

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ВИМІРИ ІННОВАЦІЙ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ



Випуск 2

УДК 330.341.1:001.2:316:330:338.2(02.064)

DOI: 10.31339/978-617-7495-99-3/420.2026

Рекомендовано до друку Вченою радою Мукачівського державного університету (протокол №12 від 25 травня 2026 року)

Рецензенти:

ГАЛУС Олександр – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Заслужений діяч науки і техніки України.

КРУТІЙ Катерина – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.

ЛІБА Наталія – доктор економічних наук, професор, професор кафедри обліку і оподаткування та маркетингу Мукачівського державного університету.

Редакційна колегія:

ШВАРДАК Маріанна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету, голова правління ГО «Спілка науковців України».

ПОПОВИЧ Оксана – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Мукачівського державного університету.

ІВАНОВА Вікторія – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та спеціальної освіти Мукачівського державного університету.

M58

Міждисциплінарні виміри інновацій: від теорії до практики соціально-економічного розвитку: колективна монографія. Вип. 2 / за ред. М. Швардак, О. Попович, В. Іванової. Мукачево: Мукачівський державний університет – Спілка науковців України, 2026. 420 с.

У монографії розглянуто теоретичні та практичні аспекти інноваційних процесів у контексті сучасного розвитку освіти та соціально-економічної сфери. Акцентовано увагу на широкому спектрі системних інновацій в освітній галузі – від управління безпекою середовища й упровадження новітніх педагогічних технологій до цифровізації мовної підготовки та інклюзивних рішень, а також на проблемах цифрової трансформації бізнесу, інтеграції штучного інтелекту та стратегічного управління людським капіталом у кризових умовах. Відображено погляди вітчизняних дослідників на вирішення актуальних завдань у сферах педагогіки, економіки, менеджменту та соціокультурної діяльності в контексті побудови інноваційного суспільства.

Адресується фахівцям-практикам, науковим і науково-педагогічним працівникам, докторантам, аспірантам та студентам; усім, хто цікавиться актуальними проблемами інноваційного розвитку суспільства.

ISBN 978-617-7495-99-3



© Мукачівський державний університет, 2026

© Спілка науковців України, 2026

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ТЕХНОЛОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ, ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА ЦИФРОВІЗАЦІЯ ЕКОНОМІЧНИХ СИСТЕМ	9
1.1. Штучний інтелект в управлінні підприємством (<i>Олена Бачинська</i>)	9
1.2. Проблеми та перспективи використання штучного інтелекту при побудові профілю кандидата на вакансію (<i>Галина Вербицька</i>)	28
1.3. Інтелектуальні системи обробки даних для моніторингу агроecosистем на основі безпілотних літальних апаратів (<i>Олександр Семіряков</i>)	44
1.4. Формування адаптивної моделі бюджетування підприємств будівельної галузі України в умовах форс-мажору (<i>Оксана Рубцова, Лариса Гусарова</i>)	61
РОЗДІЛ 2. СТРАТЕГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ, ЛЮДСЬКИЙ КАПІТАЛ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ВИКЛИКИ	120
2.1. Освітні інновації як чинник розвитку людського капіталу: міждисциплінарний аналіз (<i>Ілона Дичківська</i>)	120
2.2. Освіта як стратегічний ресурс відновлення людського капіталу України в умовах війни: роль ментального капіталу (<i>Олена Пальчук</i>)	147
2.3. Крос-культурні комунікації в системі сучасного менеджменту креативних індустрій (<i>Вікторія Олійник</i>)	168
2.4. Чинники формування якості та безпечності майонезу і їх значення для споживачів на українському ринку (<i>Ольга Юдічева</i>)	187
2.5. Трансформація соціокультурних моделей університетської бібліотеки: від традиційного книгосховища до інноваційного освітньо-наукового хабу (<i>Катерина Мовчан</i>)	210
РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ТА СИСТЕМНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В ОСВІТІ	221
3.1. Моніторинг сформованості культури безпеки освітнього середовища як показник якості управління в системі «дитина – заклад освіти – громада» (<i>Маріанна Швардак</i>)	221
3.2. Інноваційні підходи у моделях професійної підготовки майбутніх юристів США та Великої Британії (<i>Віталій Будкевич</i>)	241

3.2. Інноваційні підходи у моделях професійної підготовки майбутніх юристів США та Великої Британії

Віталій БУДКЕВИЧ¹²

***Анотація.** Метою дослідження є аналіз інноваційних підходів у окремих моделях професійної підготовки майбутніх юристів країн англо-американської правової сім'ї. Основними методами, використаними в ході підготовки дослідження стали методи порівняння, опису, узагальнення, синтезу та індукції. У результаті дослідження вивчено окремі прояви інноваційних педагогічних підходів у професійній підготовці майбутніх правників Сполучених Штатів Америки та Великої Британії. Основні висновки дослідження коротко викладено нижче. Встановлено, що провідними напрямками модернізації правової освіти та проявами інноваційних підходів у підготовці юристів є посилення практикоорієнтованого навчання, розвиток юридичних клінік, використання проблемно-орієнтованих методів, інтеграція цифрової та технологічної компетентності, а також формування професійної відповідальності майбутнього юриста. З'ясовано, що в обох країнах професійні стандарти та органи правового самоврядування істотно впливають на зміст освітніх програм, орієнтуючи їх не лише на засвоєння правових знань, а й на розвиток практичних умінь, етичного мислення, професійної рефлексії та готовності до роботи в умовах цифрової трансформації юридичної професії.*

***Ключові слова:** інновація, модель, педагогіка, юрист, англо-американська правова сім'я, професійна підготовка.*

Вступ. На підставі емпіричних досліджень в США, проведених у 2016-2019 роках включно, було встановлено, що серед ключових компетентностей, якими повинні володіти молоді юристи (з точки зору роботодавців, клієнтів та академічних закладів), вказуються, зокрема, вміння креативно вирішувати клієнтські проблеми, наявність елементів підприємницького мислення, вміння організовувати юридичну роботу та управляти нею (Hamilton & Bilonis, 2022, p. 138). З іншої сторони, наприклад, британські науковці Ф. Раян та Г. Макфол наголошують на важливості технологічної або радше цифрової компетентності юриста. Автори стверджують, що «...технологічні застосунки породжують

¹² **Віталій БУДКЕВИЧ** – аспірант кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна.

низку правових та етичних питань – від приватності в онлайн-середовищі до способів використання нових технологій... Через мінливу природу технологій постійно виникатимуть нові етичні та правові наслідки, на які юристи повинні будуть реагувати....». Крім того, автори підкреслюють, що технологічна компетентність є важливою і для належного реагування на технологічні інновації, оскільки прогресуючі технології поступово проникають у всі аспекти юридичної практики, що, в свою чергу, вимагає від студентів-правників діяти в умовах нової правової парадигми (Ryan & McFaul, 2020, p.4). В умовах стрімкого розвитку економічних, соціальних, політичних і культурних реалій юриспруденція в цілому, та юристи, як її провідники, постійно отримують нові професійні виклики. Фактично дзеркально отримує виклики і система професійної підготовки майбутніх юристів – освітня система постійно і проактивно повинна реагувати на такі виклики, щоб якісно та ефективно готувати випускників закладів освіти того чи іншого покоління. Іншими словами – заклади освіти та освітня система в цілому безперервно повинні впроваджувати інновації. Як зазначає І. Смагін «...на рівні практичної реалізації освітніх завдань педагоги-практики під поняттям «інновації» розуміють будь-які нововведення дидактичного, методичного, організаційного, управлінського, технологічного характеру...» (Смагін, 2012, с.80)/ Американська дослідниця А.Уелдер визначає педагогічні інновації у через комплексне поняття і відзначає, що «...це новий спосіб викладання, відмінний від тих, що зазвичай застосовуються ... він є індивідуалізованим... знаменує зміни, зумовлені тимчасовою адаптацією до педагогічних цілей і нового профілю студента...ґрунтується на педагогічному, інтелектуальному, творчому та психологічному осмисленні, що має системний характер ... та спрямований на підвищення якості, зокрема через прагнення забезпечити розуміння предмета й сприяти успішності...» (Walder, 2014, p.200).

У нашому фокусі опинилися ключові країни-представники англо-американської правової сім'ї в першу чергу тому, що традиційно є одними із провідних та визнаних сучасних середовищ професійної підготовки юристів, а

найменування таких університетів як Гарвардський, Єльський, Кембриджський, Оксфордський та деяких інших стало фактично своєрідним знаком та гарантією якості підготовки. Водночас, через певні, в першу чергу, історичні та суспільно-політичні процеси, моделі підготовки юристів у різних країнах англо-американської правової системи є відмінними: це стосується як і порядку доступу до професії, так і національної класифікації юридичних професій, так і структурування та законодавчого й організаційного забезпечення освітнього процесу.

Разом з цим, поточне дослідження не має на меті формування або дослідження поняття або концепції «інновацій в педагогіці» або «інновацій у сфері професійної підготовки юристів», як і не сфокусоване на теоретичному чи практичному обґрунтуванні необхідності розмежування моделей професійної підготовки правників в межах англо-американської правової системи. Дослідження є більшою мірою науковим вступним екскурсом у окремі популярні види інноваційних методів та педагогічних підходів, що активно досліджуються у англо-американській педагогічній літературі та використовуються у навчальному процесі у 21 столітті у Сполучених Штатах Америки (далі за текстом також – «США»), Великій Британії та Канаді.

Загалом проблематика інноваційних підходів у професійній підготовці майбутніх юристів досліджувалася як у загальнопедагогічному, так і у спеціально-правничому контекстах. Зокрема, питання педагогічних інновацій розглядали І. Смагін та А. Уелдер; професійний розвиток і формування майбутнього юриста – Н. Гамільтон і Л. Біліоніс; цифрову компетентність правника – Ф. Раян, Г. Макфол, Д. О'Лірі та Р. Бресія. Практикоорієнтоване навчання, клінічну правничу освіту й моделювання професійної діяльності аналізували Р. Стаки, С. Брукс, Д. Маранвілль, К. Токарц, Р. Кюн, А. Чілтон, Е. Корн та Л. Гласс. У британському науковому дискурсі важливе місце посідають праці Р. Граймса, В. Кемп, Т. Манк, С. Говер, Е. Джонс, Г. Макфол і Ф. Раян, присвячені проблемно-орієнтованому навчанню, клінічній правничій освіті та її цифровій трансформації. Окремі аспекти формування цифрової моделі

правничої освіти й освіти у сфері правничих технологій висвітлено також у працях А. Танарадж і А. Вайнера. Водночас порівняльне узагальнення інноваційних підходів у моделях професійної підготовки юристів США та Великої Британії потребує подальшого системного осмислення.

Результати дослідження. У розгорнутому дослідженні Асоціації клінічної юридичної освіти США від 2007 році, в якому вивчалися найкращі практики юридичної освіти, неодноразово наголошено, що програма підготовки має бути організована таким чином, щоб, з однієї сторони, прогресивно розвивати як теоретичні знання, навички та цінності, так і з іншої сторони, – інтегрувати у навчання теоретичні, доктринальні положення та практичну складову. У дослідженні чітко наголошується (арк.73), що професійність та рольове моделювання професійної поведінки має формуватися не в межах одного ізольованого курсу, а має транслюватися протягом всього трьох річного періоду підготовки юриста. Окремий розділ дослідження присвячено практико орієнтованим курсам, що визначаються як курси, у яких навчання через практичний досвід використовується як основний або один із провідних методів викладання. На думку авторів -упорядників вказаної праці, у юридичних школах це передбачає використання власного досвіду студентів у ролі юристів або їхніх спостережень за діяльністю практикуючих адвокатів і суддів для спрямування та організації їхнього навчання (Stuckey et al., 2007, pp. 68–73; 121–130). У дослідженні представників Альянсу практикоорієнтованого навчання у сфері права (у розділі «глосарій» – визначення термінів) «навчання через досвід» (англійською – «experiential learning») визначається як здобуття знань і навичок на основі власного практичного досвіду. Практикоорієнтована освіта розглядається як активний підхід до навчання, який поєднує теорію і практику через навчальне дослідження, безпосередню участь у практичній діяльності та цілеспрямоване осмислення отриманого досвіду. У сфері юридичної освіти такий підхід охоплює як моделювання професійної діяльності юриста, так і виконання практичної роботи під керівництвом викладачів або практикуючих фахівців. Клінічна юридична освіта при цьому є вужчим поняттям і стосується

роботи студентів із реальними правовими справами у взаємодії з клієнтами, колегами чи державними органами під професійним наглядом. При цьому, на думку дослідників, практикоорієнтована юридична освіта не передбачає існування єдиної універсальної моделі підготовки юристів. Кожна правнича школа має самостійно формувати власний навчальний план, визначаючи цілі, обсяг, види та послідовність практикоорієнтованого навчання. Особливого значення практикоорієнтовані методи набувають для формування професійних компетентностей, пов'язаних із комунікацією, веденням судових справ, підготовкою юридичних документів, інтерв'юванням клієнтів, правовим консультуванням, переговорами, командною взаємодією та побудовою професійних відносин із клієнтами. (Alliance for Experiential Learning in Law, 2015, pp. 15–16; 44–46). Ефективна практикоорієнтована педагогіка передбачає, що студенти виконують роль юриста, працюють із проблемами, наближеними до реальної професійної практики, а їхні дії, способи мислення, планування та прийняття рішень стають предметом подальшого аналізу й осмислення. Вибір моделі практичної підготовки студентів, заснованої на виконанні реальної юридичної роботи, залежить від фінансових можливостей закладу, витрат на організацію навчання, наявності керівників і персоналу, матеріальної бази, організаційних умов, розташування закладу, потреб громади, професійної спеціалізації викладачів та підтримки ключових учасників освітнього процесу. У зв'язку з цим інноваційність у юридичній освіті потребує не лише нових педагогічних ідей, а й продуманого ресурсного та організаційного забезпечення. (Maranville et al., 2012, p. 525; 538–540). К.Токарц, А. Седілло Лопез, П. Мейсел та Р. Сібел виокремлюють три взаємодоповнювальні педагогічні підходи у підготовці майбутніх юристів. Перший – так званий аналіз судових справ через навчальний діалог (англійською – «case-dialogue method»), спрямований на формування знань і розуміння права. Другий – практикоорієнтовані курси (англійською – «experiential courses») з використанням змодельованих клієнтів і модельних правових ситуацій, метою яких є розвиток професійних практичних умінь. Третій – курси/практика в юридичних клініках (англійською – «clinical

courses»), засновані на роботі з реальними клієнтами, що забезпечують формування професійного мислення, усвідомлення ролі юриста, відповідальності перед клієнтом і здатності навчатися через власний професійний досвід (Tokarz et al., 2013, pp. 13–14).

Стандарт 303 Американської асоціації юристів визначає мінімальну структуру практикоорієнтованого компонента програми Juris Doctor. Він передбачає обов'язкове вивчення основ професійної відповідальності, набуття студентами досвіду юридичного письма, щонайменше шість кредитів практикоорієнтованих курсів, а також надання істотних можливостей для участі в юридичних клініках або зовнішній практиці, надання безоплатної правничої допомоги та розвитку професійної ідентичності. Стандарт 304 конкретизує зміст практикоорієнтованих курсів і розрізняє три їхні основні форми: симуляційний курс, юридичну клініку та зовнішню практику. Симуляційний курс передбачає змодельований досвід, наближений до адвокатської діяльності, однак без роботи з реальним клієнтом. Юридична клініка забезпечує істотний досвід виконання професійних функцій юриста через консультування або представництво реального клієнта чи виконання ролі нейтрального учасника правового процесу. Зовнішня практика, своєю чергою, передбачає набуття студентом практичного досвіду поза межами правничої школи під одночасним керівництвом викладача та керівника на місці проходження практики (American Bar Association, 2025, p. 23; 25-26). Водночас, такі форми навчальної активності, як навчальні судові дебати, імітаційний судовий процес та подібні змагання або практичні вправи, можуть визнаватися курсами моделювання юридичної практики лише за умови, що вони мають повноцінний структурований навчальний компонент. Йдеться не просто про участь студента у змаганні чи виконання окремого завдання, а про наявність визначених результатів навчання, навчальних завдань, критеріїв оцінювання, неодноразових можливостей для виконання професійної ролі, зворотного зв'язку та самооцінювання. Натомість звичайна наукова письмова робота сама по собі не може вважатися таким курсом, оскільки вона не відтворює

професійну діяльність юриста, пов'язану з роботою з клієнтом або виконанням типових юридичних завдань (American Bar Association, 2023, pp. 4–5).

Дані опитування Національної асоціації з питань працевлаштування юристів в США серед випускників 2020 року після трьох років юридичної практики свідчать про високу оцінку корисності практикоорієнтованого навчання. Найвищі середні оцінки отримали зовнішня практика, стажування та практика на робочому місці – 4,5 з 5; юридичні клініки з представництвом індивідуальних клієнтів – 4,4; курси практичних юридичних навичок або моделювання професійної діяльності – 4,3; клініки, присвячені питанням правової політики чи окремим суспільно-правовим проблемам, – 4,1. (Kuehn, 2025, p. 3). На противагу зазначеному дослідженню, наукові пошуки А.Чайлтона, Е.Говенкемпа, П.Джоя та К. Роземи ускладнює однозначно позитивну оцінку вимоги Американської асоціації юристів 2014 року щодо обов'язкових шести кредитів практикоорієнтованого навчання. Автори не виявили доказів того, що запровадження цієї вимоги покращило показники працевлаштування випускників. Водночас дослідження не підтвердило й поширених побоювань щодо її можливих негативних наслідків: не було встановлено, що реформа призвела до зростання плати за навчання або погіршення результатів складання адвокатського іспиту. Отже, ці висновки є важливою контртезою до спрощеного аргументу про те, що збільшення кількості кредитів практикоорієнтованого навчання автоматично забезпечує кращі професійні результати випускників. Інноваційність практичної юридичної освіти не може зводитися лише до формального збільшення кількості кредитів, а має оцінюватися через якість, зміст, інтегрованість і реальний вплив таких курсів на професійну підготовку майбутніх юристів (Chilton et al., 2025, pp.1,2-4, 42). Показовими є також результати дослідження Е.Корн та Л.Гласс, які, на основі опитування 126 акредитованих правничих шкіл США у 2018–2019 роках, зафіксували кілька важливих тенденцій: появу та поширення посад керівників практикоорієнтованої освіти, розширення відповідних навчальних програм, включення практичних компонентів уже до першого року навчання, а також розвиток нових форматів,

зокрема лабораторних курсів і практикумів. Емпіричні дані дослідження свідчать про багатоформатний характер цієї моделі: 98% опитаних шкіл повідомили про наявність юридичних клінік, 97% – зовнішньої практики або практики на робочому місці, 80% – курсів моделювання професійної діяльності, 51% – практикумів, 21% – лабораторних курсів (Korn & Hlass, 2020, pp.713–714; 737).

Значну увагу у американській моделі присвячено і технологічній (цифровій) компетентності майбутнього юриста. Так, Д. О'Лірі відзначає, що юрист повинен бути обізнаним зі змінами у праві та юридичній практиці, зокрема з перевагами й ризиками, пов'язаними з відповідними технологіями (O'Leary, 2021, p. 204). Р. Бресія пропонує розуміти цифрово-технологічну компетентність юриста і як уміння користуватися інструментами юридичної практики, так і здатність усвідомлювати, як технології змінюють способи надання правничих послуг, організацію професійної діяльності та сам предмет юридичної роботи. У цьому сенсі технологічна компетентність охоплює практичні цифрові навички, а також етичне мислення, розуміння впливу технологій на клієнтів і суспільство, здатність до міждисциплінарної взаємодії та використання технологій для розширення доступу до правосуддя (Brescia, 2023, pp. 518, 537–540). Показовим прикладом інноваційної трансформації правничої освіти є Програма права та інновацій Вандербільтської школи права (англійською – «Program on Law & Innovation»), яка інтегрує до навчальної програми дисципліни, безпосередньо пов'язані зі змінами у сучасній юридичній практиці. Зокрема, програма передбачає курси з використання штучного інтелекту в юридичній практиці, технологій юридичної практики, організації юридичної діяльності, проєктування юридичних процесів, управління юридичними проєктами, блокчейнів і смарт-контрактів, а також роботу в лабораторії з дослідження штучного інтелекту і права. Такий підхід прямо орієнтований на підготовку студентів до середовища, у якому технологічні, соціальні та економічні зміни впливають на юридичну практику, потреби й очікування клієнтів, а також способи доступу до правових послуг (Vanderbilt Law

School, 2026). Юридична школа імені Прітцкера Північно-Західного університету пропонує освітню програму «Технології, інновації та підприємництво», у межах якої є окремий напрям – «технології юридичної практики». Цей напрям спрямований на ознайомлення студентів із сучасним використанням технологій у правничій діяльності, зокрема з хмарним зберіганням даних, робототехнікою, програмним забезпеченням для електронного пошуку та розкриття доказів (англійською – «e-discovery software»), машинним навчанням та іншими формами штучного інтелекту. Крім того, програма передбачає практичний підсумковий компонент, який студенти можуть виконати через Інноваційну лабораторію, Центр підприємницького права Дональда Пріцкера або технологічно орієнтоване стажування (Northwestern University Pritzker School of Law, 2026). Юридичний коледж імені Сандри Дей О'Коннор Університету штату Аризона розглядає штучний інтелект як інструмент для розширення доступу до правосуддя, розвитку інклюзивної юридичної освіти та підготовки студентів до реальної юридичної практики. На офіційній сторінці закладу освіти зазначено, що заклад інтегрує навчання з використання штучного інтелекту в усі освітні програми, пропонує навчальні дисципліни, пов'язані зі штучним інтелектом, а також має сертифікат для студентів Juris Doctor у сфері права, науки й технологій (англійською – «JD Certificate in Law, Science and Technology») та програму Магістра права зі штучного інтелекту і права (англійською – «MLS in AI and Law») (Arizona State University Sandra Day O'Connor College of Law, 2026).

В якості проміжного висновку можемо відзначити, що тематика інновацій у професійній підготовці правників США досить широко і активно досліджується і окремі прогресивні досягнення науки активно впроваджуються у програми підготовки юристів. Безумовно, на рівні окремих штатів, де діють різні регіональні правові системи, є відмінності та специфіка, водночас, останні стосуються більшою мірою юридичних та політичних аспектів, аніж педагогічних, які є більш універсальними та спільними.

У Великій Британії вимоги до компетентності молодих юристів традиційно ґрунтуються на історичному розмежуванні юристів на баристерів та соліситорів. Органом професійного самоврядування баристерів визначено систему вимог до новокваліфікованого баристера, яка охоплює знання, уміння та професійні якості, необхідні для початку самостійної практики. Мінімальний рівень належного виконання цих вимог розкривається через пороговий стандарт, достатній для отримання повної кваліфікації. Компетентнісна модель побудована навколо чотирьох основних складових: визначальних професійних рис, особистих цінностей і стандартів, уміння взаємодіяти з іншими особами та здатності організовувати власну практику (Bar Standards Board, 2016, р. 1-3). Стратегія подальшої підготовки баристерів передбачає три послідовні складові професійного становлення: теоретичну правничу підготовку, спеціалізовану професійну підготовку та стажування або навчання в умовах практичної діяльності. Кожна із цих складових узгоджується з Професійним стандартом і спрямована на підтвердження відповідних компетентностей на певному етапі підготовки. Теоретична складова охоплює сім базових галузей правових знань, тоді як професійно-практична складова передбачає оцінювання навичок судового виступу, цивільного й кримінального процесу, роботи з доказами та призначенням покарання, професійної етики, підготовки правового висновку, правового дослідження, складання процесуальних документів і проведення консультацій з клієнтом. Такий підхід засвідчує відхід від суто предметної побудови навчальної програми на користь компетентнісного оцінювання. Зокрема, уміння здійснювати судове представництво оцінюється не лише за знанням матеріалу, а й за здатністю ставити запитання, чітко й переконливо комунікувати, логічно структурувати виступ, працювати з доказами, формувати правову позицію у справі, реагувати на втручання судді та дотримуватися встановлених процесуальних вимог (Bar Standards Board, 2019, р. 1–8). У підході Органу регулювання діяльності соліситорів компетентність розуміється як здатність відповідати професійні ролі та виконувати завдання на очікуваному рівні. Водночас вона не є сталою й абстрактною характеристикою, оскільки

залежить від змісту роботи, професійної ролі та етапу кар'єрного розвитку правника. Стандарт компетентності побудований за чотирма основними напрямками: етика, професіоналізм і здатність до обґрунтованого судження; практична правнича діяльність; взаємодія з іншими особами; самоорганізація та управління власною роботою. Особливе значення в цій моделі має вимога до юриста брати відповідальність за власне професійне навчання й розвиток, осмислювати набуту практику, визнавати межі своєї компетентності, помилки або труднощі, а також використовувати зауваження, поради й підтримку для подальшого вдосконалення. Отже, йдеться про стандарт юриста, здатного до професійної рефлексії. Практична юридична діяльність у цій моделі охоплює встановлення фактичних обставин, правове дослідження, надання порад щодо можливих варіантів дій, підготовку документів, судове представництво, ведення переговорів, а також супровід справ і правочинів (Solicitors Regulation Authority, 2022, р. 1–8).

Одними з найяскравіших інноваційних педагогічних засобів у професійній підготовці юристів у Великій Британії є проблемно-орієнтоване навчання та практика в юридичних клініках.

Досвід Школи права Йоркського університету є показовим прикладом цілісного впровадження проблемно-орієнтованого навчання у правничу освіту. Ця модель застосовується не лише до обов'язкових, а й до більшості вибіркових навчальних дисциплін. У правничому контексті проблемно-орієнтоване навчання спрямоване переважно не на негайне розв'язання проблеми, а на її глибокий аналіз: студенти працюють у малих групах із практично змодельованою ситуацією, визначають коло необхідних знань, самостійно досліджують відповідні питання та презентують результати. При цьому роль вихідного контексту, який у медичній освіті виконує ситуація пацієнта, у правничій освіті перебирає на себе ситуація клієнта. У Йоркській школі права така робота охоплює послідовні етапи: ознайомлення з проблемою та її уточнення, визначення сторін і їхніх інтересів, встановлення хронології подій, виявлення правових та фактичних питань, їх групування за темами,

формулювання навчальних результатів, планування дослідження, обмін результатами й перевірку досягнення поставлених цілей. Значення цієї моделі полягає в тому, що вона долає розрив між теоретичною та професійно-практичною підготовкою: право вивчається цілісно, у взаємозв'язку правових норм, професійних умінь, особистісних якостей і ціннісних настанов, а студенти постають активними учасниками навчального процесу (Grimes, 2015, р./ 362–372). У дослідженні В. Кемпа, Т.Мунка та С.Говер про клінічну юридичну освіту виокремлено кілька основних моделей її організації: університетські юридичні клініки, що поєднують консультування та представництво інтересів клієнтів; клініки первинного консультування і скерування до належних фахівців; практику в зовнішніх установах; навчальні імітації професійних ситуацій; спеціалізовані клінічні проєкти; правопросвітницькі ініціативи для громад, а також добровільну безоплатну правничу допомогу. Такий підхід відображає ширший рух клінічної правничої освіти, у якому навчання через практичний досвід поєднується з реформуванням юридичної освіти та ідеєю соціальної справедливості. Важливо, що клінічні викладачі діють не лише в академічному середовищі, а й безпосередньо у взаємодії з місцевими громадами та представниками правничої професії, завдяки чому навчальний процес набуває виразного суспільного виміру. Водночас автори дослідження застерігають від формального впровадження юридичної клініки як зовнішнього додатка до наявної освітньої моделі: просте створення клініки без зміни педагогічних підходів, навчальної програми та інституційної культури не забезпечує справжньої інноваційності. Отже, клінічна правнича освіта має бути інтегрованою частиною підготовки майбутніх юристів, а не лише засобом привабливого представлення закладу освіти (Kemp, Munk, & Gower, 2016, р. 2–3, 53–54). Окремого уваги заслуговує питання розвитку юридичних клінік в електронному середовищі, яке потребує врахування ризиків цифрової нерівності. Соціально вразливі групи, які часто найбільше потребують правничої допомоги, можуть водночас мати найнижчий рівень цифрової обізнаності, обмежену мотивацію до використання електронних засобів комунікації або недостатню

довіру до технологій. У такому середовищі особливо важливо зберегти людський вимір права: здатність до зрозумілої комунікації, виявлення співпереживання, формування довіри, урахування емоційного стану особи, зчитування невербальних сигналів і підтримання професійних відносин залишаються ключовими складниками якісної правничої допомоги. Отже, цифровізація юридичних клінік має поєднувати доступність технологічних рішень із збереженням особистісного, довірчого та соціально чутливого характеру взаємодії між правником і клієнтом. За результатами опитування 2014 року, 80 правничих шкіл Великої Британії надали відповіді щодо наявності клінічної правничої освіти та добровільної безоплатної правничої допомоги. Із них 96 % повідомили про здійснення такої діяльності, що становило щонайменше 70 % усіх правничих шкіл країни та охоплювало приблизно 10 000 студентів. Найпоширенішими формами були правопросвітницькі проєкти для громад, а також юридичні клініки загального й спеціалізованого спрямування. Водночас помітною стала тенденція до формального визнання клінічної діяльності в межах освітньої програми: частка правничих шкіл, які надавали навчальні кредити за участь у таких програмах, зросла з 10 % у 2010 році до 25 %. (Jones et al., 2017, pp. 114–115; 128–129; 134–136).

Поряд із описаними педагогічними підходами слід звернути увагу й на формування підходів до цифрової (технологічної) компетентності юриста у Великій Британії. На думку А. Танарай, сучасна правнича освіта повинна передбачати можливості для вивчення як альтернативних форм надання правничих послуг із використанням цифрових технологій, так і етичних норм (як у Великій Британії, так і на міжнародному рівні), які впливають на надання правничих послуг в електронному середовищі. Знання практичних способів використання технологій для підвищення продуктивності та ефективності роботи, а також набуття досвіду у сфері онлайн-вирішення спорів, електронної правничої практики та управління проєктами є важливими складниками професійної придатності випускника до працевлаштування (Thanaraj, 2017, p.20). Е. Вайнер стверджує, що регулятори у сфері правничих послуг мають сприяти:

виробленню стандартів правової інформації та правових процесів, а також забезпеченню їх відкритості; інтеграції професійних правничих послуг із державними правовими сервісами та судовою системою; відповідальному використанню штучного інтелекту; узгодженню освіти у сфері правничих технологій з регуляторними цілями Ради з правничих послуг; розвитку міждисциплінарних навчальних курсів і програм, що поєднують право та комп'ютерні науки (Wyner, 2020, p. 24).

Показовим прикладом інтеграції цифрової компетентності у правничу освіту є магістерська програма Університету Вестмінстера «Право і технології». Її зміст орієнтований на вивчення взаємозв'язку права, технологічного розвитку, етики, суспільства та регулювання. Серед вибірових навчальних дисциплін передбачено, зокрема, «Право і дані», «Право і блокчейн», «Право штучного інтелекту та управління ризиками», «Право і цифрові зміни», а також «Регулювання фінансових технологій і штучного інтелекту». Особливо важливим є те, що підсумковий дослідницький модуль не обмежується традиційною письмовою дисертацією: студент може обрати проєктний звіт або розроблення гіпотетичного рішення правової проблеми, пов'язаної з технологіями (University of Westminster, 2026). Ще одним прикладом оновлення правничої освіти відповідно до цифрової трансформації юридичної професії є магістерська програма «Технології, штучний інтелект і правничі послуги» в Університеті Сіті Сент-Джорджес (Лондон). Програма розрахована на вступ 2026/2027 навчального року й поєднує вивчення права, штучного інтелекту, правничих послуг і практичного застосування цифрових інструментів у юридичній діяльності. В описі курсу наголошено, що студенти ознайомлюються з тим, як новітні технології впливають на правові принципи, зокрема у сферах інтелектуальної власності, захисту даних, договірної та деліктного права, а також аналізують такі явища, як «розумні» договори (англійською – «smart contracts»), автономні системи, цифрові активи і дипфейки (City St George's, University of London, 2026). Приклад Школи права Університету Шеффілда демонструє включення цифрової проблематики до правничої освіти як на

бакалаврському, так і на магістерському рівнях. У програмі бакалавра права передбачено вибірковий модуль «Цифрова юридична діяльність», у межах якого розглядається вплив технологій на сучасну юридичну практику, зокрема використання соціальних мереж, штучного інтелекту, цифрових навичок, а також питання професійної ідентичності та етики юриста. Крім того, у магістерській програмі пропонується модуль «Юридичні технології та юридична діяльність у цифрову епоху», присвячений змінам юридичної практики 21 століття під впливом цифрових технологій, використанню юридичних технологій, професійній етиці та переосмисленню професіоналізму юриста.

Висновки. Британські наукові дослідження, як і праці науковців США, демонструють глибокий інтерес до різних форм інноваційного, зокрема, – практико-орієнтованого навчання, в першу чергу, – різних форм організації юридичних клінік, проблемно-орієнтованого навчання тощо. Серед наукової спільноти США тематика практико-орієнтованого навчання є надзвичайно-популярною протягом двох останніх десятиліть. Університети Великої Британії, як і заклади освіти США, сьогодні пропонують значну частину курсів та програм на перетині права та технологій. Непересічна увага у науково-педагогічній літературі обох країн присвячена і формуванню та вдосконаленню концепції технологічної (цифрової) компетентності юриста та її необхідному наповненню. Органи професійного самоврядування юристів у Великій Британії, як і Американська асоціація юристів, у своїх стандартах чітко формують вимоги не лише до теоретичної підготовки, а практичних компетентностей юриста. Спільним для обох країн є також і вплив органів професійного самоврядування юристів на зміст і наповнення освітніх програм. Вважаємо перспективними подальші наукові дослідження досвіду інших країн англо-американської правової сім'ї, у яких сформувалися відмінні моделі професійної підготовки юристів, оскільки це сприятиме розширенню теоретичної та прикладної бази дослідження, а також забезпечить вищий рівень репрезентативності отриманих наукових результатів.

References

- Смагін, І. І. (2012). Проблеми реалізації інноваційної освітньої діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, (64), 79–82. <https://eprints.zu.edu.ua/8759/1/15.pdf>
- American Bar Association, Section of Legal Education and Admissions to the Bar. (2025). *Standards and rules of procedure for approval of law schools, 2025–2026*. American Bar Association. https://www.americanbar.org/groups/legal_education/accreditation/standards/standards-rules/
- American Bar Association, Section of Legal Education and Admissions to the Bar. (2023). *Managing Director's guidance memo: Standards 303(a)(3), 303(b), and 304* (Original work published 2015; revised June 2023). American Bar Association. https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/legal_education_and_admissions_to_the_bar/guidance-memos/23-june-guidance-memo-303-304.pdf
- Arizona State University Sandra Day O'Connor College of Law. (n.d.). *Artificial intelligence at ASU Law*. Retrieved May 17, 2026, from <https://law.asu.edu/ai>
- Bar Standards Board. (2016, September 5). *Professional statement for barristers: Incorporating the threshold standard and competences*. <https://www.barstandardsboard.org.uk/resources/bsb-professional-statement-and-competences-pdf.html>
- Bar Standards Board. (2019, April 1). *Future Bar Training: Curriculum and assessment strategy*. <https://www.barstandardsboard.org.uk/asset/0426FE70-72E5-48BE-8618F7AF3A28F1B0/>
- Brescia, R. H. (2023). *Teaching to the tech: Law schools and the duty of technology competence*. *Washburn Law Journal*, 62, 507–540. <https://ssrn.com/abstract=4361552>
- Brooks, S. L., Adcock, C. F., Ellmann, S., Jones, R. L., Cimini, C. N., & Barry, M. M. (2015). Experience the future: Papers from the Second National Symposium on Experiential Education in Law: Alliance for Experiential Learning in Law. *Elon Law Review*, 7(1), 1–108. <https://ssrn.com/abstract=3716447>
- Chilton, A., Hovenkamp, E., Joy, P. A., & Rozema, K. (2025). *The evolution of experiential legal education* (University of Chicago Law School, Coase-Sandor Institute for Law & Economics Research Paper No. 25-28; Northwestern Law & Econ Research Paper No. 25-19; Northwestern Public Law Research Paper No. 25-46). SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5401118>
- City St George's, University of London. (n.d.). *Technology, AI and legal services LLM*. Retrieved May 18, 2026, from <https://www.citystgeorges.ac.uk/prospective-students/courses/postgraduate/technology-ai-and-legal-services>
- Grimes, R. (2015). Problem-based learning and legal education: A case study in integrated experiential study. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 361–375. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6451>
- Hamilton, N. W., & Bilonis, L. D. (2022). *Law student professional development and formation: Bridging law school, student, and employer goals*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108776325>
- Jones, E., McFaul, H., & Ryan, F. (2017). Clinical legal education in the United Kingdom: Origins, growth and the technological innovations and challenges of its future. *German Journal of Legal Education*, 4, 107–136. <https://oro.open.ac.uk/52626/>
- Kemp, V., Munk, T., & Gower, S. (2016). *Clinical legal education and experiential learning: Looking to the future* [Report]. University of Manchester School of Law. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17617.74085>

- Korn, A., & Hlass, L. L. (2020). Assessing the experiential (R)evolution. *Villanova Law Review*, 65(4), 713–772. <https://digitalcommons.law.villanova.edu/vlr/vol65/iss4/1/>
- Kuehn, R. R. (2025). How new lawyers value law school experiential training. *Clinical Legal Education Association Newsletter*, 33. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5226400>
- Maranville, D. A., Lynch, M. A., Kay, S. L., Goldfarb, P., & Engler, R. (2012). Re-vision Quest: A law school guide to designing experiential courses involving real lawyering. *New York Law School Law Review*, 56, 518–558. https://digitalcommons.nyls.edu/nyls_law_review/vol56/iss2/10/
- Northwestern University Pritzker School of Law. (n.d.). *Technology, innovation, and entrepreneurship*. Retrieved May 17, 2026, from <https://www.law.northwestern.edu/academics/curricular-offerings/concentrations/technology/>
- O’Leary, D. L. (2021). “Smart” lawyering: Integrating technology competence into the legal practice curriculum. *University of New Hampshire Law Review*, 19(2), 197–272. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3671632>
- Ryan, F., & McFaul, H. (2020). Innovative technologies in UK legal education. In E. Jones & F. Cownie (Eds.), *Key directions in legal education: National and international perspectives* (pp. 67–79). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429448065-5>
- Solicitors Regulation Authority. (2022, August 9). *Statement of solicitor competence*. <https://www.sra.org.uk/solicitors/resources/continuing-competence/competence-statement/>
- Stuckey, R., & others. (2007). *Best practices for legal education: A vision and a road map*. Clinical Legal Education Association. https://scholarship.law.edu/fac_books/13/
- Thanaraj, A. (2017). Making the case for a digital lawyering framework in legal education. *International Review of Law*, 2017(3), Article 17. <https://doi.org/10.5339/irl.2017.17>
- Tokarz, K., Sedillo Lopez, A., Maisel, P., & Seibel, R. F. (2014). Legal education at a crossroads: Innovation, integration, and pluralism required! *Washington University Journal of Law & Policy*, 43, 11–57. https://openscholarship.wustl.edu/law_journal_law_policy/vol43/iss1/7/
- University of Westminster. (2026). *Law and technology LLM – courses*. Retrieved May 18, 2026, from <https://www.westminster.ac.uk/law-courses/2026-27/september/full-time/law-and-technology-llm>
- Vanderbilt Law School. (n.d.). *Program on Law & Innovation curriculum*. Vanderbilt University. Retrieved May 17, 2026, from <https://law.vanderbilt.edu/academic-programs/law-innovation/curriculum/>
- Walder, A. M. (2014). The concept of pedagogical innovation in higher education. *Education Journal*, 3(3), 195–202. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20140303.22>
- Wyner, A. (2020). *LegalTech education – Considerations for regulators*. Legal Services Board. https://legalservicesboard.org.uk/wp-content/uploads/2020/09/Topic-6-Final-For-Publication-AW-formatted_v3.pdf



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>