ISSN: 2336-3630

STŘEDOEVROPSKÝ VĚSTNÍK PRO VĚDU A VÝZKUM

Vol. 2. № 8. 2026



Licencováno pod veřejnou mezinárodní licencí Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0)

STREDOEVROPSKY VESTNiK

PRO VEDU A VYZKUM

Vol. 2. № 8. 2026

Praha, České republika 2026

Multidisciplinární mezinárodní vědecký magazín “Stredoevropsky vestnik pro vedu a vyzkum” je registrován v České republice. Státní registrační číslo u Ministerstva kultury ČR: E 21425. Vol. 2. № 8. 2026. str. 94.

Vydavatel:

Publishing house Education and Science s.r.o. IČO : 271 56 877.
Frýdlanská 15/1314 , Praha 8. MS v Praze , oddíl C,vložka 100614

Editorial Board:

Editor-in-Chief –

Datsii O.I., Doctor of Economics, Professor, Honored Worker of Education of Ukraine, President of the PO "Association of Scientists of Ukraine", Kyiv, Ukraine

Deputy Editor-in-Chief –

Ekimov S.V., Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Director of Publishing House Education and Science, Prague, Czech Republic

Romanenko E.O., Doctor of Public Administration, Professor, Honored Lawyer of Ukraine, President of the public scientific organization “All-Ukrainian Assembly of Doctors of Public Administration”, Kyiv, Ukraine

Editorial Board Members:

Shpachuk V.V., Doctor of Public Administration, Professor, Visiting Professor Newcastle University Business School, Newcastle, UK

Levchenko N.M., Doctor of Public Administration, Professor, Research scientist Berlin University of Economics and Law, Berlin, Germany

Khraschevskyi R.V., Doctor of Technical Sciences, Professor, Kyiv, Ukraine

Mykolayets D.A., Doctor of Laws, Professor, Kyiv, Ukraine

Ulyanchenko Yu.O., Doctor of Public Administration, Associate Professor, Kyiv, Ukraine

Blyznyuk A.S., Doctor of Public Administration, Professor, Kyiv, Ukraine

Kartashov E.G., Doctor of Public Administration, Professor, Kyiv, Ukraine

Články jsou vyvěšeny v redakci autora. Za obsah a pravopis zaslaných materiálů odpovídají autoři

© Publishing house Education and Science s.r.o., Česká republika, 2026
© Public Organization "Association of Scientists of Ukraine", Ukraine, 2026
© autoři článků, 2026

CONTENT

Іщенко Анатолій

ТЕНДЕНЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В МАЛИХ ТА ОСТРІВНИХ КРАЇНАХ ЄС: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ 4

Shulyhina Raisa

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL INSIGHTS INTO EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT AND EDUCATION: COMBINING TRADITIONS WITH MODERN EARLY INTERVENTION PROGRAMS 43

Tolmachov Oleksii

ADAPTIVE PERFORMANCE ASSESSMENT AND EVIDENCE-BASED SCALING OF PUBLIC ADMINISTRATION FOR THE COMPREHENSIVE PSYCHOSOCIAL RECOVERY OF SERVICE MEMBERS AND VETERANS IN UKRAINE 57

Shevel Boris, Bocherova Karina, Demyshev Borys, Mishura Oleksandr, Mosin Oleksandr

PREPARATION OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS FOR DEVELOPING FINANCIAL LITERACY AMONG STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS 80

Іщенко Анатолій, доктор філософії, викладач кафедри іноземних мов, Сумський державний педагогічний університет, м. Суми, Україна, https://orcid.org/0000-0003-3274-5886

Ishchenko Anatolii, PhD in Pedagogy, Lecturer of the Department of Foreign Languages, Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine, https://orcid.org/0000-0003-3274-5886

ТЕНДЕНЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В МАЛИХ ТА ОСТРІВНИХ КРАЇНАХ ЄС: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

TRENDS IN ENGLISH LANGUAGE EDUCATION IN SMALL AND ISLAND EU COUNTRIES: A COMPARATIVE ANALYSIS

Анотація

У статті здійснено теоретичний і порівняльний аналіз сучасних тенденцій навчання англійської мови в малих та острівних країнах Європейського Союзу на прикладі Мальти, Кіпру та Люксембургу. Актуальність дослідження зумовлена посиленням ролі англійської мови як засобу міжнародної комунікації, академічної мобільності, професійної взаємодії та інтеграції в Європейський простір вищої освіти. Мета дослідження полягає у виявленні та порівняльному аналізі сучасних тенденцій навчання англійської мови на Мальті, Кіпрі та в Люксембурзі з урахуванням особливостей мовної політики, організації іншомовної освіти, інтернаціоналізації вищої освіти та європейських освітніх пріоритетів, а також у теоретичному обґрунтуванні адаптивної плюрилінгвальної моделі безперервного вивчення англійської мови. Для досягнення поставленої мети використано порівняльний, описовий та аналітичний методи, а також аналіз

наукових публікацій, нормативних документів, стратегій розвитку освіти та міжнародних рекомендацій у сфері мовної освіти. Встановлено, що спільними тенденціями розвитку англомовної підготовки в досліджуваних країнах є послідовність мовної освіти в межах відповідних національних траєкторій, орієнтація на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR), інтернаціоналізація вищої освіти, поширення англомовних освітніх програм, розвиток академічної мобільності та посилення професійної й практикоорієнтованої спрямованості навчання. Водночас вік початку систематичного вивчення англійської мови, масштаби використання предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), роль приватного сектору та механізми впровадження англомовного навчання істотно різняться. Мальта розвиває модель офіційного білінгвізму, Кіпр – модель поступового розширення англійської як першої іноземної мови відповідно до європейських орієнтирів, а Люксембург – функціональну плюрилінгвальну систему, у якій англійська інтегрується в уже сформований мовний репертуар здобувачів освіти. Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробленні адаптивної плюрилінгвальної моделі безперервного вивчення англійської мови, що поєднує принципи контекстуально доцільного початку навчання, безперервності, плюрилінгвальності, компетентнісної орієнтації, адаптивності та інклюзивності, а також передбачає предметно-мовну інтеграцію, академічну й професійну спрямованість і цифрову підтримку навчання. Запропонована модель має концептуальний характер і може слугувати теоретичною основою для вдосконалення мовної політики, розроблення освітніх програм та модернізації іншомовної підготовки з урахуванням конкретного національного й інституційного контексту.

Ключові слова: англійська мова; іншомовна освіта; мовна політика; плюрилінгвальність; CEFR; академічна мобільність; адаптивна плюрилінгвальна модель.

Abstract

The article presents a theoretical and comparative analysis of contemporary trends in English language education in small and island countries of the European Union, focusing on Malta, Cyprus, and Luxembourg. The relevance of the study is determined by the growing role of English as a means of international communication, academic mobility, professional interaction, and integration into the European Higher Education Area. The aim of the study is to identify and comparatively analyse contemporary trends in English language education in Malta, Cyprus, and Luxembourg, taking into account the specific features of language policy, the organisation of foreign language education, the internationalisation of higher education, and European educational priorities, as well as to provide a theoretical foundation for an adaptive plurilingual model of continuous English language learning. Comparative, descriptive, and analytical methods were employed, together with an analysis of scholarly publications, policy and regulatory documents, educational development strategies, and international recommendations in the field of language education. The findings indicate that the common trends across the selected countries include the continuity of language education within their respective national educational pathways, alignment with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the internationalisation of higher education, the expansion of English-medium educational programmes, the development of academic mobility, and the strengthening of the professional and practice-oriented focus of English language education. At the same time, the age at which systematic English language learning begins, the extent of Content and Language Integrated Learning

(CLIL), the role of the private sector, and the mechanisms used to introduce English-medium education vary considerably. Malta follows a model of official bilingualism, Cyprus develops a model based on the gradual expansion of English as the first foreign language in accordance with European guidelines, while Luxembourg implements a functional plurilingual model in which English is integrated into learners' existing linguistic repertoires. The scientific novelty of the study lies in the theoretical substantiation and development of an adaptive plurilingual model of continuous English language learning. The model combines the principles of a contextually appropriate starting point, continuity, plurilingualism, competence-based orientation, adaptability, and inclusion, while also incorporating content and language integration, academic and professional orientation, and digitally supported learning. The proposed model is conceptual and may provide a theoretical basis for improving language policies, designing educational programmes, and modernising foreign language education in accordance with specific national and institutional contexts.

Keywords: English language; foreign language education; language policy; plurilingualism; Common European Framework of Reference for Languages (CEFR); academic mobility; adaptive plurilingual model.

Постановка проблеми. У сучасному світі англійська мова виконує роль провідного засобу міжнародної комунікації у сферах науки, освіти, економіки, дипломатії, цифрових технологій, культури та міжкультурної взаємодії. Глобалізаційні процеси, розвиток технологій і розширення міжнародного співробітництва посилюють її значення в освітньому, професійному та суспільному житті. За таких умов володіння англійською мовою стає важливим чинником академічної мобільності, професійної конкурентоспроможності та ефективної самопрезентації особистості на сучасному ринку праці.

Міжнародний статус англійської мови та її широке використання в різних сферах суспільного життя відображаються в її вагомому місці в національних системах освіти. У багатьох країнах систематичне вивчення англійської мови розпочинається вже в початковій школі й продовжується на наступних рівнях освіти [11]. Навчальні програми орієнтуються на формування іншомовної комунікативної компетентності відповідно до міжнародних стандартів мовної освіти [5; 37], а безперервність мовної підготовки сприяє поступовому розвитку здатності використовувати англійську мову в навчальній, академічній і професійній діяльності [5]. У системі вищої освіти англійська мова вивчається як дисципліна професійного спрямування, а застосування предметно-мовного інтегрованого навчання передбачає її використання для опанування фахового змісту. Така підготовка сприяє розвитку професійної іншомовної комунікації, формуванню готовності майбутніх фахівців працювати в міжнародному середовищі й брати участь у програмах академічного обміну, а також підвищенню їхньої конкурентоспроможності на ринку праці [див.: 38; 39].

Зазначені процеси впливають на мовну політику не лише великих держав Європейського Союзу, а й малих та острівних країн, для яких англійська мова є важливим інструментом інтеграції у європейський і світовий освітній, науковий та економічний простір. Водночас кожна держава формує власну модель іншомовної освіти з урахуванням історичних, соціокультурних, економічних і геополітичних умов. Особливий науковий інтерес становить досвід Мальти, Кіпру та Люксембургу, які репрезентують різні моделі функціонування англійської мови: офіційну двомовність, її систематичне вивчення як першої іноземної мови та функціональне включення до плюрилінгвального освітнього середовища.

Необхідність порівняльного осмислення цих моделей зумовлює актуальність нашого дослідження. Його значущість посилюється тим, що розширення використання англійської мови як засобу міжнародної комунікації та глобальної інтеграції має поєднуватися зі збереженням національних і місцевих мов, мовної ідентичності й соціокультурної згуртованості [34]. Порівняння досвіду зазначених країн дає змогу визначити спільні й відмінні тенденції розвитку англомовної освіти, особливості реалізації мовної політики та перспективні педагогічні практики. Узагальнення отриманих результатів має теоретичне й практичне значення для вдосконалення системи іншомовної освіти та контекстуально обґрунтованої адаптації європейського досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі проблематика навчання англійської мови в малих та острівних країнах Європейського Союзу розглядається в межах досліджень мовної політики, білінгвальної та плюрилінгвальної освіти, функціонування англійської як *lingua franca*, предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), інтернаціоналізації вищої освіти й академічної мобільності. Концептуальними та нормативними орієнтирами відповідних досліджень є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, у яких визначено спільні орієнтири для розроблення навчальних програм, формулювання результатів навчання та оцінювання мовної компетентності, а також Рекомендація CM/Rec(2022)1 Ради Європи, присвячена ролі плюрилінгвальної й міжкультурної освіти в розвитку демократичної культури, соціальної інтеграції та мобільності [5; 6].

Окремий напрям становлять дослідження функціонування англійської мови в острівних країнах і територіях. Ю. Ван та С. Чжун аналізують мовний менеджмент, дискурсивну владу й використання англійської як *lingua franca* у взаємозв’язку з історичними, політичними, економічними та

соціокультурними умовами розвитку острівних суспільств [34]. У праці також розглядається взаємодія англійської з місцевими й національними мовами, освітніми інституціями, процесами глобальної інтеграції та міжнародної комунікації.

У публікаціях, присвячених мовній освіті Мальти, значну увагу приділено мальтійсько-англійській двомовності. А. Каміллері Гріма розглядає історичне становлення білінгвальної системи освіти та функціональний розподіл між мальтійською й англійською мовами в освітньому процесі. Окремо дослідниця аналізує використання перемикання кодів, перекладу та інших ресурсів білінгвального репертуару в поясненні навчального матеріалу, організації взаємодії та комунікації між учасниками освітнього процесу [2]. Питання раннього білінгвізму, розвитку грамотності й наступності мовної підготовки висвітлено у працях К. Міфсуд, Л. Велли, Д. Маскат та інших авторів [14; 33]. Ч. Бонелло, Т. Маскат та їхні співавтори зіставляють мовну політику Мальти з політикою Європейських шкіл, зосереджуючись на підтримці домашніх мов здобувачів освіти, урахуванні сучасного мовного різноманіття та можливостях розвитку інклюзивнішої плюрилінгвальної моделі [1].

У сучасних публікаціях, присвячених мовній освіті Кіпру, розглядаються європеїзація освітньої політики, розвиток міжкультурної компетентності, раннє навчання англійської мови та впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання. К. Хаджісотеріу досліджує політичні й управлінські аспекти адаптації кіпрської освіти до європейських підходів у сфері мовного та культурного різноманіття, а також особливості практичного впровадження відповідних принципів [12]. С. Іоанну Георгіу аналізує застосування предметно-мовного інтегрованого навчання у дошкільній освіті Кіпру, зосереджуючись на організації раннього опанування англійської мови через інтеграцію мовного та предметного

змісту [13]. Окрему групу джерел становлять нормативні й стратегічні документи, у яких окреслено вимоги до рівня володіння англійською мовою, напрями розширення англомовних освітніх програм та інтернаціоналізації вищої освіти Кіпру [8; 9; 28].

Люксембурзький досвід представлено нормативними, урядовими та університетськими документами, а також сучасними публікаціями. У документах висвітлено функціональний розподіл люксембурзької, німецької, французької й англійської мов, розширення багатомовної освітньої пропозиції та посилення ролі англійської в академічній і професійній підготовці [15; 18; 19; 29]. У наукових працях розглядаються питання реалізації плюрилінгвальної політики, взаємодії мовних компетентностей та інтернаціоналізації вищої освіти. К. Сімоеш Лоурейру та А. Хаджар [26] аналізують організаційні й педагогічні чинники впровадження плюрилінгвальної політики, зокрема методичне забезпечення закладів і професійну підготовку педагогів. К. Вілер та співавтори [35] досліджують міжмовний перенос у системі послідовної багатомовної освіти, тоді як К. Сірі, С. Вілмес і Д. Спортеллі [27] – використання учнями різних мовних і семіотичних ресурсів у процесі предметного навчання. У працях, присвячених вищій освіті, увагу зосереджено на досвіді іноземних студентів у багатомовному університетському середовищі, організації мовної підтримки та особливостях оцінювання в багатомовних освітніх програмах [7; 24]. Окремий напрям становлять дослідження поширення англомовних програм у європейській вищій освіті, що містять дані й щодо Люксембургу, насамперед про магістерський рівень [36].

В українських публікаціях розглядаються питання формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, застосування сучасних методів навчання англійської мови, професійної спрямованості мовної підготовки та викладання англійської студентам немовних спеціальностей

[37; 38; 39]. Ці праці висвітлюють переважно методичні аспекти навчання англійської мови в українському освітньому контексті та особливості професійно орієнтованої іншомовної підготовки.

Наявні дослідження ґрунтовно висвітлюють окремі аспекти мовної політики та практики викладання англійської мови на Мальті, Кіпрі й у Люксембурзі, однак переважно в межах відповідних національних або інституційних контекстів. У цій статті зазначені країни обрано як показові приклади трьох різних моделей функціонування англійської мови в освіті: офіційної двомовності, систематичного вивчення англійської як першої іноземної мови та її функціонального включення до плюрилінгвального освітнього середовища. Їх зіставлення спрямоване на виявлення спільних і відмінних тенденцій та визначення чинників, що впливають на формування національних стратегій іншомовної освіти.

Мета дослідження полягає у виявленні та порівняльному аналізі сучасних тенденцій навчання англійської мови на Мальті, Кіпрі та в Люксембурзі з урахуванням особливостей мовної політики, організації іншомовної освіти, інтернаціоналізації вищої освіти та європейських освітніх пріоритетів, а також у теоретичному обґрунтуванні адаптивної плюрилінгвальної моделі безперервного вивчення англійської мови. Для досягнення поставленої мети використано порівняльний, описовий та аналітичний методи, аналіз наукових публікацій, нормативних документів, освітніх стратегій і міжнародних рекомендацій, а також узагальнення та моделювання.

Виклад основного матеріалу. Дослідження тенденцій розвитку мовної освіти в малих та острівних країнах ЄС має міждисциплінарний характер і здійснюється на перетині мовної політики, соціолінгвістики, педагогіки, методики викладання іноземних мов, цифрової освіти та досліджень людського розвитку. Такий підхід зумовлений тим, що в малих державах

мовна освіта тісно пов’язана з питаннями національної ідентичності, міжнародної відкритості, академічної мобільності, цифрової інфраструктури, соціальної інтеграції та культурної стійкості.

У багатьох великих державах освітня мовна політика часто вибудовується навколо домінантної національної мови, до якої додаються іноземні мови як навчальні предмети. Для малих країн така модель є недостатньою, оскільки мовна освіта має враховувати постійну взаємодію мов, що виконують різні суспільні функції: забезпечують збереження національної та культурної ідентичності, використовуються в державному управлінні, освіті, міжнародній комунікації та цифровому середовищі, а також представляють мовні меншини.

Англійська мова посідає особливе місце в мовній політиці Мальти, оскільки її статус закріплено на конституційному рівні. Відповідно до статті 5 Конституції Мальти, національною мовою є мальтійська, тоді як мальтійська й англійська визначені офіційними мовами держави [4, с. 7]. Це забезпечує використання англійської в державному управлінні, освіті, судовій сфері та публічному житті, що створює сприятливі умови для її широкого вивчення населенням.

Мальта демонструє модель офіційної двомовності. Як зазначає А. Каміллері Гріма [2], англійська мова в мальтійському суспільстві асоціюється з міжнародним спілкуванням, зі здобуттям якісної освіти та розширенням професійних можливостей, тоді як мальтійська залишається основою повсякденної комунікації та важливим складником національної ідентичності. Функціональний розподіл мов і гнучке використання їхніх ресурсів в освітньому процесі дають підстави характеризувати мальтійський досвід як модель інституційно регульованої двомовності з елементами керованої багатомовності.

Білінгвальна модель освіти створює передумови для систематичного розвитку англомовної компетентності учнів і студентів, їхньої академічної мобільності та готовності до професійної комунікації в міжнародному середовищі. Отже, конституційне закріплення офіційного статусу англійської мови є одним із ключових інституційних чинників функціонування білінгвальної освітньої моделі Мальти та послідовного розвитку англомовної підготовки.

Державна мовна політика Мальти ґрунтується на принципі раннього білінгвізму, коли діти починають опановувати мальтійську та англійську мови вже на етапі дошкільної освіти. Відповідно до документа «Мовна політика для дітей раннього віку на Мальті та Гозо» (Language Policy for the Early Years in Malta and Gozo), заклади ранньої освіти мають створювати мовне середовище, у якому обидві офіційні мови розвиваються паралельно через повсякденну комунікацію, ігрову діяльність та навчання: «Усі діти повинні мати достатньо можливостей для практичного використання та закріплення знань обох мов упродовж раннього дитинства. Мовленнєвий розвиток значною мірою залежить від якості освітнього середовища, зокрема від рівня мовної компетентності педагогічних працівників і змістовної комунікативної взаємодії з дітьми» [16, с. 5]. Національна стратегія грамотності також визначає ранній розвиток білінгвізму одним із ключових пріоритетів освітньої політики, що забезпечує формування мовної компетентності, академічної успішності та готовності до подальшого навчання в умовах двомовної системи освіти [14, с. 9-10]. Зазначена тенденція білінгвізму залишається актуальною і для навчання дітей віком 7-11 років [33].

Вивчення англійської мови на Мальті здійснюється послідовно на всіх рівнях освіти – від початкової школи до університету – відповідно до державної політики розвитку збалансованого білінгвізму. На рівні шкільної

освіти «Національна рамкова програма» (National Curriculum Framework) та «Мовна політика для молодших класів» (Language Policy for the Junior Years) передбачають систематичний розвиток мовної компетентності з мальтійської й англійської мов, інтегруючи їх у викладання навчальних предметів та повсякденну освітню практику [17; 33].

У закладах вищої освіти англійська є основною мовою викладання більшості освітніх програм. Зокрема, Університет Мальти визначає англійську як мову навчання, а вступники повинні підтвердити належний рівень володіння нею відповідно до встановлених мовних вимог [32]. Такий підхід сприяє інтернаціоналізації вищої освіти, академічній мобільності студентів і викладачів, а також інтеграції мальтійської системи освіти в Європейський простір вищої освіти.

Окремою тенденцією є посилення міжнародної спрямованості мовної освіти. Мальта активно розвиває програми академічної мобільності, бере участь у європейських освітніх ініціативах та є одним із провідних центрів вивчення англійської мови для іноземців. Щороку країна приймає десятки тисяч студентів із різних держав, що стимулює розвиток мережі акредитованих мовних шкіл та удосконалення методик викладання англійської як іноземної [21; 22].

Дослідники Ч. Бонелло, Т. Маскат та ін. зауважують, що існує суперечність між офіційною мовною політикою та суспільством. Вони вважають, що хоча мовна політика Мальти спрямована на розвиток білінгвізму (мальтійської та англійської мов), вона здебільшого ґрунтується на моноглосному підході, який маргіналізує першу (рідну) мову учнів. Автори нагадують про колоніальну спадщину, яка досі залишається актуальною, і тому англійська мова зберігає сильні позиції. Натомість Мовна політика Європейських шкіл (2019) реалізує принцип плюрилінгвізму через підтримку навчання рідною мовою, створення можливостей для вивчення

додаткових мов та використання предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), розглядаючи мовне різноманіття як невід'ємне право людини та важливий педагогічний ресурс [1; 25]. Автори переконані, що мальтійська система освіти перебуває у стадії декларативного білінгвізму і має відбутися перехід до інклюзивної, заснованої на правах людини моделі плюрилінгвальної мовної політики, узгодженої з багатомовними стратегіями Європейського Союзу та ЮНЕСКО, яка передбачає системну підтримку рідної мови учнів та підвищення професійної підготовки педагогів.

На Кіпрі тенденції викладання англійської мови формуються під впливом європейської мовної політики та зростання потреби в розвитку іншомовної комунікативної компетентності в умовах глобалізації. Англійська формально залишається іноземною мовою, тоді як грецька є основною мовою навчання в державних закладах освіти. Водночас вона є обов'язковим шкільним предметом, використовується у професійній комунікації та як мова викладання в окремих програмах вищої освіти.

Однією з провідних тенденцій є ранній початок вивчення англійської мови. У державних початкових школах її викладають уже з перших років навчання, а організаційне забезпечення цього процесу здійснюється Департаментом початкової освіти Міністерства освіти, спорту та молоді Кіпру [10]. На дошкільному рівні застосовують предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL), що сприяє опануванню англійської мови через різні види діяльності [13]. Загалом організація мовної підготовки орієнтується на положення CEFR і рекомендації Ради Європи щодо розвитку плюрилінгвальної компетентності [5; 6], а в старших класах учні можуть обирати другу іноземну мову, зокрема французьку, німецьку, іспанську або італійську.

Сучасні дослідження засвідчують, що мовна освіта Кіпру поступово трансформується під впливом європейської політики плюрилінгвальної та

міжкультурної освіти, проте її практична реалізація ще не є повною. Зокрема, К. Хаджісотеріу зазначає, що «існує розрив між документальним оформленням політики Міністерством освіти і культури та її впровадженням у кіпрських школах» [12, с. 472].

Важливою тенденцією у розвитку англомовної освіти на Кіпрі є поширення приватних англомовних шкіл, які функціонують відповідно до Закону про приватні школи (2019) та контролюються Міністерством освіти, спорту та молоді Республіки Кіпр [23]. Такі заклади пропонують навчання переважно англійською мовою, реалізують міжнародні освітні програми (зокрема British Curriculum, IGCSE, A-Levels або International Baccalaureate) та орієнтуються на підготовку учнів до вступу в університети Великої Британії, інших країн Європи й світу. За даними Міністерства освіти, у Республіці Кіпр функціонують 31 приватна початкова та 39 приватних середніх шкіл, діяльність яких ліцензується та контролюється державою [20]. Приватний сектор освіти сприяє поширенню англомовного навчання, розвитку міжнародної академічної мобільності та підвищенню конкурентоспроможності випускників на світовому освітньому ринку.

У системі вищої освіти Кіпру спостерігається тенденція до інтернаціоналізації навчального процесу, що виявляється у розширенні кількості освітніх програм англійською мовою, насамперед у приватних університетах та магістерських програмах державних закладів вищої освіти. Відповідно до рішення Ради Міністрів Республіки Кіпр від 19 липня 2023 року, для вступу студентів із третіх країн до закладів вищої освіти встановлено мінімальні вимоги щодо підтвердження рівня володіння англійською мовою за допомогою міжнародно визнаних сертифікатів, які відповідають рівню B2 за CEFR [8]. Водночас окремі університети можуть установлювати вищі мовні вимоги залежно від освітньої програми.

У 2024 році Рада міністрів Республіки Кіпр затвердила «Стратегічний план удосконалення та модернізації вищої освіти на Кіпрі» (Strategic Plan for the Improvement and Upgrading of Higher Education in Cyprus), одним із головних напрямів якого визначено перетворення країни на міжнародний центр вищої освіти шляхом розширення англомовних освітніх програм, залучення іноземних студентів, розвитку міжнародних партнерств і створення філій закордонних університетів [9]. Наприклад, однією з таких програм є «Стратегія інтернаціоналізації Університету Кіпру на 2021-2025 роки» (University of Cyprus Internationalisation Strategy 2021-2025), яка передбачає: розвиток міжнародних стратегічних партнерств для заохочення академічної мобільності студентів, працівників і випускників (зокрема в межах програми Еразмус+, участі в міжнародних мережах та організаціях, набуття міжнародного професійного досвіду); розвиток міжнародних партнерств для зміцнення наукової діяльності та освітнього процесу; залучення іноземних студентів до чинних і нових освітніх програм та забезпечення їх всебічної підтримки; залучення іноземних науково-педагогічних працівників; розширення міжнародної діяльності університету; збільшення участі студентів у міжнародних індивідуальних і командних конкурсах [28].

Люксембург, порівняно з Мальтою та Кіпром, демонструє інший підхід до викладання англійської мови. Для країни характерна багатомовна освітня політика, що поєднує національні мовні традиції з потребами глобалізованого суспільства. Специфікою Люксембургу є тримовна модель освіти, у якій функціонують люксембурзька, німецька та французька мови. Що ж стосується англійської мови, то вона не має закріпленого в Конституції статусу державної мови [3], однак функціонує як одна з провідних мов міжнародного академічного та професійного спілкування,

значення якої зростає під впливом європейської інтеграції, розвитку фінансового сектору та інтернаціоналізації вищої освіти.

У Люксембурзі шкільна освіта передбачає раннє формування багатомовної компетентності. Початкова освіта є плюрилінгвальною і реалізується завдяки люксембурзькій мові як мові соціалізації; також відбувається вивчення німецької як основної мови навчання та французької як другої мови навчання. «Мова, якою учень почувається найкомфортніше, відіграє важливу роль у його академічному успіху», – зазначається на сайті уряду Люксембургу [15]. Акцентується можливість кожного учня обирати мову спілкування вільно без примусу – це є основою мовної політики держави. Що ж стосується англійської мови, то вона починає систематично вивчатися у середній школі (починаючи з шостого класу) й поступово стає одним із ключових компонентів мовної підготовки учнів. Так формується тенденція до поступового розширення англомовного освітнього простору. Такий підхід спрямований на формування високого рівня багатомовної компетентності, що відповідає рекомендаціям Ради Європи щодо розвитку плюрилінгвальної освіти [18].

Важливою тенденцією є професійна спрямованість навчання англійської мови. Міністерство освіти Люксембурга розширює кількість програм професійної освіти, що викладаються англійською мовою, особливо у сферах бізнесу, інформаційних технологій та міжнародної торгівлі. Такий підхід зумовлений тим, що англійська фактично стала основною мовою міжнародного фінансового сектору, який є визначальним для економіки держави. Попит зумовлює розширення переліку програм або курсів, що пропонуються англійською мовою. У 2026/2027 році вісім курсів DAP та три курси DT доступні англійською мовою [15].

Університетська мовна освіта Люксембургу ґрунтується на принципі багатомовності, тому англійська мова не вивчається ізольовано, а

використовується в академічному і професійному середовищі поряд із французькою, німецькою та люксембурзькою мовами. Центральну роль у цьому процесі відіграє Університет Люксембургу, який офіційно визначає багатомовність одним зі своїх основних принципів. У Політиці багатомовності наголошується: «Англійська є важливою мовою міжнародного академічного спілкування (lingua franca) у багатьох наукових галузях світу, тоді як французька, німецька та люксембурзька є трьома адміністративними мовами Великого Герцогства Люксембург» [31, с. 2]. Кожна з цих чотирьох мов посідає в університеті окреме місце, що визначається її статусом, особливостями наукової галузі, характером освітньої програми та практичними потребами комунікації.

Важливою складовою мовної підготовки є діяльність Мовного центру Університету Люксембургу, який пропонує академічні, професійно орієнтовані та загальномовні курси французької, англійської й німецької мов, що мають статус офіційних мов університету, а також курси інших мов, зокрема люксембурзької. Частину курсів інтегровано в освітні програми, а за більшість із них нараховуються кредити ECTS [29; 30].

Сучасною тенденцією є також інтернаціоналізація університетської освіти. Англійська мова дедалі частіше використовується як мова викладання та дослідження у магістерських програмах, особливо у сферах інформаційних технологій, комп'ютерних наук, фінансів, економіки, інженерії та природничих наук. Це зумовлено прагненням університету залучати міжнародних студентів і викладачів та інтегруватися в Європейський простір вищої освіти [31, с. 5].

У Люксембурзі також функціонують приватні школи, де вивчається англійська мова. На відміну від державної системи освіти, що традиційно ґрунтується на використанні люксембурзької, німецької та французької мов, більшість приватних міжнародних шкіл використовують англійську як

основну мову навчання або одну з мов викладання. Це робить їх привабливими для дітей іноземців та міжнародних компаній [19].

Сучасна система викладання англійської мови в Люксембурзі має плюрилінгвальну модель із поступовим посиленням ролі англійської як міжнародної мови освіти, науки та професійної діяльності.

На основі розглянутих національних практик визначено спільні й відмінні тенденції у викладанні англійської мови на Мальті, Кіпрі та Люксембурзі. Порівняльний аналіз систем викладання в цих країнах дає підстави стверджувати, що, попри відмінності у мовному законодавстві та національних моделях мовної освіти, розвиток англомовної підготовки в усіх трьох країнах характеризується низкою спільних тенденцій, сформованих під впливом європейської освітньої політики, глобалізаційних процесів та зростання ролі англійської мови як міжнародного засобу комунікації.

Насамперед для всіх трьох держав характерною є стратегічна інституціоналізація англійської мови в системі освіти. Незалежно від її офіційного статусу, англійська розглядається як необхідний компонент сучасної підготовки особистості, що забезпечує академічну мобільність, професійну конкурентоспроможність і доступ до міжнародного освітнього та наукового простору. Відповідно мовна політика кожної країни спрямована на створення умов для систематичного формування іншомовної комунікативної компетентності на всіх рівнях освіти.

Спільною тенденцією є послідовність мовної підготовки в межах відповідних національних освітніх траєкторій. Вік початку систематичного вивчення англійської мови істотно різниться: від дошкільного або початкового етапу на Мальті й Кіпрі до середньої освіти в Люксембурзі. Водночас у всіх трьох країнах простежується наступність між шкільною, професійною та вищою освітою, що сприяє поступовому розвитку здатності використовувати англійську мову в академічній і професійній діяльності.

Важливим спільним орієнтиром мовної освіти є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR), які використовуються для визначення очікуваних результатів навчання, рівнів мовної компетентності та підходів до її оцінювання.

Спільним напрямом розвитку є також інтернаціоналізація вищої освіти. Університети Мальти, Кіпру та Люксембургу систематично розширюють кількість англомовних освітніх програм, активізують міжнародні партнерства, підтримують академічну мобільність студентів і викладачів та збільшують контингент іноземних здобувачів освіти. Англійська мова дедалі частіше використовується не лише як навчальна дисципліна, а й як мова викладання, наукових досліджень і професійної комунікації, насамперед у галузях інформаційних технологій, економіки, фінансів, інженерії та природничих наук.

Ще однією спільною тенденцією є посилення професійної та практикоорієнтованої спрямованості викладання англійської мови. У досліджуваних країнах вона дедалі тісніше пов’язується з потребами ринку праці та підготовкою здобувачів освіти до академічної й професійної діяльності в міжнародному середовищі. Це виявляється у впровадженні курсів академічної та професійної англійської мови, поширенні англомовних освітніх програм, а також використанні предметно-мовної інтеграції в окремих освітніх і галузевих контекстах.

Отже, спільні тенденції розвитку англомовної освіти на Мальті, Кіпрі та в Люксембурзі засвідчують формування спільного європейського вектора її розвитку, який реалізується в різних національних моделях. Його основними ознаками є послідовність мовної підготовки, компетентнісна спрямованість навчання, орієнтація на CEFR, інтернаціоналізація вищої освіти та посилення професійної спрямованості.

Порівняльний аналіз викладання англійської мови на Мальті, Кіпрі та в Люксембурзі засвідчує, що відмінні тенденції розвитку англомовної освіти зумовлені передусім неоднаковим правовим статусом англійської мови, історичними передумовами її поширення, національними моделями багатомовності та соціально-економічними потребами кожної держави.

Найвиразніше відмінності простежуються у правовому та суспільному статусі англійської мови. На Мальті її офіційний статус закріплений конституційно, тому англійська функціонує не лише як предмет вивчення, а й як мова державного управління, освіти, судочинства та публічної комунікації. Такий статус формує природне двомовне середовище, у якому межа між вивченням англійської як окремої дисципліни та її практичним використанням як засобу навчання є відносною. На Кіпрі англійська формально залишається іноземною мовою, тоді як основною мовою державної шкільної освіти є грецька. У Люксембурзі англійська також не має державного статусу, проте її позиція визначається не моделлю «національна мова – іноземна мова», а включенням до складної системи функціонального розподілу між люксембурзькою, німецькою, французькою та англійською мовами.

Відрізняються й базові моделі організації мовної освіти. Мальтійська система ґрунтується на ранньому білінгвізмі: мальтійська та англійська мови паралельно опановуються вже в дошкільному віці та надалі інтегруються у викладання навчальних предметів. Водночас у цій моделі зберігається суперечність між офіційно проголошеним балансом мов і фактично сильнішими позиціями англійської, пов’язаними з колоніальною спадщиною. Тому актуальним напрямом розвитку Мальти є перехід від традиційної двомовності до інклюзивнішої плюрилінгвальної моделі, яка забезпечувала б підтримку домашніх мов учнів і враховувала сучасне мовне різноманіття населення.

Кіпрська модель має характер поступового розширення англомовного складника в системі, де домінує грецька мова. Англійська викладається як перша іноземна мова з початкової школи, а окремі елементи інтегрованого предметно-мовного навчання застосовуються вже в дошкільній освіті. Проте англійська не є універсальною мовою навчання в державному секторі. Її активне поширення відбувається передусім через приватні англомовні школи, міжнародні освітні програми та заклади вищої освіти.

Люксембурзька модель суттєво відрізняється від мальтійської та кіпрської тим, що англійська входить до освітнього простору після первинного формування компетентності в інших мовах. На початковому етапі пріоритет надається люксембурзькій як мові соціалізації, німецькій як основній мові навчання та французькій як наступній мові освітньої й адміністративної взаємодії. Систематичне вивчення англійської розпочинається пізніше, переважно в середній школі. Тому англійська не становить основу ранньої мовної соціалізації, як на Мальті, і не посідає місця першої іноземної мови від початкової школи, як на Кіпрі. Її функція полягає у розширенні вже сформованого багатомовного репертуару учнів.

Відмінною рисою Люксембургу є особливо виражена професійна та галузева спеціалізація англомовної підготовки. Розширення використання англійської мови пов’язане насамперед із потребами міжнародного фінансового сектору, бізнесу, інформаційних технологій, міжнародної торгівлі, інженерії та природничих наук. Англомовні програми професійної і вищої освіти розвиваються відповідно до структури національної економіки та потреб міжнародного ринку праці. На Мальті професійна функція англійської доповнюється її широким повсякденним використанням та розвитком індустрії навчання іноземців. На Кіпрі професіоналізація англійської тісніше пов’язана із залученням іноземних студентів, приватною освітою та прагненням перетворити країну на міжнародний освітній центр.

Різняться також масштаби та механізми використання англійської у вищій освіті. На Мальті вона є основною мовою викладання більшості університетських програм, що є закономірним продовженням державної білінгвальної моделі. На Кіпрі англомовні програми найбільш активно поширюються у приватних університетах і на магістерському рівні державних закладів; їх розвиток має стратегічну мету залучення студентів із-за кордону та розширення міжнародної присутності країни. У Люксембурзі англійська використовується поряд із французькою, німецькою та люксембурзькою залежно від галузі знань, рівня програми й комунікативних потреб. Отже, університетська модель Мальти є переважно англомовною, кіпрська – диференційованою за типами закладів і рівнями освіти, а люксембурзька – функціонально багатомовною.

Варто зазначити й про приватні англомовні школи. На Кіпрі вони є одним із провідних механізмів поширення англійської як мови навчання та забезпечують реалізацію британських і міжнародних програм. У Люксембурзі міжнародні приватні школи задовольняють передусім освітні потреби дітей іноземних працівників, міжнародних компаній та інституцій. На Мальті потреба у приватному англомовному шкільному секторі є менш визначальною, оскільки англійська вже інтегрована до державної білінгвальної системи; натомість особливого розвитку набувають приватні акредитовані школи, орієнтовані на викладання англійської мови іноземцям.

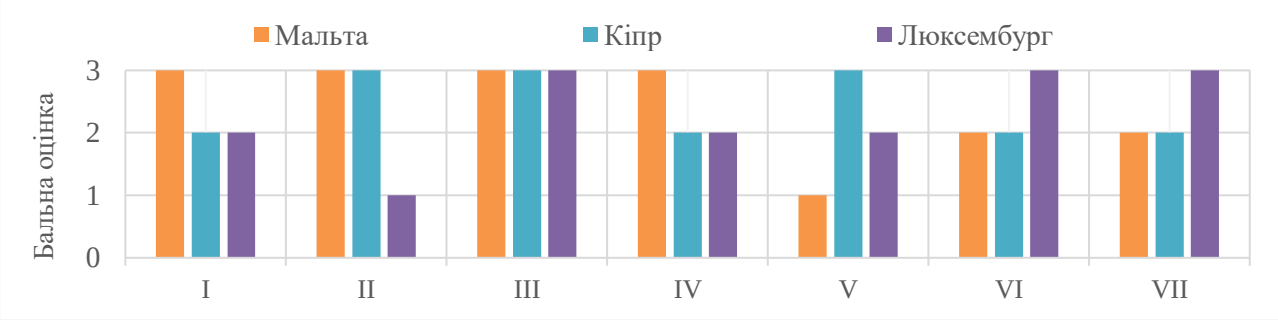
Виявлені спільні й відмінні тенденції нами систематизовано за сімома критеріями порівняльного оцінювання: статус англійської мови, ранній початок її вивчення, рівень інтернаціоналізації освіти, поширення англомовних освітніх програм, роль приватних шкіл у поширенні англійської як мови навчання, професійна спрямованість мовної підготовки та інтеграція англійської мови до багатомовного освітнього середовища.

Таблиця 1

Критерії та індикатори порівняльного оцінювання

Критерій	***3 бали***	***2 бали***	***1 бал***
Статус англійської мови	Офіційний статус і широке використання в державному та освітньому житті	Відсутність офіційного статусу, але стійке функціонування в освіті, професійній та академічній сферах	Переважне функціонування як навчального предмета
Ранній початок вивчення	Систематичне опанування з дошкільного віку або перших років початкової школи	Початок на пізнішому етапі початкової освіти	Початок переважно в середній школі
Інтернаціоналізація освіти	Системна державна або університетська стратегія, розвинена мобільність і залучення іноземних студентів	Інтернаціоналізація виражена в окремих закладах або секторах	Окремі міжнародні ініціативи без системного характеру
Англомовні освітні програми	Широке використання англійської як мови навчання на різних рівнях освіти	Програми зосереджені на окремих рівнях, у закладах або галузях	Поодинокі англомовні програми
Роль приватних шкіл	Приватний сектор є провідним каналом поширення англомовної освіти	Приватні школи відіграють помітну, але допоміжну роль	Їхня роль у поширенні англійської мови як мови навчання є обмеженою
Професійна спрямованість	Англомовна підготовка системно пов’язана з пріоритетними галузями економіки та професійною освітою	Професійна спрямованість представлена в окремих програмах і секторах	Переважає загальномовна підготовка
Інтеграція до багатомовного середовища	Англійська структурно включена до усталеної плюрилінгвальної системи з функціональним розподілом мов	Наявні білінгвальні або плюрилінгвальні елементи, але інтеграція є частковою	Англійська переважно викладається як іноземна мова

Оцінювання здійснено за трирівневою шкалою: 3 бали відповідають високому, 2 бали – середньому, 1 бал – обмеженому рівню прояву відповідної характеристики. Для зменшення суб'єктивності оцінювання зміст кожного рівня конкретизовано за допомогою якісних індикаторів, наведених у табл. 1. Оцінки мають аналітико-порівняльний, а не статистичний характер і ґрунтуються на узагальненні наукових публікацій, нормативних документів та освітніх стратегій Мальти, Кіпру й Люксембургу. Результати представлено на рис. 1.



Примітка. I – статус англійської мови; II – ранній початок вивчення; III – інтернаціоналізація освіти; IV – англомовні освітні програми; V – роль приватних шкіл; VI – професійна спрямованість; VII – інтеграція до багатомовного освітнього середовища.

Рисунок 1. Порівняльна оцінка характеристик функціонування англійської мови в освіті на Мальті, Кіпрі та в Люксембурзі *(авторська оцінка за результатами аналізу джерельної бази)*

Порівняльний аналіз досвіду досліджуваних країн дає підстави запропонувати адаптивну плюрилінгвальну модель безперервного вивчення англійської мови, концептуальну структуру якої представлено на рис. 2.

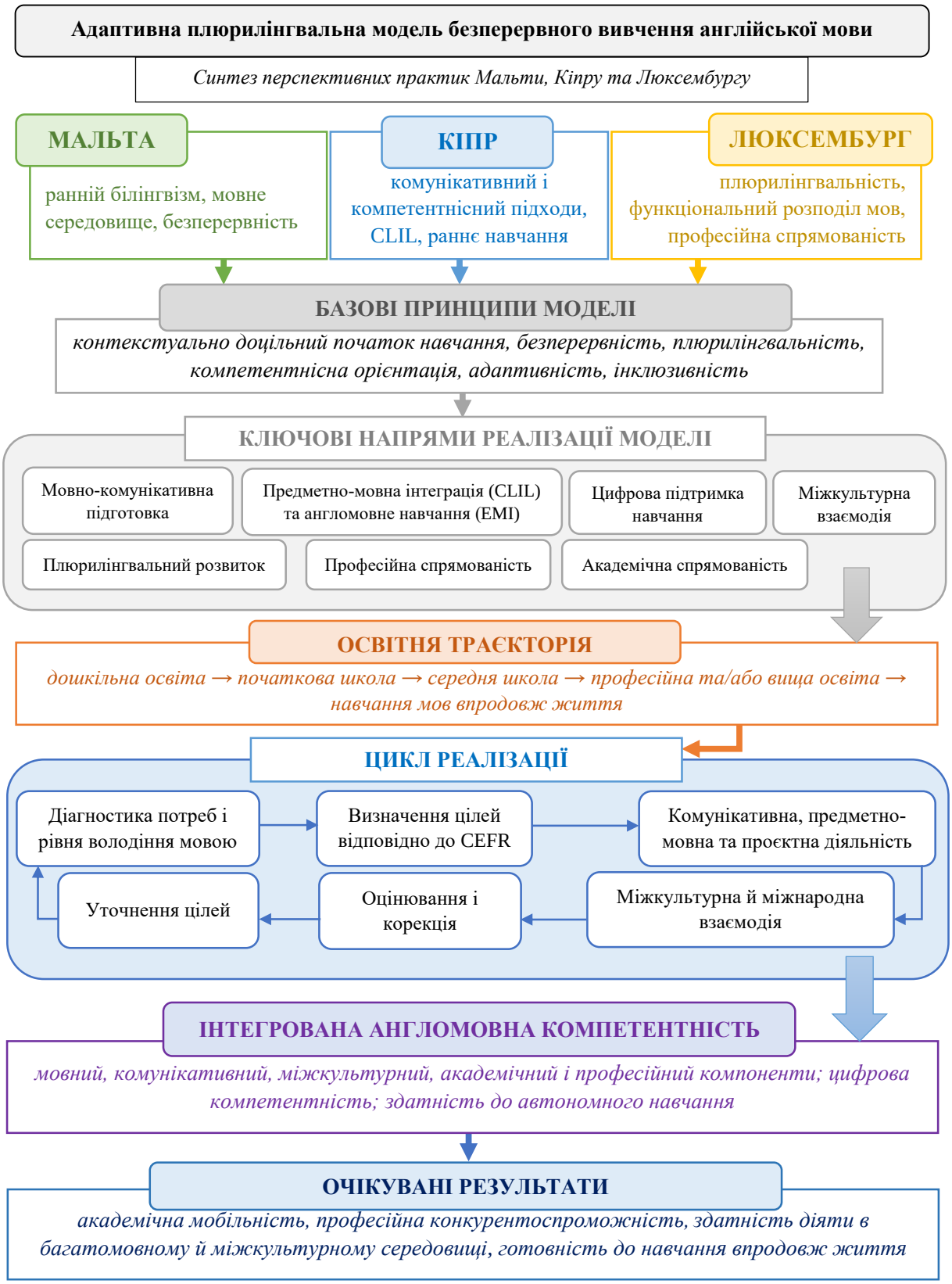


Рисунок 2. Концептуальна структура адаптивної плюрилінгвальної моделі безперервного вивчення англійської мови *(авторська розробка)*

У ній інтегровано принципи раннього й послідовного білінгвального навчання, характерні для мальтійської системи; комунікативну й компетентнісну спрямованість та використання CLIL, представлені в кіпрському досвіді; а також плюрилінгвальність, функціональний розподіл мов і професійну спрямованість англомовної підготовки, властиві люксембурзькій системі. Метою моделі є формування у здобувачів освіти інтегрованої англомовної компетентності без витіснення інших мов освітнього середовища, насамперед рідної та державної, і з урахуванням освітніх, академічних і професійних потреб.

У межах цього дослідження інтегровану англомовну компетентність визначаємо як комплексну здатність особистості використовувати англійську мову в навчальній, міжкультурній, академічній і професійній діяльності. Вона охоплює мовний, комунікативний, міжкультурний, академічний і професійний компоненти, а її формування супроводжується розвитком цифрової компетентності та здатності до автономного навчання впродовж життя.

Англійська мова в межах моделі розглядається не лише як навчальна дисципліна, а й як засіб здобуття знань, міжнародної та міжкультурної взаємодії, академічної мобільності, дослідницької діяльності та професійної самореалізації.

До очікуваних результатів реалізації адаптивної плюрилінгвальної моделі належать: розвиток інтегрованої англомовної компетентності; здатність навчатися й працювати в багатомовному середовищі; готовність до академічної мобільності; уміння використовувати міжнародні освітні та наукові ресурси; підвищення професійної конкурентоспроможності; збереження мовної ідентичності; сформована потреба в безперервному вивченні мов.

Важливою ознакою запропонованої моделі є її адаптивність. Вона не передбачає механічного перенесення мальтійської, кіпрської або люксембурзької системи в іншу країну. Натомість окремі компоненти моделі можуть добиратися й поєднуватися відповідно до статусу англійської мови, особливостей національної мовної політики, віку здобувачів освіти, ресурсів закладу, а також освітніх, академічних і професійних потреб учасників освітнього процесу. Системоутворювальною ідеєю моделі є перехід від ізольованого вивчення англійської мови як навчального предмета до її системного використання в освітній, академічній, професійній та міжкультурній діяльності.

Запропонована модель має концептуальний характер. Її практичне впровадження потребує адаптації до конкретного національного та інституційного контексту, визначення відповідних організаційно-педагогічних умов і подальшої емпіричної перевірки результативності.

Висновки. Дослідження засвідчило, що сучасний розвиток англомовної освіти в малих та острівних країнах Європейського Союзу визначається поєднанням національних мовних традицій із загальноєвропейськими освітніми пріоритетами. Незважаючи на відмінності у правовому статусі англійської мови, історичних передумовах формування мовної політики та організації освітніх систем, Мальта, Кіпр і Люксембург демонструють спільний стратегічний курс на посилення ролі англійської мови як засобу міжнародної комунікації, академічної мобільності, професійної підготовки та інтеграції в Європейський простір вищої освіти.

Порівняльний аналіз дав змогу встановити, що спільними тенденціями розвитку англомовної освіти є послідовність мовної підготовки в межах національних освітніх траєкторій, орієнтація на положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), інтернаціоналізація вищої освіти, поширення англомовних освітніх програм,

розвиток академічної мобільності та посилення професійної й практикоорієнтованої спрямованості мовної підготовки. Водночас вік початку систематичного вивчення англійської мови, масштаби використання CLIL, роль приватного сектору та механізми впровадження англомовного навчання істотно різняться. Мальта розвиває модель офіційного білінгвізму, Кіпр – модель поступового розширення англійської як першої іноземної мови відповідно до європейських орієнтирів, тоді як Люксембург формує функціональну плюрилінгвальну систему, у якій англійська інтегрується в уже сформований мовний репертуар здобувачів освіти.

На основі результатів порівняльного аналізу теоретично обґрунтовано адаптивну плюрилінгвальну модель безперервного вивчення англійської мови, яка поєднує принципи контекстуально доцільного початку навчання, безперервності, плюрилінгвальності, компетентнісної орієнтації, адаптивності та інклюзивності. Її структура передбачає мовно-комунікативну підготовку, предметно-мовну інтеграцію, академічну й професійну спрямованість, міжкультурну взаємодію та цифрову підтримку навчання. Модель має концептуальний характер, тому перспективи подальших досліджень пов’язані з визначенням організаційно-педагогічних умов її впровадження, апробацією в конкретних освітніх контекстах та емпіричною перевіркою результативності.

Список використаних джерел

1. Bonello, C., Muscat, T., Camilleri, R., Deguara, J., Milton, J., Camenzuli, R., & Vella, M. (2026). Comparative analysis of language policies in Malta and the European schools language policy. *European Journal of Education & Language Review, 2*(1), Article 3. https://doi.org/10.20897/ejelr/18596

2. Camilleri Grima, A. (2013). A select review of bilingualism in education in Malta. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16*(5), 553-569. https://doi.org/10.1080/13670050.2012.716813

3. Chambre des Députés du Grand-Duché de Luxembourg. (n.d.). *Révisions de la Constitution*. Retrieved July 13, 2026, from https://www.chd.lu/en/RevisionsConstitution

4. Constitution of Malta (Consolidated version as of March 27, 2026). (1964). *Laws of Malta*. https://legislation.mt/eli/const/eng

5. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

6. Council of Europe. (2022). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture: Recommendation CM/Rec(2022)1 and explanatory memorandum*. https://www.coe.int/en/web/education/-/the-importance-of-plurilingual-and-intercultural-education-for-democratic-culture-1

7. de Saint-Georges, I. (2025). Understanding multilingualism in internationalised higher education institutions: Perspectives on fair assessment. *International Journal of Multilingualism*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/14790718.2025.2592120

8. Department of Higher Education. (n.d.-a). *Knowledge of English language*. Ministry of Education, Sport and Youth. Retrieved July 12, 2026, from https://highereducation.ac.cy/index.php/en/spoudes-cyprus/gnosi-anglikis-glossa

9. Department of Higher Education. (n.d.-b). *Strategic plan for the improvement and upgrading of higher education in Cyprus*. Ministry of Education, Sport and Youth. Retrieved July 12, 2026, from https://highereducation.ac.cy/en/dae/stragetic-plan

10. Department of Primary Education. (n.d.). *Department of Primary Education*. Ministry of Education, Sport and Youth. Retrieved July 12, 2026, from https://www.moec.gov.cy/dde/en/index.html

11. European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/529032

12. Hajisoteriou, C. (2010). Europeanising intercultural education: Politics and policy making in Cyprus. *European Educational Research Journal*, *9*(4), 471-483. https://doi.org/10.2304/eerj.2010.9.4.471

13. Ioannou Georgiou, S. (2023). CLIL in Cyprus pre-primary education. In A. Otto & B. Cortina-Pérez (Eds.), *Handbook of CLIL in pre-primary education* (pp. 249–261). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04768-8_16

14. Mifsud, C. L., Vella, L. A., & Muscat, D. (2021). *A national literacy strategy for all in Malta and Gozo, 2021-2030: A consultation document*. Ministry for Education, Government of Malta. https://sustainabledevelopment.gov.mt/wp-content/uploads/2024/10/A-National-Literacy-Strategy-for-All-in-Malta-and-Gozo-2021-2030.pdf

15. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2026, June 5). *Enseignement secondaire et formation professionnelle: Renforcer l'équité des chances grâce à une offre francophone élargie* [Press release]. Le gouvernement luxembourgeois. https://gouvernement.lu/fr/actualites/agenda.gouvernement2024%2Bfr%2Bactualites%2Btoutes_actualites%2Bcommuniques%2B2026%2B06-juin%2B05-meisch-offre-francophone.html

16. Ministry for Education and Employment. (2016). *A language policy for the early years in Malta and Gozo*. National Literacy Agency. https://nla.gov.mt/wp-content/uploads/2023/12/A-Language-Policy-for-the-Early-Years-in-Malta-and-Gozo.pdf

17. Ministry of Education and Employment. (2012). *A national curriculum framework for all*. https://curriculum.gov.mt/wp-content/uploads/2024/07/NCF.pdf

18. Ministry of Education, Children and Youth. (2024, August 9). *Languages in Luxembourg schools*. https://men.public.lu/en/systeme-educatif/langues-ecole-luxembourgeoise.html

19. Ministry of Education, Children and Youth. (2026, February 23). *School offer*. https://men.public.lu/en/systeme-educatif/fondamental/offre-scolaire-organisation/offre-scolaire.html

20. Ministry of Education, Sport and Youth. (n.d.). *Private education*. Retrieved July 12, 2026, from https://www.moec.gov.cy/en/private_education.html

21. National Statistics Office. (2025, April 24). *Teaching English as a foreign language: 2024* (News Release No. 072/2025) [Press release]. https://nso.gov.mt/teaching-english-as-a-foreign-language-2024/

22. National Statistics Office. (2026, April 23). *Teaching English as a foreign language: 2025* (News Release No. 068/2026) [Press release]. https://nso.gov.mt/teaching-english-as-a-foreign-language-2025/

23. Pavlou, M. (2020). *Private schools – New legislation: Law 147(I)/2019*. Kinanis LLC. https://www.kinanis.com/Media/Uploads/Publications/Legal%20Updates%202020/PRIVATE%20SCHOOLS%20-%20New%20Legislation.pdf

24. Philippart, C., & Lejot, E. (2025). Inclusion in a multilingual higher education environment: A foreign student perspective. *International Journal of Social Pedagogy, 14*(1), Article 3. https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2025.v14.x.003

25. Schola Europaea. (2019). Language policy of the European schools (Ref. 2019-01-D-35-en-9, amended 2022, 2023, 2024, 2025). https://www.eursc.eu/BasicTexts/2019-01-D-35-en-9.pdf

26. Simoes Loureiro, K., & Hadjar, A. (2025). Facilitators and barriers to policy implementation: A mixed-method study on the plurilingual policy in Luxembourg. *European Educational Research Journal, 24*(3), 344-371. https://doi.org/10.1177/14749041241272504

27. Siry, C., Wilmes, S. E. D., & Sportelli, D. (2025). Young children's translanguaging as emergent in and through open-ended science pedagogies. *Journal of Research in Science Teaching, 62*(1), 347-378. https://doi.org/10.1002/tea.21995

28. University of Cyprus. (n.d.). *UCY internationalisation strategy*. Retrieved July 12, 2026, from https://www.ucy.ac.cy/ir/home/internationalisation-strategy/?lang=en

29. University of Luxembourg. (n.d.-a). *Course offer*. Retrieved July 28, 2026, from https://www.uni.lu/en/education/language-centre/course-offer/

30. University of Luxembourg. (n.d.-b). *Language Centre*. Retrieved July 28, 2026, from https://www.uni.lu/en/education/language-centre/

31. University of Luxembourg. (2020). *Multilingualism policy*. https://www.uni.lu/wp-content/uploads/sites/9/2023/07/Multilingualism-Policy-English.pdf

32. University of Malta. (n.d.). *English language requirements*. Retrieved July 12, 2026, from https://www.um.edu.mt/study/admissionsadvice/international/englishlanguagerequirements/

33. Vella, L. A., Mifsud, C. L., & Muscat, D. (2023). *A language policy for the junior years in Malta and Gozo*. Ministry for Education, Sport, Youth,

Research and Innovation; National Literacy Agency. https://nla.gov.mt/wp-content/uploads/2023/12/A-Language-Policy-for-the-Junior-Years.pdf

34. Wang, Y., & Zhong, S. (2022). Language management, discursive power, and English as lingua franca in island countries and territories. *Island Studies Journal*, *17*(2), 256-273. https://doi.org/10.24043/isj.396

35. Wealer, C., Fricke, S., & Engel de Abreu, P. M. J. (2025). Exploring cross-language transfer among children in multilingual education: A longitudinal study in Luxembourg. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *28*(4), 415-430. https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2433143

36. Wingrove, P., Zuaro, B., Yuksel, D., Nao, M., & Hultgren, A. K. (2025). English-medium instruction in European higher education: Measurement validity and the state of play in 2023/2024. *Applied Linguistics*, Article amaf020. Advance online publication. https://doi.org/10.1093/applin/amaf020

37. Башинська, І. С. (2023). Формування іншомовної компетентності учнів на уроках англійської мови. *Грааль науки, 24*, 637-639. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.119

38. Грищенко, І. В. (2025). Сучасні тенденції викладання англійської мови у ЗВО для студентів-біотехнологів. In *Philological studies in the era of globalization changes: European and national contexts* (pp. 411-434). Baltija Publishing. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-20

39. Мельник, О. В., & Гурина, Н. В. (2024). Виклик часу. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні для немовних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка, 75*, 168-173. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.31

References

1. Bonello, C., Muscat, T., Camilleri, R., Deguara, J., Milton, J., Camenzuli, R., & Vella, M. (2026). Comparative analysis of language policies in Malta and

the European schools language policy. *European Journal of Education & Language Review, 2*(1), Article 3. https://doi.org/10.20897/ejelr/18596

2. Camilleri Grima, A. (2013). A select review of bilingualism in education in Malta. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16*(5), 553-569. https://doi.org/10.1080/13670050.2012.716813

3. Chambre des Députés du Grand-Duché de Luxembourg. (n.d.). *Révisions de la Constitution* [Constitutional revisions]. Retrieved July 13, 2026, from https://www.chd.lu/en/RevisionsConstitution

4. Constitution of Malta (Consolidated version as of March 27, 2026). (1964). *Laws of Malta*. https://legislation.mt/eli/const/eng

5. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

6. Council of Europe. (2022). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture: Recommendation CM/Rec(2022)1 and explanatory memorandum*. https://www.coe.int/en/web/education/-/the-importance-of-plurilingual-and-intercultural-education-for-democratic-culture-1

7. de Saint-Georges, I. (2025). Understanding multilingualism in internationalised higher education institutions: Perspectives on fair assessment. *International Journal of Multilingualism*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/14790718.2025.2592120

8. Department of Higher Education. (n.d.-a). *Knowledge of English language*. Ministry of Education, Sport and Youth. Retrieved July 12, 2026, from https://highereducation.ac.cy/index.php/en/spoudes-cyprus/gnosi-anglikis-glossa

9. Department of Higher Education. (n.d.-b). *Strategic plan for the improvement and upgrading of higher education in Cyprus*. Ministry of Education,

Sport and Youth. Retrieved July 12, 2026, from https://highereducation.ac.cy/en/dae/stragetic-plan

10. Department of Primary Education. (n.d.). *Department of Primary Education*. Ministry of Education, Sport and Youth. Retrieved July 12, 2026, from https://www.moec.gov.cy/dde/en/index.html

11. European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/529032

12. Hajisoteriou, C. (2010). Europeanising intercultural education: Politics and policy making in Cyprus. *European Educational Research Journal*, *9*(4), 471-483. https://doi.org/10.2304/eerj.2010.9.4.471

13. Ioannou Georgiou, S. (2023). CLIL in Cyprus pre-primary education. In A. Otto & B. Cortina-Pérez (Eds.), *Handbook of CLIL in pre-primary education* (pp. 249-261). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04768-8_16

14. Mifsud, C. L., Vella, L. A., & Muscat, D. (2021). *A national literacy strategy for all in Malta and Gozo, 2021-2030: A consultation document*. Ministry for Education, Government of Malta. https://sustainabledevelopment.gov.mt/wp-content/uploads/2024/10/A-National-Literacy-Strategy-for-All-in-Malta-and-Gozo-2021-2030.pdf

15. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2026, June 5). *Enseignement secondaire et formation professionnelle: Renforcer l'équité des chances grâce à une offre francophone élargie* [Secondary education and vocational training: Strengthening equal opportunities through an expanded French-language offer] [Press release]. Le gouvernement luxembourgeois. https://gouvernement.lu/fr/actualites/agenda.gouvernement2024%2Bfr%2Bactualites%2Btoutes_actualites%2Bcommuniques%2B2026%2B06-juin%2B05-meisch-offre-francophone.html

16. Ministry for Education and Employment. (2016). *A language policy for the early years in Malta and Gozo.* National Literacy Agency. https://nla.gov.mt/wp-content/uploads/2023/12/A-Language-Policy-for-the-Early-Years-in-Malta-and-Gozo.pdf

17. Ministry of Education and Employment. (2012). *A national curriculum framework for all.* https://curriculum.gov.mt/wp-content/uploads/2024/07/NCF.pdf

18. Ministry of Education, Children and Youth. (2024, August 9). *Languages in Luxembourg schools.* https://men.public.lu/en/systeme-educatif/langues-ecole-luxembourgeoise.html

19. Ministry of Education, Children and Youth. (2026, February 23). *School offer*. https://men.public.lu/en/systeme-educatif/fondamental/offre-scolaire-organisation/offre-scolaire.html

20. Ministry of Education, Sport and Youth. (n.d.). *Private education.* Retrieved July 12, 2026, from https://www.moec.gov.cy/en/private_education.html

21. National Statistics Office. (2025, April 24). *Teaching English as a foreign language: 2024* (News Release No. 072/2025) [Press release]. https://nso.gov.mt/teaching-english-as-a-foreign-language-2024/

22. National Statistics Office. (2026, April 23). *Teaching English as a foreign language: 2025* (News Release No. 068/2026) [Press release]. https://nso.gov.mt/teaching-english-as-a-foreign-language-2025/

23. Pavlou, M. (2020). *Private schools – New legislation: Law 147(I)/2019.* Kinanis LLC. https://www.kinanis.com/Media/Uploads/Publications/Legal%20Updates%202020/PRIVATE%20SCHOOLS%20-%20New%20Legislation.pdf

24. Philippart, C., & Lejot, E. (2025). Inclusion in a multilingual higher education environment: A foreign student perspective. *International Journal of*

Social Pedagogy, 14(1), Article 3. https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2025.v14.x.003

25. Schola Europaea. (2019). Language policy of the European schools (Ref. 2019-01-D-35-en-9, amended 2022, 2023, 2024, 2025). https://www.eursc.eu/BasicTexts/2019-01-D-35-en-9.pdf

26. Simoes Loureiro, K., & Hadjar, A. (2025). Facilitators and barriers to policy implementation: A mixed-method study on the plurilingual policy in Luxembourg. *European Educational Research Journal, 24*(3), 344-371. https://doi.org/10.1177/14749041241272504

27. Siry, C., Wilmes, S. E. D., & Sportelli, D. (2025). Young children's translanguaging as emergent in and through open-ended science pedagogies. *Journal of Research in Science Teaching, 62*(1), 347-378. https://doi.org/10.1002/tea.21995

28. University of Cyprus. (n.d.). *UCY internationalisation strategy*. Retrieved July 12, 2026, from https://www.ucy.ac.cy/ir/home/internationalisation-strategy/?lang=en

29. University of Luxembourg. (n.d.-a). *Course offer*. Retrieved July 28, 2026, from https://www.uni.lu/en/education/language-centre/course-offer/

30. University of Luxembourg. (n.d.-b). *Language Centre*. Retrieved July 28, 2026, from https://www.uni.lu/en/education/language-centre/

31. University of Luxembourg. (2020). *Multilingualism policy*. https://www.uni.lu/wp-content/uploads/sites/9/2023/07/Multilingualism-Policy-English.pdf

32. University of Malta. (n.d.). *English language requirements*. Retrieved July 12, 2026, from https://www.um.edu.mt/study/admissionsadvice/international/englishlanguagerequirements/

33. Vella, L. A., Mifsud, C. L., & Muscat, D. (2023). *A language policy for the junior years in Malta and Gozo.* Ministry for Education, Sport, Youth, Research and Innovation; National Literacy Agency. https://nla.gov.mt/wp-content/uploads/2023/12/A-Language-Policy-for-the-Junior-Years.pdf

34. Wang, Y., & Zhong, S. (2022). Language management, discursive power, and English as lingua franca in island countries and territories. *Island Studies Journal, 17*(2), 256-273. https://doi.org/10.24043/isj.396

35. Wealer, C., Fricke, S., & Engel de Abreu, P. M. J. (2025). Exploring cross-language transfer among children in multilingual education: A longitudinal study in Luxembourg. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 28*(4), 415-430. https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2433143

36. Wingrove, P., Zuaro, B., Yuksel, D., Nao, M., & Hultgren, A. K. (2025). English-medium instruction in European higher education: Measurement validity and the state of play in 2023/2024. *Applied Linguistics*, Article amaf020. Advance online publication. https://doi.org/10.1093/applin/amaf020

37. Bashynska, I. S. (2023). Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti uchniv na urokakh anhliiskoi movy [Formation of students' foreign-language competence in English lessons]. *Hraal nauky [Grail of Science], 24*, 637-639. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.119 (in Ukrainian)

38. Hryshchenko, I. V. (2025). Suchasni tendentsii vykladannia anhliiskoi movy u ZVO dlia studentiv-biotekhnolohiv [Current trends in teaching English at higher education institutions to biotechnology students]. In *Philological studies in the era of globalization changes: European and national contexts* (pp. 411-434). Baltija Publishing. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-619-5-20 (in Ukrainian)

39. Melnyk, O. V., & Huryna, N. V. (2024). Vyklyk chasu. Suchasni tendentsii u vykladanni anhliiskoi movy v Ukraini dlia nemovnykh spetsialnostei [A challenge of the times: Current trends in teaching English in Ukraine for non-

language majors]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative Pedagogy], 75*, 168-173. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.31 (in Ukrainian)

Shulyhina Raisa Andriivna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Preschool Education, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine, https://orcid.org/0000-0002-5857-351X

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL INSIGHTS INTO EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT AND EDUCATION: COMBINING TRADITIONS WITH MODERN EARLY INTERVENTION PROGRAMS

Abstract.

This article explores the historical and pedagogical heritage of early childhood development and its integration with contemporary evidence-based early intervention programs. It begins by analyzing the foundational principles articulated by classical educators such as J. A. Comenius, J. H. Pestalozzi, F. Froebel and S. Rusova, who emphasized natural conformity, holistic development, the central role of play, and the importance of family and socio-cultural context. These principles are shown to remain highly relevant, serving as a theoretical framework for modern inclusive practices.

The study then examines a range of internationally recognized early intervention programs, including Early Head Start, Portage Model, Early Start Denver Model (ESDM), Parent-Child Interaction Therapy (PCIT), Responsive Teaching, and NIDCAP. Each program is analyzed in terms of its target group, age range, core components, empirical evidence, and resource requirements. Special attention is given to how these programs operationalize classical pedagogical ideas within modern developmental and therapeutic contexts.

Mechanisms for integrating such programs into preschool education institutions are outlined, with emphasis on Universal Design for Learning (UDL), individualized development plans (IDP/IEP), multidisciplinary collaboration,

teacher training, and active family involvement. The article also identifies key challenges in implementation: the need for adequately trained specialists, sustainable funding for long-term interventions, cultural localization of imported models, and systematic evaluation of long-term outcomes across diverse social conditions.

The findings suggest that combining historical traditions with modern evidence-based programs creates a synergistic model of early childhood development. This model unites humanistic values with scientifically validated practices, offering a pathway toward systemic inclusive preschool education that ensures psychological safety, health preservation, and positive socialization. The article concludes by emphasizing the importance of adapting global best practices to national contexts and investing in long-term research and professional development to secure sustainable results.

Keywords: historical-pedagogical heritage; early childhood development; early intervention programs; inclusive education; Universal Design for Learning (UDL); Individual Development Plan (IDP/IEP); multidisciplinary collaboration; psychological safety; socialization; evidence-based practices; program localization; long-term evaluation.

Problem statement. The issue of early childhood development and the implementation of early intervention programs is of strategic importance for Ukraine's modern education system and social policy. It is shaped by both historical pedagogical traditions and contemporary international trends, which are enshrined in regulatory documents. In particular, the provisions of the State Standard for Preschool Education (BKDO, 2021) [6] state that one of the objectives of preschool education is "…the formation of the child's personality; ensuring their comprehensive development and the acquisition of their own social experience" [13, p. 1264].

First, classical educators such as J. Comenius, J. Pestalozzi, F. Froebel, and S. Rusova formulated fundamental principles of natural development, holistic development, the leading role of play, and the importance of the family in upbringing. These ideas laid the foundation for modern concepts of inclusive education and early intervention. However, a contradiction arises: humanistic traditions are oriented toward values and personal development, whereas modern programs (ESDM, PCIT, NIDCAP) are often based on standardized protocols and neuropsychological research, which may reduce flexibility and individualization.

Second, scientific data (UNICEF, WHO, OECD) confirm the critical importance of the first years of life for cognitive, language, and social development. In Ukraine, this is enshrined in the Law "On Education" (2017) [1], the Concept for the Creation and Development of Early Intervention (2021) [3], and the provisions of the State Standard for Preschool Education (BKDO, 2021) [6].

At the same time, there is a contradiction between the need for long-term and comprehensive interventions and the limited resources of preschool education institutions, which often operate under financial and staffing shortages.

Third, international programs (Early Head Start, Portage, ESDM) have proven effectiveness and can serve as models for local systems. However, directly transferring them into the national context without adapting them to cultural traditions, the linguistic environment, and social realities leads to a contradiction between the universality of the models and the need to localize them. This is reflected in the Strategy for the Development of Inclusive Education (2024) [7], which emphasizes the need for cultural adaptation of programs.

Fourth, most programs show positive results in the short term (6–12 months), but there is a lack of longitudinal studies confirming the sustainability of these effects through school age and beyond. This creates a discrepancy between

immediate results and long-term effectiveness, which calls for systematic monitoring and national research.

Analysis of recent research and publications. Finally, modern education strives to be inclusive, ensuring accessibility for children with diverse needs. However, standardized early intervention protocols may not take individual characteristics into account, which contradicts the principles of Universal Design for Learning (UDL) and the Individualized Education Program (IEP)/Individualized Educational Support (IES) system, as enshrined in the regulatory documents of the Ministry of Education and Science of Ukraine (MES of Ukraine).

Early childhood development is a critical area of pedagogy and psychology, as the first years of life lay the foundation for further learning, language development, and social-emotional development. Historical pedagogical traditions (J. Comenius, J. Pestalozzi, F. Froebel, S. Rusova) formulated the principles of natural development, holistic development, the leading role of play, and the importance of the family –principles that are now being integrated into inclusive models and early intervention programs.

The **purpose** of this work is to systematically combine historical achievements with modern, evidence-based early intervention programs, to demonstrate the mechanisms for their integration into preschool education settings, and to provide practical recommendations for implementation.

Sources include classic works (J. Comenius, J. Pestalozzi, F. Froebel, S. Rusova, and others), monographs, and review articles on inclusive pedagogy (M. Florian) [17], (L. Vigneron) [22], as well as empirical studies and reports on early intervention programs (EHS, Portage, ESDM, PCIT, NIDCAP, Responsive Teaching).

The following **methods** were used in this article:

- theoretical analysis of classical pedagogical sources and contemporary scientific literature;

- synthesis of the principles of historical approaches and contemporary interventions;

- review of evidence-based early intervention programs with an emphasis on practical components, target groups, and research findings;

- systematization of recommendations for preschool education institutions (hereinafter referred to as PEIs), taking into account the principles of Universal Design for Learning (UDL) and inclusive pedagogy.

Presentation of the main material of the study. An analysis of classical sources allows us to identify the following core principles:

- *Naturalness and gradual progression in learning.* J. Comenius's ideas about the systematic nature and accessibility of learning laid the foundation for organizing early educational experiences as a natural process (Comenius, 1657) [2].

- *Holistic development of "head, heart, and hand."* J. Pestalozzi emphasized that education must simultaneously develop intellect, moral qualities, and practical skills, which is especially important at an early age when a child learns about the world through action and emotion (J. Pestalozzi, 1801) [4].

- *The leading role of play.* F. Froebel viewed play as the primary means of a child's development; his play materials and methodologies became the first systematic tools for organizing a developmental environment (F. Froebel, 1837) [11].

- *The sociocultural context.* S. Rusova emphasized the need to take into account national cultural traditions and the role of the family in upbringing, which determines the content and forms of early development in a given society (S. Rusova, 1924) [8]. According to E. Erikson, "basic trust in the world" – a child's perception of the reliability of adults and emotional closeness to them –

begins to form from an early age. “Thus, provided the child receives proper upbringing, socially significant motives, social feelings, and relationships begin to dominate” [12, p. 125].

These principles remain relevant today: they provide guidelines for designing the environment, organizing activities, and interacting with families, particularly in inclusive groups within early childhood education settings.

In this context, it is useful to provide a brief description of contemporary evidence-based programs and methodologies, along with their practical characteristics:

- *Early Head Start (EHS).* Practical significance: integration of educational, medical, and social services; parent training as a component of the intervention [21].

- *Portage Model.* Practical significance: effectiveness in the home setting; enhancement of parental competence [20].

- *Early Start Denver Model (ESDM).* Effectiveness: a randomized controlled trial demonstrated improvements in speech, social interaction, and overall development with early implementation of ESDM [15].

- *Parent-Child Interaction Therapy (PCIT).* Effectiveness: Numerous clinical studies confirm a reduction in problem behaviors and an improvement in parental competence [18].

- *Responsive Teaching / Responsive Caregiving.* Effectiveness: randomized studies show a positive impact on early language development [19].

- *NIDCAP (Newborn Individualized Developmental Care and Assessment Program).* Effectiveness: studies demonstrate a positive impact on neurodevelopment and short-term medical outcomes [14].

- *Parent-Child Interaction Therapy (PCIT).* Effectiveness: an evidence-based method that has been shown to be highly effective in improving discipline,

reducing family stress, and strengthening the bond between children and their parents [16].

A comparison of early intervention programs is presented in Table 1.

As shown in Table 1, early intervention programs vary in their focus and resource requirements. The *Early Start Denver Model (ESDM)* has been shown to be highly effective for children with ASD but requires significant resources and qualified staff; The *Portage Model* is more flexible and resource-efficient in a home setting; *Early Head Start (EHS)* integrates educational and social services for families with low socioeconomic status (SES); *Responsive Teaching* is easily implemented in early childhood education settings, while the *Newborn Individualized Developmental Care and Assessment Program (NIDCAP)* requires specialized conditions in neonatology, as each child has their own sensory and behavioral rhythms that must be taken into account during care to minimize stress and support neurodevelopment.

In the context of historical pedagogical achievements, the *Newborn Individualized Developmental Care and Assessment Program (NIDCAP)* can be presented as an example of a modern program that develops the ideas of natural harmony (according to J. Comenius) and individualization (according to J. Pestalozzi), but at the level of medical care for the youngest children. This demonstrates how classical principles are transformed into highly specialized 21st-century practices.

This comparison allows us to justify the choice of programs based on context and available resources. By combining historical principles with modern programs, we can identify practical mechanisms for integrating them into the educational environment of preschool institutions:

- *Designing the environment according to the principles of UDL (Universal Design for Learning).* Flexible materials, sensory zones, and varied methods of presenting information and expressing knowledge [17].

Table 1

Comparison of Early Intervention Programs

Program / Source	Short Description	Target Group	Age	Key Components	Resource Intensity	Applicability to Preschool Institutions (PI)
Early Head Start (EHS) [21]	Comprehensive U.S. program for families with low socio-economic status (SES)	Children under 3 years, pregnant women	0–3 years	Educational services, parental support, healthcare, social services	High: requires inter-agency coordination, funding, and integration of educational, medical, and social services	Limited: model is more oriented toward large-scale state programs than individual PI
Portage Model [20]	Home-based early learning program	Children with developmental delays	0–5 years	Home visits, individualized plans, parent training	Medium: requires parent training and regular home visits	High: easily adaptable in PI through individualized plans and family collaboration
Early Start Denver Model (ESDM) [15]	Intervention for children with ASD, integrating ABA and developmental approaches	Children with autism	12–48 months	Play-based interventions, parent training, individualized plans	High: requires qualified therapists, long sessions, and specialized training	Medium: can be integrated into PI if specialists and resources are available
Parent-Child Interaction Therapy (PCIT) [16]	Therapy focused on parent-child interaction	Children with behavioral problems	2–7 years	Parent training, supervision, behavioral work	Medium: requires specialists and supervision, but less resource-intensive than ESDM	High: suitable for PI as a form of parent work and behavioral correction
Responsive Teaching [19]	Approach emphasizing adult responsiveness	General population, children at risk of language delays	0–3 years	Sensitive responsiveness, language stimulation	Low: requires only teacher training, easily integrated	High: optimal for PI, especially in group activities
Newborn Individualized Developmental Care and Assessment Program (NIDCAP) [14]	Individualized care for preterm infants	Preterm newborns	Neonatal period	Sensory adaptation of environment, individualized care	High: requires specialized neonatal conditions and significant resources	Low: practically not applicable in PI, oriented toward medical institutions

Prepared by the author using sources [14–16; 19–21].

- *Individualized educational plans (IEP/IOR).* Developing individual development plans with the participation of a multidisciplinary team and parents (Portage, ESDM – Early Start Denver Model, or the Denver Early Intervention Model) [20].

- *Multidisciplinary support.* Coordination among teachers, psychologists, speech-language pathologists, and physical therapists; regular team meetings.

- *Teacher training.* Courses in inclusive education, supervision, co-teaching; development of responsive care skills [5; 9].

- *Family involvement.* Training parents in interaction techniques (PCIT, Portage), joint planning and monitoring [20].

- *Monitoring and assessment.* Formative assessment, portfolios, individual progress charts [10].

Consequently, the combination of historical pedagogical principles and modern evidence-based programs creates a practical model of early childhood development that combines humanistic values and scientific effectiveness.

Historical ideas (play, natural development, family) are concretely implemented through programs with empirical support: ESDM integrates Friedrich Froebel's play-based methods into a therapeutic developmental approach; Portage and EHS expand on Johann Pestalozzi's ideas about the family's role in learning; NIDCAP adapts to the child's individual rhythms, which resonates with Jan Amos Comenius's principle of natural harmony. Table 2 presents information on the key challenges of implementing early intervention programs.

A detailed analysis of the key challenges (see Table 2) shows that the effective implementation of early intervention programs requires not only scientifically sound methodologies but also systematic support – in terms of human resources, funding, culture, and research. Only a comprehensive approach

will ensure sustainable results and the adaptation of programs to the realities of national education and social policy.

Table 2

Key Challenges in Implementing Early Intervention Programs

Key Challenge	Problem	Challenge	Consequences	Solutions
Human Resources	Most early intervention programs (ESDM, PCIT, NIDCAP) require a multidisciplinary team – educators, psychologists, speech therapists, physiotherapists, social workers.	In many countries there is a shortage of specialists with appropriate training, especially in inclusive education and early iagnostics.	Without proper staff training, programs may be formally implemented but fail to achieve expected outcomes.	Establishing systems of training and retraining, supervision, international workshops, and integrating practices into teacher education curricula.
Funding	Long-term interventions (e.g., ESDM or NIDCAP) require significant financial resources – equipment, specialized materials, staff salaries.	Public and municipal institutions often lack funds for long-term programs, particularly during economic crises.	Limited funding leads to shortened program duration, reduced number of participants, or absence of systematic monitoring.	Securing grants, partnerships with NGOs, and integrating programs into national educational and social policies.
Program Localization	Most evidence-based models (EHS, Portage, ESDM) were developed in the U.S. or Western Europe and reflect those cultural and social contexts.	Direct transfer of programs into the national context may be ineffective due to differences in cultural traditions, language environment, and social expectations.	Programs may fail to account for the role of family, national educational standards, or specific forms of social interaction.	Adapting programs to local conditions, translation and cultural modification of materials, pilot projects with evaluation in specific communities.

Prepared by the author following a comprehensive review of current early intervention programs.

Based on the above, specific practical recommendations can be formulated for professionals in early childhood education institutions:

1. Develop a phased plan for implementing Universal Design for Learning (UDL) in early childhood education settings and programs.

2. Implement an Individual Development Plan (IDP)/Individual Educational Program (IEP) system with a multidisciplinary team.

3. Organize regular training modules for educators with supervision.

4. Involve parents in the program through home visits, training sessions, and joint sessions.

5. Implement a system of formative assessment and portfolios to monitor progress.

Conclusions. This study confirms that the historical and pedagogical legacy in the field of early childhood development remains the fundamental basis for contemporary educational and social practices. The principles of natural development, holistic development, the leading role of play, and the importance of the family – formulated by the classics of pedagogy (J. Comenius, J. Pestalozzi, F. Froebel, S. Rusova) – are being reinterpreted in contemporary early intervention programs.

An analysis of international models (Early Head Start, Portage, ESDM, PCIT, Responsive Teaching, NIDCAP) has shown that they combine the evidence base of neuropsychology and medicine with pedagogical approaches; however, their effectiveness in preschool settings depends on human resources, funding, cultural adaptation, and systematic monitoring of long-term outcomes. The identified contradictions – between humanistic values and standardized protocols, between the need for comprehensive interventions and limited resources, and between the universality of models and the national context – define the strategic directions for the development of the early intervention system.

The application of the principles of Universal Design for Learning (UDL), Individual Development Plans (IDP/IOP), multidisciplinary support, and active family involvement creates opportunities for the formation of a holistic model of inclusive preschool education. This model is capable of ensuring children's psychological well-being, health, and positive socialization in various social contexts, which aligns with the objectives set forth in the Law of Ukraine "On Education" (2017), the Concept for the Creation and Development of Early

Intervention (2021), and the Strategy for the Development of Inclusive Education (2024).

Thus, combining historical pedagogical traditions with modern, evidence-based early intervention practices is not only scientifically sound but also practically essential for the development of Ukraine's preschool education system. This opens up opportunities for creating adapted, resource-efficient, and long-term effective models that will ensure equal opportunities for all children and contribute to the formation of an inclusive society.

References:

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017). Dokument 2145-VIII, chynnyi, potochna redaktsiia vid 31.07.2026, pidstava – 4742-IKh. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

2. Komenskyi, Ya. A. (1657). Velyka dydaktyka. Praha, *45–78* [in Ukrainian].

3. Kontseptsiia stvorennia i rozvytku rannoho vtruchannia. (2021). Dokument 517-2021 r., chynnyi, potochna redaktsiia – Pryiniattia vid 26.05.2021 r, URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/517-2021-%D1%80 [in Ukrainian].

4. Pestalotstsi, Y. H. (1801). Yak Hertruda navchaie svoikh ditei. Bern: Haller, *12–56* [in Ukrainian].

5. Ponimanska, T. I. (2006). Doshkilna pedahohika. Kyiv : Akademvydav, *134–178* [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity). (2021). Nova redaktsiia: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12 sichnia 2021 r. No 33. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya [in Ukrainian].

7. Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii rozvytku inkliuzyvnoho navchannia na period do 2029 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii na 2024-2026 roky. (2024). Dokument 527-2024-r, chynnyi, potochna redaktsiia – Pryiniattia vid 07.06.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#n202 [in Ukrainian].

8. Rusova, S. F. (1924). Teoriia i praktyka doshkilnoho vykhovannia. Praha: Ukrainskyi hromadskyi vydavnychyi fond, *22–64* [in Ukrainian].

9. Savchenko, O. Ya. (1999). Dydaktyka pochatkovoi shkoly. Kyiv : Akademiia, *88–120* [in Ukrainian].

10. Sofii, N. Z. (2017). Inkliuzyvna osvita: teoriia ta praktyka. Kyiv, *59–102* [in Ukrainian].

11. Frebel, F. (1837). Vykhovannia liudyny. Leipzig, *33–70* [in Ukrainian].

12. Shulyhina, R. A. (2023). Tolerantnist yak tsinnisna osnova vykhovannia ditei doshkilnoho viku v koordynatakh suchasnykh zmin. *Dieťa a materská škola*. *Nekonferenčný vedecký recenzovaný zborník.* Editori: PaedDr. Monika Miňová, PhD. & PhDr. PaedDr. Matej Slováček. Slovakia: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu SV OMER, *134, 122-131*. URL: https://omep.sk/wp-content/uploads/2023/12/Dieta-a-materska-skola_ZBORNIK-2023_OMEP.pdf [in Ukrainian].

13. Shulyhina, R. A., Kovalova, A. P. (2024). Analiz zarubizhnoho dosvidu vykorystannia resursooriientovanoi tekhnolohii “forest bathing” v roboti z ditmy doshkilnoho viku. *«Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii» (Seriia: «Pedahohika»)», № 3(31), 1261-1274.* DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3(31)-1261-1274 [in Ukrainian].

14. Als, H., Duffy, F. H., McAnulty, G. B., Butler, S., Lightbody, L., Kosta, S., et al. (2003). NIDCAP: Individualized developmental care for preterm infants. *Journal of Perinatology, 23 (Suppl): S.1–S9* [in English].

15. Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, *125 (1): e17–e23.* DOI: https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958; URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19948568/ [in English].

16. Eyberg, S. M., Nelson, M. M., Boggs, S. R. (2001). Parent-Child Interaction Therapy: A comprehensive guide. New York : Springer, *10–48*. URL: https://www.springer.com/ [in English].

17. Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy across the Curriculum. Cambridge: Cambridge University Press, *25–63*. DOI: https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007006 [in English].

18. Korrie, Allen, John, Harrington, Lauren B. Quetsch, Joshua Masse, Cathy Cooke, James, F. Paulson. (2022). Parent–Child Interaction Therapy for Children with Disruptive Behaviors and Autism: A Randomized Clinical Trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *№ 1*, *390-404.* DOI: 10.1007/s10803-022-05428-y [in English].

19. Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R. (2006). Responsive parenting and early language development: Evidence from randomized trials. *Developmental Psychology, 42(3): 1–15* [in English].

20. Portage Project. (2012). Portage Guide to Early Education. Winnipeg: Portage Project, *5–40.* URL: https://portageproject.org/ [in English].

21. U.S. Department of Health and Human Services – офіційні матеріали програми Early Head Start (опис програми та звіти). (2010). Washington, DC: US HHS. URL: https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/about-us/article/early-head-start-program; https://www.hhs.gov/ [in English].

22. Vigneron, L. (2019). Early Childhood Inclusion Strategies. Paris: Éditions L'Harmattan, *41–89* [in English].

Tolmachov Oleksii, Lieutenant Colonel of the Medical Service, PhD (Medical Sciences), Head of the Psychiatric Clinic, Military Medical Clinical Center of the Southern Region; Lecturer at the Department of Military Psychiatry and Medical Psychology, Ukrainian Military Medical Academy, Ukraine, ORCID (https://orcid.org/0009-0008-1199-6567)

ADAPTIVE PERFORMANCE ASSESSMENT AND EVIDENCE-BASED SCALING OF PUBLIC ADMINISTRATION FOR THE COMPREHENSIVE PSYCHOSOCIAL RECOVERY OF SERVICE MEMBERS AND VETERANS IN UKRAINE

Abstract

The article provides a theoretical and methodological justification for an adaptive performance-assessment model for public administration of the comprehensive psychosocial recovery of service members and veterans in Ukraine. The problem is considered as a public-governance task that extends beyond the delivery of individual medical, psychological or social services and requires the management of a continuous interagency pathway from needs assessment to functional, social and professional reintegration. The aim of the study is to define the architecture, performance domains, indicator rules, feedback procedures and evidence gates that can transform monitoring from a reporting function into an instrument for adaptive decision-making. The study applies systems, institutional and process approaches; normative and comparative analysis; theory-of-change logic; results-based management; indicator design; and structural-functional modelling. The proposed model distinguishes strategic, regional and operational levels of governance and links them through a common results chain: resources – processes – outputs – short-term outcomes – medium-term outcomes – long-term public value. Eight performance domains are defined:

accessibility and timeliness; continuity of the individual pathway; service quality and rights protection; psychosocial and functional outcomes; family and social reintegration; professional and economic reintegration; governance capacity and data quality; equity and resilience. For operationalisation, each indicator is assigned an indicator passport containing its definition, formula, source, periodicity, disaggregation rules, responsible data owner, target range and predetermined management response. A normalised domain score is proposed for analytical comparison, while critical rights, safety or data-protection events operate as non-compensatory red flags and cannot be concealed by a high aggregate score. The model includes an adaptive loop linking data verification, problem detection, causal analysis, correction of objectives and mechanisms, implementation and repeated measurement. Evidence-based scaling is organised through five decision gates: readiness for piloting, early pilot, full pilot cycle, interregional replication and national institutionalisation. The scientific contribution lies in integrating person-centred outcome measurement, public-administration capacity, data governance and evidence-based scaling within a single adaptive architecture. The practical significance is the possibility of using the model for interagency programme management, regional comparison, evidence-informed budgeting, digital pathway design and the gradual institutionalisation of an integrated system of psychosocial recovery in Ukraine.

Keywords: public administration, comprehensive psychosocial recovery, service members, veterans, veteran policy, performance assessment, adaptive management, reintegration, monitoring and evaluation, evidence-based scaling, data governance.

Problem statement. Russia's full-scale war against Ukraine has turned the recovery of service members and veterans into a long-term governance challenge involving health care, mental health, rehabilitation, social protection, employment,

education, local development, digital services and the protection of fundamental rights. From the perspective of the individual, these sectors do not constitute separate policy silos. They form a single life pathway in which delays, duplicated assessments, incompatible procedures or a loss of responsibility at an institutional boundary can negate the results achieved at an earlier stage. Accordingly, the object of public administration should be not a set of isolated services but the continuity and effectiveness of the pathway by which a person moves from prevention and early support during service to sustainable participation in civilian life [1–8].

Ukraine has already created important elements of this system. The Strategy of Veteran Policy until 2030 establishes a person-centred orientation of public policy, while the national legal framework separately regulates veteran guarantees, health rehabilitation, social services and the mental-health system [1–5]. The Cabinet of Ministers has also formalised the work of veteran support specialists and the provision of psychological assistance to veterans and family members [6; 7]. These measures create an institutional basis for comprehensive recovery. At the same time, the existence of sectoral rights and services does not automatically produce a coordinated route, comparable performance data or a feedback mechanism that obliges public authorities to correct ineffective procedures.

The central methodological difficulty is the difference between administrative activity and public outcome. The number of consultations, programmes, providers, referrals or budgetary transactions describes what the system does, but not necessarily what changes for the person. A service can be formally delivered while remaining late, geographically inaccessible, poorly coordinated or unrelated to an individual's recovery goals. Conversely, a programme with relatively modest output volumes may produce high public value if it restores functioning, prevents repeated crisis interventions, supports family stability and enables sustainable employment. Therefore, the assessment system

must distinguish inputs, processes, outputs, outcomes and impact rather than treating them as interchangeable performance measures.

A second difficulty is the multilevel nature of accountability. Strategic authorities establish guarantees, standards and funding rules; regional authorities configure networks and coordinate programmes; operational providers assess needs and deliver interventions. A failure observed at the individual level may be caused by an operational mistake, insufficient regional capacity, a national regulatory gap or a combination of these factors. Performance assessment must therefore connect levels of governance rather than simply aggregate local reports upward.

A third difficulty concerns information. Comprehensive psychosocial recovery requires enough data to ensure continuity of the pathway and evidence-based management, yet information concerning mental health, disability, family circumstances and combat experience is particularly sensitive. The more fragmented the system is, the greater the pressure to create a centralised data repository; however, such a solution may create privacy, cyber-security and discrimination risks. The performance architecture must therefore be compatible with data minimisation, role-based access, federated exchange, audit logging and the use of de-identified or aggregated information whenever individual-level data are not necessary.

The research problem lies in developing a model that simultaneously measures outcomes for people, diagnoses institutional causes, protects rights, supports adaptive management and provides a rational basis for deciding whether a pilot instrument should be corrected, replicated or institutionalised nationwide.

Analysis of recent research and publications. International evaluation practice provides a useful methodological starting point but does not by itself solve the specific problem of veteran recovery. The OECD evaluation framework identifies relevance, coherence, effectiveness, efficiency, impact and sustainability

as complementary lenses for judging public interventions [9]. These criteria are valuable because they force decision-makers to separate the question of whether an intervention addresses the right problem from the questions of whether it achieves results, uses resources rationally and generates lasting effects. For the Ukrainian wartime and post-war context, however, equity, continuity of critical functions and resilience to shocks must be added explicitly, since average improvements can conceal exclusion of rural residents, women veterans, persons with disabilities, internally displaced persons or people with limited digital access.

The World Health Organization's International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) is important for defining outcomes beyond diagnoses [8]. It treats functioning as the interaction between health conditions, activity, participation and environmental factors. This logic is particularly relevant to public administration because the same health condition can produce very different social consequences depending on transport accessibility, housing, family support, workplace adaptation, availability of services and administrative barriers. Accordingly, performance indicators should include changes in participation and functioning as well as the formal completion of treatment or rehabilitation episodes.

Research on military-to-civilian transition confirms the need to treat reintegration as a multidimensional process. Romaniuk, Fisher, Kidd and Batterham developed the Military-Civilian Adjustment and Reintegration Measure (M-CARM) to assess psychological adjustment and cultural reintegration after separation from military service [12]. This supports the use of person-reported outcomes alongside administrative indicators. Hitch, Toner and Armour show that help-seeking by veterans is affected not only by symptoms but also by attitudes, previous experience and barriers in service access [13]. This is significant for governance because low service utilisation cannot automatically be interpreted as

low need; it may indicate stigma, distrust, information barriers or inconvenient service design.

Employment is another area where activity indicators are insufficient. The systematic review by Van Til and co-authors demonstrates that work reintegration of veterans with mental disorders depends on a combination of individual, workplace and system factors [14]. For public administration, the relevant outcome is therefore not merely the number of people who complete training or receive a referral to an employer but sustainable, suitable employment, continuity of work and compatibility between the job, functional capacity and the veteran's goals.

UNDP analyses of veterans' reintegration in Ukraine emphasise the complexity of the transition to civilian life and the need for coordinated professional, social and economic support [10; 11]. These publications are particularly important because they frame veterans not only as recipients of assistance but also as actors in recovery, community development and reconstruction. The governance system should therefore measure participation, agency and opportunities for self-realisation rather than rely exclusively on deficit-based indicators.

The disability-inclusion framework of the World Bank adds a rights and accountability perspective [15]. Its practical relevance lies in the requirement to examine whether public systems are accessible to persons with disabilities and whether participation, monitoring and accountability mechanisms are inclusive. In the field of veteran recovery this means that performance cannot be considered satisfactory if aggregate targets are achieved while specific groups systematically face longer waiting times, inaccessible infrastructure, digital exclusion or lower completion of individual pathways.

The author's previous studies have addressed the public-administration dimensions of psychological support, social rehabilitation and the monitoring of

service members' psycho-emotional state [16–18]. These works confirm the need to connect early detection, social adaptation and rehabilitation with institutional mechanisms rather than treating them solely as clinical or individual matters. Nevertheless, a gap remains between the assessment of separate components and a unified architecture that links indicators to management decisions and evidence-based scaling. The present study addresses this gap.

Purpose of the article. The aim of the article is to substantiate an adaptive model for assessing the performance of public administration of comprehensive psychosocial recovery of service members and veterans in Ukraine and to define the rules by which monitoring evidence should lead to management correction and evidence-based scaling. To achieve this aim, the study: clarifies the object and levels of assessment; constructs a results chain and domain structure; proposes indicator passports and a normalisation rule for analytical comparison; defines critical non-compensatory red flags; develops an adaptive feedback cycle; and substantiates evidence gates for the transition from pilot implementation to national institutionalisation.

Research methods. The methodological basis combines systems, institutional and process approaches with person-centred, risk-oriented and evidence-based public administration. Normative-legal analysis is used to determine the existing guarantees, institutional roles and procedural requirements in Ukraine [1–7]. Comparative and documentary analysis is applied to international evaluation frameworks, reintegration practice and functional-outcome approaches [8–15]. Theory-of-change logic is used to separate inputs, activities, outputs, outcomes and long-term public value. Structural-functional modelling is used to connect governance levels, data flows and management responses. Indicator design is based on the principle of minimum sufficiency: an indicator is retained only if its definition is verifiable and if a specific management decision can be associated with its result. The article is methodological; it does not report a new patient-level

clinical study and does not interpret the proposed analytical thresholds as clinical cut-off values.

Presentation of the main material of the study. The starting point of the proposed model is a change in the unit of public-administration analysis. Traditional sectoral reporting treats the provider, institution or programme as the principal unit. An integrated recovery system should instead use the managed individual pathway as the primary analytical unit and institutions as the organisational environment that enables or obstructs this pathway. This does not mean merging professional records into a single dossier. It means that the state must be able to establish whether a person who entered the system was assessed, received an individual plan, was transferred between providers without losing continuity, obtained the required interventions and reached an agreed result or was appropriately re-assessed.

The pathway can be represented as a recurrent sequence: need – comprehensive assessment – individual plan – administrative and professional decisions – services – result – re-assessment and adjustment. Each element generates different types of evidence. Need and assessment data describe the starting situation; the individual plan records agreed objectives; service events show implementation; outcome measures show whether functioning, participation or economic independence changed; and feedback explains whether the process was acceptable and trustworthy. The management value of the model emerges when these data are linked to decisions about standards, network capacity, funding, staffing and digital design.

The architecture is organised at three levels. At the strategic level, the Cabinet of Ministers and central executive authorities define policy objectives, minimum guarantees, common definitions, budgetary rules, data standards and accountability requirements.

Table 1

Performance domains for public administration of comprehensive psychosocial recovery

Domain	***Core meaning***	***Examples of indicators***	***Primary management use***
Accessibility and timeliness	Ability to enter the pathway and receive support without avoidable delay	time from first contact to assessment; time from assessment to first service; territorial coverage; availability of remote and barrier-free formats	network planning, mobile services, staffing and referral-time standards
Continuity and coordination	Absence of unjustified breaks between military and civilian systems, providers and stages	share of cases with an assigned coordinator; confirmed handover rate; closed-loop referral rate	interagency procedures, case-transfer rules and coordinator responsibility
Quality and rights protection	Compliance with professional standards, dignity, informed participation, confidentiality and appeal rights	complaints and substantiated rights violations; informed participation in the plan; adverse events; confidentiality incidents; satisfaction and trust	quality assurance, supervision, regulatory correction and rights safeguards
Psychosocial and functional outcomes	Measured change in mental well-being, everyday functioning and capacity for independent life	change in validated functioning or well-being measures; reduction in crisis episodes; achievement of individual functional goals	clinical-service integration, intensity of support and re-assessment
Family and social reintegration	Restoration of family roles, social networks and participation in community life	family-support needs addressed; social participation; isolation indicators	family services, community programmes and social-support design
Professional and economic reintegration	Progress towards suitable, sustainable employment, education or entrepreneurship	training completion; employment matched to capacity; employment retention; income stability	employment policy, outcome-based contracting and employer incentives
Governance capacity and data quality	Institutional ability to coordinate, finance, staff, digitise and learn from the system	staffing adequacy; provider-network capacity; data completeness; interoperability; budget execution linked to outcomes	budgeting, workforce planning, digital governance and accountability
Equity and resilience	Fair access and capacity to preserve critical functions under shocks	disaggregated outcome gaps; service continuity during displacement or infrastructure failure	targeted equalisation investments

At the regional level, military administrations and other territorial bodies analyse needs, configure provider networks, coordinate interagency programmes, identify territorial inequalities and reallocate resources within their competence. At the operational level, military units, health-care institutions, rehabilitation providers, social-service organisations, employment services, educational institutions, veteran support specialists and community partners implement the pathway and generate primary data. Information must move upward for analysis, while corrected standards, resources and procedures move downward as a management response.

A performance system that only transfers information upward remains a reporting mechanism. An adaptive system requires a reverse connection: if data reveal a bottleneck, the responsible level must identify the cause, adopt a corrective decision and verify whether the next measurement improves the result. Therefore, the architecture is not a hierarchy of reports but a closed management loop.

The eight domains are analytically distinct but causally connected. Low employment retention, for example, can result from a mismatch between training and labour-market demand, insufficient workplace adaptation, unresolved health limitations, transport barriers or a break in case management. For this reason, the domain profile is more informative than a single aggregate indicator. It enables decision-makers to see where the pathway fails and prevents a strong result in one area from automatically compensating for a critical weakness in another.

The second principle is the separation of indicators by the level of the results chain. Input indicators describe available money, staff, infrastructure and digital systems. Process indicators describe waiting times, assessments, referrals and case transfer. Output indicators describe delivered services and completed activities. Outcome indicators capture changes in functioning, participation, employment or well-being. Impact indicators address longer-term public value, including

sustainable reintegration, reduced long-term dependence, community resilience and confidence in institutions. Reporting should contain all levels, but public-administration performance should be judged primarily by outcomes and the system's ability to explain how inputs and processes contribute to them.

The third principle is minimum sufficiency. Every indicator creates administrative cost, influences professional behaviour and may produce unintended incentives. If an indicator does not affect any decision, does not fulfil a legal accountability requirement and does not provide unique diagnostic information, it should be removed or redesigned. Excessive reporting can weaken the very services being monitored by shifting scarce professional time from interaction with people to data entry.

Each indicator should therefore have a formal passport. The passport makes the indicator reproducible and prevents different institutions from calculating the same label in different ways. It also obliges the designer to specify what should happen if the indicator leaves its acceptable range. This connection between measurement and a predetermined management response is essential for adaptive governance.

For cross-regional or longitudinal analysis, indicators expressed in different units require a common analytical scale. The article proposes a normalised progress score. For an indicator where a higher value is desirable, the score can be calculated as $z_{it} = (x_{it} - b_i) / (T_i - b_i)$, bounded to the interval [0; 1], where x_{it} is the observed value, b_i is the baseline and T_i is the target. For an indicator where a lower value is desirable, the direction is reversed: $z_{it} = (b_i - x_{it}) / (b_i - T_i)$. The purpose of normalisation is not to create a clinical score but to make administrative indicators comparable for management analysis.

A domain score can then be calculated as $Dd,t = \Sigma(w_i\, z_{it}\, q_{it}) / \Sigma(w_i\, q_{it})$, where w_i is the agreed weight of the indicator and q_{it} is a data-quality eligibility variable equal to 1 when the value meets minimum verification requirements and 0 when it

does not. If data are missing or unreliable, the system should show the gap rather than replacing it with an assumed favourable value. Weights should be established through expert and stakeholder review and then tested during the pilot phase; equal weights are preferable to arbitrary pseudo-precision when there is no evidence for a different distribution.

The model intentionally avoids treating a single composite score as the primary result. The vector Gt = (D1,t, D2,t, …, D8,t) is the main governance profile. An optional summary score St = Σ(αd Dd,t) may be used for communication or trend analysis, provided that the weights αd sum to one and that no critical red flag is present. This safeguard is necessary because a high employment score cannot compensate for a severe rights violation, a major data breach or an unsafe interruption of critical mental-health support.

Critical events therefore operate outside the compensatory scoring logic. A confirmed serious rights violation, systemic discrimination, a major confidentiality breach, an unmitigated risk to life or safety, or the failure of a critical continuity function automatically triggers an escalation procedure regardless of the aggregate score. This reflects the principle that some public values are threshold conditions rather than variables that can be traded against better performance elsewhere.

$z_{it} = (x_{it} - b_i) / (T_i - b_i)$, *for indicators where higher values are preferable;*

$z_{it} = (b_i - x_{it}) / (b_i - T_i)$, *for indicators where lower values are preferable;*

$D(d,t) = \Sigma(w_i \cdot z_{it} \cdot q_{it}) / \Sigma(w_i \cdot q_{it})$; $G_t = (D_{1t}, D_{2t}, \ldots, D_{8t})$.

The proposed analytical thresholds are governance signals rather than universal normative standards. During piloting, each domain should be calibrated against baseline capacity, legal requirements, service risk and achievable targets. Nevertheless, a common traffic-light interpretation can support early implementation and make management responses predictable.

The analytical layer becomes a governance mechanism only when it is embedded in an adaptive feedback cycle. The cycle begins with the collection of

data from legally authorised sources and the verification of completeness, timeliness and plausibility. The second stage converts verified data into a domain profile and identifies deviations from targets, inequalities between groups and critical red flags. The third stage is causal analysis. A problem is not corrected by automatically increasing expenditure: the cause may be insufficient capacity, an inappropriate eligibility rule, a weak referral protocol, low awareness, digital exclusion, lack of trust or a poorly designed performance incentive.

The fourth stage is the management response. Depending on the identified cause, the responsible authority may revise a regulation, redistribute funding, expand a provider network, change a staffing model, modify an information exchange, improve communication, introduce an alternative access channel or adjust the individual pathway standard. Every response must have an owner, deadline, resource source and expected measurable effect. The fifth stage is implementation and the sixth is re-measurement. If the indicator does not improve after a reasonable period, the theory of change and causal assumption must be reconsidered rather than repeatedly applying the same intervention.

This cycle makes monitoring an internal function of public administration. Evaluation is not an external event performed after a programme has ended; it is a periodic deeper analysis that tests whether the observed change can plausibly be attributed to the intervention, whether the effect is equitable and whether it is sustainable. Operational monitoring and periodic independent evaluation therefore complement one another.

A distinctive feature of the model is the separation between improving an existing programme and deciding whether to scale it. Scaling is an irreversible or costly governance decision because it creates staffing obligations, information systems, budget expectations and legal dependencies. A politically attractive pilot should therefore not be replicated nationally solely because it produced positive testimonials or high activity volumes. The evidence package must show that the

intervention is feasible, safe, acceptable, effective, equitable, financially manageable and reproducible in different territorial contexts.

The proposed evidence-gate approach organises scaling as a sequence of decisions. Each gate asks whether a minimum package of evidence exists and whether critical conditions are satisfied. Failure to pass a gate does not automatically mean abandoning the intervention. It may require redesign, a longer pilot, additional safeguards or a narrower target group. This reduces the risk of both premature national roll-out and endless piloting without institutional decisions.

The first gate concerns readiness. Before a pilot starts, the theory of change, process map, baseline, risk register, legal basis, minimum service package, data-protection arrangements and staff preparation must be in place. The second gate concerns early feasibility and safety. The third gate evaluates a complete pilot cycle and requires outcome data, disaggregation, cost information and independent verification. The fourth gate tests reproducibility in different types of territories. The fifth gate determines whether the intervention is ready for national institutionalisation through law, budget and permanent governance arrangements.

Data governance is an integral part of performance management rather than a separate technical issue. The integrated pathway should not be implemented as a super-register containing all clinical, psychological, social and employment information. A federated architecture is more consistent with the principle of data minimisation: sectoral data remain with their lawful controllers, while the pathway layer exchanges only verified facts and events necessary for coordination. For example, a coordinator may need to know that a rehabilitation episode has been completed and that a follow-up appointment is due without receiving detailed clinical notes that are irrelevant to the coordination task.

Three information layers are therefore advisable. The first is the individual coordination layer containing the minimum data necessary for identification,

consent or other lawful basis, plan status, referrals, deadlines, responsible actors and key pathway events. The second is the professional layer retained in specialised systems under sector-specific access rules. The third is the analytical layer containing de-identified or aggregated indicators for programme management and evaluation. The separation of these layers reduces the risk that performance analytics becomes a justification for unnecessary access to sensitive personal information.

Role- and context-based access, audit logging, incident detection, privacy impact assessment and cyber-resilience must be included in the indicator system itself. A digital platform cannot be considered successful simply because it increases the volume of exchanged data. Its performance should be assessed through continuity of service, reduction of duplicate submissions, timeliness of handovers, user accessibility, data quality, number and severity of incidents, and the ability to restore critical functions after disruption.

Public accountability requires publication of national and regional results in aggregated form. Reports should contain not only values of indicators but also a management response: what problem was detected, what explanation was accepted, what decision was taken, who is responsible and when the effect will be re-measured. Without this response, transparency can become descriptive rather than corrective. Individual case histories should not substitute for system-level evidence and should not be publicly disclosed without a free and specific legal basis or consent.

For practical implementation in Ukraine, the model can be introduced without creating a new central executive body. The central level should approve an interagency methodology and a minimum set of indicator passports, define the national results chain, establish data-governance requirements and organise an annual independent evaluation. A programme office or other designated coordination function can maintain the methodology, support regions and prepare

quarterly interagency reviews. Existing ministries retain their legal competences, while the shared methodology ensures that sectoral decisions are assessed against the same person-centred outcomes.

At the regional level, the model should be used to compare the availability and completion of pathways, not to construct simplistic league tables. Regional profiles must be interpreted together with population structure, security conditions, rurality, infrastructure damage, workforce availability and displacement patterns. The purpose of comparison is to identify capacity gaps and appropriate adaptation, not to punish regions operating under objectively more difficult conditions.

At the operational level, data collection should be integrated into normal professional workflows as far as possible. Repeated manual entry of information that already exists in a lawful information system should be avoided. Short user-reported measures can be collected at agreed milestones, but the frequency should be proportionate and sensitive to the burden on people in recovery. The principle is to collect the least amount of data necessary to make a better decision.

A quarterly adaptive review is appropriate for interagency programme management. It should examine the domain profile, inequalities, red flags, unresolved corrective actions and budget implications. A deeper annual evaluation should analyse causality, sustainability and the performance of the theory of change. Major incidents or rights violations should trigger immediate review rather than wait for the routine cycle.

The financial dimension is especially important. Evidence from the model can support a transition from financing isolated activities to financing capacity and confirmed outcomes. However, payment for outcomes should not create incentives to avoid complex cases. A mixed mechanism is preferable: base financing for network readiness and critical capacity, payment for standardised services, additional support for complex or long pathways, and carefully designed incentives for verified completion or sustainable employment. Risk adjustment

and independent verification are necessary if performance-based payment is introduced.

The same logic applies to professional reintegration. The state should assess not only how many veterans completed training or obtained an initial job but whether employment was suitable, retained and consistent with functional capacity and the individual's goals. Where employment is not an appropriate immediate outcome, the pathway should recognise other legitimate recovery objectives, including continued rehabilitation, education, family stabilisation or supported participation. This prevents the performance system from imposing a single normative life trajectory on all veterans.

Participation by veterans and family members is required at two levels. At the individual level, recovery goals and the plan should be developed with informed participation. At the system level, veteran representatives should participate in the review of indicators, interpretation of user feedback, pilot evaluation and the design of corrective actions. This improves both relevance and legitimacy and reduces the risk that administratively convenient indicators become disconnected from actual experience.

Discussion. The proposed model has several methodological advantages. First, it shifts the centre of gravity from institutional activity to the completed or appropriately continued individual pathway. This is essential in an intersectoral field where no single institution can produce the final result alone. Second, it combines outcome measurement with governance-capacity indicators, enabling decision-makers to distinguish symptoms from institutional causes. Third, it integrates evidence use into the management cycle and therefore treats evaluation as a mechanism of public administration rather than as an external audit exercise.

Fourth, the model uses a profile rather than relying on a single synthetic ranking. Composite indices are attractive because they simplify communication, but in psychosocial recovery they can hide unacceptable trade-offs. A region could

achieve a high average score through strong employment and access indicators while still having serious confidentiality violations or systematically poor results for persons with disabilities. The non-compensatory red-flag rule and mandatory disaggregation reduce this risk.

Fifth, evidence gates make the model suitable not only for monitoring established programmes but also for reform implementation. In wartime and early recovery, governments often need to introduce new mechanisms rapidly. The gate approach allows speed without abandoning evidence: an intervention may start as a controlled pilot, but each subsequent expansion requires a stronger evidence package. This creates a disciplined pathway from innovation to institutionalisation.

At the same time, the model has limitations. The proposed domains and thresholds require empirical calibration in Ukrainian pilot regions. The availability and quality of longitudinal outcome data may be uneven, particularly across systems that were developed for different administrative purposes. Attribution will remain difficult because recovery outcomes are influenced by security conditions, family resources, local labour markets and individual preferences as well as public programmes. The model should therefore be used for contribution analysis and adaptive decision-making rather than as a claim that all observed changes are caused by a single policy.

Another limitation concerns measurement burden and ethics. Repeated assessment can itself become a barrier to service access, and sensitive self-reported outcomes should not be transformed into punitive performance targets for professionals or regions. The methodology should distinguish information required for individual care from information required for public management and should avoid using clinical instruments outside their validated purpose.

Further research should empirically test the model in different territorial contexts, determine the reliability and sensitivity of proposed indicators, analyse

the administrative cost of data collection, and compare different weighting and threshold approaches. It is also necessary to study how the domain profile can be integrated into programme budgeting and how outcome-based financing can be designed without adverse selection against people with complex needs.

Conclusions. The study substantiates an adaptive model for assessing the performance of public administration of comprehensive psychosocial recovery of service members and veterans in Ukraine. The model interprets recovery as a managed interagency pathway rather than a mechanical set of sectoral services and therefore makes pathway continuity, timeliness, functional change, social participation and sustainable professional reintegration central objects of assessment.

The performance architecture combines strategic, regional and operational levels and organises information through eight domains: accessibility and timeliness; continuity and coordination; quality and rights protection; psychosocial and functional outcomes; family and social reintegration; professional and economic reintegration; governance capacity and data quality; equity and resilience. This structure links individual outcomes to institutional causes and enables evidence to be translated into specific regulatory, organisational, financial, workforce, digital or communication decisions.

Indicator passports are proposed as the basic technical instrument of standardisation. Each indicator must have a clear definition, formula, data source, frequency, disaggregation rules, data-quality requirements, responsible owner, target range and predetermined management response. Normalised domain scores can support comparison and trend analysis, but the principal analytical product is the multidimensional governance profile. Serious rights, safety, discrimination or data-protection events are treated as non-compensatory red flags.

The adaptive cycle consists of data collection, verification, performance profiling, problem detection, causal analysis, management correction,

implementation and re-measurement. This closes the gap between reporting and governance. Monitoring shows what is happening; periodic evaluation explains why and whether the intervention is producing equitable and sustainable results.

Evidence-based scaling is organised through five gates: readiness for piloting, early pilot, full pilot cycle, interregional replication and national institutionalisation. This allows public authorities to expand effective mechanisms while correcting or discontinuing those that do not demonstrate feasibility, safety, effectiveness, equity, reproducibility and budgetary sustainability.

The practical value of the model lies in its compatibility with Ukraine's existing institutional system. It does not require the creation of a new authority; it requires a common interagency methodology, a minimum set of data and indicators, a disciplined feedback procedure and the integration of evaluation results into strategic and budgetary decisions. In this form, performance assessment becomes a mechanism for continuous learning of the public-administration system and for protecting the substantive result of veteran policy: a person's sustainable functioning, autonomy, participation and dignity.

References:

1. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). Strategy of Veteran Policy for the period until 2030 and Operational Plan for 2024–2027. Order No. 1209-r of 29 November 2024. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/1209-2024-%D1%80.

2. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). Strategy for the formation of the system of transition from military service to civilian life until 2033. Order No. 1350-r of 31 December 2024. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/1350-2024-%D1%80.

3. Verkhovna Rada of Ukraine. (1993). Law of Ukraine On the Status of War Veterans and Guarantees of Their Social Protection, No. 3551-XII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/3551-12.

4. Verkhovna Rada of Ukraine. (2020). Law of Ukraine On Rehabilitation in Health Care, No. 1053-IX. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/1053-20.

5. Verkhovna Rada of Ukraine. (2019). Law of Ukraine On Social Services, No. 2671-VIII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19.

6. Verkhovna Rada of Ukraine. (2025). Law of Ukraine On the Mental Health Care System in Ukraine, No. 4223-IX. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/4223-20.

7. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). Certain issues of ensuring the activities of specialists supporting war veterans and demobilised persons. Resolution No. 881 of 2 August 2024. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/881-2024-%D0%BF.

8. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2022). Certain issues of providing psychological assistance to war veterans, their family members and certain other categories of persons. Resolution No. 1338 of 29 November 2022. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/1338-2022-%D0%BF.

9. World Health Organization. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Retrieved from https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health.

10. OECD. (2021). Applying Evaluation Criteria Thoughtfully. Paris: OECD Publishing. DOI: https://doi.org/10.1787/543e84ed-en.

11. UNDP. (2023). Review of international practice in the reintegration of veterans: Considerations for Ukraine in the war and post-war context. Retrieved from https://www.undp.org/ukraine/publications/review-international-practice-reintegration-veterans-considerations-ukraine-war-and-post-war-context.

12. UNDP. (2025). Adapting to civilian life: Entry points to strengthen veterans' reintegration in Ukraine based on reSCORE Ukraine 2024. Retrieved from https://www.undp.org/ukraine/publications/adapting-civilian-life-entry-points-strengthen-veterans-reintegration-ukraine-based-rescore-ukraine-2024.

13. Romaniuk, M., Fisher, G., Kidd, C., & Batterham, P. J. (2020). Assessing psychological adjustment and cultural reintegration after military service: development and psychometric evaluation of the post-separation Military-Civilian Adjustment and Reintegration Measure (M-CARM). BMC Psychiatry, 20, 531. DOI: https://doi.org/10.1186/s12888-020-02936-y.

14. Hitch, C., Toner, P., & Armour, C. (2023). Enablers and barriers to military veterans seeking help for mental health and alcohol difficulties: A systematic review of the quantitative evidence. Journal of Health Services Research & Policy, 28(3), 197–211. DOI: https://doi.org/10.1177/13558196221149930.

15. Van Til, L., Fikretoglu, D., Pranger, T., Patten, S., Wang, J., Wong, M., et al. (2013). Work reintegration for veterans with mental disorders: A systematic literature review to inform research. Physical Therapy, 93(9), 1163–1174. DOI: https://doi.org/10.2522/ptj.20120156.

16. World Bank. (2022). Disability Inclusion and Accountability Framework. Washington, DC: World Bank. Retrieved from https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/437451528442789278.

17. Tolmachov, O. A. (2026). Pokaznyky psykhoemotsiinoho stanu yak pidgruntia dlia systemnoho monitorynhu mentalnoho zdorovia viiskovosluzhbovtsiv [Indicators of psycho-emotional state as a basis for systematic monitoring of servicemen's mental health]. Mental Health, 1. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2005/2026-1.34.

18. Tolmachov, O. A. (2026). Napriamy derzhavnoho rehuliuvannia sotsialnoi reabilitatsii viiskovosluzhbovtsiv u suchasnykh umovakh [Directions of state regulation of social rehabilitation of servicemen under modern conditions]. Investytsii: praktyka ta dosvid, 5. DOI: https://doi.org/10.32702/2306-6814.2026.5.368.

19. Tolmachov, O. A. (2026). Udoskonalennia kompleksnoi derzhavnoi reabilitatsii uchasnykiv boiovykh dii u systemi okhorony zdorovia [Improving comprehensive state rehabilitation of combatants in the health-care system]. Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok, 4. DOI: https://doi.org/10.32702/2307-2156.2026.4.11.

20. Tolmachov, O. A. (2026). Rozvytok derzhavnoi systemy sotsialnoi adaptatsii kolyshnikh viiskovosluzhbovtsiv ta chleniv yikhnikh simei [Development of the state system of social adaptation of former service members and their families]. Investytsii: praktyka ta dosvid, 6, 331–337. DOI: https://doi.org/10.32702/2306-6814.2026.6.331.

Shevel Boris Oleksandrovych, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technological and Vocational Education at Glukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko, Glukhiv, Ukraine, https://orcid.org/0000-0003-3608-7980

Bocherova Karina Mykolayivna, student of the 31-T group, Faculty of Technological and Vocational Education, Glukhiv National Pedagogical University named after O. Dovzhenko, Glukhiv, Ukraine

Demyshev Borys Viktorovych, student of the 22-T group, Faculty of Technological and Vocational Education, Glukhiv National Pedagogical University named after O. Dovzhenko, Glukhiv, Ukraine

Mishura Oleksandr Vitaliyovych, student of the 41b-T group, Faculty of Technological and Vocational Education, Glukhiv National Pedagogical University named after O. Dovzhenko, Glukhiv, Ukraine

Mosin Oleksandr Anatoliiovych, student of the 21-T group, Faculty of Technological and Vocational Education, Glukhiv National Pedagogical University named after O. Dovzhenko, Glukhiv, Ukraine

PREPARATION OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS FOR DEVELOPING FINANCIAL LITERACY AMONG STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract

The article substantiates the importance of preparing future technology teachers to develop financial literacy among students in general secondary education institutions in the context of contemporary socio-economic changes. In a rapidly changing economic environment characterized by the development of financial technologies, market globalization, and new challenges facing education, financial literacy has become increasingly important. Its integration into the

general secondary education system is particularly relevant, as it not only equips students with the ability to navigate financial issues but also prepares them for adult life, where an understanding of economic processes is essential for making informed financial decisions and ensuring long-term financial well-being.

Financial literacy is an integral component of economic education and encompasses not only knowledge of basic financial concepts but also the ability to analyze economic situations, make informed financial decisions, and manage personal finances effectively under conditions of uncertainty. Modern education requires these competencies to be developed during the school years, as this is the period when young people begin interacting with fundamental financial instruments such as savings accounts, credit services, budgeting, and other financial products.

In this context, the preparation of future technology teachers for developing students' financial literacy is of particular significance. Technology education is no longer limited to technical skills alone; therefore, teachers should possess the knowledge and competencies necessary to foster students' financial literacy, enabling them to apply financial principles effectively in project design, manufacturing processes, entrepreneurship, and resource management.

The article also examines how foreign countries implement financial education at different educational levels. A comparative analysis identifies best practices, educational strategies, and pedagogical models that can be adapted to the Ukrainian educational system. The application of interactive and practice-oriented teaching methods contributes to a deeper understanding of financial concepts and promotes the development of students' economic thinking.

Particular attention is paid to the importance of the professional preparation of teachers capable of integrating financial literacy into the educational process. Such preparation enables educators to develop students' financial competence, promote effective resource management, and support informed financial decision-

making, thereby preparing young people for successful participation in modern economic life.

Keywords: financial literacy, future technology teachers, integration of financial knowledge, economic thinking, students of general secondary education institutions.

Problem Statement. In the context of contemporary socio-economic transformations characterized by the rapid development of financial technologies, the globalization of markets, and new challenges facing education, financial literacy has become an increasingly important issue. The rapid expansion of digital platforms, cryptocurrencies, electronic payment systems, and innovative financial instruments requires society to educate a new generation capable of using these tools effectively in everyday life.

The importance of developing financial literacy within the general secondary education system continues to grow, as it not only enables students to navigate financial issues but also prepares them for adult life, where an understanding of economic processes is essential for making informed financial decisions and ensuring long-term financial stability [3].

Financial literacy is an important component of economic education that encompasses not only knowledge of fundamental financial concepts but also the ability to analyze economic situations, make economically sound decisions, and manage personal finances effectively under conditions of uncertainty. Contemporary educational approaches require these competencies to be developed during the school years, as this is the period when young people begin interacting with financial instruments such as savings accounts, credit services, budgeting, and other financial products.

In this context, the preparation of future technology teachers for developing students' financial literacy is of particular importance. Such preparation should

include not only the acquisition of professional knowledge and practical skills but also the development of the ability to integrate financial aspects into the educational process. Technology education is no longer limited to technical content alone; instead, it increasingly requires competencies that enable students to apply financial knowledge in project design, production processes, and resource management.

Technology education encompasses a wide range of practical and theoretical knowledge. Therefore, it is essential that technology teachers possess the competencies necessary not only to teach technical disciplines but also to foster students' financial competencies. This includes teaching the fundamentals of finance within the context of technological processes, project planning and management, project budgeting, the application of financial tools for analysis and decision-making, and the development of entrepreneurial skills. Consequently, future technology teachers should be prepared not only to teach traditional technological subjects but also to integrate financial literacy into the educational process, thereby equipping students to meet the real challenges of today's economic environment.

Analysis of Recent Research and Publications. The issue of developing financial literacy has become particularly relevant in the context of contemporary socio-economic transformations, which require individuals to make informed financial decisions. This issue has gained increasing importance due to the development of global economic processes, including the rapid growth of financial technologies, the expansion of investment instruments, and the evolution of financial markets. Consequently, the study of financial literacy has attracted considerable attention from researchers investigating both its theoretical foundations and practical applications.

Foreign scholars, including A. Lusardi, T. Lucey, and O. Mitchell, have made significant contributions to the study of financial literacy development in

economically developed countries. Their research emphasizes the importance of providing financial education at different levels of society, particularly among young people, as an effective means of improving economic stability and preventing financial crises. They consider financial literacy to be a key factor in promoting citizens' economic independence and enhancing the efficient management of financial resources in the context of globalization.

Ukrainian researchers have also actively investigated the relationship between financial literacy and economic activity. In particular, M. Kuznietsova, M. Ovchynnykov, L. Stakhovych, A. Stoliarova, and H. Shakhnazarian have examined the importance of developing financial planning skills and explored approaches to improving the level of financial literacy among the population. Their studies emphasize the necessity of integrating financial education into both general secondary and higher education systems in order to ensure long-term financial well-being for society.

O. Blyskavka, R. Bond, A. Zelentsova, O. Kutsenko, N. Lozytska, A. Klymchuk, and D. Radzishevska have investigated the current state of financial literacy in Ukraine, highlighting the need to implement educational programs and awareness campaigns aimed at improving financial competence among the Ukrainian population.

Equally important is the issue of developing financial literacy among different age groups. Researchers such as N. Baradiia, O. Blyskavka, T. Kizyma, H. Kucherova, T. Latkovska, I. Lomachynska, L. Pokas, N. Savchuk, T. Smovzhenko, and others have explored various aspects of financial literacy among children, adolescents, and young adults, considering these groups to be the foundation for building an economically independent, financially responsible, and socially sustainable society.

Presentation of the main material of the study. Considering the extensive body of research, it can be concluded that the development of financial literacy is

a multidimensional issue that requires a systematic approach. Despite significant achievements in this field, numerous challenges remain, and improving financial literacy at all levels of education continues to be one of the priorities of educational policy at both the national and international levels.

Within the framework of the theoretical analysis, a comprehensive review of the scientific literature was conducted to examine the essential characteristics of financial literacy as a fundamental component of an individual's life competence. The analysis clarified the conceptual and categorical foundations of this phenomenon, including its content, structure, and role within the contemporary education system. Financial literacy is defined as a combination of knowledge, skills, values, attitudes, and behavioral patterns that enable individuals to make informed financial decisions, manage personal financial resources effectively, and adapt to changes in the socio-economic environment. Previous studies emphasize that the development of financial literacy is an important factor in fostering responsible economic behavior and financial culture among citizens, which is of strategic importance for the sustainable development of society [6].

The study also highlights the necessity of developing financial competencies among school students, as the modern economic environment is characterized by increasingly complex financial processes, the widespread use of digital financial instruments, and rapid changes in financial markets. Consequently, the education system should provide students not only with basic knowledge of money, income, expenditure, and savings but also with practical skills in budgeting, financial risk assessment, responsible financial decision-making, and entrepreneurial thinking [2].

Particular attention has been paid in the scientific literature to contemporary approaches to financial education that have emerged in response to the digitalization of the economy, the globalization of financial markets, and the rapid advancement of financial technologies. Under these conditions, financial literacy

is no longer viewed solely as a theoretical concept but rather as an applied competence that includes the ability to use electronic payment systems, online banking services, investment instruments, and other modern financial technologies. Therefore, contemporary educational approaches emphasize the development of financial competence through practical learning activities, problem-based tasks, the simulation of economic situations, and project-based learning [1].

Scientific studies also emphasize that the effective development of financial literacy requires the application of interactive and practice-oriented teaching methods. In particular, educational games, economic simulations, role-playing activities, and case-study methods play an important role in modeling real-life financial situations and developing students' financial decision-making skills. These approaches actively engage students in the learning process, increase their motivation to study economic issues, and promote a deeper understanding of educational content [4].

A separate area of research focuses on preparing teachers to develop students' financial literacy. The literature emphasizes that the effectiveness of financial education largely depends on teachers' professional competence, their ability to integrate economic content into various school subjects, and their use of modern pedagogical approaches. For example, the study conducted by V. Andriichuk and M. Bratko substantiates the need for specialized preparation of future teachers for developing students' financial literacy through the integration of economic knowledge into teacher education programs and the application of an interdisciplinary approach to teaching [1].

An important focus of contemporary research is the integration of financial literacy into the curriculum of general secondary education institutions. In particular, the subject *Technology* possesses considerable potential for developing students' financial competencies, as it is directly related to practical activities,

project-based learning, resource planning, and the evaluation of the economic efficiency of work outcomes. Within this approach, students have the opportunity to combine technical and economic knowledge, contributing to a comprehensive understanding of production processes, economic feasibility, and the rational use of resources.

The practical implementation of financial education in general secondary education institutions is also addressed in studies devoted to the development of the key competence of entrepreneurship and financial literacy among upper secondary school students. Researchers emphasize that the development of this competence contributes to students' active civic engagement, the enhancement of economic thinking, and the ability to make independent financial decisions in real-life situations [5].

Therefore, the analysis of scientific literature indicates that financial literacy is regarded in contemporary education as an essential component of individuals' key competencies. Its development should be implemented systematically through competency-based, interdisciplinary, and practice-oriented approaches. The integration of financial content into the educational process, the application of innovative pedagogical technologies, and the proper preparation of teachers create the necessary conditions for developing students' responsible financial behavior and their ability to manage personal financial resources effectively within the modern economic environment.

An important component of the research methodology is the analysis of current educational programs and regulatory documents governing the preparation of future technology teachers in Ukraine. This approach makes it possible to determine the place and role of financial literacy components within the structure of teacher education and to identify opportunities for strengthening their integration into the educational process. The theoretical analysis includes educational standards, curricula, educational and professional programs,

methodological recommendations, and other regulatory documents that define expected learning outcomes, the content of professional teacher preparation, and the requirements for the development of graduates' key and professional competencies. Scientific studies emphasize that the contemporary system of teacher education should ensure that future teachers acquire the ability to integrate economic and financial knowledge into the educational process, as this constitutes an essential component of teachers' professional competence [1].

The analysis of educational programs and methodological materials also makes it possible to determine the extent to which financial literacy and entrepreneurship are systematically represented within their content and to assess the level of integration of economic knowledge into the professional preparation of future technology teachers. Research demonstrates that the development of financial competence is increasingly viewed as an integral element of the competency-based approach, which combines theoretical knowledge with practical skills in economic activity, financial planning, and informed economic decision-making [2].

The study also includes a comparison of approaches to developing financial literacy within the professional preparation of technology teachers with educational practices implemented in other countries. Such comparative analysis enables the identification of general trends in financial education, pedagogical strategies for its implementation, and integration models that may be adapted to the national education system. Previous research indicates that international experience highlights the importance of developing financial culture from an early age and ensuring the continuous formation of financial competencies throughout all levels of education [6]. Comparative analysis also involves identifying the key components of financial competence, examining differences in approaches to its development, investigating methods for assessing learning outcomes, and

determining the conditions under which educational innovations can be successfully implemented within the national educational context.

An important component of the theoretical study is the examination of the socio-pedagogical factors influencing the preparation of future technology teachers for developing financial literacy among students of general secondary education institutions. In particular, the study analyzes the demands of the contemporary labor market, employers' expectations regarding teachers' professional competencies, and societal expectations concerning teachers' ability to cultivate entrepreneurial thinking and responsible financial behavior among students. Scientific research emphasizes that a modern teacher should possess not only subject-specific knowledge but also the ability to develop students' competence in *entrepreneurship and financial literacy*, which includes the formation of economic thinking, initiative, and the capacity to make effective financial decisions [5]. At the same time, the literature identifies factors that may facilitate or hinder the integration of financial education into the educational process, including insufficient teacher preparation, limited methodological support, and inadequate attention to financial education within school curricula.

The theoretical study also places considerable emphasis on the analysis of pedagogical technologies and methodological approaches that can be employed to integrate financial knowledge into the professional preparation of future technology teachers. Previous studies indicate that the effectiveness of developing financial competence largely depends on the application of interactive, practice-oriented, and project-based teaching methods. In particular, integrated educational projects, economic case studies, role-playing activities, and simulations of financial situations create favorable conditions for developing students' practical skills in economic analysis and financial decision-making [5].

Based on a comprehensive analysis of scientific literature and the regulatory framework, scientific and methodological principles have been formulated to

determine the directions for further research on preparing future technology teachers to develop financial literacy among students of general secondary education institutions. These directions include clarifying the content of future teachers' professional competencies with due consideration of the financial component, developing models for integrating financial topics into professionally oriented disciplines, and substantiating pedagogical conditions that ensure the effective integration of technological and economic components within the educational process. Another important area is the development of criteria and assessment methods for evaluating the level of financial literacy, as well as identifying strategies for fostering financial thinking throughout different stages of future teachers' professional preparation.

Overall, the methodology of the theoretical study is based on the scientific interpretation, systematization, and synthesis of contemporary pedagogical and economic knowledge, enabling a deeper understanding of the nature of financial literacy development within the system of teacher education. This approach provides a comprehensive perspective on the phenomenon under investigation, outlines prospects for its further development, and establishes a scientific foundation for improving the professional preparation of future technology teachers in the context of financial literacy development.

Summarizing the findings of the theoretical study, it can be concluded that under contemporary social and economic conditions, financial literacy has become an essential component of individuals' personal and professional competence. Its development within the educational process is associated with the need to prepare younger generations for effective participation in economic life, the rational management of financial resources, and responsible financial decision-making. The analysis of scientific literature demonstrates that researchers consider financial literacy to be a complex integrative construct that combines knowledge

of financial processes, practical financial skills, economic thinking, and individuals' value orientations [2; 6].

The analysis of scientific and pedagogical literature also indicates that the issue of financial literacy development has become an active area of research in both Ukrainian and international educational science. Particular attention is devoted to the integration of financial education into general secondary and teacher education curricula, as well as to the development of effective methods and technologies for fostering students' financial competencies. Researchers emphasize the importance of applying interactive, practice-oriented, and project-based teaching methods that promote the development of economic thinking, financial situation analysis, and informed decision-making skills [3; 4].

The analysis of educational programs and regulatory documents governing the preparation of future technology teachers has shown that financial literacy components are gradually being incorporated into teacher education curricula. However, their representation requires further improvement through the expansion of interdisciplinary connections, the integration of economic knowledge into professionally oriented disciplines, and the implementation of modern methodological approaches to the development of financial competence [1].

A comparative analysis of scientific approaches to financial literacy development has identified the major trends in financial education, including the competency-based approach, the practical orientation of learning, the use of interactive educational technologies, and the implementation of integrated educational programs. The study also confirms that the subject area of *Technology* possesses significant potential for developing students' financial competencies because it is closely associated with project-based activities, resource planning, the evaluation of the economic efficiency of production processes, and the development of entrepreneurial thinking [5].

Conclusions. Therefore, the findings of the theoretical study confirm the necessity of systematically integrating financial literacy into the professional preparation of future technology teachers. The development of teachers' financial competencies will contribute to improving the quality of students' economic education, fostering their entrepreneurial competence, and preparing them for active participation in the contemporary economic environment.

Prospects for further research include the development of pedagogical models for integrating financial literacy into professionally oriented disciplines, the identification of effective pedagogical conditions for developing the financial competence of future technology teachers, and the design of assessment methods for evaluating the level of financial competence achieved during the process of professional teacher education.

References

1. Andriichuk, V., & Bratko, M. (2019). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do formuvannia finansovoi hramotnosti uchniv pochatkovoi shkoly [Preparation of future teachers for developing financial literacy of primary school students]. *Λόγοσ. Mystetstvo naukovoi dumky*, *(8)*, 101–104. https://doi.org/10.36074/2617-7064.08.023

2. Zakharova, N., Osypenko, S., & Pavlenko, O. (2022). Formuvannia finansovoi hramotnosti na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [Formation of financial literacy based on the competency-based approach]. *Naukovyi visnyk. Seriia: Pedahohika, 2*(29), 33–40. https://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/3126/3579

3. Puzhai, L. M. (Ed.). (2018). *Intehrovani proiekty "Pidpryiemlyvist ta finansova hramotnist": Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Integrated projects "Entrepreneurship and financial literacy": Educational and methodological manual]. Vydavnycha hrupa "Osnova".

4. Rebukha, L. Z., Kizyma, T. O., & Pysmennyi, V. V. (2020). Znachymist interaktyvnykh ta praktyko-zoriientovanykh ihor u protsesi vykladannia finansovoi hramotnosti v zakladakh osvity [The importance of interactive and practice-oriented games in teaching financial literacy in educational institutions]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology, 8*(4), 38–51.

5. Rolik, V. A. (2026). Praktychni aspekty doslidzhennia problemy formuvannia kompetentnosti pidpryiemlyvist ta finansova hramotnist sered uchnivstva 10 klasiv [Practical aspects of studying the formation of entrepreneurship and financial literacy competence among 10th-grade students]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi zapysky*, *(26).* https://doi.org/10.5281/zenodo.18339331

6. Savchuk, N. (2021). Finansova hramotnist: Sutnist i perspektyvy rozvytku [Financial literacy: Essence and prospects for development]. *Pedahohichni innovatsii: Idei, realii, perspektyvy*, *(1*(26)), 92–97. http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2021_1/92-97.pdf

Vydavatel:
Publishing house Education and Science s.r.o. IČO : 271 56 877.
Frýdlanská 15/1314 , Praha 8. MS v Praze , oddíl C,vložka 100614

STREDOEVROPSKY VESTNiK

PRO VEDU A VYZKUM

Vol. 2. № 8. 2026

Signed for printing on August 20, 2026
Format 60x90/8. Offset paper and printing Headset Times New Roman.
Mental printing. arc. 4,15. Edition 100 copies.