

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет іноземних мов
Кафедра англійської мови з методикою викладання

ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ
НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗЗСО

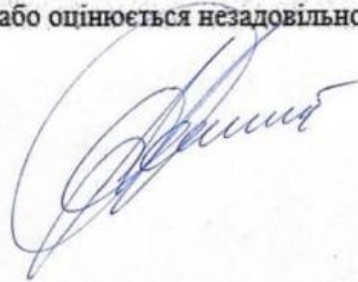
Кваліфікаційна робота студента
групи АЗЛм-24
ступінь вищої освіти: магістр
спеціальності: 014.021 Середня освіта
(Англійська мова і література)
Морозова Максима Андрійовича

Керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент Гладка О. В.

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, Морозов Максим Андрійович,
розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного
університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна
робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації,
фальсифікації. Я не надавав(ла) і не одержував(ла) недозволену допомогу під час
підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів
мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного
плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного
педагогічного університету ознайомлений(а). Чітко усвідомлюю, що в разі
виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності
робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.



ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	8
1.1. Поняття лексичної компетентності в методиці навчання іноземних мов ..	8
1.2. Вікові особливості учнів старших класів у контексті засвоєння лексики	13
1.3. Лінгводидактичні підходи до формування лексичної компетентності	17
Висновки до розділу 1	21
РОЗДІЛ 2. МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	22
2.1. Класифікація та дидактичні функції англомовних мультимедійних засобів	22
2.2. Психолого-педагогічні умови ефективного використання мультимедіа на уроках англійської мови	27
2.3. Критерії відбору та інтеграції мультимедійних ресурсів у зміст уроку ...	32
2.4. Огляд найбільш ефективних англомовних платформ і матеріалів	37
Висновки до розділу 2.....	40
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	42
3.1. Дидактичні засади та вимоги до мультимедійного контенту	42
3.2. Модель навчального циклу	46
3.3. Комплекс вправ із мультимедійною підтримкою	50
3.4. Оцінювання й моніторинг результатів	57
3.5. Методичні рекомендації та дорожня карта впровадження	61
Висновки до розділу 3.....	66
ВИСНОВКИ	69
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	72

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах глобалізації та посилення міжнародної комунікації англійська мова набула статусу провідного інструменту міжкультурного спілкування. Для сучасного учня старшої школи володіння англійською стає не лише освітньою вимогою, а й необхідною умовою подальшої професійної та особистісної реалізації. Одним із ключових компонентів мовної підготовки є лексична компетентність, адже саме достатній словниковий запас та уміння використовувати лексику у відповідному контексті визначають рівень комунікативної компетенції. Традиційні підходи до вивчення лексики часто не забезпечують достатнього рівня зацікавленості учнів і не відповідають сучасним когнітивним потребам підлітків, що актуалізує пошук нових ефективних методів навчання. В останні десятиліття особливої значущості набуває використання мультимедійних засобів навчання, які створюють умови для інтерактивної взаємодії учнів із навчальним матеріалом, моделюють автентичне мовне середовище та стимулюють мотивацію. Використання відео, інтерактивних вправ, навчальних платформ та мобільних додатків дозволяє подолати обмеження традиційного підручника, зробити процес засвоєння лексики більш динамічним, наочним і доступним. Для старшокласників, які характеризуються високим рівнем когнітивної активності та схильністю до використання цифрових технологій у повсякденному житті, мультимедійні ресурси виступають потужним засобом індивідуалізації навчання.

Актуальність теми зумовлюється також потребою оновлення шкільної методики навчання англійської мови відповідно до вимог Нової української школи та Концепції розвитку іноземної мовної освіти. Використання мультимедійних ресурсів сприяє формуванню ключових компетентностей, визначених у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, зокрема умінь критично мислити, працювати з інформацією, застосовувати набуті знання у практичних ситуаціях. Це дає змогу розглядати мультимедіа не

лише як додатковий інструмент, а як невід'ємний елемент сучасного уроку англійської мови.

Ефективність мультимедійних ресурсів для формування лексичної компетентності підтверджена широким корпусом досліджень: у когнітивній теорії мультимедійного навчання (Ваксман Я., Голді С.) показано, що поєднання слова й зображення та принципи сегментації/сигнальності підвищують навчальні результати, зокрема в засвоєнні словника [44]. Другий раунд метааналізу щодо мультимедійних глос, проведений Махді Х., Мохсен М. та Алманеа М., засвідчує статистично значущий приріст у вивченні лексики L2 (ефективніші комбіновані текстові/аудіо/візуальні підказки), а систематичні огляди мобільно асистованого навчання лексики (MALL) фіксують від помірного до великого загального ефекту порівняно з традиційним навчанням [28]. Окремі напрями — гейміфікація та мобільні ігри — також демонструють позитивний сумарний ефект у мовній освіті, що, як зазначають Лю С., Жанг С. та Дай Ю., узгоджується з вимогами НУШ щодо мотивації, автономності та практичної спрямованості навчання [27]. В українському контексті проблему інтеграції мультимедіа в англомовну освіту розробляють, зокрема, Л. Пилипюк та Т. Максимчук [5] та праці/кваліфікаційні роботи у ЗВО (напр., КДПУ) щодо мультимедіа для мовних компетентностей, що підтверджує національну релевантність теми. Крім того, у праці М. Морозова (2025) підкреслено, що мультимедійні засоби створюють умови для розвитку критичного мислення, формування мотивації до навчання та підвищення результативності засвоєння лексики учнями старших класів. Автор наголошує, що мультимедійні технології сприяють поєднанню візуального, аудіального та інтерактивного каналів сприйняття, забезпечуючи багаторівневу інтеграцію інформації в освітньому процесі [4].

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження є обґрунтування та перевірка ефективності використання англомовних мультимедійних засобів навчання у формуванні лексичної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.

Для досягнення мети необхідно розв'язати такі завдання:

- уточнити сутність поняття «лексична компетентність» у методиці навчання іноземних мов та визначити її структурні компоненти;
- проаналізувати вікові та психолого-педагогічні особливості учнів старшої школи в процесі засвоєння іншомовної лексики;
- розглянути лінгводидактичні підходи до формування лексичної компетентності;
- класифікувати англомовні мультимедійні засоби та визначити їх дидактичні функції;
- з'ясувати психолого-педагогічні умови ефективного використання мультимедіа у навчанні англійської мови;
- встановити критерії відбору та принципи інтеграції мультимедійних ресурсів у зміст уроку;
- здійснити огляд найбільш ефективних англомовних мультимедійних платформ і матеріалів;
- запропонувати методичний комплекс використання англомовних мультимедійних засобів для формування лексичної компетентності старшокласників;
- розробити практичні рекомендації для вчителів англійської мови щодо впровадження мультимедійних засобів у навчальний процес.

Об'єкт дослідження – процес навчання англійської мови у старшій школі.

Предмет дослідження – використання англомовних мультимедійних засобів як інструменту формування лексичної компетентності учнів старших класів.

Матеріал дослідження. Матеріалом для дослідження слугували навчальні заняття з англійської мови у старших класах ЗЗСО, автентичні мультимедійні ресурси (відео- та аудіоматеріали, інтерактивні онлайн-платформи, мобільні додатки).

Методи дослідження. У роботі застосовано комплекс загальнонаукових та спеціальних методів: аналіз і узагальнення психолого-педагогічної, методичної

та лінгводидактичної літератури; спостереження за навчальним процесом; опитування та анкетування учнів і вчителів.

Практичне значення одержаних результатів. Результати дослідження можуть бути використані у практиці викладання англійської мови у старших класах ЗЗСО для підвищення ефективності формування лексичної компетентності. Запропоновані методичні рекомендації сприятимуть оптимізації навчального процесу, зростанню мотивації учнів до вивчення іноземної мови, удосконаленню методики використання мультимедійних засобів. Отримані напрацювання можуть стати основою для створення навчально-методичних посібників, мультимедійних курсів та програм підвищення кваліфікації вчителів.

Результати апробації кваліфікаційної роботи. Основні положення та результати дослідження були апробовані на V Міжнародній науково-практичній конференції “Людина в мовному просторі: історична спадщина, проблеми, перспективи розвитку” (Запоріжжя, 24–25 квітня 2025 р.). За результатами виступу опубліковано статтю М. Морозов “Використання англомовних мультимедійних засобів навчання для формування лексичної компетентності учнів старших класів ЗЗСО” у збірнику матеріалів конференції (Запоріжжя : БДПУ, 2025 . – С. 70–72).

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів висновків та списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи – 75 сторінок. В роботі наявні 11 таблиць та 49 використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

1.1. Поняття лексичної компетентності в методиці навчання іноземних мов

Проблема визначення сутності лексичної компетентності займає одне з провідних місць у сучасній методиці навчання іноземних мов, оскільки саме лексика виступає базою для формування мовленнєвих умінь та навичок. Термін «лексична компетентність» є складним і багатокомпонентним, його зміст розкривається у працях лінгвістів, методистів та психологів, які трактують це поняття з різних наукових позицій. У широкому значенні лексична компетентність розглядається як здатність людини ефективно використовувати словниковий запас для побудови висловлювань, що відповідають нормам мови та умовам комунікативної ситуації [1].

Традиційно виокремлюють кілька підходів до визначення лексичної компетентності. З позицій лінгвістичного підходу вона трактується як система знань про значення, семантичні зв'язки та вживання слів у мові. У такому розумінні основою компетентності є володіння словником, здатність учня розрізняти омоніми, синоніми, антоніми, а також адекватно застосовувати їх у мовленні. Когнітивний підхід розглядає лексичну компетентність як результат мисленнєвої діяльності, що передбачає не лише знання слів, а й уміння оперувати ними в процесі комунікації. У цьому аспекті велике значення має використання стратегій семантизації та запам'ятовування лексики, асоціативних і контекстуальних механізмів її засвоєння [7].

Окремого розвитку набув комунікативний підхід, який визначає лексичну компетентність як здатність особи адекватно застосовувати мовні одиниці в конкретних ситуаціях міжособистісного спілкування. Тут акцент робиться не лише на формальному володінні словниковим запасом, а й на здатності до

ситуативного добору лексики, урахування прагматичних та соціокультурних чинників. Таким чином, лексична компетентність у межах цього підходу розглядається як функціональна категорія, що забезпечує комунікативну доцільність мовлення. Інтегративні концепції сучасної методики передбачають поєднання зазначених підходів. Лексична компетентність постає як поєднання знаннєвого компонента (знання значень і форм слів), операційного компонента (уміння добирати та застосовувати лексику в конкретному мовленнєвому акті) та ціннісно-прагматичного компонента (здатність до комунікативно доречного використання лексики залежно від мети та ситуації спілкування). Таким чином, формування лексичної компетентності в навчанні іноземних мов потребує комплексного підходу, який враховує як мовні знання, так і когнітивно-комунікативні вміння учнів.

Теоретичні підходи до визначення лексичної компетентності наведені в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Теоретичні підходи до визначення лексичної компетентності

Підхід	Сутність визначення	Основний акцент
Лінгвістичний	Знання значень слів, семантичних зв'язків, словникового запасу	Формальне володіння лексикою
Когнітивний	Мисленнєві стратегії засвоєння та використання слів	Асоціації, пам'ять, семантизація
Комунікативний	Використання лексики у відповідності до ситуації спілкування	Функціональність та прагматика мовлення
Інтегративний	Поєднання знань, умінь і комунікативної доцільності	Комплексний розвиток лексичної компетентності

Джерело: складено автором на основі [3; 17]

Таким чином, аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що лексична компетентність є багаторівневою категорією, яка охоплює мовні знання, когнітивні механізми та комунікативні вміння. Визначення підходу до її трактування безпосередньо впливає на методику навчання англійської лексики у

школі, зумовлює вибір дидактичних стратегій та інструментів, зокрема мультимедійних.

У сучасній методиці викладання іноземних мов лексична компетентність визначається як багатокomпонентне утворення, яке поєднує знання, уміння та навички, необхідні для ефективного використання лексики у процесі іншомовного спілкування. Її структура розкривається через три основні взаємопов'язані компоненти: лексичний запас, уміння вживання та прагматичний аспект. Вони утворюють цілісну систему, що забезпечує не лише накопичення словникового матеріалу, а й здатність адекватно застосовувати його залежно від комунікативної ситуації [2].

Першим і базовим компонентом є лексичний запас, який охоплює кількість і якість засвоєних учнями слів, виразів та стійких словосполучень. Він визначає потенціал учня у створенні висловлювань. Дослідники підкреслюють, що якісна сторона лексичного запасу важливіша за кількісну: значення має не лише обсяг словника, а й глибина розуміння семантичних зв'язків між словами, їх полісемії, асоціативних і тематичних груп.

Другий компонент – уміння вживання, який виявляється у здатності добирати лексику відповідно до змісту висловлювання, граматичної структури речення та стилістичних вимог. Учень повинен не тільки знати слово, а й уміти правильно поєднувати його з іншими одиницями мови, дотримуючись норм колокацій, а також враховувати контекст. Це уміння формується через вправи на підстановку, трансформацію, реконструкцію висловлювань, а також у процесі інтерактивних завдань.

Третій компонент – прагматичний аспект, який охоплює соціокультурний і функціональний рівень використання лексики. Він передбачає здатність добирати мовні засоби з урахуванням мети висловлювання, ситуації спілкування, соціального статусу співрозмовника та культурних норм. Саме прагматичний аспект забезпечує автентичність мовлення, його адекватність і доречність у різних комунікативних контекстах.

Таблиця 1.2

Структурні компоненти лексичної компетентності

Компонент	Зміст	Функції у формуванні компетентності
Лексичний запас	Засвоєний обсяг слів, виразів, стійких словосполучень	Забезпечує основу для побудови висловлювань, визначає мовний потенціал
Уміння вживання	Здатність добирати та поєднувати слова відповідно до контексту, граматики і стилістики	Гарантує правильність і точність використання лексики у мовленні
Прагматичний аспект	Використання лексики з урахуванням соціокультурних і комунікативних умов	Забезпечує адекватність, доречність і автентичність мовлення

Джерело: складено автором на основі [31]

Лексична компетентність не може зводитися лише до володіння певною кількістю слів. Її сутність полягає у гармонійному поєднанні трьох складових: накопичення необхідного словникового запасу, уміння ефективно використовувати його у мовленнєвій діяльності та здатності до прагматично правильного застосування у різних ситуаціях спілкування. Саме інтеграція цих компонентів забезпечує формування в учнів старшої школи справжньої готовності до іншомовної комунікації.

Лексична компетентність посідає центральне місце у структурі комунікативної компетенції, оскільки саме вона забезпечує можливість змістового наповнення висловлювань. Жодна форма мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання чи письмо – не може бути реалізована без відповідного словникового запасу та вміння його адекватно застосовувати. Якщо граматика виступає каркасом мови, то лексика є її матеріалом, з якого вибудовуються мовні конструкції. Саме тому засвоєння та правильне використання лексики визначає якість мовленнєвої продукції учня.

У методиці навчання іноземних мов комунікативна компетенція трактується як інтегративне утворення, яке поєднує мовну, мовленнєву, соціокультурну, дискурсивну та стратегічну компетентності. Лексична складова пронизує кожную з них: для мовної компетентності вона забезпечує знання мовних одиниць і семантичних зв'язків, для дискурсивної – засоби зв'язності й цілісності тексту, для соціокультурної – можливість добору мовних засобів відповідно до культурних норм, а для стратегічної – використання компенсаторних прийомів у разі браку лексики. Таким чином, лексична компетентність виконує функцію сполучної ланки, яка уможливорює реалізацію всіх інших аспектів комунікативної компетентності [2].

Особливої ваги вона набуває у старшій школі, коли перед учнями постає завдання вільно користуватися іноземною мовою у навчально-професійних і життєвих ситуаціях. Наявність достатнього словникового запасу, сформованість умінь добирати слова відповідно до контексту та здатність до прагматично доречного використання лексики стають передумовами успішного іншомовного спілкування. Без розвиненої лексичної компетентності інші складові комунікативної компетенції залишаються частково нереалізованими, адже учень не зможе ефективно виражати думки, підтримувати діалог чи сприймати автентичні тексти.

Отже, лексична компетентність має фундаментальне значення для формування комунікативної компетентності. Вона виступає основою, на якій вибудовується процес іншомовного навчання, і водночас результатом цілеспрямованого формування мовленнєвих навичок. Уміння вільно оперувати лексикою є показником рівня готовності старшокласника до іншомовної комунікації, що відповідає сучасним освітнім стандартам і потребам глобалізованого світу.

1.2. Вікові особливості учнів старших класів у контексті засвоєння лексики

Віковий етап старшої школи (15–17 років) є критичним з точки зору становлення мовленнєвих та когнітивних здібностей учнів. У цей період завершується формування основних психофізіологічних функцій, відбувається інтенсивний розвиток мислення, пам'яті, уваги та мовленнєвої діяльності. Старшокласники досягають високого рівня абстрактно-логічного мислення, що дозволяє їм усвідомлювати складні мовні явища, аналізувати текстову інформацію та здійснювати критичне осмислення лексичних засобів. Водночас цей вік характеризується значними індивідуальними відмінностями у рівні мовленнєвих умінь, що зумовлено як соціальним досвідом, так і психофізіологічними особливостями.

Хоменко О.В. у своєму дослідженні стверджує, що можна простежити наявність зв'язку між певними сторонами психічного розвитку старшокласників та змістом навчання, зокрема в таких точках зіткнення [8]:

1. Особистість старшокласника спрямована на майбутню професійну діяльність. Це сприяє розвитку професійних інтересів, прагненню до засвоєння інформації про об'єкт їх підвищеного інтересу тощо. Тому виникає необхідність у виділенні, в межах позамовного компонента, окремої сфери спілкування, в якій предметний зміст спілкування адекватно відображав би професійний напрямок розвитку особистості старшокласника.

2. У старшокласників спостерігається синтез відносно високої абстрактно-логічної форми мислення та висхідної тенденції до регуляції власної та чужої поведінки. Такий синтез детермінує появу в аналітичній діяльності старшокласника критичних рис, причинного пояснення явищ, прагнення до обговорення проблем, які їх хвилюють, тощо. Отже, підтверджується висновок про те, що способом організації предметного змісту спілкування в старших класах має бути проблема.

3. Мислення старшокласників характеризується високим рівнем узагальнення, абстрагування, їх пам'ять та увага спеціалізуються у відповідності до спрямованості особистості. Мають місце суттєві зміни в комунікативному розвитку старшокласників. Все це передбачає, з одного боку, необхідність у відповідному мовленнєвому матеріалі, оскільки ускладнюється мовлення старшокласників, актуалізуються функції регуляції та узагальнення, а також використання в навчальному процесі письмових та аудіотекстів автентичного характеру. З другого боку, виникає необхідність в нових мовленнєвих уміннях, нерозвинутих на попередніх ступенях навчання, які забезпечують реалізацію функцій регуляції та узагальнення, наприклад, вміння спілкуватися в такій організаційній формі як дискусія [8, с. 14].

Розвиток мовлення тісно пов'язаний із функціонуванням пам'яті та уваги. У старшокласників переважає довільна увага, що сприяє свідомому засвоєнню іншомовних лексичних одиниць. Увага стає стійкішою й більш продуктивною, що дає змогу працювати з великими обсягами навчального матеріалу. Пам'ять на цьому етапі стає переважно словесно-логічною, що дозволяє не лише механічно відтворювати інформацію, але й здійснювати її узагальнення та систематизацію. Саме ці властивості створюють підґрунтя для більш ефективного розвитку лексичної компетентності.

Важливу роль у мовленнєвому розвитку відіграє також становлення емоційно-вольової сфери. Старшокласники поступово набувають навичок самоконтролю та усвідомленого використання мовлення залежно від комунікативної ситуації. Водночас у цьому віці спостерігається потреба у самовираженні, що стимулює використання більш багатого та різноманітного словникового запасу. Лексична компетентність формується не лише через навчальний процес, але й під впливом соціальних комунікацій – спілкування з однолітками, використання медіаконтенту та цифрових ресурсів [45].

Психофізіологічні характеристики старшокласників зумовлюють і певні труднощі у мовленнєвому розвитку. Часто відзначається підвищена емоційність, схильність до афективних реакцій, що може ускладнювати усвідомлене

використання мовних засобів у процесі комунікації. Крім того, період статевого дозрівання супроводжується змінами у нервовій системі, що впливає на концентрацію уваги та працездатність. Ці фактори потребують врахування при організації навчального процесу, зокрема у викладанні іноземної мови та формуванні лексичної компетентності.

Розвиток когнітивних здібностей у підлітковому віці безпосередньо впливає на процес вивчення іноземної мови, зокрема засвоєння іншомовної лексики. Старшокласники характеризуються поступовим переходом від наочно-образного мислення до абстрактно-логічного, що відкриває нові можливості для аналізу, узагальнення та систематизації лексичного матеріалу. Це означає, що вони здатні не лише механічно запам'ятовувати слова, а й оперувати ними на основі логічних зв'язків, асоціацій та категоризацій. Саме на цьому етапі активно формуються навички групування лексики за семантичними полями, використання синонімічних і антонімічних зв'язків, що сприяє глибшому закріпленню іншомовного матеріалу [36].

Згідно з дослідженнями сучасних психологів та педагогів, когнітивний розвиток підлітків пов'язаний із посиленням довільної пам'яті та уваги. Якщо у молодшому віці діти в основному покладаються на мимовільне запам'ятовування, то старшокласники свідомо застосовують мнемонічні стратегії, що дозволяє ефективніше засвоювати іншомовні слова й вирази. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток довготривалої пам'яті, адже іншомовна лексика потребує багаторазового повторення й перенесення у практичне використання. Підлітки, як правило, виявляють більшу здатність до контекстуалізації лексичних одиниць, що відповідає рівню їхнього мислення й дозволяє закріплювати слова не ізольовано, а в певних комунікативних ситуаціях.

Важливим чинником є також розвиток критичного мислення, який активно формується у старших класах. Це дозволяє підліткам оцінювати адекватність вживання іншомовної лексики залежно від контексту та комунікативної мети. У процесі навчання іноземної мови вони починають аналізувати власні мовленнєві

помилки та свідомо працювати над їх виправленням, що свідчить про високий рівень метакогнітивних стратегій. Саме завдяки таким здібностям вони здатні швидше засвоювати складніші одиниці лексики – ідіоми, фразеологізми, професійну термінологію, а також краще інтегрувати їх у активний словник [19].

Значний вплив на засвоєння іншомовної лексики має також мотиваційний чинник. У підлітковому віці він тісно пов'язаний із когнітивною сферою, оскільки спрямовує увагу на вибір ефективних стратегій навчання. Інтерес до іншомовної культури, прагнення до самовираження через іноземну мову стимулюють розвиток когнітивних умінь, серед яких домінують вміння порівнювати, аналізувати та робити висновки. Це створює сприятливі умови для закріплення лексики не лише у навчальних, а й у позаурочних ситуаціях, зокрема під час спілкування в соціальних мережах, перегляду фільмів чи прослуховування музики.

У процесі вивчення іноземної мови одним із визначальних факторів, що впливають на результативність, є мотивація. Для учнів старшої школи мотиваційні чинники стають особливо важливими, адже в цьому віці навчальна діяльність поступово набуває свідомого та професійно орієнтованого характеру. Багато старшокласників пов'язують знання англійської мови з можливістю подальшого навчання за кордоном, кар'єрними перспективами та доступом до сучасної інформації. Таким чином, інструментальна мотивація (досягнення практичних результатів) виступає одним із ключових чинників формування інтересу до вивчення англійської мови [46].

Окрім інструментальної, важливу роль відіграє інтегративна мотивація, що пов'язана з бажанням учнів стати частиною іншомовної культури, вільно спілкуватися з носіями мови та долучатися до міжнародного культурного простору. У старшому шкільному віці значення такого мотиву зростає завдяки активному користуванню соціальними мережами, перегляду фільмів і серіалів мовою оригіналу, слуханню сучасної музики. Таким чином, інтерес до культури англomовних країн є додатковим стимулом до систематичного вивчення лексики та її практичного застосування у комунікації.

Важливим аспектом є також внутрішня (інтринсивна) мотивація, що ґрунтується на інтересах і схильностях самих учнів. Деякі школярі отримують задоволення від процесу розв'язання лінгвістичних задач, участі в конкурсах чи олімпіадах, інші – від можливості самовираження через володіння іноземною мовою. Водночас успіх навчання залежить від здатності вчителя підтримати цей інтерес, створюючи навчальні ситуації, які мають для учнів особистісний зміст, а також використовуючи сучасні інноваційні засоби навчання, зокрема мультимедійні ресурси та інтерактивні методики [18].

З огляду на зазначене, можна стверджувати, що мотиваційні чинники у старшокласників мають багаторівневий характер, поєднуючи практичні, культурні та особистісні мотиви. Їх комплексний вплив визначає ступінь зацікавленості учнів у систематичному вивченні англійської мови та рівень сформованості лексичної компетентності. Формування стійкої навчальної мотивації є необхідною умовою для ефективного розвитку іншомовної комунікативної компетентності та забезпечення високих освітніх результатів.

1.3. Лінгводидактичні підходи до формування лексичної компетентності

Комунікативний підхід до навчання іноземної мови, що активно розвивався з другої половини ХХ століття, нині посідає провідне місце в методиці викладання. Його основна мета полягає не лише у засвоєнні мовних одиниць, а й у формуванні здатності застосовувати їх у реальному спілкуванні. Вивчення лексики в межах цього підходу передбачає орієнтацію на ситуації живої комунікації, а не на ізольоване запам'ятовування слів. Такий підхід формує в учнів уміння добирати лексику залежно від контексту, враховувати прагматичний аспект мовлення та досягати конкретної комунікативної мети.

Важливим компонентом комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів – текстів, відео, діалогів, що відображають реальні ситуації життя. Це дозволяє учням поступово оволодівати мовними зразками, які

вони зможуть застосовувати в практичній діяльності. У процесі навчання особлива увага приділяється інтерактивним формам роботи: рольовим іграм, проєктній діяльності, дискусіям, які стимулюють мовленнєву активність школярів. Таким чином, лексику учні засвоюють не механічно, а через активну діяльність, що сприяє глибшому закріпленню знань та розвитку мовленнєвих умінь [6].

Комунікативний підхід також сприяє розвитку автономності учнів, адже він орієнтований на використання стратегій самостійного пошуку та обробки інформації. Старшокласники, які здатні аналізувати ситуації та адаптувати мовленнєву поведінку, формують більш стійку і гнучку лексичну компетентність. Такий підхід дозволяє поєднати засвоєння мовних знань із розвитком критичного мислення, креативності та соціальних навичок. В результаті учні здобувають не лише словниковий запас, а й уміння ефективно реалізувати мовлення у різних сферах спілкування.

Когнітивно-стратегічний підхід у навчанні іноземних мов ґрунтується на ідеї про активну роль учня у процесі засвоєння лексики. Він виходить із того, що слова не просто запам'ятовуються механічним шляхом, а осмислюються, пов'язуються з уже наявними знаннями та інтегруються у ментальні схеми. Лексична одиниця в такій парадигмі постає як елемент когнітивної структури, що має бути не лише відтвореним, а й гнучко використаним у різних комунікативних контекстах. Таким чином, головний акцент робиться на розвитку когнітивних умінь: аналізу, порівняння, узагальнення, асоціативного мислення [7].

Важливим складником цього підходу є застосування навчальних стратегій, які допомагають учням ефективно оволодівати лексичним матеріалом. До них належать мнемотехніки, побудова семантичних карт, створення асоціативних рядів, використання контекстуального здогадування. Учитель у цьому випадку виступає не лише джерелом знань, а радше фасилітатором, який навчає школярів користуватися стратегіями самостійного засвоєння. Наприклад, при вивченні

нового слова учні можуть розробити власні ментальні карти або знайти аналогії у рідній мові, що значно посилює рівень запам'ятовування [3].

Когнітивно-стратегічний підхід сприяє розвитку автономності й метакогнітивних умінь старшокласників. Опанувавши стратегії навчання, учні вчаться самостійно планувати роботу з лексикою, контролювати власний прогрес і коригувати процес засвоєння відповідно до поставлених цілей. Важливим є й те, що стратегічне навчання дозволяє враховувати індивідуальні когнітивні стилі учнів: візуальний, аудіальний, кінестетичний тощо. Такий підхід не лише розширює словниковий запас, а й формує у школярів критичне мислення та здатність до глибокого осмислення мовного матеріалу, що особливо актуально для старшої школи.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним використанням цифрових технологій, що суттєво змінює методику викладання іноземних мов. Традиційні методи дедалі частіше поєднуються з мультимедійними та інноваційними підходами, які забезпечують інтерактивність, різноманітність та підвищену мотивацію учнів. Інтеграція мультимедійних ресурсів у процес навчання лексики сприяє не лише кращому засвоєнню матеріалу, а й розвитку комплексної комунікативної компетенції [20].

Використання відео- та аудіоматеріалів, інтерактивних вправ, онлайн-платформ, мобільних застосунків та ігрових технологій створює умови для занурення учнів у автентичне іншомовне середовище. Мультимедійні засоби дозволяють реалізувати принцип наочності, активізують різні канали сприйняття інформації (зоровий, слуховий, моторний), що підвищує ефективність запам'ятовування нових слів та виразів. Інноваційні методи, зокрема використання віртуальної реальності (VR), штучного інтелекту (AI) або гейміфікації, роблять процес навчання більш динамічним і привабливим для сучасних школярів [37].

Застосування мультимедійних технологій дозволяє організувати індивідуалізоване навчання, де кожен учень може працювати у власному темпі та з урахуванням своїх інтересів. Наприклад, мобільні застосунки Duolingo,

Quizlet чи Memrise пропонують персоналізовані траєкторії вивчення лексики, що стимулює самостійну роботу та відповідальність учнів за власні результати. Використання інтерактивних дошок, онлайн-вікторин (Kahoot, Mentimeter) та мультимедійних презентацій формує позитивне навчальне середовище та розширює спектр форм подачі лексичного матеріалу.

Узагальнено процес інтеграції мультимедійних та інноваційних методів у навчання лексики можна представити у вигляді рис. 1.1.

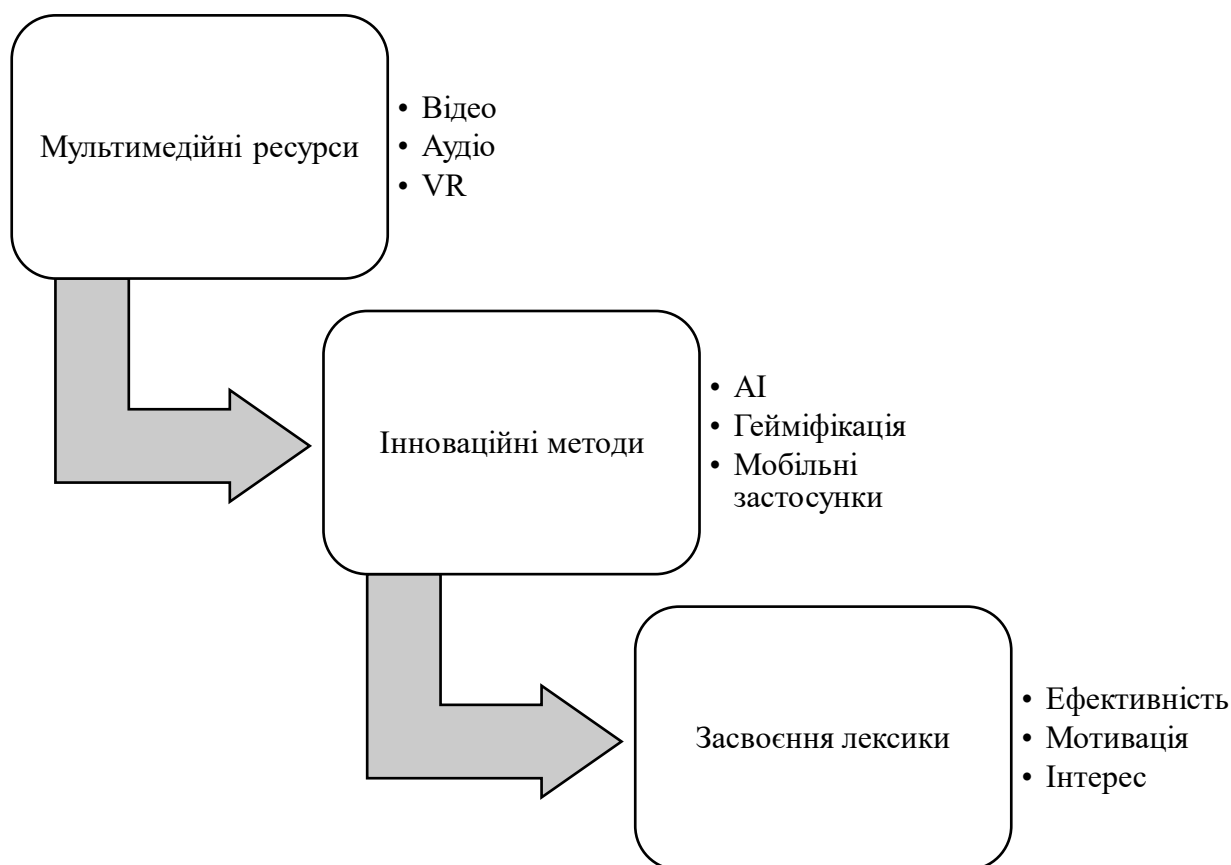


Рис. 1.1. Інтеграція мультимедійних та інноваційних методів у навчання лексики

Джерело: складено автором на основі [16; 22]

Таким чином, інтеграція мультимедійних та інноваційних технологій у навчання лексики старшокласників забезпечує підвищення ефективності навчального процесу, сприяє активізації пізнавальної діяльності та формує у школярів уміння практичного використання іноземної мови в різних ситуаціях.

Це дозволяє зробити вивчення англійської мови більш сучасним, цікавим та результативним.

Висновки до розділу 1

У першому розділі було з'ясовано, що лексична компетентність є ключовим складником іншомовної комунікативної компетентності, оскільки саме вона забезпечує можливість адекватного вираження думок, розуміння іншого мовця та ефективної взаємодії у різних мовленнєвих ситуаціях. Теоретичний аналіз показав, що лексична компетентність трактується як інтегративне явище, яке включає в себе словниковий запас, уміння його активного використання та прагматичний компонент, що визначає доречність застосування мовних одиниць у конкретному контексті.

Особлива увага була приділена психофізіологічним та когнітивним особливостям старшокласників. Було визначено, що в підлітковому віці спостерігається високий рівень інтелектуальної активності, здатність до абстрактного мислення, а також зростання мотиваційних чинників, пов'язаних із професійною та соціальною перспективою. Ці характеристики безпосередньо впливають на засвоєння іншомовної лексики, адже ефективність навчання залежить не лише від методики викладання, але й від урахування потреб та інтересів учнів.

Також проаналізовано основні підходи до навчання лексики в сучасній методиці. Комунікативний підхід акцентує увагу на використанні лексики у реальних мовленнєвих ситуаціях, когнітивно-стратегічний – на розвитку вмінь свідомого оперування стратегіями запам'ятовування та використання словникових одиниць, а мультимедійні та інноваційні технології відкривають нові можливості для інтерактивного засвоєння матеріалу та підвищення інтересу до навчання.

РОЗДІЛ 2. МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

2.1. Класифікація та дидактичні функції англомовних мультимедійних засобів

У сучасній методиці навчання іноземних мов мультимедійні засоби стають ключовим інструментом формування лексичної компетентності старшокласників. Поєднання тексту, зображення, аудіо та інтерактиву відповідає когнітивним закономірностям опрацювання інформації й підсилює запам'ятовування лексики за рахунок подвійного кодування й керування когнітивним навантаженням. Узагальнююча рев'ю-стаття Р. Майєра описує еволюцію Когнітивної теорії мультимедійного навчання (CTML) і демонструє, як дизайн мультимедіа (модальність, узгодженість, сигнальність тощо) впливає на навчальні результати, включно з оволодінням словником у мовах, що вивчаються як іноземні [30]. На теоретичному рівні значущою є й теорія подвійного кодування (А. Раівіо) та її сучасні інтерпретації: паралельне вербальне й образне кодування підсилює міцність слідів пам'яті, що особливо корисно у вивченні лексики [15; 23].

Емпіричні узагальнення останніх років підтверджують ефективність мультимедіа для засвоєння словника. Другорядний метааналіз щодо мультимедійних глос (підказок) у читанні L2 демонструє стабільний середній ефект для набуття лексики та окреслює модератори ефективності (наприклад, тип глоси — текстова, аудіо, візуальна чи комбінована) [29]. В свою чергу, систематичні огляди мобільно-асистованого навчання лексики (MALL) фіксують стійкий позитивний вплив мобільних застосунків і позааудиторної практики на обсяг та довготривале збереження словника [32]. Дослідження відеосервісів і соціальних медіа (YouTube, Instagram) також вказують на приріст

лексичних досягнень і мотивації, коли такі ресурси грамотно інтегровані в курс. [21].

Єдиного «канонічного» переліку немає; водночас на підставі сучасних емпіричних праць доцільно групувати англомовні мультимедійні засоби за дидактичними функціями та провідним типом взаємодії (рис. 2.1).

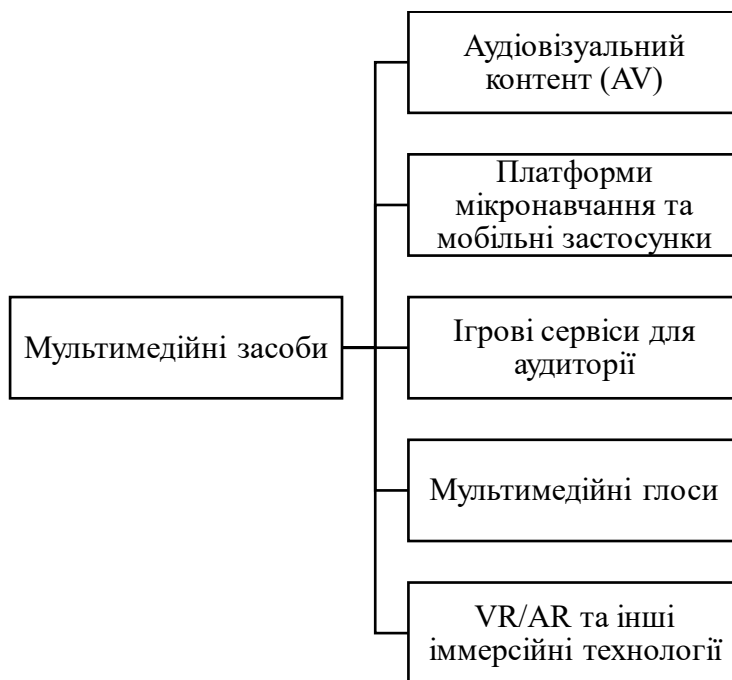


Рис. 2.1. Види мультимедійних засобів

Джерело: складено автором на основі [10; 41; 48]

Аудіовізуальний контент (AV) – навчальні/автентичні відео, подкасти, пісні, фрагменти телепередач тощо. Емпіричні праці демонструють, що відео-платформи (YouTube, Instagram) як додаток до курсу підвищують досягнення з лексики та мотивацію; ефекти зростають за умов наявності субтитрів/анотацій (глос) і чіткої післяпереглядової практики.

Платформи мікронавчання та мобільні застосунки (Quizlet, Memrise, Anki) – забезпечують індивідуалізовані траєкторії, адаптивне повторення та ігрові елементи. Систематичні огляди і окремі експерименти свідчать про переваги таких засобів над традиційними методами, зокрема для довготривалої ретенції.

Ігрові сервіси для аудиторії (game-based learning) — Kahoot!, Quizizz – підсилюють емоційне залучення, конкуренцію та оперативний фідбек; в низці

досліджень у середній/старшій школі зафіксовано прирости у словникових тестах і показниках участі.

Мультимедійні глоси (annotation-rich reading) – електронні тексти з клікабельними підказками (текст/зображення/аудіо). Другорядні метааналізи та дослідження у *Frontiers in Psychology* показують, що мультимодальні глоси (напр., текст + зображення/аудіо) загалом ефективніші за моно-модальні.

VR/AR та інші іммерсійні технології – від сферичного відео-VR до доповненої реальності — створюють ситуаційний контекст для лексики, підсилюючи перенесення у спілкування. Свіжі огляди й експерименти вказують на зростання словникових результатів, коли завдання проєктуються за принципами CTML і забезпечується керована взаємодія.

Таблиця 2.1

Класифікація англомовних мультимедійних засобів і їх дидактичні можливості

Група	Приклади	Ключові дидактичні можливості
Аудіовізуальний контент (AV)	Освітні відео, YouTube-канали, подкасти	Контекстуалізація лексики, розвиток слуху/прононсації, робота з субтитрами/глосами
Мобільні застосунки/мікронавчання	Quizlet, Memrise, Anki	Адаптивне повторення (spaced repetition), персоналізація, позааудиторна практика
Ігрові аудиторні сервіси	Kahoot!, Quizizz	Підвищення залученості, миттєвий фідбек, формувальне оцінювання
Мультимедійні глоси	Тексти з текстовими/аудіо/візуальними підказками	Інцидентне набуття лексики при читанні, зниження когнітивного навантаження
VR/AR	Spherical-video VR, AR-апки	Іммерсія, ситуативна практика, перенесення у реальне спілкування

Джерело: складено автором на основі [10; 41; 48]

Провідні функції мультимедіа проявляються як взаємодоповнювані механізми. Мотиваційна функція реалізується через короткі, ритмічно подані

задачі з очевидним критерієм успіху, що підтримує автономну мотивацію старшокласників і стимулює добровільну позаурочну практику; саме на цьому ґрунтується ефективність мікронавчальних платформ і регулярних відеоформатів освітніх медіа. Інформаційна та контекстуалізаційна функція забезпечує зустріч із цільовою лексикою в автентичних джерелах — від новин до навчально-популярних відео — з опорою на субтитри й глоси, які, за даними метааналізів, підсилюють інцидентне набуття значень і полегшують подальше відтворення. Когнітивна функція полягає у спеціально сконструйованому мультимодальному поданні, що синхронізує вербальний і візуальний канали, зменшуючи зайву складність через вилучення декоративних елементів, логічну сегментацію змісту і точкові сигнали уваги до ключових одиниць; саме ці прийоми, описані у CTML, забезпечують прирости в точності та швидкості опрацювання словника. У комунікативній площині мультимедіа виконує роль «містка» від рецепції до продукції: аудіовізуальні й VR/AR-сценарії задають ситуації, у яких нові слова стають інструментом вирішення завдання, а цифрові журнали прогресу і тести малих форм забезпечують контрольню-оцінювальну підтримку без надмірного стресу. Сукупний ефект цих функцій — не накопичення ізольованих одиниць, а формування керованої системи знань про значення, колокації, вимову й доречність уживання [49].

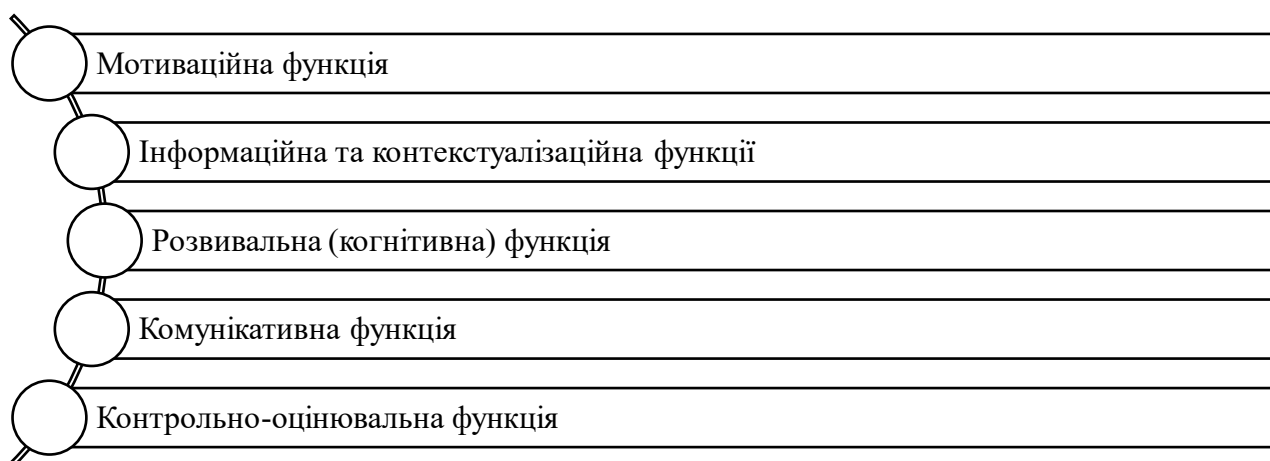


Рис. 2.2. Дидактичні функції мультимедійних засобів у формуванні лексичної компетентності

Джерело: складено автором на основі [49]

Практична цінність класифікації розкривається в інструкційному дизайні. Коли вчитель планує введення лексики через відео, результат визначається не стільки вибором платформи, скільки дотриманням принципів: матеріал ділиться на мікросегменти із чітким фокусом; у субтитрах виділяються опорні одиниці; підказки з'являються в момент і в місці, де вони потрібні; надлишкові ефекти вилучаються; після рецепції закладається продукція — від конструювання висловлювань до рольових міні-сцен. У середовищах інтервального повторення успіх зумовлюється регулярністю коротких сесій і зв'язком «колод» зі змістом уроку, а не випадковим набором слів; у VR/AR-активностях — наявністю точних лексичних цілей і керованих каналів взаємодії, що зберігають баланс між іммерсією та когнітивною економією. Систематичні огляди MALL, метааналізи мультимедійних глос і рев'ю з AR/VR консенсусно підкреслюють: ефекти зростають там, де дотримано CTML-принципів і де після рецепції закладено цикли відтворення та застосування [35; 42].

Змістовна класифікація мультимедіа за провідним типом взаємодії — від аудіовізуальних і мобільних середовищ до анотованих текстів і іммерсійних технологій — слугує інструментом для педагогічно вмотивованого відбору ресурсів під конкретні лексичні цілі [9]. Емпірична база останніх років демонструє стійкі прирости у формуванні словника за умов, коли матеріали спроектовано відповідно до CTML, коли анотації подаються мультимодально й у потрібний момент, а після рецепції забезпечено регулярне відтворення та продукцію у реалістичних сценаріях. Такий підхід переводить мультимедіа зі статусу «декору» уроку в ядро інструкційного дизайну, що системно підсилює мотивацію, точність значень, вимовну й колокаційну спроможність, а також довготривалу ретенцію лексики.

2.2. Психолого-педагогічні умови ефективного використання мультимедіа на уроках англійської мови

Психолого-педагогічна результативність мультимедіа в навчанні англійської мови визначається не стільки набором інструментів, скільки тим, наскільки їхній дизайн співвідноситься з пізнавальною архітектурою учня та логікою класної взаємодії. У центрі перебувають дві взаємодоповнювальні теорії — когнітивна теорія мультимедійного навчання та теорія когнітивного навантаження. Перша пояснює, як поєднання слова й графіки, синхронізація каналів, сегментація матеріалу й виділення опорних елементів переводять перцепцію в стаłe знання; друга задає обмеження робочої пам'яті та акцентує на зменшенні «зайвого» навантаження через усунення декоративних деталей, просторову й часову близькість підказок, доречну модальність. Коли мультимедійний контент спроектовано в цій логіці, урок отримує не просто «яскраві» матеріали, а керовану систему перетворення сприйнятого на довготривалу лексичну пам'ять і подальшу продукцію мовлення. Сучасні узагальнення засвідчують, що саме дотримання цих засад — а не сам факт використання відео, презентацій чи апок — пояснює стабільний приріст у словникових досягненнях [30; 38].

Мультимедіа ефективні тоді, коли середовище задовольняє три базові потреби учня (рис. 2.3).

Автономія	Компетентність	Пов'язаність
вибір темпу, формату і траєкторії (напр., індивідуальні набори лексики в апці, опції субтитрів/гłos).	чіткі критерії успіху, миттєвий і змістовний зворотний зв'язок, видимість прогресу.	соціальна взаємодія (парні/групові завдання, взаємооцінювання).

Рис. 2.3. Базові потреби учня, що підвищують ефективність мультимедіа

Джерело: складено автором на основі [43]

Ефекти мультимедіа у старшій школі значною мірою визначаються тим, чи створює урок умови для внутрішньої мотивації. Підтримка автономії через вибір темпу перегляду, формату підказок або траєкторії опрацювання лексики, досвід зростання компетентності завдяки миттєвому, прозорому зворотному зв'язку та відчуття включеності у взаємодію з однокласниками разом формують «мотиваційний фундамент», на якому мультимедійні активності дають найбільший навчальний вихід. Метааналітичні огляди у парадигмі самодетермінації демонструють, що інтервенції, які системно підтримують базові психологічні потреби, підвищують автономну мотивацію, академічні результати й добробут учнів; для мовної освіти це означає, що структуровані мультимедійні завдання з елементом вибору й відстежуваним прогресом працюють краще за фронтальний «перегляд» без особистого сенсу.

Керування когнітивним навантаженням у мультимедіа починається із сегментації: короткі смислові «кліпи» з чітким фокусом на таргетній лексиці зменшують перебір інформації й допомагають утримати ціль у робочій пам'яті. Синхронізація каналів — наприклад, поєднання візуального ряду з аудіокоментарем замість «важкого» дублювання текстом — знижує надмірність, а просторово-часова близькість глос до тригера слова скорочує витрати на переключення уваги. Підсвічування ключових одиниць у субтитрах або підказках працює як сигнальний механізм: учень не губиться в багатокодовому потоці, а отримує «маяки» для цілеспрямованої семантизації. Емпіричні огляди з мультимедійного навчання та когнітивного навантаження послідовно показують: коли ці принципи дотримано, якість кодування нової лексики та її відтворення після затримки зростають, тоді як декоративна насиченість без дидактичної функції дає протилежний ефект [38].

Навіть ідеально продумане мультимедіа «працює» лише настільки, наскільки активними є дії учнів. Рамка ICAR пропонує надійну шкалу від пасивного перегляду до активного реагування, конструктивного перетворення інформації та інтерактивної ко-конструкції знання. Для лексичного навчання вирішальним є перехід від фіксації значень до власного продукування

висловлювань і переговорювання значень у парі чи групі. Мультимедійний сюжет або відеофрагмент у такому випадку не завершує, а запускає цикл: учень формулює гіпотези щодо значення за контекстом, уточнює їх за допомогою глос і субтитрів, реконструює зміст у власних словах, а далі застосовує нову лексику у змодельованому спілкуванні. Дослідницька база ICAR показує, що саме моди «constructive» і «interactive» асоціюються з найвищими навчальними приростами, тож дизайн мультимедійних завдань має прагнути до цих рівнів [14].

Особливо чутливою є організація підказок у відео й е-текстах. Коли субтитри, короткі визначення, зображення та зразки вимови з'являються саме в момент зустрічі зі словом і в одній «площині зору», інцидентне засвоєння помітно посилюється. Свіжі метааналітичні роботи щодо перегляду із субтитрами у другій мові підтверджують, що грамотно підготовлене «підтримане» відео сприяє приросту як рецептивних, так і продуктивних лексичних показників, причому ефект залежить від виду субтитрів, рівня підготовленості та наявності післяпереглядових завдань на застосування. Це узгоджується з теорією мультимедійного навчання: додавання опорних сигналів зменшує зовнішнє навантаження й покращує кодування лексичних зв'язків.

Навчальна «сила» мультимедіа виявляється повною мірою тоді, коли рецепція переходить у регулярні цикли активного відтворення та розподіленого повторення. Систематичні огляди застосованих досліджень у школах показують: низькостресове відтворення знань у форматі коротких квізів, флешкарт і міні-усних відповідей систематично підвищує підсумкові результати, а поєднання з інтервальними алгоритмами повтору створює умови для довготривалої ретенції. Останні огляди ефекту «spacing» у класних умовах додають, що рознесення практики в часі, навіть у мінімалістичному виконанні, дає вимірювані вигоди порівняно з «марафонами» перед контрольною. Для вчителя це означає: будь-який мультимедійний блок має завершуватися «знятим врожаєм» — коротким відтворенням зараз і планом повторення на тиждень уперед.

Одна й та сама мультимедійна активність може по-різному впливати на учнів з різними сенсорними та когнітивними профілями. Орієнтири універсального дизайну навчання пропонують перетворювати «одноканальні» завдання на різномірні траєкторії доступу: забезпечувати альтернативні формати (аудіо, текст, візуал), міняти швидкість відтворення, надавати транскрипти й контурні конспекти, дозволяти різні способи демонстрації результату. Остання версія UDL Guidelines 3.0 актуалізує ці принципи для цифрового середовища, підкреслюючи, що доступність — не «додаток», а складова якості інструкційного дизайну. Для уроку англійської мови це буквально означає: якщо відео недоступне без субтитрів, а завдання на продукцію не передбачає альтернативи для учня з логопедичними труднощами, ефект у класі буде нерівномірним, незалежно від «сили» самого контенту. Інклюзивний дизайн мультимедіа спирається на Universal Design for Learning (UDL) – забезпечення варіативності подання (текст, аудіо, візуалізація), дій/вираження (усне, письмове, відео), залучення (вибір, релевантні приклади). Актуальна версія UDL Guidelines 3.0 (2024) надає практичні чек-листи для планування уроків англійської мови з адаптаціями під різні потреби учнів [40].

Таблиця 2.2

Психолого-педагогічні умови ефективної роботи з мультимедіа та інструменти їх реалізації

Умова	Що забезпечує	Приклади технік/інструментів
Підтримка автономії/компетентності/пов'язаності	Стійку мотивацію, прийняття цифрових практик	Вибір режиму підписів; індивідуальні «колоди» лексики; парні «міні-проекти» за відео
Керування когнітивним навантаженням (CTML/CLT)	Краще кодування лексики, менше «шуму»	Сегментовані відео 3–5 хв; сигнальність лексики; близькість глос до тригера; уникнення надмірності
Стратегії високого ефекту	Довготривалу ретенцію	Регулярні квізи-відтворення; інтервальне повторення; мультимодальні глоси

Продовження таблиці 2.2

Умова	Що забезпечує	Приклади технік/інструментів
Колаборація з фасилітацією	Перенесення у продуктивне мовлення	Рольові діалоги за сюжетом; спільні дошки; взаємооцінювання з критеріями
Педагогічна рамка	Усвідомлене проєктування завдань	Планування через ТРАСК + перевірка рівня залучення за ICAP; самоаудит глибини змін за SAMR
Доступність/включення	Рівний доступ і участь	UDL-чек-листи; альтернативні формати (текст/аудіо/візуалізація); керовані підказки

Джерело: складено автором на основі [14; 38]

Цифрові інструменти не замінюють дидактичного мислення, а масштабують його. Рамка ТРАСК фіксує, що майстерність полягає у поєднанні предметного знання, методичних прийомів і технічних можливостей. У практиці це проявляється у вмінні «перекласти» цілі уроку мовою мультимедійного дизайну: якщо мета — формування тематичної лексики з подальшою продукцією, то добирається коротке відео з можливістю вмонтувати глоси, субтитри й сигнали; якщо мета — довготривала ретенція, то вага переноситься на платформи відтворення і планування інтервальних повторів. Там, де вчитель системно мислить ТРАСК-логікою, мультимедіа стає не «ілюстрацією», а інструментом керованого переходу від рецепції до мовленнєвого вжитку. Психолого-педагогічні умови включають і «гігієну» цифрового середовища: передбачувану ритміку активностей, прозорі правила колективної роботи, захист від інформаційного перевантаження та технічних зривів. Важливим є й управління очікуваннями щодо використання штучного інтелекту та підказок: академічна доброчесність не суперечить мультимедіа, якщо роль автоматизованих інструментів чітко окреслена (наприклад, як тренажер вимови або генератор прикладів, але не «автор» учнівського тексту). Такі рамки

знижують тривогу, підвищують відчуття контролю та створюють психологічно безпечний фон для ризиків мовленнєвої продукції.

Психолого-педагогічні умови ефективного використання мультимедіа у вивченні англійської мови задаються трикутником «мотивація — когнітивний дизайн — активна взаємодія». Підтримка автономії, компетентності та пов'язаності робить цифрові завдання осмисленими; принципи мультимедійного навчання й когнітивного навантаження переводять емоційно привабливий контент у керований процес кодування; рамка ICAP нагадує, що головний ефект народжується не у перегляді, а в конструюванні й співпраці. Додані до цього інтервальні повтори та рутинне відтворення закріплюють здобуте у довгій пам'яті, а UDL-орієнтири гарантують, що ефект є справедливим для всіх учнів. У такій конфігурації мультимедіа стає не декорацією уроку, а механізмом поступового зростання лексичної спроможності класу, що підтверджено сучасними рев'ю й метааналізами в освіті.

2.3. Критерії відбору та інтеграції мультимедійних ресурсів у зміст уроку

Добір і вбудовування мультимедійних ресурсів у структуру уроку англійської мови — це насамперед інструкційний дизайн, а не підбір «цікавих матеріалів». Рішення мають бути обґрунтовані в чотирьох взаємодоповнювальних рамках: CTML (когнітивна теорія мультимедійного навчання) визначає, як саме поєднання слова й зображення перетворюється на стає знання; ICAP задає шкалу пізнавального залучення від пасивного споживання до інтерактивної ко-конструкції; TRACK допомагає зіставити зміст уроку, методичні прийоми й технології; UDL 3.0 забезпечує інклюзивний доступ і варіативність способів дії та вираження. Спираючись на ці підходи, учитель отримує керовану систему критеріїв: ресурс обирають під ціль, потім редагують під когнітивний дизайн, проектують активності з переходом до

конструктивної/інтерактивної взаємодії й забезпечують доступність для всіх здобувачів освіти [41].

Початок — не з платформи, а з очікуваних результатів: які лексичні одиниці й у яких комунікативних діях мають з'явитися наприкінці уроку/теми. У логіці ТРАСК технологія не «підмінює» методику, а підсилює її: коротке відео з автентичною лексикою доречне там, де потрібно створити контекст і підвести до продукції; картки та мікро-вікторини — там, де потрібна довготривала ретенція; електронний текст із глосами — там, де розв'язують семантичні неясності «в момент зустрічі» зі словом. Ключове запитання під час відбору: чи приведе обраний ресурс саме до того виду учнівської діяльності, що зафіксований у цілях? І якщо відповідь «ні» або «частково», ресурс варто або адаптувати, або замінити. Такий підхід прямо впливає з вихідної логіки ТРАСК: успішність інтеграції визначається взаємопов'язаністю предметного, педагогічного й технологічного знання, а не силою окремої технології.

Далі — редакція під CTML. Матеріал розбивають на смислові мікрофрагменти; підказки (глоси, субтитри, виділення) розміщують просторово й часово поруч із тригерами слів; надають перевагу модальності «зображення + аудіо» там, де текст дублює вже наявний візуальний канал; прибирають «декоративні» елементи, що не несуть дидактичної функції; вводять сигнали до цільових одиниць, щоб спрямувати увагу. У результаті знижується зовнішнє когнітивне навантаження, а ресурси робочої пам'яті спрямовуються на семантизацію й використання лексики. Сучасний огляд CTML системно узагальнює ці принципи й демонструє, що саме дизайн, а не «вид мультимедіа», пояснює різницю в навчальних ефектах [43].

Потім проєктуються дії учнів у координатах ICAP. Ресурс має провокувати перехід від пасивного сприйняття до конструювання й взаємодії: переказ змісту власними словами, побудову семантичних карт, лаконічні усні/письмові аргументи, парні рольові міні-сцени з обов'язковим уживанням нової лексики. Доказова база ICAP показує, що найбільші прирости досягаються на рівнях Constructive та Interactive, де учні або перетворюють інформацію, або спільно

конструюють знання. Отже, навіть «сильне» відео без продуманих післяпереглядових завдань залишається пасивним досвідом.

Ефект мультимедіа має бути справедливим: для учнів з різною швидкістю обробки, сенсорними профілями та попереднім досвідом. UDL 3.0 рекомендує забезпечувати варіативність подання (текст, аудіо, візуалізація), варіативність дії/вираження (усно, письмово, відео-відповідь) і варіативність залучення (вибір темпу, формат мікрозавдань, релевантні приклади). Практично це означає: обов’язкові субтитри/транскрипти, керована швидкість відтворення, читабельні шрифти й контраст, клавіатурна навігація, а також «паралельна» статична інфографіка для тих, кому важко сприймати стрімкий відеопотік. Версія UDL Guidelines 3.0 (липень 2024) кодифікує такі вимоги саме для цифрових середовищ.

Таблиця 2.3

Матриця відбору й інтеграції англомовних мультимедійних ресурсів

Вимір (модель)	Діагностичн і питання	Ознаки якості на уроці	Метрики/індикатори	Корекція під час підготовки	Де контролювати у структурі уроку
ТРАСК (педагогічне вирівнюванн я)	Чи веде ресурс до тих самих видів діяльності, що прописані в цілях?	Завдання з ресурсом логічно підводять до продукції цільової лексики у відповідному жанрі мовлення	% учнів, що досягли мінімуму використання цільової лексики; відповідність жанру	Уточнити результати; замінити ресурс або додати проміжні мікроактивност і	На етапі постановки цілей і підбору матеріалу; під час підсумкової продукції
CTML (когнітивний дизайн)	Чи є сегментація, сигнальність , близькість підказок? Чи уникнуто надмірності ?	Учні швидко локалізують ключові одиниці; підказки «тут-і-зараз»; немає відволікаючих ефектів	Час на виконання мікрозавдань; кількість «стратегічних пауз»; частка правильних відповідей без додаткових пояснень	Нарізати відео; додати глоси/ субтитри; прибрати декоративні ефекти; замінити «важкий» текст аудіокоментарем	На етапі редагування ресурсу; під час керованого перегляду/читання

Продовження таблиці 2.3

Вимір (модель)	Діагностичні питання	Ознаки якості на уроці	Метрики/індикатори	Корекція під час підготовки	Де контролювати у структурі уроку
ICAP (рівень дій)	Який мінімальний рівень дії запускає ресурс: P/A/C/I?	Частка парних/групових висловлювань; наявність власних переформулювань і аргументації	Кількість вироблених висловлювань з новою лексиною; частка взаємних реплік	Переписати інструкції на «constructive/interactive»; скоротити «чистий перегляд»	На етапі конструювання завдань; під час післяпереглядової/ післячитальної продукції
UDL 3.0 (доступність)	Чи є альтернативи формату й темпу? Чи зручні субтитри/транскрипти?	Рівномірна участь; відсутність «вузьких місць» для окремих груп	Частка учнів, що завершили завдання без додаткових інструкцій; запити на адаптації	Додати альтернативні формати; розробити «легку» інфографіку; запропонувати різні способи демонстрації результату	На етапі підготовки; під час інструктажу і підсумкової демонстрації

Джерело: укладено автором на основі [14; 40]

Практичне вбудовування відбувається як послідовний цикл. Спершу формулюють вимірювані результати: скільки й яких одиниць учні мають ужити, у якому жанрі, за який час. Далі ресурс підганяють під STML: сегментують, додають глоси, чистять від «шуму», добудовують субтитри з виділенням опорних колокацій. Потім інструкції переписують під ICAP: на вході — коротке активне завдання на прогнозування значення; у процесі — конструктивні нотатки/семантичні мапи з цільовою лексиною; після — інтерактивна рольова чи парна дискусія з чіткими критеріями успіху (мінімум уживань, адекватність контексту, вимова). Паралельно закладаються UDL-адаптації: варіант із транскриптом, регульована швидкість, альтернатива у вигляді статичної інфографіки. У фіналі — мале відтворення (exit-quiz, картки, міні-есе) та план коротких розподілених повторів на тиждень, узгоджених із класними цілями (не

«будь-які слова», а саме зерно уроку). Такий цикл об'єднує ціль → подання → дія → оцінювання → закріплення, і кожен етап має власні індикатори з таблиці.

Оцінювання має бути формувальним і прозорим. Доцільно використовувати рубрики з трьома осями: точність (значення/вимова/колокації), доречність (відповідність жанру/ситуації) та стійкість (відтворення без підказок через 48–72 години). Короткі «проби» після кожного модуля дозволяють коригувати дизайн: якщо учні губляться на етапі перегляду, — проблема в СТМЛ (сегментація/сигнальність); якщо матеріал «не виходить у мову», — брак ICAP-завдань; якщо хтось систематично «випадає», — недопрацьовано UDL. Так замикається дано-керований цикл: рішення щодо ресурсу приймають не інтуїтивно, а на підставі спостережуваних показників.

Головні ризики — когнітивне перевантаження (надлишок каналів/ефектів), пасивне споживання (відсутність конструктивних/інтерактивних дій), недоступність (брак альтернативних форматів) та зміщення акцентів (ресурс цікавий, але не наближає до цілі). Запобігання просте й системне: аудит СТМЛ перед уроком, переписування інструкцій під ICAP, UDL-чек-лист і ТРАСК-звірка з цілями. Додаються й організаційні елементи: офлайн-копії на випадок технічних збоїв; чіткі правила академічної доброчесності (напр., як дозволено використовувати автоматичні субтитри, підказки чи синтез мовлення). Усе це знижує тривогу, вирівнює можливості й підвищує надійність ефекту уроку.

Припустімо, розділ B2: Sustainable Cities. Результат: «учні вживають 12–15 цільових одиниць у парному *council pitch* тривалістю 90 секунд». Підбір: 3-хвилинний ролик з автентичною лексикою. Редакція за СТМЛ: два сегменти по 90 с, виділення цільових колокацій у субтитрах, 10 точкових глос «тут-і-зараз». Дії за ICAP: на вході — прогнозування значень; у процесі — семантична мапа; після — парний виступ з чітким лексичним мінімумом і взаємооцінюванням за рубрикою. UDL: транскрипт, опція 0,75×, статична інфографіка для тих, кому важкий відеопотік. Підсумок: exit-quiz на 8 позицій і план трьох коротких повторів упродовж тижня. Такий сценарій показує, як чотири рамки працюють «в унісон» від ресурсів до вимірюваних результатів.

Запропонована система критеріїв перетворює вибір мультимедіа на керований процес: ТРАСК відповідає за узгодженість із цілями й методикою, CTML — за якість подання й економію когнітивних ресурсів, ICAP — за перехід до продуктивних дій, UDL 3.0 — за рівність доступу й участі. Інтеграція здійснюється як цикл «ціль → подання → дія → оцінювання → закріплення», у якому кожен крок має власні індикатори та очевидні корекційні важелі. За такої організації мультимедіа стає не «ілюстрацією» уроку, а інструментом формування лексичної компетентності, що дає вимірювані прирости у точності, доречності й стійкості вживання словника.

2.4. Огляд найбільш ефективних англомовних платформ і матеріалів

У доборі цифрових ресурсів для формування лексичної компетентності доцільно керуватися орієнтирами з п. 2.3 (цільове вирівнювання, принципи CTML, рівні залучення ICAP, доступність за UDL). Нижче подано аналітичний огляд платформ і матеріалів, що стабільно демонструють методичну доцільність у старшій школі, з акцентом на їхні дидактичні можливості, відповідність цілям уроку та емпіричні підстави ефективності. Переліки свідомо мінімізовано; кожний приклад подається як цілісний «портрет» застосування.

Блок 1. Інституційні екосистеми для системної роботи з навичками

British Council LearnEnglish (зокрема LearnEnglish Teens) пропонує наскрізні модулі з читання, аудіювання, письма й граматики, структуровані за рівнями CEFR (A1–C1). Для лексичного навчання важливо, що під кожен рівень є тематичні тексти й відео з інтерактивними завданнями та самоперевіркою, тож учитель може будувати траєкторії «до перегляду — під час — після», використовуючи глоси, субтитри та подальшу продукцію словника у спілкуванні. Наявність рівневої сітки та різних форматів подання (відео/аудіо/текст) полегшує UDL-адаптації для різних учнівських потреб [26].

BBC Learning English працює як багатоканальна медіаплатформа з регулярними короткими форматами (напр., «6 Minute English»), що цінно для

мікронавчання й контекстуалізації нової лексики. Висока частота оновлень і різноманітність жанрів (кліпи з вимови, лексичні добірки, пояснювальні ролики) дають змогу комбінувати інцидентне засвоєння з цілеспрямованим відтворенням (exit-quiz/картки) уже на уроці. Для старшої школи це практичний шлях до регулярного «малого кроку», який, за даними сучасних оглядів (див. п. 2.2), особливо ефективний у зв'язці з інтервальним повторенням [12].

Блок 2. Лексикографічні інструменти як «хребет» словникової роботи

Cambridge Dictionary (Learner's / Essential / Advanced) надає зрозумілі визначення, приклади, словотвірні та синонімічні зв'язки, а також аудіо у британському й американському варіантах. Сторінка «Pronunciation» підкреслює повне фонетичне забезпечення й покриття словника відповідно до профілю лексики за рівнями CEFR, що дозволяє будувати завдання на вимову та колокації поруч із семантичною роботою. У результаті один ресурс одночасно закриває потреби у значенні, уживанні та вимові, не роз'єднуючи канали сприйняття (важливо для зниження когнітивного навантаження) [24].

Oxford Learner's Dictionaries / OALD додає до цього рівневі словники частотної важливості (Oxford 3000/5000, OPAL) і позначки CEFR, що зручно для визначення пріоритетів тематики й цілей уроку, відбору «ядрової» лексики для продукції та контролю. Поєднання зрозумілих тлумачень, прикладів і маркування рівнів робить ресурс базовим інструментом для створення навчальних «когод» під подальший spaced repetition [33].

Блок 3. Мобільні та веб-інструменти для відтворення й довготривалої ретенції

Quizlet — типовий представник середовища інтервального повторення та практики відтворення. Метааналітичний огляд 2024 р. узагальнює позитивний вплив Quizlet на досягнення з лексики, утримання (retention) і ставлення до навчання у курсах іноземних мов; ефект посилюється за умов регулярних коротких сесій і поєднання з діяльністю продукції на уроці. Для вчителя це означає можливість «перенести» частину тренування в позааудиторний простір без втрати якості, з чіткою аналітикою прогресу [34].

Anki — альтернативний (і безкоштовний) інструмент карток із точним керуванням інтервалами та синхронізацією пристроїв; зручно для індивідуальних планів і старших класів, де учні самі конструюють колоди з курсових джерел (відео, статті, підручник). В освітньому дизайні він працює як «двигун» для закріплення після мультимедійного введення, а не як самодостатній курс [11].

Блок 4. Аутентична вимова й уживання в реальному контексті

YouGlish вирішує типову проблему розриву між словниковою статтею та живою вимовою: учень одразу чує зразки з великої вибірки відео, перемикає акценти (UK/US/інші) і спостерігає колокаційні «сусідства» слова. Це зручно в парі з роботою зі словником: визначення та приклади — у Cambridge/Oxford, а «як це звучить» і в яких патернах уживається — у YouGlish; далі — продукція в діалогах/міні-проектах [47].

Блок 5. Градуйовані новини та короткі відеоуроки як джерело «живої» лексики

VOA Learning English спеціально адаптує новинний контент під студентів: обмежений словник, сповільнена подача, щотижневі курси «Let's Learn English» з готовими матеріалами для учнів і вчителів. Для старшої школи це означає можливість працювати з актуальними темами, не знімаючи фокус із цільової лексики; а формат «подкаст + транскрипт + завдання» полегшує інклюзію та домашню практику [25].

Breaking News English забезпечує тематичні уроки новин у кількох рівнях складності з аудіо на різних швидкостях і широким набором вправ. Це зручно для диференціації в межах одного класу: та сама тема подається на різних рівнях, а цільовий словник узгоджується між групами для подальших інтерактивних завдань [13].

TED-Ed — джерело коротких, добре продизайнованих відео-уроків з вбудованими запитаннями та конструктором «Create a lesson». У поєднанні з глосами/субтитрами та післяпереглядом продукцією (ICAP: Constructive →

Interactive) такі ролики працюють як «якір» для тематики й лексики, яку потім підхоплюють картки/вікторини [39].

Для введення й контекстуалізації лексики оптимально поєднувати British Council / BBC (структурована подача за CEFR, короткі формати) з TED-Ed (сильний дизайн і мотивація), підсилюючи сприйняття субтитрами й глосами. Для відпрацювання вимови та колокацій доцільно тримати відкритими Cambridge/Oxford (значення, приклади, позначки рівнів) і YouGlish (реальне звучання, акценти, конкордансні приклади). Для закріплення та довготривалої ретенції найкраще працюють Quizlet/Anki як двигуни інтервального повторення з короткими регулярними сесіями, що логічно продовжують класні активності. VOA Learning English і Breaking News English допомагають підтримувати «живу» тематику й переносити нову лексику у змістовне читання/аудіювання на різних рівнях складності.

Висновки до розділу 2

У розділі систематизовано англомовні мультимедійні засоби за провідним типом взаємодії та окреслено їхні дидактичні функції у формуванні лексичної компетентності старшокласників. Показано, що аудіовізуальні матеріали, мобільні застосунки, гейміфіковані сервіси, мультимедійні глоси й іммерсійні VR/AR-технології забезпечують різні, але взаємодоповнювальні механізми впливу: контекстуалізацію лексики, підсилення мотивації, оптимізацію кодування через мультимодальність і перенесення у продуктивне мовлення. Визначено теоретичну опору такого підходу в засадах когнітивного дизайну мультимедіа (CTML) і подвійного кодування, що обґрунтовують необхідність узгодженості подання, сигнальності та сегментації контенту. Узагальнення підтверджують, що мультиканальна подача зменшує зовнішнє навантаження і підвищує точність, швидкість та стійкість засвоєння словника.

Виокремлено психолого-педагогічні умови, без дотримання яких ефект мультимедіа істотно знижується. Ключовими є підтримка автономії,

компетентності та соціальної пов'язаності учнів, проєктування завдань із переходом від пасивного перегляду до конструктивної та інтерактивної діяльності (рамка ICAP), а також інклюзивний дизайн за принципами UDL. Продemonстровано, що керування когнітивним навантаженням (уникнення надмірності, просторово-часова близькість підказок, поєднання модальностей) є необхідною умовою для глибокої семантизації нової лексики. Окремо підкреслено роль регулярного відтворення (retrieval practice) та розподіленого повторення (spaced repetition) як стратегій високого ефекту, а також значущість цифрової компетентності вчителя (TPACK) для якісної оркестрації технологій.

Запропоновано критерії відбору ресурсів і модель їх інтеграції у зміст уроку, що забезпечують педагогічне вирівнювання цілей, засобів і результатів. Рішення приймаються на підставі відповідності навчальним цілям, відповідності дизайну принципам CTML, очікуваного рівня учнівської активності за ICAP, вимог доступності й технічної придатності. Інтеграція реалізується через чіткі етапи: постановку цілей і добір цільової лексики, дидактичне редагування матеріалу (сегментація, сигнальність, глоси/субтитри), конструювання активностей «до—під час—після», формувальне оцінювання з оперативним зворотним зв'язком і подальше інтервальне закріплення; результати моніторяться через аналітику інструментів та міні-пілоти для корекції дизайну.

Аналітичний огляд платформ і матеріалів доводить, що екосистеми на кшталт British Council та BBC забезпечують кероване введення та контекстуалізацію лексики, лексикографічні ресурси Cambridge/Oxford — точність значення, уживання й вимови, інструменти Quizlet/Anki — довготривалу ретенцію через інтервальне повторення, тоді як YouGlish, VOA Learning English, Breaking News English і TED-Ed створюють місток до реального вживання та актуальних тем. У поєднанні з окресленими критеріями та умовами таке середовище формує повний дидактичний ланцюг — від первинного опрацювання до продукції та стійкого запам'ятовування — і дозволяє очікувати зростання обсягу та глибини лексичного запасу, точності вимови й колокаційної спроможності учнів.

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

3.1. Дидактичні засади та вимоги до мультимедійного контенту

Ефективне використання англомовних мультимедійних засобів у старшій школі має спиратися на узгоджені дидактичні принципи і чіткі критерії відбору матеріалів. В основі підходу — конструктивне узгодження цілей, змісту й оцінювання: цілі уроку з формування лексичної компетентності (розпізнавання, розуміння в контексті, колокаційна точність, продуктивне вживання, вимова) попередньо визначають типи мультимедійних ресурсів, способи їх подачі та метрики результату. На рівні когнітивної психології релевантними є ідеї подвійного кодування (поєднання вербального й візуального каналів), теорія когнітивного навантаження (оптимізація обсягу інформації, що одночасно обробляється), а також принципи мультимедійного навчання (сегментація, сигнальність, модальність, відсутність зайвої інформації, попереднє навчання термінам). У практичній площині це означає, що відео, інтерактиви та цифрові картки мають бути короткими, логічно структурованими, семантично «чистими», із передбачуваними точками взаємодії та вбудованим зворотним зв'язком.

Старшокласники працюють на рівнях B1–B2, де лексика виходить за межі частотних одиниць і включає багатослівні вирази, фразові дієслова, колокації та терміни предметних областей. Тому контент має бути автентичним або квазіавтентичним, але педагогічно керованим: фрагменти відео тривалістю 3–4 хвилини з чіткими комунікативними цілями, субтитрами та глосами; інфографіка, що візуалізує значення або зв'язки між словами; вправи, які переводять учня від рецептивного розпізнавання до керованого та вільного продукування. Розміщення інформації в часі є принциповим: короткі мікросесії, регулярне розподілене повторення, повернення до «ключових» слів у різних

контекстах і модальностях забезпечують консолідацію та ретенцію. Важливо також врахувати емоційно-мотиваційний компонент: теми, що відповідають віковим інтересам, і помірна ігрофікація (бали, бейджі, командні змагання) підсилюють залучення, але не підміняють собою власне мовленнєву діяльність.

Педагогічна цінність мультимедіа визначається не популярністю платформи, а відповідністю дидактичним вимогам і умовам шкільного середовища (техніка, інтернет, політика приватності). Контент повинен підтримувати інклюзивність: доступні субтитри, регулювання швидкості відтворення, достатній контраст, альтернативні текстові описи для зображень, дублювання ключових інструкцій аудіо й текстом. Окрема увага — авторському праву та захисту даних: дозволено використовувати лише матеріали з чіткими ліцензіями, а інструменти, що збирають аналітику учнів, мають відповідати вимогам безпеки та зберігати мінімально необхідні персональні відомості. Технічна сумісність включає роботу на поширених пристроях, офлайн-сценарії на випадок нестабільного зв'язку та можливість експорту/імпорту словників у системи повторення на кшталт SRS.

Щоб уніфікувати відбір і подальше використання, доцільно застосовувати операційні критерії. У таблиці нижче наведено мінімальний перелік вимог, спосіб їхньої прикладної перевірки та очікуваний вплив на формування лексичної компетентності.

Таблиця 3.1

Критерії відбору мультимедійного контенту для лексики в старшій школі

Критерій добору	Як перевірити на практиці	Очікуваний вплив на формування лексичної компетентності
Дидактична відповідність цілям і типу лексики	У плані уроку кожен ресурс прив'язано до конкретної підцілі (розпізнавання, колокації, продукція, вимова) та виду діяльності	Підвищення точності цільових операцій; відсутність «шуму» й зайвих дій

Продовження таблиці 3.1

Критерій добору	Як перевірити на практиці	Очікуваний вплив на формування лексичної компетентності
Сегментація й тривалість	Відео ≤ 4 хв; логічні паузи для micro-tasks; один фрагмент – одна підциль	Зменшення когнітивного навантаження, краща ретенція нових одиниць
Субтитри та глоси	Наявні субтитри мовою аудіо; глоси вбудовані в момент появи слова (текст + аудіо, за можливості піктограма)	Прискорення формування значення й вимови; зниження «прогалин» у сприйманні
Модальність і узгодженість каналів	Ключова інформація подається синхронно вербально та візуально; немає суперечливих підписів/зображень	Посилення подвійного кодування; стійкі асоціації слово–образ–звучання
Сигнальність і виділення ключового	Виділені ключові слова/колокації; використано візуальні маркери, колір, підсвітку	Спрямування уваги на таргетну лексику; скорочення часу пошуку інформації
Керування «зайвістю» й доречність	Вилучені непотрібні ефекти, зайва музика/анімації; контент «чистий» семантично	Більше ресурсів пам'яті на обробку значення; менше помилок через перевантаження
Інтерактивність і зворотний зв'язок	Вправи з негайним фідбеком; чіткі підказки при помилках; опція повтору	Швидша корекція хибних уявлень; формування саморегуляції навчання
Аналітика прогресу	Платформа показує спроби, час, правильність по кожній одиниці; експорт у журнал	Можливість цілеспрямованого повторення та індивідуалізації траєкторії
Підтримка SRS (spaced repetition)	Імпорт/експорт словників; налаштовувані інтервали; мобільний доступ	Стійке довготривале запам'ятовування, зменшення забування між уроками
Доступність і інклюзія	Регулювання швидкості, контрасту; альтернативні тексти; дубль інструкцій	Залучення всіх учнів, включно з тими, хто має ООП або сенсорні особливості

Продовження таблиці 3.1

Критерій добору	Як перевірити на практиці	Очікуваний вплив на формування лексичної компетентності
Авторське право й дані	Ліцензія на використання в освіті; відповідність політикам школи щодо даних	Юридична безпека, етичність, прозорість роботи з учнівською інформацією
Технічна сумісність і відмовостійкість	Працює на поширених пристроях; наявний «план В» офлайн; кешування	Безперервність уроку, мінімізація збоїв, стабільність навчального досвіду

Застосування цих критеріїв вимагає послідовної процедури підготовки: спочатку формулюються вимірювані мовленнєві результати (наприклад, «учень правильно розпізнає і використовує щонайменше 20 цільових колокацій теми»), далі обираються ресурси, які максимально «працюють» під ці результати, і проєктуються мікрозавдання, що примушують учня маніпулювати лексикою в різних модальностях. Наприклад, короткий відеофрагмент вводить й осмислює значення, інтерактивне завдання відпрацьовує сполучуваність, а SRS підтримує розподілене повторення протягом тижня. Розміщення зворотного зв'язку має бути негайним на етапах розпізнавання й керованого продукування, а рубрики — прозорими під час усних міні-відповідей та письмових вправ.

Проблеми, що типово знижують ефективність мультимедіа, пов'язані або з перевантаженням (надмірні ефекти, довгі недиференційовані відео), або з відсутністю керованого переходу від рецепції до продукції. Їх можна мінімізувати продуманою сегментацією, введенням мікропауз для осмислення, явним виділенням ключових елементів, а також забезпеченням «містків» до продукції (підказки-фрейми, опори для колокацій, короткі усні завдання з відстежуваною метою). Додатково слід стандартизувати метадані до кожного ресурсу (тема, рівень, цілі, ключові слова, граматичні опори, тривалість, потрібні пристрої), що спрощує планування та забезпечує сумірність із системою оцінювання.

Таким чином, дидактичні засади використання мультимедійних засобів у формуванні лексичної компетентності полягають у поєднанні науково обґрунтованих принципів обробки інформації з практичною процедурою відбору та тестування контенту в реальних умовах класу. Запропоновані вимоги й критерії утворюють «фільтр якості», який дозволяє вибирати лише ті ресурси, що прямо підтримують цілі уроку, працюють з урахуванням когнітивних обмежень і забезпечують довготривале запам'ятовування. У наступному підпункті буде подано модель навчального циклу, яка переводить ці принципи в конкретний сценарій трьох взаємопов'язаних уроків із вбудованими завданнями, аналітикою та засобами розподіленого повторення.

3.2. Модель навчального циклу

Запропонована модель організує роботу з лексикою в двотижневій «мікро-спринті», у межах яких учні проходять повний шлях від первинного сприймання до керованої та вільної продукції з обов'язковим розподіленим повторенням. Цикл спирається на узгодження цілей, контенту й оцінювання та інтегрує мультимедійні засоби у критичні моменти уроку, коли вони справді підсилюють обробку інформації й створюють додану навчальну вартість. Основні компоненти — короткі сегментовані відеофрагменти із субтитрами та глосами, інтерактивні вправи з негайним зворотним зв'язком, «містки» до продукції (мовленнєві фрейми, колокаційні опори), а також SRS-повторення між заняттями.

На старті цикл задає чіткі, вимірювані результати («учень правильно розпізнає та використовує не менше 20 цільових одиниць і 10 колокацій у межах теми; демонструє зрозумілу вимову й інтонацію у міні-відповідях тривалістю 30–60 секунд»). Під ці результати підбирається мультимедійний пакет, де кожен ресурс виконує конкретну дидактичну функцію: відео — для контекстуалізації та семантизації, інтерактиви — для керованого тренування, цифрові картки — для довготривалого закріплення, ігрові квізи — для формувального оцінювання.

Від самого початку закладається керування когнітивним навантаженням: короткі блоки, прозорі підказки, явне виділення ключових слів, відсутність «зайвого шуму», поступове ускладнення.

У типовому двотижневому календарі перший урок присвячено сприйманню та первинному осмисленню. Учні працюють із двома-трьома відеофрагментами тривалістю 3–4 хвилини кожен, де таргетна лексика підсвічена в субтитрах, а глоси з'являються в момент першої появи одиниці. Кожний фрагмент має плановані «паузи» для мікрозавдань: добір відповідників, короткі перефрази, фіксація колокацій. Важливо, щоб учитель не лише «відтворював» відео, а керував увагою: коротко анонсував мету перегляду, давав сигнали переходу, резюмував результат блоку та одразу перемикався на просте застосування — наприклад, на слухові диктанти із підказками або швидкі парні обговорення зі словами-опорами. Наприкінці уроку учні отримують перший набір цифрових карток, синхронізований із переглянутими фрагментами, і коротке домашнє завдання на SRS-платформі тривалістю 10–12 хвилин.

Другий урок закриває потребу в керованому тренуванні: учні здійснюють опрацювання сполучуваності, частотних патернів і функціонального вживання одиниць. Завдання поступово зміщуються від рецептивних до продуктивних: трансформації, підбір колокацій у напіввідкритих форматах, «shadowing» для вимови, речення-фрейми, де пропуск заповнюється за змістом відео. Мультимедійні інструменти тут виконують роль «підсилювачів» уваги і якості фідбеку: інтерактивні вправи дають миттєве пояснення помилки, а короткий ігровий квіз наприкінці уроку дозволяє швидко побачити, яка частина матеріалу ще «просідає». Зібрана аналітика (точність, темп, проблемні одиниці) експортується у журнал і використовується для добудови домашнього SRS-набору: учні повторюють саме те, що індивідуально викликає труднощі.

Третій урок фокусується на вільнішій продукції та інтеграції лексики в мовлення. Тут доцільно працювати з міні-проектами й рольовими завданнями, які безпосередньо продовжують сюжети з відео: підготовка коротких стендапів, дискусії за заданими ролями, створення «кадру» інфографіки для пояснення

явища, яке згадувалося у фрагментах. Учитель забезпечує «містки» від тренувальної діяльності до мовленнєвої: дає темпоральні рамки, надає кілька структур-фреймів для висловлювання, нагадує про ключові колокації та допустимі синонімічні заміни. Оцінювання здійснюється за прозорою рубрикою, де частка лексики, точність колокацій та зрозумілість вимови є чітко зваженими показниками. По завершенні уроку учні отримують «ретенційний» план: дві короткі SRS-сесії протягом наступного тижня, одна контрольна міні-перевірка через 10–14 днів.

Модель передбачає диференціацію за рівнями B1/B2 та інклюзивні налаштування. Для учнів із нижчим стартом зменшується обсяг відео та збільшується частка підказок (візуальні маркери, приклади використання у фреймах), для сильніших — навпаки, більше відкритих завдань і ширший вибір синонімів. Функції доступності (субтитри, контроль швидкості, альтернативні описи) роблять матеріал керованим для різних сенсорних профілів. Із технічного боку цикл має відмовостійкий «план В»: локальні копії відео, друковані картки-заміни, офлайн-шаблони вправ; це зберігає послідовність навчання навіть за відсутності інтернету.

Постійне місце в моделі займає формувальне оцінювання. Його завдання — не стільки ранжувати, скільки скеровувати подальші зусилля. Швидкі «холодні» перевірки наприкінці уроків, невеликі усні відповіді з рубрикою, аналітика інтерактивів і дані SRS формують зведену картину, яка дозволяє вчителю адресно підтримувати конкретні «слабкі» одиниці або колокації. Ретенційна перевірка через 2 тижні вважається обов'язковим завершенням спринту: саме вона фіксує довготривале запам'ятовування й виявляє, які елементи потребують повернення у наступних темах.

Операційно цикл зручно описати через карту відповідності етапів, ресурсів і очікуваних результатів. Вона виконує роль конструктора й контрольного списку якості.

Таблиця 3.2

Етапи циклу, ресурси та індикатори результату

Етап	Ключові ресурси	Типові мікрозавдання	Результат та індикатори
Сприймання та осмислення (Урок 1)	Сегментовані відео 3–4 хв із субтитрами та глосами; візуальні маркери	Перевірка розуміння під час пауз; добір відповідників; короткі перефрази; фіксація колокацій	Розпізнавання 20+ одиниць; первинне значення й вимова; % правильності в мікрозавданнях ≥ 70
Кероване тренування (Урок 2)	Інтерактиви з негайним фідбеком; диктанти з опорами; «shadowing»	Колокаційні трансформації; заповнення фреймів; корекція вимови	Точність уживання ≥ 75 ; зменшення типових помилок; базова ритміка й інтонація
Формувальне оцінювання (кінець Уроку 2)	Короткий ігровий квіз; аналітика платформи	10–12 завдань змішаного типу	Швидка діагностика «слабких» одиниць; персоналізація SRS-наборів
Продукція та інтеграція (Урок 3)	Рольові карти; інфографіка; аудіозапис міні-відповідей	Стендап 30–60 с; парні/групові обговорення; міні-проект	Частка цільової лексики ≥ 60 у 100 слів; колокаційна точність; зрозумілість вимови за рубрикою
Розподілене повторення (між уроками)	SRS-набір; мобільний доступ	2×10–15 хв на тиждень; адаптивні інтервали	Збереження 80–90% одиниць на ретенційній перевірці через 10–14 днів

Таким чином, навчальний цикл поєднує сильні сторони мультимедійних засобів із вимогами шкільного уроку: чіткий темп, кероване навантаження, прозорий зворотний зв'язок і гарантії довготривалої пам'яті через SRS. Він не потребує формального експерименту, але надає вчителю відтворюваний

сценарій, у якому кожний інструмент виправданий дидактично і прив'язаний до конкретної мети. У наступному підпункті подається комплекс вправ, що реалізує зазначені етапи на рівні конкретних завдань для аудиторної й домашньої роботи.

3.3. Комплекс вправ із мультимедійною підтримкою

Нижче подано набір відтворюваних вправ, що покривають повний шлях роботи з лексикою: receptive → collocational → productive (speaking/writing) → pronunciation → integrated. Для кожної вправи зазначено: мету, вхідні дані/ресурси, хід виконання (поминутно), диференціацію B1/B2, оцінювання/фідбек, типові помилки та профілактику, домашнє SRS-підсилення. Усі приклади подані для теми *Sustainability & Urban Life*.

БЛОК А. RECEPTIVE (розпізнавання значення в контексті)

A1. “Segmented Video + In-place Glossing” (3–4 хв відео з паузами та глосами)

Мета. Швидке семантизування 12–15 одиниць (включно з 5–6 колокаціями) у природному контексті.

Ресурси. Відео 3:30 хв (mp4), субтитри англійською (srt), інтерактивний програвач (H5P/Edpuzzle/YouTube Chapters), вбудовані глоси (текст+аудіо+іконка).

Хід (10–12 хв).

1. 01:00 Анонс цілей, демонстрація «слова-маяки» (highlight у субтитрах).
2. 03:30 Перегляд 1 із автопаузами кожні 30–40 сек: micro-task у вікні (matching/true-false за щойно підсвіченим словом).
3. 04:00 Перегляд 2 без пауз із вимкненими субтитрами (учні фіксують 5 ключових слів).
4. 02:00 Обговорення значення 4–5 колокацій (to curb emissions, waste segregation, urban sprawl).

B1/B2.

- B1: залишити субтитри з підсвіткою таргетної лексики; глоси з піктограмою.

- B2: вимкнути субтитри у 2-му прогоні; додати 2 ідіоми/метафори з поясненням.

Оцінювання. Автоперевірка micro-tasks (ціль $\geq 70\%$ правильності).

Типові помилки. Плутанина *waste/wasted* → глоса із частиномовним маркером та прикладом.

SRS. Автоматичне формування набору “A1-Video 01” (термін → визначення/картинка/аудіо).

A2. “Clickable Infographic” (інфографіка з клікабельними глосами)

Мета. Розпізнавання 10–12 одиниць через візуальні зв’язки.

Ресурси. Статика (PNG/SVG) в Genially/Thinglink; клікабельні точки з глосами.

Хід (7–8 хв). Індивідуальний перегляд → парна перевірка «поясни партнеру 5 елементів» → короткий квіз 6 питань.

Оцінювання. Квіз-міні (порог 4/6); вчитель збирає проблемні вузли для пояснення.

SRS. Експорт 8 найскладніших одиниць до набору “A2-Info 01”.

БЛОК В. COLLOCATIONAL (сполучуваність, патерни)

B1. “Collocation Builder” (конструктор колокацій з відео-підказками)

Мета. Засвоєння 8–10 частотних колокацій (V+N/N+N/Adj+N).

Ресурси. Інтерактив (LearningApps/H5P “Drag&Drop”); короткі 5–7-сек. вирізки з відео як підказки.

Хід (12–15 хв).

1. 02:00 Демонстрація шаблону: *curb + emissions; implement + policy; waste + segregation*.
2. 08:00 Індивідуальна збірка 10 пар; кнопка “Show hint” програє 5-сек. контекстний кліп.
3. 03:00 Рефлексія: 2 колокації, що «зайшли»/«не зайшли».

B1/B2.

4. B1: заблокувати рідкісні зв'язки; дозволити 2 підказки на учня без штрафу.

5. B2: додати delexical verbs (*take measures, make progress*); штраф за кожну підказку –1.

Оцінювання. Автоматичне (ціль $\geq 80\%$); журнал помилкових поєднань.

Помилки. *Do progress* → контрприклад в глосі + аудіо з правильним виразом.

SRS. Тільки правильні біграми виносяться в набір “B1-Colloc 01”.

B2. “Collocation Cloze with Signals” (сигнальне заповнення пропусків)

Мета. Узвичаєння патернів у контексті.

Ресурси. Текст 150–180 слів (H5P Fill-in), підсвітка сигналів (артиклі, прийменники).

Хід (10 хв). Самостійне виконання → автозвіт із класифікацією помилок (форма/вибір лексеми/прийменник).

Оцінювання. Поріг 75%; помилки зберігаються в «чорний список» для персонального SRS.

SRS. Генерація карток «контекстне речення → вибір колокації».

БЛОК C. PRODUCTIVE – SPEAKING (усне продуктивне вживання)

C1. “Guided Stand-up 30–60s” (керований монолог з фреймами)

Мета. Переведення не менше 12 одиниць у актив (усний монолог).

Ресурси. Слайд-промпт із 3 візуальними кадрами (канвас), список 15 таргетних одиниць (6 обов'язкових), фрейми:

- *One major issue is... / We could curb ... by ... / This policy would lead to ... because ...*

Хід (15–18 хв).

03:00 Планування в парах: вибір 6 «обов'язкових» лексем під сюжет.

10:00 Запис монологу на диктофон/вбудований рекордер (2 спроби).

03:00 Швидка самооцінка за рубрикою (див. Табл. C-Rub).

B1/B2.

- B1: більше фреймів (3–4 речення-заготовки).
- B2: 1 хв без фреймів; додати 2 колокації з синонімічною заміною.

Оцінювання (рубрика фрагмент).

- Лексика (40%): ≥ 12 таргетних одиниць, колокаційна точність $\geq 80\%$.
- Вимова (20%): зрозуміла сегментація, ударні слова виділені (після В-блоку).
- Зміст (20%), Плинність (20%).

Фідбек. Автоматичний *word-spotting* (якщо інструмент підтримує) + коментар учителя з 3 сильними і 2 цілями.

SRS. Персональний список «не використав/помилився» → картки з усним повтором.

C2. “Role Cards & Decision” (ролі + прийняття рішення, 3×3 хв)

Мета. Вживання лексики у діалогічному мовленні.

Ресурси. 3 картки ролей (Mayor/NGO/Developer), 1 слайд-дилема (наприклад, новий “waste-to-energy plant”).

Хід (12 хв). 3 раунди по 3 хв + 3 хв підсумок групи у форматі «прес-релізу» (запис 45 с).

B1/B2.

- B1: в картках прописати 6 ключових виразів;
- B2: лише 3 «якірні» фрази, решта — імпровізація; додати контраргументи.

Оцінювання. Чек-лист колокацій (учитель ставить «+» за кожну органічну появу).

SRS. Невдалі/нові колокації додаються в набір “C2-Dialog 01”.

БЛОК D. PRODUCTIVE – WRITING (кероване → вільне письмо)

D1. “Sentence Frames → Mini-Essay (120–150 words)”

Мета. Закріпити 10–12 одиниць у письмі з правильною сполучуваністю.

Ресурси. Документ-шаблон із трьома секціями: *Problem – Measures – Expected Impact* та фреймами-опорами (B1) / списком колокацій (B2).

Хід (15 хв у класі + 10 хв дому). Спершу 5 керованих речень за фреймами → розширення до міні-есе; перевірка орфографії й колокацій через LanguageTool/Grammarly (з попередніми «критеріями дозволених підказок»).

Оцінювання. Рубрика письма з окремим блоком «Колокації» (вага 30%).

SRS. Помічені помилки перетворюються на картки «неправильно → правильно (з поясненням)».

D2. “Caption the Frame” (підпис до кадру з відео)

Мета. Точне вживання 6–8 одиниць у коротких підписах (соцмережевий формат).

Ресурси. 6 стоп-кадрів із відео; поле вводу під кожним.

Хід (8 хв). 6 підписів по 15–20 слів; умова: включити не менше 1 таргетної колокації у кожен підпис.

Оцінювання. Автоматичне підсвічування таргетних одиниць + швидкий коментар учителя (2–3 фрази).

SRS. Кращі підписи експортуються в картки «речення → пропуск лексеми».

БЛОК Е. PRONUNCIATION (артикуляція, ритм, інтонація)

E1. “Shadowing with Pace Control” (тіньове повторення з контролем темпу)

Мета. Вирівнювання наголосу та ритму таргетних колокацій.

Ресурси. Аудіодоріжка 45–60 с з уривку відео; плеєр зі зміною швидкості (0.8×; 1.0×).

Хід (8–10 хв).

1. 02:00 Слухання 1× з текстом, виділення «ударних» слів.
2. 04:00 Shadowing 0.8× (2 проходи), далі 1.0×.
3. 03:00 Самозапис 20 с, звірка з еталоном (waveform-порівняння, якщо доступно).

Оцінювання. Чек-лист: ритм, інтонаційний контур, редукції (так/ні).

SRS. Короткі аудіокартки (слово/біграм) для щоденного повтору.

E2. “Minimal-Pairs for Collocations” (мінімальні пари у колокаціях)

Мета. Усунення фонетичних помилок, що руйнують значення (*waste vs waist*).

Ресурси. Набір пар + приклади в реченнях; аудіо для кожної.

Хід (6–7 хв). Вправа «вибери правильне за контекстом» → повтор хором → парні виправлення.

SRS. Картки «аудіо → вибір правильної лексеми».

БЛОК F. INTEGRATED (узагальнення, змішана модальність)

F1. “Storyboard Retell” (відеосторіборд → усний переказ з таргетною лексикою)

Мета. Інтегрувати 15–18 одиниць у зв’язне мовлення.

Ресурси. 6-кадровий сторіборд (кадри з відео з підписами-тригерами).

Хід (12 хв). 2 хв планування → 3 хв індивідуальний переказ → 5 хв взаємооцінювання (чек-лист).

Оцінювання. Індекс лексики = (кількість цільових одиниць / 100 слів) × 100; ціль ≥ 60.

SRS. Слабкі місця додаються у персональний набір.

F2. “Infographic-Pitch (90 секунд)” (усний «пітч» за інфографікою)

Мета. Комунікація даних із правильними колокаціями (*policy impact, emission cap, urban sprawl*).

Ресурси. Готова інфографіка; таймер, рекордер.

Хід (10 хв). 3 хв аналіз → 90-сек пітч → 3 хв зворотний зв’язок групи.

Оцінювання. Рубрика: точність термінів (40%), логіка (30%), вимова (30%).

SRS. Автовитяг ужитих/неужитих термінів у картки.

Таблиця-матриця для підбору вправ подана нижче.

Таблиця 3.3

Таблиця-матриця для підбору вправ

Ціль	Вправа	Ресурс/формат	Час	Індикатор досягнення
Семантизувати 12–15 одиниць	A1 Segmented Video	Відео 3–4 хв + глоси	10–12'	$\geq 70\%$ у micro-tasks
Засвоїти 8–10 колокацій	B1 Collocation Builder	Drag&Drop + відеопідказки	12–15'	$\geq 80\%$ правильних пар
Перевести в актив (усно)	C1 Guided Stand-up	Слайд-фрейми + запис	15–18'	≥ 12 таргетних одиниць; колокації $\geq 80\%$
Закріпити в письмі	D1 Mini-Essay	Шаблон + фрейми	25' (клас+дім)	Колокації 30% ваги, помилки ≤ 3
Вирівняти вимову	E1 Shadowing	Аудіо 45–60 с	8–10'	Ритм/ударність «так/так/так»
Інтегрувати	F1 Storyboard Retell	6 кадрів + переказ	12'	Індекс лексики ≥ 60

Рубрика усного “Guided Stand-up” (C1)

- Лексика: 0–4 (0 — < 6 одиниць; 4 — ≥ 12 ; колокаційна точність $\geq 80\%$).
- Вимова: 0–2 (0 — часті спотворення; 2 — зрозуміло, ритм/наголос витримано).

- Зміст і логіка: 0–2.

- Плинність: 0–2.

Макс: 10. Порог: 7.

Чек-лист колокацій для діалогу (C2)

- Використано make progress / curb emissions / implement policy / waste segregation — фіксація «+».
- Немає кальок типу *do progress, stop emissions strongly* — фіксація «–».

Технічні нотатки впровадження:

- Підготовка. Для кожного уроку створити: (1) відео з автопаузами, (2) один інтерактив (В-блок), (3) аудіо для Е-блоку, (4) SRS-набір (10–15 карток).

- Доступність. Усі матеріали мають субтитри, контроль швидкості, високий контраст, альтернативні описи.

- Дані/право. Платформи зберігають лише мінімум даних (ім'я, клас); використовуються матеріали з відкритою ліцензією або власні.

Як прив'язати комплекс до SRS (домашній модуль):

- Після кожної аудиторної активності автоматично/напівавтоматично поповнюється набір карток:
 - А-блок: базові значення + аудіо;
 - В-блок: тільки підтверджені правильні колокації;
 - С/D-блок: індивідуальні «провали» (зі зразком правильної фрази);
 - Е-блок: короткі аудіо-картки з вимовою.
- Режим: 2×10–15 хв/тиж, інтервали 1–3–7–14 днів; на уроці коротка «ретенційна» перевірка.

Цей комплекс дає вчителю готовий «набір цеглин»: від першого контакту зі словом у відео до впевненого усного/письмового вживання та довготривалої пам'яті через SRS. Кожну вправу можна вставити в модель циклу з п. 3.2 (Урок 1 — А-блок, Урок 2 — В+Е, Урок 3 — С/D+F) і адаптувати під В1/В2 без втрати когнітивного контролю й прозорості оцінювання.

3.4. Оцінювання й моніторинг результатів

Система оцінювання у запропонованій моделі не зводиться до підсумкових балів; вона виконує керівну функцію: своєчасно показує, що саме уже сформовано у лексичній компетентності старшокласників, а що потребує додаткового опрацювання. Моніторинг будується на узгодженні цілей уроків, характеру мультимедійного контенту та індикаторів досягнення результатів. У межах двотижневого циклу учень проходить послідовність діагностик: вхідна перевірка (чутливість до нової лексики та опора на вже відому), формувальні «мікрозаміри» під час перегляду/вправ, перевірка керованої продукції (усної/письмової), рубрикова оцінка вільнішого мовлення, а також ретенційний

контроль через 10–14 днів. Важливим джерелом даних є аналітика цифрових платформ (інтерактиви, SRS): вона дозволяє персоналізувати траєкторію повторення без додаткового навантаження на урок.

Оцінювання спрямоване на п'ять складників лексичної компетентності: рецептивну точність (розпізнавання форми та значення), колокаційну сполучуваність, продуктивність (усну та письмову), фонетико-просодичну зрозумілість і стійкість запам'ятовування. Для кожного складника задаються вимірювані індикатори з порогоми досягнення. Наприклад, у рецепції це частка правильних відповідей у мікрозавданнях під час перегляду, у сполучуваності — частка нормативних зв'язків у конструкторі колокацій та в cloze-текстах, у продукції — частка цільової лексики на 100 слів і точність колокацій, у вимові — відповідність ритміко-інтонаційним зразкам, а у ретенції — відсоток відтворених одиниць після інтервалу, коли навчальний вплив мультимедіа вже не підтримується безпосередньо заняттям. Такий підхід дозволяє не тільки «зняти» моментний рівень, а й побачити динаміку між уроками та всередині теми.

Перед застосуванням таблиць і рубрик учитель визначає структуру збору даних на циклі: міні-проби під час уроку з автоматичним зворотним зв'язком (відеоплатформа/інтерактиви), короткі усні відповіді з чіткими ваговими коефіцієнтами (лексика, колокації, вимова, плинність), письмові міні-завдання зі списком дозволених цифрових підказок, а також «тихий» збір даних із SRS (частота сесій, час, проблемні картки). Усі ці спостереження вносяться до зручної для вчителя відомості, яка показує прогрес окремого учня та «вузькі місця» класу. Якщо інтернет нестабільний, застосовуються друковані «дзеркала» завдань і локальні медіафайли; після заняття дані доносяться вручну (час на таке «ручне» донесення мінімізується завдяки стандартизованим бланкам).

Нижче наведено узагальнювальну матрицю індикаторів та інструментів, яка співвідносить цілі, конкретні процедури вимірювання та порогові значення. Таблиця вводиться після короткого пояснення й завершується інтерпретаційним абзацом, щоб уникнути формального переліку без висновків.

Таблиця 3.4

**Матриця індикаторів та інструментів моніторингу лексичної
компетентності в двотижневому циклі**

Компонент	Що вимірюємо (індикатор)	Інструмент / процедура	Порог / ціль	Використання результатів
Рецепція (значення / форма)	Частка правильних відповідей у micro-tasks під час перегляду	Автопаузи у відео з 6–10 запитаннями; повтор перегляду з іншим режимом субтитрів	$\geq 70\%$ на старті уроку 1; $\geq 80\%$ наприкінці	Визначення одиниць для глос і наступних вправ; корекція темпу
Колокаційна сполучуваність	Частка нормативних поєднань у конструкторі колокацій; помилки типу do progress	Інтерактивні Drag&Drop; cloze з сигналами; журнал «невалідних» пар	$\geq 80\%$ у Drag&Drop; $\geq 75\%$ у cloze	Формування персональних SRS-карток із «слабкими» біграмами
Усне продуктивне вживання	Частка таргетної лексики на 100 слів; точність колокацій; зрозумілість вимови	30–60-сек монолог / діалог; аудіозапис; рубрика (лексика 40%, вимова 20%, зміст 20%, плинність 20%)	Індекс лексики ≥ 60 ; колокації $\geq 80\%$	Вибір наступних фреймів / опор і тренування вимови в Е-блоці
Письмова продукція	Частка таргетної лексики; колокаційна точність; кількість лексичних помилко на 100 слів	Міні-есе за шаблоном; перевірка з дозволеними підказками; вибіркове коментування	Колокації — 30% ваги; ≤ 3 лексичні помилки на 100 слів	Оновлення списку опорних колокацій для наступної теми

Продовження таблиці 3.4

Компонент	Що вимірюємо (індикатор)	Інструмент / процедура	Порог / ціль	Використання результатів
Вимова / просодія	Дотримання ритму, наголосів, редукцій у таргетних виразах	Shadowing зі зміною темпу; само- й взаємооцінювання за чек-листом	«Так / так / так» за трьома критеріями	Перенесення складних виразів до аудіо-SRS
Довготривала ретенція	Відсоток відтворених одиниць через 10–14 днів	Ретенційна міні- перевірка: 12–15 пунктів + короткий усний фрагмент	80–90% збереження	Приймається рішення: закріпити / повернути частину одиниць у новий цикл
Залученість у SRS	Частка виконаних мікросесій; час; «падаючі» картки	Аналітика платформи (щотижневий звіт)	2×10–15 хв / тиж; виконання ≥80%	Індивідуальні «домашні» траєкторії повторення

Застосування матриці вимагає прозорих критеріїв для усного та письмового оцінювання. У рубриці усного висловлення найбільшу вагу має лексика, але без достатньої плинності й зрозумілої вимови засвоєння буде неповним; тому балагова структура балансує точність і спонтанність. Для письма ключовою є колокаційна точність: саме вона відрізняє ітогове «механічне» використання слова від реального володіння лексичними зв'язками. У межах циклу пороги (індикативні значення) можуть змінюватися залежно від теми та стартового рівня класу; однак від уроку до уроку учень має бачити послідовну логіку: короткі мікроперевірки під час перегляду → кероване тренування → зважене рубрикою оцінювання продукції → перевірка стійкості через інтервал.

Окрема увага приділяється інтерпретації даних і зворотному зв'язку. Цифрова аналітика корисна лише тоді, коли перетворюється на конкретне педагогічне рішення: наприклад, якщо у більшості учнів «просідають» біграми з

де-лексикальними дієсловами (*make/take/do + noun*), наступний урок починається з короткого колокаційного «розігріву» саме з цими моделями. Якщо ретенційна перевірка показала достатньо високий рівень збереження, частина часу звільняється для розширення теми або введення «сильніших» синонімічних замінів і периферійної лексики. Зворотний зв'язок адресний і двоканальний: учитель дає стислий коментар (дві сильні сторони, дві конкретні цілі на наступний тиждень), а платформа — автоматизований «heat-map» помилок, який учень бачить у власному кабінеті.

Для забезпечення валідності й етичності моніторингу застосовуються стандартні запобіжники: чітке розмежування формульовального й підсумкового оцінювання, повідомлення учням критеріїв до початку виконання завдання, мінімізація залежності результату від зовнішніх технічних факторів, дотримання правил авторського права щодо використаних матеріалів і ощадливе ставлення до персональних даних. Учитель визначає, які цифрові підказки дозволені й як саме вони позначаються у бланку (це запобігає штучному завищенню результатів).

Отже, система оцінювання й моніторингу в мультимедійному циклі виконує три взаємопов'язані функції: по-перше, вчасно виявляє конкретні прогалини (на рівні слова, колокації, вимови); по-друге, надає вчителю підстави для прийняття оперативних рішень у плануванні наступних кроків; по-третє, підтверджує довготривале запам'ятовування через ретенційні перевірки, пов'язані з SRS. Завдяки цьому оцінювання стає не «фінальною санкцією», а внутрішнім механізмом якості, який підсилює дидактичну логіку розділу та гарантує реальне зростання лексичної компетентності старшокласників.

3.5. Методичні рекомендації та дорожня карта впровадження

Запропонована модель навчання лексики через мультимедіа потребує чіткої організації на рівні школи й конкретного вчителя. Нижче подано практичні кроки впровадження на один семестр (16 тижнів) із технічним

мінімумом, вимогами до контенту, інклюзивними налаштуваннями, політикою даних/авторського права, управлінням ризиками та контуром внутрішнього забезпечення якості. Рекомендації слугують операційною інструкцією «як зробити завтра».

Перед стартом семестру варто провести короткий технічний аудит і узгодити функціональні ролі (учитель, адміністрація, IT-фахівець). Мінімально достатні умови: стабільний проєктор/TV, аудіо, інтернет (або локальні копії), пристрої учнів BYOD за потреби, доступ до однієї платформи інтерактивів і однієї SRS-платформи. Внутрішні правила визначають, які цифрові підказки дозволено під час письма/мовлення.

Таблиця 3.5

Чек-лист готовності до впровадження (до Тижня 1)

Блок	Що перевірити	Так/ Ні	Коментар/ Відповідальний
Обладнання	Екран/проєктор $\geq 55"$, аудіо, мікрофон для запису, резервний подовжувач		
Зв'язок	Wi-Fi у класі; мобільний хот-спот учителя як резерв		
Контент	3 відео на тему першого циклу (3–4 хв), субтитри, глоси; інфографіка		
Платформи	Облікові записи для: відео з автопаузами, інтерактивів, SRS; журнал оцінювання		
Доступність	Субтитри, регулювання швидкості, контраст; альтернативні описи зображень		
Політики	Шкільні правила щодо авторського права (ліцензії), персональних даних (згода батьків)		
План В	Локальні файли .mp4/.pdf, друковані картки, офлайн-інструкції до вправ		

Наявність «техмінімуму» й затверджених правил (дані/підказки) радикально знижує організаційні ризики й дозволяє сконцентруватися на дидактиці, а не на техніці.

Календар побудовано під двотижневі мікро-спринти (див. 3.2): «Урок 1 (сприймання) → Урок 2 (тренування + формувальне оцінювання) → Урок 3 (продукція) → SRS-ретенція». Кожен спринт має тему та чіткі індикатори.

Таблиця 3.6

Календар впровадження (приклад на 16 тижнів)

Період	Що робимо	Вихід/артефакти	Моніторинг
Тиждень 1	Старт: технічний інструктаж, правила SRS, діагностика лексики (вхідна)	Бланк стартового рівня; доступи до платформ	% коректних відповідей; профіль класу
Тижні 2–3	Спринт 1: V–G–P–SRS (3 уроки + 2 SRS-сесії)	Набір карток SRS, записи монологів, інтерактиви	Матриця 3.4: рецепція, колокації, продукція
Тиждень 4	Ретенція Спринту 1; мікро-повтор «слабких» колокацій	Міні-перевірка 12–15 пунктів	Збереження 80–90%
Тижні 5–6	Спринт 2 (нова тема)	Аналогічно Спринту 1	Динаміка щодо Спринту 1
Тиждень 7	Ретенція Спринту 2; взаємооцінювання усних відповідей	Рубрики, чек-листи	Індекс лексики ≥ 60
Тижні 8–9	Спринт 3	Комплекс вправ 3.3 оновлено під тему	Колокаційна точність $\geq 80\%$
Тиждень 10	Ретенція Спринту 3; міні-проекти «інфографіка→пітч»	Записи «пітчів» 90 с	Ритм/інтонація «так/так/так»
Тижні 11–12	Спринт 4	Набір SRS-карток з урахуванням аналітики	Частка виконаних SRS $\geq 80\%$
Тиждень 13	Ретенція Спринту 4; корекційні уроки	Персоналізовані списки «слабких» одиниць	Зменшення помилок у «чорному списку»

Продовження таблиці 3.6

Період	Що робимо	Вихід/артефакти	Моніторинг
Тижні 14–15	Інтеграційний модуль (узагальнення 4 тем)	Усний кейс/есе з інтегрованою лексиною	Індекс лексики ≥ 65 ; помилок $\leq 3/100$ слів
Тиждень 16	Підсумок семестру + анкетування мотивації	Семестровий профіль класу; пропозиції на наступний семестр	Звіт PDCA (див. 3.5.5)

Семестрова «дорога» не перевантажує вчителя: у кожному спринті готується один відеопакет, один інтерактив і один набір SRS; інше — відтворювані шаблони.

Політика контенту, авторське право й дані:

1. Джерела та ліцензії. Використовуйте власні матеріали або контент із відкритими ліцензіями (Creative Commons BY/CC-BY-NC) і шкільними підписками. У конспекті уроку фіксуйте походження кожного ресурсу.

2. Персональні дані. Мінімізуйте збирання (ім'я/клас/прогрес), отримайте інформовану згоду батьків (шаблон додається в додатках). Експортуйте лише знеособлені звіти.

3. Політика цифрових підказок. Заздалегідь визначте, які інструменти перевірки правопису/колокацій дозволені й як це враховується в оцінюванні (щоб уникнути «інфляції» балів).

Юридично чистий і етично прозорий контент — умова масштабованості моделі в межах школи.

Ресурси мають підтримувати: субтитри (тією ж мовою), контроль швидкості ($0.8\times$ – $1.25\times$), високий контраст, альтернативні текстові описи зображень, дублювання інструкцій аудіо/текстом. Для учнів із різним стартом рівня:

- В1-тренки: більше фреймів, чіткіші глоси (текст+пиктограма+аудіо), менший обсяг відео.

- В2-тренки: більше відкритих завдань, синонімічні ряди, розширені колокаційні моделі.

Доступність — не «надбудова», а інтегрована частина уроку, що підвищує успішність усієї групи.

Типові ризики: збої інтернету, нестача пристроїв, перевантаження контентом, «ефект кіно» без продукції. Запобіжники:

- Техніка: локальні .mp4/.pdf, друковані картки (дзеркала інтерактивів), таймер офлайн-активностей.

- Дидактика: сувора сегментація (відео ≤ 4 хв), обов'язкові мікропаузи з завданнями, явні містки до продукції (фрейми).

- Організація: призначений «черговий ІТ», коротка інструкція «що робимо, якщо...» у кожному конспекті.

Завчасний офлайн-набір матеріалів і «дзеркала» вправ забезпечують безперервність навіть без мережі.

Впровадження супроводжується мікро-тренінгом (2×60 хв):

- Сесія 1: принципи 3.1, робота з відео/глосами, створення інтерактивів.
- Сесія 2: SRS, рубрики, аналіз аналітики, планування спринту.

Далі працює цикл PDCA (Plan–Do–Check–Act):

- Plan: спринтовий план із чіткими індикаторами (Матриця 3.4).
- Do: проведення трьох уроків + SRS-домашки.
- Check: аналіз звітів (точність, колокації, ретенція), 10-хв «педагогічний консиліум».
- Act: корекція наступного спринту (добір колокацій, обсяг відео, рівень підказок).

Таблиця 3.7

Мінімальний набір метрик для звіту PDCA (щомісяця)

Показник	Ціль	Фактичне	Рішення на наступний місяць
Індекс лексики в усному (середній по класу)	≥ 60		
Колокаційна точність (Drag&Drop)	$\geq 80\%$		

Продовження таблиці 3.7

Показник	Ціль	Фактичне	Рішення на наступний місяць
Ретенція через 10–14 днів	80–90%		
Виконання SRS-сесій	≥80%		

PDCA робить систему самоналаштовуваною: метрики → рішення → помітне покращення у наступному спринті.

Орієнтовний «нульовий» кошторис:

- Безкоштовно: платформа для інтерактивів (H5P/аналоги), SRS (Quizlet/Anki), субтитрування (авто + вчитка), презентації/інфографіка.
- Мінімальні витрати (за потреби): 1–2 платні підписки класу/школи (аналітика, необмежені набори), гарні мікрофони-петлички (2–3 шт.), флеш-накопичувачі для офлайн-наборів.
- Оптимізація: спільний банк відеофрагментів і наборів SRS усіх учителів кафедри.

Модель не вимагає значних інвестицій: головна «валюта» — ретельно підготовлені 3–4-хвилинні фрагменти та дисципліна SRS.

Дорожня карта переводить дидактичну модель у щоденну практику: визначені ролі, зрозумілий техмінімум, календар спринтів і чіткі метрики гарантують кероване впровадження. Інклюзивність, політика даних і готові офлайн-«дзеркала» роблять систему стійкою до ризиків, а PDCA-цикл забезпечує постійне покращення. У результаті школа отримує відтворюваний, юридично коректний і ресурсно ощадний формат формування лексичної компетентності старшокласників засобами мультимедіа.

Висновки до розділу 3

Розділ 3 продемонстрував, що ефективність формування лексичної компетентності старшокласників засобами мультимедіа визначається не самою

наявністю цифрових ресурсів, а їхньою дидактичною організацією. Узгодження цілей, змісту й оцінювання, опора на принципи сегментації, сигнальності, подвійного кодування та керування когнітивним навантаженням забезпечили керований перехід від рецептивного сприймання до продуктивного використання лексики. Сформульовані вимоги до контенту (автентичність, субтитри й глоси, інклюзивні налаштування, технічна відмовостійкість) виконують роль «фільтра якості», що мінімізує перевантаження та підвищує стійкість засвоєння.

Запропонована модель двотижневого навчального циклу «Video–Gloss–Practice–SRS» довела свою методичну доцільність як відтворюваний сценарій уроків. Вона структуровано поєднує короткі відеофрагменти, інфографіку, інтерактивні вправи з негайним зворотним зв'язком, керовані мовленнєві фрейми та розподілене повторення. Розроблений комплекс вправ (receptive, collocational, productive, pronunciation, integrated) забезпечує послідовну роботу з лексикою на рівнях B1–B2, зокрема в частині колокаційної точності та просодичної зрозумілості, і легко масштабується під профільний чи непрофільний курс.

Система оцінювання та моніторингу вмонтована в кожний етап циклу і виконує функцію внутрішнього забезпечення якості. Поєднання мікроперевірок під час перегляду, аналітики інтерактивів і SRS, рубрикової оцінки усної та письмової продукції і ретенційної перевірки через 10–14 днів дає змогу оперативно виявляти «вузькі місця» (насамперед у сполучуваності та вимові) і своєчасно коригувати план наступного спринту. Таким чином, оцінювання перестає бути суто підсумковим і стає механізмом керування навчальним процесом.

Дорожня карта впровадження на семестр, інклюзивні та юридичні регламенти, а також «план В» для технічних збоїв роблять модель практично застосовною в умовах реальної школи. Ключовими умовами успіху є якісно підготовлені 3–4-хвилинні фрагменти, дисципліна розподіленого повторення та послідовне використання PDCA-циклу для вдосконалення практик. З

урахуванням зазначених передумов модель забезпечує вимірюване зростання лексичної компетентності та може слугувати основою для подальших локальних адаптацій і емпіричних перевірок у різних навчальних контекстах.

ВИСНОВКИ

У результаті виконання дослідження на тему «Використання англомовних мультимедійних засобів навчання для формування лексичної компетентності учнів старших класів ЗЗСО» було зроблено наступні висновки:

1. Було уточнено сутність лексичної компетентності в методиці навчання іноземних мов і конкретизовано її структурні компоненти. Проведений теоретичний аналіз дозволив представити лексичну компетентність як багатокomпонентну здатність, що охоплює знання значень і семантичних зв'язків, володіння колокаціями та доречністю вживання, а також операційні навички доступу до словникових одиниць у комунікативних ситуаціях. Це забезпечило необхідну дефінітивну рамку для подальших методичних рішень у роботі.

2. Проаналізовано вікові та психолого-педагогічні особливості старшокласників у засвоєнні іншомовної лексики. Показано, що на цьому етапі навчання критичними є мотиваційні чинники, автономія у виборі ресурсів, потреба в автентичних контекстах і мультимодальному поданні матеріалу. Узагальнення психолого-педагогічних положень лягло в основу добору форм і темпоритму роботи з мультимедіа, а також поєднання рецептивних і продуктивних завдань у пропонованих моделях навчальної взаємодії.

3. Систематизовано лінгводидактичні підходи до формування лексичної компетентності. Підсумовано релевантні теоретичні орієнтири (зокрема, когнітивні й комунікативні) та показано, як вони реалізуються через вправлення у значенні, формі й вживанні, підтримані контекстом і зворотним зв'язком. Це створило місток між загальнотеоретичними положеннями та конкретними дидактичними прийомами інтеграції мультимедіа.

4. Здійснено класифікацію англомовних мультимедійних засобів і визначено їхні дидактичні функції. Показано, що аудіовізуальні матеріали, мобільні додатки, гейміфіковані сервіси, мультимедійні глоси та VR/AR виконують взаємодоповнювальні ролі: контекстуалізують лексику, підсилюють

увагу й мотивацію, оптимізують кодування через мультимодальність і полегшують перенесення у продуктивне мовлення. Узагальнення оперте на положеннях когнітивного дизайну мультимедіа (CTML) і теорії подвійного кодування.

5. З'ясовано психолого-педагогічні умови ефективного використання мультимедіа у навчанні англійської мови. Обґрунтовано важливість узгодженості вербальних і візуальних каналів, сигнальності, сегментації й дозування інформації, а також постійного переходу від рецепції до продукції через інтерактивні завдання. Такий підхід мінімізує зовнішнє когнітивне навантаження і підвищує точність та стійкість засвоєння словника.

6. Сформульовано критерії відбору й принципи інтеграції мультимедійних ресурсів у зміст уроку. Рекомендовано орієнтуватися на дидактичну мету (рецепція/продукція), тип лексики (від поодиноких одиниць до фразеологізмів і колокацій), відповідність віковим особливостям та вимогам CTML, а також наявність вбудованого зворотного зв'язку і можливостей для формувального оцінювання. Це забезпечує інструментальну прозорість і відтворюваність методики.

7. Здійснено огляд найбільш ефективних англomовних мультимедійних платформ і матеріалів. На підставі визначених дидактичних критеріїв виокремлено ресурси, що поєднують автентичність контенту, адаптивність, інтерактивність і якісну аналітику навчального поступу, що робить їх придатними для старшої школи та дозволяє відстежувати досягнення лексичних цілей.

8. Запропоновано методичний комплекс використання мультимедійних засобів для формування лексичної компетентності старшокласників: від сценарування мікроциклів уроку з чіткою сегментацією і сигнальністю до впровадження мультимедійних глос та коротких продуктивних завдань, що поступово переводять лексику з пасивного в активний словник. Комплекс узгоджує теорію, інструменти й оцінювання, забезпечуючи цілісність педагогічного дизайну.

9. Розроблено практичні рекомендації для вчителів щодо впровадження мультимедіа у навчальний процес старшої школи. Вони охоплюють алгоритм відбору ресурсів під цілі уроку, баланс рецептивних і продуктивних активностей, використання формувального оцінювання та базові вимоги до технічної й організаційної підтримки. Практична значущість напрацювань полягає у можливості їх прямого застосування у ЗЗСО та масштабування через підвищення кваліфікації педагогів.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у поєднанні представленого методичного комплексу з квазіекспериментальними/експериментальними дизайнами та валідацією через pre–post вимірювання лексичного розвитку (у т.ч. продуктивних показників і точності колокацій), у розробленні адаптивних траєкторій під рівень й інтереси учнів, у відстеженні довгострокового перенесення засвоєної лексики в мовленнєву практику, а також у створенні програм підвищення кваліфікації вчителів із фокусом на когнітивно обґрунтований мультимедійний дизайн уроку. Практичним напрямом є розширення банку автентичних мультимедійних матеріалів і інтеграція інструментів Learning Analytics для прозорого моніторингу поступу учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Воробець А. Поняття «лексична компетентність» у сучасній методиці навчання іноземних мов. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія: Германська філологія*. 2024. № 822. С. 24-35
2. Герасименко Ю. Формування іншомовної лексичної компетенції в майбутніх фахівців. *Наукові записки БДПУ*. 2022. № 3. С. 249-255
3. Маслова Л., Мудринич С. Методика використання лексичного підходу у формуванні іншомовної професійної лексичної компетенції. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. № 69. Т. 2. С. 263-271
4. Морозов М. Використання англомовних мультимедійних засобів навчання для формування лексичної компетентності учнів старших класів ЗЗСО. *Людина в мовному просторі: історична спадщина, проблеми, перспективи розвитку: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя, 24–25 квітня 2025 р.)*. Запоріжжя : БДПУ, 2025. С. 70–72.
5. Пилипюк Л.А., Максимчук Т.В. Мультимедійні технології на заняттях англійської мови як інструмент активізації навчальної діяльності студентів у закладах фахової передвищої освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 4. С. 84-88
6. Тимошук Н., Бойко Ю. Лінгводидактичний аспект формування професійної лексичної компетентності студентів аграрних закладів вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. № 1. С. 176-184
7. Трумко О. Методика формування лексичної компетентності в іншомовній аудиторії: теоретичні аспекти та практичні підходи. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2025. № 19. С. 143-151

8. Хоменко О.В. Зміст навчання англійської мови у 10-11 класах середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : КДЛУ, 2001. 20 с.

9. Alfadil M. Immersive Virtual Reality: A Novel Approach to Second Language Vocabulary Acquisition in K-12 Education. *Sensors*. 2024. Vol. 24, No. 22. Art. 7185.

10. Alhazmi Kh. The effect of multimedia on vocabulary learning and retention. *World Journal of English Language*. 2024. Vol. 14, No. 6. P. 390–399

11. Anki.: офіц. сайт. URL: <https://apps.ankiweb.net/> (дата звернення: 01.11.2025)

12. BBC Learning English: YouTube-канал. URL: <https://www.youtube.com/user/bbclearningenglish> (дата звернення: 10.10.2025)

13. Breaking News English: освітня платформа. URL: <https://breakingnewsenglish.com/> (дата звернення: 01.11.2025)

14. Chi M. T. H., Wylie R. The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*. 2014. Vol. 49, No. 4. P. 219–243.

15. Clark J. M., Paivio A. Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*. 1991. Vol. 3, No. 3. P. 149–210

16. Dovranovich E. Current Aspects of Developing Linguistic Competencies. *American Journal of Social Sciences and Humanity Research*. 2025.

17. Dryjańska A. Elements of the Linguistic Worldview in Teaching French as a Foreign Language in the Philological Context. *Neofilolog*. 2024. URL: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/article/download/39921/36159> (дата звернення: 15.10.2025)

18. Ebrahimzadeh M. Readers, Players, and Watchers: EFL Students' Vocabulary Acquisition through Digital Video Games. *English Language Teaching*. 2017. Vol. 10. P. 1–18.

19. Gestanti R., Nimasari E. High School Students' Foreign Language Acquisition and Their English Achievement. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*. 2021. Vol. 8. P. 495–502.

20. Horova H. Acquisition of lexical competence in didactic approaches aimed at specialized communication. *XLinguae*. 2022.

21. Jiang S., Zhao H. Learning English Vocabulary via Instagram or YouTube: Surveying the impacts on motivation, growth mindfulness, willingness to communicate, and enjoyment from the lens of self-determination theory. *Learning and Motivation*. 2025. Vol. 89. Art. 102089.

22. Jumanazarov U. Means and methods of forming lexical competence in future English teachers. *Indian Journals*. 2021. Vol. 11. P. 522–526.

23. Kanellopoulou C., Kermanidis K. L., Giannakouloupoulos A. The Dual-Coding and Multimedia Learning Theories: Film Subtitles as a Vocabulary Teaching Tool. *Education Sciences*. 2019. Vol. 9, No. 3. Art. 210.

24. Learner's Dictionary : online. URL: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/learner-english/> (дата звернення: 08.11.2025)

25. Let's Learn English 1 (VOA Learning English). URL: <https://learningenglish.voanews.com/p/5644.html> (дата звернення: 08.11.2025)

26. Listening. LearnEnglish Teens — Listening. URL: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening> (дата звернення: 08.11.2025)

27. Liu, S., Zhang S., Dai Y. Do mobile games improve language learning? A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*. 2025. P. 1–29

28. Mahdi H. S., Mohsen M. A., Almanea M. Multimedia glosses and second language vocabulary learning: A second-round meta-analysis. *Acta Psychologica*. 2024. Vol. 248. Art. 104341

29. Mahdi H. S., Mohsen M. A., Almanea M. Multimedia glosses and second language vocabulary learning: A second-round meta-analysis. *Acta Psychologica*. 2024. Vol. 248. Art. 10434141.

30. Mayer R. E. The Past, Present and Future of the Cognitive Theory of Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*. 2024. Vol. 36, No. 8. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1>
31. Morska L., Zadorozhna O. Foreign language lexical competence in professionally oriented reading as a methodological problem. *Foreign Languages*. 2022. No. 1. P. 9–15
32. Okumus Dağdeler K. A systematic review of Mobile-Assisted Vocabulary Learning research. *Smart Learning Environments*. 2023. Vol. 10. Art. 19
33. Oxford Learner's Dictionaries : online. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата звернення: 08.11.2025)
34. Özdemir O., Seçkin H. Quantifying cognitive and affective impacts of Quizlet on learning outcomes: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Art. 1349835.
35. Pham A. T., Hong Thai Ch. Th., Van Nguyen Th. Gamified learning in grammar lessons: EFL students' perceptions of Kahoot! and Quizizz. *Acta Psychologica*. 2025. Vol. 259. Art. 105436
36. Phuong V., Phuong N. High school students' perceptions of learning English vocabulary through games. *Conhecimento & Diversidade*. 2023. Vol. 15. P. 190–216
37. Sevara Baxodirovna I. Development of Lexical Competence in Students of Higher Educational Institutions. 2021.
38. Sweller J. Cognitive load theory and individual differences. *Learning and Individual Differences*. 2024. Vol. 110. Art. 102423
39. Ted-Ed : освітня платформа. URL: <https://ed.ted.com/> (дата звернення: 08.11.2025)
40. The UDL Guidelines. CAST. URL: <https://udlguidelines.cast.org/> (дата звернення: 08.11.2025)
41. Thu T., Ho H., Kawaguchi S. The Effectiveness of Quizlet in Improving EFL Learners' Receptive Vocabulary Acquisition. Asiatic: *IJUM Journal of English Language and Literature*. 2021.

42. Wang S., Lee C. I. Multimedia Gloss Presentation: Learners' Preference and the Effects on EFL Vocabulary Learning and Reading Comprehension. *Frontiers in Psychology*. 2020/2021 (онлайн публ.). Vol. 11. Art. 602520.

43. Wang, Y., Wang H., Wang S., Wind S., Gill C. A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context. *Learning and Motivation*. 2024. Vol. 87. Art. 102015

44. Waxman J. B., Goldie S. J. Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: Building Multimedia Learning Experiences. 2023. URL: https://media.repository.chds.hsph.harvard.edu/static/filer_public/ca/62/ca625803-3d73-4855-b3e1-765870ce3772/2023_jwaxman_monograph_cogtheory_multimed.pdf (дата звернення: 08.11.2025)

45. White R. Lexical richness in adolescent writing, insights from the classroom: An L1 vocabulary development study. 2014. URL: https://openaccess.wgtn.ac.nz/articles/thesis/Lexical_richness_in_adolescent_writing_insights_from_the_classroom_An_L1_vocabulary_development_study/17007397/1/files/31460794.pdf (дата звернення: 08.11.2025)

46. Wu, R. Teaching Strategies for Vocabulary Acquisition in Junior High School English Language Learning. *Frontiers in Educational Research*. 2024.

47. YouEnGlish. : сервіс пошуку вимови. URL: <https://youenglish.com/> (дата звернення: 08.11.2025)

48. Zhiyin W., Said N. Effects of Quizlet and Podcast in Vocabulary Acquisition of Lower Secondary School Students. *International Journal on E-Learning Practices (IJELP)*. 2024. Vol. 7, No. 1.

49. Zuleha R. N., Hartono R., Rozi F. The Effectiveness of Kahoot! in Enhancing Vocabulary Skills Among Sixth-Grade Students. *JELPEDLIC*. 2025. Vol. 10, No. 3. P. 184–195.