

Наукові інтереси: педагогічні та правові аспекти підготовки поліцейських, зокрема фізичної, домедичної та тактичної підготовки.

ХАРИТОНЕНКО Євген – старший викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: педагогічні та правові аспекти підготовки поліцейських, зокрема фізичної, домедичної та тактичної підготовки.

МИРОНОВ Юрій – старший викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: педагогічні та правові аспекти підготовки поліцейських, зокрема фізичної, домедичної та тактичної підготовки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SHOSTAK Igor – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Physical Training, Donetsk State University of Internal Affairs.

Scientific interests: pedagogical and legal aspects of police training, including physical, pre-medical and tactical training.

Kabitska Oksana Volodymyrivna – Senior Lecturer at the Department of Special Physical Training, Donetsk State University of Internal Affairs.

Scientific interests: pedagogical and legal aspects of police training, including physical, pre-medical and tactical training.

KHARITONENKO Yevhen – Senior Lecturer at the Department of Special Physical Training, Donetsk State University of Internal Affairs.

Scientific interests: pedagogical and legal aspects of police training, including physical, pre-medical and tactical training.

MYRONOV Yuriy – Senior Lecturer at the Department of Special Physical Training, Donetsk State University of Internal Affairs.

Scientific interests: pedagogical and legal aspects of police training, including physical, pre-medical and tactical training.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2025 р.

Стаття прийнята до друку 25.10.2025 р.

УДК 378:147

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-221-470-474

ШМІДТ Тетяна –

викладач кафедри іноземних мов

Военної академії імені Євгенія Березняка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5930-5540>

e-mail: shmitanya@gmail.com

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ

У статті подано результати педагогічного експерименту, спрямованого на перевірку ефективності педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх військових фахівців у процесі іноземної підготовки. Детально описано організацію констатувального, формувального та контрольного етапів експерименту в контрольній та експериментальній групах слухачів. Структуру міжкультурної компетентності визначено через п'ять критеріїв (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, комунікативно-поведінковий, професійно-діяльнісний і суб'єктивно-рефлексивний), кожен із яких забезпечено добром відповідних діагностичних інструментів (анкети, когнітивні тести, стандартизовані рольові завдання, мікрокейси та короткі рефлексивні звіти). Вхідні та підсумкові вимірювання проводилися в стандартизованих умовах із використанням ідентичних інструментів і порогових значень, що забезпечило порівнюваність результатів.

Аналіз поєднував побудову індивідуальних профілів компетентності слухачів із застосуванням непараметричних статистичних процедур, придатних для малої вибірки. Порівняння результатів вхідного та підсумкового вимірювань засвідчує більш виражену позитивну динаміку формування міжкультурної компетентності в експериментальній групі, у якій зазначені педагогічні умови системно реалізовувалися, порівняно з контрольною групою, що навчалася за традиційною моделлю іноземної підготовки. Отримані результати дають підстави розглядати визначені педагогічні умови як ефективний і відтворений інструмент удосконалення іноземної підготовки майбутніх військових фахівців у вищих військових навчальних закладах.

До перспектив подальших досліджень можемо віднести поглиблене статистичне опрацювання результатів (із наведенням конкретних показників і графічних узагальнень) та перевірку запропонованої моделі в інших військових вищих навчальних закладах і для різних іноземних мов.

Ключові слова: педагогічні умови, міжкультурна компетентність, іноземна підготовка, педагогічний експеримент, вищий військовий навчальний заклад.

SHMIDT Tetiana –

Lecturer at the Department of Foreign Languages

Yevhenii Berезniak Military Academy

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5930-5540>

e-mail: shmitanya@gmail.com

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY SPECIALISTS

The article presents the results of a pedagogical experiment aimed at verifying the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of intercultural competence of future military specialists in the process of foreign language training. The organization of the ascertaining, formative and control stages of the experiment in the control and experimental groups of cadets is described in detail. The structure of intercultural competence is defined through five criteria (value-motivational, cognitive, communicative-behavioral, professional-activity and subjective-reflective), each supported by an appropriate set of diagnostic tools (questionnaires, cognitive tests, standardized role-

play tasks, micro-cases and short reflective reports). The initial and final measurements were carried out under standardized conditions using identical instruments and threshold values, which ensured the comparability of the results.

The analysis combined the construction of individual competence profiles of the cadets with the use of non-parametric statistical procedures appropriate for a small sample. The comparison of the results of the initial and final measurements demonstrates more pronounced positive dynamics in the formation of intercultural competence in the experimental group, in which the specified pedagogical conditions were systematically implemented, compared to the control group, which studied according to the traditional model of foreign language training. The obtained results make it possible to consider the defined pedagogical conditions as an effective and reproducible tool for improving the foreign language training of future military specialists in higher military education institutions.

Prospects for further research include in-depth statistical analysis of the results (with specific indicators and graphical generalizations) and testing the proposed model in other military higher educational institutions and for various foreign languages.

Keywords: pedagogical conditions, intercultural competence, foreign language training, pedagogical experiment, higher military education institution.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах повномасштабної збройної агресії російської федерації проти України та інтенсивної міжнародної військово-політичної взаємодії особливого значення набуває здатність українських військових фахівців ефективно комунікувати з представниками різних культур. Сучасні формати співробітництва – від участі у спільних тренуваннях до взаємодії з іноземними інструкторами, дипломатичними представництвами та партнерськими структурами сектору безпеки й оборони – висувають підвищені вимоги до рівня їхньої мовної, комунікативної та соціокультурної підготовки.

За таких умов міжкультурна компетентність постає не лише елементом гуманітарної підготовки, а й практичним інструментом професійної діяльності військовослужбовця, що впливає на оперативну ефективність, якість прийняття рішень у міжкультурному середовищі та безпеку взаємодії. Це обумовлює актуальність наукового пошуку оптимальних педагогічних умов, методів і засобів формування міжкультурної компетентності у майбутніх військових фахівців у процесі іншомовної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика міжкультурної компетентності в контексті іншомовної та професійної підготовки представлена в працях зарубіжних дослідників (М. Byram [1], М. Bennett [2], А. Е. Fantini [3], С. Kramsch [4] та ін.) і українських учених (О. Зеліковська [5], О. Пришляк [6], Я. Гнатенко [7] та ін.), які обґрунтовують значущість міжкультурного виміру комунікативної підготовки фахівців у різних галузях. У військовій педагогіці та методиці професійної підготовки офіцерського складу (В. Ягупов [8], О. Лагодинський, К. Мамчур та ін.) педагогічний експеримент розглядається як ключовий інструмент перевірки ефективності організаційно-методичних рішень, що претендують на впровадження в освітній процес, що створює методологічне підґрунтя для нашого дослідження.

Мета статті – здійснити експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх військових фахівців у процесі іншомовної підготовки у вищому військовому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж описати структуру і перебіг експерименту, уточнимо, у якому значенні в роботі вживається поняття “педагогічний експеримент”.

У тлумаченні сучасної української педагогіки “експеримент” (від лат. *experimentum* – дослід, проба) визначається як цілеспрямоване дослід-

ження педагогічного явища в спеціально організованих і контрольованих умовах з метою виявлення причинно-наслідкових залежностей між педагогічним впливом і результатом навчання або виховання. Експеримент дозволяє не просто описати стан явища, а перевірити гіпотезу про те, що певна методика або умова здатні змінити цей стан у бажаному напрямі [9, с. 112]. У військовій педагогіці педагогічний експеримент трактується як інструмент наукової перевірки запропонованих організаційно-методичних рішень, що претендують на впровадження в систему професійної підготовки військовослужбовців [10].

Педагогічний експеримент нашого дослідження був спрямований на перевірку робочої гіпотези, яка полягала в тому, що реалізація розробленої моделі формування міжкультурної компетентності (МКК) майбутніх військових фахівців у процесі іншомовної підготовки за визначених педагогічних умов – інтеграції міжкультурного змісту в кожен тему іншомовної підготовки; суб’єкт-суб’єктної організації навчальної взаємодії, яка забезпечує залучення особистого досвіду слухачів та розвиток їхньої рефлексивної позиції; моделювання та рефлексивного розбору типових ситуацій професійної діяльності у міжкультурному контексті; формування усвідомленої професійної мотивації до міжкультурної комунікації як чинника службової безпеки – забезпечить статистично значуще зростання рівня сформованості міжкультурної компетентності у слухачів порівняно з традиційною практикою іншомовної підготовки у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ).

Мета експериментального дослідження полягала у практичній перевірці ефективності методики формування МКК, а також в оцінюванні педагогічних умов, що забезпечують цю ефективність у реальному навчальному процесі ВВНЗ.

Для досягнення мети було визначено такі завдання експерименту:

1. Уточнити і перетворити на вимірювані індикатори критерії та показники рівнів сформованості МКК майбутніх військових фахівців.
2. Визначити початковий (вихідний) рівень сформованості МКК у слухачів, розподілених на контрольну та експериментальну групи, за узгодженою системою критеріїв і показників.
3. Апробувати в експериментальній групі методику іншомовної підготовки, розроблену на основі моделі формування МКК, з цілеспрямованим застосуванням визначених педагогічних умов; у контрольній групі зберегти традиційно застосовувану практику навчання іноземної (ту-

рецької) мови без спеціально організованої між-культурної складової.

4. Провести підсумковий контроль сформованості МКК у слухачів обох груп після завершення формувального етапу та порівняти отримані результати.

5. Проаналізувати динаміку змін за кожним критерієм МКК упродовж експерименту та встановити, чи є зафіксовані відмінності педагогічно змістовними.

6. Сформулювати висновки щодо ефективності, достатності й відтворюваності визначених педагогічних умов у контексті підготовки майбутніх військових фахівців у ВВНЗ.

Перша група ("контрольна група", КГ) проходила іншомовну підготовку за чинною на той час програмою навчальної дисципліни без цілеспрямованого впровадження педагогічних умов формування МКК. Друга група ("експериментальна група", ЕГ) навчалася за модифікованою програмою, що реалізовувала розроблену нами методику формування МКК. В обох групах здійснювалося вхідне та підсумкове діагностування рівня сформованості МКК за однаковими критеріями й показниками, що дає можливість зіставити динаміку розвитку компетентності.

Організація експерименту будувалася за класичною для педагогічних досліджень логікою "констатувальний – формувальний – контрольний етап", яка широко використовується в роботах з військової педагогіки та методики професійної підготовки офіцерського складу [8, 10].

Констатувальний етап полягав у вхідній діагностиці рівня сформованості МКК у слухачів. Діагностика проводилася у стандартизованих умовах (однакові аудиторії, тривалість, інструкції), із використанням уніфікованого пакета завдань і бланків, щоб зменшити вплив організаційних чинників, здатних спотворити результати. На цьому етапі було зафіксовано вихідний стан за всіма критеріями, що дозволило зіставити групи до початку формувального впливу.

– ціннісно-мотиваційний критерій: коротка шкала мотивації до міжкультурної взаємодії та етичної відповідальності в комунікації (анкетування з узгодженими шкалами відповідей), що фіксувала ставлення до культурних відмінностей, готовність дотримуватися норм взаємодії та сприйняття комунікативного ризику;

– когнітивний критерій: тест знань соціокультурних норм і комунікативних табу (включно з розпізнаванням прийнятних/неприйнятних формул ввічливості, інтерпретацією культурних сигналів статусу та дистанції), а також базових прагматичних стратегій;

– комунікативно-поведінковий критерій: виконання однієї стандартизованої ситуативно-рольової задачі (короткий діалог із заданими умовами статусу/контексту), що оцінювалася за рубрикою: доречність мовленнєвих стратегій, підтримання контакту, реакція на опір/напругу, недопущення ескалації;

– професійно-діяльнісний критерій: аналіз змодельованого мікрокейсу (усне завдання "як діяти далі" після діалогу) з фіксацією здатності

коригувати тактику взаємодії, стисло узагальнювати досягнуті домовленості та пропонувати безпечні для сервісного контакту кроки;

– суб'єктний (рефлексивний) критерій: короткий рефлексивний звіт після рольового завдання (що спрацювало / де були ризики / що змінив(ла) б), з оцінюванням здатності усвідомлено пояснювати власні рішення та помилки.

Загальний рівень сформованості МКК визначали на підставі профілю за критеріями із подальшою інтерпретацією за трирівневою шкалою (низький – середній – високий).

Формувальний етап експерименту був спрямований на практичну реалізацію визначених педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх військових фахівців. На цьому етапі навчальний процес у експериментальній групі було організовано таким чином, щоб міжкультурна складова не існувала як додаткова або факультативна, а була інтегрована в основний зміст кожної теми навчальних дисциплін "Іноземна мова (турецька)" й "Іноземна мова за фахом (турецька)". Це означало, що кожна лексико-граматична одиниця і кожне завдання подавалися не абстрактно, а в межах конкретного сценарію міжкультурної взаємодії (встановлення початкового контакту, підтримання довіри, ввічливе уточнення чутливої інформації, відтермінування відповіді без ескалації напруги, зниження конфліктності тощо). Такий підхід забезпечував одночасне формування когнітивного компонента МКК (знання соціокультурних норм та обмежень), прагматичного компонента (володіння формулами мовленнєвої поведінки в службово значущій ситуації) та поведінково-стратегічного компонента (уміння застосувати ці формули так, щоб зберегти контакт і не спровокувати небажаної реакції співрозмовника).

Основним організаційним принципом роботи з експериментальною групою була суб'єкт-суб'єктна побудова навчальної взаємодії "викладач – слухач", у яких останній виступав не пасивним виконавцем вказівок, а повноправним учасником, що приймає рішення у межах рольового сценарію. Такий формат дозволяв поєднати відпрацювання мовних засобів із розвитком професійної відповідальності за якість контакту.

Важливим компонентом формувального етапу було моделювання типових професійних ситуацій міжкультурної взаємодії. Під моделюванням у нашому дослідженні розумілися керовані рольові сценарії, максимально наближені до реальних комунікативних завдань майбутньої фахової діяльності слухачів. Кожен сценарій передбачав: а) уточнення вихідних умов (статус співрозмовників, контекст спілкування, культурні чутливості); б) виконання комунікативного завдання в усній формі (контакт, запит, реакція на опір/небажання відповідати, спроба знизити напругу тощо); в) коротку фіксацію результату ("що було досягнуто в межах цього контакту"); г) рефлексивний розбір. Під рефлексивним розбором ми маємо на увазі аналіз не тільки мовних помилок, але й стратегічних рішень слухача: які слова/формули ввічливості були обрані, як інтонація

вплинула на готовність співрозмовника продовжувати контакт, у який момент могла виникнути загроза ескалації. Такий розбір мав на меті розвиток суб'єктного (рефлексивного) компонента МКК – здатності усвідомлено пояснювати власні дії, оцінювати їх ризики і коригувати стратегію.

Окремо підтримувалася мотиваційна складова міжкультурної комунікації як елемента професійної безпеки. Слухачі експериментальної групи послідовно орієнтувалися на те, що володіння МКК є практичною здатністю уникати непотрібної ескалації, не провокувати відмову у співпраці, розпізнавати сигнали напруження й утримувати контакт.

Для контрольної групи навчальний процес відбувався за типовою практикою іншомовної підготовки у ВВНЗ. Мовний матеріал подавався передусім як система лексико-граматичних одиниць, з подальшим тренуванням на вправах репродуктивного та частково ситуативного характеру, а міжкультурний компонент не був системно інтегрований у кожен тему дисциплін.

Моніторинг динаміки сформованості МКК здійснювався на цьому етапі в поточному режимі через спостереження за виконанням рольових завдань, експертну фіксацію поведінкових рішень слухачів у змодельованих комунікативних ситуаціях, а також через короткі самооцінювальні звіти після відпрацювання сценарію (“що спрацювало, де була небезпека, що б я змінив(ла) наступного разу”). Ці процедури виконували функцію проміжної діагностики насамперед за комунікативно-поведінковим, професійно-діяльним і суб'єктно-рефлексивним критеріями.

Контрольний етап був спрямований на повторне вимірювання рівня сформованості МКК у слухачів обох груп після завершення формуального впливу.

Діагностика проводилася за тими самими критеріями, що й на констатувальному етапі (ціннісно-мотиваційним, когнітивним, комунікативно-поведінковим, професійно-діяльним, суб'єктно-рефлексивним). Процедурні умови були стандартизовані: однакові аудиторії, інструкції, регламент часу, порядок виконання завдань.

Зміст інструментів відповідав попередньому етапу: анкетування, когнітивний тест, стандартизована рольова ситуація, короткий рефлексивний звіт. Результати кожного інструмента знову переводилися у тривірневу шкалу (низький – середній – високий) за тими самими порогоми, що й на вході, аби забезпечити порівнюваність.

Оскільки вибірка є малою, аналітика змін виконувалася комплексно. По-перше, будувалися індивідуальні профілі МКК (п'яти критеріїв) для кожного слухача й зіставлялися “до/після”, щоб показати не лише середні зрушення, а й конфігурацію змін. По-друге, для кількісних показників використовувалися непараметричні процедури: критерій Манна-Уїтні для порівняння приростів (Δ =після-до). Для порядкових (рівневих) підсумків аналізували розподіл слухачів за рівнями (низький, середній, високий) “до” і “після” експерименту, а також частку переходів між

рівнями; отримані зміни доповнювалися якісним коментарем.

З метою контролю внутрішньої валідності було забезпечено: а) ідентичність тематичного змісту дисципліни та загального навантаження; б) фіксацію контекстних змінних (стаж, попередній досвід міжкультурної взаємодії, службові обставини, що могли вплинути на результат) і їх описове зіставлення; в) документований контроль дотримання педагогічних умов у ЕГ (чек-листи відвіданих занять, наявність рольових сценаріїв, рефлексивних розборів, інтеграції міжкультурного змісту). Етичні вимоги (згода на участь, добровільність, конфіденційність) були дотримані й повторно підтверджені перед підсумковим зрізом.

Результати контрольного етапу узагальнювалися у двох площинах: 1) критеріально – за кожним компонентом МКК окремо, щоб показати, де саме відбулося статистично або практично значуще зростання; 2) інтегрально – через присвоєння підсумкового рівня (низький – середній – високий). У ЕГ зафіксовано зростання частки слухачів із середнім і високим рівнем МКК, тоді як у КГ зміни були слабо виражені і не досягли такого масштабу. Саме зіставлення “входу/виходу” для КГ та ЕГ слугувало підставою для висновку щодо результативності впровадженої моделі та педагогічних умов: позитивний приріст у ЕГ, що перевищує зміни в КГ і підкріплений експертно-поведінковими показниками, інтерпретувався як емпіричне підтвердження гіпотези дослідження.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Таким чином, у статті здійснено експериментальну перевірку педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх військових фахівців у процесі іншомовної підготовки. Результати порівняння контрольної й експериментальної груп показали, що впровадження зазначених умов забезпечує більш виражену позитивну динаміку сформованості міжкультурної компетентності, що дає підстави розглядати їх як ефективний і відтворюваний інструмент удосконалення підготовки у ВВНЗ.

До перспектив подальших досліджень можемо віднести поглиблене статистичне опрацювання результатів (із наведенням конкретних показників і графічних узагальнень) та перевірку запропонованої моделі в інших військових вищих навчальних закладах і для різних іноземних мов.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Byram M. Intercultural Competence. Wiley Online Encyclopedia of Applied Linguistics. Chichester : Wiley. 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0554.
2. Bennett M. J. Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles & Practices. 2nd ed. Boston. MA : Intercultural Press. 2013. 432 p.
3. Fantini A. E. Exploring and Assessing Intercultural Competence (CSD Research Paper No. 07-01). St. Louis, MO : Washington University, Center for Social Development. 2007. DOI: 10.7936/K7TB16CX.
4. Kramsch C. Language and Culture. Oxford : Oxford University Press. 1998. 134 p.
5. Зеліковська О. О. Формування міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. О. Зеліковська. Хмельницький, 2010. 245 с.

6. Пришляк О. Ю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: теоретичний контекст : монографія. за наук. ред. В. П. Кравця, Ю. В. Осадця. Тернопіль, 2021. 556 с.

7. Гнатенко Я. В. Формування міжкультурної компетентності майбутніх бакалаврів з міжнародної економіки у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Я. В. Гнатенко. Полтава, 2021. 215 с.

8. Ягупов В. В. Військова дидактика : навч. посіб. / В. В. Ягупов. Київ : ВПЦ «Київський ун-т», 2000. 400 с.

9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.

10. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

REFERENCES

1. Byram, M. (2013). Intercultural competence. In Wiley Online Encyclopedia of Applied Linguistics. Chichester: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0554> [in English]

2. Bennett, M. J. (2013). Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles & practices (2nd ed.). Boston, MA: Intercultural Press. [in English]

3. Fantini, A. E. (2007). Exploring and assessing intercultural competence (CSD Research Paper No. 07-01). St. Louis, MO: Washington University, Center for Social Development. <https://doi.org/10.7936/K7TB16CX> [in English]

4. Kramsch, C. (1998). Language and culture. Oxford: Oxford University Press. [in English]

5. Zelikovs'ka, O. O. (2010). Formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentsiyi studentiv vyshcheykh ekonomichnykh navchal'nykh zakladiv [Formation of intercultural competence of students of higher economic educational institutions]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Khmel'nyts'kyu. 245 s. [in Ukrainian]

6. Pryshlyak, O. Yu. (2021). Formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesiy: teoretychnyy kontekst [Formation of intercultural competence of future specialists in socio-economic professions: theoretical context]: monohrafiya. za nauk. red. V. P. Kravtsia, Yu. V. Osadtsia. Ternopil'. 556 s. [in Ukrainian]

7. Hnatenko, Ya. V. (2021). Formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh bakalavriv z mizhnarodnoyi ekonomiky u protsesi profesiynoyi pidhotovky [Formation of intercultural competence of future bachelors in international economics in the process of professional training]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Poltava. 215 s. [in Ukrainian]

8. Yahupov, V. V. (2000). Viys'kova dydaktyka [Military didactics]: navch. posib. Kyiv: VPTs «Kyivs'kyu un-t». 400 s. [in Ukrainian]

9. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid'. 373 s. [in Ukrainian]

10. Yahupov, V. V. (2002). Pedahohika [Pedagogy]: navch. posib. Kyiv: Lybid'. 560 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШМІДТ Тетяна – викладач кафедри іноземних мов Воєнної академії імені Євгенія Березняка.

Наукові інтереси: міжкультурна компетентність фахівців сектору безпеки і оборони.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHMIDT Tetiana – Lecturer at the Department of Foreign Languages Yevhenii Berezniak Military Academy.

Scientific interests: intercultural competence of security and defense sector specialists.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2025 р.

Стаття прийнята до друку 25.10.2025 р.

УДК 378.147: 811.111

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-221-474-482

САВЧЕНКО Ольга –

кандидат філософських наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов
Харківського національного університету
Повітряних Сил імені Івана Кожедуба
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0085-7189>
e-mail: savolg106@gmail.com

ПОТЕНЦІАЛ ГРАФІЧНИХ ОРГАНІЗАТОРІВ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стаття розглядає візуальні засоби представлення взаємозв'язків між фактами, термінами та ідеями за допомогою схем, діаграм, карт, таблиць тощо у процесі вивчення іноземної мови. Візуалізація дозволяє спостерігати за об'єктами, процесами та явищами, змушуючи органи чуття людини працювати інтенсивніше; вона має специфічний емоційний вплив на студентів. У цьому випадку студенти сприймають і розуміють навчальний матеріал набагато легше і швидше, оскільки вони більш свідомо засвоюють знання і розвивають мовленнєві навички, що робить процес навчання більш доступним. У статті розглядаються різні візуальні засоби, такі як концептуальні карти, ментальні карти, семантичні карти, діаграми Венна та візуальні метафори. Автори аналізують літературні джерела з даної теми, описують та конкретизують особливості найбільш часто використовуваних засобів візуалізації. Автори висвітлюють основні характеристики візуальних засобів як навчальних інструментів. Вони визначають навички студентів у роботі з різними типами візуалізації як здатність сприймати, розуміти та інтерпретувати вербально-візуальну інформацію іноземною мовою та візуалізувати результати своєї мовної діяльності англійською мовою. Автори вважають, що викладачі можуть використовувати візуальні організатори для студентів з різним рівнем знання англійської мови під час пояснення нового матеріалу, повторення або закріплення вивченого матеріалу, а також перевірки або тестування цільового матеріалу; студенти також можуть використовувати графічні організатори для самостійного навчання. Водночас автори наголошують, що візуальні матеріали повинні відповідати змісту навчальних програм і підручників, методам і технікам навчання, а також відповідати конкретним науково-технічним вимогам. Графічна візуалізація не тільки активізує розвиток рецептивних і продуктивних мовних навичок учнів, але й підвищує продуктивність їхньої навчальної та дослідницької діяльності.

Ключові слова: графічні організатори, засоби наочності, концептуальні карти, ментальні карти, семантичні карти, діаграми Венна, візуальні метафори.