

**УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Реєстрація суб'єкта
у сфері друкованих медіа:
Рішення Національної ради
України з питань телебачен-
ня і радіомовлення № 2694
від 05.09.2024 року
(Ідентифікатор медіа
R30-04515)

**ВИЩА
ОСВІТА
УКРАЇНИ**

Засновано
в 2001 році

Передплатний індекс
23823

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС
2 (97)' 2025**

DOI: 10.32782/UDU-VOU.2025.2(97)

Засновники

ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Редакційна колегія журналу «Вища освіта України»

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, ректор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Заступник головного редактора

Катерина ГОНЧАРЕНКО, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії Навчально-наукового інституту філософії та освітньої політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Редакційна колегія

Валентина БОБРИЦЬКА, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Любов ДРОТЯНКО, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Національного авіаційного університету

Наталія КОЧУБЕЙ, доктор філософських наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Владислава ЛЮБАРЕЦЬ, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Олена МАТВІЄНКО, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Мар'я НЕСТЕРОВА, доктор філософських наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, академічний куратор кафедри Жана Моне «Соціальні та культурні аспекти Європейських Студій», директор Європейського центру досконалості «Європейські студії соціальних інновацій в освіті»

Володимир СЕРГІЄНКО, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Віолета СКИРТАЧ, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії, історії та соціально-гуманітарних дисциплін Донбаського державного педагогічного університету

Діана СПУЛБЕР, доктор філософії, професор Університету Генуї (Італія)

Світлана СТОРОЖУК, доктор філософських наук, професор кафедри української філософії та культури філософського факультету Національного університету імені Тараса Шевченка

Наталія ТИТОВА, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики професійної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Олена ЯЦЕНКО, кандидат філософських наук, доцент, запрошений дослідник Інституту інженерії, орієнтованої на людину, Школа інжинірингу та інформатики Бернського університету (Швейцарія)

Редакційна рада

Віль БАКІРОВ, доктор соціологічних наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, радник ректора Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Галина БЕРЕГОВА, доктор філософських наук, професор, професор кафедри журналістики та філології Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика

Леонід ГУБЕРСЬКИЙ, доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, радник ректора Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Володимир ЄВТУХ, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України, декан факультету соціально-економічних наук Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Ірина ЄРШОВА-БАБЕНКО, доктор філософських наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Наталія РІДЕЙ, доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Григорій ТОРБІН, доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601, rector@udu.edu.ua, тел. (044) 234-11-08).

Фахова реєстрація (категорія «Б»): відповідно до Наказу МОН України від 10.10.2022 № 894 (додаток 2).
Спеціальності: «В10 Філософія», «А1 Освітні науки».

Періодичність виходу: 4 рази на рік.

Мови видання: українська, англійська.

Адреса редакції:

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

тел.: +38 (096) 398 20 03

Матеріали для публікації можна надсилати електронною поштою: vou@udu.kyiv.ua

Сайт журналу: journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou

Схвалено рішенням вченої ради Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
(протокол 1 від 28 серпня 2025 р.)

ЗМІСТ

СТОРИНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Віктор АНДРУЩЕНКО Просвітництво майбутнього.....	5
------------------------------------------------------------	---

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ ПОШУК ПРІОРИТЕТІВ

Олег КАРЛОВ Філософія історії: специфіка дослідницької призми	17
-------------------------------------------------------------------------------	----

Юрій КОНСТАНТИНОВ Філософсько-антропологічні рефлексії образів і наративів війни в соціокультурних контекстах.....	26
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Ірина КУЗНЕЦОВА, Олександра РУБАНЕЦЬ Іntenційність в освітній діяльності.....	35
-----------------------------------------------------------------------------------------	----

Дмитро ПАНАМАРЕНКО «Sorogatio» як інституційна форма: онтологія колективного.....	45
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

Іван РЯБЧИЙ Перформативна модель освіти: філософська критика формальної раціональності в освітньому процесі	52
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Ігор ФЕДОРІВ Логос і закон: істина у філософії Стародавньої Греції та правовій системі Стародавнього Риму.....	58
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

НОВІТНЯ НАУКА ТА СУЧАСНА ОСВІТА

Катерина БРОВКО Цифрові технології як чинник активізації пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови	64
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Олена КАРПОВА, Віолета БУБЛИК Стан проблеми використання штучного інтелекту в закладах вищої освіти на практиці та його вплив на якість навчання (на прикладі іноземної мови)	70
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Сергій ОМЕЛЬЧУК, Анастасія КУЗЬМЕНКО Академічна добросесність у змісті підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.....	79
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Ірина ТКАЧЕНКО, Карина БЕЗЦІННА Емоційне вигорання в освітньому середовищі: фактори ризику та ефективні стратегії подолання.....	96
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Ангеліна ХОМЕНКО Готовність до впровадження штучного інтелекту в освітній процес	102
--------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ДОСЛІДНИЦЬКІ ПРОЄКТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Оксана БАРИЛЬНИК-КУРАКОВА, Іван БАРИЛЬНИК-КУРАКОВ Ефективність віртуальних експериментів у навчанні фізики в контексті морської освіти.....	109
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Віра ДРАГУНОВА Процедура експериментальної перевірки системи проєктування дорадництва діяльності в педагогічному університеті	117
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Роман НЕВЗОРОВ Проєктування системи підготовки пілотів тактичної авіації: педагогічне моделювання наземного навчання	128
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ЧАС РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Володимир МАЛЬЧЕНКО Методологічні та онтологічні аспекти парадигми складності	135
-----------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Nataliya PROKOPCHUK, Olena HLADKA Acting out emotions: drama techniques for teaching English and nurturing students' emotional intelligence	146
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Катерина ЗІНОВ'ЄВА Соціально-комунікативні аспекти філософської української прози доби модерну	153
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Тамара ХОЛОША Трагічне минуле як фактор української самоідентифікації, відродження та месіанства у творчості М. Костомарова й Т. Шевченка.....	159
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

УДК 130.2:37.013-022.354

DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).01](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).01)

Віктор Андрущенко

доктор філософських наук, професор,
член-кор. НАН та академік НАПН України,
ректор

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0000-0002-7997-5913>

ПРОСВІТНИЦТВО МАЙБУТНЬОГО

У статті досліджується проблема майбутнього освіти як ключового чинника розвитку людської цивілізації. Автор наголошує, що освіта завжди була й залишатиметься основним засобом підготовки молодих поколінь до самостійного життя. Особлива увага приділяється сучасному стану української освіти, яка розвивається у трьох площинах: спадок радянської системи, виклики війни та інноваційні тенденції майбутнього. Водночас наголошується на суперечливості цих наративів, їх конфліктах і необхідності системної модернізації. Освіта розглядається як невід’ємна складова цивілізаційної культури, що поєднує традиції та інновації. Аналізуються історико-філософські підходи до ролі освіти в розвитку людини та суспільства – від Конфуція і Платона до сучасних футурологів. Значна увага приділяється глобальним викликам ХХІ століття: цифровізації, штучному інтелекту, екологічним проблемам, нанотехнологіям та ін. Підкреслюється, що освіта майбутнього має залишатися «тією ж самою» за своєю суттю, але водночас стати «іншою» за змістом і формою. Автор наголошує на центральній ролі людини як основної проблеми та мети освіти. Висловлюється думка, що без орієнтації на людину освіта втрачає сенс і перетворюється на випадковий набір знань. Робиться висновок про необхідність нової парадигми просвітництва, яка поєднає загальнолюдські цінності та глобальні виклики майбутнього.

Ключові слова: освіта, майбутнє, розум, культура, інновації, людина.

У світі немає народів і культур, які не думають і не дбають про майбутнє своїх дітей та онуків, а отже, про науку й освіту як основні засоби їх підготовки до самостійного життя. Подібним не переймаються хіба що народи-агресори з тоталітарною владою. Бог їм суддя, і не наше завдання впроваджувати у їх голови цивілізаційно визначені історією загальнолюдські наративи способу життя та культури. Більшість людей дбають про майбутнє, переживають його наближення набагато гостріше, ніж минуле і сучасне, залучають до його осмислення науку та соціально-практичний досвід, історію, національних провідників, наймудріших людей планети.

Подібним осмисленням (і наближенням) майбутнього переймається й Укра-

їна. Особливо, якщо йдеться про освіту. І це зрозуміло. Адже саме завдяки освіті молодше покоління здобуває знання, досвід, формує компетенції та волю до дії, спільно зі старшим наближає майбутнє й готується до життя в ньому. Звісно, майбутнє залежить не тільки від освіти. Існує низка чинників, які обумовлюють його контури, визначають спрямованість, час (швидкість) наближення, простір локалізації. Однак освіта є саме тим засобом, який найбільш активно, послідовно, безперервно, цілеспрямовано, системно й наполегливо долучає молодь до історії, готує людину (формує людський потенціал) для життя не тільки в сучасному світі, але й (мабуть, ще більше!) до життя в суспільстві майбутньому.

Як відомо, нинішня освіта України функціонує в трьох основних площинах. **Першу з них** становлять наративи освіти, сформовані за часів розвитку України як незалежної держави. І хоча деінде в ній відчувається негативний вплив залишків просвітництва колишнього СРСР, цей пласт освіти практично повністю став на рейки й прямує у майбутнє за європейськими стандартами та цінностями. **Другий пласт освіти** сформувався в останні роки за викликами війни, яку розпочав і веде в Україні російський агресор. Ознаками цього пласта є наявність численної когорти дітей-переселенців, частина яких опинилася за межами держави; болюче скорочення фінансування освіти, зношеність лабораторного обладнання, яке не оновлюється фактично із часів пандемії та російської агресії; дистанційне навчання та самоосвіта тощо. Досить відчутним є інноваційно зростаючий **третій пласт** – паростки освіти майбутнього, які заявляють про себе досвідом європейського просвітництва, продуктивними науково-технологічними інноваціями, активізацією участі українських студентів у грантових міжнародних програмах, употужненням і розширенням наукової співпраці із зарубіжними університетами, а особливо цифровізацією освіти та впровадженням у систему так званого штучного інтелекту.

Звісно, освітні наративи цих пластів суперечливо переплітаються, взаємодіють, часто конфліктують один з одним. Освіта колишнього СРСР, наприклад, не тільки нагадує про себе частками «колишньої величі», але й активно вторгається рашістськими фейками в живе полотно української освіти, створеної за часів незалежності. Та ж, зі свого боку, не завжди вчасно й адекватно реагує на підступні гібридні атаки агресора, вибудовує протидію, усвідомлює та упроваджує необхідні інновації, продиктовані сучасною наукою і соціальною практикою.

Просвітництво сучасної України являє собою суцільну контраверсію, а тому потребує системної та невідкладної модернізації. Цей довготривалий і суперечливий

процес передбачає не тільки педагогічні, але й політико-світоглядні, методологічні, техніко-технологічні, морально-естетичні та інші проблеми, комплекс яких концентрується навколо загальної теми – **переосмислення ролі та статусу освіти в системі цивілізаційної культури України, Європи, людства загалом**. Враховуючи актуальність означеної проблеми, все ще недостатньо опрацьованість у науково-педагогічному просторі, зупинюся на її розгляді докладніше.

Із часів становлення людини як homo sapiens суспільство намагається навчати дітей, виховати в них здатність до самостійного життя та праці. Для цього старші покоління передають дітям історично накопичений і власний досвід, знання і культуру, формують відповідно до потреб історичного часу фундаментальні компетенції та цінності. Процес введення дитини в соціум отримав назву «соціалізації», а її основним механізмом визнано особливий інститут – освіту. Її основними завданнями завжди вважалося освоєння культури, соціального досвіду, накопичених людством знань. Відтоді і до наших днів навколо освіти точаться гострі дискусії. На вічне запитання, чому навчати і як, у суспільстві, здається, одностайної відповіді немає. І хоча більшість аналітиків, науковців, педагогів-практиків, пересічних громадян і громадських активістів переконані, що освіта має готувати людину до життя, формуючи її фізичне та духовне єство, дискусії не вщухають.

Характерним є і те, що в предметне поле дискурсу входять не тільки нагальні проблеми освіти, але й контури її у майбутньому післявоєнному та в більш віддаленій перспективі. І це зрозуміло. Людина не стільки живе сьогоднішнім днем, скільки переживає майбутнє (як сучасне), намагається підготувати до життя в ньому своїх дітей та онуків. Тож яке майбутнє очікує на людство і якою має стати освіта, щоб забезпечити достойне життя в ньому представникам нового й новітнього поколінь?

Як предмет філософського та світоглядного осмислення означена проблема

відома із часів античності. Цікаві роздуми про перспективи розвитку світу, людини та її підготовки до життя засобами освіти та виховання залишили людству такі видатні мислителі, як Конфуцій, Платон і Аристотель, Августин Блаженний і Фома Аквінський, Франческо Петрарка і Леонардо да Вінчі, знаменита когорта філософів-просвітників XVIII ст. та німецької класичної філософії, особливо Іммануїл Кант і Фрідріх Гегель. Їх роздуми про статус освіти в системі цивілізаційного розвитку людства не тільки не застаріли, але й багато в чому є актуальними й перспективними для впровадження. Водночас зупинятись у пошуках новітніх підходів не варто. Прискорення глобальних процесів і зростання ролі науки в наступні століття активізували вивчення майбутнього, розширивши його предметне поле новими темами, які потребують осмислення, розуміння та практичного втілення.

У суспільстві з'явилася потужна група дослідників-прогнозистів – так званих футурологів, які розглядали майбутнє крізь призму глобальних проблем цивілізації, розвиток техніки та технологій, природних ресурсів та екології. Авторитетними працями заявили про себе такі дослідники-технократи, як Данієл Белл, Олександр Богданов, Карл Маннгейм, Волт Ростоу, Елвін Тоффлер, Йозеф Шумпетер, Карл Ясперс та ін. «Оригінальні» повороти в баченні майбутнього представлені далі в «соціалній доктрині» Карла Маркса – Володимира Леніна, теоріях «соціальної інтеграції» Макса Вебера, «масового суспільства» Карла Маннгейма, «стадіях економічного зростання», «демократичного елітизму» Волта Ростоу та Йозефа Шумпетера, «технотронній ері» Збігнева Бжезінського, «єдиному індустріальному суспільстві» Реймона Арона, ідеалізованій уяві про «досконале суспільство» Томаса Мора, «соціалістів-утопістів» Клода Анрі де Сен-Сімона, Шарля Фур'є, Роберта Оуена, «помірному проектуванні соціальних інститутів» Карла Поппера, «соціальних інститутах як видах об'єктивації людської волі» Н. Роттенштайха, «активному су-

спільстві» Амітай Етціоні, багатьох інших прогностично спрямованих моделях майбутнього,

В останні десятиліття популярними для обговорення стали праці таких дослідників, як Кевін Келлі, Джеймс Кантон, Рей Курцвейл, Джерон Луньє, Стівен Пінкер, Ювал Най Харарі. Досить об'ємно нові реалії майбутнього світу описали представники сучасної футурології, зокрема американський письменник, соціолог і футуролог Елвін Тоффлер («Футурошок» або «Зіткнення з майбутнім»), американський науковець японського походження в галузі теоретичної фізики та екології Мічіо Кайку («Майбутнє розуму»), польський письменник-фантаст Станіслав Лем («Соляріс», «Сума технології»), американський науковець, «піонер нанотехнологій», інженер Ерік Дрекслер («Машини творення: прийдешня ера нанотехнології»), англійський науковець і письменник Артур Кларк («2001: Космічна Одиссея»), американський інженер, промисловий дизайнер і футуролог Жак Фреско («Погляд у майбутнє»), Тім О'райлі («Хто знає, яким буде майбутнє») та інші світові знаменитості.

Помітними й цікавими є наукові розвідки майбутнього таких дослідників, як Леонід Губерський, Ірина Добронравова, Василь Кремень, Сергій Кримський, Віталій Курило, Микола Михальченко, Микола Ожеван, Сергій Пирожков, Мирослав Попович, Володимир Савельєв, Петро Саух, Олександр Співаковський, Назіп Хамітов, інші вчені та педагоги.

У конструюванні образу майбутнього суспільства не можна нехтувати проєктами представників так званої познаукової духовності, зокрема міфології, побутової свідомості, навіть бездоказових фантазій. Варто переосмислити настанови відомих мудреців світу, ще раз перечитати фундаментальні праці великих філософів, науковців, представників художньої (мистецької) та релігійної культури. Зрозуміло, їх цінність різна. Однак справедливим є те, що завдяки їх зусиллям формується видимий (і поки ще невидимий) світ майбутнього, за викликами якого можна змо-

делувати більш-менш переконливий образ людини, її актуальних якостей, способів її підготовки до життя, зокрема й засобами освіти.

Світ змінюється на наших очах. У ньому з'являються щораз нові сюжети, які потребують додаткових досліджень. Незважаючи на низку знакових публікацій останніх років, погляд дослідників на майбутнє просвітництва простягається не далі як на 20–25 років. Питання ж про те, якою освіта стане через 50, 100, 150 років, залишається відкритим.

Намагаючись зазирнути за горизонт майбутнього, дослідник відразу ж наштовхується на альтернативність відомого парадокса про «сталість» і «змінність» у суспільстві та культурі. Мудрість, накопичена століттями, з одного боку, засвідчує, «що було, воно й буде, і що робилося, буде робитись воно, і немає нічого нового під сонцем!». Водночас та сама мудрість стверджує протилежне: *tempora mutantur et nos mutamur in illis* («часи змінюються, і ми змінюємося разом з ними»). Здавалося б, ці вислови протилежні. Однак не поспішати мемо з висновками. Це протилежності, які сходяться, єдність і боротьба яких слугує опорою (фундаментом, методологією) для відповіді практично на всі питання щодо майбутнього, його контурів та смислів. Не є винятком і процес прогнозування розвитку майбутньої освіти. Як основна система підготовки людини до життя вона була, є і завжди буде. З другого боку, світ постійно змінюється, а тому делегує людині та її освіті щоразу нові виклики, які потребують її постійного оновлення.

Дивним і ще далеко не розгаданим таїнством людського буття є те, що впродовж віків люди завжди (у різні історичні часи і в різних регіонах світу) живуть як люди у всіх виявах унікальної людської природи. Попри унікальні відмінності народів і культур, їх об'єднують спільні риси, що формують людство як єдину цивілізацію. Я вже писав про те, що люди працюють, застосовуючи приблизно однакові знаряддя праці, створюють приблизно однакові соціальні інститути, переживають практично одна-

кові чуттєві стани, користуються аналогічними категоріями мислення, зберігають традиції, відшукують і впроваджують інновації, готують до самостійного життя нові покоління засобами освіти та виховання... У цьому далеко не повному переліку констант цивілізаційного способу буття людства освіта є ознакою незнищеною, незамінною, незаперечною. Звідси, першою і, мабуть, основною відповіддю на запитання про майбутнє освіти має стати положення про те, що вона (як процес підготовки дитини до самостійного життя) буде актуальною завжди, а тому завжди буде школа, процес навчання, освоєння накопичених знань, досвіду, культури, формування світогляду, морально-вольових якостей тощо. Правдою є і те, що зміст і форма цього процесу не може залишатися незмінною. Тож чи не потрапляємо ми в пастку невизначеності, вихід з якої розташований за межами наших можливостей?

Звернімося до класиків: головною мудрістю (за Платоном) є здатність зрозуміти: «те, що є іншим, є тим же самим, а те, що є тим самим, є іншим». Означене є цілком справедливим і щодо розвитку освіти: освіта майбутнього буде «іншою» і водночас «тією ж самою», як і тисячоліття тому. Спробую проникнути в дилему «іншості» і «тотожності», побачити традиційне в новому і нове в традиційному, відшукати «іншість», детерміновану майбутнім, зрозуміти її як таку, яка була й залишається «такою ж» – незмінно необхідною для становлення й функціонування людини як особистості, збереження та розвитку людської цивілізації загалом.

Мабуть, тільки закостенілий ретроград не підтримає думки про те, що **нинішня освіта потребує змін**. Не заперечуючи успіхів українських реформаторів освіти перших десятиліть незалежного розвитку, більшість громадян – науковці, вчителі, батьки і навіть діти – вказують на все ще існуючі реалії освіти, які не є остаточними. Вони несуть із собою суттєві суперечності, а тому потребують реформ, які б забезпечили її оновлення, модернізацію, узгодженість з новими життєвими реаліями. І це

закономірно. Адже в глобальному вимірі контури сучасної освіти сформувались в епоху індустріалізму, дещо оновились у період науково-технічної та інформаційної революцій, однак на виклики сучасного трансферного, глобалізованого, соціально-турбулентного світу адекватних відповідей освіта ще не відшукала.

Пропозиції, які надходять від суб'єктів-провідників змін, торкаються усього лише недалекої перспективи. Звісно, вони корисні й потрібні. Однак цього замало. Треба дивитися далі, більш об'ємно та глибоко. Головним завданням означеного пошуку є усвідомлення (визнання, вивчення) контурів майбутнього світу, його соціокультурної динаміки, які приведуть до радикальних змін як у суспільстві загалом, так і в системі підготовки до життя людини в нових світових реаліях засобами освіти, просвітництва, культури та виховання.

Серед когорти аналітиків, прогнозистів, футурологів, твори яких переповнили чашу «образів майбутнього світу», **пальму першості, вочевидь, слід віддати науковцям-представникам «Римського клубу»**, нещодавня доповідь якого «Старий Світ приречений. Новий світ невідворотний» (грудень, 2017 р.) оприлюднила положення (принципи), які формують нову дорожню карту для світу й, беззаперечно, мають бути враховані науковцями, політичними стратегами, керівниками та державотворцями всіх країн світу.

Автори доповіді (**Е. Вайцзаккер та А. Війкоман**) дійшли до висновку про необхідність докорінної зміни парадигми розвитку людської цивілізації. Порядком денний останньої визначають нині питання (та завдання) жорсткої критики капіталізму, неприйняття фінансових спекуляцій, відмова від матеріалізму і спрощеного розуміння світу, заклик до альтернативної економіки, «нового Просвітництва», духовно-морального світогляду, єдиної планетарної гармонії цивілізації тощо.

За висновками молодшого покоління аналітиків-прогнозистів (Стівена Вайнберга, Мічіо Кайку, Ханса-Дітера Кюблера, Тіма О'райлі, Йелле Роймера, Кріса Скін-

нера, Ювала Ной Харарі та ін.) контури нового світу визначатимуться такими процесами, як:

1) глобальні **кліматичні зміни**, основними проявами яких будуть потепління, виснаження природних ресурсів, можливість контролю погодних умов і зростання екологічних ризиків;

2) досягнення нового **ядерного синтезу** та його використання у виробництві, можливості нового військового загострення;

3) практичне (виробниче) **освоєння ноосфери**;

4) тотальна **комп'ютеризація та роботизація виробничих процесів**, зростання ролі штучного інтелекту, використання квантового комп'ютера;

5) проникнення в таїнство **енергетики розуму**, розщеплення його ядра, використання позарозумових (зарозумово обґрунтованих) знань;

6) **клонування клітини**, живих істот, включно з людиною, генетичне редагування, біоніка відновлення людини;

7) **«космізація» суспільних процесів** (міжгалактичні контакти, загрози зіткнення з неземними цивілізаціями, космічна колонізація та туризм);

8) широке **застосування нанотехнологій** та біостимуляторів, освоєння та промислове використання «розумних матеріалів»;

9) практично-масове **впровадження штучного інтелекту**;

10) можливості подорожування людини у **віртуальному світі**, інші новації.

Інтегративно-прогностичним підсумком суспільних трансформацій поточного століття є **висновок про зміну статусу та ролі людини в майбутньому світі**. Звісно, людина залишиться людиною у всіх основних вимірах і характеристиках, сформованих Природою чи Богом. І водночас вона постане більш розумною, а тому й більш прагматичною. Людина відкриє в собі нові потреби, заявить про нові індивідуальні та суспільні експектації. Нова доба сформує також нові можливості самореалізації, утвердження людини як повноформатного суб'єкта світової соціокуль-

турної динаміки. І хоча дехто з аналітиків прогнозує глобальний занепад людства, руйнацію, якщо й не цивілізації загалом, то щонайменше занепад Європи (*див.: Комарек С. Європа на роздоріжжі. Львів, 2020; Мюррей Д. Самознищення Європи. Київ, 2024 та ін.*), більшість із них обстоюють оптимістичні висновки. За їх переконанням, людство подолає загрози й викоринить із життя безробіття, бідність, голод, невиліковні нині захворювання, насильство, тероризм, військові зіткнення, інші одвічні «болячки» цивілізації. Завершення поточного століття ознаменує зростання авторитету загальнолюдських цінностей – миролюбства, екологічної та інформаційної безпеки, демократії, толерантності, справедливості та свободи.

Не тільки еліта, але й пересічні громадяни у своїй масі усвідомлять незаперечні переваги «жити разом» у поєднанні різноманіття та свободи, у толерантному світі «вічного миру» (І. Кант), «благочинні перед життям» (А. Швейцер), в органічній єдності таких загальнолюдських екзистенцій, як віра, надія і любов. Можливі й інші глобально-світові зміни. Деякі з них ледь жевріють, інші владно заявляють про себе, переступаючи поріг сучасного світового життєвого простору. Зародки нових світових реалій можна побачити (й відчути) вже сьогодні. Власне, освіта та просвітництво майбутнього мають формуватися як відповідь на глобальні виклики майбутнього світу. Утверджуючись як нове формування, освіта має зберегти своє основне призначення – **забезпечити людині можливості «бути людиною»** (*див.: Фергюсон Н. Глобальний занепад. Як помірають інститути та економіки. Київ, 2020; Мортімер І. Століття змін. Яке століття бачило найбільше змін і чому це важливо для нас. Харків, 2018*).

Не зменшуючи уваги до реалізації так званих поточних інновацій (кількість років навчання, інформатизація та демократизація освіти, привабливість школи та підвищення авторитету вчителя, шкільний автобус та оптимізація мережі навчальних закладів тощо), освіта має готуватися до

переходу на нову парадигму змісту та загальної організації навчально-виховного процесу. Суть цієї парадигми для освіти визначається завданням підготовки людини й людства до життя в нових світових реаліях, збереження та нарощування параметрів людяності людської цивілізації, її захисту від руйнації. Залишаючись незмінною основою підготовки людини до життя («тією ж самою»), майбутня освіта має утвердитись у нових і новітніх змістовних та організаційних контурах («стати іншою»), і разом із тим, утверджуючись як «інша», вона має залишатися «такою ж» – основним механізмом входження людини у світ природи, соціуму й культури.

Як засвідчує логіка розвитку освіти в цивілізованих країнах світу, центральною проблемою освіти має бути проблема людини. Там, де означена проблема відходить на другий чи третій план, освіта зазвичай занепадає. Відчужена від людини, вона перетворюється в «непотріб», набір випадкових знань, які практично нічого не дають ні уму, ні серцю.

Дивно, але факт: незважаючи на сонм накопичених знань, саме про людину ми знаємо, мабуть, найменше! Ба більше, проблема людини перебуває чи не на периферії сучасної освіти. Питання про походження людини, її природу та сутність, еволюцію, спосіб буття, основні потреби та способи їх задоволення залишаються відкритими. Десятки тисяч праць, присвячених цій проблематиці, не можуть задовольнити нашу допитливість в осмисленні людини як цілісного феномена. Згадаймо філософську історію учень про людину: майже кожен філософ пов'язував сутність людини з тією чи іншою ознакою, перебільшував її значення, ототожнював з нею її сутність та визначення. **Платон**, скажімо, трактував людину як «птаха, що ходить на двох ногах і без пір'я»; **Аристотель** вбачав в людині переважно «політичну істоту», що розкриває і реалізує свою природу лише в державі; **Фома Аквінський** наголошував на божественній сутності людини (на його думку, людині притаманні органічна єдність душі та тіла; це істота, що перебу-

ває між світом тварини і світом ангелів); **М. Монтень** порушував ідею рівності всіх людей у суспільстві, він вважав, що душі імператорів і черевичників скроєні на той самий кшталт; **Р. Декарт** однозначно пов'язував сутність людини з її мисленням: «мислю – отже, існую»; за висловом **Ж. Ламетрі**, людина – це машина, що має двигун, відповідні механізми тощо; **І. Кант** підкреслював моральний характер природи людини; **Г. Гегель** вважав її духовною істотою, продуктом світового розуму; за **Й. Фіхте**, головна ознака людини полягає в її діяльності; **Л. Фейєрбах** вбачав у людині природну істоту, суть якої визначається любовним ставленням до ближнього; за **К. Марксом**, сутність людини визначається сукупністю суспільних відносин; **М. Бердяєв** бачить у ній духовну істоту, сутність, глибина якої обумовлюється рівнем її свободи. Розмаїття думок, поглядів, визначень можна продовжувати до нескінченності. Однак висновок про те, що проблема людини є ще далеко не освоєним предметом сучасної науки, відтворюється в освіті лише приблизно, є зовсім не безпідставним. Навіть походження людини є питанням невизначеним, відкритим.

Майбутня освіта та наука мають забезпечити інтегральний погляд на людину, делегувати його в освітній процес, який утвердить уявлення про людину як унікальне творіння Великого Космосу, як вищу й абсолютну цінність. Поки що сучасна освіта відтворює приблизні уявлення про людину, причому без достатньої філософського опертя й, на жаль, все ще розрізненими шкільними предметами. Людина в них висвітлюється різними, нерідко незалежними одним від одного науково-навчальними предметами. А це означає, що людина в сучасній освіті представлена лише частково, що не сприяє формуванню інтегративного світогляду, внутрішнього відчуття повноти й сенсу людського життя.

Майбутня освіта має озброїти покоління, що входять у життя, інтегральними знаннями про людину (і суспільство). Вона має відкрити людину як єдність матеріального і духовного, природного і соціального

начал, забезпечити доступне та зрозуміле філософське бачення людини як частини природи і діяльної істоти, яка «робить всю іншу природу своєю власною частиною», а тому як істоти предметної, мислячої, духовної, суспільної. Як суспільна істота людина входить у свій природно-предметний світ (світ природи і культури) разом з іншими. Спілкування формує мову, розвиває спільну основу предметного існування. Предметність зумовлює особливий, відмінний від тваринного спосіб життя, що закріплюється різноманітними інститутами, нормами, символами, сукупність яких становить світ великої людської культури. Важливо також доступно й образно відтінити таку унікальну рису діяльного існування людини, як перетворення природи не тільки для задоволення прагматичних потреб, але й за законами краси. «...Хай кожен усвідомить, куди йому йти, звідки він прийшов на світ, що для нього є добром, а що злом, чого міг прагнути, чого уникати, що таке розум, який кладе різницю між тим, до чого треба пориватися, від чого тікати, розум, який приборкує безум пристрастей і погамовує навалу страхів», – повчав, прогнозуючи контури майбутньої освіти, знаменитий давньоримський філософ і поет, політичний діяч і просвітник Анней **Луцій Сенека**. Майбутня освіта, продовжує філософ, має стати філософічною, адже філософія – це найкоротший шлях, який веде людину до істини. Філософія, вважав Сенека, є найбільш високою мудрістю, дарованою людям богами. Головним завданням (і покликанням) філософії є завдання «...пізнавати правду в справах божественних та людських. Її ніколи не полишають благочестя, справедливість, сумлінність та почит інших, пов'язаних між собою, нерозлучних чеснот. Вона навчила шанувати божественне, любити людське; вона напоумила, що справою богів є владарювання, а справою людей –розумне співжиття. Якийсь час воно тривало непорушним, поки людську спільноту не пошматувала захланність». І далі: «...ми повинні оточити себе філософією, тією несхитною стіною, що її не зможе

здобути фортуна, хоч би які застосовувала знаряддя. Дух, який відмовився від усього зовнішнього і захищає себе в своїй же твердині, став на недосяжному місці: всі стріли падають нижче», – робить висновок Сенека (див. *Моральні листи до Луцилія*, с. 294). Хто зможе заперечити цій ідеї, висловленій ще на початку минулого тисячоліття?! Якщо ж вона продовжує панувати й у третьому тисячолітті, то можна дійти висновку: сутність майбутньої освіти стане ще більш предметно орієнтованою, а визначатиметься вона насамперед філософією ставлення людини до життя та його усвідомленням як беззаперечної цінності.

У повній змістовно-предметній інтерпретації освіта має навчити дитину вмінню жити, мислити, працювати, боротись і перемагати людським, а не якимось іншим чином. Як писав В. Кремень (*див.: Кремень В. Феномен інновації: освіта, сутність, культура. Київ, 2008. 472 с.*), **освіта має стати (й безсумнівно, стане!) людиноцентристською**. Вона виховуватиме в людині впевненість у собі, віру в силу розуму й безальтернативність загальнолюдських цінностей.

Другою, не менш важливою, змістовно унормованою темою майбутньої освіти має стати **проблема природи** – як вічного і невичерпного (земного і космічного) середовища та джерела існування людини. Тисячні публікації про природу, здається, делегують світові тільки незначну частку того, що вона (природа) являє собою насправді. Порівняно з тією інформацією, яку надає людям телепрограма журналіста-дослідника Максима Сухенка «Загублений світ», про природу ми не знаємо більше, ніж знаємо про неї!

Загально відомою істиною сучасної науки й освіти є положення про те, що людина є частиною природи. Як природна істота, її «частина» і найвище досягнення, людина цілком і повністю залежить від природи, живе природою, перетворює її для задоволення власних життєвих потреб, створює «другу природу» – культуру і тим самим «піднімається над природою», робить її «своєю власною частиною».

Освіта має навчити людину **жити в природі**, берегти природу, освоювати природу (перетворювати її) суто **за людськими мірками**, а не стихійно й бездумно, як «користується» природою тваринний світ. Нинішня футурологічна та публіцистична література переповнена сюжетами «повстання природи» проти людини. Лісові пожежі, руйнівні повені, цунамі, виверження вулканів, землетруси, нашествия шкідників... За умови бездумного, безвідповідального, злочинно-вичерпного ставлення людини до природи, за порушення законів природи подібне є цілком можливим. **Освіта має виховувати трепетне ставлення до природи, бережливість, господарність, економність**. Природу в українській традиції завжди називали не інакше як «матінка Природа». Школа і вчитель, а ще раніше батьки мають плекати відчуття й розуміння природи з раннього дитячого віку. Екологічна освіта, просвітництво й виховання мають стати однією з головних змістовних ліній, які пронизують будь-який шкільний предмет, урок, виховне дійство.

Особливе значення екологічне виховання засобами освіти це має в контексті підготовки фахівців інженерно-технічного, техніко-технологічного профілю. І це зрозуміло. Техніка – антипод природи. Її ще розглядають як посередника між людиною і природою. У цьому розумінні її називають «частиною культури», «металевим остовом цивілізації», що створюється розумом і працею людини шляхом «перетворення природи». Освоюючи, людина свідомо чи несвідомо руйнує її. Освіта ж має сформувати в людині відчуття можливого й неможливого в конструюванні техніки (чи застосуванні технологій) у контексті збереження того природного світу, без якого людина існувати просто не зможе. Техніка у свідомості покоління має утвердитись як необхідність і водночас як продовження природи і... людини. Їх єдність – необхідна умова існування майбутньої цивілізації – найбільш змістовно охоплюється поняттям «культура».

Власне, **проблему культури можна класифікувати як третю центральну про-**

блему суспільства й освіти, що наближається. За висновками низки прогнозистів, майбутнє суспільство буде суспільством культури. У його основі лежать принципи раціонального перетворення природи, оснований на праці, розумі й високій людській духовності. «Духовність – найбільш високе достоїнство, яким Бог обдарував людину. Не перекреслюючи прагматизм ринкових відносин – їх утвердження є закономірністю історичного процесу – цивілізація культури наголошує на необхідності їх урівноваження силами людської духовності, провідними, опорними символами якої є віра, надія і любов. Цивілізація культури є уособленням глибокої віри у силу людського духу, насамперед інтелекту, його здатності у пізнанні навколишнього світу і самого себе, віри в людину і її здатність до раціональних перетворень, які забезпечать майбутнє, віри у суспільство, яке вибудовується суспільно корисною і доцільною працею. В його основі – глибока надія на людину, яка знайде вихід із будь-якої ситуації, відшукає й застосує ресурси, які забезпечать досягнення людських контурів життя. Цивілізація культури базується на любові до людини, природи, всього оточуючого світу і саме в любові знаходить той незаперечний камертон, за звучанням якого може бути вибудована реальність, співрозмірна з нашим уявленням про людину як найвищу цивілізаційну цінність» **(В. Андрущенко, Т. Андрущенко, В. Савельєв. Цивілізація культури. Київ, 2017, с. 15).** Освіта ж цього суспільства має стати культурологічною, екологічною, природо- і людинолюбною, навчати й виховувати особистість (формувати її фізичне і духовне ество) у парадигмі, форма і зміст якої визначається суто культурою.

Поняття «культури» при цьому я розглядаю як феномен, який охоплює собою всі продуктивні надбання людства, створені матеріальною і духовною діяльністю людини для людини, освоєні людиною адекватно її загальнокультурному призначенню й органічно увійшли у її (людини) повсякденну практику. Культура – це виробництво і предметний світ людини,

наука і мистецтво, політика і мораль, мислення і почуття, вірування і потреби, тобто все, створене людиною (для задоволення багатоманітних її потреб) унаслідок освоєння природного, соціального й духовного світу, який становить середовище життєдіяльності людини.

Майбутня освіта має бути життєво спрямованою, прагматичною і практичною, науково-дослідницькою, гуманістичною і духовною, моральною, захопливою і естетично красивою, життєствердною і філософською. Її центром і пронизуючим стрижнем має стати філософія людинолюбства і людиноствердності. Освіта має представити людині світ культури, очищений від накопиченого роками й тисячоліттями негативу, непотребу, що протистоїть людині та людяності як антикультура. Спираючись на культуру як ту незамінну аксіологічну основу, на якій базується світ, освіта має убезпечити людину від зла, пробудити й виховати в ній вічне, добре, справедливе. Центральними в ній будуть предмети, на поєднанні яких створюються нові й новітні технології, які забезпечують прорив у світ нових світових реалій. Найбільш необхідними серед них стануть науки, до вивчення яких сьогоднішні школярі та студенти практично втратили пізнавальний інтерес, а саме – фізика і математика, хімія і біологія, низка техніко-технологічних наук і... філософія, яка відкриє людині нові канали самоусвідомлення себе й самореалізації в новому динамічному (соціально-турбулентному) світі. Ще більш популярним стане вивчення їх пограничної взаємодії як найбільш потужного джерела, що забезпечує новітнє бачення органічної єдності людини, природи та культури. «Мірою всіх речей», своєрідною перепусткою у майбутнє стане людський розум, до формування якого наука, освіта, культура й виховання мають мобілізувати всі можливі зусилля та ресурси.

Проблему «розуму» я класифікую як четверту головну проблему майбутньої освіти. Ідеться про необхідність впровадження в освіту таких змін, які сформулюють

«людину розумну», здатну (і мужню) керуватися власним розумом (І. Кант).

Роль розуму як вищої форми інтелектуальної діяльності унікальна. Розум здатен проникати у природу та сутність речей, розуміти їх не тільки в їх природному значенні (самих по собі), але й у сенсі (і значенні) використання для задоволення багатоманітних потреб людини. Він не тільки пізнає світ, але й виходить за межі наявного знання про нього, а тому може створювати нові ідеї, творчо продовжувати знання, моделювати світ майбутнього. Осмислюючи дійсність як «світ людини і для людини», розум формує, прогнозує його «людські контури». Оскільки ж людину він обстоює як найвищу цінність, прогнозований ним світ майбутнього постає світом добра та справедливості, втіленням головних людських цінностей. Як переконливо довів **Ювал Ной Харарі**, часів утвердження людини як *Homo sapiens* в основі досягнень сучасних вершин економічного, технологічного й інтелектуального розвитку, перебуває своєрідний «деміург всього сущого» – «розум», який здійснив Аграрну революцію, забезпечив Промислову і Наукову революції, «дав людині в руки могутні інструменти, за допомогою яких вона може не лише технічно розвиватися, а й змінити власну біологію». Парадоксом «розумного розвитку людства» є те, що його побічним продуктом (у разі порушень закономірностей розвитку розуму) стала загроза самознищення: «Людство, – пише Ю. Харарі, – тепер здатне навіть знищити себе. І це може статися як унаслідок застосування ядерної чи іншої зброї масового ураження, так і в результаті створення на основі *sapiens* інтелектуально розвинених істот зі здібностями, які нині неможливо передбачити» (**Харарі Ю. Н. *Sapiens: Людина розумна. Коротка історія людства. Київ, 2024, с. 4***). Обійти подібні сюжети шляхом замовчування майбутня освіта не зможе.

Сила розуму – неймовірна. Однак вона може обернутися своєю протилежністю, якщо розум «відривається» від життя людини й суспільства, вистражданих (і пережитих) людством уроків історії.

Як справедливо зазначив Гегель, розум і праця є основними джерелами наявної і майбутньої культури, втіленням низки суто людських чеснот, які відрізняють людину від іншого тваринного світу. Яке б майбутнє не прогнозували науковці чи футурологи, незмінним у їх моделях основними (опорними) завжди залишаються визначені історією розвитку цивілізації низка «загальнолюдських цінностей». У поєднанні з національними, релігійними, етнічними та іншими особливостями народів і культур, у єдності різнобарв'я вони формують той гармонійний людський світ, до життя у якому прагне кожен і до якого людину має підготувати освіта. Історія попередніх століть і навіть тисячоліть засвідчує, що найвищі цивілізаційні злети людство переживало в період господарювання парадигми розуму, мирної творчої праці й належного суспільного порядку. А це означає, що майбутнє суспільство, безсумнівно, буде суспільством розуму і праці, миру і порядку, домінування гуманістичних цінностей, триєдиної гармонійної єдності «людина – природа – культура», яка постає як єдина гарантія незнищеності світу, невичерпного джерела його майбутнього розвитку.

Прогноз великого Гегеля щодо «розумності всього дійсного» і водночас «дійсності всього розумного» є, мабуть, основною методологічною установкою щодо майбутніх перетворень у праці та природі, техніці та технологіях, науці й освіті. Споконвіків люди шукали модель суспільного облаштування, в основі якої б лежали принципи розуму, належної організації і порядку. Для українського транзитного суспільства, як і для країн колишнього СРСР, які стали на шлях незалежного розвитку, такою установкою має стати модель **організованого суспільства**.

Останнє має знайти відображення в системі освіти і просвітництва – у навчальних планах, програмах, підручниках і навчальних посібниках, а головне – у свідомості вчителів як головних провідників «ідеї майбутнього» в духовний світ (у мислення, почуття й волю) нових поколінь. Головне покликання освіти майбутнього

залишиться, як і декілька тисяч років тому, незмінним – навчити дитину бути людиною. Звернення-заклик «Слухай, ну будь же ти людиною!», відоме з найдавніших часів і в наші дні, залишиться актуальним і в майбутньому. Центральним завданням освіти має стати категоричний моральний імператив, відомий у просвітництві від часів великого Конфуція.

Мабуть, **основним завданням утвердження (досягнення, становлення, формування) освіти майбутнього є завдання її облаштування на засадах комп'ютеризації (цифровізації) та впровадження штучного інтелекту.** Дехто до цього ставиться вкрай негативно. Особливо до останнього. Мовляв, він підкорить і замінить собою людське мислення, а отже, полонить людину у всіх мислимих і немислимих проявах. Думаю, до цих застережень треба прислухатись, однак зупинити процес творчості на основі впровадження інновацій неможливо. Штучний інтелект вже існує, він діє. І хоча людство ще мало розуміє, на що він здатен, які переваги чи загрози несе із собою, ставити перепони його осмислення і впровадження в різноманітні життєві сфери, особливо в освіту, і нерозумно, і недоцільно.

Освіта майбутнього, безсумнівно, **стане науковою**, збереже (і посилить) свій статус як головного механізму соціаліза-

ції особистості, її підготовки до життя та праці, самореалізації та досягнення свободи. Вона залишиться основним джерелом формування її фізичного й духовного ества, наповнення особистості знаннями, становлення необхідних практичних компетенцій, виховання світогляду та життєво-вмотивованих цінностей. У центрі освіти завжди будуть перебувати її головні суб'єкти – «учитель і учень», «педагог і студент». У цьому вимірі вона залишиться такою ж, як декілька тисяч років тому. Водночас як за змістом, так і за формою своєї організації (та самоорганізації) освіта стане іншою – сформованою як відповідь на виклики цивілізаційно змінного світу. Вона буде інноваційною, науковою, інформаційною, практично вмотивованою, відкритою, перспективною, людською і людяною.

Потреба в освіті буде актуальною завжди, такою ж важливою, як і потреба в харчуванні, одязі, облаштуванні житла тощо. З усе більш глибоким проникненням людини в таїнство світобудови й осмисленням власної природи потреба в ній посилюватиметься. Перспектива людини – у її розумі, праці й відповідальності – суто в людських чеснотах, які з кожним новим відкриттям дають можливість їй (людині) дедалі впевненіше підніматися сходами свободи.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко, В., Андрущенко, Т., & Савельєв В.** (2017). Цивілізація культури. Київ. 580 с.
2. **Комарек, С.** (2020). Європа на роздоріжжі. Львів. 496 с.
3. **Кремень, В.** (2008). Феномен інновації: освіта, суспільство, культура. Київ. 472 с.
4. **Мортімер, І.** (2018). Століття змін. Яке століття бачило найбільше змін і чому це важливо для нас. Харків. 448 с.
5. **Мюррей, Д.** (2024). Самознищення Європи. Київ. 368 с.
6. **Фергюсон, Н.** (2020). Глобальний занепад. Як помирають інститути та економіки. Київ. 144 с.
7. **Харарі, Ю.Н.** (2024). Sapiens: Людина розумна. Коротка історія людства. Київ, 544 с.

REFERENCES

1. **Andrushchenko, V., Andrushchenko, T., & Saveliev, V.** (2017). *Tsyvylizatsiia kultury [Civilization of culture]*. Kyiv. 580 p. [in Ukrainian].

2. **Komarek, S.** (2020). *Yevropa na rozdorizhzi [Europe at a crossroads]*. Lviv. 496 p. [in Ukrainian].
3. **Kremen, V.** (2008). *Fenomen innovatsii: osvita, suspilstvo, kultura [The phenomenon of innovation: education, society, culture]*. Kyiv. 472 p. [in Ukrainian].
4. **Mortimer, I.** (2018). *Stolittia zmin. Yake stolittia bachylo naibilshe zmin i chomu tse vazhlyvo dlia nas [A Century of Change. Which Century Saw the Most Change and Why It Matters to Us]*. Kharkiv. 448 p. [in Ukrainian].
5. **Miurrei, D.** (2024). *Samoznyshchennia Yevropy [Self-destruction of Europe]*. Kyiv. 368 p. [in Ukrainian].
6. **Ferhiuson, N.** (2020). *Hlobalnyi zanepad. Yak pomyraiut instytuty ta ekonomiky [Global Decline: How Institutions and Economies Die]*. Kyiv. 144 p. [in Ukrainian].
7. **Kharari, Yu.N.** (2024). *Sapiens: Liudyna rozumna. Korotka istoriia liudstva [Sapiens: Man is intelligent. A brief history of humanity]*. Kyiv, 544 p. [in Ukrainian].



Отримано: 30.06.2025
Рекомендовано: 31.07.2025
Опубліковано: 25.09.2025

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ ПОШУК ПРІОРИТЕТІВ

УДК 1:930.1

DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).02](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).02)

Олег КАРЛОВ

старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Військовий інститут танкових військ Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»
<https://orcid.org/0009-0004-1045-5858>

ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ: СПЕЦИФІКА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПРИЗМИ

Історична дійсність і евентуальність є предметом дослідницьких зусиль одразу декількох наукових дисциплін – зокрема, історії як сфери наукового знання та соціальної філософії, котра осмислює соціальні реалії в усій сукупності детермінативних факторів, одним із яких вважається часовий параметр, темпоральна складова життєдіяльності соціуму. Для філософії історії історична дійсність і евентуальність також утворює епіцентр дослідницьких зусиль: з одного боку, філософія історії не може не перебувати у тісному взаємозв'язку з історичними реаліями і епохальними викликами; з іншого боку, філософія історії в багатьох аспектах перетинається з предметною сферою соціальної філософії, оскільки формує уявлення про смисли й значення історичних подій і тенденцій у контексті конкретно-історичної та соціокультурної специфіки. За таких умов і обставин закономірно виникають різотлумачення дисциплінарних компетенцій і компетентності, а саме: які дослідницькі наміри належать до повноважень філософії історії, а які виходять за межі таких повноважень і з високою вірогідністю приречені на неефективність і профанативність дослідницьких результатів.

Ключові слова: філософія історії, дисциплінарні особливості, критеріальна демаркація, гносеологічна призма, причинно-наслідкова зумовленість, внутрішня логіка логіка історичного процесу.

Oleg KARLOV

PHILOSOPHY OF HISTORY: SPECIFICITY OF THE RESEARCH PRISM

Historical reality and eventuality are the subject of research efforts of several scientific disciplines at once – in particular, history as a sphere of scientific knowledge and social philosophy, which comprehends social realities in the entire set of determinative factors, one of which is considered to be the time parameter, the temporal component of the life of society. For the philosophy of history, historical reality and eventuality also form the epicenter of research efforts: on the one hand, the philosophy of history cannot but be in close connection with historical realities and epochal challenges; on the other hand, the philosophy of history in many aspects intersects with the subject area of social philosophy, since it forms an idea of the meanings and significance of historical events and trends in the context of specific historical and socio-cultural specifics. Under such conditions and circumstances, different interpretations of disciplinary competencies and competence naturally arise, namely: which research intentions belong to the powers of the philosophy of history, and which go beyond

such powers and are highly likely doomed to ineffectiveness and profaneness of research results.

Keywords: philosophy of history, disciplinary features, criterion demarcation, epistemological prism, cause-and-effect relationship, internal logic, logic of the historical process.

Актуальність. Потреба осмислення специфіки дослідницької призми філософії історії обумовлена щонайменше двома факторами: *по-перше*, необхідністю увиразнення дисциплінарної демаркації філософії історії та суміжних дисциплінарних сфер – насамперед історії та соціальної філософії; *по-друге*, потребою конкретизації та систематизації інструментальних можливостей філософії історії як неодмінної передумови підвищення рівня ефективності дослідницьких зусиль.

Мета. Цільовим пріоритетом даного дослідження є систематизація пізнавальної специфіки та інструментальних опцій філософії історії з метою увиразнення гносеологічного статусу цієї дисциплінарної сфери.

Виклад основного матеріалу. За станом на сьогодні фахове середовище оперує чималою кількістю дефінітивних формулювань з нагоди філософії історії, які мають консенсусний чи, принаймні, конвенційний статус. Ілюстративним прикладом може слугувати такий концептуальний підхід: «Філософія історії є усвідомленням і рефлексією з нагоди єдності історії, трансчасових тенденцій, закономірностей і пріоритетів, які слугують своєрідним спільним знаменником, котрий об'єднує автономну часову подійність у єдиний континуум. Кожна історична концепція розчленовує історичний час і обирає власні хронологічні критерії відповідно до своїх світоглядно-телеологічних, аксіологічних та інших пріоритетів. Відлік в історії завжди розпочинали від тієї події, котра вважалася визначальною в системі смисложитєвих координат» [3, с. 821].

У даному разі дисциплінарна специфіка філософії історії центрується довкола декількох значень, які претендують на статус критеріального маркера цієї сфери знань. Насамперед це єдність історії, сприйняття її єдиним континуумом попри

мозаїчну багатоманітність і навіть інтерпретативну несумісність багатьох знакових подій, персон і тенденцій. Другим за ліком, однак першим за значенням є аспект смислових ієрархій як критеріальної точки відліку явищ, подій і перспектив: саме статус у межах визначених смислових ієрархій місце будь-кого і будь-чого в історії; за відсутності ж рейтингування за шкалою смислів будь-що втрачає значення елементів системи історії.

Між іншим, аспект смислових ієрархій перекидає місток аналогій і екстраполяцій від сучасного розуміння філософії історії до витоків цієї дисциплінарної сфери. Розгляд дисциплінарних особливостей філософії історії крізь призму специфіки оперування предметною сферою варто розпочати з алармістської сентенції Поля Лакомба, згідно з якою *сам по собі час – ніщо: з міркувань об'єктивізму він – лише ідея*. А втім, статус «*лише ідея*» не варто недооцінювати, бо, подібно до того, як найдовший шлях розпочинається з першого кроку, кожна епохальна подія і трансісторична тенденція започатковується фазою «*лише ідея*».

Тут ми підходимо до аспекту смислового наповнення ідеї часу, а саме: якщо таке наповнення відсутнє чи є непереконливим, то історія перетворюється на сукупність суб'єктивістських, політично ангажованих і кон'юнктурних наративів, які переслідують мету, несумісну з імперативами наукового знання. Такий причинно-наслідковий зв'язок переконливо доводить категоричну необхідність смислової концептуалізації часу, надання цьому аспекту світоглядної та концептуальної уваги.

Відповідно до концептуалістики Джона Арчибальда Уїллера, *час – це те, що стає на заваді перспективі всьому відбуватися одночасно*. Наведений смисловий наголос спонукає до висновку, що історія – це насамперед структурування, розмежування

гомогенного часового потоку на сутнісне, критеріальне й концептуальне «до» та «після». Наскільки такий концептуальний підхід важливий з міркувань смислів і значень?

Відповідь на це запитання потребує врахування щонайменше двох аспектів. *По-перше*, фіксація черговості явищ і процесів віддзеркалює об'єктивно існуючі реалії, адекватне відображення яких належить до основних функцій, інструментального покликання наукового знання. *По-друге*, попри те, що часова послідовність не обов'язково сигналізує про причинно-наслідкову зв'язку як важливу складову наукової картини світу, цей фактор в абсолютній більшості випадків окреслює логіку еволюціонування онтологічної динаміки, яка, в свою чергу, має істотне значення для потреб формування наукової картини світу.

Зрештою, повернемося до філософсько-історичної евристики Поля Лакомба: він аргументовано наполягав на непродуктивності (а відтак і недоцільності) позиціонування історії як сукушності наративів про «визначальні дати та великих людей», а натомість запропонував концепцію «історії подій» («l'histoire événementielle»), наполягаючи на необхідності визначати в дискурсивний спосіб ієрархію фактів як достеменно передумову тієї чи іншої ієрархії подій. Саме Поль Лакомб був ініціатором застосування такого критеріального маркера історії, як «тривала протяжність» («longue durée»), котра спроможна провести переконливі демаркаційні лінії між далекосяжними, визначальними історичними подіями та величезним обсягом другорядних і маргінальних подій, явищ та процесів, смисли й значення яких локалізовані у вузькому діапазоні й вичерпуються маркером під назвою «тут-і-тепер». Згодом започаткована Полем Лакомбом концептуалістика *longue durée* була істотно доповнена й поглиблена Фернаном Броделем та дослідниками школи «Анналів».

Цілком консенсусною є інтерпретація філософії історії як внутрішньої логіки й причинно-наслідкової зумовленості істо-

ричного процесу. А втім, критеріальні ознаки філософського оперування історією залишаються аргументаційно суперечливим аспектом. Наприклад, Іммануїл Кант у «Критиці чистого розуму» заперечував не лише метафізичне, а й номіналістичне розуміння часу. Він зазначав, що час не має трансцендентальної, абсолютної реальності, а володіє реальністю емпіричною, оскільки складає умову можливості всіх явищ і процесів. Саме тому, на думку Канта, коректно стверджувати, що спливає не час, а існування мінливого у часі.

Так само не зайве вдатися до послуг концептуалістики Карла Маркса й Фрідріха Енгельса, які в «Святому сімействі, або Критиці критичної критики» іронічно зауважили, що «історія не робить нічого» і «не воює в жодних битвах». Не якась магічна «історія», а лише людина і суспільство робить все і за все бореться. Іншими словами, історія – це діяльність людини, яка переслідує свою мету. Не більше й не менше.

Ще одна стереотипізована хиба сприйняття історичної дійсності пов'язана з гіпертрофованою фетишизацією об'єктивних законів історії, яка «хоч і зручна за механізмом дії, однак украй *небезпечна* за своїми наслідками. Сказати, що парадигма історії (всезагальної, національної чи персональної) має бути вибудована на принципах відповідності реаліям історичної дійсності, часто означає не сказати майже нічого, оскільки зазначені реалії утворюють надзвичайно розлогий діапазон вірогіднісних тлумачень, які в своїй результируючій квінтесенції нагадують скоріше мимобіжні прями й цілком сепаратні сегменти, ніж фактографію єдиної буттєвої сфери. Відтак, виникає потреба в конкретизації: *на яких критеріальних і методологічних принципах варто вибудовувати історичну концептуалістику?*» [3, с. 845–846].

Додатковий проблемний виклик пов'язаний із тим, що саме об'єктивні закони історії лежать в основі критеріального розмежування наукового та ненаукового (не зовсім наукового, квазінаукового тощо)

сприйняття історичних реалій: тобто, претендуючи на науковий статус, знання про історію апіорі приречене на пошук і канонізацію якомога більшої кількості законів історії безвідносно до того, скільки таких законів існує насправді чи може існувати в принципі. Це грає злий жарт: з часом у статусі «об'єктивні закони історії» канонізуються явища і процеси, які не мають нічого спільного ні з законами, ні з об'єктивністю, а постають утіленням тенденційності, упередженості, інформаційного порядку денного (agenda), кон'юнктури тощо.

Значення філософії історії як рефлексійної призми критеріальності суспільних альтернатив важко переоцінити, а очевидна рефлексійна чеснота альтернативної історії як тематичного відгалуження філософії історії пов'язана з тим, що вона влучно іронізує над «залізобетонними» стереотипами щодо Історії як «абсолютно об'єктивного й закономірного процесу», який «міг бути саме таким, а не будь-яким іншим».

З цього приводу можна запропонувати чимало ілюстративно виразних прикладів – зокрема, з 457 по 460 роки імператор Майоріан значною мірою відновив Західну Римську імперію і був дуже близьким до отримання титулу «Restitutor Orbis» – тобто «Відновлювач Світу», отриманого за два століття до нього імператором Авреліаном, якому за майже аналогічних умов і обставин вдалося врятувати Західну Римську імперію, скажімо так, перезавантажити її на принципах експансіоністської та загалом життєдіяльнісної ефективності. Майоріан зібрав флот з понад 300 кораблів для відновлення юрисдикції Риму над північними провінціями Африки, відторгнутими вандалами кількома десятиліттями раніше. Останньою зупинкою римського флоту перед відправкою до Африки був порт Карфага-Нова (сучасне іспанське Ельче). Римляни поповнили запаси питної води та їжі й полягали спати, щоб вранці відправитися до берегів Африки, але вночі диверсанти ворога підпалили більшість кораблів, тому Майоріан був змушений відмовитися від експедиції в Африку і в пішому порядку повернутися до Риму. Цим

негаразди не вичерпалися: на зворотному шляху на військо Майоріана поширилася невідома епідемія, а його самого зрадили і вбили союзники-варвари.

Опосередкованим відгалуженням гіпертрофованої фетишизації об'єктивних законів історії є аспект ігнорування, принаймні, дослідницької недовіри до таких важливих детермінант історичної процесуальності, як роль особистості в історії. Річ у тім, що особистість і все, що з нею пов'язане, апіорі позиціонується як утілення суб'єктивності чи, щонайменше, недостатньої об'єктивності. З цієї причини такі та їм подібні аспекти й чинники часто ігноруються з огляду на подальші труднощі підведення аргументаційної бази під критерії і канони об'єктивізму, а відтак – і науковості.

Деякі дослідники привертають увагу до того, що наведені світоглядно-методологічні вади притаманні не історії як сфері наукових знань, а філософії історії, яка претендує на вищий рефлексійний і загалом інтелектуальний рівень, однак на практиці є далекою від цього рівня, чим значною мірою дискредитує свою дисциплінарну претензійність. Такі зауваження потребують деяких додаткових роз'яснень, а саме: справді, фетишизація об'єктивних законів історії і спроби віднести до їхньої категорії сумнівні явища і процеси є своєрідною «візитівкою» філософії історії, однак такі реалії відображають не інструментальну квінтесенцію філософії історії, а лише її догматичну й спримітивізовану складову, яка, за великим рахунком, суперечить світоглядним і рефлексійним канонам філософії історії.

Адже чим філософія історії предметно й сутнісно відрізняється від історії? Вона **«використовує функціонально-інструментальний тезаурус історичної науки (історичні факти, хронологію і фактографію) як точку рефлексійного відліку, емпіричний трамплін для з'ясування логіки і закономірностей історичної процесуальності, динаміки, спрямованості тощо.** Там, де історія завершує свої дослідницькі зусилля, філософія історії лише бере свій

початок, упорядковуюючи історичний хаос (багатозначну й здебільшого суперечливу сукупність фактів історичної дійсності) логічно, причинно-наслідково, мотиваційно, інтенційно, аксіологічно, телеологічно й загалом семантично» [3, с. 794].

Якщо слідувати у фарватері цієї дефінітивної логіки, то філософія історії не може бути догматичною в принципі – принаймні, вона менш догматична, ніж історія, а натомість – більш рефлексійна, аналітична, критична й скептична. Філософія історії надто іронічна, щоб концептуальні догмати сумнівного штибу мали для неї вирішальне значення. На відміну від *історії*, на рівні **філософії історії фактична достовірність** історичного процесу й історичної дійсності загалом поступається за критерієм пріоритетності значення **достовірності логічній і причинно-наслідковій**, у межах якої достовірність фактична виконує лише допоміжну, ілюстративну й обслуговуючу функцію.

Історична реконструкція і компаративний аналіз є імперативними передумовами вердиктів **філософії історії**. В цьому контексті чи не основною проблемою вважається відсутність індикативних показників, які дають підстави для коректного прогнозування історичних перспектив. До цього аспекту привертає увагу фундаментальний «Оксфордський довідник з філософії часу» [8]. Окрім цього аспекту в даній праці приділено ґрунтовну увагу аргументації щодо метафізики часу, соціокультурних відмінностей досвіду і уявлень про час, роль часу в етиці, аксіології та цілепокладанні.

Ще одним предметним напрямом, який потребує змістовної демаркації, є порівняння і компаративний аналіз специфіки дослідницької призми філософії історії та соціальної філософії. Фактично у цих дисциплінарних відгалужень спільна предметна сфера – суспільне буття і свідомість, а дослідницька відмінність стосується вертикальної та горизонтальної вісі: горизонтальна вісь у форматі конкретно-історичного буття соціуму є предметом систематизаційних зусиль соціальної філософії,

а філософія історії оперує вертикальною віссю трансчасової та наскрізно-історичної специфіки функціонування суспільства (суспільств). Щоправда, такий канон треба сприймати з певними застереженнями, оскільки і соціальна філософія може оперувати вертикальною специфікою суспільної життєдіяльності, і філософія історії може зосереджувати свої зусилля на горизонтальному історичному профілі – тобто на специфіці соціумів конкретно-історичних форматів.

У цьому сенсі можна погодитися із твердженням, що «у філософській теорії суспільного розвитку історичні процеси мають дещо інший вигляд, ніж на рівні історичної науки, оскільки в соціально-філософському дослідженні значно частіше доводиться застосовувати пізнавальні процедури ідеалізації та абстрагування від хаотичних суспільних змін, які не мають безпосереднього стосунку до історії та логіки суспільного розвитку. Крім того, у філософській теорії суспільного розвитку увага акцентується головним чином на суспільному факторі, натомість в епіцентрі уваги теорії історичного процесу перебувають форми взаємодії суспільства з природою» [3, с. 581].

Ще одна істотна специфічна ознака пов'язана з тим, що «для соціально-філософської методології пріоритетне значення мають принципи розвитку та функції теорії суспільного розвитку, натомість в епіцентрі уваги філософсько-історичних поглядів домінує значення принципу історизму і теорії історичного процесу для розуміння суспільного розвитку». Щоправда, утвердження принципу історизму не означає нівеляції логіки суспільного розвитку на змістовному рівні теорії історичного процесу. Історичний процес має власну «прикладну» логіку, осягнення й застосування якої дозволяє досліднику синтезувати знання про предмет та закони історії суспільства зі знанням про предмет та закони суспільного розвитку» [3, с. 581].

Одним із основних концептуальних і аргументаційних викликів на адресу рефлексійного потенціалу філософії істо-

рії вважаються есхатологічні концепції історії, які передбачають початок та кінець історичного процесу. Френсіс Фукуяма в алармістському «Кінці історії» щонайменше частково мав рацію: якщо в основу інтерпретації Історії покласти критерій концептуальної розбіжності альтернатив розвитку, то чи не зникає Історія тоді, коли моделі-антиподи їй інтереси-антагоністи подальшого розвитку вичерпують себе? Точніше кажучи, фукуямівська версія цієї сентенції не містила знака запитання, бо в розумінні її автора таке запитання є риторичним, тому й не потребує ні знакового маркування, ні розлогих відповідей на сформульоване запитання.

Чи не найбільшою іманентною проблемою історії як предметної сфери є відкритість історичної дійсності для багатьох смислів і значень, які можуть бути критеріально та логічно антагоністичними й навіть несумісними. За таких обставин інтерпретативна опція оперування історичними реаліями набуває ознак ключового елемента системи історичного (точніше, філософсько-історичного) знання. Спробами відповідей на такі проблемні виклики можна вважати суверенізацію в ХІХ столітті трьох типів інтерпретації історичних реалій: *історичної* (Йоган Густав Дройзен), *граматичної* (Фрідріх Шлейєрмахер) та *психологічної* (Ульріх Бек).

Найбільшого поширення у фаховому середовищі набули два типи концепцій обґрунтування історичного смислу, кожен з яких, щоправда, не позбавлений окремих недоліків. «Перший тип є *узагальненням емпіричних підходів*. Його можна звести до такої схеми: існують об'єктивні події як факти матеріального і духовного життя суспільства; дослідник змальовує їх і виявляє деякі закономірності, аналізуючи які, впорядковує своє змальовання, відмежовує важливі події від випадкових і в такий спосіб генерує історичну концепцію» [3, с. 850].

До переліку вад цього підходу можна віднести «довільність у виявленні закономірностей, адже безперервний потік історичних подій можна впорядкувати за

багатьма принципами та методологічними підходами, тому вирішальну роль часто відіграють суб'єктивні пріоритети історика. Якщо він захоче, то знайде контрреволюційний заколот, а не захоче, то виявить визвольний рух; якщо йому спаде на думку, то може всю історію впорядкувати у вигляді зміни формацій, а може й не робити цього. Таким чином, вирішального значення набувають механізми та пріоритети інтерпретації суб'єкта дослідження» [3, с. 850].

Що стосується другого типу концепцій обґрунтування історичного смислу, то його відповідно до функціонально-інструментальних ознак можна відреконструувати *раціоналістичним*. Він, зокрема, «передбачає наявність об'єктивного, заданого стосовно до історії смислу, щодо якого кожна історична подія набуває відповідного значення. Такий смисл позначається різними термінами, але здебільшого його відреконструовують промислом (історичним, Божим і т. п.), котрий передбачає існування мети історії і дає можливість відповідним чином упорядкувати її, запропонувати конкретну інтерпретацію кожної події. У гравітаційному полі цієї парадигми для дослідника історії більше значення має не *фактичний* перебіг історичної процесуальності, а її належний, ідеальний формат» [3, с. 850]. Однак різнотлумачення і відсутність консенсусу щодо ієрархії трансісторичного смислу як верифікатора ієрархій конкретно-історичних смислів стає на заваді наділення респектабельним статусом і цього концептуального підходу.

Одним із ключових викликів як історії, так і філософії історії та соціальної філософії, як виразно проілюструвала Маріанна Гірш, є об'єктивно зумовлена релятивність ледь не всієї сукупності аспектів, пов'язаних із історичною достовірністю [7]. Невизначеність з приводу аспекту історичної автентичності постає закономірним наслідком багатьох причин – і не лише гносеологічних та епістемологічних, а й політично й ідеологічно ангажованих, а також інформаційно тенденційних, які апіорі спотворюють автентичну історичну картину світу, покликану бути відображеною

науковою сферою знань будь-якого дисциплінарного профілю.

На початку XXI століття термінологічні конструкти «історична достовірність» та «історична автентичність» усе частіше поступаються місцем концепту «історична правда», який, попри окремі недоліки семантичної двозначності, володіє такими перевагами концептуальної метафори, як світоглядно-аксіологічна інтенційність, спонукальність та евристичність. Зокрема, в епоху постмодерну аспект історичної правди перекидає рефлексійний і дискусійний місток до таких резонансних у наш час явищ і тенденцій, як постправа та постісторія.

Постправа вважається засобом постісторії, її інструментальним агентом. Ключове запитання полягає в наступному: що робить постправду можливою, а тим більше – неухильною? Існує дві значною мірою несумісні, однак парадоксальним чином цілком коректні відповіді.

Перша пов'язана з політичною та ідеологічною навантаженістю знань про історичні реалії: політична ангажованість постає перманентним коригувальником вердиктів щодо історичної дійсності, тому не має значення, якою історія була насправді; натомість має значення, ким, як і навіщо вона написана й канонізована саме в такому «автентичному» статусі.

Друге пояснення поширеності постправа як інструмента «впорядкування» історії обумовлене об'єктивними труднощами виявлення перипетій історії в усій багатоманітності її подійної та процесуальної автентики. Іншими словами, ви можете щиро прагнути виявити автентичний статус-кво історії загалом чи її окремих епізодів зокрема, однак цей тягар так і залишиться непідйомним із огляду на відсутність доступу до багатьох фрагментів, необхідних для складання цього пазла.

Франклін Рудольф Анкерсміт наполягав, що історична реальність не *проектується*, а *конструюється* в процесі історичного нарративу [5]. В цьому контексті вирішального значення набуває виявлення логіки історичного нарративу – іншими

словами, йдеться про спробу відповіді на запитання: чим, якими критеріями, резонами і пріоритетами керується суб'єкт історичного нарративу? [4].

Анкерсміт є одним із найбільш репрезентативних представників так званої нової інтелектуальної історії. Він заперечує «аксіоматичність об'єктивної історичної реальності», а відтак і прийнятність формули «нехай минуле говорить саме за себе». На його переконання, те, що в наш час має назву «самодостатність історичної реальності», є не просто міфом, а міфом, який у край небезпечний за своїми поліаспектними наслідками. У книзі «Піднесений історичний досвід» він виразно ілюструє, як поняття історичного досвіду ускладнює та ставить під сумнів існуючі уявлення про істину та знання [6]. Досвід є докогнітивним, оскільки він передує історичному знанню. Водночас він створює необхідні передумови для генерування історичного знання на принципах об'єктивності, в основі якої – якраз досвідні дані.

Несамодостатність історичної реальності лежить в основі історичної пам'яті, війни за історичну пам'ять і війни на рівні історичної пам'яті. Для прикладу: Едвард Радзінський аргументовано зауважив, що з 1928 по 1949 рік ставлення до Шаміля в радянській історіографії зазнавало докорінних змін аж чотири рази, а кожна наступна зміна означала академічне визнання й державні премії одним історикам, а натомість позбавлення всіх регалій і навіть кримінальне переслідування інших істориків. Іншими словами, війни на рівні історичної пам'яті – це не просто фігура мови чи кліпбейтна метафора: такі війни мають своїх переможців і переможених; і так само, як у звичайній війні, тут часто доводиться з розпачем визнавати: горе переможеним.

Якщо політика пам'яті здійснюється під егідою гасла «згадати все», то сутність політики безпам'ятства зводиться до того, щоб не згадувати те, що згадувати некомфортно (згадка про що викликає фрустрацію на рівні масової свідомості). Рефлексійно дражливим є аспект історичної пам'яті як об'єкта і суб'єкта детермінації [2].

Яссін Асман основними рефлексійними вузлами філософії історії сучасного гатунку вважає особливості формування і функціонування соціокультурної пам'яті, змістовні відмінності культури пам'яті та пам'яті культури, принциповість протистояння історії та *memory studies*, а також інструментальну специфіку проспективної пам'яті як пам'яті щодо намірів на майбутнє.

Доволі консенсусним є інтерпретаційний підхід, згідно з яким «соціальну пам'ять прийнято визначати як форму трансляції символічного капіталу певних соціальних груп; вона є виразником групових цінностей, уявлень, настанов і в цьому значенні виступає носієм норм та цінностей соціальних груп, накопичує та зберігає соціальний капітал і забезпечує його використання в процесах спілкування й відтворення накопиченої соціальної інформації. Історичну ж пам'ять визначають як сукупність донаукових, наукових, квазінаукових і ненаукових знань та масових уявлень соціуму про спільне минуле. Як складний феномен суспільної свідомості вона містить певні образи, символи, міфи, ритуали, історіографічні уявлення» [1, с. 282]. Не випадково Моріс Хальбвакс стверджує: в наш час пріоритетного значення набувають соціальні межі пам'яті – іншими словами, чому на різних історичних відтинках і в різних соціокультурних ойкуменах ці межі можуть істотно відрізнятися. І, між іншим, здебільшого вони відчутно відрізняються.

Висновки. Специфіка дослідницької призми філософії історії найбільш виразно простежується крізь призму науково-дисциплінарної компаративістики з історією та соціальною філософією. Що стосується предметних відмінностей філософії історії від історії, то один із ключових демаркаторів пов'язаний із тим, що філософія історії використовує історію лише як привід і своєрідний трамплін для рефлексій щодо

емпіричних даних історії, для виявлення внутрішньої логіки і закономірностей історичної процесуальності, темпоральності, спрямованості тощо.

Порівняння специфіки дослідницької призми філософії історії та соціальної філософії спонукає до висновку, що в цих дисциплінарних відгалужень спільна предметна сфера – суспільне буття і свідомість, а дослідницька відмінність стосується вертикальної та горизонтальної осі: горизонтальна вісь у форматі конкретно-історичного буття соціуму є предметом систематизаційних зусиль соціальної філософії, натомість філософія історії оперує вертикальною віссю трансчасової та наскрізно-історичної специфіки функціонування суспільств.

Інструментальна потреба в філософії історії значною мірою обумовлена тією обставиною, що, як влучно зауважив Анкерсміт, «минуле не може говорити саме за себе» – в тому сенсі, що уявлення про нього значною мірою соціокультурно навантажені. Це призводить до того, що історична реальність не стільки *відтворюється в усій повноті своєї змістовної автентики*, скільки *генерується* й навіть *конструюється* в процесі історичного нарративу.

З цієї причини історичну пам'ять не варто сакралізувати як еталон наукової достовірності: оскільки ми констатуємо принципову відкритість історичної дійсності для багатьох смислів і значень, то кожен канонізований формат історичної пам'яті постає втіленням певного фрейму (ієрархії смислів і значень). Цей фрейм є лише одним із багатьох можливих, кожен з яких апріорі інтерпретаційно рівноправний, а апостеріорі він набуває дискурсно (нарративно) домінантного статусу внаслідок або вищого рівня аргументаційної переконливості, або владно-управлінських преференцій, політичних рішень щодо різномудрачень історичних перипетій.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Ковальська-Павелко, І. М.** (2018). Історична і соціальна пам'ять: спільне та особливе. *Проблеми політичної історії України*. Вип. 13. С. 280–289.
2. **Коннертон, П.** (2004). *Як суспільства пам'ятають* / П. Коннертон. Київ : Ніка-центр. 184 с.
3. **Самчук, З. Ф.** (2009). Світоглядні основи соціально-філософського дослідження ідеології: проблема критеріїв та пріоритетів вибору : [моногр.] : у 2 т. Д. : АРТ-ПРЕС. Т. 1. 920 с.
4. **Хутка, С. В.** (2014). Соціальна пам'ять: основні підходи до концептуалізації / С. В. Хутка, Т. Г. Полтавчук. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. № 20. С. 63–67.
5. **Ankersmit, F. R.** (1994). *History and tropology. The rise and fall of metaphor*. Berkeley, Univ. of California Press. 244 p.
6. **Ankersmit, F. R.** (2005). *Sublime Historical experience*. Stanford University Press. 504 p.
7. **Hirsch, M.** (1992). *The Generation of Postmemory*. Columbia University Press. 320 p.
8. **The Oxford Handbook of Philosophy of Time.** (2011). Oxford University Press. 689 p.

REFERENCES

1. **Koval's'ka-Pavelko, I. M.** (2018). Istorychna i sotsial'na pam yat': spil'ne ta osoblyve. [Historical and social memory: common and special]. *Problemy politychnoyi istoriyi Ukrayiny*. Vyp. 13. S. 280–289. [in Ukrainian].
2. **Konnerton, P.** (2004). *Yak suspil'stva pam yatayut' [How societies remember]*. Kyiv : Nika-tsentr. 184 s. [in Ukrainian].
3. **Samchuk, Z. F.** (2009). *Svitohlyadni osnovy sotsial'no-filosofs'koho doslidzhennya ideolohiyi: problema kryteriyiv ta priorytetiv vyboru [Worldview foundations of socio-philosophical research of ideology: the problem of criteria and priorities of choice]* : [monohr.] : u 2 t. D. : ART-PRES. T. 1. 920 s. [in Ukrainian].
4. **Khutka, S. V.** (2014). Sotsial'na pam yat': osnovni pidkhody do kontseptualizatsiyi [Social memory: main approaches to conceptualization] / S. V. Khutka, T. H. Poltavchuk. *Metodolohiya, teoriya ta praktyka sotsiolohichnoho analizu suchasnoho suspil'stva*. № 20. S. 63–67 [in Ukrainian].
5. **Ankersmit, F. R.** (1994). *History and tropology. The rise and fall of metaphor*. Berkeley, Univ. of California Press. 244 p. [in English].
6. **Ankersmit, F. R.** (2005). *Sublime Historical experience*. Stanford University Press. 504 p. [in English].
7. **Hirsch, M.** (1992). *The Generation of Postmemory*. Columbia University Press. 320 p. [in English].
8. **The Oxford Handbook of Philosophy of Time.** (2011). Oxford University Press. 689 p. [in English].



Отримано: 30.06.2025
Рекомендовано: 04.08.2025
Опубліковано: 25.09.2025

Юрій КОНСТАНТИНОВ

аспірант кафедри філософії імені М. Д. Култаєвої
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
<https://orcid.org/0009-0001-5621-7167>

ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ ОБРАЗІВ І НАРАТИВІВ ВІЙНИ В СОЦІОКУЛЬТУРНИХ КОНТЕКСТАХ

Сильний інформаційний чи
віртуальний інструментарій
може бути сильнішим, ніж
фізичний
/Г. Почепцов/

У контексті історичних дискурсів війни особливого значення набувають наративи як форми репрезентації колективного досвіду. Ці семіотично навантажені структури фіксуються в колективній культурній пам'яті, що сприяє збереженню та артикуляції ключових національних смислів. Образи війни є унікальним дзеркалом епохи, що виявляє колективні страхи, сподівання, внутрішні конфлікти, духовні пошуки людини та її прагнення досягнути трагізм історичного досвіду. Філософський аналіз цих образів та наративів змінює парадигму сприйняття війни: замість суто онтологічного підходу актуалізується аксіологічна перспектива. У статті здійснено філософсько-антропологічну інтерпретацію образів і наративів війни в їх соціокультурному вимірі як чинників, що впливають на формування суспільної свідомості та соціальної динаміки. У такому контексті війна постає не лише як руйнівний чинник, а як каталізатор ціннісної трансформації суспільства, сприяючи переосмисленню моральних орієнтирів та підвищенню громадянської свідомості.

Ключові слова: людина, культура, комунікація, агресія, війна, конфлікт, мир, медіа, соціум, маніпуляція.

Yurii KONSTANTINOV

PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS ON IMAGES AND NARRATIVES OF WAR IN SOCIO-CULTURAL CONTEXTS

Within the framework of historical war discourses, narratives emerge as essential forms of representing collective experience. These semantically charged structures are embedded in collective cultural memory, contributing to the preservation and articulation of core national meanings. Images of war function as a distinctive mirror of the era, revealing collective fears, hopes, inner conflicts, spiritual quests, and the human desire to comprehend the tragic nature of historical experience. The philosophical analysis of these images and narratives shifts the paradigm of war perception from a strictly ontological to an axiological perspective. This article offers a philosophical and anthropological interpretation of war images and narratives within their sociocultural dimension, viewing them as factors shaping social consciousness and driving social dynamics. In this context, war appears not merely as a destructive force but as a catalyst for the value transformation of society, fostering the reconsideration of moral orientations and the development of civic awareness.

Key words: human being, culture, communication, aggression, war, conflict, peace, media, society, manipulation.

Актуальність теми дослідження. В історичних дискурсах війни особливе місце займають наративи, медійні образи, меми. Їх змістовні комплекси з відповідною семантикою закріплюються в культурній традиції та транслюються через медійні практики, що своєю чергою сприяє актуалізації збережених національних смислів, принципово важливих для розуміння наративів війни в сучасних соціокультурних контекстах. Особливого значення це набуває в умовах затяжної війни, що охоплює не лише геополітичний, а й глибоко антропологічний вимір. Сучасні виклики потребують більш глибокого вивчення та осмислення теми війни не лише як воєнного конфлікту, а й феномену, що трансформує людину, культуру та суспільство.

Проте, на нашу думку, на особливу увагу заслуговує феномен репрезентації через інформаційні потоки, візуальні образи, які формують громадську свідомість, впливають на ціннісні орієнтації. Філософсько-антропологічний аналіз дає змогу розкрити глибинні засади того, як війна проживається, уявляється і переживається людиною в повсякденних життєвих практиках. Філософське осмислення цього феномену є особливо важливим у контексті сучасної російсько-української війни, оскільки це дає змогу не тільки зрозуміти себе як спільноту, а й усвідомити, які образи війни ми культивуємо, вкладаючи в них певні смисли, і тим самим яку людину формуємо.

Тема запропонованої роботи поєднує гуманітарний та практичний вимір, що є важливим для філософської думки, культурної політики, освіти та культурного самопізнання.

Постановка проблеми. Сутність проблеми зводиться до необхідності здійснення цілісного філософського аналізу образів та наративів війни в межах ширшого соціокультурного контексту, що своєю чергою дозволить поглибити розуміння природи сучасної війни, її впливу на людину та суспільство, оскільки розуміння війни виходить далеко за межі збройного конфлікту, набуваючи символічного та антропологіч-

ного виміру. Війна постає не лише у вигляді насильницької дії, а як наративна конструкція через образи, сюжети, символи та соціальні уявлення. Тим самим вона глибоко вкорінюється в колективну свідомість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософський ракурс дослідження проблематики філософсько-антропологічних рефлексій образів і наративів війни в соціокультурних контекстах фокусується на онтологічних, культурно-антропологічних, соціально-політичних, морально-етичних, духовно-екзистенційних аспектах (Арістотель, Карл фон Клаузевіц, Руссо, Гоббс, Адорно, Бадью та ін.). У сучасних українських контекстах набуває особливої актуальності дослідження рефлексій образів і наративів війни. Теоретико-методологічним підґрунтям для здійснення такого дослідження є праці О. Бабіча, А. Багінського, Є. Бистрицького, К. Близнюка, М. Бойченка, О. Данилейка, І. Денисенко, А. Єрмоленка, Л. Ковбасюка, Ю. Колодки, П. Кутуєва, А. Мельниченка, Ю. Палагнюка, Г. Почепцова, Л. Ситніченко, Р. Свідченка, В. Цимбала, О. Якубіна та інших. Із зарубіжних дослідників можна назвати М. Кастельса, Г. Д. Лассвелла, А. Тоффлера, Т. Фрідмана.

Здійснення цілісного філософського аналізу образів та наративів війни в межах ширшого соціокультурного контексту дозволить поглибити розуміння природи сучасної війни та її вплив на людину і суспільство.

Постановка завдання. Мета статті – виявити ознаки філософсько-антропологічного осмислення образів і наративів війни в соціокультурних контекстах. Завданнями є: проаналізувати, як воєнні образи формуються, транслюються та закріплюються в колективній та індивідуальній свідомості; дослідити, яким чином ці образи впливають на антропологічні виміри людського буття, як-от життя і смерть, страх і героїзм, гідність, свобода та самопожертва; проаналізувати український досвід як приклад колективної рефлексії війни між актуальним національним болем і пошуком смислів.

Вклад основного матеріалу. Філософська рефлексія образів та історичних наративів війни у широкому проблемному полі цих наративів значно змінює оптику сприймання війни, переключаючи фокус уваги з онтологічної в аксіологічну площину. Саме в такій площині війна постає не лише як виклик, але і як можливість оновлення ціннісних орієнтирів суспільства, формування громадянської відповідальності та переосмислення цих образів у сучасних освітніх і виховних практиках. Переосмислення образів і наративів війни належить до «вічних питань» людського буття, бо скільки існує людство, стільки відбуваються й війни. Вони супроводжують історію від її витоків. Війна – це не тільки збройний конфлікт, а й особливий стан людської дійсності, в якому оголюються екзистенційні сторони людського буття – агресія, страх, відповідальність, жертвоність. Антропологічний вимір цього феномену виявляється через образи, якими людина осмислює війну. Саме ці образи й наративи є відзеркаленням глибинних онтологічних та психологічних структур людської природи, в яких розкривається її здатність до творення як сенсу, так і його руйнації.

Філософсько-антропологічний аналіз дає змогу побачити, що війна не тільки здійснює руйнацію світу, а й утворює певну культурну площину. Вона породжує міфи, героїчні архетипи, символи, етичні дилеми та екзистенційні парадокси. Через вписування її у структури пам'яті відбувається трансформація колективної ідентичності, що переозначає поняття «добро» і «зло», «справедливість», «честь», «обов'язок».

Тому питання переосмислення війни постає перед людством час від часу, оформлюючись в апелятивні гасла на кшталт тих, які виникли після Другої світової війни в Європі – «ніколи знову», «миру-мир» та ін. Воно відновлюється в кожному епоху, в кожному новому конфлікті, через нові форми репрезентації – у літературі, мистецтві, філософії, медіа. І допоки існуватиме людство, допоки будуть і війни, інтерес до символізації досвіду та рефлексії над своїм

буттям і переживання межових ситуацій не згасатиме, доти існуватиме й потреба у філософському осмисленні війни, з усією її неоднозначністю, трагізмом та глибиною.

Дослідники О. Бабіч та Ю. Колодка розглядають наратив як певну форму, відповідно до якої здійснюється трактування світу. На їхню думку, це є описом «подій з певної точки зору» [2, с. 98], тому він не може претендувати на повну достовірність, а існує лише як варіант певного бачення.

У контексті рефлексії образів війни та її наративів нерозривно пов'язані з інформаційними засобами. Звідси – інформаційне забезпечення сторін у воєнних конфліктах виконує ключову функцію, оскільки саме через нього формується узагальнена характеристика суб'єктів протистояння та здійснюється інтерпретація подій і ситуацій відповідно до визначених стратегічних наративів [2]. Будь-яка сучасна війна починається з інформаційної, засобами якої здійснюється підготовка людської свідомості для сприйняття інформації та подій під потрібним кутом бачення, запропонованого саме інтерпретатором. Загальновідомо, що російсько-українська війна на Сході України, що розпочалась ще у 2014 році, з боку агресора інтерпретувалася як внутрішньодержавний конфлікт, так званий «громадянський». Саме цей наратив вони намагалися поширити серед світової спільноти. Голос України на світовій арені був не почутий. Відверто кажучи, програвання інформаційної війни в той період мало безпосередні негативні наслідки для формування іміджу України, тоді як повномасштабне вторгнення репрезентується в дискурсі агресора під ефемістичним означенням – «спеціальна воєнна операція». Як звернув увагу Г. Почепцов, велику потужну зброю являє собою інтерпретація фактів відповідно до власних інтересів супротивника [14], що є підтвердженням того, що така війна передусім є смисловою (інформаційною), це – війна смислів. Хто переможе в ній, той переможе й на полі бою. Тоді як воєнні дії задають лише фон для більш масштабної війни в людському розумінні [13]. Дослід-

ник вважає, що російський інформаційний дискурс спрямований на здійснення впливу на свідомість, проте ефективність цього впливу значною мірою залежить від попередньої підготовленості цільової аудиторії до сприйняття відповідних наративів [13].

Не менш важливим для розуміння є те, що інформаційна війна здатна встановити актуальний порядок денний, тоді як смислова війна спрямована на формування стратегічного порядку на десятиліття вперед. Замінність фактів не підважує стабільності тих концептуальних рамок, через які ми ці факти осмислюємо, адже правила інтерпретації залишаються незмінними навіть у мінливому інформаційному середовищі [14].

У російсько-українській війні російська пропаганда активно використовує широкий спектр наративів, спрямованих на маніпулювання свідомістю аудиторії. Один із найбільш цинічних і поширених із них полягає в тому, що країни Заходу, постачаючи зброю Україні, нібито лише затягують війну та перешкоджають установленню миру. Водночас російське бачення «миру» в Україні набуває цинічного і деструктивного змісту. Воно проявляється в зруйнованих українських містах, масових убивствах цивільного населення, нищенні критично важливої інфраструктури та культурно-історичної спадщини. Саме такий «мир» Москва прагне нав'язати Україні. Як звернули нашу увагу дослідники О. Бабіч та Ю. Колодка – засоби такої війни спрямовані на конструювання певної інформаційної реальності, в якій противник сприймає події крізь призму наративу, сформованого іншою стороною, що зумовлює його інтерпретацію ситуації у вигідному для ініціатора ключі [2].

Таким чином дослідники розвивають ідею, що війна постає не лише як фізичне протистояння, а й як онтологічна боротьба за домінування смислів, в якій наратив слугує інструментом трансформації та управління людською свідомістю. Така парадигма відображає глибоку зміну, за якої істинність підмінюється правдоподібні-

стю, а реальність – функцією інформаційного впливу.

Отже, «перемога в наративній війні приходить разом із заміною домінуючого наративу на інший. У результаті аплодують не переможцю, а наративу» [2, с. 99]. Це дозволяє стверджувати, що маніпулятивні ідеї перетворюються на психологічну зброю.

Зважаючи на потужність пропагандистського апарату РФ, що системно формує викривлену інформаційну реальність для російського суспільства, можна припустити, що одним із потенційно дієвих способів є комплементарне поєднання новостворених наративів із дискурсом про історично єдиний народ руський та ідеєю братерства, де Україна є молодшим братом і потребує постійного протекторату.

Філософсько-антропологічні рефлексії образів і наративів війни в соціокультурних контекстах неможливо розглядати, оминувши вплив на них засобів масмедіа. Тематика російсько-української війни натеper займає центральне місце в інформаційному полі, фокусуючи на собі переважну частину ресурсів медійного простору. Упродовж останніх років можна спостерігати стрімкий приріст так званих «воєнних експертів», «тарологів», «пророків» та інших суб'єктів псевдознання, які продукують інформаційний шум, що часто маскується під аналітику. Можна припустити, що в цьому контексті спостерігається явище умовного «клонування» образу, подібного до популяризованого на початку повномасштабного вторгнення образу О. Арестовича, що репрезентує тип публічного коментатора з упевненим, хоч і поверхневим, стилем мовлення. Такі фігури здобувають значну популярність, попри те, що їх дискурс часто позбавлений змістової ваги. Подібне явище свідчить про глибоку потребу суспільства у своєрідній «психологічній анальгезії» – заспокійливому наративі, що дарує ілюзорну надію, нехай і позбавлену реалістичного підґрунтя.

Із давнини утвердилася і не втрачає своєї актуальності ідея, що домінування у сфері інформації є ключем до влади над со-

ціальною реальністю, адже саме контроль над потоками знання визначає структуру влади, впливу та об'єктивності в історичному процесі. Через інформаційні потоки формується світоглядна парадигма особистості та визначається її інтерпретація соціальних і політичних подій. У первісній епохи інформація передавалась переважно усною формою – оповіді, билини, казки, які функціонували як культурні коди. З появою писемності інформаційний обмін набув нової якості, розширивши межі збереження, трансляції та впливу знання.

Дослідник В. Цимбал висвітлює проблеми збільшення ролі інформації в період глобального суспільного розвитку, де масмедіа виступають основними носіями та ретрансляторами актуальних відомостей про події в Україні та світі. Особливе значення має їх соціальна функція, оскільки медіа визначають напрям інформаційної безпеки держави: вони можуть як зміцнювати її, так і підірвати сталість усієї системи [15]. Науковець у своєму дослідженні акцентує увагу на те, що сучасна роль медіа досягла свого апогею: медіа перетворюються на потужний інструмент інформаційного впливу, здатний виконувати функцію своєрідної «зброї масового ураження» у боротьбі з противником в умовах інформаційних війн. Автор дотримується думки, що сутність проблеми зводиться до невміння сучасним суспільством критично сприймати інформаційні потоки. Аудиторія схильна беззастережно довіряти контенту, що транслюється через радіоэфір, телебачення та цифрові медіаплатформи, не піддаючи його зміст раціональному аналізу та рефлексії.

Отже, можна зробити висновок, що відсутність або послаблення критичного мислення унеможливорює здатність суб'єкта здійснювати онтологічне розрізнення між істиною й хибною, добром і злом, реальністю і симулякром.

Стародавній мислитель Аристотель вважав: «На війні багато що, мабуть, безпідставно <...> вселяє страх» [1, с. 125]. Це дозволяє стверджувати, що образи війни нерозривно пов'язані зі страхом перед незвіданим. Мис-

литель пропонує своє бачення щодо ведення війни заради миру. Ця теза знаходить емпіричне підтвердження в реаліях російсько-української війни, зокрема з боку української сторони. Відмова від спротиву в умовах зовнішньої агресії за таких обставин неминуче б означала втрату державного суверенітету та реалізацію нав'язаного агресором сценарію так званої «денацифікації», що був артикульований на рівні офіційного дискурсу російського керівництва.

Дослідники К. Близнюк та Р. Свідченко вважають, що феномен війни є невід'ємним супутником людської історії, що простежується впродовж усього періоду існування цивілізації. У сучасному дискурсі української мови поняття «війна» інтерпретується переважно як збройне протистояння між державами [5].

Натепер уже стало очевидним, що повномасштабна фаза російсько-української війни, розв'язана РФ у 2022 році, була логічним продовженням гібридної агресії, що тривала впродовж 2014–2021 років та мала чітко виражене інформаційне підґрунтя. Її витoki можна простежити ще у виборчому процесі 2004 року в Україні, коли російська федерація здійснила спробу безпосереднього впливу на політичну архітектуру держави шляхом просування проросійського кандидата. У подальші роки інформаційна експансія лише посилювалася, набуваючи дедалі більшої інтенсивності й витонченості у формах впливу на свідомість і політичний вибір українського суспільства.

Можна погодитися, що в контексті гібридної війни ключову роль відіграють колективні суб'єкти комунікації, оскільки саме вони володіють потенціалом як для ескалації конфлікту через поширення ворожих наративів, так і для нейтралізації деструктивного інформаційного впливу опонента [7].

Таким чином, інформаційні засоби використовуються в боротьбі за людську свідомість, формуючи ту чи іншу реальність, тим самим замінюючи реальну на вигадану.

Розглядаючи філософсько-антропологічні рефлексії образів і наративів вій-

ни, слід звернути увагу і на її наслідки. За баченням дослідників А. Мельниченка, П. Кутуєва, О. Якубіна та А. Багінського, «незрідка держава, породжена війнами, ставала та стає каталізатором розвитку та модернізації» [11, с. 118]. Це дозволяє стверджувати, що війни мають безпосередній вплив на конфігурацію та розвиток систем світу. Зокрема, Ю. Палагнюк акцентує увагу на проблемах, в яких інформаційні стратегії відіграють ключову роль. Дослідниця зазначає, що в сучасних умовах як політичні інституції, так і військові формування активно конструюють власну інтерпретацію війни, створюючи специфічні наративи та символічні образи конфлікту. Особливо виразно ця тенденція простежується в контексті російсько-української війни [12]. Водночас, як зазначає А. Єрмоленко, агресивна політика путінського режиму, виправдана ідеологемами на кшталт «єдиного народу» та «русского мира», спрямована на тотальне знищення української ідентичності. Це протистояння не можна трактувати як конфлікт культур або цивілізацій – радше це боротьба високої культури проти агресивного невігластва, зіткнення цивілізованого світу з варварством [9]. У цьому контексті Л. Ковбасюк наголошує, що війна виступає своєрідною константою людського існування, що знову і знову підтверджує знаменитий принцип Карла фон Клаузевіца про те, що вона є продовженням політики, лише вираженою іншими, насильницькими методами [10]. Є. Бистрицький та Л. Ситніченко зазначають, що «якщо спробувати відтворити засади мотивів розв'язання Війни Путіна проти України, то вони вказують на те, що йдеться про екзистенціальне зіткнення двох різних світів з прямо протилежними розуміннями його причин» [4, с. 79].

Отже, війна постає не лише як інструмент державної волі, а й глибоко вкорінене явище людської природи. Її повторюваність свідчить про нездатність людства остаточно подолати конфліктну сутність між державами. Саме тому аналіз війни потребує не лише політичного, а й філософсько-антропологічного осмислення. Не можна не

погодитися з думкою М. Бойченка, який зазначає, що переможна боротьба України проти проявів неоімперіалізму створить прецедент, який може стимулювати процеси відмови від імперських амбіцій і в тих державах, що нині виступають їх осередками, сприяючи формуванню нової геополітичної реальності [6]. Український досвід має потенціал стати прикладом для інших постколоніальних націй. Він демонструє, що рішучість, заснована на цінностях свободи та гідності, здатна протистояти навіть значно сильнішому агресору. Така перспектива змінює баланс сил у сучасному світі та відкриває нові горизонти для глобальної демократичної спільноти. Як зазначав дослідник А. Бадью стосовно того, що час пропаганди можна охарактеризувати як статичний, знерухомлений, в якому акцент робиться на фіксованих, незмінних явищах, пропагандистський дискурс здатний маніпулювати тим, що вже існує як усталена реальність, але безсилий перед динамічними процесами змін, що відбуваються тут і зараз [3]. Так, І. Денисенко, досліджуючи причини війни, акцентує увагу, що, на думку Т. Гобса, вони знаходяться в порушенні «природних законів» людського життя [8]. Згідно із цією політико-філософською концепцією, війна є не просто зовнішнім конфліктом між державами, а глибинним симптомом фундаментального порушення основоположних принципів, які регулюють співіснування людей у стані природи та переході до політичного суспільства. Т. Гоббс вважав, що в основі мирного існування лежать «природні закони» – раціональні приписи, які спонукають людину уникати самознищення та шукати безпеку.

Таким чином, можна зробити висновок, що динамічність мислення і змінна реальність підривають ефективність пропаганди, яка залежить від сталості й передбачуваності. Справжні витoki війни, з гобс'янської точки зору, коріняться у свідомому або несвідомому нехтуванні цими законами. Коли індивіди або певні політичні сили порушують принципи взаємної довіри, справедливості, стриманості й згоди, тим самим вони повертаються до

первісного «стану війни всіх проти всіх», який є природним станом людства без суспільного договору.

Аристотель у «Політиці» окреслює війну як цілеспрямовану дію, підпорядковану мирній меті, розкриваючи її засіб утвердження політичного порядку [1]. Тоді як Ж.-Ж. Руссо у своїй праці «Міркування про проєкт Вічного миру» (1771) обґрунтовує ідею, що досягнення стійкого та тривалого миру можливе лише за умови, якщо загальні державні інтереси превалюватимуть над приватними, оскільки саме це забезпечує гармонізацію суспільних відносин та усунення конфліктних протиріч між індивідами та державами [8].

Отже, якщо інтерпретувати сучасну війну рф проти України з позиції Гобса, вона постає як акт системного заперечення базових засад політичного співіснування. Це заперечення суверенітету іншого народу, руйнування норм міжнародного права та відмова визнати легітимність волі іншого народу. У такому світлі ця війна є не лише геополітичним зіткненням, а проявом глибшого онтологічного зламу в системі міжлюдських і міждержавних відносин, за яких природні закони, які мали би гарантувати мінімум стабільності, були свідомо порушені. Т. Гобс дозволяє нам побачити війну не як зовнішнє чи випадкове, а як онтологічний наслідок політичної деградації через повернення до доцивілізаційного стану, в якому насильство стає легітимним засобом реалізації амбіцій і страхів. Здійснивши спробу реконструювати фундаментальні мотиваційні чинники, що спонукали путіна

до ініціації війни проти України, вони вказують на наявність екзистенційного конфлікту між двома цивілізаційно полярними світоглядом, кожен з яких радикально по-різному інтерпретує природу та джерела цього протистояння.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що філософсько-антропологічний підхід до аналізу воєнних образів і наративів війни дає можливість ширше осмислити війну не лише як збройний конфлікт, а й подію, що впливає на свідомість людини і суспільства загалом. Ці образи трансформуються під впливом історичного часу, медіа, пропаганди. Вони визначають соціальну поведінку, моральні орієнтири та екзистенційні вибори людини в умовах воєнного конфлікту. Образи війни виступають як віддзеркалення епохи, в якій відображаються страхи, надії, конфлікти, духовні пошуки людини і спроби знайти сенс у трагічних подіях.

Дослідження показало, що наративи війни мають глибокий антропологічний зміст, пов'язаний з переживанням смерті, гідності, жертвності та внутрішньої боротьби. У сучасному інформаційному просторі ці наративи зазнають трансформації: війна подається через призму симулятивних образів і штучно сконструйованих героїв, що часто розмиваються між реальністю й вигаданим.

Отже, війна постає не лише як фізичне протистояння, а й як онтологічна боротьба за домінування смислів, в якій наратив слугує інструментом трансформації та управління людською свідомістю.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Аристотель.** (2002). *Нікомахова етика* (пер. з давньогр. В. Ставнюка). Київ: Авілон-Плюс.
2. **Бабіч, О., & Колодка, Ю.** (2023). Особливості наративів війни в Україні, поширюваних в інформаційному просторі країн-учасників і провідних держав світу. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, № 78, 98–106. <https://doi.org/10.17721/2519-481X/2023/78-10>
3. **Бадью, А.** (2019). *Похвала політиці* (Бесіди з Од Ланслен). *Статті та виступи* (пер. з фр. А. Репи). Львів: Видавництво Аннети Антоненко; Київ: Ніка-Центр.
4. **Бистрицький, Є., & Ситніченко, Л.** (2022). Філософія і дискурс війни: Конфлікт світів як межа комунікативної теорії Юргена Габермаса. *Філософська думка*, № 3, 64–82. <https://doi.org/10.15407/fd2022.03.064>

5. **Близнюк, К., & Скідченко, Р.** (2022). Асоціативне поле концепту «війна» у свідомості української молоді. *Закарпатські філологічні студії*, т. 1, вип. 23, 18–23. http://zfs-journal.uzhnu.ua/archive/23/part_1/3.pdf
6. **Бойченко, М.** (2023). Основні напрями протидії «русському миру» в Україні: завдання деколонізації. *Філософія освіти*, № 29(2), 60–77.
7. **Данилейко, О.** (2022). Бінарна концептосфера «Війна» і «Мир» у період гібридної війни: когнітивний і прагматичний аспекти: дис. ... д-ра філософії. Київ.
8. **Денисенко, І.** (2023). Проблемне поле війни у західній політико-філософській спадщині: евристичний потенціал щодо сучасних досліджень. *Сучасне суспільство*, № 1(26), 41–51.
9. **Єрмоленко, А.** (2023). Морально-правовий дискурс війни в умовах російської агресії проти України. *Філософія права і загальна теорія права*, № 1, 44–57.
10. **Ковбасюк, Л.** (2023). Новітні студії концепту «війна» в сучасному мовознавстві. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Германістика та міжкультурна комунікація*, № 1, 16–21.
11. **Мельниченко, А., Кутуєв, П., Якубін, О., & Багінський, А.** (2015). *Великі війни, великі трансформації: історична соціологія ХХ століття, 1914–2014*. Київ: Філософська думка.
12. **Палагнюк, Ю.** (2023). Медіатизація збройних конфліктів: тенденції висвітлення ЗМІ російсько-української війни. *Чорноморський національний університет імені Петра Могили. Тези конференції*, м. Миколаїв, 53–55.
13. **Почепцов, Г.** (2015). Гібридна війна: інформаційна складова. *MediaSapiens*. <https://ms.detector.media/mediaanalitika/post/14501/2015-10-25-gibrydna-viyna-informatsiyna-skladova/>
14. **Почепцов, Г.** (2013). Смыслові та інформаційні війни. *Інформаційне суспільство*, № 18, 21–27.
15. **Цимбал, В.** (2015). «Гарячі» і «холодні» медіа в сучасному українському медіапросторі. *Обрії друкарства*, № 1(4), 215–223.

REFERENCES

1. **Aristotel.** (2002). *Nikomakhova etyka [Nicomachean Ethics]* (V. Stavniuk, Trans.). Kyiv: Avilon-Plius. [in Ukrainian]
2. **Babich, O., & Kolodka, Yu.** (2023). Osoblyvosti naratyviv viiny v Ukraini, poshyriuvanykh v informatsiinomu prostori krain-uchasnykiv i providnykh derzhav svitu [Features of war narratives in Ukraine, disseminated in the information space of participant countries and leading world powers]. *Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu KNU im. T. Shevchenka*, (78), 98–106. <https://doi.org/10.17721/2519-481X/2023/78-10> [in Ukrainian]
3. **Badiou, A.** (2019). *Pokhvala politytsi (Besidy z Aude Lancelin) [In praise of politics: Conversations with Aude Lancelin]* (A. Repa, Trans.). Lviv: Vydavnytstvo Annety Antonenko; Kyiv: Nika-Tsentr. [in Ukrainian]
4. **Bystrystkyi, Ye., & Sytnichenko, L.** (2022). Filosofiia i dyskurs viiny: Konflikt svitiv yak mezha komunikatyvnoi teorii Yurhena Habermasa [Philosophy and the discourse of war: The conflict of worlds as the limit of Jürgen Habermas's communicative theory]. *Filosofska dumka*, (3), 64–82. <https://doi.org/10.15407/fd2022.03.064> [in Ukrainian]
5. **Blyzniuk, K., & Skidchenko, R.** (2022). Asotsiatyvne pole kontseptu "viina" u svidomosti ukrainskoi molodi [The associative field of the concept "war" in the consciousness of Ukrainian youth]. *Zakarpatski filolohichni studii*, 1(23), 18–23. http://zfs-journal.uzhnu.ua/archive/23/part_1/3.pdf [in Ukrainian]
6. **Boichenko, M.** (2023). Osnovni napriamy protydii "russskomu miru" v Ukraini: zavdannia dekolonizatsii [Key directions of counteraction to the "Russian world" in Ukraine: zavdannia dekolonizatsii]

Tasks of decolonization]. *Filosofiiia osvity – Philosophy of Education*, 29(2), 60–77. [in Ukrainian]

7. **Danyleiko, O.** (2022). *Binarna kontseptosfera “Viina” i “Myr” u period hibrydnoi viiny: Kohnytyvnyi i prahmatychnyi aspekty [Binary conceptsphere “War” and “Peace” in the period of hybrid war: Cognitive and pragmatic aspects]* (Doctoral dissertation). Kyiv. 419 p. [in Ukrainian]

8. **Denysenko, I.** (2023). Problemne pole viiny u zakhidnii polityko-filosofskii spadshchyni: evrystychnyi potentsial shchodo suchasnykh doslidzhen [The problematic field of war in Western political-philosophical tradition: Heuristic potential for current research]. *Suchasne suspilstvo*, 1(26), 41–51. [in Ukrainian]

9. **Yermolenko, A.** (2023). Moralno-pravovyi dyskurs viiny v umovakh rosiiskoi ahresii proty Ukrainy [Moral and legal discourse of war in the conditions of Russian aggression against Ukraine]. *Filosofiiia prava i zahalna teoriia prava*, (1), 44–57. [in Ukrainian]

10. **Kovbasiuk, L.** (2023). Novitni studii kontseptu “viina” v suchasnomu movoznavstvi [Recent studies of the concept “war” in modern linguistics]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriia Hermanistyka ta mizhkulturna komunikatsiia*, (1), 16–21. [in Ukrainian]

11. **Melnychenko, A., Kutuev, P., Yakubin, O., & Bahinskyi, A.** (2015). *Velyki viiny, velyki transformatsii: Istorychna sotsiologiia XX stolittia, 1914–2014* [Great wars, great transformations: Historical sociology of the 20th century, 1914–2014]. *Filosofska dumka*, (1), 467 p. [in Ukrainian]

12. **Palahniuk, Yu.** (2023). Mediatyzatsiia zbroinykh konfliktiv: tendentsii vysvitlennia ZMI rosiisko-ukrainskoi viiny [Mediatization of armed conflicts: Trends in the media coverage of the Russian-Ukrainian war]. *Theses, Chornomorskyi natsionalnyi universytet im. Petra Mohyly, Mykolaiv*, 53–55. [in Ukrainian]

13. **Pocheptsov, H.** (2015, October 25). *Hibrydna viina: informatsiina skladova* [Hybrid war: Information component]. *Detector Media*. <https://ms.detector.media/mediaanalitika/post/14501/2015-10-25-gibrydna-viyna-informatsiyna-skladova/> [in Ukrainian]

14. **Pocheptsov, H.** (2013). Smyslovi ta informatsiini viiny [Semantic and information wars]. *Informatsiine suspilstvo*, (18), 21–27. [in Ukrainian]

15. **Tsymbal, V.** (2015). “Hariachi” i “kholodni” media v suchasnomu ukrainskomu mediaprostorii [“Hot” and “cold” media in the modern Ukrainian media space]. *Obrii drukarstva*, 1(4), 215–223. [in Ukrainian]



Отримано: 27.06.2025
Рекомендовано: 05.08.2025
Опубліковано: 25.09.2025v

Ірина КУЗНЕЦОВАвикладач кафедри фізики,
Київський національний університет будівництва і архітектури
<https://orcid.org/0000-0003-1800-1733>**Олександра РУБАНЕЦЬ**доктор філософських наук, професор,
професор кафедри філософії,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
<https://orcid.org/0000-0003-0363-4116>

ІНТЕНЦІЙНІСТЬ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті досліджується поняття інтенційності та його імплементації в освіті. Показано, що поняття інтенційності характеризує феноменологічне поле свідомості. Воно застосовується у представників філософії постмодернізму та когнітивізму, а також у застосуванні екзистенціалістсько-психоаналітичного підходу. Запропоновано дослідження інтенційності в освітній діяльності та розкривається її роль в організації освітнього процесу, розвитку пізнавальних і соціальних комунікацій. Педагогічна інтенційність сприяє розвитку творчої діяльності учасників освітнього процесу. Це створює передумови для об'єктивації індивідуальних когніцій шляхом розвитку інтерсуб'єктивності та інтерактивності у формуванні наукового дискурсу і під час обговорення наукових проблем. В умовах дистанційного навчання та появи онлайн-освіти важливим стає формування впливу педагогічної інтенційності на розвиток соціального виміру комунікацій.

Ключові слова: освіта, інтенційність, вища освіта, цінності вищої освіти, дискурс, інтерсуб'єктивність дискурсу, мислення, самопізнання, особистість, творча діяльність, наукова творчість, духовна свобода, цінності, самореалізація особистості, етика.

Irina KUZNETSOVA**Oleksandra RUBANETS**

INTENTIONALITY IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

The article examines the concept of intentionality and its implementation in education. It is shown that the concept of intentionality characterizes the phenomenological field of consciousness. It is used by representatives of the philosophy of postmodernism and cognitivism, as well as when applying the existentialist-psychoanalytic approach. The study of intentionality in educational activities is proposed and its role in the organization of the educational process, the development of cognitive and social communications is revealed. Pedagogical intentionality promotes the development of creative activity of participants in the educational process. This creates prerequisites for the objectification of individual cognitions by developing intersubjectivity and interactivity in the formation of scientific discourse and discussion of scientific problems. In the context of distance learning and the emergence of online education, it is becoming important to shape the influence of pedagogical intentionality on the development of the social dimension of communications.

Key words: education, intentionality, higher education, values of higher education, discourse, intersubjectivity of discourse, thinking, self-knowledge, personality, creative activity, scientific creativity, spiritual freedom, values, self-realization of personality, ethics.

Актуальність теми. У сучасних умовах онлайнного та дистанційного навчання актуалізується питання про підвищення пізнавальної ефективності та продуктивності освітнього процесу, зростає значення педагогічної інтенційності як форми організаційного та пізнавального впливу на формування досвіду навчання та самонавчання у здобувачів вищої освіти.

Постановка проблеми. Педагогічна інтенційність є одним із найважливіших феноменологічних проявів. Педагогічна інтенційність реалізує пізнавальну установку на предмет і зміст навчання. Під час вивчення складних теоретичних дисциплін, які важко засвоюються студентами, педагогічна інтенційність створює передумови для формування мотивації до навчання. Педагогічна інтенційність формує запит на включення додаткового наукового матеріалу в освітній процес. Вона стимулює пізнавальну активність тих, хто навчається, зокрема орієнтує здобувачів освіти на пошук нового наукового знання та інформації, розвиваючи тим самим пізнавальну активність.

Педагогічна інтенційність сприяє формуванню пізнавальних комунікацій під час обговорення тем, організації освітнього процесу як дискурсу. «В організації навчального процесу на основі дискурсу важливе поєднання суб'єктної й текстової форми, що створює передумови для перетворення дискурсу на дискурсивні практики, в яких формуються когнітивні компетентності й досягаються програмні результати навчання, спрямовані на формування творчих особистостей, здатних їх реалізовувати в освітній і професійній діяльності» [15, с. 40].

Включення додаткового наукового та інформаційного матеріалу в обговорення предметного змісту матеріалу сприяє формуванню міждисциплінарної онтології. Розкриття взаємозв'язку пізнавальних, комунікативних та онтологічних вимірів педагогічної інтенційності поглиблює уявлення про застосування феноменологічних механізмів в організації освітнього процесу.

Ступінь розроблення проблеми. Введено поняття інтенційності як спрямованості свідомості та загальної характеристики свідомості [5, с. 191–212]. Виведення світу за дужки [5] очищує феноменальне поле свідомості для методологічного феноменологічного аналізу даності предметності для свідомості та самосвідомості. Інтенційність постає в контексті феноменологічного досвіду, а також феноменологічної психології і феноменологічної соціології [8; 9]. Розкривається «інтенційна структура досвіду свідомості» [9, с. 51]. Інтенційність розкривається як інтенційність свідомості [4]. В. Лях розглядає інтенційність як вияв людського буття з екзистенціалістсько-психоаналітичного підходу [13]. Л. Вовнянко виявляє зміст інтенційності в контексті постмодерністських і когнітивістських підходів [2].

Інтенційність є важливим складником освіти, що сприяє формуванню спрямованості на творчість і творчий розвиток особистості. Intentional learning розглядає спрямованість на навчання як його мету [18].

А. Токарева досліджує інтенційність в освіті в межах інтегративного навчання [17], що стає важливим для формування цілісного мислення та компетентностей у вивченні природничих, технічних і гуманітарних наук.

У сучасному онлайн-навчанні зростає роль текстів в освітньому процесі. Інколи навчання відбувається у вигляді обміну текстами. Викладач під час дистанційного, а також онлайнного навчання надає текст чи сукупність текстів для самостійного вивчення. У різних формах навчання передбачається надання відповіді також у формі тексту. При цьому не завжди відомо, як відповідь у формі тексту була отримана. Постає питання, чи є вона компіляцією, чи використанням текстів із порушенням авторських прав.

Нині відбувається розширення сфери застосування технологій штучного інтелекту, які широко використовуються для генерації тексту. Пропонуються певні сервіси, які використовують технології штуч-

ного інтелекту під час виконання різних навчальних завдань. При цьому відсутні норми, які визначають допустиму межу застосування технологій штучного інтелекту в навчанні. Викладач не володіє необхідними інструментами для з'ясування обставин створення тексту, що надається для виконання певного завдання. За цих обставин є загроза імітації освітнього процесу шляхом заміни справжніх відповідей згенерованим штучним інтелектом текстом.

Інтенціональність в освітній діяльності сприяє розширенню методологічного інструментарію викладача і підвищенню ефективності освітнього процесу, спрямовуючи пізнавальну активність на пошуки нового наукового матеріалу. Педагогічна інтенційність спрямовує цей матеріал в організацію наукового дискурсу, перетворює освітній процес на обговорення наукової проблеми чи проблем, які пов'язані з певними темами.

Інтенційність характеризує спрямованість свідомості на зміст, який розкривається в [18] у психологічному вимірі, а в [5] – з позицій антипсихологізму та феноменологічної редукції [9, с. 118–119].

Intentional learning виходить із розгляду інтенційності, формуючи в тих, хто навчається, новий вид і новий спосіб навчання, яке часто розглядають як зумисне чи зумовлене, але яке насправді є інтенційним.

В освітньому процесі педагогічна інтенційність спрямована на об'єднання когнітивного виміру пізнавальної діяльності тих, хто навчається, шляхом створення спільної онтології предметної та проблемної області, яка стає основою для організації наукового дискурсу та обговорення наукових проблем.

Певною мірою це може нагадати створення онтології на основі регіональних онтологій [9, с. 121–122]. Потрібно дослідити особливості цього явища в освітній діяльності. У [5] повна онтологія характеризує формальну онтологію, яка лежить в основі науки та визначає трансцендентальні основи способу мислення й самосвідомості. В освітньому процесі йдеться про штучно

створену онтологію, яка дає можливість включити досягнення сучасної науки з різних областей в обговорення певної теми та проблеми.

У процесі обговорення формується система пізнавальних комунікацій [12], що сприяє активізації пізнавального процесу. Педагогічна інтенційність спрямовує на обговорення проблеми та сприяє залученню учасників у цей процес. Створюються умови для формування системи пізнавальних комунікацій, що призводить до появи додаткових стимулів та зростання ефективності пізнавального процесу.

Педагогічна інтенційність сприяє формуванню проблемної пізнавальної ситуації, за якої в кожного учасника виникає прагнення знайти вірний підхід до постановки та розв'язання проблеми. За таких умов стимулюється когнітивна пізнавальна діяльність. Студенти не обмежуються залученням готових текстів та їх механічним відтворенням у вербальних процесах, а прагнуть виявити логічні зв'язки, сформулювати нові підходи і здійснити генерацію нових ідей.

Intentional learning як напрям в освіті орієнтовано на отримання нового знання та розвиток пізнавальних здатностей тих, хто навчається.

Інтенційність у вищій освіті спрямована не тільки на формування здатності до навчання та отримання знання. Важливою тут стає педагогічна інтенційність як організація освітнього процесу, яка сприяє формуванню пізнавальних комунікацій та онтології проблемної області. Це дає змогу ввести в навчальний процес сучасні надбання світової науки наукового знання, методологій і технологій та сприяти такій організації освітнього процесу, яка формує творчу особистість майбутнього фахівця, здатну імплементувати наукові знання в професійній діяльності.

Інтенційність у вищій освіті сприяє утвердженню цінностей пізнання, знання і прагнення постійного здобування нового знання. Педагогічна інтенційність як важливий складник освітнього процесу додає до них цінності комунікації – пізнавальні та

соціальні комунікації. Це сприяє відкриттю нового виміру інтенційності. Важливою стає не тільки цінність навчання, а й формування здатності до комунікації та вміння брати участь у науковому дискурсі та в обговоренні наукових проблем і засвоєнні наукового етосу.

Інтерсуб'єктивність пізнавального процесу стає формою об'єктивації індивідуальної пізнавальної активності. Повторення, наголошення на новому, актуалізація проблеми та концептуальність відповіді одразу стають помітними. Зануреність того, хто навчається, в проблему та пошук відповіді за таких умов не стає втратою суб'єкта.

Вивчення дискурсів у постмодерністській філософії підкреслює значення повторення. Вербальні процеси стають формою проговорення певного змісту, виявлення ментальних чи модальних відмінностей [19]. Л. Горбунова виступає проти репрезентативного мислення, поширеного в університетській освіті на користь номадичного, пов'язаного із трансгресією та з концептом [3, с. 22]. Дискурси та перетин сприяють втраті суб'єкта. Навіть відкриття значення вільного мислення, яке протистоїть репрезентативності, репрезентаціям і сприяє розвитку творчого мислення в освіті, не стає аргументом на користь розвитку суб'єкта і суб'єктності: «суб'єкт вторинний, якщо він взагалі може існувати в полі номадичного мислення» [3, с. 22].

Інтерсуб'єктивність освітнього процесу формується на основі розвитку суб'єктного виміру. «Мовець і слухач посідають тут перформативну позицію, в якій вони ставляться один до одного не як до об'єктів (об'єкти взагалі не можуть ставитись один до одного), а як суб'єкти (відношення, яке позначають займенниками Я і Ти), що належать до інтерсуб'єктивно спільного життєсвіту» [6, с. 9]. Дискурс, який здійснюється тут і зараз і постає у вигляді обговорення проблеми, активізує когнітивну активність особистості. «Дискурс – це форма комунікації, що визначається аргументацією, форма, в якій домагання значущості, що стали проблематичними,

є темою обговорення» [20, с. 219]. В обговоренні наукової проблеми недостатньо прочитати чи відтворити певний текст. Викладач як організатор дискурсу сприяє створенню пізнавальної ситуації, для відповіді на яку немає готових рішень.

Педагогічна інтенційність сприяє зростанню рівня пізнавальної активності та рівня суб'єктності, які стають необхідною умовою для того, щоб увійти в дискурс і стати учасником обговорення проблеми. Створення системи пізнавальних комунікацій формує пізнавальні взаємодії між учасниками обговорення проблеми. Пізнавальні взаємодії залучають усіх до обговорення проблеми. Виникає пізнавальна ситуація, в якій не можна сховатися за текстом чи обмежитися текстом, який був заготовлений заздалегідь. Дискурс як пізнавальний процес [15, с. 43] постійно змінює концептуальний рельєф, відкриває нові аспекти, пласти і глибини. За цих умов учасники дискурсу не можуть сховатися за текстом, що змінюється. Відбувається постійна генерація нових ідей. Це сприяє розвитку когнітивних компетентностей.

Intentional learning розглядає інтенційність як феноменологічну здатність, формування якої стає передумовою внутрішньої спрямованості свідомості на навчання. Внутрішня пізнавальна активність постає як когніція. «Сфера суб'єктивності відкривається через внутрішні психічні процеси, які конституують об'єкти (мої психічні акти спрямовані на об'єкт, тобто вони інтенціональні), але відношення, яке реалізується у сфері меж, не є інтенціональним актом суб'єкта і не може бути інтенціональним об'єктом» [7, с. 378]. Але відношення між когніціями реалізується через комунікацію та дискурс.

Освіта як нелінійний соціокультурний простір [10] є не лише простором комунікуючих акторів. Активізація пізнавальної активності у вигляді когніції стає передумовою розвитку дискурсу як обговорення наукової проблеми. Пізнавальна взаємодія виходить за межі ролівої участі – ролі доповідача, експерта, критика, опонента тощо. Відбувається вихід за межі тексту,

який надається кожним учасником, і концентрація уваги на предметно-змістовних аспектах проблеми, які розкриваються через комунікацію та дискурс.

Феноменологічні прояви освітнього процесу [11] дають можливість перейти від розгляду предметного змісту текстів, які входять у дискурс і формують його структуру, до розгляду онтології предметної та проблемної області, що стає предметом обговорення. Педагогічна інтенційність сприяє формуванню онтології предметної та проблемної області. Викладач постійно акцентує зв'язок предметного змісту навчання з науковою проблемою чи проблемами, які досліджуються в сучасній науці.

Включення індивідуальних когніцій у систему пізнавальних комунікацій створює можливість перейти від розгляду текстів та їх взаємодій у дискурсі до розгляду онтології проблемної області, що існує в науці. «При цьому створюється перехід до розгляду проблеми на рівні онтології міждисциплінарної проблемної області. Особливого значення перехід до рівня онтології набуває в організації дискурсу з розгляду філософських проблем» [15, с. 43].

Перехід від тексту до пізнання відбувається шляхом занурення в пізнавальні контексти. Текст як доповідь стимулює пізнавальну активність інших учасників лише за умови, коли педагог перебирає на себе функції з організації обговорення наукової проблеми, що міститься в тексті. Оцінювання студента відбувається не шляхом відтворення тексту: репродукування його по пам'яті часто вимагало розуміння відмінної відповіді в школі. Не допускається також просте прочитання тексту. Читання тексту стало звичною практикою в освітньому процесі. Можливість, користуючись смартфоном, знайти будь-який текст в інтернеті, нерідко підштовхує тих, хто навчається, до імітації самостійної пізнавальної діяльності. Можливість знайти текст за короткий час створює умови для самостійної роботи здобувачів освіти та будь-якої організації позааудиторної пізнавальної активності для тих, хто навчається.

Спрямування педагогічної інтенційності на знаходження наукової проблеми в тексті доповіді стимулює увагу аудиторії до предметного змісту, який міститься в тексті. Необхідність відшукування проблеми та її обговорення зумовлює підвищення якості тексту, що пропонується у вигляді доповіді. Наукова проблема може міститися лише в наукових публікаціях – у статті чи у відповідному параграфі наукової монографії. Будь-який текст з інтернету не може задовольнити потребу представлення аудиторії наукової проблеми.

Крім того, активізація пізнавальної діяльності під час обговорення наукової проблеми дає можливість учасникам обговорення зрозуміти якість наданого матеріалу. Під час обговорення наукової проблеми встановлюється її зв'язок із проблемною областю, що існує в науці. У процесі обговорення стає зрозумілою постановка проблеми та запропоновані шляхи її розв'язання. Стає зрозуміло, наскільки науковий матеріал відповідає вимогам, що висуваються до наукових текстів, наскільки він є інноваційним, наскільки запропоновані ідеї релевантні новим ідеям чи, можливо, він уже є застарілим і нецікавим для обговорення.

Педагогічна інтенційність, спрямовуючи відповідь на розгляд наукової проблеми, пов'язує предметний зміст навчального матеріалу із сучасним розвитком науки й технологій. Під час обговорення наукової проблеми встановлюються інтерсуб'єктивні зв'язки між усіма учасниками обговорення. Кожна відповідь, кожні зауваження чи запитання стають частиною наукового дискурсу. Вони спрямовують пізнавальну активність тих, хто присутній під час обговорення проблеми, на пошуки відповідей.

Нелінійність інтерсуб'єктивних процесів полягає в тому, що не можна передбачити заздалегідь, які запитання, доповнення чи інші втручання у вербальний процес обговорення будуть запропоновані учасниками. Зміст цих запитань і доповнень дає змогу виявити ступінь позааудиторної пізнавальної активності кожного учасника. Крім того, зміст цих запитань та інших до-

повнень значною мірою залежить від того матеріалу, з яким студент працював під час підготовки до занять, зокрема, що стало об'єктом його когніції, на чому була сконцентрована його пізнавальна активність і на чому була сконцентрована його увага в процесі проблемно-орієнтованого пошуку.

Глибина входження в процес обговорення наукової проблеми, складність матеріалу, який включається завдяки пізнавальній активності студента у процес обговорення, стають важливими показниками, що характеризують якість його індивідуальної когніції під час самостійної роботи. Одразу стає помітною різниця між свідомим включенням в обговорення проблеми і простим зачитуванням тексту, щойно знайденого в інтернеті.

Інтерсуб'єктивність освітнього процесу змушує всіх учасників спрямовувати пізнавальну активність на дослідження шляхів розв'язання наукової проблеми. Педагогічна інтенційність спрямована на об'єднання когніції в сумісну дію пізнання. Викладач не тільки стає організатором дискурсу. Його втручання у вербальні процеси (у вигляді критики, зауважень, уточнень чи пояснень) стають важливим складником сумісної когніції.

Педагогічна інтенційність спрямована на інтенсифікацію сумісної пізнавальної діяльності. Вона сприяє втягненню у процес обговорення наукової проблеми учасників з різним ступенем активності. При цьому педагогічна інтенційність спрямована на стимулювання рівня суб'єктності тих, хто навчається. Здійснюється перехід від комунікуючих акторів, які підпорядковуються певним рольовим практикам, до рівня суб'єктності, що передбачає активну пізнавальну діяльність.

Педагогічна інтенційність спрямована на формування когнітивних компетенцій. Йдеться не тільки про знаходження правильних відповідей шляхом комбінацій певних фрагментів знання. У найвищих проявах розвинута суб'єктність постає у вигляді генерації нових ідей, у постановці нових проблем, формуванні інноваційних підходів. Формування когнітивних компе-

тенцій сприяє формуванню дослідницьких якостей і творчої професійної особистості. Педагогічна інтенційність, таким чином, не тільки поєднує предметний, комунікативний та організаційний вимір навчальної діяльності [21]. Педагогічна інтенційність стає методологічно скерованим процесом, спрямованим на формування особистості, яка поєднує в собі професійні та дослідницькі якості. Ця особистість майбутнього професіонала здатна спрямовувати пізнавальні процеси на розвиток самопізнання та самовдосконалення.

Дослідження інтенційності виявляє значення об'єктивувальної функції свідомості [4, с. 15], яка розглядає об'єкт у часовому вимірі. Об'єктивувальна функція свідомості стає важливою для об'єктивації результатів пізнавальних зусиль індивідуальних когніцій. Формування дискурсу проблематизації та обговорення наукової проблеми виявляє когнітивний вимір соціальної комунікації, значення якого підкреслює М. Бойченко [1, с. 34–35]. Але якою мірою обговорення в освітньому процесі навчальної теми чи проблеми є соціальною комунікацією? Беручи до уваги актуальність формування в навчанні професійних компетентностей, введення обговорення теоретичних проблем у моделювання професійних контекстів застосування професійного знання сприяє відтворенню соціальних умов і соціального контексту в науковому дискурсі. Ще більше вплив соціального контексту на навчання визначається соціальним замовленням і змінами на ринку праці.

Інтерактивні взаємодії стають засобом активізації суб'єктної форми, в якій проявляються результати пізнавальної діяльності [16]. Ця суб'єктна форма постійно вдосконалюється під час кожного обговорення наукової проблеми. Згодом стає більш помітним світоглядний та етичний виміри суб'єктності. Проявляється формування ціннісно-орієнтованого мислення, стає все більш виразним залучення студентів до етики відповідальності та етики обов'язку.

Педагогічна інтенційність спрямовує науковий дискурс на організацію суміс-

ного пізнавального процесу. При цьому помітним стає зростання творчого потенціалу особистості, відбувається індивідуалізація освітнього процесу. Зростання ролі суб'єктності сприяє формуванню індивідуальних пізнавальних інтересів та професійній орієнтації проблемно-орієнтованого пошуку. Під час навчання стає все більш помітною професійна диференціація. Студентів, які навчаються в одній групі й навіть одній спеціальності, залучають до обговорення наукових проблем, яке визначає їх індивідуальну траєкторію наукового та професійного розвитку. За цих умов інтерсуб'єктивність освітнього процесу сприяє формуванню методологічного плюралізму. Науковий дискурс усе більше стає міждисциплінарним. Індивідуальні траєкторії особистісного розвитку сприяють розширенню дисциплінарних меж наукового дискурсу.

Реалізація міжнародних проєктів в освітньому просторі університетів, наприклад, впровадження еразмус+, сприяє встановленню зв'язку розвитку творчої активності студентів в імплементації результатів навчання [14].

Педагогічна інтенційність, яка спрямована на розвиток творчої особистості, не встановлює жорстких заборон та обмежень у пошуку наукового матеріалу та нової інформації. Студенти як учасники освітнього процесу долучаються до свободи наукових досліджень. Прагнення реалізувати індивідуальні пізнавальні потреби, які формуються під час навчання, залучаючи

до наукового дискурсу найбільш цікавий для розвитку особистості науковий матеріал, стає головною ознакою педагогічної інтенційності. Формування любові до науки та залученню наукового знання в розвиток сучасних соціальних практик сприяє формуванню розуміння тісного зв'язку науки з технологічним розвитком.

Висновки. Педагогічна інтенційність спрямована на включення індивідуальної пізнавальної активності здобувачів освіти в науковий дискурс. Вона сприяє формуванню пізнавальних комунікацій між учасниками дискурсу, які виникають під час обговорення наукових проблем. Таке обговорення сприяє включенню наукового знання, відкриттів і технологій сучасної науки в освітній процес й активізації творчої діяльності в освіті в процесі навчання. Педагогічна інтенційність спрямована на розвиток наукової творчості, когнітивної дослідницької культури та самореалізації особистості.

В умовах дистанційного навчання та появи онлайн-освіти важливим стає формування впливу педагогічної інтенційності на розвиток соціального виміру комунікацій. Впровадження цінностей в освіту, реалізація зв'язку освітнього процесу з актуальними потребами розвитку суспільства наближує навчальний процес до формування професійної ідентичності, яка свідомо поєднує своє професійне зростання в теоретичному та практичному вимірах, а також у вимірі кар'єри з нагальними потребами суспільного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бойченко, М.** (2020). Соціальні теорії і дискурсивні та недискурсивні соціальні практики: освітня проба. *Філософська думка*, (5), 23–40. <https://doi.org/10.15407/fd2020.05.023>
2. **Вовнянко, Л.** (2024). Природа інтенційності в дискусії Джона Сьорла та Жака Деріда.
3. **Горбунова, Л.** (2011). Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 3. Епістемологічна позиція. *Філософія освіти*, 1–2(10), 17–34. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12834>
4. **Гурвіч, А.** (2015). Щодо інтенційності свідомості; [пер. з англ. А. Вахтеля]. *Філософська думка*, 5, 14–29. <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-88b01489-6129-4ae2-af62-6a715270d3ca>

5. **Гусерль, Е.** (2020). Ідеї чистої феноменології і феноменологічної філософії: Книга перша. Загальний вступ до чистої феноменології; [пер. з нім. і коментарі В. Кебуладзе]. Харків: Фоліо, 348.
6. **Єрмоленко, А.** (2020). Інтеріоризація інтерсуб'єктивності в «Я»-концепті та співвідповідальність у трансцендентальній прагматиці. *Філософська думка*, 6, 6–15. <https://doi.org/10.15407/fd2020.06.006>
7. **Карівець, І.** (2012). Діалогічна і трансцендентальна інтерсуб'єктивність. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. : Філософія, 11, 374–384. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoafs_2012_11_37
8. **Кебуладзе, В.** (2013). Поняття досвіду у творах Гусерля. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Філософія. Політологія, 3(113), 48–54. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_FP_2013_3_13
9. **Кебуладзе, В.** (2021). Феноменологічна психологія і феноменологічна соціологія. Київ, 134.
10. **Кочубей, Н.** (2010). Синергетичні концепти в нелінійних соціально-культурних контекстах : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.09. Київ: Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 36.
11. **Кузнецова, І.** (2022). Феноменологічні виміри навчальної діяльності. *Вища освіта України*, 4, 29–35. [https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4\(87\).04](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4(87).04)
12. **Кузнецова, І., & Рубанець, О.** (2023). Пізнання та комунікація в освітньому середовищі. *Вища освіта України*, 3, 22–27. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3\(90\).03](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3(90).03)
13. **Лях, В.** (2010). Іntenційність виявів людського буття : екзистенціалістсько-психоаналітичний підхід. *Філософські діалоги*, вип. 4, ч. 1, 67–91. <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/28589>
14. **Нестерова, М., & Заможський, А.** (2022). Діяльність університетів у подоланні кризових станів суспільства (практика впровадження міжнародних проєктів Еразмус+). *Вища освіта України*, 4, 46–53. [https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4\(87\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4(87).06)
15. **Рубанець, О.** (2023). Організація наукового дискурсу як пізнавального процесу. *Вища освіта України*, 2, 38–45. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.2\(89\).05](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.2(89).05)
16. **Сабадош, Ю.** (2020). Інтерактивні лекції розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Фізико-математична освіта*, 1(23), 60–64. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-023-1-2-009>
17. **Токарева, А.** (2014). Інтегративне навчання як один з перспективних напрямів розвитку сучасної вищої освіти. *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 2(8), 184–187. <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2014/2/32.pdf>
18. **Bereiter, C., & Scardamalia, M.** (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 361–392). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. https://www.researchgate.net/publication/334356219_Intentional_Learning_as_a_Goal_of_Instruction
19. **Deleuze, G., & Guattari, F.** (2005). *A Thousand Plateaus : Capitalism and Schizophrenia*. Translation and Foreword by Brian Massumi. University of Minnesota Press. https://culturetechnologypolitics.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/deleuze_guattari_a-thousand-plateaus-geologyofmorals.pdf
20. **Habermas, J.** (1984). Wahrheitstheorien. In: J. Habermas, *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns* (SS. 127–183). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Цит. по А. Єрмоленко [6, 11].
21. **Peacock, S., & Cowan, J.** (2017). Towards online student-directed communities of inquiry. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 678–693. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2017.1302569>

REFERENCES

1. **Boychenko, M.** (2020). Sotsial'ni teorii i diskursyvni ta nedyskursyvni sotsial'ni praktyky: osvityna proba. [Social theories and discursive and non-discursive social practices: an educational sample]. *Filosofs'ka dumka [Philosophical thought]*, (5), 23–40. <https://doi.org/10.15407/fd2020.05.023> [in Ukrainian]
2. **Vovnianko, L.** (2024). *Pryroda intentsiynosti v dyskusiyi Dzhona S'orla ta Zhaka Deryda [The nature of intentionality in the discussion between John Searle and Jacques Derrida]*. [in Ukrainian]
3. **Gorbunova, L.** (2011). Nomadyzm yak sposib myslennya ta osvityna stratehiya. Statyia 3. Epistemolohichna pozytysiya [Nomadism as a way of thinking and educational strategy. Article 3. Epistemological position]. *Filosofiya osvity [Philosophy of education]*, 1–2(10), 17–34. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12834> [in Ukrainian]
4. **Gurvich, A.** (2015). Shchodo intentsiynosti svidomosti; [per. z anh. A. Vakhtelya] [On the Intentionality of Consciousness; [trans. from English by A. Wachtel]]. *Filosofs'ka dumka [Philosophical thought]*, 5, 14–29. <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-88b01489-6129-4ae2-af62-6a715270d3ca> [in Ukrainian]
5. **Husserl, E.** (2020). Ideyi chystoyi fenomenolohiyi i fenomenolohichnoyi filosofiyi: Knyha persha. Zahal'nyy vstup do chystoyi fenomenolohiyi; [per. z nim. i komentari V. Kebuladze] [Ideas of Pure Phenomenology and Phenomenological Philosophy: Book One. General Introduction to Pure Phenomenology; [trans. from German and comments by V. Kebuladze]]. Kharkiv: Folio, 348. [in Ukrainian]
6. **Yermolenko, A.** (2020). Interioryzatsiya intersub'yektyvnosti v "YA"-kontsepti ta spivvidpovidal'nist' u transtsendental'niy prahmatytsi [The interiorization of intersubjectivity in the "I" concept and co-responsibility in transcendental pragmatics]. *Filosofs'ka dumka [Philosophical thought]*, 6, 6-15. <https://doi.org/10.15407/fd2020.06.006> [in Ukrainian]
7. **Karivets, I.** (2012). Dialohichna i transtsendental'na intersub'yektyvnist' [Dialogical and transcendental intersubjectivity]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu "Ostroz'ka akademiya". Ser.: Filosofiya [Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Ser.: Philosophy]*, 11, 374–384. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoafs_2012_11_37 [in Ukrainian]
8. **Kebuladze, V.** (2013). Ponyattya dosvidu u tvorakh Huserlya [The concept of experience in Husserl's works]. *Visnyk Kyyivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Filosofiya. Politolohiya [Bulletin of Taras Shevchenko Kyiv National University. Philosophy. Political Science]*, 3(113), 48-54. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_FP_2013_3_13 [in Ukrainian]
9. **Kebuladze, V.** (2021). Fenomenolohichna psykholohiya i fenomenolohichna sotsiolohiya [Phenomenological psychology and phenomenological sociology]. Kyiv, 134. [in Ukrainian]
10. **Kochubei, N.** (2010). Synerhetychni kontsepty v neliniynykh sotsial'no-kul'turnykh kontekstakh : avtoref. dys. ... d-ra filos. nauk : 09.00.09 [Synergetic concepts in nonlinear socio-cultural contexts: author's abstract of the dissertation ... Doctor of Philosophy: 09.00.09]. Kyiv: Taras Shevchenko Kyiv National University, 36. [in Ukrainian]
11. **Kuznetsova, I.** (2022). Fenomenolohichni vymiry navchal'noyi diyal'nosti [Phenomenological dimensions of learning activities]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education of Ukraine]*, 4, 29–35. [https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4\(87\).04](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4(87).04) [in Ukrainian]
12. **Kuznetsova, I., & Rubanets, O.** (2023). Piznannya ta komunikatsiya v osvith'omu seredovyshchi [Cognition and communication in the educational environment]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education of Ukraine]*, 3, 22-27. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3\(90\).03](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3(90).03) [in Ukrainian]
13. **Lyakh, V.** (2010). Intentsiynist' vvyaviv lyuds'koho buttya : ekzystentsialist-s'ko-psykhoanalitichnyy pidkhid [Intentionality of manifestations of human existence: an

existentialist-psychoanalytic approach]. *Filosofs'ki dialogy [Philosophical dialogues]*, issue 4, part 1, 67–91. <http://dspace.nbu.gov.ua/handle/123456789/28589> [in Ukrainian]

14. **Nesterova, M., & Zamozhskiy, A.** (2022). Diyal'nist' universytetiv u podolanni kryzovykh staniv suspil'stva (praktyka vprovadzhennya mizhnarodnykh proyektiv Erasmus+) [The activities of universities in overcoming crises in society (practice of implementing international Erasmus+ projects)]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education of Ukraine]*, 4, 46–53. [https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4\(87\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4(87).06) [in Ukrainian]

15. **Rubanets, O.** (2023). Orhanizatsiya naukovoho dyskursu yak piznaval'noho protsesu [Organization of scientific discourse as a cognitive process]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education of Ukraine]*, 2, 38–45. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.2\(89\).05](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.2(89).05) [in Ukrainian]

16. **Sabadosh, Yu.** (2020). Interaktyvni lektsiyi rozvytku samoosvitn'oyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsial'nostey [Interactive lectures on the development of self-educational competence of future specialists in technical specialties]. *Fizyko-matematychna osvita [Physics and mathematics education]*, 1(23), 60–64. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-023-1-2-009> [in Ukrainian]

17. **Tokareva, A.** (2014). Intehrativne navchannya yak odyn z perspektyvnykh napryamiv rozvytku suchasnoyi vyshchoyi osvity [Integrative learning as one of the promising areas of development of modern higher education]. *Visnyk Dnipropetrovs'koho universytetu im. A. Nobelya. Seriya "Pedahohika i psykholohiya". Pedahohichni nauky [Bulletin of Alfred Nobel Dnipropetrovsk University. Series "Pedagogy and Psychology". Pedagogical Sciences]*, 2(8), 184–187. <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2014/2/32.pdf> [in Ukrainian]

18. **Bereiter, C., & Scardamalia, M.** (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 361–392). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. [in English]

19. **Deleuze, G., & Guattari, F.** (2005). *A Thousand Plateaus : Capitalism and Schizophrenia*. Translation and Foreword by Brian Massumi. University of Minnesota Press. https://culturetechnologypolitics.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/deleuze_guattari_a-thousand-plateaus-geologyofmorals.pdf [in English]

20. **Habermas, J.** (1984). *Wahrheitstheorien*. In: J. Habermas, *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns* (SS. 127–183). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Цит. по А. Єрмоленко [6, с. 11]. [in English]

21. **Peacock, S., & Cowan, J.** (2017). Towards online student-directed communities of inquiry. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 678–693. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2017.1302569> [in English]



Отримано: 30.06.2025
Рекомендовано: 01.08.2025
Опубліковано: 25.09.2025

Дмитро ПАНАМАРЕНКОаспірант кафедри ЮНЕСКО з наукової освіти
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

«CORPORATIO» ЯК ІНСТИТУЦІЙНА ФОРМА: ОНТОЛОГІЯ КОЛЕКТИВНОГО

У статті аналізуються витоки поняття corporation, виводяться дефініції його лексико-семантичного поля, а також окреслюється зріз його вияву як інституційної форми. Зокрема, акцент зміщується на механізми фіксації онтології колективного, які на тому чи іншому проміжку історичного розвитку через юридичну форму виражали реальність спільного буття. Будь-то «être-avec» / «буття-з-іншими» чи «юридичне тіло» («persona iuridica», «corpus naviculariorum») будь-який з цих фіксованих механізмів підводить до пояснення наявності такої форми буття, де загальне існує не як механічна сума, а як окрема самостійна реальність. Для ілюстрації та увиразнення теоретичного матеріалу ми звертаємося до явища університету, університетської системи, яка виступає як інституційна форма corporatio та в режимі власного функціонування засвідчує всю специфіку онтологічного вияву корпоративного об'єднання.

Так, університет як інституційна форма corporatio виявляє онтологію колективного через спільність в єдиній правосуб'єктності. Ця спільність має свій статут, майно, право виступати від імені знання, присвоюючи звання чи візуючи істину як публічне благо. Університет існує як порядок визнання та процедур, що підтримують безперервність свого «юридичного тіла» завдяки архівам, структурним підрозділам, керівництву, зміні поколінь студентів тощо.

Ключові слова: філософія інституціоналізму, корпорація, університет, колективне, юридична особа.

Dmytro PANAMARENKO

«CORPORATIO» AS AN INSTITUTIONAL FORM: THE ONTOLOGY OF THE COLLECTIVE

The article analyzes the origins of the concept of corporation, derives definitions of its lexical and semantic field, and outlines a cross-section of its manifestation as an institutional form. In particular, the emphasis is shifted to the mechanisms of fixing the ontology of the collective, which at one or another period of historical development expressed the reality of joint existence through the legal form. Whether it is «être-avec» / «being-with-others» or «legal body» («persona iuridica», «corpus naviculariorum»), any of these fixed mechanisms leads to an explanation of the existence of a form of being where the general exists not as a mechanical sum, but as a separate independent reality. To illustrate and express the theoretical material, we turn to the phenomenon of the university, the university system, which acts as an institutional form of corporatio and, in the mode of its own functioning, demonstrates all the specifics of the ontological manifestation of a corporate association.

Thus, the university as an institutional form of corporatio reveals the ontology of the collective through community in a single legal personality. This community has its own statute, property, and the right to speak on behalf of knowledge, assigning titles or viewing truth as a public good. The university exists as an order of recognition and procedures that maintain the continuity of its «legal body» through archives, structural divisions, leadership, change of student generations, etc.

Key words: philosophy of institutionalism, corporation, university, collective, legal entity.

Актуальність теми. Поняття «corporatio» є одним з тих понять, які мають низку різнорідних тлумачень, і кожне з них буде вірним, з якої б позиції та аспекту його не розглядали. Це як з відомою притчею про трьох сліпців, де йдеться про те, як один з них нащупав хобот слона, інший – ногу, а ще один – вухо. І на основі цього, кожен з них виніс судження про те, що собою являє ця тварина. Тож намагатися виправдати істинність того чи іншого аспекту визначення як абсолютність є безглуздою справою. Та оскільки людський розум повсякчас прагне позбутися невизначеності та отримати міцний ґрунт під ногами, тож і доводиться одну теорію руйнувати, аби посилити іншу чи навпаки. І вся ця боротьба завжди доводить лише те, що реальність є багатогранною. Наприклад, квантова фізика ґрунтується на кількох недоведених істинах, постулатах. Їх не можна довести, оскільки вони самі є вихідними точками знання. Об'єкт мікросвіту квантової фізики поводить себе в одному випадку як частка, а в інших як хвиля. Вчені не змогли однозначно інтерпретувати даний дуалізм, а тому просто прийняли його як даність, в якості аксіоми. Постулати квантової фізики приміряють постулати квантової фізики так ніби сліпці домовилися, що слон в одному випадку поводить себе як стовп, а в іншому – як змія. Якщо при описі об'єкта мікросвіту обрати його властивість частки в якості основного, тоді вийде модель атома, яку вивів відомий фізик Нільс Бор. В даній моделі електрони кружляють довкола ядра за принципом планет в сонячній системі. Якщо ж в якості основної властивості обрати хвилю, тоді атом буде схожий на розмити пляму. Як перша, так і друга модель є цілком робочими. Вони відображають окремі форми реальності. І будь-яка з позицій, яку ми обираємо, може бути відправною точкою до пояснення, позиції, сприйняття світу чи уявленої нами реальності.

Таким чином, поняття «corporatio» можна розглядати з юридичної точки зору, історичною або й соціологічної etc. У даній розвідці нас переважно цікавитиме філо-

софський аспект, оскільки він сприяє розумінню як сутності інституційності, так і виявленню онтологічного підґрунтя колективних об'єднань.

Постановка проблеми. Вивчення «corporatio» як на рівні поняття, так і як інституційної форми (що в даній статті ілюструється на прикладі університету), дає можливість більш ґрунтовного розуміння колективної діяльності в цілому. З огляду на онтологічну перспективу, ця «юридична особа» виступає не лише юридичною чи економічною конструкцією, але й є соціальним утворенням із власною ідентичністю, структурою та здатністю до тривалості. Вона створюється як «фіктивне» об'єднання через домовленість окремої групи суб'єктів, що поступово виводять норми, закони та правила, які й регулюють поведінку її учасників, а також завдяки яким структура себе позиціонує в полі інших інституцій. Це емерджентна система, що набуває властивостей, які не зводяться до суми індивідуальних дій її членів, а виражає онтологічний статус, який дозволяє їй діяти як автономний агент (укладати угоди, володіти майном, нести відповідальність тощо).

Таким чином, розуміння онтологічної природи corporatio дозволяє розкрити, як вона функціонує як колективний суб'єкт і чому вона набуває властивостей, що виходять за межі індивідуальних дій її учасників. Звернення до онтології допомагає пояснити, як соціальні конструкти, такі як норми, закони чи корпоративна культура, формують її ідентичність і забезпечують її автономію та стійкість у часі.

Виклад основного матеріалу. Якщо розглядати саме поняття «corporatio», то сутність його визначення необхідно шукати у позначниках латини. «Дефініція поняття «корпорація» походить від латинського слова «corporatio», що означає союз, об'єднання частин; асоціація. У латинській мові це слово утворено від дієслова *corporare*, що означає «втілювати», а це, в свою чергу [є похідним від іменника], *corpus* або «тіло». Таким чином, корпорація – це єдність її членів» [5, с. 2]. Вже ґрунту-

ючись на цьому, можна стверджувати, що, будучи самі по собі тілами, суб'єкти об'єднуються в певну групу, що являє собою субстрат загального тіла, який засвідчує спільну діяльність та мету її членів. Якщо звернутися до давньогрецької, то фундаментальність в розумінні можна збагнути через відмінність визначень та термінології. Несинонімічне латинському давньогрецьке визначення «κοινωνία» / «спільність» чи то «загальність», або ж «ἐταρεία» / «гурток (до прикладу, однодумців etc. Так, κοινωνία мислилася як політичне тіло, яким Арістотель визначав той же таки поліс (πολιτικὴ κοινωνία). Щодо об'єднання, яке можна характеризувати через поняття «ἐταρεία», то воно примітне тим, що є похідним від поняття «σῶμα» / «тіло», а відтак наближене за змістом до латинського тіла-согрус, що й складають єдність. Слід відмітити, що існують твердження, що в Античності «корпоративне об'єднання» варто вважати все ж пре-корпорацією, оскільки «єдиний суб'єкт» все ж був позбавлений метафізики юридичної особи, і радше нагадував політичний гурток чи клуб зі спільних інтересів.

Аналіз термінологічної складової дає розуміння лексико-семантичного каркасу поняття «согrogatio», якого все ж замало для того аби вивести його сутнісну специфіку. Адже в ньому відсутній аспект інституційності, який властивий корпорації. І, власне, для того, аби віднайти всю ту сутність та специфіку «корпоративного», ми звернемося до такого осередку, об'єднання як університет, який і є інституційною формою.

І за вихідний момент ми візьмемо розмежування у визначенні університет як universitas та університет як согrogatio. У першому випадку йдеться про об'єднання, «самоуправлінську гільдію», де ідеєю спільності є єдність наук чи науково-дослідницький ethos. І з-поміж його учасників діє право рівності. Про другу ж форму університету йдеться тоді, коли він набуває ознак юридичної особи, так званої «persona ficta» / штучної, уявної особи.

Це установа, яка має власні статут, печать, майно, органи управління та правоздатність. А що найголовніше передбачено інституційну тривалість та тяглість. Якщо в першому випадку, університет є просто єдністю знань, що існує заради освіти, то корпоративна форма університету передбачає можливість власності, укладання угод, гарантії прав та академічних свобод etc. В цій формі університету вже проявляється те, що на сьогоднішній день прийнято вважати корпорацією. До прикладу, «... у «Господарському кодексі України» під корпорацією визнається договірне об'єднання, створене на основі поєднання виробничих, наукових і комерційних інтересів підприємств, що об'єдналися, з делегуванням ними окремих повноважень централізованого регулювання діяльності кожного з учасників органам управління корпорації» [5, с. 3]. Напевне тут ще слід додати, що в різних країнах функціонують відмінні трактування поняття «корпорація» у тому ж таки законодавстві. «Наприклад, у США термін не знаходить прямого визначення в законах. У деяких інших юрисдикціях термін «корпорація» використовується в широкому контексті, часто виступаючи як синонім акціонерного товариства (АТ)» [1, с. 19].

Історично ці два поняття врастають одне в одне. Universitas закладає в університет ідею спільності та смисл діяти заради знання, согrogatio ж надає форму та тривалість. Та спробуємо звернутися о історії.

Попри різноманітність думок дослідників, все ж не можна однозначно стверджувати, що корпоративної форми університет набуває саме в Середньовіччі. Радше в дану епоху відбувається закладання фундаменту подібної інституційної форми. Хоча Отто фон Гірке [7] наголошує саме на визнанні корпоративності університету. «Ми можемо спостерігати, і в історії це важливо, що ця теорія може зіграти на руку князеві, схильному до батьківського деспотизму. Насправді власність корпорації, наприклад, міста чи університету, не належить жодній реальній особі чи особам, і над діями опікунів та кураторів

держава повинна здійснювати не просто юрисдикцію, а адміністративний контроль. Про «природні права» тут не може бути й мови, оскільки «штучні особи» не можуть мати природних прав [7, с. 21]. Та на чому ж ґрунтує ідею О. фон Гірке? Вже у пізньоримській традиції «universitas» та «collegium» виражали ознаки об'єднання осіб, що здатні мати щось у власності та виступати в судах. І вже середньовічні юристи перевели цю ідею в більш стійку форму юридичної особи, існування якої сягає геть далі за існування її членів і діє лише на підставі статуту. Аби проілюструвати специфіку цього візьмемо хоча б статут Паризького університету («Statutes of Gregory IX for the University of Paris 1231» [8]). «Отже, щодо стану студентів та кандидатів ми вирішили дотримуватися наступного: кожен канцлер, призначений згодом у Парижі, під час свого призначення, у присутності єпископа або за наказом останнього на капітулі в Парижі – для цього викликавши двох магістрантів, які будуть присутні від імені університету, – повинен присягнути, що сумлінно, згідно зі своєю совістю, він не прийматиме професорами нікого, окрім придатних людей, у відповідний час і місце, згідно принципу честі та слави цих галузей навчання; і він відкине всіх, хто є негідним, незважаючи на осіб чи нації» [8, с. 7]. Тут же йдеться про жорсткий відбір кандидатів на посаду очільника (до прикладу, збір інформації про місце проживання, характеристика з місця проживання тощо), про свободи та привілеї, які передбачено для здобувачів різного рівня знань та викладачів (в залежності від дисципліни) та інше.

Саме тут, а це XII–XIII ст., з'являється інституційна форма університету як *corporatio*. І виявляються ці ознаки через характеристики, які університети успадковують від гільдій та церковних інститутів. Згадувані вже статут та наявність печаті, ієрархічність структури (посадові особи, органи управління, факультети тощо), здатність карати та нагороджувати, право говорити від однієї особи на перемовинах тощо. Тут же з'являється і оте «корпора-

тивне безсмертя», коли «особа» не вмирає разом з носіями окремих посад. Правники пізнього Середньовіччя формулюють це як «безсмертя тіла» корпорації та «гідності посади». Історики права відстежують цю лінію від каноністів до загальноєвропейської доктрини публічних та приватних корпорацій, де корпорація виражалася не в сумі біографій, а в безперервності прав та обов'язків, що забезпечуються загальними нормами [6].

Сенс даного пасажу у виявленні змістів університету як *corporatio* полягає в тому, що дана інституційна форма є яскравим прикладом техніки онтологізації колективного суб'єкту знання. Юридична особа, яка спершу формується як деяке фіктивне явище, поступово оброщує скелет тіла спільності канонічним та світським правом, надає спільноті науковців тривалості в часі, майнову та судову автономію, а також здатність формувати норми істинності та професійні стандарти. Юридична складова корпорації в цій системі є закладена в якості внутрішнього механізму, який забезпечує довготривалу стійкість та правову самість, вказуючи при цьому на вирішальну роль канонічного права та університетської правової науки в конструюванні сучасних інститутів. Цей аспект чудово прослідковується в логіці концепцій філософії інституціоналізму. Сама корпорація тут мислиться як набір конститутивних правил, які дозволяють множині «ми» виражати свою позицію через одиничне «я». Класична форма «*persona ficta*» співпадає з базовою інтуїцією інституціоналістів: реальність соціальних об'єктів виявляється в діючих правилах, а не в природній субстанційності групи. Старий добрий інституціоналізм, до прикладу, який виражається тим же таки Торстейном Вебленом [11] описує корпорацію як «*going concern*» з системою робочих правил, які координують інтереси чи дисциплінують учасників. Т. Веблен описує інституцію через принцип метафор («*metaphors*»). Власне як вони є певною оболонкою для окремого змісту, так і будь-яка інституція об'єднує різних суб'єктів. «...у цьому використанні образних термінів

для формулювання теорії класична нормальність все ще живе своїм ослабленим життям у сучасній економіці; і саме це легке звернення до незбагнених фігур мови як кінцевих термінів теорії врятувало економістів від втягування в лави сучасної науки. Метафори є ефективними як у своєму проповідницькому використанні, так і як засіб економії праці, більш ефективними, ніж задумує їхній користувач. Використовуючи їх, теоретик може спокійно заборонити собі слідувати невловимому ланцюгу причинно-наслідкових послідовностей» [11, с. 4]. І далі він продовжує, що за допомогою цього методу метафоризації теорію інституту чи фази життя можна викласти в умовних термінах апарату, за допомогою якого здійснюється життя, причому апарат має тенденцію до рівноваги в нормі, а теорія виступає формулюванням умов, за яких настає ця передбачувана рівновага. В іншій своїй роботі «Теорія бездіяльного класу» [12], він вказує на структуру та специфіку різних інститутів чи інституту рабства, з його хижацькими цілями тощо. Той же таки інститут бездіяльного класу, який свого часу впливав на розвиток економічного життя суспільства, і це мало силу соціального закону.

Більш пізні теорії інституціоналізму більше схильні до аналізу корпорації в контексті економічної складової та зважають на те, що завдяки такій спільній формі буття окрема група набуває власних переконань, формулює мету. Звісно, що крайні звертають увагу і на недоліки, адже маска юридичної особи притлумляє окремі індивідуальності, схильна до розмивання вини та приватизації «спільних благ». Або ж як от в теорії Джона Ролза [4], для якого «базова структура суспільства» зводиться до мережі інститутів, що підлягають оцінці за принципами справедливості. Чи от у Аластера Макінтайра [3] оцінка відбувається через чесноти. «Як приклади інституцій чи, в ширшому розумінні, соціальних практик ми можемо уявляти ігри й ритуали, суди й парламенти, ринки та системи власності. Інституцію можна мислити дво-яко: по-перше, як такий собі абстрактний

предмет, себто як можливу форму поведінки, виражену котроюсь системою правил, і, по-друге, як реалізацію визначених цими правилами дій в думці й поведінці певних осіб у певному часі й місці» [4, с. 95]. І тут же додає, що інституція як такий собі абстрактний предмет є справедливою чи несправедливою в тому розумінні, що всяка її реалізація буде справедливою чи несправедливою. Звідси інституційний критерій оцінки інституції, який завжди подвійний. Ефективність координації та зниження невизначеності повинні постійно проходити перевірку на легітимність, справедливість та підзвітність, інакше стійкість перетворюється у вкорінену асиметрію.

Висновки. Таким чином, *corporatio* є засобом збірки реальності за якої стабілізуються наміри, перетворюються та корегуються норми, що виводяться в причинну силу та набувають тривалості спільні справи. Корпорація залишається легітимною рівно настільки, наскільки допускає постійну ревізію власних правил, розподіляє вигоди та прорахунки і не дозволяє процедурності підмінити собою живу множинність, з якої вона виростає. З огляду на онтологічну перспективу маємо змогу побачити, що *corporatio* як юридична особа є складним колективним суб'єктом, що поєднує матеріальні та нематеріальні аспекти, впливає на суспільні процеси та формує соціально-економічний ландшафт.

Висновки практичного кшталту, які ми можемо зробити на основі вивчення сутності *corporatio* полягають в тому, що це сприяє кращому розумінню викликів сучасного корпоративного управління, включаючи конфлікти між індивідуальними та колективними інтересами, етичні дилеми чи вплив корпорацій на суспільство. Наприклад, аналіз онтологічного статусу корпорації як юридичної особи може пролити світло на питання відповідальності за соціальні чи екологічні наслідки її діяльності. Крім того, у контексті глобалізації чи актичного технологічного розвитку, де корпорації відіграють дедалі більшу роль, це дослідження сприяє розробці стратегій для їхньої ефективної інтеграції в суспільство.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бугаєва, М.** (2023). Аналіз умов формування та функціонування корпоративного сектору України. *Центральноукраїнський науковий вісник. Економічні науки*, вип. 10 (43). С. 17–36.
2. **Васильчук, І.** (2013). Сутність та ознаки корпорації: теоретичний аспект. *Наукові записки*. Серія «Економіка», Вип. 23. С. 205–209.
3. **Макінтайр, Е.** (2002). *Після чесноти: дослідження з теорії моралі*. Київ. Дух і літера, 436 с.
4. **Ролз, Дж.** (2001). *Теорія справедливості*. К: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. 822 с.
5. **Трофименко, К.** (2020). Аналіз етимології поняття «корпорація». *Економіка та суспільство*, (22). С. 2–7. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2020-22-20>
6. **Carpenter, Ch.** (2015). *Political Society in Later Medieval England*. Cambridge. P. 166–183. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781782045144.010>
7. **Gierke, O.** (1922). *Political theories of the middle age*. Cambridge university press. 101 p.
8. **Munro, D.** (1897). Statutes of Gregory IX for the University of Paris 1231. *University of Pennsylvania Translations and Reprints*. Vol. II: № 3, Philadelphia: University of Pennsylvania Press. P. 7–11.
9. **Riiegg, W.** (1991). *A history of the university in Europe*. Cambridge. The Pitt Building. 485 p.
10. *The New Cambridge Medieval History*. (1999). Cambridge University Press P. 256–278. DOI: <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521362894.014>
11. **Veblen, T.** (2002). Why is Economics Not an Evolutionary Science? *Blackmask Online*. P. 1–12. URL: <http://www.searchengine.org.uk/ebooks/31/51.pdf>
12. **Veblen, T.** (1899). *The Theory of the Leisure Class: An Economic Study of Institutions*. New York: MacMillan. 400 p.

REFERENCES

1. **Buhaieva, M.** (2023). Analiz umov formuvannia ta funktsionuvannia korporatyvnoho sektoru Ukrainy. [Analysis of the conditions for the formation and functioning of the corporate sector of Ukraine]. *Tsentrlnoukrainskyi naukovyi visnyk. Ekonomichni nauky*, 10 (43), 17–36 [in Ukrainian].
2. **Vasylichuk I.** (2013). Sutnist ta oznaky korporatsii: teoretychnyi aspekt. [The essence and characteristics of a corporation: a theoretical aspect]. *Naukovi zapysky. Seriiia «Ekonomika»*, 23, 205–209 [in Ukrainian].
3. **Makintair, E.** (2002). *Pislia chesnoty: doslidzhennia z teoriii morali* [After Virtue: Studies in Moral Theory]. Kyiv. Dukh i litera, 436 s. [in Ukrainian].
4. **Rolz, Dzh.** (2001). *Teoriiia spravedlyvosti* [Theory of justice]. K: Vyd-vo Solomii Pavlychko «Osnovy». 822 s. [in Ukrainian].
5. **Trofymenko, K.** (2020). Analiz etymolohii poniattia «korporatsiia». [Analysis of the etymology of the concept of «corporation»]. *Ekonomika ta suspilstvo*, 22, 2–7. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2020-22-20> [in Ukrainian].
6. **Carpenter, Ch.** (2015). *Political Society in Later Medieval England*. Cambridge. P. 166–183. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781782045144.010> [in English].
7. **Gierke, O.** (1922). *Political theories of the middle age*. Cambridge university press. 101 p. [in English].

8. **Munro, D.** (1897). *Statutes of Gregory IX for the University of Paris 1231*. University of Pennsylvania Translations and Reprints. Vol. II: № 3, Philadelphia: University of Pennsylvania Press. P. 7–11 [in English].
9. **Riiegg, W.** (1991). *A history of the university in Europe*. Cambridge. The Pitt Building. 485 p. [in English].
10. *The New Cambridge Medieval History*. (1999). Cambridge University Press P. 256–278. DOI: <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521362894.014> [in English].
11. **Veblen, T.** (2002). Why is Economics Not an Evolutionary Science? *Blackmask Online*. P. 1–12. Retrieved from: <http://www.searchengine.org.uk/ebooks/31/51.pdf> [in English].
12. **Veblen, T.** (1899). *The Theory of the Leisure Class: An Economic Study of Institutions*. New York: MacMillan. 400 p. [in English].



Отримано: 27.06.2025
Рекомендовано: 31.07.2025
Опубліковано: 25.09.2025

Іван РЯБЧИЙаспірант кафедри ЮНЕСКО з наукової освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0009-9938-4334>

ПЕРФОРМАТИВНА МОДЕЛЬ ОСВІТИ: ФІЛОСОФСЬКА КРИТИКА ФОРМАЛЬНОЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті аналізується сучасний стан освітнього середовища та визначаються ефективні практики освітнього дизайну, які в сьогоденні сприяють процесу проектування та створення привабливих рішень для навчання. Обґрунтовується, що перформативна модель освіти є прикладом сучасного універсального фреймворку, адже здатна надати не лише якісні знання, але й побудувати освітній процес таким чином, що навчання буде легким і цікавим. Підставою до розуміння ефективності, практичності та новаторства перформативної освіти є критика освітнього процесу, який провадиться на засадах формальної раціональності. Вона є визначальною натепер, адже чітко заявляє про себе завдяки існуванню стандартів, уніфікації критеріїв оцінювання, шаблонності та жорсткості навчальних планів, вивіреною звітністю тощо. Формальна раціональність повсякчас уникає ризиків, невизначеності чи багатозначності, але поряд із цим перетворює освітній процес на серію транзакцій, які приводять далеко не до критичного мислення чи творчого навчання, а радше до випинання спотвореного уявлення про культ успіху.

Ключові слова: перформативні практики, перформативна освіта, наукове знання, філософська критика, інсценування, трансверсальна територія.

Ivan RIABCHYI

PERFORMATIVE MODEL OF EDUCATION: PHILOSOPHICAL CRITICISM OF FORMAL RATIONALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article analyzes the current state of the educational environment and identifies effective educational design practices that today contribute to the process of designing and creating attractive learning solutions. It is argued that the performative model of education is an example of a modern universal framework, as it is able to provide not only high-quality knowledge, but also to build the educational process in such a way that learning will be easy and interesting. The basis for understanding the effectiveness, practicality, and innovation of performative education is a critique of the educational process, which is conducted on the basis of formal rationality. It is dominant today, as it clearly declares itself due to the existence of standards, unification of assessment criteria, the pattern and rigidity of curricula, verified reporting, etc. Formal rationality always avoids risks, uncertainty, or ambiguity, but at the same time it turns the learning process into a series of transactions that lead far from critical thinking or creative learning, but rather to the emergence of a distorted idea of the cult of success.

Key words: performative practices, performative education, scientific knowledge, philosophical criticism, staging, transversal territory.

Актуальність теми. Сучасний освітній процес, попри всі точкові спроби і намагання зробити його творчим, креативним

та спрямованим на формування критичного мислення, свідомості тощо, все ж залишається стояти на засадах формальної

раціональності. Ті ж, хто провадить так звану освітню політику, здебільшого орієнтовані на те, аби створити продукт, який можна просувати на ринку, або ж виступає управлінською процедурою, яка спрямована на оптимізацію свідомості замість того, щоби бути її джерелом та посиленням. У будь-якому випадку в більшості моделей сучасної освіти відсутня або ж не правильно поставлена вихідна мета.

Саме тому для гуманітарної освіти, що завжди виходила за межі формального, постає значний виклик. Адже саме вона повсякчас апелювала до змісту, якості, горизонтів набутого знання тощо.

Постановка проблеми. Перформативна модель освіти є чудовою альтернативою в освітньому процесі, особливо тоді, коли метою навчання є формування живої, мислячої, відповідальної та свідомої особистості, що здатна діяти в умовах невизначеності, конфліктності, смислового вибору тощо. Адже вона ґрунтується на ідеї того, що знання набувається через взаємодію тіла, контексту, спільноті, а отже, і безпосереднього засвоєння матеріалу та, як результат, отримання досвіду.

Перформативність привносить в освітній процес акцент на досвід, дію, взаємодію та рефлексію. Знання, таким чином, є не кінцевим результатом, а отримуються в процесі модельованої ситуації, в якій усі учасники отримують можливість ризикувати, помилятися, а отже, засвоювати інформацію. Крайня, переживаючись у процесі інсценування, надає можливість отримати більш стійке знання з більшим його розумінням: як його застосовувати, навіщо воно, що це може дати тощо. Саме тому є сенс у тому, аби відходити від формально раціонального підходу в освіті, що тримається на визначених, повторюваних алгоритмах, які передають упорядковану інформацію, котра не спроможна продукувати живе знання. «У сучасному освітньому середовищі виникає потреба критичного переосмислення класичних дидактичних підходів з огляду на кризові тенденції в засвоєнні й відтворенні знання. Зокрема, сучасні психологи та педагоги ак-

центують увагу на принциповій недієвості лінійного передавання знань, де вчитель/викладач дистанціює себе від учня/студента, передбачаючи автоматичне відтворення засвоєного без емоційно-тілесного залучення. [За таких умов проявляється брак] взаємодії, відчуття своєї причетності не тільки до відтворення, але й творення знань, що зумовлене екзистенційними «рамками» розуміння й водночас виходом поза ці рамки» [3, с. 36]. Такий підхід є ще й більш відповідним щодо світу, в якому ми нині живемо, адже людині повсякчас бракує потреби в гнучкості, багатозадачності та функціональності, хоча б для того, аби вижити в часи криз, воєн, прекарності.

Виклад матеріалу. Норман Дензін у своїй роботі «Performance, pedagogy, and emotionality»/«Перформанс, педагогіка та емоційність» [8] виходить із критики традиційної освітньої науки, яка, на його думку, тривалий час ігнорувала емоції в навчанні та викладанні. Це пов'язано з тим, що в освіті переважно була раціоналістична парадигма, яка спрямована на встановлення штучних дихотомій на кшталт emotion/ratio, кількісне/якісне та ін. Та згодом, принаймні в сьогоденні, різні критичні позиції, як-от критична педагогіка чи перформативна модель освіти, надають значення саме емоції, оскільки вони є не лише площиною приватного, а все ж виступають соціально-опосередкованим явищем, що може інтенсифікуватися і в освітньому просторі.

Більш зрозумілим це стає на прикладі його тлумачення «проживання-вистави». Норман Дензін стверджує, що «emotions are felt as lived-performances», тобто емоції не належать суто внутрішньому стану людини, а постають і реалізуються в конкретному ситуативному акті, конкретній ситуації та конкретному просторі. Саме тому учасники таких ситуативних актів є моральними агентами, які відіграють емоції гніву, сорому, надії чи протесту тощо й тим самим навчаються їх переживати у відповідній ситуації, що трапляється безпосередньо. «У перформансі ми є тими, ким стаємо (to perform who they are becoming).

Процес становлення є водночас результатом становлення. Незвично, адже зазвичай ми відділяємо процес від продукту, де важливішим є останнє» [4]. Цей поворот до визнання значимості емоцій не лише в полі приватного, але й публічного відкриває шлях до світу постнагляду та деполітизації освіти [8].

Такий підхід є ще значимим і тому, що освітній процес включений у тіло соціального, завдяки перформативному підходу постає нагода навчитися діяти в соціальному просторі, взаємодіями з іншими в межах нього, вирішувати ситуації тощо. На думку М. Карповець, «перформанс є упорядкуванням знань і навичок завдяки діяльності. Діяльність як форма когнітивної регуляції в освітньому процесі передбачає проектування індивіда в різних інсценізаціях. Відповідно до теорії перформативності Крістофа Вулфа, індивід повинен проектувати себе завдяки різним перформативним практикам, щоб ефективно соціалізуватись у світі. Різноманіття перформативних інсценізацій визначають не тільки культура, гендер, суспільна група, як вважає Вулф, але також освіта, що є важливим середовищем зростання та адаптації особистості. Від результату проектування залежить виконання (перформанс), тобто ефективність дії відповідно до поставлених завдань» [4, с. 58]. І це все попри набуті фактичні знання в межах предмету, дисципліни та будь-якого іншого нормативного компонента.

Варто зазначити, що дослідження Нормана Дензіна геть не зводиться до психології загалом чи психології особистісних станів зокрема. Він вдається до критики освітньої думки, вкоріненої в перформативну парадигму та поєднує як філософію освіти, так і соціальну теорію, аналіз глобалізації тощо.

Зокрема, перформативна модель (чи як називає її Н. Дензін «перформативна педагогіка») є політичним актом (замість естетичного жесту), що, попри епістемологічний складник, націлений на забезпечення включеності як на макрорівні (соціальні структури, політична платформа та ін.), так і на мікрорівні (щоденні практики).

Важливу роль у процесі задіяння перформативної моделі, а отже, й емоціонування на основі навчання подібного кшталту є здатність цієї моделі до інсценування. І тут йдеться не лише про метод подачі, викладання матеріалу, а ще й про форму існування знання завдяки дії, тілесній присутності та створенню подієвої ситуації. Наприклад, на відміну від традиційного уроку чи заняття, де знання передаються лінійно (мається на увазі в межах вчитель – учень, викладач – студент), інсценування в перформативній моделі навчання перетворює освітній процес на драматургічно організований простір. Цей простір має бути спільним для всіх співучасників і, безумовно, не в дистанційному форматі. Тут слід згадати Ганса Ульриха Гумбрехта, який не лише критично налаштований на дистанціювання, а й навпаки, наголошує на ефекті присутності. А також у нього можна побачити обґрунтування ідеї спільного простору. «Кожен персонаж як специфічне поняття й комплексне значення поступово розкривається протягом сюжету драми разом з іншими персонажами. Модерний театр досі унаочнює свої сюжети за допомогою взаємодії тіл і голосів акторів на сцені, але тепер сцену, на якій продукується сюжет, відокремлює від глядацького простору завіса – нововведення ранньомодерної сценографії. Тіла акторів стають (принаймні теоретично) недосяжними для глядачів. Іншими словами, все відчутне, належне до матеріальності означника, стає вторинним і справді усувається з ранньомодерної означальної сцени, щойно розшифровується значення» [1, с. 3]. Саме тому Г.-У. Гумбрехт закликає до безпосереднього, афективного перебування з об'єктом. У цьому сенсі освіта, яка ґрунтується виключно на репрезентації знання, раціоналізації й аналізі, позбавляє учасників моменту живого доторку до смислу та подальшого усвідомлення матеріалу. Ефект присутності є способом повернути чи надати освітньому процесу статусу події.

Варто розуміти, що перформативне інсценування не зводиться суто до гри. За визначенням Т. Дрозд, «гра – це певний

вид колективної чи індивідуальної діяльності, яка носить творчий характер з метою відтворення і засвоєння суспільного досвіду» [2, с. 123]. Хоча навчальні ігри мають ключову роль в організації освітнього процесу: під час занять ігрова форма вибудовується через спеціальні прийоми й ситуації, які спонукають і мотивують здобувачів освіти до активної діяльності. У науковому дискурсі це явище окреслюють поняттям «ігрові педагогічні технології», що об'єднує широкий спектр методів і прийомів, які структурують педагогічний процес у форматі різноманітних освітніх ігор. Перформативне інсценування в аудиторії – це радше «маленький театр без завіс», де студент/учень і викладач/вчитель на мить перетворюються на акторів, а сама реальність заняття символічно тріскає по швах: кордони між роллю і «справжнім я» розмиваються, імпровізація живе власним життям, а зміст народжується тут-і-тепер завдяки емоційному ризику та взаємній присутності тіл. Гра ж, навіть найкреативніша, залишається «фабричною коробкою» з прописаними правилами, цілями, підрахунком балів і чіткою рамкою «магічного кола», що відділяє навчальний виклик від зовнішнього світу. У перформативному інсценуванні важливіше переживання й афект: учасник сам витягає сенс із досвіду, а критерієм успіху стає глибина рефлексії. У грі ж домінує структура: мотивація підживлюється змаганням або накопиченням очок, знання вимірюються досяжністю фінального результату, а ризик строго симульований.

Так формується запорака активної співучасті та подолання пасивного слухання (або й геть відстороненості). Як зазначає М. Карповець, «перформативне інсценування є складним амбівалентним процесом, де точність відтворення та спонтанність перетворення вивченого матеріалу взаємозумовлені змістом предмета, харизмою викладача, індивідуальними особливостями студентів тощо. Успішність перформансу, а отже, й результативність навчання безпосередньо залежать від майстерності викладача, який стає посередни-

ком між власним професійним досвідом і зовнішнім світом» [4, с. 58]. Та це далеко не вичерпна характеристика перформативного інсценування, адже в глобальному ключі воно створює умови для постановки запитань, досвіду, сумнівів та особистісного відклику. Будь-то реконструкція історичної події чи рольова гра, або ж тілесна імпровізація, ритуалізована дискусія – це все дозволяє прожити ситуацію та зробити абстрактне конкретним, а дистанцію між темою та суб'єктом – подолоною.

Слід зазначити, що сутність перформативного інсценування посилюється ще й простором, в якому він відбувається. Цей простір вважається «трансверсальною територією», яка є еквівалентом входу до реального простору. В огляді на книгу Брайана Рейнольдса [9] Томас Картеллі завважує на тому, що трансверсальна територія постає на відміну «суб'єктивній території». Щодо крайньої усталеної практики одиночної наукової творчості, що перетворює все на монологічний процес, є потреба формування альтернативи: більш динамічного, діалогічного чи інтерактивного «реформаторського імпульсу», що прагне змінити нормативні умови наукової взаємодії, щоб відтворити енергію та взаємообмін, властиві спільному процесу творення. «[Трансверсальна] сила спонукає людей перетинати і проникати в організований простір суб'єктивності, всієї суб'єктивної території і наважуватися на входження в безцінний простір трансверсальності, де навчання та метаморфози можуть бути динамічними та безмежними <...> дозволяє пручатися всьому, що нагадує приреченість чи обмеження, і вимагає постійних маневрів і перепараметризацій у відповідь на несподівані, навіть раптові, появи збоїв, нової інформації, оскільки робить висновки, прокладає шляхи, слідує нестандартним напрямкам, при цьому неухильно здійснює відхилення від курсу» [7, с. 330–331].

За таких умов відхід від формальної раціоналізації освітнього процесу та входження в трансверсальний простір перформативного інсценування сприяє подоланню фронтального викладання та навчання і вхо-

дженню в простір вражень через постійну взаємодію. Нині вчитель більше не метафоричний диригент, а фронтмен паблік-шоу: він змушений синхронізувати таблицю Менделєєва з TikTok-блогом, щоб у нудьгуючого класу хоча би здригнувся палець поставити лайк. Замість лінійної дидактики ми отримуємо рвану драматургію, де теорія захована між двома ефектними «нуарними» імпровізаціями, бо тільки так можна пробити аудиторію, виховану на кліповому ритмі. Тіло вчителя і тіло учня виходять на сцену змагання, де студент-медик відіграє зламаний алгоритм пацієнта у VR-симуляції, а HR-євангеліст тренує soft skills через гру в мафію, і все це через міждисциплінарний карнавал. Трансверсальність проявляється не в красивих методичних гаслах, а в тому, що будь-який предмет змушений маскуватися під сусідній, щоб вижити в боротьбі за увагу: математика косплєть театр абсурду, історія надягає AR-окуляри і марширує вулицями міста, а фізика кидає кулю в аудиторію за принципом «хто спіймав, той розповідає формулу».

Висновки. Домінування формально-го раціоналізму в освіті дійсно потребує більш ефективних альтернатив, однак не з модної примхи. Перформативна модель в освіті здатна повернути навчання люд-

ський вимір, який поступово витіснявся під натиском стандартів, планів чи звітів. Логіка «знання як продукту» формальної раціональності постійно вимірюється, оцінюється та переупаковується щодо нових викликів. Ще одним переконливим аргументом на користь потреби відходу від формальної раціональності є її постійне репродукування інформації.

Перформативність же в освіті повсякчас здатна сформувати подію, яка задіює і мислення, і дає доступ до знання, яке вже тут-і-зараз відбувається. Така модель освіти ґрунтується на взаємодії, пережитому та набутому досвіді, тілесній присутності та зануренні в ситуацію. У ситуації/події формується емоційне ставлення та розуміння того, як це буде виявлятися і в соціальному контексті. У перформативному навчанні важливими вміннями є реагування, ризик, афект чи сумнів та критична налаштованість. Саме це вчить думати, відчувати, бути включеним та готовим до живої дії, замість сховку за готовими формулами.

В умовах кризи сенсів, соціального вигорання та глобальної турбулентності освітній процес вимагає не формалізації, а навпаки – оживлення, і саме перформанс є одним зі шляхів повернення до живого мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Гумбрехт, Г.-У.** (2020). *Продуктування присутності. Що значення не може передати.* Київ : IST Publishing, 192 с.
2. **Дрозд, Т.** (2024). Гра в освітньому процесі: навчання учнівської та студентської молоді засобами симуляційної гри. *Наукові перспективи* №1(43), С. 120–131.
3. **Карповець, М.** (2023). Психологічна методологія перформансу в освітньому процесі вищої школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, № 16. С. 36–43.
4. **Карповець, М.** (2024). Когнітивний вимір перформативного інстценування в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету,* С. 55–59.
5. **Малютіна, Н.** (2021). *Перформативні практики: досвід осмислення: монографія.* Одеса : Астропринт. 184 с.
6. **Савельєва, Т.** (2019). Сучасні підходи та інноваційні методи навчання у закладах вищої освіти: зарубіжний досвід та вітчизняні особливості використання ігрових технологій. *Науковий журнал «ΛΟΓΟΣ».* Мистецтво наукової думки, № 2, С. 40–41.
7. **Cartelli, Th.** (2005). Performing Transversally: Reimagining Shakespeare and the Critical Future (review). *Theatre Journal.* Johns Hopkins University Press. Volume 57, Number 2, May, P. 329–331.

8. **Denzin, N.** (2009). *Foreword : Performance, pedagogy, and emotionality*. Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' life. New York : Springer, p. v–vii.
9. **Reynolds, Bryan.** (2017). *Intermedial Theater: Performance Philosophy, Transversal Poetics, and the Future of Affect* Palgrave Macmillan. 314 p.
10. **Ulmer, Gregory L.** (2019). *Applied Grammatology: Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Johns Hopkins University Press, 333 p.

REFERENCES

1. **Gumbrecht, H.-U.** (2020). *Produktivannia prysutnosti. Shcho znachennia ne mozhe peredaty.* [The production of presence. What meaning cannot convey]. Kyiv: IST Publishing, 192 s. [in Ukrainian].
2. **Drozd, T.** (2024). Hra v osvitnomu protsesi: navchannia uchnivskoi ta studentskoi molodi zasobamy symulatsiinoi hry. [Game in the educational process: teaching students and young people through simulation games]. *Naukovi perspektyvy* № 1(43), S. 120–131 [in Ukrainian].
3. **Karpovets, M.** (2023). Psykholohichna metodolohiia performansu v osvitnomu protsesi vyshchoi shkoly. [Psychological methodology of performance in the educational process of higher education]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"*. Seriiia "Psykholohiia" : naukovyi zhurnal. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, № 16. S. 36–43 [in Ukrainian].
4. **Karpovets, M.** (2024). Kohnityvnyi vymir performatyvnoho insttsenuvannia v navchalnii diialnosti studentiv. [Cognitive dimension of performative staging in students' educational activities]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*, S. 55–59 [in Ukrainian].
5. **Maliutina, N.** (2021). *Performatyvni praktyky: dosvid osmyslennia : monohrafiia.* [Performative practices: the experience of understanding: monograph]. Odesa : Astroprynt. 184 s. [in Ukrainian].
6. **Savielieva T.** (2019). Suchasni pidkhody ta innovatsiini metody navchannia u zakladakh vyshchoi osvity: zarubizhnyi dosvid ta vitchyzniani osoblyvosti vykorystannia ihrovykh tekhnolohii. [Modern approaches and innovative teaching methods in higher education institutions: foreign experience and domestic features of the use of gaming technologies]. *Naukovyi zhurnal «ΙΟΗΟΣ»*. *Mystetstvo naukovoi dumky*, № 2, S. 40–41 [in Ukrainian].
7. **Cartelli, Th.** (2005). Performing Transversally: Reimagining Shakespeare and the Critical Future (review). *Theatre Journal*. Johns Hopkins University Press. Volume 57, Number 2, May, P. 329–331 [in English].
8. **Denzin, N.** (2009). *Foreword : Performance, pedagogy, and emotionality*. Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' life. New York : Springer, p. v–vii [in English].
9. **Reynolds, Bryan.** (2017). *Intermedial Theater: Performance Philosophy, Transversal Poetics, and the Future of Affect* Palgrave Macmillan. 314 p.
10. **Ulmer, Gregory L.** (2019). *Applied Grammatology: Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Johns Hopkins University Press, 333 p. [in English].



Отримано: 26.06.2025
 Рекомендовано: 29.07.2025
 Опубліковано: 25.09.2025

Ігор ФЕДОРІВ

аспірант кафедри етики та естетики

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

<https://orcid.org/0009-0001-9094-0631>

ЛОГОС І ЗАКОН: ІСТИНА У ФІЛОСОФІЇ СТАРОДАВНЬОЇ ГРЕЦІЇ ТА ПРАВОВІЙ СИСТЕМІ СТАРОДАВНЬОГО РИМУ

У статті розглядається поняття істини у філософських поглядах мислителів Стародавньої Греції та правовій системі Стародавнього Риму. Обґрунтовується ідея того, що в різних філософських парадигмах критерії, а отже, і розуміння істини значно різняться, але при цьому вони мають явний взаємозв'язок. Зокрема, греки вирощували істину на метафізичному тлі логосу, тоді як римське право зводило її до культу формули. Оскільки саме ці парадигми є підґрунтям у формуванні сучасної європейської цивілізації, то можемо побачити і те, як вона наразі дихотомічно розірвана з-поміж віри в раціонально-прозорий світ, який має онтологічну основу та переконаність, що реальність остаточно оформлює саме юридичний акт. Ця ідея знаходиться за будь-якою сучасною суперечкою про постправду: поки філософ шукає «як воно є», юрист установлює «як воно вважається». Таким чином, вивчаючи тонкощі розуміння та специфіку істини в цих парадигмах, постає розуміння механізму, який досі змушує медіа продавати «експертну істину», а суди – перетворювати навіть факти ДНК-аналізу на риторичну процедуру.

Крім того, зіставлення дискурсивного експерименту еллінів з римським нормативним реалізмом показує, що логіка і право – не дві різні історії, а одна довга сага про те, хто і як отримує право на крайнє слово. Без такого генеалогічного рентгену людина приречена або наївно обожнювати чисте знання, або ж цинічно вірити у формулу «істина – це дочка протоколу». Тому вивчення запропонованої теми дає шанс побачити, як обидва міфи працюють спільно, формуючи і наші університетські програми, і конституційні трактування, і навіть прийняття твердження «все, що відповідає закону, є правдою».

Ключові слова: істина, логос, правова система, дискурс, парадигма, риторична ефективність, відносність.

Igor FEDORIV

LOGOS AND LAW: TRUTH IN THE PHILOSOPHY OF ANCIENT GREECE AND THE LEGAL SYSTEM OF ANCIENT ROME

This paper examines the concept of truth in the philosophy of Ancient Greece and the legal system of Ancient Rome. The idea is substantiated that in different philosophical paradigms the criteria, and therefore the understanding of truth, differ significantly, but have a clear relationship. Thus, the Greeks cultivated truth on the metaphysical background of logos, while Roman law reduced it to the cult of formula. These paradigms are the basis for the formation of modern European civilization, and we can see how it is currently dichotomously torn between the belief in a rational-transparent world that has an ontological basis and the conviction that reality is ultimately formalized by a legal act. This idea lies behind any modern debate about post-truth: while the philosopher seeks “how it is”, the lawyer establishes “how it will be considered”. Thus, by studying the subtleties of understanding and the specificity of truth in these paradigms, an understanding of the mechanism that still forces the media

to sell “expert truth” and the courts to turn even the facts of DNA analysis into procedural rhetoric emerges.

Key words: truth, logos, legal system, discourse, paradigm, rhetorical effectiveness, relativity.

Актуальність теми. Проблема істини в класичній філософії може бути сформульована як питання «що робить висловлювання істинним?», якою є його «ontological grounding». Від Платона до середини ХХ століття головною каверзою для філософів залишалося з'ясувати, чи має правда власний, незалежний від людини статус. Кореспондентська модель істини трималася ідеї, що істина – це адекватне відображення об'єкта, тобто відповідність вислову щодо фактичного стану справ. Слід зазначити, що «за допомогою теорії кореспондентності можна сказати, що таке істина, але не можна перевірити істинність конкретного носія істиннісного значення <...> за допомогою теорії кореспондентності можна, маючи якесь судження, ствердити, що воно є істинним тоді, коли висловлене в ньому відповідає дійсності. Але теорія кореспондентності не дає жодних інструкцій, які би допомогли перевірити, чи висловлене в судженні відповідає думці» [9, с. 193]. Прихильники когерентної концепції наполягали на тому, що істина виникає всередині замкнутої мережі взаємно підтримуючих суджень. Ті ж таки прагматики бачили її в корисності та успішності дії, а аналітики запровадили семантичний критерій, який зводить істину до дотримання правила мови-визначення. Філософи герменевтичного спрямування засумнівалися, що істину взагалі можна виокремити поза інтерпретацією, адже сенс розвивається історично або ж з'являється ситуативно. Щодо крайнього, то цю ідею ситуативно виникаючого смислу розвинули постмодерністи, а от постструктуралісти пішли далі, заявивши, що істина є ефектом дискурсу, продуктом владних відносин. Саме тому Мішель Фуко іронічно завважував, що кожне суспільство виробляє і встановлює власний «режим істини» паралельно з інституціями, які її підтримують та «оберігають», і таким чином провадиться «політика істини» [8].

Тож ми бачимо, що за спроби визначити істину та встановити її вводяться додаткові складники-компоненти, що виступають маркером, який буде її визначати та згідно з яким її будуть вимірювати. І саме тому, паралельно із запитаннями «що таке істина?» та «за якими критеріями її визначити?» неминуче постає: «як ми можемо дізнатися, що ми її впізнали?». Тут починається проблема її дослідження, де епістемологія сперечається з методологією наук. Представники логічного позитивізму обмежували суттєво істиннісний статус висловлювань емпіричною перевіркою: Карл Поппер замінив верифікацію фальсифікацією, перетворивши пошук істини на гру точних спростувань, тоді як Томас Кун показав, що самі критерії перевірки залежать від панівного «парадигмального» кадру [4]. Філософія науки кінця ХХ століття додала, що експеримент конструює факт не менше, ніж відкриває його: прилади, калібрування, статистичні моделі є активними посередниками. Між реальністю та логічною процедурою постають фінансові гранти, мовні конвенції, політичні пріоритети, культурні сценарії, і тому сама процедура оцінки «істинно/хибно» виявляється історичною.

Постановка проблеми. Кожна епоха пропонує власний підхід і власну модель до розуміння істини та встановлення її критеріїв. У кожному історичному добу проблема істини – це фактично онтологічне та семантичне питання про природу відповідності, тоді як проблема її дослідження – епістемологічний та методологічний виклик, що вимагає описати шляхи, якими кінцевий, зумовлений суб'єкт намагається дістатися до цієї відповідності або хоча б домовитися про неї. Перша задає обрій, в якому сенс слова «істинно» взагалі має значення; друга показує, чому будь-який міст до цього горизонту будується з людських, а отже, контингентних матеріалів. Поки філософи намагаються знайти від-

повіді на ці одвічні питання, кожен новий технологічний інструмент, будь-то великий адронний колайдер, GPT-модель або квантовий сенсор, як сприяє їх пошуку, так одночасно й ускладнює вихідні параметри. Здавалося б, даних побільшало, а істина від нас, як і раніше, на відстані того самого невловимого кроку, який ще потрібно обгрунтувати, описати та довести.

Для увиразнення того, яким чином установлюються критерії істинності, що вважається істинним у пізнанні, а також задля підтвердження належності істини конкретному історичному контексту слід звернутися до порівняння моделей її визначення в Стародавній Греції та Римі.

Ступінь розроблення проблеми. У Стародавній Греції витoki до поняття істини кореняться в слові «ἀλήθεια», що відповідає акту зняття покриву, оскільки істина – не факт, а подія неприкритості, коли явище перестає ховатися в тіні λήθη, забуття. «Виходячи з етимології, поняття істини (ἀλήθεια) з грецької означає істина, правда, справедливість, дійсність, істинний стан справ, істинний, правильний спосіб, правдивість, щирість, можна побачити певну аналогію до поняття ὄντως як дійсного, справжнього буття» [2, с. 110].

У розумінні істини як «алетейї» чітко спостерігається онтологічний аспект істинності. Гомерівські співці називали словом ἀληθής саме таку розповідь, що прориває пелену буденного і залишає слухача віч-на-віч із тим, «як воно є». У Парменіда це переживання зводиться до ідеї шляху, де думка і буття збігаються, тому що те, що виявилось повною мірою, не може бути «інакшим». У цьому ключі проявитися предмету дозволяє λόγος – висловлювання, промовлене, пояснення, що одночасно засвідчує порядок висловленого і порядок самої космічної структури. У Геракліта λόγος – це ритм становлення, в якому протилежності обмінюються місцями і тим самим зберігають світ у напруженій рівновазі. Істина, таким чином, виступає не статично, а вона постійно відбувається, і зрозуміти її означає співналаштуватися з цим ритмом, почути «загальне» за шумом

особистісного. У софістів λόγος стає інструментом, а істина – змінною величиною риторичної перемоги, за що Платон поспішить звинуватити їх у підміні ἀληθείας думкою, доксою.

«Як і в Платона, в Аристотеля теорія істини невіддільна від його вчення про буття. Головним пізнавальним завданням Аристотель висуває розкриття сутності, а сутністю, пише філософ, називаються природні прості тіла, наприклад, земля, вогонь, вода. Далі рослини та їх частини, а також тварини та їх частини, і, нарешті, Всесвіт та його частини. Аристотель доповнює цей список сутностей ще й суттю буття речі та субстратом» [5, с. 62]. У Платона logos постає розумним «dī account», що з туманного δοξα виводить душу до знання ідей. Істина переноситься в область надчуттєвого, але відкривається тим самим вивіренням logos-ом, що сходить буття, поки не торкнеться самого архе. «Істина в онтологічному аспекті є фундаментальною частиною буття, бо вона не винаходиться чи доводиться людським розумом, а відкривається людині через певний метод сприйняття дійсності. За Платоном, наприклад, істина відкривається за допомогою методу діалектики, вона пригадується людиною, а якщо це так, то вона існує до того, як людський розум почав її пізнавати» [2, с. 112]. Своєю чергою Аристотель, скрупульозно відокремивши λόγος ἐνδιάθετος (мислення) від λόγος προφορικός (мова), виводить формулу відповідності: істинно те судження, яке стверджує існуюче як існуюче. Аристотель залишає в силі тезу, що без логосу істина немислима, адже лише висловлювання фіксує зв'язок «предикат-суб'єкт». Цей момент є важливим, оскільки Аристотель уперше визначив істину як відповідність між існуючим та мисленням і встановлюється воно через висловлювання. «У сьомому розділі четвертої книги «Метафізики», в якій дослідники вбачають викладення логічного закону виключеного третього, Аристотель писав: «Казати про суще, що його немає, або про не-суще, що воно є, – значить говорити хибно; а казати, що суще є і несущого немає, – значить

говорити істинно». У цьому визначенні чітко видно не лише те, що можна вважати істинним, а й те, що Аристотель вважав носієм істиннісного значення. Істинним чи хибним, як впливає з Аристотелевого визначення, може бути висловлення або судження. Якщо висловлене в цьому судженні відповідає тому, що існує насправді, то таке судження можна вважати істинним, якщо ж висловлене суперечить дійсності, то судження хибне. Носієм істини за такого визначення є висловлення або думка, а її критерієм – відповідність цього висловлювання чи думки дійсності» [9, с. 194].

Стоїки радикалізують розуміння істини, а саме вважають, що універсальний *λόγος σπερματικός* пронизує космос насінням розуму, і тому *logos* людини, коли вона живе відповідно до природи, автоматично збігається з істиною як зі світовою нормативністю. У пізній античності істина знову набуває метафізичної глибини. Від поетичного висновку з небуття до теологічного втілення думка стародавніх греків на кожному витку підкреслювала одне: істина ніколи не гола річ-у-собі, а завжди динаміка розкриття, оформлювана і гарантована *logos*-ом, будь-то розумний доказ, космічний ритм чи божественна мова.

У римлян істина, що вкладається в поняття «*veritas*», ніколи не жила на Олімпі абстрактної метафізики: вона подавалася виночерпінням права і риторики, обслуговуючи передусім соціальний порядок. В епоху Закону XII таблиць правова процедура була ритуалом, де важливіше точність формули, ніж з'ясування фактичного «як було»: правильна форма *sacramentum* чи *mancipatio* сама творила юридичну реальність, і судді залишалися лише визнати те що, що слово, сказане за статутом, уже стало істиною. Коли до кінця Республіки судочинство перейшло від суворих *legis actiones* до гнучких формул претора, межа між *veritas* та *ius* злегка здригнулася: *iudex* отримав простір для «*quaerere verum*», але зобов'язаний був укласти знайдене в рамках формули, інакше рішення вважалося недійсним. Саме цим балансом між живою правдою і жорсткою формою так майстерно жонглював Цице-

рон: його *credo* полягало в тому, що в суді істина здобувається силою слова, а не археологією фактів [10]. Свідок-друг, емоція аудиторії, грамотно поставлений голос адвоката часто важили більше, ніж будь-який матеріальний предмет. «Адже філософи не кажуть нічого такого (маю на увазі тих, які говорять щирю правду й по честі), що не було би створено і потверджено [людьми], які склали закони для держав. Бо звідки взялося почуття обов'язку? Або ким була створена релігія? Звідки взялося право народів (6) чи це наше право, зване цивільним, звідки – правосуддя, вірність, справедливість? Звідки – сором'язливість, стриманість, огида до ганебних вчинків, прагнення до похвал та почестей? Звідки мужність у стражданнях та небезпеках? А все це виходить від [людей], які, коли таке завдяки [філософським] вченням склалося, потвердили одне звичаями, а інше зміцнили законами» [10, с. 7].

За Августа і надалі, коли *cognitio extraordinaria* винесла справу з рук приватного судді до імператорського магістрату, пошук істини набув відтінку морального обов'язку: концепції *bona fides* і *aequitas* дозволяли судді коригувати суху букву едикту, посилаючись на «справжній» дух договору чи намір сторін. Але водночас з'являється формула *quod principi placuit legis habet vigorem* – те, що бачиться принцепсу, має силу закону, й істина остаточно виявляється прив'язаною до авторитету влади. І тут, що не менш важливо, істину не виявляють, а проголошують. Навіть девіз *veritas filia temporis* в римській юриспруденції звучав прагматично: час розсіює пристрасті, звільняючи суд від риторичного туману, але при цьому передбачається, що істина все ж таки повинна бути закладена в процесуальні терміни та печатки. Римське право поєднувало два режими істини: архаїчний, де вона буквально створювалася словесним обрядом, і класико-імператорський, де її допускали до слова судді лише після того, як вона засвідчила себе в дзеркалі суспільної користі та політичної легітимності. У цьому сплаві формалізму, риторичної ефективності та державної волі

істина переставала бути самостійною богинею і ставала функціонером поліса, а сама юридична система перетворювалася на театральну машину, яка не так розкривала приховане, скільки вміла робити відкритим рівно те, що потрібно для підтримки рах Ромула.

Висновки. Таким чином, якщо ми зіставимо давньогрецьку ἀλήθεια, яка рветься назовні як просвіт космосу, з давньоримською veritas, куцою чиновницею при канцелярському столі, ми виявляємо, що європейська культура зліпила із цих двох несумісних шматків один дволикий ідол. «...Визначаючи значення грецької філософії для формування римського права, слід урахувувати опосередкованість такого впливу – те, що положення давньогрецької етики, як правило, знаходили відображення не безпосередньо в нормах права як таких, а спочатку слугували генезою давньоримської

філософії» [3, с. 4]. Від Еллади ми успадкували пафос «розкриття суцього» через logos – віру, ніби істина десь мерехтить сама по собі й чекає, коли її назвуть правильним словом. Від Риму дісталася холоднокровна формула: істина дійсна лише доти, оскільки зафіксована процедурою, скріплена печаткою та визнана компетентною інстанцією.

Кінцевий висновок звучить парадоксально просто: для греків істина – подія ontos, для римлян – подія legis, а для сучасного європейця – дипломатичний компроміс між цими режимами. Людина, як і раніше, тягнеться до сяйва абсолютного сенсу, але внутрішньо згодна, що без протоколу, підпису та штампів навіть божественне осяяння не вважається «правдою». Тому сучасний мислитель мріє про чисте світло розуму, а сучасний юрист спокійно продає довідку, що світло дійсно було – й обидва почуваються правими.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Арістотель.** (2020). *Метафізика*. Харків : Фоліо. 295 с.
2. **Будзб Г.** (2014). Становлення онтологічного підходу до істини в античній філософії. «*Молодий вчений*», № 7 (10), С. 110–113.
3. **Ганжаб О.** (2022). Про вплив філософії Стародавньої Греції та становлення римського права (на прикладі генезису справедливості у філософського-правовому дискурсі Античності). *Прикарпатський юридичний вісник. Теорія та історія держави та права*. Вип. 6 (47), С. 3–9.
4. **Дзьобань, О.** (2024). *Філософія науки : підручник / О. Дзьобань*; Ін-т інформації, безпеки і права Нац. академії прав. наук України. Київ; Одеса : Фенікс. 516 с.
5. **Довгань, А.** (2011). Н. Мальбранш і Арістотель (проблема істини). *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series «Theory of Culture and Philosophy of Science»*, Вип. 44, С. 59–66.
6. **Павленко, І.** (2022). Концепт істини у давньогрецькій філософії: ἀλήθεια як семантичний кластер. *Епістемологічні дослідження у філософії, соціальних і політичних науках*, 5(2), С. 49–56.
7. **Франко, І.** (1977). *Гесіод і його твори. Теогонія (Походження богів)*. Зібрання творів у 50-и томах, т. 8. К. : Наукова думка, С. 314–341.
8. **Фуко, М.** (1996). *Археологія знання*. К. : Ніка-Центр. 239 с.
9. **Шепетяк, О.** (2009). Теорія кореспондентності істини. *Практична філософія. Науковий журнал*. № 2(32) Київ, С. 192–196.
10. **Ціцерон, Марк Тулій.** (1998). *Про державу. Про закони. Про природу богів*. К. : Основи. 476 с.

REFERENCES

1. **Aristotel.** (2020). *Metafizyka. [Metaphysics]*. Kharkiv, Folio. 295 s. [in Ukrainian].
2. **Budz, H.** (2014). Stanovlennia ontolohichnoho pidkhodu do istyny v antychnii filosofii [The formation of an ontological approach to truth in ancient philosophy]. *“Molody vchenyi”*, 7 (10), 110–113 [in Ukrainian].
3. **Hanzha, O.** (2022). Pro vplyv filosofii Starodavnoi Hretsii ta stanovlennia rymського prava (na prykladi henezysu spravedyvosti u filosofskoho-pravovomu dyskursi Antychnosti) [On the influence of the philosophy of Ancient Greece and the formation of Roman law (using the example of the genesis of justice in the philosophical and legal discourse of Antiquity)]. *Prykarpatskyi yurydychnyi visnyk. Teoriia ta istoriia derzhavy ta prava*, 6 (47), 3–9 [in Ukrainian].
4. **Dzoban, O.** (2024). *Filosofii nauky : pidruchnyk [Philosophy of science] / O. Dzoban; In-t informatsii, bezpeky i prava Nats. akademii prav. nauk Ukrainy. Kyiv; Odesa : Feniks, 516 s. [in Ukrainian]*.
5. **Dovhan A.** (2011). N. Malbransh i Arystotel (problema istyny) [Malebranche and Aristotle (the problem of truth)]. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series “Theory of Culture and Philosophy of Science”*, 44, 59–66 [in Ukrainian].
6. **Pavlenko, I.** (2022). Kontsept istyny u Davnohretskii filosofii: ἀλήθεια yak semantychnyi klaster [The concept of truth in ancient Greek philosophy: ἀλήθεια as a semantic cluster]. *Epistemolohichni doslidzhennia v filosofii, sotsialnykh i politychnykh naukakh*, 5(2), S. 49–56 [in Ukrainian].
7. **Franko, I.** (1977). *Hesiod i yoho tvory. Teohoniia (Pokhodzhennia bohiv) [Hesiod and his works. Theogony (Origin of the Gods)]*. Zibrannia tvoriv u 50-y tomakh, t. 8. K.: Naukova dumka, S. 314–341 [in Ukrainian].
8. **Fuko, M.** (1996). *Arkheolohiia znannia. [Archeology of knowledge]*. K. : Nika-Tsentr. 239 s. [in Ukrainian].
9. **Shepetiak, O.** (2009). Teoriia korespondentnosti istyny. [Correspondence theory of truth]. *Praktychna filosofiiia. Naukovi zhurnal*, 2(32), 192–196 [in Ukrainian].
10. **Tsitseron, Mark Tului.** (1998). *Pro derzhavu. Pro zakony. Pro pryrodu bohiv [On the state. On the laws. On the nature of the gods]*. K.: Osnovy. 476 s. [in Ukrainian].



Отримано: 20.06.2025
Рекомендовано: 28.07.2025
Опубліковано: 25.09.2025

УДК 378.091:811.111'373.46]:[37.013.42-051:159.954]
DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).08](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).08)

Катерина БРОВКО

доктор філософії в галузі педагогіки,
старший викладач кафедри англійської мови та комунікації,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
<https://orcid.org/0000-0001-8572-9316>

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті висвітлено роль цифрових технологій у формуванні пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови. Зазначено, що цифрові технології, зокрема освітні платформи (Moodle), мультимедійні ресурси, онлайн-інструменти, відіграють важливу роль у створенні інтерактивного освітнього середовища, спрямованого на підвищення мотивації, активізацію пізнавальної діяльності та розвиток мовленнєвих компетентностей здобувачів вищої освіти. Акцентовано увагу на тому, що цифрові технології сприяють індивідуалізації освітнього процесу, інтенсифікації самостійної роботи та розширенню освітніх можливостей, а також забезпечують більш повний контроль знань. Проаналізовано результати наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів, які підтверджують ефективність застосування цифрових технологій у навчанні іноземних мов. Доведено, що цифрові освітні середовища створюють передумови для розвитку соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти, усунення мовного бар'єру, посилення мотивації до самовдосконалення та підвищення якості освіти в умовах глобалізації.

Ключові слова: пізнавальна спрямованість, студенти, університети, іноземна мова (ІМ), цифрові технології.

Kateryna BROVKO

DIGITAL TECHNOLOGIES AS A FACTOR OF ACTIVATING STUDENTS' COGNITIVE INTEREST IN THE PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

The article explores the role of digital technologies in shaping university students' cognitive orientation in the context of foreign language learning. It emphasizes that digital tools – particularly educational platforms such as Moodle, multimedia resources, and online applications – play a crucial role in fostering an interactive educational environment. This environment enhances students' motivation, stimulates cognitive engagement, and supports the development of communicative competence. The paper highlights how digital technologies contribute to the individualization of the learning process, intensify independent study, and broaden access to educational resources, while also enabling more effective knowledge assessment. The analysis

of recent research by both domestic and international scholars confirms the pedagogical effectiveness of integrating digital technologies into foreign language instruction. It is argued that digital educational environments create favorable conditions for the development of students' sociocultural competence, reduce language barriers, enhance motivation for self-improvement, and ultimately improve the quality of education in a globalized world.

Key words: cognitive orientation, students, university, foreign language (FL), digital technologies.

У сучасному світі цифрові технології відіграють усе більш важливу роль у процесі навчання, зокрема у формуванні пізнавальної спрямованості студентів університету. Використання цифрових технологій у процесі вивчення іноземної мови відкриває нові можливості для підвищення ефективності освітнього процесу, розвитку творчих здібностей та мотивації здобувачів вищої освіти. Завдяки інтерактивним методам, мультимедійним ресурсам та онлайн-інструментам студенти мають змогу занурюватися в мовне середовище, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку комунікативних навичок. Дослідження цифрових технологій як чинника активізації пізнавальної спрямованості здобувачів вищої освіти в процесі вивчення іноземної мови в університеті є важливою проблемою в контексті вдосконалення методик викладання, підвищення якості освіти та підготовки конкурентоспроможних фахівців у глобалізованому світі, пріоритетними задачами яких є: успішне просування по кар'єрних сходах; можливість навчатися за кордоном; необмежений доступ до інформації; задоволення власних амбіцій і прагнення до самовдосконалення та саморозвитку; відсутність мовного бар'єру під час подорожей за кордон; можливість насолоджуватися творами мистецтва в оригіналі тощо.

Теоретичною основою дослідження є положення та висновки теорій і концепцій українських та зарубіжних науковців, присвячених різноманітним аспектам проблеми дослідження цифрових технологій як чинника активізації пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови. Зокрема, порушено такі питання, як: пізнавальний інтерес у викладанні іноземної мови

(К. Бровко, М. Камаль (англ. M. Kamal) [10] та ін.; важливість використання цифрових технологій на заняттях з іноземної мови (А. Бадан [8], З. Овчаренко [4], І. Костенко [3], Н. Асабере (англ. N. Asabere) [7], П. Гонсалес-Вера (ісп. P. González-Vera) [9] та ін.); активізація пізнавальної спрямованості студентів університету до вивчення іноземної мови із застосуванням цифрових технологій (Р. Альсавайер (англ. R. Alsawaier) [6], К. Хушбу (англ. N. Khushboo) [11] та ін.).

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі цифрових технологій у створенні інтерактивного освітнього середовища, яке сприяє розвитку мовленнєвих компетенцій, зростанню навчальної мотивації, активізації пізнавальної спрямованості студентів університету та індивідуалізації освітнього процесу в умовах цифровізації вищої освіти.

Оскільки успішне просування по кар'єрних сходах залишається однією з найважливіших позицій, слід зазначити, що на сучасному етапі для підвищення пізнавальної спрямованості студентів університету до вивчення іноземної мови викладачі мають використовувати весь наявний арсенал методів, серед яких, звичайно, – залучення до освітнього процесу можливостей інтернету та різноманітних освітніх платформ, наприклад, Moodle. Платформа дистанційного навчання Moodle є багатофункціональним комунікативним середовищем з наявною значною кількістю освітніх ресурсів, що надає можливість організувати повноцінний освітній процес, включаючи засоби навчання, систему контролю й оцінювання освітньої діяльності студентів університету.

Варто зазначити, що зазначена платформа забезпечує індивідуальний підхід до

кожного студента, адже користувачі мають змогу працювати з ним у будь-який час та будь-де, там, де є доступ до інтернету.

Для створення курсів у розпорядженні викладача є багатий арсенал програм і можливостей, починаючи зі звичайних текстових завдань, створених у Word та озвучених у форматі MP3 для тренування навичок аудіювання, а також наявні презентації, створені у програмі Power Point, різноманітні таблиці, ілюстрації, лінки на додаткові освітні ресурси тощо.

Як зазначає З. Овчаренко, застосування складової частини цифрових технологій на заняттях з іноземної мови набуває особливого значення, оскільки дає можливість організувати нове освітнє середовище, яке, з одного боку, забезпечується раніше недоступними матеріалами й автентичними текстами, а з іншого – допомагає встановити плідну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу. На її думку, цифрові технології мають чимало переваг перед традиційними методами навчання, як-от: сприяють індивідуалізації навчання, інтенсифікації самостійної роботи студентів і підвищенню їх пізнавальної спрямованості; мають комунікативну спрямованість; забезпечують візуалізацію навчальної інформації; можливість зберігання великої кількості інформації; забезпечують автоматизацію процесу перевірки завдань, виконаних студентами університету; надають легкий доступ до освітніх ресурсів; забезпечують можливість постійної зміни і поповнення матеріалів; уможливають особистісно-орієнтований підхід у навчанні, що забезпечує індивідуалізацію і диференціацію з урахуванням особливостей здобувачів вищої освіти, їх рівня знань з іноземної мови [4].

До найбільш часто використовуваних в освітньому процесі цифрових технологій належать: електронні версії підручників і посібників; науково-дослідні роботи та проекти; віртуальні середовища (віртуальний музей, віртуальний клас, віртуальна подорож, квест, онлайн-ігри, онлайн-тестування тощо); універсальні навчальні середовища й інструменти для створен-

ня освітніх матеріалів, електронні бази даних, довідково-інформаційні джерела (онлайн-перекладачі, словники), електронні бібліотеки, електронні періодичні видання, електронні колекції (колекції аудіо-, фото-, відеофайлів) тощо.

Потенціал цифрових технологій у поєднанні з мережею Інтернет використовується в цілях вивчення іноземних мов, особливо коли є необхідність здійснення навчання як у синхронних, так і в асинхронних формах. Зокрема, навіть якщо онлайн-форуми та дискусійні групи в інтернеті не передбачають присутності учасників у реальному часі, вони пов'язані з ідеєю навчання як соціального процесу. Ці механізми добре використовуються тільки завдяки синхронній взаємодії, на основі якої були створені традиційні методи навчання через присутність у класі, де кожен студент може взяти участь у дискусії і бути почутим усіма в реальному часі, ставлячи питання інструктору і звертаючись один до одного. Відносини між викладачем і студентом реальніші в синхронному онлайн-контексті, ніж у широких університетських класних кімнатах, де викладач не може «досягти» кожної людини [7, с. 55].

Використання цифрових технологій на заняттях з іноземної мови є актуальним видом діяльності з метою розвитку в здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей означених компетенцій, як-от уміння виокремлювати позитивні та негативні аспекти з різних наукових джерел, застосовуючи при цьому різноманітні технологічні пошукові засоби, і, як наслідок, використовувати адекватні моделі та процедури дослідження й оброблення одержаної інформації тощо [5].

Слід зауважити, що використання цифрових технологій у процесі вивчення іноземної мови має велике вагоме освітнє значення адже: слугує дієвим інструментом візуалізації навчального матеріалу, відкриваючи можливості для творчої реалізації викладача; сприяє впровадженню особистісно орієнтованого підходу до навчання; допомагає розширити світогляд

здобувачів вищої освіти і підвищити їх загальний культурний рівень; виступає чинником зростання мотивації до опанування навчального предмета; активізує пошукову діяльність студентів університету та стимулює розвиток їхніх творчих здібностей [5].

Так, серед переваг використання інформаційно комунікативних технологій М. Супрун та Ю. Гордієнко виділяють такі: індивідуалізація навчання; інтенсифікація самостійної роботи здобувачів вищої освіти; розширення інформаційних потоків під час використання інтернету; зростання обсягу виконаних на занятті завдань [5].

Г. Костенко зазначає, що сучасні цифрові технології відіграють важливу роль у розвитку навичок усного мовлення, а також у вивченні лексики та граматичних структур, сприяючи щирому зацікавленню студентів і підвищенню ефективності освітнього процесу. Крім того, використання інтернет-ресурсів сприяє формуванню низки інтелектуальних умінь, корисних не лише у вивченні іноземної мови. Йдеться, зокрема, про розвиток аналітичного й синтетичного мислення, здатності до абстрагування, ідентифікації, порівняння, прогнозування змісту тощо. Новітні інформаційні технології сприяють як індивідуалізації, так і диференціації освітнього процесу відповідно до рівня підготовки здобувачів вищої освіти, водночас збагачуючи їх соціокультурну компетенцію, знижуючи психологічні бар'єри під час вивчення мови та розвиваючи важливі особистісні риси: впевненість у власних силах, уміння працювати в команді, здатність до міжкультурної взаємодії в цифровому середовищі [3, с. 170; 5].

Натепер існує широкий вибір мультимедійних курсів і програм для вивчення англійської мови. Робота з такими ресурсами допомагає студентам краще засвоювати

матеріал та самостійно перевіряти рівень своїх знань. Ці програми поділяються на кілька типів: демонстраційні, що забезпечують наочне подання нової інформації; інформаційно-навчальні, які сприяють формуванню базових знань і навичок через активну участь в освітньому процесі; тренажери, що дозволяють закріпити матеріал та адаптувати навчання під індивідуальні потреби здобувачів вищої освіти [5].

Цифрові інструменти також значно вдосконалюють процес оцінювання знань з англійської мови. Контрольні програми дозволяють оперативну та об'єктивно оцінити рівень підготовки кожного студента. Сучасні тестові системи постійно модернізуються, забезпечуючи повноцінне охоплення змісту навчального курсу. Існує низка програм, призначених для створення різноманітних видів тестів з розгалуженою структурою, одно- та багатоальтернативними запитаннями. Вони дозволяють автоматизувати виставлення оцінок, аналіз результатів та їх перегляд [4, с. 578; 5].

Отже, цифрові технології відіграють ключову роль у формуванні пізнавальної спрямованості здобувачів вищої освіти в процесі вивчення іноземної мови, оскільки їх застосування забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, активізує самостійну роботу студентів університету, сприяє розвитку їхніх творчих здібностей, формуванню рефлексії, мовленнєвих навичок та внутрішньої мотивації.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на систематизацію цифрових інструментів, розроблення ефективних моделей застосування цифрових технологій у викладанні іноземних мов та організаційно-педагогічних умов для підвищення рівня пізнавальної спрямованості здобувачів вищої освіти в цифровому освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бровко, К.А.** (2024). Оказія використання ІКТ у формуванні пізнавальної спрямованості студентів університету під час вивчення ІМ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. №. 92. С. 136–141. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.92.22>

2. **Бровко, К.А., Дурдас, А.П., Сопова, Д.О., & Андрощук, К.Г.** (2022). Розвиток пізнавального інтересу студентів медіазасобами у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням: науково-етичний підхід. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 85. С. 34–39. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.85.07>.
3. **Костенко, І.Г.** (2013). Використання інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. *Таврійський вісник освіти*. № 1 (41). С. 170–176.
4. **Овчаренко, З.П.** (2018). Інформаційні технології, як засіб інтенсифікації вивчення англійської мови. *Молодий вчений*, № 3(2). С. 578–581.
5. **Супрун, М., & Гордієнко, Ю.** (2021). Використання ІКТ у процесі навчання англійської мови при підготовці студентів гуманітарних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 39. Том 3. С. 233–239.
6. **Alsawaier, R.** (2018). The Effect of Gamification on Motivation and Engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*. № 35(1). P. 56–79.
7. **Asabere, N.Y., & Enguah, S.E.** (2012). Integration of expert systems in mobile learning. *International Journal of Information and Communication Technology Research*. № 2. С. 55–61.
8. **Badan, A., & Onishchenko, N.** (2021). Multimedia technologies in foreign language learning under pandemic. *CEUR Workshop Proceedings*. Vol. 2. P. 642–656.
9. **Gonz lez-Vera, P.** (2021). Building bridges between audiovisual translation and English for specific purposes. *Iberica*. (41). P. 83–102.
10. **Kamal, M., Zubanova, S., Isaeva, A., & Movchun, V.** (2021). Distance learning impact on the English language teaching during COVID-19. *Educ Inf Technol (Dordr)*. Vol. 1–13. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10588>.
11. **Khushboo, K., & Nafis, M.** (2020). Attitude of the International Students Towards Integrating ICT in Foreign Language Learning: A Case Study. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 2. P. 685–695.

REFERENCES

1. **Бровко, К.А.** (2024). Okaziia vykorystannia IKT v formuvanni piznavalnoi spriamovanosti studentiv universytetu pid chas vvychennia IM [The opportunity to use ICT in the formation of the cognitive orientation of university students during the study of FL]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 92, 136–141. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.92.22> [in Ukrainian].
2. **Бровко, К.А., Дурдас, А.П., Сопова, Д.О., & Андрощук, К.Г.** (2022). Rozvytok piznavalnogo interesu studentiv mediazasobamy u protsesi navchannia inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam: naukovo-etychnyi pidkhid [Development of students' cognitive interest by media tools in the process of learning a foreign language for professional purposes: scientific and ethical approach]. *Naukovyi chasopys Natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 5 Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Vol. 85. pp. 34–39. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.85.07> [in Ukrainian].
3. **Костенко, І.Г.** (2013). Vykorystannia Internet-resursiv na urokakh anhliiskoi movy [The Use of Internet Resources in English Language Lessons]. *Tavriiskyi visnyk osvity*, 1 (41), 170–176 [in Ukrainian].
4. **Овчаренко, З.П.** (2018). Informatsiini tekhnolohii, yak zasib intensyfikatsii vvychennia anhliiskoi movy [Information Technology as a Means of Intensifying English Language Learning]. *Molodyi vchenyi*, 3(2), 578–581 [in Ukrainian].
5. **Супрун, М., & Хордієнко, Ю.** (2021). Vykorystannia IKT u protsesi navchannia anhliiskoi movy pry pidhotovtsi studentiv humanitarnykh spetsialnostei [The use of ICT in the

process of teaching English in the preparation of students of humanities specialties]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vol. 39 (3). pp. 233–239 [in Ukrainian].

6. **Alsawaier, R.** (2018). The Effect of Gamification on Motivation and Engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56–79 [in English].

7. **Asabere, N.Y., & Enguah, S.E.** (2012). Integration of expert systems in mobile learning. International. *Journal of Information and Communication Technology Research*, 2, 55–61 [in English].

8. **Badan, A., & Onishchenko, N.** (2021). Multimedia technologies in foreign language learning under pandemic. *CEUR Workshop Proceedings*. Vol. 2. pp. 642–656 [in English].

9. **González-Vera, P.** (2021). Building bridges between audiovisual translation and English for specific purposes. *Iberica*, 41, 83–102 [in English].

10. **Kamal, M., Zubanova, S., Isaeva, A., & Movchun, V.** (2021). Distance learning impact on the English language teaching during COVID-19. *Educ Inf Technol (Dordr)*. Vol. 1–13. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10588> [in English].

11. **Khushboo, K., & Nafis, M.** (2020). Attitude of the International Students Towards Integrating ICT in Foreign Language Learning: A Case Study. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 2. P. 685–695 [in English].



Отримано: 27.06.2025
Рекомендовано: 01.08.2025
Опубліковано: 25.09.2025

Олена КАРПОВА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов
Державний університет інтелектуальних технологій і зв'язку
<https://orcid.org/0000-0001-6742-3700>
ResearcherID: AAU-1762-2021

Віолета БУБЛИК

старший викладач кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»
<http://orcid.org/0000-0002-1056-3208>

СТАН ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ПРАКТИЦІ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ)

Статтю присвячено оцінюванню перспектив використання штучного інтелекту (ШІ) в педагогічній практиці, в тому числі в процесі викладання іноземних мов. У статті проаналізовано стан проблеми використання ШІ в освітньому процесі ЗВО, зокрема в процесі викладання іноземної мови. У доробку подано результати дослідження та практичного експерименту щодо використання ШІ та виклики, які потребують вирішення на рівні університету, а не лише викладача. Результати анкетування свідчать про нагальну потребу модернізувати навчальний матеріал, сфокусуватись на проектну та командну роботу здобувачів вищої освіти не лише на практичних заняттях та під час самостійної роботи, а й змінити підходи та вимоги до курсових та дипломних робіт, у тому числі зменшити кількість текстових завдань, що легко генеруються ШІ, та зробити завдання більш практичними та професійно орієнтованими. У статті подано приклади практичних завдань із використанням ШІ-технологій, які можуть бути використані в процесі навчання іноземній мові. Результати, показані в статті, доводять те, що роль викладача залишається важливою та ключовою в освітньому процесі, хоча ШІ поступово вдосконалює деякі функції педагогів, а саме пояснення нового або складного матеріалу, поступово перетворюється на «репетитора», однак не змінює парадигму навчання. Дані доробку дають розуміння, що навчання іноземної мови не може поки бути замінено на ШІ, тому що, незважаючи на можливість виконання багатьох завдань завдяки ШІ-помічникам, здобувачі вищої освіти не мають достатньо знань, досвіду та навичок самонавчання.

Ключові слова: штучний інтелект, цифровізація навчання, навчання іноземних мов, проєктне навчання, командна робота.

**THE STATE OF THE PROBLEM
OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER
EDUCATION IN PRACTICE AND ITS IMPACT
ON THE QUALITY OF EDUCATION
(BASED ON THE EXAMPLE
OF A FOREIGN LANGUAGE)**

The article is devoted to the assessment of the prospects for the use of artificial intelligence in pedagogical practice, including teaching foreign languages. The article analyzes the state of the problem of using AI in the educational process of higher education institutions, including in the process of teaching a foreign language. The paper presents the results of the research and practical experiment on the use of AI and the challenges that need to be solved at the university level, not just by the teacher. The results of the questionnaire indicate the urgent need to modernize the educational material, focus on project and teamwork of students not only in seminars and during individual work, but also change the approaches and requirements for term papers and diploma theses, including reducing the number of text tasks that are easily generated by AI and making tasks more practical and professionally oriented. The article provides examples of practical tasks using AI technologies that can be used in the process of teaching a foreign language. The results presented in the article prove that the role of the teacher remains important and key in the educational process, although AI is gradually improving some functions of the teacher, namely explaining new or complex material, gradually turning into a “tutor”, but does not change the learning paradigm at the moment. These developments prove that learning a foreign language cannot yet be replaced by AI, because despite the ability to perform many tasks thanks to AI assistants, students do not have enough knowledge, experience and self-study skills.

Key words: artificial intelligence, digitalization of learning, foreign language teaching, project-based learning, teamwork.

Вступ. Розвиток цивілізації не обходить стороною жоден аспект людського життя. Ми живемо в цифрову епоху, в якій системи штучного інтелекту відіграють величезну роль. Донедавна вони звільняли людей від фізичної праці, але тепер настає час розумової діяльності. Вища освіта, в тому числі з викладанням іноземних мов, не залишилася осторонь. Використання інноваційних технологій у викладанні іноземних мов, що включає звернення до елементів штучного інтелекту і становить великий науковий та практичний інтерес, є однією з яскравих характеристик сучасної лінгводидактики. Для оцінювання перспектив використання цих елементів у педагогічній практиці необхідно дослідити їх впровадження в освітній процес, виявити нові педагогічні та інформаційно-технологічні рішення, проаналізувати їх вплив на

ефективність формування компетентностей, передбачених освітніми стандартами вищої освіти, визначити переваги та недоліки, намагаючись мінімізувати останні.

Аналіз останніх наукових праць та публікацій. Зручність і гнучкість використання цифрових технологій приваблюють усе більше педагогів можливістю повного занурення здобувачів освіти в дисципліну. Цифрові технології нині повністю змінюють усталену модель освіти. Використання штучного інтелекту (далі – ШІ) дає можливість адаптувати і персоналізувати процес навчання, чого неможливо досягти на традиційному занятті. Крім того, цифрова система оцінювання успішності студентів зі штучним інтелектом дозволяє викладачу швидко коригувати хід навчання. Більш того, ШІ дозволяє оцінити рівень знань майбутнього студента і вибрати найбільш

ефективний формат навчання на початковому етапі. Алгоритм, який враховує безліч факторів, як-от початковий рівень знань, попередній досвід, якість сприйняття інформації, рівень засвоєння навчального матеріалу тощо, дозволяє адаптувати контент під конкретного здобувача освіти. Більш того, штучний інтелект у процесі вивчення іноземної мови дозволяє повністю або частково автоматизувати і робити повний аналіз усіх процесів – від підбору викладача до конкретно підбраного завдання, перевірки домашнього завдання, а також навчання, яке не вдалося правильно пройти з першого разу, автоматично віддається на повторення і закріплення.

Завдяки впровадженню ШІ діє чітка структура на заняттях, а також є можливість відстежувати прогрес студента на всіх рівнях, переглядати статистику і допомагати здобувачам освіти досягати більш високих результатів.

Так, застосування штучного інтелекту в освіті може звільнити викладачів від повторюваної механічної роботи, щоб вони могли мати більше часу та енергії, аби зосередитися на розвитку високорівневого мислення та інноваційних здібностей здобувачів освіти. Викладачі більше не просто наповнюють знаннями, а є постачальниками освітніх послуг для задоволення індивідуальних потреб студентів та консультантами з розвитку для розроблення та впровадження індивідуальних навчальних програм. Тож найбезпосереднішим результатом застосування штучного інтелекту в освіті є народження інтелектуальної системи навчання [6].

Штучний інтелект дозволяє зосередитися на індивідуальних потребах студента. Багато великих освітніх платформ, як-от Carnegie Learning, інвестують у ШІ для надання більш персоналізованих курсів. Сьогодні можливо створювати індивідуальні інструкції, тестування. Згідно з різними міжнародними звітами, штучний інтелект в освіті (AIED) є одною з нових сфер в освітніх технологіях, хоча він існує близько 30 років, але для педагогів усе ще незрозуміло, як отримати

педагогічну користь від ШІ в широкому масштабі [2].

Метою штучного інтелекту є імітація людського інтелекту за допомогою комп'ютерів, у цьому сенсі можливо надання комп'ютерам здатності до навчання. На думку Т. Талан, штучний інтелект, основною темою якого є розроблення інтелектуальних систем шляхом розуміння інтелекту, є важливою та популярною дисципліною. Ця концепція, яка зростає і змінюється з кожним днем, набула широкого поширення, особливо у сфері освіти, а інвестиції, вкладені в цю технологію, збільшилися. Однак більшість досліджень штучного інтелекту моделюють мозок та інтелект людей, які вважаються найрозумнішими істотами, відомими у світі [4].

Тому ключові аспекти використання ШІ в освітньому процесі це: індивідуалізація, автоматизація адміністративних функцій, підтримка розроблення навчальних програм, підвищення мотивації здобувачів освіти та якісне вдосконалення педагогічних підходів.

Таким чином, використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні іноземної мови дозволяє значно покращити результати освітнього процесу, розкриваючи резерви й особистість здобувача освіти, розширюючи дидактичні можливості уроку та значно полегшуючи роботу викладача.

Метою статті є висвітлення основних підходів до викладання іноземної мови завдяки ШІ-інструментам в університетах в епоху цифровізації з метою розвитку навичок, які мали би вирішальне значення для роботи в реальному, змішаному та віртуальному робочому середовищі.

Методи. Для вивчення сучасного стану викладання іноземної мови з використанням інноваційних підходів, а саме ШІ-додатків, використано такі методи дослідження, як анкетування, тести, опитування, педагогічний експеримент, спостереження, консультації з викладачами та студентами, методи математичної статистики.

Здобувачам вищої освіти було запропоновано анкету у вигляді Google-форми, що

містила 18 різноманітних питань стосовно використання ШІ в процесі навчання загалом та в процесі вивчення іноземної мови зокрема. В опитуванні взяли участь 162 студента бакалаврату. Детально анкету можна переглянути за посиланням: https://docs.google.com/forms/d/1ozbY-VA dzdzkBRsf0AOVhz0uArlpMoCwnkQT6oli_5c/edit#responses

Так, за результатами відповідей студентів на питання, чи часто вони використовують ШІ в навчанні, всі відповіді позитивно, жоден із респондентів не дав негативної відповіді, тобто всі з них використовують ШІ в тій чи іншій мірі. Такий стан навчання можна вважати або критичним (через те, що здобувачі освіти генерують домашні та екзаменаційні завдання, особливо якщо вони в тестовій формі), або ж розглядати це як новий виклик для педагогів нового покоління (рис. 1).

На наш погляд, заборона технологій у навчанні є практично неможливою, тому що самостійна робота найчастіше виконується студентами без нагляду викладача та є недоцільною, адже це перешкоджає впроваджувати технологічний підхід у навчання та формувати цифрові навички, які вкрай необхідні для подальшої професійної діяльності здобувачів освіти. Виходом із ситуації, що склалася, вважаємо:

– розроблення на рівні університету положень та рекомендацій стосовно використання технологій у навчальній діяльності, зобов'язання маркувати роботу, яка виконана завдяки ШІ-інструментам;

– необхідність оновлення завдань для практичних занять і самостійної роботи студентів, зменшення текстового виду завдання, яке легко генерується, а фокус зробити на командну проектну роботу, авторські методики, інтерактивні підходи, як-от брейнстормінг, дискусії тощо;

– впровадження нових підходів до курсових та дипломних робіт з акцентом на практичну частину, з використанням підтверджених анкетувань, фото звітів, на практичні розробки студентів, а не на текстові завдання тощо.

Інше питання анкети показало, як здобувачі освіти самі здатні відрізнити згенерований ШІ текст від тексту, написаного власне людиною.

Як бачимо з рисунку 2, більше 60% здобувачів освіти не завжди могли розрізнити згенерований контент від написаного людиною. Це, на наш погляд, зумовлено недостатнім досвідом використання технологій загалом, відсутністю філологічної освіти, що дає змогу професійно розрізнити різні види тексту, звертати увагу на специфічні слова та вирази, які закладено в ШІ-системи тощо. Вважаємо, що така відповідь більшості студентів потребує особливої уваги педагогів щодо формування навичок критичного мислення, розширення словникового запасу, розвитку навичок креативного письма здобувачів освіти тощо.

На питання анкети, чи довіряють студенти контенту, згенерованому ШІ, відповіді були такі (рис. 3).



Рис. 1. Дані щодо використання ШІ-інструментів в освітньому процесі

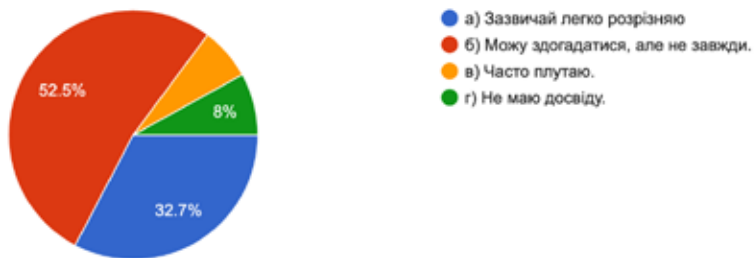


Рис. 2. Здатність студентів відрізнити згенеровані штучним інтелектом матеріали від контенту, створеного людиною



Рис. 3. Рівень довіри студентів до ШІ-технологій

Отже, лише 9,3% студентів зовсім не довіряють і завжди перевіряють ШІ-згенерований матеріал, тоді як 32,5% частково довіряють і також перевіряють правильність контенту, але майже 50% студентів довіряють системі та іноді її перевіряють. На наш погляд, такий високий рівень довіри системі є критичним, тому що хоч згенерований контент базується на реальних статтях, сторінках та інших будь-яких публікаціях, однак у певних випадках може призвести не лише до неправильного або неточного виконання якогось завдання, а й завдати більшої шкоди, якщо це стосується сфери здоров'я та лікування, особистого життя тощо. Тому, на нашу думку, здобувачів вищої освіти необхідно зобов'язувати надавати та перевіряти посилання, причому на достовірні й серйозні ресурси, а не популярні статті, розвивати різними способами навички критичного мислення тощо.

Питання 6-те анкетування підтверджує той факт, що всі студенти активно користуються ШІ-технологіями, й наглядно

показує, які види завдань найчастіше виконуються за допомогою ШІ-помічників (рис. 4).

Отже, всі здобувачі вищої освіти користувались ШІ-додатками в освітньому процесі. Найцікавішим виявився той факт, що саме доповіді та реферати опинились у топі ШІ-згенерованих завдань (27,2% респондентів), що підтверджує застарілість і недоцільність таких видів завдань у сучасній вищій освіті. 21% студентів виконували звичайні навчальні завдання за допомогою ШІ, в тому числі задачі (15,4% респондентів), а також презентації – 15,4% студентів. Тому можемо дійти висновку, що необхідно уникати текстових завдань, що можуть бути легко згенеровані. Презентація має містити обов'язкову практичну частину, необхідно шукати нові підходи та форми розв'язання задач.

Загалом, на думку переважної більшості студентів (74%), ШІ має вплив на якість навчання, і лише 25,9% з них вважають, що він не має значного впливу або ж впливає негативно (рис. 5).

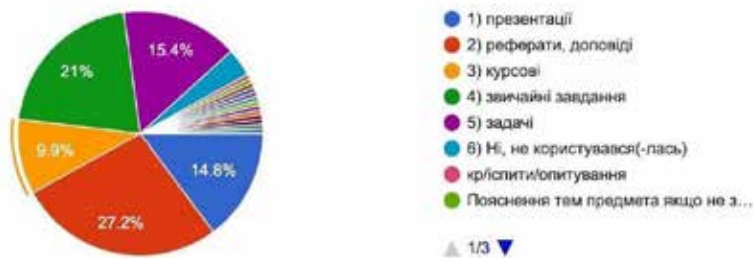


Рис. 4. Найпопулярніші завдання, які студенти виконують за допомогою ШІ в освітньому процесі

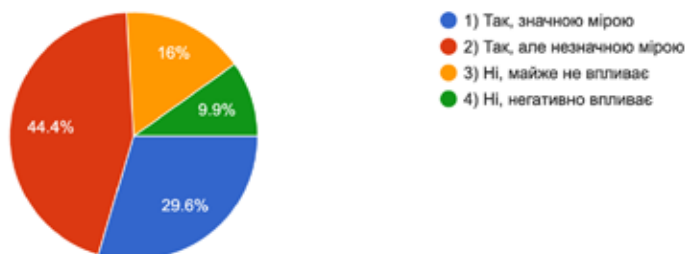


Рис. 5. Вплив ШІ на якість навчання на думку студентів

Разом із тим 58% студентів вважають, що, попри появу ШІ, роль викладача є вагомोю та важливою, і лише 16,7% відмітили, що викладачі стають менш потрібними, як свідчать відповіді на інше питання анкетування (рис. 6).

Однак відповіді на наступне питання щодо рівня пояснення матеріалу ШІ-помічниками викликало певне занепокоєння, а саме те, що 36,4% студентів зазначили, що ШІ-помічник пояснював краще, ніж викладач, і 46,9% відмітили, що лише частково допомагав (рис. 7).

Нарешті, щодо вивчення іноземної мови за допомогою ШІ ми отримали такі результати:

1) майже 60% студентів іноді використовували ШІ, а 23,5% взагалі завжди звертались до нього як до репетитора;

2) студенти використовували різні підходи до вивчення іноземної мови завдяки ШІ-помічникам, а саме вивчали іноземну мову (рис. 8);

3) найчастіше ШІ-додатки були потрібні для виконання граматичних завдань,

перекладу текстів, підготовки до тестів, написання есе або листів та інших завдань;

4) 27,2% студентів використовували ШІ для підготовки до складання НМТ;

5) лише 24,7% студентів заявили, що ШІ допоміг покращити знання з іноземної мови, тоді як 53,7% лише частково погодились, і 21,6% здобувачів зазначили, що ШІ не взагалі не допоміг покращити рівень іноземної мови.

Останнім питанням анкетування було: «Яку інформацію про тебе збирає ШІ-платформа, і як це може вплинути на твою приватність?». 27,2% студентів відповіли, що приватність даних є під загрозою, що може бути ризиковано. 72,8% здобувачів вищої освіти вважали, що все майже або повністю цілком безпечно з боку приватності зберігання та використання їх даних, тай ще й корисно, що свідчить про їх низький рівень цифрової грамотності та відсутність базових знань із кібербезпеки.

Зважаючи на результати анкетування та досвід використання ШІ-технологій,

Як змінюється роль викладача з появою інструментів ШІ?

162 responses

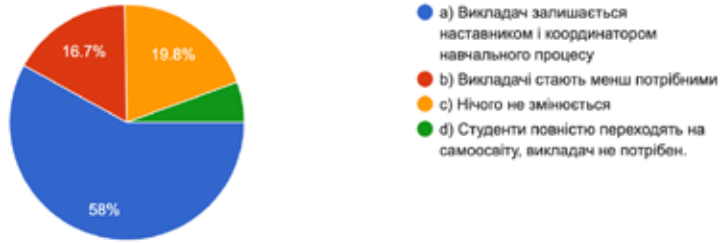


Рис. 6. Роль викладача в процесі цифровізації навчання на думку студентів

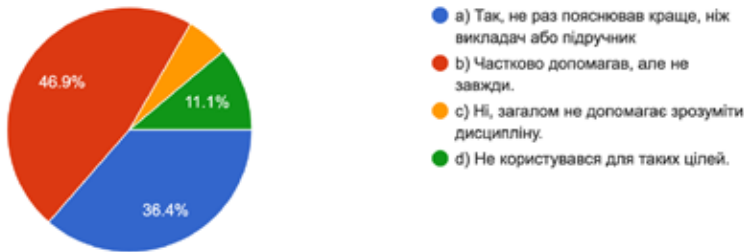


Рис. 7. Оцінювання рівня пояснення матеріалу ШІ-помічниками

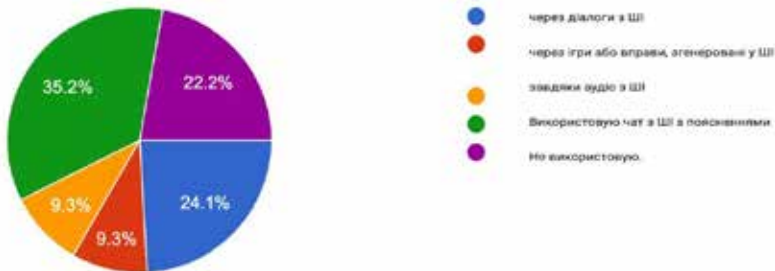


Рис. 8. Шляхи вивчення іноземної мови студентами завдяки ШІ-помічникам

вважаємо, що технологічний підхід варто продовжувати впроваджувати в освітній процес. Експеримент показав, що найбільш популярним та ефективним підходом серед перерахованих вище є саме технологічний підхід з використанням ШІ. Під час викладання іноземної мови ми визначили шляхи його реалізації на прак-

тичних заняттях, а саме такі модернізовані завдання з використанням ШІ-додатків та ШІ-інструментів:

1. *Аналіз соціально-економічних статей/блогів, міждисциплінарні дослідження.*

Завдання полягає в тому, що здобувачі вищої освіти використовують ШІ-платформи (наприклад, ChatGPT, Bing AI,

Copilot) для аналізу реальних публікацій та блогів. Студентам надається перелік фахових статей, і за допомогою ШІ автоматично відбувається узагальнення тексту та його коригування; визначаються ключові проблеми та обговорюються думки, зокрема здобувачі освіти мають змогу порівняти різні джерела через аналітичні ШІ-інструменти (наприклад, Perplexity, ScholarAI). Більш того, для візуалізації лексичного або граматичного матеріалу студенти можуть формувати інтерактивну хмару тегів через Miro із вбудованим ШІ або генерувати візуальні мапи понять.

2. Кейс-стаді (web-case) із ШІ-супроводом.

Так, замість класичного кейс-стаді команди працюють у спільній digital-дошці (Miro, Jamboard з інтеграцією AI), де ШІ генерує проблемну ситуацію (через ChatGPT, Magic School AI); формує групи з урахуванням інтересів і сильних сторін (AI-powered group formation); трекає дискусію, допомагає оптимально розподіляти ролі та пропонує додаткові ресурси (наприклад, CAILA – Collaborative Artificial Intelligence for Learning and Analysis). Кінцеве рішення формується як спільний електронний документ з автоматичною перевіркою аргументованості та стислості (AI-feedback).

3. Дослідницькі завдання з міждисциплінарним підходом.

Студентам доведеться працювати в міждисциплінарній команді в майбутньому професійному середовищі, тому для розвитку практичних навичок доцільно, на наш погляд, використати спеціалізовані ШІ-інструменти для формування різних поглядів (діловий, історичний, психологічний тощо). Так, за допомогою prompt-генераторів (PromptHero, ChatHub) здобувачі вищої освіти отримують інструкції щодо аналізу будь-якої теми з нових ракурсів. ШІ-платформи (You.com, Elicit AI) генерують посилання на дослідження та розробляють тези для порівняльної таблиці.

4. Рольові ігри з використанням ШІ.

Рольові ігри проводяться в чат-інтерфейсах із ШІ-ботами. Наприклад, студен-

ти вибирають сценарій (бізнес/філософія/суспільствознавство тощо), а ШІ модерує рольову гру й адаптує ситуації в реальному часі відповідно до дій гравців (NapoleonCat, ChatGPT, AI Roleplay by Replit). Окрім того, додається опція голосових/відео-ролей через інтеграцію з VR/аватарними сервісами (наприклад, Synthesia). Після завершення ШІ генерує фідбек про сильні та слабкі сторони командної взаємодії та окремих ролей.

Усі запропоновані завдання можна налаштувати для навчання як онлайн, так і офлайн із використанням платформ та додатків на занятті. Основний фокус – це партнерство студентів із ШІ-системами для розвитку ініціативності, критичного мислення, дослідницьких і комунікаційних навичок.

Висновок. Отже, використання штучного інтелекту (ШІ) в освітньому процесі закладів вищої освіти відкриває нові можливості для персоналізації навчання, розвитку критичного мислення та підвищення дослідницьких і цифрових навичок у здобувачів вищої освіти. Проведене анкетування серед студентів свідчить про швидке зростання інтересу до впровадження ШІ-інструментів, водночас підкреслюючи низку викликів, з якими стикається академічна спільнота. Серед ключових проблем визначено потребу в адаптації традиційних методик навчання іноземній мові до сучасних умов та створенні нових видів завдань, які інтегрують можливості ШІ для аудиторної та позааудиторної роботи. За результатами дослідження, особливої уваги потребують питання етичного використання ШІ, формування навичок перевірки достовірності інформації й захисту даних. Ефективна інтеграція ШІ в освітній процес вимагає вдосконалення організації освітнього середовища, оновлення навчальних програм та активної взаємодії між викладачами і студентами у використанні сучасних платформ і додатків. Тому впровадження інноваційних, міждисциплінарних завдань з опорою на ШІ сприятиме підвищенню якості освіти, мотивації й професійної підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Calp, M. H., & Bütüner, R.** (2022). Society 5.0: Effective technology for a smart society. In *Artificial Intelligence and Industry 4.0* (pp. 175–194). *Academic Press*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-88468-6.00006-1>
2. **Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M.** (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
3. **Kuprenko, V.** (2020). Artificial intelligence in education: Benefits, challenges, and use cases. URL: <https://medium.com/towards-artificial-intelligence/artificial-intelligence-in-education-benefitschallenges-and-use-cases-db52d8921f7a>
4. **Talan, T.** (2021). Artificial intelligence in education: A bibliometric study. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(3), 822–837. <https://doi.org/10.46328/ijres.2409>
5. **Yang, S.J.H., Ogata, H., Matsui, T., & Chen, N. S.** (2021). Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100008. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100008>
6. **Zhengyu, Xu, Yingjia, Wei, & Jinming, Zhang.** (2021). *AI Applications in Education*. Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering. Springer Nature Switzerland AG 2021. pp. 326–339, https://doi.org/10.1007/978-3-030-69066-3_29 URL: https://eudl.eu/pdf/10.1007/978-3-030-69066-3_29
7. **39 Examples of Artificial Intelligence in Education.** The Report on Artificial Intelligence in Education / University of San Diego. URL: <https://onlinedegrees.sandiego.edu/artificial-intelligence-education/>
8. **Gwangh G. J., Tsai, C. C., & Yang, C. L.** (2023). Definition, framework, and research issues of artificial intelligence in education: an expert-based analysis. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4, 100127. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.1001279>.
9. **Popenici, S. A., & Kerr, S.** (2022). Artificial intelligence in higher education: a synthesis of the literature and a conceptual framework. *Learning, Media and Technology*, 47(3), 286–308. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.206520610>.
10. **Roll, I., & Wylie, W.** (2023). The Promise of AI in Education: A Capability Approach. In *Proceedings of the 2023 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society (AIES '23)*, 723–730. DOI: <https://doi.org/10.1145/3600211.36047>.



Отримано: 30.06.2025
Рекомендовано: 09.08.2025
Опубліковано: 25.09.2025

Сергій ОМЕЛЬЧУК

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української і слов'янської філології та журналістики,
перший проректор
Херсонський державний університет
<https://orcid.org/0000-0002-0323-7922>

Анастасія КУЗЬМЕНКО

кандидатка філологічних наук, доцентка,
докторантка кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонський державний університет
<https://orcid.org/0000-0003-1189-1438>

**АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У ЗМІСТІ
ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ТРЕТЬОГО
(ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ
ОСВІТИ**

У статті проаналізовано зміст підготовки здобувачів освіти на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти з академічної доброчесності через відповідні стандарти вищої освіти, освітньо-наукові програми, освітні компоненти, силибуси та структурно-змістове їх наповнення. Попри формування культури академічної доброчесності на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях, на третьому (освітньо-науковому) рівні вона є фрагментарно презентованою. Розвідка ґрунтується на комплексному підході з використанням якісного та кількісного контент-аналізу 119 офіційних сайтів університетів. За результатом аналізу 648 освітньо-наукових програм лише 16,35% містять освітні компоненти, присвячені академічній доброчесності. У змісті цих курсів простежується тенденція до теоретичного викладу матеріалу, за відсутності практичних кейсів, прикладів академічних порушень, етичного використання штучного інтелекту. Програмам бракує акценту на міжнародних стандартах, вивченні ролі наукового керівника, відповідальності дослідника та чітких санкцій за неетичну поведінку. Завдання для самостійної роботи зведені до рефератів і підготовки до тестів, не сприяючи формуванню критичного мислення та практичних навичок. Академічну доброчесність у системі підготовки майбутніх докторів філософії представлено переважно опосередковано – через суміжні дисципліни, що є малоефективним для формування цілісного розуміння засад академічної доброчесності. Доцільно запровадити окремі освітні компоненти, присвячені етиці академічної діяльності, з активним упровадженням практичних завдань та акцентом на міжнародний досвід. Рекомендовано також урізноманітнити форми навчання, оновити джерельну базу, вдосконалити оцінювання компетентностей та враховувати сучасні виклики, зокрема етичне використання штучного інтелекту в освіті та науці.

Ключові слова: академічна доброчесність, зміст підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня, стандарт вищої освіти, освітньо-наукова програма, освітня компонента.

ACADEMIC INTEGRITY IN THE CONTENT OF TRAINING FOR THIRD (EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC) LEVEL HIGHER EDUCATION APPLICANTS

The article deals with the content of academic integrity training for third (educational and scientific) level higher education applicants through relevant higher education standards, educational and scientific programs, educational components, syllabi, and their structural and content features. Despite the formation of a culture of academic integrity at the first (bachelor's) and second (master's) levels, at the third (educational and scientific) level it is presented only fragmentarily. The study is based on a comprehensive approach using qualitative and quantitative content analysis of 119 official university websites. According to the analysis of 648 educational and scientific programs (ESPs), only 16.35% include educational components specifically dedicated to academic integrity. The content of these courses tends to be theoretical, lacking practical case studies, examples of academic misconduct, or ethical use of artificial intelligence. The programs lack emphasis on international standards, the role of the academic supervisor, researcher responsibility, and clear sanctions for unethical behavior. Independent work tasks are mostly limited to writing essays or preparing for tests, which does not support the development of critical thinking or practical skills. Academic integrity in the training system for future Doctors of Philosophy is mainly represented indirectly – through related disciplines – which is ineffective for fostering a comprehensive understanding of academic integrity principles. It is advisable to introduce separate educational components dedicated to academic ethics, with a focus on practical tasks and international experience. It is also recommended to diversify learning formats, update source materials, improve competence assessment, and consider current challenges, particularly the ethical use of artificial intelligence in education and research.

Key words: academic integrity, content of third (educational and scientific) level training, higher education standard, educational and scientific program, educational component.

Вступ. Академічна доброчесність у змісті підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, крім різноманітних заходів з популяризації академічної доброчесності, передбачає насамперед введення до освітньо-наукових програм окремих освітніх компонент, а також розділів (тем), присвячених питанням дотримання академічної доброчесності й навичок академічного письма, до силябусів освітніх компонент. Саме цей рівень університетської освіти вимагає від аспірантів дотримання високих стандартів дослідницької етики, коректного використання джерел, уникнення академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації, відповідального використання сервісів на основі штучного інтелекту, корупції та інших проступок.

Відповідно до стандартів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня вищої

освіти [6] академічна доброчесність посідає одне з панівних місць в освітньо-науковому процесі професійної підготовки майбутнього доктора філософії. Зокрема, стандарти визначають академічну доброчесність, по-перше, як загальну компетентність за спеціальностями «Стоматологія», «Туризм» «Механічна інженерія», «Інформаційні системи та технології», «Науки про Землю», «Дизайн» (ЗК04), «Економіка», «Філософія» (ЗК05), «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» «Залізничний транспорт» (ЗК01): «Здатність розв'язувати комплексні проблеми <...> на основі системного наукового світогляду та загального культурного кругозору з дотриманням принципів професійної етики та академічної доброчесності» [9]; по-друге, як спеціальну компетентність за спеціальностями «Право» СК04: «Здатність ви-

являти, ставити та вирішувати проблеми дослідницького характеру у сфері права та забезпечувати якість виконуваних досліджень; дотримання права інтелектуальної власності та стандартів академічної доброчесності» [8] та «Науки про Землю» (СК05): «Здатність дотримуватись етики досліджень, а також правил академічної доброчесності в наукових дослідженнях та науково-педагогічній діяльності» [7]. Для кожної спеціальності третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти є вимога щодо написання дисертаційного дослідження: «Дисертація не повинна містити академічного плагіату, фальсифікації, фабрикації» [6]. У таблиці відповідності до Національної рамки кваліфікацій академічна доброчесність належить до провідних умінь (Ум2): «Започаткування, планування, реалізація та коригування наукового дослідження з дотриманням належної академічної доброчесності» та навичок (Навичка АВ1): «Демонстрація значної авторитетності, інноваційності, високий ступінь самостійності, академічна та професійна доброчесність, послідовна відданість розвитку нових ідей або процесів у передових контекстах професійної та наукової діяльності» [8].

До результатів навчання згідно із зазначеними загальними і спеціальними компетентностями, крім глибоких концептуальних та методологічних знань, розроблення й використання сучасних наукових підходів та моделей для проведення міждисциплінарних досліджень, отримання нових знань та створення інновацій, формулювання та обґрунтування наукових гіпотез, критичного аналізу результатів досліджень, ефективного презентації фаховій та нефаховій аудиторії, зокрема іноземною мовою, здатності до ініціювання і реалізації наукових проєктів, забезпечення комерціалізації результатів, віднесено й дотримання норм академічної доброчесності та інтелектуальної власності (РН01-10) [6].

Наукові розвідки вітчизняних учених спрямовано на дослідження формування культури академічної доброчесності в здобувачів освіти здебільшого на першому

(бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти. Наприклад, Л. Балацька провела аналіз обізнаності здобувачів вищої освіти спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр» щодо правил академічної доброчесності [2]. А. Сергієнко представила ефективні заходи з популяризації академічної доброчесності серед магістрів Кременчуцького національного університету ім. М. Остроградського [5]. У вітчизняному науковому дискурсі модель доброчесного академічного середовища влучно представлено в Херсонському державному університеті. Для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до переліку обов'язкових освітніх компонент уведено однокредитну навчальну дисципліну «Академічна доброчесність», предметом якої є фундаментальні цінності академічної доброчесності, академічна культура, етичні та правові норми, види порушень, внутрішні нормативні документи та інструменти запобігання проявам академічної нечесності в університеті тощо. Практичне спрямування курсу мотивує здобувачів вищої освіти до доброчесної поведінки й озброює необхідними для цього компетентностями. Крім дисципліни «Академічна доброчесність», окремі модулі з академічної доброчесності наявні в інших освітніх компонентах/навчальних дисциплінах для здобувачів вищої освіти всіх рівнів [4].

Натрапляємо й на поодинокі наукові розвідки з аналізу академічної доброчесності на третьому (освітньо-науковому) рівні. Зокрема, Т. Конівецька та М. Кусій узагальнили вітчизняний та закордонний досвід із забезпечення принципів і цінностей академічної доброчесності, а також окреслили пропоновані дисципліни з питань етичної поведінки на всіх трьох рівнях вищої освіти, зауважуючи на необхідності введення обов'язкових освітніх компонент із питань академічної доброчесності [3]. Г. Бабеня дослідив дотримання академічної доброчесності в дисертаційних роботах, вказуючи на брак якості в сучасних розвідках та «менеджерську» етику [1].

Питання академічної доброчесності не оминуло уваги й закордонних науковців. Дослідники в царині культури академічної доброчесності у вищій освіті Індії виявили, що саме серед аспірантів не вистачає належної обізнаності щодо концепції чесної поведінки, й рекомендують залучати університетські бібліотеки до тісної співпраці щодо уникнення здобувачами плагіату як основної проступки, використовуючи програми URKUND, Viper, Turnitin [11]. Вивчаючи досвід Малави в Північній Індії серед аспірантів Університету Мзузу, було визначено чинники, що спричиняють академічний плагіат [10].

Мета розвідки – дослідити сучасний стан забезпечення навчання в закладах вищої освіти України здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти з питань дотримання академічної доброчесності на основі аналізу освітньо-наукових програм і силябусів освітніх компонент.

Дослідницькі завдання:

– аналіз (кількісний і якісний) освітньо-наукових програм і силябусів освітніх компонент щодо забезпечення навчання здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти з питань дотримання академічної доброчесності;

– визначення тенденцій формування культури академічної доброчесності на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти;

– узагальнення типових недоглядів у змісті підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти з питань формування культури академічної доброчесності;

– розроблення методичних рекомендацій щодо підвищення якості змісту навчальних компонент у системі підготовки майбутніх докторів філософії з академічної доброчесності.

Методи дослідження. У дослідженні використано методи якісного та кількісного контент-аналізу офіційних сайтів 119 закладів вищої освіти, а також тематичний аналіз нормативно-правових документів, 648 освітньо-наукових програм і 736 силябусів освітніх компонент для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (таблиця 1), що дало змогу глибше зрозуміти процес формування академічної доброчесності на третьому освітньо-науковому рівні. Загалом, дослідження ґрунтувалося на комплексному підході із застосуванням методів аналізу та синтезу, узагальнення, індукції та дедукції.

Результати дослідження. Аналіз освітньо-наукових програм та освітніх компонент з академічної доброчесності для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. З-поміж проаналізованих 648 освітньо-наукових програм 106 (16,35%) вміщують освітні компоненти, що розкривають питання академічної доброчесності: 11 з них (1,69%) є вибірковими освітніми компонентами, 95 (14,66%) належать до нормативних (обов'язкових) освітніх компонент з академічної доброчесності.

Серед нормативних (обов'язкових) освітніх компонент з академічної доброчесності у змісті підготовки майбутніх докторів філософії заклади вищої освіти запровадили такі навчальні дисципліни: «Академічна доброчесність та етика наукових досліджень» (Національний медичний університет імені О. О. Богомольця), «Академічна доброчесність та наукова етика» (Волинський національний університет імені Лесі Українки), «Академічна доброчесність дослідника» (Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського), «Академічна доброчесність та академічне письмо» (Київський національний університет будівництва і

Таблиця 1

Джерельна база дослідження (кількість)

Офіційні сайти ЗВО України	Освітньо-наукові програми	Освітні компоненти/ силябуси
119	648	736

архітектури), «Етика та академічна доброчесність в освіті і науці» (Національний авіаційний університет), «Етика і методологія наукового дослідження. Основи академічної доброчесності» (Буковинський державний медичний університет), «Академічна доброчесність» (Національний фармацевтичний університет, Івано-Франківський національний медичний університет), «Академічна доброчесність та академічне письмо» (Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного), «Академічна доброчесність у наукових дослідженнях» (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького), «Основи академічної доброчесності» (Запорізький державний медико-фармацевтичний університет), «Основи академічної доброчесності та антикорупція» (Полтавський державний медичний університет), «Академічна доброчесність і професійна етика наукової діяльності» (Одеський національний медичний університет), «Академічна доброчесність та етика наукового пошуку» (Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Державний біотехнологічний університет), «Етика та академічна доброчесність в освіті і науці» (Львівський державний університет безпеки життєдіяльності), «Академічна етика та доброчесність» (Луцький національний технічний університет), «Управління науковими проектами та правові основи інтелектуальної власності й академічної доброчесності» (Луганський національний університет імені Тараса Шевченка), «Етика, біоетика та академічна доброчесність» (Національний університет охорони здоров'я України імені П. Л. Шупика), «Академічна доброчесність і авторське право» (Національний університет охорони здоров'я України імені П. Л. Шупика) тощо.

Проаналізуємо зміст окремих силабусів освітньо-наукових програм (далі – ОПН) щодо забезпечення навчання здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти академічної доброчесності.

Для майбутніх докторів філософії ОПН «Фізика та астрономія» (Інститут електро-

ної фізики) передбачено опанування дисципліни «Академічна доброчесність та етика академічних взаємовідносин» [1]. Зміст силабусу свідчить про відповідність курсу основним вимогам підготовки докторів філософії в контексті формування етичної культури науковця. Силабус демонструє міждисциплінарний підхід, включає актуальні джерела, зокрема міжнародні документи (European Charter for Researchers, етичні кодекси COPE та EASE), і передбачає як теоретичний, так і практичний складники засвоєння матеріалу. Структуру курсу спрямовано на розвиток професійної етики здобувачів, формування здатності до свідомого дотримання норм академічної доброчесності в процесі наукових досліджень, публікаційної та викладацької діяльності. Лекційний курс охоплює основні принципи академічної доброчесності та нормативно-правову базу з дотримання академічної доброчесності в Україні, акцентує увагу на важливих аспектах формування етичного кодексу вчених, надає загальні відомості про проблеми академічного плагіату, самоплагіату та правові аспекти захисту інтелектуальної власності, передбачає ознайомлення з особливостями роботи з науковими джерелами та правильного оформлення їх. На опанування цих тем відведено лише 6 годин, що, на нашу думку, є критично малою кількістю часу для занурення в досить обширний обсяг інформації. Це стосується й недостатньої кількості годин (усього 4 год.), передбачених для семінарських занять: загальний огляд роботи проекту SAIUP; формування етичного кодексу українського вченого; самоплагіат та шляхи його запобігання. Проте у змісті семінарських занять немає згадки про такі важливі в контексті академічної доброчесності явища, як фальсифікація, фабрикація даних, хабарництво, необ'єктивне оцінювання тощо. Не менш важливим складником курсу є докладний аналіз санкцій за академічні порушення, що також не висвітлено в цьому силабусі.

Самостійна робота охоплює розгляд феномену «академічна доброчесність», питань академічної культури та різнови-

ди академічного плагіату. Уважаємо, що ці теми дублюються з теоретичним та практичним блоками, обходячи інші важливі аспекти проблеми академічної доброчесності. Водночас у програмі курсу не прописано реальні приклади, які б дали комплексне уявлення про проблему та допомогли б майбутнім докторам філософії краще сформувати практичні навички з академічної доброчесності.

Силабус курсу «Основи академічної доброчесності» Запорізького державного медичного університету для спеціальностей «Стоматологія», «Медицина», «Фармація», «Педіатрія» [2] має чітко визначені мету й завдання, спрямовані на розвиток ключових компетентностей, необхідних майбутньому науковцеві для проведення оригінальних досліджень. Програма охоплює важливі аспекти академічної доброчесності – аналізування проблеми плагіату, фальсифікації і фабрикації даних, академічного саботажу, питання етики авторства, конфлікту інтересів та роботи з джерелами наукового дослідження. Проте більшість тем курсу зосереджено на теоретичних аспектах, обходячи практичний вектор – відсутній аналіз реальних ситуацій, які б допомогли краще закріпити та опанувати вивчений матеріал. Очевидно, що в переліку тем відсутній фокус на академічну етику як систему цінностей: чесність, прозорість, повага до колег, соціальна відповідальність науковця. Також досить поверхнево подано санкції та наслідки за порушення (репутаційні, юридичні, кар'єрні та інші). Бракує системного аналізу міжнародних документів і стандартів, які вже тривалий час функціонують у світовій науковій спільноті. Наприклад, варто було б додати огляд етичних кодексів, як-от COPE (Committee on Publication Ethics), ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors), The Singapore Statement on Research Integrity, European Code of Conduct for Research Integrity (ALLEA) тощо.

У програмі курсу також відсутній аналіз питання ролі наукового керівника та наукового колективу в етичному вихованні

молодих учених, адже соціальне оточення є одним із ключових чинників формування етичної культури майбутнього науковця. Загалом, у силабусі курсу немає чіткого розподілу тем на лекційні, практичні та теми для самостійного опрацювання. Найістотнішим зауваженням вважаємо відсутність у силабусі списку джерел, з якими може працювати майбутній доктор філософії (зокрема, покликання на закони України, нормативні та правові акти).

Силабус курсу «Академічна доброчесність та наукова етика» [3] для підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Економіка» Волинського національного університету імені Лесі Українки охоплює основні аспекти академічної доброчесності та наукової етики. Лекційні та практичні заняття охоплюють такі теми: визначення академічної доброчесності, етика, норми і принципи; правові аспекти (інтелектуальна власність, авторське право, академічний плагіат); академічне письмо як навичка, що безпосередньо пов'язана з дотриманням доброчесності в написанні робіт. Наголошено також на сучасних викликах – видавнича доброчесність, маніпуляції з наукометрією, вибір наукових журналів. Особливу увагу приділено проблемі псевдонауки та псевдонауковців. Водночас для повного розкриття феномену академічної доброчесності бракує висвітлення таких важливих питань, як: міжнародний контекст доброчесності (етичні кодекси та стандарти міжнародного рівня; порівняння українських практик зі світовими нормами; аналіз гучних світових скандалів); санкції та наслідки порушень (репутаційні, юридичні, кар'єрні); роль наукового керівника та наукового колективу; соціальна відповідальність науки. Також не представлено для аналізу етичні дилеми та практичні кейси: аналізування реальних ситуацій, розв'язання етичних конфліктів, підготовка до складних моральних виборів у наукових дослідженнях. Завдання для самостійної роботи зосереджено переважно на теоретичному ознайомленні з ключовими поняттями, підготовці до тестів і семі-

нарських занять, а також на формальному вивченні матеріалу через реферат або кейс. Уважаємо, що такі завдання забезпечують базові знання, але не стимулюють практичного застосування, не розвивають аналітичного мислення й критичних навичок, ігнорують світовий контекст академічної етики та не передбачають роботи з реальними прикладами порушень чи завдань на розв'язання етичних дилем. Переважно всі завдання обмежено класичним форматом «підготовка до семінару та тесту», без практики етичних дискусій, дебатів, написання есе чи аргументованого захисту власної позиції.

Проаналізований силабус пропонує базовий, структурований огляд академічної доброчесності, однак його зміст потребує розширення – особливо в частині міжнародного контексту, практичних етичних ситуацій, розвитку критичного мислення та підготовки майбутніх науковців до реальних викликів у дотриманні наукової етики й доброчесності.

Зміст силабусу навчальної дисципліни «Академічна доброчесність та етика наукового пошуку» [4] освітньо-наукової програми «Менеджмент» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти в Харківському національному технічному університеті сільського господарства імені Петра Василенка здебільшого відповідає сучасним вимогам висвітлення питань академічної доброчесності та спрямований на формування у здобувачів системи знань, необхідних для проведення наукових досліджень відповідно до принципів академічної доброчесності. Силабус охоплює базові поняття академічної доброчесності, етики та соціальної відповідальності науки, огляд українського законодавства, університетських норм і прикладів з ЄС та США, етичні норми публікацій, питання плагіату, фальсифікації, авторства та авторських прав, теми відповідальності вченого, етичних норм дискусій, довіри й авторитету в науці, міжнародні конвенції, явища псевдонауки. Також наведено історичні приклади фальсифікацій. Водночас, на наш погляд, у змісті курсу залиша-

ються поза увагою деякі ключові аспекти академічної доброчесності, необхідні для ґрунтовного засвоєння матеріалу, а саме: не розглянуто реальні кейси етичних конфліктів, практику вирішення дилем, деба-ти та етичні дискусії; недостатньо уваги приділено ролі наукового керівника, наукового колективу, академічного середовища у формуванні доброчесності; відсутня тема санкцій за порушення етики: юридичні, кар'єрні, репутаційні наслідки; не розглянуто механізми протидії маніпуляціям з наукометрією; немає акценту на розвиток критичного мислення, формування особистої етичної позиції майбутнього науковця. Ще одним істотним зауваженням вважаємо відсутність розподілу тем за видами занять – не вказано, які теми розглядаються в лекційному та практичному курсах, які – передбачено опрацювати самостійно. Перелік інформаційних ресурсів у силабусі є надто обмеженим і потребує розширення для забезпечення якісної наукової та навчальної роботи. У списку наведено переважно посилання на українські бібліотеки та нормативно-правову базу, що не повною мірою відповідає запитам здобувача ступеня доктора філософії, який має вміння самостійно орієнтуватися в міжнародних наукових джерелах та працювати з авторитетними базами даних.

Силабус навчальної дисципліни «Академічна доброчесність та етика наукового пошуку» [5] для підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Комп'ютерні науки» в Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності демонструє належний рівень структури та змістового наповнення, містить базові поняття академічної доброчесності, формує загальне уявлення про етичні принципи у сфері науки й освіти. На опрацювання проблеми академічної доброчесності відведено п'ять тем, в яких розкрито практичне й теоретичне визначення академічної доброчесності; згадано її правовий контекст; наголошено на академічній культурі, принципах моралі, особистій відповідальності та академічній свободі; підкреслено моральний

вимір вчинку і професійної етики, що важливо для формування ціннісної основи у PhD-здобувача; розглянуто основні форми порушень: плагіат, фабрикація, фальсифікація, хабарництво, саботаж, обман, необ'єктивне оцінювання; коротко розкрито правила роботи з джерелами та основи коректного цитування; прописано загальні підходи до запобігання порушенням; згадано відповідальність за недоброчесність для викладачів і студентів; відображено існування комісій з доброчесності та важливість просвітницької роботи. Водночас навчальний курс має певні недоліди, що обмежують його відповідність компетентнісному рівню підготовки майбутнього доктора філософії. Зокрема, в програмі не враховано теми, пов'язані з міжнародними етичними стандартами, конфліктами інтересів, етикою наукових досліджень за участі людей і тварин. Відсутній практичний компонент: аналіз реальних кейсів академічних порушень, завдання на розв'язання етичних дилем, робота з антиплагіатними системами, практичні вправи з цитування, оформлення бібліографії, реферування та роботи з бібліографічними менеджерами. Обсяг літератури дуже обмежений і зосереджений майже винятково на працях одного автора. Джерела іноземною мовою взагалі не представлено в списку літератури.

Силабус дисципліни «Академічна доброчесність та академічне письмо» [6] для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Агроніомія» Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного охоплює базові принципи академічної доброчесності, плагіату, етики публікацій і роботи з джерелами. Однак у силабусі відсутній чіткий розподіл тем за видами занять (зазначено лише загальну кількість годин – 120), лекційні заняття не передбачено, завдання для самостійної роботи відсутні. Прописано лише орієнтовний перелік тем для практичних занять, що охоплюють базові аспекти академічної доброчесності: кодекс честі, плагіат, цитування, бібліографія, академічне письмо, інтелектуальна власність. Наголошено на

сучасному контексті (дистанційне навчання та виклики доброчесності), розглянуто теми академічного письма, усного наукового мовлення та наукової статті як самостійного твору. Зрозуміло, що для комплексного засвоєння академічної доброчесності майбутніми науковцями цього переліку недостатньо. Поза увагою залишилися такі важливі аспекти, як фальсифікація, фабрикація даних, хабарництво, необ'єктивне оцінювання, а також санкції за академічні порушення. Відсутній розгляд нормативно-правових документів з академічної доброчесності, не згадані міжнародні та українські освітні проекти (SAIUP, Erasmus+, «Культура академічної доброчесності: роль бібліотек»). До того ж не розглядаються етичні проблеми конфлікту інтересів, дозволів на дослідження. Відсутня практика роботи з онлайн-вими антиплагіатними системами, завдання на самоцитування та self-plagiarism, а також використання бібліографічних менеджерів (Zotero, EndNote та ін.). Жодна з тем не передбачає аналізу конкретних прикладів порушень доброчесності чи етичних кейсів із реальної наукової практики. Відсутній і формат етичних дебатів, дискусій, аналізування дилем, що значно обмежує потенціал курсу для формування практичних навичок критичного мислення та етичної рефлексії в науковій роботі.

У списку рекомендованої літератури досить повно представлено українську наукову літературу з академічної доброчесності, проте помітний брак сучасних зарубіжних джерел щодо етики публікацій, міжнародних рекомендацій і реальних кейсів.

Освітня компонента «Академічна доброчесність» [7] для здобувачів вищої освіти рівня доктора філософії спеціальності «Педіатрія» Івано-Франківського національного медичного університету покликана поглибити знання, сформувати уміння та практичні навички з дотримання принципів академічної доброчесності в навчальній, науковій та професійній діяльності. У програмі навчальної дисципліни передбачено вивчення базових принципів

академічної доброчесності, зокрема плагіату, стилів цитування, правил оформлення джерел, етики академічного письма та авторського права. Програма акцентує увагу на розвитку конкретних навичок, необхідних для доброчесної наукової та освітньої діяльності: роботи з джерелами, правильного оформлення цитат, самостійного пошуку випадків академічного плагіату та підготовки до етичної взаємодії у студентському середовищі. Чітко структуровано систему оцінювання, яка містить поточний контроль, захист індивідуальних завдань та підсумковий контроль, що дає змогу комплексно оцінити рівень засвоєння матеріалу. Програма містить згадки про міжнародні джерела, зокрема роботи Fishman, ресурси Yale, Cambridge, Stanford, а також згадує український проєкт із доброчесності SAIUP, що свідчить про прагнення до поєднання національного й міжнародного досвіду. Додатково силабус містить чітко оформлену політику дисципліни та приділяє увагу формуванню академічної культури здобувачів освіти.

Незважаючи на структурованість програми та наявність базових тем, відзначимо низку важливих аспектів, які залишаються не досить розкритими або зовсім не врахованими. Насамперед у курсі поза увагою залишилися питання конфлікту інтересів, а також повністю відсутнє ознайомлення з міжнародними стандартами академічної доброчесності. Теми лекцій та практичних занять дібрано вдало, однак недостатньо уваги приділено проблемам фальсифікації, фабрикації даних, маніпуляцій з наукометрією та академічного шахрайства поза контекстом плагіату. Питання санкцій за порушення академічної доброчесності також подано поверхнево й потребує більшої конкретизації.

Попри те, що в програмі практичних занять передбачено формування навичок коректного цитування, роботи з джерелами, користування антиплагіатними програмами та ознайомлення здобувачів освіти з основами академічної доброчесності, відзначимо низку важливих аспектів, які залишаються поза увагою. Насамперед

практичний блок не містить завдань, пов'язаних з аналізом реальних прикладів порушень академічної доброчесності, що істотно обмежує розуміння здобувачами освіти характеру й наслідків етичних порушень у науковій діяльності. Відсутні завдання, які стосуються розв'язання етичних дилем, обговорення моральних конфліктів або кейсів з академічного середовища, що необхідно для розвитку критичного мислення та етичної рефлексії.

Силабус освітньої компоненти «Етика та академічна доброчесність в освіті і науці» [8] для підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Професійна освіта» Національного авіаційного університету має чітко структурований зміст: визначено мету, завдання, очікувані результати навчання, компетентності та форми контролю. У ньому враховано основні поняття академічної доброчесності, її значення для науки й освіти, принципи авторського права, поняття академічного плагіату та інші прояви академічного шахрайства. Також курс охоплює сучасні виклики, зокрема етичні аспекти використання штучного інтелекту, GPT-технологій, та підкреслює важливість формування етичної позиції дослідника. Водночас у програмі відсутні згадки про міжнародні етичні стандарти, як-от COPE, DORA, ICMJE, EASE і рекомендації ЮНЕСКО. Також не розглядаються міжнародні та українські освітні ініціативи – SAIUP, Erasmus+, «Культура академічної доброчесності: роль бібліотек». Без ознайомлення із цими проєктами підготовка майбутніх докторів філософії до роботи в міжнародному науковому середовищі залишається фрагментарною. У темах відсутній аналіз реальних кейсів порушень академічної доброчесності, що знижує рівень практичної обізнаності здобувачів освіти щодо розв'язання етичних дилем. Не передбачено завдань для аналізування ситуацій, проведення дискусій чи моделювання конфліктних етичних сценаріїв, що є важливим для розвитку критичного мислення. Недостатньо уваги приділено аналізу конфлікту інтересів – явища, що

суттєво впливає як на етику публікацій, так і на процес рецензування та грантової діяльності. За межами курсу залишилися завдання, пов'язані з самоцитуванням, запобіганням self-plagiarism, а також аналізування санкцій і наслідків за порушення академічної доброчесності – юридичних, репутаційних і кар'єрних. До недоглядів також належить відсутність рекомендацій щодо використання бібліографічних менеджерів (як-от Zotero, Mendeley, EndNote), які вже стали стандартним інструментом для роботи з джерелами в сучасній академічній практиці. Список літератури курсу обмежено ресурсами репозитарію університетської наукової бібліотеки, відсутні покликання на нормативно-правові документи України, класичні праці з академічної доброчесності, а також міжнародні дослідження.

У Львівському державному університеті фізичної культури імені Івана Боберського майбутні доктори філософії спеціальності «Туризм» опановують освітню компоненту «Академічна доброчесність та авторське право» [9], основною метою якої є формування знань і практичних навичок у сфері академічної доброчесності, інформаційної етики, правил цитування, основ авторського та патентного права. Програма курсу охоплює ключові теми, пов'язані з академічною доброчесністю, правилами цитування, запобіганням плагіату та ознайомленням з авторським і патентним правом. Важливою перевагою є те, що курс орієнтовано на практичні завдання, зокрема роботу з наукометричними базами, бібліографічними менеджерами, інформаційно-пошуковими системами та тренінгами з пошуку наукової інформації.

Серед визначених результатів навчання акцент зроблено на формування таких компетентностей, як дотримання етичних норм у науковій діяльності, реєстрація прав інтелектуальної власності, навички оформлення бібліографічних покликань відповідно до українських стандартів і міжнародних стилів.

Проте, на наш погляд, зміст цієї освітньої компоненти надто зосереджено на

українському нормативно-правовому полі й не враховує міжнародні етичні стандарти, які регулюють академічну доброчесність у глобальному контексті. Поза увагою залишилися такі важливі теми, як фальсифікація, фабрикація даних, хабарництво, необ'єктивне оцінювання, а також санкції за академічні порушення. Також у курсі не передбачено аналізу конкретних прикладів академічних порушень та моделей поведінки у складних етичних ситуаціях, що є важливим для підготовки майбутніх дослідників. Відсутні завдання, які моделюють конфлікти інтересів, імітують ситуації академічної етики або передбачають роботу з реальними кейсами академічного шахрайства.

Контекст академічної доброчесності в освітній компоненті «Філософія науки та професійна етика» [10] для майбутніх докторів філософії освітньо-наукової програми «Галузеве машинобудування» Національного технічного університету «Дніпровська політехніка» полягає в чіткому акцентуванні на етиці науки, що простежується в лекційних та практичних темах, зокрема в розділі про наукову етику та у вправах, присвячених дискусійній культурі й міжкультурній комунікації. Курс сприяє формуванню ціннісного мислення, акцентуючи увагу на моральній відповідальності дослідника та важливості етичної експертизи. Також важливо, що поняття академічної доброчесності інтегровані в систему очікуваних компетентностей, що узгоджується з вимогами до підготовки докторів філософії. Окремою перевагою є наявність спеціальної теми «Академічна доброчесність дослідника», яка дає змогу здобувачам освіти закріпити знання про етичні стандарти в реальному науковому середовищі.

Водночас бракує чіткої деталізації типових порушень академічної доброчесності, зокрема плагіату, фабрикації чи фальсифікації даних, дублювання публікацій та маніпуляцій авторством, що є критично важливим для роботи майбутніх дослідників. До того ж програма майже не приділяє уваги правовим аспектам доброчесності:

відсутні теми про національні та міжнародні етичні стандарти, кодекси та рекомендації, які регулюють наукову практику. Недостатньою є кількість практичних кейсів та етичних симуляцій, які допомагають виробити навички аналізу реальних ситуацій, що часто виникають у науковому середовищі. Особливо варто зазначити відсутність тем цифрової етики, зокрема питань ліцензування, авторських прав, використання відкритих даних, перевірки текстів на плагіат та роботи з цифровими ресурсами, які нині є невід'ємною частиною етичної поведінки дослідника.

Дотичними до культури академічної доброчесності є окремі освітні компоненти на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти, що містять фрагментарні модулі або теми з питань академічної доброчесності, як-от: «Методика роботи з науковим текстом» (Херсонський державний університет), «Академічне письмо і риторика англійською мовою за фахом» (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна), «Методологія підготовки наукової публікації» (Львівський національний університет імені Івана Франка), «Організація проведення наукових досліджень» (Організація проведення наукових досліджень), «Філософія науки» (Національний університет біоресурсів і природокористування України), «Філософія науки та професійна етика» (Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»), «Методологія наукових досліджень» (Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, Український державний хіміко-технологічний університет), «Академічне письмо і риторика іншомовного спілкування» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича), «Логіка, методологія та етика наукового дослідження» (Національний університет «Києво-Могилянська академія»), «Культура наукової мови» (Національний університет «Києво-Могилянська академія»), «Управління науковими проектами» (Західноукраїн-

ський національний університет), «Філософія науки та інновацій» (Ужгородський національний університет), «Методика науково-педагогічних досліджень» (Волинський національний університет імені Лесі Українки), «Академічне письмо (англійською мовою) для докторських студій» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка), «Формування компетенцій вченого у системі міжнародних вимог» (Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»), «Джерелознавча база дослідження» (Київський столичний університет імені Бориса Грінченка), «Методика дослідження та організація підготовки дисертаційної роботи» (Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського), «Організація підготовки наукових публікацій та написання дисертації» (Сумський національний аграрний університет), «Методологія наукових досліджень та організація науково-педагогічної діяльності» (Донбаська державна машинобудівна академія), «Методологія наукових досліджень та педагогічної діяльності» (Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова), «Методика дисертаційної роботи наукового дослідження в тваринництві та організація підготовки» (Дніпровський державний аграрно-економічний університет), «Наукова комунікація: методи оприлюднення результатів дослідження» (Київський національний лінгвістичний університет) тощо. Подібні освітні компоненти містяться в 542 освітньо-наукових програмах (83,65%), з яких 485 (74,86%) є обов'язковими освітніми компонентами і 57 (8,79%) – вибірковими (рис. 1).

Визначення тенденцій формування культури академічної доброчесності на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти. Проаналізувавши зміст силабусів освітньо-наукових програм, виокремимо такі тенденції в змісті підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти з академічної доброчесності:

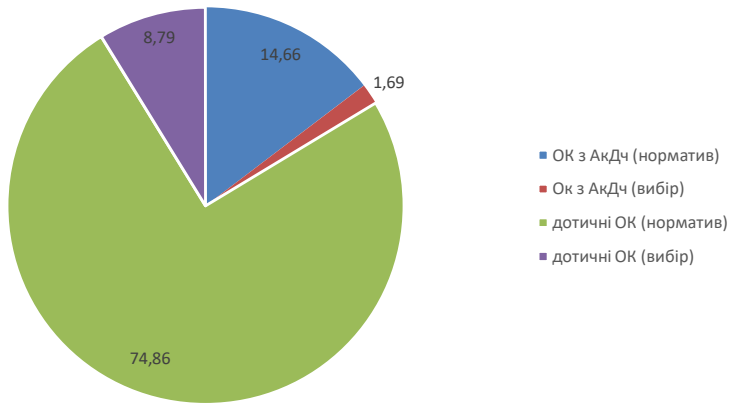


Рис. 1. Якісне співвідношення ОК III освітньо-наукового рівня

1. Більшість силабусів охоплюють ключові питання академічної доброчесності (академічний плагіат, самоплагіат, фальсифікація, фабрикація), деякі – включають сучасні виклики наукової спільноти (псевдонаука та маніпуляції з науковометричними даними).

2. Передбачено лекційні та семінарські види робіт, а також теми для самостійного опрацювання. Окрему увагу приділено академічному письму, роботі з джерелами, дотриманню авторських прав.

3. Недоцільною, на наш погляд, є перевага теоретичного матеріалу (натомість бракує аналізування практичних кейсів та дискусій).

4. Недостатньо висвітлено міжнародний досвід та представлено закордонні етичні кодекси і стандарти.

5. Відсутній аналіз етичних конфліктів.

6. Недостатньо схарактеризовано роль наукового керівника та ціннісно-творче академічне середовище.

7. Обмеження рекомендованих джерел.

8. Дисбаланс структурованості й розподілу тем і видів занять.

Висновки. За результатами дослідження виявлено, що, незважаючи на те, що тематику культури академічної доброчесності певною мірою інтегровано в освітньо-наукові програми третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, її здебільшого у змісті підготовки майбутніх

докторів філософії розкрито опосередковано – через суміжні освітні компоненти, пов'язані з методологією наукових досліджень, академічним письмом, філософією науки тощо. Це уможливує несистемне формування цілісного уявлення про принципи академічної доброчесності серед здобувачів ступеня доктора філософії. Тож доцільним вважаємо посилення системності й обов'язковості включення відповідних дисциплін до структури освітньо-наукових програм третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти як самостійних освітніх компонентів, що безпосередньо охоплюють питання етики академічної діяльності.

Зважаючи на сучасні потреби в реалізації принципів академічної доброчесності на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти, рекомендуємо підвищити якість змісту навчальних компонент у системі підготовки майбутніх докторів філософії з академічної доброчесності шляхом:

- посилення практичного складника (передбачення кейс-аналізу порушень на українських/закордонних/міждержавних прикладах, завдання на етичну рефлексію, розв'язання ситуацій морального вибору тощо);

- ознайомлення з міжнародними документами з етичної поведінки (ALLEA Code of Conduct, EASE Guidelines, ICMJE Recommendations, COPE Guidelines, Singapore Statement on Research Integrity

тощо), аналізування міжнародних реальних кейсів з порушення академічної доброчесності, порівняння підходів до популяризації та реалізації принципів академічної доброчесності в Україні та за кордоном;

– урізноманітнення форм освітньо-наукової діяльності з чітким розподілом тем та видами занять;

– уведення окремих модулів/тем з питань міжсуб'єктної взаємодії: «науковий керівник – аспірант», «аспірант – випускова кафедра», «аспірант – відділи ЗВО», «аспірант – наукові видання», конфлікт інтересів;

– актуалізування та розширення списку рекомендованих джерел, включаючи сучасні українські публікації з акаде-

мічної доброчесності, міжнародні статті та посібники, рекомендації МОН і НАЗЯВО, ресурси організацій COPE/ALLEA/EASE, онлайн-курси;

– передбачення діагностики сформованості компетентностей не лише на теоретичному рівні, а й на практичному, вдосконалюючи інструменти оцінювання: запровадження ситуаційних тестів, аналітичних есеїв, розроблення етичного профілю молодого вченого, рефлексивний щоденник власної етичної позиції тощо;

– урахування сучасних викликів, пов'язаних з етикою використання штучного інтелекту, а також питань, що стосуються відкритої науки, відкритого рецензування та самоархівування наукових текстів.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бабеня, Г.О.** (2023). Щодо академічної доброчесності у дисертаційних роботах. Академічна доброчесність, відкрита наука та штучний інтелект: як створити доброчесне освітнє середовище : збірник есе програми підвищення кваліфікації. Львів – Торунь. Liha-Pres. С. 42–44. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-345-6-10>

2. **Балацька, Л.** (2024). Академічна доброчесність здобувачів вищої освіти в процесі навчання за спеціальністю «Фізична культура і спорт». *Physical culture and sport: scientific perspective*. Вип. 1(1). С. 90–95. <https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.13>

3. **Конівіцька, Т.Я., & Кусій, М.І.** (2022). Академічна доброчесність в освітньо-науковому просторі: питання реалізації. Інноваційна педагогіка. ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій». Вип. 49. Т. 2. С.144–148. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.29>

4. **Омельчук, С. А.** (2021). Модель доброчесного академічного середовища закладу вищої освіти : 7 кроків від мети до результату. Академічна культура дослідника в освітньому просторі : європейський та національний досвід : зб. Матер. IV Міжнар. Наук.-практ. Конф. (м. Суми, 14-15 травня 2021 року) / за ред. О. М. Семенов. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.Макаренка. Розд. 1. С. 9–16.

5. **Сергієнко, А. С.** (2024). Академічна доброчесність в системі цінностей магістрів-правників: юридичний та педагогічний аспекти. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Сер. «Педагогічні науки»*. Вип. 29 (58). С. 154–167. [https://doi.org/10.58442/3041-1831-2024-29\(58\)-154-167](https://doi.org/10.58442/3041-1831-2024-29(58)-154-167)

6. *Стандарти вищої освіти.* (2024). Міністерство освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti>

7. *Стандарти вищої освіти.* (2019). Науки про Землю. Міністерство освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/28/103-nauki-pro-zemlyu-bakalavr-1.pdf>

8. *Стандарти вищої освіти.* (2023). Право. Міністерство освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2023/02.08.2023/081-pravo-dok.filosofiyi-924-31.07.2023.pdf>

9. *Стандарти вищої освіти.* (2022). Філософія. Міністерство освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/04/01/033-Filosofiya.dok.filosof.287-01.04.2022.pdf>
10. **Selemani, A., Chawinga, W. D., & Dube, G.** (2018). Why do postgraduate students commit plagiarism? An empirical study. *International Journal for Educational Integrity*. 14(1). P. 1-15. URL: <https://edintegrity.biomedcentral.com/articles/10.1007/s40979-018-0029-6>
11. **Singh, M.P., & Rai, S.** (2021). Knowledge, awareness and attitude towards academic integrity among the scholarly society of Babasaheb Bhimrao Ambedkar University, Lucknow: a study. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. Vol.3. Lincoln. URL: https://www.academia.edu/82918934/KNOWLEDGE_AWARENESS_AND_ATTITUDE_TOWARDS_ACADEMIC_INTEGRITY_AMONG_THE_SCHOLARLY_SOCIETY_OF_BABASAHEB_BHIMRAO_AMBEDKAR_UNIVERSITY_LUCKNOW_A_STUDY?email_work_card=view-paper

ДЖЕРЕЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ:

- 1а. Силабус «Академічна доброчесність та етика академічних взаємовідносин»: спец. «Фізика та астрономія». III освітньо-науковий рівень. Національна академія наук України. Інститут електронної фізики. Ужгород. URL: [http://iep.org.ua/content/aspirant/files/okp3\(syllabus\).pdf](http://iep.org.ua/content/aspirant/files/okp3(syllabus).pdf)
- 2а. Силабус «Основи академічної доброчесності»: спец. «Стоматологія», «Медицина», «Фармація», «Педіатрія». III освітньо-науковий рівень. Запорізький державний медичний університет. Запоріжжя. URL: https://aspdoc.zsmu.edu.ua/upload/files/osvita/sylabusy/zagal/syl_osn_akadem_dobroch.pdf
- 3а. Силабус «Академічна доброчесність та наукова етика»: спец. «Економіка». III освітньо-науковий рівень. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк. URL: <https://surl.li/ldcvhe>
- 4а. Силабус «Академічна доброчесність та етика наукового пошуку». ОНП «Менеджмент». III освітньо-науковий рівень. Харківський національний технічний університет сільського господарства імені Петра Василенка. Харків. URL: https://khntusg.com.ua/wp-content/uploads/2021/02/silabus_akadem.-dobrochesnist.pdf
- 5а. Силабус «Академічна доброчесність та етика наукового пошуку»: спец. «Комп'ютерні науки». III освітньо-науковий рівень. Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів. URL: https://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/4_kafedru/it/ok_1.2_etika_ta_akadem_dobrochesnist_kn_phd.pdf
- 6а. Силабус «Академічна доброчесність та академічне письмо»: спец. «Агрономія». III освітньо-науковий рівень. Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного. Мелітополь. URL: <http://www.tsatu.edu.ua/shn/wp-content/uploads/sites/59/syllabus-z-navchalnoyi-dyscypliny-akademichna-dobrochesnist-ta-akademichne-pysmo-201-ahronomija-2021-2022n.r..pdf>
- 7а. Силабус «Академічна доброчесність»: спец. «Педіатрія». III освітньо-науковий рівень. Івано-Франківський національний медичний університет. Івано-Франківськ. URL: <https://surl.lt/edtkve>
- 8а. Силабус «Етика та академічна доброчесність в освіті і науці»: спец. «Професійна освіта». III освітньо-науковий рівень. Національний авіаційний університет. Київ. URL: <https://surl.li/ieekyp>
- 9а. Силабус «Академічна доброчесність та авторське право»: спец. «Туризм». III освітньо-науковий рівень. Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського. Львів. URL: <https://repository.ldufk.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a67d6617-6fb9-4049-832c-77ada211a3f0/content>
- 10а. Силабус «Філософія науки та професійна етика». ОНП «Галузеве машинобудування». III освітньо-науковий рівень. Національний технічний університет

«Дніпровська політехніка». Дніпро. URL: <https://gmi.nmu.org.ua/ua/aspirant/RP/2023/133%20PHD%20%D0%A1%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D1%83%D1%81%20%D0%A4%D0%9D%D0%9F%D0%95%202023.pdf>

REFERENCES

1. **Babena, H. O.** (2023). Shchodo akademichnoi dobrochesnosti u dysertatsiinykh robotakh [On academic integrity in dissertations]. *Akademichna dobrochesnist, vidkryta nauka ta shtuchnyi intelekt: yak stvoryty dobrochesne osvितnie seredovyshe*: zbirnyk ese prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii (pp. 42–44). Lviv–Torun: Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-345-6-10> [in Ukrainian].
2. **Balatska, L.** (2024). Akademichna dobrochesnist здобувачів вищої освіти в протсесі навчання за спеціальністю “Фізична культура і спорт” [Academic integrity of higher education students in the process of studying “Physical Culture and Sports”]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 1(1), 90–95. <https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.13> [in Ukrainian].
3. **Konivitska, T. Ya., & Kusii, M. I.** (2022). Akademichna dobrochesnist v osvितno-naukovomu prostori: pytannia realizatsii [Academic integrity in the educational and scientific space: issues of implementation]. *Innovatsiina Pedahohika*, 49(2), 144–148. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.29> [in Ukrainian].
4. **Omelchuk, S. A.** (2021). Model dobrochesnoho akademichnoho seredovysheha zakladu vyshchoi osvity: 7 krokiv vid mety do rezultatu [Model of an ethical academic environment of a higher education institution: 7 steps from goal to result]. In O. M. Semenoh (Ed.), *Akademichna kultura doslidnyka v osvितnomu prostori: yevropeyskyi ta natsionalnyi dosvid: zb. mater. IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 9–16). Sumy: Vyd-vo SumDPU im. A. Makarenka [in Ukrainian].
5. **Serhiienko, A. S.** (2024). Akademichna dobrochesnist v systemi tsinnosti mahistriv-pravnykiv: yurydychnyi ta pedahohichnyi aspekty [Academic integrity in the value system of master’s degree law students: legal and pedagogical aspects]. *Visnyk Pisladyplomnoi Osvity: Zbirnyk Naukovykh Prats. Ser. “Pedahohichni Nauky”*, 29(58), 154–167. [https://doi.org/10.58442/3041-1831-2024-29\(58\)-154-167](https://doi.org/10.58442/3041-1831-2024-29(58)-154-167) [in Ukrainian].
6. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). Standarty vyshchoi osvity [Higher education standards]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslykh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti> [in Ukrainian].
7. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019) Standarty vyshchoi osvity. Nauky pro Zemliu [Higher education standards. Earth sciences]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/28/103-nauki-pro-zemlyu-bakalavr-1.pdf> [in Ukrainian].
8. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). Standarty vyshchoi osvity. Pravo [Higher education standards. Law]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2023/02.08.2023/081-pravo-dok.filosofiyi-924-31.07.2023.pdf> [in Ukrainian].
9. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022). Standarty vyshchoi osvity. Filosofiia [Higher education standards. Philosophy]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/04/01/033-Filosofiya.dok.filosof.287-01.04.2022.pdf> [in Ukrainian].
10. **Selemani, A., Chawinga, W. D., & Dube, G.** (2018). Why do postgraduate students commit plagiarism? An empirical study. *International Journal for Educational Integrity*, 14(1), 1–15. Retrieved from: <https://edintegrity.biomedcentral.com/articles/10.1007/s40979-018-0029-6> [in English].

11. **Singh, M. P., & Rai, S.** (2021). Knowledge, awareness and attitude towards academic integrity among the scholarly society of Babasaheb Bhimrao Ambedkar University, Lucknow: A study. *Library Philosophy and Practice* (e-journal), 3. Retrieved from: https://www.academia.edu/82918934/KNOWLEDGE_AWARENESS_AND_ATTITUDE_TOWARDS_ACADEMIC_INTEGRITY_AMONG_THE_SCHOLARLY_SOCIETY_OF_BABASAHEB_BHIMRAO_AMBEDKAR_UNIVERSITY_LUCKNOW_A_STUDY?email_work_card=view-paper [in English].

SOURCE MATERIAL:

1a. Syllabus “Akademichna dobrochesnist ta etyka akademichnykh vzayemovidnosyn”: spets. “Fizyka ta astronomiya”. [Academic integrity and ethics of academic relations: Syllabus for the PhD program in Physics and Astronomy]. Institute of Electronic Physics of the National Academy of Sciences of Ukraine. Retrieved from: [http://iep.org.ua/content/aspirant/files/okp3\(syllabus\).pdf](http://iep.org.ua/content/aspirant/files/okp3(syllabus).pdf) [in Ukrainian].

2a. Syllabus “Osnovy akademichnoyi dobrochesnosti”: spets. “Stomatolohiya”, “Medytsyna”, “Farmatsiya”, “Pediatriya”. [Fundamentals of academic integrity: Syllabus for the PhD programs in Dentistry, Medicine, Pharmacy, and Pediatrics]. Zaporizhzhia State Medical University. Retrieved from: https://aspdoc.zsmu.edu.ua/upload/files/osvita/sylabusy/zagal/syl_osn_akadem_dobroch.pdf [in Ukrainian].

3a. Syllabus “Akademichna dobrochesnist ta naukova etyka”: spets. “Ekonomika”. [Academic integrity and scientific ethics: Syllabus for the PhD program in Economics]. (2022). Lesya Ukrainka Volyn National University. Retrieved from: <https://surl.li/ldcvhe> [in Ukrainian].

4a. Syllabus “Akademichna dobrochesnist ta etyka naukovoho poshuku”. [Academic integrity and ethics of scientific inquiry: Syllabus for the PhD program in Management]. (2021). Kharkiv Petro Vasylenko National Technical University of Agriculture. Retrieved from: https://khntusg.com.ua/wp-content/uploads/2021/02/silabus_akadem.-dobrochesnist.pdf [in Ukrainian].

5a. Syllabus “Akademichna dobrochesnist ta etyka naukovoho poshuku”: spets. “Kompiuterni nauky”. [Academic integrity and ethics of scientific inquiry: Syllabus for the PhD program in Computer Science]. Lviv State University of Life Safety. Retrieved from: https://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/4_kafedru/it/ok_1.2_etika_ta_akadem_dobrochesnist_kn_phd.pdf [in Ukrainian].

6a. Syllabus “Akademichna dobrochesnist ta akademichne pysmo”: spets. “Ahronomiya”. [Academic integrity and academic writing: Syllabus for the PhD program in Agronomy]. Tavria State Agrotechnological University named after Dmytro Motornyi. Retrieved from: <http://www.tsatu.edu.ua/shn/wp-content/uploads/sites/59/sylabus-z-navchalnoyi-dyscypliny-akademichna-dobrochesnist-ta-akademichne-pysmo-201-ahronomija-2021-2022n.r..pdf> [in Ukrainian].

7a. Syllabus “Akademichna dobrochesnist”: spets. “Pediatriya”. [Academic integrity: Syllabus for the PhD program in Pediatrics]. (2024). Ivano-Frankivsk National Medical University. Retrieved from: <https://surl.li/edtkve> [in Ukrainian].

8a. Syllabus “Etyka ta akademichna dobrochesnist v osviti i nautsi”: spets. “Profesijna osvita”. [Ethics and academic integrity in education and science: Syllabus for the PhD program in Professional Education]. National Aviation University. Retrieved from: <https://surl.li/ieekyp> [in Ukrainian].

9a. Syllabus “Akademichna dobrochesnist ta avtorske pravo”: spets. “Turyzm”. [Academic integrity and copyright: Syllabus for the PhD program in Tourism]. Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi. Retrieved from: <https://repository.ldufk.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a67d6617-6fb9-4049-832c-77ada211a3f0/content> [in Ukrainian].

10а. Syllabus "Filosofiya nauky ta profesijna etyka". ONP "Haluzeve mashynobuduvannya". [Philosophy of science and professional ethics: Syllabus for the PhD program in Industrial Engineering]. (2023). Dnipro University of Technology. Retrieved from: <https://gmi.nmu.org.ua/ua/aspirant/RP/2023/133%20PHD%20Силабус%20ФНПЕ%202023.pdf> [in Ukrainian].



Отримано: 25.06.2025
Рекомендовано: 31.07.2025
Опубліковано: 25.09.2025

Ірина ТКАЧЕНКО

старший викладач кафедри філософії та педагогіки професійної підготовки
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
<https://orcid.org/0000-0002-2686-6721>

Карина БЕЗЦІННА

здобувач вищої освіти
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
<https://orcid.org/0009-0006-9091-4667>

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ФАКТОРИ РИЗИКУ ТА ЕФЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ

У запропонованій статті досліджено проблему емоційного вигорання в межах освітнього середовища. В умовах постійних та динамічних соціальних змін, трансформації освітнього процесу, зростання навантажень й емоційного перенасичення педагогів ця тема набуває своєї актуальності. Емоційне вигорання має негативний вплив не тільки на психологічне та фізичне здоров'я, а й на якість роботи всередині освітнього середовища. У підсумку дослідження запропоновано ефективні стратегії профілактики щодо подолання проблеми емоційного виснаження педагогів. До ефективних стратегій було віднесено: активний розвиток навичок саморегуляції, централізовану організацію психологічної підтримки в закладах освіти, разом із тим використання психологічних технік відновлення ресурсів. Запропоновані рекомендації мають практичний характер щодо подолання емоційного вигорання під час педагогічного процесу.

Ключові слова: емоційне вигорання, освітнє середовище, педагогічна діяльність, фактори ризику, профілактика, психологічне здоров'я.

Iryna TKACHENKO
Karyna BEZTSINNA

EMOTIONAL BURNOUT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: RISK FACTORS AND EFFECTIVE COPING STRATEGIES

In this article, the authors explore the problem of emotional burnout within the educational environment. In the context of constant and dynamic social change, transformation of the educational process, increasing workloads and emotional overload of teachers, this topic is gaining relevance. Emotional burnout has a negative impact not only on psychological and physical health, but also on the quality of work in the secondary educational environment. As a result of the study, the authors proposed effective prevention strategies to overcome the problem of teachers' emotional exhaustion. Effective strategies include: active development of skills for self-regulation, centralised organisation of psychological support in educational institutions, and the use of psychological techniques for resource recovery. The recommendations proposed by the authors are practical in nature to overcome emotional burnout during the teaching process.

Key words: emotional burnout, educational environment, pedagogical activity, risk factors, prevention, psychological health.

Постановка проблеми. Емоційне вигорання педагогів є серйозною проблемою сучасної освіти, яка впливає не лише на особистий добробут учителів, а й на якість освітнього процесу. Хронічний стрес, високі професійні вимоги, недостатня підтримка з боку адміністрації та суспільства, а також емоційне перенапруження призводять до зниження мотивації, апатії та професійного виснаження. Важливим завданням є аналіз чинників, що спричиняють вигорання, та пошук ефективних методів його подолання. Отже, вибрана нами тема є важливою та актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема емоційного вигорання давно є предметом наукових досліджень і представлена в працях як зарубіжних, так і вітчизняних психологів. Структура, чинники та типи цього явища розглядалися в роботах Дж. Фрейденберга, Д. Майерса, У. Шуфелі, К. Маслач, С. Джексона, Д. Спаньоли, К. Чернісс, Ф. Сторлі, Р. Кепьюто, Г. Робертса, М. Буриш, М. Лейтера та інших.

В українській психологічній науці синдром емоційного вигорання став об'єктом ґрунтовного аналізу в дослідженнях С. Максименка, Т. Яценко, Т. Титаренко, В. Павленка, А. Величка та інших. Вивчення цього явища в контексті різних професій, зокрема освітньої діяльності, проводили Н. Чепельова, Н. Грисенко [4], Ю. Жогно [6], О. Грицук [5], Т. Зайчикова [7], Н. Булатевич [2], В. Калашин [9], Л. Карамушка [10], Г. Ложкін, Р. Павелків та інші дослідники. Проблема емоційного вигорання педагогів активно досліджували такі науковці, як К. Маслач, яка розробила концепцію вигорання, а також В.В. Бойко, який визначив психологічні механізми цього процесу. За дослідженнями Г.С. Абрамової, емоційне вигорання пов'язане з постійним психоемоційним напруженням та відсутністю можливостей для відновлення. Українські науковці, зокрема О.В. Долинська та Л.М. Карамушка, акцентують увагу на впливі організаційного середовища та необхідності психологічної підтримки педагогів.

Постановка завдання та формулювання цілей. Метою статті є визначення основних факторів ризику, що спричиняють емоційне вигорання педагогів, та розроблення ефективних стратегій його профілактики та подолання.

Виклад основного матеріалу. Зазвичай будь-яке дослідження, що стосується синдрому вигорання, розпочинається з його визначення [1]. Вигорання описується як стан емоційного виснаження, зниження професійних досягнень, втрата індивідуальності тощо. Надалі, як правило, наводиться перелік симптомів цього явища [2], який може значно варіюватися залежно від групи людей, що зазнають вигорання, країни та інших чинників. До таких симптомів належать: хронічна втома, зниження активності, емоційне виснаження, порушення сну, безсоння, головні болі, нудота, втрата апетиту, проблеми з травною системою [6].

Феномен емоційного вигорання є складним і багатограним явищем, яке досліджується в межах різних наукових дисциплін. У психології це явище вивчається в контексті проблем професійної діяльності й розглядається поряд із поняттями «професійне вигорання», «професійна криза» тощо. У психології праці емоційне вигорання трактують як реакцію організму на вплив професійних стресогенних чинників тривалого або середньоінтенсивного характеру [4].

Однією з характерних рис наукового аналізу цього явища є те, що емоційне вигорання виникає в системі соціономічних професій, коли навантаження або вимоги значно перевищують можливості фахівця. Це процес поступової втрати енергії, сил і натхнення в повсякденному виконанні професійних обов'язків [9].

Термін «синдром вигорання» був уперше введений американським психіатром Дж. Фрейденбергом у 1974 році для опису психологічних станів людей, які працюють у соціальних сферах і постійно стикаються з труднощами комунікації. Фрейденберг зазначав, що емоційне вигорання є характерним для людей професій «людина –

людина», які мають справу з негативними емоційними переживаннями інших і мимоволі долучаються до них. Подібної думки дотримуються й К. Черніс, Е. Едельвіч, А. Бродський (Cherniss, Edelwich, Brodsky). Відомий психолог К. Маслач зазначає, що вигорання – це «плата за співчуття, яку працівники демонструють до своїх клієнтів» [8]. Таким чином, синдром емоційного вигорання є психологічним станом фахівців, переважно з обслуговуючих професій, діяльність яких спрямована на допомогу іншим.

Синдром вигорання не є медичним діагнозом [3]. Деякі фахівці вважають, що за його проявами можуть стояти інші стани, як-от депресія, або ж індивідуальні чинники, зокрема особистісні риси та сімейні обставини. Усе це може впливати на розвиток вигорання, зокрема в професійній діяльності [11].

Емоційне вигорання в освітньому середовищі є серйозною проблемою, що впливає на ефективність викладачів та якість навчального процесу. Розуміння факторів ризику і впровадження ефективних стратегій подолання є ключовими для підтримки психічного здоров'я освітян.

Емоційне вигорання є складним психологічним феноменом, що виникає в умовах професійної діяльності та значно знижує її якість і ефективність. Це стан поступової втрати афективної, розумової та фізичної енергії, що проявляється у відчутті тотального виснаження, симптомах емоційної та когнітивної астеничності, фізичної втоми, зовнішній індивідуальності та зниженні задоволення від виконання роботи. Емоційне вигорання має складну структуру, яку можна поділити на три основні компоненти: виснаження, деперсоналізацію та зниження досягнень. Воно викликається різними групами чинників, зокрема особистісними, психофізіологічними та професійно-середовищними, і має різні форми прояву на різних рівнях психічної організації особистості.

Емоційне вигорання характерне для представників різних професій, особливо тих, що працюють у системі «людина

– людина», зокрема для педагогів на різних рівнях освіти. Педагогічна діяльність, зважаючи на свою специфіку, має особливу чутливість до виникнення емоційного вигорання. Це явище має поліфакторну природу, що включає індивідуально-психологічні, соціально-психологічні та організаційно-діяльнісні чинники і виявляється в афективних, когнітивних, конативних, фізіологічних та соціально-психологічних показниках. Емоційне вигорання знижує ефективність педагогічної діяльності, свідчить про деформацію та зміну професійного профілю вчителя. Воно виконуватиме антимотиваційну, антипізнавальну та дестабілізаційну функції, що призводить до дегуманізації освітнього процесу, зниження рівня досягнень у реалізації професійних і соціальних цілей, погіршення фізичного здоров'я та психологічного благополуччя викладача [10].

Емоційне вигорання педагогів формується під впливом комплексу факторів, які можна поділити на такі групи:

1. Психологічні: високе навантаження та стресові умови праці. Постійне перевантаження, обмежені ресурси та високі вимоги можуть призводити до хронічного стресу та виснаження;

2. Організаційні: недостатня підтримка та визнання. Відсутність належної підтримки з боку керівництва та колег, а також невизнання досягнень можуть знижувати мотивацію та сприяти розвитку вигорання;

3. Соціальні: емоційна напруга у взаємодії зі здобувачами освіти. Складні ситуації в спілкуванні з учнями, особливо з тими, хто має особливі потреби, можуть стати джерелом емоційного напруження.

Подолання емоційного вигорання в освітньому середовищі є важливим аспектом збереження психічного здоров'я педагогів і підвищення ефективності їх професійної діяльності. Для боротьби із цим явищем важливо запроваджувати комплексний підхід, який включає як індивідуальні, так і організаційні заходи.

Передусім необхідно забезпечити педагогам можливість для професійного розвит-

ку та надання психологічної підтримки. Це може бути досягнуто через участь у тренінгах, семінарах та конференціях, що не лише підвищують професіоналізм, а й допомагають отримати нові ідеї та ресурси для роботи. Крім того, важливою є підтримка колег у вигляді супервізії або регулярних зустрічей, на яких педагоги можуть обговорювати складні ситуації, що виникають у процесі професійної діяльності. Це дозволяє знижувати рівень стресу та сприяє формуванню колективу, який підтримує один одного [8].

Одним з основних напрямів у боротьбі з вигоранням є збалансування професійного навантаження та особистого часу. Встановлення чітких меж між роботою та відпочинком є важливим фактором для запобігання емоційному виснаженню. Педагоги повинні мати можливість регулярно відпочивати, щоб відновлювати емоційну та фізичну енергію. Із цією метою слід активно використовувати методи саморегуляції, як-от медитація, йога або прогулянки на свіжому повітрі, які можуть сприяти зниженню рівня стресу.

Не менш важливим є забезпечення підтримки з боку керівництва та колективу загалом. Створення сприятливого психологічного клімату в освітніх закладах, де педагоги відчувають підтримку та взаєморозуміння, може значно знизити ризик емоційного вигорання. Визнання досягнень педагогів, забезпечення зворотного зв'язку та оцінювання їхньої праці є важливим елементом мотивації та запобігання вигоранню. Водночас організація робочих процесів, раціоналізація навантажень і забезпечення гнучкості робочого графіку також сприяють зменшенню стресу та забезпеченню ефективної роботи [5].

Загалом, подолання емоційного вигорання в освіті є результатом системного підходу, що включає професійну підтримку, ефективне управління навантаженнями, покращення психологічного клімату в колективі та забезпечення умов для відновлення енергії і збереження психологічного здоров'я педагогів. Ці заходи не лише допомагають знизити ризик вигорання, але й підвищують якість освітнього процесу, створюючи умови для ефективної та стабільної професійної діяльності.

Для подолання емоційного вигорання пропонуються такі стратегії [7]:

1. Індивідуальні техніки: розвиток емоційного інтелекту, методи саморегуляції (медитація, дихальні вправи, рефлексія), фізична активність;
2. Організаційні заходи: зменшення навантаження, створення сприятливого психологічного клімату в колективі, проведення тренінгів з емоційної стійкості;
3. Психологічна підтримка: консультації з психологом, участь у групах підтримки, впровадження програм психоемоційного здоров'я.

Висновки. Емоційне вигорання педагогів є серйозною проблемою, яка негативно впливає на якість освіти та особисте благополуччя викладачів. Виявлення факторів ризику та впровадження ефективних стратегій профілактики допоможе знизити рівень професійного виснаження та створити сприятливі умови для збереження психологічного здоров'я освітян. Удосконалення організаційного середовища, активне впровадження методів саморегуляції та підвищення рівня соціальної підтримки сприятимуть зменшенню проявів емоційного вигорання серед педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Брегун-Трачук, Л. О.** (2020). Дослідження професійного та емоційного вигорання в психолого-педагогічній теорії та практиці. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, (5), 128–133.
2. **Булатевич, Н. М.** (2013). Психічне вигорання у професійній діяльності вчителя: огляд зарубіжних концепцій. *Сучасні освітні технології*, (15–16), 117–120.
3. **Величко, А.** (2018). Основні детермінанти емоційного вигорання особистості. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. Серія: Психологія*, (1[17]), 89–91.

4. **Грисенко, Н. В.** (2021). Особистісні детермінанти запобігання емоційного вигорання педагога в аспекті досліджень позитивної психології (автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук). Київ.
5. **Грицук, О. В.** (2020). Психологічні особливості динаміки емоційного вигорання вчителів (автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук). Харків.
6. **Жогно, Ю. П.** (2009). Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів (дис. канд. психол. наук). Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського). Одеса.
7. **Зайчикова, Т. В.** (2020). Чинники прояву та передумови формування синдрому «професійного вигорання» у вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, (11[56]), 57–66.
8. **Зачепа, А. М., Микитюк, О. М., & Сельменська, З. М.** (2021). Проблематика емоційного вигорання в освітньому середовищі. *Наукові записки [Української академії друкарства]*, (1), 183–191.
9. **Калошин, В. Ф.** (2004). Як долати стрес у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*, (9), 60–66.
10. **Карамушка, Л. М., & Гнускіна, Г. В.** (2018). *Психологія професійного вигорання підприємців: Монографія*. Київ : Логос.
11. Професійне та емоційне вигорання учасників освітнього процесу під час кризових і трансформаційних процесів: *Матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (1 січня – 11 лютого 2024 року)*. (2024). Львів – Торунь: Liha-Pres.

REFERENCES

1. **Bregun-Trachuk, L. O.** (2020). Doslidzhennia profesiinoho ta emotsiinoho vyhorannia v psykhologopedagogichnii teorii ta praktytsi [Research on professional and emotional burnout in psycho-pedagogical theory and practice]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi*, (5), 128–133 [in Ukrainian].
2. **Bulatovych, N. M.** (2013). Psykhichne vyhorannia u profesiinii diialnosti vchytelia: ohliad zarubizhnykh kontseptsii [Mental burnout in teachers' professional activity: Review of foreign concepts]. *Suchasni osvitni tekhnolohii*, (15–16), 117–120 [in Ukrainian].
3. **Velychko, A.** (2018). Osnovni determinanty emotsiinoho vyhorannia osobystosti [Key determinants of emotional burnout of personality]. *Visnyk Kyivs koho instytutu biznesu ta tekhnolohii. Seriia: Psykholohiia*, (1)17, 89–91 [in Ukrainian].
4. **Hrysenko, N. V.** (2021). Osobystisni determinanty zapobihannia emotsiinoho vyhorannia pedahoha v aspekti doslidzhen pozytyvnoi psykholohii [Personal determinants of teacher's emotional burnout prevention in the context of positive psychology studies]. (*Candidate's thesis abstract*). Kyiv [in Ukrainian].
5. **Hrytsuk, O. V.** (2020). Psykhologichni osoblyvosti dynamiky emotsiinoho vyhorannia vchyteliv [Psychological features of the dynamics of teachers' emotional burnout]. (*Candidate's thesis abstract*). Kharkiv [in Ukrainian].
6. **Zhogno, Y. P.** (2009). *Psykhologichni osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia pedahohiv* [Psychological features of teachers' emotional burnout]. (*Candidate's thesis*, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky). Odesa. 249 p. [in Ukrainian].
7. **Zaichykova, T. V.** (2020). Chynnyky proiavu ta peredumovy formuvannia syndromu "profesiinoho vyhorannia" u vchyteliv [Factors and prerequisites for the development of teacher burnout syndrome]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriia 12. Psykhologichni nauky*, (11)56, 57–66 [in Ukrainian].
8. **Zachepa, A. M., Mykytiuk, O. M., & Selmenska, Z. M.** (2021). Problematyka emotsiinoho vyhorannia v osvithomu seredovyshchi [Issues of emotional burnout in the

educational environment]. *Naukovi zapysky [Ukrainska akademiia druparstva]*, (1), 183–191 [in Ukrainian].

9. **Kaloshyn, V. F.** (2004). Yak dolaty stres u pedahohichnii diialnosti [How to cope with stress in pedagogical activity]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, (9), 60–66 [in Ukrainian].

10. **Karamushka, L. M., & Hnuskina, H. V.** (2018). *Psykhologhiia profesiinoho vyhorannia pidprietstiv* [Psychology of professional burnout in entrepreneurs]. Kyiv: Logos [in Ukrainian].

11. *Profesiine ta emotsiine vyhorannia uchasykyv osvithnoho protsesu pid chas kryzovykh i transformatsiinykh protsesiv* [Professional and emotional burnout of participants in the educational process during crises and transformational processes] (2024). *Materialy vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii, 1 sichnia – 11 liutoho 2024 roku*. Lviv – Torun: Liha-Pres [in Ukrainian].



Отримано: 30.06.2025
Рекомендовано: 04.08.2025
Опубліковано: 25.09.2025

Ангеліна ХОМЕНКО

старший викладач кафедри журналістики,
Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК»»;
аспірантка
Інститут вищої освіти НАПН України
<https://orcid.org/0009-0005-5938-6205>

ГОТОВНІСТЬ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

У статті комплексно досліджено готовність до впровадження штучного інтелекту (ШІ) в освіту журналістів. Проаналізовано поняття «готовність» у контексті трансформації мислення та застосування інноваційних технологій у бізнесі, освіті та журналістиці.

Досліджено міжнародний досвід інтеграції ШІ у вищій освіті (Гонконг, Швеція), рівень підготовленості студентів до використання ШІ (Мексика [11]), а також сприйняття ШІ серед журналістів (Йорданія). Окрему увагу приділено аналізу готовності українських викладачів журналістики до використання ШІ в освітньому процесі (на прикладі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова та Університету економіки та права «КРОК»). Виявлено, що рівень обізнаності викладачів щодо ШІ є помірним, а їхні оцінки доцільності та етичності його використання суттєво різняться.

У дослідженні застосовано аналіз наукової літератури, порівняльний метод для визначення відмінностей між міжнародним і українським досвідом, метод екстраполяції в розробленні рекомендацій для закладів вищої освіти, а також вторинне дослідження за допомогою бази Google Scholar. Для емпіричної частини використано анкетування викладачів журналістики, результати якого дозволили оцінити рівень їх готовності до впровадження ШІ в освітній процес.

Результати дослідження підкреслюють необхідність розвитку цифрових компетентностей викладачів, студентів і журналістів, а також формування стратегічних підходів до інтеграції ШІ в освітній та медійний простір.

Ключові слова: журналістика, вища освіта, штучний інтелект, готовність, цифрові компетентності, етика.

Anhelina KHOMENKO

READINESS TO IMPLEMENT ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article examines readiness for implementation of artificial intelligence (AI) in journalism education. The term “readiness” is defined in the context of transformational thinking and application of innovative technologies in business, education, and journalism. Experience of several countries in AI implementation is explored: integration of AI in higher education (Hong Kong, Sweden); level of students’ readiness for AI application (Mexico); attitude towards AI among journalists (Jordan).

Special attention was given to the analysis of readiness to use AI in teaching journalism by Ukrainian university teachers, drawing from experience of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University and KROK University of Economics and Law. The level of educators’ AI awareness is assessed as moderate, while their opinions on the appropriateness and ethos in AI application vary significantly. In addition to literature review, a number of methods were applied: a comparative method to identify differences between international and Ukrainian practices in AI implementation and application; an extrapolation method for developing recommendations

for higher education institutions; secondary research while using Google Scholar database. For the empirical part, an opinion survey of journalism teachers was conducted, which allowed to assess their readiness to implement AI in the educational process.

The findings underscore the necessity to develop digital competencies of educators, students, and journalists, as well as to formulate and advance strategic approaches to integrating AI into education and media.

Key words: journalism, higher education, artificial intelligence, readiness, digital competences, ethics.

У роботі розглянуто визначення поняття готовності; результати досліджень готовності бізнесу до впровадження штучного інтелекту (ШІ), дослідження щодо готовності викладачів закладів вищої освіти щодо використання штучного інтелекту (зокрема, приклади Гонконгу та Швеції [4; 8]), готовності студентів до використання штучного інтелекту (на прикладі Мексики) та готовність журналістів використовувати штучний інтелект у професійній діяльності (йорданське телебачення [9]), готовність журналістів писати про штучний інтелект. Також ми дослідили готовність українських викладачів, які готують бакалаврів із журналістики, до використання штучного інтелекту в професійній діяльності (Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК»»).

Зокрема, А. Ваджид та А. Хан визначили фактори, що впливають на готовність бізнесу до використання штучного інтелекту. Науковці дослідили 74 публікації, опубліковані між 2013 і 2023 роками, використали метод SLR для визначення й аналізу причин і переваг, які досліджували різні дослідники в літературі. Дослідники дійшли висновку, що визначеними факторами штучного інтелекту є стратегія та бачення, підтримка вищого керівництва, бізнес-потенціал штучного інтелекту, відповідність процесу штучного інтелекту, доступність ресурсів, розмір організації, обов'язки, організаційна структура, залучення вищого керівництва, культура, організаційна ІТ-інфраструктура, управління змінами та команда проєкту: «Результати також відображають високий рівень невдач в організаціях, що базуються на кейсах, таких як фактори готовності до штучного інтелек-

ту, які можуть допомогти у впровадженні штучного інтелекту в будь-якій організації та усунути низький рівень невдач. Отримані дані свідчать про те, що фактори готовності до штучного інтелекту є надзвичайно важливими для впровадження штучного інтелекту в організаціях. Топ-менеджмент повинен урахувати важливість усіх факторів готовності до впровадження штучного інтелекту в державних і приватних організаціях, щоб надати штучному інтелекту конкурентні переваги, підвищити ефективність, інновації та зростання» [1, с. 235].

Д. Холмстрьом характеризує ставлення керівників до штучного інтелекту: «Впровадження технологій штучного інтелекту відкриває одну з найбільших можливостей і водночас створює один із найсерйозніших викликів, з якими стикаються організації. Однак багато керівників мають слабе уявлення про те, як розв'язувати ці проблеми. Вони визнають, що штучний інтелект відіграє вирішальну роль у діяльності організацій, але не знають, як їхні компанії можуть упроваджувати штучний інтелект для досягнення бажаних результатів діяльності та сприяння ефективній цифровій трансформації» [3, с. 335].

«Представлена система вимірювання готовності організації до впровадження штучного інтелекту покликана полегшити такий розгляд, даючи змогу кількісно оцінити потенціал фірми для цифрової трансформації в чотирьох ключових вимірах: технології, діяльність, межі та цілі. Таким чином, він може бути використаний, щоб допомогти організаціям розробляти та розвивати свої бізнес-можливості на основі штучного інтелекту, уможливаючи більш повне відображення можливостей та вузьких місць цифрової трансформації» [3, с. 332].

Я. Йонк, М. Вайсерт та К. Вирткі об'єднали висновки інтерв'ю з 25 експертами зі штучного інтелекту з висновками наукової та практичної літератури, щоб зібрати 18 факторів готовності до штучного інтелекту та 58 ілюстративних показників у п'яти категоріях: «Організації повинні постійно оцінювати та розвивати свою готовність до штучного інтелекту в процесі його впровадження й описати відповідні аспекти, які слід урахувати. Це включає природу штучного інтелекту як GPT, особливості контексту та цілей, а також взаємодію готовності штучного інтелекту та прийняття штучного інтелекту» [4, с. 18].

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні готовності викладачів журналістики до впровадження штучного інтелекту. Як демонструють попередньо оглянуті дослідження імплементації ШІ в бізнесі – це охоплення як технологічних, так і організаційних аспектів. Для успішної інтеграції штучного інтелекту в будь-якій сфері необхідно враховувати різноманітні фактори: від стратегічного бачення компанії до навичок персоналу.

Завдання дослідження: проаналізувати наукові підходи до визначення поняття «готовність» у контексті цифрової трансформації та впровадження інноваційних технологій; ознайомитися з міжнародним досвідом готовності до впровадження штучного інтелекту у сферах бізнесу, освіти та журналістики; вивчити рівень готовності викладачів українських ЗВО, які здійснюють підготовку бакалаврів за спеціальністю 061 «Журналістика», до інтеграції ШІ в освітній процес (на прикладі двох університетів); визначити ключові бар'єри та чинники, що впливають на позитивне/негативне сприйняття ШІ викладачами; сформулювати практичні рекомендації для підвищення рівня готовності ЗВО до впровадження ШІ у професійну підготовку журналістів.

Методи та методика дослідження. Для розв'язання визначених завдань у дослідженні застосовано метод аналізу наукової літератури, пов'язаної з темою досліджен-

ня; порівняльний метод дав можливість виокремити відмінності між зарубіжним і українським досвідом; метод екстраполяції використано в написанні рекомендацій для закладів вищої освіти; вторинне дослідження за допомогою Google Scholar.

Результати дослідження. Р. Лам, В. Чан, Х. Вонг (Гонконг) вивчили сприймання та готовність викладачів до застосування штучного інтелекту у викладанні та навчанні у вищій освіті. Науковці зібрали понад 100 відповідей на опитування під час серії семінарів зі штучного інтелекту, які відбулися з березня по червень 2023 року. «Результати показали, що викладачі неоднозначно ставляться до технології штучного інтелекту. Тоді як більшість сприймали штучний інтелект як інструмент, який може підвищити їх ефективність, продуктивність і сприяти добробуту людей, деякі відчували незручність, коли думали про штучний інтелект, і вважали його загрозою для свого майбутнього. Однак більшість погодилася, що штучний інтелект може допомогти досягти загального блага. Щодо своєї готовності викладачі висловили впевненість у викладанні основних понять штучного інтелекту, представленні складного матеріалу та підтримці навчання студентів. Вони також висловили намір продовжувати вивчати штучний інтелект, оновлювати нові програми ШІ та використовувати його для навчання. Крім того, вони вважали вміст штучного інтелекту корисним з позиції ефективного вивчення концепції. Нарешті, адміністрування на їхньому факультеті/відділі/підрозділі було однією зі сфер, де вони шукали допомоги в застосуванні штучного інтелекту у викладанні. У результаті це дослідження дає цінну інформацію про сприйняття та готовність викладачів застосовувати штучний інтелект у викладанні та навчанні у вищій освіті» [5, с. 5380].

Сприйняття викладачами університетів відповідальності та штучного інтелекту у вищій освіті – експериментальне філософське дослідження від С. МакГрат, Т. Серратто Паргман, Н. Ют, П. Ю. Палмгрен. Опитування надіслали всім викла-

дачам одного з найбільших університетів Швеції. «Велика кількість викладачів університетів повідомили про низький рівень розуміння штучного інтелекту, але значний відсоток із них також вважав, що ШІ може сприяти створенню більш справедливої системи підтримки для студентів. З погляду розвитку компетенцій викладачам університетів може знадобитися навчання, щоб зрозуміти наслідки технологій штучного інтелекту для їх викладання та краще підготувати їх до інших технологій, які зараз застосовуються у вищій освіті» [8, с. 8].

Розширення можливостей викладачів бути готовими до ШІ дослідили Р. Лукін, М. Кукурова, К. Кент, Б. дю Буле: «Готовність до штучного інтелекту можна сформулювати як контекстуалізований спосіб допомоги людям зрозуміти штучний інтелект, зокрема ШІ, керований даними. Природа навчання готовності до штучного інтелекту – це не те саме, що просто вивчення ШІ. Радше готовність до штучного інтелекту визнає різноманітність професій, робочих місць і секторів, для яких штучний інтелект має потенційний вплив. <...> Ми припустили, що такий підхід може ґрунтуватися на концепції готовності до штучного інтелекту, і що для цього необхідно чітко визначити відмінності між людським і штучним інтелектом і важливість застосування штучного інтелекту до завдань, де він має ключові переваги, дозволяючи людям продовжувати прикласти себе до завдань, які виграють від їхньої сили та переваги» [6, с. 1].

Д.-К. Мах та Н. Гросс дослідили штучний інтелект у вищій освіті: вивчили використання викладачами, самоефективність, чіткі профілі й потреби у професійному розвитку та визначили чотири чіткі профілі (LCA) поглядів викладачів на ШІ для викладання та навчання на основі їхніх передбачуваних переваг і проблем, котрі «назвали оптимістичними, критичними, критично рефлексивними та нейтральними. З них оптимістичні та критично рефлексивні профілі охоплювали одну третину викладачів, що брали участь, тобто більшість. Критичний профіль був

представлений дещо менше, а нейтральний профіль складався лише з 5% викладачів. Таким чином, наші результати вказують на досить оптимістичний і критично рефлексивний погляд на ШІ для викладання та навчання...» [7, с. 11].

Готовність студентської спільноти до використання штучного інтелекту у вищій освіті досліджувалася в рамках Саміту з питань ШІ в освіті на конференції IFE, що проходила в Монтеррей, Нуево-Леон з 23 по 25 січня 2024 року. Там відбувся футуристичний семінар «Застосування ШІ в освіті», де учасникам запропонували пройти опитування. Результати засвідчили таке: «Хоча учасники відкриті до використання ШІ, студенти бачать більше переваг. Це може бути пов'язано з такими інноваціями, як цифрові асистенти з голосовим управлінням і чати зі штучним інтелектом, які генерують відповіді на навчальні питання і підвищують готовність студентів використовувати їх. Для решти учасників переваги менш очевидні. Це може бути пов'язано з розумінням того, що впровадження ШІ в освіту має бути цілеспрямованим, із достатніми ресурсами для полегшення викладання (навчання). Сприйняття цих учасників також пов'язане з необхідністю інвестування в ресурси, що підвищують якість освіти. Крім того, необхідно розробити політику та етичні настанови, які керуватимуть його використанням в освітній спільноті, особливо для студентів. Статистичний аналіз не може бути виконаний, щоб побачити вплив типу учасника. У подальшій роботі валідація опитування буде застосована в іспаномовних країнах, і, таким чином, буде вивчена підготовка спільнот вищої освіти в Мексиці та Латинській Америці» [11, с. 309].

Готовність йорданських журналістів до використання штучного інтелекту досліджували Т. М. А. Шарадга, З. Тахат, А. О. Сафорі. Результати засвідчують, що існує чіткий ефект від використання методів штучного інтелекту, згідно зі сприйняттям журналістів у редакціях новин на йорданському телебаченні. «Існують відмінності між відповідями респондентів-журналіст

тів щодо причин небажання редакцій йорданського телебачення використовувати технології штучного інтелекту. <...> Журналісти в редакціях новин йорданського телебачення володіють різними навичками, зокрема: використання соціальних мереж для проведення досліджень, публікації новинних матеріалів та автоматизованих програм виробництва контенту». Автори рекомендують: «1. Створення комплексного стратегічного документа щодо концепції застосування штучного інтелекту та його зв'язку з медіа і механізмами, в яких вони функціонують, у світлі сучасних змін, що враховують сучасні технології. 2. Відкритість йорданського телебачення до світу і спілкування та організована комунікація з передовими електронними засобами, колл-центрами та міжнародними інформаційними агентствами. 3. Використання інформаційно-комунікаційних технологій та застосування їх у всіх медіацентрах, на додаток до надання різноманітних джерел знань, як-от електронні та паперові центри, а також забезпечення бази даних і статистики, які обслуговують роботу цих центрів» [9, с. 246].

Готовність журналістів писати про штучний інтелект досліджували С. Шаоцзін, З. Юцзя, С. Бін, Ц. Ібей: «У фокусі дослідження – те, як газети висвітлювали тему штучного інтелекту протягом останніх десятиліть». Проаналізувавши 1776 новинних статей, відібраних із чотирьох провідних газет («New York Times», «Washington Post», «Guardian» і «USA Today»), дослідники вивчили загальний ландшафт висвітлення теми, а також те, як ЗМІ подають цю тему, використовуючи змішану методологію (тобто автоматичний контент-аналіз і ручне кодування). З накопичених статей було виділено чотирнадцять основних тем (наприклад, регулювання та політика, ризики та зброя). «Дослідження виявило, що журналісти використовували різні засоби фреймінгу, зокрема лексичні сполуки і схеми аргументації, щоб представити ШІ як складну, потужну та значущу проблему. Крім того, різні актори (наприклад, дослідницькі

спільноти, уряди, бізнес-сектори) об'єдналися в складну мережу в медіадискурсах» [10, с. 1].

У дослідженні готовності українських викладачів, які готують бакалаврів з журналістики, до використання штучного інтелекту в професійній діяльності в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова взяло участь 80 респондентів. Найдовший досвід роботи у вищій освіті серед опитаних становить 17 років. Дослідження проводилося шляхом опитування у Google Forms із квітня по травень 2024 року.

Більшість викладачів (37,5%) інколи використовують інструменти штучного інтелекту; рідко та ніколи не використовували 25% опитаних; 12,5% часто використовують інструменти штучного інтелекту. Більшість викладачів оцінили доцільність використання інструментів штучного інтелекту у викладанні дисциплін для бакалаврів із журналістики на «3» за п'ятибальною шкалою, при цьому етичність використання ШІ-інструментів – теж на «3» за п'ятибальною шкалою.

У дослідженні готовності українських викладачів, які навчають бакалаврів із журналістики, до використання штучного інтелекту в професійній діяльності у Вищому навчальному закладі «Університет економіки та права «КРОК»» взяло участь 80 респондентів. Найдовший досвід роботи у вищій освіті серед опитаних становить 27 років. Дослідження проводилося шляхом опитування у Google Forms у жовтні 2024 року.

Більшість викладачів вважають, що добре обізнані з можливостями штучного інтелекту у сфері журналістики. Думки викладачів щодо важливості готувати студентів-журналістів до роботи зі штучним інтелектом розділилися порівну на оцінках «3», «4», «5» за п'ятибальною шкалою, де 1 – зовсім не важливо, 5 – дуже важливо. Щодо емоційного сприйняття викладами використання штучного інтелекту студентами в завданнях, які передбачають використання цих інструментів, результати розділилися порівну між позначками «2»,

«4» та «5» за п'ятибальною шкалою, де 1 – негативно, 5 – позитивно. Усі викладачі однаково сприймають використання штучного інтелекту здобувачами освіти в тих завданнях, які не передбачають використання ШІ-інструментів: показник «3» за п'ятибальною шкалою, де 1 – негативно, 5 – позитивно.

Пояснення результатів. Отримані результати підтверджують наявність помірного рівня готовності викладачів українських закладів вищої освіти до впровадження штучного інтелекту в освітній процес за спеціальністю «С7 – Журналістика». Це проявляється, зокрема, в:

– епізодичному використанні ШІ-інструментів в освітній діяльності (лише 12,5% використовують часто);

– середніх оцінках етичності та доцільності застосування ШІ (більшість відповіли на рівні 3 за 5-бальною шкалою);

– розмитості емоційного ставлення до використання ШІ студентами.

Порівняно з міжнародними кейсами, український досвід демонструє схожі тенденції занепокоєння, обережності та обмеженого впровадження, як і в дослідженнях викладачів з Гонконгу [5] і Швеції [8]. Разом із тим іноземні університети вже впроваджують цільові програми підвищення кваліфікації, спрямовані на розвиток компетентностей, необхідних для інтеграції ШІ в освітній процес [6].

Також варто відзначити, що подібно до викладачів з Мексики українські респонденти визнають потребу в стратегічному підході до цифровізації, але не мають системної підтримки чи інституційної рамки.

Ключовою проблемою, яка постає з аналізу, є відсутність уніфікованого підходу до етичного регулювання використання ШІ в освітньому середовищі. Це корелює з міжнародними висновками про необхідність створення локальних політик і кодексів [7].

Таким чином, результати свідчать про нагальну потребу в інституціоналізації

цифрової трансформації освітніх програм журналістики шляхом системного підвищення цифрової компетентності викладачів, оновлення змісту навчання та формування етичної культури використання ШІ в освіті.

З огляду на вищезазначене для підвищення готовності викладачів за спеціальністю «С7 – Журналістика» до використання інструментів штучного інтелекту рекомендуємо ЗВО, де здійснюють підготовку журналістів:

1. Адміністрації (спільно з інститутами журналістики) розробити стратегічний план цифровізації з інтеграцією ШІ у викладання журналістики до 31 грудня 2025 року. Це відповідає вимогам цифрової трансформації освіти, зазначеної в Національній стратегії розвитку вищої освіти України. Очікуваний результат – наявність затвердженого плану, включення модулів із вивчення штучного інтелекту до освітньої програми;

2. Відділам підвищення кваліфікації/кафедрам журналістики (із залученням внутрішніх ІТ-ресурсів або партнерів із ЗМК) організувати не менше 2 семінарів/тренінгів із використання штучного інтелекту в журналістиці та освіті до кінця навчального року 2025/2026. Очікуваний результат – участь щонайменше 70% викладачів кафедри, сертифікати участі;

3. Науково-методичним радам/кафедрам журналістики розробити локальний етичний кодекс використання ШІ в освітньому процесі до березня 2026 року. Доцільно залучити фахівців із права/філософії. Очікуваний результат – затверджений документ на рівні факультету/ЗВО;

4. Гарантам освітніх програм (ОП) «С7 – Журналістика» оновити ОП бакалаврату з урахуванням навчальних модулів щодо використання штучного інтелекту до чергової акредитаційної або проміжної експертизи (непізніше I семестру 2026–2027 н.р.). Очікуваний результат – наявність відповідних навчальних результатів у ОП та силабусач.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Ali, W., & Khan, A. Z.** (2024). Factors influencing readiness for artificial intelligence: a systematic literature review. *Data Science and Management*. <https://doi.org/10.1016/j.dsm.2024.09.005>
2. **Chounta, I.-A., Bardone, E., Raudsep, A., & Pedaste, M.** (2021). Exploring Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence as a Tool to Support their Practice in Estonian K-12 Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00243-5>
3. **Holmstrom, J.** (2021). From AI to digital transformation: The AI readiness framework. *Business Horizons*. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2021.03.006>
4. **Jöhnk, J., Weißert, M., & Wyrтки, K.** (2020). Ready or Not, AI Comes – An Interview Study of Organizational AI Readiness Factors. *Business & Information Systems Engineering*. <https://doi.org/10.1007/s12599-020-00676-7>
5. **Lam, P. L. C., Chan, W. K. W., & Wong, H. L.** (2023). Exploring teachers' perceptions and readiness of applying ai in teaching and learning in higher education. *Y 16th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.1339>
6. **Luckin, R., Cukurova, M., Kent, C., & du Boulay, B.** (2022). Empowering educators to be AI-ready. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100076. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100076>
7. **Mah, D.-K., & Groß, N.** (2024). Artificial intelligence in higher education: exploring faculty use, self-efficacy, distinct profiles, and professional development needs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00490-1>
8. **McGrath, C., Cerratto Pargman, T., Juth, N., & Palmgren, P. J.** (2023). University teachers' perceptions of responsibility and artificial intelligence in higher education – An experimental philosophical study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100139. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100139>
9. **Sharadga, T. M. A., Tahat, Z., & Safori, A. O.** (2022). Journalists' Perceptions towards Employing Artificial Intelligence Techniques in Jordan TV's Newsrooms. *Studies in Media and Communication*, 10(2), 239. <https://doi.org/10.11114/smc.v10i2.5749>
10. **Sun, S., Zhai, Y., Shen, B., & Chen, Y.** (2020). Newspaper coverage of artificial intelligence: A perspective of emerging technologies. *Telematics and Informatics*, 53, 101433. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101433>
11. **Vázquez-Villegas, P., García-Chitiva, M. d. P., Valdes-Ramirez, D., & Zavala, G.** (2024). Readiness of the Student Community for Using Artificial Intelligence in Higher Education. *Tenth International Conference on Higher Education Advances*. Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/head24.2024.17286>



Отримано: 16.06.2025
Рекомендовано: 23.07.2025
Опубліковано: 25.09.2025

Оксана БАРИЛЬНИК-КУРАКОВА

старша викладачка кафедри природничо-наукової підготовки
Херсонська державна морська академія
<https://orcid.org/0000-0003-4340-9474>

Іван БАРИЛЬНИК-КУРАКОВ

старший викладач кафедри управління судном
Херсонська державна морська академія
<https://orcid.org/0000-0002-7628-6602>

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВІРТУАЛЬНИХ ЕКСПЕРИМЕНТІВ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ В КОНТЕКСТІ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено актуальній проблемі модернізації методики навчання фізики в морських закладах вищої освіти шляхом впровадження цифрових лабораторій і симуляторів. Дослідження обґрунтовує необхідність застосування комбінованого підходу, що поєднує реальні та віртуальні експерименти для підвищення ефективності навчання майбутніх морських фахівців. Автори аналізують специфічні особливості підготовки морських кадрів, які працюють в умовах підвищеної відповідальності, де розуміння фізичних процесів безпосередньо пов'язане з безпекою мореплавства. У роботі визначено основні переваги комбінованого підходу: підвищення реалістичності та безпеки навчання, формування комплексних професійних компетентностей, забезпечення гнучкості та економічної ефективності, підвищення мотивації курсантів, можливість індивідуалізації навчання. На основі аналізу професійних вимог конвенції STCW і навчальних програм здійснено відбір найбільш актуальних тем для віртуального експериментування: механіка рідин і гідростатика, механіка хвиль, термодинаміка та електромагнетизм. Представлено детальні методичні рекомендації щодо організації лабораторного заняття з теми «Остійність судна» із застосуванням комбінованого підходу.

Ключові слова: морська освіта, фізика, лабораторні заняття, віртуальні лабораторії, симуляція, комбінований підхід, цифрові технології.

Oksana BARYLNYK-KURAKOVA

Ivan BARYLNYK-KURAKOV

EFFECTIVENESS OF VIRTUAL EXPERIMENTS IN PHYSICS TEACHING IN THE CONTEXT OF MARITIME EDUCATION

The article is devoted to the urgent problem of modernizing the methodology of teaching physics in maritime higher education institutions through the implementation of digital laboratories and simulators. The research substantiates the need for a combined approach that combines real and virtual experiments to improve the effectiveness of training future maritime specialists. The authors analyze the specific features of training maritime personnel who work

in conditions of increased responsibility, where the understanding of physical processes is directly related to the safety of navigation. The paper identifies the main advantages of the combined approach: increasing the realism and safety of training, forming complex professional competencies, ensuring flexibility and economic efficiency, increasing the motivation of cadets, and the possibility of individualizing training. Based on the analysis of the professional requirements of the STCW Convention and training programs, the most relevant topics for virtual experimentation were selected: fluid mechanics and hydrostatics, wave mechanics, thermodynamics, and electromagnetism. Detailed methodological recommendations for organizing a laboratory lesson on the topic "Ship Stability" using a combined approach are presented.

Key words: maritime education, physics, laboratory classes, virtual laboratories, simulation, combined approach, digital technologies.

Вступ. Модернізація фізичної підготовки в морських закладах вищої освіти є імперативом у контексті цифровізації технічної освіти. Зростання значення віртуальної реальності в освітньому процесі пов'язане з потребою формування практичних компетентностей, визначених стандартом STCW [7], та обмеженістю доступу до реальних навчальних суден. Відповідно, сучасна морська освіта стоїть перед необхідністю кардинальної модернізації методів навчання, особливо у сфері природничо-наукової підготовки. Тож стрімкий розвиток морських технологій, ускладнення суднового обладнання і зростання вимоги до безпеки мореплавства зумовлюють потребу в глибокому розумінні фізичних процесів, що лежать в основі функціонування сучасних суден.

Актуальність дослідження зумовлена кількома факторами. По-перше, потреба в модернізації підготовки з фізики в морських закладах вищої освіти вимагає пошуку нових ефективних методів навчання. По-друге, щораз більше значення цифрових лабораторій і симуляторів у технічній освіті, зокрема морській, відкриває нові можливості для підвищення якості підготовки фахівців. По-третє, відповідність міжнародним стандартам підготовки морських фахівців, установленим конвенцією STCW, потребує глибокого розуміння фізичних процесів, що відбуваються в морському середовищі та суднових системах.

Мета дослідження полягає в розробленні та науковому обґрунтуванні методики впровадження цифрових лабораторій і симуляторів для підвищення ефективності навчання фізики морських фахівців.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

- проаналізувати сучасний стан використання цифрових лабораторій та симуляторів у підготовці з фізики морських фахівців;

- визначити найбільш ефективні для формування і розвитку професійних компетентностей майбутніх моряків форми і методи проведення лабораторних занять з фізики;

- визначити теми з фізики, які є найбільш актуальними для віртуального експериментування в морській освіті;

- розробити методичні рекомендації щодо поєднання реальних та віртуальних дослідів на лабораторних заняттях з фізики для закладів вищої освіти морського профілю.

Підготовка морських фахівців має низку специфічних особливостей, які необхідно враховувати в розробленні методики навчання фізики. Морські фахівці працюють в умовах підвищеної відповідальності, де розуміння фізичних процесів безпосередньо пов'язане з безпекою мореплавства та ефективністю експлуатації суднового обладнання. Фізика в морській освіті виконує фундаментальну роль, забезпечуючи теоретичну основу для розуміння принципів роботи суднових систем, процесів, що відбуваються в морському середовищі, та взаємодії судна з навколишнім середовищем. У цьому аспекті особливого значення набуває засвоєння курсантами розділів механіки рідин і газів, термодинаміки, електродинаміки та механічних хвиль.

Аналіз вимог конвенції STCW показує, що сучасні морські фахівці повинні мати глибокі знання фізичних принципів функціонування суднових систем. Однак традиційні методи навчання фізики не завжди дозволяють сформувати необхідні компетентності, особливо в частині практичного застосування теоретичних знань у професійній діяльності.

Перспективним шляхом розв'язання цієї проблеми є впровадження віртуальних лабораторій та симуляторів, які дозволяють поєднати теоретичне навчання з практичною діяльністю в умовах, максимально наближених до реальних. Міжнародний досвід використання віртуальних лабораторій у STEM-освіті демонструє їх високу ефективність.

Так, дослідження науковців [9] показало, що впровадження віртуальних лабораторій на заняттях підвищують якість засвоєння фізики порівняно з традиційними методами. Це зумовлено можливістю багаторазового повторення експериментів, візуалізації складних процесів і моделювання явищ, недоступних для спостереження у звичайних умовах.

У контексті морської освіти особливий інтерес становлять симуляційні технології, що дозволяють моделювати складні фізичні процеси, які відбуваються в морському середовищі. А. Ала та ін. [4] зазначають, що симуляційні технології в морській освіті дозволяють значно покращити розуміння гідростатичних процесів і механіки судна.

Українські дослідники також підтверджують ефективність віртуальних лабораторій у вищій технічній освіті [2].

Відомо, що виключне використання лише традиційних лабораторних робіт обмежує можливості студентів у дослідженні складних фізичних явищ через брак обладнання, часові обмеження та фактори безпеки. Водночас повна заміна реальних експериментів віртуальними симуляціями призводить до втрати важливих практичних навичок роботи з реальними приладами й об'єктами та недостатнього розвитку сенсорного сприйняття фізичних процесів. Оптимальний

навчальний ефект, на нашу думку, досягається в разі поєднання обох підходів до організації освітнього процесу з фізики. Таким чином, комбінований підхід забезпечує максимальну ефективність навчання, коли віртуальні лабораторії слугують для опрацювання теоретичного матеріалу та підготовки до експерименту, а реальні досліди закріплюють отримані знання через безпосередню взаємодію з фізичними об'єктами. Синергетичний ефект від поєднання віртуальних та реальних лабораторій полягає у взаємному доповненні їх переваг та компенсації недоліків кожного з підходів. Серед переваг комбінованого підходу до організації освітнього процесу з фізики, зокрема в закладах морського профілю, можна визначити такі:

1. Підвищення реалістичності та безпеки навчання.

Віртуальні симуляції дозволяють моделювати складні, небезпечні або рідкісні ситуації (наприклад, аварії, екстремальні погодні умови) без ризику для життя та обладнання. Реальні лабораторні роботи дають змогу відчувати фізичні властивості матеріалів, роботу з обладнанням і розвивати моторні навички, які неможливо повністю відтворити у віртуальній реальності [6].

2. Формування комплексних професійних компетентностей.

Поєднання практики і віртуальної взаємодії сприяє кращому засвоєнню як теоретичних знань, так і практичних навичок, що підтверджено експериментальними дослідженнями: студенти, які навчалися за змішаною методикою, демонструють вищий рівень підготовки та кращі результати тестування [8; 10]. Віртуальні досліди дозволяють багаторазово відпрацьовувати сценарії, а реальні – закріплюють ці навички у фізичному світі.

3. Гнучкість, адаптивність та економічна ефективність.

Віртуальні лабораторії зменшують потребу в дорогому обладнанні, дозволяють швидко оновлювати сценарії та розширювати кількість тренувальних ситуацій без значних фінансових вкладень [6]. Реальні досліди залишаються незамінними для пе-

ревірки навичок, які вимагають фізичного контакту з обладнанням.

4. Підвищення мотивації та залученості курсантів.

Інтерактивність, ігрові елементи та можливість бачити наслідки власних дій у віртуальній реальності підвищують зацікавленість і залученість здобувачів вищої освіти [5]. Емоційний ефект від занурення у віртуальне середовище робить навчання більш захопливим, що сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу.

5. Можливість індивідуалізації навчання та зворотного зв'язку.

Здобувачі вищої освіти можуть самостійно повторювати віртуальні експерименти, аналізувати помилки та отримувати миттєвий зворотний зв'язок, що важко реалізувати в традиційних лабораторіях [8]. Викладачі отримують детальні дані про дії кожного курсанта у віртуальній реальності, що дозволяє коригувати освітній процес.

Отже, поєднання реальних і віртуальних експериментів створює синергію, що дозволяє морським спеціалістам не лише ефективно засвоювати складні фізичні явища, а й формувати стійкі практичні навички для роботи в реальних умовах. Такий підхід відповідає сучасним вимогам морської освіти, підвищує безпеку, мотивацію та якість підготовки майбутніх моряків.

На основі аналізу професійних вимог до морських фахівців і навчальних програм з фізики було здійснено відбір найбільш актуальних тем для віртуального експериментування. У відборі зазначених тем ми дотримувались таких критеріїв:

- забезпечення міждисциплінарної інтеграції через установлення органічних зв'язків між фізичними принципами та фаховими дисциплінами [1];

- професійна значущість;
- складність для розуміння за традиційного навчання;

- можливість ефективного моделювання;

- відповідність вимогам STCW.

Результати пошуку наведено в табл. 1.

Відібрані напрями охоплюють найбільш критичні аспекти фізичних

знань, необхідних для морських фахівців, і водночас становлять найбільші виклики для традиційного навчання через складність або неможливість проведення реальних експериментів у навчальних умовах.

Під час розроблення методики організації лабораторних занять було дотримано принцип максимального наближення навчального середовища до реальних умов професійної діяльності морських фахівців. Кожна лабораторна робота передбачає наявність таких компонентів.

Постановка проблеми. Формулюється практичне завдання, з яким може зіткнутися морський фахівець у професійній діяльності. Наприклад, необхідність визначення остійності судна в разі зміни завантаження або розрахунок оптимального режиму роботи двигуна для мінімізації витрати пального.

Теоретична підготовка. Надається необхідний теоретичний матеріал з акцентом на фізичні принципи, що лежать в основі розглядуваного явища. Загалом, матеріал з фізики структуровано так, що засвоєння теоретичного матеріалу курсантами з певних питань і тем передують виконанню лабораторних робіт.

Віртуальний експеримент. Використовується інтерактивний симулятор, який дозволяє змінювати параметри системи й спостерігати їх вплив на досліджувані фізичні процеси. Симулятор містить засоби візуалізації, що дають змогу наочно уявити процеси, які відбуваються.

Аналіз результатів. Здобувачі вищої освіти повинні проаналізувати отримані дані, зробити висновки щодо впливу різних факторів на досліджуване явище і запропонувати практичні рекомендації для професійної діяльності.

Реальний експеримент. Курсанти виконують експериментальне дослідження, використовуючи реальні фізичні об'єкти; роблять висновки.

Слід зазначити, що послідовність виконання експериментів – від віртуального до реального чи навпаки – визначається специфікою досліджуваної тематики та

Пріоритетні напрями для віртуального моделювання

n/n	Напря́м	Фізичні явища для моделювання	Професійна значущість	Переваги віртуального моделювання
1.	Механіка рідин і гідростатика	- процеси остійності судна; - розрахунок центру мас; - метацентрична висота; - закон Архімеда	Критично важливі для безпеки мореплавства	Можливість проведення експериментів із суднами в навчальних умовах
2.	Механіка хвиль	- дослідження морських хвиль; - вплив хвиль на судно; - резонансні явища в судових конструкціях; - різні типи хвиль	Важливість розуміння хвильових процесів для морських фахівців	Можливість вивчення різних типів хвиль та їх впливу на судові конструкції в безпечних умовах
3.	Термодинаміка	Робота судових двигунів: - процеси теплообміну; - системи охолодження; - системи опалення	Критично важливе для судових механіків і інженерів	Моделювання складних термодинамічних процесів без ризику для обладнання
4.	Електро-магнетизм	Робота судових електричних систем: - навігаційне обладнання; - системи зв'язку; - електронні системи сучасних суден	Зростання ролі електронних систем у сучасному суднобудуванні (Smith і Brown)	Безпечне вивчення складних електронних систем без ризику пошкодження дорогого обладнання

методичною доцільністю для досягнення максимальної ефективності освітнього процесу.

Нижче наведено розроблені нами методичні рекомендації щодо проведення лабораторного заняття з фізики із застосуванням комбінованого підходу, що поєднує реальні та віртуальні експерименти.

Тема заняття: «Остійність судна: дослідження впливу розміщення вантажу на остійність плавзасобу».

Мета заняття: пояснити фізичні основи остійності судна; навчити курсантів аналізувати вплив розміщення вантажу на остійність судна; розвинути навички роботи з реальним лабораторним обладнанням та віртуальними симуляторами.

Структура заняття.

I. Теоретичний вступ (10 хв).

Актуалізація знань: поняття центр мас, метацентрична висота; значення остійності для безпеки мореплавства.

II. Ознайомлення з обладнанням (5 хв).

Демонстрація реального лабораторного макета «Судно у воді» (наприклад, прямокутна коробка на воді, набір тягарців).

Ознайомлення з інтерфейсом віртуального симулятора (наприклад, Labster, PhET, OceanIQ, MarISOT або власна розробка).

III. Реальний експеримент (20 хв).

Завдання: визначити, як змінюється остійність судна за різного розміщення тягарців.

Хід роботи.

1. Встановити макет судна у ванну з водою.

2. Послідовно розміщувати тягарці в різних точках макету (по центру, збоку, на носі, на кормі).

3. За допомогою лінійки та транспортира вимірювати кут крену за однакового зовнішнього впливу (наприклад, легке натискання).

4. Занести результати в таблицю.
5. Зробити висновки.

IV. Віртуальний експеримент (20 хв).

Завдання: моделювати ті ж самі ситуації у віртуальному симуляторі.

Хід роботи.

1. Вибрати тип судна та вантажу в програмі.

2. Змінювати розміщення вантажу, спостерігати за зміною метацентричної висоти, центру мас, кута крену.

3. Дослідити додаткові сценарії (наприклад, вплив хвиль, різна щільність води).

4. Зберегти скріншоти та дані для порівняння та висновків.

V. Порівняння та аналіз результатів (5 хв).

Обговорення подібностей і відмінностей між реальним і віртуальним експериментом. Аналіз помилок, причин розбіжностей (наприклад, ідеалізація у віртуальній моделі, помилки вимірювань у реальному досліді).

VI. Формування висновків (5 хв).

Які навички та знання отримані. Як результати лабораторної роботи можна застосувати в професійній діяльності моряка.

VII. Онлайн-тест для закріплення матеріалу (10 хв.)

VIII. Оцінювання (5 хв).

Оцінювання за виконання обох експериментів, аналіз результатів, оформлення звіту, участь в обговоренні.

Зазначимо, що для виконання завдання з моделювання остійності судна, впливу розміщення вантажу, зміни метацентричної висоти, центру мас і кута крену у віртуальному середовищі можна використати такі конкретні симулятори:

MarISOT – сучасний морський симулятор, що підтримує моделювання фізичних параметрів судна, зміну вантажу, вплив метеоумов, а також дозволяє інтерактивно змінювати розташування вантажу й одразу бачити зміну остійності та крену судна [3, с. 129].

Labster Virtual Labs – хоча це універсальна платформа для STEM-освіти, вона містить модулі з фізики, де можна моделювати принципи плавучості, остійності, зміну центру мас та вплив зовнішніх факторів на стійкість об'єктів у рідині. Її можна адап-

тувати для морської тематики. Так, наприклад, симуляція «Applications of Buoyancy: floatation» дозволяє вивчити умови плавання та занурення об'єктів, вплив щільності рідини на плавучість та визначити, яка частина плаваючого об'єкта занурена під поверхню. Посилання на зазначену симуляцію: <https://www.labster.com/simulations/applications-of-buoyancy-flotation-new>

Запропонована методика може бути адаптована для інших тем (гідродинаміка, механіка хвиль, термодинаміка суднових двигунів тощо) з урахуванням специфіки морської освіти та сучасних цифрових можливостей.

Висновки. Обґрунтовано необхідність модернізації методики навчання фізики в морських закладах вищої освіти відповідно до вимог цифровізації освіти та стандартів STCW, що зумовлена зростанням складності суднового обладнання та підвищенням вимог до безпеки мореплавства.

1. Встановлено, що комбінований підхід, який поєднує реальні та віртуальні експерименти, забезпечує максимальну ефективність навчання фізики майбутніх морських фахівців через синергетичний ефект взаємного доповнення переваг обох методів.

2. Визначено п'ять ключових переваг комбінованого підходу: підвищення реалістичності та безпеки навчання, формування комплексних професійних компетентностей, забезпечення гнучкості та економічної ефективності, підвищення мотивації курсантів, можливість індивідуалізації навчання та зворотного зв'язку.

3. Здійснено науково обґрунтований відбір чотирьох пріоритетних напрямів для віртуального моделювання в морській освіті: механіка рідин і гідростатика, механіка хвиль, термодинаміка та електромагнетизм, які є критично важливими для професійної діяльності морських фахівців.

4. Розроблено методичні рекомендації щодо організації лабораторних занять з фізики із застосуванням комбінованого підходу на прикладі теми «Остійність судна», які можуть бути адаптовані для інших тем фізики, що вивчаються в закладах вищої освіти морського профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Барильник-Куракова, О.А., & Коробова, І.В.** (2020). Міждисциплінарні зв'язки як провідний принцип підготовки фахівців у морській галузі. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, Вип. 13, С. 57–72.
2. **Калініченко, Є.В., Томчаковський, Г.Г., & Оберто Сантана, Л.Е.** (2024). Вплив технологій віртуальної реальності на якість та ефективність професійної підготовки судноводіїв. *Водний транспорт: зб. наук. пр.*, № 2 (40), С. 128–142. URL: <https://vt.duit.in.ua/index.php/home/article/view/344>
3. **Піпченко, О.Д., & Конон, Н.М.** (2023). Удосконалення методів морської професійної підготовки шляхом залучення сучасних технологій. *Судноводіння (Shipping & Navigation)*, 35, 128–142. <https://doi.org/10.31653/2306-5761.35.2023.128-142>
4. **Ala, A., Hamidi, N., Yoniessa, S., Masito, F., & Muis, M. A.** (2024). Simulation-based learning in maritime training: enhancing competency and preparedness. *METEOR: Maritime Education Training and Operation Research*, 17(1). URL: <https://ejournal.stipjakarta.ac.id/index.php/meteor/article/view/361/274>
5. **Buenaobra, N. A., Dela Cerna Jr., E., Go, C. N., & Ramos III, S.** (2018). Impact of virtual reality in maritime education and training: The case of the Maritime Academy of Asia and the Pacific. *International Journal on Open and Distance e-Learning*. Vol. 4, № 2. p. 1–16. URL: <https://ijodel.upou.edu.ph/index.php/ijodel/article/view/58>
6. **Elsayed, A. M., & Ibrahim, H. S.** (2024). Examining the effect of full-mission simulation training on the safety and education in the maritime sector. *Maritime Research and Technology*, 3(2), 142–149. <https://doi.org/10.21622/MRT.2024.03.2.983>
7. International Maritime Organization. (2019). STCW Convention and Code: Competency Requirements for Seafarers. URL: <https://www.imo.org/en/OurWork/HumanElement/Pages/STCW-Convention.aspx>
8. **Miyusov, M. V., Nikolaieva, L. L., & Smolets, V. V.** (2022). The effectiveness of immersive learning in maritime education and training. *Transactions on Maritime Science*, 11(2), 263–274. <https://doi.org/10.7225/toms.v11.n02.014>
9. **Sellberg, C., Nazari, Z., & Solberg, M.** (2024). Virtual Laboratories in STEM Higher Education: A Scoping Review. *Nordic Journal of Systematic Reviews in Education*, 2, 58–75. <https://doi.org/10.23865/njsre.v2.5766>
10. **Voloshynov, S. A., Zhuravlev, F. M., Riabukha, I. M., Smolets, V. V., & Popova, H. V.** (2021). Application of VR technologies in building future maritime specialists' professional competences. *CEUR Workshop Proceedings*. Vol. 2898. C. 68–79. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-2898/paper03.pdf>

REFERENCES

1. **Barylnyk-Kurakova, O. A., & Korobova, I. V.** (2020). Mizhdystsyplinarni zviyazky yak providnyi pryntsyyp pidhotovky fakhivtsiv u morskii haluzi [Interdisciplinary connections as a leading principle of training specialists in the maritime industry]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, 13, 57–72 [in Ukrainian].
2. **Kalinichenko, Ye. V., Tomchakovskiy, H. H., & Oberto Santana, L. E.** (2024). Vplyv tekhnolohii virtualnoi realnosti na yakist ta efektyvnist profesiinoi pidhotovky sudnovodiiv [The impact of virtual reality technologies on the quality and effectiveness of professional training of navigators]. *Vodnyi transport*, 2(40). Retrieved from: <https://vt.duit.in.ua/index.php/home/article/view/344> [in Ukrainian].
3. **Pipchenko, O. D., & Konon, N. M.** (2023). Udokonalennia metodiv morskoi profesiinoi pidhotovky shliakhom zaluchennia suchasnykh tekhnolohii [Improvement of marine professional training methods through the involvement of modern technologies]. *Sudnovodinnia*

(Shipping & Navigation), 35, 128–142. <https://doi.org/10.31653/2306-5761.35.2023.128-142> [in Ukrainian].

4. **Ala, A., Hamidi, N., Yoniessa, S., Masito, F., & Muis, M. A.** (2024). Simulation-based learning in maritime training: enhancing competency and preparedness. *METEOR: Maritime Education Training and Operation Research*, 17(1). Retrieved from: <https://ejournal.stipjakarta.ac.id/index.php/meteor/article/view/361/274> [in English].

5. **Buenaobra, N. A., Dela Cerna Jr., E., Go, C. N., & Ramos III, S.** (2018). Impact of virtual reality in maritime education and training: The case of the Maritime Academy of Asia and the Pacific. *International Journal on Open and Distance e-Learning*, 4(2), 1–16. <https://ijodel.upou.edu.ph/index.php/ijodel/article/view/58> [in English].

6. **Elsayed, A. M., & Ibrahim, H. S.** (2024). Examining the effect of full-mission simulation training on the safety and education in the maritime sector. *Maritime Research and Technology*, 3(2), 142–149. <https://doi.org/10.21622/MRT.2024.03.2.983> [in English].

7. International Maritime Organization. (2019). *STCW Convention and Code: Competency Requirements for Seafarers*. Retrieved from: <https://www.imo.org/en/OurWork/HumanElement/Pages/STCW-Convention.aspx> [in English].

8. **Miyusov, M. V., Nikolaieva, L. L., & Smolets, V. V.** (2022). The effectiveness of immersive learning in maritime education and training. *Transactions on Maritime Science*, 11(2), 263–274. <https://doi.org/10.7225/toms.v11.n02.014> [in English].

9. **Sellberg, C., Nazari, Z., & Solberg, M.** (2024). Virtual Laboratories in STEM Higher Education: A Scoping Review. *Nordic Journal of Systematic Reviews in Education*, 2, 58–75. <https://doi.org/10.23865/njsre.v2.5766> [in English].

10. **Voloshynov, S. A., Zhuravlev, F. M., Riabukha, I. M., Smolets, V. V., & Popova, H. V.** (2021). Application of VR technologies in building future maritime specialists' professional competences. *CEUR Workshop Proceedings*, 2898, 68–79. Retrieved from: <https://ceur-ws.org/Vol-2898/paper03.pdf> [in English].



Отримано: 30.06.2025
Рекомендовано: 04.08.2025
Опубліковано: 25.09.2025

Віра ДРАГУНОВА

кандидат педагогічних наук,
начальник відділу розвитку та роботи з дослідницькою
та критичною інфраструктурою директорату розвитку науки
Міністерства освіти і науки України
<https://orcid.org/0000-0002-5074-5583>

ПРОЦЕДУРА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ СИСТЕМИ ПРОЄКТУВАННЯ ДОРАДНИЦТВА ДІЯЛЬНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті досліджено систему проєктування дорадництва в педагогічному університеті. Метою було систематизувати знання та оцінити поточний стан системи. Проаналізовано процедуру й результати експериментальної перевірки запропонованої нами системи, включно з її концептуальною моделлю та технологією. Експериментально підтверджено, що ефективність цієї системи забезпечується сприятливими організаційними умовами, прогресивними педагогічними підходами, урахуванням потреб стейкхолдерів та кваліфікаційних вимог, а також формуванням соціально-особистісної компетентності суб'єктів освітньої діяльності. Порівняння результатів за допомогою кутового перетворення Фішера довело вищу ефективність запропонованої системи в порівнянні з контрольними групами. Це свідчить, що підвищення рівня управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу суттєво покращує якість і результативність дорадництва в університеті. Запропонована система має значний потенціал для оптимізації дорадництва та розвитку професійних компетентностей, відкриваючи шлях для подальших досліджень і практичного впровадження.

Ключові слова: реформи та інновації у світовому та європейському освітньому просторі, консалтинг, освітнє дорадництво, педагогічний університет, формування консалтингової діяльності, теоретичні засади, методичні засади, професійний розвиток, якість освіти.

Vira DRAHUNOVA

PROCEDURE OF EXPERIMENTAL TESTING OF THE SYSTEM OF DESIGNING EXTENSION ACTIVITIES AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article examines the system of designing extension services at a pedagogical university. The aim was to systematize knowledge and assess the current state of the system. The procedure and results of the experimental verification of our proposed system, including its conceptual model and technology, are analyzed. It has been experimentally confirmed that the effectiveness of this system is ensured by favorable organizational conditions, progressive pedagogical approaches, taking into account the needs of stakeholders and qualification requirements, as well as the formation of social and personal competence of educational subjects. Comparison of the results using the Fisher's angular transformation proved the higher efficiency of the proposed system compared to the control groups. This indicates that increasing the level of management activities of the subjects of the educational process significantly improves the quality and effectiveness of counseling at the university. The proposed system has significant

potential for optimizing advisory services and developing professional competencies, paving the way for further research and practical implementation.

Key words: reforms and innovations in the world and European educational spaces, consulting, educational counseling, pedagogical university, formation of consulting activities, theoretical foundations, methodological principles, professional development, quality of education.

Аналіз наукових досліджень свідчить про посилення уваги до формування дорадництва в педагогічному університеті [10]. Зокрема, окремі аспекти управління освітою на теоретико-методологічному рівні висвітлено в працях В. Бондаря, Л. Ващенко, О. Галуса, В. Гладкової, М. Гриньової, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Н. Клокар, В. Кременя, В. Лугового, Т. Лукіної, О. Мармази, В. Маслової, В. Олійника, І. Петрової, З. Рябової, Л. Семеновської, Є. Ситниченка, В. Хоменка та інших [2; 7]. Водночас технологія управління, поняття якості освіти та сутність розроблення кваліметричних еталонів для вимірювальних процедур стали предметом дослідження О. Антонової, О. Боднар, Н. Бібік, О. Василенка, Ю. Васильєва, Б. Гаєвського, Г. Дмитренка, І. Драча, І. Зязюна, Л. Карамушки, Ю. Конаржевського, Ю. Крикова, В. Лугового, О. Остапчука, О. Савченко, Є. Хрикова та ін. [3; 6; 9]. Ці вчені теоретично обґрунтовують сутність процесу управління в соціальних системах, підкреслюючи, що його основним завданням є забезпечення об'єктивності, цілеспрямованості, узгодженості функціонування та розвитку керованої підсистеми [4].

Основною метою експериментальної роботи є підтвердження та ґрунтовне вивчення об'єкта й предмета дослідження. Об'єкт дослідження: освітня діяльність у закладах вищої освіти. Предмет дослідження: зміст і технологія проектування дорадництва в педагогічному університеті.

Дослідження проводилось у три етапи протягом 2020–2025 років.

На першому етапі (2020–2021 рр.) визначено сутність проблеми, її актуальність, мету та завдання. Було опрацьовано наукові джерела та ключові терміни дослідження. На другому етапі

(2021–2023 рр.) уточнено категоріальний апарат, проаналізовано підходи до проектування дорадництва, розроблено та теоретично обґрунтовано авторську модель для педагогічного університету. Також визначено критерії оцінювання її ефективності, розроблено алгоритм упровадження моделі та підготовлено матеріали для формульованого експерименту. На третьому етапі (2023–2025 рр.) систематизовано та узагальнено дані педагогічного експерименту. Проведено апробацію й оцінювання розробленої моделі та технології, уточнено теоретичні та практичні висновки, сформовано загальні висновки дослідження, а також окреслено шляхи вдосконалення проектування дорадництва та перспективи подальших досліджень [2; 8].

Завдання експериментальної роботи полягало в апробації системи проектування дорадництва в педагогічному університеті. Зокрема, ми прагнули:

- розробити критерії оцінювання ефективності цього проектування;
- визначити рівні сформованості керівників закладів вищої освіти до проектування дорадництва за експериментальною технологією;
- перевірити ефективність впливу системи проектування на процес її впровадження у вищу освіту;
- розробити науково-методичні рекомендації щодо проектування дорадництва в закладах вищої освіти.

Експериментальна робота охопила 45 закладів вищої освіти України. До вибірки ввійшли 220 респондентів: 72 педагогічні працівники, 106 науково-педагогічних працівників та 42 керівники ЗВО. Респондентів було розподілено на дві групи: контрольну та експериментальну.

Для аналізу стану проектування дорадництва в закладах вищої освіти ми розро-

били низку анкет-опитувальників, які відповідали таким компонентам:

- Спонукальний: відображає мотивацію керівника до вдосконалення професійної компетентності та впровадження інновацій для ефективного управління закладом;

- Пізнавально-аналітичний: оцінює засвоєння знань про сутність, ознаки, типи, структуру, динаміку, стратегії та тактики проектування дорадництва, а також технології, форми, методи та засоби її ефективної організації;

- Діяльнісно-практичний: розкриває комплекс умінь, необхідних менеджеру освіти для забезпечення проектування дорадництва;

- Оцінно-результативний: відображає особистісні якості керівника, які сприяють ефективному проектуванню дорадництва.

Результати оцінювання рівня сформованості цілемотиваційного компонента управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проектування дорадництва в закладах вищої освіти для контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп представлено в таблиці 1 та графічно (рис. 1).

Результати оцінювання рівнів сформованості оцінно-рефлексивного компонента управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проектування дорадництва представлено в таблиці 2 та графічно (рис. 2).

Результати визначення рівня сформованості вмій процесуально-операційного компонента представлено в таблиці 3 та на рисунку 3.

Результати визначення рівня сформованості знань пізнавально-змістового компонента керівників закладів вищої освіти щодо проектування дорадництва представлено в таблиці 4 та на рисунку 4.

Таблиця 1

Оцінка рівнів сформованості цілемотиваційного компонента управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проектування дорадництва (КГ та ЕГ)

Рівні	До експерименту			
	ЕГ		КГ	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Базовий	49	36,8	36	36,7
Репродуктивний	42	31,6	29	29,5
Конструктивний	29	21,8	25	25,5
Творчий	13	9,7	8	8,1

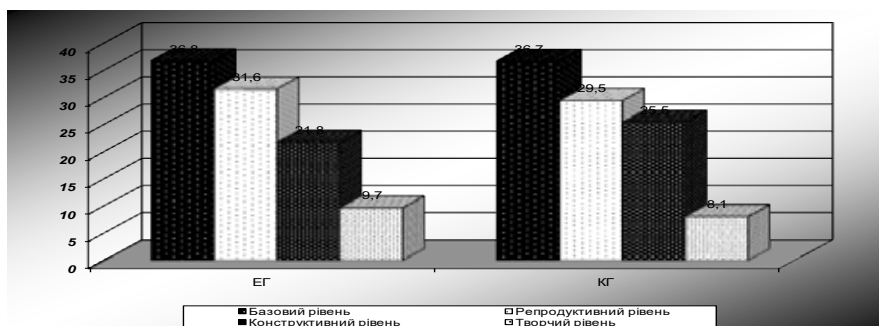


Рис. 1. Динаміка рівнів сформованості цілемотиваційного компонента управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проектування дорадництва (КГ та ЕГ)

Таблиця 2

Оцінка рівнів сформованості оцінно-рефлексивного компонента управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проектування дорадництва (КГ та ЕГ)

Рівні	До експерименту			
	ЕГ		КГ	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Базовий	55	41,7	42	43,04
Репродуктивний	44	32,9	32	32,4
Конструктивний	29	21,8	20	20,5
Творчий	5	3,6	4	3,7

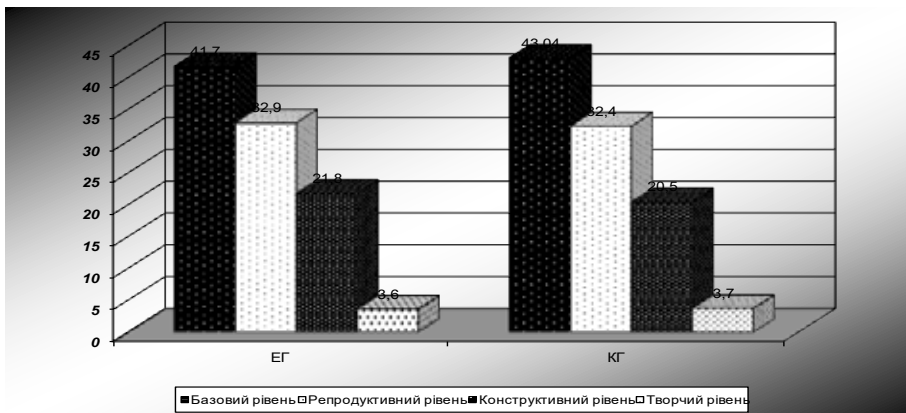


Рис. 2. Динаміка рівнів сформованості оцінно-рефлексивного компонента управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проектування дорадництва (КГ та ЕГ)

Таблиця 3

Оцінка рівнів сформованості вмінь процесуально-операційного компонента управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проектування дорадництва (КГ та ЕГ)

Рівні	До експерименту			
	ЕГ		КГ	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Базовий	66	49,30	47	48,30
Репродуктивний	42	31,4	32	32,4
Конструктивний	23	16,9	16	16,5
Творчий	2	2,4	3	2,8

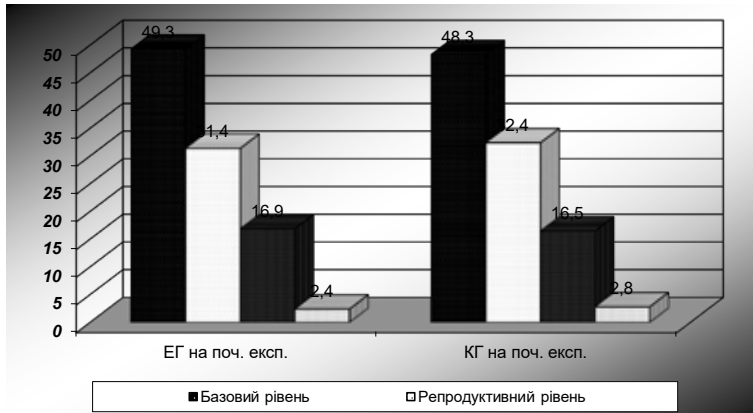


Рис. 3. Оцінка рівнів сформованості вмінь процесуально-операційного компонента управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва (КГ та ЕГ)

Таблиця 4

Оцінка рівнів сформованості знань пізнавально-змістового компонента управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва (КГ та ЕГ)

Рівні	До експерименту			
	ЕГ		КГ	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Базовий	50	37,8	37	37,5
Репродуктивний	41	30,5	30	30,4
Конструктивний	37	27,8	28	28,7
Творчий	5	3,9	3	3,4

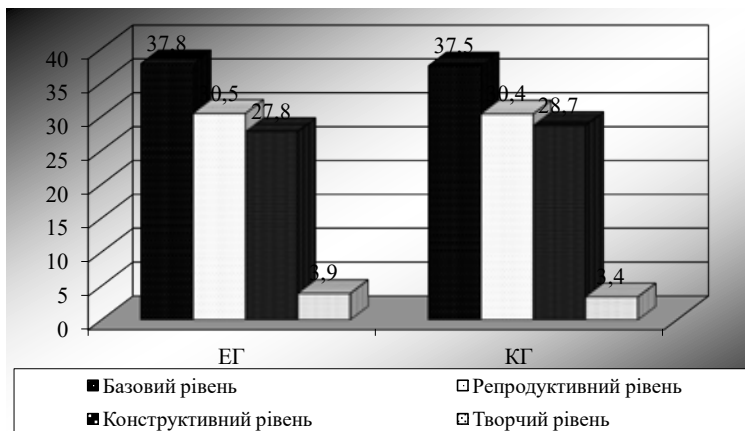


Рис. 4. Оцінка рівнів сформованості знань пізнавально-змістового компонента управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проєктування дорадництва (КГ та ЕГ)

У ході дослідження ми керувалися характерними ознаками компонентів проектування дорадництва. Перед початком констатувального етапу за розробленими компонентами було проведено діагностику рівнів проектування дорадництва. Оцінювання кожної запропонованої в анкетах ознаки здійснювалося за 5-бальною шкалою: 5 балів – ознака на високому рівні; 4 бали – ознака на достатньому рівні; 3 бали – ознака на середньому рівні; 2 бали – ознака на низькому рівні; 1 бал – ознака на дуже низькому рівні; 0 балів – відсутність ознаки. Обчислення проводилося у відносних частотах для кожної ознаки за формулою:

$$f = \frac{n}{N} \quad , (1)$$

де f – відсоток сформованості рівня; n – кількість балів, яку фактично набрали респонденти; N – максимально можлива кількість балів, передбачена методикою. Результати визначення рівнів сформованості управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу до проектування дорадництва в закладі вищої освіти виглядають так, як це представлено в таблиці 5.

Кількісні показники розподілу за рівнями були такими:

- Творчий рівень: від 2,4% до 9,7%;
- Конструктивний рівень: від 19,3% до 49,3%;
- Репродуктивний рівень: від 30,4% до 32,9%;
- Базовий рівень: від 40,5% до 16,5%.

Отже, результати констатувального етапу експерименту виявили, що фахів-

ці ЗВО переважно мають базовий рівень сформованості оцінно-результативного компонента, що свідчить про недостатній розвиток їхніх умінь реалізовувати дорадництво. Аналогічно низькі показники за діяльнісно-практичним та мотиваційним компонентами вказують на слабку вмотивованість фахівців, обмежену здатність до самооцінки, а також нестачу знань та вмінь, необхідних для впровадження дорадництва.

У результаті формувального етапу педагогічного експерименту отримано дані, які підтвердили ефективність розробленої та впровадженої технології проектування дорадництва. У ході експерименту було оцінено:

- зміни в процесі проектування дорадництва;
- динаміку рівня сформованості знань та вмінь керівників проектувати дорадництво;
- динаміку мотивації та рефлексії готовності керівників закладів освіти до проектування дорадництва.

Отримані результати переконливо підтверджують ефективність запропонованої технології проектування дорадництва.

Після формувального етапу педагогічного експерименту оцінювання рівня сформованості кожного із запропонованих компонентів здійснювалося шляхом обчислення відносних частот за кожною ознакою. Рівні сформованості мотивації до проектування дорадництва для кожного компонента визначалися за ϕ -критерієм кутового перетворення Фішера.

Таблиця 5

Результати визначення рівнів сформованості управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проектування дорадництва в закладі вищої освіти в КГ та ЕГ

Рівні	ЕГ		КГ	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Базовий	54	40,5	39	40,1
Репродуктивний	41	30,5	31	31,8
Конструктивний	26	19,3	20	20,2
Творчий	12	9,7	8	7,9

Значення коефіцієнта сформованості інтерпретувалися таким чином:

- Творчий рівень: $p \geq 0,88$
- Конструктивний рівень: $0,75 \leq p < 0,88$
- Репродуктивний рівень: $0,5 \leq p < 0,75$
- Базовий рівень: $p < 0,5$

Для досліджуваних компонентів відповідні бальні діапазони були визначені так:

- Творчий рівень: 107–120 балів
- Конструктивний рівень: 90–106 балів
- Репродуктивний рівень: 60–89 балів
- Базовий рівень: менше ніж 60 балів

Для прикладу наведено оцінювання рівня цілемотиваційного компонента управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проектування дорадництва в закладах вищої освіти.

Для підтвердження достовірності отриманих результатів ми використаємо ϕ^* -критерій кутового перетворення Фіше-

ра. Емпіричне значення критерію ϕ^* розраховується за такою формулою:

$$\phi^* = (\phi_1 - \phi_2) \times \sqrt{(n_1 \times n_2) \div (n_1 + n_2)}, \quad (2)$$

де:

- ϕ_1 – кут, що відповідає більшому відсотку;
- ϕ_2 – кут, що відповідає меншому відсотку;
- n_1 – кількість спостережень у вибірці 1;
- n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

Для обчислення ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера скористаємося таблицею 8. Визначимо величини ϕ_e та ϕ_k за таблицею:

- ϕ_e (68.4%) = 1,948
- ϕ_k (57.1%) = 1,713

Обчислимо емпіричне значення критерію ϕ^*

$$\phi_{emp}^* = (1,948 - 1,713) \times \sqrt{(98 \times 133) \div (98 + 133)} = 1,76$$

Таблиця 6

Оцінка рівнів сформованості управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проектування дорадництва (КГ та ЕГ) після формувального етапу педагогічного експерименту

Рівні	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Базовий	49	36,8	36	36,7	6	4,8	15	15,1
Репродуктивний	42	31,6	29	29,5	28	21,8	27	27,8
Конструктивний	29	21,8	25	25,5	76	57,1	48	48,7
Творчий	13	9,7	8	8,1	23	16,3	8	9,4

Таблиця 7

Розподіл прогнозів сформованості управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проектування дорадництва в КГ та ЕГ після формувального етапу педагогічного експерименту

Рівні сформованості	Емпіричні частоти вибору		Сума
	ЕГ	КГ	
Творчий та конструктивний	91	56	147
Репродуктивний та базовий	42	42	84
Сума	133	98	231

Чотириклітинна таблиця обчислення ϕ^* -критерію для виявлення відмінностей сформованості управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проектування дорадництва в КГ та ЕГ після формувального етапу педагогічного експерименту

Група	«Є ефект»		«Ефекту немає»		Усього
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	
ЕГ	91	68,4	42	31,6	133
КГ	56	57,1	42	42,9	98
Усього	147		84		231

За таблицею $\phi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \geq 0,05) \\ 2,31 (p \geq 0,01) \end{cases}$
 Маємо: $1,76 > 1,64 (\phi^*_{емп} > \phi^*_{кр})$ для $p \geq 0,05$

Сформуємо статистичні гіпотези:

H_0 (Нульова гіпотеза): Рівень сформованості управлінської діяльності щодо проектування дорадництва в експериментальній групі не вищий, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту.

H_1 (Альтернативна гіпотеза): Рівень сформованості управлінської діяльності щодо проектування дорадництва в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту.

Результат: H_0 відхиляється. Приймається H_1 : кількість керівників, у яких рівень

сформованості управлінської діяльності щодо проектування дорадництва в експериментальній групі є вищим, ніж у контрольній після формувального етапу педагогічного експерименту для $p \geq 0,05$.

Отже, отримані результати свідчать про ефективність запропонованої системи проектування дорадництва в закладі вищої освіти в умовах невизначеності (рис. 5).

Висновки. У проведеному дослідженні глибоко проаналізовано систему проектування дорадництва в педагогічному університеті з метою систематизувати знання та оцінити її поточний стан. Експериментальна перевірка

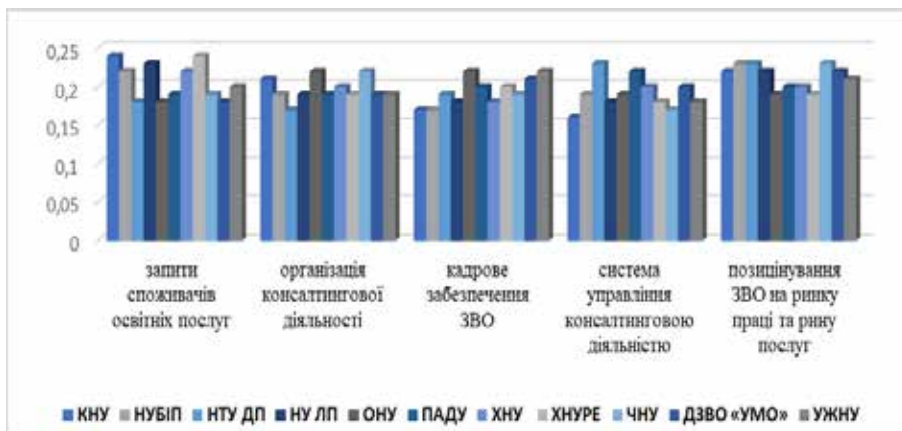


Рис. 5. Результати оцінювання експертними групами стану системи дорадництва діяльності в закладі вищої освіти в умовах невизначеності

запропонованої нами системи, включно з її концептуальною моделлю та технологією, переконливо підтвердила її ефективність.

Зокрема, доведено, що успішна інтеграція цієї системи залежить від створення сприятливих організаційних умов, застосування прогресивних педагогічних підходів, урахування потреб стейкхолдерів та кваліфікаційних вимог, а також формування соціально-особистісної компетентності суб'єктів освітньої діяльності. Статистичний аналіз за допомогою кутового перетворення Фішера підтвердив значно вищу

ефективність запропонованої системи порівняно з контрольною групою. Це свідчить, що підвищення рівня управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу безпосередньо впливає на суттєве покращення якості та результативності послуг освітнього дорадництва в університеті. Отже, запропонована система має значний потенціал для оптимізації освітнього дорадництва та розвитку професійних компетентностей, що відкриває шлях для її подальшого практичного впровадження та слугує основою для майбутніх досліджень у цій галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бусел, В. Т.** (2001). Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Ірпінь : ВТФ «Перун», 1440 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989>
2. **Гладкова, В. М., & Рябова, З. В.** (2025). Акмеологічна служба консалтингового забезпечення професійного саморозвитку сучасного фахівця: адаптивні процеси. *Адаптивне управління: теорія і практика : електрон. наук. фах. вид. Серія : Педагогіка*. Вип. 20 (39). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/issue/view/41>
3. **Драгунова, В. В.** (2024). Експертне оцінювання системи проектування консалтингової діяльності в закладі вищої освіти в умовах невизначеності. *Освіта. Інноватика. Практика*. 13(2). <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i2-004> URL: <https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/491/352>
4. **Драгунова, В. В.** (2025). Консалтингова діяльність в закладі вищої освіти в умовах невизначеності: теоретико-методичний аспект: монографія. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 189 с.
5. **Мочерний, С. В.** (2000). Економічна енциклопедія: у 3-х т. Гол. редкол. С.В. Мочерний (відп. ред.) та ін. Київ : Академія, Т. 1. 864 с.
6. **Мокряков, А.** (2024). Консалтинг як перспективна сфера діяльності в Україні. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: «Юридичні науки». № 1 (41). URL: <https://science.lpnu.ua/uk/law/vsi-vypusky/vypusk-11-nomer-1-41-2024/konsalting-yak-perspektyvna-sfera-diyalnosti-v-ukrayini>
7. Педагогічний консалтинг : навч. посіб. / Т.А. Борова, З.В. Рябова, Г.Ю. Кравченко, О.О. Почуєва. Луцьк : Терен, 2019. 322 с.
8. **Петренко, Л. М.** (2020). Стратегічні орієнтири професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*. № 13 (42). С. 170–184.
9. Проектування консалтингової діяльності в закладі освіти : наук.-метод. рек. / Івано-Франківський нац. тех. ун-тет нафти і газу; авт.-уклад. В. В. Драгунова. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, 2025. 96 с.
10. **Саух, П. Ю.** (2020). Стратегічне бачення нової моделі вищої освіти: рух до створення університетів світового класу: наук. доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Шляхи і механізми підвищення конкурентоспроможності університетів України». *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. № 2 (2). DOI: 10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-7

11. **Barbashova, I., Drahunova, V., Zabolotna, O., Kubitskyi, S., & Kukharska L.** (2025). Ongoing Professional Growth for University Educators Amid Martial Law Conditions. *OIDA International Journal of Sustainable Development*, Ontario International Development Agency, Canada. № 18 (07), p. 67–80. URL: <https://oidaijsd.com/wp-content/uploads/2025/04/18-07-06-17-7-IR-IJSD-25.pdf>

REFERENCES

1. **Busel, V. T.** (2001). *Velykyi tumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]*. (Busel V.T. Eds.). Irpin: VTF “Perun”, 1440 p. Retrieved from: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989> [in Ukrainian]

2. **Hladkova, V. M., & Riabova, Z. V.** (2025). Akmeolohichna sluzhba konsaltnyhovoho zabezpechennia profesiinoho samorozvytku suchasnoho fakhivtsia: adaptyvnych protsesy [Acmeological service of consulting support for professional self-development of a modern specialist: adaptive processes]. *Adaptivne upravlinnia: teoriia i praktyka: elektron. nauk. fakh. vyd. Seriia : Pedahohika*. Vyp. 20 (39). URL: <https://amp.org.ua/index.php/journal/issue/view/41> [in Ukrainian].

3. **Drahunova, V. V.** (2024). Ekspertne otsiniuvannia systemy proiektuvannia konsaltnyhovoi diialnosti v zakladi vyshchoi osvity v umovakh nevyznachenosti [Expert evaluation of the system of designing consulting activities in a higher education institution under conditions of uncertainty]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*. 13(2). <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i2-004> URL: <https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/491/352> [in Ukrainian].

4. **Drahunova, V. V.** (2025). *Konsaltnyhova diialnist v zakladi vyshchoi osvity v umovakh nevyznachenosti: teoretyko-metodychnyi aspekt [Consulting Activity in a Higher Education Institution under Conditions of Uncertainty: Theoretical and Methodological Aspect]: monohrafiia*. Poltava : PNPU im. V. H. Korolenka, 189 s. [in Ukrainian].

5. **Mokriakov, A.** (2024). Konsaltnyh yak perspektyvna sfera diialnosti v Ukraini [Consulting as a promising field of activity in Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu “Lvivska politekhnika”*. Serii: “Iurydychni nauky”. № 1 (41). URL: <https://science.lpnu.ua/uk/law/vsi-vypusky/vypusk-11-nomer-1-41-2024/konsalting-yak-perspektyvna-sferadiialnosti-v-ukrayini> [in Ukrainian].

6. **Mocherny, V. S.** (Eds.). (2000). *Ekonomichna entsyklopediia: u 3-kh [Economic encyclopedia: in 3 volumes]*. Kyiv : Academy, T. 1. 864 p. [in Ukrainian]

7. Pedahohichni konsaltnyh (2019). [Pedagogical consulting]: navch. posib. / T. A. Borova, Z. V. Riabova, H. Yu. Kravchenko, O. O. Pochuieva. Lutsk : Teren. 322 s. [in Ukrainian].

8. **Petrenko, L. M.** (2020). Stratehichni oriientyry profesiinoho rozvytku naukovopedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh vidkrytoi osvity [Strategic guidelines for the professional development of research and teaching staff in open education]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity. Serii: Pedahohichni nauky*. № 13 (42). S. 170–184. [in Ukrainian].

9. Proiektuvannia konsaltnyhovoi diialnosti v zakladi osvity (2025). [Designing consulting activities in an educational institution] : nauk.-metod. rek. / Ivano-Frankivskyi nats. tekhn. un-tet nafty i hazu; avt.-uklad. V. V. Drahunova. Ivano-Frankivsk: IFNTUNH. 96 s. [in Ukrainian].

10. **Saukh, P. Y.** (2020). Stratehichne bachennia novoi modeli vyshchoi osvity: rukh do stvorennia universytetiv svitovoho klasu: nauk. dopovid na metodolohichnomu seminaru NAPN Ukrainy “Shliakhy i mekhanizmy pidvyshchennia konkurentospromozhnosti universytetiv Ukrainy” [Strategic Vision of a New Model of Higher Education: Moving Toward the Creation of World-Class Universities: Scientific Report at the Methodological Seminar of the National Academy of Sciences of Ukraine “Ways and Mechanisms to Increase the Competitiveness of Ukrainian Universities”]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*. № 2 (2). DOI: 10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-7 [in Ukrainian].

11. **Barbashova, I., Drahunova, V., Zabolotna, O., Kubitskyi, S., & Kukharska L.** (2025). Ongoing Professional Growth for University Educators Amid Martial Law Conditions. *OIDA International Journal of Sustainable Development, Ontario International Development Agency, Canada*. № 18 (07), p. 67–80. Retrieved from: <https://oidaijsd.com/wp-content/uploads/2025/04/18-07-06-17-7-IR-IJSD-25.pdf> [in English].



Отримано: 25.06.2025
Рекомендовано: 28.07.2025
Опубліковано: 25.09.2025

Роман НЕВЗОРОВ

кандидат педагогічних наук, доцент,
начальник кафедри тактики авіації

Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

<https://orcid.org/0000-0003-1496-2465>

ПРОЄКТУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПІЛОТІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ: ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ НАЗЕМНОГО НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано необхідність системного перепроєктування процесу фахової підготовки майбутніх пілотів тактичної авіації в умовах сучасних викликів. Актуальність дослідження зумовлена розривом між вимогами до когнітивних та бойових компетенцій пілотів нового покоління та інерційністю традиційних освітніх підходів. Метою роботи є розроблення та теоретичне обґрунтування моделі наземного навчання бойових польотів як ключового компонента системи фахової підготовки. На основі аналізу наукової літератури та нормативних документів виявлено методологічний дисбаланс між психологічними та педагогічними аспектами підготовки. Запропоновано авторську теоретичну модель, що базується на методі педагогічного моделювання та інтегрує цільовий, структурно-позиційний, концептуально-регламентаційний, змістово-організаційний, технологічний та результативний блоки. Модель спрямована на формування не лише операційних навичок, а й цілісних бойових компетентностей, тактичного мислення та психологічної стійкості з огляду на передовий досвід і стандарти НАТО.

Ключові слова: педагогічне моделювання, фахова підготовка, пілоти тактичної авіації, наземне навчання, теоретична модель, система навчання, бойова готовність.

Roman NEVZOROV

DESIGNING THE TRAINING SYSTEM FOR TACTICAL AVIATION PILOTS: PEDAGOGICAL MODELING OF GROUND-BASED COMBAT FLIGHT TRAINING

This article substantiates the need for a systematic redesign of the professional training process for future tactical aviation pilots in the context of modern challenges. The relevance of the research is determined by the gap between the requirements for the cognitive and combat competencies of new-generation pilots and the inertia of traditional educational approaches. The aim of the work is to develop and theoretically substantiate a model of ground-based combat flight training as a key component of the professional training system. Based on the analysis of scientific literature and regulatory documents, a methodological imbalance between the psychological and pedagogical aspects of training has been identified. The author proposes a theoretical model based on the method of pedagogical modeling, which integrates target, structural-positional, conceptual-regulatory, content-organizational, technological, and result-oriented blocks. The model is aimed at forming not only operational skills but also holistic combat competencies, tactical thinking, and psychological resilience, taking into account advanced international experience and NATO standards.

Key words: pedagogical modeling, professional training, tactical aviation pilots, ground-based training, theoretical model, training system, combat readiness.

Вступ. Динаміка сучасних збройних конфліктів, що визначається технологічним домінуванням та асиметричними загрозами, докорінно трансформує саму сутність повітряного бою. Успіх у небі нині залежить не стільки від бездоганних моторних навичок пілота, скільки від його здатності оперувати колосальними потоками інформації, миттєво ухвалювати рішення в умовах когнітивного переважання та діяти на випередження. Це формує якісно новий стандарт професійної компетентності, де когнітивна перевага стає вирішальним фактором бойової ефективності.

Водночас вітчизняна система військово-авіаційної освіти стикається з фундаментальним протиріччям – між цим об'єктивним запитом на пілота «нової генерації» та інерційністю традиційних, лінійно-репродуктивних підходів до навчання. Це дослідження є логічним продовженням роботи автора, в якій було закладено теоретичні основи педагогічного моделювання в цій галузі [15]. Сучасна освітня парадигма, що часто базується на фрагментарному засвоєнні знань та умінь, виявляється не досить гнучкою для формування цілісної бойової готовності. Виникає гостра потреба не просто в модернізації окремих дисциплін, а в системному перепроєктуванні всього процесу фахової підготовки.

Подолати цю прірву між вимогами та реальністю неможливо без залучення потужного наукового інструментарію. Таким інструментом, здатним впоратися зі складністю та багатофакторністю освітніх систем, є педагогічне моделювання. Саме воно дозволяє перейти від інтуїтивних рішень до науково обґрунтованого конструювання: розробити ідеальну модель майбутньої системи підготовки, проаналізувати її структурні елементи, взаємозв'язки та спрогнозувати її функціонування ще до етапу впровадження.

Постановка проблеми. В умовах сучасних викликів та стрімкого науково-технічного розвитку існує помітний розрив між об'єктивними вимогами до професійних компетентностей військових пілотів та реальною практикою їх підготовки у ві-

тчизняних вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ). Натепер не сформовано цілісної педагогічної системи, яка б забезпечувала ефективну фахову підготовку майбутніх пілотів тактичної авіації до бойових польотів, особливо в частині їх наземного навчання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення моделі наземного навчання бойових польотів майбутніх пілотів тактичної авіації на основі методу педагогічного моделювання.

Теоретичне підґрунтя дослідження. Аналіз проблеми підготовки військових фахівців показує, що вона завжди детермінована воєнно-політичними та соціально-економічними умовами, в яких функціонує держава [1, с. 13; 11]. У контексті України повномасштабна агресія актуалізувала необхідність комплексного педагогічного аналізу фахової підготовки курсантів-пілотів та пошуку шляхів її вдосконалення. Основою сучасної підготовки має стати посилення її практичної спрямованості через максимальне наближення до реальних професійних умов [14].

Система фахової підготовки льотного складу у ВВНЗ є складним утворенням, де наземне навчання виконує ключову пропедевтичну роль, закладаючи основи професійної надійності та психофізіологічних характеристик, що забезпечують безпеку польотів [16, с. 3–7]. При цьому доцільно розглядати «військово-професійну підготовку» (ВПП) як спеціалізований термін, що відображає поєднання освітніх програм із військовою спрямованістю, на відміну від цивільних ЗВО [8, с. 167]. Однак, як показує аналіз, на практиці у вітчизняній «змішаній» моделі військової освіти спеціфіка ВПП часто нівелюється, а її зміст обмежується дидактичним інструментарієм без належного фокусу на розвитку інтелектуального потенціалу та професійної відповідальності.

Дослідники пропонують різні підходи до структуризації фахової підготовки військових льотчиків [5; 6; 12, с. 78], проте часто вони відображають скоріше нормативно-правові вимоги [16, с. 11], ніж гли-

боку науково-теоретичну позицію. Існує помітний розрив між теорією, практикою та нормативним закріпленням процесу підготовки, а такий важливий компонент, як наземне навчання бойових польотів, залишається практично недослідженим у вітчизняній педагогічній науці. Це створює «сліпу зону» в розумінні того, як саме на землі формується майбутній «активний повітряний борець».

Педагогічне моделювання як метод проектування системи підготовки. Для заповнення цієї прогалини ми звертаємося до методу педагогічного моделювання. Моделювання в науці є потужним інструментом дослідження явищ через їх аналоги – моделі, що заміщують оригінал, зберігаючи його найважливіші риси [9]. Застосування моделювання є особливо доцільним у випадках, коли пряме дослідження об'єкта ускладнене, а його складність не дозволяє одразу досягнути всі взаємозв'язки [2], що повною мірою стосується процесу фахової підготовки пілотів. Технологічний підхід у педагогіці, що розглядає освітній процес як

систему дій, є закономірним та відповідає запитам суспільства [3; 4]. У цьому контексті педагогічна технологія виступає як системний метод планування, застосування та оцінювання всього процесу навчання [7].

На основі модельного підходу було розроблено теоретичну модель наземного навчання бойових польотів майбутніх пілотів тактичної авіації. Ця модель є ідеальним відображенням проекрованої педагогічної системи і складається із шести взаємопов'язаних блоків.

Структура та зміст теоретичної моделі наземного навчання. Запропонована модель (рис. 1) є цілісною дидактичною системою, що інтегрує різні аспекти підготовки в єдиний процес, спрямований на формування бойової готовності.

1) **Блок цілепокладання** визначає стратегічну мету – формування мислячого бойового лідера, здатного до мережецентричної взаємодії та ухвалення ефективних рішень в умовах інформаційної невизначеності.



Рис. 1. Теоретична модель наземного навчання бойових польотів майбутніх пілотів тактичної авіації

Джерело: розроблено автором.

2) **Структурно-позиційний блок** описує архітектуру навчального процесу, що включає три етапи: підготовчий (поглиблений психофізіологічний та когнітивний скринінг), діяльнісний (імерсивне паралельно-інтегроване формування навичок) та оцінний (комплексна валідація бойової готовності).

3) **Концептуально-регламентаційний блок** базується на поєднанні системного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів (рис. 1).

4) **Змістово-організаційний блок** наповнює модель актуальним змістом, що враховує досвід стандартів НАТО та сучасні концепції ведення повітряних операцій.

5) **Технологічний блок** передбачає використання інтегрованих симуляційних середовищ (Full Mission Simulators) та технологій LVC (Live-Virtual-Constructive).

6) **Результативний блок** містить інструменти діагностики та багаторівневу систему оцінювання сформованих бойових компетентностей.

Ключова перевага моделі полягає в її інтегративному характері. Як зазначав О. Керницький, розв'язання проблеми якісної підготовки пілотів можливе лише з позицій інтеграції льотного навчання із суміжними науками, які вивчають людину [10]. Наша модель об'єднує тактико-теоретичну, психологічну, фізичну та тренажерну підготовку в єдину систему з чіткими зв'язками, що дозволяє досягти синергетичного ефекту.

Для кращого розуміння, як саме модель розв'язує наявні проблеми, наведемо порівняльний аналіз (табл. 1).

Таким чином, запропонована модель систематизує процес наземного навчання, перетворюючи його з набору розрізнених дисциплін на цілісну дидактичну систему, що відповідає сучасним вимогам до підготовки пілотів тактичної авіації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене теоретичне дослідження доводить, що метод педагогічного моделювання є ефективним інструментом

Таблиця 1

Аналіз переваг модельного підходу в розв'язанні ключових проблем традиційної підготовки пілотів

Педагогічна проблема традиційного підходу	Рішення в межах запропонованої моделі	Обґрунтування ефективності
Фрагментарність знань та відрив теорії від практики	Інтеграція тактичної, психологічної та тренажерної підготовки в єдині навчальні модулі на кожному етапі	Формування цілісного тактичного мислення замість набору розрізнених навичок; досягнення синергетичного ефекту
Реактивне навчання , орієнтоване на засвоєння готових алгоритмів	П'ятирівнева структура навчання (описана в оригінальному тексті) з поступовим ускладненням завдань від базових дій до непередбачуваних сценаріїв	Розвиток проактивного мислення, когнітивної гнучкості та здатності до імпровізації в умовах дефіциту часу та інформаційної невизначеності
Формалізоване оцінювання (години нальоту), що не відображає реальну бойову готовність	Впровадження наскрізної діагностики за комплексом валідних критеріїв та комплексної кваліфікаційної симуляційної місії	Забезпечення об'єктивного контролю, можливість своєчасної корекції індивідуальної траєкторії та науково обґрунтованого відсіву

Джерело: розроблено автором.

для проектування складних освітніх систем, зокрема системи фахової підготовки військових пілотів. Розроблена теоретична модель дозволяє систематизувати процес наземного навчання, визначити його чітку структуру, мету, завдання та очікувані результати. Впровадження цієї моделі в освітній процес ВВНЗ здатне суттєво підвищити якість підготовки майбутніх пілотів тактичної авіації, забезпечити їх відповідність сучасним вимогам та скоротити розрив між теорією і практикою військової освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні моделі наземного навчання бойових польотів як цілісної педагогічної системи, що базується на принципах інтегративності, багаторівне-

вості та компетентнісного підходу. Із практичного погляду запропонована модель може бути використана для модернізації змісту навчальних програм, розроблення нових методик тренажерної підготовки та вдосконалення нормативно-правового забезпечення цього процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в розробленні та експериментальній перевірці конкретних навчально-методичних комплексів для кожного блоку запропонованої моделі, дослідженні ефективності технологій LVC у формуванні навичок групової взаємодії, а також у створенні валідного інструментарію для комплексного оцінювання рівня сформованості бойової готовності випускників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брижати́й, Є. І. (2014). Військово-професійна підготовка майбутніх офіцерів: від готовності до професіоналізму. *Вісник Національного університету оборони України*, 6(43), 13.
2. Верховна Рада України. (2014, 1 липня). *Про вищу освіту* (Закон України № 1556-VII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Верховна Рада України. (2017, 5 вересня). *Про освіту* (Закон України № 2145-VIII). *Голос України*, 178–179, 11.
4. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Либідь.
5. Сфремов, О. В., Горбенко, В. М., & Коршець, О. А. (2018). Методика оцінювання ефективності застосування підрозділів безпілотних авіаційних комплексів. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*, (2), 30–36. DOI: <https://doi.org/10.30748/zhups.2018.2.04>
6. Керницький, О. М. (2015). Формування готовності курсантів льотних навчальних закладів до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 41(94), 155–162.
7. Крупський, Я. В., & Михалевич, В. М. (2010). *Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій*. ВНТУ.
8. Криворучко, І. Я. (2012). *Методичні рекомендації науково-педагогічному складу вищих військових навчальних закладів щодо формування універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників*. http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/znprnarv_rpn/2012_62/12kiymop.pdf
9. Ладогубець, Н. В., & Марченко, О. Г. (2014). До питання професійної підготовки льотного складу цивільної та військової авіації. *Вісник Національного авіаційного ун-ту. Серія: Педагогіка. Психологія*, 5(1), 78. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.5.10167>
10. Лігоцький, А. О. (2011). Основні засади побудови навчального процесу вищого військового закладу з орієнтацією на упереджене формування професійних компетенцій випускників. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, (1), 61–71.
11. Міністерство оборони України. (2018). *Курс наземної і льотної підготовки курсантів на бойовому літаку* (КНЛП БЛ-2018) (Наказ командувача Повітряних Сил Збройних Сил України № 69).

12. **Монастирський, В. М.** (2019). Педагогічні умови військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України та правоохоронних органів держави у військових навчальних підрозділах ЗВО. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, (1), 167. DOI: 10.31651/2524-2660-2019-1-165-170.
13. **Невзоров, Р. В.** (2020). Новий контекст проблеми наземного навчання майбутніх військових льотчиків бойовим польотам у структурі їх фахової підготовки. *Knowledge, Education, Law, Management*, 8(36), Vol. 2, 3–7.
14. **Невзоров, Р. В.** (2022). Впровадження сучасних освітніх технологій як засобу вдосконалення наземного навчання майбутніх льотчиків тактичної авіації. *Академічні студії. Серія: Педагогіка*, (1), 134–142. DOI: <https://doi.org/10.52734/2707-3053-2022-1-134-142>
15. **Невзоров Р. В.** (2025). Проектування системи підготовки пілотів тактичної авіації: педагогічне моделювання наземного навчання. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* (у друці).
16. **Скрипник, М. І., & Швень, Я. Л.** (уклад.). (2017). *Професійний розвиток науково-педагогічних працівників у системі освіти дорослих: зб. методик і тестових діагностичних завдань*. ЦППО.

REFERENCES

1. **Bryzhatyi, Ye. I.** (2014). Viiskovo-profesiina pidhotovka maibutnix ofitseriv: vid hotovnosti do profesionalizmu [Military professional training of future officers: from readiness to professionalism]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy [Bulletin of the National Defense University of Ukraine]*, 6(43), 13. [in Ukrainian]
2. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). *Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII* [On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014 No. 1556-VII]. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian]
3. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII* [On education: Law of Ukraine of September 5, 2017 No. 2145-VIII]. *Holos Ukrainy*, 178–179. [in Ukrainian]
4. **Honcharenko, S.** (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Lybid. [in Ukrainian]
5. **Yefremov, O. V., Horbenko, V. M., & Korshets, O. A.** (2018). Metodyka otsiniuvannya efektyvnosti zastosuvannya pidrozdiliv bezpilotnykh aviatsiinykh kompleksiv [Methodology for assessing the effectiveness of the use of unmanned aerial systems units]. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho universytetu Povitrianykh Syl [Collection of scientific works of Kharkiv National Air Force University]*, 30–36. DOI: <https://doi.org/10.30748/zhups.2018.2.04> [in Ukrainian]
6. **Kernytskyi, O. M.** (2015). Formuvannya hotovnosti kursantiv lotnykh navchalnykh zakladiv do profesiinoi diialnosti [Formation of readiness of cadets of flight educational institutions for professional activity]. *Pedahohika formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools]*, 41(94), 155–162. [in Ukrainian]
7. **Krupskyi, Ya. V., & Mykhalevych, V. M.** (2010). *Tlumachnyi slovnyk z informatsiino-pedahohichnykh tekhnolohii [Explanatory dictionary of information and pedagogical technologies]* (pp. 64–65). VNTU. [in Ukrainian]
8. **Kryvoruchko, I. Ya.** (2018). *Metodychni rekomendatsii nauково-pedahohichnomu skladu vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladiv shchodo formuvannya universalnykh kompetentsii u maibutnikh ofitseriv-trykordonnykiv [Methodological recommendations to the scientific and pedagogical staff of higher military educational institutions on the formation of universal competencies in future border guard officers]*. Retrieved from: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/znpnapv_ppn/2012_62/12kiymop.pdf [in Ukrainian]

9. **Ladhubets, N. V., & Marchenko, O. H.** (2014). Do pytannia profesiinoi pidhotovky lotnoho skladu tsyvilnoi ta viiskovoi aviatsii [On the issue of professional training of flight personnel of civil and military aviation]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho un-tu. Seriya: Pedagogika. Psykholohiia* [Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy. Psychology], 5(1), 78. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.5.10167> [in Ukrainian]
10. **Lihotskyi, A. O.** (2011). Osnovni zasady pobudovy navchalnoho protsesu vyschoho viiskovoho zakladu zorientatsiieiu na uperedzhene formuvannia profesiinykh kompetentsii vypuskniv [Basic principles of constructing the educational process of a higher military institution with a focus on the proactive formation of professional competencies of graduates]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy: zb. nauk. pr.* [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine: collection of scientific works], 1, 61–71. [in Ukrainian]
11. Commander of the Air Force of the Armed Forces of Ukraine. (2018). *Kurs nazemnoi i lotnoi pidhotovky kursantiv na boiovomu litaku (KNLB BL-2018): vvedenyi v diiu nakazom komanduvacha Povitrianykh Syl Zbroinykh Syl Ukrainy vid 2018 r. № 69* [Course of ground and flight training for cadets on a combat aircraft (KNLB BL-2018): enacted by the order of the Commander of the Air Force of the Armed Forces of Ukraine of 2018 No. 69]. Kharkiv. [in Ukrainian]
12. **Monastyrskyi, V. M.** (2019). Pedagogichni umovy viiskovo-profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy ta pravookhoronnykh orhaniv derzhavy u viiskovykh navchalnykh pidrozdilakh ZVO [Pedagogical conditions of military-professional training of future officers of the Armed Forces of Ukraine and law enforcement agencies of the state in military educational units of higher education institutions]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya "Pedagogichni nauky"* [Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series], 1, 167. DOI: 10.31651/2524-2660-2019-1-165-170 [in Ukrainian]
13. **Nevezorov, R. V.** (2020). Novyi kontekst problemy nazemnoho navchannia maibutnikh viiskovykh lotchiv boiovym polotam u strukturi yikhnoi fakhovoi pidhotovky [A new context for the problem of ground training for combat flights of future military pilots in the structure of their professional training]. *Knowledge, Education, Law, Management*, 8(36), Vol. 2, 3–7. [in Ukrainian]
14. **Nevezorov, R. V.** (2022). Vprovadzhennia suchasnykh osvitnikh tekhnolohii yak zasobu vdoskonalennia nazemnoho navchannia maibutnikh lotchiv taktychnoi aviatsii [Implementation of modern educational technologies as a means of improving the ground training of future tactical aviation pilots]. *Akademichni studii. Seriya: Pedagogika* [Academic Studies. Series: Pedagogy], 1, 134–142. DOI: <https://doi.org/10.52734/2707-3053-2022-1-134-142> [in Ukrainian]
15. **Nevezorov, R. V.** (2025). Proiektuvannia systemy pidhotovky pilotiv taktychnoi aviatsii: pedagogichne modeliuvannia nazemnoho navchannia [Designing the training system for tactical aviation pilots: pedagogical modeling of ground-based training]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajnskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho* [Scientific Herald of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky] (in press). [in Ukrainian]
16. **Skrypnyk, M. I., & Shven, Ya. L.** (Comp.). (2017). *Profesiinyi rozvytok naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv v systemi osvity doroslykh: zb. metodyk i testovykh diahnostychnykh zavdan* [Professional development of scientific and pedagogical workers in the adult education system: a collection of methods and diagnostic tests]. TSIPPO. [in Ukrainian]



Отримано: 18.06.2025
Рекомендовано: 25.07.2025
Опубліковано: 25.09.2025

ЧАС РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

УДК 130.2

DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).16](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).16)

Володимир МАЛЬЧЕНКО

здобувач вищої освіти
за спеціальністю 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії
кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0003-2563-2936>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ОНТОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПАРАДИГМИ СКЛАДНОСТІ

У статті розглянуто питання про зміст таких понять, як організація та топологія складності, що пов'язані з базовими поняттями: «мережа», «система», «процес», «міжфазовий перехід нового типу», «фрактальність», «темпоральність», «самоорганізація». Проведено їх аналіз на базі робіт вітчизняних та західних авторів другої половини ХХ ст., як-от: Е. Морен, І. Пригожин, Г. Ніколіс, І. Стенгерс, Г. Хакен, Г. Саймон, М. Кастельс, Ф. Капра, І. Добронравова, І. Єршова-Бабенко, В. Бабенко, І. Предборська, Л. Бевзенко, І. Доннікова, Ю. Мелков. Кризь погляди дослідників розглянуто методологічні та онтологічні аспекти парадигми складності. Позначено, що теоретичні положення, які розкривають загальні принципи організації складності після внесення деяких уточнень, дають можливість перейти до аналізу соціальної складності.

Мета роботи полягає в концептуалізації явища «культурного кордону» в контексті соціальної складності. Сформульоване завдання полягає в узагальненні теоретичних положень, які розкривають специфіку організації та топологію соціальної складності як феномену сучасного суспільства.

Ключові слова: парадигма складності, методологічні та онтологічні аспекти, концептуалізація явища «культурного кордону», соціальна складність.

Volodymyr MALCHENKO

METHODOLOGICAL AND ONTOLOGICAL ASPECTS OF THE COMPLEXITY PARADIGM

This article considers the content of such concepts as the organization and topology of complexity related to basic concepts such as “network”, “system”, “process”, “interphase transition of a new type”, “fractality”, “temporality”, “self-organization”. Their analysis is carried out on the basis of the works of the 20th century by such authors as: E. Moren, I. Prigozhin, G. Nikolis, I. Stengers, G. Hacken, G. Simon, M. Castells, F. Capra, I. Dobronravova, I. Yershova-Babenko, V. Babenko, I. Predbirska, L. Bevzenko, I. Donnikova, Yu. Melkov. The change and spread of approaches to understanding the phenomena represented by these concepts is shown. It is noted that the theoretical provisions that reveal the general principles of the organization of complexity, after some clarifications, make it possible to proceed to the analysis of social complexity.

The purpose of the work is to conceptualize the cultural border in the context of social complexity. The formulated task is to generalize the theoretical provisions that reveal the

specifics of the organization and topology of social complexity as a phenomenon of modern society.

Key words: complexity paradigm, methodological and ontological aspects, conceptualization of the phenomenon of “cultural border”, social complexity.

Роль категорії складності в сучасних дослідженнях природи і суспільства важко переоцінити. У соціальній філософії виділяють об'єкти онтологічної складності – соціальні структури, як-от ринки, громадські організації, уряди тощо. Крім того, в сучасному суспільстві виділено різні складні об'єкти сучасних технологій – біологічні, інформаційні та ін. Сама людина розглядається як складна система, що самоорганізується та саморозвивається, формує різноманітні соціальні зв'язки і відносини, які є основою життєдіяльності будь-якого суспільства. Таким чином, складність як категорія соціальної філософії представлена на різних рівнях суспільного життя як онтологічно, так і епістемологічно.

Метою статті є викладення результатів розв'язання одного із завдань – узагальнити теоретичні положення, які розкривають специфіку організації та топологію соціальної складності як феномену сучасного суспільства. Завдання виконано в межах загальної мети дослідження.

Формування парадигми складності пов'язане з періодом розвитку неklasичної науки, яка «виявляє» складність у вивченні процесів різної природи. Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. німецький філософ Ніколай Гартман створив теорію стратифікації, обґрунтував існування ієрархії рівнів реальності; французький фізіолог Клод Бернар провів чітке розмежування і розрізнення «внутрішнього середовища» живої істоти і середовища навколо неї; американський фізіолог Уолтер Брендфорд Кеннон відкрив механізми саморегуляції фізіологічних процесів. Зі складністю починають працювати математики (Анрі Пуанкаре), лінгвісти (Фердинанд де Соссюр), фізики (Анрі Бенар), географи (Вальтер Кристаллер), психологи (Фрідріх Brentано, Макс Вертгеймер, Курт Коффка) і представники інших наук.

Серед наукових напрямів, які змінили і поширили розуміння складності, можна виділити теорію дисипативних структур (Ілля Пригожин), теорію самоорганізації – синергетику (Герман Хакен), психосинергетику та альфалогію (Ірина Єршова-Бабенко), нелінійну динаміку (Клаус Майнцер) тощо. У другій половині ХХ століття до вивчення складності звернулися Мануель Кастельс, Ервін Ласло, Мелані Мітчелл, Едгар Морен, Петер Ерді та ін., констатуючи у своїх працях формування нової гносеологічної парадигми.

Вона виявилася особливо затребуваною в інформаційному суспільстві, відкриваючи нові можливості для людини, яка мислить і пізнає. За словами М. Кастельса, «складне мислення» стає методом розуміння різноманітності, цінність якого полягає у визнанні «витончено складної природи та суспільства. Тим самим інформаційно-технологічна парадигма, що відображає розвиток сучасного суспільства, визначається як парадигма складності – всеохоплення, складність і мережевий характер, процесуальність і «нерівноважний фазовий перехід нового типу» є її вирішальними якостями.

Питання складності та культури нелінійного мислення у світлі психосинергетики (психосинергетична модель мислення та її концептуальні засади), методологічні проблеми дослідження складного мислення його концепція і метод «Створююча сила» були розглянуті в працях української вченої-методолога І. Єршової-Бабенко в перше десятиріччя ХХІ ст.

Про складність та складне мислення міркує Е. Морен у своїй роботі «Метод. Природа природи». Складність у його розумінні – це така собі «концепція світу», в якій принципи організації розумової діяльності (парадигма) пов'язані з організацією теорії. Закладаючи в основу складності невизначеність, Морен наголошує на пошуку

методу, який дозволив би розкрити зв'язки та переплетення Об'єкта/Суб'єкта, Природи/Культури, Природи/Суспільства. Пошук виводить мислителя на сім принципів складного мислення (вони будуть розглянуті нижче) [9].

Спеціалісти зазначають, що серйозне дослідження складності починається в дослідницьких програмах синергетики І. Пригожина та Г. Хакена, хоч і для них складність є скоріше відкритою проблемою. Так, І. Пригожин вказує на зв'язок множинності та складності, маючи на увазі «плюралістичний погляд на фізичний світ, де пліч-о-пліч співіснують різні типи явищ за зміни накладених на систему умов» [12, с. 7]. Іншими словами, відмінність між простим і складним сформульована не так різко, та сама система в різних умовах може сприйматися нами або як проста, або як складна – залежно від мови опису чи рівня дослідження.

У синергетиці виявляється неспроможність розуміння складності як багатокomпонентної системи, тобто такої, що складається з великої кількості частин (елементів) і зведеного до суми. Таке розуміння складності визначають як наївне, за якого об'єкти «можна описати як системи, що складаються з великої кількості частин, елементів або компонентів, які можуть бути як одного, так і різного роду. Компоненти, або частини, можуть з'єднуватися між собою більш-менш складним чином». Г. Ніколіс та І. Пригожин до кількісних характеристик складності додають (число взаємодіючих одиниць) когерентну поведінку «на масштабах, що значно перевершують розміри окремої субоддиниці» [12, с. 8]. Тим самим увага дослідників, які намагалися уникнути «наївного» розуміння складності, переключається на специфіку взаємодій між елементами (компонентами) системи, яка передусім бачиться в когерентності.

Психосинергетикою зроблено наступний крок у розвитку цього питання – запропоновано нову філософську категорію, принцип «ціле в цілому/ціле-в-цілому» та концепт «b-p (m/c,...)» [4].

Синергетика виробила і специфічну мову опису складності або, за висловом Г. Ніколіс та І. Пригожина, «словник складного», що розкриває «виникнення біфуркаційних переходів далеко від рівноваги і за наявності відповідних нелінійностей; порушення симетрії, виникнення та підтримка кореляцій макроскопічного масштабу». Він застосований для аналізу складних систем будь-якої природи, «незалежно від того, йдеться про молекули, біологічні, психічні або соціальні системи» [13, с. 8–9]. Зі складних систем виділяється особливий підклас – системи, що самоорганізуються і саморозвиваються. Сформульовані два ключові положення синергетики – про динамічний хаос та кооперативні ефекти, що об'єдналися в концепті самоорганізації.

Синергетика виявила умови, за яких та чи інша складна система виявляє здатність до самоорганізації. До них передусім відносяться відкритість, нерівноважність, нелінійність, наявність активного середовища, на якому виникають складні структури. Надалі психосинергетикою по відношенню до психічних процесів було додано умову незворотності й розкрито «явище психомірності» [2024]. Також синергетикою було виявлено й описано таку властивість складності, як динамічна стійкість, яка підтримується завдяки дії принципу «порядок через флуктуації» (І. Пригожин), «порядок через шум» (Г. фон Фьорстер), «організує випадковості» (А. Атлан), «множинної єдності» (Е. Морен).

Теоретичні схематизації синергетики продемонстрували ефективність макроописування процесу самоорганізації, що розкриває відносну простоту складної поведінки. Зокрема, в розумінні Г. Хакена самоорганізація пов'язана з кооперативними ефектами, які викликають макроскопічні зміни, появу нових структур чи функцій системи. Автор вводить поняття параметра порядку, що визначає поведінку складності як цілого, підпорядковуючи її частини. Одним із ключових принципів побудови складності є також принцип циклічної причинності, що визначає когерентну поведінку частин системи [8].

І. Пригожин виділив біфуркації (каскади біфуркацій), проходження через які надає поведінці складності детермінованого характеру. Вчений розкрив самоорганізацію як особливу властивість складних систем, нелінійний процес мимовільного зниження ентропії. Виникнення складності з нестійкості представлено в його роботах як результат парадоксального взаємозв'язку, «з одного боку, між дисипацією і порядком, а з іншого – між дисипацією, або втратами» [14, с. 197–198]. У теоретичних розробках І. Пригожина та Г. Хакена синхронізація бере початок у хаосі.

На пострадянському просторі період розвитку науки, пов'язаний зі становленням синергетичної парадигми, був позначений постнекласичним. В Україні за період з 90-х років ХХ століття до перших десятиріч ХХІ століття постнекласичні дослідження методологічної спрямованості представлені роботами Л. Багатої, М. Дмитрієвої, І. Добронравової, І. Єршової-Бабенко, Н. Кочубей, М. Несторової, В. Ханжи та ін.

Осмилення онтології становлення, співвідношення організації та самоорганізації здійснювалося в дослідженнях українських фахівців. Особлива увага приділялася аналізу психічних і психомірних процесів поведінки психомірних систем і середовищ як нелінійних, що самоорганізуються. До їх складу ввійшли такі соціальні та соціокультурні системи та середовища, що існують поза сприйняттям живої людини із застосуванням психосинергетичних концептів «ціле-в-цілому», «b-p (m/c,...)» ([4] та ін). Досліджувалися соціальні (соціокультурні) процеси із застосуванням синергетичних моделей, що знайшло вираження в розвитку соціальної синергетики (І. Предборська (1995), Л. Бевзенко (2002), І. Доннікова (2011) та ін.). Ці дослідження посприяли розвитку теоретичної основи розуміння соціальної складності.

Стало зрозуміло, що розкрити природу складності без урахування самоорганізаційних процесів важко. Як зазначають фахівці, осмилення та розвиток ідей синергетики як «ядра постнекласичної науки»

дало можливість пов'язувати складність зі збільшенням хаотичності, неупорядкованості, з нестійкістю та нелінійністю і водночас зі здатністю використовувати ці стани для відновлення, еволюції.

Акцентування уваги на взаємодіях дозволило перейти до процесуального розуміння складності (І. Пригожин, Е. Морен). Цю думку розвиває українська дослідниця І. Добронравова: «Розуміти дещо як складне ціле можна тільки процесуально. Ціле, що самоорганізується, створює собі частини з елементів середовища в процесі свого становлення» [2, с. 158].

У дослідженнях І. Пригожина та Г. Хакена розроблено теоретичні схематизації самоорганізаційних процесів, які знайшли застосування у створенні моделей самоорганізації у природних та соціокультурних системах, а також у розробленні методологічного інструментарію науки, який отримав узагальнену назву «синергетичний (системно-синергетичний) підхід». І. Добронравова визначає його як теоретичну реконструкцію самоорганізаційних процесів, переінтерпретацію відомих раніше явищ як феноменів самоорганізації. Спеціалісти, виділяючи системно-синергетичний підхід, пишуть про нього, як про міждисциплінарний з установкою «на пізнання процесів самоорганізації», що передбачає «перехід до якісно нової міждисциплінарної філософсько-наукової парадигми всесвіту, що самоорганізується (еволюціонує)».

На думку І. Добронравової, синергетичний підхід став новою загальнонауковою дослідницькою програмою, яка покликана дослідити становлення складності та самоорганізації. У ньому знайшла вираз ідея І. Пригожина про «нову раціональність» – діалогічну за суттю, що об'єднує людину як суб'єкта пізнання з природою як об'єктом пізнання. У постнекласиці «нова раціональність» набула осмилення в таких концептах, як постнекласична раціональність, нелінійне мислення, багатомірне мислення, ландшафтне, мережеве мислення, холістична логіка та ін. Поява такої кількості нових понять і концептів стала

результатом наукової комунікації, в якій базові теорії доповнюються множинними інтерпретаціями та описами.

У синергетичній парадигмі, поряд із розробкою реконструкцій процесів самоорганізації в рамках синергетичного підходу, пропонувалися концептуальні моделі, що презентують, за словами І. Єршової-Бабенко, незвичний стиль модельного мислення, що вимагає врахування масштабу абстрагування, єдності та цілісності аналізу об'єкта дослідження.

Продуктивність концептуальних моделей полягає в тому, що вони дають можливість досліджувати когерентні взаємодії різних (різнокласних) складнощів. Більше того, вони вибудовують «структуру досліджуваного об'єкта, властивості його елементів та характер зв'язків між ними, виходячи з певних концептуальних (онтологічних, методологічних та світоглядних) підстав» [3, с. 26]. Зокрема, концептуальна модель «ціле в цілому/ціле-в цілому» (І. Єршова-Бабенко) в аналізі складних взаємодій дозволяє перейти від співвідношення цілого та частини до співвідношення цілого та цілого. При цьому складність взаємодій розкривається в різних їх модифікаціях: як «нелінійне ціле в нелінійному цілому», «лінійне ціле в нелінійному цілому», «нелінійне ціле в лінійному цілому» та ін. Фактично йдеться про різні топології складності. Вони є результатом особливих взаємодій і самі задають специфічну спрямованість взаємодій. Це надає концептуальній моделі «гнучкість» і відкриває можливості для застосування її в аналізі складних об'єктів різної природи. Застосовуючи концептуальні моделі у психосинергетиці, її автор демонструє їх зв'язок із теорією композиції В. Бабенка [1].

У постнекласичних дослідженнях ставилося питання формування нової онтології з урахуванням самоорганізації, становлення, нелінійної еволюції складності. При цьому наголошувалося, що її вибудовування можливе за принципами не тільки системно-ієрархічної чи мережевої організації, але й системно-неієрархічної [4].

Концепт складності, представляючи нову епістемологічну парадигму, поєднує два аспекти – методологічний (будучи принципом пояснення складної природи об'єктів) та онтологічний (визначальні характеристики світу – природи, людини та суспільства). Людина, її мислення та способи освоєння світу стають невіддільними від пізнаваної ним реальності. Це означає, що виявлення властивостей світу як складності стає можливим в оволодінні «мисленням у складності» (К. Майнцер).

Е. Морен підкреслює дві фундаментальні особливості складності – холізм та наявність глибоких внутрішніх протиріч. З одного боку, складність є зв'язком між єдністю і множинністю, «різні елементи цілого стають невіддільними один від одного і коли існує взаємна інтерактивна і взаємна ретроактивна тканина між <...> частинами і цілим, цілим і частинами, частинами між собою» [10, с. 10–11]. Водночас складність буквально роздирається протиріччями, які парадоксальним чином, руйнуючи, створюють її. Ці особливості складності Е. Морен розкриває в принципах складного мислення, до яких відносить:

1. Системний чи організаційний принцип, що розкриває зв'язок між частинами та цілим. Зв'язок виявляється в човниковому русі від частин до цілого і від цілого до частин, що призводить до виникнення нових якостей цілого (емерджентності). У цьому Е. Морен підкреслює, що ціле не лише більше, а й менше суми частин, оскільки загальмовує прояв їх властивостей;

2. Голографічний принцип розкриває таку особливість складного, як взаємопроникнення частин та цілого: не тільки частина вбудована в ціле, але саме ціле входить у кожну окрему частину;

3. Принцип зворотного зв'язку, згідно з яким причина та наслідок замикаються в рекурсивну петлю. Він виявляє здатність складності існувати «автономно» на основі саморегуляції позитивних та негативних зворотних зв'язків;

4. Принцип рекурсивної або генеруючої петлі, що розкриває специфіку самовиробництва та самоорганізації складного – те,

що виробляється, саме є виробником та причиною того, що його виробляє;

5. Принцип авто-еко-організації (автономії/залежності) вимагає врахування автономії складності, яка невіддільна від її залежності від навколишнього середовища. Саме відносна закритість – відкритість складності зумовлює невизначеність, передзаданість, нелінійність її змін. Це характеризує і людську діяльність, результати якої можуть не відповідати початковим намірам та цілям;

6. Діалогічний принцип відображає внутрішню суперечливість складності, наявність у ній додаткового, конкурентного, антагоністичного зв'язку між протилежностями;

7. Принцип повторного введення, що пізнає в процесі пізнання, безпосередньо має відношення до складного мислення, яке включає спостерігача і в процес, і в результат пізнання. Тим самим пізнання немає без самопізнання, спостереження – без самоспостереження. Пізнання стає перекладом та конструкцією об'єктивної реальності [9, с. 16–18].

Е. Морен зазначає, що принципи складного мислення визначають лише стратегію пізнання, але не його програму. Її не існує в готовому вигляді. Метод – це те, що нас навчає вчитися, він означає пошук, творче застосування цих принципів суб'єктом пізнання, вбудовування їх у власні знання і методологічні уподобання. Саме таким чином метод, що застосовується, може, на думку вченого, створити найменш спотворену картину реальності [9, с. 19–20].

Формулюючи принципи складного мислення з позиції розуміння складності як такої, що має частини і ціле, ціле і частини, частини між частинами, Е. Морен ставить питання про співвідношення порядку, безладдя та організації, який можна інтерпретувати як проблему топології складності. На його думку, відповідь на запитання, що таке складність, потребує попередніх відповідей на такі питання: що означає радикальне «само» в самоорганізації та що таке організація? [9, с. 34].

Дослідник пише про тетралогічну петлю взаємного співробітництва порядку, безладдя, взаємодії та організації. Порядок і організація опираються безладу, відвоюють свою територію на безладді, при цьому зберігаючи його. Тетралогічна петля означає, що порядок та організація неможливі без взаємодій, що вони розгортаються лише, функціонуючи один для одного; чим більше розвивається організація і порядок, тим складнішими стають їх взаємодії з безладом, якого вони потребують; що не слід перебільшувати чи принижувати значення жодного із цих понять – вони є додатковими, конкуруючими та антагоністичними.

Таким чином, складність із позиції Морена являє собою передусім складну організацію, що вибудовується через взаємодію порядку і безладдя, спираючись на присутність частин та цілого. Розділяючи поняття порядку і організації, Морен має намір повернути в науку забуту нею античну ідею про природу (physis) як витвір і організацію, замінив тим самим ідею незнищенної і нестворюваної фізичної матерії, яка ототожнюється з порядком. Physis багатша і ширша, ніж матерія, що вивчається наукою, вона має у своєму розпорядженні іманентний принцип трансформації та організації – тетралогічну петлю.

За Мореном, організація розкриває та дає розуміння того, як виникає і завдяки чому зберігається структурна та функціональна цілісність складності. Організація є «розпорядок відносин між компонентами чи індивідами, які породжують складну єдність чи систему, наділену невідомими якостями лише на рівні компонентів чи індивідів. <...> Організація <...> трансформує, продукує, пов'язує, підтримує» [9, с. 140].

Завдяки синергетиці Германа Хакена стало зрозуміло, що вибудовування топології складності, розуміння її організації неможливе без урахування безладу та дезорганізації. Відповідно, виникає питання про те, якою є топологія складності та яким чином можна її описати. Уточнимо, що організація розуміється нами (за Е. Мореном) як процес взаємодії, в загальному сенсі, порядку та безладдя, що породжує

складність із певною топологією. Отже, (також за Мореном) топологія – це результат організації, відносно стійкий порядок, представлений певною композицією і конфігурацією частин.

Слід зазначити, що питання організації складності порушувалося ще в середині ХХ століття, коли домінували «наївні» уявлення про складність. У 1962 році вийшла стаття американського вченого Г. Саймона «Архітектура складності», яка пізніше ввійшла до книги «Науки про штучне». Г. Саймон визначив складність як систему, що складається з великої кількості частин, що взаємодіють непростим чином, і виділив чотири основні аспекти складності, що відображають її «архітектуру». На його думку, всі складні системи є у формі ієрархії, тобто «складаються із взаємопов'язаних підсистем, кожна з яких у свою чергу є ієрархічною за своєю структурою». «Ієрархічні системи зазвичай утворюються з небагатьох різних підсистем, які зустрічаються в різних комбінаціях і взаємних конфігураціях» [15, с. 105–106, 129]. При цьому вчений розрізняє формальну організаційну ієрархію, побудовану за принципом підпорядкування, від ієрархії, яка трактується ширше, що враховує відсутність відносин підпорядкування.

Таким чином, ми бачимо, що Г. Саймон підкреслює суттєву різницю між фізичними та біологічними ієрархіями з одного боку, та соціальними – з іншого, яка полягає в тому, що соціальна ієрархія визначається не просторовим розташуванням частин, а взаємодіями. Він також наголошує на такій особливості динаміки складних систем, як квазірозкладність – взаємодії між підсистемами менш інтенсивні, ніж взаємодії всередині підсистем, але не настільки, щоб ними можна було знехтувати. Зв'язки, які утворюють підсистеми, краще, ніж зв'язки між підсистемами, що зумовлює збереження ієрархії складності. Більш того, на думку цього дослідника, ієрархії, що мають властивість квазірозкладності, значно спрощують їх опис і дозволяють зрозуміти, «як за обмежених можливостей вдається зберігати всю інформацію, необ-

хідну для їх розвитку та самовідтворення». При цьому опис складних систем приймає різні форми: або як опис стану (наприклад, креслення), або як опис процесу (рецепт) [15, с. 132].

Незважаючи на те, що дослідник намагається описати динамічну складність, його аналіз розкриває «стійку архітектуру», звідси – ієрархічність та системність як її основні характеристики. Тим не менш у міркуваннях Саймона пізнано багато положень, пізніше розкриті синергетикою і теорією складності. Так, акцентована синергетикою увага до динаміки, мінливості, нестабільності складності вимагало включення в розуміння організації складності тимчасових параметрів, облік її темпоральних характеристик. Осмислення «непростих способів» зв'язку її частин розгорнуло дискусію про організацію складності, зміст якої визначається вибором – система чи мережа? Нині йдеться не лише про появу різних методологічних підходів до дослідження складності (системний, мережевий, процесуальний та синергетичний), а й різне розуміння взаємодій у системі, мережі, процесі та «перехідній фазі нового типу» (І. Пригожин), топологія яких задає специфіку цих взаємодій та їх можливі результати.

Різниця в підходах до розуміння організації системи, мережі, процесу та «перехідній фазі нового типу» у загальному вигляді полягає в наступному. У системі, як правило, нове, що виникає, містить властивості цілого, є його проявом. Тому, оновлюючись, система прагне збереження і відновлення себе як цілості. Разом із тим, за словами Е. Морена, «холізм – це часткове, одномірне і спрощуюче бачення цілого <...> холізм виникає з парадигми спрощення (чи відомості складного комплексу до головної концепції чи головної категорії)» [11]. Ціле – це динамічна організація. Наголошуючи на цьому, Морен навіть пропонує замінити поняття організації *організацією*, розуміючи її як «активну організацію», як перетворення мимовільного процесу генези в організаційний процес виробництва [9, с. 96–197].

На відміну від системи, мережа є взаємозв'язком вузлів, які існують тільки як компоненти мережі. За результат роботи «відповідають» не окремі елементи системи, а їх колективні взаємодії, тому мережа породжує новий зміст іншої природи, ніж самі актори, що взаємодіють. Це дозволяє говорити про різну топологію системи та мережі: система ієрархічна, в ній домінують вертикальні зв'язки, за рахунок чого елементи досить жорстко вбудовані в структуру. Мережа ж будується з горизонтальних утворень, вона може перебудовуватися, конкурувати з іншими мережами. У ній первинна зміна, оновлення, на яке «працюють» елементи, тому «випадання» одного з них суттєво не позначається на цілісності мережі – зв'язки відновлюються через перерозподіл функцій між іншими елементами, вузлами. Мережі виробляють не структури, а потоки інформації. «...Ми самі суть мережі, з'єднані зі світом мереж, – пише М. Кастельс. – Ми конструємо реальність, реагуючи на події, що відбуваються, внутрішні чи зовнішні, але наш мозок не просто відображає події, але обробляє їх відповідно до власних патернів» [7, с. 164–165].

Як зазначає Е. Морен, претензії системного підходу на універсальність не виправдалися: «незважаючи на те, що теорія систем виявила спільність систем, вона не розкрила їхні «спільності». Хоча все, від молекул до зірок, від клітин до суспільств, тепер розглядається в термінах систем, <...> ця генерація сама по собі недостатня для визначення епістемологічного значення поняття системи у всій її концептуальній складності» [11]. Е. Морен намагається змінити розуміння системи, розкрити її складність, розмірковуючи про «систему – проблему». Разом із тим дослідження складності має на увазі аналіз інших способів і форм її організації, до яких слід віднести мережевий принцип. Ф. Капра розглядає його як «екологічний», що не суперечить холістичній картині світу, але найбільш точно відображає суть змін у світогляді та мисленні. «Павутина життя» означає відсутність дистанції між людиною

та природою, органічну включеність людини в еволюційні процеси [6].

Однією з головних підстав для пояснення складності через мережевий принцип є властива мережам креативність та інноваційність, висока здатність до рекомбінації. Однак нині стає очевидним, що складність має подвійну природу, вона – і система, і мережа, подібно до фотона, що поєднує властивості й частки, й хвилі. Ця здатність зумовлена комунікативною природою складності. Частини складності рухливі, не мають жорсткої функціональної та топологічної зв'язаності, можуть змінюватися ролями та функціями, зв'язуючись або за системним (переважно ієрархічним), або мережевим (переважно горизонтальним) принципом. Власне, подвійна топологія складності вбачається в міркуваннях І. Пригожина, який писав про взаємодії «складного зі складним», спираючись на те, що складне складається з частин.

Сучасні дослідники складності намагаються подолати дилему «система чи мережа» через виявлення ефективності організації складності на різних етапах її еволюції. Фахівці відмічають, що концепти системи і мережі є дуже продуктивними в сучасній науці. Їх об'єднує вже та обставина, що, ведучи свій родовід із біології та кібернетики, вони як міждисциплінарні підходи активно присутні не лише в соціології, а й у сучасних нейронауках, геноміці, дослідженнях у галузі економіки комунікації, в екології. Сьогодні ці концепти є конкуруючими дослідницькими програмами, проте вони будують свої світи в онтологіях відмінностей, контингентностей і невизначеностей, складності та темпоральності. Їх увага фокусується на проблемах сенсу та сенсоутворення, трансформацій порядку та хаосу, темпоральності, історії формування комунікативних мереж чи систем (сучасна наука зробила вже і наступний крок – від частин цілого та відносин між частинами до відносин між цілісностями та цілими, за концептуальною моделлю «ціле-в-цілому» наприклад, у [4], але це питання буде розглянуто в наступній статті).

Темпоральність – це особливість складності, яка найважче «схоплюється» в поясненні її організації. Проте можна стверджувати, що в поясненні темпоральності сьогодні бачиться шлях до осягнення природи складності. Світ як складність – це проєкт, в якому постулат об'єктивності поступається місцем постулату проєктивності. Людина, що пізнає, визначає архітектуру світу, вибудовуючись в ньому в тому числі своєю тілесною організацією і способами вписування. У результаті виникають множинні реальності, невиразність реального і віртуального, несумірність реальностей. Наявність різних реальностей передбачає і варіативність архітектури складності, фактично нескінченну, оскільки реальності різні не тільки для різних істот, але й для однієї істоти, залежно від специфіки ситуації «тут і зараз».

Ще одна особливість архітектури складності – балансування на краю хаосу. Складність є досить гнучкою, що полегшує її адаптацію до навколишнього середовища, але водночас робить дуже вразливою, крихкою. Це означає, що організація складності рухлива, її внутрішні та зовнішні межі, контури складності й окреслені, й розмиті.

Взаємопроникнення простору та часу, що має місце у складних процесах, створює власний темпосвіт складності, в якому просторові структури, що виступають як атрактори еволюції, містять інформацію про своє минуле та майбутнє. Тож складна ієрархічно організована структура може бути представлена як сукупність різних стадій розвитку. Структури «різного віку» розташовуються на різних відстанях від центру, утворюючи різні типи симетрій.

Складність виникає тоді, коли частини з'єднуються в загальному темпі розвитку, тому розуміння топології складності вимагає врахування тимчасових параметрів. Темпоральність передбачає й інтенсивність взаємодій, резонансне об'єднання, яке визначає топологічно правильну організацію.

Особливістю складності є її організація за фрактальним принципом (самоподібності чи масштабної інваріантності).

Фрактальні структури «вкладені» один в одного (і в просторовому, і в тимчасовому масштабах), причому для них характерна дробова розмірність – вони не можуть бути представлені як кінцеве число «гладких» елементів (кривих, поверхонь тощо). Як зазначають фахівці, це не лінія і не поверхня, а щось середнє. Або ж це не поверхня і не об'єм, а щось середнє між ними. Фрактальні формоутворення розкривають простоту складного, а фрактальний принцип є інформаційно компактним способом опису складного, в якому виявляються самодостатні цілісності з власними межами і зберігається властива лише даній складності «мірність» (нині існують уже поняття людино- і нелюдиномірності та їх дослідження українськими авторами Ю. Мелковим та І. Єршовою-Бабенко). Топологія складності, таким чином, може бути представлена на базі розглянутих робіт як динамічна «мережа» з горизонтальними зв'язками та відносинами, «пластами», ієрархічними системами взаємодій, багаторівневою підпорядкованістю.

Для розуміння організації складності слід урахувати її взаємодії із середовищем, у ході яких змінюються наявні конфігурації як у середовищі, так і в самій складності. У цьому випадку складність проявляє себе одночасно як відкрита й операційно замкнута система (У. Матурана, Ф. Варелла). Її зовнішні межі з'єднують складність із середовищем та відокремлюють від середовища. Вони «прозорі», що є умовою коеволуції складностей, виникнення кооперативних ефектів у складних середовищах.

Таким чином, організація і топологія складності пов'язані з такими базовими поняттями, що розглянуті в статті, як «мережа», «система», «процес», «міжфазовий перехід нового типу», «фрактальність», «темпоральність», «самоорганізація». Ці розробки представлені в роботах таких авторів, як Е. Морен, І. Пригожин, Г. Ніколіс, І. Стенгерс, Г. Хакен, Г. Саймон, М. Кастельс, Ф. Капра; І. Добронравова, І. Єршова-Бабенко, В. Бабенко, І. Предборська, Л. Бевзенко, І. Доннікова, Ю. Мел-

ков. [5]. На базі аналізу наукових праць цих учених зроблено цей висновок.

Своєю чергою теоретичні положення, які розкривають загальні прин-

ципи організації складності, після внесення деяких уточнень дають можливість перейти до аналізу соціальної складності.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бабенко, В. П.** (2014). *Геометрична композиція. Методичний посібник*. Одеса: Одеське синергетичне товариство. 53 с.
2. **Добронравова, І. С.** (2017). *Філософія науки: між класикою і постнекласикою*. Київ: Логос. 312 с.
3. **Доннікова, І. А.** (2011). *Культурогенна сутність соціальної самоорганізації*. Одеса: Друкований дім. 280 с.
4. **Єршова-Бабенко, І. В., & Жижко, Т. А.** (2024). *Психомірність людини та її поведінки: монографія*. Київ: ЦП Компрінт. 220 с.
5. **Мєлков, Ю. О.** (2023). *Людина в складному світі* / Ю. О. Мєлков, О. В. Князева, І. С. Добронравова [та ін.]; за ред. Н. В. Кочубей, М. О. Нєстерової. Київ: Університетська книга. 357 с.
6. **Capra, F.** (1996). *The web of life: A new scientific understanding of living systems*. Anchor Books. 384 p.
7. **Castells, M.** (2009). *Communication power*. Oxford University Press. 416 p.
8. **Haken, H.** (1992). *Synergetics: An Interdisciplinary Approach to Evolution*. In: *Understanding Complexity*. Springer. 374 p.
9. **Moren, E.** (1977). *La Méthode 1: La Nature de la Nature*. Paris: Éditions du Seuil. 376 p.
10. **Moren, E.** (1977). *Principes de la connaissance du complexe*. Paris: Éditions du Seuil. 366 p.
11. **Moren, E.** (1990). *From the Concept of System to the Paradigm of Complexity* / Translated by Sean Kelly. *Science avec conscience*, Paris: Points/Seuil, pp. 238–255.
12. **Nicolis, G., & Prigogine, I.** (1977). *Self-Organization in Nonequilibrium Systems: From Dissipative Structures to Order through Fluctuations*. New York: Wiley. 491 p.
13. **Nicolis, G., & Prigogine, I.** (1984). *Exploring Complexity: An Introduction*. New York: W.H. Freeman and Company. 208 p.
14. **Prigogine, I., & Stengers, I.** (1984). *Order Out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature*. New York: Bantam Books. 349 p.
15. **Simon, Herbert A.** (1969). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, MA: The MIT Press. 216 p.

REFERENCES

1. **Babenco, V. P.** (2014). *Geometrichna kompoziciya [Geometric composition]*. Metodichnij posibnik. Odesa: Odes'ke sinergetichne tovaristvo [in Ukrainian].
2. **Dobronravova, I. S.** (2017). *Filosofiya nauki: mizh klasikoyu i postneklasikoyu [Philosophy of Science: Between Classics and Post-Non-Classics]*. Kyiv: Logos [in Ukrainian].
3. **Donnikova, I. A.** (2011). *Kul'turogenna sutnist' social'noi samoorganizacii [The cultural essence of social self-organization]*. Odesa: Drukovanij dim [in Ukrainian].
4. **Yershova-Babenko, I.V., & Zhyzhko, T.A.** (2024). *Psykhomirnist liudyny ta yii povedinky [Psychosobriety of a person and his behavior]*. Kyiv: CP Komprynt [in Ukrainian].
5. **Mielkov, Yu. O.** (2023). *Lyudina v skladnomu sviti [Man in a complex world]* / Yu. O. Melkov, O. V. Knyazeva, I. S. Dobronravova [ta in.]; za red. N. V. Kochubej, M. O. Nesterovoi. Kyiv: Universitets'ka kniga. Komprynt [in Ukrainian].

6. **Capra, F.** (1996). *The web of life: A new scientific understanding of living systems*. Anchor Books [in English].
7. **Castells, M.** (2009). *Communication power*. Oxford University Press [in English].
8. **Haken, H.** (1992). *Synergetics: An Interdisciplinary Approach to Evolution*. In: *Understanding Complexity*. Springer [in English].
9. **Moren, E.** (1977). *La Méthode 1: La Nature de la Nature [Method 1: The Nature of Nature]*. Paris: Éditions du Seuil [in French].
10. **Moren, E.** (1977). *Principes de la connaissance du complexe [Principles of Knowledge of the Complex]*. Paris: Éditions du Seuil [in French].
11. **Moren, E.** (1990). *From the Concept of System to the Paradigm of Complexity / Translated by Sean Kelly/ Science avec conscience*, Paris: Points/Seuil, pp. 238–255 [in English].
12. **Nicolis, G., & Prigogine, I.** (1977). *Self-Organization in Nonequilibrium Systems: From Dissipative Structures to Order through Fluctuations*. New York: Wiley [in English].
13. **Nicolis, G., & Prigogine, I.** (1984). *Exploring Complexity: An Introduction*. New York: W.H. Freeman and Company [in English].
14. **Prigogine, I., & Stengers, I.** (1984). *Order Out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature*. New York: Bantam Books [in English].
15. **Simon, Herbert A.** (1969). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, MA: The MIT Press [in English].



Отримано: 27.06.2025
Рекомендовано: 28.07.2025
Опубліковано: 25.09.2025

Nataliya PROKOPCHUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Intercultural Communication
and Foreign Language Education
Zhytomyr Ivan Franko State University
<https://orcid.org/0000-0001-6609-8109>

Olena HLADKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Language with Teaching Methodology
Kryvyi Rih State Pedagogical University
<https://orcid.org/0000-0002-9128-1551>

**ACTING OUT EMOTIONS:
DRAMA TECHNIQUES FOR TEACHING ENGLISH
AND NURTURING STUDENTS' EMOTIONAL
INTELLIGENCE**

This article presents a qualitative study of the specifics of implementing drama techniques for teaching English and developing students' emotional intelligence. It analyzes the impact of stress on students' emotional regulation, concentration, and overall well-being. The focus is on the necessity to develop students' emotional intelligence simultaneously with the formation of their communicative competence. According to the results of the study conducted at Zhytomyr Ivan Franko State University and Kryvyi Rih State Pedagogical University, it has been proved that the implementation of drama techniques such as Dubbing, Acting Out Movie/Book Scenes, Conscience Alley, Hot Seating, Tableaux, and others has a positive effect on the formation of students' communicative competence and the development of their emotional intelligence.

Key words: drama techniques, student, emotional intelligence, the English language, speech skills development.

**Наталія ПРОКОПЧУК
Олена ГЛАДКА**

**ПРОГРАВАЮЧИ ЕМОЦІЇ: ДРАМАТИЧНІ
ТЕХНІКИ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ
МОВИ ТА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
СТУДЕНТІВ**

У статті представлено якісне дослідження особливостей імплементації драматичних технік для навчання англійської мови та розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти; проаналізовано вплив стресу на емоційну регуляцію, концентрацію та загальне благополуччя студентів; сфокусовано увагу на необхідності розвитку емоційного інтелекту здобувачів освіти одночасно з формуванням їхньої комунікативної компетентності. За результатами дослідження, що було проведено на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка та Криворізького державного педагогічного університету, доведено, що імплементація драматичних технік, як-от Dubbing, Acting Out Movie/Book Scenes, Conscience Alley, Hot Seating, Tableaux та інших, позитивно впливає на формування

комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти та на розвиток їхнього емоційного інтелекту.

Ключові слова: драматичні техніки, студенти, емоційний інтелект, англійська мова, розвиток мовленнєвих вмінь.

In recent years, students have faced unprecedented challenges, significantly affecting their emotional and social well-being. The COVID-19 pandemic (2019–2022) led to a shift in learning dynamics, moving education to remote and virtual spaces and hindering essential social interaction and emotional support. The ongoing conflict in Ukraine (2022–2025) has further added emotional burdens, with students grappling with trauma, instability, and uncertainty. These events have led to disruptions in students' academic and social engagement, further highlighting the need for trauma-informed teaching practices and the integration of social-emotional learning (SEL) to help students navigate these challenges.

The present context in Ukraine, amidst its recovery and cultural renewal, underscores the importance of integrating SEL in educational practices to foster resilience and emotional healing, addressing the aftermath of trauma, and providing the necessary emotional support for students.

For many students, recent global and local events have resulted in trauma, which can manifest as heightened anxiety, difficulty concentrating, and emotional dysregulation. This emotional challenge often impacts their learning and social interactions. Therefore, recognizing trauma and implementing methods to address it in educational settings is critical. Trauma-informed strategies help students feel understood and supported, allowing them to heal and re-engage in their learning process.

Stress, particularly that stemming from trauma, can significantly affect students' emotional regulation, concentration, and overall well-being. *Common signs of stress* in students include: a lack of interest and motivation in schoolwork, frequent absenteeism, emotional outbursts, and physical complaints such as headaches

or stomach aches. These stressors often lead to disengagement from the learning environment. Students who are under stress may have trouble concentrating, not attend class regularly, struggle to regulate their emotions, fight, argue, exhibit “bad habits” such as biting their nails, experiencing hiccups or falling asleep at their desk, and have less patience than you would expect [6]. As a result, educators must be able to identify these symptoms and offer appropriate strategies and support to help students manage stress and foster emotional resilience.

As students transition from trauma to emotional healing, it becomes essential for educators to integrate techniques that help students articulate and process their emotions. Incorporating Drama-Based Pedagogy (DBP) into an EFL classroom, in our opinion, can become a great solution as it uses active and dramatic approaches to engage students in academic, affective, and aesthetic learning through dialogic meaning-making in all areas of the curriculum [2]. Drama provides a space where students can externalize their feelings in a safe environment, allowing them to explore their emotions without fear of judgment. Drama makes language learning an active, creative, motivating, and engaging experience, nurturing collaboration and teamwork, bringing the real world into the classroom, and definitely helping learners gain confidence and self-esteem needed to use the language spontaneously, developing their emotional awareness and self-regulation, and consequently lowering stress and trauma [5].

Using drama in this context helps students navigate their emotional states and fosters a sense of agency in dealing with personal challenges. Drama is highly related to human interaction. It consists of all communication processes [7]. Besides, drama provides a rich experience that engages the body, emotions, and senses in dynamic learning. By acting out the material, students who have difficulty with

reading and writing can avoid struggling with pen and paper, and may expose a previously unnoticed intelligence or ability [1, pp. 2–3].

Hence, drama offers multiple benefits for SEL by providing students with opportunities to practice emotional regulation, empathy, and collaborative problem-solving. By stepping into different roles and perspectives, students gain insight into their own emotional states and those of others. In addition to enhancing emotional awareness, drama also fosters teamwork and social skills. Through group work and shared performance, students build communication skills and learn to support one another in a collaborative process. This approach to SEL offers a holistic way to address the emotional and social needs of students, especially in challenging times.

In terms of **communicative competence development**, drama assists in students' skills advancement in:

- phonological competence (pronunciation, intonation, ways to emphasize);
- speaking interaction and production;
- different modes of reading (intensive, extensive, scanning, and skimming);
- writing skills (taking notes, extending and shortening lines, writing and adapting a script);
- learners' vocabulary;
- accuracy and fluency;
- socio-cultural competence;
- organization skills (planning, time management, processing, performing);
- decision-making and problem-solving skills;
- cognitive, critical, and creative thinking skills;
- memorization skills.

Methodology: The classroom-based inquiry employed a mixed-methods approach to evaluate the effectiveness of drama-based techniques in fostering social and emotional learning (SEL) during the 2023–2025 academic years. The study involved second-year EFL students at two Ukrainian institutions: Zhytomyr Ivan Franko State University, where students attended in-person classes and were able to practise various drama strategies in a physical

setting, and Kryvyj Rih State Pedagogical University, where instruction was delivered online and students were engaged with the same techniques both synchronously and asynchronously. A combination of quantitative data analysis, such as surveys and pre- and post-assessments, alongside qualitative data from classroom observations, was used to gauge the impact of drama activities on students' emotional expression, social interaction, and empathy.

The participants were involved in various drama-based activities, such as tableaux (visualizing emotions), role-playing, simulations, dubbing, and dramatizing scenes from textbooks, aimed at encouraging emotional exploration, role-taking, and collaborative problem-solving. The data was collected in two stages:

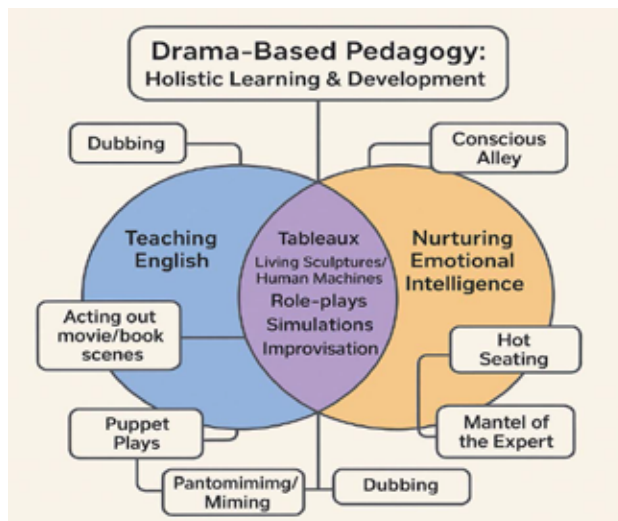
1. Pre-assessment: Students completed a survey that assessed their emotional awareness, stress levels, and social skills prior to engaging in drama activities.

2. Post-assessment: After a series of EFL sessions with the wide incorporation of described drama techniques, students were surveyed again to measure changes in their emotional expression, social interactions, and empathy towards others.

The following drama techniques were practised with the students. Initially, they can be divided into three groups:

1. *Techniques primarily emphasizing teaching English but also with EI benefits.*

Dubbing, which involves students replacing original character voices in film or cartoon scenes with their own spoken interpretations, is a dynamic drama-based strategy with substantial pedagogical value in the EFL classroom. From a linguistic perspective, dubbing enhances pronunciation, stress, intonation, and fluency, as learners must listen attentively to authentic speech and reproduce it accurately in context. It also supports vocabulary acquisition and grammatical accuracy, as students become more aware of language use in real-life communicative situations. Beyond language development, dubbing significantly contributes to the cultivation of



Pic. 1. Drama Techniques for Holistic Learning and Development

emotional intelligence. By stepping into the roles of animated or live-action characters, students practice recognizing, expressing, and managing emotions –both their own and others’. This process nurtures empathy, active listening, self-awareness, and emotional regulation. Students must interpret non-verbal cues such as tone of voice, facial expressions, and gestures, which are key elements of social-emotional competence. In this way, dubbing becomes not only a tool for enhancing oral communication but also a powerful medium for promoting emotional literacy and intercultural sensitivity in language learners.

Acting out movie/book scenes from familiar/popular films or literature is an effective strategy for enhancing both English language skills and emotional intelligence. From a language learning standpoint, such dramatization enhances fluency through meaningful repetition, encourages the use of vocabulary in authentic contexts, and deepens students’ comprehension of narrative structures. By memorizing and performing scripted dialogues, students naturally internalize grammar patterns and improve their pronunciation, stress, and intonation. At the same time, embodying characters helps students develop empathy, understand their

emotions, attitudes, and motivations, and reflect on social interactions.

2. *Techniques Primarily Emphasizing Nurturing Emotional Intelligence but with English benefits.*

Conscience Alley, sometimes known as Decision Alley or Thought Tunnel [3], turned out to be a useful technique for exploring any kind of dilemma faced by a character, decision-making, understanding different perspectives, empathy, and providing an opportunity to analyse a decisive moment in greater detail. The class forms two lines facing each other. One person (the teacher or a participant) walks between the lines as each member of the group speaks their advice. It can be organised so that those on one side give opposing advice to those on the other. When the character reaches the end of the alley, they make their decision [7].

Hot seating, which involves placing a student in the role of a character who must answer spontaneous questions posed by fellow students, has proved effective in enhancing both linguistic abilities and emotional intelligence. When students respond in character, they participate in authentic conversational exchanges, which strengthens their fluency, spoken accuracy, and interpersonal communication. The

improvisational nature of the activity encourages quick thinking, logical structuring of ideas, and coherent sequencing – all of which contribute to deeper cognitive and linguistic development while reinforcing grammar and vocabulary in context. Additionally, taking on a character role helps students explore emotional states, motivations, and social interactions, thereby cultivating empathy and emotional understanding. Simultaneously, those asking and listening to the questions improve their own communication, active listening, and critical thinking skills – essential elements of SEL.

Mantel of the Expert (MoE) is based on the premise that treating students as responsible experts increases their engagement and confidence. They can perceive a real purpose for learning and discovering together provides them with skills and knowledge they can apply to their everyday lives [4]. MoE encourages taking on responsibility, problem-solving, empathy for a “client”, creativity, and improves teamwork, communication skills, critical thought, and decision-making. It advances student public speaking and representation skills, explaining, reporting, and negotiating.

3. *Tools strongly contributing to both teaching English and nurturing emotional intelligence.*

Role-plays, which are the basis of all dramatic activity, allow students to create their own dialogues using their active language and incorporating newly learned vocabulary and structures. By adopting a role, children can step into the past or future and travel to any location, dealing with issues on moral and intellectual levels. Thus, role play can be easily utilised to illuminate themes across the curriculum [7]. Role-plays positively affect students’ English communicative competence development in terms of fluency, vocabulary, pragmatic language, turn-taking, as well as their emotional intelligence, especially perspective-taking, empathy, conflict resolution, and social skills practice.

Simulations, which are made-up problems, cases, or situations using real-life constraints. Apart from using the real language, terms

and communicative patterns, students get extremely excited and are willing to play and learn at the same time, practising in using specific vocabulary, negotiation, problem-solving discourse, as well as collaboration, decision-making under pressure, empathy for a situation.

Improvisation, as another drama technique, is the scene set by the educator and performed by the students with little or no time to prepare a script. The more frequently you use it, the more fluent your students become. It fosters students’ spontaneous speech, quick thinking, and creative language use. In terms of emotional intelligence, it develops their adaptability, active listening, teamwork, self-confidence, and emotional expression.

Puppet Plays/Talks are quite useful for students with a high level of inhibition or anxiety. Usually, students who don’t want to talk about themselves feel more relaxed and comfortable doing or saying things for the puppets. And, on the contrary, active and motivated students are also eager to act as funny or fairy-tale characters. Puppet talks are advised for dialogue practice, storytelling, character voices, expressing emotions safely (through puppets), social interaction, and creativity.

Tableaux is one of the drama techniques, in which students are presented with a problem/situation that evokes some emotions. The procedure is straightforward. A group creates a tableaux scene (a frozen picture) to visualize emotions and presents their tableaux to the rest of the class, who are supposed to guess the scene and say why people might feel such emotions. In terms of developing communicative competence, students learn the fundamental principles of narration and storytelling, simultaneously perceiving the basics of non-verbal communication, understanding emotions (frozen moment), teamwork, and empathy.

Living Sculptures/Human Machines technique has proved to be beneficial for both describing actions/functions, giving instructions, sequencing, and at the same time has taught the students the skills of

collaboration, non-verbal communication, problem-solving, and understanding cause-and-effect.

Pantomiming/Miming is a valuable tool for English language teaching, offering a fun and engaging way to enhance vocabulary, grammar, and communication skills. By acting out words, phrases, and even stories without speaking, students develop a deeper understanding of language and improve their non-verbal communication skills, observation skills, and empathy, expressing emotions without words.

Results and Data Analysis. Preliminary analysis of the data indicates that the students who participated in drama-based activities showed significant improvements in emotional expression, empathy, and collaboration. The pre-assessment revealed that many students initially struggled with articulating their emotions and reported feeling disconnected from their peers. After being engaged in drama activities, students exhibited greater emotional awareness and positive changes in their ability to collaborate with groupmates. The post-assessment highlighted an increase in emotional resilience, as students reported feeling better equipped to handle stress and emotional challenges.

The surveys combined Likert-scale items with open-ended questions. The initial survey assessed students' baseline confidence in speaking English, their emotional awareness, and their ability to collaborate and empathize. The final survey, administered after the implementation of drama-based activities, aimed to capture shifts in these areas.

Quantitative data revealed a noticeable increase in students' perceived communicative competence. The majority of participants (86%) reported greater fluency, improved pronunciation and intonation, and enhanced vocabulary recall, particularly in context-rich situations such as role plays and dramatized dialogues. Many students (68%) indicated that they felt more confident speaking spontaneously and engaging in conversations without prior preparation.

In terms of SEL, students demonstrated significant growth in emotional awareness and

empathy. Post-survey results showed higher levels of comfort in expressing emotions in English and greater understanding of character motivations and social dynamics. 78% of students particularly emphasized that activities such as dubbing and acting out emotionally charged scenes helped them connect language to feelings, promoting a deeper, more meaningful use of English.

Qualitative responses supported the quantitative findings. Thematic analysis of open-ended survey items and classroom observations revealed recurring themes of increased self-confidence, collaborative engagement, and heightened emotional insight. The majority of students (88%) highlighted that working in groups, stepping into different roles, and interpreting non-verbal cues helped them develop not only linguistic skills but also interpersonal and emotional competencies. These findings confirm that drama-based techniques had a positive and holistic impact on learners, contributing to both their communicative development and social-emotional growth.

Conclusion. This action research project demonstrates the effectiveness of drama techniques in fostering emotional intelligence and social-emotional learning in the classroom. By providing students with opportunities to explore and express their emotions through dramatic activities, educators can promote emotional resilience, empathy, and collaboration. In light of the trauma and stress faced by students due to global and local events, incorporating drama into SEL offers a promising approach to supporting their emotional well-being. Future research could further explore the long-term impact of drama on students' social-emotional development and academic engagement. In addition to the previously discussed techniques, several other creative drama activities were explored to enhance both emotional expression and language development. These activities support critical thinking, collaboration, and creative language use, offering students opportunities to develop linguistic and emotional intelligence simultaneously.

Overall, taking all the above-mentioned into consideration, we must admit that the implementation of drama techniques in the EFL classroom is an irreplaceable multifunctional tool. It not only assists in developing students' communicative

competence but also supports them in hard times, creates social bonds, motivates learning, boosts sensitivity, creativity, imagination, self-confidence, self-awareness, empathy, collaboration, adaptivity, relaxation, memory, and language advancement.

BIBLIOGRAPHY

1. **Clark, R.** (2013). Drama Techniques. Retrieved June 12, 2025, from <http://www.magistralinuoro.it/files/DRAMA%20TECHNIQUES.pdf>
2. **Dawson, K., & Lee, B. K.** (2018). Drama-based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum (1st ed.). *Intellect*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv36xw0wt>
3. **Farmer, D.** (2014, November 30). Two Truths, One Lie. Retrieved June 14, 2025, from <https://dramaresource.com/two-truths-one-lie/>
4. **Heathcote, D.** (2009). Mantle of the Expert: My current understanding. Keynote address to the Weaving Our Stories: International Mantle of the Expert conference, University of Waikato, Hamilton
5. **Hladka, O.** (2024). Implementation of Drama Techniques in Online EFL Classroom. *Compassionate ELT: Voices of Resilience and Diversity in a Time of War*, pp. 33–34. URL: http://www.tesol-ukraine.com/wp-content/uploads/2015/12/TESOL-Ukraine-Convention-Book-of-Papers_2024.pdf
6. **Prokopchuk, N.** (2024). Revealing and Healing Students' Needs and Anxiety in the EFL Classroom: Navigating the Wartime Context in Ukraine. *Compassionate ELT: Voices of Resilience and Diversity in a Time of War*, pp. 83–85 URL: http://www.tesol-ukraine.com/wp-content/uploads/2015/12/TESOL-Ukraine-Convention-Book-of-Papers_2024.pdf
7. **Usakli, H.** (2018). Drama-Based Social Emotional Learning Global Research in Higher Education ISSN 2576-196X (Print) ISSN 2576-1951 (Online) Vol. 1, No. 1, www.scholink.org/ojs/index.php/grhe



Отримано: 27.06.2025
Рекомендовано: 30.07.2025
Опубліковано: 25.09.2025

УДК 821.161.2.130.2

DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).18](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).18)

Катерина ЗІНОВ'ЄВА

аспірантка кафедри філософії
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
<https://orcid.org/0009-0006-0476-5475>

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФСЬКОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ ДОБИ МОДЕРНУ

У статті досліджено соціально-комунікативні аспекти української філософської прози доби модерну як простору осмислення екзистенційної кризи індивіда. Проаналізовано художні тексти М. Коцюбинського та В. Підмогильного крізь призму герменевтики, феноменології та теорії комунікативної дії Ю. Габермаса. Досліджено, що модерна проза постає полем діалогу між автором, текстом і читачем, де комунікація стає водночас засобом і проблемою буття. Особливу увагу приділено урбаністичному контексту як чиннику трансформації ідентичності та кризи автентичності. Висвітлено, що соціально-комунікативні стратегії української прози модерну відображають динаміку суспільних змін, формування національної свідомості та внутрішні пошуки людини. Буттєве укорінення індивіда осмислюється як шлях подолання відчуження і набуття автентичного існування.

Ключові слова: філософська проза, соціально-комунікативна дія, урбаністичний простір, автентичне буття, не автентичне буття, комунікація, українська філософська проза.

Kateryna ZINOVIEVA

SOCIAL AND COMMUNICATIVE ASPECTS OF PHILOSOPHICAL UKRAINIAN PROSE OF THE MODERN

The article explores the socio-communicative aspects of Ukrainian philosophical prose of the modernist era as a space for reflecting on the individual's existential crisis. The works of M. Kotsiubynsky and V. Pidmohylnyi are analyzed through the lenses of hermeneutics, phenomenology, and J. Habermas's theory of communicative action. Modern prose is presented as a dialogical field between author, text, and reader, where communication becomes both a medium and a challenge of existence. Special attention is given to the urban context as a factor of identity transformation and authenticity crisis. The study emphasizes that socio-communicative strategies of Ukrainian modernist prose mirror social transformations, national consciousness formation, and the individual's inner quest. Existential rootedness is interpreted as a way to overcome alienation and achieve authentic being.

Key words: philosophical prose, social and communicative action, urban space, authentic being, inauthentic being, communication, Ukrainian philosophical prose.

Сучасне суспільство, яке в глобалізованому світі проходить через проблеми відчуження, втрату ідентичності та кризи

комунікації, звертається до витоків філософської української прози доби модерну, котра набуває особливих сенсів і потре-

бує переосмислення. З огляду на аналіз соціально-комунікативних аспектів через призму комунікації філософської думки в даному випадку беруться до уваги концепції герменевтики та екзистенціалізму, які дозволяють проаналізувати художню філософську літературу й осмислити механічне становлення індивіда у визначеному соціально-комунікативному полі проблем. Актуальні теми творів, які проаналізовано в статті, втілюють траєкторний рух людини модерної в умовах урбаністичних викликів, де комунікативна дія стає не лише засобом, але й проблемним полем екзистенції буття індивіда. Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями зумовлює циклічне сучасне осмислення філософської української прози доби модерну, яка ставить на розгляд проблему буття як засіб соціальної комунікації та буттєвого укорінення індивіда. Проблемне поле цієї статті полягає у визначенні соціально-комунікативних аспектів, які відтворені у філософській українській прозі, та розв'язанні розгорнутої проблеми через осмислення екзистенційної кризи індивіда в урбаністичному середовищі, де художній дискурс фіксує дане питання.

Аналіз значної частини аспектів української філософської прози було здійснено в роботах В. Моренця, Н. Зборовської, І. Андрусяка. Також важливо наголосити, що С. Павличко і Т. Гундорова подають у своїх працях інтерпретації творчості Валер'яна Підмогильного та Михайла Коцюбинського.

Мета статті – простежити і висвітлити соціально-комунікативні аспекти буттєвого укорінення людини в площині філософської української прози доби модерну.

Для досягнення поставленого завдання потрібно виявлення через аналіз творів української прози філософських конфліктів доби модерну, які пов'язані з процесами урбанізації, екзистенційного пошуку та самоствердження.

Українська проза виступає як засіб соціальної інтеграції, де в ситуації комунікативної дії дієвим для координації

учасників є зусилля, спрямоване на мовне взаєморозуміння, тобто об'єднальна сила як така. Художній феномен української філософської прози полягає в тому, що вона стала плацдармом для розгортання соціальних дискурсів, які відображають тогочасне становище суспільства, висвітлюють його кризові явища і моменти пошуку істини. Соціально-комунікативні аспекти опосередковано впливають на структуру дискурсивної думки викладу матеріалу українськими письменниками, передрозподіляють тематику та стильові течії написання модерної прози, де згідно з теорією комунікативної дії Юргена Габермаса стає можливим провести віддзеркалюючу паралель суспільства модерну на прикладі творів [1, с. 218]. Модерна українська проза стала елементом для рефлексії над основними і ключовими засобами соціальної комунікації, що розширює можливості осмислення суспільних трансформацій, створення герменевтичного простору для діалогу між автором, текстом і читачем. Національна свідомість, яка набувала індивідуалістичних та екзистенційних мотивів, розгортала новий вимір для комунікативного простору, в якому художня проза стала засобом осмислення дійсності через герменевтику. Комунікативні стратегії української філософської прози визначили соціальні процеси, які включали тогочасні суспільні кризи, революційні рухи, урбанізаційні перспективи розвитку та активне формування національної ідентичності. Таким чином, Валер'ян Підмогильний, Володимир Винниченко, Михайло Коцюбинський стали новаторами у створенні текстів, які небезпідставно вважають майданчиком для суспільного діалогу, де відбувалось окреслення розриву між традицією і тогочасного модерного, між індивідуалістською культурою і суспільним надбанням [9, с. 300]. Комунікативні риси модерної прози складаються з такого важливого компонента, як діалогічність, яка змальовується багатоголоссям у текстах авторів. Різноманітне бачення розв'язання проблемних ситуацій, непересічні способи світосприйняття, поліфонічна внутрішня сутічка і є кризовим

явищем традиційної комунікативної моделі. Зокрема, Валер'ян Підмогильний у своїх творах розкриває тему формування і сприйняття модерної дійсності соціального середовища, яке сформувало самосвідомість у контексті урбаністичної культури. Складну комунікативну взаємодію між особистістю та соціумом втілює в собі персонаж Степан Радченко, який проходить свій шлях становлення у взаємодії з міським простором і власним «Я», та іншими особами, які мають комунікативну дію на формування особистості [10, с. 120]. За концепцією Ю. Габермаса про стратегічну та комунікативну дію, ми бачимо зміну мовної поведінки головного героя, яка дає йому можливість адаптуватися до міського життя в постійному діалозі задля власних амбіцій [1, с. 118]. Валер'ян Підмогильний використовує задля етичної демонстрації головного героя змалювання психологічного портрету, де є важливим внутрішній діалог та потік свідомості як основні елементи комунікативної дії. Його життєвий світ і шлях проходження від сільського хлопчини до міського інтелігента дає побачити повну картину його комунікативних стратегій та неухильне бажання до соціальної інтеграції в міське середовище через взаємодію з іншими соціальними особами [6, с. 68].

Комунікація Степана Радченка – задля досягнення власних цілей, де наприкінці він відходить від ідеалів взаєморозуміння та використовує чисто прагматичний підхід до взаємодії із суспільством. Тож формування мовленнєвої поведінки демонструє комунікативну трансформацію внаслідок соціального впливу. Зміна середовища сільського на міське позначається негативно на головному героєві, і він трансформується з активного учасника діалогу на маніпулятора, що демонструє кризу комунікації в модерністському суспільстві, що стає свідченням про розрив між особистістю і його власними амбіціями з соціальним нормуванням суспільної дії [7, с. 211].

Просторове і соціальне екзистенціонування Степана Радченка відсилає нас до

дослідження проблематики балансування між міським і сільським середовищем, з якого і є вихідцем наш головний герой. Місто – це парадигма розвитку динаміки і свободи, змін як внутрішніх, так і зовнішніх, що несуть у собі випробування щодо наповнення та зовнішньої трансформації людини, тобто село стало екзистенційним станом, де головний герой мислить інші просторові екзистенції. Просторова екзистенція Степана Радченка визначає його спосіб буття тут і зараз, тобто він знаходиться у фізичному просторі з особистісними переживаннями, які стануть відправною точкою для соціальної взаємодії та комунікації. Е. Гуссерль розглядав простір не як об'єктивну реальність, що переживається суб'єктом, а феноменологічним станом, де простір ставить на меті описати просторове значення через свідомість, переживання та інтенційне сприйняття світу [4, с. 148]. Феноменологічне пояснення простору Е. Гуссерля говорить, що простір не просто існує сам по собі, а перебуває у значимості через досвід, соціальну взаємодію та сприйняття людиною, яка змінюється разом із внутрішніми трансформаціями [4, с. 150]. Самозаглибленість Степана Радченка приводить його свідомість до екзистенційного звуження буття, це все є наслідком пересаджування власної амбітності із сільського до міського простору. Внутрішня криза самовизначення починає проявлятися в міру інтеграції в міське середовище, де, звичайно, розширюється його горизонт експериментів у соціально-комунікативні дії і пізнання себе та людей навколо. Але різкий розрив із селом дає свої наслідки адаптації: втрата автентичного буття не приносить внутрішнього задоволення, матеріально-соціальні статки створюють нові обмеження в просторовому бутті головного героя. Передумови вибору свого майбутнього створювали широкий спектр визначення і безліч варіантів розвитку соціально-подієвих станів персонажа, де він потрапляє в пастку соціальних очікувань і власних амбіцій. Соціально-комунікативний успіх Степана Радченка у взаємодії із середовищем

розширює досвід, але не дає повноцінного екзистенційного прориву, а навпаки, перетворює його на самотнього індивіда з обмеженим життєвим простором, де він замикається у своїх думках і сподіваннях. І саме процес звуження екзистенційного буття – це демонстрація екзистенційної кризи людини, яка була сповнена свободи, соціальної комунікації, але врешті-решт залишилася в межах власного успіху. Така ситуація потребує розгляду в модерній філософській прозі буттєвого укорінення людини, де самореалізація йде в розріз із втратою автентичності в процесі адаптації до соціально-комунікативного простору міста [2, с. 219].

Робота Х. Ортега-і-Гассета «Повстання мас» пропонує аналіз криз занурення в горизонти духовного розвитку, де відбувається криза об'єкта, втрата автентичної комунікації, що зумовлено викликами модерності, яка приносить руйнування в традиційні форми співбуття. Х. Ортега-і-Гассет констатує втрату автентичності людини, яка зливається з безликим наповном [8, с. 120]. Тому В. Підмогильний зображує простір, де індивід не здобуває автентичну комунікацію, а відбувається пристосування до дискурсивних практик. Таким чином, соціальна комунікація в романі «Місто» виступає як форма боротьби за статус, ідентичність і сенс існування. Адже, як зауважує Мирослав Попович, «у людини є потреба не лише в комунікації, але й у тому, щоб мати свободу бути почутим, тобто бути людиною у світі інших» [11, с. 270].

Буттєве укорінення індивіда, а саме взаємозв'язок людини зі світом, та соціально-комунікативну взаємодію відображено у філософії Мартіна Гайдегера. Укоріненість – це один із важливих аспектів автентичного існування на противагу розчинення в масі. Новела «Intermezzo» Михайла Коцюбинського ставить за приклад збірний образ універсальної модерної людини, яка переживає екзистенційну кризу, досвід якої можна спрямувати на узагальненого індивіда, де ототожнення з головним героєм може зробити будь-який

читач у зручний йому спосіб інтерпретації [5, с. 19]. Соціальне відчуження людини і втеча з комунікативного інструментарію призводить героя до «неавтентичного» існування в масі, де герой перебуває у стані екзистенційного виснаження. Соціально-комунікативна дія індивіда розглядається як вимушений акт взаємодії в соціумі. Такий опис акту соціального механізму є відображенням «неавтентичного» буття за М. Гайдегером, отже, герой втрачає соціальний статус та інтегрується в діалогічну форму взаємодії з природою, що і є передумовою буттєвого укорінення людини [2, с. 219].

Метафоричне значення речей і символічний світ образів, які змальовує і декламує у своєму творчому доробку Михайло Коцюбинський і, безпосередньо, у своїй роботі «Intermezzo», розкриває філософську проблематику комунікативного простору модерної прози [5, с. 67]. Символіка стану речей у творах стає способом комунікації зовнішнього світу героя і внутрішніми потребами індивіда. Таким чином, завдяки комунікативній формі мовлення відбувається подолання комунікативних бар'єрів, які мають місце в житті людини через соціальні та комунікативні трансформації.

Українська модерна проза стала відповіддю на буремні події початку ХХ століття, тому символи, метафори, алегорії конкретно виступали як засоби прихованої комунікації. Автор подає природні образи у творі як акт відчуженості митця від суспільства та прагнення до гармонії і взаєморозуміння із самим собою, тобто відбувається акт взаєморозуміння, що відображає ідею комунікативної раціональності Юргена Габермаса [1, с. 154].

Через революційні події, війни, зміну соціально-політичних напрямів процеси становлення національної ідентичності стали для української модерної прози способом комунікації між автором і читачем, адже на той момент текст став формою національного спротиву і соціального вираження думок і саме в цей період сприяв соціальній трансформації суспільства, сприйняття активного пошуку нового мовлення та комунікативної практики в

суспільстві. Важливим засобом соціальної комунікації стає філософська українська проза, де набувають ознак художнього осмислення суспільно-соціальні зв'язки. Використання символічних епізодів, монологічного спілкування, експериментальних нарративних технік робить можливим відображення концепції комунікативної дії. Художня література української модерної прози демонструє реальність соціуму і робить можливим змінення цієї ситуації через діалогічні стратегії та спробу встановлення взаєморозуміння і створення ідеального комунікативного середовища.

Висновки. Головні персонажі творів Валер'яна Підмогильного і Михайло Коцюбинського постають символами модерністської української прози, які, вириваючись із уже існуючого контексту, набувають соціально-комунікативних дій в урбаністичному просторі. Шлях, який проходить Степан Радченко – це рух по герменевтичному колу буття, від автентичного буття та «неавтентичного» екзистенціювання індивіда, де соціально-комунікативна активність перекриває внутрішній характер самоусвідомлення і зовнішні чинники приховують внутрішню нестабільність. Порівнюючи головних героїв Валер'яна Підмогильного і Михайла Коцюбинського, бачимо неспроможність індивідів вийти з екзистенційної кризи через елементи буттєвої автентичності, в якій людина може втекти від своєї власної сутності, а навпаки, відбувається буттєве укорінення. Крізь призму філософії Мартіна Гайдегера відкривається можливість більшого розуміння драматизму головних героїв, адже можливість автентичного існування дійових осіб у

творах філософської української прози можливе через буття у світі й можливості екзистенційної укоріненості буття. Ключ до розуміння соціально-комунікативної дії в суспільстві – це діалог із буттям, і безпосередня участь індивіда в цьому процесі має завершуватись не втечею в зовнішні прояви самоствердження, а спроможністю почути власне буття і повернутися до внутрішнього Я. Буттєве укорінення головних героїв – це філософська траєкторія руху, яка окреслила межі екзистенційної кризи через соціальний і психологічний рух людини з модерним світосприйняттям дійсності, і саме падіння в «неавтентичне» буття спричинило пошук сенсу життя через укоріненість.

Українська філософська проза доби модерну має дієвий інструмент для осмислення екзистенційної кризи та соціально-комунікативного буття. Головні герої, які перебувають у соціально-комунікативному просторі, стикаються з проблемою конфлікту зовнішньої і внутрішньої екзистенції, проблемою автентичності та пристосування до соціальних обставин. Підхід до розуміння української філософської прози доби модерну відбувається за допомогою розгляду художніх творів як герменевтичного простору, де здійснюється діалогічна форма розуміння: читач, автор, головні герої. Умовою для подолання відчуження і формування соціально-комунікативного простору є екзистенційне укорінення індивіда в бутті, де простежуються і висвітлюються соціально-комунікативні аспекти буттєвого укорінення людини в площині філософської української прози доби модерну.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Габермас, Ю.** (2010). *Теорія комунікативної дії*. Київ : Либідь.
2. **Гайдеггер, М.** (2003). *Буття і час*. Харків : Фоліо.
3. **Гундорова, Т.** (2021). *Проявлення слова: дискурсія раннього українського модернізму*. Київ : Критика.
4. **Гуссерль, Е.** (2002). Криза європейських наук і трансцендентальна феноменологія. *Філософська думка*. № 2, С. 138–156.
5. **Коцюбинський, М.** (2024). *Intermezzo*. Київ : Дніпро.
6. **Матюшина, І.** (2017). Дві теорії комунікативної дії: Ю. Габермас і М. Попович. *Актуальні проблеми філософії та соціології*, вип. 20, С. 67–70.

7. **Моренець, В.** (2007). *Модернізм як стильова система: українська проза першої половини ХХ ст.* Київ : Пульсари.
8. **Ортега-і-Гассет, Х.** (1965). *Бунт мас.* Н.Й: ООЧСУ.
9. **Павличко, С.** (1999). *Дискурс модернізму в українській літературі.* Київ : Либідь.
10. **Підмогильний, В.** (2022). *Місто.* Харків : Книга.
11. **Попович, М.** (2018). *Філософія свободи.* Харків : Фоліо.
12. **Ушкалов, Л.** (2004). *Філософія і література в українській культурі XVII–XX ст.* Харків : Акта.
13. **Шинкарук, В.** (2002). *Філософський енциклопедичний словник.* Київ : Абрис.

REFERENCES

1. **Habermas, Y.** (2010). *Teoriia komunikatyvnoi dii [Theory of communication].* Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. **Haidegger, M.** (2003). *Buttia i chas [Genesis and time].* Kharkiv: Folio [in Ukrainian].
3. **Hundorova, T.** (2021). *Proiavlennia slova: Dyskursiia ranoho ukrainskoho modernizmu [Word Expressions: A Discourse on Early Ukrainian Modernism].* Kyiv: Krytyka [in Ukrainian].
4. **Husserl, E.** (2002). Kryzha yevropeiskyykh nauk i transcendentalna fenomenolohiia [The Crossroads of European Sciences and Transcendental Phenomenology]. *Filosofska dumka*, (2), 138–156 [in Ukrainian].
5. **Kotsiubynskyi, M.** (2024). *Intermezzo [Intermezzo].* Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].
6. **Matiushyna, I.** (2017). Dvi teorii komunikatyvnoi dii: Yu. Habermas i M. Popovych [Two theories of communicative action: Yu. Habermas and M. Popovych]. *Aktualni problemy filosofii ta sotsiologii*, (20), 67–70 [in Ukrainian].
7. **Morenets, V.** (2007). *Modernizm yak stylova systema: Ukrainska proza pershoi polovyny XX st. [Modernism as a stylistic system: Ukrainian prose of the first half of the 20th century].* Kyiv: Pulsary [in Ukrainian].
8. **Ortega-i-Gasset, Kh.** (1965). *Bunt mas [Rebellion of the masses].* N.Y.: OOOChSU [in Ukrainian].
9. **Pavlychko, S.** (1999). *Dyskurs modernizmu v ukrainskii literaturi [The discourse of modernism in Ukrainian literature].* Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
10. **Pidmohylnyi, V.** (2022). *Misto [City].* Kharkiv: Knyha [in Ukrainian].
11. **Popovych, M.** (2018). *Filosofiia svobody [Philosophy of freedom].* Kharkiv: Folio [in Ukrainian].
12. **Ushkalov, L.** (2004). *Filosofiia i literatura v ukrainskii kulturi XVII–XX st. [Philosophy and literature in Ukrainian culture of the 17th–20th centuries].* Kharkiv: Akta [in Ukrainian].
13. **Shynkaruk, V.** (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary].* Kyiv: Abrys [in Ukrainian].



Отримано: 26.06.2025
 Рекомендовано: 31.07.2025
 Опубліковано: 25.09.2025

Тамара ХОЛОШАзавідувач сектора збереження унікальної книги,
архіву та друкованих матеріалів відділу фондів
Національний музей Тараса Шевченка
<https://orcid.org/0000-0002-4008-0223>

ТРАГІЧНЕ МИНУЛЕ ЯК ФАКТОР УКРАЇНСЬКОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ, ВІДРОДЖЕННЯ ТА МЕСІАНСТВА У ТВОРЧОСТІ М. КОСТОМАРОВА Й Т. ШЕВЧЕНКА

У статті розглядається розвиток філософської думки в Україні з кінця XVIII ст., що було зумовлено суспільно-політичними обставинами. Обґрунтовується, що поглиблений інтерес до історичного минулого, викликаний проникненням європейських філософських систем, сприяв зародженню української національної ідеї. Під час дослідження й аналізу доводиться, що ґрунтовна розробка національної ідеї в Україні почалася під впливом культури романтизму, найбільш популярними були вчення Ф. Шеллінга з його натурфілософією та діалектико-ідеалістична система Г. Гегеля. Натурфілософські ідеї Шеллінга підтримав український вчений М. Максимович, впливаючи, зі свого боку, на погляди М. Костомарова, Т. Шевченка та кирило-мефодіївців.

Встановлено, що саме у працях засновника братства, Миколи Костомарова, витворився образ України й українців, наділених месіанськими функціями серед слов'янських народів. Щодо Тараса Шевченка, то саме він вбачав відродження України через усвідомлення помилок трагічного минулого.

Ключові слова: воля, дух, історіософія, Кирило-Мефодіївське братство, Гердер, Костомаров, Максимович, Шевченко, месіанство, могила, романтизм, свобода, трагедія.

Tamara KHOLOSHA

TRAGIC PAST AS A FACTOR OF UKRAINIAN SELF-IDENTIFICATION, REVIVAL AND MESSIANISM IN THE WORKS OF M. KOSTOMAROV AND T. SHEVCHENKO

Since the end of the 18th century, the development of philosophical thought in Ukraine was determined by socio-political circumstances. The deepened interest in the historical past, caused by the penetration of European philosophical systems, contributed to the emergence of Ukrainian national idea. The thorough development of the national idea in Ukraine began under the influence of the culture of romanticism. The teachings of F. Schelling with his natural philosophy and the dialectical-idealistic system of G. Hegel were the most popular. Schelling's natural philosophical ideas were supported by Ukrainian scientist M. Maksymovych, who, in addition, influenced the views of M. Kostomarov, T. Shevchenko and the Cyril and Methodius.

In the works of the founder of the brotherhood and Mykola Kostomarov, an image of Ukraine and Ukrainians endowed with messianic functions among the Slavic peoples was formed. Taras Shevchenko saw the revival of Ukraine through the awareness of the mistakes of the tragic past.

Key words: liberty, spirit, historiosophy, Cyril and Methodius Brotherhood, Herder, Kostomarov, Maksymovych, Shevchenko, messianism, mound, romanticism, freedom, tragedy.

Постановка проблеми. Сьогодні як ніколи є важливим вивчення формовивів національного самоствердження подвижників українського народу та їхнього впливу на розвиток національної ідентичності українців. Комплексний підхід до вивчення історичних явищ і осіб, національного буття українців дає можливість пошуків об'єднувальних чинників, які формують і розвивають національні ідеали, розкривають прояви сучасного патріотизму українців, зіставляючи їх із загальнолюдськими цінностями. Національне самовизначення Миколи Костомарова, Тараса Шевченка й інших речників української культури та науки, їхнє мовне самоствердження, заклики до збереження історичної пам'яті, сприйняття батьківщини (місця свого народження, рідної землі з її природним і фольклорним багатством) не лише як географічної території, а як складової образу українського народу продовжують впливати на самоідентифікацію українців.

У період започаткування ідеологами Кирило-Мефодіївського братства філософії національної ідеї також сформувалася ідея українського месіанства, яка не втрачає своєї актуальності в часи трагічних випробувань ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. «Україна стане колись новою Елладою: прекрасне підсоння цього краю, весела вдача народу, його музичний хист, родюча земля колись прокинуться: із стількох малих племен, якими також були колись і греки, виникне велика культурна нація, її межі простягнуться до Чорного моря, а відтіля ген у далекий світ...» [7, с. 239]. Такі рядки записав у «Щоденнику моєї подорожі в 1769 році» німецький філософ, письменник і фольклорист Йоган Готфрід Гердер. З огляду на суспільно-політичні обставини, у яких опинилися українські землі вже наприкінці ХVІІІ ст., ці слова видавалися безпідставними фантазіями. Адже після остаточного розподілу Речі Посполитої, за яким Російській імперії підпорядковувалося понад 80 % українських земель, царський режим тривало й цілеспрямовано знищував усі прояви українських

національних особливостей та народної окремішності [4, с. 59].

Однак, незважаючи на агресивну колоніальну політику, постійні утиски й заборону української мови, проімперські реформи в освіті та релігії, упродовж усього ХІХ ст. духовне життя України позначене «пробудженням почуття своєї народності як антитези до тяжкого політичного та соціально-економічного становища і культурного занепаду» [3, с. 105]. Це пробудження відбувалося під впливом проникнення західних філософських систем, ідей Французької революції та романтизму, а також завдяки становленню української національної інтелігенції [3, с. 60].

Популярними в Україні були етнографічні дослідження вже згадуваного нами Готфріда Гердера, якого називають преромантиком і попередником становлення принципів історизму. Вчений доводив рівність і самобутність поетичної творчості всіх народів світу та був переконаний, що розвиток кожного народу є частиною загальнокультурного розвитку всього людства. За Гердером, культурний розвиток народу визначається особливостями його інтелектуального й емоційного життя, яке залежить від багатьох чинників, зокрема матеріальних. Мову дослідник вважав основним засобом збереження національної індивідуальності. Його мовознавчі дослідження та збірка пісень «Голоси народів у піснях» (1807), куди Гердер ввів пісні народів світу, розподіливши їх тематично, дала поштовх до видання Олександром Павловським першої граматики української мови (1818), а Микола Цертелєв надрукував першу збірку українських народних кобзарських пісень (1819) [7, с. 239].

Однак ґрунтовна розробка філософії національної ідеї в Україні відбувалася під впливом культури романтизму, який збагатив коло філософських питань проблемами «людина – нація», «Я і нація», «нація і світ людства». Студії європейських романтиків дали поштовх рефлексіям «над сутністю і сенсом існування рідного народу, усвідомлення етносом своєї «самості» [3, с. 106–107].

Серед українських осередків філософської думки (попри те, що в університетах періодично заборонялося викладати філософію, ця наука не втрачала своїх прихильників у Харкові, Києві, Одесі, Львові, Миколаєві та в інших містах) найбільш популярними були вчення Фрідріха Вільгельма Шеллінга (1775–1854) з його натурфілософією, трансцендентальним ідеалізмом та філософією відкриття, а також діалектико-ідеалістична система Георга Вільгельма Фрідріха Гегеля (1770–1831).

Великим прибічником натурфілософських ідей Шеллінга був учений-енциклопедист широкого діапазону Михайло Олександрович Максимович (1804–1873). У «Листі про філософію» (Телескоп, 1833, № 12) він виклав свої ґрунтовні погляди на науку філософію, вважаючи, що «любов до мудрості» побудована не лише на розрахунках розуму, бо «дійсна жива мудрість розуму базується на любові» [3, с. 153]. Прибічник «філософії серця» вважав, що любов є скрізь і у всьому, тому й філософія може бути в кожному творі, в поезії, в житті, в кожній науці, а кожна наука може бути філософською наукою. Причому історії вчений виділяв провідне місце в системі філософського мислення. Ці переконання привели його до збирання, вивчення, систематизації та видання збірок народних пісень (видання 1827, 1834, 1849 рр.) – джерел культури та історії українського народу. Після 1834 р., коли Михайло Максимович став першим ректором Київського університету, він ще більше заглибився в дослідження українських історії, писемності та фольклору задля з'ясування «народного духу» українців та специфіки їхнього характеру. Порівнюючи український і російський пісенний фольклор, Максимович відшуковує відмінності між ментальністю та психологією цих етносів. У своїх спостереженнях він переконується, що в піснях російських наявний дух покори й підлеглості долі, якій росіянин не буде суперечити. Тому їхні пісні переповнені глибокою тугою та безнадійним забуттям. Натомість українські пісні виявляють боротьбу духа з долею, вирізняючись пристрасними пори-

вами, твердістю і силою почуттів, а також природністю вислову. В українських піснях багато гніву й дії, а туга не безнадійна. Саме в «емблемах стану духу» народу, вважав Максимович, закодований феномен українського національного характеру [3, с. 154].

Дослідження М. Максимовича знайшли своє продовження у працях одного з найвизначніших українських істориків XIX ст., засновників Кирило-Мефодіївського братства Миколи Івановича Костомарова. В. Смолій вважає, що своїми студіями та монографіями (два десятки томів!) ідеаліст-романтик М. Костомаров запустив «процес конструювання та репрезентації минувшини України спершу як автономної, а згодом як національної історії» [11, с. 7]. А його славнозвісна формула про «дві руські народності», попри свою загальноросійську лояльність (Костомарова часто звинувачували в недостатньому радикалізмі і навіть опортунізмі), започаткувала серед інтелігенції процес культурної сепарації українства з координат руського міра [11, с. 7].

За іронією долі оці «дві народності» поєдналися у крові самого вченого, позаяк Микола народився позашлюбним сином зросійщеного поміщика і кріпачки-українки. Однак перипетії долі, виховання матері, Тетяни Петрівни, а особливо університетське оточення ініціювало в ньому саме українське самовизначення. І хоча й залишив у спогадах П. Куліш запис про те, що, після знайомства з творами М. Максимовича вони з Костомаровим «одного дня з великоруських народників зробилися народниками малоруськими» [3, с. 153], для Костомарова «ідеєю фікс» Україна стала ще в часи навчання в Харківському університеті, під час перебування у колі поетів-романтиків під егідою І. Срезневського [11, с. 36]. В автобіографічних історіях Микола Іванович згадував, як довго та терпеливо, попри нерозуміння й насмішки оточуючих він вчився говорити і співати по-українськи, часто для цього навідувачи «народні клуби», тобто сільські шинки. Недаремно першу збірку стилізованих під

фольклор романтичних поезій «Українські балади» (1839) Костомаров надрукував під псевдонімом Ієремія Галка: прибране ім'я «проголошувало й демонструвало український культурний вибір інтелектуала-романтика» [11, с. 39]. Під цим же іменем вийшла й друга його збірка «Вітка» (1840), на титулі якої латиною надруковане гасло античних часів: «Велике в малому освіую», що ніби перегукувалося із афористичними пророцтвами Й. Г. Гердера про Україну як Грецію нових часів [11, с. 46]. Завдяки романтичній концепції осягнення часу Костомаров об'єднав минуле, сучасне й майбутнє в єдиному історичному потоці. У його поезіях різні історичні епохи немов спліталися «в одну неподільну і водночас позачасову матерію народного духу» [11, с. 42]. А протиставлення минулої епохи козацької слави з похмурою кріпаччиною, так само як і моральне протиборство ув'язненого гетьмана Полуботка із царем (у творі «Дід пасішник»), нагадували про незавершеність історії і накресливали проекції кращого майбутнього для України. Таке костомарівське романтичне світосприйняття увиразнилося в пізнішій творчості, у творах кирило-мефодіївського періоду.

Микола Костомаров вважав, що саме народ є рушійною силою держави, а не навпаки. Держава сама по собі є мертвим механізмом, який оживлюється під спонукуванням народу. До цих думок він дійшов ще в період підготовки своєї першої дисертації («Про причини і характер унії в Західній Росії»), коли вирішив «подивитися на історію не «згори», себто з перспективи звершень володарів, а «знизу», точніше «зсередини», тобто в розрізі почувань, помислів, думок «народного елемента» [11, с. 61].

Костомаров був прихильником принципів Гегеля. Він вважав, що, вивчаючи історію народу, потрібно прагнути до пізнання «народного духу» як першооснови історичного розвитку. Історичний поступ народу варто аналізувати також і з етичного боку, відповідно до морального закону, оскільки лихі засоби і найкращу ціль

перетворюють в шкідливу для суспільства, приносять злі плоди, вважав Костомаров [3, с. 157]. Важливим у вивченні історії є і дотримання об'єктивної істини, щоб праці «не потакали національному чванству», а мали строгу істину. Окрім того, у дослідженнях історичних процесів Костомаров закликав не задовольнятися формальними описами, а «усвідомлювати смисл подій, давати їм розумний зв'язок і стрункий виклад» [3, с. 158].

Для Костомарова як історика-романтика надважливим був принцип одухотворення зовнішньої реальності, оскільки романтичний світоглядний ідеал ішов врозріз тогочасному порядку речей. Несприйняття сучасної «неправильної реальності» призвело до пошуків «правильної», схованої в глибинних шарах національного характеру, в «душі народу» і «духові народу», які й були тими основами, що визначали рух зовнішньої історії. Власне для вченого історія тільки тоді ставала наукою, коли вона основним предметом свого вивчення ставила духовну основу народного життя [1].

Романтики вважали, що внутрішньою історією є не лише «народний дух», але й все народне історичне минуле було виявом «духовної глибини», що зберігала в собі джерело духовної енергії, необхідної для змін теперішнього. Тому для його перебудови потрібно знати історичне минуле, щоб відбулася актуалізація аморфної людської маси, яка б усвідомила себе «колективним індивідом» і постала єдиною нацією [1].

Найважливішим твором Миколи Костомарова, у якому постала проблема «Україна і світ», обґрунтована на основі романтичних традицій, був головний ідеологічний документ Кирило-Мефодіївського братства «Книга буття українського народу» (1845–1846). Написана вона під впливом «Книги народу польського і палігримства польського» (1832) Адама Міцкевича, але з огляду на філософію української національної ідеї, сполученої з ідеями християнської філософії, що віддавна спрямовувала розвиток української культури [3, с. 155].

Відповідно до християнської концепції, історія – накреслений Богом шлях до спасіння людства. Щоб отримати щастя, усі народи і племена мають дотримуватися двох передумов Божого задуму: 1) жити на основі рівності і свободи як всередині самого народу, так і в сусідських відносинах; 2) зберігати віру й любов до єдиного істинного Бога. Однак людство не мало щастя, бо народи постановили над собою володарів та вимислили численних богів, втративши відносини рівності та братерської любові. Автор «Книги буття...» послідовно описує втрату Божої благодаті обраними народами (євреї, греки, романські народи), потім переходить до племен слов'янських, які через незгоду між собою та через схильність бездумно переймати все від чужинців, потрапили в неволю до інших народів. «І так покарав людей справедливий Господь потопом, війнами, а найгірше – неволею» [5, с. 5]. Врешті автор книги зупиняє свій погляд на Україні, яка «не любила ні царя, ні пана, а зкомпоновала собі козацтво, єсть то істее братство», «і були козаки між собою рівні», «і постановили чистоту християнську держати» і «визволяти ближніх своїх із неволи» [5, с. 17]. Однак панство, зрозумівши загрозу, яке несло їм козацтво, знищило його, українці потрапили в неволю до Польщі, а потім до Москви. «І пропала Україна. Але так здається», «бо вона знати не хотіла ні царя, ні пихи», бо «її голос, що звав всю Слов'янщину на свободу і братерство, розійшовся по світу слов'янському...» [5, с. 22]. Тут Микола Костомаров ставить на чільне місце проблему Богообраного народу, завданням якого є пробудити й об'єднати слов'янські народи навколо ідеї християнської любові на правах рівності, братерства та любові. Таким народом-месією, за переконанням автора, був саме український народ. «І встане Україна зі своєї могили, і знову озветься до всіх братів своїх слов'ян, і почують крик її, і встане Слов'янщина, і не позостанеться ні царя... ні пана... ні холопа... Україна буде неподлеглою Річчю Посполитою в союзі слов'янським» [5, с. 23]. Ідея України у Костомарова антропомор-

фізується, вона перестає сприйматися як об'єктивно існуюча сутність, вона стає самостійною персоною історії завдяки активному переміщенню народу з певної кількості індивідів зі спільними національними ознаками в «колективну особистість» [1]. До того ж Україна має певну місію, подібно до воскреслого Христа, вставши з могили, своїм голосом розбудити й інші слов'янські народи й об'єднати у спільній федеративній державі.

«Книга буття українського народу» М. Костомарова стала відображенням переконань молодого кирило-мефодіївця з його християнським утопізмом, демократичним і конституційним реформізмом, патріотизмом та слов'янофільством [3, с. 156]. Тут історик завдяки панславистичним впливам І. Срезневського сприймав український народ у контексті всієї Слов'янщини, плекаючи ідеал всеслов'янського демократичного братства.

Український поет і художник Тарас Шевченко (1814–1861), одноступець М. Костомарова по Кирило-Мефодіївському братству, також палко вірив у відродження та волю України. Однак, поділяючи загальне захоплення ідеями слов'янства, поет шукав у ньому не лише спільників по нещастю, а й шляхи визволення українського народу із соціальної та політичної неволи. Вболівання за інші колонізовані народи у Шевченка паралельні з болем покріпачення України. Думка про визволення рідного краю співзвучна з думкою про боротьбу й братання всіх слов'ян. У цьому – спільне й відмінне в Шевченка з прихильниками «слов'янської взаємності». Поет набагато ширше розглядав питання свободи народів: для нього всі люди, які потерпали від рабства і несправедливості, були братами, які потребували єдності й підтримки. Найбільш виразно ці думки проявилися у творах періоду «Трьох літ» («Єретик», «Великий льох», «Кавказ», в посланні «І мертвим, і живим...»). А після розгрому кирило-мефодіївців продовжилися у філософських роздумах лірики періоду заслання («Сон» («Гори мої високі!...»), «Іржавець», «Полякам», цикл

«Царі») та у творах за біблійними мотивами періоду останніх років поетового життя («Неофіти», «Юродивий», «Подражаніє 11 псалму») та ін. У питаннях дружби та єдності серед народів, племен, окремих людей Шевченко відстоював принципи рівності й взаємоповаги. Звертаючись до малоросійського слов'янофільства в образі ліберального панства, що палко переймалося далекими братами, а власного народу не хотіло помічати, Тарас у посланні «І мертвим, і живим...» писав з обуренням, що вони «в Україну принесли / Великих слов велику силу. / Та й більш нічого...» [10, с. 121], а самі продовжували дерти шкуру з братів-гречкосіів.

Доля України для поета була однією з головних тем його творчості. Трагедія поневоленої батьківщини для Шевченка стала власною трагедією, буття рідного народу утворювало світ, який визначав межі реального існування митця [3, с. 165].

Як і в М. Костомарова, історіософія Т. Шевченка позначена романтичними принципами міфологізації минулого. Однак Тарас не ідеалізує минувшину, не плекає ілюзій повернути втрачене. Заглиблюючись в історію України, Шевченко болісно шукав ті переломні моменти, які призвели до втрати Україною самостійності та перетворили її на імперську колонію: «Раби, подножки, грязь Москви, / Варшавське сміття – ваші пани, / Ясновельможнії гетьмани...» [10, с. 122]. Лише усвідомлення колишніх помилок, на думку поета, дасть можливість відродитися рідній землі, яка перебувала в домовині. Саме тому потрібно детально вивчити історію власного народу, не мінаючи «ані титли, Ніже тії коми...», все розібрати і спитати «Тойді себе: що ми? / Чиї сини? яких батьків? / Ким? за що закуті?» [10, с. 122].

Програмний афоризм братчиків «Лежить в могилі Україна, але не вмерла» перегукується з багатьма творами Тараса Шевченка (не випадково його називали ідейним натхненником кирило-мефодіївців). Узагалі лексема «могила» у творах Т. Шевченка зустрічається 168 разів [8,

с. 413–414]. Причому в своєму первісному, денотативному значенні це слово вжито трохи більше 40 разів, наприклад: «Там матір добрую мою, / Ще молодую – у могилу / Нужда та праця положила...» [10, с. 207]. Найчастіше ж лексема «могила» (а інколи й «домовина» або «церков-домовина») у поета вжита в символічно-образному значенні [2, с. 261], як-от назва поеми «Розрита могила» (1843), де могила – узагальнений образ пограбованої російським царизмом України.

Ю. Івакін зауважував, що в часи Шевченка могили (або ж кургани) були характерною ознакою степової України. Ці пам'ятки скіфського, тюркського і стародавньослов'янського походження були створені не пізніше XIII ст., однак у XIX ст. українці вважали їх пам'ятками козацької доби. У «Прогулянці із задоволенням і не без моралі» (1855–1858) Шевченко писав, що темні могили на берегах Дніпра говорять про рабство і свободу, а також про те, що Україна туго починала своїм вільним і ворожим трупом незчисленні величезні кургани [10, с. 610]. Отже, для Шевченка могили були також символами боротьби народу за свободу. Прогнозуючи майбутнє України, коли могила-домовина розверзеться і з неї постане славне минуле як символ євангельського воскресіння, Шевченко висловлював свою віру у відродження рідного краю та звільнення українців з імперської неволі. Але досягнення жаданого майбутнього, на його переконання, було можливим тільки за умови усвідомлення помилок трагічного минулого, внутрішнього преображення, яке стане рушійною силою для розквіту ідеальних сил, закодованих у глибинах народного духу української нації.

Висновки. Складні суспільно-політичні обставини, у яких опинилися українські землі з кінця XVIII ст., не зупинили розвиток філософської думки в Україні. Завдяки проникненню західних філософських систем і захопленню ідеями романтизму серед української інтелігенції виник посилений інтерес до вивчення історії, фольклору, культури та побуту українського народу.

Це сприяло формуванню філософії української національної ідеї, що бере свої початки у творчості кирило-мефодіївців, зокрема М. Костомарова і Т. Шевченка.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Артюх, В.** (2015). *Історіософія Миколи Костомарова*. Київ. URL: <https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/a87fad0b-726c-447e-8802-4ab3cff1551c/content> (дата звернення 10. 07.2025).
2. **Барабаш, Ю.** (2008). *Смерть. Теми і мотиви поезії Тараса Шевченка*. Упоряд. Н. Чамата. Київ : Наукова думка. 376 с.
3. **Горський, В. С.** (1997). *Історія української філософії: курс лекцій*. Київ : Наукова думка. 286 с.
4. **Жуковський, А., Субтельний, О.** (1992). *Нарис історії України*. Львів : Наукове т-во ім. Т. Шевченка у Львові. 230 с.
5. **Костомаров, М.** (2015). *Книга буття українського народу*. Київ. 24 с.
6. **Нахлік, Є.** (2013). *Міфомислення Шевченка*. Шевченківська енциклопедія в: 6 т. Редкол. М. Г. Жулинський (гол.) та ін. Ін-т літ-и ім. Т. Г. Шевченка НАН України. Київ. Т. 4. С. 249–261.
7. **Онацький, Є.** (1958). *Гердер Йоган Готфрід. Українська мала енциклопедія*. Книга друга. Літери В – Г. Буенос-Айрес. С. 238–239.
8. *Словник мови Шевченка: у 2 т.* (1964). Редкол. В. С. Ващенко (гол.) та ін. Київ: Наукова думка. Т. 1: А – Н. 484 с.
9. **Харчук, Р.** (2013). *Костомаров Микола Іванович*. Шевченківська енциклопедія в: 6 т. Редкол. М. Г. Жулинський (гол.) та ін. Ін-т літ-и ім. Т. Г. Шевченка НАН України. Київ. Т. 3. С. 532 – 536.
10. **Шевченко Тарас.** (2009). Усі твори в одному томі. Київ – Ірпінь: Перун, 824 с.
11. **Ясь, О.** (2018). *Багатоликий Микола Костомаров*. Київ: Либідь. 304 с.

REFERENCES

1. **Artiukh, V.** (2011). *Istoriiosofia Mykoly Kostomarova [Historiosophy of Mykola Kostomarov]*. Kyiv. Retrieved from: <https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/a87fad0b-726c-447e-8802-4ab3cff1551c/content> [in Ukrainian].
2. **Barabash, Yu.** (2008). *Smert. Temy i motyvy poezii Tarasa Shevchenka [Death. Themes and motifs of Taras Shevchenko's poetry]*. Uporiad. N. Chamata. Kyiv: Naukova dumka. 376 p. [in Ukrainian].
3. **Horskyi, V.S.** (1997). *Istoriia ukrainskoi filosofii: kurs lektsii [History of Ukrainian Philosophy: Course of Lectures]*. Kyiv: Naukova dumka. 286 p. [in Ukrainian].
4. **Zhukovskiy, A., Subtelnyi, O.** (1992). *Narys istorii Ukrainy [A sketch of the history of Ukraine]*. Lviv: Naukove t-vo im. T. Shevchenka u Lvovi. 230 p. [in Ukrainian].
5. **Kostomarov, M.** (2015). *Knyha buttia ukrainskoho narodu [The Book of the Life of the Ukrainian People]*. Kyiv. 24 p. [in Ukrainian].
6. **Nakhlik, Ye.** (2013). *Mifomyslennia Shevchenka [Shevchenko's Mythology]*. Shevchenkivska entsyklopediia v: 6 t. Redkol. M.H. Zhulynskiy (hol.) ta in. In-t lit-y im. T.H. Shevchenka NAN Ukrainy. Kyiv. Vol. 4. P. 249–261 [in Ukrainian].
7. **Onatskyi, Ye.** (1958). *Herder Yohan Gotfrid. Ukrainska mala entsyklopediia. Knyha druha. Litery V – H [Herder Johann Gottfried. Ukrainian Small Encyclopedia. Book Two. Letters B – G.]*. Buenos Aires. P. 238–239 [in Ukrainian].
8. *Slovyk movy Shevchenka: u 2 t.* (1964). [Dictionary of the Shevchenko language: in 2 volumes]. Redkol. V.S. Vashchenko ta in. Kyiv: Naukova dumka. Vol. 1: A – N. 484 p. [in Ukrainian].

9. **Kharchuk, R.** (2013). *Kostomarov Mykola Ivanovych [Kostomarov Mykola Ivanovich]*. Shevchenkivska entsyklopediia v: 6 t. Redkol. M.H. Zhulynskyi (hol.) ta in. In-t lit-y im. T.H. Shevchenka NAN Ukrainy. Kyiv. Vol. 3. P. 532–536 [in Ukrainian].

10. **Shevchenko Taras** (2009). *Usi tvory v odnomu tomi [All works in one volume]*. Kyiv – Irpin: Perun. 824 p. [in Ukrainian].

11. **Yas, O.** (2018). *Bahatolykyi Mykola Kostomarov [The Many-Faced Mykola Kostomarov]*. Kyiv: Lybid. 304 p. [in Ukrainian].



Отримано: 01.07.2025
Рекомендовано: 06.08.2025
Опубліковано: 25.09.2025

CONTENTS

HEAD EDITOR PAGE

Viktor ANDRUSHCHENKO Enlightenment of the future	5
------------------------------------------------------------------	---

EDUCATION PHILOSOPHY OF THE XXI CENTURY: SEARCH FOR PRIORITIES

Oleg KARLOV Philosophy of history: specificity of the research prism.....	17
Yurii KONSTANTINOV Philosophical and anthropological reflections on images and narratives of war in socio-cultural contexts.....	26
Irina KUZNETSOVA, Oleksandra RUBANETS Intentionality in educational activities.....	35
Dmytro PANAMARENKO «Corporatio» as an institutional form: the ontology of the collective.....	45
Ivan RIABCHYI Performative model of education: philosophical criticism of formal rationality in the educational process	52
Igor FEDORIV Logos and law: truth in the philosophy of Ancient Greece and the legal system of Ancient Rome.....	58

INNOVATIVE SCIENCE AND MODERN EDUCATION

Kateryna BROVKO Digital technologies as a factor of activating students' cognitive interest in the process of studying a foreign language	64
Olena KARPOVA, Violeta BUBLYK The state of the problem of using artificial intelligence in higher education in practice and its impact on the quality of education (based on the example of a foreign language)	70
Serhii OMELCHUK, Anastasiia KUZMENKO Academic integrity in the content of training for third (educational and scientific) level higher education applicants	79
Iryna TKACHENKO, Karyna BEZTSINNA Emotional burnout in the educational environment: risk factors and effective coping strategies.....	96

Anhelina KHOMENKO
Readiness to implement artificial intelligence in the educational process..... 102

HIGHER EDUCATION SCIENTIFIC PROJECTS

Oksana BARYLNYK-KURAKOVA, Ivan BARYLNYK-KURAKOV
Effectiveness of virtual experiments in physics teaching in the context
of maritime education 109

Vira DRAHUNOVA
Procedure of experimental testing of the system of designing extension activities
at a pedagogical university..... 117

Roman NEVZOROV
Designing the training system for tactical aviation pilots:
pedagogical modeling of ground-based combat flight training 128

PERIOD OF CHANGE: EDUCATION PROCESS METHODOLOGY AND METHOD

Volodymyr MALCHENKO
Methodological and ontological aspects of the complexity paradigm..... 135

Nataliya PROKOPCHUK, Olena HLADKA
Acting out emotions: drama techniques for teaching English
and nurturing students' emotional intelligence 146

HUMANIZATION OF EDUCATION AND TRAINING

Kateryna ZINOVIEVA
Social and communicative aspects of philosophical Ukrainian prose
of the modern..... 153

Tamara KHOLOSHA
Tragic past as a factor of Ukrainian self-identification,
revival and messianism in the works
of M. Kostomarov and T. Shevchenko..... 159

ДО УВАГИ АВТОРІВ

ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

Статті, що пропонуються до друку, мають бути написані спеціально для часопису «Вища освіта України», відповідати вимогам департаменту атестації кадрів МОН України до наукових праць і скеровуватися на потреби керівників і колективів ЗВО, освітніх політиків, науковців й аналітиків. Не рекомендовано надсилати статті хрестоматійного чи примітивно-перелічувального характеру. Стаття обов'язково має містити авторську позицію з обраного питання чи теми. Новий авторський матеріал і незалежні висновки мають складати не менше третини статті.

Редакція залишає за собою право доцільно скорочувати і виправляти текст статті, а також вносити уточнювальні зміни в назву. За достовірність фактів, дат, назв і точність цитування повністю відповідальні автори.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Статті приймаються у вигляді файлів у текстових редакторах MS Word for Windows електронною поштою. Електронна адреса редакції: vou@udu.kyiv.ua

Поля: ліве – 3 см, праве – 1,5 см, верхнє – 2 см, нижнє – 2 см. Шрифт: Times New Roman, 14 пт. Міжрядковий інтервал – 1,5. Абзац – 1,25 см. Обсяг матеріалів (тексту, анотацій, літератури) рекомендований у межах 11–20 сторінок А4 включно з таблицями, графіками і малюнками. Рисунки (діаграми, фото) і таблиці повинні мати нумерацію, назву та розміщуватися після першого посилання на них у тексті (наприклад, рис. 1) або (табл. 1). Графічний матеріал подати також в окремому файлі. Автори мають піклуватися про легкість сприйняття матеріалу у чорно-білому варіанті. Стаття публікується із фотокарткою автора, яку необхідно надіслати в електронному вигляді (.jpg). Роздільна здатність – 300 точок на дюйм.

Структурні елементи статті:

1) УДК;

2) прізвище та ім'я автора;

3) науковий ступінь та звання, посада, місце роботи, orcid;

Якщо авторів декілька, відомості про кожного з них друкуються з нового рядка.

4) назва статті;

5) ключові слова та стисла анотація (900–1000 знаків) українською мовою (навіть якщо стаття англійською мовою);

6) основний текст статті;

7) література;

Джерела за алфавітом у такому порядку: спочатку джерела українською, потім зарубіжні джерела. Рекомендовано спиратися на найновіші і найважливіші національні і зарубіжні джерела. Забороняється цитування в тексті та внесення до бібліографічних списків тих джерел, які опубліковані російською мовою в будь-якій країні, а також джерел іншими мовами, якщо вони опубліковані на території росії та білорусі.

Внутрішньо-текстові посилання на список літератури позначаються цифрою в квадратних дужках відповідно до номера у списку літератури, наприклад, [5; 9]. Якщо в тексті статті використано цитату, необхідно навести номер джерела у списку літератури і сторінку, наприклад, [1, с. 10], де 1 – порядковий номер у списку, 10 – номер сторінки. Забороняється винесення посилань унизу кожної сторінки. Література оформлюється мовою оригіналу відповідно до стандарту APA (American Psychological Association). Обов'язково вказується DOI за наявності.

8) references;

Для активного включення статей наукового фахового видання в обіг наукової інформації та коректного індексування публікацій наукометричними системами необхідно після наведення списку використаних джерел в кожній публікації наводити блок References – список кирилических джерел у транслітерованому вигляді відповідно до стандарту APA. Джерела латиною не дублюємо в список References.

9) ім'я та прізвище автора(ів) англійською мовою;

10) анотація англійською мовою, ключові слова.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Теоретичний
та науково-методичний
часопис

Коректура • Н. Ігнатова
Комп'ютерна верстка • Ю. Ковальчук

© Усі права захищені. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами – електронними і фотомеханічними, зокрема через ксерокопіювання, запис чи комп'ютерне архівування без письмового дозволу видавця.

Підписано до друку 29.08.2025 р.
Гарнітура Times. Формат 70x100 1/16.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 12,84. Зам. № 0925/753.
Наклад 300 примірників

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.