



Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).
The article and any related published material are licensed under the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

УДК 378.6.016:811.111'243:355(477):001.891.5

DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2026.66.31-42>

Анатолій ЛОЙШИН¹, д-р філософії
ORCID ID: 0000-0003-2769-9336
e-mail: anatoliy.loishyn@knu.ua

Лілія ГОНЧАРУК¹, канд. філол. наук
ORCID ID: 0000-0002-3965-2933
e-mail: honcharuk.lilia1981@knu.ua

Леся ГРЕБЕНЮК¹, канд. пед. наук
ORCID ID 0000-0003-4090-8980
e-mail: lesia.hrebeniuk@knu.ua

Наталія ПЛИСКА¹, доц.
ORCID ID 0009-0009-8668-8830
e-mail: plyska.nv@knu.ua

¹Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕРШОГО ЕТАПУ МОВНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Вступ. Статтю присвячено інтенсифікації мовної підготовки курсантів закладів вищої військової освіти України в умовах реформування сектору безпеки й оборони та інтеграції до стандартів НАТО. У центрі дослідження – упровадження інтенсивної моделі навчання на основі курсу American Language Course (ALC), розробленого у Військовому інституті іноземних мов США, як інструменту досягнення вимог STANAG 6001 і розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. Теоретичну основу становлять положення когнітивної теорії навчального навантаження та гіпотези афективного фільтра, що дають змогу пояснити вплив темпу, складності матеріалу й емоційних чинників на результативність навчання. Акцентовано значення диференційованого підходу, стандартизованого оцінювання та методичної адаптації курсу.

Методи. Застосовано теоретичний аналіз наукових джерел, педагогічний експеримент (перший етап), педагогічне спостереження, діагностичні методи (вхідне та підсумкове оцінювання), а також кількісний і якісний аналіз результатів.

Результати. Установлено, що ефективність інтенсифікованої моделі безпосередньо залежить від вихідного рівня підготовки курсантів. Групи з рівнем 0+ продемонстрували вищу динаміку засвоєння матеріалу та стабільніше досягнення цільових показників, тоді як курсанти з нульовим рівнем потребували адаптації темпу й додаткового етапу формування базових навичок. Підсумкове оцінювання за стандартом STANAG 6001 засвідчило позитивну динаміку розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

Висновки. Інтенсифікація мовної підготовки є ефективною за умови методично обґрунтованого поєднання високої інтенсивності мовленнєвої практики, регуляції когнітивного навантаження та зниження впливу афективних бар'єрів. Адаптація навчання до початкового рівня курсантів підвищує результативність і сприяє досягненню рівнів STANAG 6001. Доцільним є впровадження адаптованих елементів ALC у систему військової мовної освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розширенні експериментальної бази, інтеграції цифрових інструментів і рішень підтримки навчання та аналізі тривалої стабільності досягнутих результатів мовної підготовки.

Ключові слова: інтенсивне навчання, STANAG 6001, American Language Course, мовний експеримент, афективний фільтр, принцип зрозумілого мовного входу, формула $i+1$.

Вступ

У сучасних умовах трансформації соціально-професійної діяльності зростає потреба у швидкому й ефективному оволодінні іноземними мовами. Це особливо характерно для професійних спільнот, у яких мовна компетентність є не факультативним складником підготовки, а необхідною умовою виконання професійних функцій. Особливої актуальності ця проблема набуває у сфері військової освіти, де підготовка курсантів до виконання службових завдань у міжнародному середовищі та багатонаціональних операціях потребує формування високого рівня іншомовної комунікативної готовності у відносно стислі терміни. В умовах відсічі збройної агресії Російської Федерації Силами оборони України активно застосовуються озброєння і військова техніка, а також інші матеріальні засоби, передані країнами-партнерами, підготовка і використання яких передбачають відповідну комунікацію з іноземними представниками й необхідність оперативного застосування відповідної технічної

(іншої службової) документації. У таких умовах іншомовна комунікативна компетентність набуває статусу критично важливої професійної навички майбутнього офіцера. У зв'язку із цим сучасні вимоги до професійної підготовки військових фахівців передбачають досягнення визначених рівнів мовної компетентності відповідно до стандарту STANAG 6001.

Зазначені вимоги актуалізують проблему інтенсифікації мовної підготовки курсантів, яка передбачає підвищення щільності навчального матеріалу, оптимізацію використання навчального часу й забезпечення результативності формування іншомовної комунікативної компетентності. У практиці військової мовної освіти одним з інструментів реалізації інтенсивної моделі навчання є курс American Language Course (ALC), розроблений у Військовому інституті іноземних мов США (Defense Language Institute English Language Center), який широко використовується у системах мовної підготовки військовослужбовців різних країн.

Лойшин Анатолій, Гончарук Лілія, Гребенюк Леся, Плиська Наталія, 2026

Водночас досвід застосування інтенсивних мовних програм засвідчує, що ефективність такого навчання залежить не лише від обсягу та структури навчального матеріалу, а й від низки психолого-педагогічних чинників. Зокрема, важливими є співвідношення темпу навчання і когнітивного навантаження, рівень мотивації курсантів і вплив емоційних факторів, які можуть як сприяти, так і ускладнювати процес засвоєння мовного матеріалу. У цьому контексті значного теоретичного значення набуває гіпотеза афективного фільтра Стівена Крашена (Stephen Krashen), відповідно до якої високий рівень мовної тривожності або низька мотивація можуть обмежувати сприйняття мовного входу навіть за умов інтенсивного навчання. Із цим пов'язаний принцип зрозумілого мовного входу (comprehensible input), відомий як формула $i+1$, що передбачає поступове ускладнення мовного матеріалу відповідно до поточного рівня мовної компетентності здобувачів освіти.

Традиційні підходи до навчання іноземних мов, які базуються переважно на поетапному засвоєнні граматичних структур і контролі правильності відтворення мовного матеріалу, не завжди забезпечують достатній рівень функціональної комунікативної компетентності. Вони часто характеризуються відносно низькою швидкістю інтеграції мовних навичок у реальні мовленнєві ситуації, що є недостатньо ефективним у контексті практичних потреб професійної діяльності військових фахівців.

У цьому зв'язку інтенсифікація мовної підготовки розглядається як якісна трансформація освітнього процесу, що передбачає цілеспрямоване збільшення частоти та глибини мовної взаємодії. Такий підхід дає змогу подолати обмеження традиційних моделей навчання і сприяє формуванню комунікативних умінь у коротші часові терміни. Його методологічна реалізація передбачає переорієнтацію освітнього процесу від репродуктивних форм діяльності до ситуативно-комунікативних стратегій, активне використання психолого-педагогічних механізмів підтримки мотивації, зниження мовної тривожності та створення умов для поступової автоматизації мовленнєвих дій.

Огляд літератури. Проблема інтенсифікації навчання іноземних мов тривалий час перебуває у центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Одним із перших теоретичних підходів, що суттєво вплинув на розвиток інтенсивних методик навчання, стала сугестологія Г. Лозанова, у межах якої освітній процес розглядається як психолого-педагогічна ситуація, ефективність якої значною мірою залежить від усунення внутрішніх психологічних бар'єрів і створення сприятливого емоційного середовища для навчання (Lozanov, 1978). Дослідник наголошував, що позитивне емоційне тло здатне активізувати резервні можливості особистості й підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Фундамент комунікативно-діяльнісного підходу в зарубіжній лінгводидактиці закладено в працях Д. Гаймса (D. Hymes), який висунув концепцію "комунікативної компетенції" як антитезу суто лінгвістичному підходу Н. Хомського. Гаймс обґрунтував, що оволодіння мовою передбачає не лише засвоєння граматичних структур, а й розуміння соціокультурних умов їх уживання (Hymes, 1972). Подальший розвиток ця ідея знайшла у дослідженнях М. Канале (M. Canale) та М. Свейн (M. Swain), які структурували модель компетенції на граматичний, соціолінгвістичний, дискурсивний і стратегічний складники (Canale, & Swain, 1980). Г. Віддоусон (H. Widdowson) доповнив цей базис розмежуванням мови як системи (usage) і мови як засобу реального спілкування (use),

наголошуючи на пріоритеті функціонального використання мовних одиниць у дискурсі (Widdowson, 1978).

Окрім методичних концепцій, важливу роль у розвитку інтенсивного мовного навчання відіграють когнітивні теорії. Наприклад, теорія когнітивного навантаження Д. Свеллера пояснює обмеженість робочої пам'яті людини й обґрунтовує необхідність оптимізації складності навчального матеріалу з метою запобігання перевантаженню під час навчання (Sweller, 1988). У свою чергу, когнітивна теорія формування навичок, розроблена Д. Р. Андерсоном, описує процес переходу від декларативних знань до процедурних умінь через багаторазове застосування мовного матеріалу у практичному контексті (Anderson, 1983).

Разом із когнітивними чинниками дослідники наголошують на значущості афективних факторів мовного навчання. У цьому контексті ключовою є теорія зрозумілого мовного входу та гіпотеза афективного фільтра, запропонована С. Крашеном (Stephen Krashen). Згідно із цією теорією, ефективність засвоєння мови залежить не лише від доступності мовного матеріалу (рівень $i+1$), але й від емоційного стану здобувачів освіти. Підвищений рівень тривожності, невпевненість у власних мовних можливостях або страх помилки можуть підвищувати афективний фільтр, що ускладнює сприйняття навіть якісного мовного входу та, відповідно, знижує результативність навчання (Krashen, 1982; 1985).

Психологічний аспект мовного навчання отримав подальший розвиток у дослідженнях мовної тривожності. Зокрема, Е. Горвіц (Elaine Horwitz)) виокремила три ключові компоненти мовної тривожності: комунікативне побоювання, тривожність щодо тестування і страх негативного оцінювання (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). Комунікативне побоювання пов'язане зі страхом не зрозуміти співрозмовника або бути неправильно зрозумілим; тривожність щодо тестування – з переживанням результатів оцінювання, тоді як страх негативного оцінювання виникає через можливість помилок у присутності інших учасників освітнього процесу.

Зазначені психологічні фактори набувають особливого значення у сфері військової мовної підготовки, яка розглядається як специфічний різновид професійно орієнтованого навчання іноземних мов (Heinicke, 1995). Дослідники підкреслюють, що мовна підготовка військово-службовців поєднує загальні принципи іншомовної освіти з вимогами військово-професійної діяльності, що передбачає функціонування у багатонаціональному середовищі, необхідність швидкого прийняття рішень і високий рівень відповідальності (Мотлях, 2022; Величко, 2016). Основною метою такої підготовки є формування функціональної іншомовної компетентності, необхідної для ефективної професійної комунікації відповідно до стандартів STANAG 6001 (NATO Standardization Office, 2022).

На відміну від традиційних мовних курсів, військова мовна підготовка характеризується обмеженими часовими ресурсами, високою інтенсивністю навчання та чіткою орієнтацією на досягнення визначеного рівня мовної компетентності (Міністерство оборони України, 2019; Генеральний штаб Збройних Сил України, 2025). Саме тому у військовій освіті активно застосовуються інтенсивні програми навчання, спрямовані на швидке формування базових мовних навичок. Водночас дослідження свідчать, що ефективність таких програм значною мірою залежить від психологічних і мотиваційних факторів навчання (Anderson, 1983; Johnson, Wu, & Nouhi, 2004; Brenner, 2021), що безпосередньо пов'язано з рівнем

афективного фільтра (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Krashen, 1982).

У сучасних умовах значну увагу приділяють використанню цифрових технологій і мобільного навчання. Наприклад, В. Кухаренко розглядає мобільне навчання у контексті концепції мікронавчання, що передбачає подання навчального матеріалу у вигляді коротких, змістовно завершених інформаційних блоків (Кухаренко, 2016). Подібні підходи аналізують також Г. Жиздюк, О. Рогульська й О. Тарасова, які визначають мобільне навчання як інноваційну технологію формування іншомовної компетентності в закладах вищої освіти (Рогульська, & Тарасова, 2021; Жиздюк, 2025). Дослідження С. Доценка та Б. Клименка підтверджують, що інтеграція мобільних технологій в освітній процес дає змогу підвищити гнучкість та ефективність освітнього середовища (Доценка, & Клименко, 2023).

У міжнародних дослідженнях також підкреслюється значення технологічно підтриманого мовного навчання. Зокрема, В. Джонсон (William L. Johnson) зазначає, що в умовах сучасних конфліктів мовна підготовка військовослужбовців набуває стратегічного значення, а використання технологій TELL (Technology-Enhanced Language Learning) забезпечує масштабність і гнучкість освітнього процесу (Johnson, Wu, & Nouhi, 2004). Подібну позицію підтримує А. Кукульська-Галм (Agnes Kukulska-Hulme), яка наголошує, що мобільні пристрої створюють можливість навчання у реальному комунікативному контексті та сприяють розвитку мовленнєвих навичок (Kukulska-Hulme, 2015).

Ефективність мобільного навчання підтверджують і дослідження І. Нікху (Nikkhoo) та співавторів, які доводять, що поєднання мобільного навчання (MALL) із мікронавчанням підвищує когнітивну стійкість здобувачів освіти під час інтенсивних занять і дає змогу ефективніше засвоювати лексичний матеріал у короткі проміжки часу (Nikkhoo et al., 2022).

Особливе значення для військової мовної освіти мають дослідження професійно орієнтованого мовного контенту. Зокрема, К. Замбрано (Carlos Larreátegui Zambrano) доводить, що використання мобільних додатків із військово-спеціалізованим лексичним матеріалом значно підвищує мотивацію курсантів і сприяє ефективнішому засвоєнню мовного матеріалу, оскільки зміст навчання безпосередньо пов'язаний із майбутньою професійною діяльністю військовослужбовців (Larreátegui Zambrano, 2021; 2025).

Важливим елементом сучасної військової мовної підготовки є також використання стандартизованих інтенсивних програм навчання. Однією з найпоширеніших програм такого типу є American Language Course (ALC), розроблений у Defense Language Institute English Language Center для підготовки військовослужбовців іноземних держав до виконання службових завдань у міжнародному середовищі. Ця програма передбачає поетапне формування мовної компетентності за допомогою структурованої системи підручників (Books 1–34), що охоплюють усі види мовленнєвої діяльності та забезпечують поступовий перехід від базових мовних навичок до професійно орієнтованої комунікації (Defense Language Institute..., 2021).

Оцінювання рівня мовної підготовки в межах цієї системи базується на результатах стандартизованого тестування American Language Course Placement Test (ALCPT). Попри те, що ALCPT безпосередньо вимірює навички аудіювання та володіння лексико-граматичними структурами, його показники мають високу прогностичну кореляцію з комплексним профілем CMP (стандартизований мовленнєвий профіль) за чотирма видами мов-

леннєвої діяльності (Listening, Speaking, Reading, Writing), визначеними стандартом STANAG 6001 (DLIELC, 2022).

Водночас практика впровадження інтенсивних програм свідчить, що значна частина курсантів розпочинає навчання з нульовим або початковим рівнем (Elementary) (Кухаренко, 2016; Мотлях, 2022; Барішполець, 2024). Це створює суттєву розбіжність між лінійною структурою тесту ALCPT і реальними комунікативними можливостями здобувачів, що зумовлює додаткові педагогічні виклики. Зокрема, низький вхідний бал за тестом ALCPT часто супроводжується непропорційно високим рівнем мовної тривожності, що блокує розвиток продуктивних навичок (Speaking, Writing) і потребує специфічної адаптації методики навчання.

У зв'язку із цим особливою актуальності набуває проблема адаптації інтенсивних мовних програм до реального рівня підготовки курсантів, а також створення педагогічних умов, які сприяють зниженню афективного фільтра та підвищенню ефективності засвоєння мовного матеріалу. Саме дослідження таких педагогічних умов у процесі адаптації інтенсивного курсу ALC для курсантів із нульовим рівнем володіння англійською мовою становить предмет подальшого емпіричного аналізу в цій статті.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить, що сучасні підходи до інтенсивного навчання іноземних мов поєднують когнітивні, комунікативні й технологічні компоненти, спрямовані на прискорене формування мовленнєвих навичок у стислі терміни. Особливою актуальності ці підходи набувають у сфері військової мовної освіти, де підготовка здійснюється в умовах обмеженого часу й орієнтується на досягнення стандартизованих рівнів володіння мовою відповідно до вимог STANAG 6001. Водночас результати попередніх досліджень показують, що ефективність інтенсивних мовних програм значною мірою залежить не лише від структури навчального курсу, але й від психологічних чинників навчання, зокрема рівня мовної тривожності та мотивації здобувачів освіти. У цьому контексті особливого значення набуває гіпотеза афективного фільтра С. Крашена (Stephen Krashen), відповідно до якої емоційні бар'єри можуть суттєво обмежувати сприйняття мовного входу навіть за умов високої інтенсивності навчання (Krashen, 1982; 1985). Незважаючи на значну кількість досліджень у сфері інтенсивного навчання іноземних мов, проблема адаптації інтенсивних курсів до умов військової мовної підготовки курсантів із нульовим рівнем володіння англійською мовою залишається недостатньо вивченою. Особливо це стосується практичної інтеграції інтенсивних програм, зокрема курсу American Language Course, розробленого у Defense Language Institute English Language Center, у систему підготовки майбутніх офіцерів. З огляду на зазначене, у межах цього дослідження здійснено спробу експериментальної адаптації елементів інтенсивного курсу ALC для курсантів із нульовим рівнем мовної підготовки з урахуванням психологічних чинників навчання та принципів зниження афективного фільтра, що визначило вибір методології та методів емпіричного дослідження.

Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності адаптації елементів інтенсивного курсу American Language Course (ALC), розробленого у Defense Language Institute English Language Center, для початкового етапу мовної підготовки курсантів із нульовим рівнем володіння англійською мовою у системі військової освіти. Дослідження спрямоване на визначення педагогічних умов інтенсифікації навчання, зокрема диференціації темпу засвоєння мовного матеріалу, забезпечення зрозумілого мовного входу

(comprehensible input) на рівні $i+1$ та створення підтримувального навчального середовища, що сприяє зниженню афективного фільтра відповідно до гіпотези Stephen Krashen. Особлива увага приділяється формуванню базових мовленнєвих навичок у курсантів та оцінюванню результативності інтенсивної моделі підготовки з погляду досягнення рівнів мовної компетентності, визначених стандартом STANAG 6001.

Методи

Для досягнення поставленої мети в дослідженні застосовано комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних методів. Зокрема, теоретичний аналіз наукових джерел було використано для вивчення сучасних підходів до інтенсифікації навчання іноземних мов, когнітивної теорії навчання, комунікативного підходу та гіпотези афективного фільтра С. Крашена, що дало можливість обґрунтувати теоретико-методологічні засади дослідження та визначити педагогічні умови ефективної мовної підготовки у військовому освітньому середовищі.

Порівняльно-аналітичний метод застосовано для зіставлення традиційної та інтенсивної моделей мовної підготовки, а також для аналізу структури курсу ALC з погляду його відповідності до вимог стандартизованого мовного оцінювання і стандарту STANAG 6001.

Центральним елементом дослідження став педагогічний експеримент, що проводився як перший етап тривалого мовного експерименту з удосконалення системи військової мовної підготовки. У межах експерименту було здійснено адаптацію елементів інтенсивного курсу ALC для курсантів із нульовим рівнем володіння англійською мовою, зокрема шляхом варіювання темпу опрацювання навчального матеріалу, використання комунікативно орієнтованих навчальних завдань і створення педагогічних умов, спрямованих на зниження афективного фільтра та підвищення мотивації до навчання.

Додатково застосовано метод педагогічного спостереження та аналіз навчальної діяльності курсантів у процесі аудиторної та позааудиторної роботи, що дало можливість зафіксувати особливості засвоєння мовного матеріалу в умовах інтенсивного навчання та оцінити вплив психологічних факторів на ефективність освітнього процесу.

Метод анкетування та аналізу зворотного зв'язку застосовано для емпіричної верифікації суб'єктивних показників освітнього процесу. Цей метод дав змогу зафіксувати динаміку афективних чинників (рівень мовної тривожності, упевненості, мотивації) та оцінити когнітивну доступність адаптованого курсу ALC із позиції здобувачів освіти. Аналіз зворотного зв'язку став інструментом валідації запропонованої моделі, підтвердивши ефективність упроваджених механізмів зниження афективного фільтра.

Для оцінювання рівня сформованості іноземної компетентності використано діагностичні методи, зокрема вхідне та підсумкове тестування за допомогою American Language Course Placement Test (ALCPT) (Defense Language Institute..., 2022), а також фінальне оцінювання рівня володіння мовою за чотирма видами мовленнєвої діяльності відповідно до вимог стандарту STANAG 6001 (NATO Standardization Office, 2022).

Оброблення результатів експерименту здійснено за допомогою кількісного та якісного аналізу, що дало можливість визначити динаміку змін рівня мовної підготовки курсантів, установити залежність ефективності інтенсивного навчання від початкового рівня володіння мовою та інтерпретувати отримані результати з позицій когнітивної теорії навчання і гіпотези афективного фільтра.

Результати

Дослідження здійснювалося в межах першого етапу тривалого мовного експерименту (2025–2029), спрямованого на вдосконалення системи іноземної підготовки майбутніх офіцерів (Міністерство оборони України, 2025). Дизайн дослідження поєднував теоретичний аналіз сучасних підходів до інтенсивного навчання іноземних мов із педагогічним експериментом, спрямованим на перевірку ефективності моделі інтенсивної мовної підготовки в умовах обмеженого часу та низького вхідного рівня володіння англійською мовою. Очікуваним результатом визначалося підвищення рівня іноземної компетентності щонайменше на один рівень відповідно до шкали NATO STANAG 6001 (цільовий рівень – SMP 1/1+ (Survival / Survival Plus)).

Концептуальною основою дослідження стали положення комунікативного підходу до навчання іноземних мов, когнітивної теорії формування навичок і гіпотези афективного фільтра, відповідно до якої ефективність засвоєння мовного матеріалу значною мірою залежить від рівня мовної тривожності, мотивації та психологічного комфорту здобувачів освіти.

Експеримент передбачає послідовну адаптацію темпу опрацювання навчального матеріалу курсу ALC, використання комунікативно орієнтованих навчальних завдань, а також створення педагогічних умов, спрямованих на зниження афективного фільтра та підвищення навчальної мотивації курсантів.

Перший етап мовного експерименту було реалізовано упродовж 15 тижнів на базі Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка за участю 47 курсантів першого курсу.

Методичною основою експерименту став курс American Language Course (ALC), спрямований на швидке формування базових мовних компетентностей. Фактичний обсяг навчального часу – 656 годин (36 годин на тиждень під керівництвом викладача та 5 годин на тиждень консультацій).

Вхідний рівень мовної компетентності визначався за допомогою стандартизованого тесту ALCPT (American Language Course Placement Test). Результати вхідного тестування ALCPT засвідчили обмежену діагностичну спроможність тесту в умовах переважно нульового або близького до нульового рівня мовної підготовки курсантів: частина результатів була зумовлена вгадуванням, що ускладнило об'єктивний розподіл курсантів за рівнями й зумовило необхідність додаткового перерозподілу навчальних груп на основі поточного оцінювання та індивідуальних співбесід на першому тижні навчання. У результаті було сформовано чотири навчальні групи з різним рівнем підготовки, що дало можливість частково диференціювати навчальний процес.

Три групи мали майже нульовий рівень володіння англійською мовою, тоді як одна група демонструвала дещо вищий початковий рівень, близький до рівня 0+ за шкалою STANAG 6001.

Для трьох із чотирьох сформованих груп темп проходження курсу ALC виявився надмірним: окрема тематика навчальних посібників опановувалася довше, ніж це передбачено стандартною моделлю курсу (табл. 1). Цей факт може бути інтерпретований за принципом зрозумілого мовного входу (comprehensible input), сформульованим С. Крашеном (Krashen, 1985, pp. 30–45). Відповідно до цієї концепції ефективне засвоєння іноземної мови відбувається тоді, коли здобувач отримує мовний матеріал, який є зрозумілим, але водночас дещо перевищує його поточний рівень мовної компетентності – так звана

формула $i+1$. Курсанти з початковим рівнем 0+ більш успішно адаптувалися до інтенсивного темпу навчання, оскільки для них навчальний матеріал здебільшого відповідав рівню $i+1$, тоді як для курсантів із нульовим

рівнем частина навчального контенту виявлялася ближчою до рівня $i+2$, що зумовлювало необхідність адаптації темпу проходження курсу й додаткового етапу формування базових мовних навичок.

Таблиця 1

Характеристики експериментальних груп за показником вхідного рівня та інтенсивності опанування модулів ALC

Група	Початковий рівень	Стартовий підручник ALC	Завершальний підручник	Особливості темпу
1	0	Book 1	Book 11	уповільнений
2	0	Book 2	Book 10	уповільнений
3	0+	Book 7	Book 19	стандартний
4	0	Book 3	Book 12	уповільнений

У межах мовного експерименту було проаналізовано результати щотижневого тестування (Quiz; оцінювання за 100-бальною шкалою) курсантів чотирьох навчальних груп. Метою аналізу було оцінити динаміку навчальних досягнень і вплив індивідуальних результатів курсантів на загальні показники успішності. Отримані графічні матеріали дають змогу простежити як загальні тенденції засвоєння навчального матеріалу, так і відмінності між групами за рівнем підготовки та стабільністю результатів (рис. 1–4).

Графік відображає динаміку навчальних досягнень курсантів групи 1 за результатами щотижневого тестування (Quiz) і свідчить про загалом стабільне засвоєння навчального матеріалу. Водночас мінімальні показники демонструють, що результати двох курсантів систематично були значно нижчими за середній рівень, що негативно впливало на загальну картину та призводило до коливання середнього бала групи. Подібна варіативність результатів є характерною для інтенсивних програм навчання іноземних мов. У дослідженнях із теорії засвоєння другої мови зазначається, що навіть за оптимальної організації навчального процесу певна частка здобувачів (приблизно 5–15 %) демонструє нижчу динаміку прогресу через поєднання когнітивних і психоемоційних чинників (Canale, & Swain, 1980; Brenner, 2021). При цьому максимальні значення залишалися відносно стабільними, що підтверджує наявність у групі курсантів із належ-

ним рівнем підготовки та збереження керованості освітнього процесу.

Динаміка результатів курсантів групи 2 за підсумками щотижневого тестування (Quiz) свідчить про стабільний характер навчальної роботи без різких спадів або аномальних коливань. Середній показник змінювався поступово, що вказує на рівномірне засвоєння навчального матеріалу більшістю курсантів упродовж усього періоду навчання. Мінімальні й максимальні значення перебували у відносно вузькому діапазоні, що відрізняє цю групу від інших і свідчить про порівняно однорідний рівень підготовки. Загалом отримані результати підтверджують прогнозованість динаміки успішності й достатню ефективність організації освітнього процесу в групі.

Результати щотижневого тестування (Quiz) курсантів групи 3 свідчать про найвищий загальний рівень навчальних досягнень серед проаналізованих груп. Середній бал упродовж навчального періоду залишався стабільно високим, а діапазон між мінімальними та максимальними значеннями в більшості випадків був відносно вузьким, що вказує на незначну кількість відстаючих курсантів. На відміну від групи 1, де окремі низькі результати істотно впливали на загальну динаміку, у групі 2, яка характеризувалася помірною, але рівномірною успішністю, група 3 демонструє більш високий і вирівняний рівень підготовки, що дає змогу оцінювати її як найбільш спроможну серед усіх досліджуваних груп.

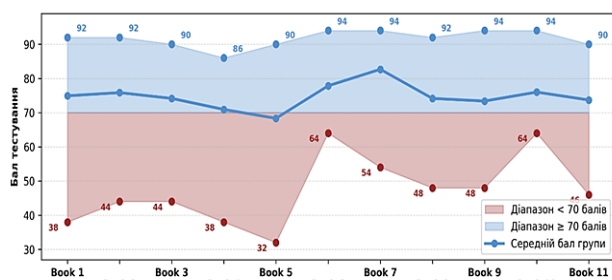


Рис 1. Динаміка навчальних досягнень курсантів групи 1 за результатами щотижневого тестування (Quiz)

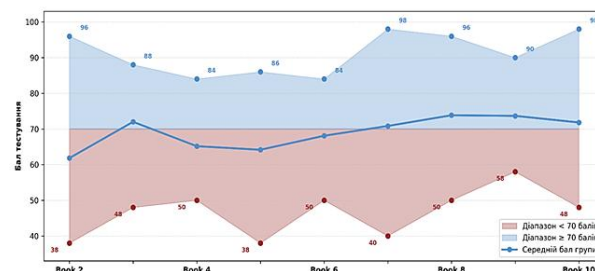


Рис 2. Динаміка навчальних досягнень курсантів групи 2 за результатами щотижневого тестування (Quiz)

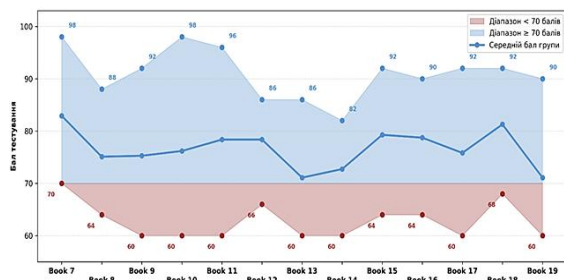


Рис 3. Динаміка навчальних досягнень курсантів групи 3 за результатами щотижневого тестування (Quiz)

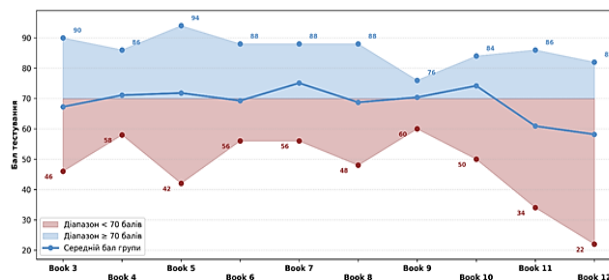


Рис 4. Динаміка навчальних досягнень курсантів групи 4 за результатами щотижневого тестування (Quiz)

Динаміка результатів щотижневого тестування (Quiz) курсантів групи 4 свідчить про середній рівень навчальних досягнень із помірною нерівномірністю успішності. Порівняно з групою 3, де переважала висока й вирівняна підготовка, у групі 4 спостерігається більший розрив між мінімальними й максимальними показниками, що вказує на наявність окремих курсантів із низькими результатами. Водночас динаміка групи є стабільнішою, ніж у групі 1, і менш рівномірною, ніж у групі 2, що дає змогу оцінювати її як проміжну за рівнем підготовки серед проаналізованих груп.

Загалом дані щотижневого тестування демонструють відносну стабільність середніх показників успішності, що підтверджує поступове формування мовних навичок та ефективність обраної організації освітнього процесу. Виявлена варіативність результатів щотижневого оцінювання не є свідченням методологічних недоліків дослідження, а радше відображає закономірну особливість процесу інтенсивного засвоєння іноземної мови в гетерогенних навчальних групах.

Аналіз динаміки щотижневих результатів (Quiz) підтвердив наявність міжгрупових відмінностей, які корелюють не лише з рівнем мовної підготовки, а й зі стабільністю емоційного стану курсантів. Група з відносно вищим стартовим рівнем продемонструвала більш вирівняні та стабільні показники успішності, що узгоджується з положенням про нижчий афективний фільтр за умов вищої впевненості та позитивної навчальної мотивації: група 3 продемонструвала найвищий і найбільш вирівняний рівень успішності з мінімальною кількістю відстаючих.

Специфіка експериментальної вибірки (переважно нульовий вихідний рівень іноземної компетентності) у поєднанні з детермінованою програмою інтенсивного навчання зумовила стан суттєвого психоемоційного напруження курсантів на початковому етапі. Зазначений фактор актуалізував деструктивний вплив афективних чинників на процес засвоєння знань, що водночас виявило обмежену ефективність стандартного інтенсивного курсу ALC за відсутності його адаптації до умов низького пререквізитного рівня та підвищеного афективного навантаження (Hryshchuk, & Krykun, 2022).

Теоретичним підґрунтям цієї проблеми є гіпотеза афективного фільтра (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986), згідно з якою рівень тривожності та впевненості здобувачів безпосередньо корелює з ефективністю когнітивної переробки інформації: за умов високого психологічного бар'єра навіть методично виважений мовний ввід (input) не перетворюється на інтерналізоване знання.

З огляду на це, педагогічне втручання в межах дослідження полягало в цілеспрямованій адаптації елементів курсу ALC, що дало можливість нейтралізувати зазначені бар'єри й забезпечити результативність підготовки курсантів із нульовим вихідним рівнем.

Для компенсації впливу афективних бар'єрів у межах експерименту застосовувалися елементи гейміфікації та інтерактивні методи навчання, зокрема онлайн-платформи, робота в парах і малих групах, а також залучення автентичних відео- й аудіоматеріалів. Такі форми організації навчальної діяльності відповідають принципам комунікативного й афективно орієнтованого підходів і сприяють зниженню рівня мовної тривожності, підвищенню внутрішньої мотивації та активізації мовленнєвої взаємодії курсантів (Морська, 2008; Kovalchuk, 2025). Додатково в освітній процес інтегрувалися елементи мобільного навчання (m-learning), що передбачали використання мобільних застосунків, онлайн-ресурсів і коротких цифрових навчальних модулів для самостійної

роботи поза аудиторією. Такий формат навчання розширював можливості регулярного контакту з мовою, забезпечував більшу гнучкість у засвоєнні матеріалу та сприяв формуванню навичок автономного навчання (Bernacki, Greene, & Crompton, 2020). Водночас мобільні інструменти давали можливість підтримувати високу частоту мовленнєвої практики та зменшувати психологічний бар'єр перед використанням мови у спонтанному спілкуванні.

Важливим елементом зниження афективного фільтра стали також додаткові заняття для групи 3 у форматі розмовного клубу з носієм мови. Такий формат створював автентичне й водночас психологічно безпечне комунікативне середовище, у якому курсанти могли практикувати спонтанне мовлення без надмірного акценту на формальній правильності. Регулярна участь у розмовному клубі сприяла підвищенню впевненості у використанні англійської мови, розвитку комунікативної спонтанності й формуванню позитивного ставлення до іноземної взаємодії (Widdowson, 1978; Kuzmenko, Kovalchuk, & Ivanitska, 2021). У сукупності зазначені методичні елементи створювали умови для зниження впливу афективних бар'єрів і підвищення ефективності інтенсивної мовної підготовки курсантів.

Аналіз динаміки успішності курсантів протягом 7–9 тижнів експерименту дав можливість зафіксувати явище "мовного плато", яке Р. Гейніке (Heinicke, 1995) описував як період тимчасової стагнації в умовах інтенсивного дрилінгу. З погляду нейрофізіології, цей стан пояснюється перенасиченням робочої пам'яті та необхідністю часу для консолидації слідів пам'яті за короткострокового в довгостроковий відділ (гіпокамп). Упровадження гейміфікованих елементів у цей критичний період дало можливість змінити тип когнітивного навантаження з "фокусованого" на "дифузне", що, згідно з принципами андрагогіки М. Ноулза (Knowles, 1980), активізує творче мислення та знижує рівень втоми. Математична кореляція результатів квізів у групах 3 та 1 показала, що групи з вищим рівнем інтерактивної взаємодії подолали період стагнації на 1,5 тижня швидше.

Таким чином, основними *компонентами адаптованого освітнього процесу*, спрямованими на зниження афективного фільтра, були:

- *структурованість і передбачуваність* (використання чіткої системи матеріалів курсу ALC, що забезпечує курсантам відчуття стабільності та зменшує когнітивне навантаження);
- *оптимізація темпу навчання* (відмова від надмірного інтенсиву на користь темпу, що відповідає актуальному рівню курсантів, запобігаючи виникненню стресу й інтелектуального перевантаження);
- *комунікативний успіх* (пріоритет на вправах, що імітують реальні ситуації, де помилки сприймаються як частина природного розвитку, що допомагає подолати страх перед мовленням);
- *формування впевненості* (Scaffolding) (регулярне повторення та мікронавчальні модулі, які створюють ситуацію "успішного виконання", поступово підвищуючи самооцінку курсанта);
- *безпечне середовище* (побудова взаємодії за принципом підтримки та гейміфікації (m-learning), що нейтралізує мовну тривожність і перетворює навчання на низькостресовий, захопливий процес).

У процесі реалізації адаптованої моделі інтенсивного навчання на основі курсу American Language Course, розробленого у Defense Language Institute English Language Center, було зафіксовано поступове формування базових мовленнєвих навичок, передусім у сфе-

рах аудіювання та елементарної усної комунікації. Педагогічні спостереження засвідчили, що структурована система навчальних матеріалів курсу ALC у поєднанні з комунікативно орієнтованими завданнями сприяла

швидкому засвоєнню базової лексики та граматичних моделей, необхідних для елементарної професійної комунікації (NATO Standardization Office, 2022) (табл. 2).

Таблиця 2

Динаміка показників експериментального навчання відповідно до дескрипторів STANAG 6001

Компонент оцінювання в експерименті	Вимірювані показники в дослідженні	Відповідний вид мовленнєвої діяльності (STANAG 6001)	Дескрипторна характеристика рівня (узагальнено)	Зафіксована динаміка
Лексична компетентність	Обсяг активного словника, адекватність лексичного вибору в ситуації	Speaking / Writing	Здатність використовувати базову та частково розширену лексику для передавання побутової інформації	Розширення функціонального словника; зменшення лексичних пауз
Граматична точність	Правильність побудови речень у мовленні та письмі	Speaking / Writing	Використання основних граматичних структур із допустимими несистемними помилками	Зменшення кількості структурних помилок, стабільні моделі висловлювання
Комунікативна компетентність	Адекватність реакції, здатність підтримувати діалог	Speaking	Участь у передбачуваних професійно-орієнтованих ситуаціях, обмін інформацією	Зростання ситуативної адекватності та логічності висловлювань
Мовленнєва автоматизація	Швидкість реакцій, зменшення пауз, плавність мовлення	Speaking	Відносна спонтанність мовлення в межах знайомих тем	Скорочення часу формування відповіді, більша плавність
Аудіювання	Розуміння загального змісту та ключових деталей	Listening	Розуміння основної інформації в чітких стандартних повідомленнях	Підвищення точності сприйняття основної інформації
Читання	Виділення головної інформації, інтерпретація інструкцій	Reading	Розуміння стандартних текстів повсякденного та службового характеру	Краща здатність працювати з інструктивними текстами

Для забезпечення чистоти й об'єктивності мовного експерименту було проведено порівняльний аналіз результатів вхідного й вихідного контролю ALCPT за 100-бальною шкалою (рис. 5). Зіставлення показників до початку навчання і після завершення курсу дало можливість нівелювати вплив початкової різнорівневої підготовки курсантів і зосередити увагу на фактичному прирості, отриманому в результаті реалізації навчальної програми.

Графік наочно демонструє зростання середніх показників ALCPT у всіх навчальних групах за результатами вихідного контролю порівняно із вхідним тестуванням, що підтверджує позитивний ефект реалізованої програми мовної підготовки. Величина приросту відрізняється між групами, однак загальна тенденція є сталою, що свідчить про системний характер навчального впливу незалежно від початкового рівня курсантів.

Порівняльний аналіз результатів вхідного й вихідного тестування ALCPT засвідчив позитивну динаміку в усіх групах (рис. 6), що свідчить про загальну ефективність інтенсивної моделі підготовки.

Незважаючи на те, що переважна частина курсантів не досягла високих показників, розподіл результатів є відносно збалансованим і свідчить про стійку динаміку мовної підготовки. Отримані дані підтверджують поступове вирівнювання рівня підготовки курсантів і формування базових мовних навичок.

Після завершення експериментального курсу було проведено підсумкове оцінювання рівня іншомовної компетентності за чотирма видами мовленнєвої діяльності відповідно до вимог стандарту STANAG 6001 (рис. 7).

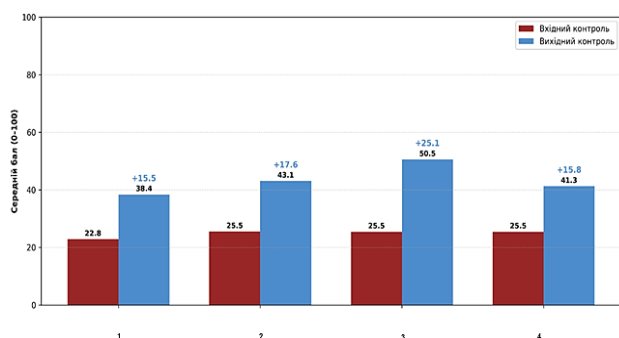


Рис 5. Динаміка результатів ALCPT: вхідний та вихідний контроль за навчальними групами

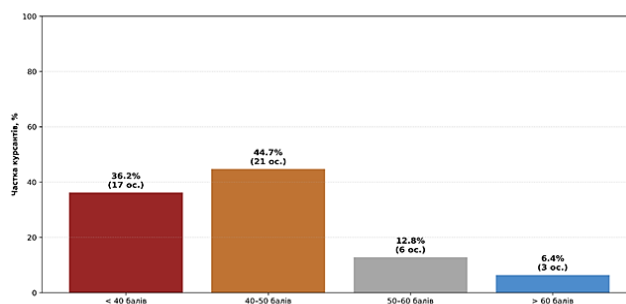


Рис 6. Розподіл курсантів за результатами підсумкового тестування ALCPT у відсотковому та абсолютному вираженні (n=47)

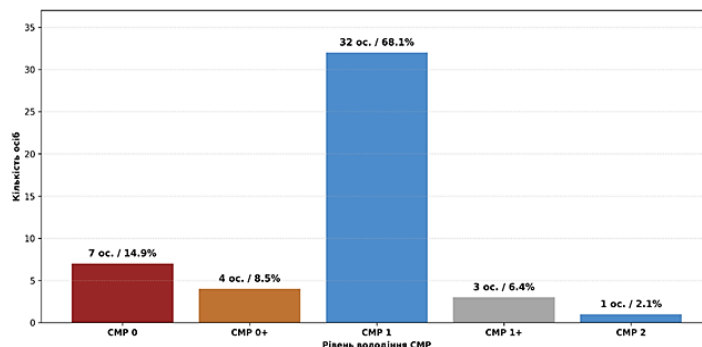


Рис 7. Результати тестування з англійської мови й курсу відповідно до стандарту NANO STANAG 6001 (n=47)

Результати фінального тестування відповідно до стандарту NATO STANAG 6001 (Міністерство оборони України, 2019; Національний університет оборони України, 2021) показали, що 76,6 % курсантів досягли рівня СМР 1 і вище, що відповідає очікуваним цілям першого етапу експерименту. З позицій освітньої статистики отриманий результат також може розглядатися як свідчення навчальної ефективності запропонованої моделі. Показник досягнення цільового рівня 76,6 % курсантів перевищує поширені в дослідженнях освітніх програм порогові значення результативності, які зазвичай становлять близько 70 % здобувачів освіти, що демонструють досягнення визначених результатів навчання (Allen, & Seaman, 2017). У контексті інтенсивної мовної підготовки, де навчання відбувається в умовах високого когнітивного навантаження та обмежених часових ресурсів, такий показник може розглядатися як індикатор педагогічної доцільності обраної моделі. Зокрема, результати дослідження підтверджують ефективність інтенсивних програм навчання іноземних мов у професійно орієнтованому середовищі, що відзначається і в дослідженнях військової мовної освіти (Siegel, Vance & Nilsson, 2024). Таким чином, отримані дані свідчать про потенціал використання інтенсивних моделей підготовки на основі курсу American Language Course, розробленого у Defense Language Institute English Language Center, для досягнення мовних рівнів, визначених стандартом STANAG 6001.

Задля комплексного оцінювання результатів мовного експерименту було проведено анкетування курсантів, що дало можливість верифікувати суб'єктивне сприйняття інтенсивності курсу, навчального навантаження та загальної ефективності запропонованої методики.

Узагальнені результати свідчать про переважно позитивне ставлення респондентів до освітнього процесу. Високі оцінки загального враження підтверджують доцільність обраного методичного підходу навіть за умов низького стартового рівня володіння мовою. Найбільш привабливими аспектами курсу курсанти визначили методику викладання, атмосферу взаємодії та ставлення викладачів, що безпосередньо корелює із цілями зниження афективного фільтра.

Водночас анкетування виявило *критичні точки*, що зумовлюють *необхідність подальшої адаптації стандартної програми ALC*:

- *корекція інтенсивності*: системне фіксування фактора надмірного навантаження як основної складності підтверджує, що стандартний темп ALC для слухачів нульового рівня провокує швидку втому та зниження когнітивної гнучкості. Це обґрунтовує впровадження гнучкого графіка проходження навчальних модулів (Books);

- *часовий ресурс для інтерналізації*: скарги на недостатність часу для закріплення матеріалу вказують на те, що в умовах зовнішніх стресогенних чинників (відсутність енергопостачання, повітряні тривоги) афективне навантаження зростає, блокуючи перетворення вхідної інформації на стійкі мовленнєві навички;

- *запит на практичну орієнтованість*: побажання щодо збільшення практики усного мовлення та залучення носіїв мови підтверджують необхідність розширення комунікативного блоку (Speaking Clubs), що є невід'ємною частиною запропонованої моделі адаптації.

Результати зворотного зв'язку підтверджують, що, попри загальну ефективність курсу, інтенсивна програма ALC потребує специфічної адаптації до реального рівня підготовки слухачів. Це передбачає не лише перегляд темпу навчання, а й посилення інструментів психоемоційної підтримки для стабілізації освітнього прогресу в складних екзогенних умовах.

Аналіз результатів дослідження свідчить, що впровадження адаптованої моделі інтенсивного навчання забезпечило стабільну та прогнозовану позитивну динаміку формування іншомовної компетентності навіть в умовах підвищеного екзогенного стресу. Висока оцінка курсантами методики викладання і створеної психологічної атмосфери підтверджує ефективність обраної стратегії на зниження афективного фільтра.

Зокрема, результати педагогічного спостереження зафіксували суттєве зниження рівня мовної тривожності курсантів у процесі навчання: якщо на початковому етапі більшість учасників виявляла ознаки високої психологічної напруги, то поступове ускладнення матеріалу в поєднанні з підтримувальним середовищем сприяли зростанню їхньої впевненості у власних мовленнєвих можливостях.

Отримані дані підтвердили доцільність використання адаптованих елементів курсу ALC для контингенту з нульовим вихідним рівнем і стали підґрунтям для оцінювання перспектив подальшого впровадження цієї моделі в систему військової мовної освіти. Водночас виявлений запит на корекцію темпу та розширення комунікативної практики із залученням носіїв мови детермінує напрями подальшої оптимізації моделі для забезпечення повної інтерналізації знань згідно з вимогами дескрипторів STANAG 6001.

Дискусія і висновки

Отримані результати дослідження підтверджують положення сучасних теорій інтенсивного навчання іноземних мов щодо важливості поєднання когнітивних, комунікативних і психологічних чинників у процесі формування іншомовної компетентності. З позицій теорії засвоєння другої мови результати експерименту засвідчують значущість дотримання принципу зрозумілого

мовного вводу. Згідно з моделлю С. Крашена, оптимальне мовне навчання відбувається за умови, що навчальний матеріал відповідає рівню $i+1$, тобто дещо перевищує наявний рівень мовної компетентності здобувачів, але залишається доступним для розуміння. У контексті військової мовної підготовки це передбачає необхідність ретельної диференціації навчальних груп за стартовим рівнем володіння мовою та поступового ускладнення мовного матеріалу. Отримані результати демонструють, що така організація освітнього процесу сприяє ефективнішому засвоєнню мовних структур і розвитку комунікативних навичок навіть в умовах високої інтенсивності навчання.

Важливим чинником ефективності навчання стало поєднання принципу $i+1$ із механізмами зниження впливу афективного фільтра. Використання інтерактивних форм роботи, елементів мобільного навчання, комунікативно орієнтованих вправ і практики автентичного мовного спілкування сприяло створенню підтримувального навчального середовища, що зменшувало рівень мовної тривожності курсантів і підвищувало їхню мотивацію до навчання. У таких умовах забезпечувалося ефективніше сприйняття мовного входу та поступове формування базових мовленнєвих навичок навіть у курсантів, які розпочинали навчання з нульового рівня володіння мовою.

Отримані результати узгоджуються з попередніми дослідженнями у сфері військової мовної освіти, у яких наголошується, що інтенсивні програми навчання можуть бути ефективним інструментом підготовки військовослужбовців до професійної комунікації у міжнародному середовищі. Важливим чинником успішності експерименту стало використання структурованої системи навчальних матеріалів American Language Course, розробленого у Defense Language Institute English Language Center. Водночас результати експерименту показали, що ефективність таких програм курсантів і забезпечить від їх адаптації до реального рівня мовної підготовки здобувачів освіти. У цьому контексті доцільним є також інтегрування інших сучасних методичних матеріалів і цифрових ресурсів (зокрема платформ мікронавчання, мобільних застосунків, автентичних мультимедійних курсів), що дають змогу варіювати складність мовного входу, підвищувати мотивацію курсантів і забезпечувати додаткові можливості для індивідуалізації навчання.

Особливо актуальною ця проблема є для курсантів, які розпочинають навчання з нульового рівня володіння мовою. У таких умовах безпосереднє застосування стандартних інтенсивних програм може призводити до перевантаження освітнього процесу та підвищення рівня мовної тривожності. Саме тому адаптація темпу навчання, поетапне введення мовного матеріалу та створення психологічно комфортного навчального середовища є ключовими умовами ефективної реалізації інтенсивних мовних програм у військовій освіті.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що інтенсивна модель мовної підготовки, реалізована на основі American Language Course, продемонструвала значний потенціал для формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів у стислі терміни. Досягнення цільового рівня мовної підготовки 76,6 % учасників експерименту свідчить про педагогічну ефективність запропонованого підходу та підтверджує можливість адаптації інтенсивних програм військової мовної освіти до умов підготовки курсантів із різним стартовим рівнем мовної компетентності. Зокрема, за гіпотезою афективного фільтра ефективність

інтенсивного навчання значною мірою залежить від створення сприятливого навчального середовища, яке забезпечує доступність зрозумілого мовного входу й мінімізує вплив мовної тривожності. Інтеграція комунікативних форм роботи, мобільного навчання та додаткових практик автентичного мовного спілкування сприяє зниженню афективних бар'єрів і підвищує ефективність засвоєння мовного матеріалу.

Отже, результати дослідження підтверджують доцільність використання адаптованих інтенсивних моделей навчання у системі військової мовної освіти як одного з інструментів досягнення мовних рівнів, визначених стандартом STANAG 6001.

Отримані результати мають не лише дидактичне, а й практичне значення для подальшого розвитку системи військової мовної освіти. У контексті реформування сектору безпеки й оборони та розширення міжнародної військової співпраці забезпечення необхідного рівня іншомовної комунікативної компетентності військовослужбовців набуває стратегічного значення. Результати експерименту можуть бути використані як емпіричне підґрунтя для вдосконалення моделей інтенсивної мовної підготовки в закладах вищої військової освіти України й оптимізації механізмів досягнення мовних рівнів відповідно до стандарту STANAG 6001. Практична реалізація таких підходів передбачає методичну адаптацію інтенсивних навчальних програм, диференціацію темпу навчання відповідно до стартового рівня підготовки курсантів, а також інтеграцію сучасних педагогічних технологій, спрямованих на підтримку мотивації та зниження афективних бар'єрів у процесі навчання. У перспективі впровадження таких моделей може сприяти підвищенню ефективності мовної підготовки військових фахівців, забезпеченню їхньої сумісності в багатонаціональному середовищі та подальшій інтеграції системи військової освіти України до стандартів НАТО.

Водночас результати дослідження мають важливі імплікації для вдосконалення мовної політики в системі військової освіти. Установлено, що реалізація інтенсивних мовних програм на початковому етапі потребує значного залучення науково-педагогічного складу, що може обмежувати спроможність закладів вищої військової освіти забезпечувати безперервну мовну підготовку інших категорій військовослужбовців. У цьому контексті доцільним є розгляд можливості диверсифікації моделей організації навчання шляхом залучення зовнішніх освітніх провайдерів, зокрема акредитованих приватних або державних мовних центрів, на засадах аутсорсингу для реалізації базових етапів підготовки. Інституціоналізація такого підходу на рівні Міністерства оборони України дасть змогу оптимізувати використання кадрових ресурсів, забезпечити масштабованість мовної підготовки та підвищити її відповідність до вимог STANAG 6001. У перспективі це може сприяти формуванню гнучкої, багаторівневої системи мовної освіти військовослужбовців, інтегрованої у загальну архітектуру стандартів НАТО та здатної оперативно реагувати на виклики сучасного безпечного середовища.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні експериментальної бази та здійсненні комплексного наукового аналізу загальних результатів мовного експерименту на всіх його етапах. Водночас важливим напрямом є удосконалення методів оцінювання ефективності інтенсивного мовного навчання та розроблення інтегрованої моделі адаптації інтенсивних курсів до різних рівнів мовної підготовки військовослужбовців. Реалізація зазначених напрямів дасть змогу сформулювати

науково обґрунтовані та практично орієнтовані рекомендації щодо вдосконалення системи мовної підготовки у вищих військових навчальних закладах сектору безпеки й оборони України.

Внесок авторів: Анатолій Лойшин – концептуалізація, методологія, загальне наукове редагування; Лілія Гончарук – теоретичні засади дослідження, обґрунтування актуальності дослідження, інтерпретація результатів, формулювання висновків; Леся Гребенюк – збирання і статистична обробка даних, інтерпретація результатів, формулювання висновків; Наталія Плиська – аналіз джерел, підготовка огляду літератури, емпіричне дослідження, педагогічне спостереження.

Джерела фінансування. Це дослідження не отримало жодного гранту від фінансової установи в державному, комерційному або некомерційному секторах.

Список використаних джерел

- Баршполец, О. С. (2024). Психологічні бар'єри у вивченні іноземних мов військовослужбовцями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, 18, 45–56.
- Величко, О. (2016). Управлінські вимоги до змісту іншомовної компетентності військових фахівців у процесі їх підготовки. *Військова освіта*, 2(34), 25–32. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2016-2/25-32>
- Генеральний штаб Збройних Сил України. (2025). *Каталог військово-професійних компетентностей військових фахівців офіцерського, сержантського та старшинського складу* (затв. Начальником Генерального штабу Збройних Сил України 04.04.2025).
- Доценко, С. О., & Клименко, Б. (2023). Інтеграція мобільних технологій в освітній процес сучасних ЗВО. *Інноваційна педагогіка*, 63(2), 182–188. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.38>
- Жиздюк, Г. А. (2025). Гейміфікація у військовій освіті як інструмент розвитку іншомовної комунікативної компетентності. *Педагогічна академія: наукові записки*, 15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14998781>
- Кухаренко, В. М. (Ред.). (2016). *Теорія та практика змішаного навчання*. Мисьдрук.
- Міністерство оборони України. (2019, серпень 08). *Методичні рекомендації з проведення мовного тестування у системі Міністерства оборони України*. Наказ № 1524/3/85. <https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf>
- Міністерство оборони України. (2019, серпень 08). *Основні засади мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України*. Наказ № 1524/3/84. <https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf>
- Міністерство оборони України. (2025, червень 26). *Програма мовного експерименту*. Рішення Міністерства оборони України № 3570/уд.
- Морська, Л. І. (2008). *Інформаційні технології у навчанні іноземних мов*. Астон.
- Мотлях, О. І. (2022). *Педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки*. Національний університет оборони України.
- Рогульська, О., & Тарасова, О. (2021). M-learning як інноваційна технологія навчання іноземної мови. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology Theory Experience Problems*, 45, 318–321. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/2680>
- Специфікація тесту на визначення рівнів володіння англійською мовою (2, 3) відповідно до стандарту НАТО СТАНАГ 6001. Версія 1. (2021). Національний університет оборони України. https://nuou.org.ua/assets/files/lang_tests/specificationCMP23.pdf
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). Digital Learning Compass: Distance Education enrollment report 2017. *Babson Survey Research Group*. onlinelearningresearch.com
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press.
- Bernacki, M. L., Greene, J. A., & Crompton, H. (2020). Mobile technology, learning, and achievement: Advances in understanding and measuring the role of mobile technology in education. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101827. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101827>
- Brenner, I. A. (2021). *Student achievement indicators at Defense Language Institute Foreign Language Center* [Master's thesis, Naval Postgraduate School]. <https://apps.dtic.mil/sti/trecms/pdf/AD1150437.pdf>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Defense Language Institute English Language Center. (2021). *American Language Course: Levels I–III (Books 1–18)*. Lackland AFB, TX: DLIELC.
- Defense Language Institute English Language Center. (2022). *American Language Course Placement Test (ALCPT): Handbook*.
- Heinicke, R. (1995). *Intensive language training in military contexts: Theoretical foundations and practice*. Defense Language Institute.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Hryshchuk, Y., & Krykun, V. (2022). Adaptive approach to foreign language training, language testing to assess language proficiency levels according to NATO STANAG 6001 in the Armed Forces of Ukraine. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 3(110), 225–240. [https://doi.org/10.35433/pedagoguy.3\(110\).2022.225-240](https://doi.org/10.35433/pedagoguy.3(110).2022.225-240)
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Johnson, W. L., Wu, S., & Nouhi, Y. (2004). The Tactical Language Training System: Supporting the rapid acquisition of foreign language and culture skills. In *Proceedings of the InSTIL/CALL Symposium on Computer Assisted Learning* (pp. 121–128).
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Adult Education Company.
- Kovalchuk, V. V. (2025). Gamification as a means of increasing motivation in learning a foreign language in military higher education institutions. *Modern Education*, 4, 89–94.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. CA: Laredo Publishing.
- Kukulska-Hulme, A. (2015). *Mobile learning: The next generation of education*. Routledge.
- Kuzmenko, Y., Kovalchuk, T., & Ivanitska, I. (2021). Formation of foreign language communicative competence among future military officers: International experience. *Comparative Professional Pedagogy*, 11(1). [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2021-11\(1\)-14](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2021-11(1)-14)
- Larreategui Zambrano, C. R. (2021). Mobile-assisted language learning for Military English: Impact on motivation and performance. *International Journal of Military Education*, 5(1), 45–62.
- Larreategui Zambrano, C. R. (2025). Enhancing English language learning for specific purposes in military schools: Strategies to overcome academic and physical challenges. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10(46), e2501451. <https://doi.org/10.46652/rn.v10i46.1451>
- Lozanov, G. (1978). Suggestology and suggestopedia – theory and practice. *Working document for the Expert Working Group (11-16 December 1978, Sofia)* presented by the Bulgarian National Commission for Unesco and the Bulgarian Ministry of People Education. <https://www.litta.net/wp-content/uploads/UNESCO-Report-Suggestopedia.pdf>
- NATO Standardization Office. (2022). *STANAG 6001: Language proficiency levels*. NSO.
- Nikkhoo, I., Hosseini, S. M., & Zareian, G. (2022). Mobile-assisted language learning (MALL) and micro-learning: A systematic review. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 9(4), 125–151. <https://doi.org/10.30479/jmrels.2022.16487.1996>
- Siegel, A., Vance, M., & Nilsson, D. (2024). Military English language education: A scoping review of 30 years of research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 19(5), 433–451. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2370986>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. <https://andymatuschak.org/files/papers/Sweller%20-%201988%20-%20Cognitive%20load%20during%20problem%20solving.pdf>
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

References

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). Digital Learning Compass: Distance Education enrollment report 2017. *Babson Survey Research Group*. onlinelearningresearch.com
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press.
- Baryshpolets, O. S. (2024). Psychological barriers in learning foreign languages by military personnel. *Scientific journal of the NPU named after M. P. Dragomanov. Series 12: Psychological sciences*, 18, 45–56 [in Ukrainian].
- Bernacki, M. L., Greene, J. A., & Crompton, H. (2020). Mobile technology, learning, and achievement: Advances in understanding and measuring the role of mobile technology in education. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101827. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101827>
- Brenner, I. A. (2021). *Student achievement indicators at Defense Language Institute Foreign Language Center* [Master's thesis, Naval Postgraduate School]. <https://apps.dtic.mil/sti/trecms/pdf/AD1150437.pdf>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Defense Language Institute English Language Center. (2021). *American Language Course: Levels I–III (Books 1–18)*. Lackland AFB, TX: DLIELC.
- Defense Language Institute English Language Center. (2022). *American Language Course Placement Test (ALCPT): Handbook*.
- Dotsenko, S. O., & Klymenko, B. (2023). Integration of mobile technologies into the educational process of modern higher education

institutions. *Innovative Pedagogy*, 63(2), 182–188 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.38>

General Staff of the Armed Forces of Ukraine (2025). *Catalog of military-professional competencies of military specialists of officer, sergeant and non-commissioned officer ranks* (approved by the Chief of the General Staff of the Armed Forces of Ukraine on 04.04.2025) [in Ukrainian].

Heinicke, R. (1995). *Intensive language training in military contexts: Theoretical foundations and practice*. Defense Language Institute.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.

Hryshchuk, Y., & Krykun, V. (2022). Adaptive approach to foreign language training, language testing to assess language proficiency levels according to NATO STANAG 6001 in the Armed Forces of Ukraine. *Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical sciences*, 3(110), 225–240 [in Ukrainian]. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.3\(110\).2022.225-240](https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(110).2022.225-240)

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.

Johnson, W. L., Wu, S., & Nouhi, Y. (2004). The Tactical Language Training System: Supporting the rapid acquisition of foreign language and culture skills. In *Proceedings of the InSTIL/ICALL Symposium on Computer Assisted Learning* (pp. 121–128).

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Adult Education Company.

Kovalchuk, V. V. (2025). Gamification as a means of increasing motivation in learning a foreign language in military higher education institutions. *Modern Education*, 4, 89–94.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. CA: Laredo Publishing.

Kukhareenko, V. M. (Ed.). (2016). *Theory and Practice of Blended Learning*. Miskdruk [in Ukrainian].

Kukulska-Hulme, A. (2015). *Mobile learning: The next generation of education*. Routledge.

Kuzmenko, Y., Kovalchuk, T., & Ivanitska, I. (2021). Formation of foreign language communicative competence among future military officers: International experience. *Comparative Professional Pedagogy*, 11(1). [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2021-11\(1\)-14](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2021-11(1)-14)

Larreátegui Zambrano, C. R. (2021). Mobile-assisted language learning for Military English: Impact on motivation and performance. *International Journal of Military Education*, 5(1), 45–62.

Larreátegui Zambrano, C. R. (2025). Enhancing English language learning for specific purposes in military schools: Strategies to overcome academic and physical challenges. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10(46), e2501451. <https://doi.org/10.46652/rgn.v10i46.1451>

Lozanov, G. (1978). Suggestology and suggestopedia – theory and practice. *Working document for the Expert Working Group (11-16 December 1978, Sofia)* presented by the Bulgarian National Commission for Unesco and the Bulgarian Ministry of People Education. <https://www.litta.net/wp-content/uploads/UNESCO-Report-Suggestopedia.pdf>

Ministry of Defense of Ukraine. (2019, August 08). *Basic Principles of Language Training of Personnel in the System of the Ministry of Defense of*

Ukraine. Order No. 1524/z/84 [in Ukrainian]. <https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf>

Ministry of Defense of Ukraine. (2019, August 08). *Methodological Recommendations for Conducting Language Testing in the System of the Ministry of Defense of Ukraine*. Order No. 1524/z/85 [in Ukrainian]. <https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf>

Ministry of Defense of Ukraine. (2025, June 26). *Language Experiment Program*. Decision of the Ministry of Defense of Ukraine No. 3570/ud [in Ukrainian].

Morska, L. I. (2008). *Information Technologies in Teaching Foreign Languages*. Aston [in Ukrainian].

Motlyakh, O. I. (2022). *Pedagogical Conditions for the Formation of Foreign Language Competence of Future Officers in the Process of Professional Training*. National University of Defense of Ukraine [in Ukrainian].

NATO Standardization Office. (2022). *STANAG 6001: Language proficiency levels*. NSO.

Nikkhoo, I., Hosseini, S. M., & Zareian, G. (2022). Mobile-assisted language learning (MALL) and micro-learning: A systematic review. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 9(4), 125–151. <https://doi.org/10.30479/jmrels.2022.16487.1996>

Rogulska, O., & Tarasova, O. (2021). M-learning as an Innovative Technology for Teaching a Foreign Language. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology Theory Experience Problems*, 45, 318–321 [in Ukrainian]. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/2680>

Siegel, A., Vance, M., & Nilsson, D. (2024). Military English language education: A scoping review of 30 years of research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 19(5), 433–451. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2370986>

Specification of the Test for Determining Levels of English Language Proficiency (2, 3) in Accordance with the NATO Standard STANAG 6001. Version 1. (2021). National University of Defense of Ukraine [in Ukrainian]. https://nuou.org.ua/assets/files/lang_tests/specificationCMP23.pdf

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. <https://andymatuschak.org/files/papers/Sweller%20-%201988%20-%20Cognitive%20load%20during%20problem%20solving.pdf>

Velichko, O. (2016). Management requirements for the content of foreign language competence of military specialists in the process of their training. *Military education*, 2(34), 25–32 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2016-2/25-32>

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

Zhyzdyuk, G. A. (2025). Gamification in military education as a tool for developing foreign language communicative competence. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 15 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14998781>

Отримано редакцією журналу / Received: 29.04.26

Прорецензовано / Revised: 07.05.26

Схвалено до друку / Accepted: 21.05.26

Опубліковано / Published: 30.06.26

Anatolii LOISHYN¹, PhD
ORCID ID: 0000-0003-2769-9336
e-mail: anatolii.loishyn@knu.ua

Liliia HONCHARUK¹, PhD (Philol.)
ORCID ID: 0000-0002-3965-2933
e-mail: honcharuk.liliia@knu.ua

Lesia HREBENIUK¹, PhD (Pedag.)
ORCID ID: 0000-0003-4090-8980
e-mail: lesia.hrebeniuk@knu.ua

Natalia PLYSKA¹, Assoc. Prof.
ORCID ID 0009-0009-8668-8830
e-mail: plyska.nv@knu.ua

¹Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTENSIFYING LANGUAGE TRAINING FOR CADETS: ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE FIRST STAGE OF THE LANGUAGE EXPERIMENT

Background. The article is devoted to the intensification of language training for cadets of higher military educational institutions in Ukraine in the context of the reform of the security and defence sector and integration into NATO standards. The study focuses on the implementation of an intensive learning model based on the American Language Course (ALC), developed at the U.S. Defence Language Institute, as a tool for achieving the requirements of STANAG 6001 and developing foreign language communicative competence among future officers. The theoretical foundation is based on the principles of Cognitive Load Theory and the Affective Filter Hypothesis, which make it possible to explain the influence of pace, material complexity, and emotional factors on learning effectiveness. Particular emphasis is placed on the importance of a differentiated approach, standardized assessment, and methodological adaptation of the course.

Methods. The study employed theoretical analysis of scientific sources, a pedagogical experiment (the first stage), pedagogical observation, diagnostic methods (entry and final assessment), as well as quantitative and qualitative analysis of the results.

R e s u l t s . *It was established that the effectiveness of the intensified learning model directly depends on the cadets' initial level of language proficiency. Groups with a 0+ proficiency level demonstrated greater progress in mastering the material and more stable achievement of target indicators, whereas cadets with a zero proficiency level required adaptation of the learning pace and an additional stage for the formation of basic language skills. Final assessment conducted in accordance with the STANAG 6001 standard demonstrated positive dynamics in the development of all types of language activities.*

C o n c l u s i o n s . *The intensification of language training is effective under conditions of a methodologically grounded combination of high-intensity language practice, regulation of cognitive load, and reduction of the influence of effective barriers. Adapting instruction to the cadets' initial proficiency level increases effectiveness and contributes to achieving STANAG 6001 levels. The implementation of adapted elements evidence endorses the selective integration of the American Language Course within the system of military language education is considered appropriate. Prospects for further research include expanding the experimental base, integrating digital tools and learning support solutions, and analyzing the long-term stability of achieved language training results.*

K e y w o r d s : *intensive learning; STANAG 6001; American Language Course; language experiment; affective filter; comprehensible input principle; i+1 formula*

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.