



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-8>

І. В. Прожога

*Національний університет «Київський авіаційний інститут»,
м. Київ, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4991-8317> – І. В. Прожога

 iryana.prozhoha@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Анотація. У світовому освітньому просторі професійна підготовка соціальних працівників трансформується під впливом цифровізації, зростання складності клієнтських випадків, воєнних і посткризових викликів, а також підвищених вимог до доказовості та етичної відповідальності практики. Метою статті є узагальнення інноваційних підходів до професійної підготовки соціальних працівників і окреслення напрямів їх адаптації до українського контексту. Методологічну основу становлять теоретичний аналіз наукових публікацій і порівняльне зіставлення освітніх тенденцій, а також узагальнення результатів сучасних досліджень щодо освітніх функцій супервізії, ролі рефлексивної практики та застосування цифрових технологій у підготовці фахівців соціальної сфери. Результати свідчать, що найбільш перспективними є компетентнісні та результат-орієнтовані моделі навчання, супервізія як педагогічна технологія, симуляційні й кейс-орієнтовані формати, проєктне та інтерпрофесійне навчання, цифрові інструменти для підтримки навчання і професійної стійкості, а також інтеграція травма-інформованих підходів у дизайн освітніх модулів і практики. Запропоновано кластерну логіку впровадження інновацій та їх операціоналізацію через дидактичні інструменти і показники результативності, що дозволяє перейти від декларативного опису компетентностей до доказового оцінювання прогресу студентів. Для візуалізації очікуваних змін обґрунтовано використання профілю компетентностей випускника як аналітичного шаблону для подальшої емпіричної верифікації. Практична цінність статті полягає у формуванні рекомендацій щодо оновлення змісту й форм навчання соціальних працівників з акцентом на професійну ідентичність, етичні рішення, рефлексію, цифрову етику та готовність діяти в умовах невизначеності, а також у визначенні ресурсних умов і запобіжників якості та безпеки впровадження інновацій в Україні.

Ключові слова: соціальна робота, професійна підготовка, інноваційні підходи, супервізія, цифрові технології.

І. В. Prozhoha

National University “Kyiv Aviation Institute”, Kyiv, Ukraine

INNOVATIVE APPROACHES TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN THE GLOBAL EDUCATIONAL SPACE

Abstract. Professional training of social workers in the global educational space is undergoing profound transformation under the influence of digitalization, increasing complexity of client cases, war-related and post-crisis challenges, and growing demands for evidence-based and ethically responsible practice. These changes require reconsideration of learning outcomes, educational environments, and mechanisms for integrating theory with practice.

Purpose. The purpose of the article is to systematize contemporary innovative approaches to the professional training of social workers and to substantiate the possibilities of their adaptation and integration into Ukrainian higher education programmes in order to enhance the quality of training and readiness for work in conditions of social uncertainty.

The methodological framework combines theoretical analysis of international and national scholarly publications, comparative analysis of current educational trends, and synthesis of recent research findings on the educational functions of supervision, reflective practice, and digital technologies in social work education. Conceptual modelling and analytical generalization were also applied to structure clusters of pedagogical innovations and identify indicators of learning outcomes.

The study demonstrates that competency-based and outcome-oriented learning models, supervision as a pedagogical technology, simulation-based and case-oriented training formats, project-based and interprofessional learning, digital tools supporting educational continuity and professional resilience, as well as trauma-informed approaches embedded in curriculum design constitute the most promising directions of educational modernization. A cluster logic of innovation implementation is proposed, operationalized through didactic instruments, performance indicators, and evidence-based assessment procedures. The use of a graduate competency profile as an analytical framework for visualizing expected educational changes and supporting further empirical verification is substantiated.

The scientific novelty lies in the integrative conceptualization of innovative approaches as interconnected structural components of professional training programmes, rather than isolated methodological interventions, and in the development of a context-sensitive model for their adaptation to the war-affected and post-crisis conditions of Ukrainian society.

The findings confirm that modernization of social work education should be grounded in measurable growth of students' professional competence, reflective capacity, ethical decision-making, and resilience. Practical recommendations are formulated regarding curriculum renewal, supervision-supported practice, digital ethics training, and institutional quality safeguards. The proposed model may serve as a conceptual basis for empirical testing and further development of evidence-informed strategies for preparing social workers capable of effective intervention in complex social contexts.

Key words: social work, professional training, innovative approaches, supervision, digital technologies, competency-based education.

Постановка проблеми. Професійна підготовка соціальних працівників у XXI столітті розвивається в умовах посилення інтеграції між освітнім процесом і професійною практикою, що зумовлює необхідність перегляду цілей, змісту та результатів навчання. Сучасний соціальний працівник має володіти не лише нормативно-правовими знаннями та технологіями соціальної роботи, а й компетентностями, пов'язаними з ухваленням рішень у ситуаціях невизначеності, роботою з травмою, втратою й кризовими станами, етичним супроводом випадку та ефективною взаємодією в міждисциплінарних командах. Додаткового значення набувають навички рефлексивної практики й саморегуляції, що забезпечують професійну стійкість і профілактику вигорання в умовах високого емоційного навантаження. У глобальному освітньому просторі ці виклики актуалізують перехід від знаннево-орієнтованих моделей до компетентнісних підходів, інтенсивнішого залучення практико-орієнтованих форматів навчання, розвитку професійної ідентичності та інтеграції механізмів супервізійного й рефлексивного супроводу. В українському контексті, ускладненому наслідками війни та масштабними соціальними трансформаціями, проблема модернізації підготовки соціальних працівників набуває прикладної ваги, оскільки якість професійної освіти безпосередньо визначає спроможність системи соціальних послуг забезпечувати ефективну підтримку вразливих груп населення, внутрішньо

переміщених осіб і громад у процесах відновлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У міжнародному науковому дискурсі модернізація професійної підготовки соціальних працівників осмислюється передусім у межах компетентнісної парадигми, орієнтації на результати навчання та узгодження освітніх програм із професійними стандартами й етичними рамками. Нормативно-концептуальним орієнтиром у цьому контексті виступають оновлені Global Standards for Social Work Education and Training, ухвалені IASSW та IFSW [1, р.161-174], які фіксують універсальність цінностей соціальної роботи та водночас підкреслюють необхідність контекстної чутливості підготовки і забезпечення її якості через інтеграцію академічного навчання та практики.

Окремий масив досліджень присвячено супервізії та рефлексивній практиці як механізмам професійного становлення, підтримки етичної відповідальності та гарантування безпечної практики [1; 2, р. 161–174; 7, р. 1945–1962]. У сучасних моделях супервізії для студентів соціальної роботи наголошується на поєднанні дидактичних і фасилітативних інтервенцій, що забезпечують розвиток професійного мислення, здатності до критичної рефлексії, усвідомлення меж і ризиків професійної взаємодії у складних випадках [8; 7, р. 1945–1962]. У межах цього напрямку супервізія розглядається не лише як форма підтримки під час практики, а як педагогічна технологія, інте-

грована в дизайн навчальних модулів і систему оцінювання результатів, що узгоджується з компетентнісно-орієнтованими вимогами до якості підготовки [3; 19, с. 1116–1128].

Паралельно інтенсивно розвивається напрям, пов'язаний із цифровою трансформацією соціальної роботи та її наслідками для змісту професійної освіти. Міжнародні професійні й освітні інституції акцентують необхідність формування технологічної грамотності, цифрової етики, компетентностей управління ризиками конфіденційності та безпеки даних, а також готовності до використання цифрових інструментів у навчанні й практиці [4; 3]. Ці акценти відображені як у професійних стандартах технологічної практики, так і в аналітичних матеріалах, що обґрунтовують оновлення акредитаційних вимог у сфері соціальної роботи, а також у наукових публікаціях, які розглядають етичні виклики цифрової взаємодії та нормативні рамки професійної відповідальності в цифровому середовищі [5, р. 148–159; 6, р. 42–51].

У межах практико-орієнтованих інновацій поширюються симуляційні та сценарні формати навчання, зокрема із залученням стандартизованих клієнтів, які розглядаються як ефективний інструмент відпрацювання комунікативних і прикладних навичок у безпечному середовищі з обов'язковими компонентами дебрифінгу, рефлексії та структурованого зворотного зв'язку [11; 13, р. 111–116; 14]. У сучасних оглядах та емпіричних дослідженнях ці підходи пов'язуються з підвищенням готовності студентів до кризових інтервенцій, етичного ухвалення рішень та міжвідомчої взаємодії, а також із розвитком вимірюваних результатів навчання через стандартизовані форми оцінювання на кшталт OSCE [15; 12; 16, р. S87–S96].

Вітчизняні дослідження загалом корелюють із означеними міжнародними тенденціями, водночас конкретизуючи їх у контексті розвитку супервізії та цифровізації соціальної сфери в Україні. Зокрема, супервізія розглядається як педагогічна технологія, що підтримує формування рефлексивної професійної позиції, етичної відповідальності та якості рішень у роботі зі складними випадками [19, с. 1116–1128; 1; 2, р. 161–174]. Узгоджено з цим, міжнародні огляди й емпіричні узагальнення підкреслюють значення рефлексивної супервізії як механізму забезпечення якості практики, професійного розвитку та підтримки стійкості фахівців соціальної роботи, зокрема в умовах високого навантаження [7, р. 1945–1962; 8].

Паралельно цифрова трансформація соціальної роботи актуалізує потребу в системному онов-

ленні змісту професійної підготовки, оскільки цифрові інструменти дедалі частіше стають складовою взаємодії з клієнтами, ведення документації та міжвідомчої координації, а також підвищують ризики щодо конфіденційності, цифрових меж і безпеки даних [4; 5, р. 148–159; 6, р. 42–51]. У нормативно-акредитаційній площині ця потреба узгоджується з вимогами до результатів навчання, що орієнтують програми на формування перевірюваних компетентностей і готовності діяти в реалістичних умовах професійної практики [3; 2, р. 161–174]. В українському воєнному/посткризовому контексті значущість цифрових компетентностей додатково підсилюється тим, що цифрові канали підтримки часто виступають критичним ресурсом для доступу до допомоги, зокрема для внутрішньо переміщених осіб; відповідно, дослідження демонструють потенціал цифрових технологій у підтримці стійкості ВПО та обґрунтовують необхідність цілеспрямованого розвитку цифрової грамотності майбутніх соціальних працівників [18, с. 2827–2834; 17].

Узагальнення наведених підходів засвідчує наявність спільної логіки міжнародних і національних досліджень, однак водночас виявляє потребу в інтегративному представленні інновацій як взаємопов'язаних компонентів освітньої програми та в окресленні умов їх адаптації до українського воєнного/посткризового контексту. **Метою статті** є теоретичне узагальнення сучасних інноваційних підходів до професійної підготовки соціальних працівників у світовому освітньому просторі та обґрунтування можливостей їх адаптації й інтеграції в освітні програми українських закладів вищої освіти з метою підвищення якості підготовки, професійної компетентності та готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах складних соціальних викликів.

Виклад основного матеріалу. На підставі теоретичного аналізу та порівняльного зіставлення освітніх тенденцій у світовому освітньому просторі інноваційні підходи до професійної підготовки соціальних працівників доцільно визначати як системно організовану сукупність педагогічних рішень, методів і освітніх середовищ, спрямованих на досягнення трьох взаємопов'язаних результатів: розвитку професійних компетентностей для роботи зі складними випадками; формування рефлексивної професійної позиції та професійної ідентичності; посилення професійної стійкості (resilience) і здатності до саморегуляції як умови безпечної та етично відповідальної практики. Запропоноване розуміння узгоджується з міжнародними рамками соціальної роботи, у яких якість підготовки пов'язується з інтеграцією ака-

демічного навчання, практики, етичних стандартів і контекстної чутливості (IASSW, IFSW, 2020) [1; 2, р. 161–174], а також відповідає вітчизняним дослідженням, що обґрунтовують освітні функції супервізії та її роль у професійному становленні фахівця [19, с. 1116–1128; 7, р. 1945–1962; 8].

У світовому освітньому просторі зазначені результати забезпечуються не поодинокими методиками, а сукупністю взаємопов'язаних кластерів інновацій, які формують інтегровану архітектуру програми підготовки (рис. 1). У подальшому кластери подано від базових рамок проектування результатів навчання до практико-орієнтованих та підтримувальних компонентів, що забезпечують цілісність підготовки. Перший кластер охоплює компетентнісні та результат-орієнтовані моделі навчання. Їхня принципова відмінність полягає у зміщенні акценту від домінування знанневих цілей до оцінювання здатності студента діяти професійно в реалістичних умовах. Це передбачає чітке визначення програмних результатів навчання, їх узгодження з професійними ролями (кейс-менеджер, консультант, фасилітатор, адвокат інтересів клієнта, координатор міжвідомчої взаємодії) та окреслення доказів досягнення результатів. Відповідно посилюється роль багатокомпонентного оцінювання, у межах якого враховуються аргументація, етичне обґрунтування рішення, здатність утримувати професійні межі, культура документації та рефлексивний аналіз дій. Практична реалізація цього кластера ґрунтується на портфоліо компетентностей, структурованих рубриках, оцінюванні в симу-

льованих і польових умовах та відстеженні прогресу в динаміці.

Другий кластер включає кейс-орієнтоване, проблемно-орієнтоване та проектне навчання. У цих форматах навчальна діяльність організовується навколо комплексної професійної проблеми, що потребує інтеграції знань, навичок і професійної позиції. Для соціальної роботи це означає роботу з «живими» або стандартизованими кейсами, у яких поєднуються соціальні, психологічні, правові й етичні виміри, а також системні обмеження (ресурси громади, доступність послуг, ризики безпеки, міжвідомчі бар'єри). Особливо релевантними є кейси кризового контексту (переміщення, насильство, втрата, сімейна дезадаптація, посттравматичні стани), оскільки вони вимагають від студента пріоритизації, ухвалення рішень в умовах невизначеності та етичної аргументації. Проектний компонент доповнює цей підхід співпрацею з громадами й організаціями, де результатом виступає продукт соціальної дії (модель послуги, протокол маршрутизації клієнта, інформаційна кампанія, інструмент первинної оцінки потреб), що відтворює логіку взаємодії «клієнт–система послуг–громада».

Третій кластер становлять симуляційні формати та тренінги професійних навичок. Їхня методична цінність полягає у можливості відпрацювати складні професійні ситуації у безпечному середовищі з контролем ризику та обов'язковими компонентами дебрифінгу, рефлексії й структурованого зворотного зв'язку. Типові сценарії охоплюють первинне інтерв'ю й оцінку потреб,

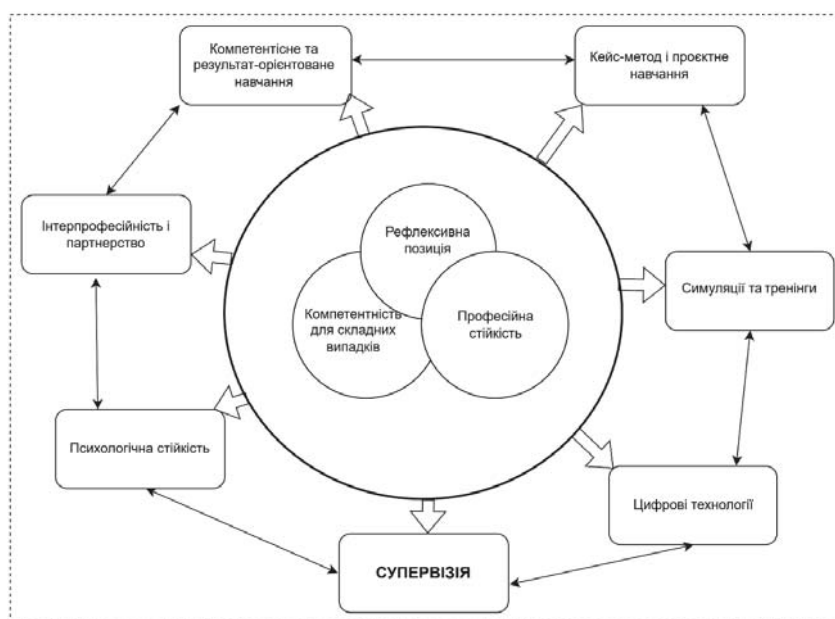


Рис. 1. Концептуальна модель інноваційної підготовки соціальних працівників

кризову бесіду, мотиваційне консультування, командну нараду з ведення випадку, переговори з інституціями, роботу з конфліктом у сім'ї чи групі, а також розв'язання етичних дилем (конфіденційність, ризик насильства, загроза безпеці). У симуляціях студент демонструє не лише комунікативні техніки, а й уміння структурувати взаємодію, утримувати межі, оцінювати ризики, коректно документувати та формувати план інтервенції. Для українських програм додатковою перевагою є можливість стандартизувати практичну підготовку за умов нерівномірної доступності баз практики або дистанційних обмежень, зберігаючи вимірюваність результатів.

Поряд із симуляційними форматами, що відтворюють професійні ситуації офлайн, у світовій практиці зростає роль цифрових середовищ навчання і надання допомоги, що потребує окремих компетентностей і стандартів. Четвертий кластер пов'язаний із цифровою трансформацією освіти і практики. Інноваційність цього напрямку полягає не лише у використанні LMS чи онлайн-занять, а у формуванні цифрової компетентності як професійної якості: цифрової комунікації з клієнтом, цифрових меж і етики, конфіденційності та безпеки даних, ведення документації й кейс-менеджменту в цифрових середовищах, міжвідомчої взаємодії, моніторингу потреб і результатів, базової аналітики даних для оцінювання ефективності втручань. У міжнародних професійних рекомендаціях технології визначаються як невід'ємний компонент сучасної практики, що потребує стандартів і цілеспрямованого навчання. В українських воєнних і посткризових реаліях цифрові канали підтримки часто є єдино доступними, проте цифровізація підсилює ризики витоків даних, порушення меж і вторинної віктимізації, що актуалізує модулі з цифрової безпеки, етики, управління ризиками та професійної відповідальності. Вітчизняні дослідження також підкреслюють потребу розглядати цифрове середовище і як ресурс, і як зону ризиків, релевантну компетентностям майбутніх фахівців [2].

П'ятий кластер становить супервізія як педагогічна технологія. У сучасних моделях підготовки соціальних працівників вона розглядається як інструмент забезпечення якості навчання і практики через інтеграцію навчальної, підтримувальної, рефлексивної та оціночної функцій. Освітні функції супервізії охоплюють навчальну компоненту (засвоєння підходів і методів), розвивальну (зростання професійної автономії та відповідальності), рефлексивну (усвідомлення власних реакцій, меж, ризиків змішування ролей) і ціннісно-орієнтаційну (етика, права людини,

повага до гідності клієнта). Вітчизняні праці обґрунтовують теоретико-методологічні засади супервізії у професійній підготовці та підкреслюють її інтегративний потенціал для навчальної, розвивальної та ціннісної складових освіти [3, 5, 7]. Для українських програм перспективною є модель, у якій супервізія вбудовується в дизайн модулів, практичні заняття, аналіз кейсів і систему оцінювання, підвищуючи керованість якості практики студентів і водночас зменшуючи ризики професійного виснаження на ранніх етапах професіоналізації.

Шостий кластер пов'язаний з урахуванням психологічних чинників професійної ефективності та профілактики вигорання. Інноваційні програми виходять із того, що компетентність у соціальній роботі охоплює не лише технічні вміння, а й здатність витримувати емоційне навантаження, працювати з травматичним матеріалом, управляти межами, розпізнавати власні тригери й ризики вторинної травматизації. Вітчизняні дослідження вказують на зв'язок супервізійних процесів із психологічними чинниками професійної ефективності, зокрема зі стилями прив'язаності як предикторами результативності супервізії [4], а також на роль супервізії в усвідомленні порушень прив'язаності у клієнтському досвіді фахівця [6]. Звідси випливає потреба в структурованих навчальних компонентах, що розвивають професійну саморефлексію, саморегуляцію, навички ресурсування та культуру звернення по супервізійну підтримку. Водночас такі компоненти мають залишатися в межах освітніх завдань і не підміняти навчальний процес терапевтичною практикою.

Сьомий кластер охоплює інтерпрофесійність і партнерства. У світовій практиці підготовка соціальних працівників дедалі частіше здійснюється у форматі спільних модулів, кейс-конференцій і симуляцій із представниками суміжних професій, адже допомога клієнту має міждисциплінарний характер. Такі формати формують компетентності командної взаємодії, спільного планування втручань, узгодження ролей, запобігання конфліктам і дублюванню функцій. Для України перспективним є розвиток партнерств із громадами, центрами соціальних служб, НУО та гуманітарними проєктами, що дає студентам досвід маршрутизації клієнта, застосування протоколів взаємодії та оцінювання послуг.

Для операціоналізації кластерів і переходу від опису підходів до інструментів їх упровадження та оцінювання подано таблиці 1–2. Узагальнюючи, інноваційність у підготовці соціальних працівників доцільно оцінювати не за новизною

окремих методик, а за вимірюваним зростанням готовності випускника діяти професійно, етично та стійко в умовах складних соціальних викликів. Для української системи професійної освіти принципово важливо закріплювати зазначені підходи на рівні програмних результатів, змісту дисциплін, організації практики, супервізійного супроводу й інструментів оцінювання, а також інвестувати у підготовку викладачів і супервізорів як носіїв освітніх змін.

Таким чином, табл. 1 систематизує кластери інновацій у професійній підготовці соціальних працівників, конкретизуючи для кожного провідні дидактичні інструменти, очікувані результати навчання та показники/докази їх досягнення. Запропоновані індикатори (rubrics, чек-листи, станційне оцінювання, портфоліо, зовнішній зворотний зв'язок) забезпечують перехід від декларативного опису компетентностей до доказового оцінювання прогресу студентів.

Табл. 2 узагальнює ключові інновації, релевантні для підготовки соціальних працівників

в Україні у воєнному/посткризовому контексті, та фіксує для кожної три параметри: обґрунтування актуальності, ресурсні умови впровадження і ризику, що потребують інституційних запобіжників (етика, конфіденційність, стандарти оцінювання, безпека). Такий формат дає змогу використовувати матрицю як інструмент планування модернізації освітньої програми й управління якістю впровадження інновацій, з урахуванням контекстних обмежень і вимог безпеки.

Для ілюстрації того, як інтеграція зазначених інновацій може відображатися у вимірюваних результатах підготовки, подано узагальнений профіль компетентностей випускника (рис. 2). Діаграма подає порівняльний профіль сформованості семи ключових компетентностей майбутнього соціального працівника до та після впровадження інноваційних підходів у підготовці (етичні рішення, кризові інтервенції, міжвідомча взаємодія, цифрова компетентність, рефлексивність, стійкість/саморегуляція, документація й оцінювання результатів). Профілі можуть формуватися

Таблиця 1

Кластери інновацій та їх дидактичні інструменти і показники результативності

Кластер	Провідні дидактичні інструменти	Очікувані результати навчання (коротко)	Показники / докази досягнення
Супервізія як педагогічна технологія	протокольні супервізії, рефлексивний щоденник, аналіз меж, структурований фідбек	рефлексивність, етичність, обґрунтовані рішення, автономія	рубрика рефлексії, фокус роботи, коректність документації, самооцінка ризиків/ресурсів
Симуляційне навчання і тренажери практики	сценарні симуляції, рольові ігри, стандартизований клієнт, дебрифінг, відеорозбір	безпечне відпрацювання навичок, готовність до криз, деескалація, комунікація	чек-листи навичок, OSCE, рубрики комунікації, протокол дебрифінгу, відеоаналіз
Кейс-навчання і проблемно-орієнтоване навчання	Case-method, PBL, міжвідомчий розбір, етичні дилеми, письмова концептуалізація	аналіз і гіпотези, інтеграція теорії/практики, план допомоги, аргументація	рубрика оцінки кейсу, письмові рішення, карта втручання, оцінка ризиків/ресурсів, peer-review
Проектно-орієнтоване навчання і соціальні інновації	соціальний проєкт, дизайн послуги, прототипування, теорія змін, бюджет, пітчінг	планування змін, проєктне мислення, орієнтація на потреби громади	рубрика проєкту, логіка теорії змін, реалістичність бюджету, презентація, оцінка партнерів, портфоліо
Інтерпрофесійне навчання і міжвідомча взаємодія	спільні заняття, командні симуляції, консиліуми, маршрутизація, спільні протоколи	командність, координація послуг, мережеве рішення кейсу, менше помилок	рубрика взаємодії, чек-лист координації, оцінка плану, спостереження фасилітатора, фідбек партнерів
Цифрові модулі і змішане навчання	LMS, мікронавчання, інтерактивні тести, е-портфоліо, онлайн-супровід практики, форуми	гнучкість і саморегуляція, цифрова грамотність, доступність і безперервність	аналітика LMS, тести за критеріями, портфоліо, онлайн-рефлексивні звіти, рубрики завдань
Практико-орієнтоване навчання на базах практики у воєнному/посткризовому контексті	практика з наставником, щоденник, супровід кейсів, травма-інформовані інструменти, супервізія практики	професійна ідентичність, робота з вразливими групами, безпечна етика, оцінка потреб, готовність до поля	оцінка бази, чек-лист компетентностей, структурований звіт, кейс-лог, самооцінка безпеки/ризиків, відгук наставника

Матриця «інновація–контекст України–умови впровадження»

Інновація	Чому актуально саме для воєнного / посткризового контексту	Ресурсні умови (кадри, партнерства, платформи, бази практики)	Ризики й запобіжники (етика, конфіденційність, якість оцінювання)
Симуляції та тренінги навичок	безпечне відпрацювання кризових ситуацій (наси́льство, втрата, переміщення) за відсутності стабільних баз практики	Тренери, викладачі, сценарії, кімната, онлайн-студія, актори, стандартизовані клієнти, рубрики	ризик травматизації учасників → дебрифінг і правила безпеки; суб'єктивність оцінювання → стандартизовані rubrics
Супервізія як педагогічна технологія	профілактика вигорання, підтримка етики та якості рішень у високому навантаженні	підготовлені супервізори, протоколи сесій, графік, групи, індивідуально, безпечні онлайн-канали	конфіденційність кейсів → деідентифікація; змішування ролей → чіткі межі й контракт; формалізм → критерії якості
Цифрові модулі та онлайн-практики	доступність навчання/ підтримки при переміщенні, обмеженнях безпеки й нестабільності інфраструктури	LMS (Moodle/Canvas), відеозв'язок, захищені сховища, навчання цифровій етиці, техпідтримка	витоки даних → політики доступу/шифрування; порушення меж → правила комунікації; нерівний доступ → альтернативні формати
Інтерпрофесійні заняття та кейс-конференції	реальні випадки потребують координації з медициною, освітою, правом, службами захисту	партнерства з установами, спільні модулі, фасилітатор, узгоджені протоколи взаємодії	конфлікти ролей/ відповідальності → розподіл ролей; етичні ризики → спільні стандарти; нерівність статусів → правила групи
Кейс-навчання та проблемно-орієнтовані задачі	підготовка до рішень у невизначеності, етичних дилем, ресурсних обмежень війни	банк стандартизованих кейсів, методичні матеріали, рубрики, залучення практиків	стигматизація/ упередження → етичний супровід; «правильні відповіді» → оцінка аргументації; якість кейсу → експертиза
Проектне навчання з громадами / НУО	швидка адаптація до потреб громад, орієнтація на реальний соціальний ефект	меморандуми з громадами, НУО, наставники, бази практики, план-графік, ресурси для польової роботи	безпека студентів, клієнтів → протоколи безпеки; експлуатація волонтерства → чіткі ролі; оцінювання → прозорі критерії



Рис. 2. «Профіль компетентностей випускника» до і після впровадження інновацій

на основі усереднених результатів експертного оцінювання викладачів/супервізорів (або самооцінювання студентів) і подані як аналітичний шаблон для подальшої емпіричної верифікації. Отже, рис. 2 ілюструє, що впровадження інновацій підтримує формування не ізольованих навичок, а цілісного компетентнісного профілю, релевантного вимогам роботи зі складними випадками у воєнному/посткризовому контексті.

Висновки. Інноваційні підходи до професійної підготовки соціальних працівників у світовому освітньому просторі доцільно інтерпретувати як інтегровану систему педагогічних рішень, спрямовану на досягнення трьох взаємопов'язаних результатів: готовності до роботи зі складними випадками, сформованої рефлексивної професійної позиції та розвитку професійної стійкості й саморегуляції. Узагальнена концептуальна модель підкреслює взаємозалежність цих результатів і їхню роль у забезпеченні безпечної та етично відповідальної практики.

Компетентнісні та результат-орієнтовані моделі навчання підвищують керованість якості підготовки завдяки чіткому опису програмних результатів, їх узгодженню з професійними ролями та переходу до доказового оцінювання, яке фіксує не лише знання, а й здатність діяти професійно в реалістичних умовах. Кейс-орієнтовані, проблемно-орієнтовані, проєктні та симуляційні формати сприяють відпрацюванню професійних дій, розвитку здатності ухвалювати рішення в умовах невизначеності та формуванню етичної аргументації і компетентностей міжвідомчої взаємодії, що узгоджується з кластерною структурою інновацій і показниками результативності.

Цифрова трансформація підготовки має передбачати не лише використання дистанційних засобів, а й розвиток цифрової компетентності як професійної якості з акцентом на цифрову етику, конфіденційність, безпеку даних і межі взаємодії з клієнтом. Супервізія як педагогічна технологія виступає інтегративним механізмом, що поєднує навчальну, рефлексивну, підтримувальну та оціночну функції, і тим самим сприяє стандартизації професійного мислення, підвищенню обґрунтованості рішень та профілактиці професійного виснаження на ранніх етапах професіоналізації.

У воєнному / посткризовому контексті України результативність упровадження інновацій визначається ресурсними умовами (підготовлені викладачі та супервізори, партнерства, бази практики, цифрові платформи) та наявністю запобіжників, що гарантують етичність, конфіденційність, стандартизованість оцінювання і безпеку учасників освітнього процесу. Отримані узагальнення

можуть бути використані для оновлення програмних результатів навчання, дизайну практики та системи оцінювання у підготовці соціальних працівників з урахуванням сучасних глобальних і національних викликів.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на емпіричну верифікацію запропонованої моделі через пілотні впровадження окремих кластерів інновацій у програмах підготовки соціальних працівників. Перспективним є розроблення та валідація індикаторів результативності (rubrics, чек-листів, інструментів оцінювання рефлексивності й саморегуляції), оцінювання міжекспертної узгодженості та визначення чутливості показників до змін у навчальних інтервенціях. Окремого дослідження потребує вплив цифрових форматів навчання і супервізії на якість професійних рішень, дотримання етичних стандартів і профілактику вигорання, а також ефективність інтерпрофесійних модулів у формуванні компетентностей міжвідомчої взаємодії в умовах кризових і посткризових викликів.

Список літератури:

1. International Association of Schools of Social Work, International Federation of Social Workers. *Global Standards for Social Work Education and Training*. 2020. URL: https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2020/11/IASSW-Global_Standards_Final.pdf
2. Ioakimidis V., Sookraj D. Global standards for social work education and training. *International Social Work*. 2021. Vol. 64, No. 2. P. 161–174. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020872821989799>
3. Council on Social Work Education. *2022 Educational Policy and Accreditation Standards (EPAS)*. 2022. URL: <https://www.cswe.org/getmedia/bb5d8afe-7680-42dc-a332-a6e6103f4998/2022-Educational-Policy-and-Accreditation-Standards-%28EPAS%29.pdf>
4. National Association of Social Workers, Association of Social Work Boards, Council on Social Work Education, Clinical Social Work Association. *Standards for Technology in Social Work Practice*. 2017. URL: <https://www.socialworkers.org/Practice/NASW-Practice-Standards-Guidelines/Standards-for-Technology-in-Social-Work-Practice>
5. Reamer F. G. Evolving ethical standards in the digital age. *Australian Social Work*. 2017. Vol. 70, No. 2. P. 148–159. DOI: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2016.1251505>
6. Skliar T. Ethical standards for digital technology use in social work practice. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, No. 1. P. 42–51. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.1.3>
7. Ravalier J. M., Wegrzynek P., Mitchell A. et al. A rapid review of reflective supervision in social work. *The British Journal of Social Work*. 2023. Vol. 53, No. 4. P. 1945–1962. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac223>

8. Davys A. M., Beddoe L. The Reflective Learning Model: Supervision of Social Work Students. *Social Work Education*. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615470902748662>

9. Lynch M., Lewis L., et al. Defining a Trauma-Informed Approach to Social Work Field Education: A Path Forward for the Profession. *Advances in Social Work*. 2022. Vol. 22, No. 2. P. 518. URL: <https://journals.indianapolis.iu.edu/index.php/advancesinsocialwork/article/view/24941>

10. Cavener J. et al. Enhancing 'best practice' in trauma-informed social work education. *Social Work Education*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2091128>

11. Baker E., Jenney A. Virtual Simulations to Train Social Workers for Competency-Based Learning: A Scoping Review. *Journal of Social Work Education*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.2022.2039819>

12. Jenney A. Exploring the Effectiveness of Virtual Simulation-Based Learning in Enhancing Clinical Skills in Social Work Education. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/28376811.2025.2524621>

13. Asakura K., Bogo M. Editorial: The Use of Simulation in Advancing Clinical Social Work Education and Practice. *Clinical Social Work Journal*. 2021. Vol. 49, No. 2. P. 111–116. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10615-021-00810-2>

14. Asakura K., Lee B., Occhiuto K., Kourgiantakis T. Observational learning in simulation-based social work education: Comparison of interviewers and observers. *Social Work Education*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1831467>

15. Bogo M. et al. Evaluating an Objective Structured Clinical Examination (OSCE) Adapted for Social Work. *Research on Social Work Practice*. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049731512437557>

16. Wharton T., Burg M. A. A Mixed-Methods Evaluation of Social Work Learning Outcomes in Interprofessional Training with Medicine and Pharmacy Students. *Journal of Social Work Education*. 2017. Vol. 53 (Suppl 1). P. S87–S96. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1288592>

17. Pentini A. A., Lorenz W. The Corona crisis and the erosion of 'the social': Giving a decisive voice to the social professions. *European Journal of Social Work*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1783215>

18. Прожога І., Перкова О. Використання цифрових технологій для підвищення резильєнтності внутрішньо переміщених осіб. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 11(41). С. 2827–2834. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11\(41\)-2827-2834](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-2827-2834)

19. Мельник Н. І., Прожога І. В. Освітні функції супервізії у формуванні навчальної, розвивальної, рефлексивної та ціннісно-орієнтаційної складових професійної підготовки. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 1(59). С. 1116–1128. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-1116-1128](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-1116-1128)

20. Stoliaryk O. Rethinking social work through the lens of trauma-informed practice. *Social Work and*

Education. 2025. Vol. 12, No. 3. P. 424–443. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.11>

References:

1. International Association of Schools of Social Work, & International Federation of Social Workers. (2020). Global Standards for Social Work Education and Training. https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2020/11/IASSW-Global_Standards_Final.pdf

2. Ioakimidis, V., & Sookraj, D. (2021). Global standards for social work education and training. *International Social Work*, 64(2), 161–174. <https://doi.org/10.1177/0020872821989799>

3. Council on Social Work Education. (2022). 2022 Educational Policy and Accreditation Standards (EPAS). Retrieved from: <https://www.cswe.org/getmedia/bb5d8afe-7680-42dc-a332-a6e6103f4998/2022-Educational-Policy-and-Accreditation-Standards-%28EPAS%29.pdf>

4. National Association of Social Workers, Association of Social Work Boards, Council on Social Work Education, & Clinical Social Work Association. (2017). Standards for Technology in Social Work Practice. Retrieved from: <https://www.socialworkers.org/Practice/NASW-Practice-Standards-Guidelines/Standards-for-Technology-in-Social-Work-Practice>

5. Reamer, F. G. (2017). Evolving ethical standards in the digital age. *Australian Social Work*, 70(2), 148–159. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2016.1251505>

6. Skliar, T. (2021). Ethical standards for digital technology use in social work practice. *Social Work and Education*, 8(1), 42–51. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.1.3>

7. Ravalier, J. M., Wegrzynek, P., Mitchell, A., et al. (2023). A rapid review of reflective supervision in social work. *The British Journal of Social Work*, 53(4), 1945–1962. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac223>

8. Davys, A. M., & Beddoe, L. (2009). The reflective learning model: Supervision of social work students. *Social Work Education*. <https://doi.org/10.1080/02615470902748662>

9. Lynch, M., Lewis, L., et al. (2022). Defining a trauma-informed approach to social work field education: A path forward for the profession. *Advances in Social Work*, 22(2), 518. Retrieved from: <https://journals.indianapolis.iu.edu/index.php/advancesinsocialwork/article/view/24941>

10. Cavener, J., et al. (2024). Enhancing 'best practice' in trauma-informed social work education. *Social Work Education*. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2091128>

11. Baker, E., & Jenney, A. (2023). Virtual simulations to train social workers for competency-based learning: A scoping review. *Journal of Social Work Education*. <https://doi.org/10.1080/10437797.2022.2039819>

12. Jenney, A. (2025). Exploring the effectiveness of virtual simulation-based learning in enhancing clinical skills in social work education. <https://doi.org/10.1080/28376811.2025.2524621>

13. Asakura, K., & Bogo, M. (2021). Editorial: The use of simulation in advancing clinical social work education and practice. *Clinical Social Work Journal*, 49(2), 111–116. <https://doi.org/10.1007/s10615-021-00810-2>
14. Asakura, K., Lee, B., Occhiuto, K., & Kourgiantakis, T. (2020). Observational learning in simulation-based social work education: Comparison of interviewers and observers. *Social Work Education*. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1831467>
15. Bogo, M., et al. (2012). Evaluating an objective structured clinical examination (OSCE) adapted for social work. *Research on Social Work Practice*. <https://doi.org/10.1177/1049731512437557>
16. Wharton, T., & Burg, M. A. (2017). A mixed-methods evaluation of social work learning outcomes in interprofessional training with medicine and pharmacy students. *Journal of Social Work Education*, 53(Suppl 1), 87–96. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1288592>
17. Pentini, A. A., & Lorenz, W. (2020). The Corona crisis and the erosion of ‘the social’: Giving a decisive voice to the social professions. *European Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1783215>
18. Prozhoha, I., & Perkova, O. (2025). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii dlia pidvyshchennia rezylientnosti vnutrishno peremishchenykh osib [The use of digital technologies to enhance the resilience of internally displaced persons]. *Visnyk nauky ta osvity*, 11(41), 2827–2834. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11\(41\)-2827-2834](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-2827-2834) [in Ukrainian].
19. Melnyk, N. I., & Prozhoha, I. V. (2026). Osvitni funktsii supervizii u formuvanni navchalnoi, rozvyvalnoi, refleksyvnoi ta tsinnisno-orientatsiinoi skladovykh profesiinoi pidhotovky [Educational functions of supervision in the formation of educational, developmental, reflective and value-oriented components of professional training]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 1(59), 1116–1128. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-1116-112820](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-1116-112820) [in Ukrainian].
20. Stoliaryk, O. (2025). Rethinking social work through the lens of trauma-informed practice. *Social Work and Education*, 12(3), 424–443. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.11>

© I. В. Прожога

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026