



ISSUE №41

Part №4



International periodic scientific journal

—*ONLINE*

www.moderntechno.de



Indexed in
INDEXCOPERNICUS
(ICV: 70.62)

MODERN ENGINEERING AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Issue №41
Part 4
October 2025

Published by:
Sergeieva&Co
Karlsruhe, Germany

Editor: Shibaev Alexander Grigoryevich, *Doctor of Technical Sciences, Professor, Academician*
Scientific Secretary: Kuprienko Sergey, *PhD in technical sciences*

Editorial board: More than 450 doctors of science. Full list on page:
<https://www.moderntechno.de/index.php/swj/about/editorialTeam>

Expert Board of the journal: Full list on page:
<https://www.moderntechno.de/index.php/swj/expertteam>

The International Scientific Periodical Journal "**Modern engineering and innovative technologies**" has been published since 2017 and has gained considerable recognition among domestic and foreign researchers and scholars.

Periodicity of publication: 6 times a year

The journal activity is driven by the following objectives:

- Broadcasting young researchers and scholars outcomes to wide scientific audience
- Fostering knowledge exchange in scientific community
- Promotion of the unification in scientific approach
- Creation of basis for innovation and new scientific approaches as well as discoveries in unknown domains

The journal purposefully acquaints the reader with the original research of authors in various fields of science, the best examples of scientific journalism.

Publications of the journal are intended for a wide readership - all those who love science. The materials published in the journal reflect current problems and affect the interests of the entire public.

Each article in the journal includes general information in English.

The journal is registered in IndexCopernicus, GoogleScholar.

DOI: 10.30890/2567-5273.2025-41-04

Published by:

Sergeieva&Co

Lußstr. 13

76227 Karlsruhe, Germany

e-mail: editor@moderntechno.de

site: www.moderntechno.de



УДК 37.016:[766:7.012](410.5)(045)

GRAPHIC AND DESIGN TRAINING OF STUDENT YOUTH IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SCOTLAND

ГРАФІЧНО-ДИЗАЙНЕРСЬКА ПІДГОТОВКА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ШОТЛАНДІЇ

Melentiev Ya. O. / Мелентьев Я. О.

Postgraduate student

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0271-7943>

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,

Uman, Sadova 32B, ap. 4, 20308

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

Умань, Садова 32Б, кв. 4, 20308

Анотація. В статті підіймаються питання графічно-дизайнерської підготовки учнівської молоді у закладах освіти Шотландії, наводяться вислови ряду видних вчених які займалися цією темою. Метою дослідження є проведення історіографічного аналізу розвитку графічно-дизайнерської підготовки учнівської молоді у закладах освіти Шотландії та визначення перспектив такого розвитку, визначені недоліки такої підготовки та вимоги до подальшої її удосконалення.

Ключові слова: Шотландія, освіта, графічний дизайн, підготовка, учнівська молодь, заклади освіти.

Вступ

За результатами Першої світової війни і далі в середині XX століття стало зрозуміло, що техніка і технології мають вирішальне значення у розвитку сучасного суспільства.

Це сприяло розвитку технологічної освіти та підготовці учнівської молоді у закладах освіти Шотландії до вивчення технологій і розширювання технологічної освіти, де з'являються спецкурси з креслення, технічного малюнка й промислового дизайну. Для шкіл поступово стандартизуються зміст та методика, розроблялися програми, методичні посібники для учителів, а також розробляються національні стандарти кваліфікацій.

В цей період, у закладах освіти Шотландії дизайн вивчається як предмет, що близький до індустріальних задач, де вивчення креслення та технічної графіки є засобом для реалізації вимог потреб промисловості.

З 1970-х років відбувся важливий поворот: у багатьох школах, дисципліна «Дизайн і технології» почала формалізуватися як самостійна навчальна галузь, куди увійшли графічні практики, промисловий дизайн і технології виробництва.



Так, Школа мистецтв в Глазго (GSA) та інші мистецькі установи впливали опосередковано – через викладачів, партнерства і модель студійної освіти. У педагогічних посібниках для вчителів середньої школи – дизайну почали приділяти увагу як процесу. Цей процес заклав основу для майбутньої орієнтації шкіл на проєктну діяльність, яка базується на графічно-дизайнерській підготовці учнівської молоді у закладах освіти Шотландії.

Термін «графічно-дизайнерська підготовка» прямо не є загальноприйнятим у педагогічній літературі, але він складається з двох взаємопов'язаних компонентів:

- 1) графічна підготовка – це формування в учнів чи студентів умінь і навичок працювати з графічними зображеннями, схемами, кресленнями, планами, тобто володіти графічною мовою техніки і науки (креслення, технічна графіка, комп'ютерна графіка, основи проєктування;
- 2) дизайнерська підготовка – спрямована на розвиток творчих здібностей у сфері художньо-конструкторської діяльності: уміння поєднувати естетику та функціональність, працювати з формою, кольором, композицією, застосовувати принципи дизайну у створенні предметів чи середовищ.

Тому під графічно-дизайнерською підготовкою зазвичай розуміють інтегрований процес навчання, який забезпечує:

- ✓ розвиток просторового та образного мислення;
- ✓ засвоєння графічних умінь (читання, створення креслень і схем, робота з цифровими графічними програмами);
- ✓ оволодіння основами дизайну й художнього проєктування;
- ✓ формування здатності застосовувати графічні засоби для вирішення практичних, технічних і творчих завдань.

Аналіз поточних досліджень і публікацій

Питаннями графічно-дизайнерської підготовки учнівської молоді у закладах освіти Шотландії займалися ряд видних вчених. Так Ferguson, H. вивчала організацію графічно-дизайнерської підготовки у Шотландії на основі аналізу архівних та хронологічних контекстів, необхідних для розуміння впливу



академічних традицій, що впливали на шкільну практику організації графічно-дизайнерської підготовки [8].

В академічній роботі про шотландську освіту авторів Bryce, T., Humes, W., Gillies, D., Kennedy, A. концентрується увага на історії та ролі дисципліни «Дизайн і технології» у школі – в контексті розуміння інтеграції графічного/технологічного навчання в шкільну систему [5, 7].

У фундаментальному хронологічному огляді історії графічного дизайну у глобальному контексті у роботі авторів Meggs, P. B., Purvis, A. W. наводиться історична траєкторія вивчення графічного дизайну, за якою можна порівнювати шотландські шкільні підходи та навчальні програми [4].

В класичному підручнику для підготовки вчителів середньої школи дисципліни «Мистецтво та дизайн» (Art & Design) авторів Addison, N., Burgess, L. розглядаються педагогічні методи з проєктної роботи та її оцінювання, у контексті застосування до графічно-дизайнерської підготовки. [1].

Дослідники Ash, A., Carr, P. у своєму «Сучасному практичному посібнику для викладачів середньої школи» приділили увагу розробці шкільних модулів з графічного дизайну на основі критичного підходу у процесі проєктної діяльності [2].

В контексті академічного дискурсу дизайнерської освіти автор Sparke, P. розглядає шотландську шкільну практику з точки зору теорії та історії освіти [6].

Відсутність широкомасштабних історіографічних досліджень із графічної підготовки учнівської молоді у закладах освіти Шотландії, малий обсяг емпіричних і літературних досліджень, довготривалих досліджень та опитування у форматі монографій, що доступні у вигляді статей, звітів, нестача порівняльних публікацій по Шотландії у сфері шкільного графічного дизайну і сформували актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження

Метою дослідження є проведення історіографічного аналізу розвитку графічно-дизайнерської підготовки учнівської молоді у закладах освіти Шотландії та визначення перспектив такого розвитку.



Виклад основного матеріалу дослідження

Графічно-дизайнерська підготовка учнівської молоді у закладах освіти Шотландії, а саме у загальноосвітній школі базується на технологічній освіті, яка ґрунтується на вивченні основ виробництва. Технології можуть охоплювати широкий спектр галузей: інформаційні технології, електроніку, інструментів і устаткування, а також застосування різних підходів до розв'язання технічних завдань засобами креслення й САПР. Завдання технологічної освіти спрямоване на стимулювання творчих здібностей учнівської молоді й розвитку їх винахідливості. Така можливість є в процесі вивчення технологій, розробки та створення технічних об'єктів.

Вивчення технологій та впровадження знань і навичок у розвиток промисловості, задоволення життєвих потреб людини є провідною задачею технологічної освіти, головну роль в якій відіграє графічна та графічно-дизайнерська підготовка учнівської молоді.

В цей час як «освітні технології» (або інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)) можуть бути використані в будь-якій предметній галузі зокрема у технологічній освіті (або дизайні та технологіях). Технологічна освіта сама по собі є окремою предметною галуззю, в якій її концепції, знання, процеси та результати фокусуються на формуванні технологічних навичок в учнівської молоді.

В Шотландії на початковому етапі розвитку вивчення технологій, в кінці 1800-х років, Королівське товариство мистецтв почало формалізувати розвиток технічних навичок і знань, які виникли у відповідь на швидкий розвиток промисловості та почали задовольняти потреби сільського господарства та промисловості.

Такий підхід почав зберігатись у шотландських школах і в подальшому. Це не в останню чергу тому, що вони продовжують розвивати знання, розуміння, технічну творчість, навички та схильності, орієнтовані на розв'язання задач, які пов'язані із глобальним світом, процесів і проблем, які мають значну цінність для промисловості, бізнесу та суспільства в цілому.



Однак дана еволюція не обійшлася без труднощів. «Дизайн і технології» в багатьох сенсах є освітньою конструкцією, яка постійно намагається схарактеризувати, краще виразити та узгодити свої базові знання із потребами сучасного суспільства [5].

Складна природа технологічної освіти в різних контекстах, а особливо в контексті графічно-дизайнерської підготовки учнівської молоді призводить до визначення основних відмінностей різних технологій в предметі «Дизайн і технології». Історичний аналіз технологічної освіти, вивчення історичних коренів різних ремесел і професій представлений не просто роботами по дереву або ручної обробки матеріалів, у закладах освіти Шотландії показав, що набір предметів за дизайном і технологіями базуються в основному на інженерії та графічному дизайну.

Засвоєння знань з технологій дозволяють учням розвивати широкий спектр навичок і здібностей. Такі навички включають поняття: проєктне мислення, дослідження, розробка проєктів, виробництво, електроніка, конструювання, системи управління, графіка, комп'ютерне моделювання. Програми навчання для підвищення кваліфікації робітників сприяють розвитку технологічних умінь і навичок необхідних для того, щоб молоді люди могли освоїти майбутні професії. Така діяльність визначається предметами, що пропонуються учнівській молоді у світі праці і дає унікальні можливості ознайомлення із професіями.

Donaldson & Ko, I. дають цікаву конкретну відповідь, оскільки він привертає увагу до широкого спектра знань, що включає вивчення технологій до викладання яких повинні бути готові, як вчителі початкової, так і середньої школи. Крім того, на їх погляд це створює проблему послідовності навчання – звертає увагу на залучення попереднього досвіду на основі широкого спектра знань [3].

Графічно-дизайнерська освіта у Шотландії є частиною дисциплін «Мистецтво та дизайн» (Art & Design) та «Дизайн і технології» (Design & Technology) у шкільних навчальних програмах. Вона поєднує традиції художньої школи XIX–XX століть із сучасними цифровими підходами. Основу змісту



формує Curriculum for Excellence (CfE), а конкретні стандарти та оцінювання розробляє Scottish Qualifications Authority (SQA). У контексті глобалізації, цифровізація освіти у сфері графічного дизайну в шотландських школах виконує як естетичну, так і прикладну функцію – готує учнів до подальшого навчання у вищій школі або до професійної діяльності пов'язаних в індустріях креативної економіки.

Традиції графічного навчання сягають кінця XIX століття, коли при художніх школах та коледжах Шотландії формувалися студії прикладного мистецтва. Важливу роль відіграла попередньо згадана нами Школа мистецтв в Глазго, що започаткувала систему художньо-промислової освіти, у якій креслення, візуальна комунікація та композиція були базовими дисциплінами. У середині XX ст. шотландська середня школа інтегрувала технічне креслення та елементи графіки до курсу «Технічні студії» (Technical Studies), а з 1970-х рр. виник окремий предмет «Графічна комунікація» (Graphic Communication).

Розглянемо сучасний зміст і структуру графічно-дизайнерської освіти середньої та старшої школи.

На рівні середньої та старшої школи графічно-дизайнерська освіта представлена вже згаданими раніше курсами:

«Мистецтво та дизайн» (Art & Design) – предмет в якому графічний дизайн виступає окремим напрямом поруч із образотворчим мистецтвом.

«Дизайн і технології» (Design & Technology) – міждисциплінарний курс, що включає інженерний дизайн, креативні підходи та цифрові інструменти.

Особливість шотландської школи – баланс між традиційними методами (ручне креслення, ескізування) та цифровими інструментами (CAD, Adobe Creative Suite, 3D-друк). Учні опановують як академічні навички візуалізації, так і сучасні практики, пов'язані з індустрією дизайну.

«Графічна комунікація» (Graphic Communication) (рівнів National 4, National 5, Higher, Advanced Higher) – акцент на технічному і візуальному кресленні, цифрових методах проєктування, 3D-моделюванні, графічній візуалізації.



Національний орган з акредитації та нагородження Шотландії SQA, метою якої є допомога учнівській молоді реалізувати свій потенціал та підтримувати стандарти в усій шотландській освіті із програми «Графічна комунікація» (Graphic Communication).

Нижче наведено структуровану таблицю основних курсів за програмою «Графічна комунікація» (Graphic Communication), що викладаються в шотландських школах (див. табл. 1).

Таблиця 1 - Програмне забезпечення SQA.

Рівень	Назва курсу	Основний акцент / особливості
National 4	National 4 Graphic Communication	Ручна і цифрова графіка; 2D/3D ескізи; без письмового іспиту – включає додатково (Added Value) через практичне завдання. sqa.org.uk
National 5	National 5 Graphic Communication	Поєднання творчості та професійних стандартів (manual + computer-aided); оцінювання через письмовий іспит (≈1.5 год.) і coursework (практичне завдання). sqa.org.uk ukblogs.glowscotland.org.uk
Higher	Higher Graphic Communication	Поглиблені технічні і візуальні навички; coursework та exam; специфікації із прикладами завдань та marking instructions. sqa.org.uk
Advanced Higher	Advanced Higher Graphic Communication	Максимальний рівень шкільного графічного навчання; проектно-дослідницький підхід, підсилений цифровими інструментами; coursework + exam. sqa.org.uk

Урядова політика в школах та коледжах Шотландії орієнтована на формування та розвиток «креативної грамотності», яка направлена на підтримку майбутніх робітників для роботи в сучасній індустрії. Документи Education Scotland наголошують, що графічний дизайн допомагає формувати критичне мислення, комунікаційні вміння та цифрову компетентність. Важливим в розв'язанні цієї задачі є партнерство з університетами та культурними інституціями на це спрямовані наприклад, програми Engage Scotland і Access to Creative Education in Scotland (ACES).

Методичною основою в реалізації графічно-дизайнерської підготовки учнівської молоді є проектно-орієнтоване навчання, де учні розробляють власні



дизайн-рішення, створюють постери, логотипи, 3D-моделі, рекламні кампанії.

Оцінювання включає практичні завдання та фінальний іспит (візуалізація, технічні креслення, цифровий проєкт).

Попри те, що урядова політика в школах та коледжах Шотландії із графічно-дизайнерської підготовки учнівської молоді здійснюється із використанням сучасних методів, та сучасного змісту, все одно виникає ряд проблем та викликів.

Так у деяких регіонах на території Шотландії існує проблема доступу до цифрових ресурсів, що викликає проблему нерівного доступу до навчання. Як правило це віддалені території, острови де слабо розвинута цифрова інфраструктура, в основному це малонаселена сільська місцевість де розташовані невеликі школи.

В таких школах також виникає проблема недостатньої підготовки вчителів, які забезпечують вивчення графічного дизайну сучасними програмними засобами. Це також пов'язано із проблемою фінансування шкіл до залучення висококваліфікованих вчителів та проблемами оновлення обладнання та ліцензійного програмного забезпечення.

При вивченні курсів за програмою «Графічна комунікація» (Graphic Communication), що викладаються в шотландських школах виникає потреба в більшій інтеграції з ринком праці та креативними індустріями.

Висновки

Графічно-дизайнерська освіта у шотландських школах пройшла шлях від технічного креслення до цифрового дизайну, інтегрувавши мистецькі та технологічні традиції. Сьогодні вона виконує стратегічну функцію у формуванні креативного потенціалу молоді, готуючи учнів до університетської освіти й професій у сфері дизайну, архітектури та цифрових індустрій.

Подальший розвиток графічно-дизайнерської підготовки учнівської молоді в закладах освіти Шотландії потребує збільшення інвестицій у цифрову інфраструктуру навчальних закладів, покращення організації системної підготовки вчителів із графічно-дизайнерської підготовки, посилення партнерства між школою, університетами й креативними організаціями.



Література:

1. Addison N., Burgess L. Learning to Teach Art & Design in the Secondary School: A Companion to School Experience. London: Routledge, 2000.
2. Ash A., Carr P. (eds.) A Practical Guide to Teaching Art and Design in the Secondary School. London: Routledge, 2024.
3. Donaldson S. I., Ko I. Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base // The Journal of Positive Psychology. 2010. Vol. 5, No. 3. P. 177–191. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439761003790930>
4. Meggs P. B., Purvis A. W. Meggs' History of Graphic Design. 6th ed. Hoboken, NJ: Wiley, 2016.
5. Morrison-Love D. Towards a Transformative Epistemology of Technology Education // Journal of Philosophy of Education. 2017. Vol. 51. P. 23–37. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12226>
6. The Routledge Companion to Design Studies / ed. Sparke P. London: Routledge, 2019.
7. Scottish Education / eds. Bryce T., Humes W., Gillies D., Kennedy A. 5th ed. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2018.
8. Ferguson H. Glasgow School of Art: The History. Glasgow: Foulis Press of The Glasgow School of Art, 1995.

Abstract. The article addresses the issues of graphic and design training of student youth in educational institutions of Scotland, citing the views of a number of prominent scholars who have studied this topic. The purpose of the research is to conduct a historiographical analysis of the development of graphic and design training of student youth in Scottish educational institutions and to outline the prospects for such development. The study also identifies the shortcomings of this training and the requirements for its further improvement.

Keywords: Scotland, education, graphic design, training, student youth, educational institutions.

Статтю надіслано: 24.08.2025 г.

© Мелентьев Я.О.



UDC: 37.091.3:316.7(477)(4)

EUROPEANIZATION AND TRANSFORMATION OF UKRAINIAN SECONDARY EDUCATION

Shamsutdynova M.-S.*Ph.D candidate, lecturer*

ORCID: 00009-0001-3943-2447

Rivne state university of the humanities, Rivne, Plastova, 31, 33000

Abstract. This article observes the transformation of the Ukrainian educational system within the context of European integration, with a particular focus on the challenges and opportunities that have arisen as a result of the Russian Federation's war against Ukraine. It highlights the growing openness of the European Education Area to cooperation with Ukraine and the establishment of favorable conditions for Ukrainian students, teachers, and researchers to continue their educational and professional development in European institutions. The study emphasizes that the war has not only disrupted traditional educational processes but also accelerated reform efforts aimed at aligning Ukraine's education with European standards and values. The analysis explores how various European initiatives—such as the eTwinning community and the “Integration of Migrants and Refugees in Schools” program—have played a crucial role in providing Ukrainian educators and learners with academic, psychological, and emotional support. These initiatives promote inclusive education, intercultural dialogue, and social adaptation for displaced Ukrainian students across Europe. The article also underlines the importance of a human-centered approach in education policy, shared by both Ukraine and the European Union, which considers education a fundamental human value and a means of personal and societal development. By analyzing examples of institutional collaboration, teacher training programs, and innovative learning platforms, the paper demonstrates that educational integration contributes not only to the continuity of learning in crisis conditions but also to the long-term modernization and Europeanization of Ukrainian education. The author concludes that educational cooperation between Ukraine and the EU represents a strategic investment in building a resilient, democratic, and intellectually unified Europe based on shared principles of inclusivity, quality, and human dignity.

Keywords: European Education Area, Ukrainian education, integration, inclusivity, educational reform, eTwinning, international cooperation, war in Ukraine, teacher support, educational policy, Europeanization, quality education, human-centered approach, innovation in education, educational resilience.

Introduction

In the context of European educational integration, it is important to understand the meaning of the term “educational space” for the effective organization of the learning process. This concept does not have a fixed legal definition and is often used alongside the term “educational environment,” although they are not identical. The educational space encompasses a system of interrelated institutions, values, norms, and practices that provide conditions for educational interaction at various levels—from local to global. In contrast, the educational environment is created directly under the influence of participants in the educational process and aims to ensure quality learning



within a specific institution. In Ukrainian legislation, particularly in the Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education,” the term “safe educational environment” is defined as conditions that prevent physical, moral, or material harm to participants in the educational process. In international practice, the concept of “educational space” is interpreted more broadly—as a set of conditions and processes that unite educational systems of different countries into a common space of cooperation, exchange of experience, and standardization of educational approaches. Thus, one can speak of global, European, or Ukrainian educational spaces that interact with one another, forming a network of shared educational values and goals. According to S. Tsiura and A. Terzalova, the educational environment includes both objective and subjective characteristics that determine the pedagogical and social dimensions of education. It encompasses material and technical conditions, organizational structures, interpersonal relations, levels of motivation, and participants’ value orientations.

Main text

The educational space, in turn, can be viewed as a broader framework within which individual educational environments operate, interact, and contribute to the formation of a common educational culture.

The internationalization of the educational space is one of the key trends in the development of modern education and an essential factor in Ukraine’s European integration.

As Z. Cherniakova notes, the internationalization of education is the process of adapting national educational systems to global development trends, implying integration into the European and global educational spaces. This includes the modernization of organizational, methodological, and substantive components of education in accordance with international standards.

The process of internationalization can be analyzed from several perspectives. The activity-based approach involves transforming the content of education, developing new teaching methods and technologies aimed at fostering intercultural competence. The prognostic approach focuses on identifying strategic directions and future goals of integration to ensure the gradual inclusion of the educational system in



the unified European space. The competence-based approach emphasizes the development of international competencies necessary for effective participation in the globalized world, such as intercultural communication, critical thinking, and the ability to work in multicultural environments. The process-oriented approach highlights the implementation of international quality standards, as well as the establishment of mechanisms for monitoring, certification, and assessment of learning outcomes.

In the context of secondary education in Ukraine, the internationalization of the educational space manifests itself through the introduction of European educational practices, the expansion of partnerships between schools, and the development of academic mobility and international exchange programs. Participation of Ukrainian schools in initiatives such as Erasmus+, eTwinning, and other European programs contributes not only to improving educational and methodological approaches but also to fostering openness, tolerance, responsibility, and a sense of European identity among students. Thus, internationalization promotes the modernization of Ukraine's secondary education, integrating it into the broader European educational space, which in turn becomes a crucial factor in improving the quality of education and developing individuals capable of active participation in the global knowledge society.

The **New Ukrainian School** reform envisions the creation of a **modern educational environment** that provides the necessary conditions, resources, and technologies for the learning and development of students, teachers, and parents alike. In building this new educational space, Ukraine has studied the experiences of countries such as Denmark, Estonia, Germany, Poland, and Sweden. The main principles of the new model are **accessibility** and **inclusivity**, which ensure that children with special educational needs can study together with their peers in a supportive and equitable environment.

With Ukraine's **acquisition of EU candidate status in June 2022**, the education sector has gained special significance as part of the broader European integration process. This process involves the gradual alignment of political, economic, social, and other spheres with European standards. Scholars from the **National Academy of Educational Sciences of Ukraine** emphasize that for the effective European



integration of Ukraine's educational system, it is necessary to **transform the general secondary education sector**, adapting its goals, structures, and methodologies to the principles of the European Education Area.

Transformational processes in education cannot occur without **well-developed strategic frameworks**, which serve as the foundation for sustainable reform and integration. The following strategies are proposed to guide Ukraine's educational transformation within the European context:

The first strategy, **Updating the Scientific and Pedagogical Workforce**, involves maximizing the participation of Ukrainian scholars and educators in collaboration with the European Union in the field of education, ensuring that domestic expertise is actively integrated into the international academic space.

The second strategy, **Developing a Vector for Integration of Ukraine's Educational System into the European Educational Space**, calls for the creation of a comprehensive development and reform program based on sound managerial decisions. This program should aim to enhance the quality of education while preserving national cultural identity and aligning educational priorities with European values.

The third strategy focuses on **Reforming the Financing System of Education in Ukraine** by ensuring transparency in the financial management of educational institutions, diversifying funding sources through increased involvement of patrons, sponsors, and local communities, and linking financial allocations to student enrollment and institutional performance.

Another key strategy is the **Introduction of Modern Educational Technologies**, which entails implementing a competence-based approach, incorporating both European and domestically developed educational technologies, and promoting the advancement of applied scientific research.

The strategy of **Expanding the Autonomy of Educational Institutions** aims to delegate greater authority to schools and involve local communities in decision-making processes and problem-solving, thereby fostering a sense of shared responsibility for educational outcomes [1].



Improving Teacher Training Quality is another cornerstone of the reform. It includes developing higher and postgraduate teacher education, enabling educators to implement new curricula oriented toward European integration, adopt innovative teaching methods, and participate in internships and professional exchanges in EU countries [3].

International Cooperation among Educational Institutions represents a further strategic direction, emphasizing the active use of information and communication technologies to strengthen collaboration between Ukrainian and European educational establishments, facilitating joint projects and academic partnerships [2].

Finally, the strategy of **Educational Mobility** seeks to create favorable conditions and institutional support for students aspiring to study abroad, encouraging competition and the exchange of international experience. This strategy not only enhances the competitiveness of Ukrainian education but also promotes cross-cultural understanding and the circulation of innovative ideas within the broader European educational landscape [7].

Together, these strategies form a coherent roadmap for Ukraine's integration into the **European Educational Space**, ensuring the modernization of its education system in line with democratic values, inclusivity, and global competitiveness.

The **quality of education** is a key component in the transformation of the educational system, as it ensures the effectiveness of educational services that help students develop and acquire the necessary knowledge and skills in accordance with educational standards. Education plays a crucial role in the development, competitiveness, stability, and security of the state. Its significance can be viewed from two perspectives: **relative** and **absolute**. The relative aspect of educational quality refers to its compliance with state standards, while the absolute aspect reflects its correspondence to the needs and expectations of society. The principle of **standardization** lies at the core of defining educational quality.

In higher education across European countries, educational standards are typically based on the **Bologna Process**, which provides a common framework for quality



assurance, degree comparability, and academic mobility. In general secondary education, such unified criteria are less formalized; however, common norms, requirements, and principles typical of European education can be applied. These standards and approaches should be studied and adapted by Ukrainian educators and researchers to serve as benchmarks on Ukraine's path toward integration into the **European educational system**, particularly at the level of general secondary education.

In the course of analytical and scientific work, it is important to examine how **EU member states promote educational quality improvement**. This includes setting target indicators, developing comparative country rankings, and fostering cooperation and dialogue on shared educational challenges. A significant factor in ensuring quality education is the availability of **high-quality educational materials**. Textbooks and teaching aids must comply with national educational standards and meet the practical and developmental needs of both students and teachers.

The **European educational process** is characterized by innovation, and for Ukraine to successfully integrate into this space, it is vital to adopt new approaches and evolve in line with European practices. A crucial role in this process is played by the **professionalism and competence of educators**, as well as their continuous training and retraining. A modern teacher must act innovatively, apply new teaching methodologies, and use contemporary technical tools. This highlights the need for a **transformation of teacher preparation** and professional development systems. The **New Ukrainian School (NUS)** reform is designed to prepare specialists capable of working effectively in a renewed and modern educational environment [3].

To support teachers in implementing this reform, the **Ministry of Education and Science of Ukraine** is carrying out a project focused on assisting teachers in basic secondary schools according to the NUS concept.

Within this initiative, materials are being developed for implementing the new **State Standard of Basic Secondary Education**, including organizational and methodological tools, a model program for teacher professional development, online training courses, and a system for assessing students' academic achievements and the



educational process's moral and civic components. All of these elements are currently undergoing **experimental testing** to ensure their practical effectiveness [2].

Another cornerstone of European education policy is the **development of inclusive educational systems** across EU member states, which led to the creation of the **European Education Area** platform. The foundation of this initiative is the **principle of equal access** for all citizens to quality and inclusive education, enshrined in the **European Social Charter**.

At the **Social Summit held in Gothenburg, Sweden, in 2017**, EU leaders endorsed the idea of establishing a European Education Area, aimed at fostering cooperation, mobility, and excellence in education across Europe. Since then, significant progress has been achieved through joint efforts in the educational sector.

For instance, almost **95% of children** in Europe have access to early childhood education from the age of four; over **40% of young people** obtain a higher education qualification; nearly **90% of young people** complete upper secondary education or hold a certificate confirming it; about **80% of recent Erasmus+ graduates** find employment within three months after completing their studies [4].

These achievements demonstrate the tangible outcomes of European cooperation in education and serve as an inspiring benchmark for Ukraine as it continues its path toward integration into the **European Education Area**, ensuring quality, inclusivity, and innovation in its national education system.

In response to the war launched by the Russian Federation against Ukraine, the **European Education Area** has become increasingly open to the **integration of the Ukrainian educational system**, creating favorable conditions for Ukrainian students, teachers, and researchers to continue their learning and professional activities within the broader European educational framework. This openness reflects not only solidarity with Ukraine but also a shared commitment to the values of human dignity, access to education, and the preservation of intellectual potential in times of crisis. [1]

As a result of the full-scale war, numerous organizations, initiatives, and partnerships have been established to **support Ukrainian educators and learners** at all levels, including general secondary education [6]. These efforts encompass financial



assistance, psychological and pedagogical support, academic mobility programs, and the adaptation of Ukrainian educational content to European standards. The **European Education Area platform** has become one of the key sources of information on projects and initiatives designed to assist the Ukrainian education system during the Russian invasion. It provides access to a wide range of educational resources, professional development opportunities, and exchange programs, facilitating the inclusion of Ukrainian education in the European academic community [3].

A vivid example of such initiatives is the **eTwinning community**, which established a special group titled *“Integration of Migrants and Refugees in Schools.”* This group offers educational resources, online events, and methodological support for Ukrainian students and their teachers who have found refuge in European countries. It provides guidelines for inclusive classroom practices, adaptation strategies for displaced children, and materials aimed at promoting intercultural dialogue and mutual understanding. Furthermore, eTwinning has also launched **solidarity initiatives** that include webinars, emotional support sessions for teachers, and online forums for sharing experiences among educators across Europe who work with Ukrainian students [5].

These initiatives align with the broader principles of **human-centered educational policy**, which underpin both Ukraine’s and the European Union’s approaches to education. This policy recognizes education not merely as an institutional or formal process but as a **fundamental human value** and a means of personal fulfillment, social integration, and civic participation. Education in this context serves as both an individual right and a collective good that contributes to the resilience and reconstruction of societies affected by war and displacement.

Moreover, the cooperation between Ukraine and EU educational institutions has taken on a **strategic and humanitarian dimension**. Many European universities and schools have established special scholarship programs, language adaptation courses, and mentorship initiatives for Ukrainian students and researchers. Partnerships between ministries of education, NGOs, and international organizations such as UNESCO and UNICEF have further strengthened these efforts, ensuring continuity of



learning and professional development despite the challenges of wartime disruption.

Equally important is the **psychological and emotional support** provided to teachers who have faced trauma and professional uncertainty due to the war. European partners have developed online counseling services, peer support networks, and mental health training for educators, emphasizing the importance of emotional resilience and community solidarity in education during crises.

Conclusions

Thus, the integration of Ukrainian education into the European Educational Area amid war represents not only a response to urgent humanitarian needs but also a **step toward the long-term modernization and Europeanization** of Ukraine's educational system. It fosters mutual enrichment, enhances intercultural competence, and strengthens shared European values of democracy, inclusivity, and human rights. In this sense, the ongoing cooperation between Ukraine and the European Union in the educational sphere is more than an act of solidarity — it is a profound investment in the **future of a united, educated, and resilient Europe**.

References:

1. Shamsutdynova, M.-S. (2023) "Motivation to learn a foreign language in modern conditions of Ukrainian education: a valuable aspect". *SWorldJournal* 3 (21-03):31-37. <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-21-03-055>.
2. Shamsutdynova, M.-S. (2024). European integration processes in education in the context of Ukrainian pedagogical experience / *Europäische Integrationsprozesse im Bildungswesen im Kontext der ukrainischen pädagogischen Erfahrung. International Periodic Scientific Journal*, (34), Part 3. Sergeieva & Co. <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2024-34-00-066>
3. Shamsutdynova, M.-S. (2025). Transnationale Organisation ist ein weltweit anerkanntes Instrument. *Матеріали конференції SWorld-Ger*, 1(gec39-00), 68–72. <https://doi.org/10.30890/2709-1783.2025-39-00-002>
4. Key Data on Early Childhood 2019 Edition Eurydice Report Education and Care Education and Training in Europe



<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-01/EC0319375ENN.pdf>

5. Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe Eurydice report.
E-source access: https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2022/07/Supporting_refugee_learners_from_Ukraine_in_schools_in_Europe.pdf

6. Educational Integration of Ukrainian Refugees Children in Maramureş County (RO). E-source access <https://www.interregeurope.eu/good-practices/educational-integration-of-ukrainian-refugees-children-in-maramures-county-ro>

7. Rizzi D, Ciuffo G, Sandoli G, Mangiagalli M, de Angelis P, Scavuzzo G, et al.(2022) Running away from the war in Ukraine: the impact on mental health of internally displaced persons (IDPs) and refugees in transit in Poland. Int J Environ Res Public Health. 19:16439. doi: 10.3390/ijerph192416439



УДК 740

COOPERATION BETWEEN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND INTERNATIONAL COMPANIES IN THE PROVISION OF EDUCATIONAL SERVICES

СПІВПРАЦЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА МІЖНАРОДНИХ КОМПАНІЙ У НАДАННІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

Cherusheva G./ Черушева Г.*Phd, assoc.prof. /к. н. н., доц. /*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9652-0913>**Gavrisevich A. /Гаврисевич А.***Head of the Department for Work with Foreign Students
National Academy of Statistics, Accounting and Auditing,
м. Kyiv, Pidhirna 1, 04107*

Abstract. *One of the key components of state education policy is the international mobility of young people, which is an influential factor in integration processes and the development of the socio-cultural center within the European space. Intercultural and educational ties deserve special attention, as they significantly strengthen partnerships between higher education institutions and international cultural centers, societies, and companies, particularly in post-Soviet countries. This is based on decades of experience in multi-vector cooperation and cultural and creative exchange between these countries.*

The export of educational services by Ukrainian higher education institutions contributes to the enrichment of intellectual capital for various sectors of the national economy. The Ukrainian education system offers broad opportunities for professional development, personal growth, self-realization, and career advancement, attracting young people from foreign countries who are in the process of determining their professional path. The 2024 Ukrainian International Education Forum will focus on the internationalization of higher education in Ukraine, defining the characteristics of Ukrainian schools and their educational opportunities for foreign students, particularly those from Azerbaijan. Azerbaijan ranks second after China in the rating of leading countries in terms of the number of “invited” and “studying” students (according to the Ukrainian State Center for International Education, 2024). [8]

The article analyzes the activities of international societies and their cooperation with higher education institutions in Ukraine in providing educational services, as well as the results of an empirical study of data from a survey of Azerbaijani students to identify the basic factors influencing their decision-making regarding the choice of country, educational institution, and professional orientation of their studies. The study also examined the adaptation processes (educational, social, psychological) of young people while living outside their home country.

Keywords: *educational mobility, social adaptation, psychological adaptation, educational services*

The purpose of the article is to conduct a comprehensive socio-psychological analysis of the activities of international companies (associations) working with young people in choosing a profession and to justify the areas of cooperation between higher education institutions and these associations in providing educational services to Azerbaijani youth.



Research methods. Theoretical analysis, systematization, and generalization of scientific psychological literature on the research problem.

Analysis of data from the Ukrainian State Center for International Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine, the CEDOS Analytical Center (URL: <https://www.cedos.org.ua/uk/>), and the State Statistics Committee of Azerbaijan (Azərbaycan Respublikası Dövlət Statistika Komitəsi, Goskomstat, Azerstat).

Using content analysis, the authors also analyzed electronic materials from the Internet resource under the headings: “Foreign students in Ukraine,” “Azerbaijanis in Ukraine,” and others.

The study used survey methods (questionnaires, structured interviews), in which 205 students, representatives of Azerbaijan studying at the National Academy of Statistics, Accounting and Auditing, took part.

Introduction. Today, the problems of international mobility and educational migration of young people are at the center of scientific interest of domestic and foreign scientists at the interdisciplinary level, as it reveals it in a philosophical, socio-psychological, and legal context, proving the relevance of an integrated consideration of social phenomena and processes.

Analyzing the movement of students between countries as an important direction of academic mobility, V. Adamyk and H. Dyachuk recognize it as one of the main trends in global migration processes in the 21st century [1]. According to N. M. Myronchuk, academic mobility is an influential factor in Ukraine's integration into the global educational space [6].

Of interest to our study are works that identify the main factors of intellectual migration, its consequences, reveal the characteristics and conditions of education in different countries, and identify the positive and negative aspects of migration processes [2, 3, 4, 6,7,9].

Main text. Without diminishing the role of other countries, our study focuses on Azerbaijan, as it ranks second after China in terms of the number of “invited” and “studying” students (data from the Ukrainian State Center for International Education, 2024). [8]



It should be noted that the interest of Azerbaijanis in obtaining an education in Ukraine is not accidental. Ukraine's intercultural and educational ties with Azerbaijan are based on the historical experience of their cooperation since the beginning of the XX century.

The current intergovernmental agreement between the Cabinet of Ministers of Ukraine and the Government of Azerbaijan demonstrates the possibility of mutual exchange of students between the two countries and the recognition and equivalence of graduates' diplomas.

Research into migration processes and the international mobility of foreign students is gaining momentum and is aimed at providing high-quality educational services. It should be noted that educational services are a set of actions performed by an educational entity. They are defined by the educational program and aimed at helping students achieve the expected learning outcomes. At the same time, education in a social context is not just a service, but above all a social good, a way of developing public intelligence.

Today, Ukraine and Azerbaijan have an extensive network of various companies, associations, and centers that cooperate with higher education institutions on the basis of cooperation agreements. The most well-known are EFLA Group, LLD “Missiya,” Alijanov Company LLC, INJEK International Education Center LLC, Santa Monica LLC, and others. Without diminishing the relevance and effectiveness of many of them, in our research we focused on Alijanov Company LLC, which over many years has established contacts with leading Ukrainian higher education institutions in Kyiv, Kharkiv, Odesa, Lviv, Dnipro, Ivano-Frankivsk, and Chernivtsi. As of September 2024, a number of cooperation agreements have been signed. Alijanov Company LLC provides students with the opportunity to study at the most prestigious state higher education institutions in Ukraine. It should be noted that the choice of higher education institutions is determined by the professional needs of young people, therefore, the following educational institutions were chosen: Taras Shevchenko National University of Kyiv, National Academy of Statistics, Accounting and Auditing, National Aviation University, Kyiv National University of Technologies and Design, Kyiv National



University of Law under the National Academy of Sciences of Ukraine, Kharkiv Polytechnic Institute National Technical University, Bogomolets National Medical University, Semen Kuznets Kharkiv National University of Economics, Zhukovsky National Aerospace University “Kharkiv Aviation Institute,” Karazin Kharkiv National University, National University “Odessa Maritime Academy,” National Technical University “Dnipro Polytechnic,” Ivano-Frankivsk National University of Oil and Gas, Chernivtsi National University named after Fedkovych, and others.

Alijanov Company LLC and the International Educators and Scholars Foundation (IESF) signed a Memorandum of Cooperation and International Collaboration, in which the parties agreed on joint international cooperation in recruiting applicants from the Republic of Azerbaijan to study at universities in Ukraine and EU countries under the Double Degree and Erasmus+ programs, which significantly expands educational opportunities and strengthens the company's competitiveness in the international services market.

Alijanov Company LLC is one of the market leaders in providing services to its clients (prospective applicants from Azerbaijan) regarding admission to higher education institutions, in accordance with the rules of admission in Ukraine and abroad. It is enough to familiarize yourself with the list of cooperation agreements concluded between Alijanov Company LLC and higher education institutions in Ukraine to understand the scale of services provided and the effectiveness of the company's activities.

The activities of Alijanov Company LLC are based on the organization's development strategy and main areas of activity based on partnerships with representatives of the education systems of various countries. Based on the agreements concluded, the company ensures cooperation at the international level.

In turn, the National Academy of Statistics, Accounting and Auditing (NASAA), with almost 10 years of experience working with Azerbaijani students, is one of the 20 leading higher education institutions in Ukraine that provide professional training to foreign students.

The partnership between the Academy and Alidzhanov Company LLC for the



recruitment of future higher education applicants is based on a relevant agreement. The purpose and subject of the cooperation agreement is to ensure the recruitment of students for relevant educational programs at educational institutions in Ukraine.

The achievement of the set goals is based on the basic principles of cooperation: combining collective efforts on the basis of complete trust, integrity, responsibility, and at the same time recognizing the freedom of partners.

An important factor in cooperation is their willingness to be creative, take initiative in finding non-standard solutions, and be open and transparent in their work with partners. Honesty is the key to trust and a friendly atmosphere, and it promotes long-term partnerships. Equally important is the motivation of partners to seek new innovative methods of cooperation, new achievements, and ensure competitiveness in the educational services market.

The company, which is a resident of the applicants' country of origin, provides favorable conditions and the necessary support for young people from the moment their documents are reviewed, with further support at all stages and levels of study. The company operates in accordance with the law, guided by the Memorandum of Association and the Articles of Association, and is entered in the official state register of the country of residence.

The company's mission and values, which are essential components of strategic management, are **“Collective work for the common good and continuous self-improvement.”**

The main types of services provided by the company include:

- a range of information and consulting support services;
- legalization of educational documents in the country of issue (legalization at the Ministry of Foreign Affairs of the country that issued the educational document;
- legalization at the consular section of a Ukrainian diplomatic mission abroad (consular legalization or apostille);
- mediation between the applicant and the higher education institution regarding requests for invitations to study, provided that a complete set of necessary documents is available.



The main types of services provided by the company include:

- a range of information and consulting support services;
- legalization of educational documents in the country of issue (legalization at the Ministry of Foreign Affairs of the country that issued the educational document);
- legalization at the consular section of a Ukrainian diplomatic mission abroad (consular legalization or apostille);
- acting as an intermediary between the applicant and the higher education institution regarding requests for invitations to study, provided that all the necessary documents are available;
- analysis of applicants' financial ability to pay for tuition and, if necessary, assistance to applicants in concluding agreements with state banks in their home countries in order to obtain loans for tuition.
- advising listeners and students on legal norms and the need to comply with the requirements of legislation, obligations, and conditions of individually concluded contracts for the provision of educational services;

Supporting international students at all stages of the admission process and their studies at the higher education institution.

It should be noted that joint activities are related to both career guidance in Azerbaijan at career fairs and in Ukraine; the provision of advertising services in the media; the demonstration of videos and presentations in educational institutions with the aim of encouraging and selecting applicants for admission to educational institutions in Ukraine.

Upon admission to educational institutions, students go through several stages of sociocultural interaction within the educational environment. Already in the process of training, foreign students, with the assistance of the relevant departments of the academy, undergo:

- familiarization with the cultural values and traditions of Ukraine;
- socialization in a new cultural environment;
- enrichment with Ukrainian culture and traditions while preserving one's own



national identity (socio-cultural adaptation);

- direct socio-psychological adaptation in the student community and society;
- familiarization with the peculiarities of the educational process in higher education institutions (educational adaptation).

Representatives of agencies that facilitated admission to the educational institution and provided advice at all stages of the admission campaign provide ongoing support to students, take an interest in their academic progress and current problems.

During their studies at Ukrainian higher education institutions, students have the opportunity to contact departments and offices that work with foreign students, where they receive advisory assistance. Language training is provided through a system of courses.

Analysis of reporting materials and the results of a survey of company employees, as well as analysis of the activities of all structural divisions of the organization, allowed us to draw the following conclusions: Company employees are an important resource who interact at all stages of working with applicants, from promoting and advertising educational services, career guidance, entrance exams, and advisory support during the period of study at various levels of education.

The company's manager ensures:

- operational management of the association's current activities;
- makes decisions on long-term plans, international projects, and programs;
- ensures legal regulation of the company's activities in terms of resolving issues at the level of the Ministry of Foreign Affairs of the country, the consular department of the diplomatic mission of Ukraine abroad (consular legalization or apostille) and other state and migration services;
- monitors the implementation of decisions in all organizational units;
- directs the activities of the team towards unlocking the potential of the company's personnel and their personal and professional growth.

In accordance with the requirements of the partnership agreement, the Academy must ensure the creation of a favorable socio-psychological environment that plays an important role in the easy social adaptation of young people and attracts them to enroll



in Ukrainian higher education institutions.

The study used survey methods (questionnaires, structured interviews) involving 205 students from Azerbaijan studying at the National Academy of Statistics, Accounting, and Auditing. The purpose of the survey was to identify sources of information about educational services abroad.

When asked, “Where did you learn about educational institutions in Ukraine?”, most respondents indicated “through agencies in Azerbaijan” (74%). This is due to direct career guidance work with applicants, repeated conversations, and meetings in their city of residence in Azerbaijan, which made it possible to obtain maximum information about educational institutions, professional programs, and admission requirements.

A certain percentage obtained information through such communication channels as the Ukrainian Center for International Education (13%). Experience shows that the website of the Ukrainian State Center for International Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine provides prospective foreign students with general information about studying in Ukraine, admission rules, and other practical advice. Prospective students can also use the website to apply for admission to any higher education institution in Ukraine.

One of the existing channels for obtaining information about studying abroad that applicants trust is acquaintances, relatives, and friends who are already studying in Ukraine. According to this position, 11% applied through the advice of “acquaintances studying in Ukraine.”

The answers to the questions “Do you feel helpless when you are outside your home country?”, “How quickly did you adapt to your new living and learning conditions?”, and “Who do you turn to for support when you encounter difficulties?” were pleasantly surprising. As it turned out, a significant number of students were aware of the developed national diaspora, various cultural centers, and associations of Azerbaijani youth before arriving in Ukraine, meaning that they were already interested in the socio-cultural values of Ukraine and the potential national environment. This gave them confidence in their decision and expectations of opportunities to



communicate with people of similar spiritual and cultural backgrounds in centers of their national identity.

It has been determined that when entering Ukrainian universities, they use the services of the Ukrainian State Center for International Education, agent companies that provide intermediary services for the recruitment of foreigners to Ukrainian educational institutions.

Conclusions.

1) Based on the analysis of contemporary socio-psychological studies, the key role of educational migration of Azerbaijani youth has been identified, which contributes to obtaining quality higher education, integration into the European educational space, establishing business relations and interpersonal contacts, and assimilating the cultural values of another country.

2) The survey results show that it is international societies and companies, in cooperation with higher education institutions, that play a key role in motivating young people to study abroad, particularly in Ukraine.

3) An analysis of the experience of Alidzhanov Company LLC made it possible to determine the strategy and main directions of activity in ensuring cooperation at the international level and establishing partnerships with representatives of the Ukrainian education system.

References

1. Adamik, V., & Dyachuk, H. (2023). International student migration: current trends and challenges for developing countries. *Bulletin of Economics*. 2023. Issue 1. Pp. 80–93. DOI: <https://doi.org/10.35774/visnyk2023.01.080>
2. Bezzubko, L., & Topchii, K. (2020). Educational migration in Ukraine. *Galician Economic Herald. (International Economic Relations)* 2020. Volume 65. No. 4. Ternopil: TNTU, 2020. Pp. 217–223. URL: https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2020.04.217
3. Baeva, O. (2023). Causes and consequences of intellectual migration of human capital. *Economy and Society*, (52).



<https://doi.org/10.32782/10.32782/2524-0072/2023-52-13>

4. Brenzovych, K., & Nemesh, E. (2017). International student migration and its impact on the socio-economic development of countries. Economy and Society. Issue 10. 2017. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/15532>

5. Foreign students in Ukraine. Study in Ukraine <https://studyinukraine.gov.ua/uk/statistika/>

Foreign students in Ukraine: invitations to study and number of students [inozemni-studenti-v-ukrayini-compressed.pdf]

6. Myronchuk, N. M. Academic mobility as a factor in Ukraine's integration into the global educational space // Modernization of higher education in Ukraine and abroad: collection of scientific works. Zhytomyr: Zhytomyr State University named after I. Franko, 2014. Pp. 20–24.

7. Prybytkova, Iryna. Migration Potential of Youth in Ukraine, Azerbaijan, and Russia. Ilko Kucheriv Democratic Initiatives Foundation, 2010 [Electronic resource] <https://dif.org.ua/article/migratsiyniy-potentsial-molodi-ukraini-azerbaydzhanu-ta-rosii>

8. Ukrainian State Center for International Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine URL: <http://intered.com.ua/>

9. Shulz V.M., Sarkisyan L.G. Problems and consequences of intellectual migration in Ukraine in the context of globalization. Bulletin of the Student Scientific Society of Vasyl Stus Donetsk National University. 2017. Issue 9. Pp. 131–134.

Анотація. Однією з ключових компонент державної освітньої політики виступає міжнародна мобільність молоді, яка є впливовим фактором інтеграційних процесів й розвитку соціально-культурного осередку в межах європейського простору. Особливої уваги заслуговують міжкультурні та освітні зв'язки, що суттєво зміцнюють партнерські відносини між закладами вищої освіти та міжнародними культурними центрами, товариствами, компаніями, зокрема з країнами пострадянського простору. Підґрунтям для цього є віковий досвід багатовекторної співпраці та культурно-творчого обміну цих країн.

Експорт освітніх послуг закладами вищої освіти України сприяє збагаченню інтелектуального капіталу для різних галузей народного господарства. Широкі можливості української системи освіти для професійного зростання, особистісного росту, самореалізації та кар'єрного зростання приваблюють молодь зарубіжних країн у період їх професійного самовизначення.

На Українському форумі міжнародної освіти 2024 року особлива увага приділена питанням інтернаціоналізації вищої освіти в Україні, визначенню особливостей української



школи та її освітнім можливостям для іноземних студентів, зокрема Азербайджану. Саме Азербайджан в рейтингу країн-лідерів за показниками «запрошених» і тих що «навчаються» посідає друге місце після Китаю (данні Українського державного центру міжнародної освіти, 2024 р.) [8]

В статті зроблений аналіз діяльності міжнародних товариств та їх співпраці з закладами вищої освіти України з надання освітніх послуг, а також аналіз результатів емпіричного дослідження даних опитування азербайджанських студентів з метою виявленню базових чинників впливу на прийняття рішення щодо вибору країни, закладу освіти та професійної спрямованості навчання. Предметом дослідження також були адаптаційні процеси (освітньої, соціальної, психологічної) молодих людей в процесі перебування за межами рідної країни.

Ключові слова: освітня мобільність, соціальна адаптація, психологічна адаптація, освітні послуги



УДК 378.091.212:005.963

PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF TEACHERS: MOTIVES, RESOURCES, MEANS OF SUPPORT

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ: МОТИВИ, РЕСУРСИ, ЗАСОБИ ПІДТРИМКИ

Oleksenko S./Олексенко С. В.

ORCID: 0000-0001-7527-1778

Sabol D./ Сабол Д.М.

ORCID: 0000-0003-1491-0403

Khomenko O./Хоменко О.А.

ORCID: 0000-0003-3652-1898

*Institute of in-Service Training, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Kyiv, Tyshchyn, 22-a,**Інститут післядипломної освіти Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка, Київ, Тичини, 22-а, 02152*

Анотація. У статті розглянуто проблему професійного саморозвитку педагогів як ключового чинника забезпечення якості освіти. Авторами проведено аналіз мотивів професійного вдосконалення, ресурсної бази та засобів підтримки психологічного благополуччя педагогічних працівників. Результати аналізу показали, що професійний саморозвиток педагогів ґрунтується переважно на внутрішніх мотивах - бажанні допомагати дітям, самореалізації, інтересу до професії та прагненні бути сучасним педагогом. Серед зовнішніх мотивів виокремлюються кар'єрне зростання, фінансова стабільність і визнання. Основними ресурсами професійного зростання є самоосвіта, участь у вебінарах і конференціях, обмін досвідом з колегами, використання цифрових освітніх платформ. Для підтримки психологічного благополуччя педагоги застосовують фізичну активність, спілкування з колегами та родиною, тайм-менеджмент, баланс між роботою та відпочинком, медитацію й релаксаційні техніки.

Отримані результати свідчать про високий рівень усвідомлення педагогами значущості власного професійного розвитку та необхідності комплексної підтримки, що поєднує мотиваційні, ресурсні та психологічні аспекти. Такий підхід сприяє формуванню стійкості, саморегуляції та ефективності професійної діяльності в умовах соціальних і воєнних викликів.

Ключові слова: професійний розвиток, саморозвиток, мотивація, ресурси, психологічне благополуччя, педагоги, професійне вдосконалення, освіта в умовах війни.

Вступ

Професійний саморозвиток педагогів є ключовим чинником забезпечення високої якості освіти та адаптації до змінюваних умов навчального процесу, особливо в умовах воєнного стану. Закон України «Про освіту» визначає безперервний професійний розвиток як постійний процес набуття знань та удосконалення професійних компетентностей фахівців після отримання вищої або післядипломної освіти. Він дозволяє підтримувати або підвищувати рівень професійної діяльності та триває протягом усього професійного шляху. При



цьому саморозвиток педагогів є ключовою складовою цього процесу. Він означає свідоме, активне і систематичне прагнення педагога: підвищувати професійну компетентність; розвивати педагогічні та особистісні якості; засвоювати нові освітні підходи, технології та методики; рефлексувати над власною практикою та робити висновки для її вдосконалення.

Саморозвиток базується на внутрішніх мотивах педагога, його готовності брати на себе відповідальність за власний професійний ріст і використовувати доступні ресурси: курси підвищення кваліфікації, онлайн-ресурси, наукову літературу, наставництво та обмін досвідом з колегами.

Професійний розвиток і саморозвиток особистості, а також визначення шляхів формування творчої індивідуальності педагога в Україні є предметом дослідження численних психологів і педагогів, серед яких Вознюк О. В., Зязюна І.А., Мамчур Л.І., Масліч С.В. С.Л., Митіна Л.М, Пехота О.М., Пуховська Л., Сидоренко В.В., Хоржевська І.М., Чертов В.І. та інші.

Якісна сучасна освіта неможлива без постійного професійного розвитку педагогічних працівників та їх відповідності актуальним потребам суспільства. Це забезпечує формування компетентного, всебічно розвиненого та конкурентоспроможного фахівця. Сучасний педагог має бути готовим до впровадження нових освітніх ідей, здатним до безперервного навчання та постійного творчого пошуку, бути вмотивованим й мати достатньо ресурсів як професійних так й емоційних, володіти засобами підтримки в кризових умовах, які породжені війною в Україні.

Мета: проаналізувати напрями професійного саморозвитку педагогів, зокрема, мотиви професійного вдосконалення, ресурсну базу та засоби підтримки та відновлення психологічного благополуччя під час війни.

Виклад основного матеріалу.

Для реалізації поставленої мети педагогам м. Києва в рамках підвищення кваліфікації на дистанційній навчальній платформі <https://elearning.ipo.kubg.edu.ua/> Інституту післядипломної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка було запропоновано



проходження дистанційного модуля «Професійний розвиток: психологічні аспекти» (автори Хоменко О.А., Олексенко С.В.). Опитування слухачів курсів відбувалося онлайн в межах контрольного тестування. Було здійснено аналіз відповідей за січень-жовтень 2025 року.

Для отримання відповідей щодо професійного саморозвитку педагогів, було запропоновано такі запитання:

- Що Вас мотивує професійно вдосконалюватися?
- Які ресурси Ви використовуєте для подальшого професійного зростання?
- Які методи чи/або засоби підтримки психологічного благополуччя Ви використовуєте?

Відповіді надавалися у вільній формі, у вигляді коротких есе. Кожен респондент міг вказати декілька варіантів у відповідь на запитання.

Аналіз відповідей показав, що педагоги, відповіді яких аналізувалися, мають високий рівень усвідомлення власних потреб щодо професійного розвитку та підтримки психологічного благополуччя, що свідчить про зрілість професійного мислення і прагнення до постійного вдосконалення. Відповіді слухачів ми об'єднали за наступними напрямками:

- мотивація до професійного вдосконалення;
- ресурси для професійного зростання;
- методи підтримки психологічного благополуччя. Подібний розподіл дозволив нам визначити пріоритетні напрями професійного саморозвитку педагогів.

Відповіді слухачів дистанційного модуля «Професійний розвиток: психологічні аспекти» за визначеними напрямками розподілилися наступним чином (Таблиця 1):

Аналіз отриманих даних свідчить про відносно рівномірний розподіл показників між досліджуваними аспектами професійної діяльності. Найвищий результат спостерігається за показником «Ресурси для професійного зростання» (30,3%), що вказує на наявність у більшості фахівців певних можливостей та інструментів для підвищення своєї кваліфікації й розвитку професійних



компетентностей.

Таблиця 1. Пріоритетність напрямів професійного саморозвитку педагогів

Напрями професійного саморозвитку педагогів		
мотивація до професійного вдосконалення	ресурси для професійного зростання	методи підтримки психологічного благополуччя
28,8%	30,3%	28,1%

Показник «Мотивація до професійного вдосконалення» (28,8%) перебуває на середньому рівні, що може свідчити про часткову потребу у зовнішніх стимулах, визнанні, підтримці чи створенні сприятливих умов для самоосвіти.

Найнижчий результат зафіксовано у сфері «Методи підтримки психологічного благополуччя» (28,1%), що може вказувати на недостатню поінформованість або практичне застосування технік саморегуляції, відновлення емоційних ресурсів і профілактики професійного вигорання.

У цілому, результати підкреслюють необхідність комплексного підходу до розвитку фахівців: не лише розширення професійних ресурсів, а й посилення внутрішньої мотивації та формування навичок психологічного самозбереження.

Задля поглибленого аналізу відповідей ми розділи кожен з напрямів професійного саморозвитку педагогів на категорії, що відображають рівень сформованості компетентностей, усвідомлення власних ресурсів і здатність підтримувати особистісну стійкість у професійній діяльності, мотивацію

Відповіді на запитання щодо мотивації професійного вдосконалення ми розділили на такі категорії: бажання допомагати дітям, бачити результати діяльності; самореалізація, особистісний розвиток; любов/ інтерес до професії, покликання; кар'єрне зростання, професійний успіх; визнання, повага, позитивний зворотний зв'язок; фінансова стабільність, матеріальна мотивація; соціальна значущість професії; приклад колег, командна робота; бажання бути сучасним педагогом; відповідальність перед учнями, батьками.



У відповідях педагогів переважають внутрішні мотиви: бажання допомагати дітям, самореалізація, любов/інтерес до професії, бажання бути сучасним вчителем. Серед зовнішніх чинників вказуються: кар'єрне зростання (31,1%), фінансова стабільність (22,9%) та визнання (27,8%). Варто відмітити, що, незважаючи на непросту ситуацію, педагоги серед зовнішніх чинників фінансову стабільність ставлять на останнє місце серед трьох названих, більше вони прагнуть кар'єрного зростання і визнання.

Домінуючими мотивами є: бажання допомагати дітям, бачити результати своєї діяльності - 45,9%, самореалізація, особистісний розвиток - 40,9% та любов/інтерес до професії, покликання – 37,7%. Всі результати вказані в діаграмі (рис.1).



Рисунок 1. Мотивація до професійного вдосконалення.

Джерело: сформовано авторами.

Ресурси, які педагоги використовують для професійного зростання були розподілені на такі категорії: вебінари, онлайн-курси; читання фахової літератури, самоосвіта; обмін досвідом, колегіальна підтримка; освітні платформи; конференції, семінари, форуми; наставництво, менторство, супервізії; практична діяльність, досвід, рефлексія; психологічні курси, тренінги особистісного зростання; використання цифрових технологій; методоб'єднання, професійні спільноти.



Узагальнені результати відповідей педагогів щодо ресурсів для подальшого професійного зростання відображені в діаграмі (рис.2).



Рисунок 2. Ресурси для професійного зростання.

Джерело: сформовано авторами.

Основними ресурсами є самоосвіта (вебінари, курси, література), обмін досвідом з колегами, цифрові освітні платформи, конференції, семінари.

Серед методів підтримки психологічного благополуччя педагоги назвали методи, які були розподілені за такими категоріями: медитація, релаксація, дихальні техніки; тайм-менеджмент, планування часу; фізична активність, спорт, прогулянки; баланс між роботою і відпочинком; спілкування з колегами, родиною; саморефлексія, аналіз діяльності; позитивне мислення, емоційна грамотність; самовираження через творчість, хобі; професійна підтримка (коуч, психолог); ведення щоденника, усвідомленість.

Результати щодо методів підтримки психологічного благополуччя вказані на рисунку 3.

Для збереження емоційної стійкості та психологічного благополуччя педагоги використовують поєднання декількох засобів. Найбільшу кількість виборів отримали такі категорії, як фізична активність, спорт, прогулянки – 44,4%; спілкування з колегами, родиною – 40,9%; тайм-менеджмент – 34,4%; підтримка балансу між роботою та відпочинком – 32,7%; медитації, вправи на дихання, на розслаблення – 29,5%.

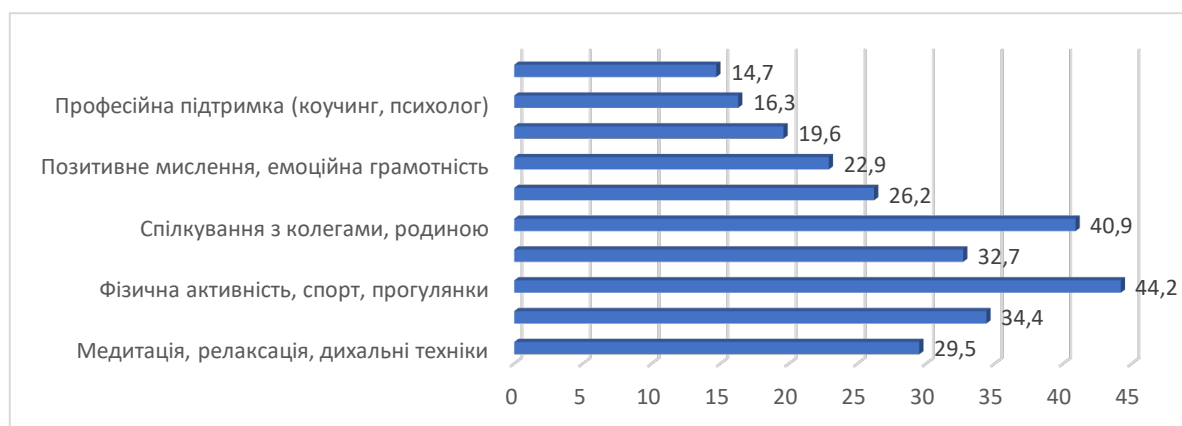


Рисунок 3. Методи підтримки психологічного благополуччя.

Джерело: сформовано авторами.

Таким чином, узагальнення відповідей педагогів свідчить про переважання внутрішніх мотивів професійного вдосконалення, серед яких лідирують бажання допомагати дітям, самореалізація, любов та інтерес до професії, прагнення бути сучасним педагогом. Зовнішні мотиви, також відіграють важливу роль, але є менш вираженими.

Крім того, педагоги найчастіше використовують самоосвіту, обмін досвідом з колегами, цифрові освітні платформи та участь у конференціях і семінарах, що демонструє активне залучення до різноманітних форм професійного розвитку.

Для підтримки психологічного благополуччя педагоги застосовують комплекс методів, серед яких найбільш популярними є фізична активність, спілкування з колегами та родиною, тайм-менеджмент, баланс між роботою та відпочинком, а також медитації та релаксаційні вправи. Використання поєднання різних засобів свідчить про усвідомлену потребу у підтриманні емоційної стійкості та психологічного балансу.

Висновки Проведений аналіз професійного саморозвитку педагогів м. Києва під час проходження дистанційного модуля «Професійний розвиток: психологічні аспекти» дозволяє зробити висновок про високий рівень усвідомлення потреб у професійному вдосконаленні та підтримці психологічного благополуччя. Виявлено три взаємопов'язані напрями професійного саморозвитку: мотивація до професійного вдосконалення, ресурси для професійного зростання та методи підтримки психологічного благополуччя.



Дані показують, що домінують внутрішні мотиви педагогів: бажання допомагати дітям, самореалізація, любов та інтерес до професії, а серед зовнішніх чинників важливими є кар'єрне зростання, фінансова стабільність та визнання колег. Серед зовнішніх чинників педагоги фінансову стабільність ставлять на останнє місце, більше вони прагнуть кар'єрного зростання і визнання. Це свідчить про більш моральну спрямованість вчителів, ніж матеріальну.

Основними ресурсами для професійного розвитку є онлайн-курси, вебінари, самоосвіта, колегіальна підтримка та цифрові освітні платформи.

Щодо підтримки психологічного благополуччя педагоги використовують комплекс методів: фізична активність, спілкування з колегами та родиною, тайм-менеджмент, баланс між роботою та відпочинком, медитації та релаксаційні техніки. Таке поєднання внутрішніх мотивів, ресурсної бази та стратегій психологічної підтримки свідчить про сформовану здатність педагогів до саморегуляції, професійного росту та збереження емоційної стійкості в умовах складних викликів, зокрема під час війни.

Отримані результати підкреслюють необхідність комплексного підходу до розвитку педагогів, який об'єднує стимулювання мотивації, забезпечення доступу до ресурсів та формування практик підтримки психологічного благополуччя.

Література

1. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Линьов К., Мерзлякова О., Сабол Д., і Коцюба А. «Мотивація професійної діяльності керівників закладів загальної середньої освіти міста Києва», *ОД*, вип. 37, вип. 2, с. 55–74, Лип. 2022.
3. Олексенко С.В., Хоменко О.А. Дослідження мотивації професійної діяльності вчителів в умовах війни в Україні *Modern engineering and innovative technologies* – 2024 (31(4)). с. 3-12.

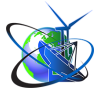


4. Олексенко С.В. та Хоменко О.А. Мотивація професійного розвитку вчителів під час війни в Україні //SWorldJournal. – 2024. – №. 26-02. – С. 108-115.
5. Олексенко С.В., Хоменко О.А. Формування потреби у саморозвитку педагогічних працівників засобами фасилітації/SWorldJournal (5)2020.С.141-147.
6. Сидоренко В.В. Безперервний професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах формальної і неформальної освіти / зб. матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти», 25 травня 2018 року, м. Київ. - ЦППО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
7. Чертов В.І. Професійний розвиток педагога ЗП(ПТ)О в умовах воєнного стану: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 66 с.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» № 2145-VIII vid 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Lynov K., Merzliakova O., Sabol D., i Kotsiuba A. «Motyvatsiia profesiinoi diialnosti kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity mista Kyieva», OD, vyp. 37, vyp. 2, s. 55–74, Lyp 2022.
3. Oleksenko S.V., Khomenko O.A. Doslidzhennia motyvatsii profesiinoi diialnosti vchyteliv v umovakh viiny v Ukraini Modern engineering and innovative technologies – 2024 (31(4)). s. 3-12.
4. Oleksenko S.V. ta Khomenko O.A. Motyvatsiia profesiinoho rozvytku vchyteliv pid chas viiny v Ukraini //SWorldJournal. – 2024. – №. 26-02. – С. 108-115.
5. Oleksenko S.V., Khomenko O.A. Formuvannia potreby u samorozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv zasobamy fasylitatsii/SworldJournal (5)2020.S.141-147.
6. Sydorenko V.V. Bezperervnyi profesiinyi rozvytok pedahoha Novoi ukrainskoi shkoly v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity / zb. materialiv III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (z mizhnarodnoiu uchastiu) «Psykhologo-pedahohichnyi suprovod profesiinoi pidhotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsiv v umovakh transformatsii osvity», 25 travnia 2018 roku, m. Kyiv. - TsIPPO DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity».
7. Chertov V.I. Profesiinyi rozvytok pedahoha ZP(PT)O v umovakh voiennoho stanu: navchalno-metodychnyi posibnyk. Bila Tserkva: BINPO DZVO «UMO» NAPN Ukrainy, 2024. 66 s.

Abstract. The article considers the problem of professional self-development of teachers as a key factor in ensuring the quality of education. The authors analyzed the motives for professional improvement, the resource base and means of supporting the psychological well-being of teachers. The results of the analysis showed that the professional self-development of teachers is based mainly on internal motives - the desire to help children, self-realization, interest in the profession and the desire to be a modern teacher. Among the external motives, career growth, financial stability and recognition are distinguished. The main resources for professional growth are self-education, participation in webinars and conferences, exchange of experience with colleagues, and the use of digital educational platforms. To support psychological well-being, teachers use physical activity,



communication with colleagues and family, time management, work-life balance, meditation and relaxation techniques.

The results obtained indicate a high level of awareness among teachers of the importance of their own professional development and the need for comprehensive support that combines motivational, resource and psychological aspects. Such an approach contributes to the formation of resilience, self-regulation and effectiveness of professional activity in conditions of social and military challenges.

Key words: *professional development, self-development, motivation, resources, psychological well-being, teachers, professional development, education in conditions of war.*

Стаття надіслана: 14.10.2025 р.



УДК 378.147:811.111(045)

ACTIVATING STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL IN TEACHING ENGLISH AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

АКТИВІЗАЦІЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У НЕМОВНОМУ ЗВО

Holovko I.O. / Головко І.О.

PhD in Pedagogy, assoc. prof. / канд. пед. н., доц.

ORCID: 0000-0001-6690-4043

Central Ukrainian National Technical University,

Kropyvnytskyi, Universytetskyi Prospect, 8, 25030

Центральноукраїнський національний технічний університет,

Кропивницький, Університетський бульвар, 8, 25030

Анотація. Розглянуто проблему креативізації в процесі навчання іноземних мов як важливу умову активізації комунікативних резервів студентів. Проаналізовано теоретичні засади креативного підходу у викладанні мов, зокрема на основі ідей гуманістичної педагогіки, діяльнісного та комунікативного підходів.

Креативізацію визначено як системне впровадження інноваційних методик, що сприяють розвитку творчого, критичного мислення та мовленнєвої ініціативи студентів. Акцентовано увагу на ефективних формах реалізації креативізації: проєктна діяльність, інтеграція цифрових технологій, креативна робота з текстами та створення інтерактивного навчального середовища.

Активізація креативного потенціалу студентів в процесі вивчення іноземної мови досліджується з позицій розвитку потенційних комунікативних резервів. Обґрунтовано, що активізація комунікативних резервів – це процес вивільнення латентного потенціалу особистості, що дозволяє переходити від пасивного засвоєння знань до продуктивного використання мови в реальних ситуаціях.

Особливу увагу приділено використанню методів, що моделюють реальні комунікативні ситуації, проблемно-орієнтованих завдань, рольових ігор, які сприяють активізації мовленнєвих компетентностей студентів, за рахунок чого активізується їх креативний потенціал. Проаналізовано значення формувального оцінювання та рефлексії як інструментів підтримки самостійності та креативності у процесі навчання.

Аргументовано, що креативізація навчання іноземних мов є необхідною складовою формування іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечує гармонійний розвиток когнітивної, соціокультурної та особистісної сфер студентів. Доведено, що запропонований підхід створює умови для активізації креативного потенціалу особистостей, здатних до ефективної міжкультурної взаємодії та творчого вираження думок у різноманітних комунікативних контекстах, сприяючи оптимізації освітнього процесу через інноваційні дидактичні стратегії.

Ключові слова: креативізація навчання, іноземна мова, активізація креативного потенціалу, комунікативні резерви, творчий підхід, комунікативна компетентність, проєктна діяльність, цифрові технології, формувальне оцінювання

Вступ.

Сучасний освітній простір вимагає від учасників навчального процесу не лише знання, а й здатності до творчого мислення, самостійного прийняття рішень, адаптації до нових умов. У цьому контексті принцип креативізації



навчального процесу набуває особливої ваги, зокрема у викладанні іноземних мов, де комунікативна взаємодія, культурна компетентність і міжособистісне спілкування передбачають гнучке, інноваційне мислення.

Реалізація методики креативного навчання включає принцип активації комунікативних резервів у процесі вивчення іноземної мови, актуальність якого обумовлена зростанням ролі комунікативної компетентності в умовах глобалізації, міжкультурного діалогу та мобільності.

Основний текст.

Креативізація навчального процесу – це цілеспрямоване впровадження у педагогічну практику інноваційних методів, прийомів і форм діяльності, що розвивають творче мислення, мовну ініціативу та самовираження учнів. Ідеї креативізації, тобто творчості в освіті, не нові, а мають глибокі історичні корені. Так, ідеї відомого українського митця та діяча Григорія Сковороди (XVII ст.) про самопізнання, внутрішню свободу, гармонійний розвиток особистості; наголос на вихованні духовних, моральних, етичних якостей через діалог, запитання, рефлексію — все це формує середовище, що сприяє творчості, свідчить про те, що Г. Сковорода розглядав учня не як пасивного отримувача знань, а як активного суб'єкта, здатного мислити самостійно. Теоретичною основою принципу креативізації є концепції гуманістичної педагогіки, діяльнісного підходу (Л. Виготський, О. Леонтьєв), комунікативного методу навчання (Г. Кіттель, Ю. Рогова), а також ідеї В. Сухомлинського про розвиток особистості через творчу самореалізацію. Хоч прямо поняття «креативізація» не вживалося в працях В. Сухомлинського, але у його педагогічних ідеях сильний наголос робився на гуманізації освітнього та навчального процесу, на розвитку незалежної, ініціативної особистості; на роботі, яка дає змогу дитині мислити, шукати, ставити питання, долучатися до творчих завдань. Наприклад, оцінка не просто знань, але також зусиль, творчості. Це – фундаментальні ідеї, які пізніше переосмислювались як частина креативного підходу. Аналіз праць педагогів попередніх століть дозволяють сформулювати принцип креативізації як продовження/синтез ідей особистісного підходу, гуманізації, активної



пізнавальної діяльності, свободи експресії тощо.

Доробки сучасних науковців та педагогів щодо організації навчально-освітнього процесу показують як змінювалось ставлення до учня (з «об'єкта» знання – до «суб'єкта»), до вчителя як творця, до свободи мислення та експерименту.

Креативність, згідно з О. Пометун, є інтегральною якістю особистості, яка реалізується в здатності продукувати нові ідеї, бачити проблеми під іншим кутом, знаходити нестандартні розв'язання [2]. У процесі вивчення іноземної мови ці якості особливо важливі, адже ефективне володіння мовою потребує не лише знання лексики й граматики, а й уміння адекватно та творчо використовувати їх у реальному мовному середовищі.

Як зазначає Т. Шамне, креативізація навчання іноземної мови реалізується через принцип смислоцентризму, проблемності, діалогу культур, а також через формування навчального середовища, яке стимулює мовленнєву активність і самостійність студентів [4].

У практичному вимірі принцип креативізації в навчанні іноземній мові реалізується через організацію навчальної діяльності, орієнтованої на розвиток мовленнєвої творчості, діалогічності мислення, продуктивної уяви та індивідуального стилю спілкування. У роботах сучасних українських науковців розроблено низку ефективних підходів і форм реалізації цього принципу, зокрема, з використання творчих завдань. Розглянемо ключові з них.

Однією з найефективніших форм реалізації принципу креативізації є проєктне навчання. Ця форма навчальної роботи зорієнтована на виконання студентами певного завдання (що свідчить про практичну спрямованість – робота над реальною темою або проблемою) індивідуально або в групах (що передбачає комунікацію, співпрацю, обмін думками), результатом якого є створення кінцевого продукту (результат, який можна презентувати – презентація, постер, відео, інсценізація, відео, буклет тощо) з використанням іноземної мови (практика говоріння, письма, читання, аудіювання), що в комплексі розвиває навички критичного мислення, творчість, комунікативність,



співпрацю – ключові компетентності XXI століття. Як показує досвід впровадження методики творчого навчання в рамках проєктної діяльності, активне залучення студентів до створення діалогів, есе, креативних презентацій, сценаріїв розвиває не лише мовленнєву компетенцію, але й комунікативну уяву, асоціативне мислення, міжкультурну свідомість [1].

Не менш ефективним за проєктну діяльність є принцип міжпредметної інтеграції у викладанні іноземних мов, що базується на концепції CLIL (Content and Language Integrated Learning), яку розвивали Д. Койл, Д. Марш, Ф. Худа та передбачає інтеграцію мовленнєвого та предметного компонентів. Концепція CLIL є особливо ефективною у підготовці студентів немовних спеціальностей, формуючи водночас мовленнєву та фахову компетентності, оскільки спирається на ідеї діяльнісного та комунікативного підходів, адже мова засвоюється ефективніше тоді, коли використовується як реальний засіб спілкування. В межах вищої школи, наприклад, для студентів інженерних спеціальностей, вона спрямована на поєднання предметного змісту фахових дисциплін (прикладної механіки, агроінженерії, екології, агрономії тощо) з навчанням мови, що сприяє більшій професіоналізації навчання, розвитку когнітивних умінь та формуванню міжкультурної компетентності. Поєднання проєктної діяльності та інтеграції забезпечує комплексний підхід: мова стає не ізольованим предметом, а універсальним інструментом для дослідження й вирішення навчально-практичних завдань, що відповідає сучасним вимогам до формування ключових компетентностей студентів. Вивчення іноземної мови через міждисциплінарні проєкти (напр., «Останні наукові дослідження в галузі біотехнологій») та їх презентація англійською формує не лише лінгвістичні вміння, але й робить навчання змістовним та практично орієнтованим, залучає студентів до дослідницької, креативної діяльності з культурним, соціальним або емоційним забарвленням [5].

Використання ІКТ та інструментів цифрової творчості (Padlet, Genially, StoryJumper, Canva) активно підтримують принцип креативізації та дозволяють студентам реалізовувати проєкти з елементами візуального сторітелінгу,



креативного письма, аудіовізуальної презентації, активізуючи різні типи інтелектуальної діяльності та створюючи умови для мовної імпровізації, тобто реалізують мовну діяльність у творчому ключі [3].

Аналіз наукових або технічних текстів, статей, порівняльний аналіз або створення власних рецензій або анотацій, порівняльна інтерпретація культурних концептів – усе це сприяє розвитку аналітичного та дискурсивного мислення.

Реалізації принципу креативізації навчання сприяє також і формування інтерактивного середовища. Ключову роль відіграє створення безпечного навчального простору, атмосфери відкритості та підтримки, де допускається помилка як складова процесу пізнання. Вчитель, виступаючи у ролі фасилітатора, сприяє появі «мовного ризику» — готовності студента вийти за межі шаблонів, мислити, говорити, писати вільно. Це вимагає від педагога гнучкості, емпатії, а також урахування індивідуальних особливостей учнів [2].

Таким чином прослідковується явний взаємозв'язок креативізації та комунікативної компетентності. Креативізація навчального процесу виступає не окремим елементом навчання, а пронизує всі його рівні – сприяє розвитку ключових компонентів іншомовної комунікативної компетентності: лінгвістичної (через варіативне використання мовних засобів у творчих ситуаціях); соціокультурної (через зіставлення культур, творче моделювання соціальних ситуацій); дискурсивної (через побудову власних висловлювань відповідно до контексту); стратегічної (через уміння знаходити альтернативні способи вираження думки).

Результати досліджень, проведених на базі кількох ЗВО (ЛНУ імені І. Франка, ПНУ імені В. Стефаника), свідчать про зростання рівня іншомовної продуктивності студентів після впровадження методик креативного навчання: покращення спонтанного говоріння, розширення лексичного запасу, зниження тривожності у мовленнєвих ситуаціях [1; 4].

Як слідує з наведеного вище, сучасна методика навчання іноземних мов дедалі більше тяжіє до інтеграції когнітивно-комунікативного та діяльнісного підходів, у центрі яких перебуває суб'єкт навчання – активний, творчий,



мотивований до мовленнєвої взаємодії. Одним із ключових принципів такої методики виступає принцип активізації комунікативних резервів, який передбачає вивільнення латентних (прихованих) мовленнєвих можливостей студентів та їх поступове переведення в активне мовленнєве функціонування.

Спершу, визначимо, що підпадає під «комунікативні резерви»:

- пасивні знання / вміння, які ще не застосовуються активно (наприклад, словниковий запас, який студент знає, але рідко використовує під час говоріння чи письма);
- потенціал мовленнєвої активності – готовність студента до спілкування, яка не активізована через методичні, психологічні чи організаційні бар'єри;
- внутрішні ресурси: мотивація, інтерес, страх помилки, достатній / недостатній рівень мовленнєвої самовпевненості.

Активізація цих резервів означає створення умов, методів, завдань, які допомагають перейти від пасивного знання до активно використовуваних комунікативних навичок.

Отже, під «комунікативними резервами» слід розуміти сукупність лінгвістичних, когнітивних, психоемоційних і мотиваційних складників, які формують потенціал учня до мовленнєвої діяльності, але не завжди реалізуються у продуктивному спілкуванні. Як зазначає О. Комар, мовленнєва діяльність студентів часто залишається репродуктивною, що пов'язано з недостатнім залученням до реалістичних комунікативних ситуацій, відсутністю автентичного мовного середовища та страхом помилки [6].

У теоретичному аспекті, принцип активізації комунікативних резервів тісно пов'язаний із такими категоріями, як комунікативна спрямованість навчального процесу, інтерактивність, мовленнєва ініціативність, мотиваційна підтримка, а також із підходами, що лежать в основі комунікативної, когнітивно-дискурсивної та особистісно орієнтованої методик.

О. Мікула підкреслює, що активізація комунікативних навичок можлива лише за умови переходу від традиційних контролюючих форм навчання до моделювання ситуацій, що вимагають від студента вибору, аргументації,



спонтанної реакції. Такі види діяльності активізують не лише мовні знання, але й соціолінгвістичну, стратегічну, соціокультурну та дискурсивну складові комунікативної компетентності [8].

Принцип активізації також підтримується в роботах Т. Лобанової та О. Забіяки, які розглядають питання дистанційного навчання. Авторки стверджують, що навіть у віртуальному середовищі активізація резервів можлива за умови правильного вибору інструментів: парна робота в Zoom, використання інтерактивних платформ (Padlet, Mentimeter), форум-обговорення тощо [7].

У практичному аспекті принцип активізації комунікативних навичок реалізується через організацію таких видів діяльності, які сприяють переходу від пасивного сприймання мовного матеріалу до активного, творчого і функціонального його використання. Зазначимо їх.

1. Рольові та ситуативні ігри, що моделюють реальні комунікативні ситуації. У працях Язловицької О. особливо підкреслюється значення використання автентичного матеріалу, що наближає навчання до реального мовленнєвого середовища. Наприклад, перегляд відео з новин, телешоу або інтерв'ю англomовних носіїв із подальшими дискусіями, імітаціями інтерв'ю, рольовими іграми ("Talk show", "Customer–Seller") активізує як лексичні, так і комунікативні резерви студентів [9].

2. Проблемно-орієнтовані завдання, які потребують аргументації, прийняття рішень, мовної імпровізації: комунікативні завдання у форматі "information gap", "problem-solving tasks" або "opinion exchange" не лише сприяють залученню всіх студентів, але й створюють ситуацію необхідності використання мовних ресурсів, часто раніше не задіяних у пасивному навчанні [6].

3. Інтерактивні методи навчання, які створюють умови для живої мовленнєвої взаємодії. Практика створення мультимедійних презентацій, подкастів, блогів або дебатів дозволяє студентам самостійно добирати мовні засоби, структурувати інформацію, взаємодіяти з іншими. Це, за словами



Лобанової Т. і Мартинюк А., є ефективним способом актуалізації лексико-граматичних знань через «вбудовування» їх у нові комунікативні контексти [7].

4. Застосування автентичних матеріалів із соціальних мереж, медіа, форумів, відео-платформ актуалізує не лише мовні, але й когнітивні резерви, занурюють у реальне мовне середовище. Такий підхід підвищує мотивацію і рівень залучення студентів до комунікативної взаємодії [9].

5. Формувальне оцінювання та рефлексія, які підтримують самостійність, ініціативу та креативність у використанні мови та є обов'язковою умовою надання можливості студентам аналізувати власну мовленнєву активність, визначати прогалини, сильні сторони, отримувати коригувальний і мотиваційний фідбек. Це стимулює подальшу активацію резервів у самостійному навчанні [8].

З метою ілюстрації практичного втілення принципу креативізації та активізації комунікативних резервів студентів наведемо приклад аудиторного навчального кейсу, реалізованого у межах навчальної дисципліни «Англійська мова професійного спрямування» для студентів II курсу спеціальності «Агрономія». У рамках теми «The Future of Technology» студентам було запропоновано виконати творче проєктне завдання – розробити англomовну відеопрезентацію або візуалізований репортаж на тему гіпотетичної технологічної інновації 2040 р. Завдання передбачало поетапну роботу в мікрогрупах з чітким розподілом функцій (спікер, сценарист, візуалізатор, дослідник), що сприяло розвитку співпраці, відповідальності та мовленнєвої ініціативи. Реалізація завдання супроводжувалась використанням цифрових інструментів (Canva, Powtoon, Google Slides), що забезпечувало не лише візуальну підтримку мовного продукту, але й стимулювало залучення до креативного мислення, формувало навички міждисциплінарної взаємодії.

Результати кейсу засвідчили підвищення рівня іншомовної активності студентів:

- збільшення тривалості та змістовного наповнення усних висловлювань;
- зменшення рівня мовної тривожності;



• посилення внутрішньої мотивації: за результатами опитування, 72% учасників відзначили, що саме цей формат завдань виявився для них найцікавішим та найефективнішим у межах навчального курсу.

Таким чином, практичний досвід засвідчує ефективність поєднання проєктної діяльності, цифрових технологій та моделювання реальних комунікативних ситуацій як засобу активізації креативного потенціалу студентів та формування функціональної іншомовної компетентності в умовах немовного ЗВО.

Тож, імплементація даного принципу на практиці враховує:

- ✓ вправи, що стимулюють продуктивне мовлення (монологи, діалоги, дискусії, рольові ігри, проєкти, дебати);
- ✓ інтерактивні / групові / парні форми роботи (де є взаємодія, обговорення, обмін думками, що дає можливість студентам випробовувати й використовувати знання);
- ✓ використання автентичного матеріалу (аудіо, відео, текстів реального спілкування; тематичних ситуацій, наближених до реального життя);
- ✓ медіа-технології, ІКТ, онлайн-інструменти (щоб подолати часові / просторові обмеження, дати можливості говоріння/письма поза аудиторією, самостійної роботи);
- ✓ мотивація і підтримка учнівських ініціатив (створення безпечно-помилкової атмосфери, стимулювання власного мовленнєвого пошуку);
- ✓ похвала за активність навіть з помилками; вибір тем, що цікавлять учнів);
- ✓ поступовість і адаптація (не одразу великі завдання, а зростання складності;
- ✓ врахування попереднього рівня (резервів пасивних знань), психологічного комфорту);
- ✓ оцінка й зворотний зв'язок (що не карає помилки, але аналізує і дає напрямки вдосконалення; заохочує розвиток).



Висновки.

У підсумку викладеного вище зазначимо таке. Креативізація навчального процесу виступає ефективним засобом активізації особистісного потенціалу студентів у процесі вивчення іноземної мови шляхом створення відкритого, проблемного, інноваційного навчального середовища, яке спонукає до самовираження, мовної імпровізації, продуктивного мислення, сприяє підвищенню якості засвоєння мовного матеріалу, формуванню міжкультурної комунікації та стійкої мотивації до вивчення іноземної мови. Імплементация даного підходу включає принцип активізації комунікативних резервів, який виступає ефективним механізмом трансформації навчання іноземної мови із репродуктивної діяльності в діяльність продуктивно-творчу. Реалізація цього принципу вимагає системного впровадження інтерактивних форм, ситуаційних завдань, автентичних матеріалів та підтримки мовленнєвої ініціативи у формуванні стійкої, мобільної й креативної іншомовної компетентності.

Література:

1. Літвинова Л. Формування творчого мовленнєвого середовища як чинник ефективного вивчення англійської мови // Збірник наукових праць НТУ «ХП». – 2021. – URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua>
2. Пометун О. Компетентісно орієнтоване і творче навчання: поняття, принципи, практика / О. Пометун. – Київ : ІППО, 2019. – URL: <https://lib.iitta.gov.ua>
3. Савченко О. Використання цифрових інструментів для розвитку мовної творчості учнів // *Інноваційна педагогіка*. – 2022. – № 50. – URL: <https://journal.iitta.gov.ua>
4. Шамне Т. Когнітивно-комунікативний підхід до навчання іноземних мов у вищій школі: теорія і практика. – Херсон : ХДУ, 2020.
5. Ткачук О. Використання міждисциплінарних проєктів при вивченні іноземних мов // *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. – 2020. – № 2. – URL: <https://journals.ztu.edu.ua>



6. Комар О. Особливості реалізації комунікативного підходу до навчання іноземної мови // *Foreign language in professional training of specialists: issues and strategies : матер. міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* – Сумський державний університет, 2017. – URL: <https://cusu.edu.ua>

7. Лобанова Т., Забіяка О., Мартинюк А. Активізація пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти під час вивчення іноземної мови в умовах дистанційного навчання // *Академічні студії.* – 2022. – № 7(2). – URL: <https://academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/189>

8. Мікула О. Активізація комунікативних навичок при вивченні англійської мови : тези доп. – Національний авіаційний університет, 2019. – URL: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/23635>

9. Язловицька О. Використання ЗМІ у рамках когнітивно-комунікативного підходу до навчання іноземної мови // *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Іноземна філологія».* – 2023. – URL: <https://periodicals.karazin.ua/foreignphilology/article/view/17724>

References.

1. Lytvynova, L. (2021). *Formuvannia tvorchoho movlennievoho seredovyscha yak chynnnyk efektyvnoho vyvchennia anhliiskoi movy* [Formation of a creative speech environment as a factor of effective English language learning]. *Zbirnyk naukovykh prats NTU "KhPI"*. Retrieved from <https://repository.kpi.kharkov.ua>

2. Pometun, O. (2019). *Kompetentnisno oriientovane i tvorche navchannia: poniattia, pryntsypy, praktyka* [Competence-oriented and creative learning: Concepts, principles, practice]. Kyiv: IPPO. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua>

3. Savchenko, O. (2022). *Vykorystannia tsyfrovyykh instrumentiv dlia rozvytku movnoi tvorchosti uchniv* [Using digital tools for developing students' linguistic creativity]. *Innovatsiina pedahohika*, (50). Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua>

4. Shamne, T. (2020). *Kohnityvno-komunikatyvnyi pidkhid do navchannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli: teoriia i praktyka* [Cognitive-communicative approach to teaching foreign languages in higher education: Theory and practice]. Kherson: KhDU.

5. Tkachuk, O. (2020). *Vykorystannia mizhdystsyplinarnykh proektiv pry vyvchenni inozemnykh mov* [Using interdisciplinary projects in foreign language learning]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni I. Franka*, (2). Retrieved from <https://journals.ztu.edu.ua>

6. Komar, O. (2017). *Osoblyvosti realizatsii komunikativnoho pidkhodu do navchannia inozemnoi movy* [Features of implementing the communicative approach to foreign language teaching]. In *Foreign language in professional training of specialists: Issues and strategies* (Proceedings of the International Scientific and Practical Internet Conference). Sumy: Sumy State University. Retrieved from <https://cusu.edu.ua>

7. Lobanova, T., Zabiaka, O., & Martyniuk, A. (2022). *Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti*



zdobuvachiv vyshchoi osvity pid chas vyvchennia inozemnoi movy v umovakh dystantsiinoho navchannia [Enhancing students' cognitive activity during foreign language learning in distance education]. *Akademichni studii*, 7(2). Retrieved from <https://academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/189>

8. Mikula, O. (2019). *Aktyvizatsiia komunikatyvnykh navychok pry vyvchenni anhliiskoi movy* [Enhancing communicative skills in English language learning]. *Tezy dopovidei*, Kyiv: National Aviation University. Retrieved from <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/23635>

9. Yazlovyska, O. (2023). *Vykorystannia ZMI u ramkakh kohnityvno-komunikatyvnoho pidkhodu do navchannia inozemnoi movy* [Use of mass media within the cognitive-communicative approach to foreign language teaching]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia "Inozemna filolohiia"*. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/foreignphilology/article/view/17724>

Abstract. This article examines the issue of fostering creativity in foreign language learning as a key factor in activating students' communicative potential. Theoretical foundations of the creative approach to language teaching are analyzed, with particular emphasis on the principles of humanistic pedagogy, activity-based learning, and the communicative approach.

Creativization is defined as the systematic implementation of innovative methods that encourage the development of students' creative and critical thinking skills, as well as their speech initiative. The paper highlights effective forms of creativization, including project-based activities, integration of digital technologies, creative work with texts, and the creation of an interactive learning environment.

The activation of students' creative potential is considered in the context of developing their communicative resources. It is argued that activating communicative reserves involves unlocking latent personal potential, enabling a shift from passive knowledge acquisition to productive language use in real-life situations.

Special attention is given to teaching methods that simulate real communicative scenarios, problem-based tasks, and role-plays, which enhance students' speech competencies and stimulate their creative abilities. The importance of formative assessment and reflection is also discussed as tools to support learners' autonomy and creativity.

The article concludes that creativization in foreign language education is a vital component in developing students' communicative competence, contributing to the balanced growth of their cognitive, sociocultural, and personal dimensions. The proposed approach fosters conditions for activating learners' creative potential, enabling effective intercultural communication and creative self-expression in various communicative contexts, thus optimizing the educational process through innovative didactic strategies.

Key words: creative learning, foreign language, activation of creative potential, communicative resources, creative approach, communicative competence, project-based learning, digital technologies, formative assessment.

Стаття підготовлена в рамках Програми «Професіоналізація навчання іноземній мові студентів технічних закладів вищої освіти»

Статтю надіслано: 15.10.2025 г.

© Головка І.О.

The article was prepared as part of the Program "Professionalization of teaching a foreign language to students of technical universities"

sent: 15.10.2025

© Holovko I.O



UDC: 378.147: 57.08

DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING MEDICAL BIOLOGY AS A WAY TO FORM PROFESSIONAL COMPETENCE OF DENTISTRY AND PHYSICAL THERAPY STUDENTS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

Frych N.I.*PhD (Med.), Assoc. Prof.
ORCID:0000-0003-1235-7157***Dovhanych N.V.***PhD (Biol.), Assoc. Prof.
ORCID:0009-0000-6361-6791***Yastrebova O.S.***Assistant Lecturer
ORCID:0009-0004-0892-0925***Drohomyretska Z.I.***Assistant Lecturer
ORCID:0009-0001-1910-2256***Shvets L.S.***PhD (Biol.), Assoc. Prof.
ORCID:0000-0002-1481-2160***Kovalchuk L.Ye.***DSc (Med.), Prof.
ORCID:0000-0003-2878-3441**Medical Biology and Medical Genetics Department
Ivano Frankivsk National Medical University*

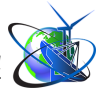
Abstract. The article theoretically substantiates and designs a methodology for implementing a differentiated approach to teaching the "Medical Biology" course to students of the educational programs "Dentistry" and "Physical Therapy". The paper addresses the problem of insufficient professional orientation within unified curricula.

The study's primary objective is the theoretical substantiation and design of a differentiated teaching model. Professional profiles were analyzed to determine the direction for content intensification: genetics and embryonic development (maxillofacial pathology focus) for Dentistry students, and genetics of hereditary diseases (musculoskeletal focus) and cellular regeneration mechanisms for Physical Therapy students. A conceptual model of the professionally oriented case method is proposed as the primary instrument for differentiation.

The design analysis suggests that the implemented model will effectively ensure professional knowledge integration. The expected outcomes (target indicators) include enhanced academic achievement and the formation of conscious professional competence, which is theorized to be confirmed by a high positive correlation between achievement levels and students' internal motivation.

The differentiated approach model is theoretically sound and methodologically justified. Its implementation is crucial for adapting Medical Biology to modern higher education requirements by successfully integrating fundamental knowledge with the specific clinical needs of future dentists and physical therapists.

Keywords: Medical Biology, Differentiated Instruction, Professional Orientation, Curriculum Design, Dentistry, Physical Therapy, Hereditary Diseases, Integration, Embryogenesis, Regeneration.



Introduction.

Modern medical education is oriented towards a competence-based approach [2], requiring specialists to be capable of integrating fundamental knowledge into clinical practice [1]. Medical Biology, as a basic discipline, forms the foundation of this process, laying the groundwork for understanding the genetic, cellular, and molecular mechanisms of health and pathology. However, unified curricula for specialties with differing clinical priorities, such as "Dentistry" and "Physical Therapy," lead to insufficient professional orientation in training [5].

There is a clear disparity between general biological knowledge and the narrow specialized needs of practitioners [4]. The necessity of studying genetically determined musculoskeletal defects for physical therapists and achieving a deep understanding of facial embryogenesis for dentists justifies the need to design a new, differentiated teaching model [3]. The main focus of this article is the theoretical substantiation and development of such a model.

Main Text.

The aim of the study is the theoretical substantiation and development of the conceptual foundations of a differentiated approach to teaching Medical Biology to students of the specialties "Dentistry" and "Physical Therapy."

The main text further elaborates on the study's aim and outlines the following specific objectives:

1. To conduct an analysis of the academic content and determine the directions for the intensification of fundamental sections of medical biology according to the professional profiles of the "Dentistry" and "Physical Therapy" specialties.
2. To develop a conceptual model of the professionally oriented case method based on the intensified aspects of the fundamental content of the course, adapted to the clinical needs of each specialty.
3. To formulate target indicators and evaluation criteria (qualitative and quantitative) for the effectiveness of implementing the designed methodological model into the educational process.

Given the project-based nature of this work, its theoretical substantiation was



based on a systematic approach [6] and the principles of professional orientation in higher education pedagogy. The theoretical methods used included: analysis of the curricula of the Ministry of Education and Science/Ministry of Health, comparison of the professional profiles of the specialties, and the modeling of a new differentiated methodology [7].

Based on these foundations, the concept of content differentiation was formulated. It involves not only the selection but also the intensified focusing on specific fundamental sections of the content modules that are critically important for forming specific professional competencies [8]. The detailed directions for intensifying the content of the "Medical Biology" course for the "Dentistry" and "Physical Therapy" specialties are presented in Table 1.

Table 1. Model of Content Differentiation for the "Medical Biology" Course

<i>Specialty</i>	<i>Direction for Intensifying Fundamental Sections</i>	<i>Expected Professional Focus</i>
Dentistry	<i>Genetics and Embryonic Development, Parasitology:</i> In-depth study of the mechanisms of maxillofacial development, hereditary anomalies, and parasitic infections.	Diagnosis of congenital defects as the basis for substantiating orthodontic and surgical interventions.
Physical Therapy	<i>General and Medical Genetics, Cytology, Molecular Biology:</i> In-depth study of the genetics of hereditary syndromes (with musculoskeletal defects), as well as the mechanisms of regeneration and tissue repair.	Formation of the biological basis for understanding the pathogenesis of motor disorders; scientific substantiation of tissue repair principles and the effectiveness of physiotherapeutic interventions.



For the implementation of the designed content differentiation and to ensure effective professional knowledge integration, the professionally oriented case method [9] is proposed. This method is the main didactic tool based on the intensified aspects of the fundamental course content. It allows complex biological material to be linked to specific clinical scenarios, thereby ensuring the necessary knowledge transfer and converting it into a professionally relevant tool [10].

We have prepared examples of the case method for Dentistry students and students pursuing the profession of Physical Therapist.

Case Example for Dentists (Genetics/Embryogenesis): the student is asked to analyze the pedigree of a patient with a cleft lip and palate. The task is to determine the type of inheritance and explain this defect from the perspective of disturbed fusion of embryonic rudiments (elements of maxillofacial embryogenesis).

Case Example for Physical Therapists (Genetics/Regeneration): the student is asked to biologically explain the mechanism of progressive muscle weakness in a patient with Duchenne muscular dystrophy. The task is to determine the molecular role of the defective dystrophin protein and justify how the absence of this protein leads to muscle cell destruction (mechanisms of cellular destruction and regeneration insufficiency).

These examples demonstrate the mechanism of integrating fundamental content (Genetics, Embryogenesis, Regeneration) into professionally relevant scenarios. Thus, the complete implementation of the Content Differentiation Concept requires the systematic design of similar professionally oriented cases for all thematic sections of the course identified as priorities for each specialty.

This section presents a detailed description of the designed methodological model and the expected target indicators of its implementation.

The formulated target indicators for the project's effectiveness, which will be verified at the stage of the empirical experiment, include: the expected increase in academic achievement and the formation of a high direct correlation between knowledge acquisition and the student's internal motivation. This correlation is considered a primary indicator of forming conscious professional competence.



Conclusions.

It is theoretically substantiated that to ensure high-quality higher medical education and the formation of conscious professional competence, a transition from a unified teaching of Medical Biology to a differentiated approach is necessary for the specialties "Dentistry" and "Physical Therapy".

A conceptual model of differentiation has been developed, which is based on the intensification of professionally relevant aspects of the fundamental content. This involves focusing on genetics and embryogenesis (with a focus on the maxillofacial region) for dentists, as well as the genetics of hereditary diseases (with musculoskeletal defects) and mechanisms of regeneration for physical therapists.

It is determined that the main instrument for implementing content differentiation is the professionally oriented case method. Its implementation should ensure the necessary knowledge transfer from fundamental theory to specific clinical scenarios.

Target indicators for the project's effectiveness are formulated, which include the expected increase in academic achievement and the formation of a high direct correlation between knowledge acquisition and the student's internal motivation.

References.

1. Andrushchenko V. P., et al. (2023). *Novi vyklyky vyshchoi osvity v umovakh hlobalizatsii: kompetentnisnyi vymir* [New challenges of higher education in the context of globalization: a competency dimension]. Kyiv : Vydavnytstvo. 250 p.
2. Bilous O. Yu. (2021). Intehratsiia fundamentalnoi ta klinichnoi pidhotovky u medychnii osviti [Integration of fundamental and clinical training in medical education]. *Medychna osvita* (1), 35–40.
3. Vovk N. V., & Ivanova, L. S. (2022). Profesiina oriiientatsiia zmistu navchalnykh dystsyplin: shliakhy pidvyshchennia efektyvnosti [Professional orientation of the content of academic disciplines: ways to increase effectiveness]. *Pedahohika vyshchoi shkoly*, (4), 112–118.
4. Hryhoruk V. I. (2023). Klinichno oriientovana biolohiia: dosvid zastosuvannia dlia pidhotovky likariv [Clinically oriented biology: experience of application for



doctors' training]. *Visnyk medychnykh nauk*, 31(2), 89–95.

5. Kovalenko P. V. (2020). Modeliuvannia dyferentsiiovanoho navchannia u zakladakh vyshchoi medychnoi osvity [Modeling of differentiated learning in institutions of higher medical education]. *Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity*, (3), 45–50.

6. Lysenko A. R. (2022). Systemnyi pidkhid u proektuvanni navchalnoho protsesu v umovakh dystantsiinoho navchannia [Systematic approach in designing the educational process in distance learning]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, (1), 10–16.

7. Mykhailiuk I. V. (2021). Analiz navchalnykh prohram ta rozrobka metodyky vykladannia biolohii dlia studentiv-stomatolohiv [Analysis of educational programs and development of biology teaching methods for dental students]. *Zbirnyk naukovykh prats NMU*, (5), 201–207.

8. Orlova S. T. (2024). Problema formuvannia profesiinykh kompetentnostei u fizychnykh terapeutiv: biolohichni aspekt [The problem of forming professional competencies in physical therapists: biological aspect]. *Fizychna rehabilitatsiia ta erhoterapiia*, (1), 55–60.

9. Polishchuk H. P., & Khomenko, V. S. (2020). Keis-metod yak instrument aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti studentiv-medykiv [Case method as a tool for activating the cognitive activity of medical students]. *Aktualni pytannia medychnoi osvity*, (2), 78–84.

10. Furman, V. O. (2023). Biolohichni mekhanizmy reheneratsii yak osnova dlia rehabilitatsiinykh prohram [Biological mechanisms of regeneration as a basis for rehabilitation programs]. *Fiziolohiia ta biokhimiia sportu*, 25(4), 18–24.



УДК 378.147:78:37.013.73

COMPARATIVE ANALYSIS OF INDEPENDENT WORK ORGANIZATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE CONTEXT OF CRISIS CHANGES

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ КРИЗОВИХ ЗМІН

Aheikina-Starchenko T.W. / Агейкіна-Старченко Т.В.*c.ped.s. , as.prof. / к.пед.н., доц.*

ORCID: 0000 0001 9830 4923

Iskra S.I. / Іскра С.І.*c. of Art Crit. / к. мист.*

ORCID: 0000 0002 8295 921X

Chorna N. B. / Чорна Н.Б.*c.ped.s. / к.пед.н.*

ORCID: 0000-0001-5939-6175

*Communal Higher Education Institution «Vinnytsia Humanities Pedagogical College»,
Vinnytsia, Nagirna, 13, 21019**Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,
м. Вінниця, Нагірна, 13, 21019*

Анотація. Стаття присвячена порівняльному дослідженню організації самостійної роботи майбутніх вчителів музичного мистецтва в контексті сучасних кризових змін. Актуальність роботи зумовлена необхідністю аналізу трансформації освітнього процесу, спричиненої переходом до змішаного навчання, а також впливом зовнішніх дестабілізуючих факторів. Зіставлення даних опитувань здобувачів освіти щодо самостійної роботи зі спеціальних музичних дисциплін, проведених у різні часові періоди (2016 та 2024 роки) виявило негативну динаміку у ставленні здобувачів освіти до самостійної роботи, що проявляється у скороченні часу, який їй приділяється, та зниженні рівня мотивації. Встановлено, що ключовим чинником, який впливає на ефективність самостійної роботи, залишається авторитет викладача, проте значно зросла залежність від умов навчання та зовнішнього середовища. Обґрунтовано необхідність комплексної трансформації методичного супроводу та індивідуалізації контролю для підвищення якості фахової підготовки.

Ключові слова: самостійна робота, майбутні вчителі музичного мистецтва, порівняльний аналіз, кризові зміни, виконавська діяльність, дистанційне навчання, мотивація.

Вступ. Реформування вищої освіти, викликане трансформацією системи освіти в Україні, передбачає підготовку конкурентноспроможного спеціаліста, здатного до творчої діяльності, до нестандартного мислення, самостійного пошуку наукової інформації, самостійного мислення і готового до будь-яких життєвих реалій.

В процесі підготовки такого спеціаліста у ЗВО особливе місце повинна займати самостійна робота (далі – СР) як одна з форм освітнього процесу, адже



саме навички самостійної діяльності допоможуть майбутнім вчителям музичного мистецтва перейти зі статусу пасивного споживача знань до активного здобувача освіти не тільки під час навчання, а й під час виконання професійних обов'язків.

Проблема організації та підвищення ефективності самостійної роботи майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі їх фахової підготовки знаходиться в полі зору багатьох вітчизняних науковців, які висвітлювали її різні аспекти, а саме: Падалка Г. М. [11] (саморозвиток викладача мистецьких дисциплін), Раструба Т. В. [14, 15], Бухнієва О. А. [1], Банкул Л. Д. [1], Гризоголазова Т. І. [3] (в процесі інструментальної підготовки), Карташова Ж. Ю. [4, 5] (в процесі неперервної освіти, в процесі вивчення інструментально-виконавських дисциплін), Назаренко Н. П. [8] (на предметах диригентсько-хорового циклу), Павленко О. М. [10] (на заняттях зі спеціального зі музичного інструменту), Мережко Ю. В. [7], Киченко Т. О. [7] (на заняттях з постановки голосу), Васильєва О. В. [2] (в процесі роботи над вокальними творами зарубіжних композиторів мовою оригіналу), Пухальський Т. Д. [12, 13] (формування професійної компетентності майбутніх учителів музики). У контексті сучасних викликів, які спричинили пандемія та широкомасштабне вторгнення російської федерації, зокрема, дистанційного та змішаного навчання студентів мистецьких спеціальностей, варто відзначити дослідження таких науковців як Стріхар О. І. [16], Ярошевська Л. В. [16], Науменко Н. О. [9], Локарева Ю. В. [6]. Численні дослідження тільки підтверджують, що самостійна робота не зважаючи на кризові зміни, які відбуваються у суспільстві, будується на мотивації здобувача освіти, залишається індивідуальною формою набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва професійної компетентності і вимагає гнучкого методичного супроводу.

Мета статті – здійснити порівняльне дослідження організації та ефективності самостійної роботи зі спеціальних музичних дисциплін майбутніх вчителів музичного мистецтва в умовах динамічних змін освітнього середовища, спричинених технологічним прогресом та кризовими явищами (пандемія,



воєнний стан).

Основний текст. Одним із найважливіших видів діяльності вчителя музичного мистецтва є виконавська діяльність. Тому особливого значення набувають індивідуальні заняття зі спеціальних музичних дисциплін «основного інструменту», «постановки голосу», «хорового диригування», «додаткового інструменту» тощо.

Для того, щоб окреслити проблеми організації СР у 2016 році, нами було проведено анкетування здобувачів освіти II-IV курсів щодо виконання ними СР, що дозволило внести деякі зміни не тільки в організацію СР, а й освітнього процесу в цілому.

Реформування освіти, стрімкий розвиток інформаційних технологій, потрясіння, яких зазнало наше суспільство за ці роки – пандемія COVID-19, повномасштабне вторгнення росії, безперечно вплинули на освітній процес: дистанційний та змішаний формат навчання, скорочення годин, вимушений виїзд молоді за кордон тощо. З метою удосконалення організації освітнього процесу ми вирішили провести аналогічне опитування у 2024 році. Слід зазначити, що в контексті нашого дослідження ми проаналізували позааудиторну роботу здобувачів освіти, яка здійснюється без безпосередньої участі викладача. Для наочності представимо результати відповідей здобувачів освіти графічно.

В організації СР потрібно враховувати той факт, що здобувачі освіти мали різні навчальні та життєві обставини, а значить і різний музично-виконавський і музично-слухацький досвід. Тому для нас важливі наступні дані.

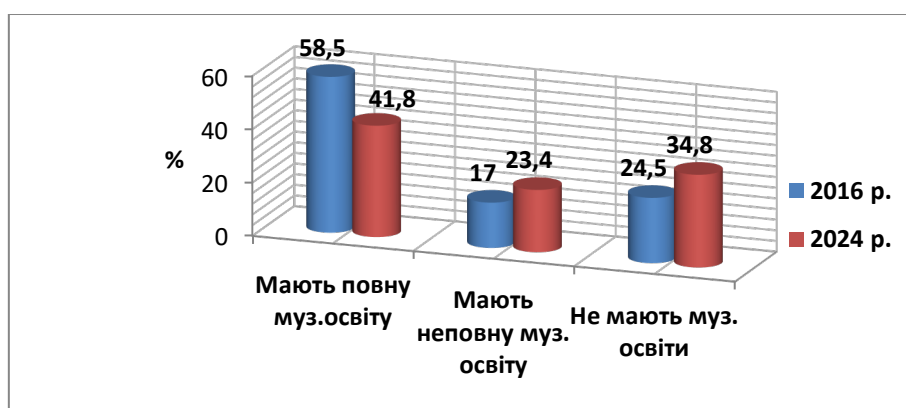


Рисунок 1 – Наявність музичної освіти



Як бачимо на Рисунку 1, у 2016 році майже 75% здобувачів освіти мали повну і неповну музичну освіту, майже 25% – не мали музичної освіти. У 2024 році кількість здобувачів освіти, які мали повну музичну освіту, зменшилась на 10%.

Здобувачі освіти, які *не мали музичної підготовки*, як правило, були позбавлені можливості відвідувати філармонійні концерти, слухати музику в «живому» звучанні тощо, на відміну від студентів, які отримали музичну освіту у місті, і тому потребують більшої уваги зі сторони викладача.

При роботі зі здобувачами освіти, які *мають неповну музичну освіту* (частіше – 1-2 роки), необхідно робити акцент на розвитку наступних навичок самостійної роботи: вивченню методики поетапного засвоєння музичного твору, пошуку самостійних рішень технічно складних місць, вмінню знаходити необхідні засоби для вираження образного змісту твору.

При роботі з майбутніми вчителями музичного мистецтва, які *мають музичну освіту*, необхідно робити акцент на вихованні потреби в максимальній творчій самореалізації, розвитку самостійності (у виборі способів роботи над репертуаром, виконавській трактовці твору тощо), заохоченні творчої ініціативи, уваги до його власної думки.

У 2016 році число здобувачів освіти, які закінчили міську музичну школу або школу мистецтв складав 75%, у 2024 році – 74,4 %, 25% – отримали музичну освіту в районному центрі і селі, тепер – це селища і села. Тобто, відсоток за 8 років майже не змінився (Рисунок 2).

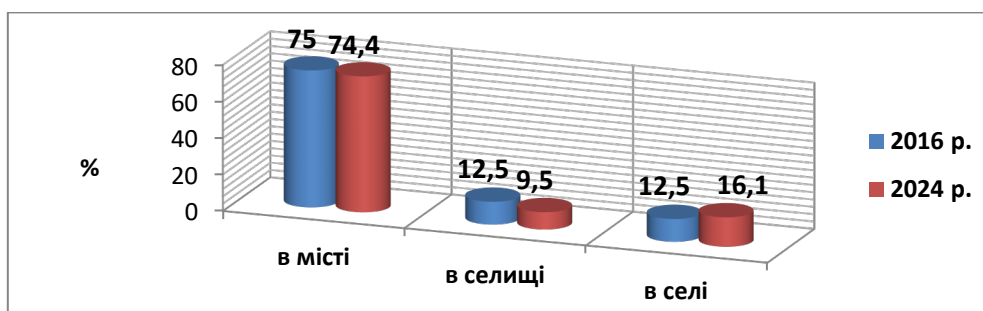


Рисунок 2 – Отримання музичної освіти



Наступним питанням, яке для нас було не менш важливе, чи змінилась кількість часу, яку здобувачі освіти витрачали щотижня на СР зі спеціальних музичних дисциплін.

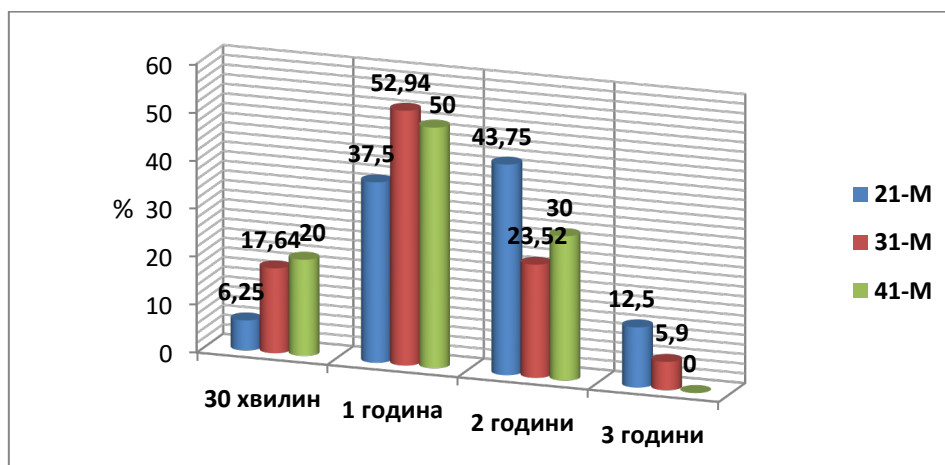


Рисунок 3 – Час, відведений на виконання СР (2016 р.)

Як видно на Рисунку 3, у 2016 найбільше часу витрачали на СР **другокурсники**, найменше – **третьокурсники**, здобувачі освіти IV курсу вже навчилися виконувати СР більш ефективно, і вже ніхто не займався 3 години. Але в середньому в усіх групах 80% здобувачів освіти займалися 1-2 години.

У 2024 році просліджуються дві тенденції (Рисунок 4). **Перша** – до зменшення часу, які відводять здобувачі освіти для СР. На II і III курсах збільшилась кількість здобувачів освіти, які займаються усього 30 хвили – на II курсі в 4 рази, на III – майже в 3 рази. Тобто, основна робота над музичним матеріалом відбувається на занятті, разом з викладачем, навички здобувачів освіти працювати самостійно втрачаються, що відповідно посилює навантаження на викладача і приводить до його швидкого виснаження.

Сьогоднішні **четвертокурсники** займаються або 1 годину (майже 70 % студентів), або 3 години (30%) – надолужують те, що пропустили на 3 курсі.

Друга тенденція: не зважаючи на усі обставини, бачимо, що зниження активності III курсів зберігається – студентів третіх курсів потрібно більше залучати у різноманітні концерти, музичні заходи та проєкти, що буде стимулювати їх до занять СР.

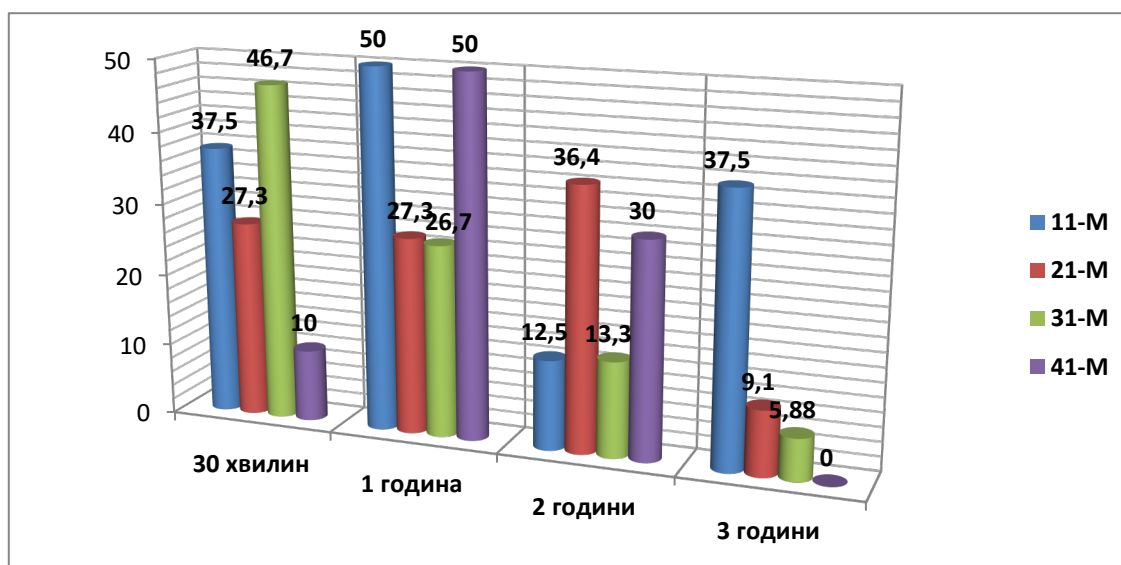


Рисунок 4 – Час, відведений на виконання СР (2024 р.)

Не менш важливим є не тільки кількість часу, який витрачають здобувачі освіти на виконання СР, але й настрій, з яким студенти самостійно навчаються. На жаль, кількість здобувачів освіти, яка займається з задоволенням, зменшилась з 81% до 72,9%. На нашу думку, найвагомішою причиною є вимушена зміна формату навчання. Для дистанційного навчання характерно обмеження очних соціальних контактів: здобувачі освіти позбавлені спілкування, активної участі у заходах коледжу і не відчують причетності до студентської спільноти.

Від чого ж залежить якість виконання СР? Ми запропонували здобувачам освіти дати відповідь на це запитання і оцінити відповіді за шкалою пріоритетності (Рисунок 5).

Для всіх курсів на першому місці стояв фактор інтересу до спеціальних музичних дисциплін, які проводяться індивідуально. Для II курсу важливим фактором є значущість дисциплін для майбутньої професійної діяльності. Для III і IV курсу – авторитет викладача та значущість дисципліни для майбутньої професійної діяльності. Слід зазначити, що фактор «бажання отримати диплом» зазначають також здобувачі освіти усіх курсів.

За вісім років деякі пріоритети змінились (Рисунок 6).

У порівнянні з 2016 роком, для усіх курсів на першому місці залишився фактор інтересу до спеціальних музичних дисципліни. Для здобувачів I курсу,



яких ми теж приєднали до анкетування, – авторитет батьків, а потім вже – авторитет викладача. Тому батьківські збори або індивідуальні бесіди з батьками можуть вплинути на якість СР першокурсників. На СР здобувачів освіти II, III, IV курсів великий вплив має викладач з індивідуальних дисциплін, а потім вже авторитет батьків. Тільки на IV курсі більшість випускників розуміють значущість дисциплін для майбутньої професійної діяльності. На це, безперечно, впливає активна педагогічна практика, яку проходять здобувачі освіти на III та IV курсах.



Рисунок 5 – Фактори, які впливають на якість виконання СР (2016 р.)

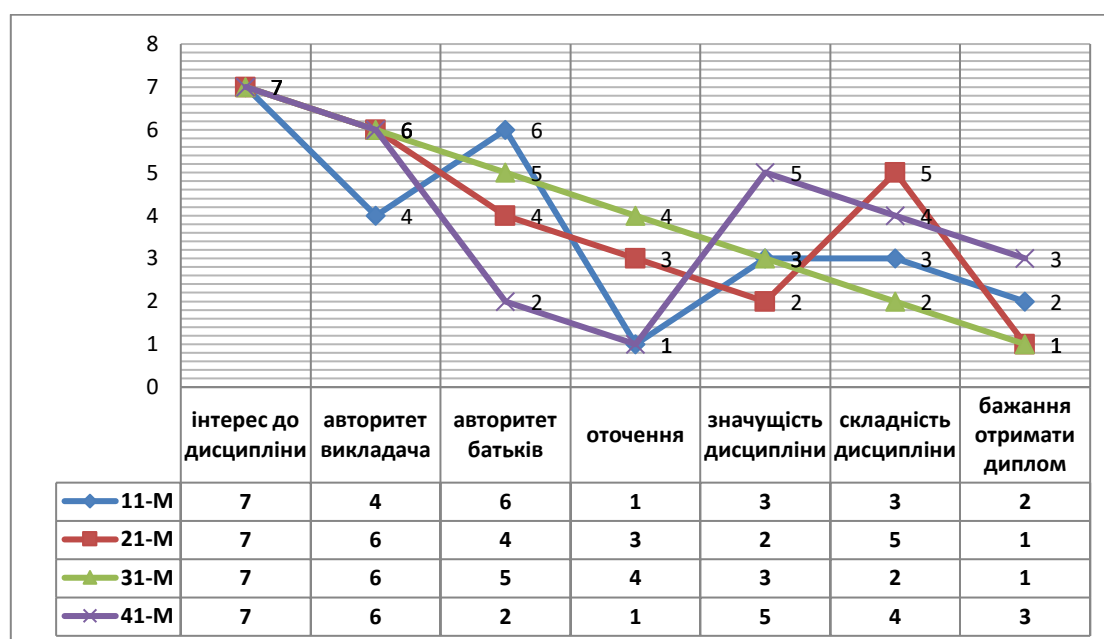


Рисунок 6 – Фактори, які впливають на якість виконання СР (2024 р.)



Здобувачам освіти також було запропоновано визначити, яким видам СР вони надають перевагу (Рисунок 7).

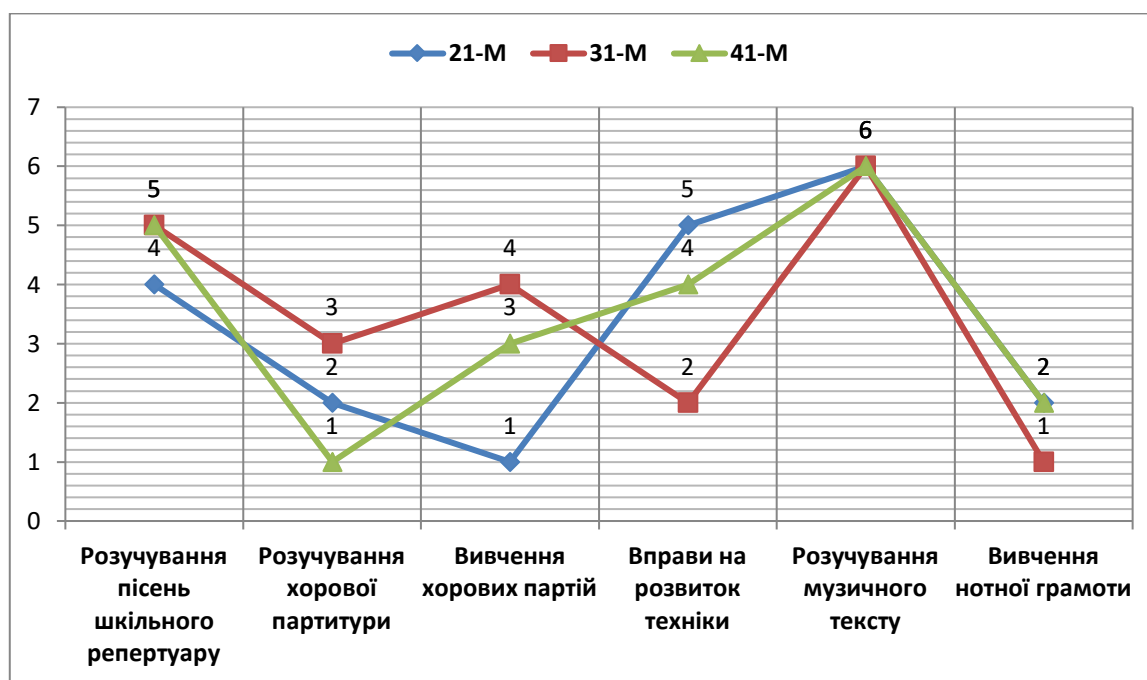


Рисунок 7 – Пріоритети щодо видів СР (2016 р.)

У 2016 році студенти **усіх курсів** надали перевагу таким видам СР як розучування музичного тексту та розучування пісень шкільного (дошкільного репертуару). Найменш популярною був такий вид діяльності як вивчення нотної грамоти.

У 2024 році (Рисунок 8) для **першокурсників** та **четвертокурсників** у пріоритеті на першому місці вид СР «розучування музичного тексту». Для **другокурсників** та **третьокурсників** – розучування пісень шкільного репертуару. Для **усіх курсів** найменш популярним як і 8 років тому, залишився вид СР «Вивчення нотної грамоти». Можливо тому й такий вид СР як розучування хорових партитур, партій є для студентів не такими привабливими. Можна зробити висновок, що як і вісім років тому, майбутні вчителі музичного мистецтва люблять співати під власний супровід, а підбір викладачами програми, яка буде подобатися здобувачам освіти, відповідати їх технічним та віковим можливостям, суттєво впливає на якість їх СР.

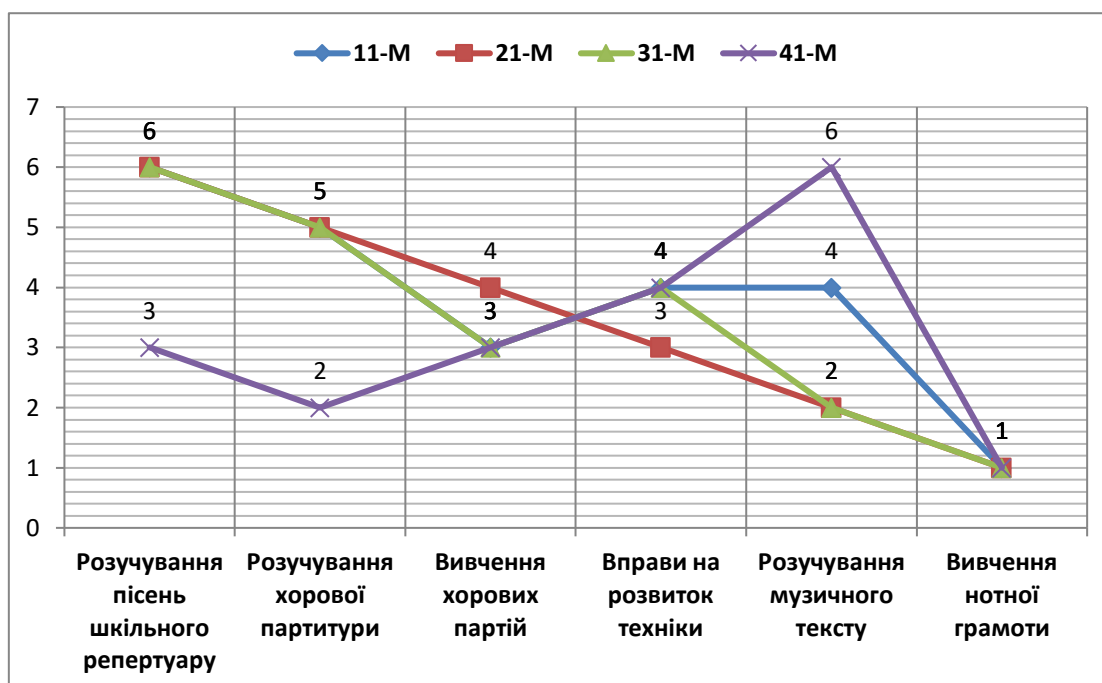


Рисунок 8 – Пріоритети щодо видів СР (2024 р.)

Ми поцікавились, чи потрібна здобувачам освіти для виконання СР додаткова методична література. У 2016 році 57% опитуваних відповіли, що така література необхідна. У 2024 році тих, кому вона потрібна, зменшилось до 37 %. Як би таке опитування проводилося у 2025 році, то кількість здобувачів освіти, кому потрібна така література, була б ще меншою, оскільки ще у 2024 році студентство ще не так активно користувалось сервісами штучного інтелекту. На нашу думку, надалі потреба здобувачів освіти в додатковій методичній літературі буде стрімко зменшуватись на користь AI. Однак це не виключає необхідність її створення, навпаки – методична література має бути сучасною, містити конкретні, чіткі рекомендації і мати пратико-орієнтований характер.

Ми не оминули увагою вплив умов навчання на виконання СР здобувачами освіти – освітлення, зручність робочого місця, наявність інших людей поруч, рівень шуму у приміщенні, сигнали повітряної тривоги, відключення світла, відсутність інтернету тощо (Рисунок 9).

У 2016 році 72% студентів відмітили, що умови навчання впливають на їх СР **частково**, а у 2024 році таких студентів стало менше на 12%. У 2024 році про **повну залежність** від умов навчання зазначили майже 24% здобувачів освіти,



що на 17% більше, ніж у 2016 році. Хоча студенти частково адаптувались до навчання в умовах воєнного стану (роки пандемії їх загартували), зростання залежності від умов (зокрема, шум та тривоги, відключення світла, інтернету) свідчить про необхідність створення максимально сприятливого та безпечного освітнього середовища.

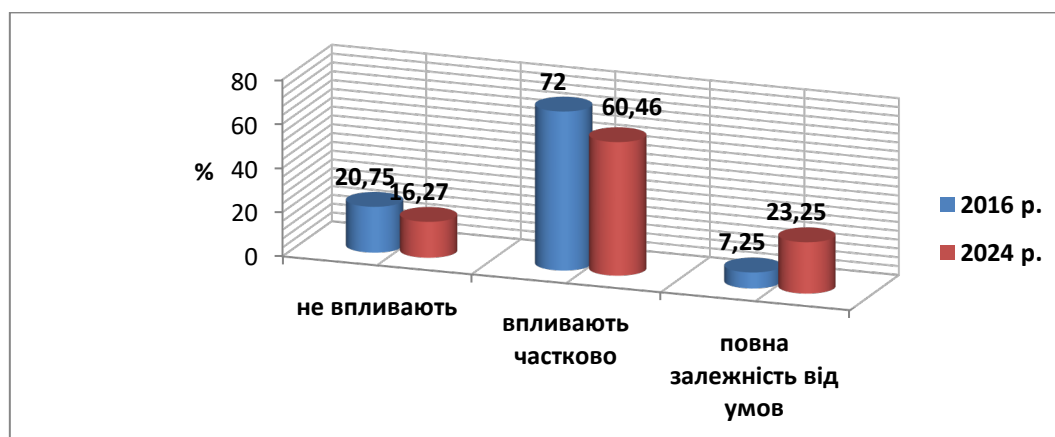


Рисунок 9 – Вплив умов навчання на виконання СР

Отже, у закладі необхідно постійно оновлювати систему організації СР студентів. Це стосується і матеріально-технічного, і навчально-методичного та інформаційного забезпечення. Систематичний контроль за результатами СР має відбуватися з врахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти. У викладачів музичних дисциплін є велика перевага – можливість індивідуально займатися зі студентом, а значить мотивувати його, контролювати якість СР, впливати на її хід, але не брати безпосередньої участі. Ефективними стануть наступні стратегії, які можуть допомогти викладачам налагодити стосунки з студентами в умовах кризових змін: виявляйте щиру турботу про емоційний стан студентів; дозволяйте прояви емоцій; не критикуйте; не засуджуйте; не порівнюйте з іншими; будьте гнучкими щодо навчального плану; спирайтеся на реальні можливості здобувачів освіти; використовуйте гумор (там, де доречно).

Але завжди треба пам'ятати і майбутньому викладачу музичного мистецтва, і викладачу слова Василя Сухомлинського: «Хоча б над тобою було сто вчителів – вони будуть безсилі, якщо ти не зможеш сам змусити себе до праці і сам вимагати її від себе».



Висновки.

Результати дослідження показали, що самостійна робота є не лише однією з форм освітнього процесу, а й ключовим засобом розвитку виконавської компетентності та індивідуальною формою набуття професійної компетентності майбутніми вчителями музичного мистецтва

Проведене дослідження дозволило окреслити ключові тенденції та проблеми в організації самостійної роботи здобувачів освіти зі спеціальних музичних дисциплін в умовах трансформації освітнього процесу, спричиненої, зокрема, пандемією COVID-19 та повномасштабним вторгненням.

Зафіксовано зменшення кількості студентів, які мають повну музичну освіту (на 10% у 2024 році). Ця тенденція вимагає від викладачів запровадження більш диференційованих методик роботи, особливо зі студентами, які не мають музичної підготовки, зосереджуючись на компенсації їхнього музично-слухацького досвіду.

Простежується тривожна тенденція до зменшення часу, який студенти відводять на СР, особливо серед друго- та третьокурсників. На цих курсах кількість студентів, що займаються лише 30 хвилин, зросла у 3–4 рази. Це призводить до втрати навичок самостійної діяльності, перенесення основної роботи на індивідуальні заняття з викладачем та, відповідно, до зростання виснаження викладацького складу.

Виявлено, що кількість студентів, які займаються СР із задоволенням, знизилася з 81% до 72,9%. Основною причиною є вимушена зміна формату навчання та обмеження очних соціальних контактів, що викликає відчуття відчуженості від студентської спільноти.

Було визначено, що фактор інтересу до спеціальних музичних дисциплін залишається пріоритетним. Проте у 2024 році для першокурсників значущим став авторитет батьків (перед авторитетом викладача). Для II–IV курсів вирішальним є вплив викладача з індивідуальних дисциплін.

Зафіксовано зростання на 17% кількості студентів, які відмічають повну залежність від умов навчання (освітлення, шум, сигнали повітряної тривоги,



відсутність світла, інтернету). Попри це, констатується, що роки пандемії загартували студентів, і вони швидко адаптувались до навчання в умовах воєнного стану.

Узагальнюючи, для підвищення ефективності СР необхідно створити комплексну систему, що охоплює матеріально-технічне, навчально-методичне та інформаційне забезпечення, а також забезпечити систематичний контроль з боку викладача з урахуванням індивідуальних особливостей та мотивації студентів.

Зважаючи на виявлені проблеми, подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку індивідуалізованого методичного забезпечення СР: створення навчально-методичних посібників, орієнтованих на студентів з різним рівнем вихідної музичної підготовки, з особливим акцентом на конкретні покрокові рекомендації щодо роботи над музичним матеріалом.

Література:

1. Бухнієва О. А., Банкул Л. Д. Самоосвітня діяльність в процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 69. С. 28-30.

2. Васильєва О. В. Самостійна робота майбутніх учителів музичного мистецтва над вокальними творами зарубіжних композиторів мовою оригіналу. *Час мистецької освіти «Мистецька освіта: пошуки та відкриття»*: зб. статей VIII Всеукраїнської наук. - практ. конф., (22-23 жовтня, 2020) / заг. ред. В. В. Фомін. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2020. Ч.-П. С. 134-141.

3. Гризоглазова Т. І. Сутність умінь самостійної роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті інструментально-виконавської підготовки. *Молодь і ринок*. 2021. №5-6 (191-192), С. 93-97.

<https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239322>

4. Карташова Ж. Ю. Аспекти організації самостійної роботи майбутнього



вчителя музичного мистецтва в процесі вивчення інструментально-виконавських дисциплін. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць. Кам'янець Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України, гол.ред. Лабунець В.М. Вип.27 (2–2019). Кам'янець-Подільський, 2019. 404 с.

5. Карташова Ж. Ю. Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі неперервної освіти. *Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва* : монографія / Печенюк М. А. та ін.; за заг. ред. В. М. Лабунця. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2020. С.50-60.

6. Локарева Ю. В. Організація дистанційного навчання майбутніх фахівців з музичного мистецтва та арт-комунікацій. *Сучасна освіта в Україні: особливості розвитку в умовах воєнного стану та повоєнні перспективи*: колективна монографія [електронне видання] / за заг. редакцією проф. Я. В. Галети; наук. ред. проф. Т. Я. Довга. Дніпро : Середняк Т. К., 2024. С. 412-431. DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8139-92-6-17>

7. Мережко Ю. В., Киченко Т. О. Формування навичок самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з постановки голосу. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Київ, 2019. Вип. 26. С. 75-82.

8. Назаренко, М. П. Самостійна робота майбутнього вчителя музичного мистецтва на предметах диригентсько-хорового циклу як педагогічна проблема. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. 204 (Трав), С. 210-213. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-210-213>

9. Науменко Н. О. Формування готовності вчителів музичного мистецтва до роботи в умовах змішаного навчання : дис. ... доктора філософії : 01 - Освіта / Педагогіка, 011- Освітні, педагогічні науки. Київ, 2025. 388 с.

10. Павленко, О. М. Формування навичок самостійної роботи майбутніх викладачів на заняттях зі спеціального музичного інструменту. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2025. (9). С. 76–82.



<https://doi.org/10.28925/2518-766X.2024.911>

11. Падалка Г. М. Художньо-методична культура викладача мистецьких дисциплін: сутність, принципи саморозвитку. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2020. вип. 4, Квітень. С.16-21.

<https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/163>. 16-21

12. Пухальський Т. Д. Самостійна робота здобувачів вищої освіти у класі хорового диригування: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 014 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) першого бакалаврського рівня вищої освіти [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. 70 с.

13. Пухальський Т. Д. Ефективна організація самостійної роботи студентів – важлива умова формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*, (1), С. 156-162.

DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2017-PP-1-156-162>

14. Раструба Т. В. Організація самостійної роботи при підготовці учителів музичного мистецтва: сучасні виклики та реалії. *Professional Art Education*, 4(1), с. 41–51. doi:10.34142/27091805.2023.4.01.05.

15. Раструба Т. В. Організація та проведення самостійної роботи студентів освітньо- професійної програми «Музичне мистецтво» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» галузі знань 02 «Культура і мистецтво»: методичні рекомендації. 2-ге вид., доповн. та переробл. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 21 с.

16. Стріхар О. І., Ярошевська Л. В. Організація самостійної роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах змішаного навчання : навчально-методичний посібник для студентів закладів вищої освіти спеціальності музичне мистецтво. Миколаїв, 2023. 164 с.

Abstract. *It was determined that independent work as the part of future music art teachers professional training is not only a form of learning but also a key means of developing performance*



competence. Empirical data were obtained based on student surveys conducted in 2016 and 2024. A persistent negative trend was revealed: a reduction in the amount of time students devote to independent work, especially in the middle years of study, as well as a decrease in the overall level of motivation for independent activity. The study also found an increasing dependence of the independent work quality on external learning conditions, in particular, the impact of air raid alerts. It was substantiated that optimizing students' independent work requires a comprehensive transformation of methodological support, the creation of differentiated tasks, and the implementation of an individualized monitoring system that takes into account the influence of external destabilizing factors.

Keywords: independent work, future teachers of music art, comparative analysis, crisis changes, performing activity, distance learning, motivation.

Статтю надіслано: 19.10.2025 р.

© Агейкіна-Старченко Т.В., Іскра С.І., Чорна Н.Б.



УДК 378.147:811.111:159.942

DEVELOPMENT OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE IN COLLABORATIVE ENGLISH LANGUAGE LEARNING

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ У КОЛАБОРАТИВНОМУ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Samoilenko N.V. / Самойленко Н.В.

с.р.с. / к.п.н.

ORCID: 0009-0006-3137-543X

Kucher I.A. / Кучер І.А.

с.р.с., docent / к.філ.н. доцент

ORCID: 0009-0000-0978-6714

«KROK» University, Kyiv, 30-32 Tabirna St, 03113

Університет «КРОК», м. Київ, Табірна 30-32, 03113

Анотація. У статті розглянуто проблему формування емоційного інтелекту студентів у процесі колаборативного навчання англійської мови. Зазначено, що розвиток емоційної компетентності є важливою складовою професійного становлення майбутніх фахівців та сприяє ефективній міжособистісній комунікації. Проаналізовано теоретичні підходи до визначення сутності емоційного інтелекту та можливості його розвитку в освітньому середовищі. Охарактеризовано принципи, методи й форми колаборативного навчання, які створюють сприятливі умови для формування емпатії, саморегуляції, відповідальності й командної взаємодії. Результати дослідження підтверджують, що впровадження колаборативних методів під час вивчення англійської мови підвищує рівень емоційного інтелекту студентів і сприяє розвитку їхньої комунікативної та соціально-емоційної компетентності.

Ключові слова: емоційний інтелект, колаборативне навчання, англійська мова, студенти, комунікативні навички, командна робота, мотивація, соціально-емоційна компетентність.

Вступ.

Сучасний світ висуває перед освітніми установами нові вимоги щодо підготовки конкурентоспроможних фахівців. Разом із традиційними знаннями та навичками роботодавці все більше цінують у своїх працівниках здатність до ефективної комунікації, управління стресом, вміння співпрацювати в команді та адаптуватися до змін. Всі ці компетентності прямо пов'язані з емоційним інтелектом (emotional intelligence, EI) - здатністю людини розпізнавати, розуміти та керувати власними емоціями, а також розпізнавати та впливати на емоції інших людей [1, 3].

Емоційний інтелект є одним із найважливіших предикторів успіху як у професійній, так і в особистісній сфері [16]. Дослідження показують, що для успішної роботи в більшості професій емоційний інтелект має більше значення,



ніж традиційний IQ [1]. У контексті вищої освіти розвиток емоційного інтелекту студентів стає стратегічним завданням, оскільки сприяє не лише їхній особистісній зрілості, але й підвищує якість навчальної діяльності та подальшої професійної адаптації [2].

Вивчення іноземної мови, зокрема англійської, виступає особливо продуктивним середовищем для розвитку емоційного інтелекту [11, 29]. На відміну від інших предметів, які передають переважно знання та техніко-інтелектуальні навички, вивчення мови неминуче передбачає безпосередню міжособистісну комунікацію, розуміння культурних різниць, подолання психологічних бар'єрів та емоційних викликів. Однак традиційні підходи до викладання англійської часто зосереджуються виключно на граматичних структурах, лексиці та формальних мовних навичках, залишаючи емоційні аспекти без уваги [23, 24].

В останні роки педагогічна спільнота дедалі частіше звертає увагу на колаборативне навчання як ефективну методику, яка виходить за межі передачі знань та орієнтується на розвиток комунікативних та міжособистісних навичок студентів [9, 19]. Колаборативне навчання, або навчання на основі групової роботи, створює унікальні умови для розвитку емоційного інтелекту, оскільки студенти вступають у різноманітні взаємодії, вчаться розв'язувати конфлікти, виявляють емпатію та розвивають навички спілкування [20, 21]. Разом із тим, залишаються недостатньо дослідженими конкретні механізми, через які колаборативне навчання англійської мови сприяє розвитку компонентів емоційного інтелекту студентів, та їх вплив на якість навчання.

Постановка проблеми.

Попри визнаний у світовій науці значимість емоційного інтелекту, його розвиток у контексті вищої освіти залишається недостатньо систематизованим процесом [35, 36]. Чимало викладачів вищих навчальних закладів вважають розвиток емоційного інтелекту вторинним завданням, яке має здійснюватися опосередковано, або взагалі не включають його до своїх педагогічних цілей. Це призводить до того, що студенти, завершивши навчання з англійської мови,



часто демонструють хороші формальні мовні знання, але відчують труднощі при практичному застосуванні мови в реальних ситуаціях спілкування, особливо коли виникають емоційні виклики або потрібна робота в мультикультурному команді [18, 30].

Конкретна проблема полягає у тому, що традиційні методи викладання англійської мови в університетах часто ґрунтуються на індивідуальній роботі студентів, фокусуються на правильності виконання завдань та оцінюванні знань, залишаючи поза увагою розвиток емпатії, саморегуляції, соціальної компетентності та інших аспектів емоційного інтелекту [37, 39]. Водночас наукові дослідження демонструють, що групова робота та колаборативне навчання мають потенціал для розвитку цих навичок, проте конкретні механізми та педагогічні стратегії їхнього застосування у контексті викладання англійської мови залишаються невивченими [22, 33].

Виникає необхідність в систематичному дослідженні того, як саме організована колаборативна робота при вивченні англійської мови впливає на розвиток компонентів емоційного інтелекту студентів та як цей розвиток, у свою чергу, впливає на якість навчання мови та готовність студентів до успішної комунікації у професійному та особистісному контексті.

Метою цього дослідження є теоретичне обґрунтування ролі колаборативного навчання у формуванні емоційного інтелекту студентів у процесі вивчення англійської мови у закладах вищої освіти, а також визначення педагогічних механізмів, що сприяють розвитку його основних компонентів: самосвідомості, саморегуляції, мотивації, емпатії та соціальних навичок.

Новизна цієї роботи полягає в кількох аспектах. По-перше, дослідження пропонує комплексний підхід до вивчення емоційного інтелекту як багатокомпонентної структури у контексті вищої освіти з англійської мови. По-друге, робота сконцентрована на конкретних механізмах, через які колаборативне навчання сприяє розвитку кожної з компонент емоційного інтелекту (самосвідомості, саморегуляції, мотивації, емпатії та соціальних навичок), що дозволяє виявити та систематизувати причинно-наслідкові зв'язки.



По-третє, дослідження розглядає не лише кількісні показники розвитку емоційного інтелекту, але й якісні зміни в поведінці студентів, їхній взаємодії та мовленнєвої активності, що дає більш повну картину впливу методики. По-четверте, робота надає практичні інструменти та рекомендації, які можуть бути безпосередньо застосовані викладачами вищих навчальних закладів у своїй педагогічній діяльності [38, 40].

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз теоретичних основ емоційного інтелекту та обґрунтувати його компоненти у контексті вищої освіти.
2. Розглянути сутність та принципи колаборативного навчання як педагогічної методики.
3. З'ясувати взаємозв'язок між емоційним інтелектом та успішністю у вивченні іноземної мови.
4. Визначити механізми формування емоційного інтелекту студентів через групові форми роботи на заняттях англійської мови.

Таким чином, це дослідження заповнює прогалину в педагогічній науці та практиці, розкриваючи потенціал колаборативного навчання як засобу комплексного розвитку особистості студента в процесі вивчення англійської мови.

Основний текст.

Термін «емоційний інтелект» (emotional intelligence) був уперше введений у науковий обіг Пітером Саловеєм та Джоном Мейєром у 1990 році [3]. На їхню думку, емоційний інтелект - це здатність сприймати емоції, розуміти їхнє значення та управляти ними. Однак найбільш впливовою та популярною стала модель Деніела Гоулмена (1995), який визначив емоційний інтелект як набір особистих та соціальних компетентностей, що дозволяють людині успішно взаємодіяти з навколишнім світом [1].

Емоційний інтелект являє собою комплекс здатностей, а не єдину характеристику. Він включає здатність розпізнавати емоції, розуміти їхній вплив, а також вміння керувати ними для досягнення позитивних результатів [4].



На відміну від традиційного інтелекту (IQ), який вимірюється через логічне та аналітичне мислення, емоційний інтелект сфокусований на емоційній сфері людської психіки та межі особистісних та соціальних взаємодій.

Модель Деніела Гоулмена визначає п'ять основних компонентів емоційного інтелекту: 1. Самосвідомість (Self-awareness); 2. Саморегуляція (Self-regulation); 3. Мотивація (Motivation); 4. Емпатія (Empathy); 5. Соціальні навички (Social skills) [1, 2].

У науці існує кілька визнаних моделей емоційного інтелекту, кожна з яких пропонує свій погляд на його структуру та розвиток: модель Саловея-Мейєра (1990, 1997) [3, 4]; модель Бара-Она (1997) [5]; модель Готтмана (1997) [6].

Колаборативне навчання (collaborative learning) - це педагогічна методика, заснована на груповій роботі студентів з метою досягнення спільної мети [19]. На відміну від простої групової роботи, де студенти можуть працювати паралельно або навіть незалежно один від одного, колаборативне навчання передбачає активну взаємодію та взаємозалежність між членами групи [20, 21].

Коріння колаборативного навчання варто шукати в соціоконструктивістській теорії навчання, розробленій Лєвом Виготським та його послідовниками [7]. Виготський стверджував, що знання не передається від вчителя до учня, а будується самим учнем у процесі соціальної взаємодії. Його концепція «зони найближчого розвитку» (Zone of Proximal Development, ZPD) - це область між тим, що студент може зробити самостійно, та тим, що він може досягти з допомогою більш досвідченої людини - є теоретичною основою для колаборативного навчання [7].

Ключові принципи колаборативного навчання:

1. Позитивна взаємозалежність - члени групи розуміють, що їхні успіхи пов'язані один з одним. Успіх однієї людини сприяє успіху інших, що мотивує студентів підтримувати один одного та забезпечувати виконання спільної мети [9, 19].

2. Індивідуальна відповідальність - кожен член групи несе відповідальність за свою роботу та контрибуцію в групову задачу. Це запобігає ситуаціям, коли



один студент робить всю роботу, а інші уникають активної участі. [20].

3. Прямий контакт та взаємодія - члени групи мають спілкуватися віч на віч, обмінюватися ідеями, обговорювати проблеми та приймати спільні рішення. Цей прямий контакт є критичним для розвитку соціальних навичок та емпатії [21].

4. Розвиток соціальних навичок - колаборативне навчання передбачає навчання студентів тому, як взаємодіяти в групі: як слухати один одного, як висловлювати свою думку, як розв'язувати конфлікти та як приймати колективні рішення [22].

5. Групова рефлексія - група періодично припиняє роботу для обговорення того, що вона робить добре, і що потрібно поліпшити. Ця рефлексія сприяє свідомому розвитку групової динаміки та ефективності [38].

Існує кілька форм колаборативного навчання, які можна використовувати в залежності від цілей навчання та контексту: кооперативне навчання; проектна робота; парна робота; дискусійні групи; рольові ігри [19, 20, 22].

Кожна з цих форм має свої переваги та може використовуватися для досягнення різних педагогічних цілей [25, 33].

Дослідження в області психолінгвістики та педагогічної психології демонструють тісний зв'язок між емоційним станом студента та його здатністю засвоювати іноземну мову [26, 27, 31]. Цей зв'язок реалізується через кілька механізмів.

Мовна тривожність (language anxiety) - це специфічна форма психологічного дискомфорту, яка виникає під час вивчення та використання іноземної мови [12, 13]. Студенти часто відчувають страх перед помилками, боязнь соціального осуду, невпевненість у своїх мовних можливостях. Ці негативні емоції можуть значно гальмувати процес навчання, оскільки створюють блокаду для активної участі в класі, обмежують готовність братися за нові завдання та спонукають студентів до уникнення мовної практики [18, 30].

Однак, студенти з розвиненою саморегуляцією та позитивним настроєм більш успішно подолують мовну тривожність [32]. Вони можуть переосмислити свої страхи, розглядати помилки як частину навчального процесу, а не як ознаку



невдачі, та залишатися мотивованими незважаючи на труднощі.

Мотивація, яка є частиною емоційного інтелекту, тісно пов'язана з успіхом у вивченні англійської мови [14]. Студенти, які мають чітку внутрішню мотивацію та розуміють особисту значимість вивчення мови, демонструють вищу наполегливість, більш активно беруть участь в навчальній діяльності та досягають кращих результатів.

Дослідження показують, що люди з розвинутою мотивацією (як компонентом емоційного інтелекту) мають здатність встановлювати довгострокові цілі, виконувати складні завдання і залишатися зосередженими на своїх обраних напрямках розвитку [14, 28]. Це якості, які є критичними для успішного вивчення іноземної мови, особливо на прогресивних рівнях, де вимоги стають складнішими.

Емпатія, як компонента емоційного інтелекту, сприяє розумінню культурних особливостей англійськомовних країн та розвитку міжкультурної компетентності [11]. Студенти з розвинутою емпатією краще розуміють контекст, у якому використовується мова, здатні інтерпретувати імпліцитні значення в текстах та можуть більш ефективно спілкуватися з носіями мови.

Більш того, емпатія допомагає студентам розуміти позиції та перспективи своїх однокурсників, сприяючи кращій груповій динаміці та взаємопідтримці в процесі навчання [6, 9].

Соціальні навички, що розвиваються як частина емоційного інтелекту, є безпосередньо пов'язаними з комунікативною компетентністю англійської мови [23, 24, 25]. Студенти, які вміють ефективно спілкуватися, слухати, розв'язувати конфлікти та будувати позитивні стосунки з однокласниками, краще справляються з практичними завданнями, які вимагають спілкування англійською мовою.

Крім того, розвинені соціальні навички дозволяють студентам активніше брати участь в груповій роботі, краще використовувати можливості для практики мови та отримувати конструктивний зворотний зв'язок від однокурсників та викладача [21, 22].



Дослідження в галузі неврології показують, що негативні емоції можуть негативно впливати на когнітивні функції, зокрема на пам'ять, увагу та обробку інформації [15, 31]. Студенти, які перебувають у стресовому стані, мають гірші результати на тестах, менше запам'ятовують новий матеріал та мають більш низькі оцінки.

Студенти з розвиненою саморегуляцією, однак, здатні контролювати свої негативні емоції, залишатися в спокійному та уважному стані, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та вищим академічним успіхам [32].

Численні емпіричні дослідження документують позитивний взаємозв'язок між емоційним інтелектом та успіхом у вивченні іноземних мов [17, 26, 27]. Деякі з них показують, що студенти з вищим рівнем емоційного інтелекту демонструють більш високі результати на тестах англійської мови, більш активно беруть участь в класі та виражають більш позитивне ставлення до вивчення мови.

Цей зв'язок особливо виразний у контексті колаборативного навчання, де емоційні аспекти взаємодії між студентами мають пряме значення для якості навчання та успіхів кожного учня [9, 18].

Засвоєння іноземної мови - це не лише когнітивний процес, пов'язаний з обробкою та запам'ятовуванням мовних структур. Це також емоційний та психологічний шлях під час якого студенти занурюються в нове середовище, стикаються з невизначеністю та постійно переоцінюють свої можливості [29]. Емоції відіграють центральну роль у цьому процесі, впливаючи на те, як студенти сприймають вивчення мови, як вони беруть участь в навчальних активностях та які результати вони досягають.

Психологічні дослідження показують, що емоційна безпека є необхідною умовою для ефективного навчання [28, 29]. Коли студенти відчують, що вони знаходяться в безпечному та підтримуючому середовищі, вони більш готові ризикувати, експериментувати з новою мовою, задавати питання та вчитися на своїх помилках. І, навпаки, студенти, які відчують загрозу, осуд або недостатню підтримку, активують захисні механізми, які перешкоджають



навчанню.

Атмосфера довіри та прийняття, яку створює викладач та однокласники, безпосередньо впливає на психологічну готовність студентів брати на себе ризики, що пов'язані з використанням нової мови [34]. Студенти, які відчують підтримку незалежно від рівня своїх мовних навичок, демонструють вищу активність в групі та більш позитивний настрій до навчання.

Наукові дослідження нейронних зв'язків, проведені такими вченими як Джозеф Леду та Еріка Логан, демонструють, що емоції глибоко інтегровані з когнітивними процесами [15, 31]. Амігдала, частина мозку, відповідальна за обробку емоцій та загроз, багато пов'язана з гіпокампусом, який відповідає за формування пам'яті. Коли людина перебуває в емоційному збудженні або стресі, амігдала «захоплює» контроль, ускладнюючи передачу інформації до гіпокампуса. Це явище називають «амігдальним захопленням» (amygdala hijacking) [15].

У контексті вивчення англійської мови це означає, що студенти в стресовому стані мають гірші результати при запам'ятовуванні нового вокабуляру, граматичних структур та інших елементів мови. З іншого боку, помірно позитивне емоційне збудження (яке називають «евстресом») може посилити фокусування уваги та поліпшити запам'ятовування [32].

Емоції є основним драйвером мотивації студентів [14]. Як внутрішня мотивація (прагнення до вивчення мови через особистий інтерес та значущість), так і зовнішня мотивація (мотивація через винагороди або уникнення покарання) мають емоційну основу. Студенти, які відчують позитивні емоції щодо вивчення англійської - радість від виконання завдання, гордість від прогресу, задоволення від спілкування - показують більш високу комітованість до навчання.

Дослідження мотивації у контексті вивчення іноземних мов показують, що студенти з позитивним емоційним ставленням до мови з більшою ймовірністю продовжуватимуть вивчати мову навіть після закінчення обов'язкового курсу, будуть шукати додаткові можливості для практики та досягнуть більш високих



рівнів мовної компетентності [11, 14].

Емпатія дозволяє студентам зрозуміти не лише мову, але й культуру, яка стоїть за нею [11]. Англійська мова використовується в багатьох країнах, кожна з яких має своєю унікальні культурні цінності, традиції та способи спілкування. Студенти, які розвивають емпатію, краще розуміють культурні контексти, в яких використовується мова, можуть інтерпретувати імпліцитні та культурні підтексти в текстах та мовленні.

Крім того, емпатія допомагає студентам краще розуміти однокурсників з різних культурних фонів, що особливо важливо у мультикультурних академічних середовищах [34]. Це розуміння та прийняття ускладнює створення позитивного навчального середовища та підтримує мотивацію студентів.

Хоча вивчення англійської мови має великий потенціал для розвитку емоційного інтелекту, цей процес супроводжується низкою психологічних складностей та емоційних бар'єрів, які можуть гальмувати навчання та сприятиме розвитку таких симптомів як: мовна тривожність [12, 13], страх перед помилками [30], невпевненість у своїх мовних можливостях [18], почуття самотності та відокремленості, страх перед соціальною стигматизацією тощо.

Емоційний клімат групи - це загальна атмосфера довіри, прийняття, безпеки та підтримки, яка створюється у навчальному середовищі [34]. Цей клімат є результатом сукупності факторів: ставлення викладача до студентів, способу, яким викладач організує класні активності, способу комунікації між студентами, та загального психологічного середовища групи.

У контексті вивчення англійської мови емоційна безпека особливо важлива, оскільки мовне навчання часто передбачає взяття на себе ризику [28, 29]. Студенти повинні бути готові говорити мовою, яку вони не повністю оволоділи, робити помилки та приймати критику. Це можливо лише в атмосфері, де студенти впевнені, що вони не будуть осуджені за свої помилки та що їхні зусилля будуть цінуватися.

Емоційна безпека також дозволяє студентам мати більш адекватне розуміння своїх можливостей та дозволяє розвивати свої потенційні можливості,



не стримуючи себе через страх перед невдачею [32, 34].

Колаборативне навчання створює унікальні умови для розвитку емоційного інтелекту через три основні механізми [9, 19, 21]:

1. Взаємодія та спілкування. У групі студенти вступають у прямий контакт один з одним, що вимагає розвитку комунікативних навичок, емпатії та соціальної компетентності [20, 21]. Вони повинні слухати один одного, розуміти різні точки зору, виражати свої думки ясно та конструктивно. Ці навички є прямо пов'язаними з компонентами емоційного інтелекту, особливо з емпатією та соціальними навичками [1, 2].

2. Рефлексія та самосвідомість. Робота в групі дає студентам можливість бачити, як їхня поведінка впливає на інших [38]. Вони отримують реальний зворотний зв'язок від однокурсників щодо того, як вони спілкуються, як вони реагують на стрес та конфлікти, як вони допомагають або перешкоджають групі. Цей зворотний зв'язок сприяє розвитку самосвідомості -- здатності розпізнавати власні емоції та їхній вплив на поведінку [4].

3. Розв'язання конфліктів та саморегуляція. Групова робота неминуче призводить до розбіжностей думок, непорозумінь та конфліктів [21, 22]. Студенти повинні навчитися керувати своїми емоціями в цих ситуаціях, комунікувати конструктивно та знаходити компромісні рішення. Ці процеси розвивають саморегуляцію - здатність контролювати свої емоції та поведінку навіть у складних ситуаціях [32].

До основних видів колаборативних завдань для розвитку емоційного інтелекту віднесемо: групові дискусії та дебати, проектну роботу, парну роботу, рольові ігри. [19, 20, 22, 25].

Студенти грають ролі та отримують практичний досвід у симульованих ситуаціях. Це розвиває здатність розуміти точки зору інших людей, розпізнавати емоції в контексті, адаптувати свою поведінку та розвивати емпатію [25].

Робота в групі дає студентам постійний зворотний зв'язок від однокурсників щодо їхньої поведінки, стилю спілкування та емоційних реакцій [38]. Вони бачать, як інші реагують на їхні дії, як їхні емоції впливають на групу. Групова



рефлексія та обговорення власної ролі в команді розвивають здатність студентів розуміти себе та свої емоції [4].

При виконанні групових завдань студенти часто стикаються з ситуаціями, які викликають стрес, розчарування або конфлікт [21]. Вони повинні навчитися контролювати свої емоційні реакції, залишатися спокійними і зосередженими, допускати думку про те, що інші люди можуть мати на них вплив. Через повторення цих ситуацій у безпечному навчальному середовищі студенти розвивають кращу здатність до саморегуляції [32].

Групова робота підвищує внутрішню мотивацію студентів, оскільки вони відчують, що їхня робота важлива для команди, що їхні зусилля визнаються однокурсниками [14]. Вони бачать прямий зв'язок між своєю роботою та результатами команди, що посилює їхнє відчуття значущості та контролю. Крім того, позитивна атмосфера в групі та взаємна підтримка посилюють мотивацію студентів продовжувати вивчати англійську мову [9, 19].

Робота з однокласниками вимагає розуміння їхніх потреб, почуттів та перспектив [6]. Студенти повинні слухати один одного, визнавати різні точки зору і враховувати почуття однокласників при прийнятті рішень. Вони навчаються розпізнавати знаки емоційного дистресу в інших і реагувати з турботою. Ці навички розвивають емпатію як компоненту емоційного інтелекту [1, 2].

Результати дослідження чітко підтверджують основну гіпотезу: систематичне використання колаборативного навчання сприяє статистично значимому розвитку емоційного інтелекту студентів [16, 17]. Ці результати можна пояснити через три основні механізми:

1. Безпосередня емоційна взаємодія: колаборативне навчання створює природні ситуації, в яких студенти повинні розпізнавати емоції однокурсників, реагувати на них та керувати власними емоційними реакціями [9, 21]. Цей постійний «емоційний тренінг» розвиває всі компоненти емоційного інтелекту.

2. Рефлексія та зворотний зв'язок: групова робота надає студентам постійний зворотний зв'язок про їхню поведінку та емоційні реакції [38]. Вони



бачать, як їхні дії впливають на інших, що сприяє розвитку самосвідомості.

3. Безпечне середовище для практики: колаборативне навчання створює підтримуюче середовище, де студенти можуть експериментувати з різними способами емоційної взаємодії без страху осуду [28, 29, 34].

Результати дослідження вказують на необхідність розширення цілей викладання англійської мови [24, 37]. Крім традиційних мовних компетентностей, програми повинні включати розвиток емоційного інтелекту як окрему педагогічну мету. Це особливо важливо в контексті підготовки студентів до роботи у мультикультурному та глобалізованому світі [11, 34].

Викладач повинен змінити свою роль з «передавача знань» на «фасилітатора навчання» [33, 38]. Це вимагає нових компетентностей: вміння організовувати групову роботу, управляти груповою динамікою, надавати конструктивний зворотний зв'язок та створювати безпечне емоційне середовище.

Університети повинні систематично інтегрувати колаборативні методи у навчальні програми з англійської мови [22, 39]. Це не повинно бути випадковим або епізодичним, а структурованим та послідовним підходом протягом усього курсу навчання.

Результати показують, що емоційний інтелект можна розвивати та вимірювати [4, 5, 16]. Університети могли б включити оцінювання емоційного інтелекту як частину загального оцінювання студентів, що відображало б більш холістичний підхід до освіти [34, 35, 36].

Необхідні програми підготовки та підвищення кваліфікації викладачів, які б навчали їх методам колаборативного навчання та розвитку емоційного інтелекту студентів [40]. Це вимагає інвестицій у професійний розвиток педагогічних кадрів.

Студенти грають ролі та отримують практичний досвід у симульованих ситуаціях. Це розвиває здатність розуміти точки зору інших людей, розпізнавати емоції в контексті, адаптувати свою поведінку та розвивати емпатію [25].

Робота в групі дає студентам постійний зворотний зв'язок від однокурсників щодо їхньої поведінки, стилю спілкування та емоційних реакцій [38]. Вони



бачать, як інші реагують на їхні дії, як їхні емоції впливають на групу. Групова рефлексія та обговорення власної ролі в команді розвивають здатність студентів розуміти себе та свої емоції [4].

При розв'язанні групових завдань студенти часто стикаються з ситуаціями, які викликають стрес, розчарування або конфлікт [21]. Вони повинні навчитися контролювати свої емоційні реакції, залишатися спокійними і зосередженими, допускати думку про те, що інші люди можуть мати на них вплив. Через повторення цих ситуацій у безпечному навчальному середовищі студенти розвивають кращу здатність до саморегуляції [32].

Групова робота підвищує внутрішню мотивацію студентів, оскільки вони відчують, що їхня робота важлива для команди, що їхні зусилля визнаються однокурсниками [14]. Вони бачать прямий зв'язок між своєю роботою та результатами команди, що посилює їхнє відчуття значущості та контролю. Крім того, позитивна атмосфера в групі та взаємна підтримка посилюють мотивацію студентів продовжувати вивчати англійську мову [9, 19].

Робота з однокурсниками вимагає розуміння їхніх потреб, почуттів та перспектив [6]. Студенти повинні слухати один одного, визнавати різні точки зору і враховувати почуття однокурсників при прийнятті рішень. Вони намагаються розпізнавати знаки емоційного дистресу в інших і реагувати з турботою. Ці навички розвивають емпатію як компоненту емоційного інтелекту [1, 2].

Результати показують, що емоційний інтелект можна розвивати та вимірювати [4, 5, 16]. Університети могли б включити оцінювання емоційного інтелекту як частину загального оцінювання студентів, що відображало б більш холістичний підхід до освіти [34, 35, 36].

Необхідні програми підготовки та підвищення кваліфікації викладачів, які б навчали їх методам колаборативного навчання та розвитку емоційного інтелекту студентів [40]. Це вимагає інвестицій у професійний розвиток педагогічних кадрів.



Висновки.

Проведене дослідження підтвердило ефективність колаборативного навчання як педагогічного засобу розвитку емоційного інтелекту студентів у процесі вивчення англійської мови. Отримані результати свідчать про статистично значуще зростання показників емоційного інтелекту, комплексний розвиток його основних компонентів, а також помітне покращення мовних навичок студентів.

Колаборативне навчання англійської мови сприяє статистично значимому формуванню емоційного інтелекту студентів.

Дослідження довело, що колаборативне навчання є ефективним педагогічним підходом, який одночасно розвиває емоційний інтелект студентів та покращує їхні мовні компетентності.

Дослідження заповнює прогалину у науковому розумінні механізмів формування емоційного інтелекту через педагогічні практики. Воно демонструє конкретні шляхи, через які колаборативне навчання впливає на розвиток окремих компонентів емоційного інтелекту, та підтверджує зв'язок між емоційним інтелектом та успішністю у вивченні іноземної мови.

Результати дослідження мають пряме застосування у викладацькій практиці:

- Викладачі англійської мови можуть використовувати колаборативні методи для одночасного досягнення двох цілей: розвитку мовних компетентностей та емоційного інтелекту студентів.
- Університети можуть інтегрувати колаборативні підходи у навчальні програми як науково обґрунтовану методику.

У контексті сучасних викликів, пов'язаних з глобалізацією, цифровізацією та необхідністю міжкультурної взаємодії, розвиток емоційного інтелекту стає критичною компетентністю для успіху випускників університетів. Дослідження пропонує ефективний шлях інтеграції розвитку емоційного інтелекту у процес навчання, що готує студентів до реалій сучасного світу.



Література:

1. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books, 352 p.
2. Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 383 p.
3. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, Vol. 9(3), pp. 185-211. DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
4. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1997). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, Vol. 1(3), pp. 232-242.
5. Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, 216 p.
6. Gottman, J. (1997). *Raising an Emotionally Intelligent Child*. New York: Simon & Schuster, 239 p.
7. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 159 p.
8. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 434 p.
9. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, Vol. 38(5), pp. 365-379. DOI: 10.3102/0013189X09339057
10. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, Vol. 17(1), pp. 39-57. DOI: 10.1002/per.466
11. Oxford, R. L. (2016). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. 2nd ed. New York: Routledge, 568 p.
12. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, Vol. 70(2), pp. 125-132. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x



13. MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, Vol. 44(2), pp. 283-305. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x
14. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 155 p.
15. LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon & Schuster, 384 p.
16. Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, Vol. 5(1), pp. 88-103. DOI: 10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x
17. Aguilar, M. J. C., Gil-Olarte, P., Cuartero, M. S., & Blanco, N. Z. (2013). Emotional intelligence and academic achievement in English as a foreign language in Spanish adolescents. *Porta Linguarum*, Vol. 19, pp. 95-107.
18. Dewaele, J.-M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals. *Language Learning*, Vol. 58(4), pp. 911-960. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x
19. Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon, 200 p.
20. Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing, 376 p.
21. Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, Vol. 64(1), pp. 1-35. DOI: 10.3102/00346543064001001
22. *Collaborative Learning: Techniques and Activities for Online and Face-to-Face Classes* (2023). New York: Wiley-Blackwell, 256 p.
23. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 410 p.
24. Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th ed.



New York: Pearson Education, 410 p.

25. Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. 5th ed. Harlow: Pearson Education Limited, 448 p.

26. Pishghadam, R. (2009). Emotional and verbal intelligences in language learning. *Iranian Journal of Language Studies*, Vol. 3(1), pp. 43-64.

27. Shao, K., Yu, W., & Ji, Z. (2013). An exploration of Chinese EFL students' emotional intelligence and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, Vol. 97(4), pp. 917-929. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2013.12042.x

28. Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 202 p.

29. Arnold, J. (Ed.). (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 377 p.

30. Ehrman, M. E. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 326 p.

31. Schumann, J. H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell Publishers, 221 p.

32. Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillée, C., & de Timary, P. (2007). The moderating impact of emotional intelligence on free cortisol responses to stress. *Psychoneuroendocrinology*, Vol. 32(8-10), pp. 1000-1012. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2007.07.009

33. *Collaborative and Cooperative Learning in Higher Education* (2020). Edited by Donald J. Winiecki. Hershey, PA: IGI Global, 328 p.

34. *Educational Psychology and Social Justice: Theory and Practice* (2018). Edited by Yvette P. Jackson. New York: Teachers College Press, 240 p.

35. Березовська Л. І., Григоренко В. І. (2019). Формування емоційного інтелекту студентів у вищій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 5 (89), с. 45-58.

36. Максименко С. Д. (2020). *Психологія розвитку емоційного інтелекту особистості*. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 312 с.

37. Ніколаєва С. Ю. (2018). *Методика навчання іноземних мов у середніх*



навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 590 с.

38. Пометун О. І., Пироженко Л. В. (2017). Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: А.П.Н., 136 с.

39. Тарнопольський О. Б. (2019). Методика викладання іноземних мов у вищій школі. Київ: Фірма "ІНКОС", 248 с.

40. Щербань П. М. (2021). Емоційний інтелект та його роль у підготовці майбутніх педагогів. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Серія "Педагогіка", № 1(13), с. 78-84.

Abstract. *This article examines the issue of developing students' emotional intelligence through collaborative English language learning. It is noted that the development of emotional competence is an important component of future professionals' formation and promotes effective interpersonal communication. Theoretical approaches to defining the essence of emotional intelligence and the possibilities of its development in an educational environment are analyzed. The principles, methods, and forms of collaborative learning that create favorable conditions for the formation of empathy, self-regulation, responsibility, and team interaction are characterized.*

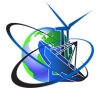
The study is based on Daniel Goleman's emotional intelligence model, which identifies five key components: self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and social skills. The theoretical foundations of collaborative learning are grounded in Lev Vygotsky's socio-constructivist theory and the concept of the Zone of Proximal Development (ZPD). The research explores specific mechanisms through which collaborative learning contributes to the development of each component of emotional intelligence in the context of English language teaching.

The article examines the role of emotions in foreign language acquisition, highlighting the impact of language anxiety, emotional security, and motivation on learning outcomes. Psychological and neurological aspects of the connection between emotional states and cognitive functions are analyzed. Special attention is paid to the emotional climate of the classroom as a critical factor influencing students' willingness to take risks and engage actively in language practice.

Various forms of collaborative activities are presented, including group discussions and debates, project work, pair work, and role-playing simulations. The study demonstrates how these activities promote the development of communicative skills, conflict resolution abilities, empathy, and social competencies. The mechanisms of emotional intelligence formation through interaction, reflection, and feedback within group work are examined in detail.

The research findings confirm that the implementation of collaborative methods in English language learning significantly increases students' emotional intelligence levels and contributes to the development of their communicative and socio-emotional competence. The results indicate statistically significant improvements in all components of emotional intelligence, with the most pronounced progress observed in social skills and self-regulation. Additionally, students who participated in collaborative learning demonstrated enhanced language proficiency, particularly in speaking skills.

The study provides practical implications for higher education, emphasizing the need to reconceptualize pedagogical goals to include emotional intelligence development as an explicit objective. The role of the instructor shifts from knowledge transmitter to learning facilitator, requiring new competencies in organizing group work, managing group dynamics, and creating emotionally safe learning environments. The research offers concrete recommendations for integrating collaborative approaches into English language curricula and suggests the need for instructor training programs focused on collaborative learning methodologies.



This research fills a gap in pedagogical science and practice by revealing the potential of collaborative learning as a means of holistic student development in English language learning. It demonstrates that emotional intelligence can be systematically developed and measured within educational contexts, supporting a more comprehensive approach to higher education that prepares students for success in multicultural and globalized professional environments.

Key words: *emotional intelligence, collaborative learning, English language, students, communication skills, teamwork, motivation, socio-emotional.*



УДК 376:378-056.2/.3

FUNCTIONS OF INCLUSIVE ORGANIZATIONAL CULTURE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ФУНКЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Nikolenko L.M. / Ніколенко Л.М.

PhD in Pedagogy, As. Prof./ канд.пед.н., доц.

ORCID: 0000-0001-8708-3117

Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Gagarin Ave., 72, 49010

Дніпровський національний університет, Дніпро, пр. Гагаріна, 72, 49010

Анотація. У статті розглянуто сутність та функціональне призначення інклюзивної організаційної культури як ключового чинника розвитку інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів в умовах реалізації цілей сталого розвитку та концепції «Суспільство 5.0». В умовах євроінтеграційних процесів та соціальних трансформацій, спричинених російсько-українською війною, формування інклюзивної культури в закладах вищої освіти і в суспільстві у цілому набуває особливого значення. Проблема дослідження полягає у недостатній теоретичній розробленості функціонального потенціалу інклюзивної організаційної культури у системі формування інклюзивного освітнього простору ЗВО.

Метою статті є обґрунтування функцій інклюзивної організаційної культури та визначення їхньої ролі у побудові цілісного інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти. У процесі дослідження застосовано теоретичний аналіз наукових джерел, системно-структурний та порівняльний підходи. Автором окреслено, що інклюзивна культура виступає ціннісною, інтегративною та регулятивною основою інклюзивних процесів, забезпечуючи єдність дій усіх учасників освітньої спільноти. У результаті виокремлено дві групи функцій інклюзивної організаційної культури: зовнішні, спрямовані на взаємодію із соціальним середовищем та внутрішні, що забезпечують розвиток внутрішнього інклюзивного освітнього простору.

Зроблено висновок, що інклюзивна культура є системоутворювальним чинником розвитку інклюзивного освітнього простору, оскільки формує у викладачів, студентів і працівників ЗВО спільні цінності прийняття, толерантності, взаємопідтримки та відповідальності, забезпечуючи сталість і гуманістичну спрямованість освітнього процесу.

Ключові слова: інклюзія, особливі освітні потреби, вища освіта, інклюзивна організаційна культура, інклюзивний освітній простір, заклад вищої освіти

Вступ.

Однією із головних цілей сталого розвитку та концепції «Суспільство 5.0» виступає повноцінна інтеграція в соціум людей з особливими освітніми потребами та рівність усіх членів суспільства, зокрема, і у праві на освіту та самореалізацію. Досягнення цієї мети для українського суспільства набуває особливої ваги в умовах євроінтеграційних процесів та подолання наслідків російсько-української війни, через яку значна кількість населення України



набула особливих освітніх потреб. Формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти дозволяє повною мірою забезпечити рівний доступ до якісної вищої освіти та необхідну підтримку всім здобувачам вищої освіти з особливими освітніми потребами, а також задовольнити умови для академічного, соціального, особистісного саморозвитку та професійного зростання всіх учасників освітнього процесу без виключень та упереджень. У цьому контексті все більшої ваги набуває питання формування інклюзивної організаційної культури як однієї з необхідних умов ефективності інклюзивних процесів в закладах вищої освіти.

Основний текст. Інклюзивна культура у закладі вищої освіти – це фундамент, на якому вибудовується весь інклюзивний освітній простір. Вона визначає ціннісні орієнтири, норми взаємодії, способи мислення та поведінки всіх учасників освітнього процесу. Без сформованої інклюзивної культури навіть найкращі нормативні документи чи технічні умови залишаються формальністю. Тому для того, щоб зусилля щодо її формування виправдовувалися і давали бажаний результат, академічному персоналу необхідно розуміти сутність цього феномена, логіку, механізми і шляхи його формування у просторі закладу вищої освіти [3]. Але поряд із тим вагому роль у розвитку інклюзивності та набуття динаміки цього процесу відіграє усвідомлення як управлінським персоналом, так і усіма учасниками освітнього процесу функціоналу інклюзивної організаційної культури в системі формування цілісного інклюзивного освітнього простору.

Виокремлення функцій інклюзивної організаційної культури вимагає звернення до наукових робіт, пов'язаних із дослідженнями інклюзивної компетентності особистості (В. Гладуш [1] С. Кульбіда [2], Н. Пахомова [4], М. Шеремет [6] та ін.), а також – організаційної культури як соціопедагогічного явища (Schein E. [7]; Федотова, І., Холодков, Є. & Різник, І. [5] та інші).

Ми поділяємо тривимірний підхід (Федотова, І., Холодков, Є. & Різник, І., 2024), який розмежовує індивідуальний, колективний та організаційний рівні формування інклюзивної корпоративної культури, і водночас акцентує на нерозривній інтеграції усіх трьох рівнів, що «сприяє побудові гармонійного та



підтримуючого середовища, де кожен працівник має можливість вносити свій внесок у розвиток організації, одночасно відчуючи повагу та прийняття». Автори фокусують увагу на тому, що на кожному рівні на формування інклюзивної організаційної культури впливають різноманітні чинники: на індивідуальному – особистісні атрибути; на колективному – ставлення керівництва до інклюзивних цінностей, якість комунікації та взаємодії; на організаційному – стратегічні рішення. На наше переконання, конститутивним тут виступає індивідуальний рівень, оскільки від того, наскільки сформована індивідуальна інклюзивна культура керівника, залежить і якість взаємодії, і прийняття стратегічних рішень, адже визначатимуть їх особисті ставлення до різноманітності. Тому у дослідженні зосереджуємося на системному формуванні інклюзивної організаційної культури через формування інклюзивної культури усіх учасників освітньої спільноти в алгоритмі: ставлення – цінності – культура.

Таким чином, виходячи із здійсненого емпіричного аналізу проблеми та теоретичного вивчення наукового доробку, можемо зосередитись на таких функціях інклюзивної організаційної культури в системі формування інклюзивного освітнього простору ЗВО (таблиця 1).

Таблиця 1 - Функції інклюзивної організаційної культури закладу вищої освіти

Функція	Роль у формуванні інклюзивного освітнього простору ЗВО
<i>Функції, спрямовані на зовнішнє середовище</i>	
Формування іміджу ЗВО як «ЗВО для всіх»	Створення позитивного іміджу відкритого, доступного, безбар'єрного та рівноправного освітнього середовища. Це формує суспільну думку про доступність і можливість вищої освіти для усіх, сприяє залученню абітурієнтів з ООП, а відповідно, інвестицій, грантів, підтримки державних і міжнародних організацій.
Орієнтування на замовників освітніх послуг	Урахування потреб усіх зацікавлених сторін: здобувачів освіти з ООП, роботодавців, держави, бізнесу щодо підготовки висококваліфікованих фахівців з числа осіб з ООП. Це спонукає до розроблення адаптованих освітніх програм (дуальне навчання та ін.), створення універсального дизайну середовища, розвитку співпраці.



	У результаті підвищується конкурентоспроможність ЗВО та його випускників.
Розширення партнерської взаємодії	Спонукає до розвитку співпраці із зацікавленими сторонами для підтримки освітньої та суспільної інклюзії (із потенційними роботодавцями щодо навчання, стажування і працевлаштування осіб з ООП, громадськими міжнародними та національними організаціями, іншими ЗВО задля обміну інклюзивним досвідом, ресурсами тощо).
<i>Функції, спрямовані на внутрішній освітній простір</i>	
Стабілізаційна	Зменшує ризики соціального відчуження здобувачів з ООП, сприяє формуванню психологічної безпеки, розвитку навичок управління емоціями, підтримки ментального здоров'я студентів і викладачів, що є критично важливим в інклюзивному освітньому просторі. Це підвищує мотивацію до навчання і праці, і в результаті – якість інклюзивного освітнього процесу в цілому.
Адаптаційна	Сприяє створенню умов для комфортного входження здобувачів з ООП в навчальний процес та соціальну взаємодію шляхом спільного зі здобувачем з ООП розроблення індивідуальної освітньої траєкторії та визначення необхідної підтримки (академічне менторство, соціальне тьюторство тощо).
Консолідуюча	Згуртовує освітню спільноту навколо ідей інклюзії, забезпечує єдність у прийнятті інклюзивних цінностей та реалізації принципів інклюзії, сприяє налагодженню рівної співпраці студентів, викладачів та управлінських сегментів.
Підтримувальна	Спонукає до усвідомлення необхідності формування та упровадження в ЗВО механізмів моральної, матеріальної, соціальної, психологічної, ресурсної та інших видів підтримки здобувачів з ООП (а також викладачів та співробітників). У такому підтримувальному просторі кожен відчуває себе прийнятим та цінним.
Функція заміщення	Компенсує формальні адміністративні механізми управління через розвиток гнучких комунікативних практик, демократичне прийняття рішень та ін., що зменшує необхідність в нормативному врегулюванні багатьох інклюзивних практик.



Розвивальна	Спрямовує здобувачів з ООП та інших учасників освітньої співпраці розвивати особистісні якості та навички, необхідні для формування життєтворчої компетентності члена «суспільства 5.0» (суспільства сталого розвитку).
Мотиваційна	Формує позитивне ставлення до різноманіття та інклюзивної вищої освіти, підтримує внутрішні стимули до прийняття інклюзивних цінностей. Це допомагає упровадженню принципів інклюзії в усі аспекти інклюзивного освітнього простору ЗВО.

Укладено авторами на основі: Гайдученко С. (2020); Карамушка, Л., Лагодзінська, В., Івкін, В., & Ковальчук, О. (2013); Федорова І. (2019)

Таким чином, інклюзивна культура, реалізуючи окреслені функції, формує у викладачів, студентів, працівників закладу вищої освіти – усіх учасників освітньої взаємодії розуміння цінності людського різноманіття, поваги до відмінностей, толерантності та взаємопідтримки, згуртовує навколо цінностей інклюзивної освіти.

Висновки.

Отже, у статті розглянуті загальні аспекти феномена інклюзивної організаційної культури як структурного сегмента системи формування інклюзивного освітнього простору.

Нами виокремлені та охарактеризовані дві групи функцій інклюзивної організаційної культури: спрямовані на зовнішнє середовище (формування іміджу закладу вищої освіти, орієнтування на замовників освітніх послуг та розширення партнерської взаємодії), а також – спрямовані на внутрішній освітній простір (мотиваційна, розвивальна, підтримувальна, консолідуюча, адаптаційна, стабілізаційна та функція заміщення). Завдяки такій широкій функціональності інклюзивна організаційна культура відіграє основоположне місце в системі створення інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти.



Література:

1. **Кульбіда С. В.** Освітній простір для всіх (застосування компетентнісного і білінгвального підходів в умовах модернізації освітньої діяльності) // *Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку* : монографія / за ред. Н. М. Рідей, Л. М. Панченко. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – С. 229–256. – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740946/1/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%BB%2C%20%D0%9D%D0%9F%D0%A3%2C2020.pdf>.
2. **Ніколенко Л.** Вектори формування інклюзивної організаційної культури в закладі вищої освіти // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. – 2025. – № 25. – С. 219–231. – DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-25.219-231>.
3. **Губарь О. Г., Пахомова Н. Г., Коваленко В. В., Баранець І. В.** Інклюзивна культура в освітньому просторі: проблеми та перспективи // *Inclusion and Diversity*. – 2024. – Т. 3, № 2. – С. 26–33. – DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.5>.
4. **Шеремет М., Супрун Д.** Формування інклюзивної культури фахівців галузі спеціальної освіти // *Вища освіта України*. – 2023. – № 3 (86). – Режим доступу: [https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.3\(86\)](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.3(86)).
5. **Schein E. H.** Organizational culture and leadership. – 3rd ed. – John Wiley & Sons, Inc., 2010. – Режим доступу: https://agustinazubair.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/13-organizational_culture_and_leadership_3rd_edition-p-4581.pdf.
6. **Федотова І. В., Холодков Є. М., Різник І. Є.** Модель інклюзивної корпоративної культури на основі взаємодії культурних полів персоналу підприємства // *Економіка транспортного комплексу*. – 2024. – № 44. – С. 54–78. –
Режим доступу: <https://api.dspace.khadi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/323e4785-474f-463e-bf7d-cf79ca2b4fff/content>.
7. **Гладуш В. А.** Інклюзивні цінності в закладах вищої освіти України :



монографія. – Дніпро : ПДАБА, 2022. – С. 21–59. – Режим доступу:
<https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/36395>

References

1. Kulbida, S. V. (2020). *Osvitnii prostir dlia vsikh (zasosuvannia kompetentnisnoho i bilinhvalnoho pidkhodiv v umovakh modernizatsii osvithoi diialnosti)* [Educational space for all (application of competence-based and bilingual approaches in the context of modernization of educational activity)]. In N. M. Ridei & L. M. Panchenko (Eds.), *Strategy of postgraduate education for sustainable development* (2nd ed., revised and supplemented, pp. 229–256). Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740946/1/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%BB%2C%20%D0%9D%D0%9F%D0%A3%2C2020.pdf>.
2. Nikolenko, L. (2025). *Vektory formuvannia inkliuzyvnoi orhanizatsiinoi kultury v zakladi vyshchoi osvity* [Vectors of formation of an inclusive organizational culture in higher education institutions]. *Current Issues of Correctional Education (Pedagogical Sciences)*, (25), 219–231. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-25.219-231>
3. Hubar, O. H., Pakhomova, N. H., Kovalenko, V. V., & Baranets, I. V. (2024). *Inklyuzyvna kultura v osvithomu prostori: problemy ta perspektyvy* [Inclusive culture in the educational space: Problems and prospects]. *Inclusion and Diversity*, 3(2), 26–33. <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.5>
4. Sheremet, M., & Suprun, D. (2023). *Formuvannia inkliuzyvnoi kultury fakhivtsiv haluzi spetsialnoi osvity* [Formation of the inclusive culture of specialists in the field of special education]. *Higher Education of Ukraine*, 3(86). [https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.3\(86\)](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.3(86))
5. Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). John Wiley & Sons, Inc. Retrieved from <https://agustinazubair.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/13-organizational-culture-and-leadership-3rd-edition-p-4581.pdf>.
6. Fedotova, I. V., Kholodkov, Ye. M., & Riznyk, I. Ye. (2024). *Model inkliuzyvnoi korporativnoi kultury na osnovi vzaємodii kulturnykh poliv personalu pidpriemstva* [Model of inclusive corporate culture based on the interaction of cultural fields of enterprise personnel]. *Economy of the Transport Complex*, 44, 54–78. Retrieved from <https://api.dspace.khadi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/323e4785-474f-463e-bf7d-cf79ca2b4fff/content>.
7. Hladush, V. A. (2022). *Inklyuzyvni tsinnosti v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy* [Inclusive values in higher education institutions of Ukraine] [Monograph]. Dnipro: PSACEA. Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/36395>.

Abstract. The article examines the essence and functional purpose of inclusive organizational culture as a key factor in the development of an inclusive educational environment within higher education institutions. The relevance of the study is determined by the need to ensure equal access to quality education for all learners in the context of achieving the Sustainable Development Goals and implementing the “Society 5.0” concept. In the conditions of European integration processes and social transformations caused by the Russian-Ukrainian war, the formation of an inclusive culture in higher education institutions and in society as a whole acquires particular significance. The research problem lies in the insufficient theoretical elaboration of the functional potential of inclusive organizational culture within the system of developing an inclusive educational environment in higher education.

The purpose of the article is to substantiate the functions of inclusive organizational culture and to define their role in constructing a coherent inclusive educational environment in higher education institutions. The research applies theoretical analysis of scientific sources, as well as systemic-structural and comparative approaches. The author emphasizes that inclusive culture serves as the value-based, integrative, and regulatory foundation of inclusive processes, ensuring the unity



of action among all members of the academic community. As a result, two groups of functions of inclusive organizational culture are identified: external ones, aimed at interaction with the social environment, and internal ones, ensuring the development of the internal inclusive educational space.

It is concluded that inclusive culture is a system-forming factor in the development of an inclusive educational environment, as it shapes shared values of acceptance, tolerance, mutual support, and responsibility among teachers, students, and staff, thereby ensuring the sustainability and humanistic orientation of the educational process.

Key words: *inclusion, special educational needs, higher education, inclusive organizational culture, inclusive educational space, higher education institution*

Статтю надіслано: 20.10.2025 р.

© Ніколенко Л. М.



УДК: 378.147:004

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE BY EDUCATORS IN THE CONTEXT OF ADHERENCE TO THE PRINCIPLES OF ACADEMIC INTEGRITY

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ВИКЛАДАЧАМИ У КОНТЕКСТІ ДОТРИМАННЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

Borysova Z.U. / Борисова З. У.*c.f.s., prof. / к.ф.н., проф.*<https://orcid.org/0009-0003-0088-3122>*Interregional Academy of Personnel Management,**Kyiv, Frometivska, 2, 03039**Межрігіональна Академія управління персоналом,**Київ, Фрометівська, 2, 03039***Borysova V.E. / Борисова В.Є.***phd, as/prof. / д.ф., доц.*<https://orcid.org/0009-0007-5146-391X>*Kyiv National University of Civil Engineering and Architecture,**Kyiv, Air Force Avenue, 31, 03037**Київський Національний університет будівництва і архітектури,**Київ, проспект Повітряних Сил, 31, 03037*

Анотація. У статті розглядається використання інструментів штучного інтелекту (ШІ) у викладацькій діяльності крізь призму принципів академічної доброчесності. Аналізуються як потенційні переваги ШІ для підвищення ефективності освітнього процесу, так і етичні ризики, що виникають під час автоматизації освітніх практик. Запропоновано рекомендації щодо забезпечення етичного використання цифрових технологій у вищій освіті. Матеріал буде корисним для викладачів, адміністраторів ЗВО, а також розробників внутрішніх політик академічної доброчесності.

Ключові слова: академічна доброчесність, штучний інтелект, викладач, цифрова етика, плагіат, етичні ризики, ChatGPT

Вступ Активне впровадження штучного інтелекту в освітній простір змінює парадигму викладання, відкриваючи нові можливості для підвищення ефективності навчального процесу. Проте ці можливості супроводжуються низкою викликів, зокрема в контексті дотримання принципів академічної доброчесності. Застосування цифрових інструментів вимагає від викладачів високого рівня свідомості та етичної відповідальності.

Технології штучного інтелекту стрімко інтегруються в різні сфери людської діяльності, і вища освіта не є винятком. Викладачі дедалі частіше звертаються до інструментів генеративного ШІ (таких як ChatGPT, Copilot, Midjourney, Claude, Gemini тощо) для розробки дидактичних матеріалів, перевірки письмових робіт



здобувачів освіти, створення презентацій, структуризації досліджень та навіть для внутрішньої академічної комунікації. Цифрова трансформація освіти відкриває нові горизонти для викладачів. Проте ця інновація висуває нові виклики щодо академічної доброчесності, яка є засадничою цінністю вищої освіти. З одного боку, ШІ дозволяє автоматизувати рутинні завдання, створювати персоналізовані навчальні матеріали, полегшувати оцінювання. З іншого — виникає ризик плагіату, фабрикації, підміни авторства, а також зниження педагогічної автономії. Як інтегрувати ШІ у викладацьку діяльність так, щоб не порушити принципи чесності, прозорості, самостійності та відповідальності? Відповідь на це запитання є ключовою для формування культури етичного використання інноваційних технологій у вищій освіті.

Метою цієї статті є всебічний аналіз етичних викликів, пов'язаних з використанням ШІ у викладацькій діяльності, а також демонстрація практичних моделей його доброчесного застосування.

Основна частина

Академічна доброчесність — це сукупність етичних принципів, якими мають керуватися учасники освітнього процесу з метою забезпечення об'єктивності, прозорості, поваги до інтелектуальної праці. Згідно з Законом України «Про освіту» (2017), академічна доброчесність охоплює такі поняття, як авторство, добросовісність, недопущення плагіату, фабрикації та фальсифікації результатів.

Штучний інтелект (ШІ) у цьому контексті розглядається як сукупність алгоритмів і технологій, що дозволяють автоматизувати створення текстів, аналітику, зворотний зв'язок, генерацію візуальних та навчальних матеріалів тощо. Найпоширенішими інструментами є ChatGPT, Copilot, Grammarly, QuillBot, Midjourney, DALL·E, а також інші освітні платформи на базі ШІ.

Штучний інтелект, особливо у формі генеративних моделей, створює нові виклики щодо визначення меж авторства. У ситуаціях, коли викладач використовує ШІ для створення конспекту лекції або фрагмента наукової статті, постає питання про те, хто є автором продукту: людина, машина чи їхній тандем?



ШІ дає змогу викладачеві оперативно створювати навчальні плани, адаптувати матеріали до рівня студентів, перетворювати сухі теоретичні блоки на інтерактивні модулі. Наприклад, платформи на базі GPT здатні за кілька хвилин згенерувати тести, вікторини, кейс-завдання з будь-якої дисципліни. При цьому важливо дотримуватися принципу прозорості та вказувати, які фрагменти були створені або допрацьовані за допомогою цифрових засобів. Проблема виникає тоді, коли такий контент використовується без перевірки його точності, без редагування чи критичного аналізу.

Оцінювання результатів навчання. Деякі викладачі використовують ШІ для автоматизованої перевірки письмових робіт або аналітики відповідей у Moodle, Google Forms, Canvas. У цьому контексті важливо не допустити зниження індивідуального підходу до оцінювання. Алгоритмічні оцінки не можуть замінити фахову педагогічну інтуїцію, необхідно уникати повної автоматизації, особливо у випадках, коли йдеться про творчі або рефлексивні завдання.

Наукова робота. ШІ допомагає у пошуку літератури, генеруванні ідей, структуризації текстів, редагуванні англомовних наукових статей. Проте надмірне покладання на ШІ у створенні змістовного наповнення статей веде до проблем з авторством і автентичністю. Видача машинно згенерованого тексту за авторський доробок є формою академічної недоброчесності. Чітке декларування використання ШІ у науковій роботі — вимога часу. У багатьох міжнародних журналах уже введено правила, за якими будь-яке використання ШІ має бути задекларованим у розділі «Author Contributions» або в зносках.

Комунікація та організація. Боти можуть оптимізувати розклад, нагадувати студентам про дедлайни, надавати автоматизовані відповіді. У таких випадках важливо забезпечити прозорість використання та збереження персональних даних.

Етичні виклики та ризики використання викладачами ШІ

- *Непрозоре авторство.*

Автоматично згенерований текст без належного маркування може сприйматись як плагіат. Вказівка на використання ШІ — обов'язкова умова для



збереження авторської етики.

- *Дегуманізація освіти.*

Надмірне застосування ІІІ у викладанні може знизити міжособистісну взаємодію, яка є основою гуманістичної педагогіки.

- *Залежність від технологій.*

Некритичне сприйняття рекомендацій ІІІ або сліпе копіювання його відповідей знижує креативність викладача та його професійну автономію.

- *Підміна критичного мислення.*

У ситуаціях, коли викладач передає ІІІ функції аналітики або оцінювання без належного контролю, страждає якість освітнього процесу. Етичні виклики, пов'язані з використанням ІІІ у викладацькій діяльності, не зводяться лише до проблеми плагіату. Йдеться про цілісну етичну екосистему, в якій технологія має підпорядковуватися людині, її моральному вибору, фаховій відповідальності та педагогічному покликанню. Лише формування чітких меж, розробка внутрішніх етичних регламентів, системне навчання та постійне самоспостереження дозволять забезпечити етичне використання ІІІ як інструмента, а не як заміника інтелектуальної і педагогічної діяльності.

Аби уникнути ризиків, пов'язаних із неетичним використанням ІІІ, необхідно переосмислити класичні принципи академічної доброчесності та адаптувати їх до нових реалій:

Прозорість — користувач має чітко вказувати, які частини матеріалів створені або змінені за допомогою ІІІ.

Відповідальність — навіть якщо продукт частково згенерований машиною, саме людина несе відповідальність за його зміст і точність.

Оригінальність — тексти, повністю створені ІІІ, не можуть вважатися авторськими доробками викладача.

Автентичність — у контексті навчання необхідно розмежовувати, що створено студентом/викладачем, а що — алгоритмом.

Критичність — автоматизовані відповіді мають бути проаналізовані з точки зору достовірності та етичної доречності.



Рекомендації

1. Розробити інституційні політики щодо використання ШІ у навчальному процесі.
2. Забезпечити викладачів тренінгами з цифрової етики та академічної доброчесності.
3. Включити до силабусів модулі з критичного використання цифрових інструментів.
4. Стимулювати відкриту звітність щодо застосування ШІ в освітньому процесі.
5. Розрізняти допустиме та недопустиме використання ШІ залежно від контексту (дидактика, наука, оцінювання).

Інтенсивне використання ШІ у щоденній освітній практиці може поступово зменшити інтелектуальну активність самого викладача. Надмірна автоматизація призводить до спрощення рутинних процесів, але також може послабити здатність до аналітичного мислення, саморефлексії, глибокої підготовки. Існує ризик, що ШІ поступово витіснить живе спілкування між викладачем і студентом. Автоматичні поради, пояснення, відповіді на запити, що надаються ботами або генераторами знань, можуть зменшити мотивацію студентів до безпосередньої участі в обговореннях. Таким чином, втрачається міжособистісний вимір освіти, який є фундаментом гуманістичної педагогіки.

Навіть за умов коректного використання, викладач несе моральну відповідальність за наслідки впровадження ШІ у власну професійну діяльність. Якщо згенерований контент виявиться некоректним, образливим, дискримінаційним чи маніпулятивним, саме людина, а не програма, має відповідати за результат.

Ще важливий момент: використання ШІ передбачає наявність технічних навичок, стабільного доступу до інтернету, знання англійської мови (для взаємодії з багатьма моделями). Це може поглибити цифрову нерівність між викладачами різних закладів освіти, вікових категорій, рівнів ІКТ-компетентності. У таких умовах виникає ризик неетичної переваги, коли одні



мають технологічну перевагу, а інші залишаються поза інноваційним середовищем.

У багатьох вишах відсутні чіткі інструкції або політики щодо дозволеного використання ШІ. Це створює правову невизначеність: що є допустимим, а що — порушенням академічної доброчесності? У таких умовах кожен викладач змушений діяти на власний розсуд, що не завжди гарантує етичність.

Висновки

Штучний інтелект може бути ефективним помічником викладача, за умови свідомого та етичного використання. Дотримання принципів академічної доброчесності має залишатися фундаментом будь-якої освітньої діяльності. Потреба в новій цифровій етиці стає дедалі актуальнішою, і саме викладачі мають формувати приклад відповідального використання інновацій. Етичні виклики, пов'язані з використанням ШІ у викладацькій діяльності, не зводяться лише до проблеми плагіату. Йдеться про цілісну етичну екосистему, в якій технологія має підпорядковуватися людині, її моральному вибору, фаховій відповідальності та педагогічному покликанню. Лише формування чітких меж, розробка внутрішніх етичних регламентів, системне навчання та постійне самостереження дозволять забезпечити етичне використання ШІ як інструмента, а не як заміника інтелектуальної і педагогічної діяльності.

Література

1. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. Стаття 42. Академічна доброчесність. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n1425>

2. Androshchuk, Alina, and Oleksandr Maluga. "Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції." *International Science Journal of Education & Linguistics* 3.2 (2024): 27-35.

3. Борисова В. Є. "Роль інтерактивних технологій у вивченні української мови як іноземної." *The 15th International scientific and practical conference "New knowledge: strategies and technologies for teaching young people"* (April 16–19,



2024) Lisbon, Portugal. International Science Group. 2024. 314 p.. 2024.

4. Palamar, Svitlana, and Maryna Naumenko. "Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності." *Educological discourse* 1.44 (2024): 68-83.

5. Родінова Наталія Леонідівна, Вячеслав Артурович Логай, and Майя Борисівна Ковальчук. "Імплементация штучного інтелекту в оцінювання якості української освіти: вплив на академічну доброчесність." *Академічні візії* 29 (2024).

6. Гурін, Артем Леонідович. "Академічна доброчесність як основа політики використання технологій штучного інтелекту у вищих навчальних закладах." *Педагогічна Академія: наукові записки* 17 (2025).

7. МЕЛЬНИК, ЮРІЙ, СВІТЛАНА ТОДОРОВА, and ГАННА ШЕВЧЕНКО. "Філософія штучного інтелекту у вищій освіті." *Humanities Studies* 19 (96) (2024): 126-134.

8. Трейтяк, Дмитро. "Дотримання академічної доброчесності в умовах розвитку систем штучного інтелекту." «Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)» 8.26 (2024): 1197-1208.

9. Яковлєва, Ольга Миколаївна, Наталія Олексіївна Прус, and Ольга Андріївна Зінченко. "Штучний інтелект як загроза та інструмент підтримки академічної доброчесності у вищій освіті." *Педагогічна Академія: наукові записки* 22 (2025).

Abstract. The article examines the use of artificial intelligence (AI) tools in teaching through the lens of academic integrity principles. It analyzes the potential benefits of AI for enhancing the efficiency of the educational process, as well as the ethical risks that arise in the automation of pedagogical practices. Particular attention is paid to practical case studies from real educational settings that demonstrate both ethically sound and potentially problematic uses of AI. The paper offers recommendations for developing institutional policies that ensure the ethical use of digital technologies in higher education. The material may be useful for university instructors, administrators, and developers of internal academic integrity policies.

Keywords: academic integrity, artificial intelligence, teaching practice, digital ethics, plagiarism, ethical risks, ChatGPT

Статтю надіслано: 21.10.2025

Борисова З.У., Борисова В.Є.



УДК 364.013(477)(043.3)

REGULATORY AND LEGAL FRAMEWORK FOR THE PROVISION OF SOCIAL SERVICES IN A TERRITORIAL COMMUNITY

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ У ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ

Mudryi Y.S. / Мудрий Я.С.*ph.d., as.prof. / к.п.н., доц.*

ORCID: 0000-0002-1632-9439

Mudra O.V. / Мудра О.В.*ph.d., as.prof. / к.п.н., доц.*

ORCID: 0000-0002-8352-9166

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,

Chernivtsi, Kotsiubynskoho Street, 2, 58012

Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича,

м. Чернівці вул. М. Коцюбинського, 2, 58012

Анотація. У статті проаналізовано нормативно-правове забезпечення надання соціальних послуг у територіальних громадах України. Розкрито зміст і значення Законів України «Про соціальні послуги», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю») у формуванні сучасної системи соціального захисту, визначено роль місцевого самоврядування у плануванні, фінансуванні та моніторингу послуг. Охарактеризовано зміни законодавства у зв'язку з воєнним станом, а також акти Кабінету Міністрів України та Міністерства соціальної політики, що конкретизують порядок, стандарти й критерії діяльності надавачів соціальних послуг. Визначено основні механізми управління, оцінки потреб населення та забезпечення якості соціальних послуг на рівні громад.

Ключові слова: соціальна робота, соціальні послуги, об'єднана територіальна громада, нормативно-правові акти.

Вступ.

В Україні соціальна робота впроваджується на державному, регіональному та місцевому рівнях. Її реалізація базується на чинній нормативно-правовій базі, положення якої є обов'язковими для державних службовців і фахівців соціальної сфери. Початком інституціоналізації галузі соціальних послуг вважається 2003 рік, коли вперше на законодавчому рівні було закріплено поняття «соціальні послуги» шляхом прийняття Закону України «Про соціальні послуги», який започаткував перехід від радянської централізованої моделі соціального обслуговування до нової системи, орієнтованої на потреби отримувачів послуг.

Основний текст. У 2019 році було ухвалено нову редакцію Закону України «Про соціальні послуги», яка унормувала сучасну систему надання соціальних послуг, визначила їхні цілі, принципи, види, категорії отримувачів, також було



конкретно окреслено функції державних і недержавних надавачів у підтримці осіб, що перебувають у складних життєвих обставинах [3]. У Законі встановлено термінологічну основу сфери соціальних послуг (ст. 1), визначено принципи, напрями та елементи функціонування системи їх надання (статті 7-9), а також визначено повноваження суб'єктів, зокрема органів місцевої влади та місцевого самоврядування, як ключових уповноважених органів у цій сфері на рівні територіальних громад (ст. 11).

Крім того, Закон чітко окреслює «правовий статус, функції та вимоги до діяльності надавачів соціальних послуг різних форм власності – державної, комунальної та приватної» (ст. 13).

Закон також містить комплексну нормативну основу для організації, класифікації та фінансування соціальних послуг в Україні. Згідно зі статтею 16, здійснено класифікацію соціальних послуг за типами, місцем та строком надання. Це дозволяє систематизувати соціальні послуги відповідно до потреб отримувачів, а також створити умови для їх ефективного планування на рівні територіальних громад.

Відповідно до статті 17 чинного закону, однією з ключових вимог до системи соціального забезпечення є дотримання державних стандартів соціальних послуг. Ці стандарти регламентують зміст, обсяг, умови, норми, процедури надання послуг, а також встановлюють показники їхньої якості.

Організація процесу надання соціальних послуг ґрунтується на методології «ведення випадку», що передбачає поетапну взаємодію фахівця з клієнтом. Етапи та процедури, що визначають цю взаємодію, деталізовано у статтях 18-24 Закону України «Про соціальні послуги».

Обрахунок обсягів та видів соціальних послуг, що мають бути надані в межах конкретної громади, здійснюється через оцінку потреб населення у таких послугах (ст. 25). Це також є підґрунтям для планування відповідного фінансування. Закон передбачає можливість фінансування соціальних послуг за рахунок місцевих бюджетів, а також через механізм соціального замовлення – зокрема для залучення недержавних надавачів послуг (ст. 26).



У відповідь на військову агресію Російської Федерації на початку 2022 році до Закону внесено зміни, що враховують специфіку надання соціальних послуг до умов надзвичайного або воєнного стану, зокрема, відповідно до статті 11 чинної редакції, «органи місцевого самоврядування в умовах надзвичайного чи воєнного стану наділені правом самостійно визначати особливості надання соціальних послуг на території відповідної громади» [4].

Таким чином, Закон України «Про соціальні послуги» не лише формує правові засади функціонування системи соціального забезпечення в мирний час, а й адаптований до викликів кризових ситуацій, забезпечуючи нормативну гнучкість та оперативну відповідь на потреби вразливих категорій населення, включно з особами, потребують соціальної підтримки та адаптації.

Ключовим нормативно-правовим актом, що регулює здійснення соціальної роботи та надання соціальних послуг на рівні територіальних громад також є Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» [2]. Документ визначає коло суб'єктів соціальної роботи, їхні права й обов'язки, напрями, об'єкти та принципи здійснення соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями, які опинились у складних життєвих обставинах.

Форми реалізації соціальної роботи з відповідними категоріями населення визначені статтею 6-1 зазначеного закону. Вона визначає ключові форми соціальної роботи з різними категоріями населення: надання соціальних послуг, соціальну допомогу та соціальну підтримку.

Окрему увагу в Законі приділено професійному забезпеченню цієї сфери. Зокрема, стаття 18 визначає повноваження фахівців, залучених до соціальної роботи, зокрема соціальних працівників, фахівців соціальної роботи та соціальних менеджерів. Закон також регламентує джерела фінансування відповідних структур, до яких належать кошти місцевих бюджетів, благодійна допомога та інші надходження, які не суперечать діючому законодавству.

Організацію та реалізацію соціальної роботи на регіональному та місцевому рівнях законодавчо закріплено також у Законі України «Про місцеве самоврядування в Україні». Згідно зі статтею 34, «до делегованих повноважень



виконавчих органів сільських, селищних та міських рад у сфері соціального захисту належать питання надання соціальних послуг особам і сім'ям з дітьми, які опинилися в складних життєвих обставинах, а також забезпечення умов для утримання та виховання таких дітей» [1].

Надання соціальних послуг на місцевому рівні організовується шляхом реалізації комплексу управлінських дій з боку виконавчих органів влади та місцевого самоврядування, що мають на меті формування, розвиток і підтримку ефективної системи соціальних послуг. Організаційно-управлінські аспекти реалізації соціальної роботи в територіальних громадах України, зокрема «структура, повноваження та функціональні завдання відповідних підрозділів щодо реалізації державної політики у сфері соціального захисту населення» отримали докладне висвітлення у «Методичних рекомендаціях з розроблення положень про структурні підрозділи з питань соціального захисту населення місцевих державних адміністрацій», затверджених Міністерством соціальної політики України [11].

Під час реформування системи соціального забезпечення в Україні та її узгодження з європейськими стандартами особливе значення надається нормативному регулюванню надання соціальних послуг окремим вразливим категоріям населення. Кабінетом Міністрів України ухвалено низку постанов і розпоряджень, що деталізують процедури надання таких послуг [5].

Окрема увага приділяється «забезпеченню соціальними та медичними послугами осіб, які постраждали внаслідок нещасних випадків на виробництві або професійних захворювань» [9].

Водночас, Постанова № 587 встановлює «загальний порядок надання соціальних послуг, що передбачає виявлення осіб/сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах, оцінку їхніх індивідуальних потреб, а також обов'язкове періодичне визначення потреб населення громади у соціальних послугах» [6]. У Порядку визначено основні чинники, що спричиняють виникнення складних життєвих обставин, та алгоритм їхнього виявлення.

Передбачено також регулярну оцінку потреб населення у соціальних



послугах відповідними підрозділами з питань соціального захисту, результати якої слугують основою для планування системи соціальної підтримки на місцевому рівні з урахуванням специфіки територіальної громади та її соціально-демографічної структури.

Порядок організації надання соціальних послуг деталізує процедуру прийняття звернень (заяв/повідомлень) про потребу в соціальних послугах, алгоритм ухвалення рішень щодо їх надання або відмови, визначає повноваження посадових осіб, перелік необхідних документів, а також специфіку надання послуг соціально вразливим категоріям населення: особам похилого віку, особам з інтелектуальними чи психічними порушеннями, бездомним, недієздатним особам. Окремо унормовано процедуру прийняття рішення про надання послуг в екстреному (кризовому) порядку [10].

Закон України «Про соціальні послуги» у поєднанні з відповідним Порядком їх надання встановлює фінансові механізми забезпечення соціальних послуг, які можуть надаватися: безкоштовно – за рахунок державного або місцевого бюджету; частково – із застосуванням диференційованої оплати, що залежить від доходів отримувача; або на платній основі – за кошти отримувача чи третіх осіб згідно з чинним законодавством. Вартість послуг визначається їх змістом і обсягом відповідно до державних стандартів, а також регулюється «Порядком встановлення тарифів на соціальні послуги», затвердженим постановою Кабінету Міністрів України [3, 8]. Кожна соціальна послуга має унікальний код, який використовується для планування, обліку та фінансування в межах системи соціального обслуговування, що сприяє забезпеченню прозорості та ефективному контролю за розподілом і використанням ресурсів.

З метою уніфікації та стандартизації вимог до суб'єктів, що надають соціальні послуги, незалежно від їхньої форми власності чи організаційно-правового статусу, Кабінетом Міністрів України у 2020 році було затверджено «Критерії діяльності надавачів соціальних послуг». Цей документ став нормативною основою для забезпечення єдиних стандартів у цій сфері [7].

Одним із ключових компонентів ефективної організації соціальної роботи в



межах територіальних громад є функціонування відділів соціального захисту населення. Завдання цих органів, зокрема, полягають у проведенні оцінювання потреб територіальної громади у соціальних послугах, а також у здійсненні системного моніторингу процесу та якості їх надання.

Систематичний моніторинг та оцінка якості соціальних послуг виступають необхідними складовими процесу обґрунтованого планування соціальної роботи на місцевому рівні. Такий підхід закріплений у Законі України «Про соціальні послуги», а механізми його реалізації регламентовані постановою Кабінету Міністрів України і методичними рекомендаціями Міністерства соціальної політики України. [3, 6, 10].

Висновки. Таким чином, нормативно-правова база соціальних послуг в Україні, зокрема на рівні територіальних громад, демонструє поступову інституціоналізацію системи соціальної підтримки відповідно до сучасних викликів. Законодавчі та підзаконні акти чітко регламентують порядок, умови, типи та механізми надання соціальних послуг, що забезпечує їхню адресність, ефективність та відповідність потребам вразливих категорій населення, особливо в умовах децентралізації та воєнного стану.

Література:

1. Про місцеве самоврядування в Україні : Закон України від 21 трав. 1997 р. № 280/97-ВР. *Відомості Верховної Ради України*, 1997, № 24, ст. 170.
2. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21 черв. 2001 р. № 2558-III. *Відомості Верховної Ради України*, 2001, № 42, ст. 213.
3. Про соціальні послуги : Закон України від 17 січ. 2019 р. № 2671-VIII. *Відомості Верховної Ради України*, 2019, № 18, ст. 73.
4. Про внесення змін до деяких законів України щодо надання соціальних послуг у разі введення надзвичайного або воєнного стану в Україні або окремих її місцевостях : Закон України від 14 квіт. 2022 р. № 2193-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2193-20#Text>



5. Про затвердження Порядку надання соціальних послуг особам з інвалідністю та особам похилого віку, які страждають на психічні розлади : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 черв. 2019 р. № 576. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/576-2019-п#Text>

6. Про організацію надання соціальних послуг : Постанова Кабінету Міністрів України від 1 черв. 2020 р. № 587. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/587-2020-п#Text>

7. Про затвердження Критеріїв діяльності надавачів соціальних послуг : Постанова Кабінету Міністрів України від 1 лип. 2020 р. № 185. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/185-2020-п#Text>

8. Про затвердження Порядку регулювання тарифів на соціальні послуги : Постанова Кабінету Міністрів України від 1 черв. 2020 р. № 428. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/428-2020-п#n9>

9. Деякі питання організації забезпечення соціальними послугами з догляду та медичними послугами потерпілих внаслідок нещасного випадку на виробництві та професійного захворювання, які їх потребують : Постанова Кабінету Міністрів України від 28 квіт. 2023 р. № 438. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/438-2023-п#Text>

10. Про затвердження Методичних рекомендацій з проведення моніторингу та оцінки якості соціальних послуг : Наказ Міністерства соціальної політики України від 27 груд. 2013 р. № 904. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0904739-13#Text>

11. Про затвердження Методичних рекомендацій з розроблення положень про структурні підрозділи з питань соціального захисту населення місцевих державних адміністрацій та організації діяльності територіальної громади у сферах соціального захисту населення та захисту прав дітей : Наказ Міністерства соціальної політики України від 31 лип. 2023 р. № 263-Н. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0263739-23#Text>

References

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (1997). *Law of Ukraine "On Local Self-Government in Ukraine"* No. 280/97-VR, May 21, 1997. *Vidomosti of the Verkhovna Rada of Ukraine*, No. 24, Art.



170.

2. Verkhovna Rada of Ukraine. (2001). *Law of Ukraine "On Social Work with Families, Children and Youth"* No. 2558-III, June 21, 2001. *Vidomosti of the Verkhovna Rada of Ukraine*, No. 42, Art. 213.

3. Verkhovna Rada of Ukraine. (2019). *Law of Ukraine "On Social Services"* No. 2671-VIII, January 17, 2019. *Vidomosti of the Verkhovna Rada of Ukraine*, No. 18, Art. 73.

4. Verkhovna Rada of Ukraine. (2022, April 14). *Law of Ukraine "On Amendments to Certain Laws of Ukraine Regarding the Provision of Social Services under Martial Law or State of Emergency"* No. 2193-IX. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2193-20#Text>

5. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019, June 26). *Resolution "On Approval of the Procedure for the Provision of Social Services to Persons with Disabilities and Elderly Persons Suffering from Mental Disorders"* No. 576. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/576-2019-п#Text>

6. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020, June 1). *Resolution "On the Organization of the Provision of Social Services"* No. 587. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/587-2020-п#Text>

7. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020, July 1). *Resolution "On Approval of the Criteria for the Activities of Social Service Providers"* No. 185. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/185-2020-п#Text>

8. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020, June 1). *Resolution "On Approval of the Procedure for Regulating Tariffs for Social Services"* No. 428. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/428-2020-п#n9>

9. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2023, April 28). *Resolution "Certain Issues of Organizing the Provision of Care and Medical Services to Victims of Occupational Accidents and Diseases Who Need Them"* No. 438. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/438-2023-п#Text>

10. Ministry of Social Policy of Ukraine. (2013, December 27). *Order "On Approval of Methodological Recommendations for Monitoring and Evaluating the Quality of Social Services"* No. 904. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0904739-13#Text>

11. Ministry of Social Policy of Ukraine. (2023, July 31). *Order "On Approval of Methodological Recommendations for the Development of Regulations on Structural Units for Social Protection of the Population of Local State Administrations and the Organization of Territorial Community Activities in the Fields of Social Protection and Child Rights Protection"* No. 263-N. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0263739-23#Text>

Abstract. The article analyzes the regulatory and legal framework for the provision of social services in the territorial communities of Ukraine. The content and significance of the Laws of Ukraine "On Social Services" and "On Social Work with Families, Children, and Youth" in shaping the modern system of social protection are revealed, and the role of local self-government in the planning, financing, and monitoring of services is determined. The study describes legislative changes related to martial law, as well as the acts of the Cabinet of Ministers of Ukraine and the Ministry of Social Policy that specify the procedures, standards, and criteria for the activities of social service providers. The main mechanisms of management, needs assessment, and quality assurance of social services at the community level are identified.

Key words: social work, social services, united territorial community, regulatory and legal acts.



UDC 378.6:81'243.2:004.8

STRATEGIC AI INTEGRATION FOR ENHANCING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN TECHNICAL UNIVERSITIES

Golub T.P.

PhD., as. prof.

ORCID: 0000-0002-7757-880X

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute",
Kyiv, Prospect Beresteiskyi 37, 03056

Abstract. The need for personalization, instant contextual feedback, and simulation of complicated professional communication settings frequently arises the question of the efficacy of English for Specific Purposes courses at technical universities. This paper studies the strategic use of artificial intelligence and Large Language Models as methodological tools for bridging instructional gaps and considerably improving the quality and relevance of English for Specific Purposes curriculum. We analyze four key areas of artificial intelligence application: automated needs analysis, personalized practice and contextual feedback, authentic communication simulation, and adaptive, data-driven assessment. Furthermore, we introduce the critical implementation and ethical challenges inherent in this transition. The research states that when artificial intelligence is systematically incorporated, it can serve as a powerful augmentative tool, improving linguistic accuracy, enabling autonomous learning, and increasing instructor efficiency by automating low-stakes, high-volume jobs. The study concludes that a comprehensive human-AI hybrid paradigm equips technical university graduates with communication abilities that can be directly applied to their specialized domains.

Key words: artificial intelligence, English for Specific Purposes, autonomous learning, adaptive assessment, higher education, educational technology.

Introduction.

English for Specific Purposes (ESP) programs at technical universities are critical for teaching students to succeed in the global professional environment. Unlike General English classes which emphasise broad linguistic competence, English for Specific Purposes necessitates a sharp focus on the specific language, discourse markers, syntax, and rhetorical conventions required for navigating specialised fields such as computer science, mechanical engineering, biotechnology, etc. This specialisation requires students to understand not only terminology but also communicative acts specific to their prospective career such as submitting a project proposal, providing a technical defence, or negotiating an intellectual property agreement.

The primary challenge for ESP teachers stems from two realities: first, the need to maintain contextual validity in the face of the rapid, often nonlinear, evolution of specialized professional communication; and second, the difficulty of providing



individualized feedback across complex, discipline-specific tasks in large class settings. Traditional, static curricula struggle to stay current and relevant, frequently resulting in a perceived disconnect between classroom learning and industry expectations (Swales, 2014). The pedagogical gap is defined by an teacher's inability to access and assess the vast, constantly updated corpus of global professional communication needed to successfully guide the curriculum.

The advent of highly capable Artificial Intelligence (AI), particularly Large Language Models (LLMs) and advanced machine learning techniques, offers a new paradigm for addressing these critical challenges. Artificial intelligence tools can analyze massive datasets of technical discourse, provide instant and iterative feedback scaled to thousands of students, and create highly realistic communicative environments.

This article seeks to move beyond general discussions of artificial intelligence applications in language learning to propose a systematic framework for integrating AI specifically to improve the pedagogical integrity, efficiency, and outcome relevance of ESP courses in technical university settings. This approach ensures that graduates are genuinely prepared for the linguistic demands of the 21st-century technical workforce.

Main text.

The strategic integration of artificial intelligence can improve the English for Specific Purposes course across four critical phases: curriculum design, personalized practice, authentic simulation, and continuous evaluation. A fundamental principle of effective ESP is a Needs Analysis (NA) – the process of identifying what students need to learn to perform a specific job or academic task (Long, 2005). In its turn, artificial intelligence tools can enhance this process, ensuring that the curriculum reflects real-time, current industry demands and learner characteristics.

Adaptive AI platforms can analyze extensive student intake data, including prior language test scores, departmental major, specific program track, and declared career goals, to create nuanced, multi-dimensional learner profiles. This rich data allows the course structure to dynamically adjust content modules for students. For instance, a profile indicating an aspiration toward consultancy might trigger an increase in



modules focused on oral presentation and persuasive argumentation skills, whereas a profile targeting research and development would prioritize complex report writing and analytical summary skills. Thus, artificial intelligence ensures personalization at scale, going beyond simple placement tests.

In their turn, LLMs and specialized computational linguistics tools can be trained on proprietary or publicly available corpora of current technical discourse, including patents, open-source code documentation, regulatory filings, and professional correspondence from relevant industries (for instance, aerospace, software development). Artificial intelligence performs n-gram analysis and collocational pattern extraction to map the linguistic landscape of a target profession. This allows teachers to identify and prioritize the most frequently used vocabulary and lexical bundles, isolate key functional language, and determine the prevalent rhetorical moves that are specific to document genres (for example, the structure of an engineering feasibility report versus a software bug report).

At the same time, artificial intelligence's generative capabilities are transformative for material development. Thus, artificial tools can instantly generate authentic, field-specific reading comprehension texts, listening exercises based on synthesized technical conversations, or context-specific gap-filling exercises. Crucially, this content creation can be iterated on demand, allowing the teacher to rapidly produce materials based on a newly emerged technical concept, reducing the teacher's time spent on creating bespoke materials and ensuring maximum contextual relevance and topical currency.

The highest-impact practical use of artificial intelligence is in providing high-volume, low-stakes, and highly personalized feedback on technical communication tasks. This capability overcomes the critical limitation of a single human teacher's capacity to provide the frequent, detailed feedback necessary for mastering the language.

For instance, students can submit drafts of complex technical documents such as abstracts, lab reports, patent applications, or proposals to an LLM-based tool. This tool is programmed not just with standard grammar rules but also with specific ESP style



guides like APA for engineering, IEEE citation style, departmental style guides, etc. And the AI can provide instant feedback categorized by an established error taxonomy, like:

- mechanical errors (spelling, grammar, punctuation);
- stylistic errors (vagueness, wordiness, inappropriate passive voice use, etc.);
- structural or rhetorical errors (for example, deviations from the required IMRaD structure, missing key moves in an abstract). This iterative, automated process allows students to refine their work independently up to 80% of common errors can be corrected before submission freeing the human teachers to focus on higher-order issues like content clarity, logical argument flow, and critical analysis.

For computer science and software engineering students, artificial intelligence can extend to reviewing accompanying documentation, README files, or comments written in English. The AI assesses clarity, conciseness, and adherence to industry documentation standards, thus providing a unique form of feedback that bridges the gap between coding skills and practical linguistic output, a skill that is often overlooked in traditional ESP course.

In its turn, a specialized AI speech-analysis software can analyze a student's delivery of technical presentation scripts, focusing the feedback specifically on the clear articulation of field-specific terminology, pacing, and the appropriate use of emphatic intonation necessary for professional delivery. This targeted practice ensures the student is prepared for high-stakes oral communication in technical conferences and meetings.

Besides, AI-powered conversational agents can move beyond simple, scripted chatbots to create sophisticated, context-aware simulation environments for communication practice, a pedagogical necessity recognized by Yang et al. (2024). Thus, students can be engaged in simulated technical negotiations or critical discussions, such as discussing project timelines, resolving design conflicts or pitching a new product with an artificial intelligence agent. This agent is programmed with a deep, persistent persona, adopting the role of a skeptical client, a demanding



supervisor, or a non-native English-speaking international collaborator. To provide these, the artificial intelligence utilizes a context memory to maintain a consistent conversational history. It is trained to recognize and respond appropriately to technical jargon and industry acronyms, providing genuine communicative pressure and validating the student's knowledge of their future speciality. And at last, the system evaluates the student's affective language use, noting the tone and formality of their language.

Artificial intelligence can also conduct realistic mock technical job interviews in English. Thus, the system dynamically adapts follow-up questions based on the student's previous answers, testing their ability to articulate complex technical concepts under pressure, discuss their resume, and manage professional discourse which is a really essential element career readiness notifier of students. The artificial intelligence can also generate a post-interview analysis reports, rating the student on clarity, confidence, content depth, and professional language use.

In these high-fidelity simulations, the artificial intelligence is configured to not only correct surface-level grammatical errors but also to flag pragmatic failures, such as using inappropriate levels of directness, making unverified assumptions, or using overly informal language in a professional context. This trains students in cross-cultural communication competence, preparing them for interactions in diverse global technical teams where linguistic effectiveness depends heavily on contextual and cultural sensitivity.

In this way, artificial intelligence facilitates a critical shift from traditional summative, endpoint assessments to continuous, adaptive evaluation focused on core, measurable competencies developed while studying English for specific purposes. Thus, AI-driven platforms continuously log and tag student performance data across various tasks: writing, speaking, and simulation outcomes and as a result can create a multi-dimensional competency profile for each student. While doing it, the system uses predictive analytics to:

- highlight specific, persistent linguistic deficiencies such as, for instance, consistent misuse of the conditional tense in risk assessment or inappropriate



modal verbs in recommendation sections;

- automatically generate remedial practice modules tailored to the exact skill gap;
- provide the teacher with a class-wide heatmap of learning outcomes, identifying modules that have to be improved, rearranged or remade.

Artificial intelligence can also handle objective grading of specific tasks, such as technical summaries and objective report sections, using such pre-defined scoring models as, for example, analytic rubrics that focus on coherence, cohesion, and vocabulary density. This reduces potential subjective human bias and ensures consistent application of the grading rubric for structural and mechanical errors. In such a way, while the teacher remains essential for qualitative and content-level evaluation, the artificial intelligence handles the quantitative groundwork, speeding up the assessment cycle. At the same time, aggregating and anonymizing student performance data across multiple cohorts provides powerful quantitative evidence of curriculum gaps, strengths, and overall efficacy. This allows English for specific purposes program coordinators to engage in continuous curriculum validation, modifying course design based on empirical results from thousands of data points rather than unproven evidence. This data also enables longitudinal tracking of skill development, tying specific linguistic interventions to long-term professional outcomes (Li et al., 2025).

The deployment of artificial intelligence in technical university English for Specific Purposes courses, while being very promising, is not without significant practical and ethical drawbacks that must be addressed for its successful and equitable integration. Thus, the reliance on artificial intelligence platforms necessitates the collection and analysis of extensive student performance data, including transcripts of speech and written work. Looking back on these, technical universities have to implement data governance policies to address the following:

- Security. For ensuring that students' data is protected against breaches, especially when using third-party AI vendors;
- Anonymization. For properly anonymizing performance data before using it for curriculum validation or research;
- Consent and Ownership. For clearly defining who owns the linguistic output



generated by the student and the performance data derived from it.

Moreover, successful integration of artificial intelligence requires significant institutional investment and strategic planning. It includes: infrastructure – ensuring reliable network access and computing resources across campus, especially for running high-fidelity simulations or VR-based training; teacher training, as ESP teachers require comprehensive training not only in the technical use of artificial intelligence tools but also in AI literacy – understanding how the models work, interpreting the AI-generated data, and knowing when to override or ignore automated feedback; and access equity that ensure that all students, regardless of their social and economic background or prior technological exposure, have equitable access to AI-powered learning resources, preventing the exacerbation of an existing digital divide.

At the same time, Large Language Models are trained on vast, often general, internet corpora, which introduces the risk of algorithmic bias. This can cause several problems within an English for specific purposes context. One of the issues is jargon misinterpretation. The artificial intelligence may interpret valid, discipline-specific technical jargon, acronyms, or stylistic conventions like heavy use of nominalization in scientific writing as incorrect or overly complex because they deviate from general language patterns. Another problem may be cultural bias, when simulation agents may rely on culturally biased models of professional behaviour, potentially penalizing non-Western communication styles in a global ESP environment. Teachers have to actively check and control artificial intelligence models using a curated corpus of field-specific, verified professional documents to minimize these issues and ensure the artificial intelligence reinforces appropriate norms of English for specific purposes.

The integration of artificial intelligence fundamentally redefines the roles of both the student and the teacher in the English for specific purposes environment, fostering a dynamic human-AI hybrid model. Thus, artificial intelligence tools promote self-regulated learning by making the learning process entirely transparent, customizable, and instantly actionable. Students receive instantaneous, consistent, and non-judgmental feedback on their technical communication output, encouraging more frequent practice and iterative refinement. By automating responsibility for mechanical



error correction and basic skill repetition, artificial intelligence forces students to transition from being passive recipients of instruction to active managers of their linguistic progress and professional development. This shift is particularly valuable in technical education, where independence, iterative design, and problem-solving are highly prized professional attributes. Students gain a level of agency over their learning path previously unavailable in traditional classrooms.

By automating time-intensive tasks, such as grading first drafts, correcting low-level grammar errors, creating customized practice sets, and basic data compilation, artificial intelligence significantly reduces the administrative and repetitive work of English teachers. This automation is critical, as it allows the human teacher to reallocate their expertise to tasks that demand higher-order cognitive interaction and human judgment. Thus, the teacher gets a possibility to focus more on the rhetorical effectiveness, ethical implications, criticality, and nuance of complex technical communication like assessing the persuasive power of a funding application or the clarity of a safety warning. The teacher also gets more time for leading debates, organising critical reading sessions, advanced intercultural communication workshops, and ethical discussions that require human emotional intelligence and real-time adaptability.

The resulting hybrid model leverages the computer for efficiency, scale, and objective data analysis, while simultaneously retaining the human teacher for motivation, empathy, context interpretation, and the facilitation of complex critical thinking and socio-pragmatic competence. This transition requires the teacher to evolve from a content provider to a communication creator and mentor.

Summary and conclusions.

The integration of Artificial Intelligence offers an unparalleled opportunity to modernize and enhance English for Specific Purposes courses in technical universities. By applying artificial intelligence systematically across automated needs analysis, personalized practice, authentic simulation, and adaptive assessment, English for Specific Purposes programs can move decisively from generalized instruction to hyper-contextualized, data-driven education.



While the implementation presents significant challenges including managing data privacy, mitigating algorithmic bias, and ensuring institutional readiness, these are navigable through targeted policy and robust technical solutions. The effective usage of artificial intelligence does not mean the replacement of the human teacher; rather, it empowers them to focus their specialized expertise on the qualitative, contextual, and ethical aspects of communication that computers cannot yet replicate. The future success of technical university graduates in the global workforce depends on their ability to communicate effectively and strategically in English for their specific field. Artificial intelligence provides the necessary technological scaffolding to ensure that English for Specific Purposes courses deliver on this critical educational manner, creating a generation of highly competent, linguistically and digitally fluent technical professionals.

References:

1. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
2. Li, B., Tan, Y. L., Wang, C., & Lowell, V. (2025). Two Years of Innovation: A Systematic review of Empirical generative AI research in language learning and teaching. *Computers and Education Artificial Intelligence*, 100445. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100445>.
3. Long, M. H. (2005). Second language needs analysis. In *Cambridge University Press eBooks*. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667299>.
4. Michel-Villarreal, R., Vilalta-Perdomo, E., Salinas-Navarro, D. E., Thierry-Aguilera, R., & Gerardou, F. S. (2023). Challenges and opportunities of Generative AI for higher Education as explained by ChatGPT. *Education Sciences*, 13(9), 856. <https://doi.org/10.3390/educsci13090856>
5. Swales, J. M. (2014). 1990. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, selected 45–47, 52–60. In *John Benjamins Publishing Company eBooks*. (pp. 306–316). <https://doi.org/10.1075/z.184.513swa>.



6. Yang, J., Jin, H., Tang, R., Han, X., Feng, Q., Jiang, H., Zhong, S., Yin, B., & Hu, X. (2024). Harnessing the power of LLMs in Practice: A survey on ChatGPT and Beyond. *ACM Transactions on Knowledge Discovery From Data*, 18(6), 1–32. <https://doi.org/10.1145/3649506>
- Johnson, M. S. (2025). Responsible AI for measurement and learning: Principles and practices (Research Report No. RR-25-03). ETS. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-25-03.pdf>.

Анотація. Потреба в персоналізації, миттєвому контекстному зворотному зв'язку та моделюванні складних професійних комунікативних умов часто викликає питання ефективності курсів англійської мови для спеціальних цілей у технічних університетах. У цій статті досліджується стратегічне використання штучного інтелекту та моделей великих мов як методологічних інструментів для подолання прогалин у навчанні та значного покращення якості та актуальності навчальної програми з англійської мови для спеціальних цілей. Стаття аналізує чотири ключові сфери застосування штучного інтелекту: автоматизований аналіз потреб, персоналізована практика та контекстний зворотний зв'язок, моделювання автентичного спілкування та адаптивне оцінювання на основі даних. Крім того, в статті представлено критичні проблеми впровадження та питання етики, які характерні для цього переходу. У дослідженні стверджується, що коли штучний інтелект систематично впроваджується, він може служити потужним допоміжним інструментом, покращуючи лінгвістичну точність, забезпечуючи автономне навчання та підвищуючи ефективність викладачів шляхом автоматизації великих за обсягом завдань. У дослідженні робиться висновок, що комплексна гібридна парадигма людини та штучного інтелекту сприяє формуванню комунікативних здібностей у студентів технічних університетів, які вони зможуть безпосередньо застосовувати в їхній подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: штучний інтелект, англійська мова для спеціальних цілей, автономне навчання, адаптивне оцінювання, вища освіта, освітні технології.

Article sent: 10.10.2025

© Golub T.P.



УДК 378:640.4: 502.131.1

**INNOVATIONS AS A CATALYST FOR CHANGE IN HOSPITALITY
EDUCATION AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT PRACTICES
ІННОВАЦІЇ ЯК КАТАЛІЗАТОР ЗМІН В ОСВІТІ ТА ПРАКТИЦІ СТАЛОГО
РОЗВИТКУ ГОТЕЛЬНОГО БІЗНЕСУ**

Budnyk N.V./ Будник Н.В.*d.t.s., Head of the Department of Food Technologies /**к.т.н., завідувач кафедри харчових технологій*

ORCID: 0000-0003-2176-0650

Moroz S.E./ Мороз С.Е.*s.p.s., as.prof. / к.пед.н., доц.*

ORCID: 0000-0001-7180-3060

Kalashnyk O.V./ Калашник О.В.*s.t.s., as.prof. / к.т.н., доц.*

ORCID: 0000-0001-9281-2564

*Poltava State Agrarian University, Poltava, Skovorody 1/3, 36003**Полтавський державний аграрний університет, Полтава, Сковороди 1/3, 36003*

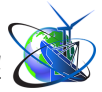
Abstract *The article examines the role of innovation as a catalyst for change in education and the practice of sustainable development within the hotel industry. It analyzes current trends in the implementation of environmentally oriented technologies, digital solutions, and new educational approaches that shape professionals' readiness to work under sustainability principles. The focus is placed on the need to create a lifelong learning ecosystem in which education, business, and communities interact to promote social, economic, and environmental responsibility.*

The study demonstrates that the combination of innovative tools with the development of environmental awareness among personnel ensures the effectiveness of green practices in hotels. It is determined that under wartime challenges and digital transformation, the hospitality industry requires a rethinking of professional training content and management strategies. The article concludes that innovation not only facilitates the industry's adaptation to changing conditions but also sets new standards for sustainable development and competitiveness in the hotel business.

Keywords: *innovations, sustainable development, hospitality industry, education, ecological culture, eco-management, digitalization, professional training, green approach, learning ecosystem.*

Introduction

The modern hotel industry is going through a period of profound transformation caused by the simultaneous impact of technological innovations, military challenges, energy crises, and global climate change. Under these conditions, the search for new development models becomes particularly significant – models capable of ensuring not only economic stability but also social and environmental responsibility. Innovation plays a key role in this process. It is no longer merely a tool for improving efficiency but rather a catalyst for change in professional education, resource management, and the organization of internal processes within hospitality enterprises.



Ensuring the sustainable development of the hotel sector requires a deep rethinking of how specialists are trained – people who can operate effectively in complex environments and make decisions with a long-term perspective. Hospitality education should become a platform for shaping ecological awareness, eco-management skills, and an understanding of circular economy principles. At the same time, digitalization opens up opportunities to create interactive learning ecosystems that integrate theory with practice. Thus, the combination of innovative technologies, practical knowledge, and “green” values forms the foundation of a new paradigm for the sustainable development of the hotel industry in Ukraine.

Main Text

Providing hospitality enterprises with practical knowledge and innovative tools to overcome the changing challenges of sustainable development has become a key factor in their long-term viability. In the current context of warfare, energy crises, digital transformation, and climate change, the hotel sector reflects broader social and economic processes.

Numerous scientific studies focus on how the hotel business can not only “survive” amid constant transformations but also ensure sustainable development while maintaining harmony between the economic, social, and environmental dimensions of its activity. In this regard, the industry’s ability not just to adapt to a volatile environment but to develop its own growth strategies based on efficiency, social responsibility, and ecological rationality is of crucial importance.

A content analysis of academic sources shows that much attention is given to the training of specialists in the hospitality sector. It is not simply about transferring theoretical knowledge but about creating a system capable of developing competencies that foster flexibility, innovation, and a critical understanding of sustainability principles. Addressing this issue requires rethinking not only the content of educational programs but also the methodological approaches to teaching and shaping the professional mindset of future experts. In this context, higher education in hospitality emerges as an instrument of transformation for the management paradigm of the industry – a shift from short-term profit orientation toward long-term strategies rooted



in social, economic, and environmental responsibility.

We tend to believe that, under constant challenges and limited resources, the hospitality industry must seek new ways of recovery and growth based on practical knowledge, adaptive experience, and technological solutions. The hospitality sector has always mirrored social dynamics. Yet today, war, energy crises, digitalization, and climate change deeply influence consumer behavior – from travel patterns to leisure choices and accommodation preferences [1]. In these conditions, equipping the hospitality sector with practical knowledge and innovative tools is vital, not only for modernizing the educational environment but also for transforming professional thinking.

At times, it feels as though we are falling behind, as chaos and wartime realities allow no respite. However, perhaps it is precisely this instability that creates a unique window of opportunity – a chance to reassess priorities and shape a new model for the development of the hospitality industry grounded in resilience and innovation.

Take the statistics, for instance: in 2025, the Ukrainian hotel market is already generating 215.53 million USD in revenue, with projected annual growth of 7.75% through 2030. Meanwhile, tourism-related taxes in the first quarter reached 799 million UAH – 27% more than before the war. These figures are more than just numbers; they signal that the industry is reviving. Yet without “green” practices, this growth could easily stall [2,3].

Given these circumstances, a reorientation of professional training for HoReCa specialists is essential. Educational programs in hotel management often rely on established standards, while the realities have already shifted. Today, it is necessary to introduce modules on eco-management, green innovations, carbon footprint management, ESG reporting, and circular economy principles. However, these topics should not remain purely theoretical – they must be “alive,” practical, and experience-based.

An effective approach here is to build the learning process on the “learning by doing” model. For example, during practical classes, students could develop their own micro-projects for local hotels. Such projects might include optimizing water usage,



introducing energy monitoring systems, or establishing partnerships with local producers. This activity-based approach helps students gain a tangible sense of reality. Educational practices like these foster a deeper awareness of the value of acquired knowledge, since young people can directly observe the results of their work and understand how their solutions can be implemented in real enterprises.

But are teachers ready for such a format? Many are still accustomed to lecture halls rather than to “the field” – and this inertia slows progress. Imagine, however, if such projects became the norm. According to [4], hotels that adopt green initiatives reduce their operating costs by up to 30%, and students could test these effects in practice [5].

We share the view of scholars who emphasize the importance of partnerships between education, business, and local communities in promoting sustainable practices in the hotel sector. On closer look, many hotels already strive to act ecologically, but they often lack analytical support and evidence-based recommendations. In this context, universities and research centers can serve as platforms for experience exchange, technology testing, and the creation of joint laboratories for implementing new energy-saving systems or sustainable materials. Even short-term pilot projects can have a substantial impact – if their results are translated into practical guidelines for the industry.

Take, for example, the collaboration between a hotel chain and the University of South Carolina, where joint efforts are focused on testing sustainability models, and the resulting data clearly demonstrate how such cooperation enhances business competitiveness [6]. Similar practices could well be implemented at the Poltava State Agrarian University. Yet it is important to remember that businesses often approach academic research with a degree of skepticism, expecting quick, practically applicable outcomes. Academic science, on the other hand, requires long-term analytical work and data accumulation. Therefore, effective partnership must strike a balance between scientific depth and operational value for enterprises.

The numbers are telling: in 2025, Ukraine is expected to add 1,400 new hotel rooms, primarily in the western regions – areas where such partnerships could



accelerate the green transformation of the sector [7].

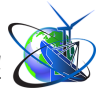
Another crucial aspect is the introduction of innovative tools in the HoReCa industry. In the hospitality sector, this can be quite concrete: mobile applications for energy consumption monitoring, CRM systems with integrated ESG modules, or online platforms where hotels can benchmark their sustainability indicators against others. Artificial intelligence (AI) and big data are already being used to forecast resource use, optimize staff schedules, and reduce waste volumes. Implementing such solutions does not necessarily require major investments – the key is that managers understand how to use these tools and recognize their economic value. Studies indicate that the use of AI in hotels can reduce waste by up to 30% through real-time data analysis.

However, the effectiveness of these technologies largely depends on the qualification level of staff and the readiness of managers to integrate new tools into everyday operations. Practice shows that even the most innovative solutions can remain underused if employees lack proper training. For instance, in one Poltava hostel, the introduction of a mobile app for energy monitoring proved ineffective simply because staff lacked the necessary digital skills. A paradox emerges: the tool works, but people do not.

Another example: Marriott, through the use of AI, managed to reduce food waste by 25% across 53 hotels in the UK and Ireland in just six months [8]. This case underscores an important truth – technology alone does not guarantee success. What truly matters is the synergy between innovative tools and the human factor.

In contemporary academic discourse, considerable attention is devoted to the development of ecological culture within HoReCa enterprises. Without it, even the most advanced technologies risk remaining merely theoretical. Practical training sessions on energy-efficient behavior and internal leadership programs that encourage staff to participate in “green” initiatives can become a true driving force of change. It is essential that employees perceive environmental practices not as formal obligations but as genuine values – as part of their personal contribution to a shared outcome.

A vivid example of this occurs when a waiter recommends a local wine not just



because it is on the menu, but because they genuinely understand that doing so helps reduce transport emissions. The effectiveness of such approaches is supported by research from EHL Hospitality Business School, which shows that training programs can increase pro-environmental behavior by up to 40% [9]. However, a dilemma arises when teams are motivated solely by financial bonuses. In such cases, eco-friendly behavior becomes a short-term reaction to rewards rather than an internalized value or part of corporate culture. Once bonuses are reduced or removed, interest in “green” practices quickly fades, and previously implemented initiatives risk losing their impact.

To build a truly sustainable ecological culture, there must be a combination of material incentives and education, alongside employees’ personal identification with sustainability values and a sense of ownership and responsibility for the end result.

A growing body of research also focuses on the local features of tourist destinations. In many communities hosting hotels, there is a lack of knowledge about sustainability principles. Joint initiatives such as community cleanups, eco-fairs, or local recycling projects help foster mutual trust and shared responsibility among HoReCa establishments, residents, and guests. This kind of synergy enhances the tourist appeal of a region and strengthens the positive image of hospitality businesses.

In the Poltava region, local communities are actively developing agritourism based on local products – an approach that not only conserves resources but also preserves cultural traditions. A vivid illustration is the Opishnia Gastro-Ethno Festival “Borshch in a Clay Pot”, which brought together authentic recipes, pottery workshops, an eco-fair, and folk performances, creating a unique atmosphere of hospitality and regional heritage [10]. Guests were delighted, yet the event left behind a considerable amount of waste. This example demonstrates that achieving sustainable development is not a static concept but an ongoing, hands-on process that requires broader participation and effective coordination.

It is also important to highlight the role of state and municipal support in promoting sustainability in the hotel sector. Educational grants, tax incentives for implementing eco-technologies, and easier access to loans for environmental startups can significantly accelerate the industry’s movement toward a sustainable future.



However, the key factor is not the sheer number of such programs but their consistency, efficiency, and accessibility – especially for small and medium-sized enterprises, which form the backbone of Ukraine's hotel industry.

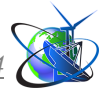
An example of an effective initiative is the GCIP Ukraine project, which provides grants for the implementation of green technologies in SMEs. In practice, this support truly helps companies improve their energy efficiency and competitiveness [11]. At the same time, there are significant obstacles: bureaucratic procedures often complicate access to resources, and not all potential participants know how to properly apply. This highlights the need to simplify administrative processes and raise business awareness about available support opportunities so that such initiatives can operate as efficiently as possible.

The analyzed trends in the development of the hotel sector show that effective provision of the industry with practical knowledge and innovative tools requires the creation of an ecosystem of continuous learning, in which education, economy, technology, and communities interact as organically interconnected components. Supporting such an ecosystem enables hotels not only to respond promptly to the challenges of sustainable development but also to develop their own standards of responsible practices that can serve as examples for other sectors of the economy.

However, one must also consider the realities: war, limited resources, and rapid changes in the tourism environment set different priorities for hospitality businesses. Nevertheless, especially in 2025, as tourism begins to recover, the green approach is no longer a luxury but a necessity. Without its implementation, there remains a high risk of repeating past mistakes, while the potential for sustainable development and competitive advantage remains underutilized.

Conclusions

Summarizing the results of the conducted analysis, it can be stated that innovation serves as a key driver of transformation in the hotel business, determining its ability to adapt to contemporary challenges and develop on the principles of sustainability. The educational component plays a fundamental role in this process, as it is through professional training systems that a new generation of specialists is formed—those



capable of thinking strategically, acting in an environmentally responsible manner, and effectively applying digital tools in their daily practice.

The challenges of wartime conditions, energy crises, and climate change highlight the urgent need to create an integrated learning ecosystem, in which education, business, communities, and the state interact as a single organism. It is essential not only to modernize educational programs but also to cultivate an internal ecological culture within teams, support green leadership, and develop partnerships between universities and enterprises. Such interconnections make it possible to test new solutions, exchange experience, and introduce innovative practices directly into the production environment.

Thus, the transition toward a sustainable development model in the hotel business is possible only through the synergy of three components—knowledge, innovation, and values. In 2025, as Ukrainian tourism gradually recovers, the green approach is no longer a fashionable trend but a strategic necessity that will determine the competitiveness and long-term viability of the industry.

References:

1. Clark Quintana M., Kanavikar Disha Basavaraja, Clark Jason, Donnelly Patrick J. Exploring the potential of AI-driven food waste management strategies used in the hospitality industry for application in household settings. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2025. Vol. 7. Article 1429477. DOI: 10.3389/frai.2024.1429477.
2. Hotels Ukraine. Statista. URL: <https://www.statista.com/outlook/mmo/travel-tourism/hotels/ukraine?srsItd=AfmBOopEKTat4vDZdX3rP4Fb25-OtNmPKkug8DnIjtyBa5l6xLtMy8oc>.
3. Kovalchuk O., Chykarenko I., Kovalchuk V. Envisioning the future of agri-tourism in Ukraine: from minor role to viable farm households and sustainable regional economies. *Journal of Rural Studies*. 2024. Vol. 108. P. 103-115. DOI: 10.1016/j.jrurstud.2024.103283.
4. Singjai K., Kiem A. S., Font X., Agyeiwaah E. A Description of Green Hotel Practices and Their Role in Achieving Sustainable Development. *Sustainability*. 2020.



Vol. 12, iss. 22. Article 9624. DOI: 10.3390/su12229624.

5. Building Green and Resilient Hotels: Investing in our Planet. URL: <https://sustainablehospitalityalliance.org/building-green-resilient-hotels-ifc>.

6. Singjai K., Kiem A. S., Font X., Agyeiwaah E. Importance of Sustainability in the Hotel Industry. *Expert Journal of Business and Management*. 2023. Vol. 11, iss. 1. P. 111-116. DOI: 10.56943/23446781-1116.

7. Ukraine to Add Nearly 1,500 Hotel Rooms in 2025, Led by Western Regions. <https://good-time-invest.com/blog/ukraine-to-add-nearly-1500-hotel-rooms-in-2025-led-by-western-regions/>

8. Terrier L. Enhancing Eco-Responsible Behaviors in the Hospitality Sector: Normative and Engaging Communication [Funded research project] *EHL Hospitality Business School*. Lausanne: HES-SO, 2012-2013.

9. Hospitality industry: encouraging sustainable behavior / EHL Hospitality Business School. EHL Research. 2023. URL: <https://research.ehl.edu/funded-research-projects/communication-sustainable-hospitality>.

10. Полтава. Опішня, фестиваль «Борщик у глиняному горщику 2025». 9 серпня 2025. URL: <https://visitdnipro.com/tury-po-ukraine/poltava-opishnya-festival-borshhik-u-glinyanomu-gorshhiku-2025>.

11. Ukraine – GCIP. Global Cleantech Innovation Programme. GCIP. 2025. URL: <https://gcip.tech/country/ukraine>.

Анотація. У статті розглянуто роль інновацій як каталізатора змін в освіті та практиці сталого розвитку готельного бізнесу. Проаналізовано сучасні тенденції впровадження екологічно орієнтованих технологій, цифрових рішень та нових освітніх підходів, які формують професійну готовність фахівців до роботи в умовах сталості. Акцентовано увагу на необхідності створення екосистеми безперервного навчання, де освіта, бізнес і громади взаємодіють задля впровадження принципів соціальної, економічної та екологічної відповідальності. Показано, що поєднання інноваційних інструментів із розвитком екологічної культури персоналу забезпечує ефективність «зелених» практик у готелях. Визначено, що в умовах воєнних викликів і цифрової трансформації індустрія гостинності потребує переосмислення змісту професійної підготовки та управлінських стратегій. Зроблено висновок, що інновації не лише сприяють адаптації галузі до мінливих умов, а й формують нові стандарти сталого розвитку та конкурентоспроможності готельного бізнесу.

Ключові слова інновації, сталий розвиток, готельний бізнес, освіта, екологічна культура, еко-менеджмент, цифровізація, підготовка фахівців, зелений підхід, екосистема навчання.



УДК 37.091.3:004(075.8)

DEVELOPMENT OF AN INTERACTIVE PYTHON PROGRAMMING TEXTBOOK TO SUPPORT THE LEARNING PROCESS

РОЗРОБКА ІНТЕРАКТИВНОГО ПІДРУЧНИКА З ПРОГРАМУВАННЯ НА PYTHON ДЛЯ ПІДТРИМКИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Holovacs J. / Головач Й.І.*d.t.s., prof. / д.т.н., проф.*

ORCID: 0000-0002-2297-8961

*Закарпатський угорський університет ім. Ференца Ракоці II,**Берегове, площа Косшута, 6, 90202**Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University,**Beregove, Kossuth Square, 6, 90202*

Анотація. В статті розглядаються питання, пов'язані з організації навчального процесу по вивченню мов програмування студентами-інформатиками. На основі сучасних інформаційних технологій з'явилась можливість розробляти навчальні посібники нового покоління. Вони мають перевагу перед традиційними посібниками, можливості яких обмежені у забезпеченні практичної складової.

В роботі описано інтерактивний підручник з програмування на Python на основі Pyodide. Підручник поєднує теоретичний матеріал із практичним виконанням завдань у єдиному веб-середовищі. Використання Pyodide дозволяє запускати код без додаткового програмного забезпечення та інтегрувати популярні наукові бібліотеки, що розширює можливості практичних завдань. Підручник забезпечує миттєвий зворотний зв'язок, підтримує індивідуальний темп навчання та стимулює розвиток алгоритмічного мислення й навичок самостійного вирішення проблем. Як навчально-методичний ресурс він реалізує принципи активного, практико орієнтованого та диференційованого навчання, сприяючи підвищенню ефективності засвоєння знань у галузі інформатики.

Ключові слова: методика навчання інформатики, Python, Pyodide, веб-програмування, інтерактивність.

Вступ

Розвиток інформаційних технологій (ІТ) надає нові можливості у галузі розробки навчальних посібників, насамперед з інформатики. Відомо, що можливості традиційних навчальних посібників щодо забезпечення практичної складової навчання обмежені. Тому актуальною є проблема впровадження ІТ у навчальний процес. Важливим напрямом використання ІТ є розробка на їх основі підручників нового покоління. Сучасна освіта потребує інтеграції активних та практико орієнтованих методів навчання, особливо в галузі інформатики та програмування. Традиційні підручники часто обмежені можливістю демонстрації практичних завдань та відсутністю інтерактивності, що знижує ефективність засвоєння матеріалу та мотивацію студентів. Інтерактивні



навчальні ресурси поєднують теорію та практику, забезпечуючи активну участь студентів та підтримку індивідуального темпу навчання.

Засвоєння мов програмування вимагає не лише опанування синтаксису мови, а й уміння моделювати, аналізувати дані, перевіряти гіпотези та автоматизувати рутинні завдання. Мова Python сьогодні є найбільш популярною мовою програмування. Вона відкрита, багатопарадигмальна мова, яку однаково ефективно застосовують у науці, інженерії та освіті.

Сучасні інформаційні технології дозволяють створювати інтерактивні підручники по різних предметах, в яких можна реалізувати інтеграцію теорії та практики. Інтерактивний формат підручника дозволяє реалізувати сучасні педагогічні принципи:

- Миттєвий зворотний зв'язок підвищує мотивацію, а завдання з автоперевіркою допомагають відразу побачити помилки та виправити їх.
- Розвиток алгоритмічного мислення та навичок самостійного вирішення проблем відповідає сучасним вимогам до підготовки інформатиків та математиків у вищій освіті.
- Активне навчання: структура підручника дозволяє студентам експериментувати з кодом, змінювати приклади, що стимулює самостійне навчання та критичне мислення.
- Навчання через дію: виконання практичних завдань сприяє закріпленню теоретичних знань.
- Візуалізація: графіки, анімації, інтерактивні віджети роблять абстрактні поняття наочними.
- Індивідуалізація та диференціація: підручник дозволяє студентам працювати у власному темпі, адаптуючи завдання під свій рівень підготовки, при необхідності повторювати складні розділи. Підтримка індивідуального темпу навчання сприяє персоналізованому засвоєнню знань.

В даній статті описано підхід до розробки інтерактивних підручників на прикладі підручника по мові програмування Python.



Опис підручника

Розроблений нами інтерактивний онлайн підручник по вивченню мови Python представляє собою веб-додаток, для створення якого традиційно було використано *повний стек веб-розробки (full-stack)*, тобто набір технологій, що включає *HTML, CSS, JavaScript i PHP*. HTML, CSS, JavaScript – це основа *фронтенду* (видимої частина сайту, з якою взаємодіє користувач), а *PHP* – це технологія *бекенду* (серверна частина сайту, що обробляє логіку і взаємодіє з базами даних) [1-4]. Внутрішню структуру цього веб-додатку та його функціонування в даній статті не наводимо, тому що нашою метою є опис педагогічних та функціональних можливостей онлайн підручника.

Інтерактивний підручник дозволяє поєднати теорію, практику та реалізувати автоматичний зворотний зв'язок в одному середовищі. Кожен розділ містить: коротку теорію, приклади коду, які ілюструють теоретичний матеріал та завдання, які студент має можливість виконати інтерактивно, не покидаючи онлайн-підручник. Усі коди, які запускаються студентами, орієнтовані на виконання *інтерпретатором Pyodide* [5]. Підручник може використовуватися студентами, як на практичних (лабораторних) заняттях, так і при самостійній роботі, підтримуючи поетапне ускладнення завдань та диференціацію навчання.

Підручник написано угорською мовою і розміщено на внутрішньому сайті Закарпатського угорського університету ім. Ференца Ракоці II. Специфікою університету є те, що більшість студентів угорськомовні, але з кожним роком зростає кількість українськомовних студентів. Тому була поставлена вимога до підручника: зробити його доступним також і для українськомовних студентів, що було реалізовано підключенням до словника API Google перекладача [6]. Переключення з угорської мови на українську та навпаки відбувається зразу натисканням однієї кнопки.

Основна мета підручника

- Надати фундаментальні знання з Python: типи даних, керуючі структури, функції, модулі.
- Розвинути навички алгоритмічного мислення та роботи зі структурами



даних.

- Навчити застосовувати Python для обчислювальних експериментів (чисельні методи, візуалізація).
- Навчити планувати та проводити тестування кодів.

В результаті навчання студент повинен:

- ✓ володіти базовими конструкціями Python та розуміє процес виконання коду;
- ✓ вміти реалізовувати класичні структури даних (масив, стек, черга, списки, дерево, граф, хеш-таблиця) та алгоритми над ними;
- ✓ вміти застосувати Python для обчислювальних задач (інтегрування, інтерполяція, оптимізація, та інші) і візуалізувати результати;
- ✓ розуміти принципи тестування, оцінювати коректність і складність рішень.

Архітектура підручника та його функціональні можливості

Основна частина підручника містить: *Вертикальне ліве меню Sidebar* – для навігації між розділами та підрозділами, *Текст підручника* – він займає основну частину екрану, *Блоки з кодом прикладів*, які ілюструють теоретичний матеріал. (Такі блоки студенти не можуть редагувати, а лише читати), *Блоки Textarea* використовуються для введення, виконання та редагування коду. Такі блоки розміщено у різних частинах підручника. Вони теж ілюструють теоретичний матеріал курсу, але студент має можливість запустити код на виконання і зразу побачити результат його виконання. Крім того, він може модифікувати код, проводити з ним експерименти. Якщо при виконанні коду виникають помилки, то аналіз причин їх виникнення є корисним, є «навчанням на помилках».

Блоки Textarea – важливіший компонент підручника, за допомогою якого реалізовано інтерактивність. В зв'язку з тим, що під час занять у аудиторії всі студенти одночасно мають доступ онлайн до підручника, викладач може дати одночасно всім завдання з метою проведення дослідження кодів у блоках Textarea. Важливим є те, що студенти маючи одночасно доступ до того самого блоку, можуть працювати автономно, не заважаючи один одному. Така



можливість пояснюється тим, що коди блоків Textarea виконуються не на сервері, а кожний примірник коду виконується через систему Pyodide на комп'ютерах студентів.

Технологічною підтримкою підручника є Pyodide

Pyodide є ключовою технологією підручника, що забезпечує виконання Python безпосередньо в браузері завдяки трансляції інтерпретатора Python у WebAssembly. Це дозволяє запускати програмні приклади без встановлення додаткового програмного забезпечення. Pyodide підтримує інтеграцію з науковими бібліотеками, такими як NumPy, Pandas та SymPy, що розширює можливості практичних завдань і дозволяє студентам працювати з реальними даними та алгоритмами безпосередньо у підручнику. Інтеграція Pyodide з веб-інтерфейсом досить проста, що забезпечує зручність для студентів і викладачів.

Обґрунтування вибору Pyodide. При розробці інтерактивного підручника з програмування та аналізу даних важливим завданням є забезпечення можливості виконання коду безпосередньо у браузері, без встановлення додаткового програмного забезпечення на комп'ютери студентів. Аналіз традиційних підходів (використання локальних інтерпретаторів Python або серверних рішень типу JupyterHub), що вони мають ряд обмежень:

- потреба у складному налаштуванні середовища на кожному пристрої;
- залежність від технічних характеристик комп'ютера користувача;
- обмеження доступу у випадку дистанційного чи мобільного навчання.

Тому для виконання коду безпосередньо у браузері нами було вибрано Pyodide (це Python, скомпільований у WebAssembly). Pyodide дає змогу вирішити ці проблеми:

• *Кросплатформеність і доступність.* Pyodide працює у будь-якому сучасному браузері, незалежно від операційної системи (Windows, Linux, macOS, Android, iOS).

• *Відсутність потреби у встановленні.* Студент одразу отримує готове середовище виконання Python-коду, достатньо лише відкрити веб сторінку.

• *Підтримка бібліотек.* Pyodide включає багато поширених наукових



пакетів Python (NumPy, Pandas, Matplotlib, SymPy тощо), що дає можливість реалізовувати як базові завдання, так і складні проєкти з аналізу даних чи математичного моделювання.

- Інтерактивність та миттєвий зворотний зв'язок. Студенти можуть змінювати код у textarea й одразу бачити результат виконання — це сприяє формуванню навичок дослідницького навчання.

- Сучасна архітектура. Виконання відбувається безпосередньо на стороні клієнта, що зменшує навантаження на сервер.

Таким чином, вибір Pyodide, як середовища виконання Python-коду, є *оптимальним з педагогічної та технічної точки зору*, оскільки він забезпечує доступність та інтерактивність.

Подолання обмежень Pyodide у використанні функції input(). Однією з відомих проблем при використанні Pyodide у браузерному середовищі є обмежена підтримка функції `input()`, яка у стандартному Python забезпечує взаємодію з користувачем через консоль. У веб-контексті, де відсутній термінал у традиційному розумінні, виклики `input()` блокують виконання коду або взагалі не працюють. У процесі викладання основ програмування у веб-середовищі на основі Pyodide виникає методична проблема: класична функція `input()` працює некоректно. Це може створювати труднощі для студентів, які знайомляться з Python уперше і очікують поведінки, ідентичної до стандартної консолі.

Більшість завдань, які наводяться у блоках Textarea підручника, не потребують використання функції `input()`, але ця проблема виникає при розробці загальних, більш складніших завдань, в яких передбачене введення даних користувачем. Таким чином, виникає потреба у розробці альтернативних механізмів введення даних, які можна було б застосувати із Pyodide. Для вирішення цієї проблеми нами був створений JavaScript скрипт, який виконує ввід даних через діалогове вікно. Це вікно функціонує на основі функції `prompt()`, яка показує у вікні повідомлення, поле для введення тексту та кнопки "OK" і "Cancel" і повертає введений текст або `null` при скасуванні операції.



Викладачу з перших занять потрібно пояснити студентам, що навчання відбувається у браузері, а не у звичайному середовищі Python (IDLE, PyCharm, Jupyter). Відповідно, функція `input()` потребує спеціальної реалізації. Це допоможе студентам зрозуміти відмінності між локальним та веб-орієнтованим виконанням коду.

Наведемо декілька скріншотів, які ілюструють основні можливості підручника.

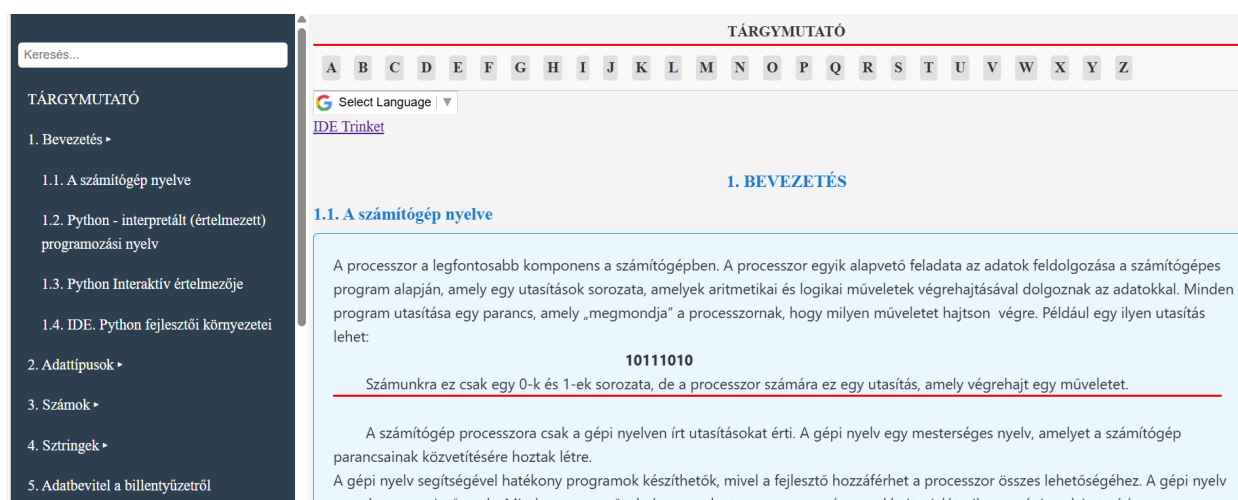


Рисунок 1. Основні елементи інтерфейсу підручника

[авторська розробка]

Зліва розташовано меню *sidebar*, за допомогою якого реалізована навігація по розділам підручника. Основна частина – сам підручник. У ньому зверху елементи:

- *TÁRGYMUTATÓ* (предметний покажчик) — алфавітний список термінів. Посилання в предметному покажчику ведуть до відповідних розділів підручника, де подано тлумачення термінів;
- *Select Language* – кнопка вибору мови підручника;
- *IDE Trinket* – кнопка переходу у Додаток підручника, де студенти можуть використовувати онлайн-платформу Trinket для розробки більш складних проектів на Python [7].

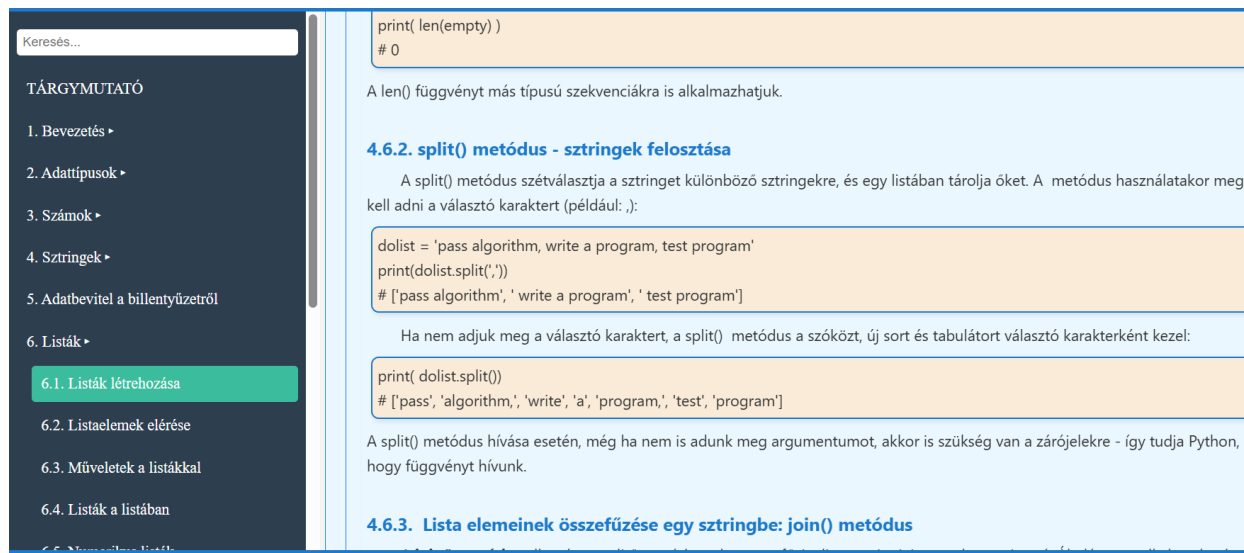


Рисунок 2. Сторінка підручника з прикладами кодів, які користувач не може виконати

[авторська розробка]

На цій сторінці є блоки з прикладами кодів, які студенти можуть проглядати, вивчати, але не виконувати.

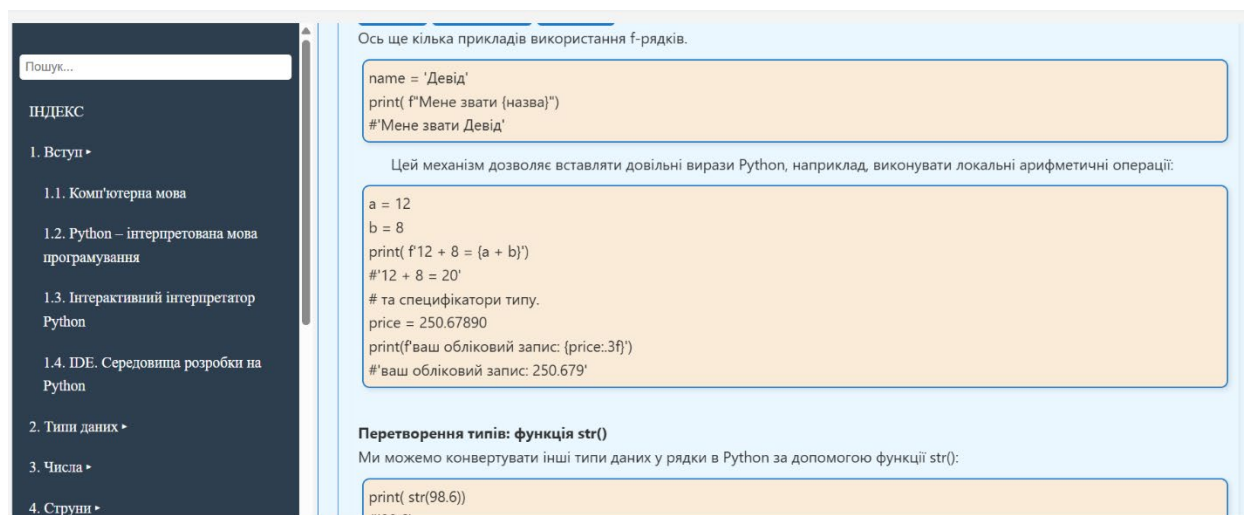


Рисунок 3. Сторінка підручника українською мовою

[авторська розробка]

Нижче блоку *Textarea* розміщені 3 кнопки: *Run*, *Reset* та *Clear*.

• *Run* використовується для виконання коду у середовищі Pyodide. Студент має можливість експериментувати з кодом: змінювати, виконувати, аналізувати результат.



• **Reset:** для того, щоб повернутись до оригінального коду з підручника, використовується кнопка *Reset*, яка завантажує цей код у Textarea. Якщо студент закінчить виконання коду без *Reset*, то через 5 хвилин код з підручника буде завантажено (відновлено) автоматично.

• **Clear:** кнопка *Clear* очищає вікно виводу результату, яке з'являється після виконання коду (на цій сторінці вікно виводу відсутнє – кнопка *Run* ще не була натиснута).

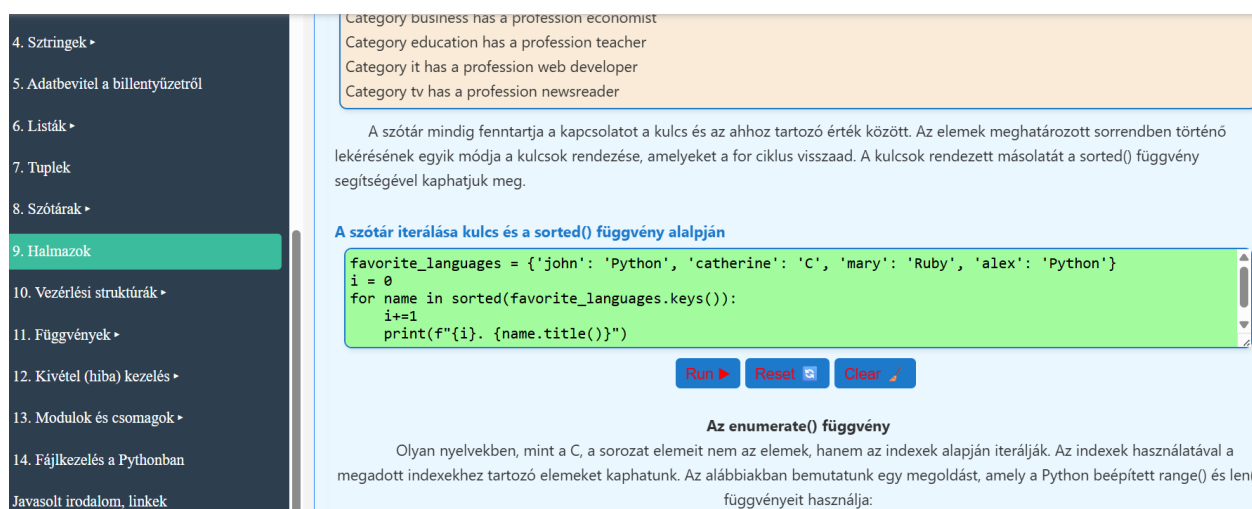


Рисунок 4. Сторінка з кодом у Textarea

[авторська розробка]

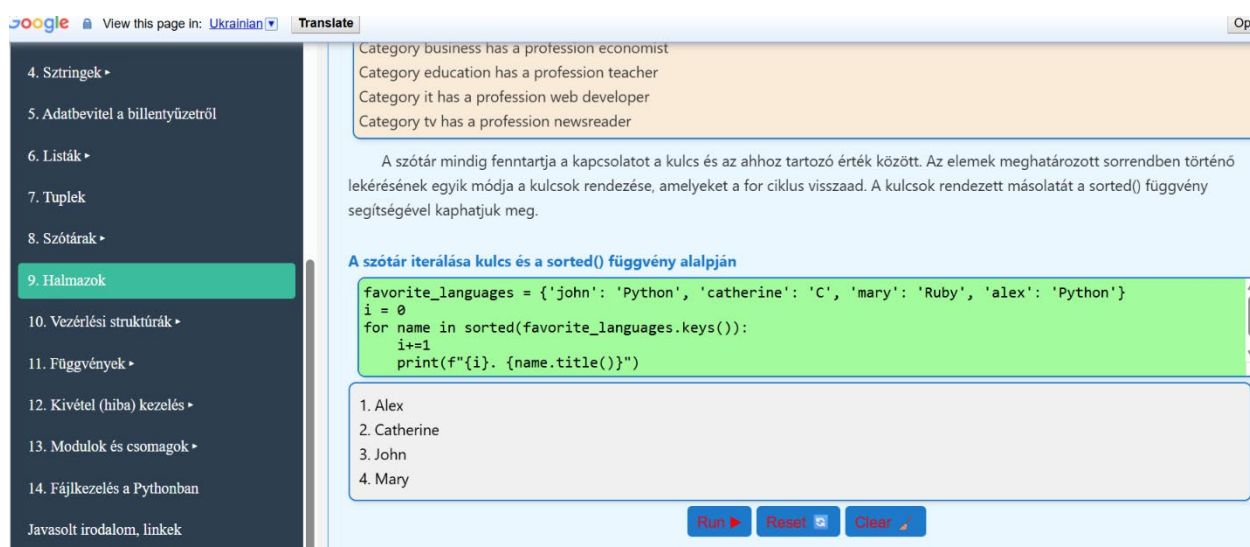
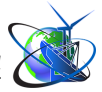


Рисунок 5. Результат виконання коду у вікні виводу

[авторська розробка]



У Додатку підручника міститься *IDE Trinket* (Інтегроване середовище розробки), яке у підручнику використовується для комплексних проектних завдань. Такі завдання ставляться перед студентами після того, як вони засвоїли базовий рівень мови Python.

Досвід використання інтерактивного підручника на практичних заняттях показує, що студенти проявляють інтерес до завдання з практичним змістом, які мають відношення до реальних проектів. Але приступати до таких завдань доцільно лише після засвоєння базового рівня Python. Тому викладач повинен керувати процесом поступового ускладнення завдань, які ставляться перед студентами.

Висновки

Інтерактивний підручник з Python можна розглядати як *навчально-методичний комплекс*, що поєднує теорію, практику та інформаційно-комунікаційні технології у єдиному середовищі. Його застосування підвищує ефективність навчання, мотивує студентів та підтримує індивідуальний темп освоєння знань.

Перспективи розвитку включають розширення бібліотеки завдань, інтеграцію з навчальними платформами та додавання системи автоматичного тестування, що сприятиме ще більш ефективній підготовці майбутніх фахівців у галузі інформатики.

Робота над цим підручником показала, що набутий нами досвід може бути використаний для розробки інтерактивних підручників по іншим курсам. На черзі розробка підручників по базам даних (MySQL) та числовим методам.

Література

1. Пецко В.І., Беца А.С., Мазютинець Н.В., Міца О.В. Вступ до вебтехнологій: навчальний посібник для студентів спеціальності 122 – «Комп’ютерні науки». Ужгород: РІК-У, 2024. 252 с.

2. Ерік Фрімен, Елізабет Робсон, Програмування на JavaScript. Фабула, 2022, 672 с.



3. Васильєв О. Програмування мовою РНР. Ліра-К, 2022. – 368с.
4. CSS підручник <https://w3schoolsua.github.io/css/index.html#gsc.tab=0>
5. Pyodide – браузерний інтерпретатор Python від Mozilla
<https://devzone.org.ua/post/pyodide-brauzernyy-interpretator-python-vid-mozilla>
6. https://translate.googleapis.com/translate_a/element.js?cb=googleTranslateElementInit
7. <https://trinket.io/docs/python>

Abstract. The article considers issues related to the organization of the educational process for studying programming languages by computer science students. Based on modern information technologies, it has become possible to develop new-generation textbooks. They have an advantage over traditional textbooks, the capabilities of which are limited in providing a practical component.

We have developed an interactive textbook on Python programming based on Pyodide. The textbook combines theoretical material with practical implementation of tasks in a single web environment. Using Pyodide allows you to run code without additional software and integrate popular scientific libraries, which expands the capabilities of practical tasks. But there is a problem when using Pyodide in a browser environment: calls to the `input()` function block code execution. Thus, there is a need to develop alternative data entry mechanisms that could be used with Pyodide. To solve this problem, we created a JavaScript script that performs data entry through a dialog box.

The textbook provides instant feedback, supports an individual pace of learning, and stimulates the development of algorithmic thinking and independent problem-solving skills. As an educational and methodological resource, it implements the principles of active, practice-oriented, and differentiated learning, contributing to increasing the efficiency of knowledge acquisition in the field of computer science.

Keywords: computer science teaching methodology, Python, Pyodide, web programming, interactivity.

Статтю надіслано: 25.10.2025 г.

© Головач Й.І.



УДК 159.9:378.1

ETHICAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE IMPLEMENTATION OF EUROPEAN EDUCATION QUALITY STANDARDS IN UKRAINIAN UNIVERSITIES

ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ В УКРАЇНСЬКИХ
УНІВЕРСИТЕТАХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Vynoslavska O.V. / Винославська О.В.

Ph.D. in Psychology, prof. / к.психол.н., проф.

ORCID: 0000-0002-0311-376X

Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute,

Kyiv, Prospect Beresteiskyi, 37, 03056

Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського,

Київ, Берестейський просп., 37, 03056

Анотація. В статті представлено структуру соціальної відповідальності ЗВО за впровадження європейських стандартів якості освіти. Обґрунтовано необхідність розробки і введення в університеті етичного кодексу, призначеного для нормативного врегулювання проблемних етико-психологічних ситуацій. Показано, що етичність відносин адміністрації ЗВО з працівниками і студентами під час впровадження змін виявляється у дотриманні принципів організаційної справедливості та психологічного контракту.

Ключові слова: європейські стандарти якості освіти, вищий навчальний заклад, соціальна відповідальність, кодекс етики.

Вступ.

Входження українських університетів у Європейський освітній простір передбачає їхній перехід на нові стандарти якості освіти.

В аналітичному звіті Міжнародного фонду досліджень освітньої політики [2] констатовано ряд психологічних проблем та перешкод, які мають бути подолані на шляху забезпечення й вдосконалення якості освіти, зокрема, наявність відчутного опору частини персоналу, перманентні зміни «правил гри» в системі вищої освіти, недостатнє усвідомлення нею того, що забезпечення якості має стати ключовим пріоритетом подальшого розвитку закладів вищої освіти, неготовність брати на себе відповідальність за прийняття власних рішень в умовах перманентних змін «правил гри» в системі вищої освіти; брак в академічній спільноті комунікативних навичок та досвіду взаємодії, відсутність сучасних стандартизованих моделей управління освітніми організаціями, необхідність відображення в їхніх місіях, статутах, стратегіях розвитку заходів



щодо запобігання проявам академічної недоброчесності й соціальної несправедливості в навчальному середовищі.

Оскільки названі проблеми й перешкоди значною мірою мають психологічний характер, важливою умовою успішного запровадження європейських стандартів якості освіти в закладах вищої освіти, зокрема в технічному університеті, виступає виважений психологічний супровід цього процесу.

Виходячи з актуальності, *предметом* дослідження було обрано психологічні проблеми, що мають місце в процесі запровадження європейських стандартів якості освіти в технічному університеті.

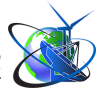
Мета статті – розкрити структуру і зміст соціальної відповідальності викладачів і студентів за впровадження європейських стандартів якості освіти, а також проаналізувати основні психологічні проблеми, що виникають під час його реалізації.

Результати теоретичного аналізу проблеми.

З позиції розуміння навчання й учіння як соціальних процесів університет виступає колективним суб'єктом навчання, оскільки охоплює діяльність усіх тих, хто навчає студентів і забезпечує діяльність університету як системної освітньої організації. У цьому контексті навчання передбачає, насамперед, наявність колективного суб'єкта учіння (пізнання), тобто усіх студентів, учіннєво-пізнавальна діяльність яких здійснюється в групових умовах. Іншими словами, заклад вищої освіти (університет) виступає суб'єктом навчання (надання освітніх послуг), які отримує суб'єкт учіння (пізнання).

У чому ж полягає соціальна відповідальність суб'єктів навчання й учіння за впровадження європейських стандартів якості освіти у просторі вищої технічної освіти?

На нашу думку, відповідь на поставлене запитання можна дати лише шляхом аналізу соціальної відповідальності суб'єктів навчання й учіння за впровадження європейських стандартів якості освіти у закладі вищої технічної освіти як цілісного явища в усій сукупності взаємозалежностей між її структурними



складовими, які мають різні форми прояву (зовнішні) і свої сутнісні характеристики (внутрішні) [8].

Насамперед ми маємо проаналізувати структуру і зміст соціальної відповідальності суб'єктів навчання й учіння у просторі закладу вищої освіти. Вирішення цього завдання дозволить визначити основні психологічні проблеми, що мають місце в процесі імплементації європейських стандартів якості освіти, зокрема, інженерної.

Структура соціальної відповідальності університету за якість надання освітніх послуг включає такі важливі складові як відповідальність за методичне, матеріально-технічне та кадрове забезпечення, відповідальність за психологічне забезпечення підвищення якості освіти та деякі інші.

Соціальна відповідальність університету як колективного суб'єкту навчання щодо *методичного забезпечення* якості вищої освіти передбачає: обґрунтоване планування ліцензійного обсягу; виважене складання переліку дисциплін навчальних планів; урахування новітніх наукових досягнень при розробці змісту навчальних програм дисциплін; забезпечення оптимального обсягу аудиторних занять із студентами; імплементацію у просторі вищої освіти нових методик викладання на основі інтеграції інформаційних і педагогічних технологій.

Соціальна відповідальність університету щодо *матеріально-технічного забезпечення* підвищення якості вищої освіти має на увазі: створення сучасної лабораторної бази, зокрема з використанням спеціалізованого програмного забезпечення для моделювання реальних експериментів; забезпечення студентів інформаційними ресурсами як вільного доступу в Internet, так і надання їм можливості користуватися інституційними та міжнародними репозитаріями даних тощо; в умовах воєнного часу створювати безпечні умови для проведення занять в online та of-line форматах.

Соціальна відповідальність університету щодо *кадрового забезпечення* підвищення якості вищої освіти полягає у: наявності в науково-педагогічному колективі університету досвідчених викладачів-дослідників, що здійснюють викладання на основі інтенсифікації своєї педагогічної діяльності (відшукуванні



можливостей повідомлення студентам постійно зростаючого обсягу інформації при незмінній кількості аудиторних годин, виділених на вивчення дисципліни); створенні умов для наукової й педагогічної творчості викладачів, підвищення їхньої кваліфікації; наданні викладачам можливості участі у міжнародних дослідницьких проектах, а також у міжнародних програмах обміну науковцями.

Однією з найбільш значущих складових соціальної відповідальності університету виступає відповідальність за *психологічне забезпечення* підвищення якості освіти, що передбачає: обізнаність викладачів з психолого-педагогічними закономірностями оволодіння знаннями, а також із закономірностями інтелектуального, морального й духовного розвитку тих, що навчаються; створення атмосфери взаємоповаги і довіри у науково-педагогічному колективі університету як умови для духовного і морального розвитку майбутніх фахівців; розвиток етичної стратегії університету, зокрема розробка та впровадження етичного кодексу; запровадження відносин між адміністрацією, працівниками і студентами, заснованих на дотриманні ними психологічного контракту (прийнятті ними певних взаємних зобов'язань, що *маються на увазі* всередині університету як освітньої організації).

Аналізуючи соціальну відповідальність колективного суб'єкта учіння (пізнання), слід взяти до уваги, що хоча учіння й відбувається в умовах групи, однак, засвоєння знань у процесі учіннєвої діяльності відбувається індивідуально.

В такому контексті провідними складовими соціальної відповідальності студентів щодо отримання ними вищої освіти слід вважати: а) вибір майбутнього фаху з урахуванням не тільки власних інтересів, але й потреб суспільства; б) наявність усвідомленої мети отримати якісну освіту; в) вмотивованість на сумлінне опанування усього навчального матеріалу, що пропонується навчальним планом; г) прагнення розвивати творчі здібності, здійснювати духовний та моральнісний розвиток.

Сформованість зазначених складових соціальної відповідальності студентів сприятиме набуттю ними якісної освіти, яка у подальшому забезпечуватиме



відповідність його майбутньої професійної діяльності міжнародним стандартам, оскільки вона буде здійснюватися на засадах соціальної відповідальності.

Невід'ємною складовою ефективної діяльності університету з впровадження європейських стандартів якості освіти виступає виважений психологічний супровід, оскільки під час його здійснення виникає безліч психологічних проблем.

Наприклад, проблема усвідомлення й особистого прийняття необхідності й невідворотності впровадження європейських стандартів якості освіти університетською адміністрацією, викладачами й студентами мають передувати реалізації такої діяльності, тобто повинні відбутися якісні зміни у свідомості всіх залучених у рішення цієї важливої проблеми з наступним втіленням відповідних змін в організаційній, педагогічній й учиннєвій діяльності. Іншими психологічними проблемами впровадження європейських стандартів якості освіти виступають переведення навчальної та наукової інформації в знання студентів, інтеграція новітніх інформаційних і педагогічних технологій у просторі вищої освіти, створення атмосфери взаємоповаги і довіри у науково-педагогічному колективі, розвиток соціальної відповідальності майбутніх інженерів у межах їхньої професійної діяльності.

Далі розглянемо психологічні умови створення у науково-педагогічному колективі технічного університету атмосфери взаємоповаги і довіри, розвитку етичної стратегії університету як освітньої організації, дотримання усіма його членами принципів організаційної справедливості та умов психологічного контракту, імплементації етичного кодексу в закладі вищої освіти.

Проблеми психології моральності, що виникають як всередині організації так і у відносинах організації з іншими економічними агентами, споживачами, владою, місцевим населенням тощо (далі інтересантами), сьогодні привертають увагу дослідників різних країн [5]. Етичні проблеми є актуальними і для університетів, які навіть в умовах повномасштабної війни мають виконувати місію фасилітаторів розвитку економічного і соціального середовища, до якого вони належать. Розробка і впровадження у закладах вищої освіти виважених



етичних стратегій покликані сприяти підвищенню рівня їхньої соціальної відповідальності щодо здійснення такої місії.

Систематизація фактичного матеріалу, що був отриманий у дослідженні [1], дозволила виділити чотири основні типи, в яких викладачі найчастіше зустрічаються з утрудненнями в реалізації етичних норм професійної діяльності. Ситуації *першого* типу виникають у взаємовідносинах «викладач – студент», а саме: викладач – потік студентів; викладач – група студентів; викладач – студент. Ситуації *другого* типу виникають у взаємовідносинах «викладач – викладач» у процесі реалізації ними таких напрямів професійної діяльності як організаційна, навчальна, наукова та методична робота. Ситуації *третього* типу виникають у взаємовідносинах «викладач – керівник» з приводу здійснення викладачами усіх зазначених вище напрямів професійної діяльності. Ситуації *четвертого* типу виникають у взаємовідносинах «викладач – допоміжний персонал», тобто у процесі взаємодії з працівниками деканатів, бібліотеки, відділу кадрів, бухгалтерії, технічних служб, лаборантами тощо.

Найчастіше причинами виникнення проблемних етико-психологічних ситуацій виступають розбіжність етичних настановлень учасників навчально-виховного процесу, відсутність у них навичок етичної взаємодії і вміння встановлювати етичні взаємовідносини. У той же час, дослідження з організаційної психології свідчать, що етичність міжособистісних відносин адміністрації ЗВО з працівниками і студентами у процесі впровадження змін виявляється у дотриманні нею принципів *організаційної справедливості* і умов *психологічного контракту*. Етична поведінка адміністрації сприяє також прояву працівниками і студентами *громадянської поведінки* в організації, до якої вони належать [4].

Організаційна справедливість пов'язана з безліччю питань, які досліджує організаційна психологія, включаючи успішність виконання роботи, плинність кадрів, довіру, задоволеність роботою й відданість організації. В організаційній справедливості виділяють три види справедливості: *справедливість розподілу*, *процедурну справедливість* і *справедливість взаємодії*.



Справедливість розподілу пов'язана з об'єктивним розподілом досягнутих результатів. В основу справедливості розподілу покладені три правила: чесність, рівність і потреба.

Процедурна справедливість пов'язана із чесністю методів, що використовуються для досягнення результатів. Вона має пряме відношення до суб'єктивної справедливості політики й процедур, які використовує адміністрація ЗВО для прийняття рішень. Відмінність між справедливістю розподілу й процедурною справедливістю по суті є різницею між змістом і процесом, що лежить в основі підходів до вивчення справедливості.

Справедливість взаємодії включає два компоненти: міжособистісний і інформаційний. *Міжособистісна справедливість* проявляється у формі турботи про людей і повагу до їх достоїнства. *Інформаційна справедливість* проявляється у формі надання відомостей про організаційні процедури, що демонструє повагу до інтересів людини.

Ще одним проявом етичної поведінки адміністрації ЗВО є дотримання нею *психологічного контракту*. Психологічний контракт – це не офіційний, письмово зафіксований договір між двома сторонами, а відносини, засновані на прийнятті взаємних зобов'язань, що мають на увазі. Психологічний контракт – це розуміння працівником (студентом) взаємних зобов'язань, що існують всередині освітньої організації. В основі психологічного контракту лежать розуміння або сприймання зобов'язань і погоджень, що мають на увазі. Обидві сторони упевнені, що дали обіцянку й прийняли однакові умови. Проте, це не обов'язково означає, що обидві сторони однаково розуміють всі умови контракту.

Психологічний контракт порушується, якщо будь-яка зі сторін розцінює іншу сторону як не виконуючу взяті на себе зобов'язання. Тому дотримання адміністрацією університету психологічного контракту виступає психологічною умовою формування у викладачів і студентів відданості своїй організації. Саме тому етична стратегія університету має включати розвиток в усіх науково-педагогічних працівників та студентів високого рівня моральної свідомості [6], умінь протидіяти виявленню моральної слабості та навичок відповідального



ставлення до прийняття рішень на засадах принципів організаційної справедливості та умов психологічного контракту. Проте, зауважимо, що в більшості випадків про очікування організації щодо її членів відомо набагато менше, ніж про очікування членів організації щодо її самої.

Наступним напрямом впровадження етичних стратегій у закладах вищої освіти виступає створення і прийняття етичних кодексів, які ми розглядаємо як систему координат для підвищення етичності ділової поведінки адміністрації, викладачів, студентів та навчально-допоміжного персоналу. *Етичні кодекси* описують систему загальних цінностей і правил етики, яких, на думку організації, мали б дотримуватися її працівники. Як правило, організації доводять ці етичні норми до своїх працівників у вигляді видрукованих матеріалів [5; 7].

На сьогодні етичні кодекси або кодекси етики існують у багатьох провідних університетах світу. Автором були досліджені кодекси етики University of Virginia, Baylor University, University of Southern California (США); Central European University; University of Art, London, Oxford Brookes University (Англія); Universities of Bologna, Parma, Siena, Padua (Італія); University of Freiburg, Hamburg University, Munich University (Німеччина); University of Western Australia, Murdoch University (Australia) та ін.

Провідними принципами етичних кодексів закладів вищої освіти виступають відповідальність перед усіма зацікавленими особами, конкурентоздатність, служіння суспільству, етична поведінка, повага до закону, дотримання принципу академічної чесності, підтримка міжнародного співробітництва, повага до оточуючого середовища. Зокрема, в етичному кодексі мають бути відображені правила поведінки в нестандартних ситуаціях (це знизить ризик того, що молодий викладач розгубиться в спілкуванні з «важким» студентом тощо), а також порядок внутрішньої взаємодії (налагоджений обмін інформацією підвищить швидкість вирішення методичних, організаційних та інших питань).

Перед тим як починати розробку етичного кодексу, адміністрації ЗВО



бажано створити базу власних уявлень про етичні норми в організації. Корисним буде ознайомлення з аналогічними кодексами, що діють в інших закладах вищої освіти. У контексті інтеграції до європейського освітнього простору та впровадження європейських стандартів якості світи варто ознайомитися з кодексами етики провідних європейських університетів. Далі потрібно з'ясувати, які саме проблеми професійно-етичного характеру, виникають у повсякденній діяльності керівників, викладачів, студентів та інших працівників ЗВО і на конкретних прикладах описати бажану і небажану для них поведінку. Ця робота може бути доручена психологічній службі ЗВО.

При розробці етичного кодексу ЗВО важливою є залученість до обговорення його положень учасників навчально-виховного процесу всіх рівнів, щоб усі вони розуміли етичні цінності своєї організації. Зокрема, в етичному кодексі мають бути відображені правила поведінки в нестандартних ситуаціях (наприклад, це знизить ризик того, що викладач розгубиться в спілкуванні з «важким» студентом або навчально-допоміжним працівником), а також порядок внутрішньої взаємодії (наприклад, налагоджений обмін інформацією підвищить швидкість вирішення методичних, організаційних та інших питань). Окрім того, етичний кодекс університету має регулювати відносини з усіма зовнішніми інтересантами.

При цьому слід враховувати, що в Україні стандарти можуть не завжди прийматися співробітниками, а їхнє введення в директивному порядку, швидше за все, провалиться. Тому до етичного кодексу варто включати лише реальні положення, які не тільки *мають*, але й *можуть* бути імплементовані.

Прикладом етичного кодексу ЗВО може бути “Кодекс честі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»” [3], який був розроблений з урахуванням наведених рекомендацій.

Зрозуміло, що запровадження європейських стандартів якості освіти має здійснюватися системно і брати в ньому участь повинні усі учасники навчально-виховного процесу технічного університету.



Висновки.

1) Соціальна відповідальність за впровадження європейських стандартів якості освіти у просторі вищої освіти складається з двох взаємозалежних частин – соціальної відповідальності суб'єкта навчання (надання освітніх послуг) і соціальної відповідальності суб'єкта учіння (пізнання). Кожна з цих частин має свою складну багатовекторну структуру і власне змістовне навантаження.

2) Найчастіше причинами виникнення проблемних етико-психологічних ситуацій виступають розбіжність етичних настановлень учасників навчально-виховного процесу, відсутність у них навичок етичної взаємодії і вміння встановлювати етичні взаємовідносини. Нормативне регулювання таких ситуацій уможливлюється шляхом розробки і введення в університеті етичного кодексу. До етичного кодексу слід включати лише такі положення, які не тільки проголошуються, але й можуть бути реально здійснені. Залучення учасників навчально-вихованого процесу всіх рівнів до обговорення положень етичного кодексу університету є гарантією його якісного змісту і психологічною умовою його подальшого дотримання.

3) Дослідження з організаційної психології свідчать, що етичність міжособистісних відносин адміністрації ЗВО з працівниками і студентами під час впровадження змін виявляється у дотриманні нею принципів організаційної справедливості та умов психологічного контракту, що уможливлює формування у викладачів і студентів відданості своїй організації.

Література

1. Винославська О.В. Особливості реалізації етичних норм у професійній діяльності викладачів технічних університетів / О. В. Винославська // Зб. наук. праць НДІ Українознавства. Тематичний випуск "Українська освіта у світовому просторі". – К. : Фоліант, 2007. – Т. XIII. – С. 474–483.

2. Впровадження локальних систем управління якістю в українських університетах : Аналітичний звіт / За заг. ред. Т. В. Фінікова, В. І. Терещука; Міжнарод. благод. Фонд «Міжнародний фонд досліджень освітньої політики». –



К. : Таксон, 2018. – 88 с.

3. Кодекс честі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». – Київ, 2015. – Електронний ресурс. – URL: www.kpi.ua/code

4. Fundamentals of Organizational Behaviour by Chia-Yu Kou-Barrett (2024). U.S.A.: Kogan Page Ltd. 376 P.

5. Kimmel A. J. Ethical Issues in Behavioral Research: Basic and Applied Perspectives / Allan J. Kimmel. – [2nd ed.]. – UK : Blackwell Publishing, 2007. – 405 p.

6. Kohlberg L. The Philosophy of Moral Development / L. Kohlberg // Essays of Moral Development. – New York: Harper and Row, 1981. – P. 409–412.

7. Schabracq M. Changing Organizational Culture: The Change Agent's Guidebook / Marc Schabracq. – U.S.A.: John Wiley & Sons Inc., 2007. – 254 p.

8. Vynoslavsk Olena. Social Responsibility of Technical Universities for Implementation of World Quality Standards of Education / Olena Vynoslavsk // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 2 до випуску 37: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – Випуск 14. – К. : Гнозис, 1017. – С. 159-166.

Abstract. The article presents the structure of social responsibility of HEIs for the implementation the European education quality standards. The need to develop and introduce the code of ethics at the university, designed for the normative regulation of problematic ethical and psychological situations, is substantiated. It is shown that the ethics of interpersonal relations of the HEI administration with employees and students during implementing changes is showing in the compliance with the principles of organizational justice and the psychological contract.

Key words: european education quality standards, higher education institution, social responsibility, code of ethics.

Статтю надіслано: 26. 10.2025 г.



**SOCIO-ECONOMIC FACTORS OF CORRUPTION AND BRIBERY
AMONG THE POPULATION OF UKRAINIAN PROVINCES OF THE
RUSSIAN EMPIRE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH – BEGINNING
OF THE 20TH CENTURY**

**СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ЧИННИКИ КОРУПЦІЇ ТА ХАБАРНИЦТВА СЕРЕД
НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ГУБЕРНІЙ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ У ДРУГІЙ
ПОЛОВИНІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ**

Burylov K.V. / Бурилов К.В.

postgraduate student of the Department of history, archaeology and tourism/

аспірант кафедри історії, археології та туризму

Юридичного факультету/Faculty of Law

ORCID 0009-0006-0766-6341

VOLODYMYR DAHL EAST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY

Kyiv, 17 John Paul II street, 01042

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля,

Київ, Іоанна Павла II 17, 01042

Анотація. У статті розглянута структура та ієрархія бюрократичного апарату управління українськими губерніями Російської імперії другої половини XIX – початку XX століття. Проаналізовано взаємозв'язок економічного розвитку з економічним добробутом чиновників та вплив останнього на корупційні мотиви державних службовців. Розібрані причини корупційної діяльності різних категорій чиновників.

Ключові слова: чиновники, корупція, хабарництво, взаємозв'язок, економічний добробут.

Вступ.

У даній праці розглядається та здійснюється аналіз економічного розвитку українських губерній Російської імперії другої половини XIX – початку XX століття, а саме здійснюється загальне порівняння економічного та побутового добробуту населення деяких українських губерній. А також аналізуються економічно-побутові умови життя таких соціальних груп населення як державні службовці всіх рівнів адміністративного апарату управління губерніями та працівників поліцейського відомства. Зокрема досліджуються тенденції щодо зміни економічного добробуту населення протягом другої половини XIX – початку XX століття.

Метою дослідження є виявлення впливу соціально-економічних факторів на рівень корупції та хабарництва серед населення українських губерній Російської імперії другої половини XIX – початку XX століття, а також аналіз взаємозв'язку



між рівнем економічного розвитку губерній в цілому, економічно-побутовим добробутом окремих соціальних груп та випадками корупції і хабарництва.

Основна частина.

Рівень економічного добробуту чиновництва залежав від того, до якого рангу належав відповідний державний службовець. Саме видання в 1722 році Петром I закону, що вводив Табель про ранги, започаткувало утворення в Російській імперії такої нової соціальної групи – чиновництва [1, с. 24]. До кінця першої чверті XVIII під впливом кардинальних внутрішньо-політичних реформ та нових зовнішніх геополітичних реалій Московське царство – держава із все ще багато в чому середньовічним соціально-політичним устроєм, остаточно перетворилась у Російську імперію з новим адміністративно-чиновницьким апаратом управління. У подальшому дана ієрархічна структура посад чиновників буде зазнавати деяких змін, але все одно проіснує до 1918 року.

Таким чином згідно «Уставу про службу цивільну» табель цивільних чинів складався із таких чинів:

- I клас – Канцлер (с початку 30-х років XIX століття дійсний таємний радник I класу);
- II клас – Дійсний таємний радник;
- III клас – Таємний радник;
- IV клас – Дійсний статський радник;
- V клас – Статський радник;
- VI клас – Колезький радник;
- VII клас – Надвірний радник;
- VIII клас – Колезький асесор;
- IX клас – Титулярний радник;
- X клас – Колезький секретар;
- XI клас – в XIX столітті у цивільних відомствах нікому не жалувались;
- XII клас – Губернський секретар;
- XIII клас – в XIX столітті у цивільних відомствах нікому не жалувались;
- XIV клас – Колезький реєстратор.



Визначення рівня економічного добробуту державних службовців Російської імперії ускладнюється декількома аспектами: по-перше, рівень жалування чиновника та ціни на певні товари і послуги могли суттєво відрізнятися в залежності від губернії Російської держави; по-друге, існувало таке явище, як затримки виплат по жалуванню державним службовцям. Тобто в статистичних відомостях могла бути зазначена інформація про виплату певної суми по жалуванню для чиновника відповідного рангу, яку в реальності державний службовець не отримував.

Декабрист Михайло Олександрович Назімов дуже показово репрезентував рівень економічного добробуту чиновників найнижчих рангів. У своїх спогадах він писав наступне: «Неможливо було без важкого, сумного почуття бачити цих обірваних, неголених та виснажених тяготами бідняків...» . Зокрема мова йде про таких службовців як копіїсти, підканцеляристи та канцеляристи, які отримували жалування від 1-го до 2-х та не більше ніж 3 або 4 рублі на місяць, а також повітчиків які отримували не більше 6 або 8 рублів на місяць. Факт тяжкої праці та малого жалування канцелярських писарів підтверджує у своїй праці дослідник С. С. Падалко, наводячи такі чіткі приклади оплати праці писарів: старший писар – 25 рублів, середній – 15 рублів, молодший – 5 рублів на місяць [2, с. 154]. Працюючи по 12-14 годин щодня, писарі не могли дозволити собі працювати на якійсь іншій роботі, щоб отримувати додатковий дохід. Саме наведені вище факти були основними причинами, що спонукали дрібних чиновників вдаватися до таких махінацій як знищування протоколів різноманітних справ, не направляти протоколи за призначенням до відповідних установ, підробляти відмітки у настольному реєстрі тощо. Таку точку зору поділяв і Київський генерал-губернатор Іларіон Васильчиков, вважаючи, що саме низьке жалування спонукало чиновників до хабарницької діяльності [3, с. 9].

Рівень окладу рядових чиновників був значно вищим від нижчого чиновництва та відрізнявся у залежності від роботи в повітових, чи губернських установах. Отже, розглянемо оклади рядових чиновників залежно від категорії



установ.

Рівень окладу на рік у повітових установах:

Лікарський помічник (підлікар-фельдшер) – 60 рублів (по I розряду), 90 (по II розряду);

Повітовий лікар – 140 рублів (по I розряду), 180 рублів (по II розряду);

Повітовий землемір – 300 рублів (по I розряду), 400 рублів (по II розряду);

Повітовий доктор – 300 рублів (по I розряду), 400 рублів (по II розряду);

Повітовий скарбник (IX класу) – 250 рублів (по I розряду), 375 рублів (по II розряду);

Повітовий суддя – (VIII класу колезький асесор) – 300 рублів (по I розряду), 450 рублів (по II розряду);

Справник (IX класу титулярний радник) – 250 рублів (по I розряду), 375 рублів (II розряду).

Рівень окладу на рік у губернських установах:

Секретарі у губернському правлінні та губернських палатах (казенний, палатний суд) – 250 рублів (по I розряду), 450 рублів (II розряду);

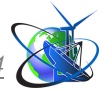
Асесор VIII класу (колезький асесор) – 300 рублів (по I розряду), 450 рублів (II розряду);

Губернський прокурор – 600 рублів (по I розряду), 750 (по II розряду);

Радник VI класу (колезький радник) – 600 рублів (по I розряду), 750 (по II розряду) [4, с. 74].

На окрему увагу заслуговує рівень жалування працівників поліції, оскільки діяльності саме представників Міністерства внутрішніх справ впливає на ефективність боротьби з незаконною діяльністю мешканців імперії, зокрема на загальний рівень корупції та притягнення до відповідальності за корупційну діяльність. У такій ситуації дуже важливо, щоб працівники поліції мали такий рівень жалування, який би забезпечував достатній рівень економічного добробуту.

Отже, у 60-х роках XIX століття у багатьох містах українських губерній Російської імперії річне жалування городничих не перевищувало 280 рублів,



приставів – 57, квартальних наглядачів – 36. У 1859 році в Києві були встановлені наступні грошові виплати: міським наглядачам по 150 рублів сріблом та забезпечення квартирою; становим приставам – 300 рублів утримання; їх помічникам – 250 рублів; слідчим приставам – 300 рублів на рік [5, с. 252].

Для того, щоб краще зрозуміти рівень жалування представників бюрократичного апарату достатньо звернути увагу на ціни за 1895-1899 рр. наступних основних продуктів: житнє борошно – 1,34 руб. за пуд, пшеничне борошно – 1,697 руб. за пуд, гречана крупа – 1,17 руб. за пуд, яловичина – 4,37 руб. за пуд, свинина – 4,12 руб. [6, с. 85].

З історичного документу «Матеріали для географії і статистики Росії. Чернігівська губернія» наведено таблицю, що містить статистичні дані по середнім цінам на хліб в місті Глухові Чернігівської губернії з 1850 – 1860 роки [7, с. 431-432].

Таблиця 1 - Середні ціни на хліб в місті Глухові головного ринку хлібної торгівлі Чернігівської губернії

Роки	Жито, за пуд	Пшениця, за пуд	Овес, за чверть 8 мір
	Вартість у копійках	Вартість у копійках	Вартість у рублях
1851	23	45	1,6
1852	24	50	1,15
1853	30	50	1,60
1854	35	50	1,75
1855	45	55	2,75
1856	50	85	2,40
1857	47	86	1,30
1858	25	60	1,15
1859	35	70	1,15
1860	27	65	1,85



Наведені дані щодо рівня жалування представників бюрократичного апарату управління дають чітко зрозуміти, що оплата державних службовців саме вищого рівня (чиновників та поліцейських) давала можливість забезпечувати досить високий рівень особистого добробуту на відміну від чиновників та працівників поліції нижчого рівня. На перший погляд може скластися враження, що серед представників вищої бюрократії рівень корупції був нижчим через набагато високий рівень жалування, але це зовсім не так. Підтвердженням вище сказаного можуть бути декілька одіозних прикладів корупційної діяльності, які детально описав у своєму звіті по ревізії Київської губернії сенатор Половцев. Мова йде про розтрата та нестачу мирських грошей на суму більше ніж 23 000 рублів, яка виникла через незаконну діяльність мирових посередників. На посаду мирових посередників призначали представників місцевого дворянства, які повинні були врегулювати поземельні відносини між поміщиками та селянами, але замість цього вони наживалися за рахунок мало захищених верств населення. Показовою є ситуація коли місцеві чиновники за так звану подводну повинність, яка повинна була відбуватись наймом, збирали гроші з сільських громад, інколи сума збору становила 1 рубль 9 копійок з особи.

Однією із причин такої поширеності корупції та хабарництва серед чиновників була так звана патронажна модель організації бюрократичного апарату управління державою, коли владні еліти об'єднувались по вертикалі, а влада чиновників походила не від їх рівня освіти, особистих якостей та інтелектуальних здібностей, а від ступеню їх зв'язків з клієнтами та чиновниками більш високого рангу [8, с. 112]. Звичайно, що у такого суспільного явища як корупція велика кількість підстав для виникнення. Такими факторами є недосконалість нормативно-правових актів, судової системи, а також загальнонародна толерантність до проявів хабарництва, яка виникала через недовіру народу до влади та державних інституцій.

Висновок. Досліджуючи проблематику корупції у суспільстві другої половини XIX – початку XX століття може виникнути спокуса сформулювати



хібну теорію ментально-психологічної схильності представників бюрократії, поліції, селян і міщан до хабарництва, що суттєво спростить погляд на складні політичні, соціальні та економічні процеси, які відбувались в Російській імперії та у складному взаємозв'язку формували корупційне середовище.

Причини виникнення корупції мали складний багатоаспектний характер та залежали від діяльності різних соціальних груп. Однозначно зрозумілим є той факт, що низький рівень жалувannya та важка праця чиновників низького рангу не забезпечували їм достатнього рівня економічного добробуту та прирікала їх на злиденне існування. Основними причинами корупції серед чиновників низького рангу були їх низький рівень жалувannya та нужденне життя. Головними причинами корупції серед чиновників високого рангу були прагнення до більшого збагачення, ментальна хабарницька атмосфера, яка панувала не тільки серед вищого чиновництва, а й серед найвищого політичного керівництва держави, недосконалість правової системи. Звичайні селяни та міщани у переважній більшості випадків були вимушені давати хабарі, оскільки були самими незахищеними та залежними від свавілля чиновників соціальними групами.

Література

1. Зайончковський П. А. Урядовий апарат самодержавної Росії в XIX ст. Москва : Мисль, 1978. 288 с.
2. Падалка С. С. Проблема корупційних зловживань чиновників місцевих цивільних і правових органів другої половини XIX ст. в теоретичній спадщині М. Драгоманова. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 6 : Історичні науки*. 2015. № 13.
3. Падалка С. С. Хабарництво в середовищі імперського чиновництва Правобережної України (друга половина XIX – початок XX ст.): передумови та соціальні чинники. *Світ Кліо*. 2021. № 2(1).
4. Зайончковський П. А. Урядовий апарат самодержавної Росії в XIX ст. Москва : Мисль, 1978. 288 с.



5. Молчанов В.Б. Корупція як соціальний чинник добробуту імперської адміністрації у підросійській Україні в XIX – на початку XX ст.: Зб. наук. пр. – 2008.

6. Зайончковський П. А. Урядовий апарат самодержавної Росії в XIX ст. Москва : Мисль, 1978. 288 с.

7. Матеріали для географії і статистики Росії. Чернігівська губернія. [https://books.google.com.ua/.URL: https://books.google.com.ua/books?id=i3ANEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=uk&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ua/.URL:https://books.google.com.ua/books?id=i3ANEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=uk&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (дата звернення: 25.09.2025).

8. Падалка С. С. Суспільний менталітет як чинник зловживань хабарництвом на правобережній Україні у другій половині XIX – на початку XX століття. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2017. № 49.

Abstract. *The article examines the structure and hierarchy of the bureaucratic apparatus of the Ukrainian provinces of the Russian Empire in the second half of the 19th and early 20th centuries. The relationship between economic development and the economic well-being of officials and the influence of the latter on the corruption motives of civil servants are analyzed. The reasons for the corruption activities of various categories of officials are analyzed.*

Keywords: *officials, corruption, bribery, interconnection, economic well-being.*

Науковий керівник: д.і.н., проф. Михайлюк В.П.

Стаття надіслана: 25.09.2025 р.

© Бурилов К.В.



УДК: 94(477)

ACTIVITIES OF THE GOVERNMENTS OF THE UNR IN EMIGRATION: HISTORICAL SIGNIFICANCE AND CONTEMPORARY RELEVANCE

ДІЯЛЬНІСТЬ УРЯДІВ УНР В ЕМІГРАЦІЇ: ІСТОРИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ТА СУЧАСНА АКТУАЛІЗАЦІЯ

Yaroshchuk I. V. / Ярошук І.В.*PhD in History, docent / к.і.н., доц.*

ORCID: /0000-0001-8639-6648

*Kyiv National University of Civil Engineering and Architecture**Kyiv, Povitroflotskyi Avenue, 31, 03037**Київський національний університет будівництва та архітектури,
м. Київ, Повітрофлотський проспект, 31, 03037*

Анотація. В роботі розглядається значення урядів Української Народної Республіки в сучасному національному дискурсі. В умовах нової хвилі боротьби за незалежність, спричиненої зовнішньою агресією, українське суспільство дедалі частіше звертається до власного історичного досвіду. У цьому контексті діяльність урядів УНР в еміграції набуває особливої актуальності, адже дозволяє глибше усвідомити складність минулих викликів та розширити уявлення про витоки української національної ідентичності. Підкреслюється, що нині відбувається процес переосмислення та реабілітації ролі цих урядів. У сучасному історичному наративі вони постають як ключові інституції, які, попри втрату державності, зуміли зберегти ідею національного самовизначення.

Ключові слова: уряд Української Народної Республіки, політична пам'ять, національна ідентичність, українська політична еміграція, Державний центр УНР в екзилі.

Вступ.

Період українських національно-визвольних змагань 1917–1921 рр. став важливим етапом формування ідеї незалежності. Незважаючи на військову поразку та ліквідацію УНР на території України, державницька традиція не була перервана. Її носієм став уряд УНР в еміграції, який протягом десятиліть зберігав символіку, політичну спадкоємність і моральний орієнтир для українців за кордоном. У цьому аспекті він відіграв ключову роль у розвитку національної ідентичності, а його діяльність сьогодні розглядається як важливий складник історичної пам'яті. Діяльність урядів УНР в еміграції є важливим доказом неперервності української державницької традиції у XX столітті. Вони стали носіями ідеї незалежності, зберегли демократичні принципи та забезпечили основу для формування національного наративу. Сьогодні їхня спадщина актуалізується в контексті сучасної боротьби України за свободу, а сам феномен посідає гідне місце в наукових дослідженнях і політиці історичної пам'яті.



Основний текст.

Після військової поразки Української Народної Республіки (УНР) у 1921 році ідея української незалежності не загинула – вона пережила свій розвиток у діяльності урядів УНР в еміграції. Ці уряди стали безперервним зв'язком між поколіннями, зберігаючи державницьку ідею, символіку й міжнародні контакти. Дослідження їх роботи дозволяє глибше зрозуміти джерела української національної ідентичності та політичної культури в ХХ столітті.

В історії будь-якого народу виникають періоди, коли боротьба за власну державність відбувається не лише на її території, а й за її межами. Після військової поразки уряду Української Народної Республіки, який виник внаслідок національно-визвольної боротьби 1917–1921 рр., українські ідеї повністю не зникли, а продовжили функціонувати в еміграції. Протягом десятиліть ці ідеї були своєрідним моральним та політичним орієнтиром для українців [1, с.155].

Попри втрату міжнародного визнання, уряд УНР в еміграції підтримував дипломатичні зв'язки з окремими державами та міжнародними організаціями. Зокрема, здійснювалися звернення до Ліги Націй, а також до урядів країн, де проживала українська діаспора. Ці контакти мали на меті не лише підтримку української справи, а й інформування світової спільноти про репресії в радянській Україні, голодомори, порушення прав людини.

У радянський період тема урядів УНР в еміграції замовчувалася або зображувалася виключно в негативному світлі. Лише після 1991 року відкрилися можливості для об'єктивного дослідження цього феномену. Сучасна українська історіографія дедалі активніше аналізує діяльність урядів у вигнанні як важливий чинник політичної пам'яті та національної ідентичності. Довгий час радянська історіографія ігнорувала та викривляла діяльність урядів УНР, стверджуючи, що вони втратили будь-яке значення після ліквідації УНР на території України. Проте уряд УНР в еміграції зосередив свою діяльність на поширенні національних ідей на міжнародному рівні, а також у збереженні архівів, символів та традицій державності.



Уряди УНР в еміграції вважали себе єдиним легітимним представником українського народу до моменту відновлення української державності. Вони підтримували свою присутність на міжнародній арені, хоча юридично не мали формального визнання у багатьох державах. Зокрема, Державний Центр УНР активно виступав проти прийняття СРСР до Ліги Націй і готував проєкти щодо визнання уряду УНР за кордоном. Національна свідомість спрямовувала представників політичної еміграції на безперервну боротьбу за Україну. Впродовж усього свого існування Державний Центр УНР в екзилі репрезентував Україну за кордоном і всіма доступними засобами обстоював ідею відновлення незалежності України.

Поза межами України роботу ДЦ УНР упродовж десятиліть аналізували представники діаспори, серед яких були й колишні урядовці. Вони опублікували низку статей, брошур, мемуарів, нарисів, де йшлося про діяльність ДЦ УНР в екзилі. Уряди УНР в еміграції підтримували видання історичних праць, біографій діячів, збірників документів і мемуарів, що протиставлялися радянському наративу. Архівні матеріали зберігаються в фондах і становлять важливе джерело для істориків.

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України представив проєкт «Шлях до Державності: архівні хроніки української еміграції», який є логічним продовженням попереднього проєкту «Українська революція 1917-1921 рр.: архівні хроніки». В ньому зосереджено колосальне за обсягом і невичерпне за змістом зібрання документів з історії української еміграції.

Фонд № 4465 у Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України (ЦДАВО), представлений документами і матеріалами українських емігрантських установ, організацій та різних осіб (1901-1989). В ньому зберігаються документи державних установ УНР, статuti, комунікати, інформаційні повідомлення, листування, статuti емігрантських товариств і союзів. Це фонди, які дозволяють простежити, як еміграція підтримувала правову й організаційну структуру своєї державності.



На виконання Закону України «Про доступ до архівів репресивних органів комуністичного тоталітарного режиму 1917–1991 рр.» Служба зовнішньої розвідки України ґрунтовно вивчає та послідовно розсекречує таємні документи, сприяючи відродженню історичної правди. З нагоди відзначення 100-річчя заснування Української Народної Республіки й тривалої боротьби за суверенітет України Галузевий державний архів СЗРУ підготував ексклюзивний Тематичний збірник у трьох томах «Діяльність УНР 1920–1930 років минулого сторіччя в архівних документах розвідки». Майже 350 розсекречених і цифрованих оригіналів і копій документів УНР, дипломатичних паперів, наказів, резолюцій, відозв, статутів, листів та фотографій оприлюднено на офіційному сайті СЗРУ в розділі «Галузевий державний архів СЗРУ». Це дозволяє глибше ознайомитися з внутрішньою діяльністю УНР в еміграції, з міжнародними контактами, з дипломатичними аспектами та з впливом на еміграційне життя.

Виставка архівних документів українських емігрантів (Центральний державний архів зарубіжної україніки, презентація он-лайн виставки "Вірні сини й дочки України") є важливий приклад використання архівної інформації для державного й суспільного визнання подвигу емігрантів і збереження їхнього внеску.

Суттєвим внеском у вивчення діяльності еміграційного уряду УНР став збірник за редакцією Л. Винара та Н. Пазуняк. Ця публікація містить найважливіші документи ДЦ УНР та нариси про його очільників, супроводжується змістовними коментарями укладачів. Це – перше комплексне видання джерел з історії діяльності інституції впродовж понад 70 років [2, с.8].

Дисертаційне дослідження Василя Яблонського «Діяльність Державного центру УНР в екзилі (1921–1992 рр.)» є одним з найсистемніших оглядів, що аналізує політичні, міжнародні й організаційні аспекти роботи урядів УНР за кордоном.

Володимир Трофимович і Назар Мартинюк описали дипломатичні зусилля УНР в екзилі в країнах Європи та Північної Америки в 1924–1940 роках. У науковій праці досліджується і військова компонента діяльності уряду в



еміграції. Так, військова ресорта ДЦ УНР у 1950–1952 рр. прагнула зберегти контакти з українськими організаціями, здійснювала теоретичну й законодавчу діяльність [3, с.15].

Після поразки визвольних змагань уряд УНР у вигнанні продовжував вважати себе єдиним легітимним представником українського народу. Його основними завданнями було: представництво інтересів України на міжнародному рівні; підтримання контакту з українською діаспорою; декларування неперервності державницької традиції. М. Лівіцький у своїх спогадах апелюючи до документальних свідчень зазначав, що, попри всі внутрішні суперечки й переїзди урядовців ДЦ УНР, він залишався провідним представницьким органом українських політичних сил, який мав на меті консолідувати розпорошені організації та угруповання [4, с.70].

Уряд сприяв створенню політичних структур серед української еміграції, зокрема Української Національної Ради, яка об'єднувала представників різних політичних течій. Ці організації не лише координували діяльність діаспори, а й виступали як представницькі органи українського народу на міжнародному рівні. Вони брали участь у конференціях, форумах, підтримували зв'язки з іншими еміграційними урядами.

Уряд УНР в еміграції зберігав ідеали української революції – парламентаризм, демократичні засади, право на самовизначення. Ці принципи були закладені в Конституційних актах УНР і продовжували розвиватися в еміграційних умовах. Вони стали основою для формування політичної культури української діаспори, а згодом – для ідеологічного підґрунтя незалежної України.

Представники уряду активно займалися публіцистичною діяльністю, публікуючи аналітичні статті, меморандуми, звернення. Наприклад, праці Миколи Шаповала, Андрія Жука, Володимира Мартинця містили глибокий аналіз причин поразки УНР, перспектив національного відродження, а також критику радянської політики. Ці тексти формували ідеологічну базу для українського національного руху в еміграції.

Особливе значення мала діяльність зі збереження та поширення історичної



пам'яті. Уряд УНР підтримував видання мемуарів, історичних праць, збірників документів і біографій політичних діячів. Ці публікації стали важливим контр наривом до радянської історіографії, яка навмисно замовчувала або спотворювала роль УНР. Завдяки цьому сьогоденні історики мають унікальне джерельне підґрунтя для реконструкції подій та оцінки еміграційного досвіду.

Еміграційні уряди не лише виконували символічну роль, але й мали практичне значення у формуванні політичної культури українців поза межами Батьківщини. Одним із ключових завдань урядів УНР в еміграції стало збереження історичної пам'яті та формування національного культурного простору поза межами України.

Еміграційні уряди систематично підтримували друк мемуарів учасників визвольних змагань, збірників офіційних документів, біографій політичних і військових діячів. Такі видання створювали альтернативний наратив до радянської історіографії, яка свідомо замовчувала або спотворювала події доби УНР. Завдяки цьому українська громада за кордоном мала змогу зберігати власну історичну тяглість, а світова громадськість – отримувати об'єктивніші знання про українське питання.

Значну увагу приділяли збереженню державних архівів, документів та матеріалів, які становили юридичну та історичну цінність. Архівні колекції урядів УНР у вигнанні сьогодні зберігаються у Варшаві, Парижі, Празі, а також у бібліотеках Канади та США. Вони стали безцінною джерельною базою для сучасних досліджень українського визвольного руху.

Завдяки підтримці урядів УНР еміграційні громади створювали культурні товариства, освітні ініціативи, видавали періодичні видання. Це сприяло консолідації українців у різних країнах і водночас забезпечувало тіснішу інтеграцію до міжнародного простору. Важливим прикладом є публікації у паризькому тижневику «Тризуб», організованому Симоном Петлюрою, який став платформою для політичних дискусій та популяризації української культури. Журнал «Тризуб» (Париж, 1925-1940) – громадсько-політичний і літературно-мистецький часопис, неофіційно пов'язаний із Державним Центром



УНР в екзилі. Через нього емігранти могли висвітлювати події в Україні, обговорювати стратегії державного будівництва, культурні й освітні ініціативи, а також підтримувати зв'язок із діаспорою. Через періодику емігранти реагували на глобальні події, інтерпретували їх з позицій української державницької ідеї, що допомагає розуміти інформаційний простір еміграції.

Здійснювалися меморіально-соціальні та культурно-освітні ініціативи. Відбувалося проведення Шевченківських свят еміграцією, відзначення річниць народження й смерті Тараса Шевченка, як видно з матеріалів «Тризубу». Це не лише культурні події, але й спосіб утвердження ідентичності, спільної пам'яті за кордоном. Через «Тризуб» еміграція в Югославії (міста: Белград, Новий Сад, Баня-Лука тощо) проводила щорічні Шевченківські дні як пам'ятні заходи, що допомагали підтримувати національну свідомість серед біженців та емігрантів.

Культурно-інформаційна діяльність урядів УНР виконувала й завдання ідеологічної боротьби. Через видання, пам'ятні заходи, відзначення річниць визвольних змагань українська еміграція активно спростовувала радянські наративи, доводячи тяглість української державницької традиції.

Велике значення мало вшанування пам'яті загиблих у визвольних змаганнях, організація пам'ятних заходів і створення символічних місць, пов'язаних з діяльністю УНР. Це формувало у діаспорі відчуття належності до єдиної політичної нації й підкреслювало неперервність боротьби за незалежність.

Таким чином, культурно-інформаційна функція урядів УНР в еміграції була не менш значущою, ніж політична чи дипломатична. Вона забезпечувала збереження історичної пам'яті, формувала альтернативний інтелектуальний простір для українців і створювала моральний фундамент для майбутньої відновленої державності.

Уряд УНР в еміграції був тісно пов'язаний із діяльністю ключових особистостей які забезпечили тяглість політичної думки й утвердили ідею демократичного прийняття рішень навіть у складних умовах вигнання. Так, Симон Петлюра, перебуваючи в еміграції, продовжував виконувати функції



голови Директорії УНР, організував видання тижневика «Тризуб» у Парижі та виступав за участь еміграції в українському державному русі. Петлюра вважав, що уряд УНР, який вже мав досвід збройної боротьби, має моральне право виступати як національний представник. Зовнішньополітичні кроки та прагнення Симона Петлюри інтегрувати Українську Народну Республіку (УНР) до європейських структур, використовуючи для цього дипломатичні та військові засоби, зокрема союзи з країнами Східної Європи, переговори з європейськими державами, пошук міжнародного визнання та підтримки для УНР. Перебуваючи в еміграції у Польщі, Симон Петлюра видав в 1923 році брошуру "Сучасна українська еміграція та її завдання". Це був програмний твір, поділений на 30 частин. В своїй брошурі Петлюра закликав молодь оволодівати освітою і культурою в європейській вищій школі. Звертаючись до молоді, він говорив: «Учіться, не гайте часу! Візьміть з закордонних огнищ науки якнайбільше, перетворіть засвоєне і набуте якнайглибше! Пам'ятайте, що ви відновляєте давню і світлу традицію. нашої історії – безпосереднього контакту України з культурними країнами на ґрунті науки і освіти» [5].

Інші діячі, як Андрій Лівіцький, Степан Витвицький, Микола Лівіцький і Микола Плав'юк, також входили до уряду в еміграції, формували політичні концепції та комунікацію з міжнародною спільнотою брали участь у дипломатичних, культурних, представницьких структурах. Цей аспект дозволяє розглядати еміграційний уряд як своєрідну «лабораторію політичної думки», де визрівали концепції майбутнього державного устрою України. Важливим інструментом поширення національної ідеї став паризький часопис «Тризуб», який слугував платформою для політичних дискусій та культурної самоідентифікації.

Уряд УНР в еміграції підтримував створення українських освітніх закладів, які стали осередками збереження національної ідентичності. Зокрема, в Празі діяли Український вільний університет, Український високий педагогічний інститут ім. М. Драгоманова, Український технічно-господарський інститут. Ці установи забезпечували підготовку кадрів, здатних продовжувати національну



традицію в умовах еміграції.

Особлива увага приділялася вихованню молоді в дусі патріотизму. Створювалися молодіжні організації, зокрема «Пласт», «СУМ», які проводили табори, семінари, навчальні програми. Молодь залучалася до культурної, освітньої та політичної діяльності, що забезпечувало тяглість національної ідеї в поколіннях.

Еміграційні уряди активно підтримували українське мистецтво, літературу, театр. Видавалися періодичні видання, такі як «Тризуб», «Нова Україна», «Український голос», які не лише інформували, а й формували культурний простір української еміграції. Організовувалися концерти, виставки, літературні вечори, що сприяли збереженню мови, традицій, естетичних цінностей.

Не менш важливою була і меморіальна діяльність. Вшанування пам'яті загиблих, проведення Шевченківських свят та публікація збірників документів допомогли зберегти відчуття тяглості української державності та протистояти радянській пропаганді [6, с.213].

Висновки.

Сьогодні, в умовах російсько-української війни, питання історичної справедливості та національної пам'яті набувають нового значення. Діячі УНР в еміграції повертаються у публічний простір через: діяльність музеїв; перейменування вулиць; меморіальні заходи.

Уряд УНР в еміграції продовжував функціонувати як правонаступник державної влади, встановленої внаслідок революційних подій 1917–1921 років. Його діяльність базувалася на правових актах, прийнятих Центральною Радою, Директорією та іншими органами УНР.

Уряд УНР в еміграції ініціював створення архівів, музеїв, збірників документів, присвячених визвольним змаганням. Збиралися мемуари учасників революції, документи, фотографії, що стали основою для подальших історичних досліджень. Ця діяльність мала на меті не лише фіксацію минулого, а й формування історичної свідомості майбутніх поколінь.

Через публікації, конференції, пам'ятні заходи уряд УНР в еміграції



формував уявлення про УНР як про першу модерну українську державу. Цей наратив протистояв радянському образу України як «молодшого брата» Росії. УНР постала як історичний прецедент, що легітимізував сучасні прагнення до незалежності.

Автором розглянуто, як, відбувалася інтеграція досвіду еміграційних урядів у сучасну політику пам'яті, що сприяло консолідації українського суспільства навколо спільної історичної спадщини.

Отримані результати дослідження вказують, що, уряди УНР в еміграції були не просто символічними структурами: вони зберігали державні інститути, вели дипломатичну роботу, підтримували культурну спадщину і твердо відстоювали право української нації на самовизначення. Їх діяльність залишила поглиблений слід у формуванні сучасного українського політичного мислення, державної свідомості й наукового дискурсу.

Література:

1. Яблонський В. Державний центр УНР в екзилі у 1920–1992 рр.: історіографія проблеми / В. Яблонський // *Український історичний журнал*. - 2020. - № 4. - С. 148–168. URL:http://resource.history.org.ua/publ/UIJ_2020_4_14 (дата звернення: 01.10.2025).
2. Державний центр Української Народної Республіки в екзилі: Статті і матеріали / Гол. ред. Л.Винар; заст.гол. ред. Н.Пазуняк. – Філадельфія; К.; Вашингтон, 1993. – 494 с.
3. Володимир Трофимович, Назар Мартинюк. Зовнішньополітичні аспекти діяльності еміграційного уряду УНР в країнах Європи та Північної Америки (1924–1940 рр.). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», серія «Історичні науки», 2019, № 29, 15–24.*
4. Лівицький М. ДЦ УНР в екзилі між 1920 і 1940 рр. – Мюнхен; Філадельфія, 1984. – 72 с.
5. Станіслав Кульчицький. Європейська орієнтація Симона Петлюри. *Історична правда*, 20 травня 2022.



URL: <https://www.istpravda.com.ua/articles/2022/05/20/161356/> (дата звернення: 01.10.2025).

6. Яблонський В. Проблема соборності України в діяльності Державного центру УНР в екзилі в міжвоєнний період // Проблеми вивчення історії Української революції 1917 - 1921 рр. - 2021. - Вип. 15. - С. 213.

Abstract. *The paper examines the significance of the governments of the Ukrainian People's Republic (UNR) in contemporary national discourse. Amid a new wave of struggle for independence triggered by external aggression, Ukrainian society increasingly turns to its own historical experience. In this context, the activities of the UNR governments in exile gain particular relevance, as they offer deeper insight into the complexity of past challenges and broaden the understanding of the origins of Ukrainian national identity. The study emphasizes that a process of rethinking and rehabilitating the role of these governments is currently underway. In the modern historical narrative, they are portrayed as key institutions that, despite the loss of statehood, managed to preserve the idea of national self-determination.*

Key words: *government of the Ukrainian People's Republic, political memory, national identity, Ukrainian political emigration, State Center of Ukrainian People's Republic in exile.*

Статтю надіслано: 30.09.2025 г.

© Ярощук І.В.



УДК 03.19.77

TECHNOLOGICAL MODERNIZATION OF THE REHABILITATION SYSTEM IN THE UNITED STATES IN THE 1990S–2020S: THE INTERDISCIPLINARY DIMENSION OF DIGITAL INCLUSION

ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ РЕАБІЛІТАЦІЇ У США У 1990–2020-Х
РР.: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ВИМІР ЦИФРОВОЇ ІНКЛЮЗІЇ

Fedinskyi O.M. / Федінський О.М.

Postgraduate Student / аспірант

ORCID: 0009-0006-7006-5872

Dragomanov Ukrainian State University,

Kyiv, Pirogov Street, 9, 01601

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,

Київ, Пирогова, 9, 01601

Анотація. У статті досліджено процес технологічної модернізації системи реабілітації у Сполучених Штатах Америки впродовж 1990–2020-х років — період, що ознаменувався переходом від традиційних медико-соціальних практик до цифрової парадигми інклюзивності. Автор аналізує, як розвиток інформаційних технологій, телереабілітації та assistive technologies вплинув на зміну концептуальних основ реабілітаційної політики, зокрема на розширення прав і можливостей осіб з інвалідністю. Особливу увагу приділено ролі ключових нормативно-правових актів — Americans with Disabilities Act (ADA, 1990), Workforce Innovation and Opportunity Act (WIOA, 2014), поправок до Section 508 Rehabilitation Act, — що визначили правові механізми цифрової доступності у сфері охорони здоров'я, освіти та зайнятості. Розглянуто діяльність урядових і громадських інституцій, які забезпечили інтеграцію технологічних інновацій у систему реабілітації, а також вплив пандемії COVID-19 на поширення дистанційних сервісів та телереабілітаційних програм. У статті окреслено три етапи модернізації — інституціоналізацію цифрових стандартів (1990–2000-ті), формування політики цифрової інклюзії (2000–2010-ті) та перехід до гібридної моделі реабілітації (2020-ті). Автор пропонує розглядати технологічну трансформацію як системний чинник, що поєднав правові, соціальні та інноваційно-технічні компоненти американської моделі реабілітації й заклав основи для переосмислення сучасних підходів до інвалідності у глобальному контексті.

Ключові слова: реабілітаційна система; Сполучені Штати Америки; цифрова інклюзія; технологічна модернізація; assistive technologies; телереабілітація; Americans with Disabilities Act; соціальна політика; інституційні реформи; інноваційні практики.

Вступ.

Визначальним чинником розвитку американської системи реабілітації наприкінці ХХ — на початку ХХІ століття стало поєднання технологічних інновацій і правових реформ, що забезпечили перехід від традиційних медико-соціальних практик до цифрової моделі інклюзивності. Якщо у другій половині ХХ століття реабілітація спиралася переважно на медичні й соціальні методи, то вже у 1990-х роках вона почала інтегрувати інструменти інформаційно-



комунікаційних технологій, дистанційного супроводу та assistive devices, які радикально змінили уявлення про доступність і рівність можливостей [Bagenstos, 2009, с. 47–50; Burgstahler, 2015, с. 12–18].

Прийняття Закону про американців з інвалідністю (Americans with Disabilities Act, 1990) та подальше оновлення його положень започаткували нову епоху правового регулювання у сфері цифрової доступності. Саме цей нормативний акт уперше закріпив принцип рівних прав у контексті технологічних комунікацій, освіти та зайнятості, що стало основою для формування політики цифрової інклюзії у США [Scotch, 2001, с. 95–101; Goggin & Newell, 2003, с. 22–24]. У подальші десятиліття система реабілітації зазнала масштабної трансформації — від упровадження телереабілітаційних платформ до розроблення універсальних цифрових стандартів (Section 508 Rehabilitation Act; Workforce Innovation and Opportunity Act, 2014), які забезпечили адаптацію послуг до потреб осіб з різними формами інвалідності [Ellis & Kent, 2016, с. 54–59; NHS, 2021].

Технологічна революція початку XXI століття зробила цифрові інструменти не лише допоміжним, а центральним елементом реабілітаційного процесу. Використання штучного інтелекту, мобільних застосунків, сенсорних протезів та віртуальної реальності створило умови для персоналізованої та гнучкої моделі допомоги, яка значною мірою змінила принципи взаємодії між фахівцем і пацієнтом [Williams & Miesenberger, 2020, с. 33–38]. Пандемія COVID-19 лише пришвидшила ці процеси, зробивши телереабілітацію й дистанційні сервіси життєво необхідною складовою сучасної соціальної політики [OECD, 2019; VA, 2020].

Таким чином, період 1990–2020-х років став етапом глибокої технологічної модернізації американської реабілітаційної системи, у межах якої відбулося злиття правових, соціальних та технологічних чинників. Аналіз цього процесу має не лише історичне, а й практичне значення — зокрема для України, яка нині розбудовує власну систему цифрової інклюзії та реабілітації ветеранів і осіб з інвалідністю в умовах воєнних викликів.



Основний текст. Історіографія проблеми технологічної модернізації системи реабілітації у США відображає широкий спектр підходів — від історико-правового та соціально-політичного до культурологічного й технологічного аналізу. Становлення наукового дискурсу в цій галузі відбувалося поступово: від вивчення медико-біологічних аспектів реабілітації у 1950–1970-х роках до осмислення цифрової інклюзії як частини соціальної політики у XXI столітті [Sandel, 2012, с. 5–8; Scotch, 2001, с. 47–52].

Основний науковий напрям у дослідженні цієї проблематики представлений працями, що акцентують на еволюції правових основ американської політики щодо осіб з інвалідністю. У роботах Р. Скотча (From Good Will to Civil Rights, 2001) простежено взаємозв'язок між громадянськими рухами 1960–1980-х років і формуванням законодавчої бази, яка забезпечила інституціоналізацію прав осіб з інвалідністю. Автор показує, що ухвалення Americans with Disabilities Act (1990) стало кульмінацією процесу переходу від благодійно-медичного до соціально-правового підходу [Scotch, 2001, с. 98–104]. Цю тезу розвиває С. Багенстос, який аналізує суперечності реалізації антидискримінаційного законодавства та підкреслює, що формальне визнання рівності не завжди супроводжувалося технологічною та інституційною готовністю до змін [Bagenstos, 2009, с. 61–65].

У XXI столітті історіографічний фокус змістився у бік технологічної інклюзії. Дослідники почали трактувати цифрові інструменти не лише як допоміжний засіб, а як фундаментальний соціальний чинник, що визначає нову якість взаємодії між державою, інституціями та громадянами. Г. Гоггін і К. Ньюелл у праці Digital Disability (2003) розглядають цифрову доступність як форму сучасного громадянства, у якому технології виконують роль механізму реалізації прав [Goggin & Newell, 2003, с. 19–26]. Аналогічно, К. Елліс і М. Кент (Disability and Digital Television Cultures, 2016) наголошують, що в умовах інформаційного суспільства інвалідність стає категорією, тісно пов'язаною з медіа, комунікацією та цифровими інтерфейсами, що розширюють або обмежують можливості соціальної участі [Ellis & Kent, 2016, с. 45–52].



Сучасна англomовна історіографія також приділяє увагу аналізу державної політики у сфері реабілітації ветеранів. Звіти Департаменту у справах ветеранів США (VA, 2019; 2020) і дослідження Н. Вєрвіля (Rehabilitation Medicine in the United States, 2018) фіксують зміщення акценту з фізичного відновлення до комплексного підходу, який охоплює психологічну підтримку, соціальну адаптацію та цифрову реабілітацію [VA, 2020; Verville, 2018, с. 102–108]. Це свідчить про те, що технологічна модернізація розглядається не як ізольований технічний процес, а як частина широкої соціальної політики, зорієнтованої на людський капітал.

Важливим аспектом є поява міждисциплінарних досліджень, у яких аналізуються перетини права, медицини, соціології та інженерних наук. Так, роботи С. Бергсталлера (Universal Design in Higher Education, 2015) та Р. Вільямса (Accessible Digital Futures, 2020) показують, що універсальний дизайн і цифрова інклюзія перетворилися на інструменти не лише фізичного доступу, а й соціальної участі [Burgstahler, 2015, с. 23–28; Williams & Miesenberger, 2020, с. 40–45].

Таким чином, аналіз історіографії свідчить, що проблема технологічної модернізації системи реабілітації у США поступово перетворилася з вузької медико-соціальної теми на міждисциплінарний дослідницький напрям, що поєднує історичні, правові, соціологічні й технологічні підходи. Ця еволюція відображає не лише зміни у науковому мисленні, але й загальну тенденцію до переосмислення інвалідності як сфери соціальної справедливості та цифрової участі.

Технологічна модернізація американської системи реабілітації у 1990–2020-х роках є результатом складної еволюції, у якій взаємодіяли правові, соціальні та інноваційно-технічні чинники. На цьому етапі відбувся перехід від інституцій, орієнтованих переважно на медичну допомогу, до багаторівневої системи, що включає цифрові сервіси, дистанційні програми та технології розширеної участі осіб з інвалідністю у суспільному житті. Цей процес можна поділити на три послідовні етапи:



1. Інституціоналізація цифрової доступності (1990–2000-ті роки);
2. Формування політики цифрової інклюзії (2000–2010-ті роки);
3. Перехід до гібридної моделі реабілітації (2020-ті роки).

Початок 1990-х років став визначальним для закріплення правових основ цифрової доступності у Сполучених Штатах. Прийняття Americans with Disabilities Act (ADA, 1990) започаткувало нову фазу державної політики, у якій рівність прав осіб з інвалідністю була інтегрована у всі сфери життя — від освіти й працевлаштування до комунікаційних технологій [Scotch, 2001, с. 102–105; Bagenstos, 2009, с. 69–73].

ADA не лише кодифікував принцип недискримінації, а й визначив обов'язок державних і приватних інституцій забезпечувати «розумні пристосування» (reasonable accommodations), що згодом стало основою для впровадження електронних сервісів і цифрової доступності.

Важливою віхою стало ухвалення поправок до Section 508 Rehabilitation Act (1998), які зобов'язали федеральні установи забезпечувати доступність електронних і інформаційних технологій для людей з інвалідністю. Саме цей нормативний акт створив передумови для розвитку державних програм цифрової реабілітації, зокрема у межах Rehabilitation Services Administration (RSA) [HHS, 2021]. Водночас почали активно розвиватися assistive technologies — комп'ютерні інтерфейси, адаптивні клавіатури, голосові синтезатори, які дозволяли користувачам із порушеннями зору чи рухових функцій брати участь у цифровій взаємодії [Goggin & Newell, 2003, с. 33–38].

У цей період держава та наукові установи започаткували партнерські програми, спрямовані на інтеграцію технологій у процеси професійної та психологічної реабілітації ветеранів. Система Department of Veterans Affairs (VA) розширила коло послуг, запровадивши дистанційне консультування, електронні медичні записи та початкові форми телереабілітації [VA, 2019]. Таким чином, 1990–2000-ті роки стали періодом інституційного закріплення ідеї технологічної доступності як невід'ємної складової прав людини.

У 2000-х роках реабілітаційна система США набула рис цілісної політики



цифрової інклюзії. Це десятиліття позначилося розширенням концепції «універсального дизайну» (Universal Design), який розглядав технології як засіб створення середовища, придатного для всіх користувачів незалежно від фізичних чи когнітивних обмежень [Burgstahler, 2015, с. 23–29].

У цей час посилюється міжвідомча співпраця між Department of Health and Human Services, Department of Education і Department of Labor. Їхні програми сприяли впровадженню assistive devices у навчальні заклади, на робочі місця та у сферу соціальних послуг [OECD, 2019]. Паралельно з правовими ініціативами зростає роль громадських організацій, зокрема National Council on Disability і Partnership on Employment and Accessible Technology (PEAT), які формували стандарти цифрової доступності у приватному секторі.

Прийняття Workforce Innovation and Opportunity Act (WIOA, 2014) закріпило цифрову інклюзію як елемент державної стратегії професійної реабілітації. Закон передбачав використання інформаційних технологій для індивідуалізації програм працевлаштування та навчання, що дозволило створити інтегровану систему обліку потреб осіб з інвалідністю [NHS, 2021].

У цей період також відбувається зсув акцентів від фізичної до когнітивної та соціальної реабілітації. Технології починають виконувати роль медіатора між особою з інвалідністю та суспільством — через онлайн-освіту, дистанційне консультування та комунікаційні платформи. Як зазначають Г. Гоггін і К. Ньюелл, цифрові технології перетворили інвалідність на «категорію участі», у межах якої доступ до мережевих ресурсів стає формою громадянських прав [Goggin & Newell, 2003, с. 41–44].

Пандемія COVID-19 стала каталізатором нового етапу розвитку — переходу до гібридної моделі реабілітації, що поєднує традиційні практики та цифрові інструменти. Згідно зі звітами U.S. Department of Veterans Affairs (2020) та NHS (2021), саме у 2020–2022 роках відбувся стрімкий розвиток телереабілітаційних платформ, які дозволили забезпечити безперервність надання послуг під час карантинних обмежень [VA, 2020; NHS, 2021].

Телереабілітація стала не лише тимчасовим рішенням, а структурним



компонентом державної політики. Інституції охорони здоров'я впровадили моделі «digital-first», у межах яких первинні консультації, психологічна підтримка та контроль відновлення відбуваються онлайн. Цей процес супроводжується зростанням інвестицій у дослідження нейропротезування, використання штучного інтелекту для аналізу рухів та розробку інтерактивних тренажерів на базі VR/AR [Williams & Miesenberger, 2020, с. 52–57].

Разом із тим, розвиток гібридної моделі виявив і нові виклики — питання цифрової безпеки, нерівного доступу до технологій і потреби у цифровій грамотності серед користувачів реабілітаційних послуг. Саме ці фактори нині формують політичний порядок денний у сфері інклюзивних технологій, який поєднує технічні стандарти з етичними та соціальними вимогами.

Таким чином, третій етап модернізації визначається інтеграцією технологій у щоденну практику реабілітації, а цифрова інклюзія стає центральним принципом соціальної політики США. Гібридна модель поєднує державне управління, громадські ініціативи та інноваційний сектор, створюючи адаптивну і сталу систему, орієнтовану на потреби особи.

Незважаючи на очевидні досягнення, процес технологічної модернізації реабілітаційної системи США у XXI столітті супроводжується низкою системних викликів, що мають як технічний, так і соціальний характер. Вони стосуються питань цифрової нерівності, етичних стандартів використання даних, економічної доступності інновацій, а також підготовки кадрів, здатних ефективно працювати у цифровому середовищі.

Одним із ключових викликів залишається цифрова нерівність — розрив між тими, хто має доступ до сучасних технологій, і тими, хто його не має через економічні, освітні чи регіональні обмеження. За даними OECD (2019), навіть у розвинених країнах існує значний дисбаланс у доступі до інтернету та assistive technologies між міськими й сільськими регіонами, що прямо впливає на ефективність телереабілітаційних програм. Цей розрив особливо відчутний серед ветеранів, осіб похилого віку та малозабезпечених груп населення [OECD, 2019, с. 14–17; NHS, 2021].



Другий блок викликів пов'язаний із етикою та безпекою цифрових даних. Активне впровадження штучного інтелекту, біометричних сенсорів і платформ для віддаленого моніторингу стану пацієнтів вимагає нових підходів до захисту персональної інформації. Дослідження С. Вільямса та К. Мізенбергера (2020) наголошує, що ризики втрати конфіденційності можуть призвести до недовіри користувачів і зниження ефективності цифрових інструментів [Williams & Miesenberger, 2020, с. 58–60]. Водночас урядові ініціативи Health Information Privacy Act та рекомендації U.S. Department of Health and Human Services (HHS, 2021) спрямовані на створення етичних рамок використання технологій у реабілітаційній практиці.

Третім суттєвим викликом є фінансова та інституційна доступність технологічних інновацій. Вартість спеціалізованих пристроїв — зокрема роботизованих протезів, VR-тренажерів, програм адаптивного навчання — залишається високою, що обмежує їх масове використання у державних закладах. Як зазначає Н. Вервіль (2018), державні програми компенсацій лише частково покривають витрати на новітні технології, тоді як приватний сектор зосереджується на комерційно вигідних продуктах [Verville, 2018, с. 115–118]. У результаті спостерігається тенденція до приватизації інновацій, коли доступ до найсучасніших реабілітаційних засобів мають переважно заможні пацієнти.

Не менш важливою проблемою є підготовка фахівців — реабілітологів, психологів, соціальних працівників — до роботи в умовах цифрового середовища. Система професійної освіти в США поступово адаптується до нових вимог, інтегруючи модулі з цифрової реабілітації, проте потреба у фахівцях із міждисциплінарною компетентністю (поєднання ІТ, медицини, соціології та права) залишається гострою [Burgstahler, 2015, с. 35–39]. Це формує попит на нову освітню парадигму — “rehabilitation technology education”, орієнтовану на інноваційні методи інтеграції технологій у соціальні практики.

Разом із тим, перспективи розвитку американської реабілітаційної системи у цифрову епоху залишаються позитивними. Аналітики WHO (2021) та OECD (2019) прогнозують, що у найближче десятиліття основними напрямками



еволюції стануть:

- впровадження штучного інтелекту в індивідуалізовані програми відновлення;
- розроблення адаптивних інтерфейсів, здатних самостійно підлаштовуватись до фізичних можливостей користувача;
- створення глобальних мереж телереабілітації, що забезпечують транскордонну взаємодію спеціалістів і пацієнтів;
- формування системи міжнародних стандартів цифрової інклюзії, які можуть бути імплементовані у національні політики.

Особливе значення американського досвіду полягає у його прикладній універсальності. Розроблені моделі поєднують принципи прав людини, інноваційних технологій і соціальної участі, що робить їх потенційно корисними для інших країн, зокрема України. В умовах масштабних воєнних травм і соціальних трансформацій українська система реабілітації може використати елементи американської моделі — насамперед у сфері цифрової доступності, стандартизації assistive technologies та розвитку дистанційних сервісів для ветеранів і осіб з інвалідністю.

Отже, технологічна модернізація реабілітаційної системи у США у XXI столітті постає як динамічний, багаторівневий процес, що поєднує досягнення інноваційної інженерії, соціальної політики та гуманістичної етики. Вона не лише змінює механізми надання допомоги, а й формує нову модель соціальної взаємодії, у якій технології стають інструментом рівності, самореалізації та соціальної інтеграції.

Висновки.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що технологічна модернізація системи реабілітації у Сполучених Штатах Америки у 1990–2020-х роках стала результатом поєднання трьох взаємопов'язаних процесів — правової інституціоналізації цифрової доступності, розвитку інноваційних технологій assistive type та переорієнтації державної політики на принципи інклюзивності та соціальної участі.



Перший етап модернізації (1990–2000-ті рр.) ознаменувався створенням правової основи для цифрової доступності. Прийняття Americans with Disabilities Act (1990) та оновлення Rehabilitation Act (Section 508, 1998) заклали підвалини для формування середовища, у якому рівність прав осіб з інвалідністю розглядається як частина технологічного розвитку держави.

Другий етап (2000–2010-ті рр.) характеризувався переходом до системної політики цифрової інклюзії, у межах якої цифрові технології почали розглядатися як інструмент розширення соціальної участі, освіти й працевлаштування. Концепція “universal design” сприяла формуванню нової парадигми — створення середовища, комфортного для всіх користувачів, незалежно від функціональних можливостей.

Третій етап (2020-ті рр.) став періодом інтеграції телереабілітаційних платформ, штучного інтелекту, VR/AR-технологій та інших цифрових рішень у практику реабілітаційних установ. Пандемія COVID-19 прискорила ці процеси, зробивши цифрову інфраструктуру центральною складовою державної системи охорони здоров'я та соціальної підтримки.

Важливо, що технологічна модернізація не зводиться лише до впровадження нових пристроїв чи платформ. Йдеться про зміну філософії реабілітації, у межах якої людина з інвалідністю перестає бути об'єктом допомоги і стає активним суб'єктом суспільної взаємодії. Саме цей підхід забезпечив ефективність американської моделі, що поєднує технології, право та соціальну етику.

Разом із тим, процес модернізації супроводжується низкою викликів — цифровою нерівністю, проблемами конфіденційності даних, високою вартістю інноваційних технологій та дефіцитом фахівців з цифрової реабілітації. Їх подолання вимагає комплексної політики, що інтегрує державне регулювання, освітні ініціативи й партнерство з приватним сектором.

Отримані результати мають не лише історико-аналітичне, а й практичне значення. Американський досвід демонструє, що технологічна інклюзія може стати інструментом соціальної згуртованості, якщо поєднати правові гарантії,



інноваційний потенціал і гуманістичні цінності. Для України, яка сьогодні розбудовує сучасну систему реабілітації осіб з інвалідністю та ветеранів війни, цей досвід є надзвичайно актуальним. Запровадження стандартів цифрової доступності, розвиток телереабілітаційних сервісів і стимулювання виробництва assistive technologies можуть стати важливими чинниками ефективної поствоєнної відбудови.

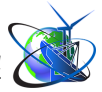
Отже, технологічна модернізація реабілітаційної системи США є прикладом успішного поєднання інновацій, права та соціальної відповідальності, що формує нову парадигму інклюзивного суспільства — суспільства, у якому технології служать людині, а не навпаки.

Література:

1. Americans with Disabilities Act of 1990 (ADA). Public Law 101–336, 26 July 1990. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
2. Workforce Innovation and Opportunity Act (WIOA). Public Law 113–128, 22 July 2014. Washington, D.C.: U.S. Government Publishing Office.
3. Rehabilitation Act of 1973, Section 508 Amendment (1998). Public Law 105–220. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
4. U.S. Department of Health and Human Services (HHS). Assistive Technology and Accessible Design: Federal Guidelines and Programs. Washington, D.C., 2021.
5. U.S. Department of Veterans Affairs (VA). Rehabilitation and Prosthetic Services Annual Report 2019. Washington, D.C., 2020.
6. U.S. Department of Veterans Affairs (VA). TeleRehabilitation and Digital Care Systems Report 2020–2022. Washington, D.C., 2022.
7. Rehabilitation Services Administration (RSA). Annual Report to Congress, Fiscal Year 2020. Washington, D.C., 2021.
8. World Health Organization (WHO). World Report on Disability. Geneva: WHO Press, 2011.
9. OECD. Inclusive Employment and Digital Accessibility Policies for Persons with Disabilities. Paris: OECD Publishing, 2019.



10. Sandel, M. J. *The Case against Perfection: Ethics in the Age of Genetic Engineering*. Cambridge: Harvard University Press, 2012.
11. Verville, R. E. *Rehabilitation Medicine in the United States: From Institution to Innovation*. Washington, D.C.: National Academies Press, 2018.
12. Bagenstos, S. R. *Law and the Contradictions of the Disability Rights Movement*. New Haven: Yale University Press, 2009.
13. Scotch, R. K. *From Good Will to Civil Rights: Transforming Federal Disability Policy*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
14. Shapiro, J. *No Pity: People with Disabilities Forging a New Civil Rights Movement*. New York: Three Rivers Press, 1993.
15. Pelka, F. *What We Have Done: An Oral History of the Disability Rights Movement*. Amherst: University of Massachusetts Press, 2012.
16. Goggin, G., & Newell, C. *Digital Disability: The Social Construction of Disability in New Media*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2003.
17. Ellis, K., & Kent, M. *Disability and Digital Television Cultures: Representation, Access, and Reception*. New York: Routledge, 2016.
18. Burgstahler, S. *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2015.
19. Williams, R., & Miesenberger, K. *Accessible Digital Futures: Assistive Technologies and Inclusion*. Cham: Springer, 2020.
20. Nussbaum, M. C. *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge: Harvard University Press, 2006.
21. United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. New York: United Nations, 2006.
22. Nilson, C. *A Disability History of the United States*. Boston: Beacon Press, 2012.
23. Atanelov, L., et al. *Physical Medicine and Rehabilitation Board Review*. New York: Demos Medical Publishing, 2015.



Abstract. *This article examines the process of technological modernization of the rehabilitation system in the United States during the 1990s–2020s, a period marked by the transition from traditional medical and social practices to a digital paradigm of inclusiveness. The author analyzes how the development of information technologies, telerehabilitation, and assistive technologies has influenced changes in the conceptual foundations of rehabilitation policy, in particular the expansion of the rights and opportunities of persons with disabilities. Particular attention is paid to the role of key regulatory acts — the Americans with Disabilities Act (ADA, 1990), the Workforce Innovation and Opportunity Act (WIOA, 2014), and amendments to Section 508 of the Rehabilitation Act — which defined the legal mechanisms for digital accessibility in the fields of healthcare, education, and employment. The article examines the activities of government and public institutions that have ensured the integration of technological innovations into the rehabilitation system, as well as the impact of the COVID-19 pandemic on the spread of remote services and telerehabilitation programs. The article outlines three stages of modernization: the institutionalization of digital standards (1990s–2000s), the formation of digital inclusion policy (2000s–2010s), and the transition to a hybrid rehabilitation model (2020s). The author proposes to consider technological transformation as a systemic factor that combined the legal, social, and innovative-technical components of the American model of rehabilitation and laid the foundation for rethinking contemporary approaches to disability in a global context.*

Key words: *rehabilitation system; United States of America; digital inclusion; technological modernization; assistive technologies; telerehabilitation; Americans with Disabilities Act; social policy; institutional reforms; innovative practices*

Науковий керівник: д.і.н., проф., Журба М.А.

Статтю надіслано: 20.10.2025 р.

© Федінський О.М.



УДК 930

FEATURES OF THE NATIONAL-DEMOCRATIC MOVEMENT IN ESTONIA UNDER SOVIETIZATION (1940 – 1990): HISTORIOGRAPHICAL NOTES AND APPROACHES TO THE TOPIC

ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНО-ДЕМОКРАТИЧНОГО РУХУ В ЕСТОНІЇ В УМОВАХ РАДЯНІЗАЦІЇ (1940 – 1990): ІСТОРІОГРАФІЧНІ ПОТЯТКИ ТА ПІДХОДИ ДО ТЕМИ

Kartashov M.O. / Карташов М.О.*1st year master's student majoring in B9 «History and Archeology»
студент 1 курсу магістратури спеціальності В9 «Історія та археологія»***Mykhaylyuk V.P. / Михайлюк В.П.***d.hist.s., prof. / д.іст.н., проф.*

ORCID: 0000-0002-8458-0617

Department of History, Archeology and Tourism

Кафедри історії, археології та туризму

Volodymyr Dahl East Ukrainian National University:

17 John Paul II St., Kyiv, 01042

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля:

вул. Іоанна Павла II, 17, м. Київ, 01042

Анотація. Стаття присвячена висвітленню питань про особливості процесів виникнення і розвитку національно-демократичного руху в Естонії у період радянської 1940-1990 рр.

Значна увага приділена джерелознавчому та історіографічному оглядам. Акцент зроблено на розгляді та аналізі зарубіжних джерел та англомовних і українських наукових публікацій.

Джерела містяться в наукових та офіційних інституціях.

Чільне місце серед них займає «The Singing Revolution» – («Співоча революція») – історична довідка, яка представляє стислий, але інформативний огляд хронології подій 1987–1991 та опис ролі культурних практик національно-демократичного руху.

Серед інших інституцій виступають Естонський Інститут Історичної Пам'яті (Eesti Mälu Instituut (Estonian Institute of Historical Memory)). Він має матеріали, які важливі для аналізу політики пам'яті.

Також цінні і документи Fraser Institute – збірки про суспільно-політичні передумови пострадянського розвитку Естонії, 2022–2024 років видання.

LSE Ideas – теж аналітичні звіти – збірники і звіти про Балтію та містять корисний компаративний матеріал для розділів про сутність та наслідки національно-демократичної мобілізації.

ResearchGate, 2024–2025 рр. (Дослідження поколінь та мобілізації — репозитарні матеріали) — надають приклади біографічних/мікрокогортних підходів до вивчення національної опозиції; важливі для методології (як реконструювати соціальну базу рухів).

Аналіз публікацій структуровано відповідно наступних ознак: 1) зарубіжні та українські; 2) фундаментальні та інші; 3) тематичне спрямування.

Це сприяло більш глибокому вивченню проблеми та визначенню суті та специфіки подальших наукових розвідок для підготовки монографічного дослідження.

Ключові слова: Національно-демократичний рух, період радянської, особливості прояву руху в Естонії, «The Singing Revolution»-(«Співоча революція»), Естонський Інститут Історичної Пам'яті (Eesti Mälu Instituut (Estonian Institute of Historical Memory)), монографічні



дослідження.

Вступ

Актуальність. Умови радянзації в Естонія (1940 – 1990 рр.) створили специфічне політичне, соціокультурне та національно-демократичне середовище, яке залишалося під радянським контролем. Водночас протягом цього періоду стихійно розвивалися напівофіційні, та навіть майже підпільні форми національно-демократичного руху. Вивчення цих процесів має важливе значення для розуміння трансформації балтійських суспільств, процесів легітимації нової незалежної держави після 1991 р., а також впливу радянської спадщини на політичну культуру. Актуальність теми особливо підсилюється сучасними геополітичними викликами, зокрема з боку Росія, і необхідністю осмислення історичного досвіду національно-демократичних сил у контексті авторитарних імперій.

Ця стаття започатковує вивчення авторами означеної теми і за мету визначає насамперед проведення історіографічного огляду та окреслює деякі підходи до вивчення проблеми. Сама проблема майбутнього ґрунтовного монографічного дослідження буде спрямована на аналіз особливостей («специфіки») національно-демократичного руху в Естонії в умовах радянзації, показ його еволюції, стратегій, взаємодії із радянською владою, а також появи чинників трансформації у пізніші радянські роки.

Основний текст.

Сучасні дослідження попередників (після 2020 р.). За останні п'ять років з'явилася низка робіт і публікацій, у тому числі і новітні опубліковані джерела, які безпосередньо стосуються національно-демократичних процесів в Естонії у період радянзації (1940–1990). Вони вводять у науковий обіг новий фактичний матеріал (джерела), та аналізують (наукові публікації) ті явища, які були каталізаторами національної мобілізації з 1980-х рр., зокрема екологічні протести, культурні практики, політику пам'яті тощо.

Ці джерела та публікації можна умовно поділити на дві змістовні групи: 1) зарубіжні (естонські та інші англomовні); 2) українські. Розглядаються в



основному публікації сучасні, опубліковані після 2020 р.

I. Зарубіжні.

Вони, у свою чергу, поділяються на джерела та авторські наукові.

Джерела містяться в наукових та офіційних інституціях. Чильне місце серед них займає «The Singing Revolution» («Співоча революція») – історична довідка (офіційні/популярні ресурси), яка представляє оновлені матеріали про роль масових співів та культурних заходів у процесі формування та розвитку національно-демократичного руху в Естонії. Вона надає стислий, але інформативний огляд хронології подій 1987–1991 та опис ролі культурних практик, що корисні для ілюстрацій та синтезу культурного аспекту руху [1].

Естонський Інститут Історичної Пам'яті (Eesti Mälu Instituut (Estonian Institute of Historical Memory)) — займається збором і дослідженням пам'яті про комуністичний період у Естонії; його матеріали важливі для аналізу політики пам'яті та архівних ініціатив у пострадянський час [2].

Fraser Institute (аналітичний звіт) – збірки про пострадянський розвиток Естонії, 2022–2024 рр. видання), що надають можливість огляду трансформації Естонії після 1991 р. з глибоким аналізом передумов. Особливо корисний матеріал секції «наслідки радянського періоду», який пояснює «зв'язок між суспільною мобілізацією 1980-х і пізнішою економічною/інституційною трансформацією» [3].

LSE Ideas – теж аналітичні звіти – збірники і звіти про Балтію та її реакцію на зовнішні загрози; містять корисний компаративний матеріал для розділів про сутність та наслідки національно-демократичної мобілізації на безпекову і зовнішню політику [4].

ResearchGate, 2024–2025 (Дослідження поколінь та мобілізації — репозитарні матеріали) — надають приклади біографічних/мікрокогортних підходів до вивчення національної опозиції; важливі для методології (як реконструювати соціальну базу рухів) [5].

Серед **фундаментальних праць** виокремлюється дослідження Мейкі Вулфа (Meike Wulf) – «Боротьба за офіційне визнання спогадів «переселеної»



групи в пострадянській Естонії». У цій праці розглядається політика пам'яті, що панувала у радянський період і аналізується процес про те, як радянське минуле і національні наративи були переосмислені після 1990-х рр. Досліджуються питання національного руху та ідентичності в Естонії, розкриваються підвалини суті пагубних змін в усвідомленні свого національного «Я», та даються ґрунтовні пояснення того, як радянський період та меморіум-політика впливали на національно-демократичний рух [6].

У праці «Етнічний страх, комуністична наука про національності та естонський національний рух з 1970-х до 1980-х років», що побачила світ у виданій у 2023 році колекції «Страхи на кордонах у регіоні Балтійського моря з 1918 року», досліджуються часи 1970-80-х рр. про те, як радянська національна політика і етнічні тривоги впливали на національний рух Естонії. Зміст безпосередньо відповідає темі «національно-демократичного руху» у радянський період [7].

Представляє, особливо для аналізу ролі населення, правових традицій і інституцій у відновленні незалежності, розділ колективного наукового видання «Посткомуністичні трансформації в країнах Балтії» (редактор Велло Петтай) під заголовком «Демографічна неперервність та конституційна політика в балтійських реставраціях» [8].

Інші публікації також побачили світ після 2020 р. Серед них, за змістом, цікавими та значими уявляються висновки дисертаційного дослідження Теле Тонісманна (Tõnismann, Teele) «Реформи фінансування досліджень у країнах Балтії: інституційна спадщина, інтернаціоналізація та конкуренція з 1988 до середини 2010-х років». Вони охоплюють лише частково період, що вивчається, але надають багату інформацію з питання, як соціальні інститути трансформувалися під впливом національно-демократичних чинників [9].

Дослідження рухів у трьох балтійських країнах, включно з Естонією, міститься у дописі Йорґе Хакманна «Балтійські національні рухи, 1986-1992. Походження, траєкторії, програми». Загальні характеристики, що надані автором, дуже корисні для здійснення порівняльного аналізу та виявлення



відмінностей [10].

Ціла низка наукових доробок висвітлює питання, що дотичні до теми нашої статті. Зокрема, публікація Айгі Рахі-Тамм «Естонська «Мала Пісенна Революція» 1960 року: від спонтанних практик до ідеологічних маніпуляцій» аналізує фестиваль співу в Таллінні 1960 р., коли колективні співви виступали не лише культурною, але й політичною формою протесту [11].

Дописувач Юха Пентікайнен у статті Скандинавського журналу військових досліджень на початку 20-х років опублікував статтю «Від «Армії істориків» до «Армії професіоналів»: історія та стратегічна культура в Естонії». У ній обґрунтовані положення про засади формування в історичних колах Естонії національних наративів та стратегічної культури наприкінці 1980-х, та розкриває чинники та зв'язок між національно-демократичним рухом і державотворенням у пізньорадянський період та особливо наголошує на збереженні цієї єдності [12].

При узагальненні слід виокремити ще один аспект про необхідність звертання до зарубіжних, зокрема естонських, джерел та публікацій.

По-перше, статті про роль інтелігенції та окремо – істориків, у відновленні державності (Tartu/Estonian historiography studies, оновлення після 2020 р.) – «historians as nation-builders» (репозитарії, академія) – наочно демонструють та пояснюють інституційні й кадрові аспекти національно-демократичного руху [13].

По-друге, вони надають оригінальний матеріал, який дозволяє більш глибоко розуміти витоки, спрямованість, сутність та результати національно-демократичного руху в Естонії за радянські часи та співставляти його з відповідним досвідом прибалтійських та держав світу.

По-третє, у цьому відношенні слід підкреслити важливість публікацій, особливо збірних матеріалів та case-studies (онлайн-довідки, академічні рецензії в серії Mäetagused / Folklore Studies – випуски 2020–2024 pp.), з матеріалами про національну пам'ять.

По-четверте, неоціненну вагомість мають статті-огляди про Phosphorite War



у сучасних наукових оглядах / базах (2020–2023 рр.). Вони наочно підтверджують факт, що Phosphorite War є каталізатором «Singing Revolution» в Естонії.

По-п'яте, дуже корисними постають оновлені видання/перевидання праць про *Singing Revolution* і масову культуру.

II. Українські дослідження.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної історичної науки стосовно теми нашого дослідження, можна виокремити два важливих моменти.

Перший, загальнотеоретичний, що впливає з науково-теоретичної значущості проблеми формування національно-демократичних рухів в зарубіжних країнах загалом, та в Естонії, зокрема. Другий базується у практичній площині реалізації теоретичних висновків в практиці повсякденного життя.

У зв'язку з цим, на думку авторів статті, у відношенні до сучасної українській історичній спадщині та історіографії є, та поступово зростає інтерес до проблематики радянзації країн Балтії, демократичних трансформацій у пострадянський період та осмислення досвіду національно-демократичних рухів як чинника суспільного оновлення. Він реалізується у публікаціях українських дослідників.

Насамперед це стосується **фундаментальних праць та тематичних наукових збірок.**

Серед вагомих виокремимо колективну монографію «Балтійські країни у ХХ столітті: досвід виживання між імперіями» з розділами про окупацію, радянізацію, культурну політику. У розділах розкрита та обґрунтована балтійська стратегія виживання та інтеграції у європейського та світового співтовариств як можливий орієнтир для української політики, означені загальні методи та форми відстоювання самоідентичності й незалежності [13].

Змістовною є і монографія С.В. Кириленка «Національні рухи в Центральній-Східній Європі у 1950–1980-ті рр.». Дослідження присвячено розкриттю процесів виникнення та прояву діяльності національних, етнічних та



політичних рухів в Прибалтійських країнах у другій половині XX століття. Автором проведено аналіз дій учасників за відновлення політичної самостійності та культурної ідентичності. Водночас розкрита стратегія радянських та «кишенькових» урядових кіл проти національних рухів, що включали репресії та політичний тиск. У широкому контексті розглядається й естонський досвід, який підходить для порівняльного аналізу [14].

Серед фундаментальних чільне місце займають аналітичні праці та автореферати.

На рівні аналітичних досліджень Ю.М. Тищенко (2022) розглядає інституційні трансформації пострадянських країн Балтії, відзначаючи, що стійкість естонських демократичних інститутів базується на традиціях громадянського опору радянській владі [15].

У авторефераті В.О. Діденка «Трансформація ідентичності в країнах Балтії після розпаду СРСР» (2022) простежується логіка спадковості — від радянського періоду до постнезалежного державотворення, що безпосередньо перегукується з темою статті про національно-демократичний рух в умовах радянізації. Серед висновків заслуговують на увагу наступні: формування національної ідентичності відбувається за рахунок активізації мови та культури корінного населення після відновлення незалежності; політика громадянства, включно з адаптацією чи інтеграцією російськомовної меншини, впливає на соціальну когезію та самоусвідомлення національних спільнот; зовнішньополітичні орієнтації (інтеграція до ЄС та НАТО) підсилюють європейську ідентичність, формуючи нове політичне самовизначення; визначальним фактором трансформації є поколінний контраст: старші надалі зберігають радянську пам'ять, тоді як молодші покоління орієнтовані на незалежність і європейські цінності; збереження певних радянських ідентичностей у частини населення може впливати на конфлікти культурних та мовних моделей, що є важливим для розуміння пострадянських суспільств [16].

В останні п'ять років суттєво збільшилась кількість **загальноісторичних, оглядових та тематичних статей**, що за своєю спрямованістю дотичні до



проблем, які розглядаються у статті авторів.

Так дослідниця Т.В. Орлова у 2024 р. опублікувала у журналі «Проблеми всесвітньої історії» статтю під назвою «Пострадянська Естонія: досвід демократичних трансформацій». Авторка подала об'ємний цілісний виклад пострадянських трансформацій в Естонії та виокремила роль демократичного дискурсу, що був започаткований ще у 1980-х рр. Тетяна Володимирівна доказово ствердила, що історичний досвід боротьби за незалежність формував сучасні цінності політичної культури, а радянська спадщина — ментальні межі реформ [17].

Важливу роль мають і праці Н.В. Борисової – «Балтійський шлях до свободи: досвід ненасильницького спротиву радянській системі» (2021) та О.Ю. Кучерук – «Політика радянзації у країнах Балтії (1940–1950-ті рр.» (2022), (2020). Перша авторка розглядає феномен «Балтійського шляху» у широкому контексті національних рухів та наголошує на спільності стратегій культурно-громадських ініціатив та ролі інтелігенції як провідника національно-демократичних ідей [18]. Друга авторка провадить вивчення та структурування радянської політики в Балтійських республіках, показує механізми пристосування місцевих еліт до радянської системи. Останній аспект допомагає зрозуміти витоки пізнішого демократичного опору [19].

Тематика пам'яті, ідентичності та декомунізації у Прибалтиці постала предметом дослідження двох наступних наукових доробок.

Так, І.І. Мудрієвська (2023) у своєму дописі «Подолання тоталітарного спадку в Естонії нап. XX — поч. XXI ст.» на основі узагальнення досвіду суспільства в Естонії у подоланні тоталітаризму та докорінних змін колективної пам'яті показує, що естонська модель поєднує декомунізацію з інституційним розвитком демократії в державі [20]. Такий же напрям обрав і О.Г. Савчук (2023). Порівняльний аналіз політики пам'яті в країнах Балтії та з українською дозволив йому наголосити, що «естонський сценарій» постав найбільш послідовним прикладом інтеграції історичної пам'яті в систему національної безпеки [21].

Підводячи підсумок українським дослідженням за визначеною тематикою,



можна стверджувати наступне: 1) в останні роки сформувалася єдина схема підходів до висвітлення естонського досвіду як складової загальноприбалтійського, який базується на поєднанні політичного аналізу з культурно-цивілізаційним виміром, а також прагнення показати універсальність балтійського шляху до свободи; 2) гостро відчувається відсутність специфічних наукових комплексних праць, що системно реконструюють розвиток національно-демократичного руху Естонії у 1940–1990 рр.

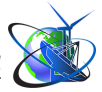
Висновки.

Акцент на дослідження національно-демократичного руху у період, що визначений для вивчення, дозволяє заповнити важливу прогалину: хоча багато праць присвячено періоду відновлення незалежності (1988-1991) або пострадянському розвитку, менше уваги приділено тернистому, багатостраждальному становленню національного руху у часи радянської – 1940 – 1990 рр. Це стосується як у цілому Прибалтійських країн, так і кожної з них. Важіль уваги при цьому потрібно звернути на особливості прояву національно-демократичних рухів в кожній з них.

Назріла необхідність виявити його дієвість та специфіку стосовно ліквідації «радянщини» в Естонії та набуття нею суверенітету та повної реалізації становлення демократичною правовою державою. Автори ставлять перед собою з урахуванням викладеного завдання наступним етапом роботи над темою визначити підготовку монографічного дослідження.

Література:

1. The Singing Revolution — historical background (official/popular resources). History Estonia's 5,000+ Year Journey. URL https://singingrevolution.com/about/history/?utm_source=chatgpt.com
2. Eesti Mälu Instituut (Estonian Institute of Historical Memory). URL https://mnemosyne.ee/en/activities2/research/?utm_source=chatgpt.com
3. Fraser Institute (analytical report). – URL [https:// Fraser Institute](https://fraserinstitute.org/)
4. LSE Ideas / analytical report (2022). URL <https://lse.ac.uk>



5. ResearchGate, 2024–2025 (*Generational and mobilization research — repository materials*). URL [https:// ResearchGate](https://ResearchGate)
6. *The Struggle for Official Recognition of «Displaced» Group Memories in Post-Soviet Estonia*. Central European University Press. URL [https:// books.openedition.org](https://books.openedition.org)
7. Ethnic Fear. *The Communist Science on Nationalities, and the Estonian National Movement from the 1970s to 1980s*. // *Border Fears in the Baltic Sea Region since 1918*. Brill. 2023. URL [https:// brill.com](https://brill.com)
8. Pettai, Vello (ed.). *Demographic Continuity and Constitutional Politics in the Baltic Restorations // Post-Communist Transformations in Baltic Countries*. SpringerLink, 2023: pp. 61-78. URL [https:// link.springer.com](https://link.springer.com)
9. Tõnismann, Teele. *Research Funding Reforms in the Baltic States: Institutional Heritage, Internationalisation and Competition from 1988 to mid-2010*. PhD Thesis, University of Toulouse / TalTech. 2023.
10. Hackmann, Jörg. *Baltic National Movements, 1986-1992. Origins, Trajectories, Agendas*. *Studies on National Movements*. Vol. 6, No. 1 (2020): URL [https:// openjournals.ugent.be](https://openjournals.ugent.be)
11. Rahi-Tamm, Aigi. *The Estonian ‘Little Singing Revolution’ of 1960: From Spontaneous Practices to Ideological Manipulations*. *East Central Europe*, Vol. 49, No. 2-3 (2022): pp. 152-174. URL [https:// brill.com](https://brill.com)
12. Pentikäinen, Juha. *From an «Army of Historians» to an ‘Army of Professionals»: History and the Strategic Culture in Estonia»*. *Scandinavian Journal of Military Studies*. 2021/2022. URL <https://sjms.nu/articles/10.31374/sjms.37>
13. Tartu/Estonian historiography studies. URL <https://www.bing.com/search?q=Tartu%2FEstonian+historiography+studies&pc=GD01&form=GDAVST&ptag=3503>
14. Кириленко С. В. *Національні рухи в Центральній Європі у 1950–1980-ті рр.* Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2020. 248 с.
15. Тищенко Ю. М. *Суспільні трансформації в пострадянських країнах Балтії: інституційний аспект*. Київ: НІСД, 2022. 56 с.



16. Діденко В. О. *Трансформація ідентичності в країнах Балтії після розпаду СРСР* : автореф. дис. ... канд. політ. наук. Київ, 2022. 20 с.
17. Орлова Т. В. *Пострадянська Естонія: досвід демократичних трансформацій // Проблеми всесвітньої історії*. 2024. №1. С.45–61.
18. Борисова Н. В. *Балтійський шлях до свободи: досвід ненасильницького спротиву радянській системі // Європейські історичні студії*. 2021. № 9. С. 76–90.
19. Кучерук О. Ю. *Політика радянзації у країнах Балтії (1940–1950-ті рр.) // Український історичний журнал*. 2022. № 5. С.33–52.
20. Мудрієвська І. І. *Подолання тоталітарного спадку в Естонії наприкінці ХХ — на початку ХХІ ст. // Наукові записки ІУ НАНУ*. 2023. № 19. С.112–128.
21. Савчук О. Г. *Політика пам'яті у країнах Балтії: між декомунізацією і європеїзацією // Східноєвропейський історичний вісник*. — 2023. — № 30. — С. 118–133.

Abstract. The article is dedicated to highlighting the issues concerning the peculiarities of the emergence and development of the national-democratic movement in Estonia during the period of Sovietisation from 1940 to 1990. Significant attention is given to source studies and historiographical reviews. The focus is on examining and analysing foreign sources and English-language and Ukrainian scholarly publications. The sources are held in scientific and official institutions. A prominent place among them is occupied by "The Singing Revolution" – a historical account that provides a concise but informative overview of the chronology of events from 1987 to 1991 and describes the role of cultural practices in the national-democratic movement. Among other institutions, the Estonian Institute of Historical Memory (Eesti Mälu Instituut (Estonian Institute of Historical Memory)) is noted. It holds materials important for analysing memory politics. Documents from the Fraser Institute are also valuable – collections concerning the socio-political prerequisites of Estonia's post-Soviet development, published in 2022–2024.

LSE Ideas – also analytical reports – collections and reports on the Baltics and contain useful comparative material for sections on the nature and consequences of national-democratic mobilisation. ResearchGate, 2024–2025 (Generations and Mobilisation Research — repository materials) — provide examples of biographical/micro-cohort approaches to studying national opposition; important for methodology (how to reconstruct the social base of movements). The analysis of publications is structured according to the following criteria: 1) foreign and Ukrainian; 2) fundamental and others; 3) thematic orientation. This contributed to a deeper study of the problem and to defining the nature and specifics of further scientific investigations for the preparation of a monographic study.

Key words: The national-democratic movement, the period of Sovietisation, features of the movement in Estonia, "The Singing Revolution", Estonian Institute of Historical Memory (Eesti Mälu Instituut), monographic studies.

Статтю надіслано: 25.10.2025 р.

© Карташов М.О., Михайлюк В.П.



УДК 316.6"56"-021.68:355.018(045)

“THE LOST GENERATION”: KEY CHARACTERISTICS**«ВТРАЧЕНЕ ПОКОЛІННЯ»: ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ****Revutska S.K. / Ревуцька С.К.***PhD in Philology. / к.філ.н.**ORCID: 0000-0002-8969-1295***Chemodurova Ye. S. / Чемодурова Є.С.***student / здобувач вищої освіти**Mykhailo Tuhan-Baranovskyi**Educational and Scientific Institute of Economics and Trade of Kryvyi Rih National University,**Kryvyi Rih, Tramvaina 16, 50005**Навчально-науковий інститут економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського**Криворізького національного університету,**м. Кривий Ріг, Трамвайна 16, 50005*

Анотація. У статті представлено аналітичний огляд праць щодо формування і ознак «втраченого покоління». З'ясовано, що ключовою є стан глибокого розчарування, фрустрації у різних сферах життя, що призвело до деструктивної поведінки у повоєнний період, підвищення проявів цинізму, саморуйнації. Генерація письменників, яка у своїх творах, з одного боку, відображала покоління молодих солдат, які зазнали травмизації війни і відчували проблеми з адаптацією в мирний час, з іншого – переосмислювали власний стан «втраченості», адже самі були їх представниками і також перебували у стані пошуку себе, втрачених ідеалів і цінностей.

Ключові слова: втрачене покоління, депресивність, Перша світова війна, ознаки покоління, розгубленість, криза.

Вступ

Історичні процеси та розвиток літератури завжди перебувають у постійній взаємодії, що зумовлює їхню взаємозалежність. Література відображає суспільно-історичний контекст, у якому вона створюється, репрезентуючи домінантні ідеї, цінності та конфлікти епохи.

Так, історик С. Виднянський, оцінюючи наслідки Першої світової війни для людства, зауважує, що війна «спричинила людські жертви, що дорівнюють втратам у Європі протягом попередніх двох століть» і навіть сформувала ціле покоління молодих людей, що отримало в європейській літературі назву «втраченого (загубленого) покоління» [2].

Феномен «втраченого покоління» на порозі Третньої світової війни знову набирає актуальності і потребує переосмислення в сучасному світі, адже історія циклічна, і «Рідкісним винятком в історії вважається покоління, якому вдалося прожити своє життя від народження до смерті, так і не пізнавши лиха війни»



[Гал]. У науковому колі цим поняттям послуговуються різні гуманітарні науки, зокрема психологи, соціологи, філософи та літературознавці (С. Романчук, А. Болабольшенко, Т. Хом'як та інші).

Метою статті є визначення особливостей «втраченого покоління» в історико-літературному контексті.

Результати дослідження.

Світ, у якому сформувалося «втрачене покоління», відзначався індустріалізацією, як наслідком промислового перевороту (1760–1840), та зростанням споживацтва й медіа. Велика Британія, Сполучені Штати та Європа перейшли на нові автоматизовані виробничі процеси, відбувалися суттєві зміни у технічних досягненнях країн. [4]

З огляду на це, своєрідність цього покоління визначили не лише воєнні дії, а сукупність факторів, зокрема: технічні зміни, зрушення в структурі суспільства, загроза загальноєвропейської війни та поява нової культури, що існувала заздалегідь і вже тривала на початку епохи. Початок ХХ ст. для багатьох європейських країн позначився глибокою кризою у всіх сферах життя, «матеріальною основою цієї кризи стала модернізація, а саме – швидкий розвиток ринкових відносин на базі індустріального виробництва, технічного прогресу» [2].

Коли ж тогочасна молодь вступила в раннє доросле життя, розпочалась Перша світова війна. Тож, «Фактично війна замістила собою «справжнє» життя», і саме це спричинило в їхній психіці «особливо болючий процес для тих, «хто ще не жив» [1; с.303]. Війна визначила долі людей по всьому світу – загинуло від п'ятнадцяти до двадцяти чотирьох мільйонів громадян, у тому числі від дев'яти до одинадцяти мільйонів солдатів, а серед тих, хто вижив, показник «психічних бойових втрат» становив близько 6-10 випадків на тисячу осіб за дослідженнями психологів. У 1918 році спалахнула пандемія іспанського грипу, що призвела до нових смертей і жертв, а через одинадцять років, у 1929, стався крах на Уолл-стріт, який спровокував Велику депресію (1929–1939) – загальносвітову економічну кризу, і поклав кінець «бурхливим двадцятим».



Після випробувань війни, за поняттям «втрачене покоління» остаточно закріпилися ознаки загубленості та дезорієнтованості. У більшості солдат, які зверталися за медичною допомогою, відзначали так званий «військовий невроз», який З. Фройд пов'язував із адаптаційними процесами солдат в мирному житті.

У літературному просторі сформувалася й плеяда митців, що не могли залишитися осторонь від тих болісних подій світу, який руйнувався на їх очах, тож перші повоєнні твори почали з'являтися у 1929–1930 роках. Відомо, що один з основних способів, яким письменники сформували свій образ «втраченого покоління», були автобіографії або справжні історії та прототипи з життя, втілені у діях вигаданих героїв. Життєписи емігрантів, незважаючи на свою неточність, відіграли важливу роль у розумінні громадськістю нової культури.

Витоки терміну «втрачене покоління» лежать у Європі. Не зважаючи на те, що він став синонімом молоді, яка була втягнута у Першу світову війну, вперше цей вираз згадав Франц Пфемферт (Franz Pfemfert) ще у 1912 році, у німецькому літературно-політичному журналі «Die Aktion». [10] У літературно-критичних джерелах, частіше приписують авторство назви покоління відомій у той час письменниці Гертруді Стайн (Gertrude Stein). Початково Гертруда Стайн запозичила його від свого автомеханіка, яких назвав так молодого помічника, який не зміг впоратися із завданням. Сама ж письменниця пізніше трактувала сенс «загубленості» покоління у втраті актуальності його усталених цінностей у післявоєнному світі, орієнтирів, які диктувалися десятиліттями до того (любов до батьківщини, сімейні цінності, почуття дружби тощо). У багатьох аспектах життя люди кидали виклик нормам і заперечували старі ідеології, порядки та бачення, шукаючи альтернативу. Пізніше Ернест Хемінгуей використав вислів з розмови Г. Стайн, як епіграф до роману «Фієста» («І сходить сонце»), зі значенням молоді, чия свідомість сформувалася на війні і не змогла адаптуватися в мирному житті, розчарувавшись в ньому.

Тривалий час, зокрема у вітчизняному літературознавстві, це поняття майже не використовувалося. У літературознавчій енциклопедії поняття «Lost generation» («втрачене/загублене покоління») тлумачиться як «умовна назва



генерації західноєвропейських та американських письменників, які особисто пережили трагедію Першої світової війни, а тому підтримували антивоєнні настрої, що позначилися на їх творчості, загострено сприймали тенденції дегуманізації суспільства, абсурду буття, в якому немає місця повноцінній людині, сповненій власної гідності та духу фронтової товариськості. [7; с.205]. Спираючись на термінологічні джерела О. Мохначова також стверджує, що у первісному значенні це поняття стосувалося виключно «покоління письменників, що дебютували після Першої світової війни, у творах яких відобразилися розчарування в цивілізації й втрата «просвітницьких ідеалів, загострених трагічним досвідом війни» [8; с.17].

До «втраченого покоління» загалом можна віднести «представників різних національних культур», які не мали єдиного напрямку й тематики. Навіть не всі митці слова, що писали про трагічні події Першої світової, можна зараховувати до цього покоління. Однак, найбільш коректним буде називати «втраченим поколінням» саме письменників молодшого покоління, яких до літературної творчості спонукав травматичний життєвий досвід. Тож, цей термін скоріше є вибіркоким, аніж чітко окресленим. Для «втрачених» притаманний трагічний світогляд «що виразився у властивому майже всім пафосі стоїчного героїзму або зухвалого цинізму, протиставленого буржуазним ідеалам старої доброї Європи, міщанським смакам декадентів, котрі «втраченими» сприймалися відчужено, поставали в сатиричному відображенні. [6; с.87].

Перші характеристики молоді, яка здобула такий гіркий досвід, можна зустріти вже у самих творах письменників, які вважали себе його представниками. Так, Е.М. Ремарк, на думку В. Заїки, акцентує на таких психологічних особливостях «Це люди жорсткі, рішучі, що визнають тільки конкретну допомогу, іронічні з жінками. Чуттєвість у них стоїть попереду почуттів» [5; с.17].

Ставши свідками безглуздих, на їхню думку, масових смертей під час війни, багато представників покоління відкинули більш традиційні ідеї належної поведінки, моралі та гендерних ролей, звикли до свого нестабільного,



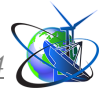
травматичного становища. Їх вважали «втраченими» через їхню схильність діяти безцільно, навіть безрозсудно, часто зосереджуючись на гедоністичному накопиченні речей, прагненню розбагатіти та насититися матеріальним, що вносило в їхнє життя лише фальшиве щастя. Вони виявилися не спроможними жити в мирних умовах, де стрес не був постійним фактором. У своїх працях М. Селігман обґрунтував поняття «вивчена безпорадність» або синдром «ефекту рубців», і з'ясував, що люди, які піддаються повторюваним і неконтрольованим стресам, часто звикають до свого становища, залишаючись бездіяльними, навіть коли у них з'являються можливості змінити обставини, подібна ознака спостерігалася і в представників «втрачених».

Серед ознак, що притаманні поколінню загублених, С. Романчук називає такі, які свідчать про глибинні проблеми психологічного характеру: «звичку вживати алкоголь, оскільки дуже часто солдати страждають, згадуючи минуле; бажання жити, але неможливість це адекватно реалізувати; зневіру до влади, недовіру до гучних слів; відчуженість від політики; дух товариства, взаємовиручку між солдатами; депресивність; бажання «втопитись» у любові жінок, навіть за гроші; пошук гострих відчуттів [9; с.120].

Ідея «втраченого покоління» залишила незабутній відбиток на ХХ столітті. Фактори війни та радикальні зміни дійсності об'єднали генерацію, яка, через рефлексію пережитих втрат, відобразила душевні рани у літературній творчості. З подіями Великої депресії, а згодом Другої світової війни, сформувалися: молодь періоду депресії, учні екзистенціалістів 40–х і 50–х років, солдати Другої світової війни та покоління «біт», що знаходили все нові переосмислення подій минулого. Таким чином, «втрачене покоління» еволюціонувало від певної групи інтелектуалів і письменників у Європі та США до символів епохи.

Висновки

Огляд історико-літературного контексту уможливив узагальнити ознаки, притаманні «втраченому поколінню». На перший план виходить стан глибокого розчарування, почасти фрустрації, у різних сферах життя, що призвело до деструктивної поведінки у повоєнний період, підвищення проявів цинізму,



саморуйнації. Генерація письменників, яка у своїх творах, з одного боку, відображала покоління молодих солдат, які зазнали травматизації війни і відчували проблеми з адаптацією в мирний час, з іншого – переосмислювали власний стан «втраченості», адже самі були їх представниками і також перебували у стані пошуку себе, втрачених ідеалів і цінностей.

Література:

1. Братусь І. В., Г. В. Кузьменко, А. М. Гунька Вивчення літературних творів про війну в сучасних українських реаліях (на прикладі роману Еріха Марії Ремарка «На Західному фронті без змін»). *Арт-платФОРМА*. 2022. Вип. 2. С. 298-315. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/artpl_2022_2_18.
2. Віднянський С. Велика війна як прояв кризи європейської цивілізації. До 90-річчя початку Першої світової війни. URL: https://zn.ua/ukr/SOCIUM/velika_viyana_yak_proyav_krizi_evropeyskoyi_tsivilizatsiyi_do_90-richchya_pochatku_pershoyi_svitovoyi.html
3. Гал М. Ехо війни: голоси «втраченого покоління». URL: <https://huxley.media/eho-vijni-golosi-vtrachenogo-pokolinnja/>
4. Жданова Л.Л. Промислова революція та індустріалізація: розвиток продуктивних сил та перетворення інститутів. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету*. 2015 . URL: <http://dspase.oneo.edu.ua/ispui/handle/123456789/3917>
5. Заїка В.М. Покоління українського суспільства: психологічний аналіз. *Психологічні виміри культури, економіки, управління : Науковий журнал*. Україна, Львів. Випуск XIV, 2018. С. 12 – 30.
6. Колошук Н. Г. Історія зарубіжної літератури ХХ століття: у 2 ч. Частина 1: Модерна доба: навчальний посібник для закладів вищої освіти. Київ: Видавничий дім «Кондор», 2023. 520 с.
7. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. Т. 1 : А – Л. С. 205.
8. Мохначова О. Трансформація німецької версії «втраченого покоління» в



пізніх романах Е. М. Ремарка (до проблеми самоідентифікації). Україна і Німеччина : етнокультурні, лінгводидактичні та мистецько-духовні обміни, взаємозв'язки та взаємовпливи: зб. наук. праць / редкол.: М.Б. Євтух, А. В. Козлов та інші. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. С. 131–139

9. Романчук С. Образ «втраченого покоління» у творчості Еріха Марії Ремарка: сучасні координати висвітлення. URL: <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/139/4069/8500-1?inline=1>

10. Škvařilová L. Antikriegsliteratur in den Werken von Erich Maria Remarque, Arnold Zweig und Leonhard Frank. 2018

References:

1. Bratus I. V., G. V. Kuzmenko, A. M. Gunka. (2022). Studying literary works about war in contemporary Ukrainian realities (based on the example of Erich Maria Remarque's novel *All Quiet on the Western Front*). *Art-Platform*. Issue 2. pp. 298-315. Retrived from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/artpl_2022_2_18.

2. Gal, M. Echoes of War: Voices of the 'Lost Generation'. Retrived from: <https://huxley.media/eho-vijni-golosi-vtrachenogo-pokolinnja/>

3. Koloschuk, N. G. (2023). History of Foreign Literature of the 20th Century: in 2 parts. Part 1: The Modern Era: a textbook for higher education institutions. Kyiv: Kondor Publishing House, 520 p.

4 . Kovaliv, Yu. I. (2007). Literary Encyclopedia: in 2 volumes. Kyiv: VTs 'Akademiia'. Vol. 1: A – L. p. 205.

5. Mokhnachova, O. (2009). Transformation of the German version of the 'lost generation' in the late novels of E. M. Remarque (on the problem of self-identification). *Ukraine and Germany: Ethnocultural, Linguistic, Artistic, and Spiritual Exchanges, Interrelations, and Mutual Influences: Collection of Scientific Works / Edited by M. B. Yevtukh, A. V. Kozlov, et al. Kryvyi Rih: Publishing House*. pp. 131–139

6. Romanchuk. S. The image of the 'lost generation' in the works of Erich Maria Remarque: contemporary perspectives. Retrived from: <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/139/4069/8500-1?inline=1>

7. Škvařilová, L. (2018). Anti-war literature in the works of Erich Maria Remarque, Arnold Zweig and Leonhard Frank.

8. Vidyansky, S. The Great War as a manifestation of the crisis of European civilisation. On the 90th anniversary of the start of the First World War. Retrived from: https://zn.ua/ukr/SOCIUM/velika_viyna_yak_proyav_krizi_evropeyskoyi_tsivilizatsiyi_do_90-richchya_pochatku_pershoyi_svitovoyi.html

9. Zhdanova, L.L. (2015). Industrial Revolution and Industrialisation: Development of Productive Forces and Transformation of Institutions. *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University*. Retrived from: <http://dspase.oneo.edu.ua/ispui/handle/123456789/3917>

10. Zaika, V. M. (2018). Generations of Ukrainian society: psychological analysis. *Psychological dimensions of culture, economy, management: Scientific journal. Ukraine*, Lviv. Issue XIV. pp. 12–30.



Abstract. *The article presents an analytical review of works on the formation and characteristics of the 'lost generation.' It has been established that the key factor is a state of deep disappointment and frustration in various spheres of life, which led to destructive behaviour in the post-war period, increased cynicism and self-destruction. A generation of writers who, on the one hand, reflected in their works a generation of young soldiers who had been traumatised by war and experienced problems adapting to peacetime, and on the other hand, rethought their own state of 'lostness', since they themselves were representatives of this generation and were also in a state of searching for themselves, lost ideals and values.*

Key words: *Lost generation, depression, World War I, signs of a generation, confusion, crisis.*

Стаття надіслана: 20.09.2025 р.

© Ревуцька С.К.



UDC 81'373.2:82-3

ON THE STRUCTURAL PATTERNS OF LITERARY ANTHROPONYMS (THE CASE STUDY OF THE ENGLISH LANGUAGE NOVELS OF THE 18TH-19TH CENTURIES)

Slobodiak S.I.

ORCID: 0009-0005-0037-4349

Izmail State University of Humanities, Izmail, Repin Street 12, 68610

Abstract. *The objective of this article is to describe the structural peculiarities of literary anthroponyms used in the English language prose texts of the 18th-19th centuries. Prose texts depict reality which readers encounter every day, that is events, people and their relationships. Consequently, prose is rich in the realities of life, including onomastic realities. Traditionally, the English anthroponymic system is represented by the following components: a nickname, a personal name, a middle name and a surname. It is supposed that all the elements of the English anthroponymic system should be used in prose texts as the means of the reflection of the reality. Nevertheless, while remaining within the framework of the English anthroponymic tradition, the authors of the prose works under investigation had considerable freedom in selecting names for their characters from the available elements of the English anthroponymic system.*

Key words: *literary anthroponyms, prose texts, nicknames, personal names, middle names, surnames.*

Introduction.

Prose, like other genres of literature, performs an aesthetic and cognitive function, which means that it introduces the reader to the beautiful, as well as makes him think and reflect in the process of decoding the information hidden in the text of a literary prose work. At the same time, prose differs from poetry and drama. The main difference is that prose depicts reality which readers encounter daily, that is, events, people and their relationships. Consequently, prose is rich in the realities of life, though it is an author's creation. Unlike drama, which is a continuous dialogic speech, and poetry, for which dialogue is not typical, prose combines both forms of communication: monologue (the author's speech) and dialogue (the characters' speech) [5, 270]. The volume of a prose work has no limits. Therefore, prose widely uses descriptions of nature, appearance and behavior of characters. Characters, as a rule, receive comprehensive descriptions in the text of a work of art. In this case, many different lexical, grammatical and syntactic stylistic devices are used. These and other features of the prose genre also influence the use of onomastic vocabulary in the text of a work of art.

**Main text.**

This article deals with the use of anthroponyms in prose English language texts of the 18th-19th centuries, therefore it is logical to give a brief overview of the English anthroponymic system in general. As noted in the works of many researchers (K. B. Zaitseva, M. V. Gorbanevsky, A. V. Superanskaya, D. I. Ermolovich, O. A. Leonovich, L. M. Shchetinin, etc.), the components of the English anthroponymic system are traditionally as follows: a nickname, a personal name, a middle name and a surname.

The nickname is considered to be "the most ancient anthroponymic unit" [9, p. 22]. The semantics of nicknames usually correspond to the actual characteristics of their original bearers. In ancient times nicknames existed mainly in the oral folk tradition. The written registration of hereditary nicknames as verbal signs supplementing a personal name became the basis for the emergence of family names.

The personal name is the earliest onomastic category being documented. [6, p. 6] The sources of personal names are common names used as nicknames to designate certain persons. Even in the pre-Christian period in the Old English language there was a fairly narrow range of words and morphemes, combinations of which were used as personal names. The number of these names became even more limited with the introduction of Christianity. Their number changes periodically under the influence of various factors of socio-historical and cultural character.

Middle names were often represented by geographical names, common names or artificial combination of sounds. But most often middle names are surnames of people in honour of whom people call their children. [7, p. 121].

Surnames (or family names) represent the most numerous group of anthroponyms in the English language. Their predecessors are nicknames, as well as full and abbreviated forms of personal names. The first act of the emergence of a family name was the documentary registration of a personal nickname in 1086 during the First Census. By that time, four types of nicknames had already been formed, which formed the basis of the family name classification: 1) nicknames describing the bearer by place of residence or birth (local); 2) nicknames describing the bearer by profession or position (professional-official); 3) nicknames assigned to the bearer by the personal



name of the father (patronymic); 4) nicknames given according to various external or internal qualities (descriptive). [6, 16-21].

The anthroponymicon of the English prose of the 18th-19th centuries is represented by all the elements of the English traditional onomastics: nicknames, personal names, middle names and surnames. This is explained by both the features of the prose genre in general (unlimited volume of the work, presence of characters' descriptions, etc.), and the peculiarity of the prose of the 18th-19th centuries, which gave preference to the realistic trend, which was also manifested in literary onomastics. The elements of the English traditional onomastics are used in the prose texts in a variety of patterns. These patterns are represented in the following percentage ratios:

- ✓ surnames (52%)
- ✓ personal names + surnames (22,3%)
- ✓ personal names (18%)
- ✓ structures with nicknames (7,4%)
- ✓ personal names + middle names + surnames (0,3%)

The above research results show that the largest percentage is represented by surnames (52%). As a rule, surnames are used in the prose text to designate a particular character, to give him a distinctive name, since the necessary information about the character is already given in the text outside the name. The family names of literary characters are composed in accordance with the historically established typology of the English national onomastics. For example, in the group of surnames we can find patronymic surnames (*Anderson*, *Jonson*, *Edwards*), surnames that go back to local nicknames (*Mr. Lockwood*, *Mr. Gamfield*, *Lord Crawford*), surnames that go back to professional nicknames (*Mason* = bricklayer, *Carter* = wagoner), surnames that go back to descriptive nicknames (*Lawyer Small*, *Mrs. Brown*, *Mrs. Green*).

Personal names make up 18%. Traditional names such as *Mary*, *John*, *George*, *Robert* are primarily used to designate a particular character. There are also a number of diminutive names. Some of them are used in the text when talking about children:

Of these two daughters, Nancy, the elder, was now arrived at the age of 17; and Betty, the younger, at that of 10 [4, 231].



Nancy is a diminutive of *Ann* and *Betty* is a diminutive of Elizabeth.

Diminutive names are also used to name representatives of the people. Moreover, in some cases, a diminutive name helps to feel the author's sympathetic attitude towards the people exhausted by hunger and adversity:

Jo lives – that is to say, Jo has not yet died... [2, 197].

In other cases, a diminutive name is used to achieve a comic effect when depicting scenes from the lives of ordinary people:

Molly [...] faced about; and laying hold of ragged Bess, who advanced in the front of the enemy, she at one blow felled her to the ground [4, 180].

Sometimes, unusual personal names can be found in literary texts of that period, as in the following example:

“Is Charlie your brother?”

“No. She’s my sister, Charlotte. Father called her Charlie.” [2, 220].

As it can be seen from the example, the girl was given a male name by her parents, although there is a similar female name. This is not just the author's invention. In the 18th century in England, there really was a fashion for giving male personal names to girls, which was reflected in literary onomastics.

The following example illustrates the custom of using family names instead of personal names when naming children:

He was christened Linton, and, from the first, she reported him to be an ailing, peevish creature [1, 194].

According to the text, *Linton* is the maiden name of the child's mother.

Geographical names could also be used as personal names. Thus, the children of the Bagnets, characters in “Bleak House” by Ch. Dickens, have names given to them by their place of birth:

“Why, Quebec, my poppet,” says George, “And little Malta, too!” [2, 398].

Quebec is a province in eastern Canada, *Malta* is an archipelago in the central Mediterranean between Sicily and the North African coast.

The following example of choosing a personal name speaks for itself: the common noun *prince* functions as a proper noun in the text, though usually it is used as a title



before a proper noun:

Old Mr. Turveydrop had him christened Prince, in remembrance of the Prince Regent (George IV) [2, 198].

Among anthroponyms consisting of several structural elements, the largest number is represented by the names that include a personal name and a surname (22,3%). This group is the second largest among all the groups of proper names in literary texts under investigation. And this is not accidental. After all, this is one of the most common anthroponymic formulas in reality, and, consequently, in prose as a reflection of this reality.

Most often, the full form of a personal name and a surname are used to introduce a character (*Sir Leicester Dedlock, Catherine Earnshaw, Helen Burns, Zikiel Brown, Noah Claypole, etc.*). 17% of names in this group are used with a diminutive personal name (*Will Barnes = William; Jenny Cameron = Janet; Tom Chitling = Thomas, etc.*). Sometimes male names are used to name female characters (*Lady Thomas Hatchet*). The use of a complex personal name in the structure *Mr. St. John Rivers* is apparently connected with the tradition of naming children after saints. One of the elements of the above structure (a personal name and a surname) can be presented in an abbreviated form, for example: *Miss M. Melvilleson, W. Grubbe, Mr. John Fr –*.

Alliteration and assonance are characteristic phenomena of poetic speech. But in the 18th-19th centuries they can also be found in prose. For example, the repetition of front vowels is usually associated with something bright, pure, kind and, therefore, is found in the structure of names belonging to positive characters:

Abraham Adams

[æ] [æ]

Jane Eyre

[eɪ] [ɛə]

Ada Clare

[eɪ] [ɛə]

The repetition of back sounds [ɔ:], [ɔɪ] in the first and last name complements the image of the majestically handsome athlete from Dickens's "Bleak House":



Lawrence Boythorn

[ɔ:] [ɔɪ]

The structures with nicknames are relatively few (7.4%). Among them, the isolated use of nicknames separately from other names accounts for the largest number. A nickname is the most ancient onomastic category, which exists mainly in oral folk tradition. The use of nicknames in a work of fiction makes the text more emotional and brings it closer to life. Nicknames are presented both as separate words (*the Colonel, the Brick, Peepy*) and as phrases (*the Disinherited Knight, the Man of the Hill, the Family Pet, Terrier Tip, the Tough Subject*).

A nickname is often combined with a personal name:

“This”, said Mr. Skimpole, “ is my Beauty daughter, Arethusa – plays and sings odds and ends like her father. This is my Sentiment daughter, Laura – plays a little but don't sing. This is my Comedy daughter, Kitty – sings a little but don't play” [2, 615].

The use of the pattern “personal name + surname + nickname” is less common:

With the remonstrance, young Spitfire, whose real name was Susan Nipper, detached the child from her new friend by a wretch – as if she were a tooth [3, 55].

There are also several anthroponyms that in addition to a personal name and surname contain two nicknames:

“His name is William de la Marck, called William with the Beard”, said the young Scott, “or the Wild Boar of Ardennes” [8, 271].

The following examples illustrates the pattern “surname + nickname(s)”:

“My landlord, Crook”, said the little old lady, “He is called among the neighbors the Lord Chancellor [2, 75].

Whether young Smallweed (metaphorically called Small and eke Chick Weed, as it were jocularly to express a fledgling), was ever a boy, is much doubted in Lincoln's Inn [2, 285].

The last examples show the use of the pattern “personal name + middle name + surname”. In the examples below, a personal name functions as a middle name:

Mary Ann Wilson

Mr. James George Bogsby



Conclusion.

Thus, while remaining within the framework of the English anthroponymic tradition, the authors of the prose works under investigation had considerable freedom in selecting names for their characters from the available elements of the English anthroponymic system.

References:

1. Brontë E. (1963). *Wuthering Heights* [novel]. M.: Foreign Languages Publishing House.
2. Dickens Ch. (1957). *Bleak House* [novel]. M.: Foreign Languages Publishing House.
3. Dickens Ch. (1955). *Dombey and Son* [novel]. M.: Foreign Languages Publishing House.
4. Fielding H. (1808). *The History of Tom Jones, A Foundling* [novel]. London: Printed for J. Johnson; J. Nichols and Son; [et al.]
5. Galperin I. R. (1977). *Stylistics*. M.: Higher School.
6. Leonovich O.A. (2002). *V mire angliyskih imen* [In the world of English names], Moscow: Astrel.
7. Shchetinin L.M. (1966). *Slova, imena, veshchi* [Words, names, things], Rostov na Donu: Izd-vo Rost. un-ta.
8. Skott W. (1962). *Quentin Durward* [novel]. M.: Foreign Languages Publishing House.
9. Zaitseva K.B. (1973). *Angliyskaya stilisticheskaya onomastika* [English stylistic onomastics], Odessa: OGU.

Article sent: 24.10.2025

© Slobodiak S.I.



CONTENTS

Innovations in Pedagogy, Psychology and Sociology

- | | |
|--|-----------|
| http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-001 | 3 |
| GRAPHIC AND DESIGN TRAINING OF STUDENT YOUTH
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SCOTLAND
<i>Melentiev Ya. O.</i> | |
| http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-020 | 12 |
| EUROPEANIZATION AND TRANSFORMATION OF UKRAINIAN
SECONDARY EDUCATION
<i>Shamsutdynova M.-S.</i> | |
| http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-021 | 22 |
| COOPERATION BETWEEN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
AND INTERNATIONAL COMPANIES IN THE PROVISION OF
EDUCATIONAL SERVICES
<i>Cherusheva G., Gavrisevich A.</i> | |
| http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-026 | 33 |
| PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF TEACHERS:
MOTIVES, RESOURCES, MEANS OF SUPPORT
<i>Oleksenko S., Sabol D., Khomenko O.</i> | |
| http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-028 | 43 |
| ACTIVATING STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL IN TEACHING
ENGLISH AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES
<i>Holovko I.O.</i> | |
| http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-043 | 55 |
| DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING MEDICAL BIOLOGY
AS A WAY TO FORM PROFESSIONAL COMPETENCE OF DENTISTRY
AND PHYSICAL THERAPY STUDENTS: THEORETICAL AND
METHODOLOGICAL ANALYSIS
<i>Frych N.I., Dovhanych N.V., Yastrebova O.S.
Drohomyretska Z.I., Shvets L.S., Kovalchuk L.Ye.</i> | |
| http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-045 | 61 |
| COMPARATIVE ANALYSIS OF INDEPENDENT WORK
ORGANIZATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN
THE CONTEXT OF CRISIS CHANGES
<i>Aheikina-Starchenko T.W., Iskra S.I., Chorna N. B.</i> | |
| http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-047 | 76 |
| DEVELOPMENT OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE
IN COLLABORATIVE ENGLISH LANGUAGE LEARNING
<i>Samoilenko N.V., Kucher I.A.</i> | |



http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-050	96
FUNCTIONS OF INCLUSIVE ORGANIZATIONAL CULTURE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS <i>Nikolenko L.M.</i>	
http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-056	104
USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE BY EDUCATORS IN THE CONTEXT OF ADHERENCE TO THE PRINCIPLES OF ACADEMIC INTEGRITY <i>Borysova Z.U., Borysova V.E.</i>	
http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-058	111
REGULATORY AND LEGAL FRAMEWORK FOR THE PROVISION OF SOCIAL SERVICES IN A TERRITORIAL COMMUNITY <i>Mudryi Y.S., Mudra O.V.</i>	
http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-059	119
STRATEGIC AI INTEGRATION FOR ENHANCING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN TECHNICAL UNIVERSITIES <i>Golub T.P.</i>	
http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-069	129
INNOVATIONS AS A CATALYST FOR CHANGE IN HOSPITALITY EDUCATION AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT PRACTICES <i>Budnyk N.V., Moroz S.E., Kalashnyk O.V.</i>	
http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-071	138
DEVELOPMENT OF AN INTERACTIVE PYTHON PROGRAMMING TEXTBOOK TO SUPPORT THE LEARNING PROCESS <i>Holovacs J.</i>	
http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-076	149
ETHICAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE IMPLEMENTATION OF EUROPEAN EDUCATION QUALITY STANDARDS IN UKRAINIAN UNIVERSITIES <i>Vynoslavskaya O.V.</i>	

Innovative philosophical and historical perspective

http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-010	160
SOCIO-ECONOMIC FACTORS OF CORRUPTION AND BRIBERY AMONG THE POPULATION OF UKRAINIAN PROVINCES OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURY <i>Burylov K.V.</i>	



<http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-013> 168

ACTIVITIES OF THE GOVERNMENTS OF THE UNR IN
EMIGRATION: HISTORICAL SIGNIFICANCE AND
CONTEMPORARY RELEVANCE

Yaroshchuk I. V.

<http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-052> 179

TECHNOLOGICAL MODERNIZATION OF THE REHABILITATION
SYSTEM IN THE UNITED STATES IN THE 1990S–2020S: THE
INTERDISCIPLINARY DIMENSION OF DIGITAL INCLUSION

Fedinskyi O.M.

<http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-074> 192

FEATURES OF THE NATIONAL-DEMOCRATIC MOVEMENT
IN ESTONIA UNDER SOVIETIZATION (1940 – 1990):
HISTORIOGRAPHICAL NOTES AND APPROACHES
TO THE TOPIC

Kartashov M.O., Mykhaylyuk V.P.

Innovations in philology and linguistics

<http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-008> 203

“THE LOST GENERATION”: KEY CHARACTERISTICS

Revutska S.K., Chemodurova Ye.S.

<http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit41-03-065> 211

ON THE STRUCTURAL PATTERNS OF LITERARY ANTHROPONYMS
(THE CASE STUDY OF THE ENGLISH LANGUAGE NOVELS OF THE
18TH-19TH CENTURIES)

Slobodiak S.I.



International periodic scientific journal

MODERN ENGINEERING AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Heutiges Ingenieurwesen und
innovative Technologien

Indexed in
INDEXCOPERNICUS
high impact factor (ICV: 70.62)

Issue №41

Part 4

October 2025

Development of the original layout - Sergeieva&Co

Signed: October 30, 2025

Sergeieva&Co

Lußstr. 13

76227 Karlsruhe

e-mail: editor@moderntechno.de

site: www.moderntechno.de

Articles published in the author's edition





www.moderntechno.de

e-mail: editor@moderntechno.de