

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**факультет іноземних мов
кафедра англійської мови**

ТЕМА

**Використання лексичного підходу у розвитку комунікативних
навичок в англійській мові дорослих студентів
Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:

Студентка 6 курсу, група 201М
Босовик Каріна Миколаївна

Керівник:

доктор філологічних
наук, професор Єсипенко Н. Г.

*До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол № _____ від _____ 2025 р.
Зав. кафедрою _____ доц. Соловйова О.В.*

Чернівці – 2025

АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна робота зосереджується на дослідженні ефективності використання лексичного підходу для розвитку комунікативної компетентності на рівні B2 зі студентами дорослого віку. Лексичний підхід, як досліджуваний нами метод викладання, зосереджується на вивченні студентами мовних чанків, що робить його відмінним від інших методів викладання англійської мови. Посередництвом експериментального навчання з двома групами дорослих студентів рівня B2: експериментальною групою, що навчалася за лексичним підходом, та контрольною групою, що навчалась за комунікативним підходом, було визначено високий рівень ефективності застосування лексичного підходу для розвитку комунікативної компетентності.

Ключові слова: лексичний підхід, комунікативна компетентність, лексична одиниця, чанк, методика викладання англійської мови.

ABSTRACT

The MA thesis focuses on the effectiveness of the lexical approach implementation to develop communicative competence at B2 level with adult learners. The lexical approach focuses on teaching language chunks, which makes it different from other methods of teaching English. Through experimental teaching with two groups of adult B2 learners: an experimental group, taught with lexical approach and a control group, taught using the communicative approach, a high level of effectiveness of the lexical approach for the development of communicative competence was determined.

Key words: lexical approach, communicative competence, lexical unit, chunk, methods of teaching English.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідне джерело.


_____ К.М. Босовик

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1: ПОНЯТТЯ ТА ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

1.0. Вступні зауваження

1.1. Історичний розвиток лексичного підходу у викладанні іноземних мов

1.2. Порівняння лексичного підходу із іншими підходами у викладанні іноземної мови

1.3. Аналіз сучасних досліджень щодо ефективності лексичного підходу для розвитку комунікативних навичок

1.4. Методи дослідження імплементації лексичного підходу до формування комунікативної компетентності у вищій школі

Висновки до Розділу 1

РОЗДІЛ 2: ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДОРΟΣЛОЇ АУДИТОРІЇ

2.0. Вступні зауваження

2.1. Поняття «комунікативна компетентність», «комунікативні навички»

2.2. Вимоги до англомовної комунікативної компетентності на рівні B2

2.3. Основні принципи використання лексичного підходу у формуванні комунікативної компетентності студентів

Висновки до Розділу 2

РОЗДІЛ 3: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ «УСНОГО МОВЛЕННЯ» ДОРΟΣЛИЙ АУДИТОРІЇ.

3.0. Вступні зауваження

3.1. Основні принципи навчання дорослої аудиторії

3.2. Зміст експериментального навчання

3.3. Заняття із використанням лексичного підходу

3.4. Результати використання лексичного підходу

Висновки до Розділу 3

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ВСТУП

Використання лексичного підходу в навчанні дорослої аудиторії може виявитись ефективним інструментом для підвищення мовленнєвої компетентності дорослих студентів та сприянню покращення їхніх комунікативних навичок. Лексичний підхід пропонує більш інновативний погляд на викладання англійської мови та може успішно замінити більш традиційні методи навчання, як граматико-перекладний метод. Лексичний підхід фокусується на вивченні лексики та її використанні у контексті. Що стосується граматики — вона зміщується на інший план.

Актуальність нашого дослідження визначається тим, що традиційні методи викладання англійської мови тенденційно є менш ефективними при організації навчального процесу з дорослими студентами, тому вивчення інноваційних методів викладання, таких як лексичний підхід, сприяє ефективному навчанню.

Наукова новизна дослідження зумовлена акумуляцією актуальної інформації щодо лексичного підходу, аналіз досліджень, що демонструють ефективність методу та доведення ефективності лексичного підходу на уроках дорослих студентів для розвитку комунікативних навичок.

Об'єкт дослідження — лексичний підхід у сучасній методиці навчання іноземних мов.

Предмет дослідження — принципи та шляхи використання лексичного підходу для розвитку англомовних комунікативних навичок студентів дорослого віку.

Мета дослідження — дослідити вплив використання лексичного підходу для розвитку англомовних комунікативних навичок дорослих студентів та описати зв'язок лексичного підходу з іншими аспектами вивчення мови.

Матеріал дослідження — 8 уроків по 45 хвилин із використанням лексичного підходу в експериментальній групі та 8 уроків по 45 хвилин із використанням комунікативного підходу в контрольній групі. Використано матеріали підручника Roadmap B2+, що були адаптовані під імплементацію лексичного та комунікативного підходів.

Завдання дослідження — 1) визначити вплив лексичного підходу на гнучкість та точність мовлення студентів дорослого віку. 2) Визначити якою мірою лексичні фрагменти та словосполучення сприяють успішній автентичній комунікації студентів дорослого віку. 3) Дослідити й описати ефективні стратегії застосування лексичного підходу для розвитку комунікативної компетентності. 4) Визначити різницю між динамікою розвитку комунікативної компетентності тих студентів, що навчаються за лексичним підходом та тих, що навчаються за комунікативним підходом.

Методи дослідження — аналіз наукової літератури, порівняльний аналіз, пробне навчання, синтез, вивчення лексичного підходу в діахронії та синхронії.

Наукова значущість — структуризація актуальних знань про лексичний підхід, визначення принципів і стратегій його імплементації, дослідження ефективності використання лексичного підходу для розвитку комунікативної компетентності у порівнянні з використанням комунікативного підходу.

Практична значущість дослідження зумовлена тим, що ця робота не тільки будує теоретичний фундамент для подальших досліджень, а й є набором методичних рекомендацій щодо використання лексичного підходу для розвитку комунікативних навичок. Таким чином, викладачі, що мають на меті спробувати лексичний підхід, знайдуть тут чимало корисної та суттєвої інформації про нього.

Структура роботи: робота складається зі вступу, 3 розділів із декількома підрозділами в кожному, вступних зауважень та висновків до кожного розділу, загальними висновками, списком використаних джерел та додатками.

РОЗДІЛ 1

ПОНЯТТЯ ТА ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

1.0. Вступні зауваження

У першому розділі нашої кваліфікаційної роботи ми розглянемо теоретичні розвідки з питань комунікативної компетентності та лексичного підходу під час навчання іноземній мові. У цьому розділі буде описано історичний розвиток лексичного підходу, його походження. Більшу увагу буде приділено порівнянню лексичного підходу із іншими підходами у викладанні іноземних мов. Для підтвердження ефективності лексичного підходу буде проаналізовано низку досліджень про використання лексичного підходу для розвитку комунікативних навичок учнів. Буде описано методи імплементації лексичного підходу для формування комунікативної компетентності дорослих студентів описані нижче.

1.1. Історичний розвиток лексичного підходу у викладанні іноземних мов

Питання дефініції лексичного підходу має декілька підходів. Зазвичай, прийнято вважати, що мова структурно розділена на дві частини: граматика та лексика. Лексичний підхід кидає виклик цьому фундаментальному знанню, лексичний підхід стверджує, що мова складається з частин (chunks), які, поєднуючись, утворюють безперервний зв'язний текст. Частинки бувають різних видів, і виділяють чотири основні типи [35, С. 45]. Цими 4 типами частинок є:

- 1) Слова (words)**
- 2) Коллокації (collocations)**
- 3) Фіксовані вирази (fixed expressions)**

4) Напів-фіксовані вирази (semi-fixed expressions)

Враховуючи фокус лексичного підходу на лексичних частинках, це “спосіб аналізу та викладання мови, заснований на ідеї, що вона складається з лексичних одиниць, а не граматичних структур” [22]. Ця ідея виражається пріоритетністю лексичних одиниць над граматичними структурами у вивченні іноземної мови. Сутність цієї пріоритетності полягає в тому, що основна функція мови — передача та сприймання інформації більше покладається на розуміння лексичних одиниць, ніж на розуміння граматичних структур. Таким чином можна уявити, що набір “Drink want water”, не є граматично правильним, проте може виконати свою комунікативну функцію. Отже, пріоритизація лексичних одиниць над граматичними структурами є одним з переваг лексичного підходу як інноваційного методу навчання.

Термін “лексичний підхід” було введено в обіг наукового дискурсу Люїсом Майклом (1993) [43]. Того ж року у своїй однойменній книзі «The Lexical Approach» Л. Майкл визначив основні принципи лексичного підходу:

“— Лексика — це основа та базис мови.

— Роль лексики неправильно трактується у викладанні іноземної мови через хибне та застаріле припущення, що граматики є фундаментом мови і що успішне оволодіння граматичною системою мови є передумовою ефективної англомовної автентичної комунікації.

— “Мова складається з граматикизованої лексики, а не з лексикалізованої граматики” - це основний та ключовий принцип лексичного підходу у викладанні іноземної мови. [48, С. 38] Тобто, поверх лексики накладається граматики, а не навпаки - лексика поверх граматики, адже лексика є більш пріоритетною передумовою для розвитку вільного володіння мовою (fluency)

— В силабусі навчання іноземної мови централізованим принципом його організації має бути лексика, а не граматики” [36, С. 8].

Лексичний підхід був значним теоретичним і педагогічним зрушенням у порівнянні з минулим, оскільки він “кидає виклик традиційному погляду щодо системи засвоєння англомовних компетентностей наголошуючи на потребі тих, хто вивчає мову, сприймати і використовувати моделі лексики і словосполучень” [58, С. 41].

Найважливішим у цьому підході є твердження, що продукування мови “не є процесом, який регулюється синтаксичними правилами, а є відновленням більших фразових одиниць з пам’яті” [60, С. 6].

Nation (2001) у своїй роботі про лексичний підхід пропонує конкретні методи викладання словосполучень. Цими методами є:

“1) Ідіоми слід вивчати не так, ніби вони є набором слів, а так, ніби вони є одним словом, однією цільною лексичною одиницею. Основний фокус при вивченні ідіом має бути націлено на вивчення їхніх значень, а також на поясненні їхніх частин та історії походження

2) Непередбачувані лексичні одиниці, коллокації, такі як “take medicine” мають вивчатися у контексті разом із іншими схожими коллокаціями дієслова “take” — take a break, take your time, take a rest.

3) Легко передбачувані або популярні колокації слід навчати лише як елемент збагачення окремих словосполучень, що входять до їхнього складу” [46, С. 127].

Багато досвідчених викладачів англійської мови надають специфічні рекомендації щодо принципів викладання колокацій та покращення ефективності їх вивчення. Одним з таких принципів є “підняття обізнаності учнів” [35; 37, С. 223; 32, С.47].

Дослідниками тих років під час стрімкого розвитку та дискусій навколо лексичного підходу надано рекомендації щодо підвищення “обізнаності різниці колокацій в рідній мові та тих колокацій, що є

унікальними для англійської, щоб полегшити засвоєння специфічних для англійської мови лексичних одиниць” [31, С. 15].

Отже, лексичний підхід розроблений Люїсом Майклом (1993) в історії розвитку вчення про викладання англійської мови полягає у зміщенні фокусу з “лексикалізованої граматики” до “граматикалізованої лексики”. Іншими словами, лексика і її контекстуальне використання у фрагментах мовлення стає основним фокусом навчання іноземної мови, зокрема англійської.

1.2. Порівняння лексичного підходу із іншими підходами у викладанні іноземної мови

Для порівняльного опису лексичного підходу із іншими методами пропонуємо стислі описи інших методів, які використовуються у вивченні іноземних мов. У більшості випадків відмінності між лексичним підходом та іншими підходами до викладання винятково фундаментальні. Ми розглянемо граматично-перекладний метод, аудіолінгвальний метод, метод повного фізичного реагування (Total Physical Response — TPR), прямий метод (direct method), завданнєвий підхід (Task-based learning)

На думку Річардса (Richards, J.) та Роджерса (Rodgers, T.), **граматично-перекладний метод** та його часте використання “ датується часами, коли латина була однією з найпоширеніших мов до вивчення [49, С. 19]. Проте і зараз деякі освітяни використовують цей метод при викладанні англійської мови” [17, С. 50].

Одним із ключових принципів використання граматично-перекладного методу є “утвердження викладачем свого авторитарного образу, тому що його роль полягає в тому, щоб передавати знання учням, а рідна мова учнів переважно є засобом викладання. Другий принцип — дуже мало викладання цільовою мовою вивчення” [19, С. 94].

Цей метод є вчительсько-централізованим. Сутність полягає у перечитанні учнями літературних текстів цільовою мовою для вивчення, із вивченням усіх слів та граматики, що є у тексті. “Учні не грають активної ролі на уроках і на заняттях із використанням граматично-перекладного методу, спостерігаємо дуже мало взаємодій між двома учнями. Основний фокус навчання — навчитись читати, писати та перекладати. Ключова увага такого навчання приділена на розвиток граматичної точності, а не вільному володінню усним мовленням. Основні переваги цього методу — учні можуть здобути навички ефективного читання та розуміння текстів фокусуючись на перекладі та вивченню граматичних структур” [34, С. 300]. Проте вагомим недоліком є “відсутність акценту на практиці говоріння та аудіювання, що може перешкоджати реальному спілкуванню та розвитку усного мовлення” [42, С. 310].

Поширеним методом викладання іноземної мови є **аудіо-лінгвальний метод**, який “фокусується на вдосконаленні навичок усного мовлення за допомогою практики з використанням шаблонів і повторюваних вправ” [49, С. 20]. Передумовою виникнення аудіо-лінгвального методу була ідея, що мова у першу чергу - система звуків для соціальної взаємодії, а письмо - похідна навчика для запису усного мовлення, саме тому фокус методу - покращити навички розуміння усних текстів та навички говоріння учнів. Акцент методу зроблено на вивченні лексики та граматичних структур через усний діалог. Повторення та заучування виразів (drilling) існує для того, щоб пояснити та розбити складні речення на простіші складові - лексику та граматику для подальшого вивчення. Одним з переваг аудіо-лінгвального методу є можливість покращення усних мовних компетентностей учнів. Більш того, аудіо-лінгвальний метод заохочує вивчення правильної вимови та інтонації речення, високий градус у повторенні та імітації мови підвищує рівень вільного володіння мовою та впевненості при використанні цільової мови,

заохочую активну участь студентів у навчанні та сприяє захопливій атмосфері у класі.

Недоліками аудіо-лінгвального методу є те, що фокус на повторенні та імітації обмежує ефективність комунікації та креативність учнів при використанні іноземної мови. Аудіо-лінгвальний метод — це пасивна стратегія навчання, яка не враховує, наскільки якісно учні засвоюють знання. Помилки є результатом відсутності активного заохочення до навчання. Це може зашкодити як самооцінці учнів, так і їхній здатності вивчати мову.

Прямий метод зосереджується на "розвитку усних навичок студентів, включаючи навички слухання та говоріння, і цей метод робить наголос на навичках спілкування студентів англійською мовою" [15, С. 290]. Окрім покращення усних навичок, прямий метод також "використовується для покращення навичок розуміння прочитаного шляхом збільшення словникового запасу" [41, С. 89].

Прямий метод, або метод прямого викладання, спрямований на вивчення іноземної мови без перекладу на рідну мову учнів. Викладання ведеться виключно цільовою мовою, а увага зосереджується на розвитку мовленнєвих навичок, особливо говоріння та розуміння на слух. Основна ідея методу полягає в тому, щоб учні засвоювали нові слова та фрази інтуїтивно через повторення, демонстрацію, жести, запитання й відповіді, а не через заучування граматичних правил. Учні практикують мову в контексті повсякденного життя, що дозволяє розвивати комунікативні навички та впевненість у користуванні мовою.

Використання цього методу на уроках заохочує креативність та думати іноземною мовою, не покладаючись на рідну мову, що сприяє розвитку природного відчуття мови та зменшує залежність від рідної — це є однією з найбільших переваг прямого методу. Однак прямий метод вимагає високого рівня викладацьких навиків та є більш ефективним при

використанні із малою групою учнів, що сприяє інтенсивнішому спілкуванню.

У прямого методу є певні обмеження та недоліки. Так, наприклад, незважаючи на акцент на усному спілкуванні та активному використанні мови, студенти можуть мати труднощі з розумінням і вивченням конкретних термінів безпосередньо через проблеми з абстрактною лексикою. Крім того, “цей підхід може не відповідати належним чином структурованим письмовим завданням або читацькій практиці, а нехтуючи навичками читання та письма, він може перешкоджати розвитку загальних мовних навичок” [56, С. 408].

Метод повного фізичного реагування (Total Physical Response (TPR)), лінгвістичною основою якого є структуралістська лінгвістика. У процесі навчання TPR вчителі в основному використовують комбінацію наказових речень і дій, щоб несвідомо допомогти учням засвоїти граматичні правила. "Завдяки інтенсивному аудіюванню учні можуть поступово засвоїти граматичні правила та, зрештою, покращити свої навички читання, письма та мовлення” [39, С. 91]. Основними принципами методу є: 1) фокус на розвитку розуміння усного мовлення; 2) вчитель підсилює розуміння учнями мови через фізичні рухи та імітацію цих рухів та вправ; 3) метод повного фізичного реагування націлений на зменшення рівня тривожності учнів під час навчання.

Перевагами методу є можливість учнями вивчати нові слова та граматичні структури за допомогою імітації рухів та вправ, що робить навчання більш захопливим та інтерактивним, у той же самий час підвищуючи мотивацію учнів до навчання. Таким чином, цей метод є особливо ефективним для початківців та дітей. Принципи використання методу дозволяють уникнути використання рідної мови як вчителем, так й учнями. Також метод TPR сприяє кращому запам'ятовуванню, оскільки

рухи та асоціації полегшують засвоєння нової інформації, особливо на початкових етапах вивчення мови.

Проте метод повного фізичного реагування має й певні обмеження. Він може бути менш ефективним на вищих рівнях володіння мовою, де потрібно розвивати складніші мовні навички, такі як письмо та читання. Крім того, TPR вимагає багато підготовки від вчителя і може не підходити для великих груп, оскільки складно контролювати активність усіх учнів одночасно. Через обмеження фізичних відповідей метод не дає можливості розвивати розмовні навички в повному обсязі, а для старших учнів та дорослих він може здаватися надто простим або дитячим.

(Task-based learning) — Завданнєвий підхід надає студентам динамічний, практичний підхід до вивчення мови та узгоджує їхні методи навчання з реальними професійними вимогами. “Викладання мови на основі завдань (TBLT) — це ефективна стратегія на курсах англійської мови для спеціальних цілей (ESP), яка сприяє значущому спілкуванню та залученню студентів через автентичні та складні завдання, такі як рольові ігри та вирішення проблем” [23, С. 152].

Урок з TBLT проходить в три етапи:

- 1) “Демонстрація виконаного завдання;
- 2) Виконання завдання або вирішення проблеми учнями із використанням іноземної мови ;
- 3) Лінгвістичний фокус — формальне навчання цільової лексики та ключових граматичних структур”.

Основними принципами методу, що базується на завданнях є:

- “Завдання включають у собі основний фокус на прагматичному використанні мови (pragmatic use of language)

- Учасники навчального процесу переважно самостійно обирають лінгвістичний ресурс для виконання завдання, а цільова граматики або лексика є допоміжним засобом
- Завдання має чітко визначений результат” [30, С. 14].

Метод навчання на основі завдань (Task-Based Learning, TBL) має певні недоліки, які можуть ускладнювати його застосування на практиці. Оскільки цей метод зосереджується на виконанні конкретних завдань, іноді виникає труднощі з контролем над процесом навчання, оскільки учні можуть відхилятися від мовної теми, приділяючи більше уваги самій діяльності, ніж розвитку мовних навичок. Крім того, для ефективного використання TBL потрібен високий рівень підготовки вчителя, а також достатньо часу для кожного завдання, що не завжди можливо в умовах обмеженого навчального плану. Також метод може бути складним для початківців, які ще не володіють достатньою мовною базою для активної участі в завданнях, що може спричинити розгубленість та зниження мотивації.

Суть **лексичного підходу** полягає в тому, що “мова виражається не у вигляді окремих слів, а у вигляді сполучень із слів. Замість того, щоб запам’ятовувати список із словникових слів, студенти вивчають загальні фрази. Передбачається, що студенти зможуть розпізнавати вирази із чужої мови та відтворювати готові словосполучення відповідно до контексту. Основне завдання вчителя в лексичному підході – правильно вибрати граматику та лексику з тексту” [8]. Слова та вирази у мові не існують окремо — вони вживаються у специфічному контексті, тому тут впливає одна вагома перевага лексичного підходу — глибинне розуміння значень лексичних одиниць, способів їх використання із подальшим їх ефективним запам’ятовуванням. Основними принципами лексичного підходу є:

- 1) “Посилений акцент на вивченні лексики у контексті правильного її використання
- 2) Посилений акцент на вільному володінні мовою та успішній комунікації.
- 3) Зменшений на фокус на граматичній правильності використання іноземної мови
- 4) Зменшений фокус на рідній мові учнів
- 5) Використання живих, автентичних матеріалів для навчання студентів словосполучень (collocations)”. [53, С. 28].

Лексичний підхід має низку переваг, які роблять його ефективним для навчання іноземної мови. По-перше, він сприяє природному засвоєнню мови, адже учні вивчають фрази та вирази, які використовуються в реальному житті, а не лише окремі слова чи абстрактні граматичні правила. Це дозволяє їм краще розуміти контекст і використовувати мову гнучко, оскільки лексичний підхід концентрується на колокаціях і сталих виразах, які часто зустрічаються в щоденному мовленні. Завдяки цьому учні швидше розвивають навички розмови та сприйняття на слух, що робить процес навчання практичнішим і мотиваційнішим. По-друге, лексичний підхід знижує стрес при вивченні граматики, оскільки учні засвоюють граматичні структури через контекст, а не через правила. Цей підхід вважається особливо корисним для розвитку вільного мовлення, оскільки допомагає учням легше знаходити потрібні слова та будувати речення, не зосереджуючись на граматичних помилках. Крім того, вивчення лексичних блоків полегшує запам'ятовування, оскільки учні пов'язують нові слова з уже знайомими фразами й структурами, що підвищує ефективність навчання.

Наведемо приклад того, як ми можемо використовувати лексичний підхід зі студентами дорослого віку. На занятті використовуємо автентичний текст. Перед студентами стоїть завдання — знайти під час

опрацювання тексту не просто дієслова, а фрази. Тобто, сполучення дієслів із іншими словами. Замість вивчення дієслова “meet” учні вивчають коллокації утворенні із застосуванням цього дієслова e.g. “Meet a deadline, meet a stranger, meet a fate, meet for a cup of coffee”. Вивчення саме таких виразів збагачує мовлення здобувачів освіти, робить його більш автентичним. Цей метод вчить студентів використовувати лексичну одиницю в різних контекстах.

Отже, основна відмінність лексичного підходу від інших методів викладання англійської мови полягає у фокусі навчання на лексиці, а насамперед — чанках, словосполученнях, ідіомах, коллокаціях. Використання лексичного підходу включає у себе зменшений фокус на рідній мові учнів, використання автентичних матеріалів для навчання студентів словосполучень, менший фокус на граматиці та активне спілкування іноземною мовою.

1.3. Аналіз сучасних досліджень щодо ефективності лексичного підходу для розвитку комунікативних навичок

Існує низка досліджень, що підтверджує ефективність використання лексичного підходу для збагачення лексичного аспекту знань здобувачів освіти, та, як наслідок — їх комунікативних навичок. Літературною базою цього підрозділу кваліфікаційної роботи стали дослідження стали роботи Юхуан Д. (2022), Муран І. (2017), Арамін Дж. (2021), Бенавідес Ю. (2022) та Сайгілі К. (2016)

Одне з досліджень Юхуан Д. (2022) проводилося з студентами коледжу в Китаї, де експериментальне застосування лексичного підходу не тільки “покращило вокабуляр студентів, їхні комунікативні навички, а й було націлено на покращення навичків письмового мовлення”. Результати експериментального використання лексичного підходу виявилися

позитивними. Сам автор стверджує, що застосування лексичного підходу на заняттях допомогло пройти “плато”, що настає під час здобування рівня *intermediate* у володінні англійською мовою [58, С. 40]

Більш раннє дослідження Муран І. (2017) підтвердило ефективність імплементації лексичного підходу на практиці для покращення навичок академічного письма. На основі отриманих даних і висновків можна стверджувати, що “лексичний підхід є ефективним і легко застосовним для студентів університетського рівня. Студентам, які вивчають іноземні мови, необхідно розширити свій словниковий запас, щоб чіткіше та доречніше висловлювати свої думки під час написання академічних робіт” [45, С. 126].

Інше дослідження 2021 року говорить про ефективність застосування лексичного підходу для навчання комунікативних навчків на онлайн заняттях. За висновками Арамін Дж. (2021) “70 досліджуваних, що були занурені у використання лексичного підходу для навчання на 2 години щотижня протягом 15 тижнів, показали значні покращення в таких аспектах як впевненість у використанні мови та вільне володіння нею. Також було зібрано дані про покращення рівня граматичної точності студентів” [16, С. 2].

Ще одне дослідження було проведено Ю. Бенавідес (2022) у приватному центрі з вивчення англійської мови на рівні *pre-intermediate* із фокусом на розвиток усних навичок учнів. Результати показали, що “учасники дослідження досягли значного прогресу в деяких компонентах мовлення, включаючи словниковий запас, точність, плавність мовлення і кількість довгих пауз. Студенти змогли вдосконалити спосіб висловлення своїх ідей англійською мовою. Крім того, під час практичної фази використання мови учасники стали точнішими та впевненішими у розмові, включаючи фрагменти, які дозволили їм інтегрувати свою реальність у різноманітні значущі контексти реального життя” [20, С. 34].

Дослідження, проведене К. Сайгілі (2016), вивчило вплив лексичного підходу на розвиток навичок усної імпровізації учнями, базуючись на засвоєних ними раніше лексичних одиницях. Враховуючи аналіз даних, результати, словниковий запас і аналіз рубрик мовлення, “учасники змогли розвинути свої стратегії мовлення та словниковий запас. Результати дослідження показали, що вивчення лексики під час говоріння мало позитивний вплив на студентів. Результати також показали, що студенти брали активну участь на занятті, що може свідчити про підвищений рівень мотивації до вивчення мови із використанням лексичного підходу” [52, С. 641].

Таким чином, ефективність лексичного підходу для розвитку комунікативних навичок досягається дотриманням основних принципів його імплементації, а насамперед зосередженні на лексиці, ідіомах, словосполученнях із подальшим використанням їх в усній та письмовій комунікації, що має позитивний вплив на низку мовленнєвих компетентностей студентів.

1.4. Методи дослідження імплементації лексичного підходу

У нашій роботі використовується низка методів дослідження ефективності використання лексичного підходу для досягнення максимально якісних результатів комунікації іноземною мовою.

Лексичний підхід обговорювався у стані діячності — свого історичного розвитку на різних етапах та у межах синхронії — місце лексичного підходу у сучасній методології. Таким чином ми використовуємо історичний метод дослідження.

Використовується *порівняльний метод* — для порівняння різних підходів та методів викладання іноземної мови. Наприклад, порівняльний

метод було використано для вивчення відмінностей між TBL (завданнєвий підхід) та лексичним підходом.

Для аналізу теоретичних напрацювань у методиці в цій роботі використовується аналіз — *метод розподілу на складники* під час розподілу цілого на компоненти для їх подальшого обговорення, наприклад, аналіз основних принципів використання лексичного підходу та *синтез* для поєднання окремих частин теорії в цілісне бачення проблематики, наприклад, структуризація методичних рекомендацій щодо використання лексичного підходу у єдине ціле для виявлення сутності цього підходу.

У практичній частині нашої роботи ми використовуватимемо такі методи, як пробне *навчання*, що складається з перед-експериментального зрізу комунікативної компетентності, безпосередньої імплементації лексичного підходу для розвитку мовленнєвих навичок, й пост-експериментального зрізу.

Метод спостереження, наприклад, психолого-педагогічне спостереження, що проводилось безпосередньо під час проведення пробного навчання для виявлення впливу лексичного й комунікативного підходу на студентів.

Метод кількісних підрахунків, зокрема підрахунок результатів перед-експериментального та пост-експериментального зрізу з метою виявлення ефективності використання лексичного підходу для розвитку комунікативної компетентності.

Про процедуру проведення практичної частини дослідження описано у Розділі 3 нашої роботи.

Висновки до Розділу 1

1. Лексичний підхід став важливою складовою сучасної лінгводидактики, оскільки спрямований на розвиток мовленнєвої

компетентності учнів через засвоєння значущих фраз і сталих виразів, що дозволяє учням швидше адаптуватися до реального мовного середовища.

2. Аналіз порівняння лексичного підходу з іншими методами викладання показав, що він відрізняється акцентом на вивченні лексичних одиниць що є частинами словосполучень та що становлять основу мови, тоді як інші підходи часто зосереджуються на граматичних структурах або навичках.

3. Огляд сучасних досліджень підтвердив ефективність лексичного підходу у розвитку комунікативних навичок, оскільки він сприяє засвоєнню мови в її природному контексті, допомагаючи учням застосовувати мову у спілкуванні.

4. Методами дослідження ефективності лексичного підходу для розвитку комунікативної компетентності є метод психолого-педагогічного спостереження для виявлення впливу використання лексичного підходу на студентів, пробне навчання з метою виявлення ефективності досліджуваного підходу для розвитку комунікативної компетентності, порівняльний метод для визначення відмінностей між лексичним підходом та іншими методами, методи аналізу та синтезу, метод кількісних підрахунків перед-експериментального та пост-експериментального зрізу для визначення ефективності лексичного підходу для розвитку комунікативної компетентності.

РОЗДІЛ 2

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ДОРΟΣЛОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ

2.0 Вступні зауваження.

У другому розділі досліджено поняття комунікативної компетентності, історію цього поняття та його сутність. Використовуємо два терміни: власне комунікативна компетентність — що є сукупністю різних комунікативних навичок; та комунікативна компетенція — складовий елемент комунікативної компетентності. Диференціація термінів надана для покращення розуміння теоретичної складової роботи. Приділено увагу вимогам до рівня розвитку комунікативної компетентності студентів дорослого віку. У розділі роботи розгорнуто основні принципи використання лексичного підходу у формуванні комунікативної компетентності учнів дорослого віку.

2.1. Поняття «комунікативна компетентність», «комунікативні навички/компетенції»

Одним із методів реалізації концепції іншомовного навчання є компетентнісний підхід. “Цей підхід включає всі основні елементи, такі як готовність до діяльності та активна участь у різних сферах життя. Це створює основу для успішності та самореалізації студентів” [10, С. 42].

Комунікативна компетентність – широке поняття, повне розуміння якого потребує інтердисциплінарного підходу до його детермінації. Відповідно до цього, для синтезування найсуттєвішого поняття комунікативної компетентності буде проаналізовано підходи до визначення

поняття в різних сферах: навчанні іноземної мови, сфері підготовки педагогічних фахівців, психології.

Відомий американський лінгвіст і антрополог Делл Хаймс (1972) вперше запровадив термін “комунікативна компетентність”, який є найбільш поширеним терміном для опису особистих здібностей. Ця здатність залежить від знання мови та здатності використовувати мову в різних ситуаціях. “Д. Хаймс зосереджувався на важливості засвоєнні правил використання мови. В іншому випадку, за відсутності засвоєння правил, спроби застосовувати граматичні правила будуть марними [4, С. 250]. Термін “комунікативна компетентність” був розроблений Деллом Хаймсом, щоб описати і врахувати знання, якими володіють мовці і слухачі для того, щоб правильно спілкуватися в різних соціальних контекстах” [38, С. 1-3].

Теорія комунікативної здатності Делла Хаймса з’явилась у відповідь на теорію засвоєння мови Ноама Чомскі (Хомський) про те, що граматичні принципи, що лежать в основі мов, насправді є природними та незмінними та пояснюються параметричними установками мозку, які можна порівняти з перемикачами. З цієї точки зору “вивчення англійської мови для професійних цілей передбачає вивчення лексичних одиниць і морфеми, що також підтримує ідею ефективності використання лексичного підходу для розвитку комунікативної компетентності” [7, С. 111]. “Чомскі вважає, що лінгвістична теорія зосереджена на характеристиці абстрактних здібностей мовця, які дозволяють йому створювати граматично правильні речення, тоді як Хаймс стверджує, що лінгвістичну теорію потрібно розглядати як частину більш загальної теорії, що охоплює комунікацію та культуру” [44, С. 179].

“Більшість дослідників розглядають здібність людей до ефективного спілкування рідною та іноземною мовами, як усно так і письмово, як основне ядро поняття “комунікативна компетентність”” [3, С. 57].

“Комунікативна компетентність” — це сукупність знань про правила природної комунікації, такі як діалог, суперечка та переговори. Термін походить від латинських слів “communico”, що означає “загальний”, “зв’язуюся”, “спілкуюся” та “competentis”, що означає “здатний” [9, С. 209].

У сфері підготовки фахівців з педагогіки та психології вітчизняні дослідники наводять наступне дослідження комунікативної компетентності: “комунікативна компетентність — складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійснюваної суб’єктом спілкування комунікативної діяльності” [5, С. 545].

У іншому психологічному дослідженні поняття “комунікативна компетентність” визначається як “компетентність, що полягає в поєднанні пізнавальних відношень, практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, умінь особистості та всього іншого, що потрібно для активного спілкування та взаємодії з іншими людьми” [6, С. 155].

Беручи до уваги підходи вітчизняних дослідників до визначення поняття “комунікативна компетентність”, можемо зробити висновок про інтегративність компетентності. Комунікативна компетентність – це якість особистості, не тільки мовна, а й соціальна, культурна, психологічна й мовленнєва.

Іноземні дослідники схожим чином визначають комунікативну компетентність. Сафрані (2005) визначає комунікативну компетентність як “здатність спілкуватися так, щоб сприяти досягненню цілей, залишаючись при цьому соціально прийнятним. Щоб створити безперешкодну, плідну і часто радісну розмову, досвідчені комунікатори намагаються узгодити свої цілі та підходи в комунікації” [50, С. 180].

Сабрі та Суніл (2018) зазначають, що “вміння спілкуватися” є визначенням комунікативної компетентності. “Усне, письмове або навіть невербальне висловлення можуть свідчити про цю здатність. Це інклюзивний термін, який означає не лише володіння мовними знаннями, але й уміння використовувати мову в реальних комунікативних ситуаціях”. Делл Хаймс придумав термін “комунікативна компетентність”, який описує та облік знань, якими володіють мовці та слухачі, щоб спілкуватися належним чином у різних соціальних контекстах [51, С.302].

Узагальнюючи аналіз літературних джерел щодо визначення поняття **комунікативна компетентність** та роблячи висновок щодо інтегративності цього поняття, у нашій роботі будемо дотримуватися наступного визначення: Здатність людини ефективно та доцільно спілкуватися в різних соціальних контекстах, використовуючи мовні, соціокультурні, психологічні та поведінкові ресурси, відома як **комунікативна компетентність**. Вона включає не тільки знання стандартів мови та граматики, але й розуміння стандартів спілкування, етикету, намірів співрозмовника та обставин, у яких відбувається спілкування. Це не просто вміння писати або говорити; це також уміння слухати, інтерпретувати, адаптуватися до інших і ефективно досягати цілей взаємодії. Якщо людина хоче спілкуватися ефективно, вона повинна не лише добре володіти мовою; вона також повинна бути в змозі адаптуватися до культурних, соціальних і психологічних особливостей свого конкретного середовища.

Враховуючи інтегративну природу комунікативної компетентності, вона є системою, що складається з структурних елементів, іншими словами — комунікативними навичками або компетенціями. Вітчизняна дослідниця Н. В. Юхно (2022) визначила такі компетенції в структурі іншомовної комунікативної компетентності студентів: “1) Лінгвістична (володіння суто мовними компетентностями, такі як лексика, граMATика,

фонетика, орфографія, стилістика тощо); 2) дискурсивна (вміння логічно та послідовно організовувати усний та письмовий текст); 3) розмовна 4) прагматична (вміння успішно передати комунікативний зміст задля досягнення конкретного результату комунікації); 5) інформаційно-технологічна (стосується поняття комунікативної компетентності у професійній сфері — здатність ефективно досліджувати інформаційні джерела задля пошуку потрібної інформації); 6) стратегічна (здатність використовувати вербальні та невербальні стратегії для досягнення конкретного прагматичного результату); 7) соціо-культурна (знання соціо-культурного контексту, у якому здійснюється комунікативний акт); 8) особистісно-креативна (вміння навчатись протягом життя, здатність та мотивація підвищувати рівень володіння іноземною мовою навіть після завершення інститутивного формального навчання)” [11, С. 116]. У поєднанні ці елементи формують цілісну здатність до ефективної комунікації.

У Загальноєвропейських рекомендаціях щодо викладання та оцінювання мовної освіти комунікативна мовленнєва компетентність є “інтегративною якістю особистості і поділяється на три структурних елементи: лінгвістичні компетенції, соціолінгвістичні компетенції та прагматичні компетенції” [26, С. 162-163].

У сучасному суспільстві, де взаємодія відбувається в різноманітних формах — усно, письмово, віртуально та міжкультурно — розвиток комунікативної компетентності є надзвичайно важливим. Ця здатність дає можливості розвивати критичне мислення, брати участь у навчанні та висловлювати свої думки. Вона сприяє досягненню спільних цілей, продуктивному співробітництву та продуктивному вирішенню конфліктів у робочому середовищі. Висока здатність майбутнього фахівця спілкуватися є ключовою для створення позитивної атмосфери в класі та

налагодження зв'язків. Усі ці фактори роблять комунікативну здатність важливою навичкою для XXI століття.

2.2. Вимоги до англомовної комунікативної компетентності на рівні Upper-Intermediate

Експериментальне навчання з використанням лексичного підходу для розвитку комунікативної компетентності проводиться із дорослими студентами на базі проходження міжнародного курсу для вчителів CELTA. Експериментальне застосування лексичного підходу відбувалося зі студентами рівня B2+ за матеріалами підручника Roadmap B2+. Враховуючи це, ми вважаємо за потрібно визначити характеристики англомовної комунікативної компетентності на цьому рівні володіння іноземною мовою. Для суттєвого опису комунікативної компетентності досліджуваного нами рівня, складові комунікативної компетентності як інтегративного ментального утворення можна поділити на декілька компонентів.

По-перше, комунікативна компетентність рівня B2+ це системний набір навичок критичного мислення, говоріння, читання, аудіювання та письма; наявності систематизованого та розширеного словникового запасу

По-друге, це високий рівень мовленнєвих вмінь, необхідних для формування у студентів досвіду іншомовного монологічного та діалогічного висловлювання на різноманітні теми за умовою глибокого засвоєння вивченої лексики, збагачення словникового запасу не тільки з тем, що вивчаються, а й з тем, що виходять далеко за межі формальних освітніх структур.

По-третє, володіння основними поняттями і категоріями сучасної граматичної системи англійської мови, а також практичного вживання мови та розвитку мовленнєвих навичок і вмінь. Високий рівень розвитку

граматичної компетенції студентів, яка є частиною комунікативної компетентності.

Дорослі студенти рівня володіння англійською мовою Upper-intermediate повинні:

- 1) Мати здатність спілкуватися та долати бар'єри між культурами, використовуючи свої знання про цінності та особливості культур країн, що вивчаються, а також про світоглядні принципи, ментальні особливості та онтологічні характеристики української культури.
- 2) Демонструвати здатність спілкуватися в інших мовах відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти в усіх видах усного та писемного спілкування.
- 3) Бути здатним дотримуватися сучасних стандартів іноземної мови під час професійної та міжособистісної комунікації, враховуючи комунікативну ситуацію та завдання, а також дотримуючись моральних і етичних стандартів поведінки в іншомовному середовищі [24].

У загальноєвропейських рекомендаціях запропоновується класифікація рівнів мови відмінна від CEFR (Common European Framework of References for Languages), проте ми будемо для зручності дослідження та його відкритості притримуватись саме класифікації CEFR.

2.3. Основні принципи використання лексичного підходу у формуванні комунікативної компетентності студентів

Велика різниця між комунікативним методом та лексичним підходом в навчанні іноземної мови полягає в тому, що регулярна комунікація підвищує впевненість учня у говорінні, але часто не має впливу на розвиток мовленнєвих компетентностей. Без імплементації чіткої стратегії та структури набуття знань при використанні комунікативного підходу (PPP, input - intake - output, observe - hypothesise - experiment) учень не

опанує мову в більшому обсязі. Це, на нашу думку, один з недоліків комунікативного підходу: багато розмовної практики, яка підвищує впевненість, але рідко допомагає опанувати мову. Хоча впевненість можна назвати однією з структурних складових комунікативної компетентності, її може виявитись недостатньо.

Лексичний підхід, у свою чергу, несе користь студентами різних рівнів. Навіть певним чином допомагає початківцям почати розвивати гнучкість говоріння (fluency), як наслідок навчання граматикалізованої лексики, а не лексикалізованої граматики. Навпроти, раннє ведення граматики при використанні граматико-перекладного методу спричиняє появу закам'янілих (fossilized) помилок та негативно впливає на рівень впевненості учнів. Студентам рівня intermediate лексичний підхід суттєво допомагає пройти етап, який методисти часто називають “intermediate plateau”, як результат збагачення свого лексичного запасу часто вживаними чанками та меншого фокусу на складній граматиці. А студентам продвинутого рівня (advanced) лексичний підхід допомагає посилити комплексність мовлення та опанувати складніші стилі писемного та усного мовлення (академічний, офіційно-діловий тощо.) В результаті, лексичний підхід тим чи іншим чином позитивно сприяє розвитку комунікативної компетентності учнів різних рівнів.

Чим більшою кількістю чанків учні володіють, тим менше вони потребують навчання граматичних правил для успішного розвитку комунікативної компетентності. Таким чином, основні принципи використання лексичного підходу для розвитку комунікативної компетентності є: 1) пріоритет лексичних одиниць над граматичними структурами, 2) навчання через чанки, 3) інтеграція рецептивних та продуктивних навичок (навчальні завдання спрямовані і на розуміння чанків в усному та письмовому контекстах, так і на їх активне використання в контексті.), 4) контекстуальне засвоєння лексики, 5)

повторення та опрацювання матеріалу, 6) використання автентичних матеріалів, коли рівень студентів це дозволяє, 7) формування лексичної свідомості (lexical noticing) — студентів навчають помічати нові та значущі мовні одиниці під час читання чи слухання, що сприяє глибокому засвоєнню мови [13, С. 13]. Таким чином, лексичний підхід не лише збагачує словниковий запас, але й сприяє розвитку усіх складових комунікативної компетентності

Ефективну альтернативу структурі PPP (presentation, practice, production) input - intake - output можна розгорнути подібним чином: помічати чанки -> правильно зберігати чанки -> використовувати чанки. За схожим принципом можна розгорнути структуру уроку observe - hypothesise - experiment, проте фокус в ній не тільки на зберіганні чанків, а й на розвитку критичного мислення щодо утворення нових чанків на базисі того мовного знання, яке студенти мають (hypothesize) [14].

Ефективність лексичного підходу частково залежить від вже набутої лінгвістичної компетентності. Так, наприклад, освітянам, які хочуть використовувати лексичний підхід, варто пояснити значення поняття “чанк” студентам. Можливим способ є наведення аналогій з рідної мови (дощ іде, а не “несеться”). Учні мають розуміти, що чанки є з рівнів ригідності зв’язків між елементами колокації [18, 245]. Чанки є слабкі, тобто з високим показником валентності структурних елементів та відкритості колокації (red dress може бути і blue dress, green dress, cotton dress, silk dress, linen dress etc.). Під валентністю лексичної одиниці мається на увазі кількість інших слів або контекстів, у яких ця лексична одиниця може існувати. Чанки можуть бути середніми: develop an addiction/develop a habit. Також, чанки можуть бути сильними: get down to brass tacks.

Розуміючи чанки, студенти також мають знати, як їх краще зберігати. Однією з методичних рекомендацій ведення запису чанків - це запис

чанків не у базовій формі, тобто замість запису “let me do something for somebody” варто записати “let me carry this for you” - чанк записаний таким чином, по-перше, має конкретніший контекст, по-друге, краще запам’ятовується, по-третє, його можна відразу використовувати.

Згодом, помічання чанків студентами це навичка, яка поступово розвивається, чим довше ми навчаємо студентів за лексичним підходом. Отже, ефективність лексичного підходу поступово росте в прогресії чим довше ми його використовуємо.

На занятті використовуються різні види вправ, наприклад sentence frames (шаблони речень), з gap-fills, collocation matching, content prediction за чанками перед аудіюванням, помилкові заміни слів (Spoonerisms), повторне виконання вправ (4–3–2 метод) тощо. Особливу увагу варто приділити персоналізації. Наприклад, учні заповнюють фрази, такі як “I always have ____ on me” або “I can’t live without ____”, використовуючи лексичні chunks, які є для них актуальними. Використовуються також вправи : collocation forks, горизонтальний та вертикальний розвиток лексичних значень. Останній тип завдань є особливо ефективним, як засіб скаффолдинга (scaffolding) під час напів-контрольованої практики (semi-controlled practice). Також використовуються вправи на додавання “філлерів” у мовлення: “*Well.... I mean.... The thing is...*”. Усі ці вправи підкріплюються використанням запитань для перевірки концептів зі сторони вчителя (CCQs), наприклад, “Is safety an adjective or a noun?”; “So what other things can you break?” [29, С. 45].

Помічання чанків (Noticing) часто відбувається на основі автентичних текстів, як усних, так і письмових, із подальшим їхнім зберіганням, опрацюванням та накопиченням нових гіпотетичних чанків (input - intake, observing - hypothesise) та використанням (output, experimentation). Для опрацювання тексту за лексичним підходом можемо запропонувати наступний framework: учні читають текст з підкресленими

чанками -> закриваєм текст -> учні виписують всі підкреслені чанки, що пам'ятають -> обговорюється значення та контекст використання чанків -> після цього можна виконувати вправи на розуміння текстів (reading comprehension).

Лексичний підхід можна використовувати не тільки з автентикою, а й адаптувати завдання з підручника. Так, наприклад, якщо лексика в підручнику подається у списку та без контексту (e.g. English for Everyone, SpeakOut Vocabulary bank sections), з учнями можна скласти лексичні мисленнєві карти (mind maps), де центральним буде певна лексема, а навколо неї — чанки з цією лексемою. А потім з утвореними чанками практикувати sentence frames [2, С. 119].

Узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що лексичний підхід є ефективним інструментом формування комунікативної компетентності студентів, оскільки він спрямований не лише на збагачення словникового запасу, а й на розвиток природного мовлення шляхом засвоєння і використання сталих мовних одиниць — чанків. Цей підхід дозволяє студентам різних рівнів уникнути типових помилок, притаманних іншим методам (наприклад, fossilized grammar mistakes), та поступово оволодівати граматиною через контекстуальне вживання лексичних структур. Завдяки таким принципам, як пріоритет лексики над граматиною, контекстуальне навчання, розвиток навички помічання та зберігання чанків, використання автентичних матеріалів і персоналізованих вправ, лексичний підхід формує мовну гнучкість, точність і складність висловлювань, що є необхідними компонентами комунікативної компетентності в сучасному освітньому процесі.

Висновки до Розділу 2

1. У Розділі 2 визначено, що комунікативна компетентність це системна інтегральна якість особистості, що складається з низки

комунікативних навичок. Складовими комунікативної компетентності є соціокультурна, прагматична, лінгвістична, інформаційно-комунікаційна, розмовна, дискурсна, стратегічна та особистісно-креативна компетенції. В контексті сучасної мовної освіти комунікативна компетентність є ядром досягнень в опануванні іноземної мови.

2. Враховуючи те, що практична частина дослідження буде проводитись зі студентами дорослого віку в межах міжнародного курсу CELTA - нами було проаналізовано загальні вимоги до рівня комунікативної компетентності на рівні Upper-Intermediate (CEFR B2).

3. Основні принципи застосування лексичного підходу на уроках англійської мови включають у себе фокус на вивченні лексичних чанків, ідіом, коллокацій та словосполучень. Крім цього, лексичний підхід має бути імплементований у таких фреймворках як observe - hypothesise - experiment або input - intake - output, що є якісною заміною класичного фреймворку заняття presentation - practice - production. Іншим важливим принципом є наявність вправ на помічання лексичних чанків та розуміння їх правильного зберігання — лексичний матеріал зберігається, наприклад, не у базовій формі, а в контекстуальній для кращого запам'ятовування та можливості миттєвого використання. При дотриманні усіх принципів використання підходу, лексичний підхід не тільки підвищує впевненість у говорінні, а й зменшує потребу у складній граматиці для учнів різних рівнів.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ

3.0. Вступні зауваження

У Розділі 3 описуються етапи застосування лексичного підходу як ефективного інструменту розвитку комунікативної компетентності дорослої аудиторії. Експериментальне навчання було проведено та дані дослідження було зібрано під час викладання міжнародного Кембриджського курсу CELTA для дорослих. Для порівняльного аналізу експериментальні навчання проводились в контексті двох груп дорослих студентів: експериментальної групи, яка навчалась за комунікативною методикою із додаванням елементів лексичного підходу; та контрольної групи, яка навчалась за комунікативною методикою без застосування елементів лексичного підходу. Імплементация лексичного підходу відбувалась у чотири етапи: 1) перед-експериментальний зріз, що був проведений у формі усного опитування пов'язаного з тематичним наповненням відповідного блоку підручника Roadmap B2+. Передекспериментальний зріз дозволив зібрати квалітативні (якісні) дані, щодо рівня комунікативної компетентності студентів експериментальної та контрольної групи. 2) Експериментальне навчання, яке проводилось за допомогою застосування ключових елементів лексичного підходу (categorizing, noticing, horizontal and vertical development etc.) в експериментальній групі та контрольне навчання за комунікативною методикою в контрольній групі. 3) Постекспериментальний зріз для визначення динаміки розвитку комунікативної компетентності в межах тематичного наповнення блоку Roadmap B2+ та проведення порівняльного аналізу результатів експериментальної та контрольної групи. 4)

Інтерпретація отриманих квалітативних та квантитативних даних, підтвердження або спростування робочої гіпотези та пояснення закономірностей розвитку комунікативної компетентності під час використання лексичного підходу.

3.1. Основні принципи навчання дорослої аудиторії

У випадку навчання дорослої аудиторії навчальний процес певною мірою відрізняється від навчання учнів ЗЗСО та студентів університету. Перед тим як визначити основні принципи навчання дорослої аудиторії, нами було проведено аналіз науково-педагогічної літератури останніх років щодо навчання дорослих. Синтезовані нами принципи навчання дорослої аудиторії будуть результатом інтерпретації цієї наукової літератури.

В межах цього розділу матеріалами аналізу літератури стали дослідження О. Козьми “The challenge of teaching English to adult learners in Today's World.” (2015); О. Тарнопольського “Foreign language education: Principles of teaching English to adults at commercial language schools and centers” (2016); І. Литовченко “Teaching English for specific purposes to adult learners at university: methods that work.” (2018) та А. Гукової “Peculiarities of teaching english to adults” (2016).

Чотири дослідження сходяться на наборі практичних принципів, які слугують орієнтиром для викладання англійської мови дорослим учням.

По-перше, О. Тарнопольський наголошує на необхідності систематичного аналізу потреб, який дозволяє узгодити зміст курсу з цілями учнів, використовуючи інтерв'ю для виявлення змін у пріоритетах навичок від говоріння-аудіювання до збалансованих програм з чотирьох навичок, а також для розробки гнучких курсів загальної англійської, ділової англійської та англійської для спеціальних цілей [55, С. 121].

По-друге, він пропонує “комунікативно-аналітичний” підхід: спочатку акцент робиться на граматичних формах, поступово збільшується комунікативна діяльність, обмежується використання рідної мови, а коли рівень володіння мовою дозволяє, проводяться рольові ігри на основі досвіду [55, С. 123].

А. Гукова додає, що дорослі учні мають сильну мотивацію, життєвий досвід та відповідальність, але стикаються з фізіологічними (слух, зір, мобільність) та когнітивно-афективними проблемами, які вимагають чіткої мови, більшого шрифту, зручних сидінь, засобів для поліпшення пам'яті та коротких, релевантних завдань. Проте, звісно, подібний практичний принцип навчання дорослої аудиторії сильно прив'язаний до вікової категорії, адже віковий контекст дослідження А. Гукової становив студентів, вік яких варіюється від 40 до 50 років [32, С. 36]. Крім цього, в дослідженні А. Гукової зазначено також наступні принципи навчання дорослих студентів: “ентузіазм вчителя, рівноправна участь усіх студентів навчального процесу, гнучкість вибору навчальних активностей, заохочення до залученості від вчителя, зменшення напруги та веселі заняття, а також зміцнення довіри між студентами та вчителем, зменшення виправлення помилок та низький рівень стресу в навчальному середовищі”[32, С. 38].

О. Козьма виділяє когнітивні переваги дорослих на відміну від когнітивних проблем, які описувала А. Гукова. В роботі О.Козьми виділено “високу внутрішню мотивацію, потребу в актуальності навчального матеріалу, управління тривогою зі сторони вчителя, усвідомлення втоми студентів та використання допоміжних технологій для покращення атмосфери на уроці, комунікативно-аналітичне викладання граматики, неагресивну(поступову) інтеграцію технологій в навчальне середовище старших учнів та дружню емоційну атмосферу” [12, с. 1210].

Нарешті, І. Литовченко та ін. застосовують шість андрагогічних принципів викладання мови на університетському рівні, підкреслюючи «потребу знати чому», самокерування, досвід як ресурс, готовність, практичність та внутрішню мотивацію, і вони підтримують інтерактивні методи — групову роботу, TBL, змішане навчання з використанням ІКТ (інформаційно-комунікативних технологій), виправлення помилок за підтримки однолітків (peer correction) та відсутність будь-яких вербалізованих або невербальних образ для уникнення токсичного й виснажливого середовища [40, с. 70].

Посередництвом інтерпретації цих чотирьох наукових джерел на тему викладання англійської мови дорослої аудиторії нами було синтезовано наступні принципи викладання англійської мови дорослим студентами. У першу чергу, це комунікативність і практичність, в яку включено орієнтацію навчання на реальні комунікативні ситуації, такі як, наприклад, робочі зустрічі, презентації, дебати тощо. Із дорослою аудиторією рівня B2-B2+ є можливим використання автентичних матеріалів, як способу зробити їхнє навчання релевантним та актуальнішим. А фокус на усному мовленні є одним з рушіїв розвитку комунікативних здібностей дорослих студентів — це може імплементуватись посередництвом рольових ігор, драматизації, дискусій та дебатів тощо.

Іншим фокусом при навчанні дорослої аудиторії є часткове зміщення з граматики до функціональності навчання. Важливим є подача будь-якої граматики через функцію її використання, тобто того як і для чого граматична форма реалізується в комунікативних ситуаціях. Більш того, на цьому рівні, більшість граматичного знання учням вже відома, а отже навчання граматики полягає у розвитку точності, варіативності, складніших структур, стилістичних забарвленостей різних типів вербалізації значення.

Ширший розвиток лексичної компетентності полягає не стільки у тематичному розширенні, скільки розширенні стилістично-функціональному (навчання антонімії, синонімії, гіперонімії тощо) та інтенсивне навчання ідіом, колокацій, фразеологізмів (фразеологічних дієслів, зрощень, єдностей).

При навчанні дорослої аудиторії стимулюється розвиток автономності, самостійного навчання та критичного мислення. Розвивається гнучкість на заняттях, пропонується більше додаткових матеріалів для самостійного ознайомлення, у вчителя підсилюється функція “навчити вчитися” по відношенню до дорослих студентів рівня B2-B2+.

Беручи до уваги важливість помірного та обережного введення інтерактивних технологій та ІКТ в уроки англійської мови, вони є ефективним допоміжним елементом як при плануванні уроку, так і при реалізації навчальних цілей.

Іншим важливим фактором є емоційна залученість та мотивація. Таким чином, теми мають бути цікавими та актуальними для дорослих студентів. Наприклад, тематична наповненість навчальних блоків у силабусі може бути про подорожі, про роботу, про саморозвиток тощо. Для підвищення рівня залученості варто використовувати колаборативне навчання (спільні презентації, групові проекти) та низку активностей для практики усного мовлення (дебати, рольові ігри, опис кейсів із життя). Суттєвим принципом для сильнішої емоційної залученості та мотивації є підтримка, техніки зниження стресу, позитивна атмосфера, що створюється як вчителем, так і навчальним колективом (групою дорослого студента).

Підсумовуючи, аналіз науково-педагогічної літератури та синтез принципів навчання англійської мови дорослих студентів рівня B2–B2+ показав, що поєднання комунікативної спрямованості, практичності,

орієнтації на індивідуальні потреби та автономності навчання визначають ефективність навчання. Незважаючи на те, що дорослі учні мають значну внутрішню мотивацію, досвід і відповідальність, необхідно враховувати когнітивні, фізіологічні та емоційні особливості. Зміна акценту з механічного засвоєння граматики на функціональне використання мовних засобів, розвиток лексичної компетентності за допомогою колокацій, ідіомів і стилістичних варіацій, а також використання інтерактивних методів, які підвищують участь учнів і створюють позитивну атмосферу, є основою успішного навчання на цьому рівні. Таким чином, навчання дорослих має бути процесом, який є гнучким, адаптивним і мотивуючим, і який поєднує сучасні методики, технології та емоційно приємне середовище.

3.2. Зміст експериментального навчання

Експериментальне застосування лексичного підходу із подальшим порівняльним аналізом експериментальної та контрольної групи проводилось влітку 2025 року в контексті міжнародного курсу CELTA. Як експериментальна, так і контрольна група складалася з 6 студентів рівня B2+, які проходили навчання за підручником Roadmap B2+, попередній аналіз та вивчення якого наводить нас на висновки щодо особливості цього навчального матеріалу. Сам підручник можна охарактеризувати як такий, що подає матеріал індуктивно, тобто самі інструкції підручника передбачають використання вчителем методу сугестивного відкриття (Guided Discovery). Більш того, матеріали підручника є високо-адаптивним. Іншими словами, в залежності від основних та супплементарних цілей нашого навчання, матеріали підручника можуть бути адаптовані як під використання в межах лексичного підходу, так і в більшості сучасних методологічних парадигм викладання англійської,

незважаючи на те, що в першу чергу підручник побудований за принципами комунікативної методики — про це свідчить відповідність кожного тематичного суб-блоку підручника певній комунікативній ситуації — у випадку детального опису нами проведеного експериментального навчання — це *Negotiating & Dispute*.

З двома групами дорослих студентів всього було проведено 8 занять тривалістю 45 хв. Для ілюстрації впровадження пробного навчання проаналізуємо план заняття

Як експериментальна, так і контрольна група, складається зі студентів, які проходили навчання в межах курсу *General English* (загальна англійська мова) та їхня потреба у вивченні англійської мови була визначена ними як *English as a foreign language* — це пояснюється тим, що англійська мова вивчається студентами у не англomовній державі. Більш того, варто зазначити, що в контексті нашого навчання не було студентів, які хотіли вивчати *English for specific purposes*.

Середній вік студентів двох груп становив 35 років, а рівень англійської, що вивчався — B2+. Для точності викладу характеристики студентів, варто зазначити, що в групах не було присутньо людей із особливими навчальними/психологічними потребами, що зробило навчання простішим, а експеримент для підтвердження ефективності лексичного підходу чистішим та таким, що простіше підлягає емпіричній перевірці.

Передекспериментальний зріз, — попередня діагностика рівня комунікативної компетентності — проводився з усного мовлення зі студентами обох груп. В ядрі діагностики були комунікативні ситуації, активна мовленнєва практика яких передбачена тематичними блоками підручника *Roadmap B2+*, які ми використовували при навчанні студентів на курсі CELTA. Так, наприклад, для передекспериментального зрізу було взято рольові ігри в межах комунікативних ситуацій:

- 1) Negotiating & Dispute;
- 2) Persuading;
- 3) Narrating a story;
- 4) Annoying accidents;
- 5) Talking about recovery;
- 6) Making suggestions;
- 7) Presenting a case.

Матеріали з підручника Roadmap B2+, що були використані під час перед-експериментального зрізу подано в додатках (див. Додаток Г).

Комунікативна компетентність за 4 рівнями комунікативної компетентності: початкового, низького, середнього та високого рівня.

Спираючись на CEFR “Can-do statements” рівня B2, дослідження Бергер А. (2020), що наголошує на можливості емпіричної деталізації дескрипторів про мовленнєві компетентності в класифікації CEFR, а також дослідження Шеклтон К. (2021) про деталізацію комунікативної компетентності студентів рівня B2+ та C1 — було вирішено знайти класифікацію під-рівнів комунікативної компетентності на рівні B2 на підрівні. [25], [21, С. 86], [54, С. 14]: Класифікацію було розроблено з огляду на критерії оцінювання секції з говоріння на іспиті FCE B2 First від Cambridge [24]. Рівні комунікативної компетентності було класифіковано за аналогією з оцінкою за цю частину іспиту. Наприклад, початковий рівень – Band 0-1; Низький рівень – Band 2; Середній рівень – Band 3-4; Високий рівень – Band 5 [24]. На **початковому рівні (B2 початковий)** студенти демонструють здатність підтримувати розмову на задану тему, використовуючи достатній словниковий запас, але вони іноді вживають паузи чи повторення, а також мають проблеми з вибором стилістично відповідних виразів. Вони активно використовують складніші граматичні структури та різноманітну лексику на **низькому рівні (B2 нижчий)**, але іноді вони припускаються помилок у використанні ідіом або прагматично

маркованих формул, що може вплинути на природність спілкування. На **середньому рівні (B2 середній)** студенти аргументовано висловлюють свої позиції, правильно вибирають мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації та легко переходять від формального до неформального стилю. На **високому рівні (B2 вищий)** вони демонструють чудові стратегічні навички (уміння підтримувати, скеровувати або змінювати розмову), вільно маніпулюють різними реєстрами мовлення, природно інтегрують експресивну лексику, іронію чи риторичні прийоми та створюють комунікацію, наближену до природного мовлення. Розподіл студентів на рівні комунікативної компетентності, по своїй сутності, дозволяє нам презентувати кількісні дані про якісні характеристики (див.додаток Г).

Таким чином, передекспериментальний зріз експериментальної групи допоміг визначити, що 2 студента групи мають середній рівень комунікативної компетентності, 3 студента мають низький рівень, 1 студента — початковий, але жоден зі студентів не має високого рівня комунікативної компетентності. Передекспериментальний зріз контрольної групи допоміг визначити, що 1 студент має високий рівень комунікативної компетентності в заданих комунікативних ситуаціях, 2 студента — середній рівень, 2 студента — низький рівень та 1 студент — початковий рівень.

Інтерпретація результатів передекспериментального зрізу визначає, що попередній рівень комунікативної компетентності контрольної групи за середнім показником вищий за експериментальну групу. Варто зазначити, що студенти вже демонструють хороші комунікативні навички у презентованих їм кейсах, навіть якщо ці тематичні блоки підручника ще не вивчались. Це пояснюється наявністю попереднього знання учнів та циклічністю освітньо-навчальної програми підручників Roadmap.

Наша робоча гіпотеза полягає в тому, що, незважаючи на попередньо нижчий результат передекспериментального зрізу експериментальної групи, серія з 8 уроків із використанням елементів лексичного підходу у поєднанні з комунікативним дозволить експериментальній групі не тільки зрівнятися із контрольною, а й продемонструвати значно позитивнішу динаміку росту рівня комунікативної компетентності. Окрім покращення комунікативних навичок, наша робоча гіпотеза також розглядає можливість кращого запам'ятовування та зберігання мовного знання, й влучного використання фразових єдностей (ідіом, коллокацій, чанків тощо) у комунікативному контексті.

На етапі безпосередньої імплементації елементів лексичного підходу за використання підручника Roadmap B2+ на курсі CELTA під час проведення експериментального навчання завжди був присутній тренер(ка) курсу CELTA, яка після уроку надавала розгорнутий фідбек щодо якості та методичності організованого нами навчального процесу, що також допомагає нам, як викладачам, знайти коректні точки росту нашої професійності — спостереження тренера(ки) курсу є одним із засобів збору якісних (квалітативних) даних щодо використання лексичного підходу та яким чином це вплинуло на навчальний процес дорослої аудиторії.

На етапі пост-експериментального зрізу було використано оцінювання за допомогою усного мовлення в заданих комунікативних ситуаціях, формат яких був ідентичний до передекспериментального зрізу. Відмінним було тільки тематичне наповнення рольової комунікативної гри, хоча комунікативний кейс викликав потребу у використанні саме тих фразових єдностей, які викладалися та практикувалися студентами під час навчального процесу. Детальніше про зібрані дані та їх детальну інтерпретацію в підрозділах 3.3. та 3.4.

3.3. Заняття із використанням лексичного підходу

Експериментальні заняття проводилися з використанням матеріалів підручника Roadmap B2+ та додатковими елементами імплементації лексичного підходу у експериментальній групі. У той час, як контрольна група навчалася за інструкціями матеріалів підручника (комунікативний підхід) без додаткових активностей та елементів лексичного підходу.

Для того, щоб дати загальну картину проведення нами експериментального навчання, ми детально опишемо урок на тему, комунікативний фокус якої є Negotiations and Dispute (Roadmap B2+, Student's Book, pages 12-13.). Для детального огляду скан цих сторінок підручника надано в Додатках (див. Додаток А). Також у додатках подано план уроку на цю тему з експериментальною групою (див. Додаток Б) та додаткові навчальні матеріали з лексичного підходу (див. Додаток В).

Опишемо навчальний процес контрольної групи: це було навчання за комунікативним підходом з використанням класичного фреймворку TBL (Task-based learning). Іншими словами, фреймворком для роботи студентів дорослого віку контрольної групи був:

1. **Lead-in (5 хв)**
2. **Noticing task #1 (8 хв)**
3. **Noticing task #2 (10 хв)**
4. **Task preparation (7 хв)**
5. **Task performance (10 хв)**
6. **Language focus (5 хв)**
7. **Task repetition (optional)**

Детальний опис використання матеріалів підручника в межах фреймворку: На етапі **lead-in** викладач пропонує студентам подивитися на фотографії, які показують гіпотетичні суперечки та конфлікти в різних комунікативних контекстах — покликання цього завдання полягає у

введенні теми, активізації попередньо відомої студентами лексики та посилення на попередній досвід студентів.

Першим завданням на **noticing** є “Listen to the audio. Check your predictions” щодо тих фотографій, на які студенти дивились під час lead-in.

Друга активність на **noticing** реалізується за допомогою практики слухання (вправа 5-7). Студенти слухають розмову між двома людьми, що намагаються владнати конфлікт або непорозуміння. Студенти заповнюють пропуски під час прослуховування та акцентують свою увагу на ключових виразах.

У якості етапу **Task preparation** далі студенти практикують корисні фрази з *Useful phrases box* (вправи 7–9), інтонують їх, тренуються робити висловлювання більш/менш ввічливими, пробують у міні-діалогах. Таке тренування готує їх до «великого завдання» та створює мовленнєвий ресурс. Студенти починають підготовлювати своє мовлення за ситуаціями на картках, які їм даються, і придумують, що їм сказати. Студентам дозволено зробити короткі нотатки щодо свого мовлення.

Етап **Task Performance** реалізується за допомогою вправ 10-12, під час виконання яких студенти аналізують діалоги, тематично наповнені певною конфліктною ситуацією. Після цього студентам пропонується отримати дві картки для відігравання двох різних ролей і розігрують ситуацію конфлікту, використовуючи лексику та стратегії, які вони щойно засвоїли. Кінцева мета виконання завдання — спілкуючись іноземною мовою, дійти рішення, використовуючи ненасильницьку(асертивну) комунікацію та фразові єдності, які студенти щойно засвоїли.

Після виконання основного завдання викладач звертає увагу на мовні особливості — **Language focus**. Вчитель звертає увагу на помилки студентів, які вони використовують у мовленні, далі викладач записує два приклади речень: правильне та неправильне — викладач дає студентам час

для визначення правильного і неправильного речення. Вчитель надає правильні відповіді.

Task repetition можна реалізувати посередництвом повторного відігравання комунікативної ситуації, але викладач змінює ролі партнерів, формує групи з трьох людей і додає третю картку — персонажа, що має згладити конфлікт.

Таким чином, 8 уроків проведених у контрольній групі було реалізовано із використанням комунікативного підходу із фреймворком TBL, коли це було доречно.

Реалізація навчального процесу у експериментальній групі була відмінна від навчального процесу контрольної групи наявністю елементів лексичного підходу, таких як *горизонтальний та вертикальний розвиток лексичного знання учнів не є унікальним для лексичного підходу, але є важливою його складовою* (noticing chunks, horizontal & vertical development, categorizing). Таким чином, навчання експериментальної групи було інтеграцією елементів лексичного та комунікативного підходів до навчання, адже міжнародний курс CELTA базується саме на комунікативному підході навчання англійської мови.

Додаткові матеріали для імплементації лексичного підходу подано в Додатку В. Фреймворк уроку Negotiating & Dispute за лексичним підходом має відмінності від уроків, що проводились із контрольною групою.

1. **Lead-in (5 хв)**
1. **Observe — Noticing task (8 хв)**
2. **Hypothesise (10 хв) — Recording and categorising (including both vertical and horizontal development)**
3. **Experiment #1 — Practice and recycling (7 хв)**
4. **Experiment #2 — Lexical task (role-play) (10 хв)**
5. **Language focus (5 хв)**
6. **Task repetition (optional)**

Етап **lead-in** було реалізовано за допомогою III-генерованої картинки, яка демонструє ситуацію конфлікту. Учням запропоновано обговорити картинку: визначити комунікативну ситуацію (register у його повному описі) для активації раніше вивченої лексики та активації власного попереднього досвіду для того, щоб зробити навчальний матеріал релевантним.

Observe — Noticing task. Цей етап було реалізовано за допомогою прослуховування аудіо, що стосується попередньої картинки. Задача студентів — не тільки перевірити свої припущення щодо комунікативної ситуації, а й помітити використання чанків, заповнивши контекстуальні пропуски у реченнях, що були вимовлені в аудіо під час повторного прослуховування.

Hypothesise — Recording and categorising. Цей етап уроку було реалізовано за допомогою презентації чотирьох колонок з категоріями, які класифікують фразові єдності в залежності від мовних стратегій, яким вони відповідають “*seeking compromise, expressing annoyance, apologising, dealing with anger*”. Студенти починають мислити в термінах комунікативних функцій, а не через дослівний переклад. Коли фрази групуються за функціями, вони утворюють семантичні кластери, які мозку легше запам'ятовувати та відтворювати. Це як зберігання мови в упорядкованих «папках». Отже, упорядковуючи фрагменти за функціями, ви поєднуєте лексичний підхід із комунікативним підходом — вивчення словника через реальне використання в комунікації. Студенти виносять свої припущення щодо функціональності тих чи інших виразів, відносячи їх до конкретної функціональної категорії.

Після categorising, студенти проводять мозковий штурм у парах щодо того, де ці фрази можуть вживатись і в яких ситуаціях, що зробило завдання більш персоналізованим та ближчим до лексичного підходу, адже студенти створюють умовний контекст для вживання фраз.

Вертикальний розвиток лексичного знання реалізовано через вивчення нових значень вже відомих студентами виразів/слів (e.g. *I'm afraid that* - як спосіб вираження емпатії та мовної стратегії ввічливості). В парах студенти після *categorising*, *comparing*, та *whole-class feedback* опрацьовують вертикальний розвиток — до кожної фрази студенти в парах мають придумати початок або кінець. Наприклад, до фрази “*I’m awfully sorry about all this*” студенти можуть додати “*It’s my bad... I didn’t want it to happen*”. Після того як студенти сформували закінчення або початок фраз, вони зачитують їх на *whole-class feedback*, й інші учасники мають здогадатись, що це за фрази — таким чином учні мають можливість покращити свою лексичну компетентність, зробити більш асоціацій з фразою та її використанням. Нижче наведено приклад завдання на вертикальний розвиток у мал. 3.1.

Мал. 3.1 - Завдання на вертикальний розвиток

Add one more sentence in the beginning or in the end.

1) You're really not making this any easier.	5) I do understand that you might be upset, but..
2) I'm awfully sorry about all of this.	6) Is there really nothing you can do?
3) I'm afraid that is not possible	7) Well, would it be possible to...?
4) You've got to be kidding me!	8) There must be some mistake

Experiment — Practice and recycling - У вправах 7–9 13 сторінки підручника Roadmap B2+ студенти практикують корисні *chunks* у парах, тренуються інтонувати їх по-різному (рішуче, стримано, ввічливо), пробують варіювати ступінь формальності. Також вони створюють

міні-діалоги, використовуючи по одному виразу з кожної категорії. Мета – обробка та закріплення лексики у власному мовленні.

Experiment — Lexical task (role-play) - у парах студенти розігрують конфліктну ситуацію, використовуючи таргетовану лексику для досягнення прагматичного ефекту в розмові. Студентам запропонована одна з двох ролей на тему суперечки між орендодавцем та орендарем. Також важливо зазначити, що вчитель надає чітку інструкцію-вимогу щодо використання таргетованих чанків, що вивчалися під час заняття.

Під час **Language focus** викладач розбирає які вирази звучали найбільш природно, а де бракувало колокаційності. Наприклад, *I'm awfully sorry* vs. *I'm badly sorry* (друге звучить менш автентично). Також аналізується *Sounding firm* (ex. 8): *I did tell you not to enter* → **використання допоміжного дієслова як підсилювач емотивності у використанні таргетованих чанків.**

На **Task repetition** вчитель може попросити студентів повторно розіграти комунікативну ситуацію на іншу тему, але тепер дати чітку умову: використати, наприклад, мінімум 6 чанків з уроку для кращої обробки в когніціях та підсиленому запам'ятовуванню. Також студенти мали згадати, які ситуації вони брейнстормили з цими виразами. Цього разу у студентів є можливість придумати свою ситуацію, чим вдалось персоналізувати лексику, краще запам'ятати її в утвореному студентами контексті і повторно успішно виконати завдання враховуючи фідбек вчителя.

Квалітативні (якісні) дані, що ми отримали від нашого тренера в межах міжнародного курсу наводять на низку висновків, що можуть підтвердити нашу робочу гіпотезу. Так, наприклад, тренер зазначив, що застосування лексичного підходу продемонструвало значно вищу ефективність у порівнянні з попереднім заняттям за комунікативним

підходом. Якщо у випадку TBL-структури основна увага була зосереджена на виконанні завдання та поступовому переході від форми до комунікації, то на цьому уроці студенти одразу отримали чіткий і багатий лексичний інпут. Більш того, завдяки використанню лексичного підходу студенти не тільки краще активізували вже відомі їм мовні структури, а й дізналися про нові значення старих слів (вертикальний розвиток) та змогли засвоїти нові чанки (горизонтальний розвиток). За словами нашого тренера, використання лексичного підходу також сприяло глибшій обробці лексичних одиниць та більшого заохочення використовувати чанки у рольовій грі щодо конкретної комунікативної ситуації. У порівнянні з попередніми заняттями, комунікативні здібності студентів були більш точними, багатшими та емоційно функціональнішими завдяки постійному експериментуванню з лексикою та індуктивного методу її навчання. Таким чином, саме лексичний підхід забезпечив більш природну інтеграцію нової мови у спілкування, тоді як комунікативний підхід залишився більш формальним і обмеженим у варіативності мовлення студентів.

3.4. Результати використання лексичного підходу

У цьому підрозділі нашої наукової розвідки описано результати проведеного нами пост-експериментального зрізу динаміки розвитку комунікативної компетентності експериментальної та контрольної групи. Варто повторно зазначити, що пост-експериментальний зріз формою своєї реалізації є ідентичним до перед-експериментального зрізу. Відмінною характеристикою є те, що студентам запропоновані інші теми для відігравання комунікативної ситуації. Результати перед- та пост-експериментального зрізу у цьому підрозділі зіставлено для визначення динаміки росту. Також, результати пост-експериментального зрізу експериментальної та контрольної групи зіставлено для проведення

порівняльного аналізу з подальшою інтерпретацією отриманих даних для підтвердження або спростування робочої гіпотези.

Результати пост-експериментального зрізу експериментальної групи виявили, що тепер 3 студента мають високий рівень комунікативної компетентності в межах тематичного блоку підручника, що використовувався для навчання, 3 студента — середній рівень. В експериментальній групі не виявлено студентів із низьким або початковим рівнем комунікативної компетентності в межах заданих тем навчання.

Результати пост-експериментального зрізу контрольної групи допомогли виявити, що тепер в ній 2 студента мають високий рівень комунікативної компетентності, 3 студента мають середній рівень та 1 студент має низький рівень комунікативної компетентності. Дивіться порівняльну таблицю результатів перед- та пост-експериментального зрізу обох груп (див. Таблиця 3.1).

Таблиця 3.1. - Зіставлення результатів ЕГ та КГ

Зіставлення результатів ЕГ та КГ

Рівень комунікативної компетентності	Експериментальна група		Контрольна група	
	Перед-експериментальний зріз	Пост-експериментальний зріз	Перед-експериментальний зріз	Пост-експериментальний зріз
Високий	0	3	1	2
Середній рівень	2	3	2	3
Низький	3	0	2	1
Початковий рівень	1	0	1	0

Отже, опис результатів пост-експериментального зрізу, зіставлення з перед-експериментальним зрізом та порівняння результатів експериментальної та контрольної групи веде до таких висновків.

Ми бачимо позитивну динаміку росту в обох групах. Як лексичний підхід, так і комунікативний виявився ефективним для підвищення рівня комунікативної компетентності. Проте, незважаючи на те, що передекспериментальний зріз ЕГ показав нижчі результати ніж зріз КГ —група, що навчалась із застосуванням лексичного підходу не тільки показали позитивну динаміку росту, а й обігнала контрольну групу, яка спочатку була лідуючою за рівнем комунікативних навичок. Це підтримує нашу робочу гіпотезу, що використання лексичного підходу позитивно сприяє кращому запам'ятовуванню, точнішому використанню чанків у комунікативному контексті, розуміння експресивних функцій чанків, усвідомлення стилістичної забарвленості певних словесних конструкцій тощо. Застосування елементів лексичного підходу, насправді, мало позитивний ефект не тільки на рівень комунікативної компетентності. Крім цього, посередництвом психолого-педагогічного спостереження було визначено, що експериментальна група демонструвала вищий рівень мотивації та залученості — адже саме уроки експериментальної групи із застосування лексичного підходу пропонували вищий рівень індуктивності засвоєння мовної інформації, що стало одним з факторів позитивного впливу на мотивацію та активну участь в навчальному процесі.

Результати після експерименту підтверджують гіпотезу про те, що використання лексичного підходу сприяє більш системному та усвідомленому розвитку комунікативних навичок студентів. Аналіз динаміки показує, що студенти експериментальної групи не лише підвищили свої навички, але й переключили увагу на активне використання мовних конструкцій у різних комунікативних ситуаціях. Це свідчить про те, що лексичний підхід сприяє більш стійкому засвоєнню

мовного матеріалу, сприяє розвитку когнітивної гнучкості під час вибору лексичних одиниць і підвищує здатність ефективно спілкуватися в межах навчальної теми. Порівняння з контрольною групою показало, що комунікативний підхід також має позитивні ефекти, але вони менш виражені та потребують додаткових стимулів для підвищення залученості та мотивації студентів.

Таким чином, дослідження доводить, що лексичний підхід є ефективним засобом підвищення рівня комунікативної компетентності, оскільки він поєднує розвиток комунікативних навичок, активну практику в різних комунікативних контекстах і індуктивне засвоєння лексичних одиниць. Цей метод не тільки допомагає краще запам'ятати мовний матеріал, але й підвищує мотивацію студентів, активізує їхню участь у навчанні та підвищує загальний рівень навчальних досягнень. Це дозволяє розглядати лексичний підхід як важливу частину розвитку комунікативної компетентності під час навчання іноземної мови в перспективі розвитку українських прикладних досліджень з викладання англійської мови.

Висновки до Розділу 3

1. Аналізом наукової літератури було визначено основні принципи навчання дорослої аудиторії — методичні рекомендації надані іншими дослідниками включали в себе: реалізацію високого рівня автономії дорослих студентів, високий рівень емпатії та емоційного інтелекту зі сторони вчителя, високий рівень залученості студентів до організації навчального процесу, поступову інтеграцію нових технологій у навчання для поступового оволодіння нею студентами, а також високий рівень часу говоріння студентів разом із студенто-централізованістю.

2. Розроблено план заняття із використання лексичного підходу та із використання комунікативного підходу для порівняння. Основною

відмінністю був сам фокус уроку: лексичний підхід приділяв більше уваги розвитку здатності використовувати лексеми у контексті.

3. Було описано експериментальне застосування лексичного підходу при навчанні англійської мови дорослій аудиторії. В етапи імплементації експериментального навчання входила попередня діагностика (перед-експериментальний зріз), що дозволив визначити попередній рівень наукової компетентності студентів дорослого віку, що навчалися на курсі General English рівня B2+ із використанням матеріалів підручника Roadmap B2+. В процесі безпосереднього застосування лексичного підходу в експериментальній групі та застосування комунікативного підходу з фреймворком TBL у контрольній групі було зібрано якісні дані у вигляді фідбеку тренера міжнародного курсу CELTA, що виступав спостерігачем з метою оцінки ефективності обох методів. Вчителем-спостерігачем було визначено вищу ефективність застосування лексичного підходу, що проявлялось не тільки в кращому запам'ятовуванні та більш гнучкому застосуванні чанків, а і в підвищеному рівні мотивації та залученості дорослих студентів під час навчального процесу.

4. Зіставлення результатів перед- та пост-експериментального зрізу експериментальної та контрольної групи продемонструвало позитивну динаміку росту комунікативної компетентності обох груп студентів. Однак, експериментальна група продемонструвала вищу динаміку розвитку рівня комунікативної компетентності, що при підсумковому зіставленні дозволило нам позиціонувати лексичний підхід як більш ефективний для розвитку комунікативних навичок дорослих студентів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Отже, використання лексичного підходу для розвитку комунікативної компетентності ефективно впливає на розвиток гнучкості та точності мовлення студентів дорослого віку. Причиною цього є активне вивчення дорослою аудиторією лексичних одиниць у контексті, що посилює розуміння стилістичних, контекстуальних забарвлень лексем. Крім цього, одним з принципів використання лексичного підходу є особливий спосіб запису й збереження лексем — студенти записують їх не у базовій формі, а у виразі, який готовий до вживання у певній комунікативній ситуації. Більше того, лексичний підхід фокусується на способах комбінації лексеми з різними контекстами, що позитивно впливає на гнучкість і точність мовлення.

Згідно з аналізом науково-педагогічної літератури, проведеним щодо лексичного підходу, він відрізняється від інших методик викладання тим, що лексичний підхід зосереджується на вивченні лексичних одиниць, які складають основу мови - чанків, коллокацій, фразеологізмів тощо. Інші підходи, з іншого боку, зосереджуються на граматичних структурах або навичках. Низка досліджень у методиці викладання свідчать про те, що лексичний підхід є ефективним інструментом для розвитку комунікативних навичок, оскільки він допомагає студентам засвоїти мову в її природному контексті, допомагаючи їм використовувати вивчені чанки в спілкуванні. Таким чином, лексичний підхід є цінним інструментом для викладання іноземних мов, особливо в контексті практичного використання.

Іншою перевагою використання лексичного підходу є активне вивчення студентами лексичних фрагментів (чанків) і словосполучень — постійне запам'ятовування та практика цих лексичних одиниць у різних комунікативних ситуаціях, що можуть бути реалізовані на заняттях за

допомогою фреймворку TBL (завданнєвий підхід), дозволяють студентам отримати досвід більш автентичної комунікації, що націлена на вирішення комунікативних завдань, наприклад, донесення своєї думки під час переговорів.

Використання лексичного підходу на уроках англійської мови ефективно підтримує розвиток комунікативних навичок учнів. Лексичний підхід не тільки допомагає учням стати більш впевненими у своєму говорінні, але й зменшує їх потребу в складній граматиці на різних рівнях. Наша основна гіпотеза як раз і полягала у тому, що лексичний підхід є ефективним способом розвитку комунікативної компетентності. Проте без розуміння принципів та способу імплементації лексичного підходу це дослідження було би неможливим. Лексичний підхід використовує такі принципи, як пріоритет лексики над граматикою, контекстуальне навчання, розвиток навичок помічання та зберігання чанків, використання автентичних матеріалів (коли доречно) і персоналізовані вправи, що відповідають потребам студентів. Цей підхід створює мовну гнучкість, точність і складність висловлювань, які є важливими компонентами комунікативної компетентності в сучасному освітньому процесі.

Ефективними стратегіями імплементації лексичного підходу є використання двох фреймворків, відмінних від PPP (presentation - practice - production) — observe - hypothesise - experiment, та input - intake - output. Використання цих фреймворків на заняттях з розвитку комунікативної компетентності включає високий рівень автономності дорослих студентів, адже вони самостійно помічають цільові лексичні одиниці, виводять певні гіпотези щодо їх використання та експериментують з використанням цих лексичних одиниць. Натомість, цей пізнавальний процес супроводжується фасилітацією з боку вчителя. Крім цього, використання цих фреймворків дозволяє підвищення часу говоріння

студентів, а також застосування індуктивного методу до навчання - вчитель виконує роль фасилітатора, керуючи пізнавальною діяльністю учнів, використовуючи запитання для перевірки концептів та контекстуальні підказки для того, щоб студенти самостійно зрозуміли значення цільових лексичних одиниць. Таким чином, лексичний підхід може бути ефективно реалізованим за допомогою вищезазначених фреймворків та із використанням елементів методу сугестивного відкриття.

Реалізовано експериментальне навчання із метою виявлення ефективності лексичного підходу для розвитку комунікативної компетентності, що проходило у декілька етапів: збір даних перед-експериментальним зрізом з метою визначення попереднього рівня комунікативної компетентності; безпосереднє експериментальне навчання у експериментальній групі, що навчалась за лексичним підходом, та проведення занять з контрольною групою за комунікативним підходом; збір даних пост-експериментальним зрізом із метою визначення відмінностей між динаміками розвитку комунікативної компетентності експериментальної групи та контрольної групи.

Перед-експериментальним зрізом в експериментальній групі було визначено, що 2 студента групи мають середній рівень комунікативної компетентності, 3 студента мають низький рівень, 1 студент — початковий, але жоден зі студентів не має високого рівня комунікативної компетентності. Перед-експериментальним зрізом в контрольній групі було визначено, що 1 студент має високий рівень комунікативної компетентності в заданих комунікативних ситуаціях, 2 студента — середній рівень, 2 студента — низький рівень та 1 студент — початковий рівень.

Під час проведення експериментального навчання методом психолого-педагогічного спостереження було виявлено низку переваг лексичного підходу над комунікативним. По-перше, було виявлено високий рівень залученості студентів та їхньої вмотивованості. По-друге, завдяки використанню лексичного підходу студенти краще запам'ятовували лексичні одиниці. По-третє, використання лексичного підходу сприяло тому, що студенти не тільки вивчали нові лексеми (горизонтальний розвиток), а й вивчали нові значення вже відомих їм слів (вертикальний розвиток), що також допомогло їм активізувати попередні знання, сприяючи гнучкості в мовленнєвій діяльності на занятті.

Пост-експериментальним зрізом було визначено, що, після експериментального навчання за лексичним підходом, в експериментальній групі 3 студента мають високий рівень комунікативної компетентності в межах тематичного блоку підручника, що використовувався, 3 студента мають середній рівень, проте в експериментальній групі не виявлено студентів із низьким або початковим рівнем комунікативної компетентності в межах заданих тем навчання.

Пост-експериментальним зрізом у контрольній групі було виявлено, що 2 студента мають високий рівень комунікативної компетентності, 3 студента - середній рівень та 1 студент має низький рівень.

Таким чином, експериментальна група, що навчалась за лексичним підходом змогла наздогнати й перевершити контрольну групу, продемонструвавши вищу динаміку розвитку комунікативної компетентності.

Перспективами подальших досліджень можуть бути: дослідження використання лексичного підходу дорослої аудиторії з метою розвитку інших компетенцій: наприклад, виявити ефективність використання

лексичного підходу для розвитку академічного письма, ведення міжкультурної комунікації, навиків читання.

Важливими також є перспективи дослідження використання лексичного підходу із ширшою вибіркою студентів, що дозволяє побачити ширшу картину.

Цікавою перспективою майбутніх досліджень є побудова кореляції між факторами розвитку комунікативної компетентності студентів, що навчаються за лексичним підходом. Наприклад, методом побудови моделі лінійної регресії визначити взаємозв'язок між рівнем комунікативної компетентності і кількістю вивчених лексичних одиниць на тиждень протягом певного періоду часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Всеосвіта. Компетентнісний підхід у навчанні, або Чому стільки говорять про компетентності? 2023. URL: <https://vseosvita.ua/blogs/kompetentnisnyi-pidkhd-u-navchanni-abo-cho-mu-stilky-hovoriat-pro-kompetentnosti-95639.html> (дата звернення 24.08.2025)
2. Грицик, Н., & Черевко, І. Navigating English language teaching through lexical approach: holistic perspective. 2024. *Інноватика у вихованні*, 2(19), 119-129.
3. Добротвор О. В. Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження 2013. *Педагогічний процес: теорія і практика*. (3), С. 56-62.
4. Іщенко Т.В. Англomовна комунікативна компетентність студентів немовних університетів. *Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції*. Київ. 20 травня 2021. С. 249-251.
5. Корніяка О.М. Комунікативна компетентність сучасного фахівця – педагога і психолога. 2013. *Гуманітарний вісник ДВНЗ “ПереяславХмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*: Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди». (30), С. 544 – 551.
6. Лахтадир О.В. Комунікативна компетентність особистості. 2023. *Актуальні проблеми психології*. Збірник наукових праць інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України - Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. - Випуск 13, С. 154-164.
7. Петришена О.Д. Іноземна мова в фаховій передвищій освіті. 2023. *Матеріали ІХ Всеукраїнського науково-практичного вебінару з міжнародною участю. Використання Новітніх Технологій Навчання Іноземної Мови для Розвитку Когнітивних Здібностей Майбутніх Фахівців Немовних Спеціальностей*. 3-41. С. 110-112.
8. Приймачук О. Лексичний Підхід у Вивченні Іноземних Мов. 2021. *ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ* Матеріали ІХ Міжвузівської науково-практичної конференції.
9. Чеботарьова, І. О. Комунікативна компетентність: теоретичний аспект. 2021. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, (36), 205-215.
10. Чорноус В.П. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови студентів медичних спеціальностей закладів вищої освіти. *№ 2 (2023): Health & Education*. (2), 41-45.

11. Южно Н. В. Суть та структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців. 2022. *Наукові записки кафедри педагогіки*. – 2022. – № 51. – С. 116–122.
12. Ahmed S., Pawar S. Communicative Competence in English as a Foreign Language: Its Meaning and the Pedagogical Considerations for its Development. 2018. *The Creative Launcher*, 2(6), 267-277.
13. Albelihi, H. H. M. Intermediate EFL learners: impact of learning lexical chunks on speaking fluency. 2022. *Frontiers in Psychology*, 13, 949675.
14. Albelihi, H. H. M. Intermediate English as a Foreign Language learners' formulaic language speaking proficiency: Where does the teaching of lexical chunks figure? 2022. *Frontiers in Psychology*, 13, 1031974.
15. Ali R. A Review of Direct Method and Audio-Lingual Method in English Oral Communication 2020. *International Journal of Science and Technology Research* 289-293
16. Aromin J. Kim N. The Effects of the Lexical Approach on EFL Learners' English Speaking in an Online Class. 2021. *English Language & Literature Teaching*, 27(1), 1-21.
17. Babayev J. Characteristics of grammar-translation method 2023. *V international scientific conference*. 2(2), 49-56
18. Barghamadi, M. Identifying and teaching English collocations for Persian students. 2024. (Doctoral dissertation, Flinders University, College of Nursing and Health Sciences.). P. 331.
19. Beleta A.T. Theory of Grammar Translation Method in English Language Teaching. 2023 *International Journal of Applied Linguistics and Translation*. 9(3), 93-99
20. Benavides Ricaurte, J. D. C. Lexical Approach: a way to enhance students' oral production within remote teaching at a private English Center. 2022. (Doctoral dissertation, Facultad de Artes y Humanidades). P. 295.
21. Berger, A. Specifying progression in academic speaking: A keyword analysis of CEFR-based proficiency descriptors. 2020. *Language Assessment Quarterly*, 17(1), 85-99.
22. British Council. Lexical Approach. [Електронний ресурс]. Режим доступу:
<https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowing-subject/d-h/lexical-approach> (дата звернення 24.08.2025).
23. Bunrosy L., Vireak K. Exploring Language Teaching Methods: An in-Depth Analysis of Grammar Translation, Direct Method, and Audiolingual Method: A Literature Review. 2024. *International Journal of Advance Social Sciences and Education* 2(2), 151-168.
24. Cambridge English. (2008). *Assessing Speaking Performance – Level B2* (6-band speaking scales for B2 First). UCLES.

- <https://www.cambridgeenglish.org/images/168619-assessing-speaking-performance-at-level-b2.pdf> (дата звернення 11.11.2025).
25. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume* [Електронний ресурс] / Council of Europe. — Strasbourg : Council of Europe, 2018 (updated 2020). — Режим доступу: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf> (дата звернення: 21.11.2025)
 26. Council of Europe. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. 2002. С. 361.
 27. Cozma, M. The challenge of teaching English to adult learners in Today's World. 2015. *Procedia-social and behavioral sciences*, 197, 1209-1214.
 28. Diachok, N., & Grinchenko, B. Professional Lexical Competence Development in Blended Learning. 2023. *The Modern Higher Education Review*. (8), 65-76.
 29. Dellar, H., & Walkley, A. Teaching lexically. 2016 *Delta Development Series*. Pp. 155.
 30. Ellis R. Understanding Second Language Acquisition: Second Edition. Oxford : Oxford University Press. 2015. pp 13-56
 31. Gitsaki, C. Second Language Lexical Acquisition: A Study of the Development of Collocational Knowledge. 1999. *Behtesda: International Scholars Publications*. 3(4). 14-21.
 32. Hill. J. Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (Ed.), Teaching Collocation. 2000. *London: 90 Language Teaching Publications*. Hukova, 47-67
 33. A. M., & Kostiuhenko, O. V. (2016). Peculiarities of teaching english to adults. *Педагогічний альманах*, (32), 35-41.
 34. Jazilah, N., Isnaini, L. Z., & Fadilah, H. R. K. Grammar Translation Method and Discovery. Learning to learn tenses: Which is Better for Indonesian Students? 2020. *International Conference for English Language Teaching*. 299-303
 35. Lewis, M. (Ed.). Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach: 2000. *Hove: Language Teaching Publications* 4(4), pp. 245.
 36. Lewis M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice. 2008. *Heinle, Engage Learning*. pp. 7-16.
 37. Lewis, M., Gough, C., Martínez, R., Powell, M., Marks, J., Woolard, G. C., & Ribisch, K. H. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. 1997. *Hove: Language Teaching Publications*. 3(1), pp. 223-232.
 38. Lillis, T. M. (2006). Communicative Competence. 2006. *In Encyclopedia of Language & Linguistics*. Elsevier. pp.666-673

39. Liming Y. A Comprehensive Review of Total Physical Response. 2024. *Frontiers in Sustainable Development*. 4(7), pp. 90-98
40. Lytovchenko, I., Ogienko, O., Sbruieva, A., & Sotska, H. (2018). Teaching English for specific purposes to adult learners at university: methods that work. *Advanced education*, (10), 69-75.
41. Mahmud M. & Ulya S. The Effect of Direct Method in Teaching Speaking Skill. Quantative Method. 2021. *Journal of English Language and Pedagogy*. 1(1), 88-102.
42. Mamadjanova M.U., Xomidova M.S. Grammar translation method: Exploring advantages and disadvantages. 2023. *Educational research in Universal Sciences*. 3(2), pp. 309-311
43. Moudraia O. Lexical Approach to Second Language Teaching. URL: <https://www.bunpeiris.org/lexical-approach-in-teaching-english/> (дата звернення 24.08.2025).
44. Muhammad U.F. Creating a Communicative Language Teaching Environment for Improving Students' Communicative Competence at EFL/EAP University Level. 2015. *International Education Studies*; 8(4), pp. 179-192.
45. Muran I. Basil H. The Impact of the Application of Lexical Approach on Developing Students' Writing Skills at a University Level. 2017. *European Scientific Journal*. 13(32), 130-141.
46. Nation P. Learning Vocabulary in Another Language. 2001. Cambridge: Cambridge University Press. (10), pp. 126-132.
47. Nguyen, T. M. H., & Webb, S. (2017). Examining second language receptive knowledge of collocation and factors that affect learning. *Language Teaching Research*, 21(3), 298-320.
48. Pipia, Ana & Julakidze, Ekaterine. Lexical approach. 2023 *enadakultura*. 3(4). pp 37-54.
49. Richards, J., and Rodgers, T. Approaches and Methods in Language Teaching. 2014. New York: Cambridge University Press. pp. 204.
50. Šafranĵ Jelisaveta. Students' Communicate Competence. 2009. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanje* 41(1), pp. 180-194
51. Savchenko, O. O., Horbach, N. L., Kalchenko, T. M., & Bortnyk, Yu. M. Lexical approach to teaching English grammar to the students of military and law enforcement universities. 2023. *Наукові інновації та передові технології*, 1(15),с. 328–342.
52. Saygili K., Saygili E. Improvisation with the Lexical Approach 2016. *Social and Behavioural Sciences*. Vol.232. pp. 640-649.
53. Schmidt, R. Attention, awareness, and individual differences in language learning. 2012. *Perspectives on individual characteristics and foreign language education*, 6(27), 27-49.
54. Shackleton, C. (2018). An initial validity argument for a new B2 CEFR related Baccalaureate listening test. 2(1), 13-19.

55. Tarnopolsky, O. Foreign language education: Principles of teaching English to adults at commercial language schools and centers. 2016. *Cogent education*, 3(1), 120-126
56. Vireak K. Bunrosy L. Rouet L. et al. Optimizing English Teaching Strategies: A Comprehensive Review of Task-Based Language Teaching, Content and Language Integrated Learning, and Problem-Based Learning for Modern Classrooms 2024. *International Journal of Advance Social Sciences and Education*. 2(5), 407-431
57. Woolarsd, G. Collocation-the independent language learner-lexical notebooks. In M. Lewis (Ed.), *Teaching Collocations* 2000 Hove: Language Teaching Publications. pp.267.
58. Yuxuan D. The Application of Lexical Approach in Teaching College English: An Empirical Study. 2022. *Studies in English Language Teaching*. 10(2), pp.39-66.
59. Zhong, Y., & Suwanthep, J. Effects of a Lexical Approach to Chinese English Major Students' Reading Comprehension Ability. 2022. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(2), pp. 468-497.
60. Zimmerman, C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction. 2018. *Journal of Linguistics and Literature*. Vol. 2 No. 1, 1-5 5-19.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А - Матеріали підручника Roadmap B2+

1D

English in action

- Goal: negotiate solutions to disputes
- Vocabulary: fights and disputes



Vocabulary

- Work in pairs. Look at the photos. What disputes or arguments do you think could happen in the following places?
 - an airport or on a flight
 - a car rental place
 - a restaurant
 - an apartment block
- Match the situations in the box with comments 1–6 below.

a dispute between neighbours a pay dispute
a row between friends a domestic dispute
mediating in a dispute a workplace dispute

- The tension had been building up a bit in the office so we had a meeting to try and clear the air.
- They were hardly on speaking terms for a while, which was a bit awkward if our usual group went out or had a party, but thankfully they've made up now!
- We're not here to side with anyone. We're here to resolve this before it escalates.
- They've had an ongoing dispute about a parking space and they even nearly come to blows a couple of times when they confronted each other!
- They've always quarrelled a lot, but it seems she's actually kicked him out this time.
- Hopefully it won't end up in a strike, but at the moment they've not been willing to compromise, so what can we do?

- Replace the words in *italics* with the correct form of some of the words and phrases in bold from Exercise 2.

- Are you someone who is prepared to give up some of what you want in an argument?
- Have you heard of a dispute that quickly got out of control and where people then physically fought?
- When friends or family members argue, do you ever support one person more than the other?
- Do you know anyone who behaved so badly in a class or a team that they were forced to leave?
- Do you know any people who often argue and shout at each other?
- Have you heard of an argument between two sides that has continued a long time?

- Work in pairs and discuss three of the questions in Exercise 3. Give some details.

Listening 1

- 1.9 Listen to a conversation between three people who are trying to resolve a dispute. Answer these questions.
 - Where are they?
 - What's the problem?
 - What has caused the problem?
 - How is the dispute resolved in the end?

- Listen again. Complete the sentences with two or three words.
 - With all _____, that's your problem. Not ours.
 - I'm awfully sorry about all of this and obviously if _____ to me ...
 - So can we talk to whoever's _____ here?
 - I understand that this may not be down to you, but this is _____.
 - Could you please not _____ at me? I'm just doing my job.
 - If you could just try and _____ a bit ...
 - I mean, there must be some way we can _____ here, surely.

- Work in pairs. Add the sentences from Exercise 6 to the correct section in the Useful phrases box.

Useful phrases

Seeking compromise

Is there really nothing you can do?
Well, would it be possible to ...?
a. _____
b. _____

Expressing annoyance

There must be some mistake.
You've got to be kidding me!
c. _____
d. _____

Apologising

I'm awfully sorry about all of this.
I'm afraid the manager is not around at the moment.
e. _____

Dealing with anger

You're really not making this any easier.
I do understand that you might be upset, but ...
I am going to have to ask you to ...
f. _____
g. _____

- 1.10 Read the information box below. Then listen to these two sentences and notice how an auxiliary verb is stressed or added.

- I do understand that you might be upset.
- I am only doing my job.

Sounding firm

When we have a dispute with someone, we often stress the auxiliary verb in statements. This makes our message sound more forceful. Where there is no other auxiliary verb, we can also use *do/did* in these kinds of statements.
I asked you not to enter. → I **did** ask you not to enter.

- Listen again and repeat.

- Work in pairs. Practise saying these sentences more forcefully by stressing an auxiliary verb or adding *do/did*.

- I'm afraid I'm going to need to see some ID.
- I talked to someone about this last week on the phone.
- I'm going to have to ask you to leave, I'm afraid.
- You're going to need to come back tomorrow, I'm afraid.
- I want to sort this out, but you're not making it easy.
- I've warned you about this twice now.
- You really have to return the keys today.
- We're going to pay, but only once everything's sorted.

- 1.11 Listen and check your answers.

Listening 2

- 1.12 Listen to another conversation in which people try to resolve a dispute. Are the statements true (T) or false (F)?

- The couple are buying a second-hand car.
- They're planning to split the driving on their journey equally.
- The man they're talking to needs to see some documents.
- There's no record of their booking.
- Adding an extra driver will cost them 100 euros a day.
- They're not staying nearby.
- They pay cash to cover the extra charge.
- They manage to reach a compromise.

- Listen again. Find the difference in sentences 1–5 with what the speakers actually said.

- There must be a mistake. I'm absolutely positive I put both names down.
- You've got to be kidding!
- I really am awfully sorry about this.
- I understand you might be upset, but could you please not raise your voice, sir?
- I am going to have to ask you for an extra 100 euros.

- Work in groups. Discuss the questions.

- How do you think the people in Listening 1 and Listening 2 handled the situations? Would you have done anything differently?
- Do you think the compromises they reached in each case were fair?
- Have you ever had a dispute when travelling or buying something? What happened?

Speaking

- You are going to roleplay conversations to resolve disputes. Work in pairs. Student A: Turn to page 166. Student B: Turn to page 168.

- Roleplay the conversations.

For more practice go to your Workbook or app.

Go online for the Roadmap video.

ДОДАТОК Б - План проведення експериментального заняття на тему “Negotiation and Dispute”

Topic - Negotiation and Dispute

Level of English - B2+ (Upper-intermediate)

Date - 21.08.2025

Number of students - 6

Main focus of the lesson - Speaking

Time frame - 45m.

Main aim: By the end of the lesson students will have developed their negotiation skills by discussing and resolving conflicts between the landlord and the tenant.

Secondary aim: To help students broaden and activate their lexical range related to negotiating solutions in disputes.

Materials :

1. <https://www.canva.com/>
2. Dellar, H., Walkley, A., & Bygrave, J. (2020). Roadmap B2+ Students' Book with Digital Resources & App. Pearson Education. 12-13
3. Berlin, M., Williams, D., & Annabel, C. (2020). Roadmap B2+ Teacher's Book with Digital Resources & Assessment Package. Pearson Education.
4. Self-made materials for the lead-in/ Noticing 2-stage/ task performance stage
5. AI-generated image for lead-in stage

Framework:

1. Lead-in (5 minutes)
3. Observe - Noticing task (8 minutes)
4. Hypothesise (10 minutes) - Recording and categorising (including both vertical and horizontal development)
5. Experiment - Practice and recycling (7 minutes)
6. Experiment - Lexical task (role-play) (10 minutes)
7. Language focus (5 minutes)

8. Task repetition (optional)

Procedure:

1. Lead-in (5 minutes)

Students take a quick look at the picture showing the conflict. Students make predictions in pairs answering a few questions about it: “*Where are they?*”, “*Who are those people?*”

After the predictions are made, students listen to the audio and check their ideas.

Purpose: to activate students’ prior knowledge and experiences.

Types of interactions: T-Ss, S-S

2. Noticing task (8 minutes)

Students listen to the audio again and complete gapped sentences with chunks they notice.

Purpose: to make students notice chunks in the context.

Types of interactions: T-Ss, SS

3. Hypothesise (10 minutes)

Students sort chunks into four categories in accordance with their communicative function: *seeking compromise*, *expressing annoyance*, *apologising*, *dealing with anger*.

Purpose: to help students store chunks correctly for better cognitive processing and knowledge retention.

Types of interactions: T-Ss

4. Experiment #1 (7 minutes)

Ex. 7-9, p. 13 of Roadmap B2+. Students practice chunks in pairs, practise intoning them in different ways (strong, reserved, polite), and try to

vary the degree of formality. They also create mini-dialogues using one expression from each category.

Purpose: to make students process and consolidate the vocabulary in their own speech.

Types of interaction: T-Ss, S-S.

5. Experiment #2 - Lexical task (role-play) (10 minutes)

In pairs, students act out a conflict, using targeted vocabulary to achieve a pragmatic effect in the conversation. The students are given one of two roles based on a dispute between a landlord and a tenant.

Purpose: to further consolidate vocabulary in freer practice

Types of interaction: T-Ss, S-S.

6. Language focus (5 minutes)

Students are given feedback from the teacher on their freer practice stage performance. More attention is given to chunks used by students.

Purpose: to deepen lexical knowledge of the studied material and wrap-up the lesson.

Types of interaction: T-Ss.

ДОДАТОК В - Додаткові матеріали для імплементації лексичного підходу на тему “Negotiations and Dispute”



1) Where are they?
2) Who are these people?



Listen to the audio. 
Check your predictions



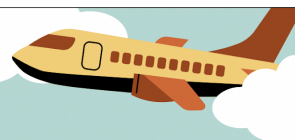
Listen to the audio again.
Complete the sentences with two words.



- 1 There _____ some mistake
- 2 I'm _____ about all of this.
- 3 I'm _____ is not possible
- 4 You've _____ be kidding me!
- 5 I _____ that you might be upset., but..
- 6 You're really not _____ any easier.
- 7 Is there _____ you can do?
- 8 Well, would it be _____?

Check the answers.

- 1 There **must be** some mistake
- 2 I'm **awfully sorry** about all of this.
- 3 I'm **afraid that** is not possible
- 4 You've **got to** be kidding me!
- 5 I **do understand** that you might be upset., but..
- 6 You're really not **making this** any easier.
- 7 Is there **really nothing** you can do?
- 8 Well, would it be **possible to...**?



Put the sentences in the correct section.

1) You're really not making this any easier.

5) I do understand that you might be upset, but..

2) I'm awfully sorry about all of this.

6) Is there really nothing you can do?

3) I'm afraid that is not possible

7) Well, would it be possible to...?

4) You've got to be kidding me!

8) There must be some mistake

1) Seeking compromise

2) Expressing annoyance

3) Apologising

4) Dealing with the anger

Look at your cards

Student A

You are the LANDLORD.

Your tenant is leaving the flat after one year and wants the €1000 deposit back. You don't want to give all of it back because you noticed:

stains on the carpet,
marks on the walls,
one broken lamp.

You think it's fair to keep some money to cover cleaning and repairs.

Use these sentences.

I'm afraid that is not possible

You've got to be kidding me!

You're really not making this any easier.

I'm awfully sorry about all of this.

I do understand that you might be upset, but..

Is there really nothing you can do?

Well, would it be possible to...?

There must be some mistake

Student B

You are the TENANT.

You are leaving the flat after one year and want your €1000 deposit back. You cleaned carefully before leaving and believe the flat is in good condition.

You think the stains and marks were already there before you moved in, and the broken lamp is not your fault.

You need the money back urgently.

Use these sentences.

Додаток Г.
Під-рівні комунікативної компетентності студентів рівня В2+ в
експериментальний та контрольній групі під час
перед-експериментального зрізу

Під-рівень комунікативної компетентності	Експериментальна група	Контрольна група
Початковий	1	1
Низький	3	2
Середній	2	2
Високий		1

Додаток Г

Матеріали підручника Roadmap B2+, що використовувались для перед-експериментального й пост-експериментального зрізу

- 13** Work in pairs. Imagine you work for a charity, either one from Exercise 2 or one of your choice. You want to apply for money from a large fund. Think about the following:

- what your charity is and how you will explain its work
- how much money you want/what you will do with it
- what effect this money will have now and in the future

SPEAK

- 14 a** Present your case to the class. Use the Useful phrases to help you. Other students can ask questions to find out more.

Useful phrases

Thanks for your time.
I'm speaking in support of ...
The more you can give, the better.
The money will go towards ...
All the evidence suggests it's an effective way of ...

- b** Vote for the charity that you think most deserve donations.

SPEAK

- 12** Work with a new partner. Take turns to be Student A or B. Use the Useful phrases to help you.

Student A: You want Student B to do one of the activities you thought of in Exercise 11. Ask them if they fancy doing the activity and persuade them why they should.

Student B: You aren't sure you want to try the activity suggested by Student A. Give reasons.

Useful phrases

Do you fancy ... -ing tonight?
Have you ever thought of taking up ...?
You should give it a go.
What's great about it is ...
What puts me off is ...

- 13** Work in pairs. Tell your stories and respond. Use the Useful phrases to help you.

Useful phrases

Seriously? How awful!
That must've been difficult for ... to deal with.
Wow! That's a really inspiring story.
That's brought a tear to my eye, that story.
I'm glad everything worked out OK.

- 14** Change partners and tell each other about the stories you heard. Which was the most remarkable recovery?

Develop

- 12** You're going to tell a story. Choose one of the topics in the box below and plan what to say.

a time you helped a stranger a surprise
a time a stranger helped you a stupid mistake
an example of the bystander effect
something amazing you saw in the street

SPEAK

- 13** Work in groups. Tell each other your stories and respond to them. Use the Useful phrases to help you.

Useful phrases

I can imagine.
You must've been (terrified).
That must've been (a relief).
I think I would've ... in that situation.
What a (great) story!

- 1** Think of two things that you find annoying. Make notes about incidents that have happened which illustrate each of these irritations and why these things particularly annoy you.

SPEAK

- 2 a** Work in groups. Tell each other about what irritates you and give some examples. Use the Useful phrases to help you.
- b** Who had the most interesting experience? Did anyone share the same irritation as you?

Useful phrases

There's this ... at work/school/uni that drives me mad!
I find that really annoying too.
I know exactly what you mean!
I have to say, things like that don't bother me.
Something similar happened to me the other day.

Work in pairs. Choose one of the photos on page 166. Discuss the questions.

- 1 Where do you think it is?
- 2 What might it have been used for in the past?
- 3 Why do you think it has been abandoned?
- 4 What should or could they do with it now?
- 5 How could the different parts/areas of it be adapted?

SPEAK

- a** Change partners. Take turns to introduce the place you chose and explain what you think should be done with it. Use the Useful phrases box to help you.
- If you have chosen the same picture, you can 'correct' any 'facts' your partner tells you.
 - You can also suggest alternative ideas.
 - When you have discussed one place and come to an agreement, discuss the next.

Useful phrases

It's about time they did something about it.
I reckon they should ...
It would (increase tourism in the area).
Wasn't it a ... before?
Wouldn't it be better to ...?

- b** Tell the rest of the class about your decisions.

Lesson 1D

13a Student A

Conversation 1

You're the landlord/landlady of a flat that Student B has been renting. You've gone round to visit because Student B is leaving and wants the €1000 deposit back. You don't want to give it back – at least not all of it – because you're not happy with the state they have left the place in. Think about what the problems are.

Conversation 2

You work with Student B, who has been with the company much longer than you. You joined a few months ago, Student B has been there almost a decade. Student B doesn't like the way you work, even though you've been getting good results. You feel Student B can be a bit bullying. You've been missing work to avoid a conflict with B, but have now decided you need to confront him/her.