



УДК 004-047.22:[37.091.12-051:34]:37.014.3
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-11>

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРАВОЗНАВСТВА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Кеменяш Віталій Іванович,
аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національний університет «Львівська політехніка»
vitalii.i.kemeniash@lpnu.ua
orcid.org/0009-0001-6771-6965

Мета. Метою дослідження є аналіз цифрової компетентності як визначального чинника професійної готовності майбутніх учителів правознавства в умовах цифрової трансформації освіти. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю модернізації освітніх програм відповідно до викликів цифрової епохи, зокрема інтеграції цифрових технологій у дидактичну практику, розвитку цифрового педагогічного мислення, а також формування вмінь здійснювати правову цифрову комунікацію та застосовувати інноваційні підходи до викладання правничих дисциплін.

Методи. У дослідженні застосовано аналіз наукових джерел із цифрової педагогіки, правничої освіти та професійної підготовки вчителів, порівняльний аналіз концептуальних моделей цифрової компетентності (TPACK, DigCompEdu), анкетування студентів педагогічних спеціальностей, педагогічне спостереження в умовах освітньої практики, фокус-групові обговорення з викладачами, а також методи контент-аналізу та експертного оцінювання рівня цифрової готовності майбутніх педагогів. Емпірична база сформована на основі даних, зібраних у трьох педагогічних університетах, що дозволило досягти високої репрезентативності та надійності отриманих результатів.

Результати. Встановлено, що цифрова компетентність студентів формується нерівномірно: хоча більшість володіє базовими цифровими інструментами, відчувається нестача сформованості педагогічних та галузевих (правничих) цифрових навичок. Найменш розвиненими є компоненти, що стосуються цифрового оцінювання, персоналізації навчання та формування цифрової правової грамотності. Більшість студентів сприймають цифрову компетентність як сукупність технічних умінь, не пов'язуючи її із дидактичними функціями. Виявлено значну потребу в структурованій методичній підтримці, у впровадженні галузевих цифрових кейсів, симуляцій правових процесів та інтеграції таких інструментів у зміст освітніх програм.

Висновки. Цифрова компетентність майбутніх учителів правознавства – ключова передумова якісної та адаптивної професійної діяльності у трансформованому освітньому просторі. Її формування має базуватись на інтеграції цифрових, педагогічних та правових компонентів, бути безперервним і контекстно орієнтованим. Результати дослідження можуть слугувати основою для оновлення освітніх стандартів, впровадження інноваційних підходів до цифрової підготовки в галузі правничої педагогіки та формування національної цифрової освітньої політики у сфері юридичної освіти.

Ключові слова: *цифрова компетентність, правнича освіта, професійна підготовка, педагогічні технології, DigCompEdu, TPACK, цифрова трансформація, цифрове оцінювання, освітнє середовище, цифрова педагогіка.*

DIGITAL COMPETENCE AS A FACTOR OF EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE LAW TEACHERS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION

Kemeniash Vitalii Ivanovych,
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University
vitalii.i.kemeniash@lpnu.ua
orcid.org/0009-0001-6771-6965

Purpose. The aim of this study is to analyze digital competence as a key factor in the professional readiness of future law teachers in the context of digital transformation of education. The relevance of the issue stems from the need to modernize educational programs in line with the demands of the digital era, particularly by integrating digital technologies into didactic practices, developing pedagogical thinking in digital contexts, and forming skills for legal digital communication and innovative approaches to teaching legal disciplines.

Methods. The research is based on a combination of methods: analysis of academic sources in digital pedagogy, legal education, and professional teacher training; comparative analysis of digital competence



models (TPACK, DigCompEdu); surveys of teacher education students; pedagogical observation during teaching practice; focus group discussions with university educators; as well as content analysis and expert evaluation of students' digital readiness. The empirical base includes data from three pedagogical universities, ensuring representativeness and reliability of the results.

Results. The findings indicate that students' digital competence develops unevenly: while most demonstrate technical skills in general digital tools, their pedagogical and legal domain-specific digital competencies remain underdeveloped. The weakest components relate to digital assessment, personalized learning, and digital legal literacy. Many students equate digital competence solely with technical skills, overlooking its didactic dimension. A clear need has been identified for structured methodological support, the use of field-specific digital cases, legal simulations, and the integration of such tools into the curriculum of teacher training programs.

Conclusions. Digital competence is a vital prerequisite for effective and adaptive professional activity of future law teachers in a digitally transformed educational space. Its development should be integrated, interdisciplinary, continuous, and context-oriented. The results of this study may serve as a basis for updating educational standards, implementing innovative practices in digital legal pedagogy, and shaping national policies for digital transformation in legal education.

Keywords: *digital competence, legal education, teacher training, pedagogical technologies, DigCompEdu, TPACK, digital transformation, digital assessment, educational environment, digital pedagogy.*

Вступ. У сучасному інформаційному суспільстві цифрова трансформація охоплює всі сфери, зокрема й правничу освіту, де виникає нагальна потреба у вчителях, здатних не лише володіти ІКТ, а й застосовувати їх для розвитку правової компетентності учнів. Цифрова компетентність учителя правознавства безпосередньо впливає на формування його професійної ідентичності, оскільки забезпечує:

- Розбудову галузевого цифрового мислення (знання, як моделювати правові ситуації в цифровому середовищі);
- Розвиток правових цифрових навичок (робота з електронними базами судової практики, LegalTech-інструментами);
- Забезпечення етичності та безпеки онлайн-взаємодії (захист даних учнів, дотримання авторських прав тощо).

Професія вчителя правознавства вимагає функціонування в умовах правової точності, етичних стандартів та постійного оновлення інформації. Водночас цифрова компетентність педагога є ключовою передумовою реалізації сучасних дидактичних підходів, зокрема навчання через симуляції, кейс-методи, моделювання правових ситуацій у цифрових середовищах тощо. Актуальність проблеми посилюється тим, що цифрові виклики не лише змінюють методики викладання, а й трансформують саму роль вчителя: з транслятора знань – у фасилітатора освітнього середовища.

Новизна дослідження полягає у зосередженні уваги саме на вчителях правознавства як специфічній категорії педагогічних працівників, для яких цифрова компетентність має подвійну значущість: як інструмент педагогічної діяльності і як засіб опосередкованого впливу на правову культуру молоді. Уперше дослідження об'єднує науково-теоретичні засади цифрової компетентності (Ferrari, 2013; Redecker, 2017; Koehler & Mishra, 2009) з ана-

лізом їх застосування у професійній підготовці майбутніх правознавців в умовах змішаного та цифрового навчання (Литвинова, 2021; Ільченко, 2021; Лісова, 2022).

Актуальність наукових рішень зумовлена також потребою адаптації відомих європейських моделей цифрової компетентності (зокрема DigCompEdu) до національного освітнього контексту, де питання цифрової інклюзії, педагогічного дизайну, методичного забезпечення та цифрової етики залишаються недостатньо розробленими. Результати сучасних досліджень (Starkey, 2020; Gudmundsdottir & Hatlevik, 2020; Instefjord & Munthe, 2017) підтверджують, що ефективність цифрової трансформації освіти безпосередньо залежить від рівня підготовки педагогів, здатних не просто використовувати інструменти, а й рефлексивно впливати на зміст і структуру навчального процесу.

Таким чином, формування цифрової компетентності майбутніх учителів правознавства варто розглядати як складову частину їхньої професійної ідентичності та як чинник конкурентоспроможності в умовах ринку праці. Саме цей підхід забезпечує не лише відповідність сучасним вимогам до професійної освіти, а й створює умови для формування цифрової культури у сфері юридичної підготовки.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Цифрова компетентність педагогічного працівника стала однією з ключових складових професійної готовності в умовах цифрової трансформації освіти. У педагогічній науці вона розглядається як здатність вчителя ефективно, безпечно та етично використовувати цифрові технології для досягнення навчальних цілей, комунікації, оцінювання та професійного розвитку. Особливої значущості ця компетентність набуває в контексті правничої освіти, яка передбачає не лише передавання теоретичних знань, а й формування практичних умінь через



використання цифрових ресурсів та правових інформаційних систем (Redecker, 2017).

Формування цифрової компетентності у педагогів досліджується у межах різних підходів. Один із найвідоміших – модель TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), запропонована Koehler і Mishra (2009), яка розкриває взаємозв'язок між технологічним, педагогічним і предметним знанням викладача. Ця модель особливо актуальна у професійній підготовці вчителів правознавства, оскільки дозволяє формувати не лише фахові знання, а й навички їх передачі через цифрові засоби з урахуванням дидактичної доцільності.

Іншим значущим підходом є європейська модель DigCompEdu (Redecker, 2017), яка розглядає цифрову компетентність як багатовимірну систему з шести напрямів: професійна взаємодія, використання цифрових ресурсів, цифрова педагогіка, цифрове оцінювання, інклюзивність навчання і розвиток цифрової грамотності учнів. Важливим у цій моделі є акцент на формуванні цифрової культури серед педагогів, що безпосередньо впливає на якість освітнього процесу.

Фундаментальним теоретичним внеском у дослідження цифрової компетентності є праця Ferrari (2013), у якій подано рамкову структуру DigComp – системи цифрових навичок для громадян. Вона стала основою для педагогічної інтерпретації в рамках DigCompEdu.

В межах національного проєкту DigCompEdu-UA розроблено адаптований набір дескрипторів для педагогів-юристів, що включає оцінювання цифрової правової грамотності, розробку юридичного цифрового контенту та симуляції судових засідань. Це підкреслює, що модель DigCompEdu не лише широко досліджена, а й основою для створення в Україні галузевих інструментів цифрового навчання.

З позицій українських науковців, цифрова компетентність вчителя – це не лише технічне володіння засобами, а й здатність до методичного їх застосування у відповідності до мети, змісту й форми навчання. Ільченко (2021) стверджує, що ефективна цифрова компетентність у педагогічній практиці базується на розвитку критичного мислення, здатності до самонавчання та оперування складними цифровими інструментами з дотриманням етичних норм.

Литвинова (2021) розглядає цифрову компетентність як стратегічний чинник інституційної модернізації освітнього процесу, наголошуючи на важливості системного впровадження цифрових технологій у діяльність педагогів. Йдеться не лише про доступ до інструментів, а про готовність педагога працювати у цифровому середовищі як інтерактивному полі кому-

нікації, співпраці та творчості. Це особливо актуально для правової освіти, яка включає в себе такі складні компоненти, як аналіз судової практики, правова аргументація, юридичне письмецтво – усе це може ефективно формуватися за умови якісного цифрового забезпечення.

Дослідження Gudmundsdottir і Hatlevik (2020) підтверджують, що рівень цифрової компетентності майбутніх педагогів прямо корелює з рівнем їх професійної самооцінки, здатністю до педагогічного лідерства та ефективного реагування на виклики цифрового середовища. Це дозволяє стверджувати, що цифрова компетентність має стратегічну вагу для педагогічного самоздійснення, особливо в галузі правознавства, де педагог має бути не лише фахівцем, а й носієм правової та цифрової культури.

Педагогічна діяльність у правничій сфері має низку особливостей, які вимагають високого рівня правової відповідальності, точності та етичності. У цьому контексті цифрова компетентність майбутнього вчителя правознавства включає не лише здатність використовувати загальноосвітні цифрові інструменти, а й уміння працювати з правовими базами даних, електронними нормативно-правовими актами, системами судової практики, що вимагає від викладача глибокого розуміння функціональних і правових аспектів цифрових технологій (Лісова, 2022).

Ключовим у формуванні цифрової компетентності в освітній сфері є диференціація між «використанням технологій» та «педагогічною трансформацією», що відбувається завдяки цим технологіям. Як вказує Starkey (2020), педагог не має обмежуватись реплікацією традиційних форм навчання у цифровому середовищі, а повинен створювати нові освітні сценарії, які стають можливими лише завдяки технологіям. Наприклад, організація віртуальних дебатів з актуальних правових питань або аналітичні вправи на базі інтерактивних рішень судів вимагають інтеграції цифрових інструментів у зміст предмета.

У дослідженні Instefjord і Munthe (2017) зазначено, що цифрова компетентність майбутнього педагога повинна формуватись не лише на рівні вивчення інструментів, а передусім у контексті професійної діяльності – тобто в умовах, які моделюють реальні педагогічні ситуації з цифровим навантаженням. Цей підхід є особливо цінним для підготовки вчителів правознавства, оскільки дозволяє не лише формувати функціональні вміння, а й інтегрувати правові, комунікативні та технологічні навички у комплексні навчальні кейси.

На практиці це означає потребу в оновленні змісту підготовки педагогів на рівні освітніх програм. Як підкреслює Гончаренко (2020),



лише інтегровані курси, що поєднують основи права, педагогіки та цифрових технологій, можуть забезпечити підготовку вчителя, здатного ефективно реалізовувати навчальні цілі в нових умовах. Прості ознайомчі курси з ІКТ не мають достатньої сили трансформації – вони мають бути частиною методичної системи підготовки.

Важливо також розглядати цифрову компетентність не як сталу характеристику, а як динамічну та адаптивну. Вона змінюється під впливом технологічних інновацій, нових нормативних вимог, розвитку цифрової етики та інформаційної безпеки. Це вимагає від педагогів і системи підготовки гнучкості, відкритості до змін і готовності до постійного професійного зростання (Ferrari, 2013; Gudmundsdottir & Hatlevik, 2020).

На основі вищенаведеного можна стверджувати, що цифрова компетентність майбутнього вчителя правознавства є не лише елементом професійної підготовки, а її стрижневим концептом, який має бути інтегрований у всі компоненти освітньої програми – від змісту дисциплін до методики їх викладання, форм оцінювання та освітнього середовища в цілому. Теоретичне підґрунтя дозволяє перейти до обґрунтування методологічних підходів і конкретних методів дослідження цієї проблеми.

Методологія та методи. Дослідження цифрової компетентності майбутніх учителів правознавства потребує комплексного підходу, що охоплює як теоретико-аналітичний, так і емпіричний рівні. Методологічною основою дослідження є положення системного, компетентнісного та діяльнісного підходів. Системний підхід дозволяє розглядати цифрову компетентність як складне інтегративне утворення, що включає когнітивний, технологічний, емоційно-ціннісний і рефлексивний компоненти (Redecker, 2017; Ferrari, 2013). Компетентнісний підхід визначає цифрову компетентність як здатність педагога до ефективного виконання професійних функцій в умовах цифрового освітнього середовища. Діяльнісний підхід акцентує на практичному застосуванні цифрових інструментів у реальних освітніх ситуаціях (Starkey, 2020; Instefjord & Munthe, 2017).

Для теоретичного обґрунтування моделі цифрової компетентності було здійснено аналіз сучасних концепцій цифрової освіти, зокрема моделей ТРАСК (Koehler & Mishra, 2009) та DigCompEdu (Redecker, 2017), а також нормативних документів і стратегій цифровізації освіти в Україні та країнах ЄС. Такий порівняльний аналіз дозволив виокремити універсальні складові цифрової компетентності, релевантні для правничої освіти.

Метод емпіричного дослідження передбачає опитування студентів педагогічних уні-

верситетів, які навчаються за спеціальністю «Правознавство» або «Середня освіта (Правознавство)», з метою визначення рівня їх цифрової готовності. Було розроблено анкету, що базується на компонентах моделі DigCompEdu, адаптованих до правничої тематики.

У першій версії анкети студенти мали власне визначити «цифрову компетентність». З урахуванням цього було розширено питання:

– Що ви розумієте під «цифровою компетентністю вчителя правознавства» (уточнення: створення правового контенту, оцінювання учнів онлайн, безпечна комунікація)?

– Які цифрові ресурси (e-LegalTech, навчальні платформи, електронні нормативні бази) ви використовували під час практики?

Ці уточнення дали змогу отримати чітке уявлення про специфіку цифрових навичок саме в контексті правничої педагогіки.

З метою якісного аналізу отриманих даних застосовувалися методи контент-аналізу та експертного оцінювання. Контент-аналіз дозволив виявити найбільш типові уявлення студентів про цифрову компетентність та проблеми її формування, а експертне оцінювання (з залученням викладачів правничих дисциплін і методистів) – встановити відповідність відповідей студентів очікуваному професійному стандарту.

На етапі інтерпретації результатів використовувались методи порівняльного аналізу, класифікації та узагальнення. Це дозволило не лише кількісно оцінити рівень сформованості окремих цифрових навичок, але й виявити проблемні зони, які потребують вдосконалення в межах освітніх програм.

Задля досягнення міждисциплінарності дослідження було також застосовано елементи правової експертизи – аналіз цифрових інструментів і ресурсів (зокрема електронних баз судової практики, нормативно-правових актів, платформ LegalTech) на предмет їх відповідності дидактичним вимогам правничої освіти. Це забезпечило практичну верифікацію теоретичних положень та надало можливість сформулювати конкретні освітньо-методичні рекомендації.

Для формативного етапу дослідження було реалізовано пілотний курс «Цифрова правова симуляція» (жовтень 2024 – січень 2025) у трьох університетах. Під час курсу студенти створювали цифрові кейси судових засідань, тестували їх на платформі Moodle та отримували зворотний зв'язок від експертів-методистів (спецкурси: 10 занять, загальний обсяг 30 годин аудиторної роботи). Цей формативний експеримент дозволив удосконалити інструментарій анкетування та метод інтерпретації результатів.

Крім того, в межах дослідження були проведені фокус-групові обговорення зі студентами



та викладачами для виявлення ставлення до цифрових технологій у правничій освіті, рівня впевненості у використанні цифрових засобів, а також бар'єрів, які перешкоджають повноцінній цифровій інтеграції в навчальний процес. Під час обговорень з'ясувалося, що хоча студенти позитивно оцінюють потенціал цифрових технологій, вони нерідко стикаються з недостатністю інструкцій, нестачею навчального контенту правової тематики в цифровому форматі та з низьким рівнем методичної підтримки з боку викладачів.

Інструментарій дослідження був апробований у трьох закладах вищої освіти педагогічного спрямування, що забезпечує репрезентативність результатів. Зокрема, було перевірено валідність опитувальника та узгодженість відповідей з результатами педагогічного спостереження, що підвищує достовірність висновків.

Також важливо відзначити, що методологія дослідження враховувала принцип етичності, зокрема: добровільність участі студентів в анкетуванні та обговореннях, анонімність відповідей, інформування учасників про мету дослідження та можливість відмови від участі на будь-якому етапі. Це забезпечило відкритість і достовірність зібраних даних, а також відповідність дослідницької процедури академічним стандартам.

Отже, застосована методологія поєднала кількісні та якісні методи дослідження, що дозволило не лише визначити рівень сформованості цифрової компетентності майбутніх учителів правознавства, але й проаналізувати чинники, які впливають на її розвиток, і розробити рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу. Такий підхід забезпечує глибину і цілісність аналізу, що дає змогу перейти до інтерпретації результатів і їх обговорення в наступному розділі.

Результати та дискусії. Результати анкетування показали, що більшість студентів педагогічних спеціальностей, які готуються до викладання правознавчих дисциплін, оцінюють свій рівень цифрової компетентності як середній (41%) або високий (35%). Водночас, лише 24% респондентів змогли продемонструвати впевнене володіння конкретними цифровими інструментами, орієнтованими на правову тематику, зокрема: робота з електронними правовими базами даних, використання цифрових симуляторів судових засідань або правових кейсів. Це свідчить про те, що загальна цифрова обізнаність не завжди відповідає галузевим вимогам.

Важливою виявилася різниця між рівнем володіння базовими цифровими навичками (створення презентацій, робота з LMS, відеозв'язок) і глибшою інтеграцією цифрових інструментів у дидактику правничих дисциплін.

Наприклад, лише 19% студентів зазначили, що впевнено можуть організовувати онлайн-дискусії з правових питань, моделювати елементи правових ситуацій або застосовувати цифрові інструменти для формування правових умінь у студентів (типу електронного аналізу норм або віртуального кейс-розбору).

Фокус-групові обговорення підтвердили, що студенти часто сприймають цифрову компетентність як набір технічних навичок, а не як комплексну педагогічну компетенцію, що має власну методологію та дидактичну специфіку. Це узгоджується з висновками Gudmundsdottir і Hatlevik (2020), які стверджують, що майбутні вчителі рідко пов'язують цифрові технології з побудовою нової педагогічної взаємодії, орієнтованої на критичне мислення, самостійну діяльність і персоналізацію навчання.

Дані педагогічного спостереження свідчать про певну розбіжність між задекларованими та фактичними навичками цифрового викладання. Наприклад, хоча більшість студентів продемонстрували впевнене використання презентаційних засобів та платформ Zoom/Google Meet, лише одиниці успішно адаптували дидактичні матеріали до правових тем, використовуючи інтерактивні тести, чат-боти, віртуальні дошки з правовими поняттями чи імітаційні ігри за правовими сценаріями.

Під час педагогічної практики студенти використовували Google Classroom, Moodle, Zoom, Miro, Quizlet. Найчастіші труднощі, за їхніми звітами:

- Відсутність упродовж практики чітких інструкцій щодо створення цифрових кейсів (наприклад, як відтворити судовий процес у Miro).

- Нестача галузевого контенту: студенти змушені були адаптувати загальні ІКТ-ресурси, оскільки не було готових шаблонів для правничої тематики.

- Технічні збої при демонстрації інтерактивних вправ (наприклад, нестабільне з'єднання під час онлайн-моделювань судового засідання).

Оцінка за допомогою адаптованої моделі DigCompEdu (Redecker, 2017) показала, що найбільш розвиненими є напрями «професійна взаємодія» (73%) та «використання цифрових ресурсів» (64%), а найменш сформованими – «оцінювання за допомогою цифрових технологій» (33%) та «розвиток цифрової грамотності учнів» (28%). Ці результати свідчать про потребу в акцентованій роботі саме над педагогічною складовою цифрової компетентності, яка пов'язана з навчальною аналітикою, диференціацією навчання та цифровим фідбеком.

Викладачі, які брали участь у якості експертів, також підкреслили, що сучасна правнича освіта вимагає не лише технічної підготовки, а й рефлексивного осмислення цифро-



вих підходів. На думку експертів, найбільший бар'єр – це відсутність спеціалізованих методичних розробок для цифрового викладання саме правничих дисциплін, що узгоджується з висновками Лісової (2022) про недостатній рівень цифрової підтримки викладача-правознавця в Україні.

Аналіз результатів дозволяє зробити висновок, що цифрова компетентність майбутніх учителів правознавства формується нерівномірно: добре розвинена технічна та організаційна компоненти, натомість інноваційно-педагогічна залишається на периферії уваги як студентів, так і освітніх програм. Цей дисбаланс вимагає системної корекції на рівні цілей, змісту і методів професійної підготовки.

Варто зазначити, що результати опитування також вказали на важливу роль освітнього середовища та інституційної підтримки у формуванні цифрової компетентності. Близько 62% респондентів наголосили на нестачі практикоорієнтованих занять з інтеграції цифрових технологій у навчання правознавства, тоді як 71% висловили потребу в супроводі з боку наставників або цифрових тьюторів під час педагогічної практики. Ці дані підтверджують важливість системної підтримки на етапі формування професійної ідентичності вчителя (Instefjord & Munthe, 2017).

У процесі дискусії з викладачами-експертами було виявлено, що часто саме педагоги є «вузьким місцем» цифрової трансформації освітнього процесу. У багатьох випадках, за їх власним визнанням, їм бракує не стільки технічних умінь, скільки методичного розуміння – як ефективно інтегрувати цифрові інструменти у викладання правничих дисциплін. Це узгоджується з результатами дослідження Starkey (2020), в якому зазначено, що цифрова трансформація в освіті вимагає не лише зміни інструментів, а й перебудови професійного мислення викладача.

У цьому контексті викликає інтерес результат, згідно з яким лише 12% студентів під час практики використовували цифрові інструменти для розвитку правової аргументації учнів, що є фундаментальним компонентом професійної діяльності правника. Натомість 78% зосереджувались на репродуктивному використанні цифрових презентацій або демонстрації відео. Це свідчить про необхідність більшої уваги до педагогічного дизайну в умовах цифрової правничої освіти (Koehler & Mishra, 2009).

Результати дослідження також показали, що студентам бракує моделей, на які можна орієнтуватися. Наявність успішних прикладів цифрових уроків з правознавства, кейсів використання LegalTech або віртуальних судових симуляцій могла б значно покращити рівень мотивації та креативності у використанні технологій. Як зазначає Литвинова (2021), наоч-

ність цифрових рішень та можливість апробації підвищують не лише технічні, а й методичні навички педагога.

Цікаво, що попри загальну орієнтацію студентів на цифрові формати, лише 22% вважають, що цифрові технології можуть повністю замінити традиційне викладання правознавства. Решта схильні до гібридної моделі, де технології використовуються для посилення дидактичної ефективності, а не для тотального переходу в онлайн. Це цілком узгоджується з концепцією змішаного навчання, в якій цифрова компетентність розглядається як засіб адаптації до нових умов, а не як самоціль (Redecker, 2017; Гончаренко, 2020).

Узагальнюючи, можна стверджувати, що цифрова компетентність майбутніх учителів правознавства перебуває у фазі формування й потребує цілісного методологічного переосмислення з урахуванням галузевої специфіки. Її ефективне становлення можливе лише за умови інтеграції педагогічних, правничих і цифрових компонентів у межах єдиної професійної підготовки. Важливо не лише навчити користуватись інструментами, а сформувати цифрове педагогічне мислення – орієнтоване на критичне використання технологій, дотримання цифрової етики та розвиток правового мислення здобувачів освіти.

На основі отриманих результатів можна стверджувати, що одним із головних викликів у формуванні цифрової компетентності майбутніх учителів правознавства є фрагментарність цифрової підготовки. Здебільшого цифрові елементи впроваджуються несистемно – у вигляді разових курсів або окремих вправ, які не інтегруються в загальну логіку професійної підготовки. Такий підхід не дозволяє сформувати цілісне цифрове бачення педагогічної діяльності в галузі правознавства.

Аналіз педагогічних програм вказує на відсутність спеціалізованих курсів, присвячених використанню цифрових технологій саме у викладанні правознавства. Зазвичай пропонуються універсальні ІКТ-курси, які не враховують специфіку роботи з юридичним контентом, правовими базами, нормотворчими ресурсами чи цифровими формами юридичної аргументації. Враховуючи те, що правнича освіта має справу з нормативно-чутливим і відповідальним контентом, така ситуація є проблемною (Лісова, 2022; Гончаренко, 2020).

Дискусії з викладачами показали, що існує чіткий запит на створення методичних рекомендацій, практичних кейсів та шаблонів цифрового уроку з правознавства. Вони повинні включати адаптацію цифрових сервісів (Mentimeter, Miro, LearningApps, Padlet) до юридичного змісту, а також вказівки щодо моделювання навчального процесу з опорою на інтерактивні нормативно-правові джерела.



Такий ресурс може виконувати роль методичної підтримки для молодих педагогів і сприяти формуванню цифрової впевненості.

Ці результати знаходять підтвердження в європейських дослідженнях, зокрема в аналізі моделі DigCompEdu (Redecker, 2017), де акцент робиться на створенні інституційного середовища, що підтримує розвиток цифрової компетентності викладача. В Україні такий підхід поки що залишається елементом ентузіазму окремих викладачів, а не інституційною нормою, що створює значні ризики нерівномірності якості цифрової підготовки педагогів у межах однієї освітньої системи.

Інтерпретуючи отримані дані в контексті моделі TRACK (Koehler & Mishra, 2009), можна стверджувати, що на практиці переважає технологічне знання (Т), тоді як педагогічне (Р) і предметне (С) знання часто не інтегрується в цифрове середовище. Це означає, що студент знає, як користуватись інструментом, але не завжди знає – для чого саме у межах правової освіти і як саме це вплине на якість засвоєння змісту.

Таким чином, результати дослідження свідчать про необхідність переходу від технократичного до педагогічно-орієнтованого розуміння цифрової компетентності. Це передбачає не просто навчання студентів використовувати технології, а виховання здатності оцінювати їхню доцільність, ризики, педагогічну цінність і етичну відповідність. У галузі правничої освіти, яка працює з категоріями закону, моралі та соціальної відповідальності, такий підхід є не лише бажаним, а й принципово необхідним.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що цифрова компетентність майбутнього вчителя правознавства є багатокомпонентною, динамічною та стратегічно важливою характеристикою його професійної готовності. Вона охоплює не лише технічні навички володіння цифровими інструментами, а й здатність інтегрувати ці інструменти у зміст, методи та цілі викладання правничих дисциплін з урахуванням педагогічної доцільності, правової специфіки та етичних норм.

Проведений теоретичний аналіз довів ефективність використання таких моделей, як DigCompEdu (Redecker, 2017) та TRACK (Koehler & Mishra, 2009), як підґрунтя для структурування цифрової компетентності педагога. Їх адаптація в контексті правничої освіти дозволяє окреслити пріоритетні напрямки формування цифрової готовності майбутніх викладачів права.

Методологічний інструментарій, що поєднав кількісні та якісні методи (опитування, спостереження, експертне оцінювання, фокус-групи), дозволив виявити не лише загальний

рівень сформованості цифрових навичок у студентів, а й виявити ключові прогалини – зокрема, недостатнє використання технологій у формуванні правової аргументації, критичного мислення та юридичної комунікації. Освоєння специфічних юридичних ІКТ (LegalTech-інструменти, електронні бази судової практики) підтверджує, що цифрова компетентність учителя правознавства є ключовим чинником формування його галузевої професійної ідентичності.

На основі проведеного дослідження можна виділити такі основні пункти:

Рамкова модель DigCompEdu-UA, адаптована для педагогів-юристів, стала підґрунтям для створення в Україні галузевих дескрипторів цифрової підготовки.

Результати формативного експерименту (курс «Цифрова правова симуляція», жовтень 2024–січень 2025) підтвердили ефективність інтеграції практичних вправ із цифровими кейсами та потребу уточнення анкетних запитань.

Уточнені дефініції в анкеті (створення правового контенту, онлайн-оцінювання, безпечна комунікація) забезпечили коректну інтерпретацію специфіки цифрових навичок саме для правничої педагогіки.

Під час педагогічної практики студенти стикалися з браком галузевого контенту, нестачею шаблонів і технічними труднощами в інтерактивних середовищах, що актуалізує потребу в методичних рекомендаціях.

Рекомендується розробити систему вправ і практикумів на засадах цифрової дидактики (онлайн-дошки, опитувальники, веб-квести, інтерактивні ігри), інтегрувати їх у міждисциплінарні курси та передбачити менторські сесії з цифрових технологій.

Такий підхід дозволить чітко окреслити відмінності підготовки вчителя правознавства від педагогів інших галузей та сприятиме формуванню їхньої професійної ідентичності в умовах цифрової трансформації.

Підсумовуючи, цифрова компетентність має розглядатись як інтегративна професійна якість вчителя правознавства, що формує підґрунтя для ефективного освітнього процесу, здатного відповідати вимогам сучасного інформаційного суспільства. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку адаптованих моделей цифрової освіти для юридичних дисциплін, інструментів оцінювання цифрової готовності та формування цифрової етики майбутнього викладача.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ільченко В. О. Цифрова компетентність педагога в умовах цифровізації освіти // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. – 2021. – № 3 (107). – С. 132–140.



2. Гончаренко О. М. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів: досвід і перспективи // *Педагогічний альманах*. – 2020. – № 45. – С. 87–92.
 3. Литвинова С. Г. Цифрові технології в освітньому процесі: сучасні виклики для педагогів // *Інформаційні технології і засоби навчання*. – 2021. – Т. 83, № 1. – С. 23–34.
 4. Лісова Н. І. Використання моделі DigCompEdu для самооцінювання цифрової компетентності викладача // *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. – 2022. – № 2(31). – С. 43–49.
 5. Ferrari A. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2013.
 6. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017.
 7. Koehler M. J., Mishra P. What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? // *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. – 2009. – Vol. 9, No. 1. – P. 60–70.
 8. Gudmundsdottir G. B., Hatlevik O. E. Newly Qualified Teachers' Professional Digital Competence: Implications for Teacher Education // *European Journal of Teacher Education*. – 2020. – Vol. 43, No. 2. – P. 200–218.
 9. Starkey L. A Review of Research Exploring Teacher Preparation for the Digital Age // *Cambridge Journal of Education*. – 2020. – Vol. 50, No. 1. – P. 37–56.
 10. Instefjord E. J., Munthe E. Educating Digitally Competent Teachers: A Study of Integration of Professional Digital Competence in Teacher Education // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 67. – P. 37–45.
 2. Honcharenko O.M. (2020). *Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv: dosvid i perspektivy* [Formation of Digital Competence of Future Teachers: Experience and Prospects]. *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical Almanac*, (45), 87–92. [in Ukrainian]
 3. Lytvynova S.H. (2021). *Tsyfrovі tekhnolohii v osvıtnomu protsesi: suchasni vykyky dlia pedahohiv* [Digital Technologies in the Educational Process: Modern Challenges for Teachers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 83(1), 23–34. [in Ukrainian]
 4. Lisova N.I. (2022). *Vykorystannia modeli DigCompEdu dlia samoosiniuvannia tsyfrovoy kompetentnosti vykladacha* [Using the DigCompEdu Model for Self-Assessment of Teachers' Digital Competence]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, 2(31), 43–49. [in Ukrainian]
 5. Ferrari A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
 6. Redecker C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
 7. Koehler M.J., & Mishra P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
 8. Gudmundsdottir G.B., & Hatlevik O.E. (2020). Newly Qualified Teachers' Professional Digital Competence: Implications for Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 200–218.
 9. Starkey L. (2020). A Review of Research Exploring Teacher Preparation for the Digital Age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37–56.
 10. Instefjord E.J., & Munthe E. (2017). Educating Digitally Competent Teachers: A Study of Integration of Professional Digital Competence in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37–45.
- REFERENCES:**
1. Ilchenko V.O. (2021). *Tsyfrova kompetentnist pedahoha v umovakh tsyfrovizatsii osvity* [Digital Competence of a Teacher in the Context of Education Digitalization]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, (3)107, 132–140. [in Ukrainian]
- Стаття надійшла до редакції 30.04.2025.
The article was received 30 April 2025.