

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

(повне найменування закладу вищої освіти)

Факультет історії і філософії

(повне найменування факультету)

Кафедра філософії

(повна назва кафедри)

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

«Діджиталізація освіти: філософський аспект»

(тема кваліфікаційної роботи українською мовою)

«Digitization in education: the Ukrainian dimension»

(тема кваліфікаційної роботи англійською мовою)

Виконала: здобувачка заочної форми навчання

спеціальності 033 Філософія

(код, назва спеціальності)

Козлова Любов Іванівна

(прізвище, ім'я, по-батькові здобувача)

Керівник к.філос.н., доц. Старовойтова І.І.

(науковий ступінь, вчене звання, прізвище, ініціали) (підпис)

Рецензент Доц. Карпенко М.В.

(науковий ступінь, вчене звання, прізвище, ініціали)

Рекомендовано до захисту:

Захищено на засіданні ЕК № _____

Протокол засідання кафедри

протокол № ____ від ____ . ____ . 20 ____ р.

№ ____ від ____ . ____ . 20 ____ р.

Оцінка _____ / _____ / _____

(за національною шкалою/шкалою ECTS/ бали)

Завідувач(ка) кафедри

Голова ЕК

Голубович І.В.

(підпис)

(прізвище, ім'я)

(підпис)

Голубович І.В.

(прізвище, ім'я)

Одеса 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ	8
1.1. Діджиталізація як філософська категорія: поняття, витоки, еволюція	8
1.2. Вплив цифрових технологій на освітній процес	10
1.3. Образність та її роль у житті сучасної людини.....	19
РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМИ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ФІЛОСОФСЬКОМУ КОНТЕКСТІ	23
2.1. Зміна ролі викладача та здобувача в умовах цифрового освітнього середовища.	23
2.2. Етичні аспекти цифрової освіти	28
2.3. Філософія пізнання у цифрову епоху	34
РОЗДІЛ 3. ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ	41
3.1. Людиноцентричність у цифровому освітньому процесі.....	41
3.2 Вплив технологічного прогресу: філософія техніки	47
3.3. Філософський аналіз штучного інтелекту та автоматизації освіти.....	49
ВИСНОВКИ	61
СПИСОК ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	67

ВСТУП

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю визначити межі впливу цифрових технологій на особистість, її знання, навички і гуманістичну природу освіти та її ціннісну складову. Актуальність теми полягає в формуванні філософсько-методологічного апарату для осмислення феномену цифрової освіти, визначення її епістемологічних та онтологічних засад, що сприяє якісним змінам у розвитку філософії освіти. Переосмислення ролі освіти у цифрову епоху є не лише педагогічною чи технічною, а передусім філософською проблемою, яка потребує аналітичного осмислення.

У сучасному світі діджиталізація стала одним з основних напрямків розвитку суспільства, охопивши всі сфери життєдіяльності, зокрема й освіту. Під впливом цифрових технологій змінюються не лише форми та методи навчання, а й самі філософські засади освітнього процесу: уявлення про знання, суб'єкта пізнання, роль викладача, й гуманістичні цінності. В умовах цифрової трансформації суспільства виникає потреба у філософському осмисленні цих змін – їх ризиків, викликів і потенціалу.

Метою даної роботи є філософське осмислення процесу діджиталізації освіти, зокрема її впливу на зміст та цілі в контексті трансформації сучасного мислення.

Для досягнення цієї мети поставлено такі **завдання**:

- **проаналізувати** поняття «діджиталізація» в контексті соціокультурних та філософських змін;
- **виявити** зміни у структурі освітнього процесу під впливом цифрових технологій;
- **дослідити** ключові філософські проблеми, що виникають у цифровому освітньому середовищі (зокрема, проблему суб'єкта пізнання, трансформації знання та його цінності);

- **окреслити** перспективи розвитку освіти в умовах цифрової епохи та сформулювати гуманістичні орієнтири для цього процесу;
- **обґрунтувати** філософське значення візуальної образності, з'ясувати її вплив на мислення, сприйняття інформації та процеси пізнання в умовах цифрового навчання;
- **систематизувати** основні етичні виклики цифрової освіти, зокрема проблеми приватності, авторського права, академічної доброчесності та цифрової нерівності;
- **розглянути** проблему суб'єкта пізнання та дослідити трансформацію природи, цінності та критеріїв істинності знання в умовах його цифрового форматування та доступу;
- **сформулювати** гуманістичні орієнтири та принципи людиноцентричності для діджиталізації освіти, визначити шляхи збереження особистісного розвитку;
- **оцінити** роль технічних інновацій як чинника, що визначає розвиток освітнього процесу.

Об'єктом дослідження є процес діджиталізації освіти як соціокультурне явище.

Предметом дослідження є філософські засади, проблеми та перспективи цифрової трансформації освіти в сучасному суспільстві.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період з кінця XX століття (активний розвиток інформаційних технологій та їх інтеграція в освіту) до сьогодення, що дозволяє простежити генезу та еволюцію філософських підходів до цифрової освіти.

У роботі використано такі **методи наукового дослідження**:

1. **Феноменологічний** — для аналізу сутності освітніх змін у цифрову добу.
2. **Герменевтичний** — для інтерпретації понять та цінностей у цифровій освіті.

3. **Діалектичний** — для виявлення суперечностей між технологічним прогресом та гуманістичними засадами освіти.

4. **Системний** — для розгляду діджиталізації освіти як складної соціокультурної системи з множиною взаємопов'язаних елементів.

Теоретичне значення роботи полягає у систематизації філософських підходів до діджиталізації освіти та виявленні основних філософських орієнтирів у добу цифрових трансформацій.

Практичне значення полягає у можливості використання отриманих висновків для формування ціннісних та етичних основ цифрової освіти, розробки рекомендацій для гуманізації освітнього процесу та подальших міждисциплінарних досліджень.

Особистий внесок автора полягає у комплексному філософсько-методологічному осмисленні процесу діджиталізації освіти, виявленні її фундаментальних наслідків та формулюванні гуманістичних орієнтирів розвитку освітнього середовища. Результати дослідження було оприлюднено у доповіді на тему: «Філософські засади аналізу діджиталізації освіти» науково-практичній конференції «XIII наукові читання пам'яті професора А.І. Уйомова», які проходили 04.04.2025р., на базі Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

Для поглибленого розуміння технологічного контексту діджиталізації освіти та застосування сучасних інструментів, були успішно **пройдені освітні курси:**

- Тема: «Великий курс про ІІІ в освіті», ГО «Прогресильні», сертифікат ВКШО-1722 від 24.06.2025 р.

- Тема: «Безпечний контент у цифровому світі: виклики та рішення для освіти», КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти», сертифікат 377/08035 від 08.10.2025р.

- Тема: «Інноваційні підходи до організації освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти», Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої освіти, сертифікат РПК 38282994/8404-25 від 12.11.2025р.

- Тема: «Академія ІІІ для освітніх управлінців від Google for Education», організованого у співпраці з Beetroot Academy.

Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, дев'ять підрозділів, висновків, списку використаної літератури. Загальний обсяг роботи становить 66 сторінок та списком джерел та літератури (71 найменування).

Структура роботи має послідовність розділів, обґрунтована логікою досягнення поставленою мети.

У першому розділі розглядаються філософські засади освіти та поняття діджиталізації. Було здійснено комплексний аналіз діджиталізації як фундаментальної філософської категорії та її визначального впливу на сучасну освітню парадигму. Витоки процесу сягають ідей формалізації знання (Г.В. Лейбніц) та концепцій обчислювальних машин (А. Тюрінг, К. Шеннон), що призвело до становлення цифрової революції.

В контексті освіти діджиталізація є необхідною умовою для адаптації до вимог сучасного суспільства та глобальної конкуренції. Висвітлено сутність «іконічного повороту», який трансформувався у «медіальний» і «цифровий поворот». Сучасна цифрова образність стала частиною нового віртуального середовища. У цьому контексті ІІІ використовується для створення оригінальних навчальних матеріалів (вирішення проблем з авторськими правами, підвищення наочності).

У другому розділі аналізуються філософські проблеми та виклики цифрової освіти.

Досліджено філософсько-етичний вимір діджиталізації освіти, виявивши, що технологічна інтеграція породжує фундаментальні трансформації у ключовій системі «викладач — здобувач — знання». Діджиталізація є

багатогранною філософською дилемою, яка вимагає свідомого та етично обґрунтованого підходу для використання переваг та мінімізації ризиків (когнітивний розвиток, соціальна рівність).

Третій розділ присвячений перспективам філософського осмислення та розвитку освіти в умовах цифрової культури.

Здійснено філософський аналіз ключових аспектів цифрової освіти, зосереджуючись на людиноцентричності, філософії техніки та впливі Штучного Інтелекту (ШІ). Розділ обґрунтовує необхідність збереження гуманістичної суті освіти в умовах технологічної трансформації.

Філософське осмислення доводить, що технологія є не нейтральним інструментом, а потужною силою, яка формує мислення та цінності. Успішна діджиталізація вимагає свідомого філософського керівництва, спрямованого на збереження людської гідності, критичного мислення та етичної відповідальності.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

1.1. Діджиталізація як філософська категорія: поняття, витоки, еволюція

Ми живемо в епоху цифровізації, коли практично жодна людина не може уявити свою буденність без Інтернету, гаджетів і сервісів, тобто без технологій. Чим швидше вони розвиваються, тим швидше змінюється наша реальність, умови для життя, зокрема умови отримання якісної освіти, що в епоху швидких змін не може працювати по старих засадах. Сьогодні цифрова трансформація відбувається як на загальнонаціональному рівні, так і на рівні окремо взятих освітніх установ. Вивчення даного процесу є досить актуальним, так як ми бачимо, що все більше закладів освіти намагаються впроваджувати цифрові технології та переходять на нові рівні надання освітніх послуг з урахуванням цифрових процесів [3, с.2].

Під діджиталізацією розуміється якісно новий тип інформаційних технологій, які не лише охоплюють, а й змінюють всі сфери сучасного життя. Цей процес дозволяє нам швидко обмінюватися інформацією через Інтернет, що робить наше життя більш зручним і пов'язаним. Він відкриває безліч можливостей для навчання, роботи та взаємодії в цифровому світі, змінюючи те, як ми живемо та спілкуємося. А також дозволяє нам не просто оцифрувати данні, а трансформувати процеси та взаємодії за допомогою цифрових технологій та інформації для створення нового середовища діяльності.

Як філософська категорія, діджиталізація означає трансформацію реальності та людського буття під впливом цифрових технологій. У цьому сенсі цілком слушною є думка Л. Флоріді: «Цифрові технології змінюють не лише людські практики, а й самі умови людського існування та саморозуміння» [Флоріді, 47]. Ця трансформація має онтологічний (буттєвий), епістемологічний (пізнавальний) та аксіологічний (ціннісний) виміри. У цифровому середовищі змінюються не лише інструменти взаємодії зі світом, а й сам спосіб існування

людини, форми соціальності, ідентичності, свідомості. З огляду на це діджиталізація постає як глибока структурна зміна світогляду сучасної людини.

Історично діджиталізація бере початок не з появи комп'ютера, а з ідеї формалізації знання, що має філософські корені в епоху Просвітництва. Ще Готфрід Вільгельм Лейбніц у XVII ст. пропонував концепцію універсальної символічної мови, наголошуючи: «За допомогою символів ми вдосконалюємо міркування, бо самі знаки керують нами» [Лейбніц, 48]. Яка була здатна точно виражати істини за допомогою чисел і логічних формул. Він же створив першу у світі механічну обчислювальну машину – прототип цифрового мислення.

У XIX столітті Чарльз Беббідж і Ада Лавлейс розробили ідею аналітичної машини, що стала концептуальним передвісником сучасного комп'ютера. Це були перші кроки до автоматизації мислення – основи цифрової революції.

XX століття стало епохою формування діджиталізації як прикладного і водночас концептуального феномена. У 1936 році Алан Тюрінг представив концепцію універсальної машини, зазначивши: «Машину можна сконструювати для виконання будь-якої операції, яку можуть виконати людські обчислення» [Тюрінг, 40, с.209]. Це стало основою програмування і загального уявлення про обчислювальні системи.

У 1948 році Клод Шеннон сформулював теорію інформації, вказуючи, що «Фундаментальна проблема комунікації полягає в тому, щоб точно або приблизно відтворити в одній точці повідомлення, вибране в іншій точці» [Шеннон, 29]. Це зробило можливим масовий розвиток цифрових технологій. Водночас Норберт Вінер створив кібернетику – міждисциплінарну науку про керування і зворотний зв'язок у системах, як живих, так і штучних. Його ідеї стали філософською основою для мислення в термінах «людина – машина – інформація».

У другій половині XX століття розвиток комп'ютерів, мереж особливо Інтернету, цифрових баз даних, мультимедійних технологій призвів до того, що діджиталізація стала масовим соціальним процесом. З 1990-х років

діджиталізація трансформується в цифрову революцію, яка охоплює всі сфери життя: від комунікації та економіки до науки, культури й освіти.

На початку XXI століття починає формуватись філософія інформації, яка вивчає, яким чином інформація змінює природу реальності, а цифрова культура – уявлення людини про себе. Поняття діджиталізації у філософському сенсі розширюється: вона розглядається як частина процесу моделювання буття, створення віртуальної реальності, зміни тілесності, пам'яті, ідентичності. Від цього моменту діджиталізація почала сприйматися не лише як технічне явище, а як соціокультурна парадигма, що змінює саму природу взаємодії людини зі світом.

У сучасній філософії діджиталізація розглядається не лише як інструмент, а як спосіб організації буття. Цифрове середовище створює нові умови існування людини: медіареальність, віртуальні особистості, штучний інтелект, цифрова пам'ять. Це спричиняє перегляд традиційних уявлень про пізнання, істину, автентичність, моральну відповідальність.

Ці трансформації викликають як ентузіазм, так і серйозні філософські застереження критика залежності від технологій, втрати автономії суб'єкта, цифрового нерівноправ'я.

Таким чином, діджиталізація як філософська категорія є складним і багатовимірним явищем. Вона набула особливої актуальності у XX–XXI століттях. Цифрові трансформації змінюють не лише засоби комунікації чи технології, а фундаментальні засади буття, пізнання, моралі та людської ідентичності.

1.2. Вплив цифрових технологій на освітній процес

Сьогоднішня ситуація в суспільстві вимагає від освіти швидко адаптуватися до стрімко мінливих умов технологічного прогресу. Використання цифрових технологій та інструментів, таких як комп'ютери, гаджети, інтерактивні дошки та засоби візуалізації є необхідним кроком в розвитку освіти та дозволяють підвищити ефективність та інтерактивність

процесу навчання. Використання таких технологій не тільки сприяє покращенню якості освіти, а й забезпечує доступ до новітніх знань та технологій, що важливо для формування конкурентоспроможної робочої сили в умовах сучасного світу [10, с.120].

Цифровізація освіти вже успішно реалізована у багатьох розвинених країнах світу, що підтверджує і висновок Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР): «Цифрова трансформація в освіті успішна лише там, де держави створюють сприятливі екосистеми для інновацій, рівності та готовності вчителів» [14]. Цей досвід показав, що успіх такої трансформації здебільшого залежить від рівня підтримки з боку держави, яка, у свою чергу, визначається громадськими інтересами та потребами населення.

Проте, для досягнення нових освітніх результатів, які відповідають вимогам цифрового суспільства, необхідна цифрова трансформація освіти. Цифрові технології не лише підвищують доступність до освітніх ресурсів незалежно від часу та місця, але й покращують здатність здобувачів розуміти складні теми та роблять освітній процес ефективнішим, а також вимагає нових вмінь та знань від учасників освітнього процесу. Тому, в умовах цифрового освітнього середовища, освіта людини стає важливою складовою її успіху в сучасному світі.

Цифрова трансформація освіти – це процес впровадження цифрових технологій у всі аспекти освітнього процесу, від навчання та організації роботи викладачів до оцінювання та відстеження успішності здобувачів. Ця трансформація стала надзвичайно важливою у зв'язку з тим, що цифрові технології змінили спосіб, яким люди спілкуються, працюють та живуть. Отже, освіта має знати, як пристосуватися до цих змін, а також як використовувати ці технології для покращення якості навчання та забезпечення доступності до освіти. Одним з головних завдань цифрової трансформації є забезпечення доступності освіти. Цифрові технології можуть допомогти зменшити бар'єри для освіти, зокрема, віддаленість від навчального закладу, фінансові обмеження

та інші обставини, які можуть завадити отриманню якісної освіти. Для цього створюються електронні курси, онлайн-ресурси, відеоуроки та інші цифрові матеріали, які можна використовувати для навчання в будь-який час та з будь-якого місця з доступом до Інтернету [15, с.36].

Переваги цифрової трансформації у вищій освіті, які полягають у створенні сприятливих умов для низки ключових аспектів, таких як:

- 1) Стимулювання мотивації до самонавчання та саморозвитку через доступність і зручність цифрових ресурсів.
- 2) Розвиток навичок самоосвіти та вміння самостійно обирати найцінніші ресурси для особистого розвитку.
- 3) Формування мобільності та здатності швидко адаптуватися до змін у зовнішньому середовищі.
- 4) Охоплення широкого кола здобувачів вищої освіти за допомогою персоналізованого контенту, що сприяє співпраці та інтеграції.
- 5) Забезпечення можливості навчання у комфортних умовах для здобувачів вищої освіти, оптимізація часу для виконання завдань.

Використання цифрових технологій в освітньому процесі дозволяє досягати нових освітніх результатів, які відповідають вимогам сучасного цифрового суспільства. Наприклад, здобувачі освіти можуть навчатися не лише традиційним дисциплінам, але й здобувати навички роботи зі штучним інтелектом, великими обсягами даних, програмуванням тощо.

Існують також освітні додатки. Це програмні додатки, розроблені спеціально для освітніх цілей, орієнтовані на різні вікові групи та предметні області. Ці додатки доступні на смартфонах, планшетах та інших пристроях, надаючи здобувачам доступ до освітнього контенту «на ходу». Освітні додатки включають широкий спектр функцій, включаючи інтерактивні ігри, вікторини, симуляції, флеш-картки та інструменти для вивчення мов. Вони часто розроблені так, щоб бути захопливими та зручними для користувача, використовуючи методи гейміфікації та персоналізовані алгоритми навчання,

щоб адаптуватися до індивідуальних потреб здобувача. Технологія віртуальної реальності (VR) занурює користувачів у комп'ютерне середовище, імітуючи реальний досвід та сценарії. В освіті VR пропонує унікальні можливості для експериментального навчання та інтерактивних досліджень. Освітні VR-додатки можуть переносити здобувачів у віртуальні середовища, такі як історичні пам'ятки, наукові симуляції або середовища для захопливого вивчення мови. Заохочуючи активне дослідження VR покращує розуміння та запам'ятовування складних концепцій. Крім того, VR забезпечує спільне навчання, дозволяючи здобувачам взаємодіяти з однолітками та викладачами у віртуальному просторі. Доповнена реальність (AR) накладає цифровий контент на фізичний світ, доповнюючи реальне середовище цифровими елементами. В освіті програми AR збагачують процес навчання, надаючи контекстуальну інформацію, інтерактивні візуалізації та можливості для експериментального навчання. Інструменти AR можна використовувати для створення інтерактивних підручників, музейних експонатів та освітніх ігор, які зменшують розрив між абстрактними поняттями та реальним світом. Поєднуючи віртуальні та фізичні елементи, AR сприяє глибшому залученню та розумінню освітнього контенту [24, с.15].

Без сумніву використання різних цифрових додатків сприяє індивідуалізації освітнього процесу. Завдяки таким інструментам викладач має можливість відстежувати прогрес здобувачів вищої освіти шляхом аналізу даних, які збирають різні програми та додатки. Цифрові технології можуть забезпечити майже необмежену кількість варіантів індивідуалізації освітнього процесу, зокрема адаптацію змісту, темп опанування матеріалу, рівень складності, спосіб подання інформації, форму організації освітньої діяльності, склад групи, кількість повторень, рівень зовнішньої допомоги, відкритість і прозорість для інших учасників освітнього процесу.

Важливо зазначити, що усі ці аспекти індивідуалізації можуть бути реалізовані одночасно, дозволяючи адаптувати освітній процес під потреби

кожного здобувача вищої освіти, підвищити мотивацію до навчання й забезпечити повне засвоєння результатів. Індивідуалізація на основі цифрових технологій у вищій освіті також сприяє органічному переходу до мультипрофесіоналізму, який формує динамічний персоналізований набір компетенцій.

Також варто висвітлити тему Штучного Інтелекту в освітньому процесі. Поява технологій штучного інтелекту змушує застосовувати нові підходи до навчання. Баранов справедливо зауважує: «Використання штучного інтелекту в освіті неминуче висуває питання відповідальності, етичних обмежень та ролі людини у цифровому освітньому середовищі» [Баранов, 4]. Широке залучення ШІ починає змінювати освіту. Штучний інтелект стає частиною нашого повсякденного життя і чимало рішень було впроваджено для автоматизації освітніх процесів. Це змінило спосіб навчання, оскільки кожен має доступ та особистий підбір навчальних матеріалів через «розумні» пристрої. Це дозволяє закладам освіти мінімізувати час, необхідний для виконання завдань, щоб викладачі могли проводити більше часу зі здобувачами. Штучний інтелект може сприйняти набагато більше інформації, ніж людина. А значить, значно швидше і точніше виконувати завдання. Останнім часом став надзвичайно популярним інструментом модель штучного інтелекту ChatGPT (чат-бот). Цей чат-бот може бути корисним інструментом для підтримки процесу викладання та навчання, тому що він здатний:

- крок за кроком пояснити, що потрібно зробити, щоб розв’язати математичну задачу;
- скласти план есе або започаткувати текст;
- проаналізувати та вдосконалити текст;
- вдосконалити текст, вказавши на ті частини, які потребують доопрацювання;
- генерувати речення, в яких вказане слово зустрічається в різних контекстах,

- відпрацювати різні мовні конструкції;
- узагальнити занадто довгі записи або деталізувати занадто загальні;
- пояснити складні питання простою мовою;
- давати вказівки щодо концепції проекту, які готують здобувачі освіти, і показувати приклади подібних проектів;
- вказати, як покращити код програмування;
- підготувати вікторини, тести та інші навчальні матеріали для полегшення навчання тощо [5, с. 36].

ChatGPT має значну перевагу перед пошуковою системою в Інтернеті. При чіткій постановці запитання штучний інтелект оперативно надає точну відповідь на питання. Він також може допомогти перевірити джерела інформації, таким чином запобігаючи наданню неправдивої або неповної інформації. Головним недоліком в ChatGPT є те, що відповіді не завжди правильні. Це пов'язано з тим, що на етапі навчання він використовував різні бази даних, до яких був підключений на той момент, у тому числі й ті, що містили неправдиву інформацію. У свою чергу, оскільки це бот, він не може судити, який контент є достовірним, а який ні. ChatGPT не застрахований від лінгвістичних помилок, що пов'язано з вадами перекладу з іншомовних джерел. ChatGPT не здатний формувати думки щодо власних почуттів, виконувати креативні завдання, вирішувати психологічні і філософські проблеми та розв'язувати моральні дилеми. Не дивлячись на недоліки, ChatGPT може стати ефективним освітнім інструментом. В зв'язку з тим, що в Україні наразі переважає дистанційне та змішане навчання, при цьому не завжди є можливість проведення онлайн занять, постає проблема урізноманітнення та кращого унаочнення навчального матеріалу. Можливим вирішенням даної проблеми може стати методично виважене використання засобів штучного інтелекту. Це призведе до більшого поширення науки в Україні, надасть доступ до останніх наукових відкриттів, залучить здобувачів до використання найновіших цифрових технологій, допоможе здобувачам виконувати звичайні завдання в

освітньому процесі та визначити попередній рівень їхньої підготовки. ІІІ в сфері вищої освіти використовується з метою: оцінки знань; актуалізації знань; оцінки діяльності викладача; віртуальної допомоги; індивідуального підходу; адаптивного навчання. Завдяки ІІІ здобувачі не соромляться робити помилки, що є невід'ємною частиною навчання, а потім отримують зворотний зв'язок у реальному часі для внесення необхідних виправлень; ІІІ може надати здобувачам доступ до освіти відповідно до потреб, наприклад, шляхом читання тексту з вадами зору; можна використовувати для створення навчального контенту: широко використовуються програми ІІІ, які перетворюють голос у текст. Одним із потенційних напрямів використання ІІІ як помічника викладача є відбір навчального матеріалу, оптимального до відповідної аудиторії, навчальної програми курсу. На підставі одержаної інформації ІІІ може надавати звіт викладачу, а він, у свою чергу, має змогу коригувати свій курс. Для кращого засвоєння матеріалу науково-педагогічні працівники на лекційні заняття готують мультимедійні презентації за допомогою зображень і тексту. Використання подібних зображень будуть корисними для: збагачення педагогічної діяльності; уникнення проблем з авторськими правами (оскільки зображення, створені штучним інтелектом, є оригінальними та унікальними, вони усувають проблеми з авторським правом); відтворення подій (історичні чи соціальні події можна відтворити та візуалізувати); усунення непорозумінь концепції (здобувачі можуть перевірити, чи правильні уявлення у них склалися при вивченні тієї чи іншої теми) [30, с. 67].

Разом із цими перевагами є й інші серйозні проблеми та ризики. Одним із основних і важливих питань є конфіденційність, а саме як ці навчальні інструменти захищають персональні дані користувачів? Також можуть знизитись когнітивні здібності як науково-педагогічних працівників, так і здобувачів. Занадто сильна залежність від технологій також матиме негативні наслідки. Слід зробити ІІІ доповненням до навчальних матеріалів, а також не слід нав'язувати його надмірне використання. Отже погоджуємось, що ІІІ в

освіті сприяє академічним дослідженням, прогресу знань і відкриттів. Однак, незважаючи на потенціал ІІІ в освіті, також є занепокоєння щодо його потенційного негативного впливу на освіту. Ці негативні наслідки, які можуть бути спричинені використанням ІІІ в освіті, включають ризик зниження ролі науково-педагогічного працівника та ризик зниження креативності та навичок критичного мислення здобувачів.

Невід'ємною частиною сучасної вищої освіти стали різноманітні онлайн - платформи, які надають доступ до освітніх ресурсів та можливості для розвитку навичок у будь-якому місці та у зручний час. Безперервний доступ до освіти став надзвичайно важливим для суспільства під час кризових періодів. На усі аспекти суспільного життя, зокрема й на систему вищої освіти України, значно вплинуло повномасштабне воєнне вторгнення росії. Заклади освіти постали перед серйозними викликами, зокрема руйнуванням їхньої інфраструктури. Ще у 2020 році під час пандемії COVID-19 в Україні були запроваджені дистанційна та онлайн форми навчання для забезпечення безперервності освітнього процесу. Це стало важливим етапом для розвитку онлайн - освіти, яка дала змогу забезпечити безперервність освітнього процесу у кризових умовах. Водночас зросло усвідомлення важливості цифрової компетентності, адже опанування нових технологій стало необхідною умовою для ефективної взаємодії в онлайн - середовищі. Викладачі були змушені швидко адаптувати свої методики та підходи до викладання, використовуючи нові цифрові інструменти для організації освітнього процесу. На сьогодні більшість закладів вищої освіти впроваджують змішану форму навчання, поєднуючи асинхронні та синхронні формати. Це надає можливість адаптувати освітній процес до індивідуальних обставин викладачів і здобувачів освіти, зокрема проводити онлайн - заняття у режимі реального часу або спілкуватися через платформи, такі як Moodle, Teams, Google-класи чи месенджери. За їх допомогою можна організовувати лекції, конференції, семінари, є можливість демонстрації матеріалів, обговорення у чаті й живого

спілкування. Ефективною формою роботи є «Конференція» чи «Онлайн конференція». Здобувачі готують виступи з наперед визначених запитань, заохочуємо до роботи в групі, підготовки презентацій, буклетів, плакатів, пам'яток та інших додаткових матеріалів – а це ще одна можливість для творчого самовираження. Сервіси Zoom, Google meet дають змогу здобувачам представити завдання за допомогою відповідних опцій. Опція Reactions у Zoom дозволяє швидко організувати зворотній зв'язок. Наприклад, вправа «Так – ні». Якщо твердження – вірне, здобувачі вибирають значок like, а у іншому випадку – не використовують жодних реакцій.

Сучасні глобалізаційні процеси, посилені стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, висувають високі вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Відповідно, останні орієнтуються на світовий ринок освіти, а електронні навчальні засоби та інформаційні технології прискорюють цей процес. З огляду на це, в Україні повинні продовжувати впроваджувати цифрові інструменти у свою діяльність, особливо в умовах воєнного стану, щоб зберегти конкурентоспроможність на міжнародній освітній арені. Це важливо, оскільки сьогодні здобувачі вищої освіти мають широкий вибір освітніх програм як в Україні, так і за кордоном. У контексті цифрової трансформації здобувачі вищої освіти мають різноманітні можливості й автономію, але водночас є і певні обмеження, які значною мірою залежать від форми навчання. Для забезпечення якості та ефективності освітнього процесу важливою є роль викладача, який має орієнтуватися в конкретних соціокультурних умовах та вміти адаптуватися до нових умов і змін, особливо у віртуальному середовищі, де взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу має особливе значення.

Інтеграція цифрових технологій в освіту створює як виклики, так і можливості, які потребують ретельного розгляду. Одним із таких викликів є цифровий розрив, який стосується нерівності в доступі до цифрових технологій та володінні ними серед різних соціально-економічних груп. Незважаючи на

потенційні переваги цифровізації, здобувачі з неблагополучних сімей можуть не мати доступу до надійного Інтернет-з'єднання, пристроїв та навичок цифрової грамотності, що призводить до нерівності в освітніх можливостях. Подолання цифрового розриву вимагає системного втручання для забезпечення рівного доступу до цифрових ресурсів та механізмів підтримки для малозабезпечених верств населення. Ще однією проблемою є потенційний техноцентризм, коли зосередження уваги на технологічних рішеннях може затьмарити педагогічні міркування та потреби здобувачів.

Надмірне використання цифрових інструментів без належного врахування принципів розробки навчання та навчальних цілей може призвести до поверхневої залученості, пасивного споживання контенту та низьких результатів навчання. Щоб пом'якшити цю проблему, освітяни повинні зайняти критичну позицію щодо інтеграції технологій, підкреслюючи важливість педагогічних підходів, які надають пріоритет активному навчанню, співпраці та розвитку навичок критичного мислення. Крім того, проблеми конфіденційності та безпеки даних створюють проблеми для інтеграції цифрових технологій в освіту. Поширення цифрових платформ та інструментів піднімає етичні питання щодо збору, зберігання та використання даних здобувачів, а також проблеми, пов'язані з онлайн-безпекою, кібербулінгом та цифровою ідентичністю. Фахівці повинні вирішувати ці проблеми, впроваджуючи надійну політику захисту даних, сприяючи цифровій грамотності та відповідальному використанню технологій, а також сприяючи розвитку культури цифрової відповідальності серед здобувачів [35].

1.3. Образність та її роль у житті сучасної людини

Поширення різноманітних зображень у сучасній культурі — від традиційних медіа до цифрового контенту в Інтернеті та відео — спричинило значне зростання філософського інтересу до феномена образу, його природи, здатності до репрезентації та смислотворення. Ця зміна культурного ландшафту та зростання ролі візуальності в повсякденному житті стала підґрунтям для

концептуального зрушення у філософії кінця XX — початку XXI століття, яке отримало назву «візуальний поворот», «картинний поворот» або «іконічний поворот».

Іконічний поворот фіксує перехід від переважно вербального до візуального способу комунікації у соціокультурному просторі. Він передбачає, що онтологічні питання (питання буття) все частіше аналізуються через призму візуальних образів. Як підкреслює В.В.Савчук: «образ є рід зібраності сущого, тобто не тільки баченого, але і, а може і в першу чергу, то, що мислиться, що представляється, що продумується, що ріднить його з позою Логосу» [41 с.110].

Цей зсув не просто проявився у повсякденності, а й активно використовує візуальний ресурс для формування нових систем взаємодії та комунікацій.

Особливе значення має процес віртуалізації, що був запущений іконічним поворотом. Це системний феномен, який охоплює всі сфери реальності, перетворюючи людину на співучасника подій, які вона спостерігає на екрані. Потік цифрових образів сприймається як безпосередньо релевантний особистому досвіду. У цьому контексті «візуальне» перестає бути лише фізіологічним чи психічним процесом; воно стає предметом глибокого осмислення та інтерпретації.

Надлишок візуального контенту, що поширюється завдяки технічному прогресу, виводить візуальність за межі традиційних культурних інституцій (музеїв, майстерень). Сучасна епоха цілком справедливо називається «цивілізацією образу», де візуальне настільки інтенсивно, що сама дійсність стає насиченою образами, які формують нову реальність.

У цій новій візуальній реальності, де все є образ, зникає поняття образу як простої ілюзії чи вторинного феномену. Візуальний образ стає самодостатньою реальністю, яка постійно трансформується.

Швидкість, з якою сучасний світ наповнився новими візуальними елементами (логотипами, знаками, зображеннями), значно перевищила можливості людського сприйняття. З кінця XX століття, із появою таких

ресурсів, як комп'ютерні ігри, здатних стискати простір і час, людське мислення отримало можливість моделювати свій власний візуальний простір.

Завершальним етапом становлення «візуальної епохи» стала поява Інтернету та «нових медіа». Цей перехід знаменує трансформацію іконічного повороту в медіальний.

В результаті медіального повороту візуальний образ трансформується в цифровий образ, що, своєю чергою, створює передумови для цифрового повороту.

Саме процес діджиталізації має вирішальне значення, оскільки він дозволяє зберігати цифровий код. Це зміщує фокус філософської уваги: ми більше не концентруємося лише на тому, що образ представляє (дійсність), а на тому, чим є сам образ (його структура, код, можливість мультиплікації).

Сучасна філософія пропонує змінити акцент із питання «Що таке образ?» на питання «Що образ робить?» — його перформативність і місце у взаємодії між людьми.

Наприклад, французький філософ Жан-Люк Нансі переносить обговорення візуальної культури у площину відношення задоволення. Він стверджує, що образ — це те, з чим людина вступає у відношення насолоди (привабливості, бажання). Це відношення має як етичні, так і екзистенційні наслідки, оскільки образ спонукає до тяжіння, яке неможливо реалізувати шляхом володіння.

З погляду діджиталізації освіти, образ є складною системою знаків, яку необхідно інтерпретувати та декодувати. Нансі пов'язує це не просто зі значенням, а із поняттям сенсу як «матеріалу мирського буття чи існування» — як реальності, що відкрита нам і з якої ми звертаємося до себе як до тих, хто існує у світі. Цифровий образ в освіті вимагає від здобувача не пасивного споживання, а активного осмислення його сенсу в контексті мережевої культури.

У філософській історії поворотів, цифровий поворот часто розглядається як четверта соціокультурна революція. У контексті економіки це часто асоціюється з четвертою промисловою революцією та ідеєю «цифрової утопії», де кібернетичні системи стирають межі між фізичною та віртуальною реальністю.

Однією з головних ознак нової ери є включене спостереження в мережевій культурі: бути включеним означає бути видимим, бути готовим до взаємодії та інтерпеляції.

Найважливіші зміни, принесені цифровими технологіями, стосуються, безумовно, сфери освіти. У XX столітті існувала проблема втрати життєвого потенціалу, коли такі пристрої, як телебачення, лише «захоплювали» увагу. XXI століття та діджиталізація пропонують нові можливості: цифрові технології мають потенціал стати ноотехнологіями. Їхня філософська місія — служити депролетаризації, тобто відновленню творчих умінь, навичок та теоретичних знань, які є основою для гуманітарного знання в цифрову еру [41, с.112].

РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМИ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ФІЛОСОФСЬКОМУ КОНТЕКСТІ

2.1. Зміна ролі викладача та здобувача в умовах цифрового освітнього середовища.

Сучасні виклики та зміни в соціальному та економічному оточенні вимагають прогресивних змін у системі вищої освіти. Освіта повинна готувати здобувачів не лише до успішної кар'єри, а й до активної участі у суспільстві та вирішення соціальних проблем. Для того, щоб і надалі бути ефективними як лектори, наставники, а також для того, щоб продовжувати підтримувати процеси дослідження та вирішення освітніх проблем, викладачі повинні чітко розділяти, що означають ці види діяльності в онлайн, змішаному чи дистанційному навчанні. Особливо актуальним сьогодні, в контексті подій в Україні, стає те, що викладач своєю творчою діяльністю має уміти проєктувати розвиток особистості, чітко уявляти, яким повинен стати його вихованець як свідомий громадянин, оскільки нині, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до налаштування освітнього процесу. А сам освітній процес повинен мати випереджувальний характер, відповідати віковим і сенситивним періодам розвитку та особистісним характеристикам, ґрунтуватися на духовно-моральних засадах.

Технології змінили спосіб викладання та навчання. Вони змінили спосіб та засоби навчання здобувачів та викладання викладачів. Цифрова грамотність стала вирішальним аспектом в освітній сфері. Здобувачі стикаються з цифровими технологіями в епоху комп'ютерів, тому надзвичайно важливо змінити традиційні методи навчання в аудиторіях. Викладачі повинні запровадити новий освітній підхід, щоб інтегрувати процес викладання та навчання. Роль викладача у цифрову епоху радикально змінюється. Дослідник Дж. Грін підкреслює: «Цифрова педагогіка зміщує роль вчителя з авторитету на роль посередника, наставника та розробника навчального досвіду»

[Грін Дж., 9]. Це вимагає від нього володіння набором навичок та знань про нові технології, корисні в аудиторії. Доцільно проаналізувати, як в сучасній науковій літературі визначаються роз'яснення вищезазначеного терміну. Фасилітатор (англ. facilitator, від лат. Facilis – «легкий, зручний») – це людина, що забезпечує успішну групову комунікацію. Забезпечуючи дотримання правил зустрічі, її процедури і регламенту, фасилітатор дозволяє її учасникам сконцентруватися на цілі і змісті зустрічі. Тобто, він вирішує двояке завдання, сприяючи комфортній атмосфері та плідності обговорення. У контексті етимології терміна можна сказати, що фасилітатор – це той, хто перетворює процес комунікації у зручний і легкий для всіх її учасників. З групової точки зору, фасилітатор – той, хто допомагає групі зрозуміти загальну мету і підтримує позитивну групову динаміку для досягнення цієї мети у процесі дискусії, не захищаючи при цьому одну з позицій або сторін.

Викладач належним чином виховує здобувачів, яких він навчає відповідально. Однак він повинен бути готовим до швидких змін у методах навчання, щоб відповідати темпам світу. У минулому він вважався єдиним джерелом інформації, яке використовувало книги та журнали як джерело знань.

Тепер викладач повинен переглядати різні джерела інформації, включаючи онлайн-матеріали. Він повинен регулярно стежити за оновленнями та впроваджувати свої найновіші знання в методи навчання. На відміну від минулого, здобувачі XXI-го століття не залежать виключно від викладача чи книг для навчання. Вони мають кілька джерел знань у цифровому світі. Технологічно підковане покоління використовує необмежену кількість онлайн - ресурсів для навчання, спілкування, покращення своїх стосунків, роботи тощо. Технології пропонують нам експериментальне та кооперативне навчання для розвитку наших навичок. Багато інститутів зробили процес навчання орієнтованим на здобувачів, заохочуючи їх до розширення своїх знань за допомогою онлайн - ресурсів [50].

Викладач повинен постійно спілкуватися із здобувачами, щоб заохочувати їх до співпраці та координації. Він повинен заохочувати їх участь у процесі навчання, оскільки технічно підковані здобувачі користуються соціальними мережами, Інтернетом та іншими технологічними ресурсами. Роль викладача стає все складнішою та складнішою, тому що він повинен бути технологічно орієнтованим. Нові педагогічні концепції наголошують на партнерстві й співтворенні освітнього процесу. Майкл Фуллан слушно зазначає: «Викладання у XXI столітті вимагає спільного створення навчальних процесів, де учні стають активними учасниками, а не пасивними приймачами» [65]. Нове покоління здобувачів прагне навчатися самостійно, вони отримують море інформації одним клацанням на своїх мобільних телефонах. Вони вивчають нові концепції, ідеї, тому викладач повинен бути інноваційним у своїх методах навчання. Він повинен використовувати доступні ресурси та розробляти свій навчальний контент відповідно до вимог світу, що швидко змінюється. Цифрова трансформація в галузі освіти покращила навчальний досвід як для викладача, так і для здобувача. Вона приділяє особливу увагу активній участі та залученню здобувачів. Вона робить океан знань доступним як для викладача, так і для здобувача. Завдяки впровадженню нових технологій в аудиторії, викладачі змінюють спосіб навчання з традиційного на сучасний та очікують покращення навчального досвіду здобувачів [62].

Сучасний викладач повинен надавати здобувачам свободу участі в навчальному процесі, знаходити інноваційні рішення проблем за допомогою технологій та допомагати їм навчатися самостійно, щоб прищепити їм звичку до самонавчання. Він повинен виступати для своїх здобувачів другом і співучасником, стимулювати розумову діяльність та враховувати пропозиції здобувачів як однолітки-наставники, які добре знаються на технологіях і готові допомогти у створенні дружнього до здобувачів навчального середовища.

Викладач ставить цілі, надає ресурсні матеріали, мотивує та забезпечує активну участь кожного здобувача в навчанні. Він відіграє різні ролі в навчальному процесі:

1. Фасилітатор (спрямовуючий). У цій ролі викладач не диктує знання, а створює умови для самостійного пізнання. Він допомагає здобувачам орієнтуватися в навчальному матеріалі, надає ресурси, стимулює пошук відповідей, спрямовує на рефлексію. Основні функції це – постановка проблемних запитань; створення відкритих ситуацій навчання; організація групової роботи в онлайн - середовищі.

2. Наставник (ментор). У цифровому середовищі особливо важливою стає індивідуалізація навчання. Викладач у ролі наставника підтримує індивідуальну освітню траєкторію кожного здобувача, допомагає ставити цілі, оцінювати результати, коригувати дії. Наставництво передбачає – розвиток самостійності та відповідальності; підтримку мотивації до навчання; формування навичок самоаналізу й самонавчання.

3. Модератор цифрової взаємодії. У цифровій освіті важливим є управління онлайн - комунікацією на форумах, у чатах, відеоконференціях. Викладач-модератор організовує обговорення, слідкує за дотриманням етичних норм, стимулює участь усіх здобувачів. Функції модератора такі як запуск дискусій у віртуальному класі; заохочення аргументованої думки; контроль за «цифровим етикетом».

4. Цифровий куратор (технологічний провідник). Викладач виступає експертом у цифрових інструментах: навчає користуватися освітніми платформами, працювати з інформацією, захищати особисті дані, перевіряти достовірність джерел. Ключові завдання полягають у навчанні цифрової безпеки; формуванні медіаграмотності; орієнтації у цифровому контенті.

5. Тьютор (супровідник навчального процесу). Тьютор не лише навчає, а супроводжує здобувача у всьому процесі пізнання. У цифровому форматі ця

роль посилюється — викладач координує індивідуальні освітні маршрути, адаптує завдання, надає зворотний зв'язок у зручних форматах.

Основне в цій ролі є: індивідуальний супровід; гнучке реагування на потреби здобувачів; розвиток soft skills (особисті, комунікативні, та соціальні уміння, які визначають здатність людини ефективно взаємодіяти з іншими, працювати в команді, адаптуватися до змін).

6. Мотиватор і гуманіст. У цифровій реальності, де живий контакт зменшується, роль викладача як носія людяності зростає. Він повинен підтримувати емоційний стан здобувачів, заохочувати до розвитку, бути «людиною поруч» навіть у віртуальному класі. Ключові риси цієї ролі такі як емпатія, увага, турбота; формування безпечного цифрового середовища; збереження гуманістичної суті освіти.

Система освіти зазнала величезних змін в результаті появи навчальних технологій наприкінці XX століття. Це є наслідком здатності технологій забезпечувати динамічне, швидке та комплексне середовище для викладання та навчання. Викладач повинен вивчати мінливі технології в освітній галузі, щоб задовольнити потреби сучасних здобувачів. Він повинен опанувати комп'ютерні знання. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) допомагають здобувачам виживати та конкурувати у світі. Вони показали, що знання не мають кордонів та обмежень, вони безмежні. Вони вивели освіту поза межами класних кімнат на новий рівень. Цифровізація та швидкий розвиток технологій в галузі освіти дали змогу здобувачам, які навчаються в різних групах, ділитися та співпрацювати між собою своїми ідеями та досвідом. Це принесло найбільші зміни та можливості для здобувачів [37, с.114].

В цифрову епоху здобувачі не обмежені навчальною програмою та ресурсами, а натомість мають доступ до практичних занять у рамках технологічного курсу, який має на меті сприяти їхньому розумінню предмета. Це сприяє активному навчанню здобувачів. Це також допомагає викладачам створювати цікаві, креативні та успішні плани уроків. Інтеграція ІКТ допоможе

викладачам задовольнити світовий попит на технологічні навчальні інструменти та засоби, які замінюють традиційні методи навчання. Однак, ключовими факторами цифрової освіти є наявність інструментів та інфраструктури ІКТ, включаючи комп'ютерні класи, Інтернет, мікрофони, програмне забезпечення для відео конференцій, Інтерактивні дошки SMART Board, принтери та сканер. Нестача обладнання та мережі ІКТ є основними проблемами, з якими стикаються у сільській місцевості. Викладачі, які приєдналися до навчання до настання ери ІКТ, можуть не мати досвіду їх використання. Таким викладачам слід забезпечити належну підготовку та програми адаптації, щоб технології могли відігравати допоміжну роль у трансформації освітньої сфери. Цифровізація освіти робить її доступною для всіх звідусіль. Однак, підтримка якості освіти є найбільшим викликом для викладачів. Більше того, Інтернет-покоління вправно використовує цифрові технології, такі як швидкі соціальні мережі, які можуть викликати залежність або страх пропустити щось нове. Отже, має бути обмеження часу, проведеного перед екраном. Це не повинно перешкоджати їхній фізичній взаємодії зі світом. Отже, викладач повинен балансувати між традиційним методом навчання та цифровим методом для педагогіки навчання. Загальновідомо, що викладачі відіграють значну роль у формуванні суспільства. На процеси викладання та навчання значно вплинув сучасний стан науки і технологій. Сьогодні здобувачам доступна величезна кількість знань онлайн. Це дозволяє їм досліджувати широкий спектр тем, залежно від сфери їх інтересів. Як результат, роль викладача еволюціонує від колишньої сфери викладання крейдою та ганчіркою до ролі посередника в розумних класах. Викладач стає посередником, наставником і гідом для здобувачів.

2.2. Етичні аспекти цифрової освіти.

Швидка інтеграція цифрових технологій в освітню практику революціонізувала те, як ми навчаємося та викладаємо. Оскільки наш освітній ландшафт стає дедалі цифровішим, важливо ретельно дослідити етичні аспекти,

що супроводжують цю трансформацію. Настання інформаційної ери призвело до безпрецедентних змін у способах доступу до інформації, її поширення та обробки. Освітні заклади, від початкових шкіл до університетів, орієнтуються в цифровому просторі, де традиційні методи навчання співіснують з інноваційними технологіями. Поширення цифрових інструментів, платформ онлайн-навчання та методів навчання на основі даних відображає трансформаційний потенціал технологій в освіті. В цю цифрову епоху викладачі несуть відповідальність не лише за передачу знань, а й за керівництво здобувачами через складну мережу цифрових ресурсів. Освітній досвід більше не обмежується фізичним класом; він поширюється на віртуальні простори, вимагаючи переоцінки етичних норм і стандартів. Оскільки викладачі використовують силу технологій для покращення педагогіки, питання щодо етичних наслідків цих практик стають дедалі актуальнішими.

Етичні міркування в цифровій освіті охоплюють спектр питань, що стосуються основних цінностей освіти: конфіденційності, рівності та інтелектуальної власності. В основі цих міркувань лежить необхідність збалансувати технологічні інновації з прагненням сприяти інклюзивному, безпечному та етично обґрунтованому освітньому середовищу. Етика цифрової освіти торкається як конфіденційності, так і людської автономії. Мережко О.О. пише: «Етика цифрової освіти передбачає не лише захист даних, а й відповідальне ставлення до інформації, технологій та людської автономії» [Мережко, 27]. Одним з найважливіших етичних міркувань є збір, зберігання та використання даних здобувачів. Цифровий слід здобувачів в онлайн-середовищі навчання ставить критичні питання щодо конфіденційності. Освітні заклади повинні орієнтуватися в етичних питаннях захисту конфіденційної інформації про здобувачів, використовуючи дані для покращення свого навчального досвіду [27, с.57].

Безпека даних здобувачів має першорядне значення для підтримки довіри до цифрової освіти. Треба впроваджувати надійні заходи безпеки для захисту

від несанкціонованого доступу та витоків даних. Шифрування, безпечні процеси автентифікації та регулярні аудити безпеки є важливими компонентами стратегії безпеки даних. Етична практика роботи з даними вимагає прозорої комунікації із зацікавленими сторонами. Здобувачам та їхнім батькам слід надавати чітку інформацію про типи зібраних даних, мету їх використання та вжиті заходи безпеки. Отримання інформованої згоди гарантує, що особи погоджуються з умовами збору даних, сприяючи почуттю довіри до навчального закладу. Навчальні заклади повинні збирати лише ті дані, які суворо необхідні для цілей навчання. Крім того, використання даних здобувачів повинно бути узгоджено з освітніми цілями, уникаючи непотрібних або непов'язаних застосувань, які можуть поставити під загрозу конфіденційність. Анонімізація або деідентифікація даних здобувачів може бути етичною стратегією для балансування потреби в аналітиці на основі даних з проблемами конфіденційності. Видаляючи особисту інформацію, навчальні заклади можуть виявляти цінні тенденції та закономірності, не ставлячи під загрозу конфіденційність окремих здобувачів. Однак, забезпечення надійності та ефективності процесу анонімізації є надзвичайно важливим.

Також постає проблема цифрового розриву який викликає етичні занепокоєння щодо рівного доступу до освітніх ресурсів. Оскільки технології стають невід'ємною частиною навчання, як освітяни можуть забезпечити всім здобувачам, незалежно від соціально-економічного походження, рівний доступ до цифрових інструментів та онлайн-контенту? Цифровий розрив виходить за рамки доступу до пристроїв та підключення до Інтернету; він також охоплює відмінності в захисті конфіденційності. Здобувачі з різним соціально-економічним походженням можуть мати різний рівень обізнаності та доступу до заходів щодо конфіденційності. В основі цього питання лежить розбіжність у доступі до пристроїв та надійного підключення до Інтернету. Коли деякі здобувачі мають особисті пристрої та високошвидкісний Інтернет вдома, інші стикаються з труднощами в доступі навіть до найбазовіших технологічних

інструментів. Цей розрив посилює існуючу нерівність, заважаючи здобувачам повноцінно брати участь у цифровому навчанні без достатніх ресурсів. Окрім фізичного доступу, цифровий розрив також проявляється у відмінностях у технологічній грамотності та навичках. Здобувачі з неблагополучних сімей можуть не мати доступу до цифрових інструментів та можливостей для розвитку необхідних навичок цифрової грамотності. Оскільки освітня практика все більше залежить від технологій, подолання цього розриву в грамотності стало ключовим для сприяння створенню справедливого навчального середовища. Впровадження програм у рамках яких кожному здобувачу надається персональний комп'ютерний пристрій, є активною стратегією подолання розриву між пристроями. Це гарантувало б, що всі здобувачі мали б рівний доступ до інструментів, необхідних для цифрового навчання, як в аудиторії, так і поза нею. Крім того, співпрацюючи з постачальниками Інтернет-послуг та громадськими організаціями, навчальні заклади можуть очолити ініціативи щодо покращення підключення до Інтернету в недостатньо обслуговуваних районах. Це може включати надання субсидованих Інтернет-планів, створення громадських точок доступу Wi-Fi або підтримку розвитку інфраструктури. Етичні підходи до вирішення питання рівності в цифровій освіті визнають важливість залучення громади. Освітні заклади можуть налагоджувати партнерські відносини з місцевим бізнесом, некомерційними організаціями та державними установами для створення комплексних рішень, що відповідають унікальним потребам громади. Крім того, для сприяння рівності вирішальним є забезпечення освітян навичками та знаннями для орієнтування в цифровому середовищі. Програми професійного розвитку повинні бути зосереджені на підвищенні технологічної грамотності освітян, наданні їм можливості створювати цифрові навчальні середовища та підтримці здобувачів з різним рівнем доступу [31, с.99].

Легкість обміну цифровим контентом створює проблеми, пов'язані з інтелектуальною власністю та авторським правом. Освітняни часто стикаються з

труднощами в етичному використанні цифрових матеріалів та повазі до прав творців контенту. Зі зростанням інтеграції технологій питання кібербезпеки та цифрового громадянства (відповідне, етичне, безпечне й свідоме використання цифрових технологій, Інтернету та соціальних медіа) вийшли на перший план. Перед педагогами стоїть завдання не лише викладати предмет, а й прищеплювати відповідальну поведінку в Інтернеті. Етичне цифрове громадянство передбачає повагу до власної конфіденційності та конфіденційності інших. Здобувачі повинні усвідомлювати потенційні наслідки надмірного поширення особистої інформації та важливість захисту своєї конфіденційності в Інтернеті. Освітняни відіграють вирішальну роль у тому, щоб допомогти здобувачам орієнтуватися в цифровому світі з акцентом на конфіденційність. Виховання етичного цифрового громадянства передбачає створення культури доброти та поваги в Інтернеті. Цифрове громадянство наголошує на здатності критично оцінювати онлайн-інформацію. В епоху великої кількості інформації здобувачі повинні розвивати навички розпізнавання достовірних джерел, перевірки фактів інформації та навігації в медіа грамотності. Етична участь у цифровій сфері включає відданість правдивості та відповідальному обміну інформацією. Етичне цифрове громадянство заохочує свободу вираження поглядів, водночас наголошуючи на відповідальному спілкуванні. Здобувачі повинні усвідомлювати вплив своїх слів та дій в Інтернеті, усвідомлюючи, що їхній цифровий слід сприяє ширшому онлайн-дискурсу. Досягнення балансу між висловленням думок та підтримкою шанобливого спілкування є основоположним для етичної онлайн-поведінки. Цифрове громадянство знаходиться на перетині технологій, освіти та етики, підкреслюючи важливість культивування відповідальної, шанобливої та етичної поведінки в цифровому світі. Сприяння розвитку цифрового громадянства — це не лише відповідальність освітніх установ, а й колективні зусилля, що залучають здобувачів, освітян, батьків та ширшу спільноту.

Також варто розглянути етичні сторони використання ШІ. Одним із найважливіших етичних міркувань є забезпечення рівності та доступу до впровадження технологій штучного інтелекту. Якщо його не впроваджувати ретельно, ШІ може посилити існуючу нерівність в освіті. Збір та використання величезних обсягів даних про здобувачів викликає значні занепокоєння щодо конфіденційності та безпеки даних. Освітні заклади повинні пріоритезувати надійні заходи захисту даних, безпечне зберігання та прозору комунікацію щодо типів даних, що збираються, та способів їх використання. Алгоритми ШІ часто функціонують як складні непрозорі системи, що ускладнює розуміння їхніх процесів прийняття рішень. Етичне використання ШІ в освіті вимагає прозорості та зрозумілості. Користувачі, включаючи викладачів, здобувачів та адміністраторів, повинні надавати інформацію про те, як працюють системи ШІ, та забезпечувати основу для своїх рекомендацій. Системи штучного інтелекту схильні до упередженості даних, що використовуються для навчання. Якщо навчальні дані містять упередження, алгоритми штучного інтелекту можуть увічнювати та посилювати ці упередження, що призводить до несправедливих результатів. Етичний штучний інтелект в освіті вимагає постійних зусиль для виявлення та пом'якшення упередженості, щоб забезпечити справедливе та неупереджене ставлення до всіх здобувачів. Для етичного використання і насаджування штучного інтелекту необхідне навчання всіх зацікавлених сторін, включаючи викладачів, адміністраторів та здобувачів, що має вирішальне значення для сприяння етичному використанню штучного інтелекту. Навчальні програми повинні охоплювати не лише технічні аспекти ШІ, але й етичні міркування, наслідки для конфіденційності та потенційний вплив на рівність в освіті. Освітні заклади повинні розробити чіткі етичні рекомендації щодо використання штучного інтелекту в освіті. Ці рекомендації повинні враховувати такі питання, як конфіденційність даних, справедливість та прозорість. Встановлення кодексу етики забезпечує основу для впровадження відповідального штучного інтелекту. Також проведення

регулярних етичних аудитів та оцінок впливу допомагає виявляти та усувати будь-які етичні проблеми, пов'язані з системами штучного інтелекту. Ці оцінки слід інтегрувати в поточну оцінку технологій штучного інтелекту, щоб забезпечити постійне дотримання етичних принципів [30, с.69].

Таким чином дотримуючись етичних принципів, сприяючи прозорості та залучаючи зацікавлені сторони до прийняття рішень, освітні заклади можуть використовувати весь потенціал штучного інтелекту для створення інклюзивного, персоналізованого та рівноправного навчального середовища.

Завершуючи наше дослідження етичних міркувань у цифровій освіті, очевидно, що етичний ландшафт є нюансованим та багатограним. Наведені тут випадки та приклади слугують орієнтирами, що ілюструють вплив етичних рішень на загальну цілісність цифрової освіти. У майбутньому етична еволюція цифрової освіти вимагає колективної відданості орієнтованим на здобувача практикам, проактивної інтеграції етичних заходів та постійної співпраці для вирішення нових викликів.

2.3. Філософія пізнання у цифрову епоху

Пізнання — одне з ключових понять філософії, яке протягом історії набувало різних трактувань, залежно від домінуючих світоглядних та культурних умов. Питання про пізнання завжди було у центрі уваги філософії.

В античній філософії пізнання розглядалося як шлях до істини та досконалості. Платон вважав, що пізнання — це процес пригадування істин, які душа споглядала в світі ідей до втілення в тілі. Знання, на його думку, є апріорним, вродженим і відкривається через раціональне мислення. Таким чином, пізнання — це духовна діяльність, що спрямована на досягнення вічного й незмінного. Чуттєвий досвід — ненадійне джерело, тоді як розум (νοῦς) — основа справжнього знання. Аристотель в свою чергу критично переглянув платонівське вчення і сформулював реалістичну концепцію пізнання. Він визнавав чуттєвий досвід вихідним пунктом, проте наголошував, що пізнання відбувається через узагальнення одиничного до загального. Сутність речей, або

форма, доступна розуму через абстрагування. Аристотель запровадив фундаментальні поняття гносеології: суб'єкт, об'єкт, категорії мислення, логіка. Його метод дедукції й силогізмів став основою європейської раціональної традиції [39, с.29].

Ці концепції стали основою подальших європейських підходів до проблеми пізнання. Середньовічна філософія зосереджувалась на співвідношенні віри й розуму. Середньовічна доба (приблизно V–XV ст.) — це період домінування релігійного світогляду, який визначав не лише онтологічні уявлення, а й гносеологічні моделі. Основною особливістю середньовічної філософії пізнання є її теоцентризм: джерелом усіх знань вважається Бог, а розум людини — лише інструмент їхнього наближення. Віра й розум, одкровення та логіка — головні координати, в яких мислилося пізнання у цей період.

Епоха Нового часу (XVII–XVIII ст.) стала поворотним моментом в історії європейської філософії пізнання. Цей період характеризується відмовою від теоцентричного бачення світу, що домінувало у Середньовіччі, і становленням антропоцентричної парадигми, де людина розглядається як автономний суб'єкт пізнання. Центром філософських пошуків стає питання: як людина пізнає світ і чи є це пізнання достовірним? XIX–XX століття в свою чергу стали етапом глибоких трансформацій у філософії пізнання. Якщо епоха Нового часу утверджувала раціоналізм, науковість і суб'єкт-об'єктну модель пізнання, то у філософії наступних століть дедалі більше уваги звертається на історичність, суб'єктивність, мову, несвідоме, інтерпретацію та суспільний контекст пізнання. Пізнання більше не трактується як універсальний, позачасовий процес — воно розглядається як людська практика, вкорінена в культуру, історію, досвід і владу.

З переходом до цифрової епохи ці уявлення ускладнюються — пізнання стає не лише людським, а людино-машинним, мережевим, алгоритмічним, що потребує нового філософського аналізу.

Важливо висвітлити тему суб'єкту пізнання у цифрову добу. Суб'єкт пізнання — центральна категорія епістемології, яка традиційно визначає людину як мислячу істоту, здатну сприймати, осмислювати та інтерпретувати дійсність. Упродовж історії його образ зазнавав численних трансформацій: від метафізичного розуму в античності, через картезіанське «я мислю» до історично-культурного інтерпретатора у феноменології та герменевтиці. Проте в епоху цифровізації цей образ змінюється радикально — не лише через технологічне середовище, а й через зміщення межі між людиною та машиною, суб'єктивністю та алгоритмом.

У цифрову добу пізнання перестає бути суто людською діяльністю, обмеженою індивідуальним розумом. Воно дедалі більше набуває мережевого, розподіленого характеру. Людина більше не є єдиним джерелом або центром знання — вона входить у взаємодію з технічними системами, штучним інтелектом, базами даних, хмарними платформами, віртуальними середовищами. Суб'єкт пізнання у цифрову добу втрачає автономію, перетворюючись на частину цифрово-людської гібридної системи він делегує частину когнітивних функцій алгоритмам (наприклад, пошук, аналіз, верифікація фактів) а також суб'єкт залежить від доступу до цифрової інформації, яка стає основною формою знання.

У цифрову епоху змінюється не лише інструментарій пізнання, а й сам тип суб'єктивності:

- **Фрагментованість:** особистість сприймає реальність через потік даних, зображень, повідомлень, що часто не структуруються в єдину когнітивну картину світу.

- **Мультиплікативність:** одна людина виступає в багатьох цифрових «я» — у соцмережах, онлайн-курсах, форумах, месенджерах. Відтак суб'єкт розпадається на множинні ролі.

- **Деавторизація або автоматизація контенту:** втрата чіткого зв'язку між автором і знанням, зростання контенту згенерованого машиною.

- **Інтерфейсна свідомість** (за М. Хенсенom): пізнання відбувається через взаємодію з екранами, алгоритмами, базами даних, а не через безпосереднє чуттєве чи раціональне сприйняття.

Усе це вказує на децентрацію суб'єкта: він більше не є статичною сутністю, а функціонує як динамічний, контекстуально залежний вузол у мережі знань.

Варто висвітлити вплив технологій на когнітивні функції здобувачів. Цифрові технології, безсумнівно, принесли зручність, зв'язок та швидкість, зробивши наше життя простішим та ефективнішим. Однак їхній вплив на функцію мозку та когнітивні здібності не можна ігнорувати. Широке дослідження в галузі когнітивної психології показали, що люди мають обмежену здатність до стійкої уваги та можуть утримувати фокус на певному завданні чи стимулі лише протягом обмеженого періоду часу. Ця здатність не є фіксованою та залежить від кількох факторів, таких як характер завдання, мотивація чи особистий досвід. Вважається, що інтенсивне використання цифрових медіа також впливає на пам'ять.

Цифрова деменція – це термін, що використовується для опису зниження когнітивних здібностей, спричиненого надмірним використанням цифрових технологій. Це явище стало дуже актуальним, особливо серед молодого покоління, яке використовує цифрові пристрої більше, ніж будь-коли раніше. Дослідження показали, що цифрова деменція може призвести до низки когнітивних порушень, включаючи втрату пам'яті, дефіцит уваги та зниження здатності спілкуватися та приймати рішення. Пошук новизни є ключовим аспектом пізнання, пов'язаним з допитливістю, дослідженням та бажанням нового досвіду. Цифрові технології з їхнім постійним зростанням нового контенту фундаментально змінили поведінку, пов'язану з пошуком новизни. Це, природно, має свої плюси та мінуси. З одного боку, це надає можливості для відкриттів та навчання через ознайомлення з новою та різноманітною інформацією та допомагає розвивати креативність, допитливість та

адаптивність, які є цінними рисами в сучасному світі. З іншого боку, інтенсивний пошук новизни також може сприяти інформаційному перевантаженню, зниженню глибини розуміння та труднощам у підтримці уваги та саморегуляції [59, с.356].

Цифрові технології також суттєво вплинули на когнітивні процеси, як ми збираємо, обробляємо та оцінюємо інформацію для прийняття рішень. Цей вплив має як розширюючи, так і потенційно деструктивні наслідки. Прийняття рішень може бути просто впливом величезним обсягом доступної інформації, що потенційно може призвести до паралічу рішень. Подібний негативний вплив на прийняття рішень спостерігається через тривале перебування в соціальних мережах, що викликає вищий рівень когнітивного перевантаження. З іншого боку, прийняття рішень може бути спрощено за допомогою алгоритмічних рекомендацій, які допомагають користувачам робити вибір у різних контекстах, надаючи індивідуальні варіанти. Це також може призвести до когнітивних упереджень, які, у свою чергу, можуть зменшити вплив різноманітних точок зору, що призводить до неоптимальних рішень та увічнення упередження підтвердження. Соціальні мережі також можуть суттєво впливати на прийняття рішень, надаючи негайний доступ до думок та відгуків колег, які, як було показано, значно впливають на прийняття рішень споживачами.

У філософії пізнання постає потреба розмежувати ключові поняття — інформація, знання та мудрість. Хоча у повсякденній мові вони часто вживаються як синоніми, у гносеології між ними існує чітка ієрархія, що відображає різні глибини, складності й осмисленості пізнавальної діяльності. В умовах цифрової доби, де інформаційний потік стає практично нескінченним, потреба осмислити цю ієрархію стає ще більш актуальною.

Інформація — це найнижчий рівень гносеологічної ієрархії. У загальному значенні це дані, позбавлені контексту, які можуть бути зафіксовані, передані або збережені. Інформація не передбачає осмислення чи інтерпретації — вона лише потенційно містить зміст. У філософському та інформаційному сенсі

інформація є носієм сигналів, повідомлень, фактів; вона не є знанням сама по собі, поки не буде осмислена в системі понять. Також інформація є фрагментарною, можливо, суперечливою, і вимагає когнітивної обробки для набуття значення. У цифрову епоху ми стикаємося з перенасиченням інформацією, що ставить виклик: як відфільтрувати значуще від несуттєвого.

Знання — вищий рівень у порівнянні з інформацією. Це структурована, інтерпретована, перевірена інформація, яка включена до системи розуміння.

Знання передбачає:

- здатність робити висновки;
- розуміння взаємозв'язків між явищами;
- набути або досвідну обґрунтованість.

У гносеології знання часто визначається як виправдане істинне переконання (за Платоном і його наступниками), хоча сучасні підходи доповнюють це уявлення прагматичними, соціальними й інструментальними критеріями. Знання формують індивідуальну або колективну когнітивну карту світу вони також потребують інтерпретації, критичного осмислення й контексту і на сам перед вимагають відповідальності за істинність і застосування.

Мудрість — найвищий рівень у гносеологічній ієрархії, який виходить за межі фактологічного знання. Вона трактується як здатність використовувати знання етично, відповідально, у контексті сенсу буття й життєвих обставин.

Ключові характеристики мудрості:

- інтеграція знання, досвіду та моральної оцінки;
- уміння діяти в умовах невизначеності;
- розуміння наслідків рішень, прийняття довгострокової відповідальності;
- орієнтація на гуманістичні цінності, добро, благо.

Філософи (зокрема Сократ, Аристотель, Кант, Йонас) наголошували, що мудрість — це не лише пізнавальна, а й етико-екзистенційна категорія. Вона

пов'язана з розумінням меж пізнання, смиренням перед складністю світу, а також із умінням чинити відповідно до розуму й совісті.

Пізнання у цифрову епоху — це складний, багатоаспектний феномен, що виходить за межі класичної гносеології. Це не лише нова форма мислення, а й виклик для філософії: зберегти гідність, цілісність та глибину людського розуму у світі, де знання стає потоковим, фрагментованим і автоматизованим.

У цифровому просторі знання втрачає свою статику. Воно більше не втілюється у «завершеній книзі», а перетворюється на **безперервний інформаційний потік**. Знання стає процесуальним; воно оновлюється в режимі реального часу, що змушує суб'єкта пізнання перебувати у стані постійного «апдейту». Коли інформація тече як потік, індивід перестає її накопичувати, натомість він вчиться лише «серфити» по її поверхні. Це веде до переходу від глибокого знання (*knowing that*) до операційного доступу (*knowing where*).

Цифрова епоха руйнує цілісні інтелектуальні системи. Пізнання стає **фрагментованим**, перетворюючись на збірку розрізнених даних, не пов'язаних єдиною логікою. Суб'єкт сприймає світ через короткі повідомлення, пости та гіперпосилання. Це створює «ефект калейдоскопа», де кожен фрагмент є яскравим, але не дає розуміння всієї картини. Фрагментація призводить до того, що знання виринає з історичного та етичного контексту. Ми знаємо «що» відбувається, але часто не розуміємо «чому», оскільки зв'язки між причинами та наслідками розриваються швидкою зміною візуальних стимулів.

Найбільш критичним викликом для людського розуму є **автоматизація**. Сьогодні процес відбору, класифікації та навіть інтерпретації знань дедалі частіше здійснюється не людиною, а алгоритмами. Штучний інтелект та пошукові системи формують «бульбашки фільтрів», де користувач отримує лише те знання, яке відповідає його попереднім запитам. Це позбавляє пізнання його головної риси — зустрічі з «Іншим», з невідомим та суперечливим.

РОЗДІЛ 3. ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ

3.1. Людиноцентричність у цифровому освітньому процесі

У цифрову добу, коли освітній процес дедалі більше опосередковується технологіями, постає ключове питання: чи зберігає людина свою центральну роль у цьому процесі? Цифровізація освіти відкриває нові можливості — персоналізацію навчання, гнучкий доступ до знань, візуалізацію та моделювання складних понять. Однак вона також несе ризики: відчуження, знеособлення, алгоритмізація навчального процесу. Відтак постає необхідність переосмислення принципу людиноцентричності, який має залишатися фундаментальним орієнтиром для освіти в цифровому середовищі.

Етимологічно термін «гуманістичний» походить від слова «гуманізм». Гуманізм має значення як система мислення, в якій людина, її інтереси та розвиток є центральними та домінуючими, прагнучи підняти культурне та практичне, а не наукове та спекулятивне. Гуманізм — це віра в те, що люди можуть досягти щастя та самореалізації без потреби в релігії. Гуманістичний — це ідея, стан або практика, що стосується гуманізму. У термінологічній термінології гуманістика — це теорія, що зосереджена на проблемі того, як кожна людина перебуває під впливом та керується цілями людини, яку вона пов'язує зі своїм власним досвідом. Гуманістичний погляд полягає в тому, що люди мають багатство душі, яке сповнене потенціалу для розвитку. Гуманістичний підхід базується на сукупності знань про людську культуру, вирішує когнітивні проблеми, що стосуються інтелектуальних та мистецьких проблем, спрямований на розуміння її референтів та використовує переважно евристичні методи. Абрахам Маслоу розглядає гуманістичний підхід як об'єднуючу силу, яка синтезуватиме окремі галузі біхевіоризму та психоаналізу та інтегруватиме аспекти суб'єктивного та об'єктивного, особистого та суспільного людського в цілісну психологію. З точки зору психології, гуманістичний підхід до особистості зосереджується на розумових здібностях,

які відрізняють людей: самосвідомість, креативність, планування, прийняття рішень та відповідальність. Ті, хто дотримується гуманістичного підходу, розглядають людську поведінку як мотивовану головним чином вродженим прагненням до зростання, яке спонукає всіх нас реалізувати свій унікальний потенціал і таким чином досягти ідеального стану, відомого як самоактуалізація. Функція гуманістичного підходу до викладачів: по-перше, як викладач, який відіграє важливу роль в інтелектуальному розвитку, оволодінні знаннями та здатністю до мислення. По-друге, як тренер, його роль у розвитку навичок, інтелектуальних, соціальних та фізично-моторних здібностей. По-третє, як наставник, його роль у розвитку афективних аспектів, контрольних цінностей, ставлення, мотивації тощо [26].

Головна мета цього підходу розкривається через поведінку, як індивідуальні дії, так і взаємодію з іншими. Поведінку слід інтерпретувати, розуміти та розглядати таким чином, щоб здобувач міг зрозуміти себе та використовувати сильні та слабкі сторони як позитивні фактори у власному розвитку.

Стрімкий розвиток цифрових технологій породжує як нові можливості, так і серйозні філософські, соціальні та етичні виклики. Одним з таких викликів є зміщення акцентів у розумінні ролі технологій: від інструментального бачення — до спроб підміни ними людської діяльності, свідомості, а в деяких випадках і самої людини. У такому контексті постає критично важливе завдання: зберегти розуміння цифрових технологій саме як інструменту, який підсилює людські можливості, а не як субституту людської присутності.

Цифрові інструменти — це насамперед засоби оптимізації процесів, розширення доступу до інформації, підвищення ефективності комунікації, автоматизації рутинних завдань. Вони значно збагачують освітнє середовище, відкриваючи нові формати взаємодії, навчання, зберігання знань. Проте жодна технологія — навіть найсучасніша, побудована на штучному інтелекті — не здатна повністю відтворити глибину людського мислення, емпатії, моральної

відповідальності, творчої інтуїції чи екзистенційного вибору. Людина — це не лише сума навичок і знань, а суб'єкт, здатний мислити критично, діяти свідомо, приймати ціннісні рішення, творити нове на основі індивідуального досвіду.

Технології позбавлені здатності до рефлексії, співпереживання, духовного пошуку. Вони не володіють свідомістю і не несуть відповідальності за свої дії — відповідальність завжди лежить на людині, яка ці технології створює, використовує або впроваджує. Отже, людина повинна залишатися суб'єктом цифрового процесу, а не його об'єктом або додатком до алгоритму. Особливо важливо це розуміти в освіті, де штучний інтелект може допомагати у підготовці матеріалів, персоналізації навчання чи оцінці знань, але не може замінити педагога як носія живої думки, морального авторитету й духовного впливу [5, с.15].

Окрему увагу слід приділити небезпеці надмірної алгоритмізації людського життя. Якщо суспільство беззастережно передає функції ухвалення рішень технологіям — воно ризикує втратити здатність до самостійного мислення, а отже, й до свободи. Людина перестає бути відповідальним діячем і поступово зводиться до споживача, користувача, «одиниці даних» у великій системі. Саме тому необхідно формувати культуру відповідального використання цифрових технологій, у якій зберігається баланс між технічними досягненнями та гуманістичними засадами.

Цифровізація не має відбуватися за рахунок дегуманізації. Навпаки, у цифрову епоху ще більше зростає потреба в людяності — у здатності чути, розуміти, співпереживати, підтримувати, орієнтуватися на добро й справедливість. Технологія може доповнювати ці якості, але ніколи не замінить їх. Тому головне завдання сучасного суспільства — не лише в удосконаленні цифрових рішень, а й у збереженні людського виміру в усіх сферах життя.

Таким чином, цифрові технології мають розглядатися не як альтернатива людині, а як її розширення, інструмент у руках суб'єкта, що діє свідомо, відповідально і з орієнтацією на цінності. Освітні, наукові, соціальні процеси

мають будуватись не за принципом «автоматизації людини», а за принципом «підсилення людини через технології». Саме така перспектива дозволить зберегти гідність особистості, критичне мислення та етичну самосвідомість у добу цифрової трансформації.

Варто роздивитися принципи гуманістичного підходу. Цифрова освіта, орієнтована на людину, ґрунтується на усвідомленні центральної ролі людини у процесі навчання, навіть у контексті широкого впровадження цифрових технологій. У центрі такого підходу перебуває ідея, що цифрові інструменти не мають підміняти людину, а навпаки — служити розкриттю її потенціалу, сприяти розвитку, забезпечувати свободу, рівність доступу та етичну взаємодію. Принципи людиноцентричної цифрової освіти не є суто технічними або методичними — вони мають філософський, педагогічний і гуманістичний характер.

Перший принцип стосується особистісної орієнтації освіти. В умовах цифровізації важливо, щоб навчання не втратило індивідуального виміру. Здобувач не повинен розчинятися у масиві даних, стандартизованих завдань чи автоматичних тестів. Навпаки, освітнє середовище має сприяти виявленню та розвитку особистих рис, здібностей, інтересів і життєвих цілей кожного здобувача освіти. Цифрові інструменти дозволяють адаптувати контент до рівня підготовки, швидкості сприйняття, когнітивного стилю — і цим самим можуть реалізовувати ідею персоналізованого навчання, якщо не ігнорувати її заради уніфікації чи адміністративної зручності [11].

Другим наріжним каменем людиноцентричного підходу є принцип свободи та автономії. Цифрове середовище, попри свою структурованість, має не обмежувати вибір, а розширювати його. Можливість самостійно обирати темп навчання, формати, тематику додаткових матеріалів — усе це посилює відчуття особистої відповідальності за навчальний процес і стимулює внутрішню мотивацію. У таких умовах здобувач не є пасивним споживачем знань, а активним суб'єктом навчальної діяльності, здатним до критичного

осмислення, саморефлексії, ініціативності. Водночас і викладач має зберігати академічну свободу, не бути повністю залежним від функцій платформи чи адміністративних алгоритмів.

Невід'ємною складовою людиноцентричної цифрової освіти є принцип діалогу і взаємодії. Незважаючи на віртуальний формат, навчання повинне зберігати комунікативну основу. Здобувач і викладач мають можливість встановлювати двосторонній зв'язок, обмінюватися думками, дискутувати, ставити запитання, отримувати зворотний зв'язок. Діалог у цифровому середовищі може відбуватися через інтерактивні форуми, відеозустрічі, чати, блоги, але він не повинен зводитися до формального заповнення комунікаційних шаблонів. Саме в процесі живої взаємодії народжується глибоке розуміння, зростає довіра, формується освітня спільнота.

Окремої уваги заслуговує етичний вимір цифрової освіти. В умовах автоматизації, збору даних, алгоритмічного оцінювання зростає ризик порушення базових прав людини. Людиноцентричний підхід вимагає поваги до конфіденційності, відкритості механізмів оцінки, недопущення маніпуляцій або дискримінації. Людиноцентричний підхід у цифровій освіті передбачає, що технологія не поглинає людську суб'єктність, а навпаки — підсилює її. Як слушно зазначає Горук Н. Б.: «Цифрова освіта може бути гуманістичною лише за умови безумовного пріоритету особистості та її ціннісних орієнтирів» [Горук, 7]. Також важливо враховувати емоційний і психофізіологічний стан здобувачів, особливо в умовах дистанційного перевантаження. Етичність — це не додаткова опція, а фундаментальний елемент гуманної цифрової взаємодії.

У світі, де інформації більше, ніж здатності її осмислювати, ключового значення набуває принцип розвитку критичного мислення. Освіта, орієнтована на людину, не задовольняється відтворенням інформації або автоматичним виконанням алгоритмів. Вона формує здатність до аналізу, інтерпретації, логічного мислення, перевірки фактів, розуміння контексту. У цифровому середовищі ця навичка є умовою інформаційної гігієни та інтелектуального

самозахисту. Освіта має навчати не лише знаходити відповіді, а й формувати запитання. У філософському сенсі людиноцентрична освіта в цифрову добу означає створення умов для смислотворення, що підтверджує і Забуранна Л.С.: «Цінності та смисли є ядром освітнього процесу, і жодна технологія не може стати їх заміником» [Забуранна, 14].

Невід’ємним елементом людиноцентричної цифрової освіти є інклюзивність. Доступ до цифрових ресурсів повинен бути рівним для всіх, незалежно від технічних можливостей, регіону, соціального статусу чи фізичних особливостей. Технології повинні не створювати нові бар’єри, а прибирати наявні. Важливо забезпечити доступність матеріалів, зручність інтерфейсів, наявність альтернативних форматів для різних категорій користувачів. Лише тоді цифрова освіта виконає свою функцію як суспільне благо, а не як привілей для обраних.

Зрештою, центральним у людиноцентричному підході є принцип смислотворення. Освіта має не лише готувати до професійної діяльності, а й допомагати людині знайти себе, усвідомити своє місце у світі, побудувати внутрішню систему цінностей. Цифрове середовище повинне не заважати цьому процесу, а створювати умови для глибокого осмислення, самопізнання, морального вибору. Коли технологія стає простором для рефлексії й самореалізації — тоді вона справді слугує людині.

У підсумку, принципи людиноцентричної цифрової освіти — це не перелік функціональних умов, а система цінностей, яка орієнтує освітній процес на розвиток цілісної, вільної, відповідальної особистості. Це спосіб зберегти гуманістичну суть освіти в умовах цифрової трансформації. У цьому контексті важливо враховувати думку Ільєнка С.О., який підкреслює, що «людиноцентризм — це не просто педагогічний принцип, а фундаментальна світоглядна рамка цифрової трансформації освіти» [15, с.36].

Людиноцентричність у цифровому освітньому процесі — це не відмова від технологій, а усвідомлення їх підпорядкованості гуманістичним цілям. Вона

передбачає фокус на розвитку людини як особистості, суб'єкта пізнання та творця цінностей. Такий підхід є необхідною умовою для формування стійкого, етичного, критично мислячого громадянина цифрового суспільства.

3.2 Вплив технологічного прогресу: філософія техніки

Сучасне життя неможливо уявити без технологічних систем. Інтенсивне проникнення техніки у всі сфери людської діяльності, включно з освітою, вимагає глибокого філософського осмислення цього феномену. У XX–XXI століттях проблема залежності від технізованого середовища та усвідомлення неминучих наслідків технічних інновацій актуалізувала розвиток філософії техніки.

Цей напрям виник як реакція на практично повну відсутність глибоких досліджень ранніх етапів еволюції техніки, при цьому сучасна цивілізація досягла піку технізації, що призвело до максимального споживання ресурсів і навіть до біогеофізичних змін планетарного масштабу. З огляду на це, філософія техніки сьогодні зосереджена на осмисленні природи техніки та техносфери. Основні питання, які стоять перед дослідниками:

- Виникнення та етапи розвитку техніки.
- Вплив техніки на людське буття і природу.
- Техніка як загроза чи необхідний елемент цивілізації.
- Перспективи розвитку техніки, особливо в контексті її можливої заміни людини.

Більшість філософів техніки сходяться на думці, що техніка є невід'ємною та суттєвою частиною людини, виконуючи роль продовження її біологічних органів. Техніка примножує здатність людини до накопичення досвіду, а також її здатність активно втручатися у дійсність.

Французький філософ Жильбер Сімондон зробив значний внесок у розуміння техніки, запропонувавши ідею про самостійну онтологію існування технічних об'єктів. На його думку, технічні об'єкти утворюють власну систему зв'язків, у якій людина є причетною ланкою. Сімондон стверджує, що саме

причетність до цих технічних систем, які функціонують у режимі стійкості та відтворення порядку, надає людині властивість суб'єктності. Поза технічними системами суб'єктність, у цьому сенсі, не виникає.

Сімондон критикував поширене незнання історії техніки, що призводить до спотворення поняття та необґрунтованого звинувачення техніки у всіх проблемах людства. Він підкреслював, що за технікою криється «реальність, багата людськими зусиллями і природними силами». Висновки Сімондона є прогностичними: він вважав, що наша цивілізація насправді ще не є технізованою повною мірою. Майбутнє людства залежить від технічного знання. У цьому неясному майбутньому проступають «паростки рятівного» — об'єднання людей і машин у трансіндивідуальні колективи завдяки віртуальним способам існування технічних об'єктів. Це об'єднання має подолати первинне відчуження техніки від людини і, як наслідок, відчуження людини від самої себе.

Сучасна філософія техніки знайшла свій розвиток у працях іншого французького мислителя — Бернара Стиглера, чия трилогія «Техніка і час» започаткувала новий етап осмислення цифрових технологій.

Спираючись на феноменологію, Стиглер обґрунтував ідею, що людина має «первісну відсутність походження» — природний брак повноти, який вона компенсує технічними «протезами». Таким чином, техніка — це не просто зовнішній інструмент, а невід'ємна форма існування, «неорганічно організоване суще», що визначає час і простір. У праці «Автоматичне суспільство» Стиглер аналізує сучасну цивілізацію, де цифрові технології створюють «логічні автомати» та породжують ефект мережі, втягуючи людину в автоматизовані процеси.

Стиглер формує концепцію негантропології — нової науки про людину в епоху Антропоцену. Він вважає, що людство може подолати власну «дурість» (процес ентропії) через розвиток мудрості, знання та колективної відповідальності.

Саме тут філософія техніки безпосередньо перетинається з діджиталізацією освіти. Стиглер відводить ключову роль цифровим гуманітарним наукам (digital humanities) як засобу подолання інтелектуальної кризи. Знання як «Фармакон»: Стиглер трактує знання, особливо цифрове, як фармакон — амбівалентний засіб, що одночасно може надавати свободу і обмежувати її. Для опанування цього «цифрового фармакону» необхідно створити продуктивні методи його використання — це пряма функція цифрових досліджень і, відповідно, сучасної освіти.

Діяльність Стиглера в Інституті досліджень та інновацій (IRI) демонструє спробу осмислити «антропологічний розрив», спричинений оцифруванням. Тут цифрові гуманітарні науки розглядаються не просто як технічний інструмент, а як нова органологія знання, що переосмислює структуру людського досвіду, науки та культури в умовах тотальної діджиталізації.

Таким чином, у філософії техніки кінця XX — початку XXI століття техніка мислиться амбівалентно: вона є силою, яка здатна як руйнувати (ентропія), так і відновлювати (негентропія). Сучасна людина, інтегрована в техносферу, отримує нову форму суб'єктності — можливість чинити опір автоматизації, зберігати автономію і формувати негантропологічну модель буття, що особливо важливо для розвитку людського потенціалу в умовах діджиталізованої освіти [42].

3.3. Філософський аналіз штучного інтелекту та автоматизації освіти

Зростаюча інтеграція штучного інтелекту (ШІ) в освіту знаменує собою глибокий зсув у тому, як навчання структуровано, проводиться та сприймається. Технології на основі ШІ, такі як адаптивні системи навчання, автоматизовані платформи оцінювання, віртуальні репетитори та освітні чат-боти, обіцяють революціонізувати традиційні методи навчання, підвищуючи ефективність, персоналізуючи навчання та розширюючи доступ до освіти. Штучний інтелект стає одним із головних чинників трансформації сучасної освіти. Як пише Пономарьов І.С.: «ШІ у навчальному процесі не лише

оптимізує окремі процедури, а й змінює структуру пізнання, переорієнтовуючи суб'єкта на співпрацю з алгоритмами» [31].

Однак швидке впровадження ШІ в класах по всьому світу порушує критичні філософські питання щодо його довгострокового впливу на природу освіти, роль викладачів та якість навчального досвіду здобувачів. З філософської точки зору, освіта – це не просто передача інформації; вона передбачає розвиток критичного мислення, етичних міркувань та креативності – навичок, які тісно пов'язані з людською взаємодією та інтелектуальною автономією. Такі вчені, як Ніл Селвін, у своїй книзі «Освіта та технології: ключові питання та дебати» стверджують, що хоча технології можуть доповнювати освіту, вони не повинні витіснити людські елементи, які роблять навчання трансформаційним досвідом. Штучний інтелект за своєю природою надає пріоритет ефективності та навчанню на основі даних, потенційно нехтуючи емоційними, етичними та соціальними вимірами освіти, які є центральними для цілісного розвитку [30, с.68].

Крім того, стосунки між здобувачем і викладачем, які є наріжним каменем традиційної освіти, стикаються з фундаментальним переосмисленням в аудиторії, вдосконалених штучним інтелектом. Викладачі є не просто розповсюджувачами знань, а й наставниками, моральними орієнтирами та взірцями для наслідування для здобувачів. Оскільки штучний інтелект виконує дедалі складніші завдання, такі як персоналізовані навчальні шляхи, викладачі можуть зіткнутися з тим, що їхні ролі зміщуються в бік посередників або наглядачів за технологічними інструментами. З філософської точки зору це зумовлює питання автономії. Ніколас Карр застерігає: «Чим більше ми покладаємося на алгоритми, тим менше ми використовуємо ті самі здібності, які роблять нас людьми» [20].

Ця трансформація порушує важливе філософське питання: чи може штучний інтелект відтворити емпатичне, інтуїтивне та контекстно-залежне керівництво, яке надають викладачі-люди, чи його впровадження призведе до

дегуманізації освіти? Такі вчені, як Герт Бієста у своїй книзі «Прекрасний ризик освіти» наголошують, що освіта пов'язана з непередбачуваністю та потребою в людській присутності, з якою штучний інтелект може бути не в змозі впоратися. Ці проблеми також поширюються на етичні аспекти, зокрема щодо відповідальності освітян, політиків та розробників штучного інтелекту за формування інструментів штучного інтелекту, які надають пріоритет справедливим та рівним освітнім практикам. Зростає занепокоєння щодо алгоритмічної упередженості, конфіденційності даних та потенціалу штучного інтелекту для увічнення нерівності, надаючи перевагу певним демографічним групам або стилям навчання над іншими. Використання штучного інтелекту, на його думку, ризикує створити надмірно детерміністичну модель освіти, де результати навчання заздалегідь визначені алгоритмами, що обмежує можливості здобувачів для дослідження та інтелектуального ризику.

Крім того, у книзі «Для чого потрібна освіта?» Пол Стендіш ставить під сумнів саму природу знань в освітньому ландшафті, керованому штучним інтелектом. Він досліджує, чи може штучний інтелект, який працює на основі розпізнавання образів та обробки даних, справді навчити здобувачів розуміти складні ідеї, чи просто дозволити їм ефективно запам'ятовувати інформацію. Стендіш наголошує, що справжня освіта полягає в розвитку здатності ставити під сумнів, критикувати та інтерпретувати знання, здібностей, які штучний інтелект може бути не в змозі розвивати.

Щоб детальніше розібратися з цими проблемами, корисно розглянути штучний інтелект в освіті крізь численні етичні рамки та філософські призми. Утилітарний підхід до етики зосереджується на результатах, стверджуючи, що дія є правильною, якщо вона приносить найбільше благо для найбільшої кількості здобувачів. Утилітарна перспектива наголошує на максимізації загальних освітніх переваг у контексті штучного інтелекту в освіті. Це може означати широке впровадження систем репетиторства на основі штучного інтелекту або адаптивних навчальних платформ для покращення навчальних

результатів для якомога більшої кількості здобувачів. Наприклад, якщо інструмент штучного інтелекту може допомогти більшості здобувачів швидше засвоювати складні поняття, утилітарне мислення підтримуватиме його широке впровадження. Ключовим міркуванням є те, як поширити ці переваги на великі групи здобувачів. Прихильники можуть виступати за інвестування в цифрову інфраструктуру, щоб навіть школи з недостатніми ресурсами мали доступ до технологій штучного інтелекту, тим самим збільшуючи загальну суму освітніх благ. Такі інвестиції узгоджуються з утилітарною метою розширення доступу та результатів: охоплюючи більшу кількість здобувачів, загальний позитивний вплив на базу знань та навичок суспільства максимізується. У сфері етики ІІІ важливо пам'ятати твердження Маклафліна: «Штучний інтелект має покращувати людські можливості, а не приховувати відповідальність» [57].

Однак, суворе утилітарне впровадження ІІІ також несе ризики. Зосереджуючись на сукупних перевагах, існує небезпека ігнорування груп меншин або окремих осіб, які не отримують користі від технології. Наприклад, якщо навчальна програма на основі ІІІ оптимізує навчання для більшості здобувачів, але ненавмисно ставить у не вигідне становище тих, хто має нетипові потреби в навчанні, суто орієнтований на результат підхід все одно може вважати це чистим позитивним результатом. З етичної точки зору, це піднімає питання компромісів: чи має незначне покращення результатів тестів багатьох здобувачів виправдовувати підхід, який залишає підгрупу здобувачів позаду? Освітяни повинні бути обережними, щоб «максимізація корисності» не стала приводом для ігнорування питань справедливості та інклюзії. На практиці утилітарні міркування повинні бути збалансовані з принципами, що захищають права особистості та забезпечують справедливе ставлення до всіх здобувачів. Дослідниця Махлайчук С. В. вдало підкреслює освітній аспект: «Цифрові технології можуть стати як каталізатором розвитку, так і загрозою дегуманізації навчального процесу, якщо їх застосування не врівноважене етичними рамками» [Махлайчук, 26]. Таким чином, хоча утилітарна етика заохочує

використання ІІІ для широкого покращення навчання та ефективності, вона повинна бути пом'якшена зобов'язанням не жертвувати благополуччям тих, кого в іншому випадку можна було б знехтувати в прагненні до загального блага.

На відміну від утилітаризму, деонтологічна етика зосереджується на обов'язках, правилах та внутрішніх моральних принципах, а не на наслідках. З деонтологічної точки зору, певні дії є правильними чи неправильними самі по собі, незалежно від їхніх результатів. Застосування деонтологічної теорії до ІІІ в освіті означає наголос на етичних принципах та правах: наприклад, на ідеї, що здобувачі мають право на конфіденційність та автономію, яке не повинно порушуватися, навіть якщо порушення цих прав може призвести до кращих середніх балів тестів. Деонтолог стверджував би, що викладачі та технології зобов'язані захищати ці права під час впровадження систем ІІІ. Це передбачає встановлення суворих правил щодо того, як ІІІ обробляє дані студентів, забезпечення прозорості автоматизованих рішень та отримання інформованої згоди на втручання, зумовлені ІІІ. Захист конфіденційності здобувача або справедливе та поважне ставлення до кожного здобувача розглядається як моральний обов'язок, а не просто як засіб для досягнення мети.

Одним із чітких застосувань деонтологічної етики в освіті зі штучного інтелекту є захист конфіденційності даних здобувачів. Системи штучного інтелекту, особливо ті, що базуються на машинному навчанні, часто покладаються на великі обсяги персональних даних про успішність, поведінку здобувачів і навіть біометричну інформацію. Деонтологічна позиція наполягає на тому, що такі дані повинні збиратися та використовуватися таким чином, щоб поважати гідність та згоду людини. Наприклад, вважатиметься неетичним за своєю суттю використовувати дані здобувачів для цілей, невідомих їм, або відстежувати їхню діяльність у примусовий спосіб, навіть якщо це може покращити аналітику навчання. Міжнародні рекомендації повторюють цей підхід, заснований на принципах: Рекомендація ЮНЕСКО щодо етики

штучного інтелекту чітко визначає повагу до людської гідності, конфіденційності та свободи дій як фундаментальні принципи будь-якого розгортання ШІ. Це означає, що системи ШІ в навчальних закладах не повинні перетинати певні межі, такі як порушення особистої конфіденційності або ставлення до здобувачів як до простих точок даних, оскільки це порушує основні етичні обов'язки. Деонтологічне мислення також запроваджує універсальні правила для управління ШІ в освіті. Наприклад, можна застосувати категоричний імператив Канта, щоб стверджувати, що будь-яке застосування ШІ у навчанні повинно функціонувати лише так, як би хотілося, щоб воно було універсальною нормою. Якщо ми вважаємо неприйнятним для всіх навчальних закладів використовувати ШІ певним нав'язливим або несправедливим чином, то жоден навчальний заклад не повинен розглядати цей випадок використання. Практичною ілюстрацією є принцип справедливості: слід розробляти та використовувати ШІ в освіті відповідно до правила, щодо всіх здобувачів слід ставитися як до самоцілі, а не лише як до засобу для покращення загальної статистики. На практиці це може перетворитися на забезпечення того, щоб система навчання на основі ШІ систематично не надавала привілеїв одній групі здобувачів над іншою, і якщо виявлено потенційну упередженість, її необхідно виправити з обов'язку справедливості. Таким чином, деонтологічна етика спонукає освітян встановлювати межі використання ШІ, запроваджуючи сувору політику (наприклад, забороняючи алгоритми ШІ, які не мають пояснювальної можливості або підривають автономію здобувачів), тому що це правильно, незалежно від потенційного підвищення ефективності. Дотримуючись моральних обов'язків та прав, навчальні заклади можуть забезпечити відповідність інтеграції штучного інтелекту фундаментальним етичним стандартам та повагу до кожного здобувача як особистості.

Епістемологія, галузь філософії, що займається природою та надбанням знань, пропонує ще один важливий підхід до вивчення ШІ в освіті.

Впровадження ШІ в навчальне середовище змушує нас запитати: як ці нові технології формують або передають знання? І що означає для здобувачів «знати» щось в епоху ШІ? Одним з епістемологічних питань є надійність та достовірність знань, отриманих за допомогою ШІ. Здобувачи можуть використовувати системи ШІ (такі як інтелектуальні програми репетиторства або навіть генеративний ШІ, як-от чат-боти), щоб отримати відповіді та пояснення. Хоча ці системи можуть швидко надавати інформацію, викладачі повинні враховувати, чи вважається ця інформація справжнім розумінням, чи просто пошуком інформації. Іншими словами, якщо здобувач отримує правильну відповідь від штучного інтелекту, чи справді він розуміє концепцію, чи просто повторює її? Знання, отримані без активної когнітивної участі здобувача, можуть бути поверхневими або нестійкими. Ми повинні критично оцінити, що вважається знанням, коли задіяний штучний інтелект, оскільки штучний інтелект може представляти факти чи закономірності, але не може забезпечити глибоке розуміння здобувачем або здатність застосовувати знання в нових контекстах [23, с.18].

Ще однією епістемологічною проблемою є епістемічна залежність та розвиток власних навичок міркування здобувачів. Якщо здобувачі починають сильно покладатися на рекомендації чи рішення ШІ, вони можуть бути менш схильні оскаржувати інформацію або шукати розуміння через експерименти та критичне мислення. Надмірна залежність від інструментів ШІ може підірвати розвиток того, що філософи називають епістемічними чеснотами — таких рис, як допитливість, скептицизм та інтелектуальна точність.

Хоча ШІ пропонує потужну підтримку, він також може створювати перешкоду, яка заважає здобувачам розвивати навички самостійного навчання та глибоке розуміння. Наприклад, якщо ШІ для написання есе генерує для здобувача зв'язне есе, він втрачає можливість потренуватися в організації думок та формулюванні аргументів, що є ключовими компонентами знання того, як думати, а не лише що думати. Освітняни стикаються з проблемою інтеграції ШІ

таким чином, щоб він підтримував конструювання знань, а не замінював їх. Це може включати використання ІІІ для постановки проблем або пропонування ресурсів, але все одно вимагати від здобувачів виконання критичної роботи аналізу та синтезу [32].

Крім того, роль штучного інтелекту викликає питання щодо достовірності та джерела знань. У традиційному навчанні знання можуть надходити з підручників, перевірених науковцями, або від викладачів, які мають досвід у предметній області. Зі штучним інтелектом відповіді можуть надходити з величезних наборів даних або алгоритмів «чорної скриньки». Здобувачі (і викладачі) не завжди можуть знати, як штучний інтелект дійшов певного рішення чи рекомендації. Ця непрозорість може ускладнити епістемологічний статус інформації: чи можемо ми довіряти їй як істинному чи обґрунтованому знанню?

Якщо система штучного інтелекту не може пояснити своє мислення (поширена проблема зі складними моделями машинного навчання), викладачі повинні вирішити, як трактувати її результати в аудиторії. З епістемологічної точки зору, прозорість у ІІІ є важливою для того, щоб заяви про знання, зроблені ІІІ, могли бути оцінені та підтверджені. В іншому випадку здобувачі можуть або сліпо довіряти ІІІ (приймаючи інформацію без обґрунтування), або повністю відкидати його, що не сприяє здоровому розумінню знань. Мета полягає в тому, щоб навчити здобувачів використовувати штучний інтелект як інструмент для дослідження, наприклад, для збору ідей або перевірки роботи, водночас практикуючи критичну оцінку. Підсумовуючи, епістемологія нагадує нам, що штучний інтелект в освіті повинен сприяти прагненню до знань і розуміння, а не скорочувати чи затьмарювати їх. Освітян заохочують розробляти навчальні досвіди на основі штучного інтелекту, які залучають студентів до постановки запитань, перевірки відповідей та роздумів над власними процесами навчання, тим самим зберігаючи цілісність знань навіть в академічному середовищі, багатому на штучний інтелект.

Онтологія, яка займається природою буття та того, що існує, запрошує нас розглянути, що означає ІІІ для сутностей та відносин в освітньому середовищі. Впровадження систем ІІІ — чи то віртуальних репетиторів, асистентів викладачів, чи чат-ботів для підтримки здобувачів — розмиває деякі традиційні онтологічні відмінності в освіті. Ми повинні запитати: яка роль ІІІ в аудиторії? Чи це об'єкт, інструмент, предмет чи щось посередині? Онтологічно ІІІ в освіті можна розглядати як новий тип актора в навчальному середовищі. На відміну від підручника (пасивного ресурсу) чи вчителя-людини (активного, свідомого агента), викладач зі ІІІ знаходиться в сірій зоні. Він може виконувати завдання, що нагадують навчальні дії, але йому бракує свідомості, намірів та емоцій. Визнання цього унікального статусу важливе для розуміння того, як нам слід ставитися до систем штучного інтелекту на практиці. Ми можемо розглядати репетиторів зі штучним інтелектом як продовження викладача або як удосконалені навчальні матеріали, але не як незалежних агентів з таким самим онтологічним статусом, як і викладач-людина. Ця перспектива підкріплює ідею про те, що відповідальність і влада залишаються за вчителями-людьми та адміністрацією навчального закладу, які є справді чутливими істотами, що беруть участь у процесі. Одним із онтологічних наслідків є переосмислення ролей та стосунків. Наприклад, якщо здобувач взаємодіє з персоналізованою системою навчання на основі штучного інтелекту протягом кількох годин на день, у якому сенсі ІІІ є частиною спільноти аудиторії? Це не людина, але здобувачі можуть розвивати звички або навіть емоційні реакції на нього (розчарування через суворого бота-репетитора або прихильність до доброзичливого анімованого помічника). З філософської точки зору, деякі стверджують, що хоча ІІІ може імітувати розмовні моделі чи адаптивні реакції, він не існує в соціальній та моральній спільноті аудиторії. Він не може по-справжньому співпереживати чи розуміти так, як це роблять люди; він просто обробляє вхідні та вихідні дані.

Отже, з онтологічної точки зору, ІІІ слід розглядати як інструмент або артефакт, а не як колегу чи авторитетну фігуру. Це має практичні наслідки: навчальні заклади можуть, наприклад, вирішити, що ІІІ може давати практичні вправи та підказки, але він не повинен приймати важливі рішення (такі як оцінювання чи дисциплінарні стягнення), які належним чином належать людському судженню. Збереження цього розмежування допомагає прояснити питання відповідальності — ІІІ не може нести моральну відповідальність, якщо щось піде не так, тому людина завжди повинна нести відповідальність за те, як використовується ІІІ [51].

Ще одним онтологічним міркуванням є те, як ІІІ представляє та взаємодіє з реальністю в освітньому контенті. Системи ІІІ створюють симуляції розуміння. Наприклад, викладач з природничих наук на основі ІІІ може імітувати діалог про фізику, але він не розуміє фізику по-справжньому так, як це робить експерт-людина — він не має усвідомлення чи розуміння, лише запрограмовані або засвоєні шаблони. Це викликає питання про природу передається розуміння. Якщо здобувачі запитують чат-бота з історії про причини війни, бот надасть відповідь, отриману на основі своїх навчальних даних. Онтологічно бот не є істориком; він не існує як сутність з історичними знаннями — він є зіставлявачем шаблонів. Визнання цього може допомогти нам інтегрувати відповіді ІІІ в навчання: викладачам, можливо, доведеться нагадати здобувачам, що «пояснення ІІІ — це згенерована відповідь, давайте перевіримо її з нашим розумінням та джерелами». Роблячи це, ми чітко даємо зрозуміти, що існування знань та досвіду зрештою все ще належить науковцям-людям та перевіреним ресурсам, а не самому ІІІ.

Зрештою, присутність штучного інтелекту спонукає нас розглянути онтологію самої аудиторії. Аудиторія традиційно визначалася людськими взаємодіями — викладач-здобувач, здобувач-здобувач — та співприсутністю людей. Зі штучним інтелектом середовище аудиторії тепер включає нелюдські інтелектуальні сутності. Деякі теоретики можуть запитати, чи має штучний

інтелект якусь діяльність, чи він фундаментально змінює те, що означає бути «учасником» в аудиторії. Переважаюча точка зору в освітній філософії полягає в тому, що штучний інтелект, не маючи свідомості та моральної діяльності, не повинен розглядатися як учасник, а радше як фактор, що сприяє. Ця відмінність важлива для збереження людиноцентричного характеру освіти. Освіта — це не просто передача інформації; вона стосується розвитку особистості та інтелекту. Онтологічно обґрунтовуючи себе цим принципом, ми ставимося до нього як до допоміжної інфраструктури для освіти людини, а не як до самоцілі. Зберігаючи онтологічний статус ІІІ на належному місці, викладачі можуть забезпечити, щоб технології служили педагогічним цілям, а здобувачі завжди розпізнавали унікально людські елементи навчання, такі як креативність, емпатія та критичне осмислення, які ІІІ не може повністю відтворити [55].

Зростання штучного інтелекту в освіті є палицею з двома кінцями, пропонуючи чудові можливості для покращення викладання та навчання, водночас порушуючи глибокі етичні та філософські проблеми. Як ми вже досліджували, різні етичні рамки надають цінні знання для керівництва інтеграцією ІІІ. Розгляд ІІІ крізь призму епістемології закликає освітян захищати цілісність знань: здобувачів слід заохочувати розуміти, ставити під сумнів та критично взаємодіяти з інформацією, незалежно від того, чи походить вона з підручника, чи з алгоритму. А онтологічні роздуми про роль ІІІ в аудиторії зосереджені на тому, щоб технології залишалися на своєму місці — як інструмент, який підтримує освітні цілі людини, не витісняючи людські стосунки та обов'язки, що лежать в основі навчання. Розгляд філософських наслідків штучного інтелекту в освіті — це не одноразове завдання, а постійний процес. Він вимагає співпраці між викладачами, технологами, адміністраторами, етиками та самими здобувачами. Разом ці зацікавлені сторони повинні розробляти та постійно вдосконалювати рекомендації та політики, що відображають спільні цінності та перевірені найкращі практики.

На практиці, шлях уперед передбачає ретельну підготовку викладачів, залучення здобувачів та постійну етичну оцінку інструментів штучного інтелекту. Викладачі та керівники навчальних закладів повинні мати знання, необхідні для того, щоб ставити критичні запитання постачальникам ІІІ та розуміти, як алгоритми приймають рішення. З іншого боку, здобувачі слід навчати про ІІІ в рамках їхньої навчальної програми, розкриваючи таємниці про те, як працюють ці системи, та прищеплюючи їм усвідомлення їхніх обмежень та етичних недоліків. Така освіта сприяє вихованню покоління здобувачів, які можуть взаємодіяти зі ІІІ вдумливо та відповідально. Зрештою, утримання ІІІ в освіті на етичному курсі полягає в балансі та пильності. Ми повинні збалансувати інновації з обережністю, ефективність зі справедливістю, а персоналізацію з людською солідарністю. І ми повинні залишатися пильними — регулярно перевіряти результати, збирати відгуки від тих, кого це стосується, та бути готовими коригувати курс, коли технології не служать найкращим інтересам здобувачів. Науковий дискурс з цих питань, що ґрунтується на таких галузях, як етика, епістемологія та онтологія, забезпечує багату основу для прийняття рішень у реальному світі. Оскільки цей дискурс продовжує розвиватися, він допоможе забезпечити, щоб зростаюча присутність ІІІ в наших аудиторіях збагачувала освіту, не підриваючи основні цінності, які її визначають. Інтегруючи філософські погляди з освітньою практикою, ми можемо прагнути до підходу, за якого ІІІ використовується мудро та етично: покращуючи навчання, зберігаючи при цьому гідність, свободу дій та людяність усіх учасників освітнього процесу.

ВИСНОВКИ

Магістерська робота присвячена філософському осмисленню процесу діджиталізації освіти, її впливу на зміст, цілі та гуманістичні засади в контексті трансформації сучасного мислення. Поставлену мету досягнуто шляхом комплексного аналізу та виконання взаємопов'язаних завдань, що охопили теоретичні основи, проблеми та перспективи цифрової трансформації освітнього середовища.

У першому розділі було здійснено комплексний аналіз діджиталізації як фундаментальної філософської категорії та її визначального впливу на сучасну освітню парадигму.

Діджиталізація розглядається не просто як технічне оцифрування даних, а як якісно новий тип трансформації, що має глибокі онтологічний, епістемологічний та аксіологічний виміри. Історичні витоки цього процесу сягають ідей формалізації знання (Г.В. Лейбніц) та концепцій обчислювальних машин (А. Тюрінг, К. Шеннон), що призвело до становлення цифрової революції та, зрештою, до сприйняття діджиталізації як соціокультурної парадигми, що змінює саму природу людського буття та ідентичності.

У контексті освіти діджиталізація є необхідною умовою для її адаптації до вимог сучасного суспільства та глобальної конкуренції. Цифрова трансформація освіти забезпечує підвищення ефективності, доступності та індивідуалізацію навчання, що підтверджено досвідом розвинених країн. Впровадження інноваційних технологій, таких як освітні додатки, особливо, Штучний Інтелект, дозволяє досягати нових освітніх результатів, оптимізувати роботу викладача та адаптувати зміст, темп і складність матеріалу під потреби кожного здобувача. Водночас, в умовах кризових періодів (пандемія, воєнний стан) цифрові платформи забезпечили безперервність освітнього процесу.

Висвітлено сутність «іконічного повороту» у культурі, який перевів онтологічну проблематику у площину аналізу візуальних образів,

трансформувались у «медіальний» і «цифровий поворот». Сучасна цифрова образність перестала бути лише репрезентацією, ставши частиною нового віртуального середовища, що вимагає перегляду традиційних способів сприйняття. У цьому контексті ІІІ використовується для створення оригінальних навчальних матеріалів, що усуває проблеми з авторськими правами та підвищує наочність.

Незважаючи на значні переваги, інтеграція цифрових технологій створює низку критичних викликів: цифровий розрив, проблеми конфіденційності та безпеки даних, а також потенційне зниження ролі викладача та креативності здобувачів через надмірну залежність від технологій. Таким чином, успішна діджиталізація вимагає не лише технічного впровадження, а й підходу, спрямованого на розвиток цифрової грамотності та збереження педагогічної доцільності для формування повноцінної особистості в умовах цифрового світу.

У другому розділі досліджено філософсько-етичний вимір діджиталізації освіти, виявивши, що технологічна інтеграція породжує фундаментальні трансформації у системі «викладач – здобувач – знання».

В умовах цифрового освітнього середовища відбувається радикальна зміна ролі викладача, який еволюціонує від єдиного джерела знань до багатофункціонального спеціаліста. Ключовими функціями стають фасилітація, менторство, тьюторство та цифрове кураторство. Це вимагає від викладача не лише цифрової грамотності, а й високих *soft skills* та гуманістичного підходу для забезпечення емпатії та мотивації у віртуальному класі. Водночас, здобувач перетворюється на активного учасника, дослідника та співтворця навчального процесу, що вимагає розвитку самостійності та навичок самонавчання.

Цифрова епоха суттєво змінює філософію пізнання. Пізнання набуває мережевого, розподіленого, людино-машинного, алгоритмічного характеру, а традиційний суб'єкт пізнання втрачає свою автономію, перетворюючись на фрагментований, мультиплікативний вузол у мережі знань. Це явище вказує на деавторизацію суб'єкта. Надмірне використання технологій викликає ризики

когнітивного перевантаження та «цифрової деменції», що потенційно впливає на стійкість уваги, пам'ять та здатність до прийняття рішень. У цьому контексті критично важливо розрізняти інформацію (неструктуровані дані) і знання (структурована, осмислена інформація).

Таким чином, діджиталізація в освітньому просторі є багатогранною філософською дилемою. Вона вимагає від суспільства та освітніх закладів не лише технічних інвестицій, а й свідомого, людиноцентричного та етично обґрунтованого підходу для максимального використання її переваг та мінімізації потенційних ризиків для когнітивного розвитку та соціальної рівності.

У третьому розділі було здійснено філософський аналіз ключових аспектів цифрової освіти, зосереджуючись на людиноцентричності, філософії техніки та впливі Штучного Інтелекту (ШІ). Розділ обґрунтовує необхідність збереження гуманістичної суті освіти в умовах тотальної технологічної трансформації.

У добу технологічного опосередкування критично важливим є переосмислення та збереження принципу людиноцентричності як фундаментальної світоглядної рамки цифрової освіти. Технології мають розглядатися виключно як інструменти розширення, а не заміни людських можливостей, мислення, емпатії та моральної відповідальності. Людиноцентричний підхід ґрунтується на системі цінностей, що забезпечує персоналізацію навчання, свободу та автономію здобувача, діалог і взаємодію, етичний вимір (конфіденційність, інклюзивність) та розвиток критичного мислення та смислотворення. Головне завдання — підсилення людини через технології, а не алгоритмізація її життя.

Сучасна філософія техніки розглядає техніку як амбівалентний «фармакон» (за Б. Стиглером) – силу, здатну як руйнувати, так і відновлювати. Техніка є «неорганічно організованим сущим», невід'ємною частиною людського існування. Філософи, зокрема Ж. Сімондон і Б. Стиглер,

стверджують, що сучасна людина інтегрована у техносферу і отримує нову форму суб'єктності через трансіндивідуальні колективи людей і машин. Це створює можливість для формування негантропологічної моделі буття, яка протистоїть ентропії через розвиток мудрості, знання та колективної відповідальності.

Інтеграція ІІІ в освіту, попри обіцянки підвищення ефективності та персоналізації, викликає гострі філософські питання.

Таким чином, філософське осмислення цифрової освіти доводить, що технологія – це не нейтральний інструмент, а потужна сила, яка формує мислення, цінності та суспільство. Успішна діджиталізація вимагає свідомого філософського керівництва, спрямованого на збереження людської гідності, критичного мислення та етичної відповідальності у всіх автоматизованих процесах.

Проведене дослідження дало змогу всебічно осмислити феномен діджиталізації освіти як складне соціокультурне та філософське явище, що визначає характер сучасної цивілізації. Діджиталізація постає не лише як технологічна трансформація, а як глибинна зміна способу мислення, пізнання та існування людини у світі. У результаті роботи було з'ясовано, що цифрова освіта перетворює не лише інструментарій і методику навчання, а й самі ціннісні, аксіологічні та онтологічні основи освітнього процесу.

Виявлено, що під впливом цифрових технологій освітній процес набуває нових структурних особливостей. Ключовими перевагами є підвищення доступності освітніх ресурсів, глибока індивідуалізація навчального контенту та темпу опанування матеріалу, а також розвиток у здобувачів вищої освіти навичок самоосвіти, мобільності та мультипрофесіоналізму. Застосування інструментів, таких як віртуальна та доповнена реальність (VR/AR) та штучний інтелект (ІІІ), дозволяє досягати нових освітніх результатів і кращої візуалізації складних концепцій.

Аналіз філософських проблем, що виникають у цифровому освітньому середовищі, дозволив виявити низку критичних точок, які потребують осмислення в контексті гуманізму.

Зміна структури пізнання у цифрову епоху ставить під сумнів саму природу знання та його автентичність. Надмірна залежність здобувачі від ІІІ та пошукових систем для швидкого отримання відповідей створює ризик поверхневого засвоєння інформації замість справжнього розуміння та розвитку епістемічних чеснот (критичність, інтелектуальна допитливість, скептицизм).

Доведено, що інтеграція технологій породжує проблему цифрового розриву. Цей розрив проявляється не лише у фізичному доступі до пристроїв та Інтернету, але й у відмінностях у цифровій грамотності та обізнаності щодо захисту конфіденційності. Таким чином, діджиталізація має потенціал посилити існуючу соціальну нерівність, що вимагає впровадження політики, спрямованої на забезпечення рівного доступу та можливостей для всіх здобувачів освіти.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що мета дослідження досягнута, а гіпотеза про необхідність філософського осмислення діджиталізації як умови збереження гуманістичних цінностей в освіті підтверджена.

Таким чином, діджиталізація є неминучим етапом еволюції освітнього процесу. Ключ до її успіху лежить у філософському контролі та постійному критичному осмисленні, яке має гарантувати, що технологічний прогрес завжди слугуватиме гуманістичній меті — розвитку автономної, критично мислячої та морально відповідальної особистості.

У підсумку доведено, що діджиталізація освіти — це не лише технічна або педагогічна інновація, а філософський виклик сучасності, який потребує глибокого усвідомлення його впливу на сутність людини, пізнання та культури. Успішна реалізація цифрових стратегій можлива лише за умови дотримання принципів гуманізму, етичної відповідальності, рівності доступу та збереження духовного змісту освіти.

Результати дослідження мають теоретичне значення для розвитку філософії освіти, філософії техніки й соціальної етики, а також практичне — у розробці концепцій гуманізації цифрової освіти, створенні програм формування цифрової компетентності викладачів і здобувачів, формуванні етичного кодексу цифрової педагогіки.

Таким чином, у добу цифрової революції освіта постає не просто як передача знань, а як простір формування особистості, спроможної мислити критично, діяти відповідально й залишатися людиною в умовах технологічно насиченого світу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти. Київ: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2012. 368 с.
2. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*. 2015. № 1. С. 33-37.
3. Арешонков В.Ю. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник НАПН України*. 2020. №2(2). С.1–6. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2>.
4. Баранов М. О. Етичні аспекти використання штучного інтелекту в освіті. *Освітній дискурс*. 2022. № 3(45). С. 35–41.
5. Болтянський Б.В., Болтянська Л.О. Особливості використання ІТ технологій в умовах дистанційного навчання. Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти. *Збірник науково-методичних праць ТДАТУ*. Запоріжжя: ТДАТУ. 2023. Вип. 26. С. 13–20.
6. Булгакова О.С., Зосімов В.В., Поздєєв В.О. Методи та системи штучного інтелекту: теорія та практика: навчальний посібник. Київ: Видавництво «Гельветика», 2020. 356 с.
7. Горук Н.Б. Людиноцентрична модель цифрової освіти: філософський вимір. *Гуманітарний часопис*. 2021. № 4. С. 12–18.
8. Грін Дж. А. Цифрова освіта: критичний погляд на роль технологій у навчанні. Дж. А. Грін; пер. з англ. О. Федика. Львів: Літопис, 2021. 288 с.
9. Грінхау К., Робелія Б. Неформальне навчання та формування ідентичності в онлайн-соціальних мережах. *Learning, Media and Technology*. 2009. № 2. С. 119–140.
10. Гуревич Р.С. Цифрова трансформація освіти: філософсько-педагогічний аналіз. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2021. 274 с.
11. Гусейнова А.Р. Філософські аспекти цифрової трансформації освіти. *Філософія і релігієзнавство*. 2020. Т. 5. С. 45–52.

12. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ. Академвидав, 2015. 352 с.
13. Дьюї Д. Демократія та освіта. Д. Дьюї; пер. з англ. І. М. Колесник. Київ: Науковий світ, 2003. 298 с.
14. Забуранна Л.С. Філософія освіти: модерн, постмодерн, трансмодерн. Київ. Ніка-Центр, 2014. 432 с.
15. Ільєнко С.О. Людиноцентризм як основа цифрової трансформації освіти. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2022. № 1 (86). С. 34–39.
16. Кассіерер Е. Філософія Просвітництва. Е. Кассіерер; пер. з нім. В.С. Куриленко. Київ: Основи, 2003. 490 с.
17. Кисельов А.В. Знання, інформація, мудрість: проблеми ієрархії в інформаційному суспільстві. *Філософія освіти*. 2018. № 2. С. 41–49.
18. Когут Ю.І., Довгополий А.С. Штучний інтелект і безпека: практичний посібник. Київ: Видавництво «SIDCON», 2024. 294 с.
19. Коломоєць Т.І. Цифрові технології в освіті: теорія і практика впровадження. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2020. 198 с.
20. Коростіль Л.А. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії. *Народна освіта*. 2018. Вип. 1. С. 82–88.
21. Костенко Т.О. Діджиталізація як соціокультурний феномен сучасності. *«Гуманітарний вісник»*. № 52. 2020. С. 41–46.
22. Лазарєва О., Сахнюк Н., Гембель В. Аналіз впливу цифрових технологій на навчання студентів ЗВО та їх роль у підвищенні якості освіти. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. №1(29). С.749–762.
23. Лай К.В. та Хонг К.С. Використання технологій та досягнення учнів: поздовжнє дослідження. *Комп'ютери та освіта*, с.14-26.
24. Логвінов Ю. С. Інформація, знання і мудрість у цифрову епоху. *Наукові записки НаУКМА. Філософія і релігієзнавство*. 2020. С. 11–18.
25. Локк Дж. Дослід про людський розум. Джон Локк; пер. з англ. та прим. І. Качуровського. Київ : Юніверс, 2002. 800 с.

26. Махлайчук С.В. Цифрові технології в освіті: користь чи загроза? *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. №5. С. 1–13.
27. Мережко О.О. Етика в епоху штучного інтелекту. *Філософські пошуки*. 2021. № 1. С. 55–63.
28. Микитин С.О. Пізнання у цифрову добу: виклики суб'єктивності. *Філософія і суспільство*. 2020. № 4. С. 92–101.
29. Моця Катерина. Клод Шеннон — біографія, теорія. Історичний документ. 2025 URL:<https://mykniga.com.ua/istoriya/klod-shennon-biografiya-teoriya-istorichnij-dokument.html>.
30. Пономарьов І.С. Штучний інтелект та освітня етика: виклики цифрової доби. *Філософія освіти*. 2020. №1(24). С. 65–73.
31. Постман Н. Технополіс: передача культури в епоху технологій Н.Постман; пер. з англ. Х. Чушак. Львів: Вид-во УКУ, 2020. 312 с.
32. Прокопенко І.Ф. Педагогіка цифрового середовища. Харків: Основа, 2020. 212 с.
33. Пупишева В. Використання цифрових технологій при викладанні дисциплін у вищій школі в умовах війни. Здоров'я і суспільство в умовах війни: *Збірник наукових статей*. Кропивницький: ЦІРОЛ, 2022. С.340–345.
34. Сергеева Л.І., Шапран О.І. М'які навички (Soft skills): сутність, формування, значення. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського*. 2022. №1(35). С. 112–118.
35. Сірадж С. та Хайдер С. Вплив електронного навчання на успішність студентів: приклад Університету Пенджабу. *Журнал дистанційного та онлайн-навчання*. 2018. №4(1). С. 23-36.
36. Соколова І.В. Суб'єкт пізнання в умовах цифрового суспільства. *Філософські обрії*. 2021. № 1. С. 27–34.
37. Ткаченко А., Пожуєва Т. Інновації в освіті: вплив технологій на освітній процес. *Сучасні інженерні та інноваційні технології*. 2023. №29-02.

C.118–126. URL:<https://modernttechno.de/index.php/meit/article/view/meit29-02-075/6245>

38. Туренко С.А. Педагогіка цифрового гуманізму: нові виклики та орієнтири. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 2(34). С. 14–21.

39. Турчинов О.Г. Суб'єкт і цифрова дійсність: філософський аналіз. Київ. КНУ, 2021. 263 с.

40. Тюрінг А. Обчислювальні машини і розум. Філософія свідомості. Хрестоматія. Київ. Центр учбової літератури. 2012. С. 208–215.

41. Федорова К. Цифрова культура як візуальна практика. *Перспективи. Соціально-політичний журнал* № 1. 2022. С.109-114.

42. Федорова К. Техніка і людина: сучасна репрезентація. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць ДГПУ імені Івана Франка. Серія «Філософія»*. № 44. С.300–311.

43. Arnold M., Goldschmitt M., Rigotti T. Dealing with information overload: a comprehensive review. *Front Psychol.* 2023. URL:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1122200>

44. Berdibekova K, Karagozueva G, Bekmurzaeva B. The role of information technology in the professional training of a future teacher. *Comp Sci Engineer Tech.* 2023. № 1(1). С. 274-283.

45. Bostrom, N. *Superintelligence: Paths, dangers, strategies*. Oxford: Oxford University Press. 2014. 346 с.

46. Ferikoğlu, D. & Akgün, E. An investigation of teachers' artificial intelligence awareness: A scale development study. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 2022. №10(3), С. 215–231.

47. Floridi L. *The Philosophy of Information*. Oxford: Oxford University Press. 2011. 431 с.

48. Ghavifekr S., Rosdy W.A..W. Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT Integration in Schools. *International Journal of Research in Education and Science*. 2015. № 2. С.39-54.

49. Hall P., Ellis D. A systematic review of socio-technical gender bias in AI algorithms. *Online Information Review*, 2023. №7. C. 1264–1279.
50. Hassan M.M., Tabasum M. Impact of ICT in changing the role of a Teacher: An Overview. *Gedrag and Organisatie Review* 2020. № 3. C.1488-1495.
51. Hasynets Y., Vakerych M., Solnyshkova S., Pustovoichenko D., Kuruts N. Transforming Higher Education in the Digital Age. *Futurity Education*. 2024. № 2. C.263–278. URL: <https://doi.org/10.57125/fed.2024.06.25.14>.
52. Hinojo-Lucena F.-J., Aznar-Díaz I., Cáceres-Reche M.-P., Romero-Rodríguez J.-M. Artificial intelligence in higher education: A bibliometric study on its impact in the scientific literature. *Education Sciences*. 2019. № 9(1), 51 c.
53. Hrastinski S. Asynchronous & Synchronous E-Learning. *Educause Quarterly*. 2008. № 4. C. 51–55.
54. Hrastinski S. Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*. 2008. T. 31, №. 4. C. 51–55.
55. Kim C., Kim M.K., Lee C., Spector J.M., DeMeester K. Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*. 2013. № 29. C. 76–85.
56. Lai C. V., Hong K. S. Technology use and student achievement: a longitudinal study. *Computers & Education*. 2015. № 82. C. 14–26.
57. Lunsford L.G., Crisp G., Dolan E.L., Wuetherick B. Mentoring in Higher Education. In D.A. Clutterbuck et al. (Eds.). *The SAGE Handbook of Mentoring* London: SAGE Publications Ltd. 2017. c.316–334.
58. Nguyen A., Ngo H.N., Hong Y., Dang B. & Nguyen B.-P. T. Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*. 2021. №28(6). c.4221–4241.
59. Nurkulova M. The role of interactive technologies in the modernization of education in Kyrgyzstan. *Bull Sci Pract*. 2021. №7(8) C.353-358.
60. Olsson L. Edman-Stalbrant E. Digital Literacy as a challenge for teacher education. *IFIP 20th World Computer Congress, IFIP TC 3 ED-L2L Conference*. 200. c.11–18.

61. Schrage M., Kiron D. Philosophy eats AI. *MIT Sloan Management Review*. 2025. C.1-19. URL: <https://sloanreview.mit.edu/article/philosophy-eats-ai/>
62. Selwyn N. Education and technology: Key issues and debates. 2016. New York: Bloomsbury Academic. 224 c.
63. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. London: Bloomsbury Academic, 2016. 248 c.
64. Standish P. What is education for? *London: Bloomsbury Academic*. 2020. 200 c.
65. Todd S. Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education. Albany, NY: SUNY Press, 2003. 188 c.
66. UNESCO. Human-centered Artificial Intelligence in Education. Paris: UNESCO, 2021. 104 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377239>.
67. Wang L., Ertmer P.A., Newby T J. Enhancing preservice teachers' self-efficacy for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*. 2004. Vol. 36 № 3. C. 231–250.
68. Wise D. Teaching or facilitating learning? Selecting the optimal approach for your educational objectives and audience. *Journal of Extension*. 2017. № 55 (3). C. 1–5. URL: <https://www.joe.org/joe/2017june/tt1.php>.
69. World Economic Forum. Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution. Geneva: WEF. 2020. 60 c. URL: <https://www.weforum.org/reports/schools-of-the-future>.
70. Zuboff S. The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York: PublicAffairs, 2019. 704 p.
71. Ibraiyym kyzy A., Akmatov D.A., & Duishenaliev Zh. S. E-learning in the education system of Kyrgyzstan. *Science, New Technologies and Innovations of Kyrgyzstan*. 2021. №3. C.234-237.