та адекватність лексичних рішень, коментує помилки та дає рекомендації.

З метою практичної реалізації описаних підходів, нами було розроблено комплекс вправ за темою «Environment». Ці вправи є прикладом того, як можна системно поєднати лексичні, граматичні та комбіновані завдання в межах одного тематичного модуля.

Розроблений комплекс вправ дозволяє учням зануритися у мовне середовище, використовуючи лексико-граматичний матеріал для вирішення конкретних комунікативних завдань. У межах цього комплексу поєднано вправи на розширення словникового запасу та відпрацювання граматичних явищ, характерних саме для цієї теми, що забезпечує цілісність сприйняття навчального матеріалу. Вміст комплексу вправ подано у **Додатку Б**.

Таким чином, використання інтерактивних платформ та різноманітних вправ у дистанційному навчанні дозволяє ефективно формувати англomовну лексико-граматичну компетентність старшокласників. Поєднання онлайн-квестів, відеоуроків, адаптивних тренажерів, AR-завдань, рольових ігор та інших навчальних завдань сприяє активізації мовленнєвої діяльності, закріпленню лексики та граматики в контексті та розвитку комунікативних навичок учнів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Узагальнення матеріалів другого розділу дозволило теоретично обґрунтувати та практично розробити методику формування англomовної лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному середовищі. Було охарактеризовано сутність інтерактивних технологій, які базуються на принципах діалогічної взаємодії, полілогу та активного зворотного зв'язку, що забезпечує перехід до діяльнісної моделі освіти та сприяє розвитку навчальної автономії старшокласників.

Логічним продовженням роботи стала систематизація цифрового інструментарію. Здійснено класифікацію сучасних онлайн-платформ за домінуючою дидактичною функцією на лексичні (Quizlet, Wordwall), граматичні (GrammarFlip, Lingolia) та комплексні (LearningApps, Duolingo, iSLCollective).

Виокремлено систему критеріїв відбору ресурсів (дидактичні, психолого-педагогічні, технологічні), дотримання яких дозволяє будувати ефективну методичну систему, найкраща стратегія якої полягає в інтеграції цих інструментів у моделі змішаного навчання та «перевернутого класу».

На основі аналізу можливостей цифрових інструментів та комунікативно-діяльнісного підходу розроблено авторську підсистему вправ, структуровану за трьома послідовними етапами: ознайомчим, автоматизації та продукувальним. Розроблений комплекс інтерактивних вправ демонструє можливість практичної реалізації запропонованої методики.

Таким чином, у другому розділі сформовано цілісну методичну систему, яка органічно поєднує теоретично обґрунтовані інтерактивні технології, ретельно відібраний цифровий інструментарій та авторську підсистему вправ, що створює необхідні дидактичні умови для ефективного формування англomовної лексико-граматичної компетентності в дистанційному освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Організація та проведення експериментального дослідження

Експериментальна перевірка вправ для формування англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників є важливим етапом у дослідженні ефективності використання різноманітних методичних підходів у процесі навчання. Організація експерименту передбачає ретельну підготовку, що включає вибір учасників, розробку методик оцінювання, визначення критеріїв та встановлення контрольних і експериментальних груп. На початковому етапі експерименту було визначено основні завдання дослідження:

1. Провести діагностику початкового рівня лексико-граматичної компетентності учнів контрольної та експериментальної груп.
2. Здійснити відбір найбільш ефективних методів та підходів, а також розробити підсистему вправ відповідно до тем підручника для формування лексико-граматичної компетентності старшокласників.
3. Реалізувати формуючий експеримент, який передбачає застосування інтерактивних технологій для розвитку лексико-граматичної компетентності в експериментальній групі.
4. Провести післяекспериментальний зріз знань для визначення динаміки змін.
5. Здійснити аналіз отриманих даних, а також інтерпретувати результати для підтвердження або спростування гіпотези дослідження.

Теоретичним підґрунтям експерименту виступало припущення, що використання інтерактивних технологій у навчанні учнів 10 класу буде результативним за таких методичних умов: врахування вікових та психологічних особливостей старшокласників, створення сприятливого та креативного

навчального середовища, а також стимулювання навчальної ініціативності та автономії учнів.

Для досягнення цієї мети була обрана комбінована методика, яка поєднує традиційні способи навчання з інноваційними технологіями, такими як використання онлайн-платформ, інтерактивних вправ та комунікативних підходів.

Педагогічний експеримент було проведено на базі Підкаміньського опорного закладу загальної середньої освіти I-III ступенів у період з 17 лютого 2025 року по 15 березня 2025 року. Експериментально-дослідна робота проводилася протягом чотирьох тижнів і була реалізована у три послідовні етапи:

1. Підготовчий етап (1-й тиждень): На цьому етапі було здійснено вибір учасників, сформовано контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи, а також проведено вхідний діагностичний зріз знань для визначення початкового рівня сформованості лексико-граматичної компетентності в обох групах.
2. Формувальний етап (2-й – 4-й тижні): Проводилося навчання із використанням інформаційних технологій для розвитку лексико-граматичної компетентності в ЕГ. Навчання здійснювалося на основі підручника «Англійська мова» О. Д. Карпюк для 10-го класу (2018 р., видавництво «Астон») [12]. На цьому етапі були апробовані розроблені вправи та відібрані найефективніші інтерактивні методи.
3. Підсумковий етап: Був проведений післяекспериментальний зріз знань, ідентичний діагностичному, для вимірювання динаміки змін, після чого відбулися кількісний та якісний аналіз отриманих даних і їхня інтерпретація.

Загальна кількість учасників дослідження становила 36 осіб. Для проведення порівняльного аналізу вибірку було сформовано на основі двох академічних груп: експериментальною групою виступили 18 учнів 10-А класу, де впроваджувалися інтерактивні завдання та цифрові інструменти, спрямовані на формування лексико-граматичної компетентності, тоді як контрольну групу склали 18 учнів 10-Б класу, навчання в яких проводилося за традиційною

методикою без системного використання спеціально розроблених вправ. Такий розподіл дозволив створити чітку базу для порівняння результатів та об'єктивної оцінки впливу запропонованої експериментальної методики на навчальний процес.

Метою визначення вихідного рівня сформованості англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників на констатувальному етапі експерименту було розроблено та проведено комплексне вхідне тестування. Структура діагностичного інструментарію була спроектована таким чином, щоб забезпечити всебічну перевірку всіх компонентів досліджуваної компетентності. Тест складався з чотирьох рівноцінних змістових блоків, кожен з яких оцінювався за шкалою у 25 балів, що в сумі становило 100 балів. Перший блок («Лексичний діапазон») був спрямований на перевірку обсягу активного словникового запасу та знання сталих виразів. Другий блок («Граматична правильність») оцінював ступінь засвоєння морфологічних та синтаксичних норм мови. Третій блок («Використання мови в контексті») передбачав виконання завдань на заповнення пропусків у зв'язному тексті, що вимагало від учнів інтегрованого застосування лексико-граматичних знань. Четвертий блок («Говоріння») дозволяв оцінити рівень сформованості продуктивних навичок усного мовлення, зокрема плинність, спонтанність та граматичну коректність висловлювань. Повний зміст завдань вхідного тестування та критерії оцінювання кожного блоку подано у **Додатку А**.

Для забезпечення об'єктивної інтерпретації кількісних результатів тестування та їхнього переведення у якісні показники рівня сформованості компетентності, була розроблена відповідна шкала оцінювання. Ця шкала ґрунтується на 100-бальній системі та дозволяє співвіднести набрані бали з одним із чотирьох визначених рівнів володіння англомовною лексико-граматичною компетентністю, що представлено у Таблиці 3.1.

Шкала оцінювання

Рівень оцінювання	Діапазон балів (макс. 100 б)
Високий	90-100
Достатній	75-89
Задовільний	50-74
Незадовільний	10-49

Згідно з визначеною шкалою оцінювання, високий рівень (90–100 балів) характеризується відмінним та впевненим володінням лексико-граматичним матеріалом, де помилки є поодинокими і несистемними. Достатній рівень (75–89 балів) свідчить про володіння необхідним лексичним запасом та граматичними структурами, які успішно застосовуються у спілкуванні, при цьому наявні негрубі помилки не перешкоджають комунікації. Задовільний рівень (50–74 бали) відображає наявність базових знань, проте супроводжується помітними, іноді систематичними помилками, що потребують уваги. Натомість незадовільний рівень (10–49 балів) свідчить про фрагментарність знань і значну кількість грубих лексико-граматичних помилок, які суттєво ускладнюють розуміння мовлення.

Після встановлення чітких критеріїв оцінювання (Таблиця 3.1), отримані під час тестування кількісні дані були піддані статистичній обробці. Це дозволило не лише виявити реальний стан володіння учнями мовним матеріалом перед початком впровадження експериментальної методики, але й підтвердити статистичну однорідність сформованих груп.

Для наочного представлення та детального порівняння вихідного рівня сформованості англомовної лексико-граматичної компетентності в експериментальній групі та контрольній групі представлено Рисунок 3.1 та Рисунок 3.2, які ілюструють середні бали учасників дослідження за кожною із чотирьох складових досліджуваної компетентності

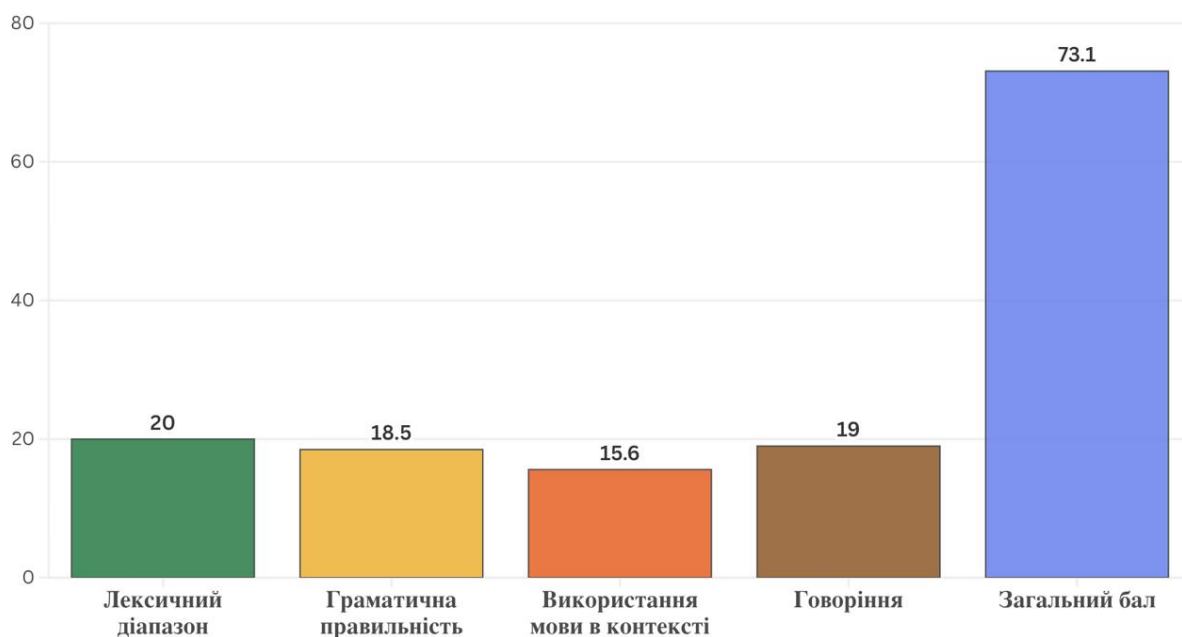


Рисунок 3.1. Графік результатів вхідного оцінювання експериментальної групи

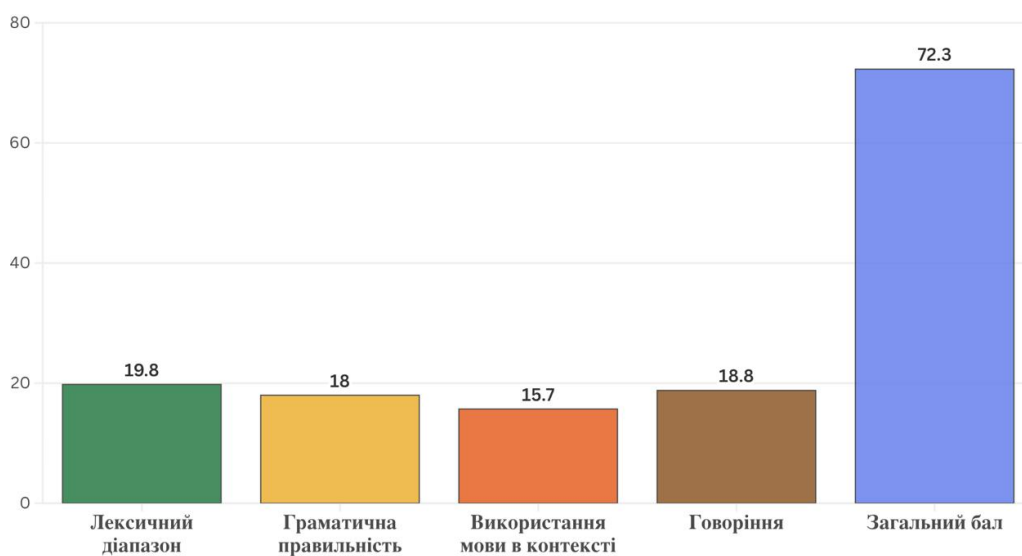


Рисунок 3.2. Графік результатів вхідного оцінювання контрольної групи

Детальний аналіз результатів свідчить про те, що на початку експерименту обидві групи знаходилися на приблизно однаковому рівні підготовки. За шкалою оцінювання (Таблиця 3.1), загальні бали експериментальної групи (73,1) та контрольної групи (72,3) відповідають задовільному рівню володіння компетентністю. Різниця між загальними показниками є статистично

незначущою, що підтверджує однорідність вибірки та забезпечує чистоту подальшого формувального експерименту.

Порівняльний аналіз розподілу балів за окремими складовими компетентності показує спільні тенденції. Учні обох груп продемонстрували відносно непогані результати у блоках «Лексичний діапазон» та «Говоріння». Водночас, найбільші труднощі викликало виконання завдань блоку «Використання мови в контексті». Низькі показники у цій категорії (15,6 балів для експериментальної групи та 15,7 балів для контрольної групи) вказують на недостатнє розуміння учнями системних зв'язків між лексичними одиницями та граматичними структурами, а також на слабо сформовані навички інтегрованого застосування мови. Це підтвердило необхідність цілеспрямованої роботи над інтеграцією цих компонентів у процесі навчання, що і стало основою для розробки експериментальної методики.

На основі отриманих даних вхідного діагностування було організовано формувальний етап експерименту, метою якого стала практична верифікація ефективності розробленої підсистеми вправ із використанням інтерактивних технологій. Навчальний процес у контрольній та експериментальній групах здійснювався за ідентичною навчальною програмою та календарно-тематичним плануванням, що забезпечувало рівні стартові умови для порівняння. Принципова відмінність полягала у методах, засобах навчання та організації освітньої взаємодії. У контрольній групі (10-Б клас) домінували традиційні форми роботи, що передбачали опрацювання матеріалу за підручником, виконання письмових лексико-граматичних вправ у робочих зошитах, переклад текстів та фронтальне опитування на уроках.

Натомість в експериментальній групі (10-А клас) було імплементовано методичну систему, що базувалася на моделі змішаного навчання, де асинхронна самостійна робота органічно поєднувалася із синхронною комунікативною практикою. Організаційним ядром освітнього процесу виступала платформа Google Classroom, яка забезпечувала структурування матеріалу та оперативний зворотний зв'язок. Робота над лексичним матеріалом була винесена на самостійне опрацювання за допомогою інструментарію платформи Quizlet: учні

працювали з тематичними сетами інтерактивних флеш-карток та виконували вправи в ігрових режимах, що дозволило оптимізувати процес семантизації нових слів та суттєво зекономити аудиторний час. Для автоматизації граматичних навичок систематично використовувалися тренажери на платформах LearningApps та Wordwall, які забезпечували миттєву перевірку та дозволяли учням багаторазово виконувати вправи до досягнення безпомилкового результату, мінімізуючи психологічний дискомфорт від можливих помилок.

Особливу увагу під час формувального етапу було приділено розвитку навичок говоріння, які за результатами вхідного тестування виявилися найслабшою ланкою. Для подолання мовного бар'єру та активізації вивченої лексики й граматики заняття в сервісі відеоконференцій Zoom проводилися з активним використанням сесійних зал (breakout rooms). Учні пропонувалися комунікативні ситуації, рольові ігри та дискусійні завдання, що вимагали спонтанного використання мови в парах та малих групах. Крім того, для підвищення мотивації та створення ефекту занурення в автентичне мовне середовище використовувалися відеоматеріали з платформи iSLCollective, де учні виконували інтерактивні завдання безпосередньо під час перегляду, що сприяло розвитку навичок аудіювання та розуміння контекстуального вживання мовних одиниць. Такий комплексний підхід дозволив не лише інтенсифікувати процес навчання, а й змістити фокус з пасивного споживання інформації на активну мовленнєву діяльність кожного учня.

3.2. Аналіз результатів експерименту

Завершальним і найбільш відповідальним етапом експериментального дослідження стало проведення підсумкового контрольного тестування, метою якого було виявлення об'єктивної динаміки змін у рівнях сформованості англomовної лексико-граматичної компетентності старшокласників після

впровадження розробленої методичної системи. Для забезпечення валідності отриманих даних, надійності результатів та чистоти експерименту, структура діагностичного інструментарію на вихідному етапі повністю дублювала архітектуру вхідного тестування, що дозволило здійснити коректне порівняння результатів «до» і «після» навчання. Повний зміст завдань підсумкового тестування подано у **Додатку А**. При цьому, з метою уникнення ефекту механічного запам'ятовування відповідей чи вгадування, змістове наповнення тестів було оновлено шляхом використання ізоморфних завдань аналогічного рівня складності, що гарантувало перевірку реального, а не ситуативного приросту знань, умінь та навичок, набутих учнями впродовж формувального етапу.

Процедура проведення вихідного тестування була організована в ідентичних умовах для обох груп респондентів у звичному для учнів навчальному режимі, що дозволило мінімізувати вплив сторонніх стресових факторів на результати. Виконання письмової частини здійснювалося з використанням спеціалізованих онлайн-інструментів, що забезпечило об'єктивність оцінювання та автоматизовану обробку результатів, унеможливлюючи суб'єктивний вплив експериментатора на підсумковий бал. Перевірка сформованості продуктивних навичок говоріння відбувалася у форматі індивідуальних співбесід, під час яких оцінювалася здатність учнів спонтанно та ситуативно адекватно використовувати вивчені граматичні структури та лексичні одиниці в комунікативних ситуаціях без попередньої підготовки. Отримані кількісні дані були піддані ретельній статистичній обробці, що дозволило вивести середні показники успішності для експериментальної та контрольної груп за кожним із визначених критеріїв компетентності. Узагальнені результати підсумкового оцінювання наведено в Рисунку 3.3.

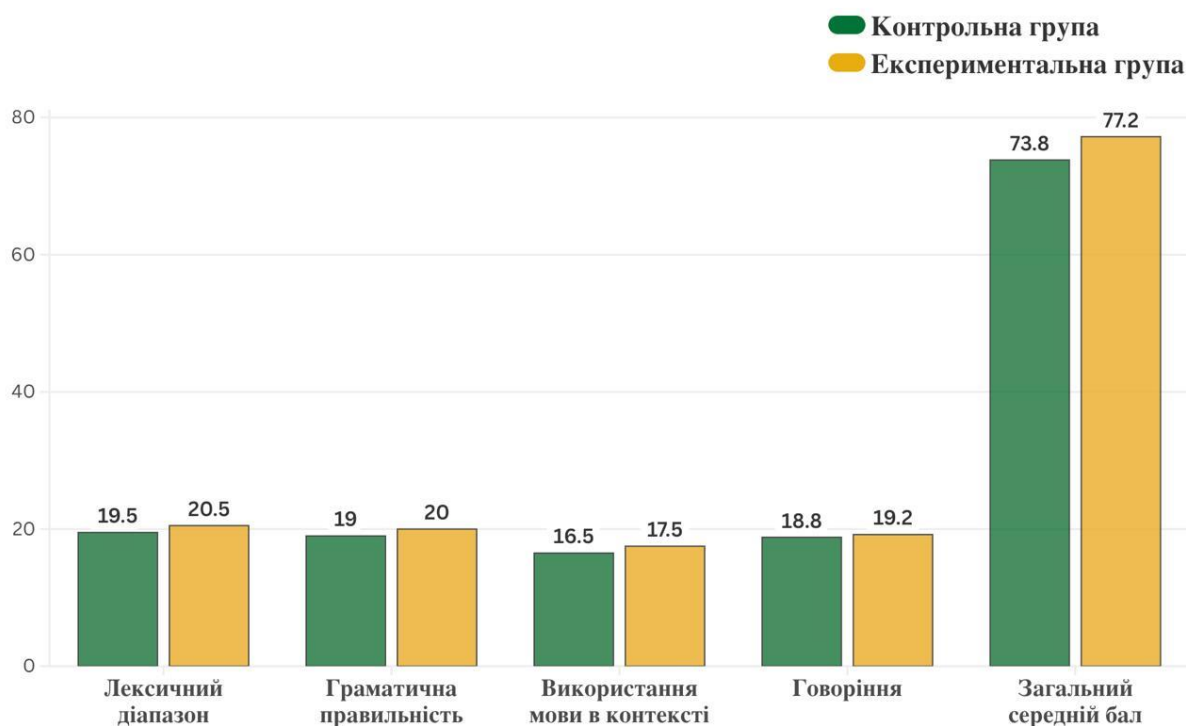


Рисунок 3.3. Графік результатів підсумкового оцінювання

Аналіз наведених у графіку даних наочно демонструє розбіжність у навчальних досягненнях учнів експериментальної та контрольної груп на завершальному етапі дослідження. Учні експериментальної групи (ЕГ) показали вищі результати за всіма чотирма критеріями оцінювання.

Загальний бал експериментальної групи становив 77,2 бали, що, згідно зі шкалою оцінювання (Таблиця 3.1), відповідає достатньому рівню сформованості англомовної лексико-граматичної компетентності. Це є ключовим показником успішності експериментального впливу. Натомість показник контрольної групи зафіксувався на рівні 73,8 балів, залишаючись у межах задовільного рівня.

Особливо показовим є прогрес у блоках, де впроваджувалися інтерактивні технології: у категорії «Лексичний діапазон» експериментальна група отримала 20,5 бали проти 19,5 у контрольної групи, а у категорії «Граматична правильність» — 20,0 проти 19,0. Це свідчить про ефективність використаних інтерактивних тренажерів для автоматизації навичок. У контрольній групі, попри невелике зростання, показники залишаються на нижчому рівні, що вказує на недостатню сформованість навичок інтегрованого використання мови,

особливо у складних видах діяльності, таких як контекстуальне вживання лексики.

Для об'єктивної оцінки ефективності запропонованої методики необхідно зіставити отримані результати з даними вхідного тестування та простежити динаміку змін у кожній групі. Порівняльний аналіз дозволяє визначити не лише абсолютний, а й відносний приріст компетентності, що є ключовим індикатором успішності експерименту. Зведена динаміка навчальних досягнень учнів експериментальної та контрольної груп відображена в Таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Динаміка навчальних досягнень учнів

Група	Початковий бал	Кінцевий бал	Зміна балу (%)
Експериментальна група	73,1	77,2	+5,6%
Контрольна група	72,3	73,8	+2,1%

Детальний аналіз динаміки дозволяє констатувати наявність позитивних зрушень в обох групах, проте темпи приросту компетентності суттєво відрізняються. В експериментальній групі, де навчання здійснювалося з активним залученням онлайн-платформ (Quizlet, LearningApps) та комунікативних методик у середовищі Zoom, середній бал підвищився з 73,1 до 77,2. Абсолютний приріст склав 4,1 бала, що у відсотковому відношенні дорівнює 5,6%. Такий результат свідчить про стабільну позитивну тенденцію до покращення якості знань та сформованості навичок. Особливо помітним став прогрес у тих аспектах, які на початку експерименту викликали найбільші труднощі, а саме у навичках говоріння та використання мови в контексті. Це пояснюється тим, що інтерактивні вправи забезпечували багаторазове повторення матеріалу в ігровій формі без зниження мотивації, а робота в сесійних залах дозволила подолати психологічний мовний бар'єр.

Натомість у контрольній групі, учні якої навчалися за традиційною методикою, також зафіксовано зростання середнього показника з 72,3 до 73,8 бала. Проте абсолютний приріст склав 1,5 бала, що відповідає зміні у 2,1%. Така динаміка вказує на те, що традиційні методи навчання, хоча і забезпечують засвоєння програмного матеріалу, не дозволяють досягти суттєвої інтенсифікації навчального процесу за короткий проміжок часу. Розрив у темпах приросту між експериментальною (+5,6%) та контрольною (+2,1%) групами є статистично значущим і підтверджує гіпотезу про те, що цілеспрямоване використання цифрових інструментів сприяє більш глибокому та міцному засвоєнню лексико-граматичного матеріалу.

Крім кількісних показників, важливо відзначити і якісні зміни, зафіксовані в ході педагогічного спостереження. Учні експериментальної групи демонстрували вищий рівень мотивації, активніше долучалися до виконання завдань та виявляли більшу самостійність у роботі з навчальним матеріалом. Наявність миттєвого зворотного зв'язку від онлайн-платформ та елементи гейміфікації сприяли формуванню позитивного ставлення до вивчення граматики, яку раніше учні сприймали як складний аспект мови.

Таким чином, результати педагогічного експерименту переконливо доводять ефективність розробленої методики, підтверджуючи, що інтеграція інтерактивних технологій у дистанційне навчання є потужним фактором підвищення якості мовної підготовки старшокласників.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Експериментальна частина дослідження була присвячена практичній перевірці ефективності розробленого комплексу вправ і завдань для формування англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному середовищі. Педагогічний експеримент, проведений на базі Підкаміньського опорного закладу загальної середньої освіти I-III ступенів, охопив 36 учнів 10-х класів і проходив у три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

На констатувальному етапі встановлено, що вихідний рівень компетентності в експериментальній (середній бал 73,1) та контрольній (72,3) груп був статистично рівнозначним. Діагностика виявила спільні проблеми, зокрема недостатньо розвинені навички говоріння та труднощі з використанням лексико-граматичних структур у контексті.

Під час формувального етапу в експериментальній групі було імplementовано методичну систему, засновану на моделі змішаного навчання, яка передбачала системне використання онлайн-платформ (Google Classroom, Quizlet, LearningApps) та активну комунікативну практику в сервісі Zoom. У контрольній групі навчання здійснювалося за традиційною методикою.

Результати підсумкового контрольного зрізу переконливо засвідчили перевагу запропонованого підходу. Учні експериментальної групи продемонстрували значну позитивну динаміку: їхній загальний середній бал зріс із 73,1 до 77,2 (приріст 5,6%). Натомість у контрольній групі цей показник змінився несуттєво — з 72,3 до 73,8 (приріст 2,1%). Найбільший прогрес зафіксовано у категоріях «Лексичний діапазон» та «Говоріння». Окрім кількісних змін, педагогічне спостереження підтвердило якісне зростання мотивації та залученості старшокласників завдяки інтерактивності та гейміфікації завдань.

Таким чином, результати експерименту підтвердили гіпотезу дослідження про те, що використання інтерактивних технологій є ефективним засобом формування іншомовної лексико-граматичної компетентності в умовах дистанційної освіти.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеного дослідження дозволило теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування англомовної лексико-граматичної компетентності старшокласників у дистанційному освітньому середовищі. Досліджено наукові підходи до визначення сутності лексико-граматичної компетентності та окреслено її структуру і зміст у системі іншомовної комунікативної компетентності. З'ясовано, що лексико-граматична компетентність є інтегрованою складовою, яка забезпечує здатність учнів коректно, варіативно та ситуативно адекватно використовувати мовні засоби. Встановлено, що для учнів рівня B1–B2 критично важливим є перехід від репродуктивного відтворення знань до їх продуктивного використання в реальному спілкуванні, при цьому найефективнішою організаційною моделлю є змішане навчання.

Проаналізовано типи інтерактивних технологій, що застосовуються у дистанційному навчанні англійської мови, та визначено їх ефективність у формуванні лексико-граматичної компетентності. Доведено, що інтерактивне навчання, яке базується на принципах діалогової взаємодії та миттєвого зворотного зв'язку, сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу. У роботі здійснено класифікацію сучасних онлайн-платформ за функціональним призначенням на лексичні (Quizlet, Wordwall), граматичні (GrammarFlip, Lingolia) та комплексні (LearningApps, Duolingo, iSLCollective), а також виокремлено систему критеріїв їх відбору, дотримання яких дозволяє вчителю будувати ефективну методичну систему.

На основі теоретичного аналізу та можливостей відібраних цифрових інструментів розроблено авторську підсистему інтерактивних вправ, яка відображає послідовність формування лексико-граматичної компетентності учнів старших класів у дистанційному середовищі. Запропонований комплекс структуровано за трьома послідовними етапами: ознайомчим, автоматизації та продукувальним.

Ефективність розробленої методики було експериментально перевірено в ході педагогічного експерименту. Порівняльний аналіз результатів вхідного та вихідного тестувань засвідчив, що в експериментальній групі, де впроваджувалася розроблена методика, середній бал успішності зріс із 73,1 до 77,2 (приріст 5,6%), тоді як у контрольній групі цей показник змінився несуттєво — з 72,3 до 73,8 (приріст 2,1%). Отримані результати підтвердили гіпотезу дослідження, оскільки впровадження інтерактивних технологій сприяло якісному зростанню навчальних досягнень учнів, розвитку навичок навчальної автономії та подоланню мовного бар'єра.

Практичне значення дослідження полягає у розробці підсистеми інтерактивних вправ та систематизації цифрових інструментів, які можуть бути безпосередньо впроваджені в практику роботи вчителів англійської мови для організації ефективного дистанційного та змішаного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабінська Н. Ю. Організація навчальної діяльності студентів-філологів у процесі формування англомовної граматичної компетенції. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*. 2016. Вип. 1 (38). С. 13–16.
2. Биков В. Ю. Хмарні технології в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 4 (36). С. 3–12.
3. Бігич О. Б. Змішане навчання іноземних мов і культур у закладах загальної середньої освіти: теорія і практика: колективна монографія. Київ: Вид. Центр КНЛУ, 2020. 364 с.
4. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник / за заг. Ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної комунікативної компетентності. Київ: Ленвіт, 2011.
6. Бондар М. В. Використання технології веб-квест у навчанні іноземних мов старшокласників. *Іноземні мови*. 2018. № 3. С. 25–29.
7. Гладун М. Використання онлайн-платформи Quizlet для вивчення іноземної мови. *Молодий вчений*. 2019. № 4 (68). С. 43–46.
8. Грона Н. В. Використання інтернет-ресурсів та мобільних додатків у навчанні англійської мови. *Народна освіта*. 2021. Вип. 1 (43). С. 15–22.
9. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п> (дата звернення: 15.03.2025).
10. Жилко Н. Застосування мультимедійних технологій на уроках англійської мови. *Рідна школа*. 2019. № 11. С. 45–49.
11. Заболотна О. А. Методика навчання іноземних мов і культур у старшій школі: навч.-метод. посібник. Херсон: ХДУ, 2019. 186 с.

12. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
13. Ісько Л. В. Використання новітніх інтерактивних методів навчання на уроках іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 2 (101). С. 56–66.
14. Карп'юк О. Д. Англійська мова: підруч. для 10-го кл. закл. заг. серед. освіти. Тернопіль: Астон, 2018. 256 с.
15. Коваленко А. Дистанційне навчання іноземної мови за умов пандемії: специфіка форм і методів роботи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35, т. 3. С. 250–256.
16. Коваленко О. Використання платформи Zoom для організації дистанційного навчання іноземних мов. *Іноземні мови в школах України*. 2020. № 3. С. 15–20.
17. Козіброта С. В. Формування лексичної компетентності учнів старших класів засобами мультимедійних технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70, Т. 2. С. 140–144.
18. Котловський А. М. Формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи: дис.. канд. пед. наук: 13.00.02. / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2017. 253 с.
19. Кузнєцова О. А. Формування лексико-граматичної компетентності в умовах дистанційного навчання. Львів: ЛНУ, 2020. 230 с.
20. Кузьменко В.А. Методика навчання англійської мови: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.А. Кузьменко та ін. Київ: КНЛУ, 2010. 200 с.
21. Кузьміна С. В. Формування англомовної лексичної компетентності учнів старшої школи засобами інтернет-технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2019. 245 с.

22. Кухаренко В. М. Теорія та практика змішаного навчання: монографія. Харків: Міськдрук, 2016. 284 с.
23. Кушнір А. М. Особливості використання платформи Google Classroom у дистанційному навчанні англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 47, т. 2. С. 220–225.
24. Ляшук А. Використання інтерактивних онлайн-платформ у процесі формування лексичної компетентності старшокласників. *Актуальні проблеми філології та методики викладання мов*. Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2024. С. 58–62.
25. Мазур Т. С. Використання сервісу LearningApps на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*. 2021. № 4-5. С. 22–25.
26. Мельничук Д. І. Комунікативна лінгводидактика: теоретичні та прикладні аспекти формування іншомовної граматичної компетенції: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 360 с.
27. Морська Л. І. Професійна підготовка вчителів іноземних мов до роботи в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2020. № 1. С. 88–95.
28. Морська Л. І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. 243 с.
29. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2018.
30. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
31. Опанасенко А. О. Методика формування англomовної лексичної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення теоретичних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Житомир, 2018. 265 с.
32. Пасова Ю. В. Інтерактивні методи навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності старшокласників. *Педагогічний дискурс*. 2020. Вип. 28. С. 112–118.

33. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: А.П.Н., 2002. 136 с.
34. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов: монографія. Київ: Генеза, 2012. 224 с.
35. Романюк С. З. Інтерактивні технології навчання іноземних мов: навч.-метод. посібник. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2019. 152 с.
36. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
37. Склярєнко Н. К. Основи методики формування іншомовної мовленнєвої компетенції: навч. посіб. Київ: Ленвіт, 2010. 360 с.
38. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах в умовах дистанційної освіти. *Іноземні мови*. 2021. № 2. С. 3–11.
39. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посіб. Київ: Фірма «ІНКООС», 2006. 248 с.
40. Теріасва Л., Теріасєв В. Особливості організації змішаного навчання в закладах освіти. *Освітній дискурс: зб. наук. праць*. 2024. Вип. 4 (45). С. 75–86.
41. Чернобай І. Використання мобільних додатків Kahoot та Duolingo у викладанні англійської мови. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 3. С. 59–64.
42. Черниш В. В., Мокрушина О. А., Пасічник А. О. Методика навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти: підручник. Київ : КНЛУ, 2021. 368 с.
43. Шандра Н. А. Формування англомовної граматичної компетентності учнів старшої школи з використанням онлайн-ресурсів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 211. С. 134–138.

44. Шандрук С. І. Інноваційні технології навчання іноземних мов у контексті нової української школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 8 (92). С. 256–266.
45. Anderson T. *The Theory and Practice of Online Learning*. 2nd ed. Edmonton: AU Press, 2008. 484 p.
46. British Council LearnEnglish. Online resources for learning English. URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org> (дата звернення: 25.02.2025).
47. Brown H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th ed. White Plains: Pearson Education, 2007. 410 p.
48. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата звернення: 25.02.2025).
49. Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman. 1983. P. 2–27.
50. Canale, M., & Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1). 1980. P. 1–47. DOI: 10.1093/applin/1.1.1
51. ChatGPT (OpenAI). Generative Pre-trained Transformer. URL: <https://chatgpt.com> (дата звернення: 25.02.2025).
52. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe, 2020.
53. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 520 p.
54. Dudeney G., Hockly N. *The Hockly Guide to One-to-One Teaching*. London: Pearson, 2018. 180 p.
55. Duolingo. The world's best way to learn a language. URL: <https://www.duolingo.com> (дата звернення: 25.02.2025).
56. Garrison D. R. *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*. 3rd ed. New York: Routledge, 2017. 210 p.

57. Google Classroom. Навчальна платформа для шкіл. URL: <https://classroom.google.com> (дата звернення: 25.02.2025).
58. Grammarly. Free AI Writing Assistance. URL: <https://www.grammarly.com> (дата звернення: 25.02.2025).
59. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 5th ed. Harlow: Pearson Education, 2015. 446 p.
60. Hockly N. Focus on Learning Technologies. Oxford: Oxford University Press, 2016. 168 p.
61. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics* / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.
62. iSLCollective. Video Lessons and Worksheets for ESL teachers. URL: <https://en.islcollective.com> (дата звернення: 25.02.2025).
63. Kahoot! Learning games and quizzes. URL: <https://kahoot.com> (дата звернення: 25.02.2025).
64. LearningApps.org. Інтерактивні та мультимедійні навчальні блоки. URL: <https://learningapps.org> (дата звернення: 25.02.2025).
65. Lewis M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Hove: Language Teaching Publications, 1993. 200 p.
66. Krashen S. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. New York : Pergamon Press, 1981. 151
67. Lightbown P. M., Spada N. How Languages are Learned. 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 2013. 258 p.
68. Nunan D. Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 222 p.
69. Quizlet. Learning tools & flashcards. URL: <https://quizlet.com> (дата звернення: 25.02.2025).
70. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 410 p.
71. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. 3rd ed. London: Macmillan Education, 2011. 416 p.

72. Stanley G. Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 270 p.
73. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research. Oxford : Oxford University Press, 1983. 582 p.
74. Siemens, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2005.
75. Thornbury S. How to Teach Vocabulary. Harlow: Pearson Education, 2002. 185 p.
76. Ur P. A Course in English Language Teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 336 p.
77. Wordwall. Create better lessons quicker. URL: <https://wordwall.net> (дата звернення: 25.02.2025).
78. Zoom. Video Conferencing, Web Conferencing. URL: <https://zoom.us> (дата звернення: 25.02.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

Зміст тестів для експериментального дослідження.

Варіант 1: вхідне тестування.

Дата проведення: 17.02.2025 Максимальна оцінка: 100 балів

Block 1: Grammar (25 points)

Choose the correct option (a, b, c, or d).

1. I haven't seen Mary _____ we finished school in 2020.
2. a) for b) since c) when d) while
3. By the time we arrived at the cinema, the film _____.
a) already started b) has already started c) had already started d) was starting
4. If I _____ you, I would pay more attention to online safety.
a) am b) was c) were d) have been
5. This bridge _____ by a famous architect five years ago.
a) built b) was built c) has been built d) is built
6. You _____ bring your own laptop; there are plenty of computers in the lab. a)
mustn't b) don't have to c) couldn't d) shouldn't

Block 2: Vocabulary (25 points)

Choose the correct option or form the correct word.

6. We ran _____ of petrol on our way to the mountains.
a) out b) off c) away d) in
7. It is important to _____ measures to protect the environment.
a) do b) make c) take d) get
8. My brother is very _____ in learning foreign languages.
a) keen b) interested c) fond d) excited
9. The _____ in this city is getting worse every year.
a) pollutant b) polluted c) pollution d) polluting
10. She is a very _____ person; she paints beautiful pictures.
a) creation b) creative c) creator d) creating

Block 3: Use of English (25 points)

Read the text and fill in the gaps with ONE word (Prepositions/Particles).

"Travelling is a great way to discover the world. However, the success of your trip often depends (11) _____ careful planning. First, you need to decide where to go and book accommodation in advance. Some people prefer staying (12) _____ a hotel, while others choose camping. When you arrive (13) _____ the airport, make sure you have all your documents. It is also useful to be good (14) _____ reading maps. Finally, don't forget to take photos to remind you (15) _____ your adventures."

Block 4: Speaking (25 points)**Topic: Social Media**

Task: Discuss the role of social networks in teenagers' lives. Please answer the following questions:

1. What are the main advantages and disadvantages of using social media (e.g., Instagram, TikTok)?
2. How does it influence young people's self-esteem?
3. What advice would you give to someone who spends too much time scrolling?

Варіант 2. Підсумкове тестування

Дата проведення: 15.03.2025 Максимальна оцінка: 100 балів

Block 1: Grammar (25 points)

Choose the correct option (a, b, c, or d).

1. They have been living in this house _____ ten years.
a) since b) at c) for d) during
2. When I got to the station, the train _____ left.
a) has already b) had already c) was already d) already
3. If she had enough money, she _____ a new smartphone.
a) will buy b) bought c) would buy d) had bought
4. The new shopping mall _____ next month.
a) will open b) will be opened c) is opened d) has been opened
5. Students _____ use their mobile phones during the exam.
It's forbidden. a) don't have to b) shouldn't c) mustn't d) couldn't

Block 2: Vocabulary (25 points)

Choose the correct option or form the correct word.

6. I'm looking _____ to seeing you again next summer.
a) forward b) for c) after d) up
7. Please, try not to _____ a mistake in this exercise.
a) do b) take c) get d) make
8. He is not very _____ on playing team sports.
a) interested b) keen c) fond d) crazy
9. Regular exercise is beneficial for your _____.
a) heal b) health c) healthiest d) healing
10. This information is very _____ for our project.
a) usage b) usefully c) useful d) using

Block 3: Use of English (25 points)

Read the text and fill in the gaps with ONE word (Prepositions/Particles)

"Most people look forward (11) _____ their summer holidays all year round. If you are interested (12) _____ history, you might visit ancient cities. A popular choice is going to the seaside. It is usually crowded, so you might have to wait (13) _____ a table in a restaurant. If you go by car, you don't have to worry (14) _____ buying tickets. But the most important thing is to be satisfied (15) _____ your vacation, no matter where you go."

Block 4: Speaking (25 points)**. Topic: Modern Communication**

Task: Compare online communication with face-to-face interaction. Please answer the following questions:

1. Do you prefer texting or calling? Why?
2. Can online friends be as close as real-life friends? Give reasons.
3. How do you think people will communicate in the future? Make a prediction.

Додаток Б

Комплекс вправ на тему "Environment"

Вправа 1.

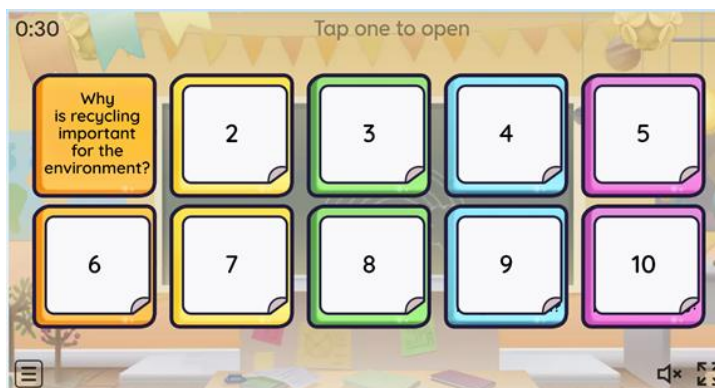
1.1 Pre-listening activity:

Мета: активізувати попередні знання та підготувати учнів до сприйняття аудіювання через відповіді на короткі запитання.

Тип вправи: інтерактивна, рецептивна, комунікативна.

Інструкція: *Choose any number, open the box and answer the question you see. Give a short but complete answer.*

Зразок виконання вправи:



Перевірка виконання:

Учитель оцінює повноту та точність усних відповідей, коментує помилки та задає уточнювальні питання.

1.2 While listening activity:

Мета: перевірити розуміння ключової інформації під час аудіювання та відпрацювати цільову лексику в контексті.

Тип вправи: інтерактивна, рецептивна, лексично-орієнтована.

Інструкція: *Listen carefully and fill in each gap using the words from the box. Make sure every word fits the context.*

Зразок виконання вправи:

- dried
- chopped
- melted
- cooled
- put
- separated
- taken
- washed
- sold
- used
- heated
- cut up

1. Plastic bottles are ...collected.....from homes.
- 2 They are to a recycling centre.
- 3 The bottles are .
- 4 The clean bottles are into small pieces.
- 5 The pieces are into a large tank of water, where they are into different kinds of plastic.
- 6 The pieces of plastic are and into a liquid.
- 7 The liquid is into long strings.
- 8 The string are and then they are into small pellets.
- 9 The pellets are to factories.
- 10 They are to make new products.

Перевірка виконання:

Учитель коментує помилки, пояснює правильне використання лексики та звертає увагу на адекватність слів у контексті.

1.3 Post – listening activity:

Мета: закріпити лексику з аудіювання, перевірити розуміння значень слів та активізувати їх у власному мовленні.

Тип вправи: інтерактивна, рецептивно-продуктивна, лексично-орієнтована.

Інструкція: *Match each word from the listening with its correct definition. Then choose 2–3 words and make your own sentences using them.*

Зразок виконання вправи:

0:33

pellets	collect	separate	wash	tank
cut into pieces	factory	recycle		

melt to become liquid because of heat	small round pieces made from melted plastic to divide things into groups a place where products are made a large container filled with water		to make new products from old materials to gather things from different places to clean something using water to chop something into smaller parts
--	--	---	--

Перевірка виконання:

Учитель оцінює правильність створених речень, коментує помилки та перевіряє відповідність лексики контексту.

Вправа 2.

Мета: перевірити розуміння різниці між **Conditional 1** та **Conditional 2** та навчити правильно їх застосовувати.

Тип вправи: рецептивна; граматична.

Інструкція: *Read each sentence carefully and choose the correct verb form. Decide whether the sentence needs the 1st or the 2nd Conditional.*

Зразок виконання завдання:

If people recycled more, the city ____ less waste in the rivers.

18 9

▲ will have	◆ would have
● have	■ had

Перевірка виконання:

Учитель коментує правильні та помилкові відповіді, пояснює різницю між Conditional 1 та Conditional 2 та відповідає на запитання учнів щодо складних випадків.

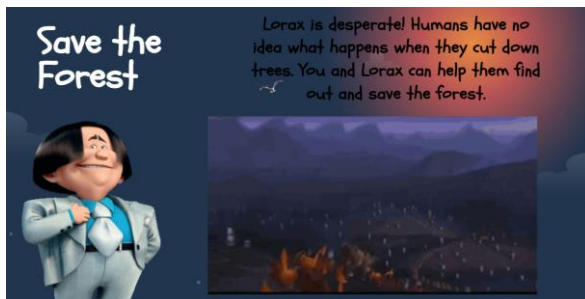
Вправа 3.

Мета: Практикувати лексику та граматику у мотивуючому середовищі.

Тип вправи: Комунікативна, інтерактивна.

Інструкція: *Complete the online quest by finishing all the tasks. Fill in the gaps, choose the correct answers, and make sentences using the environmental vocabulary. Work carefully and try to use grammar correctly.*

Зразок виконання завдання:



Перевірка виконання:

Учитель обговорює відповіді, коментує помилки, звертає увагу на правильне використання лексики та граматики.

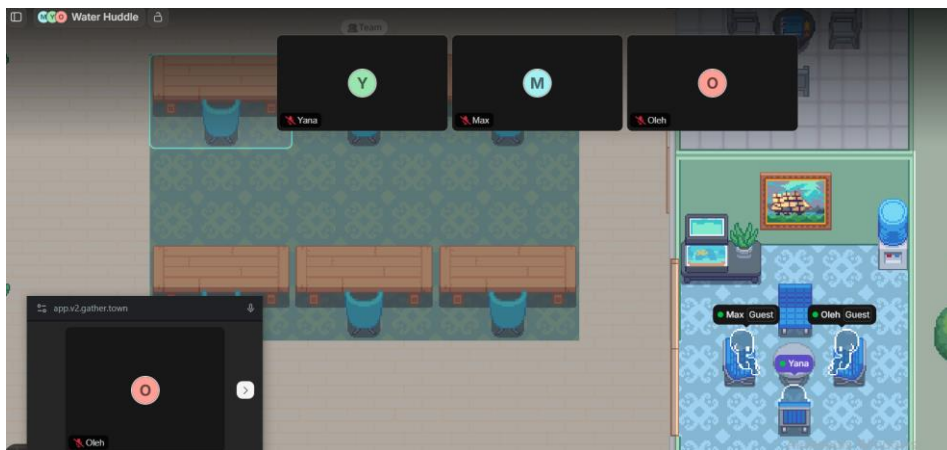
Вправа 4.

Мета: Розвивати комунікативну компетентність, критичне мислення та застосування лексику і граматику у дискусії про екологічні проблеми.

Тип вправи: Комунікативна, інтерактивна.

Інструкція: *Join your virtual team and take on your assigned role (Minister of Ecology, Activist, Citizen). Discuss the environmental projects for your city, share your opinions, ask questions, and try to reach a collective decision. Use appropriate vocabulary and grammar to support your ideas*

Зразок виконання вправи:



Перевірка виконання:

Учитель спостерігає за обговоренням, коментує правильність використання лексики та граматики, допомагає структурувати аргументи та підводить підсумки дискусії.