

УДК 1:37.01:004.8

DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.3\(98\).09](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.3(98).09)

Сергій ТЕРЕПИЩИЙ

доктор філософських наук, професор,
професор кафедри соціальної філософії,
філософії освіти та освітньої політики

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0000-0001-5506-0914>

ПРОСВІТНИЦЬКИЙ РОЗУМ У ДОБУ МЕРЕЖЕВОЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ: РЕІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПРОЄКТУ ПРОСВІТНИЦТВА ДЛЯ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ

Стаття пропонує реінтерпретацію просвітницького ідеалу автономії розуму в координатах мережевої раціональності цифрової освіти, зосереджуючись на контексті війни проти України та масштабних міграцій учнів. Показано, що мережеві платформи одночасно розширюють доступ до знань і породжують нові асиметрії видимості, фрагментацію уваги й алгоритмічні упередження, які підривають публічність і підсилюють інструменталізацію навчання. У відповідь пропонується теоретико-практична рамка, що переводить акцент із накопичення контенту на формування рефлексивного судження, здатного працювати в умовах невизначеності, інформаційного перевантаження та психологічної вразливості. Новизна полягає в тріадній моделі «Рефлексивність – Публічність – Підзвітність», яка поєднує індивідуальну здатність до критичного мислення з культурами аргументованого обговорення і прозорими інституційними процедурами. Рефлексивність трактується як вміння відрізнити знання від шуму, читати алгоритмічні середовища й осмислено застосовувати ШІ як інструмент підтримки судження. Публічність визначається як простір взаємного визнання й інклюзивної участі, де багатомовні та травматично навантажені аудиторії отримують безпечні канали для обговорення і спільного вирішення проблем. Підзвітність описано як набір правил, що забезпечують пояснюваність алгоритмів, етичні політики даних і справедливі практики оцінювання, зокрема для переміщених учнів. Методологічно стаття спирається на інтеграцію філософії освіти, аксіології та критики цифрових технологій і пропонує операційні орієнтири для шкіл і університетів: повільне читання, джерелознавчу дисципліну, змішані публічні майданчики, відкриті рубрики оцінювання та протоколи використання ШІ. Зроблено висновок, що синхронізована дія тріади створює умови для тривалої освітньої стійкості, у якій розум зберігає здатність до справедливого й відповідального судження навіть у кризових режимах.

Ключові слова: просвітницький розум, мережева раціональність, ІТ-освіта, мережеве суспільство, цифрова освіта, рефлексивність.

EDUCATIONAL REASON IN THE AGE OF NETWORK RATIONALITY: REINTERPRETATION OF THE ENLIGHTENMENT FOR DIGITAL EDUCATION PROJECT

The article proposes a reinterpretation of the educational ideal of the autonomy of reason in the coordinates of the network rationality of digital education, focusing on the context of the war against Ukraine and large-scale migrations of students. It is shown that network platforms simultaneously expand access to knowledge and generate new asymmetries of visibility, fragmentation of attention and algorithmic biases that undermine publicity and strengthen the instrumentalization of learning. In response, a theoretical and practical framework is proposed that shifts the focus from content accumulation to reflective judgment that can operate in conditions of uncertainty, information overload, and psychological vulnerability. The novelty lies in the triad model “Reflexivity – Publicity – Accountability”, which combines individual critical thinking with cultures of reasoned discussion and transparent institutional procedures. Reflexivity is interpreted as the ability to distinguish knowledge from noise, read algorithmic environments, and meaningfully use AI as a tool to support judgment. Publicity is defined as a space of mutual recognition and inclusive participation, where multilingual and trauma-laden audiences are provided with safe channels for discussion and joint problem-solving. Accountability is described as a set of rules that ensure explainability of algorithms, ethical data policies, and fair assessment practices, including for displaced students. Methodologically, the article is based on the integration of philosophy of education, axiology and criticism of digital technologies and offers operational guidelines for schools and universities: slow reading, source discipline, mixed public platforms, open assessment rubrics and protocols for the use of AI. It is concluded that the synchronized action of the triad creates the conditions for continuous educational resilience, in which the mind retains the ability to make fair and responsible judgments even in crisis regimes.

Key words: educational mind, networked rationality, IT education, networked society, digital education, reflexivity.

Вступ. Проект Просвітництва утвердив не лише віру в поступ, а передусім ідею автономії розуму як публічного критичного судження, здатного орієнтувати спільноту на свободу й відповідальність, а не на покірність і страх. У цифрову добу саме ця теза входить у напружений діалог із мережевою раціональністю, де знання вже не «мешкає» в інституціях, а безперервно циркулює через платформи, алгоритми та розподілені спільноти, що перебирають на себе функції нових посередників істини.

Логіка мережі справді прискорює пошук і обмін інформацією, однак, розмиваючи межі між важливим і другорядним, непомітно трансформує структуру уваги, довіри й авторитету, що безпосередньо позначається на освіті як на «машині» виробництва життєвих траєкторій. І це симп-

томатично. Адже розум дедалі частіше опосередковується рекомендаційними системами, які, під виглядом турботи про зручність, впорядковують горизонти можливого мислення й заздалегідь відсікають те, що не вписується у логіку кліків і переглядів. У цих умовах просвітницька настанова на універсальну комунікацію ризикує звузитися до інструментальної ефективності та метрик залучення, де «успіх» вимірюється не глибиною судження, а тривалістю перегляду й утриманою увагою. Педагогічна автономія дедалі частіше стикається з платформенною залежністю, акритичність – із фрагментацією публічної сфери, в якій голоси розпорошені між «бульбашками».

Саме тому постає потреба реінтерпретувати просвітницький ідеал не як ностальгію за втраченим каноном, а як програму

переозначення розуму в умовах мережевої екології знання, де вразливими стають самі умови можливості публічного судження. Йдеться про тепер. Йдеться не про відмову від модерного спадку, а про його пере-клад мовою цифрових практик і взаємодій, тобто про такий спосіб спадкоємності, що дозволяє вписати автономію розуму в мережеві форми спільного дійства.

Такий переклад, на нашу думку, потребує тонкого розрізнення між автоматизованою обробкою даних і здатністю до рефлексивного судження, яке готове відповідати за власні висновки перед іншими. Це принципово. Від цього залежить не лише якість навчання, а й образ громадянськості, який освіта передає наступним поколінням як можливий сценарій того, що означає бути людиною серед інших.

Війна проти України радикально оголила вразливість освітніх інституцій і водночас засвідчила їхню стійкість, мобілізовану в мережевих формах взаємодії, коли школи, університети, громади змушені були імпровізувати на межі виживання. Масові внутрішні переміщення й міграція учнів за кордон створили безпрецедентні ситуації розірваних навчальних траєкторій, багатомовних класів і гібридних форматів навчання, де звичні «лінійні» біографії освіти розсипалися на фрагменти.

Цифрові платформи стали інфраструктурою підтримки, координації та взаємодопомоги, але разом із тим – каналами втоми, дезінформації та нерівного доступу, що посилюють вже наявні соціальні й регіональні розриви. Вимога безпеки переформатувала освітній простір у мережеві «анклави», де довіра тримається передусім на горизонтальних зв'язках, локальних спільнотах практики й персональній репутації вчителя, а не на абстрактному авторитеті інституції.

Педагоги були змушені одночасно вирішувати завдання навчання, психологічної підтримки та інтеграції дітей, які прибули з інших регіонів і країн, несучи із собою травматичний досвід, мовні й культурні зсуви. Мовні, культурні та нормативні розриви поставили перед школою питання не

лише оновлених методик, а й базових ціннісних орієнтирів співжиття, у яких свобода має бути поєднана з відповідальністю, а солідарність – з повагою до відмінності.

У таких умовах просвітницький мотив емансипації через знання набуває конкретного соціального виміру, пов'язаного з правами, гідністю й солідарністю людей, змушених жити й навчатися в ситуації тривалої невизначеності. Знання у дії. Розум як здатність розрізняти істотне від другорядного стає ресурсом безпеки, а не лише навчальної успішності, бо саме він дозволяє бачити загрози, не піддаватися паніці й тримати рамку реальності.

Водночас цифрове середовище вимагає вміння працювати з алгоритмічними опосередкуваннями, які визначають доступ до навчальних матеріалів і публічної дискусії, тобто вміння читати саму структуру середовища, а не тільки контент. Отже, контекст війни й міграцій є не просто тлом, а випробуванням для оновленого розуміння освітньої раціональності, яке мусить витримати натиск реальних загроз, а не лише теоретичних викликів.

Реінтерпретація проєкту Просвітництва для цифрової освіти, на нашу думку, передбачає зміщення акценту з накопичення знання на формування здатності до рефлексивного судження в ситуаціях невизначеності, коли готових відповідей бракує, а діяти треба вже. Це означає переосмислення навчальних цілей як розвитку відкритої, комунікативної та відповідальної раціональності, що вміє читати алгоритмічні середовища, розпізнавати маніпуляції й не зводити істину до рейтингу популярності.

Публічна сфера, розпорошена між платформами, потребує нових педагогічних практик, які поєднують цифрову грамотність з етикою взаємної впізнаваності й поваги, тобто з умінням бачити в іншому не «аватар», а співрозмовника.

Інституції освіти мають культивувати не лише технічні компетентності, а й чесноти співпраці, емпатії та розсудливості, необхідні для підтримки дітей, що пережили травматичний досвід і вимушені пе-

реходи між країнами, мовами, шкільними культурами. А інструменти штучного інтелекту можуть бути корисними для персоналізації й адаптації навчання, однак їх слід вписувати в рамки прозорості, підзвітності й педагогічного супроводу, аби вони не перетворилися на нову форму невидимого керівництва.

Важливо відновити горизонт публічності, у якому розум означає не домінування однієї рації, а здатність обґрунтовувати позиції перед іншими та слухати зустрічні аргументи, терпляче витримуючи конфлікт інтерпретацій. Це діалог.

Звідси постає потреба в новій екології навчальних матеріалів, що підтримує джерелознавчу дисципліну, багатомовність і контекстуальне мислення, здатне з'єднувати локальний досвід з глобальними наративами без розчинення у них.

Освітні ландшафти в мережеву епоху слід мислити як відкриті системи, де взаємодіють державні політики, локальні школи, громадські ініціативи та цифрові спільноти, утворюючи мінливу, але не хаотичну конфігурацію взаємних впливів. Ландшафт рухається. Саме в цій взаємодії, як нам видається, може визріти синтез просвітницького ідеалу автономії з мережевою розумністю спільного дійства, де свобода мислення поєднується з відповідальністю за спільний простір. Це можливо, бо ж переозначення розуму в цифровій освіті постає як проєкт культурної реконфігурації, що відповідає на виклики безпеки, інтеграції та гідності й водночас утверджує право людини залишатися самотутньою в мережевому світі.

Мета статті – розробити концептуальну рамку реінтерпретації проєкту Просвітництва для цифрової освіти в умовах мережевої раціональності з урахуванням викликів війни в Україні та міграції учнів.

Виклад основного матеріалу. Просвітницький вимір автономії розуму, окреслений у новітній інтерпретації В. Андрущенка, задає нормативний горизонт для сучасної освіти, де критичне судження поєднується з громадянською відповідальністю та культурною чутливістю [1, с. 112; 1,

с. 309]. Цей підхід резонує з прагматичною традицією Д. Д'юї, для якої школа є лабораторією демократії, а навчання – формою спільної дії та досвіду, що невпинно перевіряє власні підстави в реальних ситуаціях [3, с. 128; 3, с. 211]. У такій перспективі розум виступає не як абстрактний інструменталістський ресурс, а як здатність до публічної аргументації, співпраці та сотворення, що уможливляє солідарність у кризові періоди. Теоретична рамка просвітницької автономії, однак, потребує переозначення з огляду на мережеві умови циркуляції знання й алгоритмічні режими видимості, які змінюють структуру публічності та освітньої комунікації [4, с. 97; 4, с. 188].

Філософія культури як системна парадигма освіти, запропонована Т. І. Андрущенко, Т. В. Андрущенко та К. Ващенком, пропонує синтез аксіології, епістемології та педагогічної практики, що дає можливість бачити освітні інституції як відкриті культурні системи [2, с. 79; 2, с. 84]. У цій рамці важливою є ідея взаємної легітимації знання та цінностей, яка захищає школу від редукції до технократичних протоколів або, навпаки, від розчинення в релятивізмі. Розум осмислюється як культурно втілена здатність до оцінювання, що вибудовує мости між різними формами досвіду та мовами опису. Саме така інтегративна оптика відкриває можливість продуктивної зустрічі просвітницького ідеалу з мережевими практиками взаємодії, де навчання набуває рис спільнотного дослідження. Отже, завданням освіти стає культивування «довгої уваги» і етичної рефлексії, що утримують смисли в умовах швидких інформаційних потоків [6, с. 43; 6, с. 210].

Мережева раціональність, яку описує М. Кастельс, трансформує режими виробництва й легітимації знання, переводячи їх у розподілені, платформенні та реляційні формати [4, с. 121; 4, с. 233]. Це має подвійний ефект для освіти: з одного боку, відбувається демократизація доступу, прискорення обміну та поява нових форм колективної інтелектуальності; з іншого – зростають ризики фрагментації,

бульбашок однодумства й алгоритмічної асиметрії. Аксіологічний аналіз мережевої парадигми, запропонований Т. Кравченко, підкреслює, що без виразної ціннісної рамки цифрові середовища схильні конвертувати освіту в набір процедур ефективності, втрачаючи horizon критичного судження та публічної відповідальності [5, с. 55; 5, с. 60]. Отже, реінтерпретація Просвітництва вимагає не відмови від мережевої логіки, а її етичного «настроювання» через інституційні практики прозорості, підзвітності та діалогічності [1, с. 387; 6, с. 178].

Окремий пласт літератури окреслює етичні та регулятивні імперативи штучного інтелекту в освіті, що безпосередньо впливають на конфігурацію мережевої раціональності. Рамкові підходи до етики AIED наголошують на необхідності спільнотного вироблення норм справедливості, пояснюваності й агентності користувачів освітніх систем [11]. Комплементарно А. Нгуєн, Х. Нго, Й. Хонг, Б. Данг і Б.-П. Т. Нгуєн конкретизують принципи недискримінації, безпеки даних і людського контролю, підкреслюючи, що педагогічна цінність ІІІ залежить від аксіологічної інтеграції, а не лише від технічної досконалості [17]. У підсумку формується поле, де просвітницька вимога автономії перекладається в операційні критерії дизайну та впровадження цифрових інструментів. Такий переклад особливо значущий в умовах війни та міграцій, коли освітні рішення мають водночас бути швидкими, інклюзивними й етично вивіреними [1, с. 451; 6, с. 295].

Далі переозначимо просвітницький ідеал автономії розуму як здатність до рефлексивного судження, що працює в умовах алгоритмічно опосередкованих публічних просторів. У В. Андрушенка автономія мислиться не як відокремлення індивіда, а як публічна відповідальність розуму за спільний світ, що прямо корелює з освітньою місією формувати здатність діяти разом, зберігаючи критичність і гідність [1, с. 114; 1, с. 387]. Прагматичний вектор Д. Д'юї дає можливість побачити, як розум «працює» у практиках – через експериментальне досліджування, колективне розв'я-

зання проблем і зв'язок школи із життям громади [3, с. 128; 3, с. 211]. Таким чином, для цифрового освітнього середовища ключовим стає не «накопичення знань», а культивування форм мислення, здатних витримувати інформаційне перевантаження, фрагментацію уваги та ризики маніпуляції [1, с. 309; 6, с. 178].

Мережеве суспільство, описане М. Кастельсом, висуває нові умови легітимації знання: швидкість, взаємопов'язаність і платформенну видимість, що ускладнюють класичну модель публічної раціональності [4, с. 121; 4, с. 233]. Аксіологічний аналіз Т. Кравченко наголошує, що без усвідомленої ціннісної рамки мережеві середовища редукують освіту до процедур ефективності, втрачаючи горизонти спільного блага та відповідальності [5, с. 55; 5, с. 60]. Відповідь просвітницької традиції полягає у переналаштуванні (re-tuning) мережевої логіки через норми прозорості, підзвітності та відкритого обґрунтування позицій у навчанні [1, с. 451; 6, с. 210]. Це вимагає інституційних практик, що підтримують повільне читання, джерелознавчу дисципліну й публічну дискусію, попри тиск швидкості.

Війна проти України та масштабні переміщення учнів висвітили амбівалентність цифрових платформ: вони стали як інфраструктурою доступу й підтримки, так і каналом нових нерівностей, втоми та дезінформації. Огляди та кейси шкільних інтервенцій фіксують, що інтеграція, менторство, багатомовна підтримка й інклюзивний клімат працюють, коли спираються на командну взаємодію і прозорі правила оцінювання [7; 14]. Досвід позаурочної підтримки та тьюторингу демонструє прискорення мовного й соціального включення, якщо цифрові засоби вбудовані в етику турботи та безпеки [10; 15]. Отже, у критичних умовах саме просвітницька оптика прав, гідності та солідарності надає мережевій раціональності людський вимір, що стримує платформенну інструменталізацію [1, с. 118; 6, с. 145].

Імплементация ІІІ в освіті загострює питання меж і можливостей просвітниць-

кої автономії. Рамкові підходи до етики AIED підкреслюють необхідність спільнотного вироблення принципів справедливості, пояснюваності та людського контролю над прийняттям рішень у навчанні [11, с. 7; 11, с. 15]. Нормативні орієнтири, конкретизовані А. Нгуєном та співавт., вказують, що педагогічна цінність ШІ залежить від аксіологічної інтеграції технології в культуру школи, а не від технічної складності алгоритмів [17, с. 4229; 17, с. 4237]. Критичні застереження щодо «технологічного детермінізму» вказують на ризик підміни публічної аргументації метриками залучення й автоматизованими категоріями успішності [21, с. 3; 9, с. 6]. Тому реінтерпретація Просвітництва означає розробку таких правил співжиття людини й алгоритму, які підсилюють, а не заміщують рефлексивне судження.

Наш концепт «освітніх ландшафтів» (2016) дає змогу побачити взаємодію державних політик, локальних практик і цифрових спільнот у відкритій системі, що постійно змінюється [6, с. 43; 6, с. 178]. У цій оптиці інституційна автономія школи поєднується з горизонтальними мережами підтримки, а навчання вибудовується

як колективне дослідження світу з урахуванням травматичного досвіду та багатомовності [2, с. 79; 2, с. 84]. Практики оцінювання успішності переміщених учнів набувають етичного виміру: інструменти мають бути чутливими до мовних і культурних відмінностей, не відтворюючи упереджень [14; 19, с. 4]. Отже, мережеву раціональність слід поєднати з просвітницькою етикою справедливості, щоб інституції не «розчинялися» в платформенних логіках.

Ми пропонуємо триадну модель: «Рефлексивність – Публічність – Підзвітність». Рефлексивність означає навчальні практики, що культивують здатність відрізнити знання від інформаційного шуму й усвідомлювати алгоритмічні опосередкування [1, с. 309; 4, с. 188]. Публічність – це простори аргументованого обговорення у змішаних офлайн- / онлайн-форматах, де позиції обґрунтовуються перед іншими, а багатомовність і різні досвіди визнаються ресурсом, а не перешкодою [3, с. 205; 6, с. 210]. Підзвітність – набір інституційних правил, які гарантують прозорість даних, пояснюваність алгоритмів і справедливі процедури оцінювання, особливо для переміщених і вразливих груп [11; 14].

Таблиця 1

**Триадна модель реінтерпретації просвітницького розуму для цифрової освіти:
«Рефлексивність – Публічність – Підзвітність»**

Компонент	Визначення	Ризики	Політики / процедури	Інструменти
Рефлексивність	Здатність відрізнити знання від інформаційного шуму та осмислювати алгоритмічні опосередкування	Перенавантаження; псевдодокритицизм; залежність від підказок ШІ	Політика академічної доброчесності; рубрики оцінювання аргументації; протоколи використання ШІ	Менеджери посилань; антиплагіат; інструменти фактчекінгу; нотатники; LLM з пояснюваними підказками
Публічність	Інклюзивний простір аргументованого обговорення та взаємного визнання офлайн / онлайн	Поляризація; «ехокамери»; мовні бар'єри; травматичні тригери	Кодекс комунікації; регламент модерації; доступність / багатомовність; захист даних	Платформи LMS; відеоконференції; спільні дошки; перекладачі; інструменти опитувань
Підзвітність	Прозорі правила, пояснювані алгоритми та справедливі процедури оцінювання	Формалізм; «окозамилування» метриками; упередження алгоритмів	Політика етичного ШІ; DPIA / аудит алгоритмів; протоколи зберігання даних; рівні доступу	Інструменти аналітики з пояснюваністю; журналювання рішень; системи електронного портфоліо

Висновки. У підсумку запропонована триада «Рефлексивність – Публічність – Підзвітність», як нам видається, досить точно окреслює операційну логіку оновленого просвітницького ідеалу в цифровій освіті. Це не випадково. Рефлексивність повертає первинність розуму як здатності розрізняти знання та шум, читати алгоритмічні опосередкування й ухвалювати зважені рішення в ситуаціях невизначеності, коли готових рецептів бракує. Вона зміщує акцент не стільки на накопичення контенту, скільки на формування суджень, що витримують перевірку досвідом, діалогом і фактчекінгом. У педагогічній площині це означає етику вимірної інтелектуальної праці: повільне, уважне читання, роботу з джерелами, методологічну дисципліну та систематичне вправлення в аргументації, а не культ поспіху й поверхневих вражень. У контексті війни та міграцій така рефлексивність стає також ресурсом безпеки, оскільки дозволяє учням і вчителям ідентифікувати маніпуляції, обирати надійні канали комунікації й відновлювати смислову цілісність досвіду, розірваного травмою та переміщеннями. Йдеться не про опозицію технологіям, а про здатність задавати критерії їх осмисленого використання.

Публічність у цій триаді виступає простором взаємного визнання та відповідального мовлення, де знання набуває сили лише настільки, наскільки воно витримує обґрунтування перед іншими. Йдеться не про гучність висловлювань чи ефектність риторики, а про процедурну культуру: правила ведення дискусії, інклюзивні формати участі, багатомовні ресурси й чутливість до травматичного досвіду тих, хто постраждав від війни та вимушених переходів. У такій логіці мережеві середовища мають

працювати як інфраструктура співпраці й солідарності, а не як фабрики поляризації та замкнених «бульбашок». Публічність доповнює рефлексивність, перетворюючи індивідуальні судження на предмет спільної перевірки, корекції та співвідповідальності. Для шкіл і університетів це означає розгортання змішаних офлайн/онлайн-майданчиків – дебатів, проєктних семінарів, наукових клубів, процедур взаємooцінювання – де оцінка мислиться як тривалий процес, а не лише як підсумковий бал.

Підзвітність замикає триаду й надає їй нормативної сили через прозорі процедури, пояснювані алгоритми та справедливі правила оцінювання, які можна не тільки виконувати, а й пояснювати тим, кого вони стосуються. Вона забезпечує відповідність між декларованими цінностями та щоденними рішеннями – від вибору цифрових інструментів і політик даних до критеріїв успішності та режимів підтримки вразливих груп. Підзвітність не зводиться до контролю, а задає рамку довіри, у якій помилки не приховуються, а вчаться виправляти через відкриті механізми зворотного зв'язку й апеляції. Саме вона переводить публічність із рівня дискусії на рівень інституційних гарантій, а рефлексивність – зі статусу інтелектуальної чесноти в практику реального ухвалення рішень. Тож чи не окреслюється реалістичний шанс на оновлений просвітницький ідеал для цифрової освіти?

Фінансування. Стаття презентує дослідження в межах наукової теми «Демократичні цінності в освітній практиці: виклики внутрішніх та зовнішніх міграцій після 24 лютого 2022 року» (державний реєстраційний номер: 0124U001490).

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко, В. П.** (2025). *Просвітницька одісея розуму*. Київ : Знання України, 524 с.
2. **Андрущенко, Т. І., Андрущенко, Т. В., & Ващенко, К.** (2023). Філософія культури як системна парадигма сучасної освіти. *Міждисциплінарні дослідження складних систем*. № 22. С. 77–86. <http://dx.doi.org/10.31392/iscs.2023.22.077>

3. **Д'юї, Д.** (2003). Демократія і освіта; пер. М. Олійник, І. Босак, Г. Пехник. Львів : Літопис. 294 с.
4. **Кастельс, М.** (2007). Інтернет-галактика. Міркування щодо Інтернету, бізнесу і суспільства. Київ : Ваклер, 304 с.
5. **Кравченко, Т. О.** (2014). Аксіологічний аспект інформаційно-мережевої парадигми. *Філософія науки: традиції та інновації*. № 1 (9). С. 53–63.
6. **Терепищій, С. О.** (2016). Сучасні освітні ландшафти. Київ : Фенікс. 309 с.
7. **Bradley, L., Bahous, R., & Albasha, A.** (2020). Professional development of Syrian refugee women: Proceeding with a career within education. *Studies in Continuing Education*, 44(1), 155–172. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1840342>
8. **Butson, R., & Spronken-Smith, R.** (2024). AI and its implications for research in higher education: A critical dialogue. *Higher Education Research & Development*, 43(3), 563–577. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2280200>
9. **Crompton, H., & Burke, D.** (2023). Artificial Intelligence in Higher Education: The State of the Field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>.
10. **Herbst, M., & Sitek, M.** (2023). Education in exile: Ukrainian refugee students in the schooling system in Poland following the Russian–Ukrainian war. *European Journal of Education*, 58(4), 575–594. <https://doi.org/10.1111/ejed.12587>
11. **Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., & Holstein, K.** (2022). Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 32. P. 504–526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>.
12. **Jędryka, B.** (2023). Nauczanie języka polskiego jako obcego w edukacji wczesnoszkolnej na przykładzie uczniów uchodźców z Ukrainy – zarys problematyki. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18 (3/70), 97–107. <https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1870.07>
13. **Jireček, M., Bednář, M., & Moravec, J.** (2023). Ukrajiniští žáci na českých školách a dějepis – vybrané výsledky dotazníkového šetření. *Dějiny a dějepis*, 37 (1–2). <https://doi.org/10.5817/DD2023-1-2-2>
14. **Koterwas, A., & Nowosielska, E.** (2025). Teachers' and principals' experiences with assessing Ukrainian students in Polish schools. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 14(1(27)), 33–55. <https://doi.org/10.35765/mjse.2025.1427.02>.
15. **Lisowska, K., & Łojko, M.** (2022). "Under the common roof". Cultural adaptation of children from Ukraine in Poland. Case study. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 614(9), 58–67. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.1279>
16. **Mlynek, K., & Andruszkiewicz, A.** (2023). Funkcjonowanie społeczne dzieci-migrantów w polskiej szkole w opinii rodziców i dyrektorów szkół podstawowych [Social functioning of migrant children in Polish schools in the opinion of parents and primary school principals]. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18(3/70), 27–42. <https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1870.02>
17. **Nguyen, A., Ngo, H., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B.-P. T.** (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*. 28. P. 4221–4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>.
18. **Oleksiienko, A., Terpyshchy, S., Gomilko, O., & Svyrydenko, D.** (2021). 'What do you mean, you are a refugee in your own country?': Displaced scholars and identities in embattled Ukraine. *European Journal of Higher Education*. 11 (2). P. 101–118. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1777446>
19. **Parchomiuk, M., Skrypnyk, A., & Kolesnyk, M.** (2025). Understanding Ukrainian refugee students' needs and challenges in Polish schools: Perspectives of the teaching staff.

Przegląd Badań Edukacyjnych / Polish Journal of Educational Studies, 49(1), 61–81. <https://doi.org/10.12775/PBE.2025.003>.

20. **Ruszkowska, M., Nazaruk, S. K., & Budnyk, O.** (2025). Polski system edukacyjny wobec uczniów uchodźców z Ukrainy w ocenie dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*. 2(196). P. 127–142. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.25.010.21824>

21. **Selwyn, N.** (2022). The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*, 57(4), 620–631. <https://doi.org/10.1111/ejed.12532>

22. **Skorupa-Wulczyńska, A.** (2025). The language rights of Ukrainian minors enjoying temporary protection in Poland in the field of education. *Central and Eastern European Migration Review*, 14(1), 121–137. <https://doi.org/10.54667/ceemr.2025.02>

23. **Terepyshchy, S.** (2021). In Search of Peacebuilding Strategies for the Global Civilization: from “Education for War” to “Education for Peace”. *Philosophy and Cosmology*. 27. P. 153–162. <https://doi.org/10.29202/phil-cosm/27/12>

24. **Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z.** (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 252, 124167. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>

25. **Zaichko, V.** (2021). Language Policy for International Students in Ukrainian Higher Education Institutions. *Studia Warmińskie*. 58. P. 143–159. <https://doi.org/10.31648/sw.7011>

REFERENCES

1. **Andrushchenko, V. P.** (2025). Prosvitnytska odisseia rozumu [The Enlightenment odyssey of reason]. Kyiv: Znannia Ukrainy. 524 p. [in Ukrainian].

2. **Andrushchenko, T. I., Andrushchenko, T. V., & Vashchenko, K.** (2023). Filosofiia kultury yak systemna paradyhma suchasnoi osvity [Philosophy of culture as a systemic paradigm of modern education]. *Mizhdystyplinarni doslidzhennia skladnykh system*, 22, 77–86 [in Ukrainian].

3. **Dewey, J.** (2003). Demokraciia i osvita [Democracy and education]. Lviv: Litopys. 294 p. [in Ukrainian].

4. **Kastels, M.** (2007). Internet-halaktyka. Mirkuvannia shchodo Internetu, biznesu i suspisstva [The Internet galaxy: Reflections on the Internet, business and society]. Kyiv: Vakler. 304 p. [in Ukrainian].

5. **Kravchenko, T. O.** (2014). Aksiolohichniy aspekt informatsiino-merezhevoi paradyhmy [The axiological aspect of the information-network paradigm]. *Filosofiia nauky: tradytsii ta innovatsii*, 1 (9), 53–63 [in Ukrainian].

6. **Terepyshchy, S. O.** (2016). Suchasni osvitni landshafty. [Contemporary educational landscapes]. Kyiv: Feniks. 309 p. [in Ukrainian].

7. **Bradley, L., Bahous, R., & Albasha, A.** (2020). Professional development of Syrian refugee women: Proceeding with a career within education. *Studies in Continuing Education*, 44(1), 155–172. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1840342> [in English].

8. **Butson, R., & Spronken-Smith, R.** (2024). AI and its implications for research in higher education: A critical dialogue. *Higher Education Research & Development*, 43(3), 563–577. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2280200> [in English].

9. **Crompton, H., & Burke, D.** (2023). Artificial Intelligence in Higher Education: The State of the Field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8> [in English].

10. **Herbst, M., & Sitek, M.** (2023). Education in exile: Ukrainian refugee students in the schooling system in Poland following the Russian–Ukrainian war. *European Journal of Education*, 58(4), 575–594. <https://doi.org/10.1111/ejed.12587> [in English].

11. **Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., & Holstein, K.** (2022). Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32, 504–526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1> [in English].
12. **Jędryka, B.** (2023). Nauczanie języka polskiego jako obcego w edukacji wczesnoszkolnej na przykładzie uczniów uchodźców z Ukrainy – zarys problematyki [Teaching Polish as a foreign language in early school education on the example of refugee students from Ukraine – an outline of the issue]. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18 (3/70), 97–107. <https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1870.07> [in Polish].
13. **Jireček, M., Bednář, M., & Moravec, J.** (2023). Ukrajínští žáci na českých školách a dějepis – vybrané výsledky dotazníkového šetření [Ukrainian students in Czech schools and history – selected results of a questionnaire survey]. *Dějiny a dějepis*, 37 (1–2). <https://doi.org/10.5817/DD2023-1-2-2> [in Czech].
14. **Koterwas, A., & Nowosielska, E.** (2025). Teachers' and principals' experiences with assessing Ukrainian students in Polish schools. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 14(1(27)), 33–55. <https://doi.org/10.35765/mjse.2025.1427.02> [in English].
15. **Lisowska, K., & Łojko, M.** (2022). "Under the common roof". Cultural adaptation of children from Ukraine in Poland. Case study. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 614(9), 58–67. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.1279> [in English].
16. **Miłynek, K., & Andruszkiewicz, A.** (2023). Funkcjonowanie społeczne dzieci-migrantów w polskiej szkole w opinii rodziców i dyrektorów szkół podstawowych [Social functioning of migrant children in Polish schools in the opinion of parents and primary school principals]. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18(3/70), 27–42. <https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1870.02> [in Polish].
17. **Nguyen, A., Ngo, H., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B.-P. T.** (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 28, 4221–4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w> [in English].
18. **Oleksiienko, A., Terepyshchyi, S., Gomilko, O., & Svyrydenko, D.** (2021). 'What do you mean, you are a refugee in your own country?': Displaced scholars and identities in embattled Ukraine. *European Journal of Higher Education*, 11 (2), 101–118. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1777446> [in English].
19. **Parchomiuk, M., Skrypyk, A., & Kolesnyk, M.** (2025). Understanding Ukrainian refugee students' needs and challenges in Polish schools: Perspectives of the teaching staff. *Przegląd Badań Edukacyjnych / Polish Journal of Educational Studies*, 49(1), 61–81. <https://doi.org/10.12775/PBE.2025.003> [in English].
20. **Ruszkowska, M., Nazaruk, S. K., & Budnyk, O.** (2025). Polski system edukacyjny wobec uczniów uchodźców z Ukrainy w ocenie dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych [The Polish educational system towards refugee students from Ukraine in the opinion of primary school principals and teachers]. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 2(196), 127–142. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.25.010.21824> [in Polish].
21. **Selwyn, N.** (2022). The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*, 57(4), 620–631. <https://doi.org/10.1111/ejed.12532> [in English].
22. **Skorupa-Wulczyńska, A.** (2025). The language rights of Ukrainian minors enjoying temporary protection in Poland in the field of education. *Central and Eastern European Migration Review*, 14(1), 121–137. <https://doi.org/10.54667/ceemr.2025.02> [in English].
23. **Terepyshchyi, S.** (2021). In Search of Peacebuilding Strategies for the Global Civilization: from "Education for War" to "Education for Peace". *Philosophy and Cosmology*, 27, 153–162. <https://doi.org/10.29202/phil-cosm/27/12> [in English].

24. **Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z.** (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 252, 124167. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167> [in English].

25. **Zaichko, V.** (2021). Language Policy for International Students in Ukrainian Higher Education Institutions. *Studia Warmińskie*, 58, 143–159. <https://doi.org/10.31648/sw.7011> [in English].



Отримано: 07.10.2025
Рекомендовано: 13.11.2025
Опубліковано: 24.12.2025