

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РУШІЙНА СИЛА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСВІТЯН: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДЛЯ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.014.54:004.8

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352342>

Алієв Хан Магамед огли, кандидат педагогічних наук,
інженер кафедри технологій дистанційного навчання
та цифрової дидактики в дошкільній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5848-6013>

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РУШІЙНА СИЛА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСВІТЯН: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДЛЯ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано, що інтеграція генеративного ШІ в підвищення кваліфікації має будуватися не навколо “інструментів”, а навколо компетентнісних практик. На основі DigCompEdu та TPACK запропоновано чотирифазний цикл (діагностика – дизайн – упровадження – рефлексія) з доказовою ітерацією та інституційними умовами. Окреслено логіку оцінювання через триангуляцію самооцінки, контрольованих завдань і портфоліо. Уточнено вимоги відповідального використання: перевірка результатів і фіксація походження матеріалів.

Ключові слова: генеративний штучний інтелект; цифрова компетентність; DigCompEdu; TPACK; післядипломна освіта; професійний розвиток педагогів; відповідальне використання ШІ; оцінювання компетентностей.

Рис. 1. Літ. 14.

Aliiev Khan Magamed oglu, Ph.D. (Pedagogy),
Engineer of the Distance Learning Technologies
and Digital Didactics in Preschool Education Department,
Kharkiv Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5848-6013>

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A DRIVING FORCE FOR EDUCATORS' DIGITAL COMPETENCE: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS FOR THE POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM

Rapid diffusion of large language models is reshaping everyday digital work in teaching, enabling fast generation of learning resources and feedback while introducing non-trivial risks (hallucinated content, opaque data provenance, bias, and privacy concerns). In postgraduate in-service teacher education, the central methodological challenge is to design professional development that increases educators' digital competence rather than merely boosting productivity. Drawing on DigCompEdu as a competence reference model and TPACK as an integration logic, this conceptual paper synthesizes evidence on effective teacher professional development and recent empirical findings on educators' adoption of generative AI. The main contribution is a four-phase, evidence-informed cycle: (1) diagnostic profiling and goal setting; (2) guided design with generative AI; (3) classroom/workplace implementation; and (4) reflection, documentation, and evaluation, followed by iterative refinement. The model specifies cross-cutting principles (pedagogical alignment, transparency, data privacy/ethics, and critical AI literacy) and institutional conditions (infrastructure and access, leadership support, communities of practice, and quality assurance). To address a common weakness of early generative-AI studies overreliance on perception measures the paper proposes a triangulated assessment logic combining DigCompEdu-aligned self-reflection, performance tasks assessed with analytic rubrics, and portfolio-based evidence from real practice. The analysis clarifies what competence means in AI-mediated work (problem formulation, prompt/constraint design, verification and adaptation, documentation of provenance, and legally/ethically compliant use) and outlines research directions for design-based and quasi-experimental validation in postgraduate contexts.

Keywords: generative artificial intelligence; educators' digital competence; DigCompEdu; TPACK; postgraduate teacher education; professional development; responsible AI use; competence assessment.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація в освіті змістила професійну роль освітан від користувачів окремих цифрових інструментів до розробників та критичних оцінювачів цифрових навчальних середовищ [1; 11]. У системах післядипломної освіти, де викладачі без відриву від роботи постійно оновлюють свої професійні компетенції, цифрова компетентність стала ключовою метою професійного розвитку та забезпечення якості. Водночас публічна доступність великих мовних моделей та інших систем

GenAI (генеративний штучний інтелект) змінила значення “цифрова робота” в освітній практиці: викладачі тепер можуть створювати навчальні матеріали, диференціювати завдання, імітувати зворотний зв'язок та складати повідомлення з безпрецедентною швидкістю [11]. Ці нові можливості супроводжуються ризиками, які є педагогічно та етично нетривіальними, включаючи галюцинований контент, непрозоре походження даних, відтворення упередженості та проблеми конфіденційності [7; 9].

Практичний виклик для післядипломної педагогічної освіти є подвійним. По-перше, викладачам потрібні структуровані можливості для опанування GenAI як професійного інструменту, не зводячи компетентність до експлуатації інструменту. По-друге, програми післядипломної освіти потребують методологічних принципів, які забезпечують інтеграцію GenAI таким чином, щоб це демонстративно сприяло цифровій компетентності освітян, а не просто підвищувало продуктивність чи створювало поверхневу “автоматизацію” навчальних завдань. З наукової точки зору, цей виклик пов’язаний із ширшими завданнями освітніх досліджень: концептуальним уточненням концепцій цифрової компетентності, проектуванням професійного розвитку освітян на основі доказів та розробкою моделей оцінювання, здатних відображати зростання компетентності як зміни в знаннях, навичках, схильностях та практиці [2]. Відповідно, центральною проблемою, що розглядається в цій статті, є методологічне обґрунтування того, як GenAI може бути застосований як рушійна сила цифрової компетентності освітян у системах післядипломної освіти за умов відповідальності, педагогічної узгодженості та оцінюваності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідження цифрової компетентності педагогів розвивалися завдяки кільком концептуальним традиціям. Європейська структура DigCompEdu визначає цифрову компетентність освітян як структурований набір професійних компетенцій, що охоплюють професійну діяльність, цифрові ресурси, викладання та навчання, оцінювання, розширення можливостей здобувачів та сприяння розвитку цифрової компетентності здобувачів [12]. Емпіричні дослідження все частіше пов’язують цифрову компетентність освітян з педагогічною практикою та впровадженням цифрових інструментів, водночас підкреслюючи, що розвиток компетентності залежить від інституційної підтримки та узгодженого дизайну педагогічної освіти [6; 13]. Паралельно, структура TRACK концептуалізує знання освітян як перетин технологічних, педагогічних та змістовних знань, підкреслюючи, що інтеграція технологій має сенс лише тоді, коли вона педагогічно виправдана та чутлива до змісту [10]. Ці структури забезпечують міцну основу для визначення цільового конструкту, але вони не уточнюють, як GenAI, з його генеративною та ймовірнісною природою, слід інтегрувати у формування компетенцій у великих масштабах.

Докази щодо ефективного професійного розвитку освітян зійшлися навколо набору конструктивних особливостей: тривалість, зосередженість на змісті, активне навчання, узгодженість з професійним контекстом, колективна участь та структуроване подальше спостереження [2]. Моделі

оцінювання також підкреслюють, що професійний розвиток слід оцінювати не лише через задоволення учасників, а й через зміни в знаннях, практиці та результатах. Ці висновки мають безпосереднє відношення до систем післядипломної освіти, проте GenAI ставить нові конструктивні питання: що являє собою “активне навчання”, коли інструменти можуть генерувати відповіді; як зберегти епістемічну діяльність та критичне мислення; як сформувати практики підказок та перевірки; та як оцінювати компетентність таким чином, щоб вони залишалися дійсними за посередництва GenAI.

Дослідницький ландшафт штучного інтелекту в освіті швидко розширився. Систематичні огляди задокументували застосування штучного інтелекту у вищій освіті та висвітлили методологічні прогалини, включаючи обмежену увагу до педагогічної теорії та якості оцінювання [14]. З появою GenAI література почала зосереджуватися як на можливостях, так і на ризиках.

Відзначимо, що емпіричні дослідження окреслюють про зацікавленість освітян у використанні ChatGPT для планування занять, підтримки оцінювання та комунікації, а також відзначають занепокоєння щодо академічної доброчесності, прозорості та справедливості [3; 5]. На рівні поведінки та впровадження освітян кількісні дослідження показують, що самоефективність та сприйнята корисність є важливими предикторами наміру освітян використовувати інструменти GenAI [8]. Інші роботи показують, що існуюча цифрова компетентність освітян пов’язана з більш позитивним ставленням до ШІ в освіті [4].

Метою цієї статті є окреслення теоретико-методологічної моделі застосування генеративного штучного інтелекту як рушійної сили розвитку цифрової компетентності освітян у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. У рамках післядипломної освіти GenAI слід розглядати не як окрему навчальну технологію, а як соціально-технічний інструмент, вбудований у професійну діяльність. З точки зору компетенцій, відповідне питання полягає не в тому, чи можуть викладачі використовувати інтерфейс GenAI, а в тому, чи можуть вони цілеспрямовано інтегрувати GenAI у планування, проектування, фасилітацію, оцінювання та рефлексію навчання таким чином, щоб підвищити якість освіти та захистити права здобувачів. Цей зсув узгоджується з DigCompEdu, який концептуалізує цифрову компетентність як професійну практику в кількох сферах [12], та з TRACK, який розглядає інтеграцію технологій як перетин технологічних, педагогічних та змістовних знань [10].

Відповідно, професійна практика в післядипломній освіті, що підтримується GenAI, визначається тут як здатність викладачів:

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РУШІЙНА СИЛА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСВІТАНЬ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДЛЯ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

- формулювати педагогічні проблеми, які можуть бути змістовно підтримані GenAI;
- розробляти підказки, вхідні дані та обмеження для отримання педагогічно доцільних результатів;
- критично оцінювати, перевіряти та адаптувати результати;
- документувати походження та обмеження ма-

теріалів, що підтримуються GenAI;
– впроваджувати GenAI у спосіб, що відповідає етичним та правовим очікуванням.

Ця концептуалізація узгоджується з дослідженнями, що підкреслюють необхідність критичної оцінки та відповідального впровадження в освітньому контексті [5; 7].

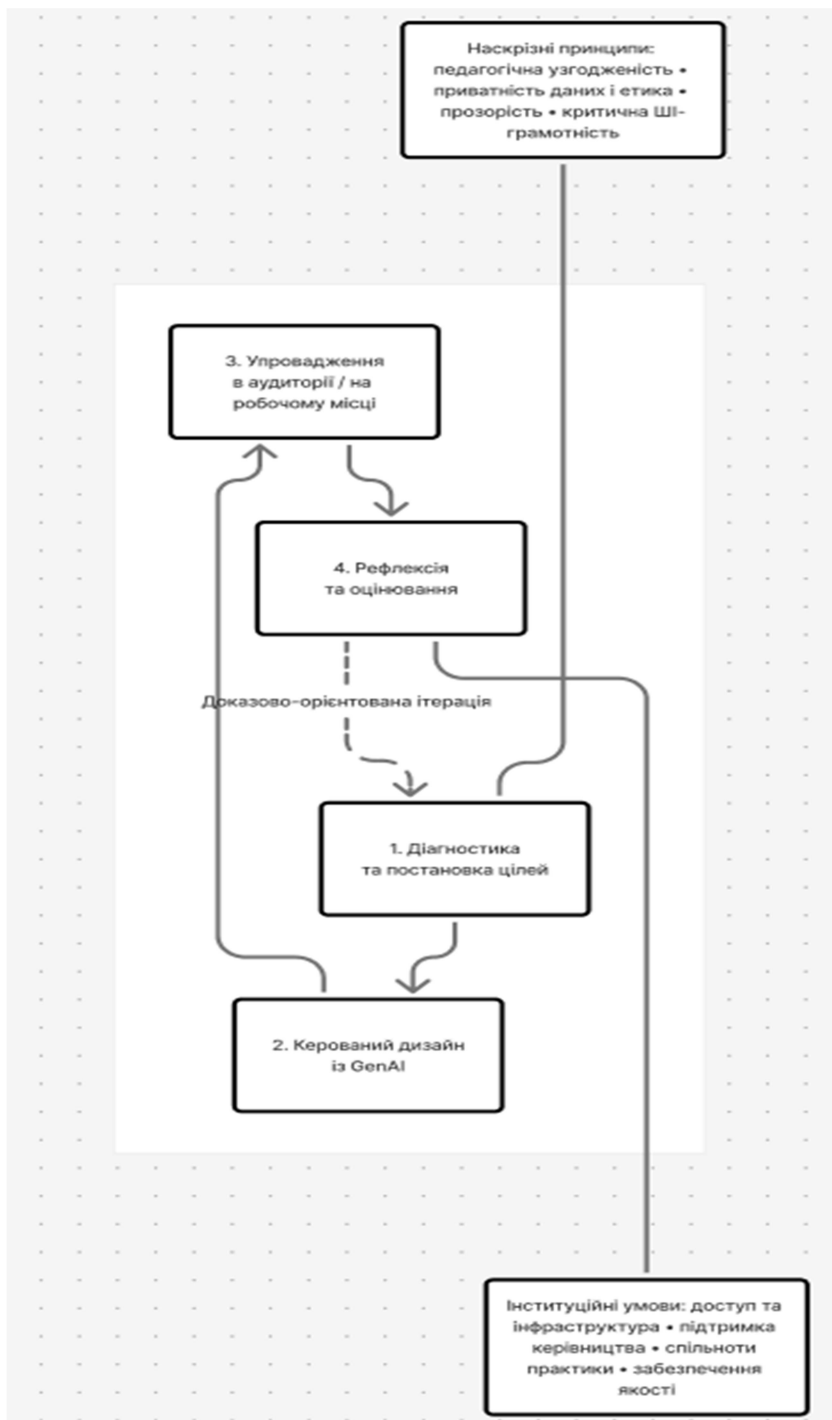


Рис. 1. Концептуальна модель розвитку цифрової компетентності викладачів за допомогою GenAI у післядипломній освіті (схема створена у застосунку Figma)

Післядипломна освіта зазвичай характеризується неоднорідним досвідом учасників та безпосередніми зв'язками з практикою на робочому місці. Тому розробка моделі такої взаємодії має циклічну структуру, яка починається з діагностики та закінчується ітерацією на основі доказів. На рисунку 1 зображено чотирифазний цикл розробки, який інтегрує запропоновані вище підходи у цілісну модель.

Модель ґрунтується на двох міркуваннях. По-перше, формування компетентності вимагає діагностичної ясності: викладачам потрібен базовий профіль та чіткі цілі компетентності, в ідеалі виражені спільною рамковою мовою [12]. По-друге, інтеграція GenAI має бути педагогічно обґрунтованою та практично впровадженою, що вимагає керованого проектування та контрольованого експериментування перед повною інтеграцією у професійну практику. Заключний етап робить акцент на рефлексії, документуванні та оцінюванні, що сприяє як індивідуальному зростанню, так і вдосконаленню програми [2].

У контексті дослідження важливо вказати, що методологічною слабкістю нових досліджень GenAI в освіті є часта залежність лише від показників сприйняття. У післядипломній освіті розвиток компетенцій слід оцінювати шляхом триангуляції: самооцінки; завдань пов'язаних з виконанням конкретних задач та конкретних результатів, що впроваджуються в практику. У цьому контексті DigCompEdu надає концептуальну структуру для вибору показників; моделі оцінки професійного розвитку та надає рекомендації щодо багаторівневих доказів. Виходячи з цих основ, пропонується наступна логіка оцінювання:

– інструменти саморефлексії, узгоджені з DigCompEdu, та структуровані показники ставлення (наприклад, сприйнята корисність, самоефективність) можуть відображати сприйняту освітянами готовність та умови впровадження, які, як було показано, впливають на наміри використання GenAI [8];

– контрольовані завдання (наприклад, створення рубрики, створення диференційованих завдань, складання зворотного зв'язку), оцінені за допомогою аналітичної рубрики, можуть оцінювати спостережувані компоненти компетентності, такі як оперативне проектування, перевірка та педагогічне обґрунтування;

– портфоліо артефактів, звіти про впровадження та журнали експертної оцінки надають докази практичної компетентності та підтримують нарративну оцінку.

Потрібно відзначити, що методологічна мета таких моделей полягає не у створенні вичерпного набору вимірювань, а в забезпеченні того, щоб програми післядипломної освіти могли достовірно

претендувати на зростання компетентності. Це особливо важливо, оскільки генеративна здатність GenAI може маскувати обмежене професійне розуміння: високоякісні результати можуть бути отримані без відповідної компетентності. Тому оцінювання має зосереджуватися на процесі доказів (міркування, перевірка, педагогічна узгодженість) та задокументованому прийнятті рішень, а не лише на кінцевих продуктах.

У системах післядипломної освіти обмеження впровадження не є тривіальними: освітяни значно відрізняються за цифровою готовністю, вимогами предметної області та інституційною інфраструктурою. Емпіричні дослідження цифрової компетентності викладачів показують, що вплив програми залежить від узгодженої інтеграції та моделювання цифрових практик, а не від ізольованих семінарів [6; 13]. Тому модель наголошує на спільнотах практиків та наставництві як механізмах для сталої участі та перенесення на робоче місце. Таке позиціонування узгоджується із сучасними аналізами ШІ в освіті, які закликають до міцнішої педагогічної основи та якості оцінювання [14], а також з дослідженнями, зосередженими на GenAI, які підкреслюють необхідність перевірки, прозорості та відповідального використання [7; 9].

Висновки. У цій статті наведено теоретико-методологічний аналіз того, як генеративний штучний інтелект може функціонувати як рушійна сила цифрової компетентності освітян у системі післядипломної освіти. Синтезуючи дослідження цифрової компетентності викладачів (DigCompEdu та пов'язані дослідження), у статті пропонується модель, узгоджена з компетенціями, з трьома основними аспектами.

Перспективи подальших досліджень включають емпіричну перевірку запропонованої моделі за допомогою досліджень на основі дизайну та квазіекспериментальних досліджень у післядипломній педагогічній освіті. Подальша робота має перевірити, які комбінації скаффолдів (шаблони підказок, контрольні списки перевірки, процедури експертної оцінки) найефективніше підтримують зростання компетентності, та як ефекти програми відрізняються залежно від предметних областей та інституційних умов. Крім того, необхідні дослідження для розробки надійних показників ефективності для компетентності, що підтримується GenAI, та для вивчення того, як розвиток компетентності викладачів впливає на критичну грамотність здобувачів у сфері штучного інтелекту та освітню рівність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chaika O. The role of artificial intelligence in higher education. *Youth & market*. 2023. № 6(214). pp. 69–74. DOI: 10.24919/2308-4634.2023.287898.

2. Desimone L. M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*. 2009. Vol. 38. No. 3. pp. 181–199. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

3. Espartinez A. S. Exploring student and teacher perceptions of ChatGPT use in higher education: A Q-Methodology study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. T. 7. Article 100264. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100264>

4. Galindo-Domínguez H., Delgado N., Campo L., Losada D. Relationship between teachers' digital competence and attitudes towards artificial intelligence in education. *International Journal of Educational Research*. 2024. T. 126. Article 102381. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102381>

5. Halaweh M. ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*. 2023. T. 15. № 2. Article ep421. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>

6. 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. 67. P. 37–45. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>

7. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., Gassner K., Groh G., Günemann S., Hüllermeier E., Krusche S., Kutyniok G., Michaeli T., Nerdel C., Pfeffer J., Sailer M., Schmidt A., Seidel T., Stadler M., Kasneci G. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*. 2023. T. 103. Article 102274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

8. Kong S. C., Yang Y., Hou C. Examining teachers' behavioural intention of using generative artificial intelligence tools for teaching and learning based on the extended technology acceptance model. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. 7. Article 100328. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100328>

9. Miao F., Holmes W. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

10. Mishra P., Koehler M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. 2006. 108. № 6. P. 1017–1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

11. Nalyvaiko O.O. Prospects of using neural networks in higher education of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*. 2023. 97. № 5. P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5322>

12. Redecker C. *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>

13. Scherer R., Siddiq F., Tondeur J. The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*. 2019. 128. P. 13–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>

14. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial

intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. 16. Article 39. DOI: [10.1186/s41239-019-0171-0](https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0)

REFERENCES

1. Chaika, O. (2023). The role of artificial intelligence in higher education. *Youth and market*, (6/214), 69–74. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287898>

2. Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), pp. 181–199. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

3. Espartinez, A.S. (2024). Exploring student and teacher perceptions of ChatGPT use in higher education: A Q-Methodology study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100264. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100264>

4. Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Campo, L. & Losada, D. (2024). Relationship between teachers' digital competence and attitudes towards artificial intelligence in education. *International Journal of Educational Research*, 126, 102381. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102381>

5. Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep421. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>

6. 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, pp. 37–45. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>

7. Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gassner, K., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M. & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

8. Kong, S.C., Yang, Y., & Hou, C. (2024). Examining teachers' behavioural intention of using generative artificial intelligence tools for teaching and learning based on the extended technology acceptance model. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100328. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100328>

9. Miao, F. & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. DOI: <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

10. Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017–1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

11. Nalyvaiko, O.O. (2023). Prospects of using neural networks in higher education of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, 97(5), pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5322>

12. Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

13. Scherer, R., Siddiq, F. & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, pp. 13–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>

14. Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M. & Gou-verneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial

intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Стаття надійшла до редакції: 16.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

УДК 37.091.3:37.018

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.357738>

Орест Гук, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти,

декан факультету історії, педагогіки та психології

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0308-6885>

Мар'яна Клим, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6992-6563>

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

У статті розглянуто проектну діяльність як ефективний механізм соціально-педагогічної роботи, що поєднує теоретичні знання та практичні навички для розвитку соціальної активності, критичного мислення та відповідальності учасників. Проаналізовано сучасні підходи до організації та управління соціально-педагогічними проектами, підкреслено значення системного планування, інтеграції цифрових технологій і медіаресурсів у процес проектної діяльності. Наведено огляд останніх досліджень, що висвітлюють методологічні, технологічні та організаційні аспекти реалізації проектів у соціальній сфері та освіті. Визначено перспективи подальших наукових розвідок, зокрема розробку інноваційних моделей соціально-педагогічного проектування з урахуванням цифровізації освіти та суспільства, що сприятиме підвищенню ефективності соціально-педагогічної діяльності та розвитку професійних компетентностей педагогів і соціальних працівників.

Ключові слова: проектна діяльність; соціально-педагогічна діяльність; цифровізація освіти; соціальне проектування; педагогічні компетентності; інноваційні моделі.

Літ. 9.

Orest Huk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Social Pedagogy and Correctional Education Department, Dean of the Faculty of History, Pedagogy and Psychology,

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0308-6885>

Maryana Klym, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Social Pedagogy and Correctional Education Department,

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6992-6563>

PROJECT-BASED ACTIVITIES AS A MECHANISM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK

The article comprehensively examines project-based activities as a key and effective mechanism of socio-pedagogical work, combining theoretical knowledge and practical skills aimed at the comprehensive development of participants in educational and social processes. Emphasis is placed on fostering social activity, critical thinking, responsibility, independence, communication, and organizational competencies of children, adolescents, students, and youth, creating conditions for their effective socialization and participation in community life.

The study analyzes contemporary approaches to organizing and managing socio-pedagogical projects, highlighting the importance of systematic planning, clear goal-setting, resource allocation, role distribution among participants, and integration of digital technologies, online platforms, media resources, and innovative learning methods into the project implementation process. Particular attention is given to evaluating the effectiveness of socio-pedagogical projects and defining success criteria to increase the efficiency of socially significant initiatives.