Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Агарков Марко Васильович

УДК 316.74:378.1(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ІНСТИТУЦІЙНІ ЗМІНИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-МЕРЕЖЕВОГО СУСПІЛЬСТВА

Спеціальність 054 Соціологія
Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктор філософії.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.
_____ Агарков М.В.

Науковий керівник: Бакіров Віль Савбанович, доктор соціологічних наук, професор, академік НАН України.

Харків – 2026

АНОТАЦІЯ

Агарков М. В. Інституційні зміни вищої освіти в умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 054 Соціологія. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Міністерства освіти і науки України, Харків, 2026.

Дисертаційне дослідження присвячене соціологічному аналізу інституційної трансформації вищої освіти в умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства. Актуальність теми зумовлена глибокими макросоціальними змінами, що відбуваються у глобальному соціальному порядку та пов'язані з переходом від індустріальної та постіндустріальної моделей соціальної організації до інформаційно-мережевої конфігурації суспільства. У цих умовах інформація, знання та цифрові комунікаційні мережі набувають статусу ключових ресурсів соціального розвитку, а мережа постає домінуючою формою соціальної організації. Такі трансформації безпосередньо впливають на функціонування базових соціальних інститутів, зокрема інституту вищої освіти, який змушений адаптуватися до нових умов продукування, поширення та легітимації знання.

У межах інформаційно-мережевого суспільства університет поступово втрачає ознаки територіально локалізованої ієрархічної організації та трансформується у вузловий елемент глобальних мереж знання, академічних комунікацій і технологічних інновацій. Відповідно, трансформація вищої освіти набуває не лише технологічного, а передусім інституційного характеру, охоплюючи організаційні структури університетів, освітні практики, а також соціальні ролі учасників освітнього процесу. Попри активне поширення цифрових технологій у сфері освіти, сучасний науковий дискурс демонструє недостатню концептуалізацію глибинних інституційних наслідків цифровізації. Цифрова трансформація університету часто редукується до технічного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, тоді як реальний масштаб змін

пов’язаний із трансформацією самої логіки функціонування інституту вищої освіти.

Особливої наукової та практичної значущості ця проблематика набуває в українському контексті. Система вищої освіти України функціонує в умовах унікальної історичної конвергенції глобальних і локальних викликів, які доцільно концептуалізувати як умова «подвійного виклику». З одного боку, університети перебувають під тиском глобальної вимоги цифрової трансформації та інтеграції в міжнародні академічні мережі. З іншого боку, повномасштабна війна формує жорсткі вимоги до інституційної стійкості, забезпечення безперервності освітнього процесу, збереження академічного людського капіталу та адаптації університетів до умов соціальної нестабільності. Внаслідок цього цифровізація освітнього середовища поєднується з необхідністю забезпечення фізичної та інформаційної безпеки, що створює нову конфігурацію функціонування вищої школи.

Об’єкт дослідження є система вищої освіти як соціальний інститут, що функціонує та розвивається в макросоціальних умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства та національних соцієтальних трансформацій.

Предмет дослідження є процеси, чинники та наслідки інституційної трансформації вітчизняних закладів вищої освіти зумовлена становленням інформаційно-мережевого суспільства.

Мета роботи – концептуалізувати процеси інституційної трансформації вищої освіти в умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства з урахуванням специфіки функціонування в умовах воєнного стану.

Теоретико-методологічну основу роботи становлять концепції інформаційного та мережевого суспільства, розроблені у працях Ф. Махлупа, Д. Белла, Й. Масуди, Е. Тоффлера, М. Кастельса, Я. ван Дейка та Б. Веллмана, а також сучасні підходи до аналізу трансформації університету як соціального інституту, представлені в роботах К. Керра, М. Гіббонса, С. Маргінсона та Р. Барнетта.

Методологія дослідження базується на комплексному змішаному дослідницькому дизайні, який поєднує теоретичні та емпіричні методи соціологічного аналізу. У роботі застосовано методи теоретичного узагальнення,

компаративного аналізу, моделювання та дискурс-аналізу. Емпіричну базу дослідження становлять результати дискурс-аналізу стратегічних документів 30 українських та 15 зарубіжних університетів, а також результати масштабного соціологічного онлайн-опитування (CAWI), у якому взяли участь 2552 студенти та 1286 науково-педагогічних працівників із 12 ЗВО України. Обробка кількісних даних здійснювалася із використанням статистичного пакету SPSS.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у формуванні соціологічної концепції інституційної трансформації вищої освіти в умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства. У межах дослідження вперше розроблено інтегральну соціологічну модель інформаційно-мережевого суспільства, яка долає традиційну дихотомію між інформаційним та мережевим підходами до аналізу соціальних трансформацій. Запропонована модель поєднує макрорівень глобальних потоків інформації та знань, мезорівень комунікаційних інфраструктур і мікрорівень мережевого індивідуалізму, що дозволяє комплексно пояснити механізми інституційних змін у сфері вищої освіти.

У дослідженні систематизовано чинники трансформації вищої освіти на основі трирівневої аналітичної моделі, яка включає структурні, інституційні та контекстуальні чинники. До структурних чинників віднесено мережеву логіку соціальної організації та зміну природи знання; до інституційних – цифровізацію освітнього середовища та глобалізацію академічного простору; до контекстуальних – вплив глобальних криз та поширення технологій штучного інтелекту.

Визначено шляхи адаптації української вищої освіти в умовах *«подвійного виклику»,* який полягає в одночасному тиску глобальної технологічної вимоги інформаційно-мережевого розвитку та локального екзистенційного виклику повномасштабної війни.

Уперше здійснено комплексний дискурс-аналіз стратегічних документів провідних українських закладів вищої освіти, що дозволило виявити домінуючі дискурси стратегічного позиціонування університетів: цифрову трансформацію та

штучний інтелект, мережеву інтеграцію та інтернаціоналізацію, а також дискурс війни, стійкості та відбудови.

Емпіричні результати дослідження дозволили виявити парадокс цифровізації вищої освіти. Попри високий рівень технологічної готовності суб'єктів освітнього процесу, ефективність адаптації до цифрового середовища обмежується дефіцитом соціальної взаємодії, зниженням рівня комунікативної присутності та зростанням психологічного навантаження.

Практичне значення отриманих результатів полягає у формуванні науково обґрунтованих рекомендацій щодо оптимізації освітньої політики та управління закладами вищої освіти в умовах цифрової трансформації та повоєнного відновлення України. Запропоновано напрями вдосконалення державної освітньої політики, інституційного менеджменту університетів і педагогічних практик, спрямованих на розвиток гібридних форматів навчання, підвищення цифрової компетентності учасників освітнього процесу та інтеграцію технологій штучного інтелекту в освітнє середовище із дотриманням принципів академічної доброчесності.

У результаті проведеного дослідження доведено, що інституційна трансформація вищої освіти в умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства має системний і багатовимірний характер. Університет поступово еволюціонує від моделі територіально локалізованої освітньої установи до відкритої мережевої організації, інтегрованої у глобальні потоки знання та комунікації. Ефективність цієї трансформації залежить не лише від рівня технологічного розвитку, а й від здатності університетів поєднати цифрові інновації з гуманістичною місією вищої освіти та забезпечити стійкість академічної спільноти в умовах соціальної турбулентності.

Ключові слова: інформаційно-мережеве суспільство, інформаційне суспільство, мережеве суспільство, інститут вищої освіти, соціологія освіти, цифрова трансформація, дигіталізація, освітні практики, дистанційна освіта, соціальна організація, цифрова освіта, адаптація, штучний інтелект (ШІ).

ABSTRACT

Aharkov M. V. Institutional Transformations of Higher Education in the Context of the Emergence of the Information-Network Society. – Qualification scientific work as a manuscript. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 05 Social and Behavioral Sciences, specialty 054 Sociology. V. N. Karazin Kharkiv National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kharkiv, 2026.

This dissertation presents a sociological analysis of the institutional transformation of higher education in the context of the emergence of the information-network society. The relevance of the study is обусловлена profound macrosocial changes in the global social order associated with the transition from industrial and post-industrial models of social organization to an information-network configuration of society. Under these conditions, information, knowledge, and digital communication networks acquire the status of key resources for social development, while the network becomes the dominant form of social organization. These transformations directly affect the functioning of core social institutions, particularly higher education, which is compelled to adapt to new conditions of knowledge production, dissemination, and legitimation.

Within the information-network society, the university gradually loses the characteristics of a territorially bounded hierarchical organization and is transformed into a nodal element within global networks of knowledge, academic communication, and technological innovation. Accordingly, the transformation of higher education is not merely technological but fundamentally institutional in nature, encompassing university organizational structures, educational practices, and the social roles of participants in the educational process. Despite the rapid spread of digital technologies in education, contemporary scholarly discourse still demonstrates insufficient conceptualization of the deeper institutional consequences of digitalization. The digital transformation of the university is often reduced to the technical implementation of information and communication technologies, whereas the true scale of change lies in the transformation of the very logic through which the institution of higher education operates.

This issue acquires particular scholarly and practical significance in the Ukrainian context. Ukraine's higher education system functions under conditions of a unique historical convergence of global and local challenges, which may be conceptualized as a condition of a "double challenge". On the one hand, universities face pressure from the global imperative of digital transformation and integration into international academic networks. On the other hand, the full-scale war imposes acute demands for institutional resilience, continuity of the educational process, preservation of academic human capital, and adaptation to conditions of social instability. As a result, the digitalization of the educational environment is intertwined with the need to ensure both physical and information security, thereby creating a new configuration of higher education functioning.

The object of the study is the system of higher education as a social institution functioning and developing under the macrosocial conditions of the emergence of the information-network society and broader national societal transformations.

The subject of the study is the processes, factors, and consequences of the institutional transformation of Ukrainian higher education institutions driven by the emergence of the information-network society.

The aim of the dissertation is to conceptualize the processes of institutional transformation in higher education under the conditions of the emergence of the information-network society, taking into account the specific features of its functioning under martial law.

The theoretical and methodological foundation of the dissertation is formed by the concepts of the information society and the network society developed in the works of F. Machlup, D. Bell, Y. Masuda, E. Toffler, M. Castells, J. van Dijk, and B. Wellman, as well as contemporary approaches to the transformation of the university as a social institution presented in the works of C. Kerr, M. Gibbons, S. Marginson, and R. Barnett.

The research methodology is based on a comprehensive mixed-methods design combining theoretical and empirical approaches to sociological analysis. The study employs methods of theoretical generalization, comparative analysis, modeling, and discourse analysis. Its empirical basis includes the results of a discourse analysis of

strategic documents from 30 Ukrainian and 15 foreign universities, as well as a large-scale online sociological survey conducted using CAWI, involving 2,552 students and 1,286 academic staff members from 12 higher education institutions in Ukraine. Quantitative data were processed using the SPSS statistical package.

The scientific novelty of the dissertation lies in the development of a sociological concept of the institutional transformation of higher education in the context of the emergence of the information-network society. For the first time, the study develops an integral sociological model of the information-network society that overcomes the traditional dichotomy between informational and network-based approaches to the analysis of social transformation. The proposed model integrates the macro-level of global information and knowledge flows, the meso-level of communication infrastructures, and the micro-level of networked individualism, thereby offering a comprehensive explanation of the mechanisms underlying institutional change in higher education.

The dissertation systematizes the factors driving the transformation of higher education on the basis of a three-level analytical model encompassing structural, institutional, and contextual dimensions. Structural factors include the network logic of social organization and the changing nature of knowledge; institutional factors include the digitalization of the educational environment and the globalization of academic space; contextual factors include the impact of global crises and the spread of artificial intelligence technologies.

The study identifies key pathways for the adaptation of Ukrainian higher education under the conditions of the "double challenge," defined as the simultaneous pressure of the global technological imperative of information-network development and the local existential challenge posed by full-scale war.

For the first time, a comprehensive discourse analysis of the strategic documents of leading Ukrainian higher education institutions has been conducted, making it possible to identify the dominant discourses shaping universities' strategic positioning: digital transformation and artificial intelligence, network integration and internationalization, and the discourse of war, resilience, and reconstruction.

The empirical findings of the study reveal a paradox of higher education digitalization. Despite the high level of technological readiness demonstrated by participants in the educational process, effective adaptation to the digital environment remains constrained by a deficit of social interaction, a decline in communicative presence, and an increase in psychological strain.

The practical significance of the results lies in the development of evidence-based recommendations for optimizing educational policy and university governance under conditions of digital transformation and Ukraine's post-war recovery. The dissertation proposes directions for improving state educational policy, institutional university management, and pedagogical practices aimed at advancing hybrid learning formats, strengthening the digital competence of participants in the educational process, and integrating artificial intelligence technologies into the educational environment in accordance with the principles of academic integrity.

The study demonstrates that the institutional transformation of higher education in the context of the emergence of the information-network society is systemic and multidimensional in character. The university is gradually evolving from a territorially localized educational institution into an open network organization integrated into global flows of knowledge and communication. The effectiveness of this transformation depends not only on the level of technological development but also on the capacity of universities to combine digital innovation with the humanistic mission of higher education and to ensure the resilience of the academic community under conditions of social turbulence.

Keywords: information-network society, information society, network society, higher education institution, sociology of education, digital transformation, digitization, educational practices, distance education, social organization, digital education, adaptation, artificial intelligence (AI).

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації у фахових виданнях України:

1. Агарков М. Вища освіта під впливом технологій штучного інтелекту. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи».* 2023. № 51. С. 58-65. https://doi.org/10.26565/2227-6521-2023-51-06
2. Агарков М. Парадигма мережевого суспільства Мануеля Кастельса: потенціал теоретичної концептуалізації та імплікації для вищої освіти. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи».* 2024. № 52. С. 68-81. https://doi.org/10.26565/2227-6521-2024-52-06
3. Агарков М. Парадигма мережевого суспільства Яна ван Дейка: потенціал теоретичної концептуалізації. *Sociological Studios*. 2025. № 1(26). С. 50-60. https://doi.org/10.29038/2306-3971-2025-01-31-31
4. Агарков, М. (2025). Функціонування вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві: результати опитування здобувачів. *Український соціум*. 2025. № 4 (95). С. 82-106. https://doi.org/10.15407/socium2025.04.082

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Агарков М.В. Вища освіта у кризовому суспільстві. *Вплив пандемії COVID-19 на розвиток сучасного світу: загрози та можливості*: тези доп. І Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 9-10 вересня 2021 р. Дніпро, Україна, 2021. 204 с. С. 70.
2. Агарков М. В. Вища освіта в Україні: тенденції та виклики. *Соціологія у (пост)сучасності.* Збірник тез доповідей XIX Міжнародної наукової конференції студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених (м. Харків, 18-19 березня 2021 р.). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021. 19 с. https://www.researchgate.net/publication/354403441_Visa_osvita_v_Ukraini_tendencii_ta_vikliki

3. Бакіров В., **Агарков М.** Вища освіта у «ковідні» та «постковідні» часи. *Глобальні та локальні кризи: переосмислюючи українське суспільство.* Матеріали міжнародних соціологічних читань пам'яті Наталії Паніної. Київ : Інститут соціології НАН України. 2021. С. 25–51. ISBN 978-966-02-9743-2 https://isnasu.org.ua/assets/files/books/2021/global_and_local_crises.pdf
4. Агарков М.В. Нова нормальність: деякі наслідки пандемії для вищої освіти. Участь у роботі круглого столу *«Освіта: царина для соціологічних досліджень та запорука виживання суспільства в надзвичайних умовах».* Київ, 18 квітня 2022 року; Інститут соціології НАН України, Факультет соціології КНУ ім. Т.Г. Шевченка, Національна освітня платформа «Всеосвіта». Соціологія: теорія, методи, маркетинг, 2022, 2. С. 199-204 https://stmm.in.ua/archive/ukr/2022-2/2022-2-full.pdf
5. Агарков М.В. Експертна оцінка вищої освіти у ковідну та постковідну епоху. *XX Міжнародна наукова конференція студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених «Соціологія у (пост)сучасності»;* м. Харків, 30 вересня 2022 року. С.20-23.
6. Агарков М. Медіуми та вища освіта. *XXIII Міжнародна наукова онлайн-конференція з міжнародною участю «Харківські соціологічні читання» «Соціологія у турбулентному світі: науковий статус, суспільна роль та дослідницькі акценти»*; м. Харків, 21-22 листопада 2024 року. С.52-55.
7. Агарков М.В. Вища освіта в умовах мережевого суспільства: результати опитування. *V Конгрес Соціологічної асоціації України «Суспільство та соціологія в експоненційному світі: дослідницькі виклики, можливості, перспективи;* м. Харків, 20-21 листопада 2025 року. С.82-100
8. Агарков М. В. Освітні практики в умовах війни: гібридне навчання та ШІ. *Доказові прогнози розвитку освіти в Україні: відкритий трек досліджень*: матеріали XXIV Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 13 лют. 2026 р. / Ін-т вищої освіти НАПН України, Харк. гуманітарний ун-т «Нар. укр. акад.» та ін. ; [редкол.: К. В. Астахова (голов. ред.) та ін.]. Харків: Вид-во НУА, 2026. 306 с. С. 8-11. https://doi.org/10.5281/zenodo.18452054

9. Агарков М.В. Домінантні чинники трансформації вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві. *7 Міжнародна науково-практична інтернет-конференція. «Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates»* м. Дніпро, 5-6 лютого 2026 року. С. 43-45
10. Aharkov M. *Transformation of the role positions of educational actors within the information-network paradigm*. «Science and Education: Paths to Progress: Proceedings of the 1st International Scientific and Professional Conference». Los-Angeles, 2026. p.10-17.

ЗМІСТ

ВСТУП……..……15

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ ІНФОРМАЦІЙНО-МЕРЕЖЕВОГО СУСПІЛЬСТВА……28

1.1. Генезис і соціологічна концептуалізація мережевих теорій……...30

1.2. Плюралізм підходів до осмислення мережевої соціальності……..43

1.3. Інформаційно-мережеве суспільство: концепт інтегральної моделі……..57

Висновки до розділу 1……81

РОЗДІЛ 2. ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КООРДИНАТАХ ІНФОРМАЦІЙНО-МЕРЕЖЕВОГО СУСПІЛЬСТВА……84

2.1. Чинники трансформації вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві……..84

2.2. ЗВО як вузол глобальних мереж знань та академічних комунікацій в інформаційно-мережевому суспільстві……100

2.3. Реконфігурація освітніх практик та інституційних засад вищої школи …….114

Висновки до розділу 2……162

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ІНФОРМАЦІЙНО-МЕРЕЖЕВИХ РЕАЛІЙ……166

3.1. Адаптація ЗВО України до інформаційно-мережевого суспільства: комплексне дослідження……..166

3.2.Стратегічне позиціонування вітчизняних університетів в контексті інформаційно-мережевого суспільства……183

3.3. Цифровий досвід та оцінки суб’єктів навчального процесу……231

3.4. Перспективи вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві…….281

3.5. Шляхи оптимізації державної та інституційної політики розвитку вищої освіти……286

Висновки до розділу 3……398

ВИСНОВКИ……303

СПИСОК ВИКОРИСТАННИХ ДЖЕРЕЛ……311

ДОДАТОК……...349

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВО – вища освіта

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІМС – інформаційно-мережеве суспільство

ІС – інформаційне суспільство

МС – мережеве суспільство

НПП – науково-педагогічний персонал

ЗВО – заклад вищої освіти

ШІ – штучний інтелект

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Питання етапів і стадій розвитку суспільства традиційно перебуває в центрі уваги соціальної теорії, починаючи від класичних концепцій історичного матеріалізму К. Маркса, теорій раціоналізації М. Вебера та еволюційної соціології Е. Дюркгайма і завершуючи структурно-функціональними та неомодерністськими підходами Т. Парсонса й Е. Ґідденса. Оскільки концептуалізація макросоціальних трансформацій дозволяє окреслити загальні закономірності розвитку, виявити структурні зрушення в економічній, політичній, культурній та комунікативній сферах, а також спрогнозувати напрями подальшої еволюції ключових соціальних інститутів. Сучасний етап цивілізаційного розвитку характеризується безпрецедентною за масштабами та швидкістю трансформацією, яка виходить далеко за межі традиційних процесів модернізації. Ця трансформація зумовлена глобальним переходом від постіндустріальної моделі соціальної організації до якісно нового стану, який у сучасній соціології часто визначається концепціями інформаційного та мережевого суспільства. Як свідчить еволюція соціологічної думки, якщо в індустріальну епоху ключові соціальні інститути, зокрема інститут вищої освіти[1], функціонували як відносно автономні, жорстко ієрархізовані та просторово локалізовані структури, то сьогодні вони опиняються в принципово нових макросоціальних координатах.

Історичний розвиток уявлень про суспільство демонструє поступове зміщення аналітичного фокуса з матеріального виробництва на виробництво інформації та знань. Класичні марксистські концепції фокусувалися на способі виробництва, теорії модернізації описували лінійний перехід до індустріального суспільства, а постмодерністські концепції підкреслювали фрагментарність і плюральність істини. Формування концепцій постіндустріального та інформаційного суспільства у працях Ф. Махлупа, Д. Белла, Й. Масуди,

[1] У даному дослідженні під соціальним інститутом у вищій освіті розуміється стійка система соціальних зв’язків, норм і правил, що організовують спільну діяльність суб’єктів з метою задоволення суспільних потреб у системі вищої освіти. Методологічно це означає, що соціальний інститут трактується у роботі як макросоціологічна категорія, що позначає стійку систему нормативно регульованих практик, а сама дослідницька позиція автора базується на поєднанні реалістичного сприйняття інституційних форм та прагматичного аналізу їхньої реалізації, що істотно зсуває її в бік синтетичної методології.

Е. Тоффлера, а також П. Друкера зафіксувало принциповий зсув від матеріального виробництва до знання, як ключового ресурсу соціально-економічного розвитку. Проте класичні стадіальні підходи, коректно фіксуючи зростання ролі інформації, виявилися неспроможними адекватно описати децентралізовану, мережево організовану соціальну динаміку пізньої модерності. Усвідомлення цієї теоретичної обмеженості зумовило виникнення теорії мережевого суспільства, концептуально представленої у працях М. Кастельса, Я. ван Дейка та Б. Веллмана, а також доповненої ідеями М. Грановеттера, Б. Латура та С. Сассен щодо мережевої природи сучасних соціальних структур.

Генезис мережевої парадигми доводить, що соціальна морфологія сучасності ґрунтується не на вертикальних ієрархіях, а на горизонтальних децентралізованих мережах, що працюють на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Б. Веллман у межах концепції «мережевого індивідуалізму» обґрунтував перехід від групоцентричних форм організації до індивідоцентричних мережевих конфігурацій, де соціальні відносини формуються як поєднання локальних і глобальних контактів. Я. ван Дейк запропонував інфраструктурно-комунікаційний підхід, у якому цифрові комунікаційні мережі розглядаються як базова інфраструктура суспільства, що трансформує інституційні механізми масового суспільства. М. Кастельс розглянув мережеве суспільство як глобальну соціальну структуру епохи інформаціоналізму, засновану на горизонтальних зв’язках та «просторі потоків»

За цих макросоціальних умов традиційна модель вищої освіти втрачає свою функціональну адекватність. Університет змушений еволюціонувати від ролі замкненого «сховища знань» до статусу динамічного «мережевого вузла», який глибоко інтегрований у транснаціональні академічні, економічні та технологічні екосистеми. Інформація та знання, які раніше розумілися як відносно стабільний та інституційно замкнений корпус результатів, сьогодні перетворилися на динамічний, розподілений та процесуальний ресурс, що безперервно оновлюється в межах цифрових платформ та наукових колаборацій (М. Ґіббонс, Х.Новотни). Відповідно, інститут вищої освіти зазнає не просто технологічної модернізації, а

докорінної інституційної трансформації. Трансформація університету в умовах глобальної мережевої соціальності осмислюється у працях К. Керра, Р. Барнетта, С. Маргінсона, Б. Кларка та Г. Ецковіца, які фіксують перехід від класичної моделі університету до відкритих, гібридних і мережево інтегрованих форм виробництва знання.

Вибір теми дисертаційного дослідження зумовлений тим, що попри загальне визнання факту цифровізації, у сучасному науковому дискурсі спостерігається значний концептуальний дефіцит у розумінні глибинних інституційних наслідків цього процесу для вищої школи. Цифрові зміни часто інтерпретуються редукціоністськи як оцифрування освітніх матеріалів або інструментальна оптимізація адміністративних процесів. Водночас критичні дослідження цифрового та платформного капіталізму (Ш. Зубофф, Н. Срнічек, Б. Стіглер, К. Кроуфорд) переконливо демонструють, що цифровізація є не лише технологічним, а насамперед соціальним і владним процесом, який змінює інституційні логіки, режими управління та антропологічні умови навчання. Саме тому в дисертації використовується категорія цифрової трансформації як аналітична рамка, що дозволяє осмислити системну зміну онтології, місії та функціональної структури вищої освіти.

Особливої актуальності обрана проблематика набуває в українському контексті. Вітчизняна система вищої освіти функціонує в умовах унікальної історичної конвергенції глобальних і локальних викликів, яку доцільно концептуалізувати як «подвійний виклик». З одного боку, українські університети перебувають під тиском глобальної вимоги становлення інформаційно-мережевого суспільства, що вимагає цифровізації, платформізації та інтеграції в міжнародні академічні мережі. З іншого боку, повномасштабна війна формує жорсткі вимоги до інституційної стійкості, безпеки, збереження людського капіталу та забезпечення освітньої безперервності. У вітчизняній соціології проблематика соціальних трансформацій, інституційної стійкості та освіти в умовах криз розробляється у працях В. Бакірова, Є. Головахи, В. Кременя, О. Злобіної, Н. Костенко, В. Степаненка, С. Курбатова, К. Михайльової, В. Андрущенка,

А. Лобанової, Л. Сокурянської, Д. Бойка, О. Куценко, Н. Коваліско, Н. Черниш, В. Степаненка, П. Федоренко-Кутуєва, М. Лепського та інших українських дослідників. Однак інтегральний аналіз вищої освіти крізь призму інформаційно-мережевого суспільства та війни залишається недостатньо розгорнутим.

Зазначена діалектична напруга між прагненням до мережевої «відкритості» та вимушеною «закритістю» оборонно-безпекового периметра стає визначальною структурною рисою та головною проблемою функціонування української вищої школи в третьому десятилітті XXI століття. Глобальні кризові фактори, зокрема пандемія COVID-19 та повномасштабна війна, виступили потужними каталізаторами, які радикально пришвидшили трансформаційні процеси, стиснувши десятиліття еволюційного розвитку до кількох років ургентної, подекуди травматичної адаптації. Унаслідок цього українські університети здійснили масовий перехід до змішаних і дистанційних форматів навчання, фактично детериторіалізували свої кампуси та зіткнулися з новою хвилею когнітивних, управлінських та етичних викликів, пов’язаних із масовою експансією генеративного штучного інтелекту.

Водночас емпіричний вимір цієї масштабної трансформації залишається недостатньо вивченим і відрефлексованим у соціологічній науці. Існує нагальна потреба дослідити, наскільки офіційні нормативні декларації та стратегічне позиціонування вітчизняних ЗВО збігаються з реальним цифровим досвідом, повсякденними академічними практиками та оцінками безпосередніх суб’єктів освітнього процесу – здобувачів вищої освіти та НПП. Формується глибока наукова проблема, яка полягає у визначенні сутності суперечності між традиційною інституційною архітектурою вищої освіти та динамічними вимогами інформаційно-мережевого суспільства. Вирішення цієї проблеми потребує аналізу того, як університети можуть узгодити свої класичні гуманістичні місії з жорсткою логікою ринкової комерціалізації, платформеного капіталізму та технологічного детермінізму, зберігаючи при цьому здатність до відтворення суспільного блага в умовах тривалої екзистенційної нестабільності.

На підставі вищевикладеного можна стверджувати, що необхідність глибокого соціологічного теоретизування механізмів інституційної трансформації вищої освіти в координатах нової мережевої соціальності, а також гостра потреба у комплексному емпіричному аналізі успішності, бар'єрів та перспектив адаптації українських університетів до викликів цифрової глобалізації та війни, переконливо доводять високу актуальність, наукову значущість і безумовну практичну доцільність даного дисертаційного дослідження.

Об'єкт дослідження – система вищої освіти як соціальний інститут, що функціонує та розвивається в макросоціальних умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства та національних соцієтальних трансформацій.

Предмет дослідження – процеси, чинники та наслідки інституційної трансформації вітчизняних закладів вищої освіти зумовленої становленням інформаційно-мережевого суспільства.

Мета роботи – концептуалізувати процеси інституційної трансформації вищої освіти в умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства з урахуванням специфіки функціонування в умовах воєнного стану.

Для досягнення поставленої мети визначено такі дослідницькі **завдання**:

1) Здійснити теоретико-методологічний аналіз генезису та еволюції концепції мережевого суспільства.
2) Розробити інтегральну модель інформаційно-мережевого суспільства.
3) Виокремити та систематизувати чинники трансформації інституту вищої освіти.
4) Дослідити ЗВО як вузол глобальних мереж в інформаційно-мережевому суспільстві.
5) Визначити реконфігурацію освітніх практик, зміну рольових позицій НПП і здобувачів у цифрових екосистемах, а також еволюцію соціальної місії ЗВО.
6) Здійснити компаративне зіставлення вітчизняних інституційних наративів стратегічного позиціонування із моделями провідних світових університетів.

7) Визначити реальний освітній досвід, практики адаптації та суб'єктивні оцінки освітнього процесу здобувачів та НПП.
8) Окреслити виклики та бар'єри адаптації української вищої освіти до реалій становлення інформаційно-мережевого суспільства.
9) Запропонувати рекомендації оптимізації державної та інституційної політики у сфері вищої освіти.

Методи дослідження. Методологія дисертаційної роботи побудована на застосуванні комплексного змішаного дослідницького дизайну, що дозволяє забезпечити органічне поєднання макросоціологічного, інституційно-організаційного та мікросоціологічного рівнів аналізу. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс загальнонаукових та спеціальних соціологічних методів:

- *Теоретичний аналіз та синтез* – для систематизації підходів до вивчення мережевого суспільства та концептуалізації моделі трансформації освіти.
- *Компаративний аналіз* – застосовано для зіставлення ключових теоретичних підходів до розуміння мережевого суспільства та для зіставлення стратегій українських та закордонних ЗВО.
- *Моделювання та абстрагування* – використано для побудови інтегральної моделі інформаційно-мережевого суспільства.
- *Метод агрегування (метод Борда)* – використано для формування власного консолідованого рейтингу ЗВО на основі даних QS, THE та національних рейтингів, що дозволило об'єктивно відібрати кейси для дискурс-аналізу.
- *Дискурс-аналіз* – проаналізовано стратегічні документи та веб-ресурси 30 провідних українських та 15 закордонних університетів (відібраних за консолідованим рейтингом QS, THE, ARWU) для виявлення пріоритетів їхнього розвитку в цифрову епоху.
- *Соціологічне опитування (онлайн-анкетування)* – проведено масштабне дослідження методом CAWI за участі 2552 студентів та 1286 викладачів із 12 ЗВО різних регіонів України.

- *Статистичні методи* (з використанням пакету SPSS) – для обробки кількісних даних використовувалися методи описової статистики, кореляційний аналіз та крос-табуляція для виявлення зв'язків між змінними.
- *Тріангуляція* – поєднання якісних даних (дискурс-аналіз) з кількісними (опитування акторів) дозволило отримати об'ємну картину адаптації вищої освіти України до ІМС.

Наукова новизна одержаних результатів.

Вперше:

Концептуалізовано шляхом теоретичного обґрунтування та емпіричної верифікації *процеси інституційної трансформації вищої освіти України* в умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства. Результати масштабного комплексного дослідження вперше вводяться до наукового обігу та слугують теоретичній інтерпретації та емпіричній верифікації ключових змін української вищої школи в умовах соцієтальних трансформацій, спричинених повномасштабною війною.

Розроблено *інтегральну соціологічну модель інформаційно-мережевого суспільства*, яка долає існуючу в соціології дихотомію між інформаційним («ресурсним») та мережевим («структурним») підходами. Доведено, що сучасна соціальна реальність має характер гібридної багаторівневої системи, у межах якої інформація функціонує як стратегічний ресурс, а мережа – як домінуюча форма соціальної організації, що перебувають у відносинах взаємної детермінації. Запропонована модель поєднує структурний макрорівень глобальних потоків (М. Кастельс), інфраструктурний мезорівень комунікацій (Я. ван Дейк) та агентний мікрорівень мережевого індивідуалізму (Б. Веллмана), що дозволяє операціоналізувати інформаційно-мережеве суспільство як аналітичну рамку для дослідження інституційних трансформацій у сфері вищої освіти. Показано, що сучасна вища освіта функціонує не просто в «цифровому полі», а як система взаємозалежних вузлів у глобальному просторі інформаційних потоків.

Виявлено та систематизовано *чинники трансформації вищої освіти України* в умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства. Розроблено

трирівневу аналітичну модель, де виділено структурно-домінантні чинники як системоутворювальні: мережева логіка організації та зміна природи знання як динамічного ресурсу. Інституційно-домінантні чинники як модельотворчі: цифровізація як середовище існування та глобалізація академічного простору. Контекстуальні чинники як каталізатори: суб'єктність штучного інтелекту та вплив глобальних криз. Запропонована модель має не описовий, а аналітичний характер і дозволяє диференціювати глибинні структурні зміни від інституційних механізмів і ситуативних факторів.

Визначено шляхи адаптації української вищої освіти в умовах *«подвійного виклику»,* який полягає в одночасному тиску глобальної технологічної вимоги інформаційно-мережевого розвитку та локального екзистенційного виклику повномасштабної війни. Доведено, що в цих умовах війна виступає не лише деструктивним фактором, а парадоксальним структурним акселератором мережевізації, змушуючи інституційно консервативні освітні організації до радикальної адаптації задля виживання. Виявлено діалектичну напругу між вимогами відкритості, транснаціоналізації та мережевої інтеграції, з одного боку, та необхідністю безпекової замкненості й фізичної стійкості – з іншого, що формує унікальну українську модель інституційної стійкості вищої освіти.

Сформульовано положення про *«парадокс цифровізації»* у вищій школі. На основі емпіричних даних показано, що попри високий рівень технологічної готовності та цифрової грамотності суб'єктів (понад 80%), ефективність адаптації гальмується не технічними чинниками, а дефіцитом «соціальної присутності» та емоційного капіталу в онлайн-середовищі. Обґрунтовано необхідність переходу від техноцентричної до антропологічно орієнтованої моделі цифрової трансформації навчання.

Виявлено дискурси, які транслюються у стратегічних документів провідних українських ЗВО, що виконують функцію «організуючих смислів» й інструментів легітимації: (1) цифрова трансформація та ШІ, (2) мережевість та інтернаціоналізація, (3) дискурс війни, стійкості та відбудови. Завдяки дискурс-аналізу реконструйовано символічне констатування університетської ідентичності,

приховані управлінські наративи та бінарні опозиції. Показано, що цифровізація легітимується як нова тотальна норма управління, тоді як генеративний ШІ конструюється як амбівалентний «фармакон». Мережевість виконує роль механізму довіри: в умовах нестабільності ЗВО підтверджують легітимність через зовнішні індикатори, а також через позиціювання себе як «вузлових хабів» між наукою, бізнесом, громадою та державою. Доведено, що дискурс війни радикально переозначує університетську місію: від логіки ефективності й зростання до стійкості та сек'юритизованої соціальної відповідальності.

Удосконалено:

Теоретичне розуміння еволюції інституційної місії ЗВО. Обґрунтовано закономірність переходу від класичної моделі територіально замкненої установи-монополіста до відкритої моделі університету як «вузлового хабу» у глобальній мережі знань. Доведено, що на відміну від традиційного бачення ЗВО як закритої ієрархічної структури, в умовах ІМС життєздатність університету визначається його «мережевою відкритістю» – здатністю формувати гнучкі міжінституційні альянси.

Зміст поняття «цифровий розрив» у вищій освіті. Доведено, що на сучасному етапі він зміщується з площини первинного цифрового розриву «доступу до техніки» у площину «цифрової капіталізації» (другий та третій рівні) – здатності суб'єктів конвертувати цифрові навички у реальні освітні та професійні здобутки.

Категоріальний апарат соціології освіти шляхом розведення термінів «оцифрування», «цифровізації» та «цифрової трансформації» у вищій освіті, і трактування останньої як зміни онтологічного статусу університету, що охоплює організаційні, педагогічні та ціннісні виміри. Уточнено зміст понять «освітня цифрова екосистема» та «агентний штучний інтелект».

Дістали подальшого розвитку:

Емпіричне уявлення про повсякденний цифровий досвід суб'єктів освіти. Зокрема через концептуалізацію феноменів: 1) «дистанційне розчарування та гібридний оптимізм» – виразне відторгнення чистого он-лайну здобувачами на користь гнучких змішаних форматів типу HyFlex; 2) «бюрократичний парадокс

цифровізації» – ситуація, коли впровадження електронних систем не оптимізує, а подвоює адміністративну звітність викладачів.

Уявлення про трансформацію соціальних ролей у вищій школі, шляхом обґрунтування «ефекті рольового зміщення»: перехід викладача від ролі транслятора знань до дизайнера освітнього досвіду та фасилітатора. Обґрунтовано поступовий перехід до моделі спільного творення, де ключовою компетентністю стає не володіння інформацією, а «навігаційна здатність» – уміння критично верифікувати дані та етично взаємодіяти з системами штучного інтелекту в умовах скорочення періоду актуальності знань.

Концепція мережевого індивідуалізму Б. Веллмана в контексті вищої освіти, показано, що адаптація студента в ІМС залежить від його здатності формувати персональну мережу навчання, у межах якої університет виступає ключовим, але не єдиним вузлом, поряд з неформальною освітою та інструментами штучного інтелекту.

Запропоновано та застосовано гібридну методику дискурс-аналізу стратегічних документів ЗВО шляхом комбінації змістовного, структурного та критичного аналізу. Методика дозволяє поєднати реконструкцію інституційних логік і режимів легітимації управлінських раціональностей з критичною інтерпретацією дискурсивних механізмів включення/виключення та нормалізації в контексті ІМС.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що його висновки та розроблений інструментарій формують прикладну доказову основу для оптимізації державної та інституційної політики розвитку вищої освіти України в умовах цифрової трансформації та повоєнного відновлення. Емпірично верифіковані результати можуть бути використані для впровадження управління на основі даних з метою мінімізації ризиків імітаційної цифровізації. Практичні рекомендації структуровано за трьома управлінськими рівнями:

На макрорівні (державна освітня політика) обґрунтовано доцільність створення та нормативного закріплення Національного репозиторію відкритих освітніх ресурсів (OER), оновлення ліцензійних і акредитаційних вимог із

легітимацією гнучких та гібридних форматів навчання, а також інтеграції розвитку цифрових університетських інфраструктур до національних програм відбудови та збереження людського капіталу.

На мезорівні (інституційний менеджмент ЗВО) запропоновано управлінські стратегії подолання «бюрократичного парадоксу цифровізації» шляхом повного переходу до електронного документообігу та реінжинірингу академічної звітності; обґрунтовано доцільність розвитку інноваційних екосистем і програм підтримки академічного людського капіталу в умовах воєнного стресу.

На мікрорівні (освітні та дидактичні практики) сформульовано прикладні рекомендації щодо організації ефективного гібридного навчання, зокрема переходу від репродуктивних форм до активних методик (flipped classroom, проєктно-орієнтоване навчання, кейс-метод), а також розроблено базові етико-методичні настанови щодо відповідального використання генеративного штучного інтелекту з метою збереження якості оцінювання та стандартів академічної доброчесності.

Матеріали дисертації також можуть бути використані при розробці та викладанні навчальних курсів «Соціологія освіти», «Соціологія Інтернету», «Соціальні проблеми інформаційного суспільства», «Менеджмент в освіті» та «Університетська освіта в сучасному світі».

Особистий внесок здобувача. Дисертаційна робота є повністю самостійно виконаною науковою працею, що відображає оригінальний дослідницький задум та аналітичні здобутки автора. Усі фундаментальні теоретичні положення, розробка та обґрунтування комплексної змішаної методології здійснені здобувачем особисто.

Організація та проведення масштабних емпіричних досліджень, глибока інтерпретація та візуалізація масивів якісних і кількісних даних виконані безпосередньо автором. Формулювання наукової новизни, висновків та розробка багаторівневої системи практичних рекомендацій також є виключно персональним внеском здобувача. Ідеї, гіпотези чи емпіричні матеріали співавторів у тексті дисертації не використовувалися; всі посилання на праці вітчизняних і зарубіжних

дослідників оформлено в суворій відповідності до міжнародних та національних стандартів академічної доброчесності.

Організація масштабного збору та первинна логічна обробка соціологічних даних відбувалися за ініціативи, розробленого інструментарію та безпосередньої керівної участі здобувача у співпраці з Навчально-науковим інститутом соціології та медіакомунікацій Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна та за експертної підтримки Соціологічної асоціації України.

Апробація матеріалів дисертації. Основні положення та результати дослідження доповідалися та обговорювалися на наступних заходах: І Міжнародна науково-практична інтернет-конференції (м. Дніпро, 9-10 вересня 2021 року); XIX Міжнародної наукової конференції студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених «Соціологія у (пост)сучасності» (м. Харків, 18-19 березня 2021 р.); XIV Міжнародні соціологічні читання пам'яті Наталії Паніної (м. Київ, жовтень 2021); XX Міжнародна наукова конференція студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених «Соціологія у (пост)сучасності» (м. Харків, 30 вересня 2022 року); Круглий стіл Інституту соціології НАН України, Факультету соціології КНУ ім. Т.Г. Шевченка, Національна освітня платформа «Всеосвіта» на тему «Освіта: царина для соціологічних досліджень та запорука виживання суспільства в надзвичайних умовах» (м. Київ, 18 квітня 2022 року); XII Всеукраїнська науковій конференції з міжнародною участю: «Academic and Scientific Challenges in the 21st Century: CLIL in Action» (м. Харків, 24 березня 2023 року); XXIII Міжнародна наукова онлайн-конференція з міжнародною участю «Харківські соціологічні читання», «Соціологія у турбулентному світі: науковий статус, суспільна роль та дослідницькі акценти» (м. Харків, 21-22 листопада 2024 року); VII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates» (м. Дніпро, 5-6 лютого 2026 року); XXIV Міжнародна наукова-практична конференція «Доказові прогнози розвитку освіти в Україні: відкритий трек досліджень» (м. Харків, 13 лютого 2026 року). Результати досліджень обговорювалися на засіданнях кафедри прикладної

соціології та медіакомунікацій Навчально-наукового інституту соціології та медіакомунікацій Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Публікації. За темою дисертації опубліковано 7 наукових праць, з них 5 одноосібних статей у наукових фахових виданнях України, а також 9 тез доповідей на наукових конференціях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Повний обсяг дисертації становить 350 сторінок, з них основного тексту – 310 сторінок. Список використаних джерел налічує 405 найменувань, з них 322 – іноземними мовами, та 1 додаток.

РОЗДІЛ 1: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ ІНФОРМАЦІЙНО-МЕРЕЖЕВОГО СУСПІЛЬСТВА

Перший розділ виконує базову концептуальну функцію у межах дисертації, присвяченої аналізу інституційної трансформації вищої освіти в умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства. Його значущість зумовлена тим, що дослідження трансформацій будь-якого соціального інституту, зокрема вищої освіти, є методологічно неможливим без чіткого визначення макросоціального контексту, в якому ці трансформації відбуваються.

Метою першого розділу є теоретичне осмислення та систематизація соціологічних підходів до аналізу інформаційно-мережевого суспільства, а також формування узгодженої концептуальної рамки, необхідної для подальшого аналізу змін у функціях, структурі та механізмах функціонування інституту вищої освіти.

Аналіз генезису мережевої теорії та її соціологічної концептуалізації (підрозділ 1.1) дозволяє показати, що поняття мережевого суспільства не є ситуативним теоретичним конструктом, а результатом тривалої еволюції соціальної теорії, яка відображає структурні зрушення від індустріальної та постіндустріальної моделей до мережевої форми соціальної організації. У цьому контексті уточнення визначення мережевого суспільства та окреслення його соціальних, економічних і культурних характеристик є необхідною передумовою для розуміння того, чому саме інститут вищої освіти зазнає глибоких трансформацій, а не лише поверхневих змін форм і технологій навчання.

Підрозділ 1.2 присвячений аналізу плюралізму фундаментальних теоретичних підходів до осмислення мережевої соціальності. Звернення до концепцій Баррі Веллмана, Яна ван Дейка та Мануеля Кастельса є методологічно обґрунтованим, оскільки кожен із цих авторів репрезентує різний аналітичний рівень і фокус дослідження мережевого суспільства. Б. Веллман акцентує увагу на мікрорівні соціальної взаємодії та трансформації соціальних зв’язків у формі мережевого індивідуалізму; Я. ван Дейк пропонує інфраструктурно-комунікаційний підхід, у якому мережі постають як форма організації соціальних процесів в інформаційну епоху; М. Кастельс, своєю чергою, розглядає мережеве

суспільство як глобальну соціальну структуру, що визначає логіку економічних, політичних і культурних процесів.

Саме поєднання цих підходів дозволяє уникнути як редукції мережевого суспільства до суто технологічного феномена, так і його абстрактного трактування на рівні макросоціальної метафори. Для аналізу трансформації вищої освіти це має принципове значення, оскільки ЗВО функціонує одночасно як інституція, організація та простір повсякденної соціальної взаємодії, і жоден з окремих теоретичних підходів не є достатнім для повного пояснення цих процесів.

Необхідність розроблення інтегральної моделі інформаційно-мережевого суспільства (підрозділ 1.3) зумовлена фрагментарністю наявних теоретичних інтерпретацій. Запропонована модель в межах цього розділу, спрямована на поєднання структурного, інфраструктурного та соціально-агентного вимірів мережевої соціальності. Така модель створює аналітичні умови для виявлення механізмів інституційної трансформації вищої освіти, зокрема змін у способах організації освітнього процесу, формах академічної взаємодії, ролі цифрових платформ і мережевої спроможності освітніх інституцій.

У межах даного дослідження принципово важливим є розмежування понять «зміни», «адаптація» та «трансформація». Під змінами у роботі розуміються емпірично фіксовані зрушення в окремих елементах функціонування вищої освіти, зокрема у форматах навчання, управлінських процедурах, цифрових інструментах, рольових очікуваннях і повсякденних практиках учасників освітнього процесу. Адаптація трактується як механізм реагування інституції та освітніх акторів на зовнішній тиск, тобто як сукупність стратегій, за допомогою яких система вищої освіти пристосовується до нових умов функціонування, зберігаючи свою безперервність, легітимність і базові функції. Натомість трансформація означає не окремі новації і не лише реактивне пристосування, а глибинну перебудову самої інституційної логіки вищої освіти, включно зі зміною способів організації знання, архітектури освітнього процесу, моделей управління, соціальних ролей і критеріїв академічної якості. Саме у такому значенні поняття трансформації виступає

центральною аналітичною категорією дисертації, тоді як зміни та адаптації розглядаються як її емпірично спостережувані форми й механізми.

Таким чином, Розділ 1 не лише виконує функцію теоретичного огляду, а й формує методологічний фундамент усього дисертаційного дослідження. Він забезпечує концептуальну узгодженість подальшого аналізу, дозволяє чітко окреслити рамки дослідження та створює підстави для обґрунтованого висновку про характер і напрями інституційної трансформації вищої освіти в умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства.

1.1. Генезис і соціологічна концептуалізація мережевих теорій

1.1.1. Історичний розвиток концепції мережевого суспільства

Питання етапів і стадій розвитку суспільства традиційно привертало увагу науковців, оскільки воно дозволяє окреслити загальні закономірності соціальних трансформацій, виявити структурні зрушення в економічній, політичній, культурній та комунікативній сферах, а також спрогнозувати можливі напрями подальшого розвитку. Осмислення історичних змін через призму стадіального підходу надає змогу побачити не лише еволюцію соціальних інституцій, а й динаміку взаємодії між технологіями, цінностями та формами соціальної організації. Такий інтерес обумовлений як потребою концептуалізувати сучасність, так і прагненням зрозуміти глибинні механізми соціальних змін, що дає підґрунтя для побудови цілісного соціологічного теоретизування. Аналіз стадій розвитку суспільства є ключовим інструментом для дослідження соціальної модернізації, глобалізації та трансформацій суспільних інституцій.

Розвиток суспільства є складним процесом, що поділяється на етапи розвитку. Класифікації поділяються відповідно до соціальних, економічних, технологічних і політичних чинників. Визначення та класифікація цих етапів є складним завданням. У науковій літературі представлено численні підходи до аналізу розвитку суспільства. Нижче наведено деякі з найвідоміших концепцій.

- *Марксистська концепція суспільно-економічних формацій визначає* основою розвитку суспільства спосіб виробництва, що охоплює продуктивні сили та виробничі відносини. Вона виокремлює такі стадії еволюції суспільства:

первіснообщинний лад, рабовласництво, феодалізм, капіталізм, соціалізм, комунізм. Класова боротьба розглядається як головна рушійна сила розвитку (Marx & Engels, 1848; Marx, 1867).

- *Теорія модернізації* описує розвиток як лінійний перехід від традиційного до сучасного суспільства, де західна модель розглядається як еталон. У межах цієї теорії виокремлюються традиційне суспільство, перехідний період і сучасне (індустріальне) суспільство. Основними рушійними чинниками прогресу вважаються економічна, політична та культурна модернізація, зокрема завдяки зовнішній (західній) допомозі та трансферу технологій (Parsons, 1951; Parsons, 1964; Inkelas, 1966).
- *Концепція постмодернізму заперечує існування універсальних законів* розвитку та наголошує на фрагментарності й плюральності істини. Постмодернізм не пропонує лінійної моделі поступу, натомість підкреслює нестабільність і різноманітність сучасного світу (Foucault, 1966; Derrida, 1967).
- *Концепція світ-систем* вводить уявлення про єдину глобальну систему, в межах якої розвиваються всі суспільства. Цей підхід акцентує на центр-периферійних відносинах і циклах гегемонії у світовій економіці (Wallerstein, 1974).
- *Концепція інформаційного суспільства підкреслює* провідну роль інформації та знань в економіці й соціальному житті. У межах цього підходу суспільство, що змінює індустріальне, характеризується перенесенням центру ваги з промислового виробництва на виробництво інформації та послуг (Toffler, 1980; Castells, 1996).

Жодна з наведених концепцій не є вичерпною чи всеосяжною. У різних теоріях етапи розвитку суспільства позначаються понад десятком різних термінів, які часто є синонімічними, проте підкреслюють різні аспекти процесу. Узагальнюючи різноманіття підходів, у найбільш загальному вигляді можна виокремити такі стадії розвитку суспільства:

1. Первісне (традиційне) суспільство;

2. Аграрне (доіндустріальне) суспільство;

3. Індустріальне (перехідне) суспільство;

4. Інформаційне (постіндустріальне) суспільство.

Зазначені стадії відображають досить абстрактну картину історичного розвитку суспільства та є скоріше узагальненою схемою. Реальний процес розвитку та еволюції суспільства є значно складнішим, багатоступеневим і набуває конкретно-історичних форм у межах окремих країн і регіонів. Оскільки науковий дискурс щодо сучасного етапу або стадії суспільного розвитку залишається активним, перед аналізом концепції мережевого суспільства доцільно розглянути теоретичні передумови його формування, які тісно пов'язані з ідеєю інформаційного (постіндустріального) суспільства.

Перші ідеї про появу «нового типу суспільства», заснованого на інформації, виникли ще у 1960-1970-х роках. Наприклад, у праці «Виробництво та розподіл знань у США» Фріц Махлуп формулює підхід, який ліг в основу концепції постіндустріального, інформаційного суспільства: «*Виробництво та розподіл знань становлять окремий сектор економіки, зростання якого фундаментально трансформує структуру та динаміку сучасних суспільств»* (Machlup, 1962, с. 9). Хоча він ще не використовує термін постіндустріальне чи інформаційне суспільство буквально, саме тут закладено його ядро, яке пізніше розвивав американський соціолог Деніел Белл у праці *«Настання постіндустріального суспільства»*. Він зафіксував перехід розвинених країн від індустріальної до постіндустріальної стадії, яку він визначав як таку, що базується на знаннях і послугах. Він запропонував наступне визначення: *«**Постіндустріальне суспільство** – це суспільство, в якому більшість робочої сили зайнята у сфері послуг, а не в сільському господарстві чи виробництві, і де теоретичні знання є основним принципом інновацій та формування політики»* (Bell, 1973, с. 14). Термін «постіндустріальне суспільство» замінив поняття «індустріальне суспільство». Якщо для індустріального суспільства ключовою ознакою була перевага промисловості та механізованого виробництва, то в постіндустріальному

суспільстві акцент робиться на зростаючу роль інформації, знань і сфери послуг. Деніел Белл науково обґрунтував і популяризував цю концепцію. На думку Белла у постіндустріальному суспільстві капітал і праця заміщується інформацією як основним ресурсом і джерелом економічного зростання. Це означає фундаментальний перехід до нових форм виробничих відносин, у яких інтелектуальна діяльність домінує над фізичною працею, а «знання» виступають новим видом «капіталу».

Д. Белл визначає такі ключові характеристики постіндустріального суспільства (Bell, 1996):

- *Перехід від виробництва товарів до надання послуг:* надання послуг стає основним видом економічної діяльності, замінюючи виготовлення матеріальних продуктів;
- *Домінування знань:* «Головною особливістю постіндустріального суспільства є центральна роль теоретичних знань як джерела інновацій та основи соціальної організації» (Bell, 1973, с. 20);
- *Формування нового класу інтелектуалів:* технічні спеціалісти, науковці, інженери та інші фахівці з вищою освітою становлять зростаючу частку населення та відіграють провідну роль у суспільному прогресі;
- *Нові цінності:* пріоритетними стають цінності індивідуалізму, самореалізації та соціальної справедливості.

У пізнішому тексті Белл уже безпосередньо пов’язує цю логіку з формуванням інформаційного суспільства, наголошуючи на визначальній ролі виробництва та обробки інформації (Bell, 1980, pp. 505-508). Хоча Даніел Белл не використовує термін «інформаційне суспільство» у своїй класичній праці, він послідовно описує постіндустріальне суспільство як таке, у якому центральним ресурсом стають знання та інформація, а не виробництво матеріальних благ (Bell, 1999, pp. 20, 127, 487-488).

У цей же період у Японії футуролог Йонедзі Масуда популяризував термін «інформаційне суспільство» (яп. *jōhōka shakai*), описуючи майбутнє, у якому інформація та знання визначатимуть прогрес. Й. Масуда у праці «Інформаційне

суспільство як постіндустріальне суспільство» (1980) дає вже пряме визначення: *«**Інформаційне суспільство** – це суспільство, в якому виробництво, розподіл і споживання інформації стають головними рушійними силами соціального та економічного розвитку»* (Masuda, 1980, с. 29). І далі: *«В інформаційному суспільстві саме інформація, а не матеріальні блага, стає основним джерелом продуктивності та влади»* (Masuda, 1980, с. 31). Ці ранні дослідження відображали оптимістичні очікування, що нові технології, такі як комп'ютери та телекомунікації, каталізують суттєві зміни в економіці та соціальній структурі.

Також Пітер Друкер у праці «Посткапіталістичне суспільство» (1993) обґрунтовує появу нового типу соціуму – суспільства, заснованого на знаннях (Drucker, 1993). Він показує, що знання стає ключовим ресурсом, важливішим за традиційні чинники виробництва – капітал і працю. Підґрунтям знання виступає інформація: будучи впорядкованою та спрямованою на конкретні цілі, вона перетворюється на джерело інновацій, продуктивності та економічного зростання (Drucker, 1993). П. Друкеру також належить поняття «працівники знань». Цим терміном він описує нову групу фахівців, чия головна праця полягає у створенні, опрацюванні, застосуванні та поширенні інформації й знань. Такі працівники спираються на теоретичні та аналітичні компетентності, здобуті через формальну освіту, і використовують їх для розроблення продуктів і послуг, розв'язання складних проблем та ухвалення рішень. Саме вони, за Друкером, стають центральним агентом розвитку «суспільства знань» (Drucker, 1959). Ще одна важлива теза Друкера щодо ролі інформації в сучасності пов'язана з новими способами її осмислення – як безперервного конструювання нових життєвих і технологічних концепцій. Звідси випливає необхідність для всіх, а особливо для працівників знань, навчання продовж життя, перенавчання та розвитку актуальних навичок, аби зберігати конкурентоспроможність і пристосовуватися до нових викликів (Drucker, 2002).

Від часу формулювання цих концепцій постіндустріального / інформаційного суспільства як наступного етапу після індустріального в соціальній теорії тривають дискусії не лише щодо термінологічного означення, але

й щодо аналітичної спроможності цих концепцій пояснювати соціальні процеси пізньої модерності. Попри те, що класичні стадіальні підходи коректно фіксують зростання ролі знань, інформації та сфери послуг, їх спільним обмеженням є неспроможність адекватно описати децентралізовану, мережево організовану соціальну динаміку сучасних суспільств. У цих підходах влада, комунікація та соціальна ідентичність і далі осмислюються переважно крізь призму відносно стабільних інституцій і ієрархічних структур, тоді як у сучасних умовах вони дедалі більше формуються через гнучкі цифрові зв'язки, націолнальні і транснаціональні мережі та змінні конфігурації соціальної взаємодії. Саме усвідомлення цієї теоретичної обмеженості зумовило звернення низки дослідників, зокрема Б. Веллмана, Я. ван Дейка та М. Кастельса, до необхідності концептуального переосмислення постіндустріальної-інформаційної парадигми й розроблення принципово інших аналітичних рамок. Однією з найбільш впливових спроб такої реконцептуалізації стала **теорія мережевого суспільства**, основні варіанти якої буде докладніше розглянуто в підрозділі 1.2.

Важливо зазначити, що концепція мережевого суспільства сформувалася не відразу, її розвиток пройшов кілька етапів, відображаючи еволюцію суспільної організації другої половини XX століття. Кардинальний розвиток концепції відбувся у 1990-ті роки з появою глобального Інтернету та мобільного зв'язку. Безпосередньо сам термін «мережеве суспільство» у сучасному розумінні вперше використав Ян ван Дейк у своїй книзі нідерландською мовою *De Netwerkmaatschappij* (van Dijk, 1991), а паралельно і незалежно його почав вживати іспансько-американський соціолог Мануель Кастельс у середині 1990х. Маніфестом нової теорії стає праця соціолога М. Кастельса *«The rise of the network society»* (Становлення мережевого суспільства», 1996) – перший том його трилогії *«Інформаційна епоха»*.

Незалежно від Я. ван Дейка М. Кастельс розгортає комплексну теорію суспільного життя під впливом цифрових технологій (Castells, 1996). Він показує, що з розвитком Інтернету, персональних комп'ютерів та інших інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) сформувалася нова соціальна морфологія: мережі

стали базовими структурними одиницями суспільства. Мануель Кастельс описує ключові зміни, такі як: глобалізацію економіки, перехід до гнучкого виробництва, появу мережевих організацій, зміну просторово-часових координат – пов'язуючи ці явища в цілісну концепцію мережевого суспільства (Castells, 1996; Castells, 2000). Саме завдяки роботам М. Кастельса поняття «мережеве суспільство» набуло широкого визнання в соціології та суміжних науках наприкінці 1990-х. Його теорія підкреслювала, що йдеться не просто про технологічні зміни, а про становлення нової соціальної структури, про цивілізаційний процес, аналогічної за масштабом до індустріальної революції. У 2000-ні роки цю ідею підхопили, розвивали та доповнювали багато дослідників. Серед них ми виділяємо, Я. ван Дейк який в роботі *«Мережеве суспільство»* систематизував соціальні аспекти цифрової взаємодії (van Dijk, 2006; van Dijk, 2020b). Він акцентував свою дослідницьку увагу на поступовому характері змін: на його думку, сучасне суспільство стає мережевим у процесі еволюційного розвитку, поєднуючи старі та нові форми комунікацій (van Dijk, 2020b).

Розглядаючи становлення мережевої парадигми не можна оминути внесок канадського соціолога Баррі Веллмана, який вже в 1970-х років досліджував соціальні мережі в міському середовищі, а в 2000-х зосередився на впливі Інтернету на спільноти, увівши поняття «мережевий індивідуалізм» (Wellman, 2001; Rainie & Wellman, 2012). Його роботи стали мікросоціологічним підґрунтям аналізу мережевого суспільства, демонструючи, як на рівні повсякденного життя люди переходять від групової взаємодії до мережевої (Ampuja & Koivisto, 2014).

Таким чином, історично концепція мережевого суспільства народилася на перетині ідей про інформаційну економіку та практичної Інтернет революції 1990х. Від ранніх футуристичних прогнозів про «кібернетичну еру» (Toffler, 1980) вона еволюціонувала до зрілої теорії, що спирається на емпіричні дослідження глобалізації, Інтернет-комунікації, соціальних мереж. Тут важливо зазначити, що зміна концептуальних акцентів відбувалася не само по собі, а відображала зміну реального контексту. За спостереженням М. Ампуя та Ю. Койвісто, зміна аналітичної мови від постіндустріальної парадигми до концепції мережевого

суспільства корелює з трансформацією домінантного політико-економічного режиму. Якщо теорія постіндустріального суспільства формувалася в умовах кейнсіанської держави добробуту та спиралася на уявлення про відносну інституційну стабільність, то теорія мережевого суспільства постає як концептуальна відповідь на виклики неоліберальної глобалізації, що характеризується дерегуляцією, фрагментацією соціальних інститутів і зростанням ролі децентралізованих мережевих структур (Ampuja & Koivisto, 2014). Якщо Д. Белл у 1970-х припускав активну роль держави у формуванні постіндустріального суспільства, то М. Кастельс у 1990-х описував більш децентралізований, ринково-орієнтований світ, де саме гнучкість, індивідуалізм та інновації стали новими цінностями (Ampuja & Koivisto, 2014). Таким чином, поняття мережевого суспільства історично оформилося як концептуальне відображення нової соціальної реальності кінця XX ст., проте залишається динамічним і відкритим до подальших уточнень із розвитком суспільства.

1.1.2. Визначення поняття мережевого суспільства

Маємо зазначити, що поняття «мережеве суспільство», попри його велику популярність і активне використання в науковому просторі, досі не отримало уніфікованого загального визначення, що зумовлено теоретичним плюралізмом у межах сучасної соціології та різними аналітичними фокусами дослідників. У науковій літературі це поняття інтерпретується крізь призму структурних, технологічних, комунікаційних і соціокультурних вимірів суспільної організації. Водночас попри доволі значущі відмінності у теоретичних підходах, більшість авторів сходяться на тому, що мережеве суспільство позначає такий тип соціального устрою, в якому ІКТ та мережеві форми взаємодії відіграють визначальну роль у формуванні соціальної структури, якщо розуміти під нею якісно своєрідний спосіб організації суспільного життя. У цьому сенсі йдеться про суспільство соціальна морфологія якого ґрунтується на глобальних мережах циркуляції інформації, комунікації та соціальних зв’язків.

Одним із ключових теоретиків концепції мережевого суспільства є Мануель Кастельс, який визначає його як *«суспільство, соціальна структура якого*

складається з мереж, що працюють на основі інформаційно-комунікаційних технологій, заснованих на мікроелектроніці» (Castells, 2004, p. 3). У пізнішій редакції своєї концепції він уточнює це визначення, описуючи мережеве суспільство як *«глобальну соціальну структуру, засновану на горизонтальних соціальних зв'язках, що не є ієрархічними та функціонують в умовах інформаційної епохи»* (Castells, 2010, p. 500). Тут явно Кастельс вживає «соціальну структуру» не в класичному соціологічному розумінні, адже соціальна структура тлумачиться переважно, як поділ суспільства на різні групи і стосунки між ними. Тут же йдеться про соціальний порядок чи скоріше про нову соціальну цілісність. Таким чином, у теорії Кастельса ключовим є перехід від ієрархічно організованих інституцій індустріального суспільства до децентралізованих мереж як базової форми соціальної організації, у межах яких здійснюються процеси влади, виробництва та комунікації.

Інший принципово важливий підхід пропонує Ян ван Дейк, який трактує мережеве суспільство як *«соціальну формацію з інфраструктурою соціальних і медіа-мереж, що забезпечує провідну форму організації на всіх рівнях – індивідуальному, груповому та суспільному»* (van Dijk, 2005, p. 20). В іншому формулюванні він визначає його як суспільство, «структура та життєдіяльність якого визначаються розгалуженими мережами комунікації, утвореними за допомогою цифрових технологій» (van Dijk, 2005, p. 20). На відміну від Кастельса, який наголошує передусім на макроструктурних трансформаціях, ван Дейк – на інфраструктурному та комунікаційному вимірах мережевої соціальності.

Соціологічний аналіз особливостей мережевого суспільства обов'язково потребує виходу на його мікросоціологічний вимір, який блискуче розкриває Баррі Веллман. Він сприймає його як суспільство, у якому соціальні зв'язки організовані радше у формі персональних мереж, ніж ієрархічних груп. За Веллманом, *«індивіди постають як центри власних мереж, які вони вибудовують і підтримують для різних цілей, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології»* (Wellman, 2001, pp. 227-228). У цьому підході мережеве суспільство

постає як середовище зростання мережевого індивідуалізму та трансформації соціальної інтеграції.

Критичний і культурно-ідеологічний вимір мережевого суспільства пропонують Александр Бард і Ян Зодерквіст, які пов'язують його з новими формами соціальної стратифікації. На їхню думку, мережеве суспільство є таким типом соціального устрою, в якому *«соціальна нерівність визначається не традиційними формами капіталу, а доступом до інформації, кількістю мережевих зв'язків і здатністю продукувати контент, а не лише споживати його»* (Bard & Söderqvist, 2002, p. 33).

Дарін Барні, у свою чергу, описує мережеве суспільство як *«новий соціальний порядок, у межах якого ідентичність, політика та економіка структуровані й функціонують у вигляді мереж»* (Barney, 2004, p. 1), підкреслюючи всеосяжний характер мережевої логіки в сучасному суспільстві. Схожого підходу дотримується Вінсент Август, який визначає мережеве суспільство як *«новий тип соціальної організації, в якому цифровізація та мережевість визначають основні процеси взаємодії, соціального впливу та політичного контролю»* (August, 2022, p. 12).

Наведені визначення не вичерпують усього спектра теоретичних інтерпретацій, проте вони демонструють спільну аналітичну установку: фокус на морфології суспільства, де соціальна структура формується не через стабільні інституційні ієрархії, а через динамічні мережі зв'язків. Узагальнюючи ці підходи, доцільно сформулювати наступне авторське визначення, яке слугуватиме теоретичною основою подальшого аналізу:

Мережеве суспільство *– це тип суспільної організації, структурною основою якого є мережі взаємопов'язаних вузлів, через які здійснюються процеси комунікації, координації, влади та виробництва знань.*

Мережеве суспільство постає як нова соціальна реальність, яку вже неможливо повноцінно вивчати й осмислювати, спираючись виключно на теоретико-методологічний інструментарій та понятійно-категоріальний апарат, сформований для дослідження інформаційного суспільства. Вступ людства в цю якісно нову стадію організації суспільного життя актуалізує потребу в доповненні

панівної інформаційної парадигми парадигмою мережевою. Саме ця логіка обґрунтовує доцільність запропонованої таблиці, яка покликана продемонструвати необхідність синтезу двох підходів (див. Таблицю 1.1.2). Адже кожен із них, будучи цінним, вже не є самодостатнім для пояснення сучасних соціальних реалій, які за своєю природою не є суто інформаційними чи виключно мережевими, а набувають ознак інформаційно-мережевих (детальніше про це в підрозділі 1.3).

Таблиця 1.1.

Порівняльна характеристика інформаційного та мережевого суспільства

Критерій порівняння	**Інформаційне суспільство**	**Мережеве суспільство**
Ключова ідея	Інформація та знання стають центральним ресурсом соціально-економічного розвитку	Мережі стають домінантною формою соціальної організації
Аналітичний фокус	*Що* є визначальним ресурсом суспільства	*Як* організовані соціальні процеси
Базовий ресурс	Інформація, знання, теоретичне знання	Зв’язки, мережі, вузли, потоки
Домінантний вимір аналізу	Економічний та когнітивний	Структурний, організаційний, комунікаційний
Тип соціальної організації	Переважно функціонально-ієрархічна, з посиленням ролі знань	Децентралізована, мережева, гнучка
Логіка соціальних змін	Зміщення від виробництва матеріальних благ до виробництва знань і послуг	Перехід від ієрархій до мереж як базової логіки координації
Роль технологій	Технології як засіб виробництва, обробки та поширення інформації	Технології як інфраструктура мережевої взаємодії
Ключові соціальні актори	Фахівці знань, науковці, експерти	Індивіди й організації як вузли мереж
Розуміння влади	Влада ґрунтується на контролі знань та інформації	Влада ґрунтується на позиції у мережах і контролі потоків
Освітній вимір	Вища освіта як інституція виробництва й трансляції знань	Вища освіта як мережева інституція з різним рівнем мережевої спроможності
Основні теоретики	Даніел Белл, Фріц Махлуп, Йонедзі Масуда	Мануель Кастельс, Ян ван Дейк, Баррі Веллман
Концептуальні обмеження	Недостатньо пояснює нові форми соціальної організації	Може недооцінювати роль змісту знань без урахування інформаційного виміру
Аналітичний результат	Пояснює *інформаційну природу* сучасного суспільства	Пояснює *мережеву форму* сучасного суспільства

Наведена порівняльна таблиця фіксує принципову теоретичну різницю між концепціями інформаційного та мережевого суспільства, водночас демонструючи

їхню взаємодоповнюваність у поясненні сучасних соціальних трансформацій. Концепція інформаційного суспільства акцентує увагу насамперед на зміні ресурсної основи соціально-економічного розвитку. У її межах ключовим пояснювальним чинником виступає інформація та знання, які замінюють матеріальні ресурси індустріальної епохи та стають головним джерелом продуктивності, інновацій і соціального прогресу. Такий підхід дозволяє переконливо описати зрушення в економічній структурі, ролі науки, експертного знання та системи освіти, однак значною мірою зосереджується на питанні ***що*** є визначальним ресурсом сучасного суспільства.

Натомість концепція мережевого суспільства зміщує аналітичний фокус із ресурсу на форму соціальної організації. У центрі уваги перебуває не стільки інформація як така, скільки способи її циркуляції, координації та використання в межах мережевих структур. Мережі постають як базова морфологія сучасного суспільства, що визначає логіку економічних процесів, комунікації, влади та соціальної взаємодії. Таким чином, мережевий підхід відповідає на питання ***як*** організовані соціальні процеси в умовах інформаційної епохи, наголошуючи на децентралізації, гнучкості та множинності зв’язків.

Важливою відмінністю між двома підходами є й різне розуміння соціальної структури та механізмів соціальних змін. Якщо в інформаційному суспільстві зберігається уявлення про переважно функціонально-ієрархічну організацію з посиленням ролі знаннєвих еліт і експертів, то мережеве суспільство описується як децентралізована система, у якій вузли мереж функціонують із різним ступенем включеності. Відповідно змінюється і трактування влади: замість контролю над знанням як таким, ключового значення набуває позиція в мережі та здатність керувати потоками інформації, ресурсів і впливу.

Особливо показовим є порівняння освітнього виміру в межах обох концепцій. У парадигмі інформаційного суспільства вища освіта розглядається переважно як інституція виробництва, накопичення та трансляції знань. У межах мережевого підходу вона постає як мережева інституція, інтегрована в глобальні та локальні освітні, наукові й цифрові мережі, ефективність якої визначається рівнем її

мережевої спроможності. Саме ця відмінність є принципово важливою для аналізу інституційної трансформації вищої освіти в сучасних умовах.

Отже, таблиця демонструє, що концепції інформаційного та мережевого суспільства не є взаємовиключними, а радше репрезентують різні аспекти теоретичного аналізу. Перша дозволяє пояснити інформаційну природу сучасного суспільства, тоді як друга розкриває його мережеву форму. Це створює підґрунтя для інтегрального підходу, в межах якого інформаційний і мережевий виміри розглядаються у взаємозв'язку, що є методологічно продуктивним для дослідження трансформацій соціальних інститутів, зокрема системи вищої освіти.

У соціальній теорії концепція мережевого суспільства сформувалася як міждисциплінарне аналітичне поле, в межах якого феномен мережі використовується для опису нових форм соціальної організації, комунікації та влади. У різних дослідницьких традиціях мережа постає не лише як технічна або комунікаційна структура, а як принцип упорядкування соціальних відносин, що визначає характер економічних процесів, політичної взаємодії та культурної динаміки. Саме це зумовило появу широкого спектра понять і аналітичних категорій, покликаних фіксувати різні виміри мережевої соціальності.

Різноманіття термінології, що використовується для опису мережевих форм соціального життя, свідчить не стільки про концептуальну розпорошеність, скільки про складність самого об'єкта дослідження. Водночас відсутність усталених і загальноприйнятих дефініцій ключових понять мережевої теорії ускладнює їхнє безпосереднє застосування для аналізу конкретних соціальних інститутів. За таких умов особливого значення набуває свідомий відбір і концептуальне уточнення категоріально-понятійного апарату, який визначає теоретичну перспективу дослідження.

Технологічним фундаментом мережевого суспільства виступає інформаціоналізм (іноді зустрічається переклад «інформатизація», як часовий період з 1970-х дотепер), який у трактуванні М. Кастельса постає як специфічна технологічна парадигма, що розширює можливості обробки інформації та комунікації завдяки розвитку цифрових технологій. Саме інформаціоналізм

створює матеріальне підґрунтя для функціонування мережевих структур, забезпечуючи інфраструктуру глобальних комунікацій і потоків даних (Castells, 2004). У цьому контексті мережеве суспільство постає як соціальна структура епохи інформаціоналізму аналогічно до того, як «індустріальне суспільство було структурною формою епохи індустріалізації, зберігаючи водночас значну культурну та інституційну варіативність» (Castells, 2023, p. 940).

Базовою одиницею мережевого суспільства є мережа як відкрита, динамічна та багатовузлова система, що складається з акторів і зв'язків між ними. Через ці зв'язки циркулюють потоки інформації, ресурсів і соціального впливу, формуючи специфічну морфологію сучасного суспільства (Castells, 2016). Як зазначає О. Войнова, «під потоками Кастельс розуміє цілеспрямовані, повторювані та запрограмовані послідовності обмінів і взаємодій між просторово роз'єднаними соціальними позиціями в економічних, політичних і символічних структурах суспільства» (Войнова, 2021, с. 18).

Узагальнюючи зазначене, мережеве суспільство доцільно розглядати як суспільство з новим соціальним порядком, в межах якої соціальні відносини організуються переважно навколо мереж, що функціонують на основі цифрових інформаційно-комунікаційних технологій. Ця структура характеризується домінуванням горизонтальних зв'язків і неієрархічних форм комунікації, що відрізняє її від індустріальних моделей соціальної організації.

Таким чином, поняття «інформаціоналізм», «мережа» та «мережеве суспільство» утворюють взаємопов'язаний аналітичний комплекс, що дозволяє описувати ключові соціальні трансформації сучасності. Вибір і концептуалізація цих категорій не є нейтральними, оскільки саме вони визначають теоретичну рамку дослідження та його інтерпретаційну належність у межах мережевої парадигми.

1.2. Плюралізм підходів до осмислення мережевої соціальності

Попри наявність значного обсягу академічної літератури, присвяченої теоріям мережевого суспільства, у науковому дискурсі відсутня усталена класифікація підходів до його дослідження. Водночас існує об'єктивна потреба у їх систематизації.

Таблиця 1.2.

Еволюція та теоретичні підходи до концептуалізації мережевого суспільства

Автор	**Ключова праця / концепція**	**Рік**	**Тип підходу**	**Ключова ідея**	**Рівень аналізу**
Джеймс Мартін	*The Wired Society*	1978	Футурологічний	Суспільство, з'єднане телекомунікаційним и мережами	Макро
Р. Хільц, М. Турофф	*The Network Nation*	1978	Комунікаційний	Комп'ютерно опосередкована комунікація зменшує просторово-часові бар'єри, сприяє демократизації	Мезо
Ян ван Дейк	*The Network Society*	1991	Соціологічний	Мережі як основна форма соціальної організації	Макро-мезо
Мануель Кастельс	*The Rise of the Network Society*	1996	Макросоціологічний	Інформаціоналізм, простір потоків, мережі влади	Макро
Баррі Веллман	Мережевий індивідуалізм	1979	Мікросоціологічний	Індивід як вузол множинних мереж	Мікро
П'єр Леві	Колективний інтелект	1995	Культурно-когнітивний	Розподілене виробництво знань	Мезо
Ніколас Негропонте	*Being Digital*	1995	Технологічний	Зсув від атомів до бітів	Макро
Латур, Каллон, Ло	Акторно-мережева теорія	1986	Методологічний	Людські й нелюдські актори в мережах	Методоло-гічний

Наведена таблиця демонструє, що концепція мережевого суспільства формувалася як багаторівнева теоретична конструкція, у межах якої поєднуються футурологічні передбачення, соціологічні моделі, культурні інтерпретації та методологічні підходи. Умовно можна виокремити три основні теоретичні парадигми, пов'язані з іменами провідних дослідників і засновників концепції мережевого суспільства – Баррі Веллмана, Яна ван Дейка та Мануеля Кастельса. Саме соціологічні концепції Кастельса, ван Дейка та Веллмана утворюють теоретичне ядро даного дослідження, тоді як інші підходи виконують допоміжну аналітичну функцію. У подальшому викладі буде здійснено детальний аналіз кожного з цих підходів.

1.2.1. Мережевий індивідуалізм за Баррі Веллманом

Одним із ключових фундаторів теорії мережевого суспільства є Баррі Веллман, який одним із перших запропонував розглядати соціальну реальність не як сукупність замкнених груп або ієрархічно впорядкованих інституцій, а як множину перехресних соціальних мереж. Уже в ранніх працях, зокрема у дослідженні «Мережеве місто» (Wellman & Craven, 1973), він обґрунтовував тезу про те, що суспільства різного масштабу доцільніше аналізувати як «мережі мереж», у межах яких індивіди, спільноти та організації взаємодіють через складні конфігурації соціальних зв’язків.

Центральним внеском Веллмана є концепція мережевого індивідуалізму, яка фіксує структурний перехід від групоцентричних форм соціальної організації до індивідоцентричних мережевих конфігурацій. «Ми перейшли від життя у "маленьких коробочках" (групах) до життя у мережевому індивідуалізмі» (Rainie & Wellman, 2012, p.6). Сьогодні «люди функціонують більше як підключені індивіди і менше як вбудовані члени груп» (Rainie & Wellman, 2012, p.12). На відміну від традиційних уявлень про спільноти як географічно локалізовані та відносно стабільні соціальні утворення, Веллман показує, що сучасні спільноти функціонують переважно як персоналізовані мережі соціальних зв’язків, сконцентровані довкола окремої особи (Wellman, 1979; Rainie & Wellman, 2012). У такій моделі індивід виступає центральним вузлом власної мережі, самостійно вибудовуючи, підтримуючи й координуючи різні типи зв’язків залежно від життєвих потреб і соціальних контекстів.

У межах цієї концепції Веллман послідовно демонструє, що мережеві зв’язки не зникають із послабленням локальних спільнот, а навпаки, диверсифікуються та ускладнюються. Соціальні відносини дедалі більше формуються як поєднання сильних і слабких зв’язків, локальних і глобальних контактів, офлайн- та онлайн-взаємодій. Така конфігурація забезпечує індивідам доступ до ширшого спектра соціальних ресурсів, інформації та підтримки, водночас підвищуючи рівень соціальної автономії та відповідальності.

Подальший розвиток цих ідей Веллман здійснив у співавторській праці «Networked: The New Social Operating System» (Rainie & Wellman, 2012), де автори стверджують, що «мережевий індивідуалізм – це нова соціальна операційна система» (Rainie & Wellman, 2012, p.7), яка докорінно змінює логіку соціальної взаємодії. Автори аргументують, що цифрові технології як інтернет, мобільний зв'язок, соціальні медіа – не просто розширюють можливості комунікації, а змінюють саму архітектуру соціальних відносин, роблячи їх більш гнучкими, перехресними та персоналізованими. У цьому контексті соціальні мережі стають базовою одиницею соціальної організації, а не лише інструментом взаємодії.

Важливим елементом підходу Веллмана є також концепція глокалізації, яка описує одночасне поєднання локальних і глобальних вимірів соціальних мереж. «Світ стає глобальним, але він залишається локальним» (Wellman, 2002, p.11). Індивіди можуть бути залучені до кількох спільнот одночасно: професійних, родинних, освітніх, онлайн-спільнот за інтересами. Які в свою чергу не обов'язково перетинаються між собою, але разом утворюють цілісну персональну мережу. Розвиток цифрових комунікацій дозволяє підтримувати такі зв'язки незалежно від просторової відстані, не втрачаючи їхньої функціональної значущості.

Емпіричне підтвердження цих положень Веллман і його колеги отримали, зокрема, у дослідженні спільноти Netville (Hampton & Wellman, 2003), де було показано, що доступ до інтернет-комунікацій не знижує рівень офлайн-взаємодії, а може навіть сприяти зростанню соціального капіталу та інтенсивності локальних контактів. «Інтернет не руйнує спільноту, а додає до неї нові виміри» (Wellman et al., 2001, p.437). Ці результати дозволили поставити під сумнів поширені побоювання щодо «соціальної ізоляції» в цифрову епоху та показати, що мережеві технології радше трансформують, ніж руйнують соціальні зв'язки.

Веллманівський мережевий індивідуалізм тісно пов'язаний із класичною концепцією Марка Грановеттера про «силу слабких зв'язків» (Granovetter, 1973). Грановеттер довів, що слабкі соціальні зв'язки відіграють непропорційно важливу роль у поширенні нової інформації і можливостей, таких як працевлаштування. Сильні зв'язки (близькі друзі, сім'я) забезпечують емоційну підтримку і довіру, але

саме через слабкі зв’язки людина дізнається те, що не знають її найближчі друзі – тобто отримує доступ до нових знань та ресурсів поза межами свого «тісного кола» (Granovetter, 1974). У мережевому суспільстві підтримувати такі слабкі зв’язки стало набагато легше – соціальні мережі (LinkedIn, Facebook тощо) дозволяють тримати контакт з широким колом знайомих. Сучасні дослідження підтверджують цінність слабких зв’язків: наприклад, масштабний аналіз даних LinkedIn показав, що користувачі з більшою кількістю «слабких» професійних контактів мали статистично вищі шанси знайти нову роботу (Rajkumar et al., 2022).

Внесок Баррі Веллмана має особливе значення для теорії мережевого суспільства, оскільки він забезпечує її мікросоціологічне підґрунтя. Якщо макросоціологічні концепції зосереджуються на глобальних структурах і потоках, то підхід Веллмана дозволяє пояснити, як мережеве суспільство відтворюється на рівні повсякденних соціальних практик, міжособистісних зв’язків і спільнот. Саме через ці множинні взаємодії формується соціальна тканина мережевого суспільства.

Водночас концепція мережевого індивідуалізму не позбавлена обмежень. Дослідники звертають увагу на її схильність до відносно оптимістичного трактування мережевих зв’язків, зокрема недостатнє врахування соціальної нерівності у доступі до мережевих ресурсів і цифрових компетенцій. Крім того, фокус на індивідуальних мережах може затьмарювати роль колективних ідентичностей, соціальних рухів і макросоціальних процесів. Проте, попри ці зауваження, теоретичний внесок Баррі Веллмана залишається фундаментальним для розуміння мережевої логіки сучасного суспільства та є необхідним елементом інтегральної теорії мережевого суспільства.

1.2.2. Інформаційно-комунікаційний підхід за Яном ван Дейком

У концепції Яна ван Дейка мережеве суспільство постає як «соціальна формацію з інфраструктурою соціальних і медійних мереж, що забезпечує основний спосіб організації суспільства на всіх рівнях – індивідуальному, груповому/організаційному та суспільному» (van Dijk, 2020b, p. 31). Ян ван Дейк зазначає, що у XXI столітті цифрові комунікаційні мережі перетворилися на базову

інфраструктуру суспільства, співмірну за значенням із транспортними та енергетичними системами попередніх епох. Інтернет, мобільний зв'язок і соціальні медіа стали необхідною умовою повсякденного життя, функціонування організацій і управління суспільством, сформувавши нову реальність тотальної взаємозалежності та взаємопов'язаності. Попри зростання індивідуальної автономії, соціальна дія дедалі більше опосередковується мережами, які виконують роль «нервової системи» сучасного світу, поєднуючи індивідів, інституції та глобальні простори. Вплив цифрових мереж поширюється не лише на матеріальну інфраструктуру, а й на соціальну екологію – характер комунікації, якість соціальних зв'язків і культурні практики, що зумовлює необхідність соціологічного та нормативного осмислення мережевого суспільства як якісно нової стадії соціальної організації (van Dijk, 2020b, pp.10-13).

На відміну від підходів, що описують сучасне суспільство насамперед через домінування інформації як ресурсу, Ян ван Дейк зміщує фокус на організаційну логіку: вирішальним є не сам факт виробництва знань, а те, як соціальні процеси координуються через мережеві зв'язки та канали комунікації. Важливо, що мережевий устрій має еволюційний характер: він виростає з масового суспільства, трансформуючи його інституційні механізми, а не виникає як «розрив із минулим». Під масовим суспільством він розуміє «тип суспільства з інфраструктурою груп, організацій та спільнот (так званих «мас»), які формують його основний спосіб організації на всіх рівнях (індивідуальному, груповому/організаційному та суспільному), а основними одиницями цього суспільства є всі види відносно великих колективів (мас), що організовують окремих осіб» (van Dijk, 2020b, p. 33). Для аналітичного прояснення цієї трансформації Ян ван Дейк пропонує ідеально-типове зіставлення масового та мережевого суспільства (див. Таблицю 1.2.2).

Таблиця 1.3.

Порівняння масового й мережевого суспільства за Яном ван Дейком

Характеристики	**Масове суспільство**	**Мережеве суспільство**
Основні компоненти	Колективи (групи, організації, спільноти)	Індивідууми (пов'язані мережами)
Природа компонентів	Однорідні	Гетерогенні
Масштаб	Розширений	Розширений та скорочений
Сфера	Локальний	Глокальний

Продовження Таблиця 1.3

Характеристики	**Масове суспільство**	**Мережеве суспільство**
Зв'язність, пов'язаність	Висока в межах компонентів	Висока між компонентами
Щільність	Висока	Низька
Централізація	Висока (кілька центрів)	Низька (поліцентрична)
Інклюзивність	Висока	Низька
Тип спільноти	Фізична та унітарна	Віртуальна та різноманітна
Тип організації	Бюрократія	Інфократія
Тип домогосподарства	Велике з розширеною сім'єю	Невелике з різноманіттям сімейних стосунків
Основний тип комунікації	Очна	Зростаюча медіація
Вид ЗМІ	Традиційні ЗМІ масового мовлення	Інтерактивні ЗМІ вузького мовлення
Кількість ЗМІ	Низька	Висока

Джерело: van Dijk, 2020b, pp. 54-55.

Ця типологія відображає ідеалізовані риси двох типів суспільства. У реальних умовах часто присутні перехідні форми та поєднання цих характеристик. У масовому укладі домінують відносно однорідні колективи, висока внутрішня щільність і централізація, а медіакомунікація тяжіє до моделі масового мовлення. Натомість мережеве суспільство характеризується зростанням ролі індивіда як вузла мережі, гетерогенністю зв'язків, поліцентричністю, нижчою щільністю та перевагою медіатизованих форм комунікації, де інформаційні потоки стають децентралізованими й персоналізованими (van Dijk, 2020b, pp. 53-55). Це означає, що соціальна інтеграція дедалі менше забезпечується автоматичною «належністю» до інституційних колективів і дедалі більше залежить від здатності включатися в мережі, підтримувати зв'язки та використовувати комунікаційні ресурси.

Окремий внесок Яна ван Дейка полягає у формулюванні низки базових закономірностей мережевої взаємодії, які можна подати як концептуальну рамку для аналізу мережевих процесів. По-перше, для мережевої структури визначальним є примат відносин: соціальна позиція актора задається не лише його індивідуальними властивостями, а конфігурацією зв'язків. По-друге, мережі демонструють ефекти масштабу та концентрації, коли розширення мережі підвищує її корисність, але водночас посилює нерівномірність розподілу уваги та впливу. По-третє, мережеве середовище створює парадоксальну комбінацію високої загальної зв'язності та кластеризації, де локально щільні групи поєднані

між собою слабшими мостами, а ключову роль відіграють посередники та платформи (van Dijk, 2020b, pp. 46-52). Сукупно ці положення дозволяють уникнути спрощеного уявлення про мережі як «горизонтальні й рівні», оскільки поліцентричність не усуває структурної асиметрії.

Принципово важливим елементом підходу ван Дейка є критичний аналіз цифрової нерівності. Дослідник наголошує, що доступ до цифрових технологій, рівень цифрових навичок і здатність отримувати соціальні вигоди від мережевих ресурсів розподіляються нерівномірно. Отже, мережеве суспільство одночасно створює нові можливості включення та продукує нові механізми виключення, які можуть відтворювати і посилювати традиційні соціально-економічні розшарування (van Dijk, 2020b). Саме тому цифрові мережі у ван Дейка не трактуються як нейтральні інструменти, а розглядаються як чинник, що впливає на структуру шансів, доступ до ресурсів і конфігурацію влади.

Разом із тим підхід Яна ван Дейка має певні обмеження. По-перше, дещо спрощене трактування явища цифрового розриву: дослідник здебільшого зосереджується на питанні доступу до технологій та навичок користування ними на індивідуальному рівні, не приділяючи достатньої уваги колективним діям і соціальним рухам, що можуть розширювати доступ до цифрових ресурсів. По-друге, акцент на інфраструктурі мереж і закономірностях взаємодій інколи може звужувати увагу до інституційних конфліктів і колективних практик, через які суспільства намагаються компенсувати цифрові розриви. По-третє, питання глобальної асиметрії мережевих ресурсів та залежності від транснаціональних платформ можуть вимагати додаткових теоретичних доповнень у контексті «периферійних» або воєнних суспільств. Водночас концепція ван Дейка залишається методологічно продуктивною для цієї дисертації, оскільки поєднує структурне бачення мережевого переходу з увагою до комунікаційної інфраструктури та нерівності доступу (Агарков, 2025).

1.2.3. Концепція мережевого суспільства за Мануелем Кастельсом

Попри те, що Ян ван Дейк розробляв концепцію мережевого суспільства ще з початку 1990-х років, її міжнародна видимість і канонічний статус у соціології

значною мірою були сформовані завдяки інтерпретації, запропонованій Мануелем Кастельсом. Саме він здійснив системну концептуалізацію мережевого суспільства на рівні макросоціологічної теорії, перетворивши її на впливову аналітичну рамку для інтерпретації трансформацій сучасності. Як слушно зазначає Н. Капустіна, «його концепція може бути віднесена до макротеорії, яка прагне пояснити й інтерпретувати сучасне суспільство, що перебуває під впливом глобалізаційних та інформатизаційних процесів» (Капустіна, 2020, с.22). Концептуальне ядро цієї макротеорії викладено в трилогії *«Інформаційна епоха»: «The Rise of the Network Society»* (1996), *«The Power of Identity»* (1997) та *«End of Millennium»* (1998).

Кастельс аналізує трансформацію ключових сфер суспільного життя, показуючи, як інформаційні технології та мережеві зв'язки стають структуроутворювальними чинниками економіки, політики, культури та комунікації. Витоки мережевого суспільства він пов'язує з історичним зламом початку 1970-х років, коли відбулася інформаційно-технологічна революція та активізувалися нові соціокультурні рухи 1960-1970-х років. Цей період, за Кастельсом, характеризувався масштабною кризою, що спричинила перегляд двох панівних соціально-економічних систем, а саме капіталізму та етатизму (Castells, 1996, с.28). У вітчизняній традиції інтерпретації його спадщини наголошується, що становлення мережевого суспільства стало результатом історичного переплетення технологічної трансформації та гуманітарних рухів, які у взаємодії сприяли реконструкції соціальних відносин у напрямі мережевої організації (Рижак, 2015; Рижак, 2016; Данько, 2015).

Важливо, що Кастельс розглядає свою теорію як розвиток дискусії про інформаційне суспільство, віддаючи належне попередникам, зокрема Д. Беллу та А. Турену. Водночас він наполягає, що поняття «інформаційного суспільства» не є достатнім для пояснення специфіки сучасності, оскільки інформація та знання завжди були джерелами влади, багатства і сенсу в різних історичних формаціях (Mokyr, 1990; Mazlish, 1993). На його погляд, принципово новим є не сам ресурс знання, а нова соціальна структура, яка постає на основі технологічної парадигми інформаціоналізму та організується у формі мереж (Castells, 2004). Відтак у центрі

аналізу опиняється морфологія суспільства: здатність мережевих форм координувати діяльність, продукувати та перерозподіляти ресурси, визначати доступ до потоків і позицій впливу.

Кастельс визнає, що мережеві форми організації існували впродовж історії, однак їхня ефективність тривалий час поступалася вертикальним моделям мобілізації ресурсів (McNeill & McNeill, 2003). Перелом, за його логікою, стався тоді, коли цифрові інформаційні технології надали мережам безпрецедентної спроможності до масштабування, гнучкості та координації, позбавивши інші форми організації їхніх конкурентних переваг (Castells, 2005). Звідси випливає його ключова теза: сучасність доцільніше описувати не як «інформаційне суспільство», а як мережеве суспільство, оскільки новизна доби полягає у мережевій формі організації, що спирається на інформаційні технології. Саме тому він заявляє: «Ми повинні відкинути поняття інформаційного суспільства або суспільства знань і замінити його поняттям мережевого суспільства... Я стверджую, що ця реконцептуалізація важлива, оскільки вона має практичні наслідки» (Castells, 2004, p. 3). Відповідно, першочергового значення набувають організаційні трансформації та «мережева спроможність інституцій, організацій та соціальних акторів як на локальному, так і на глобальному рівнях» (Castells, 2004, p. 7).

Поряд із потужним евристичним потенціалом, підхід Кастельса має обмеження. У ранніх версіях теорії простежується тенденція до відносно оптимістичного трактування мережевих процесів, зокрема в частині очікувань щодо демократизації комунікації та послаблення традиційних центрів влади. Згодом сам автор визнає, що низка припущень не підтвердилася, і здійснює рефлексивний перегляд власних позицій (Castells, 2023). Зокрема, він коригує надмірний акцент на ідеї «мережевої держави» та припущенні про поступове злиття національних держав у наднаціональні мережеві структури, наголошуючи на поверненні сильної національної держави та відродженні егоцентричних стратегій державної влади (Castells, 2023). Паралельно Кастельс фіксує посилення цифрового нагляду й контролю, що в умовах зрілості штучного інтелекту набуває ще більшої інтенсивності, а також зростання кібервійни як регулярної форми

конфронтації, включно з потенціалом ураження критичної інфраструктури (Castells, 2023, pp. 943-944). У цьому контексті український досвід повномасштабної війни демонструє практичну релевантність такого аналізу для розуміння вразливості мережевих систем (Агарков, 2024).

Окремо Кастельс переосмислює власні ранні оцінки соціальних мереж і цифрової самокомунікації, визнаючи, що реальна динаміка мережевих платформ супроводжується комодифікацією уваги, деградацією інформаційного середовища та поширенням антигуманних цінностей (Morozov, 2011; Castells, 2023, p.945). Цей перегляд не заперечує значущості мереж як структурної основи сучасності, однак уточнює межі теорії та підкреслює потребу поєднання структурного аналізу з увагою до інституційних, політичних і культурних умов. Показовим є його підсумок: «Мережі мають важливе значення, але це не кінець історії» (Castells, 2023, p.946).

Отже, концепція Кастельса залишається центральною для макросоціологічного розуміння мережевого суспільства, однак її сучасна версія є більш рефлексивною та критичною, ніж початкові формулювання кінця XX століття.

Таким чином, М. Кастельс, Б. Веллман і Я. ван Дейк, попри спільність загальної проблематики розставляють різні акценти: Б. Веллман досліджує переважно мікрорівень соціальних взаємодій, Я. ван Дейк фокусується мезорівні та на проблемі цифрового розриву, тоді як М. Кастельс пропонує макросоціальний аналіз глобальних процесів і трансформації суспільства в цілому. Разом із класичними концепціями, теорія мережевого суспільства перебуває в процесі постійного розвитку та концептуального уточнення, що відображено в працях сучасних дослідників, аналіз яких здійснюється в наступному підпункті.

1.2.4. Сучасні підходи до соціологічного аналізу мережевого суспільства

У перші чверті XXI століття соціологічний аналіз мережевого суспільства зміщується від переважно «великої теорії» до методологічно плюралістичного поля, де поєднуються (а) формалізовані інструменти вимірювання мережевих структур, (б) інституційно-організаційні підходи до вивчення цифрової

інфраструктури, (в) критичні перспективи влади, нерівності та контролю. Така еволюція не заперечує класичні концепти Кастельса, ван Дейка чи Веллмана, а радше конкретизує їх емпірично та ускладнює аналітично. Показовим є й мета-аналіз рецепції поняття «мережеве суспільство» за 25 років, який демонструє, що концепт зберігає евристичність саме завдяки здатності інтегрувати нові об'єкти, зокрема платформи, алгоритми, big data та нові режими політичної комунікації (Cardoso et al., 2024).

По-перше, найбільш інструменталізованим напрямом став аналіз соціальних мереж (SNA) як набір методів для опису структури зв'язків, потоків і позицій акторів у мережах. У сучасній соціології SNA використовується не лише для «ілюстрації» мережевості, а як повноцінна логіка пояснення: через метрики центральності, щільності, кластеризації, брокерства, структурних дір тощо (Wasserman & Faust, 1994). У контексті цифрових платформ SNA дозволяє операціоналізувати тези про «мережевий індивідуалізм», а також перевіряти, як мережеві конфігурації впливають на мобілізацію, довіру, соціальний капітал і дифузію інформації (Hampton & Wellman, 2018). Для дослідження про інституційну трансформацію вищої освіти це принципово: ЗВО дедалі частіше функціонують не як автономні ієрархії, а як вузли у множинних мережах: академічних, платформних, міжнародних, партнерських тощо.

По-друге, у центрі сучасного аналізу опинився перехід від «мереж» до платформно-алгоритмічних екосистем. Якщо ранні версії мережевої парадигми асоціювалися з децентралізацією, то нині дедалі чіткіше фіксується рецентралізація через платформні вузли, які задають правила доступу, видимості й монетизації даних. Такі дослідники як Жозе ван Дейк, Девід Ніборг, Томас Поелл стверджують, що ключову роль відіграють не стільки децентралізовані мережі користувачів, скільки великі платформи такі як Facebook, Google, Amazon тощо, що функціонують як вузлові центри, контролюючи інформаційні потоки (van Dijck et al., 2018). У цьому ракурсі «мережевість» описує не лише горизонтальні зв'язки між користувачами, а й інституційно закріплені механізми модерації, ранжування, рекомендацій і керування увагою, де алгоритми виступають соціальними

посередниками (Couldry & Mejias, 2019). Відповідно, актуальним стає аналіз того, як технологічні архітектури перетворюються на соціальні інститути, що опосередковують комунікацію, знання і владу.

По-третє, суттєво посилився фокус на цифровій нерівності як структурній властивості мережевого суспільства. Дослідницька рамка «цифрового розриву» у сучасних версіях виходить за межі доступу до інтернету, акцентуючи відмінності у цифрових компетентностях, типах використання та здатності конвертувати цифрові ресурси у соціальні вигоди (van Deursen & van Dijk, 2019). Це означає, що мережеве суспільство не «вирівнює» можливості автоматично: мережеві позиції та цифрові навички стають механізмами відтворення, а інколи й посилення соціальної стратифікації (Norris, 2001). Для вищої освіти це формує подвійний виклик: університет водночас є інструментом цифрової інклюзії та середовищем, де цифрові розриви стають видимими у навчанні, доступі до контенту і можливостях академічної участі.

По-четверте, частиною сучасних підходів є критична політична економія мережевості, яка наполягає на аналізі власності, контролю та експлуатації у цифрових системах. У цій традиції мережеве суспільство розглядають як історично конкретну форму капіталізму, де дані, увага та інфраструктури стають ресурсами накопичення, а нерівність переміщується у сферу платформної влади (Fuchs, 2017; Fuchs, 2020; Zuboff, 2019). У суміжній перспективі «цифрового колоніалізму» («data colonialism») підкреслюється привласнення даних як форма асиметричного контролю над поведінкою і знанням у глобальному масштабі (Couldry & Mejias, 2019). У результаті мережевість постає не нейтральною «морфологією», а полем конфлікту інтересів між державою, корпораціями, громадянським суспільством і професійними спільнотами.

По-п’яте, події останнього десятиліття (пандемія COVID-19, повномасштабна війна, кризи критичної інфраструктури) актуалізували аналіз мережевого суспільства як режиму залежності від цифрових мереж у забезпеченні базових функцій соціальних інститутів (Lazarenko, & Ihnatova, 2022). Цей досвід став приводом до оновлення теорії мережевого суспільства. Мануель Кастельс у

нещодавній роботі «Перегляд мережевого суспільства» переоцінив свою концепцію, враховуючи зміни останнього десятиліття. Він підкреслив, що базові засади теорії підтверджуються – суспільство і далі рухається в напрямку мережевої форми, але водночас з'явилися нові явища, як-от централізація мереж навколо платформ, потреба врахувати екологічні та соціальні межі зростання мереж (Castells, 2023).

Для України цей вимір є особливо емпірично насиченим: цифрові мережі виступають одночасно каналом солідарності, координації допомоги і «соціальним клеєм» у часи криз, але також полем інформаційних атак, дезінформації та ризиків безпеки (Del Vicario et al., 2016, Тимофєєва, 2024). У цьому контексті українські дослідники розвивають прикладні лінії аналізу: від мережевих комунікативних практик у кризових умовах до проблематики цифрової людини, віртуального простору, медіаграмотності та освітніх політик цифровізації (Дзьобань, 2021; Головченко, 2020; Кремень та ін., 2022). Також у вітчизняному академічному полі наявні роботи, що концептуально «приземляють» класичні поняття Кастельса, зокрема категорію потоків та мережевих взаємодій, у термінах сучасної політико-комунікативної реальності (Войнова, 2021).

Загалом, сучасні підходи до аналізу мережевого суспільства характеризує більш комплексний і збалансований погляд. Дослідники відзначають двоїстість впливів мереж – вони водночас зв'язують і роз'єднують, надають владу і маргіналізують. Сучасне мережеве суспільство – це динамічна система, де постійно відбувається взаємодія між технологічними інноваціями та соціальними практиками.

Підсумовуючи, сучасні дослідницькі підходи переконливо свідчать, що мережеве суспільство не може бути адекватно пояснене в межах однієї теоретичної оптики. Соціальний мережевий аналіз (SNA) дозволяє точно описувати морфологію соціальних зв'язків – щільність, центральність, кластери та позиційні асиметрії, однак він майже не відповідає на питання про технологічні умови виникнення цих структур та їхні соціальні наслідки. Дослідження платформізації та платформенного капіталізму фокусуються на інфраструктурному та

алгоритмічному посередництві соціальної взаємодії, показуючи, як цифрові платформи формують правила доступу, видимості та участі, але часто залишають поза увагою повсякденні практики користувачів і неформальні мережеві зв'язки. Натомість студії цифрової нерівності пояснюють стратифікаційні ефекти мережевої взаємодії – диференціацію доступу, компетентностей і соціальних вигод, однак не завжди враховують інституційний рівень трансформацій. Критичні теорії влади, у свою чергу, акцентують увагу на асиметріях контролю, конфліктності та політичній економії цифрових мереж, але менш придатні для аналізу операційних механізмів функціонування конкретних соціальних систем, зокрема університетів.

Саме ця фрагментарність пояснювальних можливостей окремих підходів і зумовлює методологічну потребу в інтегральній моделі інформаційно-мережевого суспільства, розгорнутій у підрозділі 1.3. Така модель дозволяє поєднати різні аналітичні рівні в єдиній логіці аналізу, утримуючи у фокусі одночасно: (1) морфологію мереж як структуру соціальних зв'язків; (2) технологічну інфраструктуру як умову можливості соціальної взаємодії; (3) інституційні трансформації як організаційні наслідки мережевої логіки; та (4) владно-нерівнісні механізми як соціальні ефекти та ризики мережевої організації. Саме такий синтетичний підхід створює концептуальні передумови для подальшого аналізу трансформацій вищої освіти як інституції, що функціонує не в «чисто інформаційному» і не в «чисто мережевому», а в інформаційно-мережевому соціальному середовищі.

1.3.Інформаційно-мережеве суспільство: концепт інтегральної моделі

Упродовж останніх десятиліть у соціологічній теорії послідовно зростає інтерес до осмислення глибинних структурних трансформацій, пов'язаних із виходом за межі постіндустріального порядку. Ці трансформації зазвичай описуються в межах двох впливових, але концептуально різних теоретичних рамок – теорією інформаційного суспільства (Д. Белл та ін.) та теорією мережевого суспільства (М. Кастельс, Я. ван Дейк та ін.). Аналіз сучасної соціальної динаміки

в умовах цифрової доби потребує подолання концептуальної дихотомії між цими двома впливовими теоретичними рамками.

Попри безперечну евристичну цінність обох підходів, кожен із них фіксує лише окремий вимір глибинних трансформацій сучасного суспільства. Концепція інформаційного суспільства зосереджується передусім на зміні ресурсної бази соціального розвитку, визначаючи знання та інформацію як ключові форми капіталу. Натомість концепція мережевого суспільства акцентує увагу на зміні морфології соціальної організації, тобто на переході від ієрархічних, інституційно замкнених структур до мережевих, децентралізованих конфігурацій соціальних зв'язків. У результаті виникає теоретичний розрив: сучасні соціальні реалії виявляються водночас і інформаційними, і мережевими, але жоден із підходів окремо не дозволяє адекватно описати цю подвійну логіку. Адже у реаліях цифрової епохи ці процеси не функціонують ізольовано, а мають конвергентний характер. Інформація набуває статусу продуктивної сили лише за умови її швидкої циркуляції, обробки та масштабування в межах глобальних цифрових мереж. Своєю чергою, самі мережі не є самодостатньою формою соціальної організації, а існують як інфраструктури для генерації, передавання й трансформації інформаційних потоків. Отже, соціальні процеси сучасності не можуть бути адекватно описані ані виключно як інформаційні, ані виключно як мережеві; вони мають **інформаційно-мережеву природу**, в якій ресурсна та структурна логіки взаємно зумовлюють одна одну.

Саме з огляду на це в межах даного дослідження обґрунтовується доцільність використання інтегрального поняття **«інформаційно-мережеве суспільство» (ІМС).** Його введення має не декларативний, а методологічний характер і спрямоване на підвищення пояснювального потенціалу теоретичної моделі. Застосування цього концепту дозволяє уникнути, з одного боку, технологічного детермінізму, який редукує соціальні зміни до впливу цифрових технологій, а з іншого – структурного формалізму, що обмежується аналізом мережевих зв'язків без урахування специфіки інформації та знання як соціальних ресурсів.

Операціоналізація поняття інформаційно-мережевого суспільства створює можливість комплексного аналізу інституційних трансформацій, зокрема у сфері вищої освіти. Саме така інтегральна перспектива робить концепт ІМС найбільш продуктивним для подальшого емпіричного аналізу трансформацій університету в умовах цифрової та мережевої реальності. Узагальнено аналітичну логіку поняття інформаційно-мережевого суспільства можна подати у вигляді формули, де обидва компоненти перебувають у відносинах взаємної зумовленості та коеволюції:

ІМС = ресурс (інформація / знання) + архітектура соціальної організації (мережі / потоки)

На відміну від підходів, що надають пріоритет або технологічному чиннику, або комунікаційній трансформації, інтегральна модель виходить із принципу теоретичного синтезу: інформація є стратегічним ресурсом, мережі – базовою морфологією соціального порядку. Важливо, що цифрові технології виступають своєрідною інфраструктурою, яка забезпечує масштабування, прискорення та керованість інформаційних потоків (Ampuja & Koivisto, 2014). Такий синтез дозволяє зняти однобічність класичних інтерпретацій і запропонувати цілісну аналітичну рамку, релевантну до актуальних соціокультурних і технологічних викликів.

Теоретична необхідність інтеграції «інформаційного» та «мережевого» вимірів випливає з базової інтуїції, яку чітко формулює Ян ван Дейк: інформація становить «субстанцію» сучасного суспільства, тоді як мережі задають «форму» його організації (van Dijk, 2020b, p. 4). У цьому сенсі сучасний соціум постає як соціотехнічна система, де (1) виробництво, циркуляція та інтерпретація інформації набувають статусу ключового механізму координації, а (2) мережеві структури стають домінантним способом інтеграції акторів та інституцій. Відповідно, інформаційно-мережевий підхід поєднує ресурсний і організаційний виміри в одну пояснювальну конструкцію.

Додатковий аргумент на користь інтегральної моделі дає аналіз меж провідних теоретичних варіантів «мережевої парадигми». Макропідхід М. Кастельса зосереджує увагу на глобальній перебудові економіки, комунікації та

влади; мікроперспектива Б. Веллмана описує трансформацію повсякденних соціальних зв'язків і перехід до «мережевого індивідуалізму»; Я. ван Дейк пропонує більш збалансовану, багаторівневу модель, яка водночас враховує інфраструктурні умови мережевості, інституційні посередництва та нерівнісні ефекти цифрового розриву. Інтегральна модель дозволяє об'єднати ці акценти в єдину логіку пояснення, уникнувши редукції складної реальності до одного рівня аналізу.

Важливо, що інформаційно-мережева рамка також відображає спадкоємність соціальної теорії: вона не «скасовує» індустріальну та постіндустріальну парадигми, а реконструює їх у нових умовах, де технологічні та культурні зміни прискорюють інституційну трансформацію. Отже, ІМС варто трактувати не як «радикально іншу» реальність, а як результат глибокої перебудови інформаційного соціуму під впливом цифрових технологій, мережевої логіки координації та зростаючої ролі інформаційних потоків.

Поняття «інформаційно-мережеве суспільство» фіксує двоєдину природу сучасності: інформація/знання є визначальним ресурсом (Bell, 1973, p. 20), але їх виробництво, розповсюдження й конвертація у владу/капітал/символічний вплив відбуваються переважно через мережеві структури (Castells, 2010, p. 21). У цьому значенні сучасна глобальна система одночасно характеризується інформаційною насиченістю та мережевою взаємопов'язаністю, а тому інтегральний термін має не декоративний, а пояснювальний статус.

Термін «інформаційно-мережеве суспільство» став предметом уваги широкого кола українських вчених у множині дослідницьких вимірів. У політико-інституційному вимірі А. Колодюк фокусується на механізмах переходу України до інформаційного устрою через параметри «електронної готовності» та «електронного залучення», підкреслюючи їхню роль як базових передумов соціально-економічної трансформації та модернізації публічної політики (Колодюк, 2004, с. 129–136).

У філософсько-управлінському та цивілізаційному ракурсах В. Воронкова підкреслює принцип мережевої самоорганізації глобального комунікаційного

середовища (Воронкова, 2013, с. 176), а в новіших інтерпретаційних лініях її підхід також кореспондує з тематизацією «цифрової ери», смарт-логіки та горизонталізації взаємодій як домінант сучасного розвитку (Воронкова, 2015).

О. Дзьобань та О. Соснін у філософсько-правовій та комунікаційно-управлінській площині розглядає інформаційне суспільство як мережево-комунікативний простір управління, де мережі функціонують як соціальні інститути, здатні водночас формувати способи розв'язання суспільних проблем і залежати від політичних та соціально-економічних контекстів (Дзьобань & Соснін, 2015, с. 7–13).

Культурологічний вимір поняття виразно артикулює О. Найдьонов: аналізуючи культуру мережевого суспільства через сфери та форми візуалізації, він показує, як інтернет-мережі, цифрові платформи та «Інтернет речей» змінюють режими символізації, ідентичності й соціальної цілісності, а також актуалізують потребу збереження смислової інтегрованості соціуму (Найдьонов, 2017, с. 63-70).

Т. Черкашина демонструє евристичність терміну для опису «цифрового» стану суспільства, зближуючи його з логікою платформізації та новими режимами соціальної організації, що постають на перетині даних, інфраструктур і мережевих взаємодій (Черкашина, 2025, с. 216-221).

У соціально-філософській перспективі Л. Дротянко розвиває проблематику трансформацій соціокультурних комунікацій у добу цифровізації/інформатизації, акцентуючи зміни форм публічності, медіадискурсу та культурної взаємодії в умовах мережевої комунікаційної архітектури (Дротянко, 2014).

С. Ягодзінський пропонує «мережевий» хід думки через концептуалізацію соціокультурного потенціалу глобальних інформаційних мереж: у центрі його аналізу – механізми інтеграції мережевих технологій у соціальний простір, самоорганізаційні ефекти мережевої архітектоніки та уявлення про «інформаційну рівновагу» як умову стабілізації взаємодій у глобалізованому соціумі (Ягодзінський, 2015).

Т. О. Пономаренко (Кравченко) зосереджується на філософському аналізі «інформаційно-мережевої парадигми» в умовах суспільства ризику,

виокремлюючи її як форму організації суспільної діяльності, що одночасно розширює можливості керування складністю та продукує нові поля невизначеності, вразливостей і ризиків (Пономаренко, 2019).

Нарешті, Л. В. Рижак акцентує антропологічно-ціннісний і освітній вимір інформаційно-мережевого суспільства: зокрема, через постановку проблеми «людини в лабіринтах» мережевої комунікації та через тематизацію віртуалізації освітніх практик як однієї з ключових соціокультурних змін доби мереж (Рижак, 2019).

У сукупності ці підходи закріплюють поняття «інформаційно-мережеве суспільство» у вітчизняному дискурсі як продуктивний концепт-синтез: він працює як «міст» між теоріями інформації/знання (ресурсний і владний виміри) та теоріями мережевої морфології (структуроутворення, горизонтальні зв’язки, самоорганізація, платформні режими координації). Це підтверджує евристичність поняття як «мосту» між теоріями інформаційного ресурсу та мережевої морфології.

Таким чином, інтегральна модель інформаційно-мережевого суспільства є обґрунтованим кроком до узагальненої аналітичної рамки, яка дозволяє комплексно описувати та пояснювати ключові трансформації цифрової доби. Вона інтегрує макро-, мезо- та мікрооптики мережевої теорії й відкриває можливість для формування операціоналізованих дослідницьких стратегій у вивченні змін в освіті, економіці, політиці та культурі. У підрозділі 1.3.1 подано архітектоніку цієї моделі, її категоріальний апарат і потенціал емпіричного застосування.

1.3.1. Концептуалізація інтегральної моделі інформаційно-мережевого суспільства

Порівняльний аналіз теорій інформаційного та мережевого суспільства свідчить, що вони не є альтернативними або взаємовиключними підходами, а репрезентують різні аналітичні зрізи одного й того самого соціального процесу. Теорія інформаційного суспільства фіксує трансформацію ресурсної основи соціального розвитку, у межах якої інформація і знання набувають статусу ключового чинника продуктивності, влади та соціальної стратифікації. Натомість теорія мережевого суспільства пояснює зміну структурної логіки соціальної

організації, за якої мережі стають домінантною формою координації соціальних відносин.

Саме ця аналітична компліментарність зумовлює методологічну необхідність переходу до інтегрального поняття **«інформаційно-мережеве суспільство»**, яке дозволяє одночасно врахувати як інформаційний, так і мережевий виміри сучасного соціального порядку. Де інформація виступає ключовим ресурсом, а мережевість структурною характеристикою суспільства. На відміну від попередніх концепцій, запропонована інтегральна модель виходить із того, що інформація та мережі не існують автономно, а взаємно конституюють соціальні процеси, інституції та форми влади.

Синтезована теорія інформаційно-мережевого суспільства спирається на поєднання макротеоретичних напрацювань Мануеля Кастельса, системного підходу Яна ван Дейка та мікросоціологічної перспективи Баррі Веллмана, доповнених сучасними критичними і культурологічними дослідженнями Шошани Зубофф, Зізі Папачаріссі та Жозе ван Дейк. Її вихідною передумовою є технологічна революція у сфері інформаційно-комунікаційних технологій наприкінці XX століття, яка не лише прискорила соціальні процеси, а й змінила саму морфологію соціальної реальності.

У межах цієї трансформації, як показав М. Кастельс, формується нова соціальна архітектура, для якої характерне домінування мережевої логіки організації економіки, політики та культури. Запроваджені ним поняття «простору потоків» і «безчасового часу» відображають не просто технічні зміни, а перебудову базових координат соціального життя, у яких інформаційні потоки стають первинними щодо територіальних і часових обмежень. Водночас відкритість і адаптивність мереж забезпечують їх глобальну експансію, роблячи мережеву форму організації структурно домінантною.

Ян ван Дейк розширює цей підхід, підкреслюючи, що мережеве суспільство є логічним етапом розвитку інформаційного суспільства, в якому мережі виконують функцію соціальної форми. Запропонована ним модель дозволяє розглядати мережеве суспільство як складну систему взаємопов’язаних мереж, у

межах яких індивіди, організації та глобальні інституції виступають взаємозалежними вузлами єдиної соціальної морфології.

Мікросоціологічний вимір цієї трансформації ґрунтовно розроблений у концепції мережевого індивідуалізму Б. Веллмана, яка демонструє перехід від групоцентричних форм соціальності до персоналізованих мереж зв'язків. У такій конфігурації індивід одночасно інтегрований у множинні мережі, що підвищує автономію, але водночас змінює механізми соціальної підтримки, солідарності та накопичення соціального капіталу.

Таблиця 1.4.

Порівняльна таблиця концепцій мережевого суспільства: ван Дейк, Кастельс, Веллман

Критерій	Ян ван Дейк	Мануель Кастельс	Баррі Веллман
Рівень аналізу	Макро, мезо	Переважно макро	Мікро, міжособистісні мережі
Фокус	Структура, функціонування, закони мереж	Глобальна економіка, простір потоків, влада	Персональні мережі, мережевий індивідуалізм
Тип концепту	Інфраструктурна парадигма	Макротеорія соціально-економічної трансформації	Соціальна мережа як одиниця аналізу
Ключові категорії	7 законів мереж, типологія суспільств, посередники	Інформаціональний капіталізм, простір потоків	Мережевий індивідуалізм, кіберпростір
Аналітична ціль	Виявлення загальних закономірностей мережевих змін	Пояснення глобальної перебудови влади та економіки	Опис еволюції повсякденної комунікації
Операціональність	Висока (типології, метрики, «малі світи», кластери)	Середня (глобальні узагальнення, абстрактність)	Висока (емпіричні опитування, соціометричний аналіз)
Прикладні дослідження	Цифровий розрив, медіа-влада, платформи	Глобальні зміни ідентичностей, міста, влада	Віртуальні спільноти, підтримка онлайн, соц. капітал
Ставлення до інституцій	Інституції включені як частина мереж	Інституції відступають перед глобальними потоками	Інституції малозначущі в аналізі
Критичний потенціал	Помірний, фокусується на нерівності та виключенні	Виразний (влада, контроль, дезінтеграція)	Обмежений, переважно описовий

Побудовано автором за Castells, M. (2000), Wellman, B. (2001), Van Dijk, J. (2020b).

Синтез зазначених підходів (див. Таблицю 1.3.1) дозволяє виокремити чотири взаємопов'язані виміри інформаційно-мережевого суспільства:

1. Технологічний – як інфраструктурну основу циркуляції інформаційних потоків. Створення глобальної інформаційної інфраструктури (Інтернет, всесвітня мережа, бездротові мережі) забезпечило матеріальну основу для нового суспільства (Castells, 2010; van Dijk, 2012).
2. Економічний – як трансформацію продуктивних сил і форм організації праці. Перехід до інформаційної економіки, в якій основною продуктивною силою є знання та інформація, а мережеві корпорації та організації набувають глобального масштабу та гнучкості (Castells, 2010).
3. Соціально-структурний – як домінування мережевої логіки координації. Мережі стають базовою формою соціальної організації, витісняючи ієрархічні бюрократії; виникають нові форми спільнот і соціальності (Wellman, 2001).
4. Культурний – як формування нових ідентичностей, комунікативних практик і форм публічності. Під впливом масової індивідуалізації та постмодерної культури формується мережевий спосіб життя, для якого характерні гнучкі ідентичності, глобальна поінформованість і нові комунікаційні практики (Rainie & Wellman, 2012; Papacharissi, 2010).

Подальший розвиток теорії мережевого суспільства у 2010–2020-х роках засвідчив необхідність доповнення класичних моделей аналізом платформізації, алгоритмічного управління та економіки даних. Сучасні дослідники також доповнюють інтегральну модель новими акцентами. Зокрема, Шошана Зубофф (2019) показала, що ІМС розвивається під знаком *«спостережницького капіталізму»:* великі технологічні компанії (Google, Facebook, Amazon та інші) накопичують і обробляють колосальні масиви персональних даних, перетворюючи людський досвід на сировину для отримання прибутку. Це означає, що поряд із мережею як новою соціальною структурою формується нова політико-економічна логіка – монетизація інформації про поведінку користувачів, що має глибокі наслідки для приватності, влади і контролю в суспільстві (Zuboff, 2019).

Іншим важливим доповненням є дослідження Зізі Папачаріссі щодо трансформації публічної сфери та політичної комунікації в цифрову епоху. Вона запровадила поняття «афективні публіки», описуючи, як у соціальних мережах об'єднання людей формуються навколо спільного емоційного переживання та дискурсу (наприклад, через хештеги в X (Twitter)), що змінює характер громадських обговорень і мобілізації (Papacharissi, 2015). Наприклад, під час революційних подій Арабської весни 2011 року емоційні наративи і солідарність учасників активно артикулювалися через Twitter-хештеги, формуючи такі «афективні публіки» з глобальною аудиторією. Папачаріссі також відзначає розмиття меж між приватним і публічним: особисті переживання, висловлені онлайн, набувають суспільного розголосу і впливають на політичні процеси (Papacharissi, 2010).

Жозе ван Дейк акцентує роль цифрових платформ як нових соціальних інституцій у мережевому суспільстві. У книзі «Культура конективності» вона простежує, як соціальні медіа-платформи (Facebook, YouTube, Twitter тощо) стали ключовими посередниками соціальної взаємодії, установивши власні норми взаємодії і алгоритми видимості інформації (van Dijck, 2013). Пізніше ван Дейк у співавторстві ввела поняття «платформеного суспільства», де інфраструктура цифрових платформ пронизує основні сфери життя – від спілкування і медіаспоживання до транспорту і освіти – фактично виконуючи функції, раніше притаманні державним або громадським інститутам (van Dijck et al., 2018). Це доповнює синтезовану теорію розумінням того, що мережеве суспільство сьогодні не є абсолютно децентралізованим чи анархічним: навпаки, мережі організовані навколо кількох потужних приватних вузлів-платформ, які набули інституційної влади. Наприклад, алгоритмічна стрічка новин Facebook визначає, які повідомлення побачать користувачі, тим самим платформа опосередковує суспільний дискурс згідно зі своїми правилами.

Інформаційне-мережеве суспільство (ІМС) *– це тип сучасного соціального устрою, в якому інформація виступає ключовим стратегічним ресурсом, соціальна архітектура характеризується мережевою організацією, а взаємодія*

(комунікація) на всіх рівнях (від глобального до індивідуального) все більше формуються та опосередковуються інформаційно-комунікаційними технологіями та цифровими медіа. ІМС формує багаторівневу, динамічну та ієрархічно нерівну мережеву структуру, де ключовими одиницями є вузли якими виступають як взаємопов'язані індивіди, так і більші мережеві структури, що охоплюють економіку, політику, культуру та соціальні відносини.

Пропонується розглядати інформаційне-мережеве суспільство через призму багаторівневої структури:

Макрорівні – соцієтальні (суспільні), глобальні мережі. Макрорівень мережевого суспільства охоплює глобальні соцієтальні структури, які об'єднують широкі потоки інформації та влади через транснаціональні мережі. Ці мережі виступають як основні механізми глобалізації, що впливають на соціальні, економічні та політичні процеси в усьому світі. Глобальні потоки інформації, товарів, капіталу, робочої сили та культурних продуктів, безперервно рухаються через транснаціональні мережі, створюючи нові форми влади, інституцій та економічних структур. Таким чином, макрорівень визначається як система глобальних зв'язків, яка через технології та інформаційні потоки формує основні напрямки розвитку сучасного суспільства.

Мезорівні – групові та організаційні мережі. На мезорівні знаходяться групи та організації, які виступають як зв'язкові ланки між індивідуальними та глобальними мережами. Це рівень, де здійснюються зв'язки індивідів із більшими соціальними структурами, такими як трудові колективи, бізнес-організації, соціальні мережі та громадські об'єднання. Групові та організаційні мережі визначають роль соціальних структур у житті індивідів. Ці мережі дозволяють людям отримувати доступ до ресурсів, соціальних можливостей та ідей, а також виступають як посередники між мікрорівнем індивідуальних взаємодій і макрорівнем глобальних зв'язків.

Мікрорівні – індивідуальні мережі. Мікрорівень мережевого суспільства зосереджений на особистих мережах та соціальній підтримці, що виникають у повсякденних взаємодіях між індивідами. Цей рівень включає соціальні мережі, в

які люди включаються на основі особистих зв’язків, таких як родина, друзі, колеги та знайомі. Персональні мережі забезпечують психологічну та емоційну допомогу, а також практичні ресурси в кризових ситуаціях. Мікрорівень відіграє критичну роль у підтримці індивідів, оскільки саме через ці мережі вони отримують необхідну соціальну підтримку та взаємодії, що допомагають адаптуватися до соціальних змін та технологічних нововведень.

Запропонована інтегральна модель поєднує макрорівневий аналіз глобальних потоків і влади, мезорівневу роль організацій та платформ і мікрорівневі практики мережевого індивідуалізму. Саме ця багаторівнева взаємодія становить теоретичне ядро інформаційно-мережевого суспільства і створює підґрунтя для його подальшого емпіричного дослідження.

Теоретична новизна запропонованої інтегральної моделі полягає у системному поєднанні ресурсного та структурного вимірів аналізу сучасного суспільства в межах єдиної аналітичної рамки. На відміну від класичних концепцій, які або зосереджуються на інформації як ключовому чиннику соціального розвитку (інформаційне суспільство), або на мережах як домінантній формі соціальної організації (мережеве суспільство), запропонована модель виходить із того, що інформація і мережі перебувають у відношенні взаємної конституції. Інформація набуває соціальної значущості лише в межах мережевих структур, тоді як мережі функціонують насамперед як механізми циркуляції, відбору та контролю інформаційних потоків.

Принциповою відмінністю інтегральної моделі є перехід від описового зіставлення теорій до їх функціонального синтезу. Якщо у М. Кастельса домінує макрорівневий аналіз глобальних потоків і трансформацій влади, у Я. ван Дейка – інфраструктурна логіка мереж, а у Б. Веллмана – мікросоціологічний аналіз персоналізованих мереж, то в межах інформаційно-мережевої моделі ці рівні розглядаються як єдина динамічна система, пов’язана наскрізними механізмами циркуляції інформації, координації взаємодії та виробництва соціальних нерівностей.

Ще одним важливим елементом новизни є включення влади, платформ та інституцій у внутрішню структуру моделі, а не винесення їх за межі мережевого аналізу. Інформаційно-мережеве суспільство постає не як нейтральна технічна конфігурація, а як соціально асиметрична система, у якій контроль над інформаційними потоками, алгоритмічними механізмами та ключовими мережевими вузлами формує нові режими влади, нерівності та соціальної залежності. Це дозволяє поєднати класичну теорію мережевого суспільства з сучасними критичними підходами (платформізація, економіка даних, алгоритмічне управління) і забезпечує високий аналітичний та емпіричний потенціал моделі для дослідження освіти, політики, культури та соціальної стратифікації.

Таким чином, інтегральна модель інформаційно-мережевого суспільства поєднує макропідхід із мезо- та мікропідходом, а також враховує новітні явища цифрової доби. Ця синтезована теорія дозволяє цілісно пояснити становлення сучасного суспільства, яке одночасно є інформаційним за ресурсною базою і мережевим за структурою. Далі розглянемо ключові характеристики такого суспільства.

1.3.2. Ключові характеристики інформаційно-мережевого суспільства

ІМС як цілісна соціальна формація характеризується низкою взаємопов’язаних ознак, що відображають як ресурсну (інформаційну), так і структурну (мережеву) логіку його функціонування. Нижче розглянуто ключові характеристики, які мають системний характер і проявляються на макро-, мезо- та мікрорівнях соціальної організації.

Глокальність і повсюдність. Однією з фундаментальних характеристик інформаційно-мережевого суспільства є глокальність – одночасна присутність глобальних і локальних процесів у межах єдиного комунікаційного простору. Мережеві технології стирають традиційне протиставлення «глобального» та «локального», замінюючи його багаторівневою взаємодією, у якій локальні події можуть миттєво набувати глобального значення, а глобальні процеси – реалізовуватися в конкретних місцевих контекстах (Wellman, 2001; Rainie & Wellman, 2012). Цей ефект підсилюється повсюдністю цифрових технологій.

Інформаційно-комунікаційна інфраструктура (смартфони, бездротові мережі, хмарні сервіси, IoT) забезпечує постійний доступ до мереж незалежно від фізичного місця перебування. У результаті формується режим 24/7-підключеності, за якого соціальні, економічні та культурні процеси функціонують у безперервному часовому режимі (Castells, 2010). Простір і час втрачають статус обмежувальних факторів соціальної взаємодії та трансформуються у змінні параметри мережевих потоків.

Гнучкість і масштабованість мережевих структур. Інформаційно-мережевому суспільству притаманна висока гнучкість соціальних структур, що радикально відрізняє його від індустріальних ієрархій. Мережі здатні швидко адаптуватися до змін зовнішнього середовища, реорганізовувати зв'язки між вузлами та інтегрувати нових учасників без руйнування системи загалом (Castells, 2010). Пандемія COVID-19 стала емпіричним підтвердженням цієї властивості: у короткі терміни відбувся масовий перехід до дистанційних форматів праці, освіти й комунікації. Мережеві технології продемонстрували здатність масштабувати від локальних до глобальних соціальних практики без пропорційного зростання інституційних витрат (Lazarenko & Ihnatova, 2022). Таким чином, масштабованість мереж виступає не лише технічною, а й соціальною характеристикою, що визначає нову логіку організації праці, інновацій та колективної дії (van Dijk, 2012). Наприклад, інтернет-платформа здатна обслуговувати як сотню, так і сотні мільйонів користувачів, поступово нарощуючи інфраструктуру та залучаючи нових учасників. У соціальному контексті гнучкість мереж означає, що індивіди та організації можуть формувати між собою тимчасові коаліції, проєкти, спільноти інтересів, які не мають фіксованих бюрократичних рамок. Це підвищує інноваційність суспільства – нові ідеї та проєкти можуть швидко знайти підтримку в мережах, масштабуватися і впливати на широкі кола людей. Водночас гнучкість дозволяє мережевим структурам виживати у турбулентному середовищі: вони стійкі до окремих збоїв, оскільки не залежать від одного центру (Бакіров, 2024).

Включення та виключення: структурна логіка цифрової нерівності. Інформаційно-мережеве суспільство поєднує інклюзивність і ексклюзивність,

утворюючи нові лінії соціального розшарування. Формально мережі відкриті для всіх, однак фактично доступ до них є диференційованим. Ті, хто володіє технічними засобами, цифровими навичками та соціальним капіталом, інтегруються в глобальні інформаційні потоки; натомість інші опиняються на периферії або поза мережею (Castells, 2010; van Dijk, 2020a). Таким чином виникає явище цифрового розриву – нерівності між включеними та виключеними з глобальних інформаційних потоків. Ця нерівність проявляється як між країнами (розрив між розвиненими державами і тими, що розвиваються, у рівні інтернет-проникнення), так і всередині суспільств (між міським та сільським населенням, між різними соціально-економічними групами). За даними Міжнародного союзу електрозв'язку (ITU, 2025), станом на кінець 2025 року близько 26% населення світу (або приблизно 2,2 мільярда людей) все ще не мали доступу до Інтернету. Зокрема, в розвинених країнах частка користувачів Інтернету перевищує 90%, тоді як у найменш розвинених державах вона може бути нижчою за 30% (ITU, 2025), що вказує на значний масштаб такого виключення. Головними причинами відсутності доступу є не лише технічна відсутність інфраструктури, а й висока вартість послуг/пристроїв відносно доходів, а також брак цифрових навичок. Цифрова нерівність має багаторівневий характер: нерівність доступу, нерівність навичок, нерівність результатів використання мереж (van Dijk, 2020a). Таким чином, мережеве суспільство не усуває соціальні нерівності, а перекодовує їх у мережеву форму, де позиція вузла визначає обсяг доступних можливостей.

Опосередкована та алгоритмізована комунікація. У межах інформаційно-мережевого суспільства комунікація набуває переважно опосередкованого характеру, здійснюючись через цифрові платформи та алгоритмічні системи. Це стосується як міжособистісного спілкування (месенджери, соціальні мережі), так і масової комунікації (новинні сайти, стримінгові сервіси) та ділових взаємодій (електронна пошта, корпоративні мережі). Це змінює не лише форму, але й соціальну логіку комунікації. Зникає прив'язка до фізичного простору, зростає асинхронність, а взаємодія набуває характеру «багато-до-багатьох» (Castells, 2010). Особливе значення має феномен масового самокомунікування, за якого індивіди

одночасно виступають виробниками і споживачами контенту. Таким чином руйнується монополія традиційних медіа на поширення інформації, публічна комунікація децентралізується. Опосередкована цифрова комунікація також часто зберігається у вигляді даних, що створює новий вимір – постійну архівність взаємодій, їхню піддатливість аналізу та контролю. Важливо зазначити, що опосередкованість впливає на зміст повідомлень: мережеві комунікації тяжіють до візуалізації, стислості і вірусності контенту, що відображає нові правила ефективності інформації у мережі. Водночас комунікація дедалі більше підпорядковується алгоритмічній селекції, що впливає на видимість інформації, формування порядку денного та громадської думки (Papacharissi, 2015). Отже, комунікаційна свобода співіснує з новими формами контролю та фільтрації.

Гетерархічність та ієрархічна нерівність мереж. Гетерархічність – це принцип організації системи, за якого відсутня жорстка вертикальна ієрархія, а елементи перебувають у множинних, змінних і контекстно залежних відносинах підпорядкування та координації. Структурно інформаційно-мережеве суспільство характеризується гетерархічною організацією, тобто відсутністю жорстко фіксованої вертикальної ієрархії, притаманної індустріальним і бюрократичним соціальним системам. У гетерархії координація соціальних дій здійснюється переважно через горизонтальні, множинні та перехресні зв’язки між вузлами мережі: індивідами, організаціями, платформами або інституціями. Така структура забезпечує високу швидкість комунікації, адаптивність до змін і здатність системи функціонувати навіть за умов локальних збоїв, оскільки вона не залежить від одного центру управління (van Dijk, 2020b; Castells, 2010).

Водночас гетерархічність не означає структурної рівності. Усередині мереж поступово формується ієрархічно нерівна конфігурація, зумовлена нерівномірним розподілом зв’язків, ресурсів і контролю над потоками інформації. У таких мережах виникають вузли з підвищеною структурною значущістю, так звані вузли-хаби, які акумулюють велику кількість зв’язків і виконують роль ключових посередників між різними частинами мережі. Саме ці вузли отримують непропорційно більший вплив, оскільки здатні прискорювати, блокувати або

перенаправляти інформаційні, економічні та символічні потоки (Castells, 2009; Barabási, 2002).

Таким чином, у інформаційно-мережевому суспільстві формується специфічний тип ієрархії – позиційна, а не інституційна. Влада тут не закріплена формально через посади, правові повноваження чи бюрократичні статуси, а реалізується через структурне розташування в мережі: кількість і якість зв'язків, доступ до ключових вузлів, контроль над інфраструктурою або алгоритмами.

Показовим прикладом ієрархічної нерівності в гетерархічних структурах є цифрові платформи. Хоча соціальні мережі формально складаються з мільйонів рівноправних користувачів, фактично невелика кількість вузлів концентрують значну частину уваги, трафіку та впливу. Алгоритмічні механізми рекомендацій підсилюють цю асиметрію, створюючи ефект «накопичення переваг» (ефект Матвія), коли ті, хто вже має багато зв'язків і видимості, отримують ще більше (Merton, 1968; van Dijck et al., 2018). Принципово важливо, що така мережева ієрархія є динамічною і контекстуальною. На відміну від класичних ієрархій, вона може швидко змінюватися залежно від теми, ситуації або кризи: вузол, маргінальний у звичайних умовах, може стати центральним у момент суспільної мобілізації або експертної потреби. Це робить мережеву структуру одночасно нерівною і нестабільною, що є однією з ключових відмінностей інформаційно-мережевого суспільства від індустріальних моделей соціальної організації.

Мережеві структури влади та цифрові інституції. У інформаційно-мережевому суспільстві влада дедалі більше реалізується через керування потоками, програмування мереж і комутацію між ними (Castells, 2009). Контроль над платформами, алгоритмами, інфраструктурою як критичними вузлами забезпечує непропорційний вплив на соціальні процеси. Цифрові платформи дедалі більше виконують функції нових соціальних інституцій, встановлюючи правила взаємодії, норми видимості та механізми доступу до інформаційних і соціальних ресурсів. На відміну від класичних інституцій (держави, церкви, університету, ЗМІ), платформи не лише опосередковують соціальні процеси, а активно їх структурують, задаючи алгоритмічні правила того, хто, що і коли бачить, які дії

заохочуються, а які – маргіналізуються або блокуються. Саме тому їх доцільно розглядати не як нейтральні технологічні інструменти, а як інституціоналізовані форми влади в інформаційно-мережевому суспільстві.

Як зазначає Жозе ван Дейк, платформізація суспільства означає системне зміщення інституційної влади від публічних акторів до приватних цифрових структур, які контролюють інфраструктуру соціальної взаємодії (van Dijck et al., 2018). Алгоритми платформ фактично виконують нормативну функцію: вони визначають, які типи контенту вважаються «релевантними», які голоси отримують видимість, а які залишаються на периферії публічного простору. У цьому сенсі алгоритмічна логіка замінює частину традиційних соціальних регуляторів, формуючи новий тип алгоритмічного управління соціальністю (Beer, 2017; Gillespie, 2018).

Показовим прикладом є соціальні медіа-платформи, зокрема Facebook або X, де алгоритмічна стрічка новин не просто відображає інтереси користувачів, а активно формує інформаційне середовище, підсилюючи одні теми та приглушуючи інші. Дослідження показують, що такі алгоритмічні механізми можуть сприяти політичній поляризації, створенню «інформаційних бульбашок» і нерівномірному розподілу символічної влади в публічній сфері (Pariser, 2011; Sunstein, 2017). Таким чином, платформи перебирають на себе функції, які раніше належали інституціям масової комунікації, але без відповідних механізмів демократичної підзвітності.

Водночас ІМС не зводиться до односторонньої концентрації влади. Поряд із процесами платформізації мережі зберігають потенціал контр-влади – горизонтальної мобілізації, громадянської самоорганізації та альтернативних форм публічності. Мануель Кастельс наголошує, що в даному випадку влада є реляційною: вона завжди співіснує з можливістю опору, перепрограмування мереж і створення альтернативних комунікаційних просторів (Castells, 2009; 2012).

Отже, інституційна логіка інформаційно-мережевого суспільства є амбівалентною: з одного боку, відбувається концентрація влади в руках платформ як нових інституцій; з іншого – мережевий характер соціальної організації зберігає простір для децентралізованої дії, альтернативних публічностей і громадянського

спротиву. Саме ця напруга між платформною владою і мережевою контр-владою становить одну з ключових динамік сучасного інформаційно-мережевого суспільства та потребує подальшого теоретичного й емпіричного аналізу.

Таким чином, інформаційно-мережеве суспільство постає як динамічна, багаторівнева і структурно нерівна система, у якій інформація є ключовим ресурсом, а мережі – домінантною формою соціальної організації. Інформаційно-мережеве суспільство визначається сукупністю взаємопов'язаних характеристик, серед яких глокальність і повсюдність цифрових взаємодій, структурна гнучкість і масштабованість мереж, механізми включення та виключення, домінування опосередкованої комунікації, відтворення цифрової нерівності, гетерархічна організація соціальних зв'язків і специфічні мережеві форми влади. У своїй сукупності ці характеристики мають системний характер і формують базову логіку сучасних соціальних трансформацій, зокрема у сферах освіти, політики та економіки.

1.3.3. Соціокультурні трансформації в умовах мережевої організації суспільства

Аналіз інформаційно-мережевого суспільства потребує звернення не лише до його структурно-технологічних характеристик, але й до глибинних соціокультурних трансформацій, які супроводжують становлення мережевої логіки соціальної організації. Йдеться, передусім, про зміни у способах формування ідентичності, реконфігурацію соціальних зв'язків, трансформацію символічних і комунікативних кодів, а також про комплекс нових викликів і ризиків, що постають перед індивідами, спільнотами та інституціями в умовах цифрової опосередкованої взаємодії.

Нові форми ідентичності та соціальних зв'язків. Однією з ключових соціокультурних трансформацій інформаційно-мережевого суспільства є зміна способів формування, репрезентації та переживання індивідуальної ідентичності. У цифровому середовищі ідентичність набуває більш процесуального, фрагментованого та рефлексивного характеру. Індивіди отримують можливість конструювати й редагувати власні образи через соціальні мережі, блоги, аватари,

профілі на платформах, часто розмежовуючи або, навпаки, поєднуючи онлайн- та офлайн-виміри самопрезентації. У цьому контексті З. Папачаріссі вводить поняття «мережевого Я» (networked self), підкреслюючи, що ідентичність у цифрову епоху є результатом постійної взаємодії між особистими наративами та соціальною валідацією в мережевих середовищах (Papacharissi, 2011).

Паралельно трансформуються і соціальні зв'язки. Зменшується залежність соціальної інтеграції від географічної близькості, родинних або локальних спільнот, натомість зростає роль мереж за інтересами, професійними або ціннісними орієнтаціями, які часто функціонують у цифровому просторі. Як показують дослідження Рейні та Веллмана, сучасні соціальні зв'язки дедалі частіше мають характер персоналізованих мереж, у яких індивід виступає центром власної соціальної конфігурації, поєднуючи різнорідні групи контактів (Rainie & Wellman, 2012). Це розширює можливості самореалізації та соціальної підтримки, зокрема для маргіналізованих груп, однак водночас породжує нові напруження, пов'язані з автентичністю, приватністю та психологічним благополуччям. Постійна необхідність підтримувати «видимість» у мережі, відповідати соціальним очікуванням ідеалізованого образу може спричиняти емоційне виснаження та тривожність.

Нові соціально-політичні лексикони та їх роль у комунікації. Соціокультурні трансформації мережевого суспільства проявляються також у зміні мовних і символічних форм осмислення соціальної реальності. Формується новий соціально-політичний лексикон, який фіксує та водночас конструює нові явища цифрової доби. До нього належать такі поняття, як «цифрова демократія», «фейкові новини», «віральність», «хештег-активізм», «кібербезпека», «алгоритмічне управління», «платформенізація» тощо. Ці терміни не є нейтральними описами реальності; вони виконують нормативну й інтерпретативну функцію, задаючи рамки публічних дискусій і політичних рішень.

Так, поняття «фейкові новини» стало ключовим елементом сучасного політичного дискурсу, позначаючи проблему дезінформації та кризи довіри до медіа. Водночас воно нерідко використовується як риторичний інструмент

делегітимації опонентів. Інший приклад – «хештег-активізм», який відображає нові форми колективної мобілізації та солідарності в цифровому середовищі. Кампанії на кшталт #MeToo або #BlackLivesMatter демонструють, як мережеві платформи дозволяють поєднувати індивідуальні переживання з глобальними політичними наративами, формуючи так звані «афективні публіки» (Papacharissi, 2015).

В українському контексті також спостерігається активне формування мережевого лексикону, зокрема у сфері державного управління («цифровізація», «держава у смартфоні»), громадянської активності та воєнної комунікації. Таким чином, мова стає важливим інструментом адаптації суспільства до інформаційно-мережевої реальності, а боротьба за інтерпретації – невід'ємною частиною сучасних соціокультурних процесів. Паралельно з технооптимістичними наративами з'являються критичні концепти, такі як «спостережницький капіталізм» (Zuboff, 2019) або «датаколоніалізм» (Couldry & Mejias, 2019), що відображають зростаючу стурбованість концентрацією влади в руках технологічних корпорацій.

Виклики та ризики мережевого суспільства. Попри значний емансипативний потенціал, інформаційно-мережеве суспільство супроводжується комплексом структурних ризиків і соціальних викликів, які потребують системного осмислення.

По-перше, йдеться про цифрову та інформаційну нерівність. Як підкреслює Ян ван Дейк, цифрова нерівність є багатовимірним явищем, що включає не лише доступ до технологій, але й рівень цифрових навичок, а також реальні соціальні результати використання ІКТ (van Dijk, 2020a). У глобальному масштабі ця нерівність відтворює асиметрію між центрами і периферіями, де одні країни виступають виробниками технологій і даних, а інші – залежними користувачами або об'єктами збору даних.

По-друге, актуальним залишається питання соціальної ізоляції та трансформації меж між публічним і приватним. Надмірна залученість до онлайн-комунікації може посилювати відчуття самотності, хоча емпіричні дослідження свідчать про амбівалентність цього ефекту: вплив цифрових медіа залежить від

способу їх використання (Rainie & Wellman, 2012; Nowland et al., 2018). Водночас соціальні мережі сприяють публічній експозиції приватного життя, що трансформує уявлення про приватність і створює нові ризики маніпуляції персональними даними (Papacharissi, 2010).

По-третє, важливим викликом є інформаційне перевантаження, яке впливає на когнітивні процеси, якість прийняття рішень і психічне здоров'я. Надлишок інформації у поєднанні з економікою уваги стимулює спрощення повідомлень і домінування емоційних наративів, що негативно позначається на якості публічного дискурсу (Eppler & Mengis, 2004; Roetzel, 2019). Поняття «інфодемії», введене ВООЗ стало яскравою ілюстрацією цього феномену (WHO, 2020).

По-четверте, мережеве суспільство актуалізує проблеми приватності, безпеки даних і контролю. Масове збирання та аналіз цифрових слідів користувачів створює передумови для нових форм нагляду й маніпуляції, що ставить під сумнів традиційні уявлення про автономію особистості (Zuboff, 2019). Так скандал Cambridge Analytica (2018) виявив масштабне зловживання персональними даними користувачів Facebook, які були зібрані без поінформованої згоди та використані для психологічного профілювання й політичного мікротаргетингу (Hu, 2020). Отримані дані застосовувалися з метою впливу на політичну поведінку виборців під час виборчих кампаній і референдумів, що спричинило широку суспільну дискусію про приватність, алгоритмічну владу та роль цифрових платформ у демократичних процесах. Скандал став показовим прикладом трансформації влади в умовах інформаційно-мережевого суспільства, де контроль над даними та інформаційними потоками набуває стратегічного значення. Скандали на кшталт Cambridge Analytica продемонстрували політичні ризики зловживання даними, а зростання кіберзагроз перетворило цифрову безпеку на ключовий елемент національної та міжнародної безпеки.

Нарешті, фундаментальним викликом є перерозподіл влади в мережах. Інформаційно-мережеве суспільство не усуває владу, а радше трансформує її форми. За Кастельсом, влада реалізується через здатність програмувати мережі та здійснювати комутацію між ними (Castells, 2009). Це означає, що контроль над

алгоритмами, платформами та інформаційними потоками надає окремим акторам непропорційний вплив.

Водночас мережі створюють умови для контр-влади через горизонтальну мобілізацію, громадянську журналістику та мережеві соціальні рухи. Це проявляється у зростанні «логіки сполученої дії», де цифрові платформи стають засобом організації протестів без ієрархічних організаційних структур (Bennett & Segerberg, 2012). Аналогічно, аналізуючи соціальні медіа як публічну сферу та контр-публіку, дослідники відзначають, що мережеві комунікації сприяють формуванню горизонтальної мобілізації під час Арабської весни та подібних соціальних рухів (Edingo, 2021). Загальні механізми цифрової мобілізації та координації протестів через соціальні медіа описано в широкому огляді сучасного протестного поведінки (Jost, 2018). Специфічні випадки, як-от використання Facebook і Twitter під час Єгипетської революції, демонструють, що мережі не лише транслюють інформацію, а й функціонують як мобілізаційний ресурс (Hamanaka, 2020)

Таким чином, соціокультурні трансформації інформаційно-мережевого суспільства мають суперечливий характер. Вони поєднують потенціал розширення свободи, участі та самовираження з ризиками посилення нерівності, контролю і фрагментації. Це свідчить про те, що мережеві технології не є нейтральними інструментами: їх соціальні наслідки залежать від інституційних умов, політичних рішень і культурних практик, у межах яких вони функціонують.

Отже, розглянуті в межах розділу 1 теоретичні підходи та аналітичні узагальнення дозволяють стверджувати, що інформаційно-мережева трансформація сучасного суспільства має не лише технологічний або культурний вимір, але й глибокі інституційні наслідки. Соціальні інститути, сформовані в умовах індустріальної та постіндустріальної доби, зазнають суттєвого тиску з боку мережевої логіки організації соціального життя, яка змінює способи виробництва знань та координації соціальних практик. У цьому контексті інститут вищої освіти постає як один із ключових вузлів інформаційно-мережевого суспільства, оскільки саме він історично відповідав за продукування, трансляцію та інституціоналізацію

знання. Водночас мережеві технології, платформізація, цифрова комунікація та нові форми соціальної нерівності ставлять під сумнів традиційні моделі вищої освіти та принципи взаємодії. Відбувається зміна самого інституційного дизайну, перегляд суспільного договору щодо того, як створюється, валідується та передається знання. Це зумовлює необхідність окремого аналізу трансформацій інституту вищої освіти в умовах інформаційно-мережевого суспільства, що і становить предмет дослідження Розділу 2 даної дисертації.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У першому розділі дисертаційного дослідження здійснено системний теоретико-методологічний аналіз генезису та еволюції мережевої теорії у соціології, що дозволило сформувати цілісну концептуальну рамку для осмислення структурних трансформацій сучасного суспільства. Проведений аналіз засвідчив, що перехід до нової соціальної формації не може бути адекватно пояснений у межах одновимірних теоретичних моделей, оскільки він не пояснює одночасну зміну ресурсної бази соціального розвитку, так і морфології соціальної організації.

Обґрунтовано, що концепції «інформаційного суспільства» та «мережевого суспільства» не слід трактувати як взаємовиключні теоретичні альтернативи. Вони репрезентують різні, але комплементарні аналітичні зрізи єдиного процесу соціальної трансформації. Теорії інформаційного суспільства фіксують зміну ресурсної бази розвитку, у межах якої знання та інформація набувають статусу ключового соціального капіталу. Теорії мережевого суспільства, своєю чергою, зосереджуються на зміні морфології соціальної організації, вказуючи на домінування мереж як базової форми соціального порядку. Доведено, що ізольоване використання кожної з цих рамок призводить до аналітичної редукції, тоді як ці підходи не є взаємовиключними, а репрезентують різні зрізи єдиного трансформаційного процесу, і саме їх теоретичне поєднання є необхідною умовою адекватного аналізу соціальної реальності цифрової доби.

Ключовим теоретичним результатом розділу є розроблення та концептуалізація інтегральної моделі інформаційно-мережевого суспільства, яка визначається як єдність двох фундаментальних вимірів: ІМС = ресурсна база (інформація/знання) + архітектура соціальної організації (мережі/потоки).

Ця модель дозволяє розглядати інформацію не як автономний чинник розвитку, а як ресурс, ефективність якого визначається умовами мережевої циркуляції, тоді як мережі інтерпретуються не як абстрактна структура зв’язків, а як інфраструктура виробництва, обробки та валідації знання. Таким чином, ІМС постає як якісно нова стадія соціальної організації, а не як варіація постіндустріального чи інформаційного суспільства.

Аналітична продуктивність інтегрованої моделі ІМС забезпечується її багаторівневою методологічною побудовою. На макрорівні вона дозволяє пояснити трансформацію глобальної соціальної морфології, формування «простору потоків» і зміну логіки влади, яка дедалі більше визначається контролем над мережами та інформаційними каналами. На мезорівні модель фіксує зростаючу роль організацій, платформ і інституцій як вузлів, що структурують доступ до ресурсів, визначають правила участі та координують соціальну взаємодію. На мікрорівні вона дозволяє розкрити феномен мережевого індивідуалізму, за якого соціальна інтеграція відбувається через персоналізовані мережі, а індивід водночас набуває автономії й стає структурно вбудованим елементом мережевих конфігурацій. Така багаторівнева оптика дозволяє уникнути як макросоціологічного редукціонізму, так і мікросоціологічної фрагментації аналізу.

Важливим теоретичним результатом розділу є переосмислення проблеми соціальної нерівності в умовах інформаційно-мережевого суспільства. Встановлено, що інформаційно-мережеве суспільство характеризується гетерархічною організацією, гнучкістю зв’язків та глокальністю, однак ці риси не скасовують ієрархії, а трансформують її форму. Ієрархія набуває позиційного характеру: влада концентрується у вузлах-хабах, які контролюють доступ до мереж, інформаційні потоки та алгоритми комутації. Це зумовлює появу нових форм соціальної стратифікації, зокрема багатовимірного цифрового розриву, що проявляється не лише у доступі до технологій, а й у нерівності навичок, здатності до мережевої мобілізації ресурсів та конвертації інформаційного капіталу у соціальні переваги.

Залучення критичних теорій цифрового капіталізму та платформізації дозволило зафіксувати інституціоналізацію цифрових платформ як нових центрів алгоритмічної влади. У межах інформаційно-мережевого суспільства технологічна інфраструктура перестає бути нейтральним середовищем і набуває статусу соціального інституту, який формує режими видимості, контролю та соціальної селекції. Це підтверджує тезу про ненейтральність технологічної інфраструктури та дозволяє інтерпретувати її як інструмент реалізації влади й відтворення

нерівностей у межах так званого «спостережницького капіталізму». Це посилює асиметрії влади й актуалізує проблему алгоритмічного управління соціальністю.

Сформульована інтегральна модель інформаційно-мережевого суспільства створює концептуальний і методологічний фундамент для подальшого аналізу трансформацій вищої освіти, що здійснюється у Розділі 2. Вища освіта у логіці інформаційно-мережевого суспільства постає не лише як інституція виробництва й трансляції знань, а як мережева інституція, ефективність якої визначається рівнем її мережевої спроможності, включеністю в глобальні й локальні мережі, здатністю управляти потоками інформації та підтримувати складні конфігурації взаємодії. Саме ця логіка відкриває можливість аналізу інституційної трансформації вищої освіти не як сукупності окремих реформ або цифрових інновацій, а як структурної перебудови ролей, функцій і механізмів координації.

Отже, Розділ 1 не лише систематизував ключові теоретичні підходи до аналізу мережевої соціальності, а й запропонував концептуально узгоджену інтегральну модель інформаційно-мережевого суспільства, яка слугує теоретичною опорою для подальшого аналізу. Саме ця теоретична рамка забезпечує логічний і методологічний перехід до дослідження вищої освіти як одного з ключових інститутів, що зазнає глибинної реконфігурації в умовах мережевої соціальності. У наступних розділах буде досліджено трансформацію вищої освіти як соціального інституту, з урахуванням змін її функціонального профілю, організаційної архітектури та ролей основних акторів у мережевому середовищі.

РОЗДІЛ 2: ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КООРДИНАТАХ ІНФОРМАЦІЙНО-МЕРЕЖЕВОГО СУСПІЛЬСТВА

2.1 Чинники трансформації вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві

У сучасну епоху інститут вищої освіти функціонує в умовах глибоко трансформованого соціального середовища, структурованого логікою інформаційно-мережевого суспільства. Інтегрована теорія інформаційно-мережевого суспільства, розглянута в Розділі 1, виходить з того, що інформаційно-комунікаційні технології та глобальні мережі перестають бути допоміжними інструментами соціального розвитку і набувають системоутворювального значення для економіки, культури, політики та освіти (Castells, 1996; van Dijk, 2020b). У цьому контексті вища освіта втрачає ознаки відносно автономної, територіально закріпленої інституції і дедалі більше постає як сукупність вузлів у багаторівневих інформаційних мережах, у межах яких знання виробляється, циркулює та легітимується у глобальному масштабі (Castells, 2000).

Функціонування вищої освіти у таких умовах визначається поєднанням кількох взаємопов’язаних чинників, серед яких ключовими є структурні, інституційні та контекстуальні (див. Таблицю 2.1). Сукупно ці чинники формують рамкові умови діяльності інституту вищої освіти, в яких трансформуються його традиційні функції, змінюються механізми організації освітнього процесу та переосмислюється роль університету в структурі сучасного суспільства. Вища освіта зазнає трансформацій під впливом не стільки окремих технологічних новацій, скільки зміни способів виробництва, поширення та легітимації знання в суспільстві. Ключова теза полягає в тому, що саме перехід до мережевої організації соціальних процесів та нової ролі знання визначає розвиток університету. Нижче систематизовано домінантні чинники трансформації за трирівневою ієрархією:

(I) структурні – це первинні, системоутворювальні чинники;
(II) інституційні – визначають нову модель університету;
(III) контекстуальні чинники – виступають каталізаторами змін.

Таблиця 2.1.

Домінантні чинники трансформації вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві

Структурні чинники (системоутворювальні)	**Інституційні чинники (модельтворчі)**	**Контекстуальні чинники (каталізатори)**
1. Мережева логіка організації соціальних процесів	3. Цифровізація як середовище	5. Суб'єктність штучного інтелекту
2. Зміна природи знання як соціального ресурсу	4. Глобалізація академічного простору	6. Глобальні кризи

Як видно з таблиці, структурні чинники визначають базову логіку змін (мережевість, нова природа знання, роль університету), інституційні чинники формують конкретну модель сучасного університету (цифрове середовище та глобалізований простір), а контекстуальні чинники – прискорюють і каталізують ці трансформації (штучний інтелект, пандемії, війни тощо). Розглянемо детальніше кожен з чинників.

2.1.1. Структурні чинники трансформації

Мережева логіка організації соціальних процесів. Як було показано в Розділі 1, однією з визначальних характеристик сучасного суспільства є перехід від ієрархічних моделей соціальної організації до мережевих форм координації взаємодій. У межах даного дослідження пропонується розглядати інформаційно-мережеве суспільство як таке, де соціальні актори та інституції поєднуються в динамічні, багаторівневі мережі, що функціонують на основі інформаційно-комунікаційних технологій і визначають нову логіку циркуляції інформації, прийняття рішень та розподілу влади (Castells, 2010; van Dijk, 2020b). Мережева логіка в цьому сенсі виступає не лише технологічною характеристикою, а структурним принципом організації соціальних процесів, який пронизує економічну, політичну, культурну та освітню сфери.

У контексті вищої освіти домінування мережевої логіки означає трансформацію традиційних інституційних форм навчання, наукової комунікації та виробництва знань. Освітні та наукові практики дедалі більше виходять за межі локальних університетських кампусів і реалізуються через глобальні мережі

взаємодії, цифрові платформи та транснаціональні академічні спільноти. Знання в таких умовах продукується і поширюється не виключно в межах окремих інституцій, а через мережеві канали, що поєднують дослідників, викладачів і студентів у різних країнах та організаційних контекстах (Wagner, 2018; Marginson, 2018a; UNESCO, 2021c). Це дає підстави розглядати університет в інформаційно-мережевому суспільстві як вузол або «сервер знань», функцією якого стає надання освітніх і дослідницьких послуг у формах, що відповідають потребам мережево організованого суспільства (Barnett, 2000). Більш детально це буде розглянуто в підрозділі 2.2.

Емпіричними проявами цієї трансформації є розвиток глобальних дослідницьких мереж і платформ академічної ідентифікації та комунікації (зокрема ResearchGate, ORCID), а також поширення масових відкритих онлайн-курсів і цифрових освітніх платформ, які формують навчальні мережі поза межами окремих університетів (Haak et al., 2012; Jordan, 2019; Zawacki-Richter et al., 2018). Паралельно мережева логіка впливає на управління ЗВО, послаблюючи жорсткі ієрархічні структури та посилюючи роль гнучких команд, міжуніверситетських альянсів і партнерських мереж. У результаті мережевість постає як структурна умова функціонування сучасного інституту вищої освіти, визначаючи не лише форми навчання й наукової співпраці, а й загальний контекст інституційного розвитку університетів в інформаційно-мережевому суспільстві (Bolívar et al., 2019, p. 337).

Зміна природи знання як соціального ресурсу. В умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства трансформацій зазнає не лише форма соціальної організації, а й сама природа знання як ключового соціального ресурсу. Знання дедалі меншою мірою постає як стабільний, інституційно замкнений корпус знаннєвих результатів і все більшою – як динамічний, розподілений та процесуальний ресурс, що безперервно продукується, оновлюється й циркулює в межах мереж експертів, наукових спільнот і комунікативних платформ. У такому контексті знання функціонує не лише як результат індивідуальної інтелектуальної діяльності, а як продукт взаємодії між акторами, інституціями та технологічними

середовищами (van Dijk, 2020b; Cetina, 2009; Williamson et al., 2020a; Marginson, 2022b; Selwyn, 2023).

Мережева логіка виробництва та поширення знань істотно змінює інституційні механізми їх легітимації. Традиційна модель, у межах якої університет виступав центральною інституцією акумуляції, верифікації та трансляції знаннєвих ресурсів, поступово доповнюється мережевими формами наукової комунікації та колективного знаннєвого виробництва. У цифровому середовищі значна частина наукових і освітніх практик реалізується через відкриті платформи, міжнародні дослідницькі мережі та трансінституційні колаборації, що знижує ступінь інституційної замкненості знання, не заперечуючи при цьому його наукових критеріїв якості та верифікації (Marginson, 2018b; Marginson, 2022a).

З позиці інтегральної моделі ІМС пропонується така інтерпретація, де знання дедалі частіше розглядається як стратегічний суспільний ресурс і глобальне благо, доступ до якого має ключове значення для соціального та економічного розвитку. Це відображено в сучасних академічних дискусіях, де знання описують як продуктивну силу мережевих комунікацій і колективних практик (Benkler, 2006; Castells, 2010). Ця тенденція інституціоналізується в ініціативах відкритої науки (Fecher & Friesike, 2014) та відкритих освітніх ресурсів (Open Educational Resources), спрямованих на розширення доступу до результатів наукових досліджень і освітнього контенту (Wiley & Hilton, 2018). Відповідні підходи закріплюються й на рівні освітньої політики, зокрема політика ЄС в *Digital Education Action Plan 2021–2027*, де відкритий обмін знаннями та розвиток цифрових компетентностей визначені як пріоритетні напрями трансформації освіти (European Commission, 2020, p. 17).

З практичного погляду зміна природи знання проявляється у скороченні періоду його актуальності, що посилює потребу в безперервному навчанні впродовж життя. У цих умовах університети стикаються з необхідністю переосмислення своїх освітніх функцій: від зосередження на передаванні завершених знаннєвих корпусів – до формування здатності орієнтуватися в динамічному інформаційному середовищі, критично оцінювати джерела та

самостійно оновлювати знаннєві ресурси. Таким чином, роль університету трансформується від інституції накопичення знання до інституції його систематизації, навігації та інтеграції в умовах інформаційно-мережевого суспільства.

2.1.2. Інституційні чинники

Цифровізація як середовище. Цифровізація постає одним із визначальних інституційних чинників сучасної трансформації вищої освіти. Водночас принципово важливо наголосити, що цифрові технології в сучасних умовах не можуть розглядатися лише як зовнішній набір інструментів, доданих до традиційних освітніх практик. Вони формують нове соціально-технологічне середовище функціонування університету, яке впливає на логіку організації освітніх процесів, управління та виробництва знання. З огляду на це необхідним є чітке концептуальне розмежування базових понять, що використовуються для опису цифрових змін у сфері вищої освіти.

У науковій літературі усталено розрізняють три взаємопов’язані, але не тотожні процеси: оцифрування (Brennen & Kreiss, 2016; OECD, 2019b), цифровізацію (Brennen & Kreiss, 2016; Tilson et al., 2010) та цифрову трансформацію (Vial, 2019; OECD, 2019b; Westerman et al., 2014). Оцифрування стосується передусім технічного переведення аналогової інформації у цифрову форму; цифровізація передбачає зміну та оптимізацію освітніх і управлінських процесів за допомогою цифрових технологій; тоді як цифрова трансформація означає глибокі, системні зміни інституційної логіки, стратегії розвитку та ролі університету в цілому (Калініченко, 2022). Як зазначають дослідники, цифрова трансформація освіти потребує зміни ціннісно-організаційної логіки університету, аби уникнути поверхового впровадження технологій без глибших змін (Tang et al., 2025).

Аналіз сучасних процесів у сфері вищої освіти свідчить, що поточні зміни вже не можуть бути описані виключно в термінах оцифрування або часткової цифровізації. Йдеться про перехід від оптимізації наявних практик до переосмислення функцій, структур і місця університету в умовах інформаційно-

мережевого суспільства, що дозволяє інтерпретувати ці процеси як початкову фазу цифрової трансформації інституту вищої освіти.

У цих умовах цифровізація поступово переходить у фазу цифрової трансформації, що проявляється у зміні інституційної моделі університету. Йдеться не лише про розширення онлайн-навчання чи автоматизацію адміністративних процесів, а про зсув від ієрархічно організованого закладу до платформної, екосистемної моделі функціонування (WEF, 2020). Університет дедалі більше виступає як відкритий вузол глобальних освітніх і дослідницьких мереж, інтегрований у «простір потоків», у межах якого циркулюють знання, дані та людський капітал (Castells, 2010). Така трансформація змінює онтологічний статус університету: він перестає бути замкненою інституцією акумуляції знань і набуває рис сервісної платформи, що координує доступ до освітніх ресурсів, дослідницьких інфраструктур і партнерських мереж (Mykhaylyova et al., 2023).

Показовим прикладом платформної логіки функціонування є трансформація Arizona State University, яка реалізує модель «New American University». Завдяки стратегічній цифровізації, партнерствам з онлайн-платформами та технологічними компаніями університет зміг суттєво розширити доступ до освіти, одночасно зберігаючи високі показники наукової продуктивності та інституційної репутації. Цей кейс демонструє, що цифрова трансформація здатна послабити класичний «залізний трикутник» вищої освіти (доступність – вартість – якість), який у традиційній моделі вважався структурним обмеженням розвитку університетських систем (Fernández et al, 2023; Crow & Dabars, 2015).

Іншим ключовим виміром цифрової трансформації є зростання ролі даних і аналітики в організації навчального процесу. В умовах інформаційного перенасичення освітня цінність зміщується від простого доступу до контенту до здатності персоналізувати навчання й адаптувати його до індивідуальних траєкторій студентів. Використання навчальної аналітики, алгоритмічних систем підтримки навчання та інструментів штучного інтелекту дозволяє університетам відходити від універсалізованої лекційної моделі на користь адаптивних освітніх середовищ (Goel & Polepeddi, 2016). Досвід Georgia Institute of Technology із

програмою онлайн-магістратури з комп'ютерних наук (OMSCS) засвідчує, що масштабування високоякісної освіти можливе за умови поєднання цифрових платформ, автоматизованого оцінювання та інтелектуальних тьюторських систем, без зниження академічних стандартів (Goodman et al., 2019).

Цифрова трансформація також супроводжується процесами детериторіалізації вищої освіти та формування гібридних або «phygital» кампусів. Формується змішаний формат університету – phygital-простір (фізичний + цифровий), де очне навчання тісно поєднується з дистанційним (Alenezi et al., 2023). Як зазначається в аналітичних оглядах, після пандемії «фізична присутність на кампусі поступово перестає бути обов'язковою умовою якісної освіти» – натомість зростає роль віртуальних компонентів освітнього середовища (Deloitte, 2021, с. 5). Університет дедалі меншою мірою прив'язується до конкретного фізичного простору і дедалі більшою – до цифрового середовища, що забезпечує сталість академічної спільноти незалежно від географічного розташування її учасників. Радикальним прикладом такої моделі є Minerva University, де навчальний процес повністю організовано через власну цифрову платформу активного навчання, тоді як фізична присутність студентів реалізується у форматі ротації між глобальними освітніми центрами (Kosslyn & Nelson, 2017). Цей кейс ілюструє, що цифрова трансформація дозволяє університету переорієнтувати ресурси з утримання матеріальної інфраструктури на розвиток глобальних компетентностей, міжкультурного досвіду та соціального капіталу студентів (Bok, 2020).

В умовах воєнного стану в Україні окремі прифронтові ЗВО, зокрема Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, демонструють інституційну адаптацію до екстремальних умов через реалізацію моделі «університету без стін», у межах якої освітня діяльність здійснюється переважно в цифровому форматі (EUA, 2023). Ректорський звіт за 2025 рік фіксує перехід Каразінського університету від фрагментарного використання ІКТ до системної цифрової трансформації, яка охоплює всі ключові процеси. Цифровізація визначається як стратегічний напрям, спрямований на «інтеграцію цифрових

технологій в усі сфери діяльності університету» та «трансформацію традиційної освітньої моделі шляхом цифровізації безпосередньо основних процесів (освітніх та дослідницьких)» (Кагановська, 2025, с. 162). У цьому контексті цифрова екосистема університету включає не лише LMS Moodle, а й інтегровані управлінські та аналітичні компоненти: централізоване сховище даних, кадрові й фінансові модулі, електронний документарій, а також стабільну серверну та мережеву інфраструктуру, безперебійну роботу якої забезпечує власна енергетична база, призначена, зокрема, для «роботи головної серверної та інтернету» і функціонування безпечних освітніх просторів (Кагановська, 2025, с. 14; с. 162–163). Таким чином, кейс Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна демонструє, що в умовах воєнних загроз цифрова екосистема стає домінантним чинником інституційної стійкості, дозволяючи поєднувати розподілені освітні майданчики, асинхронні та синхронні формати навчання й data-орієнтоване управління в межах єдиного мережевого освітнього середовища (Nichols & Dixon-Román, 2024).

Таким чином, цифрова трансформація університету постає як багатовимірний інституційний процес, що охоплює зміну організаційної логіки, педагогічних моделей, управлінських практик і просторових форм існування вищої освіти (Fernández, 2023). Університет у цифрово трансформованому вигляді функціонує не як локальна освітня організація, а як елемент глобальної мережевої екосистеми знання, здатний до масштабування, адаптації та взаємодії з широким колом соціальних і технологічних акторів. Саме в цьому сенсі цифрова трансформація є не технологічним доповненням, а структурною умовою розвитку вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві, що закладає як можливості, так і нові виклики (Калініченко, 2022). Про що докладніше йтиметься в підрозділі 2.2.3.

Глобалізація академічного простору. Глобалізація академічного простору в умовах інформаційно-мережевого суспільства означає формування щільно інтегрованої світової мережі виробництва, поширення та легітимації знання, у межах якої ЗВО різних країн функціонують у режимі постійної взаємодії. Вища

освіта дедалі меншою мірою обмежується національними рамками й дедалі більшою – розгортається у транснаціональному вимірі, що проявляється в інтенсифікації академічної мобільності, інтернаціоналізації освітніх програм і зростанні міжнародної наукової співпраці (Altbach et al., 2019). За даними Scientometrics, міжнародна співпраця суттєво підвищує впливовість наукових публікацій; наприклад, спільні праці вчених з ЄС, США і Китаю мають вищі показники цитованості, демонструючи синергію глобальних знань (Gómez-Espés et al., 2024).

На початку XXI століття академічна мобільність набула масового характеру: за останніми узагальненими оцінками, у 2023 році кількість студентів, які здобували вищу освіту за межами країни свого походження, перевищила 6,9 млн осіб, що більш ніж утричі перевищує показники початку 2000-х років (UNESCO, 2023a; OECD, 2024). Деякі аналітичні дослідження та прогнози впроваджують оцінки подальшого зростання мобільності; наприклад, технологічні огляди й проєкти вказують на можливе досягнення близько 10 млн міжнародних студентів до 2030 року (Loo, 2025). Це свідчить про перехід від елітарної моделі міжнародної освіти до її структурної інтеграції в глобальний ринок освітніх послуг. Для університетів така динаміка означає, з одного боку, зростання конкуренції за студентів, ресурси та позиції в міжнародних рейтингах, а з іншого – розширення можливостей для стратегічних партнерств, спільних програм і транснаціональних дослідницьких проєктів.

У межах глобалізованого академічного простору формується специфічний глобальний академічний ринок, у якому провідні університети реалізують моделі міжнародної присутності через відкриття закордонних кампусів, запуск спільних освітніх програм (dual / joint degrees) та активне залучення іноземних студентів. Водночас суттєвим чинником глобалізації стали масові онлайн-платформи, такі як Coursera, edX або FutureLearn, які дозволяють університетам масштабувати освітні пропозиції до глобальної аудиторії та фактично формувати транснаціональні навчальні спільноти. Дослідження показують, що після пандемії COVID-19 онлайн-освіта остаточно закріпилася як структурний елемент глобальної вищої

освіти, а не як тимчасове антикризове рішення (OECD, 2021; Williamson et al., 2020b).

Глобалізація академічного простору також супроводжується процесами інституційної гармонізації. Зокрема, Болонський процес і розвиток Європейського простору вищої освіти сприяли узгодженню кваліфікаційних рамок, системи кредитів ECTS та процедур взаємного визнання результатів навчання, що значно полегшує академічну мобільність і міжуніверситетську співпрацю. Подальшим кроком у цьому напрямі стала ініціатива European Universities Initiative, у межах якої створюються транснаціональні університетські альянси зі спільними освітніми програмами, цифровими кампусами та інтегрованими дослідницькими інфраструктурами (European Commission, 2022b).

Важливою рисою сучасного етапу глобалізації є зростання ролі цифрових форматів міжнародної взаємодії. Пандемія COVID-19 стала каталізатором розвитку віртуальної академічної мобільності, зокрема програм віртуальних обмінів та COIL (Collaborative Online International Learning), які дозволяють студентам і викладачам з різних країн спільно навчатися та реалізовувати проєкти без фізичного переміщення. У результаті посилюється тренд на так звану «інтернаціоналізацію вдома», що розширює доступ до міжнародного освітнього досвіду для ширших груп студентів і зменшує залежність інтернаціоналізації від фінансових та географічних обмежень (Beelen & Jones, 2015; DAAD, 2022).

Для українських ЗВО глобалізація академічного простору має подвійний вимір. З одного боку, вона проявляється в інституційній інтеграції до Європейського простору вищої освіти, активній участі в програмах Erasmus+ та залученні до європейських університетських альянсів. З іншого боку, повномасштабна війна зумовила вимушену інтернаціоналізацію через масштабні міграційні процеси, внаслідок яких значна частина українських студентів і науковців опинилася за кордоном та включилася в міжнародні академічні мережі. У підсумку глобалізація формує модель «університету без кордонів», у якій знання циркулює планетарно, а навчання й дослідження дедалі більше постають результатом колективних зусиль транснаціональних мереж. Така модель водночас

посилює вимоги до глобальної конкурентоспроможності університетів і загострює питання збереження їхньої інституційної та культурної ідентичності.

2.1.3 Контекстуальні чинники

Суб'єктність штучного інтелекту. В інформаційно-мережевому суспільстві ШІ розглядається як один із рушіїв так званої Четвертої промислової революції, яка поєднує фізичний, цифровий та біологічний світи (Schwab, 2017, с. 8). Упродовж останнього десятиліття штучний інтелект (ШІ) еволюціонував від допоміжного інструмента автоматизації до структурного чинника, що безпосередньо впливає на організацію освітніх і наукових практик, набуваючи ознак обмеженої суб'єктності. Розвиток генеративних моделей штучного інтелекту, здатних створювати тексти, програмний код і аналітичні узагальнення, які за формальними характеристиками наближаються до результатів людської інтелектуальної діяльності, актуалізував питання не лише технологічних можливостей ШІ, але й його ролі як активного учасника освітнього процесу (Dwivedi et al., 2023).

У сфері вищої освіти вплив ШІ має амбівалентний характер. З одного боку, ШІ-системи дедалі ширше застосовуються як інструменти підтримки навчання та викладання: інтелектуальні навчальні системи, адаптивні освітні платформи, чат-боти для академічної підтримки студентів, автоматизовані системи оцінювання та прогнозування навчальної успішності (Ocen et al., 2025, p. 246-254). Систематичні огляди досліджень свідчать, що ключовими напрямами використання ШІ у вищій школі є навчальна аналітика, персоналізація освітніх траєкторій, автоматизоване оцінювання та раціоналізація академічної праці викладачів (Kahn & Ramsey, 2020; Crompton & Burke, 2023). У цьому вимірі ШІ розглядається як інструмент підвищення ефективності та масштабованості освітніх процесів (Zawacki-Richter et al., 2019, p. 8).

З іншого боку, широке впровадження генеративного ШІ загострює фундаментальні проблеми легітимації знання та забезпечення академічної доброчесності (Hasanein & Sobaih, 2023). Здатність алгоритмів генерувати зв'язні тексти й розв'язувати складні завдання ускладнює розмежування між результатами самостійної інтелектуальної діяльності студентів і машинно згенерованим

контентом. Емпіричні дослідження засвідчують, що студенти активно використовують інструменти на кшталт ChatGPT з навчальною метою, керуючись міркуваннями зручності та швидкості, однак таке використання супроводжується ризиками помилок, упередженості даних, непрозорості джерел і потенційного зниження рівня критичного мислення у разі некритичного покладання на ШІ-інструменти (Kasneci et al., 2023).

Реакція університетів на ці виклики є неоднорідною. Частина ЗВО застосовує рестриктивні стратегії, зокрема обмеження використання генеративного ШІ під час оцінювання або повернення до контрольованих форм офлайн-іспитів (Abulibdeh et al., 2024). Інші, навпаки, обирають інтегративний підхід, розробляючи політики відповідального використання ШІ та впроваджуючи програми ШІ-грамотності для студентів і викладачів (Михайльова & Черкашин, 2025). Такі стратегії ґрунтуються на визнанні того, що штучний інтелект є не тимчасовою технологічною інновацією, а структурним елементом сучасного освітнього середовища (UNESCO, 2023b; Агарков, 2023).

Суб’єктність штучного інтелекту дедалі виразніше проявляється і в науково-дослідницькій діяльності (Lobanova et al., 2024). Генеративні алгоритми використовуються для аналізу великих масивів даних, моделювання та підготовки оглядів літератури, що актуалізує питання авторства, відповідальності та наукової достовірності результатів (Russell & Norvig, 2021). Показовим є рішення провідних наукових видавництв, зокрема Nature та Science, які у 2023 році заборонили вказувати системи штучного інтелекту як співавторів наукових публікацій, наголошуючи, що алгоритми не можуть нести етичну й правову відповідальність за зміст досліджень (Nature Editorial, 2023). Це свідчить про інституційне визнання впливу ШІ на продукування знання за одночасного обмеження його статусу як повноцінного наукового суб’єкта (Park et al., 2023).

На середину 2020-х років еволюція штучного інтелекту у сфері вищої освіти виходить за межі генеративних мовних моделей і дедалі частіше осмислюється через призму агентного штучного інтелекту (agentic AI). Йдеться про системи, здатні не лише реагувати на запити користувача, а й автономно планувати

послідовність дій, декомпозувати складні завдання, здійснювати пошук і відбір джерел, інтегрувати результати та адаптувати власну поведінку на основі зворотного зв'язку. Водночас, як наголошується в останньому звіті Європейської асоціації університетів за 2026 рік, принциповим є те, що «ключовим принципом є те, що штучний інтелект має доповнювати й підсилювати людську діяльність, але не контролювати її і не спрямовувати» (Jørgensen & Phelan, 2026, p.8). Таким чином, навіть за зростання автономності агентних систем, у нормативному полі вищої освіти ШІ не визнається повноцінним суб'єктом пізнання, а розглядається як інструмент, чия «агентність» має бути структурно обмежена людським контролем і ціннісними орієнтирами університету.

Поширення агентного ШІ водночас принципово змінює характер когнітивної участі студентів у навчальному та дослідницькому процесі. Якщо генеративні моделі здебільшого доповнюють окремі етапи навчальної діяльності (написання текстів, пояснення понять, приклади), то агентні системи потенційно здатні перебирати на себе цілісні дослідницькі цикли – від формулювання проблеми до синтезу висновків. У цьому контексті звіт EUA застерігає від некритичного перенесення відповідальності за інтелектуальні дії на алгоритмічні системи, підкреслюючи, що «значущі зміни та інновації найімовірніше відбуваються тоді, коли дії керуються усвідомленим наміром, а не просто можливістю чи зручністю» (Jørgensen & Phelan, 2026, p. 9). Делегування агентним системам ключових аналітичних та евристичних операцій без чіткого педагогічного дизайну створює ризик зниження когнітивної автономності студентів і формування практик так званого «аутсорсингу мислення», що вже фіксується у сучасних дослідженнях (Floridi et al., 2024).

Для університетів це означає необхідність не технічного, а педагогічного й інституційного переосмислення меж суб'єктності штучного інтелекту (Михайльова & Черкашин, 2025). Згідно зі звітом EUA, інтеграція ШІ «не може бути разовою дією; вона має бути безперервним, партисипативним і проактивним процесом за участі всієї університетської спільноти» (Jørgensen & Phelan, 2026, p. 11). У дидактичному вимірі це передбачає чітке розмежування між когнітивними

діями, які є навчально значущими і мають залишатися за студентом (формулювання дослідницьких питань, інтерпретація результатів, критична оцінка аргументації), та тими, що можуть бути частково делеговані інтелектуальним агентам без втрати освітньої цінності. Відповідно, зростає роль педагогічних стратегій, спрямованих на розвиток метакогнітивних навичок, рефлексії власного мислення та здатності критично оцінювати результати, згенеровані ШІ (Lobanova et al., 2024). Саме в такій рамці, як підкреслюється у звіті, університети мають забезпечити, щоб «впровадження штучного інтелекту було узгоджене з базовими місіями та цінностями університету, а не переозначало їх» (Jørgensen & Phelan, 2026, p. 13), зберігаючи пріоритет людської суб'єктності в освітньому процесі.

Отже, штучний інтелект у сучасній вищій освіті постає як новий тип агента, який одночасно розширює можливості індивідуалізації та доступності навчання і загострює питання академічної доброчесності, авторства та етики. Його суб'єктність має реляційний характер і формується у взаємодії з людськими акторами та інституційними нормами. Відповідь університетів на виклики, пов'язані з агентним ШІ, полягатиме не у відмові від цих технологій, а у формуванні таких освітніх стратегій і політик, які зберігатимуть ключову роль людини як відповідального суб'єкта пізнання в алгоритмічно насиченому освітньому середовищі.

Глобальні кризи як каталізатори трансформації. Події останніх років переконливо засвідчили, що глобальні кризи виступають потужними каталізаторами трансформації вищої освіти, здатними у стислі терміни змінювати інституційні практики, управлінські моделі та освітні технології. На відміну від поступових реформ, кризові ситуації діють як зовнішні шоки, що примушують університети до негайної адаптації та пришвидшеного впровадження рішень, реалізація яких у звичайних умовах потребувала б тривалого часу (OECD, 2020; UNESCO, 2021a).

Пандемія COVID-19 (2020-2021) стала безпрецедентним глобальним викликом для системи освіти. Як наслідок, за оцінками ЮНЕСКО, закриття закладів під час пандемії вплинуло на навчання більш ніж 1,6 мільярда здобувачів

освіти по всьому світу, причому найбільш уразливі категорії постраждали найвідчутніше (UNESCO, 2023c, с. 431-435). Реакцією університетів стало масове й фактично примусове впровадження дистанційного навчання, що спричинило різке прискорення цифрової трансформації (Husain, 2022). За словами дослідників, пандемія «перенаправила та посилила увагу університетів на забезпечення короткострокової оперативної безперервності, одночасно змусивши переглянути довгострокову життєздатність» (Martin-Barbero, 2020, с. 55). Упродовж кількох тижнів значна частина освітньої та адміністративної діяльності була перенесена в онлайн-середовище, що продемонструвало як структурні слабкості системи (нерівний доступ до цифрової інфраструктури, дефіцит цифрових компетентностей викладачів), так і життєздатність альтернативних моделей організації навчання (Crawford et al., 2020; Hodges et al., 2020). За результатами дослідження CHLOE, понад 70% керівників онлайн-навчання очікували, що значна частина екстрено дистанційних курсів буде інституціоналізована після пандемії, що свідчить про перехід від тимчасових рішень до сталих моделей (Kim, 2021; Garrett et al., 2021).

Іншим масштабним каталізатором трансформацій стала повномасштабна війна в Україні з 2022 року, яка вплинула не лише на національну систему вищої освіти, а й на міжнародний академічний простір. Воєнні дії спричинили масові переміщення студентів і викладачів та значні руйнування освітньої інфраструктури. За оцінками Світового банку, у перші місяці війни сотні тисяч студентів і десятки тисяч НПП були змушені змінити місце навчання або роботи, а тисячі ЗВО зазнали пошкоджень або знищення (World Bank, 2022; МОН, 2022). В умовах постійної загрози українські університети були змушені трансформуватися у розподілені цифрові мережі, забезпечуючи безперервність навчального процесу переважно в онлайн-форматі. Водночас війна активізувала вимушену інтернаціоналізацію української вищої освіти через програми академічної мобільності та міжнародної підтримки, зокрема ініціативи Scholars at Risk і Erasmus+ (European Commission, 2023).

Подібну трансформаційну роль відіграють і інші типи глобальних криз. Міграційні хвилі, спричинені воєнними конфліктами та політичною

нестабільністю, ставлять перед університетами завдання інтеграції великої кількості переміщених осіб у систему вищої освіти, що потребує гнучких механізмів визнання попереднього навчання та фінансової підтримки (UNHCR, 2019; OECD, 2023). Енергетичні та кліматичні кризи змушують університети переглядати моделі функціонування кампусів, впроваджувати дистанційні й гібридні формати, а також розробляти стратегії сталого розвитку та енергетичної автономії (Kozirog et al., 2022; IPCC, 2023).

Узагальнюючи, глобальні кризи виконують функцію системних «стрес-тестів» для вищої освіти, виявляючи її вразливості та водночас прискорюючи інституційні зміни. Трансформації, здійснені під тиском кризових обставин, часто набувають перманентного характеру й закріплюються як нові норми організації навчання, управління та наукової діяльності. Це підтверджує, що еволюція вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві має нелінійний, стрибкоподібний характер, у якому зовнішні шоки виступають ключовими тригерами незворотних змін.

Отже, аналіз домінантних чинників засвідчує, що трансформація вищої освіти в умовах інформаційно-мережевого суспільства має багатовимірний і системний характер. Структурні зрушення, пов’язані з утвердженням мережевої логіки соціальної організації та зміною ролі знання як ключового суспільного ресурсу, формують базис сучасної моделі університету. На цьому фундаменті вибудовуються інституційні інновації, зокрема цифровізація університетського середовища та інтеграція ЗВО в глобальний академічний простір, які визначають організаційну конфігурацію університету XXI століття. Водночас контекстуальні чинники, такі як агентність штучного інтелекту та вплив глобальних криз, виконують функцію прискорювачів трансформаційних процесів, виявляючи рівень адаптивності та стійкості освітніх систем до зовнішніх викликів.

Принципово важливим є те, що хоча цифрові технології та інші інноваційні інструменти виступають безпосередніми драйверами змін, вирішальне значення має не сама технологія, а соціальна логіка її використання. Саме трансформація способів продукування, поширення та легітимації знання становить концептуальне

ядро сучасних освітніх реформ. Тобто перехід до мережевих форм взаємодії, відкритих моделей доступу та нових критеріїв наукової валідності. Окремі технологічні або організаційні новації набувають системної значущості лише в межах цієї нової логіки, а поза нею залишаються фрагментарними та обмеженими за впливом.

У цьому контексті ЗВО, орієнтовані на довгострокову ефективність, мають зосередитися не лише на впровадженні окремих інновацій, а насамперед на стратегічному осмисленні домінантних чинників трансформації та формуванні проактивних інституційних відповідей на них. Лише за таких умов система вищої освіти зможе виконувати свою суспільну місію в нову історичну епоху – функціонувати як гнучкий, мережево інтегрований центр продукування знань і розвитку людського потенціалу в глобальному суспільстві знань.

2.2. ЗВО як вузол глобальних мереж знань та академічних комунікацій в інформаційно-мережевому суспільстві

Перейшовши до аналізу функціонування інституту вищої освіти в умовах інформаційно-мережевого суспільства, варто розглянути, як трансформуються форми організації та особливості діяльності освітніх інституцій під впливом описаного вище контексту. ІМС вирізняється переважанням мережевих структур над ієрархічними, глобалізацією взаємозв’язків та новою логікою соціальної організації, заснованою на принципах гнучкості, децентралізації та інформаційних потоків (de Wit, 2007). Ці принципи впливають і на спосіб, у який ЗВО виконують свої функції та взаємодіють між собою і з суспільством. У підрозділах 2.2.1–2.2.3 розглянемо, як університети інтегровані в глобальні мережі, які специфічні риси набуває система вищої освіти у мережеву епоху, а також з якими викликами стикається її повсякденне функціонування.

2.2.1 Освітні інституції як вузли в глобальних інформаційних мережах

Однією з визначальних характеристик ІМС є організація соціальних структур у формі мереж, у межах яких взаємопов’язані вузли об’єднані множинними каналами комунікації та обміну ресурсами (Castells, 1996, p. 470). У цьому контексті

ЗВО дедалі виразніше функціонують як елементи глобальної освітньо-наукової мережі, залучені до безперервних транснаціональних потоків знань, академічної мобільності, кадрового обміну та технологічної кооперації. Відповідно, позиції сучасного університету визначаються не ізольованим існуванням, а рівнем його інтегрованості в міжнародні інформаційні та інституційні мережі співпраці, що безпосередньо впливає на конкурентоспроможність і здатність до інноваційного розвитку. Мережевий характер сучасної вищої освіти виявляється на кількох взаємопов'язаних рівнях, кожен з яких відображає включеність університетів у глобальні потоки знань, ресурсів і комунікацій.

По-перше, мережева сутність вищої освіти проявляється на рівні глобальних наукових мереж. Дослідницька діяльність університетів давно набула транскордонного характеру: міжнародні консорціуми реалізують спільні наукові проєкти, публікації у провідних академічних журналах дедалі частіше є результатом міжнаціональної кооперації, а наукові ідеї поширюються майже миттєво завдяки цифровим каналам комунікації. Кожен університет включений у світову мережу знань через систему академічних взаємодій – конференції, публікації, спільні грантові програми та дослідницькі партнерства. У цьому контексті вирішального значення набуває репутаційний капітал закладу: чим активніше університет продукує та поширює наукові результати, тим більш впливову позицію він посідає в мережі (de Wit, 2007, p. 12). Натомість інституції, ізольовані від міжнародного наукового обміну, ризикують опинитися на периферії глобального знаннєвого простору. У термінах теорії М. Кастельса, мережі функціонують за бінарною логікою включення та виключення: вузол або інтегрований у потоки інформації, або маргіналізується поза ними (de Wit, 2007, p. 7). Для університету втрата зв'язку з глобальною науковою мережею фактично означає зниження конкурентоспроможності.

По-друге, мережева логіка вищої освіти чітко простежується на рівні освітніх мереж та процесів інтернаціоналізації. Сучасна система вищої освіти характеризується зростанням академічної мобільності студентів і викладачів, розвитком транснаціональних освітніх проєктів, програм подвійних дипломів і

міжуніверситетських альянсів. Формуються стійкі мережеві об'єднання університетів, які функціонують як інтегровані освітні екосистеми. Прикладами є міжконтинентальні альянси або європейські університетські мережі в межах програми Erasmus+, що дозволяють закладам спільно розробляти навчальні програми, взаємно визнавати результати навчання та обмінюватися ресурсами (Wesselink, 2021, p. 45). У цьому контексті дослідники говорять про становлення феномену «глобального кампусу», в межах якого здобувач може бути академічно залучений до кількох інституцій одночасно, незалежно від фізичного місця перебування (Deloitte, 2021, p. 3). Зростання міжнародної мобільності студентів емпірично підтверджує мережеву інтеграцію національних освітніх систем. За даними UNESCO, кількість міжнародних студентів у світі постійно зростає, а наявні прогнози вказують на подальше зростання цього показника до приблизно 10 мільйонів до 2030 року (UNESCO Institute for Statistics, 2024; OECD, 2024). Міжнародні рейтинги університетів у цьому сенсі можна розглядати як інструменти мережевої координації, які формують глобальну ієрархію академічних вузлів і стимулюють як конкуренцію, так і співпрацю на світовому рівні (Marginson, 2018a, p. 17).

По-третє, важливим виміром мережевої організації вищої освіти є розвиток цифрових освітніх платформ. Глобальні платформи масових відкритих онлайн-курсів (MOOCs), такі як Coursera, edX чи Udacity, об'єднують сотні університетів і мільйони слухачів у єдиному цифровому просторі. У межах цих платформ університети, викладачі та студенти функціонують як взаємопов'язані вузли, об'єднані спільними освітніми траєкторіями та онлайн-курсами. Це формує планетарну мережу відкритого навчання, де освітній контент одного університету може одночасно споживатися десятками тисяч слухачів з різних країн.

Разом із тим, критичний аналіз цифровізації вищої освіти вимагає виходу за межі техно-оптимістичної риторики та звернення до соціоекономічної природи цифрових платформ. У цьому контексті доцільно використовувати концепт «платформенного капіталізму», запропонований Н. Срнічеком (Srnicek, 2017). Згідно з цією оптикою, освітні платформи (Coursera, edX та ін.) не є нейтральними

технічними посередниками чи просто «вузлами» мережі. Вони виступають архітекторами цифрового простору, які диктують алгоритмічні правила гри. Платформи накопичують дані, монетизують освітній контент та алгоритмічно визначають видимість тих чи інших курсів або досліджень. Це створює структурний ризик залежності університетів від платформ, коли ЗВО змушені адаптувати свої програми під стандарти та формати приватних технологічних гігантів, фактично втрачаючи частину своєї інституційної автономії. У такій конфігурації університет ризикує перетворитися на субпідрядника контенту («контент-провайдера») для глобальної цифрової інфраструктури, власником якої він не є.

Таким чином, мережева архітектура сучасної вищої освіти набуває виразного віртуального виміру, що доповнює традиційну мережу фізичних університетів і посилює ефект «вузлів і потоків» у глобальному освітньому просторі. Характеризуючи університет як елемент мережі, варто враховувати, що мережі за своєю природою є асиметричними. За спостереженням М. Кастельса, «окремі вузли можуть набувати більшої ваги завдяки концентрації ресурсів, інформації або символічного капіталу» (Castells, 1998, p. 332). У глобальній мережі вищої освіти таку роль відіграють провідні дослідницькі університети, які функціонують як «хаби», задаючи напрями наукових досліджень, формуючи значну частину світової наукової продукції та готуючи кадри для інших країн. Менш потужні ЗВО, своєю чергою, інтегруються в орбіту цих центрів через партнерські програми, спільні проєкти та асоційовану участь у мережах, що особливо характерно для університетів країн, які розвиваються (Marginson & Rhoades, 2002, p. 287). Тобто мережева організація вищої освіти не є нейтральною з погляду розподілу впливу, оскільки глобальні академічні мережі характеризуються виразною асиметрією вузлів. Провідні дослідницькі університети, такі як Гарвард чи Стенфорд та інші інституції з високою концентрацією наукового, фінансового й символічного капіталу, виконують роль центрів нормотворення, фактично «експортуючи» свої академічні стандарти, методологічні підходи та ціннісні орієнтації в інші національні контексти. Такий процес сприяє уніфікації наукових практик,

навчальних програм і критеріїв академічної якості, що, з одного боку, полегшує інтеграцію у глобальний академічний простір, а з іншого – може призводити до маргіналізації локальних наукових традицій та ослаблення національної дослідницької ідентичності. У цьому сенсі мережева інтеграція університетів супроводжується не лише розширенням можливостей, але й ризиком культурної та епістемічної залежності, коли периферійні вузли змушені адаптуватися до домінантних моделей знання, сформованих у глобальних академічних центрах.

У підсумку, вища освіта в сучасному світі функціонує як глобально мережевий інститут, у межах якого успішність окремого ЗВО визначається його здатністю до співпраці, інтенсивного обміну знаннями та адаптивного реагування на динаміку глобального середовища. Така мережева логіка становить фундаментальну відмінність від попередніх історичних етапів, коли університети були переважно ізольованими та жорстко вбудованими в національні ієрархічні системи.

2.2.2 Особливості вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві

З урахуванням зазначених тенденцій можна окреслити специфічні риси, які притаманні системі вищої освіти в умовах інформаційно-мережевого суспільства. Ці особливості вирізняють сучасний етап розвитку вищої школи від постіндустріального чи раннього інформаційного періоду. Умови ІМС зумовлюють не просто модернізацію окремих елементів системи вищої освіти, а структурну зміну її соціальної логіки функціонування. Йдеться про перехід від відносно замкнених, національно організованих і ієрархічно впорядкованих освітніх інституцій до відкритих, мережево інтегрованих і транснаціонально взаємопов’язаних систем (de Wit, 2007). Ці трансформації мають системний характер і можуть бути концептуалізовані через низку ключових ознак.

По-перше, глобальна вбудованість і транскордонна структурованість. Вища освіта в ІМС функціонує в умовах транснаціонального академічного простору, де кордони національних освітніх систем дедалі більше втрачають визначальне значення. Університети включаються у глобальні мережі мобільності, наукової

кооперації та символічного визнання, що формує наднаціональні стандарти якості, кваліфікацій і академічної репутації. У цьому сенсі інтернаціоналізація постає не як додатковий напрям діяльності, а як структурна умова сучасного університету (Robertson, 2021). Водночас глобальна інтеграція не усуває культурних відмінностей, а радше інституціоналізує їх у межах багаторівневого академічного простору (de Wit & Jones, 2022).

По-друге, цифрова медіація освітніх і наукових практик. Цифрові мережі виступають не допоміжною інфраструктурою, а базовим середовищем реалізації освітніх, дослідницьких і управлінських процесів. Навчання, наукова комунікація та інституційне управління дедалі більше опосередковуються цифровими системами, що змінює темпоральну й просторову організацію академічної діяльності. Внаслідок цього університет перестає бути локалізованим простором і набуває рис постійно доступної, асинхронної та розподіленої інституції. Для учасників освітнього процесу це означає не лише нові можливості, але й нові вимоги до когнітивної автономії, інформаційної грамотності та здатності до саморегуляції (Volungeviciene et al., 2020, p. 89-90).

По-третє, децентралізація і організаційна гнучкість. Організаційна логіка сучасного університету дедалі більше визначається принципами мережевої логіки (de Wit, 2009). Традиційні ієрархічні структури не зникають, але втрачають монополію на координацію діяльності. Ієрархічні жорсткі структури поступаються місцем гібридним мережевим формам організації – проєктним командам усередині університетів, що об’єднують представників різних кафедр для міждисциплінарного курсу або дослідження. Як зауважує Ян ван Дейк, «сучасне суспільство поступово поєднує старі та нові форми організації» (van Dijk, 2020b, с. 112), і університети теж зберігають традиційні риси, але доповнюють їх мережевими принципами. Для університету така гнучкість є не стратегією вибору, а умовою функціональної здатності в середовищі постійної невизначеності та «турбулентності» (Бакіров, 2013; Shumakova & Fibikh, 2020).

По-четверте, маркетизація та інституціоналізована конкуренція. Інформаційно-мережеве суспільство посилює тенденцію до економічної

інтерпретації вищої освіти, у межах якої університети розглядаються як актори ринку знань і освітніх послуг, а сама освіта дедалі більше розглядається у вигляді виду послуги або товару (commodity). Конкуренція за студентів, фінансування та позиції у глобальних рейтингах стає структурною характеристикою системи. Ця конкурентність не є суто негативним явищем, однак вона змінює баланс між академічними цінностями та ринковою логікою, посилюючи асиметрії між інституціями з різним рівнем ресурсів і доступу до глобальних мереж (Kostyukevich, 2012, с. 110). У мережевому середовищі конкуренція набуває високої прозорості й водночас жорсткості, оскільки порівняння стає постійним і глобальним.

По-п’яте, відкритість знання і нові моделі навчання. Мережеве поширення знання підважує класичну модель університету як монопольного виробника та хранителя істини. В умовах відкритої науки й відкритої освіти знання функціонує як розподілений ресурс, доступний поза межами інституційних кордонів (Raja & Nagasubramani, 2018, p. 33). Студентоцентризм стає важливою ознакою: навчальні програми проектуються, виходячи з потреб та досвіду студентів, а роль активного навчання зростає (Volungeviciene et al., 2020, p. 98). Це зумовлює зміну педагогічної ролі викладача: від транслятора знання – до модератора навчального процесу та рефлексивного посередника між студентом і інформаційним середовищем. Освітній процес дедалі більше набуває рис колаборативного конструювання знання в мережевій взаємодії.

Наостанок, безперервність освіти та індивідуалізація навчальних маршрутів. Швидке оновлення знань і компетентностей в інформаційно-мережевому суспільстві робить модель «разової» вищої освіти функціонально застарілою. Університети дедалі більше інтегруються в систему навчання впродовж життя, пропонуючи гнучкі, модульні та короткострокові освітні формати (Chauhan et al., 2024). Індивідуалізація освітніх траєкторій стає відповіддю на структурну нестабільність ринку праці та зростання запиту на адаптивні компетентності. Поширення мікрокваліфікацій і накопичувальних кредитів свідчить про перехід від

лінійної до мережевої логіки освітнього шляху (Credential Engine, 2022; Welding, 2024).

Таким чином, вища освіта в інформаційно-мережевому суспільстві постає як глобально вбудована, цифрово опосередкована, організаційно гнучка та структурно конкурентна система, у якій знання функціонує як відкритий і динамічний ресурс. Водночас саме ці характеристики породжують внутрішні напруження між універсалізацією і локальною ідентичністю, між ринковою ефективністю та академічною автономією, між відкритістю і вимогами до якості. Аналіз цих напружень є необхідною передумовою для розуміння викликів і ризиків, що постають перед університетом у логіці інформаційно-мережевого суспільства (див. підрозділ 2.2.3).

2.2.3 Виклики та ризики для вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві

Попри суттєве розширення можливостей для університетів ІМС одночасно генерує комплекс викликів і ризиків, які мають системний характер. Вони не обмежуються технологічним виміром і не зводяться до «побічних ефектів цифровізації». Навпаки, ці ризики відображають глибші напруження між мережевою логікою сучасності та традиційними принципами університету як автономної інституції спільного блага. Умовно їх можна згрупувати у кілька взаємопов’язаних блоків:

(1) соціально-економічні (нерівність і асиметрія доступу);

(2) інституційно-ціннісні (комерціалізація і зміна місії);

(3)технологічно-етичні та правові (приватність, кібербезпека, доброчесність);

(4) організаційно-управлінські (стійкість і адаптивність);

(5) політичні й культурні (академічна свобода, політизація).

Усвідомлення цих ризиків є необхідною передумовою для формування реалістичних стратегій адаптації університетів у середовищі інформаційно-мережевої модерності. Розглянемо окремо кожен з зазначених блоків.

Цифровий розрив і нерівність доступу. Одним із ключових системних викликів цифрової епохи є цифрова нерівність, яка суперечить очікуванню

«демократизації доступу до знань» за рахунок технологій. Емпіричний досвід, особливо в період пандемії, показав, що цифрові рішення не автоматично вирівнюють шанси, а можуть відтворювати й посилювати наявні соціальні стратифікації. Цифровий розрив проявляється як на міждержавному рівні (відмінності у якості інфраструктури та доступності сервісів), так і всередині суспільств – залежно від доходів, територіального розміщення, віку, освітнього капіталу домогосподарств тощо (Salmi, 2021). Під час вимушеного переходу до онлайн-навчання саме студенти з нижчим соціально-економічним ресурсом та мешканці віддалених регіонів частіше стикалися з перешкодами: нестабільний інтернет, відсутність персональних пристроїв, непридатні житлові умови для навчання. Це мало не лише ситуативний, а й кумулятивний ефект, «спричиняючи навчальне відставання й підриваючи інституційні механізми забезпечення рівності можливостей» (Matsieli & Mutula, 2024, p. 6).

Принципово важливо, що у 2020-х роках цифрова нерівність набуває двошарової структури. Перший шар «інфраструктурний» – стосується доступу до мережі та пристроїв. Другий шар «компетентнісний» – пов’язаний із нерівністю цифрових навичок, інформаційної грамотності та здатності ефективно використовувати цифрові ресурси в навчанні. У сучасних гібридних моделях навчання саме другий шар дедалі частіше стає вирішальним: навіть за формальної наявності доступу студенти й викладачі можуть демонструвати різний рівень здатності працювати з цифровим середовищем, критично оцінювати інтернет-джерела, керувати інформаційним навантаженням, дотримуватися правил «кібергігієни» (Volungeviciene et al., 2020, p. 93). Відповідно, політика подолання цифрового розриву має включати не лише інвестиції в інфраструктуру, а й системні програми розвитку цифрової компетентності, академічної медіаграмотності та інституційної підтримки вразливих груп. На рівні ЗВО це може означати цільові програми забезпечення пристроями, створення пунктів доступу до інтернету, проєктування мобільно-орієнтованих матеріалів і впровадження обов’язкових модулів цифрової грамотності для студентів і викладачів (Salmi, 2021).

Комерціалізація освіти та ризики ерозії академічних цінностей. Другий блок ризиків пов'язаний із розширенням ринкової логіки в секторі вищої освіти та зростанням маркетизації університетської діяльності (Dobrinskaya et al., 2017). В інформаційно-мережевому суспільстві ЗВО дедалі частіше діють як актори глобальних ринків, конкуруючи за студентів, гранти, позиції в рейтингах, партнерства й репутацію. Водночас посилення ринкових механізмів створює ризик зміщення інституційних пріоритетів: від довгострокового розвитку знання та критичної рефлексії – до короткострокових показників ефективності, «продуктивності» та вимірюваності. У цій логіці студент може трактуватися як споживач, а знання – як товар, що підлягає упаковці, стандартизації та швидкій монетизації (Brown & Carasso, 2013, p. 4).

Комерціалізація має декілька потенційно проблемних наслідків. По-перше, зростає тиск на ЗВО демонструвати швидкі та порівнювані результати, такі як: працевлаштування випускників, рівень їхніх доходів, обсяг залучених грантів, комерціалізацію розробок. По-друге, в інституційній структурі може посилюватися дисбаланс на користь прикладних напрямів і спеціальностей із безпосереднім ринковим попитом, що здатне маргіналізувати гуманітарне знання, фундаментальні дослідження та «повільні» дисципліни, чия суспільна цінність не завжди конвертується у миттєвий економічний ефект. По-третє, зростає залежність від зовнішніх фінансових акторів (корпорацій, донорів, політичних структур), що може створювати ризики для автономії університету: фінансуючи дослідження або програми, зовнішні партнери потенційно впливають на тематику, рамку інтерпретації або публічну комунікацію результатів (Giroux, 2014, p. 15).

Таким чином, ВО опиняється в напруженні між двома принципами: збереженням своєї класичної місії як інституції критичного знання та необхідністю адаптації до конкурентного ринку освіти. Вихід із цієї дилеми не може бути суто адміністративним, він потребує нормативно-ціннісного осмислення й інституційних гарантій автономії та академічної етики. У цьому контексті слушною є теза про необхідність «зберегти і відтворити класичні цінності вищої освіти» в умовах ринкових трансформацій (Kostyukevich, 2012, p. 112).

Етичні, правові та технологічні ризики цифрової епохи. Третій блок викликів стосується етики та права в цифровому середовищі, де ЗВО дедалі більше функціонують як організації, що збирають, обробляють і зберігають великі масиви даних (Rafique, 2022). Цифрова інфраструктура навчання та управління генерує детальні цифрові сліди студентів (успішність, відвідуваність, поведінкові патерни в LMS), а використання онлайн-прокторингу може передбачати обробку біометричних і чутливих персональних даних. Це створює ризики порушення приватності, непрозорого використання даних і юридичних конфліктів щодо прав суб'єктів даних.

Паралельно зростає загроза кібератак на університети, які можуть включати викрадення персональної інформації, дослідницьких даних або втручання в роботу цифрових систем (Varonis, 2021, p. 2). У результаті кібербезпека перетворюється з технічної функції IT-відділу на елемент інституційної стратегії управління ризиками.

Окремим, але критичним викликом є ерозія «корпоративної солідарності» в інформаційно-мережевому суспільстві. Традиційний університет століттями спирався на спільність місця і часу, що формувало почуття приналежності до академічної спільноти (alma mater). У мережевому університеті, де взаємодія часто опосередкована екранами, а студент і викладач можуть бути позбавлені спільного фізичного простору, виникає ризик атомізації академічної спільноти. Цифрова комунікація, будучи ефективною для передачі інформації, часто виявляється недостатньою для формування емоційних зв'язків та почуття спільної ідентичності. Це може призводити до послаблення академічної солідарності, коли університет сприймається не як спільнота, а як сервіс, що надає освітні послуги ізольованим індивідам.

Окремий, але пов'язаний виклик – академічна доброчесність у мережевому середовищі. Поширення генеративних систем ШІ істотно спростило доступ до інструментів створення академічних текстів, що у поєднанні з цифровими платформами та онлайн-спільнотами розширює можливості відтворення й координації недоброчесних практик у навчальній діяльності (Kieslich & Schmitt,

2025). Це піддає сумніву традиційні форми контролю знань і потребує переосмислення практик оцінювання: посилення проєктного навчання, усних компонентів, поетапного формування результатів, роботи з даними та рефлексивних завдань, які складніше підмінити готовими рішеннями (Abulibdeh et al., 2024). Додатково ускладнює ситуацію інформаційна перенасиченість мережевого середовища: студенти навчаються у просторі, де достовірні джерела співіснують із дезінформацією й маніпулятивним контентом (Davis & Beck, 2023). Тому медіаграмотність, критичне мислення й здатність перевіряти інформацію мають бути інтегровані в університетську місію як «базові компетентності сучасного громадянина» (UNESCO, 2021b, p. 13). Відповідно, викладач у цифровій реальності виконує не лише функцію предметного експерта, а й функцію методологічного навігатора у просторі достовірності, релевантності та валідності інформації.

Інституційна стійкість та адаптивність у турбулентному середовищі. Четвертий блок ризиків пов'язаний із організаційною здатністю ЗВО діяти в динамічному та непередбачуваному середовищі. Інформаційно-мережева сучасність характеризується частими зовнішніми шоками та швидкою зміною технологічних і соціально-економічних умов. У таких обставинах інерційність і бюрократичність традиційних академічних структур можуть перетворюватися на системний ризик: ЗВО, який не здатний своєчасно оновлювати програми, формати роботи й інструменти підтримки студентів, поступово втрачає привабливість, конкурентні позиції та репутацію (Бакіров, 2024).

Емпірично це проявляється, зокрема, у проблемі темпорального розриву між швидкістю появи нових професійних сфер (ШІ, кібербезпека, біоінформатика тощо) і повільністю університетських процедур розроблення та акредитації програм. Виникає структурне напруження: необхідність гнучкості й швидкого оновлення змісту освіти має узгоджуватися з вимогами якості, стандартами й академічною відповідальністю. Пандемія COVID-19 показала, що ЗВО з розвиненою культурою дистанційного навчання, наявністю цифрової інфраструктури та децентралізованими механізмами прийняття рішень

адаптувалися істотно успішніше, ніж організації з жорсткою вертикаллю управління (Marinoni et al., 2020, p. 8). Саме тому в сучасних підходах до управління вищою освітою поняття «стійкості» дедалі частіше включає здатність забезпечувати безперервність навчання, підтримувати психоемоційне благополуччя спільноти, управляти фінансовими ризиками та функціонувати в режимі кризового менеджменту (Houlden & Veletsianos, 2020; IAU, 2021, p.7).

Політизація, культурні конфлікти та захист академічної свободи. П'ятий блок ризиків стосується політичного та культурного виміру функціонування ЗВО у глобальному інформаційно-мережевому середовищі. Університети дедалі частіше стають ареною суспільних конфліктів і дискусій, зокрема навколо свободи слова, ідентичностей, цінностей та норм публічного простору. Дослідники підкреслюють, що кампуси можуть перетворюватися на майданчики «культурних воєн», де академічні спільноти опиняються під тиском поляризованих публічних дискурсів (Altbach et al., 2019, p. 3). Паралельно в низці країн зростають тенденції державного втручання у функціонування університетів через фінансові механізми, законодавчі обмеження або кадрові рішення, що створює прямі ризики для інституційної автономії та свободи досліджень.

Показовим сучасним прикладом політичного тиску на університети є конфлікт між адміністрацією президента Дональда Трампа та Гарвардським університетом, який у 2025-2026 рр. набув форми фінансово-адміністративного впливу та публічної ідеологічної конфронтації. У відповідь на урядові вимоги, пов'язані з питаннями управління кампусом, політик щодо протестів і програмами різноманіття, президент Гарварду Алан Гарбер публічно відкинув принцип підпорядкування університету політичній волі держави: «Жоден уряд, незалежно від партії при владі, не повинен диктувати, що приватні університети можуть викладати, кого приймати та наймати, і які напрями досліджень можуть провадити» (Garber, 2025, para. 5). Цей кейс ілюструє ризик перетворення фінансування на інструмент регуляції академічного дискурсу та інституційної автономії: у матеріалах про судовий позов Гарварду підкреслюється, що вимоги уряду можуть «спричинити неконституційний тягар для прав за Першою поправкою», а також

«охолоджувальний ефект» для університетських рішень у сфері найму, навчання й досліджень (Harvard Magazine, 2025). У такій конфігурації кампус стає не лише простором внутрішньої академічної дискусії, а об'єктом зовнішнього політичного управління, що прямо корелює з тезою про «культурні війни» як тиск на університетське самовизначення (Altbach et al., 2019).

Особливість інформаційно-мережевого суспільства полягає в тому, що такі конфлікти не залишаються локальними: вони швидко стають предметом міжнародної уваги й можуть впливати на репутацію університету в глобальному масштабі. Механізми мережевої мобілізації – петиції, кампанії підтримки, реакції міжнародної академічної спільноти – здатні як посилювати тиск на університет, так і виконувати функцію захисту академічної свободи (About.Noodle, 2023). У цьому контексті ЗВО необхідно балансувати між соціальною відповідальністю, правовими рамками держави та збереженням закладу як простору вільної думки, критичного дослідження й плюралізму.

Отже, виклики інформаційно-мережевого суспільства для вищої освіти мають комплексний і взаємопов'язаний характер. Вони виникають на перетині структурних нерівностей, ринкових трансформацій, етичних і правових ризиків цифрового середовища, управлінської потреби у стійкості та політичного тиску на інституційну автономію. Сукупно ці фактори визначають нову рамку розвитку вищої освіти: успішність трансформації залежить не лише від впровадження технологій, а й від здатності інституції виробити нормативно й організаційно адекватні відповіді на ризики інформаційно-мережевої доби. Саме тому наступний підрозділ (2.3) доцільно присвятити аналізу того, як інститут вищої освіти змінюється у своїх функціях, форматах і змісті у відповідь на зазначені виклики, та які моделі трансформації можна вважати інституційно стійкими й соціально легітимними.

2.3 Реконфігурація освітніх практик та інституційних засад вищої школи

З урахуванням окресленого соціально-теоретичного контексту та проаналізованих особливостей функціонування ВО в умовах ІМС стає очевидним, що інститут вищої освіти перебуває у фазі системної трансформації. Йдеться не про

сукупність ізольованих реформ або адаптаційних заходів, а про глибинну зміну інституційної логіки університету, що охоплює його функції, організаційні формати та зміст освітньої діяльності.

У межах підрозділів 2.3.1-2.3.3 здійснюється послідовний аналіз трьох взаємопов'язаних вимірів цієї трансформації: по-перше, еволюції функцій і суспільної місії вищої освіти; по-друге, змін організаційних форматів і моделей надання освітніх послуг, включно зі структурою програм і технологіями навчання; по-третє, оновлення змісту освітніх програм, що визначає як предмет навчання, так і домінантні педагогічні підходи.

2.3.1 Еволюція функціонального призначення та соціальної місії університету

Традиційно інституту вищої освіти приписують три базові функції: освітню, що полягає у підготовці висококваліфікованих фахівців і трансляції знань новим поколінням; науково-дослідну, спрямовану на продукування нового знання та розвиток академічних досліджень; а також соціально-культурну, яка охоплює процеси виховання, передавання культурних цінностей, формування інтелектуальної еліти та виконання ширших суспільних запитів.

В умовах ІМС зазначені функції не втрачають своєї значущості, однак зазнають суттєвої трансформації як за змістом, так і за формами реалізації. Паралельно з цим відбувається актуалізація низки функцій, які в індустріальну та ранню інформаційну добу мали допоміжний або периферійний характер, але в сучасних умовах набувають стратегічного значення для функціонування університету. У результаті змінюється не лише набір інституційних ролей вищої освіти, але й загальна соціальна місія ЗВО як ключового актора у виробництві, поширенні та легітимації знання в інформаційно-мережевому суспільстві.

Освітня функція університету в умовах інформаційно-мережевого суспільства зазнає суттєвого розширення та переакцентування. Передусім ідеться про інституціоналізацію принципу навчання впродовж життя (lifelong learning) як системоутворювального елементу сучасної вищої освіти. Якщо в індустріальну та ранню інформаційну епохи домінувала модель одноразового здобуття вищої освіти

на початковому етапі життєвого шляху (переважно у віковому діапазоні 18-24 роки), то в ІМС університет дедалі більше трансформується в центр перманентної освіти, орієнтований на різні вікові та професійні групи. У відповідь на динамічні зміни ринку праці та технологічного середовища ЗВО активно розробляють програми перепідготовки, підвищення кваліфікації, короткострокові модульні курси, сертифікатні програми та мікроступені, часто у партнерстві з роботодавцями та професійними спільнотами. Сучасні міжнародні аналітичні звіти наголошують на необхідності формування освітніх систем, які підтримують розвиток ключових навичок протягом усього життя, формують гнучкі траєкторії навчання та тісно пов'язують здобуття знань із професійною діяльністю (OECD, 2025). У свою чергу, цифрові технології, зокрема генеративний ШІ, вже значною мірою трансформують процес навчання та вимоги до ролей учасників освітнього процесу, що потребує не лише технологічної інтеграції, а й цілеспрямованого педагогічного дизайну (OECD, 2026a).

Паралельно зазнає трансформації і зміст освітньої функції університету, який у дедалі меншій мірі зводиться до трансляції відносно стабільного корпусу дисциплінарних знань і дедалі більше орієнтується на формування комплексу компетентностей, необхідних для ефективного функціонування в інформаційно-мережевому соціальному середовищі. В умовах високої динаміки знаннєвих і технологічних змін від випускника ЗВО очікується не стільки засвоєння фіксованого обсягу інформації, скільки здатність до самостійного навчання, когнітивної адаптивності, критичної оцінки джерел, міждисциплінарного мислення та ефективної взаємодії в цифрових і професійних мережах. Сучасні аналітичні звіти підкреслюють, що ключовими результатами ВО стають не конкретні знання як такі, а здатність індивіда постійно оновлювати власні компетентності відповідно до змін соціального й технологічного контексту (OECD, 2025).

У контексті прискореної цифровізації та поширення штучного інтелекту особливої ваги набуває розвиток метакомпетентностей – надпредметних здібностей, що забезпечують здатність індивіда до адаптації, саморегуляції та когнітивної мобільності. До таких компетентностей належать уміння

організовувати власний процес навчання, здійснювати рефлексію пізнавальної діяльності, працювати з невизначеністю, інтегрувати знання з різних галузей і застосовувати їх у практичних та проєктно-орієнтованих форматах. Згідно з аналітичними матеріалами Всесвітнього економічного форуму, саме ці людсько-центричні навички стають визначальними в економіці, де технології дедалі більше беруть на себе рутинні та алгоритмізовані функції. Як підкреслюється у звіті New Economy Skills: Unlocking the Human Advantage, «в умовах зростання штучного інтелекту та автоматизації найціннішими професійними здібностями стають не технічні, а людські» (WEF, 2025, p.4). Особливо показовою є теза про те, що конкурентоспроможність у новій економіці визначається не капіталом чи технологіями самими по собі, а здатністю суспільств і інституцій культивувати людський потенціал. У звіті WEF наголошується: «економіки, які інвестують у людей – посилюючи освіту, навчання та адаптивність – швидше відновлюються після шоків, генерують більше інновацій і досягають більш стійкого зростання» (WEF, 2025, p.4). У цьому сенсі метакомпетентності виступають не лише індивідуальним ресурсом, а й системним чинником стійкості ринку праці та соціальних інститутів у ситуації технологічної невизначеності.

Особливу увагу у звіті приділено здатності людини до безперервного переосмислення власної професійної ідентичності. Аналітики WEF прямо зазначають, що «майже 40% ключових навичок, необхідних для виконання роботи, зазнають змін протягом наступних п’яти років», а близько «80% роботодавців вважають рескілінг і апскілінг критично важливими для своєї стратегії розвитку» (WEF, 2025, p.4). Це означає, що стійкість індивіда на ринку праці дедалі менше залежить від володіння фіксованим набором знань і дедалі більше – від здатності навчатися, перенавчатися та реконструювати власний професійний профіль упродовж життя.

У цьому контексті освітня місія університету зазнає принципового зсуву. Якщо в індустріальній моделі вища освіта була зорієнтована на підготовку вузькоспеціалізованих фахівців, то в умовах ІМС її завданням стає формування гнучких, автономних і когнітивно мобільних суб’єктів. Як зазначається у звіті,

«людсько-центричні навички – креативність, критичне мислення, допитливість і здатність до навчання впродовж життя є фундаментом, на якому вибудовуються всі інші компетентності» (WEF, 2025, p.5). Саме ці навички дозволяють індивіду ефективно взаємодіяти з технологіями, а не бути ними витісненим або редукованим до ролі виконавця алгоритмічних рішень.

Таким чином, університет у цифрову епоху дедалі більше постає як інституція, відповідальна не лише за трансляцію знань, а за розвиток здатності до самонавчання, рефлексії та інтегративного мислення. У світі, де «технологічні інвестиції самі по собі не гарантують продуктивності чи економічної віддачі», а «машини можуть обробляти й оптимізувати, але не здатні емпатизувати, надихати чи будувати довіру» (WEF, 2025, p.6), саме метакомпетентності стають ключовим освітнім результатом. Вони забезпечують можливість для індивіда бути активним агентом у складному, інформаційно перенасиченому та мережево організованому світі, а для університету – залишатися центральним інститутом формування людського потенціалу в епоху штучного інтелекту.

Оновлена науково-дослідна функція університету трансформується від традиційної моделі створення знань у межах академічної автономії до відкритої, інноваційно-орієнтованої системи взаємодії з бізнесом, державою та громадянським суспільством. ЗВО дедалі частіше стають учасниками інноваційних екосистем, долучаючись до міждисциплінарних прикладних досліджень, спільних проєктів із промисловістю, розробки рішень для публічної політики та реалізації національних і транснаціональних дослідницьких програм (Mykhaylyova et al., 2023). У цьому контексті поширюється модель «потрійної спіралі» (Triple Helix), що передбачає тісну співпрацю між університетами, урядом та бізнесом у спільному створенні інновацій (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000; Etzkowitz, 2008; OECD, 2025). Така модель передбачає не лише продукування нових знань, а й їхню практичну імплементацію, що вимагає від ЗВО розвитку нових компетентностей – зокрема підприємницьких, комунікаційних, трансферних (Sánchez-Barrioluengo, 2014, p. 8). Особливої ваги набуває орієнтація університетської науки на вирішення суспільно значущих проблем, від зміни клімату до цифрової безпеки та охорони

здоров’я, у відповідності до Цілей сталого розвитку ООН (Spulber, 2024; OECD, 2025). Відтак дослідницька функція дедалі більше перетворюється на механізм суспільного служіння, де створення знань поєднується з їхнім активним трансфером, публічною експертизою та залученням до процесів формування політик (Mykhaylyova et al., 2023). Така еволюція знаменує розширення класичної наукової місії університету до механізму впливу на соціальні та економічні трансформації через знання.

Соціально культурна та виховна функція вищої освіти в умовах ІМС набуває нових відтінків, зберігаючи водночас свою нормативну та ціннісну значущість. Університет продовжує виконувати роль простору академічної свободи, критичного мислення та рефлексивного осмислення соціальних процесів, залишаючись інституційним носієм культурної пам’яті та інтелектуальної автономії (Compagnucci & Spigarelli, 2020). Водночас мережева соціальна реальність, посилена цифровими платформами, алгоритмічними медіаекосистемами та кризою довіри до експертного знання, формує нові запити до соціально виховної місії університету, зумовлені фрагментацією публічного простору, зростанням соціальної поляризації та інформаційною вразливістю суспільства (UNESCO, 2021b; UNESCO, 2023b).

В умовах масифікації та інтернаціоналізації вищої освіти ЗВО дедалі більше функціонує як соціально інтеграційний простір, у межах якого формуються горизонтальні мережі взаємодії між представниками різних соціальних груп, культурних і національних контекстів. Через освітні та позаакадемічні практики університет сприяє формуванню соціального капіталу, міжкультурної компетентності та навичок співжиття в умовах плюралістичного і конфліктно навантаженого суспільства. У цьому контексті програми менторства, волонтерства, сервісного навчання та підтримки вразливих груп слід розглядати як структурні елементи реалізації соціально виховної функції, а не як периферійні ініціативи (EUA, 2022).

Особливої актуальності ця функція набуває в умовах повномасштабної війни в Україні. Українські ЗВО опинилися в ситуації прямого поєднання освітньої,

гуманітарної та суспільно стабілізаційної ролі. Прийом внутрішньо переміщених осіб, підтримка студентів і викладачів, які зазнали травматичного досвіду, організація навчання в умовах обстрілів, відключень електроенергії та міграції перетворюють університет на ключову інституцію соціальної стійкості. Завдяки мережевим академічним зв'язкам, цифровій мобільності та міжнародним програмам солідарності ЗВО змогли зберегти освітній процес і водночас виконувати інтеграційну та підтримувальну функцію швидше й ефективніше, ніж традиційні адміністративні механізми (IAU, 2022; EUA, 2022).

Паралельно зростає роль ЗВО у протидії дезінформації та маніпуляціям, які в умовах війни та цифрових платформ набувають системного характеру (Davis & Beck, 2023). Університети дедалі активніше виступають як інституційні центри експертизи з питань інформаційної безпеки, медіаграмотності, етики ШІ та демократичної стійкості. Створення міждисциплінарних дослідницьких центрів, участь у публічних консультаціях, підготовка аналітичних матеріалів для органів влади та громадянського суспільства свідчать про розширення соціальної функції університету до нормативно регулятивного виміру, спрямованого на формування відповідального ставлення суспільства до цифрових технологій і знання як такого (UNESCO, 2023b).

У ширшій перспективі ці процеси вказують на трансформацію соціально культурної місії вищої освіти в інформаційно мережевому суспільстві. Університет у сучасних умовах постає не лише як простір академічної рефлексії та культурного відтворення, але як активний публічний актор, здатний реагувати на системні кризи сучасності, зокрема воєнні, інформаційні та технологічні, у межах транснаціональних мереж знання, солідарності та суспільної відповідальності. Саме така роль визначає університет як інституцію довгострокової соціальної стійкості та спільного блага в умовах затяжної невизначеності (Thomas et al., 2023).

Університети XXI століття постають перед необхідністю реагувати на стрімкі технологічні трансформації, динаміку ринку праці та складні глобальні виклики, зокрема кліматичну кризу, цифрову нерівність і суспільну фрагментацію. Ці виклики вимагають суттєвого розширення функціонального профілю ЗВО, що

дедалі рідше можуть обмежуватися лише виконанням класичних освітньої, дослідницької та культурно-виховної місій. Згідно з Європейською комісією (European Commission, 2022a, p. 5), реалізація цифрового та зеленого переходу є неможливою без системної участі університетів – як у підготовці нового покоління фахівців і рескілінгу дорослого населення, так і в продукуванні технологічних, соціальних і управлінських інновацій. Відповідно, формується уявлення про університет як ключового актора економіки знань і стійкого розвитку, здатного не лише акумулювати знання, але й активно трансформувати суспільство через інноваційну діяльність, підприємницькі стратегії, цифрову відкритість і соціальну відповідальність (OECD, 2023, p. 41). У цьому контексті виникає концепція «Університету 4.0», яка передбачає інтеграцію у традиційне ядро діяльності вищої школи додаткових функцій – інноваційної, підприємницької та мережевої (Le et al., 2024; Larsen et al., 2021, p. 18). Останні роки в Україні активно впроваджується концепція «цифрового університету». Як зазначає О. Калініченко, «Університет 4.0» – це екосистема, що складається з фізичного та цифрового середовища і є базою для інноваційної діяльності та комерціалізації розробок. Така нова модель формується за трьома напрямами: цифрова взаємодія з учасниками освітнього процесу, оптимізація процесів та зміна моделі навчання (Калініченко, 2021). Ці функції не витісняють, а доповнюють класичні місії, забезпечуючи адаптивність університету до цифрової доби та посилюючи його здатність до інституційного лідерства у суспільстві складності.

Інноваційна функція. В умовах ІМС інноваційна функція університету набуває самостійного й стратегічного статусу (European Commission, 2024). Якщо в класичній моделі університет переважно зосереджувався на продукуванні фундаментального знання, а його практичне застосування відбувалося поза межами академії, то сьогодні університет дедалі частіше виступає активним учасником інноваційних екосистем. Йдеться не лише про трансфер технологій, а про включеність університету в повний цикл інновацій: «від наукового відкриття до соціально або економічно значущого впровадження» (European Commission, 2024, p. 5).

Ця функція інституціоналізується через наукові парки, стартап-інкубатори, центри трансферу технологій, міждисциплінарні лабораторії та спільні дослідницькі платформи з бізнесом і державними структурами. Університет у такій логіці виконує роль генератора та каталізатора інновацій, поєднуючи академічну автономію з орієнтацією на розв'язання складних суспільних проблем. Відповідно, інноваційна функція університетів тісно пов'язана з цілями сталого розвитку ООН. Визнано, що ЗВО є ключовими акторами у досягненні Цілей сталого розвитку, виступаючи осередками інновацій та соціальних змін (Luque & Requeiro, 2025, p. 64).

Дані міжнародних рейтингів підтверджують зростаючий внесок університетів у інновації. За аналізом Clarivate, дослідницькі університети домінують серед центрів глобальних інновацій, а такі заклади як Гарвард, MIT та Стенфорд очолюють світовий рейтинг завдяки високому рівню комерціалізації знань (Clarivate Plc., 2025). Університети не лише продукують знання, але й стимулюють економічний розвиток своїх регіонів через інновації (Rogers, 2025). Наприклад, інноваційна екосистема навколо Технічного університету Мюнхена (TUM) стала одним із найуспішніших високотехнологічних хабів Європи: лише у 2024 році спільнота TUM запустила 103 стартапи, а серед її випускників – 21 «єдиноріг» (стартап із оцінкою понад $1 млрд) (TUM, 2025). Багато провідних університетів (як-от UC San Diego, Торонто чи Мюнхен) активно підтримують підприємництво через бізнес-інкубатори, наукові парки та партнерства з промисловістю, тим самим посилюючи інноваційний потенціал регіонів і сприяючи реалізації стратегій смарт-спеціалізації (Howard, 2025; OECD, 2019a, p. 7).

Виконання інноваційної місії вимагає від ЗВО нових управлінських підходів: міждисциплінарність у дослідженнях, залучення зовнішніх партнерів до спільних проєктів, гнучке реагування на технологічні тренди. Університети дедалі частіше виступають координаторами інноваційних мереж та генераторами стартапів, інтегруючи у свою діяльність бізнес-інкубатори, наукові парки, фонди підтримки винаходів. Інноваційна функція тісно пов'язана з освітньою: використання підходу «дослідження-навчання-інновація» (R&I-based learning) дозволяє залучати

студентів до реальних інноваційних проєктів і готувати їх до вирішення практичних завдань (Reichert, 2019). Як показало міжнародне опитування університетських менеджерів технологічні інновації та лідерство є ключовими факторами підвищення адаптивності університетів до змін (Davletova et al., 2025, p. 11). Іншими словами, ті інституції, які інвестують у нові технології й одночасно розвивають ефективне управління змінами, краще справляються з глобальними викликами і продовжують прогресувати. Крім того, через інноваційну діяльність університети реалізують свою соціальну місію, адресуючи потреби суспільства – від нових медичних технологій до кліматичних рішень. Саме тому у 2020-х роках інноваційна функція стала ядром концепції Університету 4.0, що орієнтується на максимізацію реального впливу університетів на економічний розвиток та добробут громади (Markovitz & White, 2023).

Мережева функція. Університет в ІМС перетворюється на вузловий елемент мереж – освітніх, наукових, інноваційних, суспільних. Мережева функція означає здатність університету активно співпрацювати і взаємодіяти з широким колом партнерів, об'єднуючи різних акторів навколо виробництва та поширення знань. На глобальному рівні університети входять до міжнародних мереж академічної мобільності, обміну студентами і викладачами, спільних досліджень (грантові консорціуми, альянси університетів). На регіональному рівні вони формують інноваційні кластери разом з підприємствами, науковими установами, органами влади. Інтернаціоналізація і мережеве партнерство стають важливою складовою стратегії університетів – це розширює їхні ресурси і вплив, прискорює обмін знаннями. Згідно з дослідженнями, ефективний Університет 4.0 – це «мережева організація», здатна оперувати в умовах високої комплексності через розгалужені зв'язки (Giesenbauer & Müller-Christ, 2020). Залучення до міжорганізаційних мереж дозволяє ЗВО разом долати складні виклики, які одна інституція не вирішить самотужки. У 2020-х роках університети все активніше вступають у міжуніверситетські альянси та мережі. Яскравим прикладом є ініціатива European Universities в рамках Європейського Союзу: до середини 2024 р. у Європі діятимуть 60 транскордонних альянсів університетів, які спільно розробляють освітні

програми, визнають результати навчання, обмінюються ресурсами та студентами (European Commission, 2022b). Досвід показує, що активна інтеграція у світові мережі знань – через спільні дослідження, подвійні дипломи, студентський обмін – підвищує конкурентоспроможність університету та його авторитет (Kim et al., 2024, p. 5). Як приклад, університети, які успішно реалізували міжнародні партнерства і програми обміну, зміцнили свої позиції у глобальних рейтингах та залучили більше талантів. Отже, через мережеву взаємодію сучасні університети підсилюють всі інші свої місії і підвищують свою спроможність до інновацій та вплив на розвиток суспільства.

Підприємницька функція. Поняття «підприємницький університет» (Etzkowitz, 2008; Clark, 1998; Lundqvist & Williams-Middleton, 2024) відображає тенденцію, за якою університети починають діяти за моделлю бізнес-організацій, стаючи активними гравцями ринку і драйверами економічного розвитку. Підприємницька функція проявляється кількома шляхами. По-перше, самі університети впроваджують елементи підприємництва у своє управління – диверсифікують джерела фінансування, розвивають платні освітні послуги, комерціалізують наукові розробки, засновують spin-off компанії. По-друге, вони навчають студентів підприємливості: вводять курси з підприємництва, підтримують студентські стартапи, формують у молоді навички інноваційного мислення. По-третє, університети відіграють роль «двигунів» інноваційної економіки, генеруючи нові бізнес-ідеї та технології для ринку (Spulber, 2024, p.37). В літературі зазначається, що сучасний університет усе більше виступає центром підприємницької активності та економічного росту, активно беручи участь у трансфері технологій і розвитку регіонів (Spulber, 2024, p.40).

Водночас підприємницька функція є амбівалентною. З одного боку, вона підвищує фінансову стійкість університету та його здатність інвестувати в інновації й якість освіти. З іншого – створює ризики надмірної економізації академічної діяльності та підпорядкування освітніх і наукових пріоритетів ринковій доцільності. Тому реалізація підприємницької функції потребує інституційних запобіжників, які дозволяють поєднати економічну ефективність із збереженням

академічної автономії та соціальної місії університету (Lundqvist & Williams-Middleton, 2024).

Підсумовуючи, можна сказати, що в ІМС вища освіта перетворюється на багатофункціональний інститут з розширеними ролями. Поряд з навчанням і наукою, університети тепер виконують функції інноваційних хабів, центрів неперервної освіти, соціальних модераторів та економічних гравців. Це близьке до моделі «Університет 4.0», що обговорюється в літературі: університет, інтегрований у цифрову економіку і одночасно орієнтований на вирішення соціальних завдань (Salmi, 2017, p. 14). Головний виклик – зберегти баланс між цими функціями, аби розширення місії не призвело до розмивання традиційної якості чи втрати ідентичності університету.

2.3.2 Конвергенція традиційних та цифрових форматів навчання

Формат навчання вищої освіти зазнав, ймовірно, найбільш помітних, швидких і системних трансформацій під впливом цифрових технологій та логіки інформаційно-мережевого суспільства. Під форматом надання розуміється – сукупність організаційних форм, моделей навчання, структур освітніх програм і способів взаємодії між учасниками освітнього процесу. Якщо в індустріальну та в ранню інформаційну епоху домінував класичний університетський формат, що передбачав стаціонарне навчання на фізичному кампусі, жорстко фіксовані навчальні плани, стандартизовані траєкторії та обмежену мобільність, то в сучасних умовах спостерігається чіткий зсув у бік гнучких, персоналізованих і технологічно опосередкованих форматів освіти. Цей перехід не є суто технічним або організаційним. Він відображає глибшу зміну соціальної логіки освіти як інституту: від стабільної, ієрархічно впорядкованої системи до динамічної мережевої структури, що адаптується до індивідуальних потреб, швидких змін ринку праці та глобального інформаційного обміну.

Однією з найбільш значущих трансформацій стало масове впровадження дистанційного та змішаного навчання (blended learning) як базових елементів освітнього процесу. Якщо до 2020 року дистанційна освіта часто сприймалася як допоміжна або периферійна форма (переважно заочна освіта для окремих

соціальних груп), то після глобальних криз початку XXI століття онлайн-компонент став органічною складовою основного формату вищої освіти. Як зазначають аналітики, після 2020 року «онлайн та змішане навчання утвердилося як освітній стандарт» (The Future of Commerce, 2021, p. 4).

У практичному вимірі це означає, що в більшості університетів лекції транслюються або записуються для асинхронного перегляду, навчальні матеріали й завдання розміщуються у віртуальних навчальних середовищах (LMS), а взаємодія зі студентами, які фізично відсутні, здійснюється через відеоконференції та цифрові комунікаційні платформи. Змішаний формат очних і онлайн-занять стає нормою навіть для тих освітніх програм, які традиційно вважалися суто аудиторними. Соціологічні дослідження фіксують, що студенти високо оцінюють таку гнучкість: більшість з них прагне мати можливість обирати між фізичною присутністю на заняттях і переглядом навчального контенту у зручний час (Johnson et al., 2022, p. 5).

Паралельно з інституціоналізацією дистанційного та змішаного навчання формуються нові, більш експериментальні формати освітньої взаємодії. Йдеться, зокрема, про віртуальні класи з використанням доповненої та віртуальної реальності, симуляційні середовища, освітні ігри та інтерактивні платформи, які розширюють межі традиційного навчального досвіду. У цьому контексті деякі дослідники говорять про можливу появу так званих «метауніверситетів» – глобальних, повністю онлайнових освітніх структур, що інтегрують ресурси різних університетів і функціонують у масштабі всієї світової мережі (Bonfiglio, 2020, p. 3).

Хоча концепція метауніверситету поки що має радше прогностичний характер, уже сьогодні спостерігається тенденція до кооперації університетів в онлайн-форматі. Дедалі частіше кілька закладів спільно пропонують онлайнові курси, відкриті для студентів різних інституцій, або забезпечують можливість перехресного зарахування дисциплін, вивчених дистанційно в іншому університеті. Таким чином формується феномен «розподіленого кампусу», за якого освітній

досвід студента складається з навчальних компонентів, отриманих від різних інституцій і цифрових платформ (Volungeviciene et al., 2020, p. 95).

Ще одним принциповим зрушенням у форматі вищої освіти є зростання модульності та фрагментації освітніх програм. Класична модель довготривалого навчання (чотирирічний бакалаврат і однорічна або дворічна магістратура) дедалі частіше доповнюється або частково замінюється коротшими навчальними циклами. Університети активно впроваджують мікрокредентіали (micro-credentials) – короткотермінові сертифікатні програми або «мікродипломи», орієнтовані на формування конкретних професійних компетенцій і визнані ринком праці.

Цей тренд безпосередньо пов’язаний із потребами мережевої економіки, де роботодавці очікують швидкого оновлення навичок, а студенти – гнучкості та можливості оперативно виходити на ринок праці з релевантними компетенціями. За експертними оцінками, лише протягом 2021-2022 років кількість пропозицій мікрокредитних програм зросла майже вдвічі (Welding, 2024). Показовим є приклад Google Career Certificates – шестимісячних програм у сфері IT, маркетингу та суміжних галузей, які компанія офіційно визнає еквівалентними традиційному диплому під час найму. Окремі університети в США та країнах ЄС почали зараховувати такі корпоративні сертифікати як частину формальних освітніх програм (Integrating Industry Credentials, 2022).

Ці процеси поступово підривають традиційну монополію університетів на сертифікацію знань і змушують їх переосмислювати власний формат. У відповідь ЗВО дроблять програми на менші блоки, пропонують сертифікати, які можуть накопичуватися й у підсумку формувати повноцінний диплом. Так виникає модель «штабельованих» (stackable) ступенів, що дозволяє студентам поступово накопичувати освітні результати, отримані від різних провайдерів.

Паралельно з цими процесами зростає значущість індивідуальних навчальних траєкторій. Уже на рівні бакалаврату багато університетів розширюють вибіркову складову, впроваджують міждисциплінарні програми та гнучкі спеціалізації. Студент інформаційно-мережевого суспільства, звиклий до персоналізованого досвіду в цифрових сервісах і медіа, очікує аналогічного підходу

й від освітньої системи. У результаті формат навчання зміщується від принципу «єдиного стандарту для всіх» до індивідуалізованих комбінацій освітніх модулів.

Ці зміни підтримуються розвитком механізмів академічного кредитування та перезарахування результатів навчання, отриманих у формальній, неформальній та інформальній освіті. Як наголошують дослідники, визнання попереднього та неформального навчання стає ключовим інструментом адаптації університетів до мережевої реальності (Volungeviciene et al., 2020, p. 96). Наприклад, професійні сертифікати у сфері IT можуть зараховуватися як еквівалент університетських курсів, скорочуючи час здобуття ступеня. Цей підхід дедалі активніше підтримується і на рівні освітньої політики, зокрема в ініціативах Європейської Комісії щодо уніфікації підходів до мікрокредентіалів.

Значних змін зазнають також методи викладання та формати педагогічної взаємодії. В умовах інформаційно-мережевого суспільства освіта поступово відходить від пасивної моделі передачі знань до активної, взаємодієвої та проєктно орієнтованої. Перевернуті класи (flipped classroom), кейс-методи, проєктне навчання, командна робота – ці формати довели свою ефективність у розвитку навичок, критично важливих для мережевої економіки: співпраці, креативності, здатності працювати з невизначеністю (Chen et al., 2017, p. 9). Досвід Массачусетського технологічного інституту (MIT) із впровадження проектних семестрів показав, що студенти не тільки опановують зміст, а й розвивають навички командної роботи, лідерства, вчаться вчитися самостійно – тобто беруть на себе активні ролі у навчанні (Dori & Belcher, 2005, p. 29). У такій моделі викладач дедалі частіше виступає не транслятором знань, а модератором, наставником і координатором навчального процесу.

Практика problem-based learning, поширена, зокрема, у Фінляндії в медичних та інженерних школах, демонструє цей зсув: студенти самі формулюють проблеми та шукають рішення, а викладач коригує та підтримує процес (Ocen et al., 2025). Аналогічні підходи впроваджуються в США та країнах Європи, зокрема в межах моделей активного навчання з малими групами замість масових лекцій (Minerva Project, 2021). Емпіричні дослідження підтверджують, що активна участь студентів

у навчанні сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та кращій здатності застосовувати знання на практиці (Freeman et al., 2014, p. 8410).

Окремого аналізу потребує інтернаціоналізація формату вищої освіти. Якщо раніше міжнародний освітній досвід був тісно пов'язаний із фізичною мобільністю, то сьогодні дедалі більшого поширення набуває феномен «віртуальної мобільності». Студенти можуть брати участь в онлайнових курсах закордонних університетів, долучатися до міжнародних проєктів і навіть здобувати спільні ступені, не покидаючи власної країни. Це істотно демократизує доступ до глобального освітнього простору та інтегрує міжнародний вимір у повсякденний формат навчання. Водночас і традиційна фізична мобільність дедалі більше спирається на мережеву інфраструктуру, зокрема на уніфіковані системи переведення та визнання кредитів, такі як ECTS.

Таким чином, формат вищої освіти трансформується за кількома взаємопов'язаними напрямами: оцифрування та поширення онлайн- і змішаних форм навчання; модульність і скорочення навчальних циклів; персоналізація освітніх траєкторій; активізація методів викладання; глобалізація освітнього досвіду. У сукупності ці зміни роблять систему вищої освіти більш гнучкою, відкритою та адаптивною до умов інформаційно-мережевого суспільства. Водночас вони висувають нові виклики – необхідність забезпечення якості онлайн-навчання, прозорого визнання нових кваліфікацій і підтримки мотивації студентів у середовищі підвищеної автономії. Саме ці питання формують поле подальшого аналізу освітньої політики та інституційних стратегій.

2.3.3 Актуалізація змістовного наповнення освітніх програм

Поряд зі зміною функцій ВО та трансформацією форматів навчання, не менш глибинні зрушення відбуваються на рівні змісту вищої освіти – тобто того, що саме викладається і вивчається, які знання, уміння й компетентності закладені в освітніх програмах, а також які цінності та когнітивні практики інституційно підтримує ЗВО. У контексті ІМС зміст освіти перестає бути відносно стабільним «каноном» і дедалі більше набуває ознак динамічного, відкритого та адаптивного набору знань, що оперативно реагує на технологічні, економічні та соціокультурні зміни.

Аналітично доцільно розрізняти щонайменше два базові механізми впливу інформаційно-мережевої логіки на зміст освітніх програм. По-перше, відбувається розширення предметного спектру через появу нових галузей знання та практики, релевантних для цифрової доби (науки про дані, штучний інтелект, кібербезпека, цифровий маркетинг, інтернет речей тощо). По-друге, трансформуються пріоритети й акценти традиційних дисциплін: зростає значущість міждисциплінарних зв'язків, роботи з інформацією, а також формування метакомпетентностей – здатності навчатися протягом життя, критично мислити, взаємодіяти в командах і діяти в умовах невизначеності (Ferreira & Delgado, 2023).

Оновлення предметного спектру та інституціоналізація нових знань. ІМС є суспільством, у якому знання не лише накопичуються, а й прискорено диференціюються, утворюючи нові дисциплінарні поля та професійні ніші. Відповіддю ЗВО на ці процеси стає розширення переліку спеціальностей і освітніх програм, створення нових кафедр, центрів компетентностей та дослідницько-освітніх лабораторій. За останні 5-10 років у багатьох країнах спостерігається масове відкриття програм із штучного інтелекту, машинного навчання, аналізу великих даних, цифрових медіа, Інтернету речей, UX/UI-дизайну, біотехнологій нового покоління, сталого розвитку тощо.

Показовою є траєкторія науки про дані (data science): якщо на початку 2010-х років відповідні програми були радше поодинокими або «вбудованими» в комп'ютерні науки/статистику, то станом на середину 2020-х років вони набули повної інституціоналізації – включно з бакалаврськими програмами, спеціалізованими магістерськими треками та розгалуженою системою коротких сертифікацій. Це демонструє принциповий зсув: університет уже не лише «відтворює» дисциплінарні традиції, а змушений діяти як інституція швидкого включення нових знань у курикулум.

У багатьох випадках оновлення змісту відбувається за прямої або непрямої участі бізнесу: роботодавці зацікавлені у випускниках із релевантними цифровими компетентностями, тому підтримують запуск нових курсів, лабораторій або програм (наприклад, у сферах блокчейн-технологій чи прикладної аналітики).

Водночас прискорення знаннєвих інновацій створює структурну напругу: традиційні бюрократичні процедури ліцензування, затвердження стандартів і «паспортів» спеціальностей часто не встигають за практикою. Тому в багатьох освітніх системах зростає роль рамкових стандартів, які визначають загальні результати навчання, але залишають університетам простір для введення нових спеціалізацій. Характерним прикладом є поява інтегрованих програм на перетині комп'ютерних наук і статистики: потреба в таких фахівцях виникла раніше, ніж усталилися формальні назви та нормативні «коридори» для відповідної спеціальності.

Міждисциплінарність і комплексність як відповідь на мережеву складність. Другим ключовим вектором актуалізації змісту є посилення міждисциплінарності. Виклики ІМС мають комплексний характер і не розв'язуються в межах однієї дисципліни: цифрова трансформація бізнесу поєднує ІТ, управління, соціальну психологію, право й етику; кібербезпека включає технічні, організаційні й поведінкові компоненти; аналіз великих даних потребує статистики, програмування, предметного домену та розуміння соціальних контекстів використання інформації. Унаслідок цього зміст програм дедалі частіше зміщується від вузької спеціалізації до композиції модулів із різних галузей (Yamada, 2023).

Трансформація змісту освіти в ІМС знаходить своє концептуальне відображення у переході до моделі підготовки фахівців із «Т-подібними навичками» (T-shaped skills) . Ця метафора описує профіль компетентностей, де вертикальна лінія символізує глибокі експертні знання в одній конкретній сфері (hard skills), а горизонтальна – широкий спектр міждисциплінарних навичок (soft skills, цифрова грамотність, емоційний інтелект, здатність до колаборації). В умовах мережевої економіки, де проблеми часто носять комплексний характер, саме «горизонтальна перекладина» забезпечує здатність фахівця взаємодіяти з експертами інших галузей та адаптуватися до змін. Відповідно, сучасні освітні програми мають проєктуватися так, щоб забезпечувати баланс між глибиною спеціалізації та широтою

міждисциплінарного кругозору, формуючи не вузького функціонера, а адаптивного професіонала (Yamada, 2023).

Ця тенденція проявляється у впровадженні «майнорів» (minor) як додаткових спеціалізацій, які студент може обрати для посилення основної підготовки. Наприклад, фізик може додати модулі з комп'ютерного моделювання, філолог – із цифрового контент-менеджменту, біолог – з основ програмування та обробки даних. Практичний сенс такого підходу полягає у формуванні фахівця, здатного працювати в поліфункціональному середовищі, комунікувати з представниками інших професійних культур і бачити проблему не лише «всередині» дисципліни, а в ширшому соціально-технологічному контексті.

Важливо підкреслити: міждисциплінарність у сучасних курикулумах не заперечує фундаментальність. Вона радше змінює її конфігурацію: фундаментальні дисциплінарні основи зберігаються, але доповнюються «містками» між галузями та курсами, що формують здатність синтезувати знання. Тому поширюються курси типу «Етика й право для інженерів», «Технології та суспільство», «Data Science для гуманітаріїв», які допомагають майбутнім фахівцям осмислити соціальні наслідки технологій і застосувати інструменти аналізу даних у гуманітарних і соціальних дослідженнях.

Зсув від домінування теорії до практик і компетентнісних результатів. Третій вектор – практико-орієнтована модернізація змісту. Потреби мережевої економіки підсилюють очікування щодо «прикладної готовності» випускників: знання мають бути операціоналізованими у вміння розв'язувати задачі, працювати в проєктах, користуватися цифровими інструментами, взаємодіяти в командах і презентувати результати. Це веде до збільшення частки практичних занять, проєктної роботи, стажувань і дуальних елементів у структурі програм. Типовою стає вимога, щоб студент у межах навчання виконав реальний проєкт у співпраці з бізнесом або громадською організацією, поєднавши теоретичне підґрунтя та практичне застосування.

Дуальне навчання дедалі частіше виходить за межі суто прикладних коледжів і проникає у класичні університети. Показовою є практика Німеччини, де

функціонують десятки дуальних програм, у яких значна частина освітнього процесу інтегрована з роботою в компанії, а здобутий практичний досвід виступає складовою змісту освіти, а не «додатком» до нього (DGUV, 2023). Аналогічно, вбудовані стажування та практичні модулі стають нормою для багатьох спеціальностей, перетворюючись на інструмент наближення курикулуму до реальних професійних практик.

Паралельно змінюється сама мова опису освітніх результатів: програми дедалі частіше формулюють результати навчання не лише як «засвоєння знань», а як набір компетентностей, що включають як фахові, так і загальні навички. У зміст курсів цілеспрямовано інтегруються розвиток командної роботи, комунікації, лідерства, тайм-менеджменту, креативності, навичок презентації та аргументації. Якщо раніше такі навички нерідко розглядалися як побічний продукт навчання, то тепер вони стають предметом системного формування через групові проєкти, дебати, кейс-аналіз, публічні захисти та інші методики активного навчання.

Цифрова грамотність та інформаційна культура як «універсальне ядро». Окремим блоком актуалізації змісту виступає включення компонентів, пов’язаних із цифровою грамотністю та інформаційною культурою у широкому сенсі. В умовах ІМС незалежно від спеціальності студент має вміти шукати, оцінювати й обробляти інформацію з різних джерел, розуміти базові принципи роботи з даними, дотримуватися цифрової безпеки, орієнтуватися в логіці алгоритмів і володіти інструментами продуктивної роботи з цифровими сервісами. У відповідь університети вводять обов’язкові курси/модулі ІКТ-компетентностей для широких груп студентів (наприклад, «Вступ до цифрових навичок» для першокурсників гуманітарних напрямів), де поєднуються елементи роботи з даними, онлайн-безпеки та використання професійних інструментів. Додатково варто відзначити, що іноземна мова (передусім англійська) дедалі частіше позиціонується не як факультативна «надбудова», а як елемент змістовного ядра багатьох програм, оскільки глобальна мережа професійної комунікації, доступ до сучасних досліджень і участь у міжнародних проєктах практично неможливі без мовної компетентності.

Інтеграція сталого розвитку та соціальної відповідальності. Актуалізація змісту відбувається не лише під тиском технологічних і ринкових чинників, а й під впливом глобальних соціальних викликів: кліматичних змін, нерівності, дезінформації, етичних дилем, спричинених технологіями. ЗВО, орієнтуючись на цілі сталого розвитку ООН, інтегрують відповідні теми в курикулуми: інженерів навчають принципів «зеленого» дизайну, економістів – сталого розвитку й етики бізнесу, журналістів – протидії дезінформації, ІТ-фахівців – етики роботи з даними та наслідків алгоритмічних рішень. У цьому контексті важливою є позиція ЮНЕСКО щодо інтеграції освіти для сталого розвитку та глобального громадянства. Зокрема, ЮНЕСКО рекомендує концептуальну рамку, відповідно до якої кожен випускник має володіти базовим розумінням питань сталості та глобальної відповідальності (UNESCO, 2020b, p. 14). Практичним наслідком є поява дисциплін на кшталт «Етика штучного інтелекту», «Соціальний вплив технологій», «Кліматична політика», «Глобальна громадянськість» – залежно від профілю програми та інституційної стратегії.

Актуалізація курикулуму в реальному часі. Загалом зміст вищої освіти стає більш динамічним та актуалізованим. Традиційні підручники і стабільні навчальні комплекти швидко втрачають актуальність; натомість зростає роль свіжих наукових статей, відкритих онлайн-ресурсів, актуальних кейсів, матеріалів із професійних спільнот. Викладач у таких умовах змушений систематично оновлювати зміст своїх курсів, включаючи останні досягнення дисципліни та зміни у професійних практиках. Цю тенденцію можна описати як актуалізацію курикулуму в реальному часі, коли зміст програм частково реагує на поточні виклики та події. Інколи університети формують навіть адаптивні елементи програм, які можуть змінювати зміст під конкретну групу студентів або під нові суспільні запити. Це стає можливим завдяки мережевій природі поширення знань: викладачі мають доступ до передового досвіду колег з інших країн, беруть участь у міжнародних академічних спільнотах, обмінюються навчальними матеріалами, що дозволяє швидко імпортувати новий зміст. У підсумку освітній контент «підтягується» до актуального рівня знань через глобальну академічну мережу.

Баланс інноваційності та академічної якості. Водночас інновації у змісті не можуть реалізовуватися ціною втрати академічної якості. Фундаментальні поняття, критична глибина, наукова обґрунтованість знань мають залишатися ядром вищої освіти. Центральний виклик полягає в ризику редукції освіти до короткотривалого «навчання навичкам» без належного теоретичного підґрунтя. Баланс між фундаментальністю й актуальністю ЗВО шукають через збереження ядра класичних дисциплін у програмах та доповнення їх новими модулями. Наприклад, програма з електротехніки зберігає ґрунтовну фізико-математичну основу, але водночас додає модулі з програмування мікроконтролерів, інтернету речей, цифрового моделювання тощо. Така конфігурація дозволяє випускнику мати як стійкий фундамент, так і актуальні компетентності, релевантні сучасному ринку праці.

Саме тому модернізація змісту все частіше пов’язується з орієнтацією на «навички XXI століття», міждисциплінарність і компетентнісні результати, що розглядаються як стратегічні характеристики сучасних курикулумів (Grant, 2021, p. 22). Водночас така стратегія підвищує вимоги до академічної мобільності викладачів, до системи внутрішнього забезпечення якості, а також до управлінських механізмів регулярного перегляду програм.

Таблиця 2.2.

Актуалізація змістовного наповнення освітніх програм

Вектор актуалізації	**Прояви в курикулумі**	**Інституційні механізми реалізації**	**Ризики та обмеження**
Оновлення предметного спектру	Запуск програм з Data Science, AI, кібербезпеки, цифрових медіа; поява нових спеціалізацій і дисциплін	Рамкові освітні стандарти; автономія університетів у проєктуванні програм; партнерства з бізнесом	Інституційне відставання стандартів; фрагментація змісту; дефіцит академічних кадрів
Міждисципліна-рність і комплексність	Модульні програми; міждисциплінарні курси; майнори та подвійні спеціалізації	Міжфакультетські навчальні плани; кредитна мобільність; командне викладання	Поверховий синтез без фундаменту; складність оцінювання; міжінституційні конфлікти

Продовження Таблиці 2.2

Вектор актуалізації	**Прояви в курикулумі**	**Інституційні механізми реалізації**	**Ризики та обмеження**
Практико-орієнтований зсув і компетентності	Проєктна робота; кейс-методи; дуальне навчання; інтегровані стажування	Договори з роботодавцями; портфоліо та проєктне оцінювання; перегляд результатів навчання (DGUV, 2023)	Утилітаризація освіти; нерівний доступ до практик; формалізація стажувань
Розвиток soft skills	Командні проєкти; презентації; курси з комунікації, лідерства, креативності	Компетентнісні рамки; активні методи навчання; зміна педагогічної ролі викладача	Труднощі вимірювання результатів; знецінення «м'яких» навичок як другорядних
Цифрова грамотність і інформаційна культура	Обов'язкові цифрові модулі; бази даних; алгоритмічне мислення; академічна англійська	Core-courses для всіх студентів; цифрові платформи; підвищення кваліфікації викладачів	Техноцентризм; швидке старіння інструментів; цифрова нерівність
Сталий розвиток і соціальна відповідальність	Курси з етики ШІ, кліматичної політики, соціального впливу технологій	Інтеграція ЦСР у курикулуми; міждисциплінарні етичні модулі (UNESCO, 2020b, p. 14)	Декларативність; ідеологізація; перевантаження програм
Актуалізація курикулуму в реальному часі	Використання сучасних статей і кейсів; адаптивні спецкурси	Регулярний перегляд програм; мережеві академічні спільноти; модульна структура	Втрата теоретичної послідовності; складність контролю якості; залежність від викладача (Grant, 2021, p. 22)
Збереження фундаментальності знань	Ядро класичних дисциплін + нові прикладні модулі	Курикулумні «ядра»; баланс теорії та практики; внутрішні стандарти якості	Розмивання академічного канону; конфлікт між глибиною й актуальністю

Таким чином, актуалізація змістовного наповнення освітніх програм у інформаційно-мережевому суспільстві має системний характер і відбувається одночасно за кількома векторами, що охоплюють предметну, міждисциплінарну, компетентнісну, ціннісну та технологічну площини. Запропонована модель демонструє, що оновлення змісту не зводиться до додавання нових дисциплін, а передбачає перебудову інституційних механізмів, способів оцінювання результатів навчання та логіки курикулуму загалом. Водночас кожен вектор трансформації супроводжується структурними ризиками, що вимагає від ЗВО підтримання

балансу між інноваційністю та академічною фундаментальністю, між оперативною актуалізацією знань і стабільністю освітніх стандартів.

Отже, зміст вищої освіти в ІМС спрямований на формування фахівця нового типу: технологічно грамотного, міждисциплінарно освіченого, соціально відповідального, здатного до самонавчання та адаптації. Освітні програми стають більш гнучкими й оперативними за наповненням, швидше реагують на появу нових знань і тенденцій, інтегрують цифрову грамотність, практико-орієнтовані модулі та теми сталого розвитку. Усе це відображає сутність ІМС – його високу інформаційну динаміку та взаємопов'язаність: освітній контент оновлюється майже в режимі реального часу, але водночас потребує чітких механізмів підтримки академічних стандартів і якості в умовах постійних змін.

2.3.4 Зміни рольових позицій суб'єктів навчання в рамках студентоцентричної парадигми

Розвиток ІМС зумовлює перегляд ролей основних суб'єктів освітнього процесу – викладача і здобувача. Інформація та знання перестають бути локалізованими в межах окремих інституцій і починають циркулювати в глобальних цифрових мережах, формуючи розподілене, децентралізоване інформаційне середовище. У такій конфігурації знання існує не як завершений продукт, а як динамічний процес, що постійно оновлюється, переглядається й переосмислюється. Відповідно, класична модель ВО, у межах якої викладач виступав центральним носієм знання, а студент – пасивним реципієнтом, втрачає свою ефективність і легітимність.

На зміну викладацькоцентричній моделі прийшла студентоцентрична парадигма, орієнтована на активну участь здобувача освіти, індивідуалізацію навчальних траєкторій та партнерський характер освітньої взаємодії. Ця трансформація є не випадковою педагогічною інновацією, а структурним наслідком переходу до інформаційно-мережевого суспільства (Prensky, 2001, p. 1; Castells, 2010, p.25). У межах цього підрозділу здійснюється системний аналіз того, як саме змінюються ролі викладача і студента, які нові функції вони набувають у

цифровому освітньому середовищі, а також які виклики й можливості постають у результаті цих змін у глобальному та українському контекстах.

Зміна ролі викладача: від джерела знань до фасилітатора, наставника та дизайнера освітнього досвіду

Однією з найпомітніших трансформацій у вищій освіті ІМС є зміна ролі викладача. У ситуації майже необмеженого доступу до інформації через інтернет, масові відкриті онлайн-курси, електронні бібліотеки та наукові бази даних, знання перестає бути монополією академічного викладача. Здобувач отримує можливість самостійно знаходити, порівнювати й аналізувати інформацію, що суттєво зменшує значення викладача як єдиного транслятора контенту. Водночас це не знецінює викладацьку роль, а радше трансформує її зміст і функції.

Сучасні дослідження свідчать, що в інформаційному освітньому середовищі ключовою стає роль викладача як наставника, фасилітатора та менеджера навчального процесу, здатного організувати, спрямувати і підтримати активну пізнавальну діяльність студентів (Силенко та ін., 2023, с. 60-61; Harasim, 2017, p. 78). Замість односторонньої передачі знань викладач дедалі частіше виконує функцію модератора освітнього простору, створюючи умови для взаємодії, обговорення та співпраці. Цей зсув концептуально описується переходом від моделі «sage on the stage» до «guide on the side» («мудрець на сцені» до «порадник поруч»), де викладач виступає не центром уваги, а підтримуючою фігурою, що супроводжує навчальний процес (King, 1993, p. 32).

У цьому контексті особливої ваги набуває фасилітативна функція викладача. Як зазначають українські дослідники, фасилітатор не лише передає знання, а й створює навчальну спільноту, забезпечує зворотний зв’язок, мотивує студентів до активної участі та підтримує їх у процесі пізнавального пошуку (Силенко та ін., 2023, с. 60). Паралельно з цим викладач виконує роль тьютора, допомагаючи студентам формувати індивідуальні освітні траєкторії, узгоджувати власні навчальні цілі з академічними вимогами та професійними перспективами. У «океані» інформації викладач дедалі більше постає як навігатор, який здійснює

експертний відбір якісного контенту, структурує його та адаптує до рівня підготовки і потреб студентів.

Важливою складовою нової ролі викладача є також функція дизайнера освітнього досвіду. У сучасній вищій освіті акцент зміщується з накопичення знань на розвиток компетентностей, що передбачає активне залучення студентів до вирішення проблем, виконання проєктів, міждисциплінарної взаємодії та застосування знань у практичних контекстах. Як зазначають Рахімі та Ох (2024), «у суспільстві знань цінність має не обсяг інформації, а здатність її критично осмислювати та використовувати» (Rahimi & Oh, 2024, p. 337). У цьому сенсі викладач проєктує навчальні ситуації, які стимулюють активне мислення, співпрацю і рефлексію, що повністю узгоджується з компетентнісним підходом.

Практичним втіленням цієї трансформації є модель перевернутого класу, у межах якої передача базового змісту виноситься за межі аудиторії, а контактний час використовується для активної взаємодії, обговорень і практичних завдань (Chen et al., 2017, p. 9). Дослідження свідчать, що така організація навчання дозволяє викладачеві зосередитися на індивідуальній підтримці студентів, фактично виконуючи роль ментора (Bye, 2017, p. 45). Емпіричні дані підтверджують позитивний вплив перевернутого навчання на академічну успішність, рівень взаємодії та внутрішню мотивацію студентів (Nwosisi et al., 2016, p. 19; Zainuddin & Perera, 2019, p. 19).

Окремим виміром трансформації ролі викладача є зростання значення освітніх даних і аналітики. Даніфікація освіти зумовлює появу нової функції викладача як користувача й інтерпретатора навчальних даних. Системи управління навчанням, цифрові платформи та інструменти навчальної аналітики надають викладачам детальну інформацію про навчальну активність і прогрес студентів, що відкриває можливості для формувального оцінювання та персоналізації навчання (Mandinach & Gummer, 2016, p. 367; Jarke & Breiter, 2019, p. 3). Водночас це вимагає розвитку нової компетентності – data literacy, яку Mandinach і Gummer визначають як здатність трансформувати дані в педагогічно обґрунтовані рішення (Mandinach & Gummer, 2016, p. 367).

Не менш важливою є і цифрова компетентність самого викладача. Масове впровадження дистанційного та змішаного навчання, особливо в умовах пандемії COVID-19 і війни в Україні, висунуло підвищені вимоги до цифрових умінь педагогів (Hodges et al., 2020, p. 4; Яворська, 2023, p. 220). Недостатній рівень цифрової грамотності частини викладачів залишається серйозним бар'єром для ефективної цифрової трансформації освіти (Самко, 2021, с. 39). У відповідь на це університети інвестують у розвиток цифрової педагогіки, формуючи образ «цифрового педагога», який поєднує предметну експертизу з технологічними й методичними компетентностями (Abedi, 2023, p. 15).

Таким чином, у мережевому суспільстві викладач постає як багатовимірний агент змін – одночасно носій академічної традиції, фасилітатор, ментор, дизайнер освітнього досвіду та аналітик навчальних даних. Як підкреслюється в EDUCAUSE Horizon Report (2025), від викладачів очікується не лише впровадження нових технологій, але й збереження гуманістичного виміру освіти – емпатії, підтримки й менторства (Robert et al., 2025, p. 23).

Зміна ролі студента: від пасивного споживача до активного співтворця знань

Трансформація ролі викладача нерозривно пов'язана з не менш глибокими змінами в ролі студента. У традиційній моделі вищої освіти студент виступав переважно об'єктом педагогічного впливу, зосередженим на засвоєнні визначеного обсягу знань. В інформаційно-мережевому середовищі ця модель поступається місцем уявленню про студента як активного суб'єкта навчання, партнера у педагогічній взаємодії та співтворця знань (Силенко та ін., 2023, с. 60). Студентоцентричність стає системоутворювальним принципом сучасної вищої освіти. Вона реалізується через можливість формування індивідуальних освітніх траєкторій, участь студентів у виборі дисциплін, проєктному навчанні та спільному визначенні цілей навчання. Студент у цій моделі – співтворець індивідуальної освітньої траєкторії, і такий підхід уже впроваджується, зокрема, в Європейських університетських альянсах, де студенти можуть вільно вибирати модулі в різних закладах-партнерах (Teichler, 2019, p. 18). Дослідження показують, що така

залученість позитивно впливає на мотивацію, відповідальність і навчальні результати студентів (Силенко та ін., 2023, с. 60; OECD, 2026b). У цьому контексті студент набуває ролі самокерованого учня, що відповідає ідеї навчання протягом життя.

Причиною цього зрушення є феномен інформаційного надлишку: сучасні студенти мають безпрецедентний доступ до масиву даних, онлайн-курсів, електронних бібліотек, наукових баз тощо. Знання більше не монополізується викладачем – студент може самостійно знаходити й опановувати інформацію з численних джерел. За таких умов завдання університету змінюється: не просто «транслювати» готові знання, а навчити студента орієнтуватися в інформаційних потоках, відбирати якісну інформацію, критично мислити та створювати новий контент (Kornuta et al., 2017, p. 76).

Однією з ключових характеристик нової ролі здобувача є активна участь у конструюванні знань. Важливо, що активізація ролі студента як співавтора знань супроводжується і зростанням відповідальності за результати навчання. Якщо раніше студент розраховував здебільшого на чітко структуровану програму і контроль з боку викладача, то тепер від нього очікується саморегуляція, ініціативність, вміння працювати в команді. Тобто кожен, хто сприймає інформацію, одночасно формує і свій власний інформаційний продукт – інтерпретує, переосмислює, ділиться ним із іншими, стаючи співтворцем колективного знання. У контексті вищої освіти це означає, що студент, отримуючи знання, тут же залучений у їх перетворення: через обговорення, критичний аналіз, практичне застосування він створює новий зміст на основі отриманої інформації. Цифрові технології значно розширюють можливості студентів у цьому напрямі, дозволяючи їм здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації, брати участь у дослідницьких проєктах та спільно з викладачами створювати нові знання (Rahimi & Oh, 2024, p. 340; Brew, 2013, p. 604).

Паралельно формується роль студента як співтворця освітнього контенту. Підхід «здобувач як партнер» передбачає залучення студентів до розробки навчальних програм, створення навчальних матеріалів і навіть освітніх ресурсів для

ширшої спільноти (Mercer-Mapstone et al., 2017, p. 2). Емпіричні дослідження підтверджують, що співтворчість підвищує залученість студентів, сприяє глибшому навчанню та розвитку метакогнітивних навичок (Bovill et al., 2016, p.196; Matthews et al., 2017, p.4). Крім цього, дослідження освітніх практик підтверджують, що перехід до суб'єкт-суб'єктної моделі навчання підвищує мотивацію й успішність студентів (Barr & Tagg, 2012, p. 80).

Суттєво змінюється і характер пізнавальної активності студентів. У фокусі опиняються критичне мислення, здатність до аналізу й застосування знань у нових контекстах, що є ключовими вимогами суспільства знань (Rahimi & Oh, 2024, p. 339-340). Активні методи навчання демонструють вищу ефективність порівняно з традиційними лекціями, сприяючи розвитку глибокого розуміння та навичок мислення (Freeman et al., 2014, p. 8410).

Окрему роль відіграють навички саморегуляції та співпраці. В умовах мережевого навчання студенти повинні вміти самостійно організовувати навчальну діяльність, працювати в командах і використовувати цифрові інструменти для колективної роботи (Zimmerman, 2002, p.67; Harasim, 2017, p.125). Це сприяє формуванню ключових соціальних і професійних компетентностей.

Нарешті, сучасний студент формується як цифровий громадянин, здатний критично оцінювати інформаційні потоки, дотримуватися етичних норм та ефективно використовувати цифрові ресурси (Kivunja, 2014, p.41). Таким чином, студент у мережевому суспільстві постає як активний, відповідальний і автономний суб'єкт освітнього процесу. Як слушно зауважив М. Пренскі, сучасні студенти принципово відрізняються від тих, для кого створювалася традиційна освітня система (Prensky, 2001, p.1), що вимагає від університетів системної адаптації до нової соціальної реальності.

Підсумовуючи, зміни рольових позицій викладача та студента – не абстрактна теоретична конструкція, а фіксована реальність. ІМС формує нову педагогічну культуру, в якій домінують співпраця, гнучкість, відкритість до змін і спільне створення цінності. Викладач поступово набуває ролей наставника, модератора,

дизайнера навчального досвіду, а здобувач – активного агента власної освіти: дослідника, співтворця, партнера.

Трансформацію ролей доцільно інтерпретувати також через оптику соціального капіталу та взаємодії. В мережево-організованому середовищі знання й навички стають провідними цінностями, а здатність встановлювати зв'язки та співпрацювати є критичною компетентністю. Тому ЗВО змушений формувати у студентів ці якості, що практично неможливо без зміни рольових моделей. Викладач у цьому контексті дедалі більше нагадує лідера спільноти практики, де студенти навчаються через спільну діяльність (Wenger, 1998, p. 98). Це узгоджується з моделлю мережевого індивідуалізму, у якій людина діє як автономний вузол мережі, але водночас інтенсивно взаємодіє з іншими вузлами для досягнення спільних цілей (Rainie & Wellman, 2012). У ширшому сенсі це також відображає демократизацію знання в ІМС: знання дедалі частіше продукується колективно, циркулює відкрито і не концентрується в елітарних структурах (Benkler, 2006, p. 63).

Для України, яка одночасно інтегрується у глобальний освітній простір і переживає суспільні турбуленції, розуміння цих процесів є особливо важливим. Адже готовність університетів приймати нові ролі й функції виступає одним із чинників інституційної стійкості. Вища освіта в цьому контексті повинна не лише передавати знання, а й ставати простором їхнього спільного творення, де викладач і студент функціонують як партнери.

На завершення слід наголосити, що трансформація ролей – процес незавершений. Подальше поширення ШІ-інструментів, віртуальних середовищ і нових форматів сертифікації продовжуватиме змінювати практики викладання й навчання. Проте загальний вектор змін є відносно стабільним: він спрямований на гнучкість, інтерактивність та індивідуалізацію освіти. Як показує огляд літератури, найбільш результативними стають ті практики, у яких викладачі беруть на себе ролі фасилітаторів і наставників, а студенти – активних і відповідальних співтворців власного навчання (Bates, 2019, p. 88; Сіленко та ін., 2023, с. 60-61).

2.3.5. Освітні цифрові екосистеми

Сучасний етап розвитку вищої школи характеризується фундаментальною трансформацією, зумовленою переходом до ІМС та четвертої промислової революції. В цьому контексті цифровізація освіти перестає бути процесом простого впровадження ІКТ чи оцифрування навчальних матеріалів, а набуває ознак системної реорганізації всього освітнього ландшафту. Традиційна концепція «інформаційно-освітнього середовища» (Digital Learning Environment – DLE), яка домінувала в науковому дискурсі останніх десятиліть, поступово вичерпує свій евристичний потенціал. Вона описувала переважно статичні, інструментальні набори засобів (LMS, репозиторії, електронні бібліотеки), що функціонували в межах чітко визначених адміністративних кордонів ЗВО. На зміну їй приходить концепція освітніх цифрових екосистем (Educational Digital Ecosystems – EDE), яка акцентує увагу на динаміці, взаємозалежності, самоорганізації та емерджентних властивостях складних соціотехнічних систем (Reyna, 2011, p.1084).

Цей парадигмальний зсув відображає глибші зміни в онтології освітнього процесу. Якщо «середовище» – це простір, де відбувається навчання, то «екосистема» – це живий організм, де суб'єкти (студенти, викладачі, дослідники) та об'єкти (технології, контент, дані) перебувають у стані безперервної ко-еволюції. Як зазначають дослідники, термін «цифрова екосистема» в освіті є результатом трансферу екологічної метафори, що дозволяє застосовувати біологічні принципи (симбіоз, адаптація, енергообмін) для аналізу технологічних систем (Nichols & Dixon-Román, 2024; Reyna, 2011, p.1085). Така оптика дозволяє розглядати університет не як ізольовану структуру, а як відкриту систему, інтегровану в глобальні мережі обміну знаннями, що є критично важливим для реалізації концепції навчання впродовж життя (Learning Ecosystems, 2025).

Актуальність освітніх екосистем посилюється необхідністю забезпечення цифрового суверенітету університетів, інтероперабельності їхніх систем у межах освітнього простору та ефективного використання даних для прийняття управлінських рішень (Floridi et al., 2024; GÉANT, 2025; University of Amsterdam, 2025). Цей підрозділ дисертації присвячено комплексному аналізу теоретичних

засад, архітектурних рішень та практичних моделей впровадження освітніх цифрових екосистем.

2.3.5.1. Екологічна метафора та структурна декомпозиція освітніх цифрових екосистем

Теоретичне осмислення освітніх цифрових екосистем доцільно здійснювати з використанням екологічної метафори, що ґрунтується на ізоморфізмі між природними та соціотехнічними системами. Застосування екосистемного підходу дозволяє розглядати цифрове освітнє середовище не як сукупність ізольованих технологічних інструментів, а як цілісну, динамічну систему взаємодіючих компонентів, стійкість і функціональність якої визначаються характером внутрішніх зв'язків. У цьому контексті ключовим є поділ компонентів екосистеми на біотичні (людські, агентні) та абіотичні (інфраструктурні, технологічні), що є класичним для екологічних моделей і активно застосовується у дослідженнях цифрових середовищ (Reyna, 2011, p. 1087).

Біотичний компонент. Біотичний складник освітньої цифрової екосистеми охоплює всіх людських учасників освітнього процесу, які формують спільноти практики та займають відносно стабільні функціональні ніші. У межах цієї структури доцільно виділити принаймні дві ключові ніші, що визначають логіку освітньої взаємодії.

По-перше, навчальна ніша, центральним суб'єктом якої є студент. В екосистемному підході студент розглядається не як пасивний реципієнт знань, а як активний агент, чия діяльність спрямована на перетворення інформаційних потоків у знання. Через навчальну активність, зворотний зв'язок, цифрові сліди, участь у комунікаціях і створення контенту студент не лише адаптується до середовища, але й безпосередньо впливає на його еволюцію, змінюючи запити до платформи, формат взаємодії та освітні практики.

По-друге, викладацька ніша, яка включає викладачів, тьюторів, методистів, адміністраторів цифрового навчання та інших акторів, відповідальних за організацію й підтримку освітнього процесу. У межах цифрової екосистеми їхня роль трансформується від функції односторонньої трансляції знань до ролі

архітекторів навчального досвіду, фасилітаторів взаємодії та модераторів когнітивних процесів. Таким чином, викладачі виконують не лише педагогічну, а й системоутворюючу функцію, впливаючи на конфігурацію екосистеми загалом.

Взаємодія між біотичними компонентами може бути описана через типи симбіотичних зв'язків, характерних для природних екосистем. Зокрема, *мутуалізм* проявляється у формах колаборативного навчання, коли всі учасники освітньої взаємодії отримують когнітивний приріст завдяки обміну досвідом і спільному розв'язанню проблем. *Коменсалізм* спостерігається в ситуаціях опосередкованої участі, наприклад, коли студенти засвоюють знання, спостерігаючи за дискусіями у цифровому середовищі без активного внеску. Натомість паразитичні взаємодії можуть виникати у випадках асиметричного розподілу зусиль у групових проєктах, коли окремі учасники отримують освітні результати без пропорційного інтелектуального внеску. Аналіз таких форм взаємодії є важливим для розуміння внутрішньої динаміки та потенційних дисфункцій екосистеми (Reyna, 2011, p. 1088).

Абіотичний компонент. Абіотичний складник освітньої цифрової екосистеми формує її матеріально-технологічний та інформаційний базис. До нього належить, по-перше, фізична інфраструктура, що включає апаратне забезпечення без якого неможливе функціонування цифрової взаємодії (сервери, мережеве обладнання, кінцеві пристрої користувачів). По-друге, віртуальна інфраструктура, яка охоплює програмні платформи, системи управління навчанням, протоколи передавання даних та користувацькі інтерфейси, що структурно організують простір освітньої діяльності.

Окремим елементом абіотичного компонента виступає контент, який у межах екосистемної логіки може розглядатися як «поживне середовище» для когнітивної діяльності. Контент поділяється на статичний (попередньо підготовлені навчальні матеріали, курси, інструкції) та динамічний (контент, що генерується у процесі взаємодії: обговорення на форумах, повідомлення в чатах, спільні документи). Саме динамічний контент є показником життєздатності екосистеми, оскільки він

відображає активну участь біотичних агентів у виробництві знання (Reyna, 2011, p. 1089).

У природних екосистемах стійкість забезпечується завдяки циркуляції енергії через харчові ланцюги. В освітніх цифрових екосистемах функціональним аналогом енергії виступає інформація, яка в процесі навчально-пізнавальної діяльності трансформується у знання. Саме інтенсивність, спрямованість і якість інформаційних потоків визначають рівень «метаболізму» системи, її здатність до саморегуляції та розвитку.

Ефективність освітньої цифрової екосистеми, таким чином, може бути оцінена через здатність системи забезпечувати не лише швидку циркуляцію інформації, але й її глибоку когнітивну переробку. У цьому сенсі ключовим показником є не обсяг переданої інформації, а якість її трансформації у стійкі знання, компетентності та практики, що закріплюються у діяльності учасників екосистеми.

Відмінною рисою екосистеми порівняно з простим набором інструментів є наявність емерджентних властивостей – нових якостей, що виникають на рівні цілісної системи і не зводяться до суми властивостей її компонентів. Згідно з теорією складних систем, емерджентність в освіті проявляється у виникненні нових педагогічних практик та форм навчання, які не були закладені при проєктуванні системи, а виникли внаслідок спонтанної взаємодії користувачів (Фалович, 2018).

Наприклад, інтеграція LMS з соціальними мережами та інструментами аналітики може призвести до виникнення адаптивних спільнот практики, де студенти самостійно формують траєкторії навчання, що є проявом самоорганізації. Синергія в цифрових екосистемах досягається через комплементарну взаємодію технологічних та педагогічних підсистем, коли технологія не просто підтримує навчання, а розширює когнітивні можливості людини, створюючи умови для глибинного навчання (deep learning) (McGregor, 2020, p.3)

Архітектура цифрової екосистеми університету: рівні та компоненти

Формування життєздатної цифрової екосистеми університету передбачає не лише впровадження окремих технологічних рішень, але насамперед свідоме

проєктування архітектури системи, здатної забезпечити масштабованість, інтероперабельність і довгострокову стійкість. Сучасні дослідження цифрової трансформації вищої освіти наголошують, що саме архітектурний рівень визначає можливість еволюції екосистеми, інтеграції нових сервісів і адаптації до зовнішніх викликів, зокрема кризових або безпекових (WEF, 2025; OECD, 2026b).

У цьому контексті найбільш аналітично продуктивною є багаторівнева модель архітектури цифрової екосистеми, що дозволяє чітко розмежувати функціональні компоненти та водночас описати їхню взаємозалежність. У науковій і прикладній літературі найчастіше використовується чотирирівнева модель, яка включає: (1) інфраструктурний рівень, (2) рівень даних, (3) сервісно-платформний рівень та (4) рівень інтерфейсів і користувацького досвіду (Nguyen & Tuamsuk, 2022). Така декомпозиція відповідає екосистемній логіці, оскільки дозволяє розглядати університетське цифрове середовище як сукупність взаємопов’язаних, але автономних модулів.

Інфраструктурний рівень забезпечує матеріально-технічну основу функціонування цифрової екосистеми, включаючи обчислювальні потужності, мережеву інфраструктуру та засоби зберігання даних. Упродовж останнього десятиліття спостерігається стійка тенденція відмови від локальних серверних рішень (*on-premise*) на користь хмарних технологій (*cloud computing*) та гібридних моделей розгортання інфраструктури. Такий перехід зумовлений потребою в еластичності ресурсів, швидкому масштабуванні та підвищенні відмовостійкості систем. Хмарні сервіси дозволяють університетам оперативно адаптувати інфраструктуру до пікових навантажень, зокрема під час вступних кампаній, екзаменаційних сесій або масового переходу на дистанційне навчання. Водночас поширюється використання гібридних хмарних моделей, які поєднують публічні хмари (наприклад, Microsoft Azure або Amazon Web Services) для розміщення загальнодоступних сервісів із приватними хмарами для зберігання чутливих персональних даних і результатів наукових досліджень. Такий підхід дозволяє узгодити вимоги ефективності з принципами цифрового суверенітету та інформаційної безпеки (Hamadeh & Amin, 2025; Гужва, 2025).

Рівень даних є системоутворюючим компонентом цифрової екосистеми університету. Якщо в традиційних цифрових середовищах ключовою проблемою була фрагментація інформації у вигляді ізольованих «сховищ даних», то екосистемна архітектура передбачає формування єдиного, інтегрованого простору даних. Саме дані забезпечують зв'язність між різними сервісами, підтримують аналітику та створюють передумови для персоналізації освітнього процесу. Центральним елементом цього рівня виступає Data Lake – централізоване сховище, що акумулює як структуровані дані (оцінки, розклад, результати тестів), так і неструктуровані дані (логи поведінки користувачів, відеоконтент, текстові матеріали). Збереження даних у первісному форматі створює можливості для застосування методів аналізу великих даних і машинного навчання з метою виявлення прихованих закономірностей у навчальній діяльності (Coleman, 2025). Доповнювальну роль відіграє Data Hub, який забезпечує керований обмін інформацією між різними системами. У контексті освітньої аналітики важливим компонентом є також Learning Record Store (LRS) – спеціалізоване сховище навчальних подій, що фіксує різноманітні аспекти навчального досвіду студента та формує підґрунтя для навчальної аналітики і прийняття педагогічних рішень (Whiteside, 2021).

На **сервісному-платформному** рівні реалізується функціональна логіка освітнього та дослідницького процесів. У межах екосистемної парадигми відбувається перехід від монолітних платформ до модульної архітектури, у якій окремі сервіси взаємодіють через стандартизовані інтерфейси та протоколи. Система управління навчанням (LMS) зберігає роль ядра формального навчального процесу, однак більше не функціонує ізольовано. Вона інтегрується з системами управління контингентом студентів, дослідницькими платформами, бібліотечними сервісами та колаборативними інструментами. Платформи командної роботи (зокрема Microsoft Teams або Google Workspace) забезпечують синхронну й асинхронну взаємодію, розширюючи межі традиційного курсу та підтримуючи гібридні формати навчання і наукової співпраці. Таким чином, сервісний рівень екосистеми набуває характеру мережі взаємопов'язаних платформ, де кожен сервіс

виконує спеціалізовану функцію, але водночас є інтегрованим у спільну архітектуру (Гужва, 2025).

Рівень інтерфейсів є точкою безпосередньої взаємодії користувачів з цифровою екосистемою і суттєво впливає на сприйняття її ефективності. Ключовою вимогою на цьому рівні є реалізація функції єдиної авторизації, що забезпечує єдину точку входу до всіх сервісів без повторної авторизації та знижує когнітивне навантаження на користувачів. Важливим елементом є персоналізовані дешборди, які відображають релевантну інформацію відповідно до ролі користувача: прогрес навчання, дедлайни, рекомендації, аналітичні індикатори. Така персоналізація сприяє розвитку саморегуляції студентів і підвищує управлінську прозорість для викладачів і адміністраторів. Окрему увагу на цьому рівні приділяють мобільності та доступності: адаптивний дизайн, підтримка мобільних пристроїв і відповідність стандартам доступності є необхідною умовою інклюзивності цифрової освіти.

2.3.5.2. Технологічні драйвери розвитку екосистем.

Розвиток освітніх цифрових екосистем у сучасному ЗВО визначається не стільки впровадженням окремих цифрових інструментів, скільки інтеграцією базових технологічних драйверів, здатних змінювати логіку функціонування всієї системи. У цьому контексті доцільно аналізувати технологічні зміни не як перелік інструментів, а як сукупність взаємопов’язаних технологічних чинників, що формують цифрову екосистему, яка перебудовує ролі викладача й студента та характер їхньої взаємодії. Далі розглянемо основні технологічні драйвери розвитку цифрових екосистем та механізми їхнього впливу на взаємодії учасників освітнього процесу.

Онлайн-платформи: зміна простору й режимів взаємодії. Поширення систем керування навчанням (LMS) – таких як Moodle, Canvas, Google Classroom, а також масових відкритих онлайн-курсів (MOOC) створило якісно новий простір для освітньої взаємодії. Якщо у традиційній моделі навчання комунікація «викладач-студент» була переважно прив’язана до аудиторного часу і фізичної присутності, то в цифровому форматі взаємодія переноситься у віртуальне

середовище, стає більш тривалою, фрагментованою та багатоканальною: через форуми, чати, обмін файлами, коментарі до завдань, повідомлення та сповіщення (Knox, 2014). Таким чином, взаємодія розширюється у часовому вимірі, набуваючи асинхронності та гнучкості: студент може долучатися до обговорення або ставити запитання у зручний час, тоді як викладач модерує, структурує та підтримує активність у цифровому середовищі (Dennen, 2008, p. 408).

Водночас платформізація освітнього процесу впливає і на соціальну структуру взаємодії. Завдяки платформам частково послаблюється ієрархічна дистанція: студенту простіше звернутися до викладача електронним повідомленням чи в чаті, ніж ініціювати контакт після заняття. Це створює передумови для більш партнерських і менш формалізованих форматів комунікації. Ця постійна взаємодія, за умови правильної організації, сприяє формуванню відчуття спільноти серед учасників курсу (Garrison et al., 2000, p. 98). Дослідження показують, що цілеспрямоване використання соціальних медіа може покращувати залученість студентів та їхню успішність (Al-Rahmi et al., 2022). Проте «демократизація доступу» має і зворотний бік: збільшується комунікативне навантаження на викладача, виникає потреба у чітких правилах цифрової взаємодії, тайм-менеджменті та специфічних компетентностях онлайн-педагогіки. Теорія «Community of Inquiry» наголошує, що для успішного онлайн-навчання необхідна навчальна, соціальна і когнітивна присутність – і роль викладача тут полягає в тому, щоб активно фасилітувати спілкування, підтримувати доброзичливу атмосферу та спрямовувати дискусії в продуктивне русло (Garrison & Akyol, 2013, p. 67). У результаті викладач дедалі частіше виконує роль модератора цифрового простору і «архітектора» комунікації, тоді як студент отримує ширші можливості для ініціативи та самопрезентації, але також – більшу відповідальність за дисципліну й участь у комунікації.

Аналітика навчання: даніфікація ролей та персоналізація підтримки

Наступним технологічним чинником, що істотно змінює рольову структуру, є розвиток навчальної аналітики і використання великих даних в освіті. Якщо традиційно оцінювання було зорієнтоване на окремі контрольні «вузли» (іспити,

модулі), то цифрове середовище робить можливим безперервний моніторинг активності студента: перегляди матеріалів, час роботи із завданнями, частота входів у курс, типовість помилок у тестах тощо. Відповідно, змінюється сама логіка педагогічного управління: від реактивної – до превентивної. Від відповідного реагування після невдачі здобувача до раннього виявлення труднощів у процесі курсу (Zou et al., 2022).

Викладач, отримуючи доступ до аналітичних панелей та дашбордів, здатен точніше і швидше ідентифікувати «зони ризику»: хто з студентів випадає з навчального ритму, на яких темах концентруються помилки, які типи завдань викликають труднощі. Це змінює взаємодію, надаючи їй персоналізованого характеру: замість універсального підходу формується диференційована підтримка, що спирається на дані про конкретного студента (Ferguson, 2012). З боку студента технології аналітики створюють умови для саморегуляції: миттєвий зворотний зв’язок у вигляді автоматично перевірених тестів, індикаторів прогресу або активності дозволяє коригувати власні зусилля й планувати навчальну діяльність. Отже, формується модель навчання, заснована на даних, у якій як педагогічні, так і навчальні рішення ухвалюються на основі об’єктивованої інформації про перебіг навчання (Ifenthaler & Yau, 2020, p.150).

Однак даніфікація освіти має принципові етичні й організаційні наслідки. Використання навчальної аналітики передбачає довіру до даних, але також потребує гарантій конфіденційності, безпеки та справедливого застосування аналітичних висновків. Це означає необхідність чітких політик доступу до даних, прозорості збирання та використання інформації, а також запобігання ситуаціям, коли аналітика перетворюється на інструмент надмірного контролю або стигматизації окремих груп студентів (Dempere et al., 2023, p.5). Таким чином, технологічна можливість моніторингу перетворюється на інституційну відповідальність.

Штучний інтелект в освіті: переозначення меж людської та машинної участі

Окремий пласт трансформацій пов’язаний із технологіями штучного інтелекту. За останні роки стрімко зросла кількість ШІ-інструментів для освіти: інтелектуальні репетитори, чат-боти (зокрема ChatGPT), системи автоматичного оцінювання текстів, адаптивні платформи (Atlas, 2023). Їхній вплив на ролі викладача і студента доцільно розглядати як подвійний.

З одного боку, ШІ відкриває можливості для глибокої персоналізації: система може підлаштовувати складність, темп і тип пояснення під індивідуальний рівень студента, забезпечуючи підтримку «на вимогу» і в режимі 24/7 (Huang et al., 2023, p. 20). У цьому сенсі студент отримує додаткового «цифрового тьютора», який може допомогти зрозуміти складну концепцію або здійснити самоперевірку перед оцінюванням (Chan, 2023).

З іншого боку, інтенсифікація ШІ-рішень породжує дискусію про можливу маргіналізацію традиційної викладацької ролі. Деякі дослідження провокативно формулюють це як питання про «кінець викладача» у зв’язку з експансією освітніх технологій великих корпорацій (Ideland, 2020, p. 1-2). Втім, домінуюча позиція академічної спільноти полягає в тому, що викладач не зникає, але його роль переорієнтовується на ті функції, де людська присутність критично важлива: етичне наставництво, соціально-емоційна підтримка, розвиток критичного мислення та забезпечення академічної доброчесності (Pedro et al., 2019, p.7; Gentile et al., 2023, p.317).

Це означає, що інтеграція ШІ фактично змушує переосмислити професійний профіль викладача: він має орієнтуватися у можливостях і обмеженнях алгоритмічних рішень, стежити за прозорістю та коректністю рекомендацій, які пропонують системи, і запобігати некритичному перенесенню відповідальності на технологію (Miao et al., 2021, p. 280). Також підкреслюється потреба в оновленні політик щодо ролі і навичок викладачів у контексті ШІ, зокрема через підготовку педагогів до ефективної взаємодії з ШІ-інструментами (Tuomi et al., 2018, p. 12).

Для студентів поява генеративних ШІ має амбівалентний ефект: з одного боку, це ресурс для швидкого пошуку пояснень, генерації ідей та підтримки навчання; з іншого – ризики зловживань і «когнітивних втрат», коли підміна власного мислення готовими відповідями послаблює навчальний ефект, а також створює загрозу академічній доброчесності (Cotton et al., 2023, p.3). ЗВО реагують на ці виклики різними стратегіями: від заборон до інтеграції ШІ у навчання з акцентом на етичне і критичне використання (Dempere et al., 2023, p. 12; Huang et al., 2023, p. 27). У будь-якому разі, характер взаємодії вже змінено: викладачеві доводиться оновлювати підходи до оцінювання (зокрема посилювати усні, проєктні та автентичні формати), а студенту – формувати навички роботи з ШІ як інструментом: коректно формулювати запити, перевіряти результати, редагувати, оцінювати обмеження моделей і брати відповідальність за кінцевий продукт (Агарков, 2023). ШІ автоматизує рутинні операції та окремі когнітивні функції, але не замінює комплексного розв'язання задач, що потребує контексту, ціннісного вибору й творчості (Luckin et al., 2016, p. 23). Тому роль викладача дедалі більше полягає у формуванні рамок відповідального використання ШІ, а роль студента – у здатності підвищувати продуктивність без втрати самостійності мислення (Lobanova et al., 2024).

Гейміфікація та віртуальні середовища: зміна мотиваційної динаміки і ролі дизайну

Цифрові ігрові технології та елементи гейміфікації дедалі частіше використовуються для підвищення залученості студентів і підтримки навчальної мотивації. Гейміфікація – застосування ігрових механік (бали, бейджі, рейтинги, прогрес-бар, квести) змінює традиційну динаміку навчання, переводячи студента з позиції пасивного виконавця у позицію активного учасника навчального процесу, який отримує швидкий зворотний зв'язок, бачить цілі та може відстежувати власний прогрес (Gil-Quintana & Prieto Jurado, 2020, p.119). У результаті зростає емоційне залучення, а також готовність докладати зусиль для досягнення навчальних цілей (Ramírez Ruiz et al., 2024, p. 298-300).

Для викладача впровадження гейміфікації означає опанування ролі дизайнера мотиваційного середовища: необхідно спроєктувати навчальну діяльність так, щоб ігрові механіки не підміняли зміст, а підсилювали навчальні результати і спрямовували студента на досягнення компетентностей. Практичні приклади (на кшталт рейтингів за активність, симуляції та рольові ігри) демонструють, як змінюється рольова дистанція: викладач виступає модератором або «ведучим» навчальної гри, а студент бере на себе більшу частку відповідальності за власний прогрес. Емпіричні огляди гейміфікації вищої освіти підтверджують зростання активної участі та покращення результатів у гейміфікованих курсах порівняно з негейміфікованими (Dichev & Dicheva, 2017, p. 77). Таким чином, роль студента наближається до ролі активного «учасника-практика», а роль викладача – до ролі тренера, що підтримує, коригує і спрямовує освітню взаємодію.

У сукупності штучний інтелект, великі дані та LMS формують ядро технологічних драйверів розвитку освітніх цифрових екосистем. Саме їхня інтеграція, а не ізольоване впровадження, визначає потенціал університету до еволюції в умовах інформаційно-мережевого суспільства. Декілька кейсів реалізації освітніх цифрових екосистем в Україні буде розглянуто нижче.

2.3.5.3. Український контекст: практичні кейси реалізації екосистем.

У Плані дій Європейської Комісії з цифрової освіти на 2021-2027 роки розвиток високоефективної цифрової освітньої екосистеми окреслюється як один із ключових стратегічних пріоритетів європейської освітньої політики (European Commission, 2020). У цьому ж руслі під час Всеукраїнського форуму «Україна 30. Освіта і наука» (2021) було задекларовано курс на цифрову трансформацію освіти і науки в Україні, спрямований на формування єдиної освітньої екосистеми (Освіторія Медіа, 2021). Її метою визначено створення умов для професійного зростання здобувачів освіти та педагогічних працівників, підтримку безперервного розвитку компетентностей і забезпечення гнучких траєкторій навчання в умовах цифрового та інформаційно-мережевого суспільства (Пінчук & Яськова, 2023).

Розвиток освітніх цифрових екосистем в Україні відбувається в межах визначеної державної політики цифрової трансформації, яка намагається поєднати

європейські орієнтири з національними умовами соціально-економічної нестабільності та безпекових загроз. Ключовим стратегічним документом у цій сфері є «Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року», яка фіксує перехід від фрагментарної цифровізації до створення інтегрованих цифрових платформ і сервісів, що мають утворювати єдину освітню екосистему на національному рівні. У документі підкреслюється необхідність цифровізації управлінських процесів, розвитку інфраструктури даних та формування цифрових компетентностей усіх учасників освітнього процесу (МОН України, 2021).

Важливим елементом цієї стратегії є впровадження державних цифрових систем управління освітою, зокрема Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО) та автоматизованих інформаційно-аналітичних комплексів управління, орієнтованих на облік контингенту, освітніх програм, результатів навчання та кадрових ресурсів. У логіці екосистемного підходу ці інструменти виконують функцію інтеграційного «хребта», який дозволяє поєднати інституційні дані окремих ЗВО в єдиний інформаційний простір. Окремо в Концепції наголошується на створенні Української електронної енциклопедії освіти як верифікованого національного джерела знань, що має забезпечувати якість, достовірність і академічну легітимність освітнього контенту в цифровому середовищі (Биков та ін., 2022).

Разом із тим, реалізація цих стратегічних намірів відбувається в умовах низки системних обмежень. Українські ЗВО стикаються з проблемами застарілої матеріально-технічної бази, нерівномірного доступу до цифрової інфраструктури, а також асиметрії цифрових компетентностей серед викладачів і адміністративного персоналу. Окремим викликом виступають питання кібербезпеки та захисту даних, які набувають особливої гостроти в умовах гібридної війни та цілеспрямованих кібератак на освітню й наукову інфраструктуру (МОН України, 2021). Нарешті, повномасштабна війна актуалізувала проблему забезпечення безперервності навчання, що змусило багато ЗВО в прискореному режимі переходити до дистанційних і гібридних форматів, часто без належної підготовки й ресурсної підтримки (Пінчук & Яськова, 2023).

Таким чином, український контекст розвитку освітніх цифрових екосистем характеризується поєднанням стратегічної визначеності на рівні політик і високої варіативності практичної реалізації на інституційному рівні. Це зумовлює особливу цінність аналізу конкретних університетських кейсів, які демонструють різні моделі екосистемної цифровізації.

Кейс 1. Цифрова екосистема КПІ імені Ігоря Сікорського

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» реалізує модель гібридної, відкритої освітньої цифрової екосистеми, орієнтованої на масштабованість, відкритість і поєднання формального та неформального навчання. Ядром цієї екосистеми виступає платформа дистанційного навчання «Сікорський», побудована на основі open-source рішення Moodle. Вибір відкритого програмного забезпечення забезпечує гнучкість розвитку системи, зменшує залежність від вендорів і дозволяє адаптувати функціональність під специфічні потреби університету (КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2020).

Ключовою особливістю екосистеми КПІ є глибока інтеграція LMS з іншими цифровими сервісами, зокрема хмарним пакетом Google Workspace for Education та системою «Електронний кампус». Це дозволяє поєднати управління навчальним процесом, комунікацію, командну роботу та адміністративні процедури в єдиному цифровому просторі. Така інтеграція відповідає екосистемній логіці, за якої окремі платформи не існують автономно, а формують мережу взаємопов’язаних сервісів.

Важливим аспектом є відкритість екосистеми як прояв третьої місії університету. Освітні ресурси структуровано за рівнями доступу – від закритих сертифікатних курсів до повністю відкритих відеокурсів і масових онлайн-курсів (МООС), доступних широкій аудиторії (Knox, 2014). Така модель розширює соціальну функцію університету та сприяє інтеграції формального, неформального й інформального навчання.

Окремо слід відзначити інклюзивний вимір екосистеми КПІ. Архітектура цифрових платформ враховує потреби осіб з інвалідністю, забезпечуючи безбар’єрний доступ до освітнього контенту та сервісів. У цьому сенсі цифрова

екосистема виконує не лише освітню, а й соціально-інтеграційну функцію (Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, n.d.).

Кейс 2. Освітня цифрова екосистема Українського католицького університету (УКУ)

Український католицький університет демонструє іншу модель екосистемної цифровізації, у якій технологічні рішення органічно поєднуються з ціннісною та спільнотною логікою розвитку університету. Екосистема УКУ (CMS UCU) проєктується не лише як інструмент доставки навчального контенту, а як простір взаємодії та формування академічної спільноти, що інтегрує навчальні, наукові та адміністративні процеси (Ukrainian Catholic University Foundation, 2025).

Стратегічною особливістю цієї моделі є акцент на етичному та соціальному вимірі цифровізації. Створення в межах університету Центру даних, ШІ та суспільства (Center for Data, AI and Society) свідчить про прагнення УКУ не лише використовувати технології штучного інтелекту, але й критично осмислювати їхній вплив на освіту, суспільство та людину. Таким чином, екосистема виконує подвійну функцію: операційну та рефлексивну (UCU, 2025).

Важливим елементом є міжнародний вимір екосистеми УКУ. Цифрові платформи активно використовуються для реалізації спільних освітніх і дослідницьких проєктів із закордонними університетами, зокрема з Університетом Ноттінгема. Це демонструє потенціал цифрових екосистем як інструменту академічної мобільності та «цифрової дипломатії», що дозволяє підтримувати міжнародну співпрацю без фізичного переміщення учасників (UK Universities, 2025).

Кейс 3. ХНУ імені В. Н. Каразіна: цифрова екосистема як відповідь на вимушену гібридність

Репрезентативним для українського контексту є кейс Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, який унаслідок постійних безпекових ризиків змушений забезпечувати безперервність освітнього процесу переважно через цифрові формати. У цьому випадку цифрова трансформація виступає не як додаткова інновація, а як базова організаційна умова збереження

освітньої функції університету в умовах воєнної небезпеки. Водночас аналіз діяльності Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна у 2025 році дозволяє зафіксувати появу якісно іншого феномену – вимушеної гібридності, що має не педагогічне, а екзистенційно-інституційне походження.

У цьому випадку гібридність не є результатом стратегічного вибору університету, а формується під тиском воєнних загроз, руйнування фізичної інфраструктури, енергетичної нестабільності та просторової дисперсії академічної спільноти. Як підкреслюється у звіті ректора за 2025 рік, університет функціонує в умовах «жорстокого воєнного протистояння» та «війни на виживання», що радикально змінює логіку організації освітнього, наукового й управлінського процесів (Кагановська, 2025, с. 5).

У такому контексті цифрова екосистема перестає бути допоміжним сервісом або технологічною надбудовою над традиційною університетською структурою. Натомість вона трансформується в несучу інституційну інфраструктуру, яка забезпечує зв’язність, керованість і відтворюваність університету як соціальної організації за умов просторової фрагментації та фізичної небезпеки. Важливим маркером адаптивності є оперативне відновлення дистанційного навчання з березня 2022 року як інструменту забезпечення освітньої безперервності в умовах високої невизначеності (ЦПЦН, 2022). Саме цифрова архітектура уможливлює інтеграцію розірваних фізичних локацій – харківських корпусів, укриттів, тимчасових освітніх хабів в інших містах України та закордонного осередку в Мюнхені – у єдине функціональне ціле.

Фізичний контекст діяльності ХНУ у 2025 році визначається масштабними руйнуваннями та загрозами матеріально-технічній базі. Протягом року пошкоджень зазнали дев’ять об’єктів університетської інфраструктури, а сукупні збитки з початку повномасштабного вторгнення перевищили 4,5 млрд грн, доповнені екологічними втратами понад 7,5 млрд грн (Кагановська, 2025, с. 6). За таких умов фізичний кампус втрачає статус єдиного центру освітнього життя.

У відповідь університет фактично реалізує модель розподіленого кампусу, де цифрова екосистема виконує функцію «зшивання» простору. Університет не

полишає своє місце розташування, але «заглиблюється». Акцент зміщується на створення безпечних освітніх просторів (Safe Spaces) у підвальних приміщеннях та спорудах подвійного призначення. Зокрема, проводяться роботи з облаштування протирадіаційних укриттів у корпусі № 1 Північного навчального корпусу та центрі «ЛандауЦентр» (Кагановська, 2025, с. 14). Цифрова екосистема тут забезпечує високошвидкісний доступ до мережі Інтернет у підземеллях, що дозволяє проводити заняття у змішаному форматі навіть під час повітряних тривог. На національному рівні ХНУ використовує приміщення у Львові та Києві, забезпечуючи адміністративну та освітню цілісність через цифрові сервіси. На міжнародному рівні функціонує освітній хаб у Мюнхені, який інтегрований у загальноуніверситетську систему навчальних планів, оцінювання та академічного обліку (Кагановська, 2025, с. 10, 20). Таким чином, цифрова екосистема виконує роль просторового інтегратора, що заміщує фізичну цілісність кампусу мережевою зв’язністю та стандартизованими цифровими процесами.

Особливістю кейсу ХНУ є інтеграція енергетичної автономності безпосередньо в архітектуру цифрової стійкості. У 2025 році університет ввів в експлуатацію низку сонячних електростанцій, цільовим призначенням яких є підтримка серверної інфраструктури та безперебійного доступу до мережі. Зокрема, СЕС № 4, розміщена на даху Головного навчального корпусу, забезпечує роботу головної серверної та інтернет-з’єднання як критично важливих елементів цифрової екосистеми (Кагановська, 2025, с. 14). Цей приклад демонструє принципову зміну уявлень про цифровізацію університету: стабільність освітніх і наукових сервісів безпосередньо залежить від енергетичної автономності. Відтак формується модель енерго-цифрової конвергенції, у межах якої фізична енергетична інфраструктура стає невід’ємним елементом цифрової екосистеми.

Цифрова трансформація ХНУ у 2025 році реалізується через системну модернізацію мережевої та інформаційної інфраструктури. Розбудова структурованої кабельної системи, створення власного волоконно-оптичного з’єднання між корпусами та впровадження системи управління мережевою інформацією (NIMS) дозволили перейти від реактивного до проактивного

управління цифровими ресурсами (Кагановська, 2025, с. 13, 167). Водночас цифрова інфраструктура охоплює всі ключові етапи академічного циклу, включно з підсумковим контролем і атестацією, що дозволяє трактувати цифрову екосистему ХНУ як цілісний механізм відтворення освітнього процесу, а не сукупність окремих технологічних рішень. Ключовим зрушенням став перехід до дата-центричної моделі управління, що передбачає створення централізованого Data Warehouse як «єдиного джерела істини» для управлінських рішень. Інтеграція розрізнених адміністративних систем (кадрових, фінансових, навчальних) мінімізує інформаційну фрагментацію та підвищує прозорість управління в умовах дистанційної роботи персоналу (Кагановська, 2025, с. 13).

В освітньому вимірі цифрова екосистема ХНУ забезпечує безперервність навчального процесу для понад 16 тис. здобувачів освіти. Ядром дистанційного навчання залишається LMS Moodle (Karazin University, n.d.), інтегрована з Google Workspace та хмарними сервісами Microsoft Azure. Використання цифрових інструментів дозволило впровадити об’єктивні механізми контролю якості, зокрема комп’ютеризований ректорський контроль знань (Кагановська, 2025, с. 38). У науковій сфері цифрова екосистема забезпечує інтеграцію університету у глобальний простір відкритої науки через платформи OJS, DSpace, eKhNUIR та eScriptorium. Значна кількість переглядів з різних країн світу свідчить про роль цифрових репозитаріїв як інструментів міжнародної наукової присутності та збереження культурної спадщини в умовах фізичних загроз (Кагановська, 2025, с. 99-105).

Узагальнюючи, кейс ХНУ імені В. Н. Каразіна демонструє становлення моделі адаптивної освітньої цифрової екосистеми, здатної функціонувати в умовах вимушеної гібридності. Даний кейс демонструє розгортання цифрової екосистеми стійкості та інституційної адаптації. Її ключовими рисами є фізико-цифрова конвергенція, дата-центричне управління, глобальна доступність та людиноцентричний дизайн сервісів. Досвід ХНУ підтверджує, що в умовах війни цифрова екосистема стає не лише технологічним інструментом, а базовим

механізмом збереження інституційної суб’єктності університету та виконання його суспільної місії.

Проведений аналіз засвідчує, що освітні цифрові екосистеми доцільно інтерпретувати не як сукупність ізольованих технологічних рішень, а як цілісні соціотехнічні середовища, які системно переозначують структуру взаємодії, розподіл ролей і логіку організації освітнього процесу. Їхній принциповий ефект полягає у переході від лінійних ієрархічних моделей навчання до мережевих форм освітньої взаємодії, заснованих на безперервній комунікації, розподіленій відповідальності та колективному виробництві знання. Такий підхід узгоджується з мережевою логікою розвитку сучасного суспільства, для якої характерні децентралізація, гнучкість зв’язків і висока адаптивність. В освітньому вимірі це виявляється у посиленні ролі горизонтальних зв’язків, інтеграції формального, неформального й інформального навчання та можливості комбінування різних ресурсів і каналів комунікації в межах єдиного цифрового простору. Отже, цифрові освітні екосистеми не лише трансформують технічні засоби навчання, а змінюють соціальну організацію вищої освіти, формуючи модель розподіленого освітнього процесу, у межах якої викладач і студент постають співучасниками спільної діяльності. Саме ця логіка екосистемності створює підґрунтя для стійких рольових трансформацій і водночас окреслює аналітичні рамки подальшого емпіричного дослідження впливу цифрових екосистем на залученість, саморегуляцію та навчальні результати учасників освітнього процесу.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Проведений у Розділі 2 теоретико-аналітичний аналіз засвідчує, що трансформація інституту вищої освіти в умовах інформаційно-мережевого суспільства має системний, багатовимірний і незворотний характер. Йдеться не про адаптацію університетів до окремих технологічних інновацій або зовнішніх викликів, а про глибинну реконфігурацію соціальної логіки функціонування вищої освіти як інституції, вбудованої в мережеву структуру сучасного суспільства. Університет дедалі меншою мірою постає як автономна, територіально локалізована організація і дедалі більшою як вузол глобальних мереж знання, академічної комунікації та соціального виробництва.

У підрозділі 2.1 обґрунтовано ієрархію домінантних чинників трансформації вищої освіти, що дозволяє концептуально впорядкувати різнорідні процеси змін. Показано, що ключовими системоутворювальними, структурно-домінантними чинниками виступають мережева логіка організації соціальних процесів і зміна природи знання як соціального ресурсу. Саме вони формують базову «архітектуру можливостей» для сучасного університету. Мережева логіка заміщує традиційні ієрархічні моделі координації гнучкими, децентралізованими та динамічними формами взаємодії, а знання втрачає статус стабільного, інституційно замкненого продукту і дедалі більше функціонує як процесуальний, розподілений і колективно сконструйований ресурс. Унаслідок цього змінюються механізми виробництва, поширення та легітимації знання, що безпосередньо впливає на місію та соціальні функції університету.

На цьому структурному фундаменті формуються інституційно-домінантні чинники, зокрема цифровізація як середовище та глобалізація академічного простору. У розділі показано, що цифрові технології в сучасній вищій освіті не можуть бути адекватно описані як допоміжні інструменти або «додатки» до традиційних практик. Вони формують нове соціотехнічне середовище, у межах якого змінюється темпоральна, просторово-організаційна та комунікативна логіка освітніх і наукових процесів. Перехід від оцифрування й цифровізації до цифрової трансформації означає зсув від оптимізації наявних практик до переосмислення

інституційної моделі університету загалом. Університет дедалі частіше функціонує як платформна або екосистемна структура, що координує доступ до ресурсів, партнерств і мереж, а не лише як місце передачі знання.

Глобалізація академічного простору, у свою чергу, виявляється не факультативним напрямом розвитку, а структурною умовою існування сучасної вищої освіти. Університети інтегруються в транснаціональні мережі академічної мобільності, наукової кооперації, рейтингової конкуренції та символічного визнання. Це зумовлює формування наднаціональних стандартів якості, кваліфікацій і академічної репутації, водночас посилюючи асиметрії між «центрами» і «периферіями» глобального знаннєвого простору. Таким чином, глобалізація створює як нові можливості для розвитку, так і ризики епістемічної залежності та маргіналізації локальних академічних традицій.

Контекстуальні чинники виконують роль каталізаторів трансформаційних процесів. Зокрема, поширення штучного інтелекту у вищій освіті виведено за межі вузько технологічного дискурсу і концептуалізовано як проблему обмеженої суб’єктності алгоритмічних систем. Показано, що сучасний ШІ, особливо в агентних формах, здатен істотно змінювати когнітивну структуру навчальної та дослідницької діяльності, що актуалізує питання меж делегування інтелектуальних функцій і збереження людської суб’єктності. Війни, пандемії та інші глобальні кризи постають як системні «стрес-тести» для університетів, які водночас виявляють інституційні вразливості й пришвидшують інноваційні зрушення, що за нормальних умов розгорталися б поступово.

У підрозділі 2.2 університет концептуалізовано як вузол глобальних мереж знань та академічних комунікацій. Доведено, що в ІМС позиція ЗВО визначається не стільки внутрішніми характеристиками, скільки рівнем інтегрованості в мережі наукової кооперації, освітніх платформ, академічної мобільності та цифрової взаємодії. Мережева природа вищої освіти проявляється на рівні досліджень, навчання, управління й репутаційного позиціонування. Водночас мережі мають асиметричний характер, що зумовлює нерівномірний розподіл ресурсів і впливу

між ЗВО, посилюючи конкуренцію та стратифікацію глобального академічного простору.

Особливу увагу в розділі приділено реконфігурації освітніх практик і ролей суб'єктів навчання (підрозділ 2.3). Показано, що трансформації торкаються не лише форматів навчання, а й глибинних рольових позицій викладача та студента. Перехід до студентоцентрованої парадигми, конвергенція очних і цифрових форматів, оновлення змісту освітніх програм і поява освітніх цифрових екосистем змінюють логіку освітньої взаємодії. Викладач дедалі більше постає як фасилітатор, дизайнер навчального середовища й гарант академічної якості, тоді як студент набуває рис активного агента, відповідального за конструювання власної освітньої траєкторії. Освітні цифрові екосистеми, у свою чергу, формують умови для безперервної комунікації, спільного виробництва знання та розмивання жорстких меж між формальним, неформальним й інформальним навчанням.

Окремого наголосу потребує специфіка трансформації вищої освіти в українському контексті. На відміну від багатьох стабільних європейських країн, де мережеві та цифрові форми організації освіти впроваджуються поступово, в Україні ці процеси мають вимушено-випереджальний характер. Повномасштабна війна виступила не лише кризовим чинником, а й радикальним каталізатором мережевої перебудови університетів, змусивши їх у стислі терміни переходити до дистанційних, гібридних та екосистемних форматів функціонування. У цьому сенсі українські ЗВО опинилися в ситуації прискореного входження в логіку інформаційно-мережевого суспільства – не як стратегічного вибору, а як умови інституційного виживання. Така вимушена адаптація сформувала унікальний емпіричний контекст, у якому мережеві моделі освіти апробуються в умовах високої невизначеності, ризику та обмежених ресурсів, що надає українському досвіду особливої аналітичної цінності.

Кейс Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, проаналізований у межах підрозділу 2.3.5, демонструє, що в умовах воєнних загроз цифрова екосистема перестає бути інструментом модернізації і стає критичною умовою інституційної стійкості та безперервності освітньої діяльності. Перехід до

моделі «університету без стін» ілюструє, як цифровізація може інтегрувати освітні, управлінські та інфраструктурні компоненти в єдине мережеве середовище, забезпечуючи функціональну здатність університету в екстремальних умовах.

Узагальнення результатів Розділу 2 дозволяє сформулювати ключову структурну суперечність трансформації вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві. З одного боку, університет як соціальний інститут потребує інституційної стійкості, нормативної визначеності та здатності забезпечувати безперервність освітнього процесу – особливо в умовах криз, воєнних загроз і соціальної турбулентності. З іншого боку, ІМС висуває вимоги відкритості, плинності, гнучкості та децентралізації, що передбачають розмитість меж, змінність ролей і постійну перебудову організаційних форм. Саме напруження між логікою стабільності та логікою мережевої відкритості визначає сучасну динаміку розвитку ЗВО і створює поле для емпіричного аналізу реальних стратегій адаптації ЗВО до умов інформаційно-мережевого суспільства.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що інститут вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві зазнає не фрагментарних змін, а структурної трансформації, що охоплює соціальну організацію, інституційну логіку, рольові позиції суб’єктів і способи продукування знання. Визначальним є те, що технології самі по собі не зумовлюють ці зміни; вирішальним чинником виступає трансформація соціальної логіки знання, комунікації та взаємодії. Саме ця логіка створює підґрунтя для нової моделі університету – мережево інтегрованої, екосистемної, гнучкої й водночас уразливої до нових ризиків.

Отримані теоретичні висновки виконують подвійну функцію. З одного боку, вони дозволяють концептуально осмислити місце та роль вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві. З іншого боку, формують аналітичну рамку для подальшого емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення реальних механізмів впливу цифрових екосистем, мережевих форм взаємодії та рольових трансформацій на освітні практики, залученість і навчальні результати здобувачів вищої освіти. Саме в цьому сенсі Розділ 2 виступає логічним теоретичним підґрунтям для наступних емпіричних розділів дисертації.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ВИКЛИКІВ ІНФОРМАЦІЙНО-МЕРЕЖЕВОГО СУСПІЛЬСТВА

3.1. Адаптація ЗВО України до інформаційно-мережевого суспільства: комплексне дослідження.

3.1.1. Концепція, цілі та завдання дослідження.

В умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства (див. теоретичний аналіз у Розділах 1 та 2) система вищої освіти переживає суттєві трансформації. Якщо класичні інституційні підходи (Т. Парсонс, К. Кларк та ін.) бачили ВО як інститут, що забезпечує відтворення знань, підготовку кадрів і підтримку соціального порядку (Parsons, 1959; Parsons, 1971a; Parsons, 1971b; Clark, 1983; Pelikan, 1992), то в цифрову епоху ці традиційні функції переглядаються під тиском цифровізації, глобалізації та інших чинників (Nussbaum, 2010; Kerr, 2001; Markovitz & White, 2023). Сучасні соціальні інституції не можуть залишатися незмінними, коли змінюється архітектоніка суспільства (Castells, 2000; van Dijk, 2020b; Wellman, 2001). Відповідно, адаптація вищої освіти до викликів цифрової доби постає як необхідна умова її подальшого розвитку та виконання соціальної місії.

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти України розгортається в умовах унікальної історичної конвергенції, яку доцільно окреслити як «подвійний виклик». З одного боку, глобальна вимога переходу до інформаційно-мережевого суспільства диктує необхідність глибокої цифровізації, мережевізації та відкритості знаннєвих систем. З іншого боку, жорстока реальність повномасштабної війни та геополітичної турбулентності вимагає від українських ЗВО безпрецедентної стійкості, фізичної безпеки та орієнтації на національну оборону. Ця діалектична напруга між «відкритістю» глобальної мережі та «закритістю» безпекового периметра стає визначальною рисою функціонування вітчизняних ЗВО у третьому десятилітті XXI століття.

Мета дослідження визначена потребою емпірично перевірити, наскільки українська ВО адаптується до викликів інформаційно-мережевого суспільства, які

стратегії та практики впроваджуються, а також які проблеми і бар'єри постають на цьому шляху. Задля цього сформульовано такі основні завдання:

(1) проаналізувати стратегічне позиціонування ЗВО України у цифрову епоху шляхом дискурс-аналізу їх стратегічних документів і веб-ресурсів;

(2) порівняти отримані результати з досвідом провідних закордонних ЗВО;

(3) дослідити за допомогою опитування цифровий досвід та оцінки суб'єктів навчального процесу, а саме здобувачів ВО та НПП;

(4) інтегрувати результати якісного (дискурс-аналіз) і кількісного (опитування) етапів для побудови цілісної картини змін ВО в умовах ІМС.

(5) розробити практичні рекомендації щодо оптимізації державної та інституційної політики розвитку ВО.

3.1.2. Дизайн дослідження.

Для досягнення поставлених завдань застосовано комплексний дизайн, що поєднує кілька методів. По-перше, використано якісний дискурс-аналіз текстових матеріалів, а саме стратегічних документів та контенту офіційних веб-сайтів ЗВО. Цей метод було обрано, оскільки стратегічні плани розвитку ЗВО є формалізованим відбиттям їхнього бачення майбутнього і відповідей на зовнішні виклики. Систематичний аналіз змісту таких документів дозволяє виокремити ключові теми і пріоритети: як ЗВО інтегрують цифрові технології в освітній процес, чи планують використання штучного інтелекту, як розвивають мережеві партнерства та інтернаціоналізацію, як враховують виклики пандемії та війни тощо. Результати дискурс-аналізу представлені у підрозділі 3.2.

По-друге, застосовано метод соціологічного опитування учасників освітнього процесу – здобувачів вищої освіти та НПП. Опитування проведено у формі онлайн-анкетування, а саме самозаповнення електронної анкети зважаючи на географічну розпорошеність аудиторії та переважну цифрову комунікацію в ЗВО протягом війни. Окремі анкети для здобувачів і НПП містили як закриті питання для кількісного вимірювання думок і досвіду, так і відкриті запитання, що дали можливість респондентам сформулювати власні пропозиції та зауваження. Така комбінація питань дозволяє не лише отримати статистичні показники, але й

провести тематичний аналіз відповідей, виявивши найбільш болючі проблеми та приклади з практики.

Опитувальники включали блоки, присвячені: досвіду використання очного, дистанційного, змішано форматів навчання, оцінці ефективності цих форматів; рівню цифрових компетентностей і потребам у навчанні цифровим навичкам; ставленню до впровадження технологій ШІ в освітній процес; перешкодам і проблемам, з якими стикаються студенти/викладачі під час освітнього процесу; баченням ролей НПП і здобувача в сучасному ЗВО; а також рекомендаціям щодо покращення вищої освіти.

Обґрунтування комплексного дослідницького дизайну полягає у прагненні отримати різнобічний емпіричний матеріал. Дискурс-аналіз стратегій показує «офіційну» точку зору інституцій, тоді як опитування висвітлює досвід та оцінки основних стейкхолдерів та провайдерів освітніх послуг. Поєднання методів дає змогу перевірити, чи співпадають стратегічні декларації з реальним досвідом, і краще зрозуміти причини можливих розбіжностей. Такий змішаний підхід відповідає рекомендаціям сучасних досліджень освіти в цифрову добу, які наголошують на необхідності враховувати як структурні інновації, так і суб’єктивне сприйняття змін учасниками процесу (Alanazi & Benlaria, 2023; Wong & Chapman, 2022). Крім того, використання кількісних і якісних методів підсилює валідність отриманих результатів: кількісні дані опитування дозволяють оцінити масштаб явищ, а якісний аналіз відкритих відповідей та стратегічних текстів – глибше інтерпретувати ці явища і виявити приховані аспекти.

Емпірична частина дослідження виконує в дисертації не ілюстративну, а теоретико-верифікаційну та концептуалізувальну функцію. Це означає, що результати дискурс-аналізу стратегічних документів університетів і дані масштабного онлайн-опитування студентів та НПП використовуються не лише для опису поточного стану вищої освіти, а передусім для перевірки, уточнення та подальшого розвитку запропонованої теоретичної моделі інституційної трансформації в умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства. Дискурс-аналіз дає змогу реконструювати нормативні уявлення, інституційні

наративи та механізми символічної легітимації змін, тобто показує, яким чином самі університети концептуалізують цифрову трансформацію, мережевість, інтернаціоналізацію, стійкість і відбудову. Натомість кількісне опитування фіксує рівень повсякденної адаптації суб'єктів освітнього процесу, межі технологічної готовності, суперечності між формальною цифровізацією та реальною комунікативною взаємодією, а також соціальні й психологічні бар'єри, що не зводяться до технічних параметрів. Поєднання цих двох масивів даних за принципом тріангуляції дозволяє не лише зіставити інституційні декларації з реальним досвідом освітніх акторів, але й перейти від фіксації окремих змін до соціологічного пояснення механізмів адаптації та меж трансформації. Емпіричні результати у цій роботі розглядаються як підстава для подальшого теоретизування.

3.1.3. Інструментарій та процедура дослідження.

У межах дисертаційного дослідження для аналізу стратегічних документів закладів вищої освіти застосовано дискурс-аналіз як якісний соціологічний метод, орієнтований на виявлення способів смислового конструювання трансформацій університету в умовах інформаційно-мережевого суспільства. У методологічному сенсі дослідження спирається на комбінації змістовного, структурного та критичного аналізу. Дискурс-аналіз у цьому дослідженні використовується не для фіксації частоти окремих понять, а для реконструкції домінантних інтерпретаційних рамок, нормативних припущень і інституційних логік, через які університети осмислюють цифровізацію, мережеву організацію освітнього процесу та власне стратегічне позиціювання.

Стратегічні документи розглядаються як особливий тип інституційного дискурсу, що виконує одночасно описову, нормативну та легітимаційну функції. Через них університети не лише декларують цілі розвитку, а й формують уявлення про бажану модель майбутнього, визначають межі допустимих змін і репрезентують власну ідентичність у національному та глобальному освітньому просторі. Застосування дискурс-аналізу дозволяє виявити, яким чином ці документи відображають і водночас відтворюють ключові риси інформаційно-

мережевого суспільства – зокрема ідеї мережевості, відкритості, гібридності, стійкості та інноваційності.

Дискурс-аналіз здійснювався вручну з використанням елементів комп'ютерної підтримки. Для систематизації, кодування та аналітичного зіставлення текстових матеріалів застосовувалося програмне забезпечення MAXQDA, що дало змогу зберігати фрагменти текстів, групувати їх за аналітичними кодами та тематичними блоками, а також простежувати повторювані смислові патерни. Кодування мало дедуктивно-індуктивний характер: з одного боку, воно спиралося на теоретичну модель інформаційно-мережевого суспільства, розроблену в розділі 1, з іншого – уточнювалося в процесі роботи з емпіричним матеріалом.

Для проведення дискурс-аналізу стратегічного позиціювання українських ЗВО було сформовано авторський консолідований рейтинг ТОП-30 ЗВО. Методологія формування цього рейтингу ґрунтувалася на поєднанні результатів кількох незалежних систем оцінювання, що дозволяє мінімізувати вплив обмежень окремих рейтингів і забезпечити багатовимірний підхід до відбору об'єктів дослідження. До аналізу було включено два національні рейтинги – ТОП-200 Вищів України та Ukrainian National H-Index Ranking 2025, а також три міжнародні рейтинги – QS World University Rankings 2026, Times Higher Education World University Rankings 2026 і Webometrics Ranking 2026 (Освіта.ua, 2025; Ukrainian NHR, 2026; QS, 2026; THE, 2026; Webometrics, 2026). Консолідований рейтинг у дослідженні використовується не як інструмент оцінювання якості ЗВО, а як спосіб формування аналітично релевантної вибірки стратегічно впливових інституцій, дискурси яких мають підвищену нормативну та зразкову силу для всієї системи вищої освіти України.

Агрегування результатів здійснювалося на основі методу Борда (Borda, 1781), який походить з теорії соціального вибору та передбачає нарахування балів залежно від позиції об'єкта у кожному рейтинговому списку: чим вищий ранг, тим більша кількість балів. Метод Борда широко застосовується в сучасних соціальних та освітніх дослідженнях як один із стандартних інструментів агрегування

множинних рейтингів із різною логікою побудови, зокрема в компаративних дослідженнях організаційної конкурентоспроможності. Використання методу Борда має дві принципові переваги для цілей цього дослідження. По-перше, він забезпечує балансування різних методологій оцінювання, не надаючи пріоритету жодній з них. По-друге, він дозволяє виявити університети, які демонструють стабільну присутність у кількох рейтингах, навіть якщо не посідають абсолютних лідерських позицій у кожному з них.

З метою уникнення виключення закладів, не представлених у певних міжнародних рейтингах, було введено умовні коригувальні коефіцієнти. Так, для рейтингу THE 2026, до якого увійшли лише 22 українські ЗВО, закладам, відсутнім у списку, присвоювався умовний ранг «23». Аналогічний підхід застосовано для рейтингу QS 2026, де представлені лише 10 українських ЗВО, – для решти використовувався умовний показник «11». Така процедура дозволила забезпечити коректне зіставлення позицій усіх університетів і зберегти цілісність консолідованого списку.

За результатами застосування комбінованої методики було сформовано перелік 30 провідних українських ЗВО, що репрезентують різні типи (класичні, технічні, медичні, економічні, галузеві), профілі та регіони країни. Саме стратегічні документи цих закладів становлять основний корпус текстів для дискурс-аналізу. Аналізовані стратегії охоплюють період 2018–2035 років і включають як чинні середньострокові плани розвитку, так і довгострокові програмні документи.

Для забезпечення порівняльного виміру до корпусу дослідження також включено стратегічні документи 15 провідних закордонних університетів, відібраних на основі консолідованого рейтингу, сформованого шляхом агрегування результатів QS, THE та Shanghai Ranking (ARWU). Кожен з зазначених застосовує власний набір критеріїв: QS робить наголос на академічній репутації, цитованості та міжнародній мобільності; THE – на викладанні, дослідженнях, інноваційній діяльності та інтернаціоналізації; ARWU – переважно на наукових публікаціях і здобутках випускників і співробітників (Нобелівські та Філдсівські премії, індекси цитованості тощо). Тому результати окремих рейтингів можуть

відрізнятися досить суттєво, а для отримання більш узагальненої картини доцільним є їхнє поєднання у консолідовану модель. Метою включення закордонних університетів є не статистична симетрія вибірки, а формування порівняльного еталонного дискурсивного поля, з яким зіставляються українські стратегії. Застосування методу Борда дозволило подолати методологічні розбіжності між цими системами та сформувати узагальнений перелік університетів, що стабільно займають провідні позиції у глобальному освітньому просторі. До вибірки увійшли як класичні дослідницькі університети, так і провідні технічні інститути, що створює підґрунтя для зіставлення українських і глобальних дискурсивних моделей.

У межах дискурс-аналізу стратегічні документи розглядалися не як нейтральні описи реальності, а як інструменти символічної та інституційної влади (Bourdieu, 1988). Застосування поняття символічної та інституційної влади не має на меті нормативної оцінки стратегій університетів, а використовується як аналітичний інструмент для виявлення механізмів інституціоналізації певних моделей розвитку. Аналітична увага зосереджувалася на тому, яким чином університети через офіційні стратегії: конструюють власну місію та ідентичність; легітимують цифрову й мережеву трансформацію; репрезентують нові організаційні форми; визначають рольові моделі викладача і студента. Особливу увагу приділено ключовим дискурсивним категоріям і метафорам (інновація, екосистема, стійкість, гібридність), бінарним опозиціям (традиційне / цифрове, автономія / відкритість), а також способам артикуляції ризиків, криз і викликів.

Таким чином, дискурс-аналіз забезпечує глибше розуміння того, як трансформації вищої освіти не лише відбуваються на інституційному рівні, а й осмислюються, нормалізуються та інституціоналізуються у стратегічному мовленні. Це створює методологічний місток між теоретичною моделлю інформаційно-мережевого суспільства та емпіричним аналізом інституційних змін у системі вищої освіти.

Додатково в межах дисертаційного дослідження було застосовано кількісний метод анкетного опитування з використанням технології Computer Assisted Web

Interviewing (CAWI). CAWI є сучасною формою стандартизованого соціологічного опитування, за якої респонденти самостійно заповнюють онлайн-анкету через вебінтерфейс, а фіксація, збереження та первинна обробка відповідей здійснюється автоматизованими засобами. Автор усвідомлює обмеження, пов'язані з можливим ефектом самовідбору в CAWI-дослідженнях, однак у конкретних умовах війни та просторової фрагментації освітнього середовища цей метод є найбільш адекватним і етично прийнятним способом збору даних.

Вибір цього методу зумовлений як теоретичними, так і практичними міркуваннями. По-перше, CAWI методологічно узгоджується з предметом дослідження, оскільки цифрові канали комунікації є базовим елементом інформаційно-мережевого суспільства. По-друге, в умовах війни, просторової розпорошеності учасників освітнього процесу та обмеженого фізичного доступу до респондентів CAWI забезпечує безпечний, масштабований і безперервний збір даних.

Опитування здобувачів вищої освіти та НПП було проведено за ініціативи ННІ соціології та медіакомунікацій Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна за підтримки Соціологічної асоціації України. Тема дослідження – «Вища освіта в умовах інформаційно-мережевого суспільства». Польовий етап тривав з 13 травня по 1 липня 2025 року. Загалом було опитано 2552 здобувачі вищої освіти денної форми навчання бакалаврського та магістерського рівнів і 1286 НПП із 12 ЗВО, що репрезентують усі макрорегіони України.

Опитування проводилося онлайн за допомогою платформи LimeSurvey (версія 3.21.6). Зібрані дані пройшли логічний контроль, анкети, що не відповідали критеріям перевірки, були вилучені з масиву. Для корекції регіональної стратифікації вибірки було розраховано ваговий коефіцієнт за ознакою макрорегіону, який застосовано до загальних розподілів даних. Статистична обробка та аналіз здійснювалися з використанням пакету IBM SPSS Statistics 26.

3.1.4. Вибірка дослідження та характеристика зібраних даних.

Вибірка дослідження формувалася з урахуванням багатовимірної природи трансформацій вищої освіти в умовах інформаційно-мережевого суспільства та

передбачала поєднання інституційного (організаційного) і агентного (індивідуального) рівнів аналізу. Відповідно, у межах дослідження було сформовано два взаємопов'язані емпіричні масиви:

- корпус стратегічних документів закладів вищої освіти для дискурс-аналізу;
- масив первинних кількісних даних анкетного опитування здобувачів вищої освіти та НПП.

Для аналізу дискурсивного конструювання стратегічного розвитку університетів було сформовано авторський консолідований рейтинг ТОП-30 українських закладів вищої освіти, представлений у табл. 3.1. Консолідований список було укладено з метою уникнення залежності від логіки одного окремого рейтингу та забезпечення комплексного бачення позицій університетів у національному й міжнародному освітньому просторі.

В основу формування рейтингу покладено поєднання двох національних (ТОП-200 «Освіта.ua» 2025; Ukrainian National H-Index Ranking 2026) та трьох міжнародних систем оцінювання (QS World University Rankings 2026; Times Higher Education World University Rankings 2026; Webometrics Ranking 2026). Для агрегування позицій використано метод Борда, що походить з теорії соціального вибору і дозволяє збалансувати різні критерії оцінювання, не надаючи домінування жодній окремій системі.

Застосування комбінованої методики дало змогу врахувати як університети з високою академічною репутацією, так і ті, що мають сильні позиції у цифровій присутності, науковій продуктивності чи галузевій спеціалізації. Додатково було введено коригувальні умовні ранги для університетів, відсутніх у певних міжнародних рейтингах, що дозволило зберегти порівнюваність та уникнути виключення інституцій із загальної вибірки.

Таблиця 3.1.

Консолідований рейтинг українських ЗВО: топ-30

ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ	Ранг Освіта.UA 2025↓	Ранг NHR 2026	Ранг THE 2026	Ранг QS 2026	Ранг Webometrics 2026	К-сть появ	Найкр. ранг	Сума балів (Борда)
КНУ ім. Т. Шевченка	1	1	17	1	1	5	1	375
НТУУ «КПІ ім. І. Сікорського»	4	4	12	3	3	5	3	370
ЛНУ ім. І. Франка	2	3	5	7	11	5	2	368
СумДУ	16	5	1	6	2	5	1	366
НУ «Львівська політехніка»	3	7	9	4	9	5	3	364
ХНУ ім. В. Н. Каразіна	5	2	21	2	4	5	2	362
НТУ «ХПІ»	22	10	11	5	8	5	5	340
НУБіП України	11	17	13	**11**	5	4	5	339
ПНУ ім. В. Стефаника	6	11	22	**11**	7	4	6	339
ТНМУ ім. І. Я. Горбачевського	15	23	2	**11**	12	4	2	333
ЧНУ ім. Ю. Федьковича	7	12	20	**11**	13	4	7	333
ОНУ ім. І. І. Мечникова	10	9	14	10	27	5	9	326
ЛНМУ ім. Данила Галицького	12	6	**23**	**11**	22	3	6	322
УжНУ	13	19	19	**11**	14	4	13	320
ДНУ ім. О. Гончара	14	20	15	**11**	16	4	14	320
КАІ	20	31	16	**11**	6	4	6	312
НТУ «Дніпровська політехніка»	21	30	4	**11**	19	4	4	311
НаУКМА	9	16	**23**	9	28	4	9	311
КНЕУ ім. В. Гетьмана	23	15	**23**	**11**	18	3	15	306
НМУ ім. О. О. Богомольця	8	13	3	**11**	56	4	3	305
ХНУРЕ	39	28	7	8	10	5	7	304
ЗУНУ	17-18	21	**23**	**11**	20	3	17	303,5

Продовження Таблиці 3.1

ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ	Ранг Освіта.UA 2025↓	Ранг NHR 2026	Ранг THE 2026	Ранг QS 2026	Ранг Webometrics 2026	К-сть появ	Найкр. Ранг	Сума балів (Борда)
ВНУ ім. Лесі Українки	**17-18**	**26**	**23**	**11**	**22**	**3**	**17**	**296,5**
ДТЕУ	**26**	**7**	**23**	**11**	**36**	**3**	**7**	**293**
НУВГП	**28-29**	**26**	**23**	**11**	**21**	**3**	**21**	**286,5**
ХНМУ	**19**	**18**	**23**	**11**	**48**	**3**	**18**	**277**
КНУБА	**24-25**	**39**	**8**	**11**	**39**	**4**	**8**	**274,5**
ВНМУ ім. М. І. Пирогова	**20**	**24**	**10**	**11**	**57**	**4**	**10**	**274**
ДонНУ ім. Василя Стуса	**24-25**	**31**	**23**	**11**	**33**	**3**	**24**	**273,5**
НАУ «ХАІ»	**56**	**27**	**6**	**11**	**25**	**4**	**6**	**271**

Джерело: побудовано автором на основі QS 2026, THE 2026, Ukrainian National H-Index Ranking 2026, Webometrics 2026 та ОСВІТА.ЮА 2025

За результатами консолідованого списку до корпусу дискурс-аналізу увійшли 30 стратегій розвитку провідних українських ЗВО:

- Київський національний університет імені Тараса Шевченка
- НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
- Львівський національний університет імені Івана Франка
- Сумський державний університет
- Національний університет «Львівська політехніка»
- Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
- Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»
- Національний університет біоресурсів і природокористування України
- Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
- Тернопільський національний медичний університет імені І.Я. Горбачевського
- Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
- Одеський національний університет імені І.І.Мечникова
- Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького
- Ужгородський національний університет

- Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
- Державний університет «Київський авіаційний інститут»
- Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»
- Національний університет «Києво-Могилянська академія»
- Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана
- Національний медичний університет імені О.О. Богомольця
- Харківський національний університет радіоелектроніки
- Західноукраїнський національний університет
- Волинський національний університет імені Лесі Українки
- Державний торговельно-економічний університет
- Національний університет водного господарства та природокористування
- Харківський національний медичний університет
- Київський національний університет будівництва і архітектури
- Вінницький національний медичний університет ім. М.І.Пирогова
- Донецький національний університет імені Василя Стуса
- Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут»

ЗВО репрезентують різні типи та профілі вищої освіти: 10 класичних університетів, 8 технічних, 5 медичних, 5 економіко-управлінських, 2 галузеві природничо-ресурсні. Географічно вибірка охоплює ключові освітньо-наукові центри України (Київ, Харків, Львів, Дніпро, Одеса, Суми, Івано-Франківськ, Ужгород тощо), що забезпечує врахування як столичного, так і регіонального контексту інституційних трансформацій. Аналізовані стратегічні документи охоплюють період 2018–2035 років, включаючи як середньострокові програми розвитку, так і довгострокові програмні візії. Стратегії розглядалися не як нейтральні управлінські тексти, а як нормативно-легітимаційні документи, через які університети конструюють власну ідентичність, репрезентують цифрову та мережеву трансформацію, окреслюють бажані моделі майбутнього та визначають роль основних суб’єктів освітнього процесу.

Для забезпечення міжнародного порівняльного виміру до дискурс-аналізу було включено стратегічні документи 15 провідних закордонних університетів, відібраних на основі консолідованого рейтингу, сформованого з використанням систем QS, THE та ARWU (табл. 3.2). До вибірки увійшли як університети широкого дослідницького профілю, так і провідні технічні інститути, що виступають глобальними референтними моделями розвитку вищої освіти.

Таблиця 3.2.

Консолідований рейтинг світових ЗВО: топ-15

Університет	Ранг QS 2026	Ранг THE 2026	Ранг ARWU 2025	К-сть появ	Найкр. Ранг	Сума балів (Борда)
MIT	1	2	3	3	1	297
Stanford University	3	5	2	3	2	293
Harvard University	5	5	1	3	1	292
University of Oxford	4	1	6	3	1	292
University of Cambridge	6	3	4	3	4	290
California Institute of Technology (Caltech)	10	7	9	3	7	277
University of California (Berkley)	17	9	5	3	5	272
Princeton University	25	3	7	3	4	268
Imperial College London	2	8	26	3	2	267
University of Chicago	13	15	10	3	10	265
ETH Zurich	7	11	22	3	7	263
Yale University	21	10	11	3	10	261
UCL	9	22	14	3	9	258
Columbia University	38	20	8	3	8	237
National University of Singapore (NUS)	8	17	56	3	8	222

Джерело: побудовано автором на основі QS 2026, THE 2025 та ARWU 2025

Тож за результатами консолідованого рейтингу до порівняльного списку увійшло 15 провідних закордонних університетів, зокрема:

- Массачусетський технологічний інститут (MIT)
- Стенфордський університет

- Гарвардський університет
- Оксфордський університет
- Кембриджський університет
- Каліфорнійський технологічний інститут
- Каліфорнійський університет, Берклі
- Імперський коледж Лондона
- Чиказький університет
- Федеральна вища технічна школа Цюриха
- Єльський університет
- Університетський коледж Лондона
- Колумбійський університет
- Національний університет Сінгапуру

Таким чином, корпус дослідження охоплює дослідницькі університети широкого профілю та провідні технічні інститути, що створює можливість зіставлення українських дискурсивних моделей із глобальними тенденціями розвитку вищої освіти. Такий підхід дозволяє зіставляти українські дискурсивні моделі з глобальними тенденціями трансформації університету, не зводячи аналіз до механічного порівняння рейтингів, а зосереджуючись на відмінностях у способах осмислення цифровізації, мережевої організації та інституційної стійкості, що особливо важливо у порівняльних дослідженнях стратегій розвитку та інтеграції університетів у світовий освітній простір.

Другим емпіричним компонентом дослідження є масив кількісних даних, зібраних за допомогою анкетного опитування з використанням технології Computer Assisted Web Interviewing (CAWI). Опитування було проведено з 13 травня по 1 липня 2025 року за ініціативи ННІ соціології та медіакомунікацій Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна за підтримки Соціологічної асоціації України. У дослідженні взяли участь 2552 здобувачі вищої освіти денної форми навчання бакалаврського та магістерського рівнів та 1286 науково-педагогічних працівників із 12 українських ЗВО, які репрезентують усі

макрорегіони України[2]. Опитування проводилося онлайн із використанням платформи LimeSurvey 3.21.6.

У вибірці студентів 63,4% склали жінки, 34% – чоловіки, ще 2,6% вказали інше або відомвились відповідати. Така картина приблизно відповідає гендерному складу студентства України з дещо більшою часткою жінок. Віковий діапазон студентів – від 16 до 44 років (середній вік ≈19.78 року). Медіана – 19 років. Близько 63% респондентів-студентів навчаються за державним замовленням (бюджет), 37% – за контрактом. За регіонами: 22.5% навчаються у Центральному регіоні, 27.9% – на Заході України, 30.8% – Північ, 8.1% – Південь, ще 10.6% на Сході.

Аналіз структури наукових ступенів опитаних викладачів (запитання А3) показав, що найбільшу групу становлять кандидати наук – 716 осіб, або 55,7% від усієї вибірки. Другою за чисельністю групою є доктори наук – 259 респондентів (20.1%). Порівняно меншу частку становлять викладачі з науковим ступенем доктора філософії (PhD) – 98 осіб (7.6%). Водночас 213 опитаних (16.6%) не мають наукового ступеня, що відображає наявність у вибірці асистентів та молодших викладачів, які перебувають на початку науково-педагогічної кар’єри.

За основною посадою в університеті (запитання А4) більшість респондентів займають позиції доцента – 623 особи (48.6%). Значну групу складають також професори – 156 осіб (12.2%) та завідувачі кафедр – 138 респондентів (10.8%). Питома вага інших категорій є меншою: старші викладачі – 122 особи (9.5%), викладачі – 114 осіб (8.9%), асистенти – 63 особи (4.9%). Найменш чисельними виявилися групи ректорів/проректорів (5 осіб; 0.4%), деканів та заступників деканів (46 осіб; 3.6%), а також наукових співробітників (8 осіб; 0.6%) і представників категорії «інше» (6 осіб; 0.5%). Отже, у вибірці домінують НПП з науковим ступенем кандидата наук та посадою доцента, що відповідає загальній структурі

[2] *Згенерована вибірка хоча й не є строго репрезентативною (через відсутність точного контролю квот), проте охоплює широкий спектр демографічних характеристик. Студентська вибірка представлена усіма освітніми рівнями (бакалаври – 58%, магістри – 34%, докторанти – 8%), різними напрямами (гуманітарні, технічні, природничі спеціальності) та курсами навчання; викладацька – включає різні вікові категорії (від молодих асистентів до професорів передпенсійного віку) і типи вишів. Таким чином, результати опитування можна вважати узагальненими для сектора українських ЗВО, хоча суворої статистичної репрезентативності не заявляється.*

кадрового складу українських ЗВО, де середній рівень науково-педагогічної кваліфікації визначається саме цією категорією. Водночас достатньо вагоме представництво мають професори й завідувачі кафедр, що забезпечує у дослідженні експертний погляд на стратегічні та управлінські аспекти функціонування університетів.

Аналіз вікової структури респондентів (A5) засвідчив, що середній вік опитаних НПП становить 48,4 року при стандартному відхиленні 12,1 року. Мінімальний зафіксований вік респондентів – 22 роки, максимальний – 84 роки. Медіанне значення становить 48 років, міжквартильний діапазон розташований у межах від 40 (25-й персентиль) до 56 років (75-й персентиль). Це свідчить про збалансоване представництво як молодших, так і старших викладачів, із помітним домінуванням середньої вікової категорії.

Стаж роботи у ЗВО (A6) виявився у середньому 21.7 року при стандартному відхиленні 13.3 року. Найменший задекларований стаж – 0 років (тобто респонденти, які тільки розпочали викладацьку діяльність), найбільший – 57 років. Медіанне значення стажу становить 20 років, а міжквартильний діапазон – від 12 до 30 років. Таким чином, більшість респондентів мають значний досвід роботи у сфері вищої освіти, що забезпечує високий рівень експертності з огляду на досліджувані питання.

Щодо географії проживання (A7), переважна більшість респондентів на момент опитування проживали в Україні – 1246 осіб (96.9%). Водночас 40 осіб (3.1%) перебували за кордоном, продовжуючи дистанційно працювати у своїх університетах.

Загальний масив дискурс-аналізу включав 30 стратегічних документів українських університетів (сукупний обсяг близько 810 сторінок) та 15 документів закордонних ЗВО (близько 312 сторінок), доповнених релевантними матеріалами з офіційних вебресурсів і міжнародних аналітичних звітів (UNESCO, OECD тощо).

Поєднання дискурс-аналізу стратегічних документів із кількісним опитуванням дозволяє реалізувати методологічну тріангуляцію та пов’язати інституційний рівень стратегічного позиціювання університетів із реальним

досвідом і сприйняттям учасників освітнього процесу. Зібрані дані проаналізовано з використанням описових та порівняльних методів. Кількісні результати опитування подано у вигляді відсоткових часток, середніх значень показників де це доцільно, а також графічно, щоб наочно продемонструвати виявлені тенденції. Для оцінки зв'язків між деякими змінними було застосовано кореляційний аналіз. Крім того, проведено кілька вибіркових порівнянь груп. Хоча детальний статистичний аналіз не був основною метою, акцент робився на загальних трендах, такі перевірки дозволили підтвердити, що в основних питаннях позиції різних підгруп узгоджуються і можна говорити про певний загальний вектор змін.

Таким чином, методологія дослідження має комплексний характер, що відповідає багатовимірній природі явища, яке вивчається. Поєднання кількох джерел даних і методів аналізу підвищує надійність висновків і дозволяє охопити як структурний-інституційний вимір адаптації ВО через аналіз стратегій ЗВО, так і особистісний-агентний вимір через сприйняття та досвід конкретних студентів і викладачів.

Якщо у першому та другому розділах було сформовано концептуальну рамку дослідження інституційної трансформації вищої освіти та окреслено її структурні, інституційні й контекстуальні чинники, то третій розділ покликаний здійснити емпіричну перевірку того, якою мірою ці теоретично описані процеси справді реалізуються в українському освітньому просторі. Предметом аналізу тут є не трансформація як абстрактний макросоціальний процес сама по собі, а її конкретні форми прояву в адаптаційних практиках закладів вищої освіти, у стратегічних способах їхнього позиціонування та в цифровому досвіді безпосередніх учасників освітнього процесу. Така постановка питання дозволяє перейти від загальної моделі інформаційно-мережевого суспільства до виявлення специфічної української конфігурації інституційних змін, що формується під впливом «подвійного виклику». У цьому сенсі емпіричні дані дають можливість уточнити, які з зафіксованих змін мають ситуативно-адаптаційний характер, а які вже свідчать про глибшу трансформацію самої логіки функціонування університету. Водночас вони дозволяють перевірити пояснювальну силу запропонованої

інтегральної моделі інформаційно-мережевого суспільства і виявити ті аспекти, які потребують її подальшого уточнення в контексті українського досвіду воєнної стійкості, гібридизації освітнього процесу та амбівалентної цифрової трансформації.

Нижче представлені результати дослідження відповідно до логіки поставлених завдань: спершу – стратегічне позиціонування університетів (підрозділ 3.2), далі – досвід учасників освітнього процесу (підрозділ 3.3), після чого – інтегрований аналіз ситуації та перспективи (3.4) і конкретні рекомендації (3.5).

3.2. Стратегічне позиціонування вітчизняних ЗВО в контексті інформаційно-мережевого суспільства

3.2.1. Аналіз стратегічного позиціонування українських ЗВО

Стратегічне позиціювання ЗВО України у третьому десятилітті XXI століття розгортається в умовах унікальної конвергенції екзистенційних загроз та трансформаційних імперативів. Глобальний перехід до ІМС, що характеризується приматом цифрових технологій, мережевою зв’язністю та інформаційними потоками, був радикально прискорений і водночас ускладнений повномасштабним російським вторгненням. Українські ЗВО змушені здійснювати навігацію в умовах «подвійного переходу»: універсальної необхідності цифрової трансформації та специфічної, гострої необхідності виживання в умовах війни та планування повоєнного відновлення (Nikolaiev et al., 2023; Topalidou, 2023).

Дискурс-аналіз пропонує комплексний аналіз стратегічних документів 30 провідних українських ЗВО, досліджуючи, як вони дискурсивно конструюють свою ідентичність, місію та майбутні траєкторії в цьому складному ландшафті (Joecks & Hartong, 2026). Аналіз фокусується на адаптації до ІМС з особливим акцентом на семантичних полях понять «цифровий», «штучний інтелект» (ШІ), «екосистема», «стійкість» та «інтернаціоналізація». Крізь призму дискурсивного інституціоналізму ми досліджуємо нормативні припущення щодо «університету майбутнього», бінарні опозиції, що структурують стратегічне мислення

(наприклад, традиційне / цифрове, автономія / відкритість), та метафоричні рамки, що використовуються для репрезентації ризиків та криз.

3.2.1.1. Дискурс цифрової трансформації. У стратегічних документах українських ЗВО цифрова трансформація постає не як локальна технічна модернізація, а як базова умова інституційної конкурентоспроможності та відтворюваності університету в ІМС (WEF, 2020). Водночас «цифрове» у цих текстах не є нейтральною описовою категорією: воно функціонує як легітимаційний ресурс, як нормативний імператив, а також як проєкт інституційного перевизначення ЗВО через нові інфраструктури, дані та алгоритмічні режими управління. Сукупно це задає дискурсивний зсув: від «цифровізації» як інструмента автоматизації до «цифрової трансформації» як тотального середовища, що охоплює управління, навчання, науку, сервіси, інклюзію та безпеку.

Показовою є формула НУБіП, де: *«Цифрова трансформація розглядається не як технічна модернізація, а як інституційна зміна культури навчання, викладання, управління та прийняття рішень»* (НУБіП України, 2025, с. 73). Цей тип висловлювання переводить цифрову трансформацію в площину організаційної онтології: ЗВО зображується як інституція, що змінює не лише інструменти, а й норми, рутину, стилі управління та способи легітимації рішень.

У стратегічному дискурсі ЗВО простежується тенденція, часто імпліцитна, але стабільна, до розрізнення трьох рівнів «цифрового»: (а) оцифрування як перенесення процесів у цифрове середовище, (б) діджиталізація як реінжиніринг процесів і сервісів, (в) цифрова трансформація як інституційно-культурний зсув, що змінює логіку організації та прийняття рішень. Саме третя рамка найчастіше подається як стратегічний «стрибок» і вимірюється не стільки кількістю сервісів, скільки рівнем інтегрованості даних, автоматизації, керованості та «прозорості».

Ціннісно-афективний вимір цієї семантики особливо рельєфний у КАІ, де цифрове конструюється як норма та ідентичність: *«Digital як норма. Ми не боїмося цифри – ми її створюємо»* (КАІ, 2025, с. 6). У цій формулі цифровізація перестає бути «зовнішнім трендом» і стає символічним маркером суб’єктності: ЗВО

позиціонує себе як активного виробника цифрового порядку, а не як пасивного користувача технологій. Це підхоплюється й інституційно-організаційним визначенням трансформації як реформи, що перебудовує управлінську логіку: *«Цифрова трансформація Київського авіаційного інституту – це цілісна реформа, що охоплює не лише ІТ-інструменти, а й перебудову логіки управління, освітніх процесів і сервісів. Її мета – забезпечити ефективність, відкритість, підзвітність та інноваційність університету у цифровому середовищі»* (КАІ, 2025, с. 26–27). Таким чином, «цифрова трансформація» тут семантично «прошита» морально-управлінськими категоріями (ефективність/відкритість/підзвітність), що легітимують посилення регламентації, стандартизації та обліку.

Натомість у КПІ цифрове подається як «новий рівень інформатизації» усіх сфер діяльності: *«КПІ ім. Ігоря Сікорського має вийти на новий рівень інформатизації роботи Університету, що забезпечує впровадження нових технологій та світових практик у роботу усіх сфер діяльності Університету: в управлінні, в навчальному процесі, в інноваційній та міжнародній діяльності, у соціальному середовищі»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 5). Тут дискурс трансформації виразно техно-організаційний: «цифрове» є медіумом уніфікації та модернізації, що має охопити весь ЗВО як систему.

У КНУ цифрова трансформація відображена в «матриці» ключових векторів розвитку і подається як узгоджена рамка для зміни освітнього й управлінського ландшафту: *«Глобальна цифровізація освітнього ландшафту та управлінських процесів Університету*» (КНУ ім. Т. Шевченка, 2025, с. 19). Поруч із цим цифрове вбудовується в культурно-інфраструктурні проєкти: *«Вектор розвитку: Цифрова та ШІ-трансформація. Політики відповідального використання ШІ в усіх сферах діяльності. Цифрова бібліотека. Створення віртуальних музеїв і колекцій»* (КНУ ім. Т. Шевченка, 2025, с. 14). У дискурсивному вимірі це важливо: КНУ легітимує цифрову трансформацію не лише як управлінську ефективність, а як новий режим культурної репрезентації, доступу та відповідальності.

Одна з найбільш показових тенденцій у стратегіях – перехід від фрагментарної цифровізації (окремі платформи/сервіси) до уявлення про

університет як інтегровану цифрову екосистему, де критичною стає єдність даних, сумісність систем, цифровий документообіг і облік результатів. Ця екосистемність у текстах майже завжди подається як обіцянка керованості, прозорості й зниження бюрократичного тертя, а отже – як легітимація нових режимів адміністрування через цифрові інструменти. Найчіткіше ця логіка проявляється в НУБіП*: «До 2030 року Університету необхідно забезпечити позиціонування як data-driven університет, у якому управлінські рішення ухвалюються на основі достовірних даних і аналітики, освітній процес є персоналізованим та інклюзивним, а цифрові технології та інструменти штучного інтелекту використовуються відповідально, етично та з дотриманням принципів академічної доброчесності»* (НУБіП України, 2025, с. 72–73). Це принципово важлива дискурсивна конструкція: ЗВО проектується як організація, що «знає себе» через дані, а рішення легітимуються не авторитетом/традицією, а аналітикою. При цьому вбудовується нормативний запобіжник, що виконує функцію «моральної рамки» для розширення цифрового контролю.

Подібний управлінський зсув (дані → рішення) проголошує і ДНУ, де цифровізація безпосередньо пов’язується з управлінням «орієнтованим на дані»: *«Стратегічна ціль № 7. Підвищення управлінської ефективності, комплексна диджиталізація управлінських процесів, упровадження сучасних цифрових інструментів ухвалення рішень та забезпечення прозорого, оперативного й орієнтованого на дані управління…»* (ДНУ ім. О. Гончара, 2024, с. 14). У цій формулі дискурс цифрової трансформації виступає як дискурс управлінської модернізації. Цифровізація не просто «допомагає», вона стає умовою ефективного, прозорого, орієнтованого на дані управління.

Екосистемний характер цифровізації особливо рельєфно описує ХНУРЕ, де ключовим маркером є єдина цифрова екосистема: *«Цифровізація Університету є ключовим напрямом його стратегічного розвитку та інтегрується у всі аспекти освітнього та наукового процесу. Пріоритетом є модернізація єдиної цифрової екосистеми, що об’єднує освітні платформи, системи електронного документообігу, облік результатів навчання та наукової діяльності, забезпечуючи*

прозорість і ефективність управлінських процесів» (ХНУРЕ, 2025, с. 20). Тут «екосистема» це не метафора комфорту, а проєкт централізації та інтеграції потоків інформації, де облік і прозорість виконують роль ключових легітимаційних топосів.

Аналогічна логіка простежується в ЧНУ: *«Формування інтегрованої цифрової екосистеми Університету та розвиток сучасної IT-інфраструктури для підтримки освітніх і наукових процесів»* (ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2024, с. 8), а також у ВНУ ім. Лесі Українки, де цифровізація прямо задається як*: «Стратегічна мета: Цифровізація управління, навчання та сервісів… Розвиток цифрової інфраструктури: платформи для онлайн-курсів, електронні бібліотеки та бази даних»* (ВНУ ім. Лесі Українки, 2024, с. 7). У цих фрагментах видно, як ЗВО нормалізують перехід від моделі «заклад» до моделі «інфраструктура/екосистема», де базовою цінністю стає інтегрованість і сумісність компонентів.

Починаючи з воєнного періоду, в стратегічних документах посилюється рамка цифрової трансформації як механізму стійкості та безперервності. Цифрові платформи, хмари, резервні рішення та дистанційні сервіси описуються як умова збереження функцій ЗВО за умов ризику фізичної вразливості інфраструктури. ДНУ прямо формулює це: *«Технологічна гнучкість та цифрова стійкість забезпечуються безперервністю освітніх і управлінських процесів через використання хмарних технологій, резервних цифрових платформ…»* (ДНУ ім. О. Гончара, 2024, с. 19). У цьому дискурсі цифровізація набуває безпекового статусу. Цифрове середовище стає запасним контуром функціонування інституції.

У ХНУРЕ мотив стійкості піднімається на рівень місії: *«Місія: Підготувати талановитих інженерів, щоб зміцнити цифрову стійкість держави»* (ХНУРЕ, 2025, с. 4). Це показовий зсув: цифрова трансформація легітимується не лише конкурентністю та інноваційністю, а через рамку обороноздатності й суспільної необхідності.

У медичних ЗВО цифрова трансформація оформлюється через концепт «цифрового університету» як оптимальної моделі впровадження цифрових технологій на рівні окремої інституції: *«Створення цифрового університету може*

бути одним із оптимальних шляхів запровадження цифрових технологій на рівні окремого ЗВО. Реалізація концепції цифрового університету передбачає якісно нове інформаційне забезпечення усіх видів діяльності ЗВО…» (ХНМУ, 2025, с. 8). Паралельно цифрова трансформація задається як стратегічна ціль управління: *«Стратегічна ціль 4: Впровадження сучасної системи управління та адміністрування, цифрова трансформація Університету»* (ХНМУ, 2025, с. 36). Це дозволяє фіксувати галузеву специфіку: у медицині цифровізація легітимується і через якість освітнього середовища, і через управлінську модернізацію, і через симуляційні/цифрові методи підготовки.

Поруч із «цифровим університетом» з'являються образи «SMART-дзеркала» та цифрових двійників як радикальний варіант датафікації та інфраструктурної рефлексивності інституції. ВНМУ прямо формулює мету: *«Основна мета подальшої цифровізації ВНМУ – створення цифрового дзеркала ВНМУ за допомогою SMART-технологій»* (ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 2024, с. 2), а також закріплює це у стратегії цифровізації: *«…перетворенні академічного середовища Університету на засадах цільового і комбінованого застосування SMART-технологій»* (ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 2024, с. 1). Дискурсивно це сигналізує перехід від цифровізації «процесів» до цифровізації «самоопису» університету: інституція прагне відтворювати власні стани, ресурси й траєкторії у цифрових контурах.

Нарешті, значущим є те, що в частині стратегій цифрова трансформація поєднується з мовою персоналізації, великих даних і ШІ у навчанні як елемент дискурсу освітньої екосистеми. ЛНУ ім. І. Франка формулює це прямо: *«Цифрова трансформація освіти: розвиток освітньої екосистеми. Використовувати інструменти штучного інтелекту та технології обробки великих даних для персоналізації освітнього досвіду»* (ЛНУ ім. І. Франка, 2025, с. 3). У цій рамці «екосистема» означає не тільки інфраструктуру управління, а й зміну педагогічної логіки – перехід до даних як інструментів організації індивідуальних траєкторій.

Отже, дискурс цифрової трансформації у стратегічних документах ЗВО демонструє системний перехід від розуміння цифровізації як технічного сервісу до

її концептуалізації як інтегрованого інституційного середовища, в якому поєднуються екосистемна інтеграція, управління на основі даних, алгоритмічна автоматизація й інфраструктурна безперервність. На рівні дискурсивних механізмів цифровізація легітимується через стійкі топоси неминучості, ефективності, прозорості, підзвітності, стійкості та інклюзії; при цьому «екосистема» і «data-driven» виступають ключовими поняттями, що символічно «склеюють» управління, освітній процес і наукову діяльність у єдиний контур. Саме тому цифрова трансформація виявляється не периферійним модернізаційним блоком, а центральним способом, у який ЗВО описують і програмують власну адаптацію до інформаційно-мережевого суспільства – як до середовища, де конкурентоспроможність визначається не лише ресурсом знання, а й архітектурою мереж, даних та цифрових інфраструктур.

3.2.1.2. Дискурс штучного інтелекту. Логічним продовженням дискурсу цифрової трансформації у стратегічних документах стає поява й швидке «ущільнення» теми штучного інтелекту. Якщо цифровізація в попередньому підпункті постала як розбудова екосистем, платформ, data-driven управління та цифрової стійкості, то ШІ в цьому континуумі фіксується як технологічний і нормативний «форсаж» трансформації: він одночасно відкриває можливості персоналізації, автоматизації й нових дослідницьких продуктивностей та радикально загострює питання академічної доброчесності, авторства, автентичності оцінювання й етичних меж виробництва знання.

У стратегічних текстах ШІ дискурсивно конструюється як амбівалентний феномен – «фармакон», тобто функціонує і як «ліки», і як «отрута», що поєднує потенціал розвитку й ризики. Найвиразніше ця амбівалентність артикульована в документах, де ШІ описується як фактор, що змушує переозначити самі правила академічної легітимності. Так, ДНУ імені Олеся Гончара прямо пов’язує стрімкий розвиток ШІ зі зміною освітніх і наукових практик та потребою оновлення нормативних меж: *«Стрімкий розвиток штучного інтелекту та цифрових технологій. Швидка трансформація освітніх і наукових практик під впливом штучного інтелекту потребує оновлення змісту освіти, етичних меж, вимог*

академічної доброчесності...» (ДНУ ім. О. Гончара, 2024, с. 9). У цьому формулюванні ШІ постає не «додатковим інструментом», а чинником, який проблематизує усталені режими доказовості, авторства й контролю якості.

Паралельно провідні ЗВО оформлюють ШІ як стратегічний ресурс і водночас як об'єкт інституційного регулювання через політики відповідального використання. КНУ імені Тараса Шевченка виносить ШІ на рівень ключового вектора розвитку, фіксуючи потребу рамкових правил: *«Вектор розвитку: Цифрова та ШІ-трансформація. Політики відповідального використання ШІ в усіх сферах діяльності»* (КНУ ім. Т. Шевченка, 2025, с. 14). Стратегія одночасно підкреслює науково-інфраструктурний вимір: *«Лідерство впровадження ШІ в дослідженнях. Розвиток центру високопродуктивних обчислень і машинного навчання»* (КНУ ім. Т. Шевченка, 2025, с. 14), а також педагогічний: *«ШІ як інструмент освітнього процесу»* (КНУ ім. Т. Шевченка, 2025, с. 14). Важливо, що ШІ інтегрується в поле академічної доброчесності саме як проблема генерування контенту: *«Доброчесне використання ШІ при формуванні академічного контенту»* (КНУ ім. Т. Шевченка, 2025, с. 16). Отже, ШІ у цій оптиці – не лише інновація, а й новий режим нормативного порядку університету.

Інший виразний мотив – штучний інтелект як інструмент управлінської автоматизації та оптимізації ресурсів, що переводить цифровізацію в режим алгоритмічного адміністрування. Найбільш інструментально-управлінська модель ШІ простежується в стратегії КПІ ім. Ігоря Сікорського. ЗВО задає конкретні вимірювані орієнтири: *«До 2027 року Університет автоматизує не менше 80 % адміністративних процесів за допомогою ШІ… а також зменшить енергоспоживання адміністративних будівель на 15 % завдяки використанню інтелектуальних систем управління»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 38). Ця цитата важлива як дискурсивний маркер: ШІ уявляється не тільки як освітній інструмент, а як технологія управління, що охоплює адміністративні процеси й енергоменеджмент, тобто розширює цифрову трансформацію на матеріальну інфраструктуру ЗВО. КПІ ім. Ігоря Сікорського фіксує завдання персоналізувати навчання та розширити сервісні алгоритмічні інтерфейси: *«Впровадити*

персоналізацію навчального процесу за допомогою технологій штучного інтелекту (ШІ), розширити використання чат-ботів для відповідей на запити студентів і автоматизації базових процесів» (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 5). Одночасно КПІ підкреслює пріоритетність ШІ як перспективного напряму досліджень: *«Університет має здійснювати дослідження у сферах, які будуть актуальними у майбутньому. Йдеться про ШІ і машинне навчання, біотехнології, квантові технології...»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 10). Водночас інституційне впорядкування ШІ у КПІ прямо пов'язується з політикою доброчесності: *«Впровадження елементів ШІ для формування політики доброчесності, етичних, правових та світоглядних відносин...»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 13) та з установкою на відповідальність: *«У всіх активностях базуватись на стратегії відповідального використання ШІ...»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 13). Таким чином, ШІ постає як технологія управління ЗВО, що одночасно збільшує управлінську спроможність і потребує нормативних обмежень.

Ще одна консолідована тенденція – оформлення ШІ як складника data-driven університету та як інструмента прогностичної освітньої аналітики від моніторингу до «раннього попередження». Саме НУБіП найбільш послідовно поєднує ШІ, управління даними, інклюзію та етику в єдиній стратегічній рамці: *«Напрям 4. Цифрова трансформація, ШІ та рівність доступу»* (НУБіП України, 2025, с. 47). Програмна мета формулюється як *«…позиціонування як data-driven університет… а цифрові технології та інструменти штучного інтелекту використовуються відповідально, етично та з дотриманням принципів академічної доброчесності»* (НУБіП України, 2025, с. 72–73). Стратегія конкретизує інструменти ШІ, включаючи алгоритмічну підтримку навчання/оцінювання: *«…запроваджено системи прогностичної освітньої аналітики (Early Warning System), інструменти ШІ для навчання, оцінювання, наукових досліджень...»* (НУБіП України, 2025, с. 73). Водночас НУБіП пропонує не лише декларування, а організаційні механізми етичного врегулювання: *«Створити робочу групу з питань ШІ-етики… Розробити чіткі правила щодо авторства, академічної доброчесності та відповідальності при використанні генеративного ШІ»* (НУБіП України, 2025, с. 87). Навіть

автоматизація навчального контенту ставиться у межі політики: *«Впровадити інструменти штучного інтелекту для автоматизації розроблення навчальних матеріалів… з дотриманням етичних норм та політики використання ШІ»* (НУБіП України, 2025, с. 90). Отже, ШІ дискурсивно переозначується як контрольований інституційний ресурс, а не вільна технологічна опція.

У профільних технічних ЗВО ШІ додатково «прикріплюється» до рамки державної безпеки й цифрової стійкості. ХНУРЕ прямо фіксує, що ШІ змінює не лише навчання, а й управління, і потребує: *«…впровадження політик використання штучного інтелекту… кардинально змінюють підходи до викладання, досліджень та управління»* (ХНУРЕ, 2025, с. 5). При цьому правила використання ШІ мають одночасно захищати автентичність оцінювання й формувати цифрову грамотність: *«…вироблення чітких правил використання ШІ в освітньому процесі, які сприятимуть автентичності оцінювання та розвитку цифрової грамотності здобувачів…»* (ХНУРЕ, 2025, с. 9). У дослідженнях ХНУРЕ підкреслює оборонний і інфраструктурний вимір: *«Дослідження проводяться у сфері... штучного інтелекту для оборонних рішень та… захисту критично важливої інфраструктури»* (ХНУРЕ, 2025, с. 24). Подібну логіку демонструє й КАІ, де ШІ названо стратегічним вектором інженерної освіти: *«Штучний інтелект. Інтеграція AI – стратегічний вектор…»* (КАІ, 2025, с. 16) і включено до позиціонування в defense-tech: *«…зокрема в галузі defense-tech, штучного інтелекту, аеронавігації та кібербезпеки»* (КАІ, 2025, с. 9). Отже, для частини ЗВО ШІ стає не лише освітньою інновацією, а й компонентом національної цифрової стійкості.

Для гуманітарно й соціально орієнтованих ЗВО характерніші формули, що пояснюють ШІ як фактор зміни «логіки навчання» та суспільного порядку. НаУКМА узагальнює зсув на рівні ролі університетів: *«…штучний інтелект, цифрові екосистеми... змінюють логіку навчання»* (НаУКМА, 2024, с. 4) та підкреслює ширший масштаб: *«…штучний інтелект, автоматизація та аналітика даних, стають головними драйверами трансформацій в економіці, врядуванні та суспільстві...»* (НаУКМА, 2024, с. 5). Відповіддю стає

інституціоналізація досліджень: *«…створити Центр досліджень ШІ»* (НаУКМА, 2024, с. 17). ВНУ ім. Лесі Українки оформлює ШІ як *«глобальний технологічний виклик»* і ставить завдання ефективної інтеграції в педагогіку та науку: *«…інтеграція штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес та наукові дослідження… стратегічним завданням… є ефективне впровадження… у педагогічну та дослідницьку діяльність*» (ВНУ ім. Лесі Українки, 2024, с. 3), доповнюючи прикладними напрямами (аналіз даних): *«…із застосуванням технологій штучного інтелекту…»* (ВНУ ім. Лесі Українки, 2024, с. 6). У ЛНУ ім. І. Франка ШІ пов'язується з персоналізацією та управлінською аналітикою: *«…для персоналізації освітнього досвіду»* (ЛНУ ім. І. Франка, 2025, с. 3) і *«…для підсилення планування, моніторингу та аналізу управлінських процесів»* (ЛНУ ім. І. Франка, 2025, с. 7), а також з науковою діяльністю: *«…в усіх сферах наукової діяльності, її організації та управлінні»* (ЛНУ ім. І. Франка, 2025, с. 4). У сукупності ці положення демонструють: ШІ репрезентується як механізм зміни педагогіки та врядування одночасно.

Нарешті, у медичному сегменті дискурс ШІ набуває концентрованого поєднання педагогічної інновації, прикладної аналітики та етичного ризику. ХНМУ підкреслює потенціал індивідуалізації та доступності: *«Штучний інтелект дозволяє переосмислити традиційні методи навчання… та індивідуалізувати процес навчання…»* (ХНМУ, 2025, с. 8), але відразу проблематизує загрозу доброчесності: *«…використання інструментів штучного інтелекту… всупереч принципам академічної доброчесності, що потребує додаткового регулювання»* (ХНМУ, 2025, с. 8). Подальші положення закріплюють управлінсько-організаційний вимір: *«…застосування технологій штучного інтелекту»* в автоматизації процесів (ХНМУ, 2025, с. 36) та прикладний аналітичний: *«…для аналізу медичних даних та підтримання прийняття рішень»* (ХНМУ, 2025, с. 43). Це показує, що в профільних галузях ШІ не лише змінює навчання, а й підтягує ЗВО до нових режимів даних і рішень.

Отже, ШІ у стратегіях українських ЗВО постає не периферійною інновацією, а інституційним вузлом, де змикаються (1) персоналізація й сервісизація освітнього

процесу, (2) data-driven управління й автоматизація, (3) розвиток дослідницьких інфраструктур і нових компетентностей, (4) етичне регулювання, академічна доброчесність і правила авторства, а також (5) безпеково-оборонний вимір цифрової стійкості. У цьому сенсі ШІ завершує і водночас радикалізує дискурс цифрової трансформації: він перетворює цифровізацію з питання «інструментів і екосистем» на питання нормативної архітектури ЗВО в ІМС.

3.2.1.3. Дискурс гібридного, змішаного та дистанційного навчання. У стратегічних документах українських ЗВО простежується чітка еволюція дискурсу гібридних, змішаних та дистанційних форматів навчання. Те, що у 2020-2021 роках позиціонувалося передусім як вимушений антикризовий захід у відповідь на пандемію, у новітніх стратегіях дедалі частіше фіксується як стала нормативна модель організації освітнього процесу. Цей зсув має не лише технологічний, а й глибокий інституційно-нормативний характер: гібридність перестає бути «тимчасовою аномалією» і починає функціонувати як новий стандарт університетської діяльності в умовах інформаційно-мережевого суспільства.

Найпослідовніше ця трансформація артикульована у стратегії СумДУ, де *«визначення моделі змішаного навчання за денною формою як базової»* прямо легітимується як відповідь на глобальний тренд «blended education» (СумДУ, 2020, с. 35). У цьому випадку змішане навчання не є допоміжним форматом, а переозначується як ядро денної освіти. Більше того, СумДУ вводить деталізовану матрицю часток і режимів, описуючи *«різні гнучкі моделі»* від e-learning як підтримки традиційних форм (до 30 %) до повноцінного дистанційного навчання (СумДУ, 2020, с. 34). Така логіка свідчить про перехід від ситуативної реакції до свідомого проєктування освітнього процесу, де гібридність мислиться як керований дизайн, а не як компроміс.

Подібний зсув простежується і в дискурсі НУБіП України, де *«дистанційні та змішані форми навчання, впровадження LMS, відкритий доступ до знань і цифрові інструменти управління стають стандартом»* (НУБіП України, 2025, с. 9). Важливо, що тут нормативність формату підкріплюється вимогою інфраструктурної та якісної уніфікації: ЗВО бере на себе зобов’язання

«впроваджувати єдині стандарти якості для змішаного та дистанційного навчання» на базі LMS Moodle (НУБіП України, 2025, с. 79). Таким чином, гібридність інституціоналізується не лише на рівні педагогічних практик, а й на рівні стандартів, процедур і контролю якості.

У технічних ЗВО гібридні формати додатково вписуються у дискурс цифрової модернізації та управління. НТУ «ХПІ» прямо пов'язує *«розвиток змішаного та дистанційного навчання»* з поширенням інформаційних технологій в освітньому процесі (НТУ «ХПІ», 2021, с. 14), водночас наголошуючи на необхідності *«методичного супроводу»* та оновлення регламентуючих документів (НТУ «ХПІ», 2021, с. 18). Тут гібридність постає як регульований режим, що потребує формалізації, методичного забезпечення та адміністративної підтримки. Аналогічно ДНУ імені Олеся Гончара інтерпретує дистанційні та змішані формати як інструмент адаптивності ЗВО до *«змін потреб ринку праці та суспільства»* (ДНУ ім. О. Гончара, 2024, с. 19), вбудовуючи їх у ширший дискурс гнучкості та швидкого реагування.

Воєнний контекст надає дискурсу гібридності особливої екзистенційної напруги. Для УжНУ дистанційна освіта *«набуває особливе значення»* безпосередньо *«у зв'язку з російською агресією… та окупацією частини територій»* (УжНУ, 2023, с. 47). Тут онлайн-формат постає як механізм збереження доступу до освіти для внутрішньо переміщених осіб та українців за кордоном (УжНУ, 2023, с. 19). НаУКМА розвиває цей мотив у мережевій логіці, позиціонуючи гібридні формати як спосіб підтримки глобальної української академічної спільноти: *«забезпечити доступ до освіти для українців за кордоном через гібридні формати навчання»* (НаУКМА, 2024, с. 16). У цьому дискурсі ЗВО перестає бути просторово локалізованою інституцією й переосмислюється як розподілений вузол освітньої мережі.

Окремої уваги заслуговує сек'юритизація гібридних форматів у медичній та інженерній освіті. ХНМУ безпосередньо пов'язує перехід до *«змішаного та гібридного навчання з безпековими заходами»* та мобільністю освітнього процесу (ХНМУ, 2025, с. 27), а також розглядає гібридність як необхідну умову

«післявоєнного відновлення» (ХНМУ, 2025, с. 5). Київський авіаційний інститут, своєю чергою, описує гібридні та цифрові формати як такі, що поєднують *«гнучкість, доступність і інженерну складність»* (КАІ, 2025, с. 8), тим самим переводячи дискурс гібридності у площину технологічного проєктування складних освітніх систем.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що в стратегіях українських ЗВО формується відносно цілісний дискурс гібридної освіти, у якому дистанційні та змішані формати виконують одразу кілька функцій: педагогічну (гнучкість і персоналізація навчання), організаційну (безперервність і керованість процесів), мережеву (підтримка розподіленої спільноти) та безпекову (стійкість в умовах війни). Цей дискурс є одним із ключових маркерів переходу української ВО від кризового реагування до інституційної адаптації в ІМС.

3.2.1.4. ЗВО як вузол у глобальних мережах. У стратегічних документах інтернаціоналізація дедалі виразніше постає не як сукупність окремих міжнародних контактів або програм, а як мережеве включення – входження ЗВО у багаторівневі освітні, дослідницькі, інноваційні та професійні мережі. Відповідно, ЗВО дискурсивно конструюється як вузол, що забезпечує під'єднання до глобальної інфраструктури знання, ресурсів і легітимації. Така логіка відповідає концепції «університету як мережевого вузла», де відкритість до співпраці, здатність створювати коаліції та утримувати канали включення розглядаються як не менш значущі, ніж власні внутрішні ресурси (Barney, 2004).

У корпусі стратегій інтернаціоналізація описується мовою якості, конкурентоспроможності та глобальної вимірюваності. НУБіП прямо фіксує: *«Інтернаціоналізація вищої освіти сьогодні є одним із ключових чинників підвищення якості освіти, розвитку науки та посилення конкурентоспроможності університетів у глобальному освітньому просторі»* (НУБіП України, 2025, с. 106). Показово, що інституційні орієнтири інтернаціоналізації у стратегіях часто конкретизуються через англомовні програми, міжнародні акредитації, розширення частки іноземних студентів. У цьому сенсі вимога *«збільшити кількість англомовних програм і міжнародних акредитацій»*

(НУБіП України, 2025, с. 4) функціонує як репутаційний маркер: інтернаціоналізація підтверджує конкурентність уніфікованими інструментами глобального освітнього ринку.

Низка стратегій робить цей зв'язок ще прямішим. ВНМУ ім. М. І. Пирогова формулює нормативну тезу максимально однозначно: *«Інтернаціоналізація на сучасному етапі виступає одним із найголовніших показників ефективності роботи закладу вищої освіти»* (ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 2024, с.15). У таких формулюваннях інтернаціоналізація перестає бути додатковою активністю і перетворюється на метрику ефективності та інструмент стратегічного позиціювання. Так само ХНУ ім. В.Н. Каразіна виділяє інтернаціоналізацію як пріорітетну ціль задля підвищення якості освіти: *«Метою є інтернаціоналізація, розвиток стратегічних партнерств з іноземними суб'єктами як інструмент підвищення якості освіти та досліджень, розширення мобільності здобувачів освіти та академічного персоналу, інтеграція міжнародного досвіду в освітній процес, планування та здійснення наукових досліджень, а також розроблення освітніх стратегій, спрямованих на збереження цінності європейської солідарності, різноманітності, громадянської активності й відповідальності урахуванням перспектив розвитку сучасного суспільства».* (ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2023, с.12).

Змістовний зсув полягає у переході від моделі двосторонньої співпраці до логіки альянсів/консорціумів/мереж, де цінністю є не стільки одиничний контакт, скільки вбудованість у надінституційні структури, здатні продукувати стандарти, спільні програми й платформи. НаУКМА прямо ставить завдання входження до таких утворень: *«Долучитися до стратегічних мереж та об'єднань університетів, а також до визначеного альянсу європейських університетів»* (НаУКМА, 2024, с. 15). Більше того, Академія пов'язує рейтинговий прогрес із приєднанням до мереж: *«Університет зміцнить свої позиції у світовому і регіональному рейтингах... Цей прогрес стане можливим завдяки долученню до стратегічних міжнародних мереж та альянсів університетів...»* (НаУКМА, 2024, с. 21). Це показує, що мережевість

не просто «додає міжнародності», а розглядається як механізм репутаційної капіталізації.

У КНУ мережеве включення підноситься до стратегічної мети, де акцент робиться на альянсах і європейському дипломі: *«Отримання статусу повноправного члена Альянсу європейських університетів, що дозволить активно долучатися до створення спільних освітніх програм і надавати випускникам «Європейський диплом»* (European Degree)» (КНУ ім. Т. Шевченка, 2025, с. 19). Паралельно ЗВО формулює амбіцію: *«Прагнення лідерства у міжнародних університетських мережах (зокрема, EUA, IAU, UtrechtNetwork)»* (КНУ ім. Т. Шевченка, 2025, с. 19). Таким чином, міжнародні мережі постають як поле символічної конкуренції, де університет прагне не лише участі, а й статусного впливу.

УжНУ концептуалізує інтернаціоналізацію як системну інтеграцію в європейський простір та мобільнісну інфраструктуру: *«Інтеграція в європейський освітній і науковий простір, створення умов для міжнародної академічної мобільності – основні завдання Ужгородського національного університету у сфері співпраці із закордонними ЗВО»* (УжНУ, 2023, с. 27), а також пропонує *«…запровадження концептуальної моделі розширення інтернаціоналізації освітньо-наукової діяльності на основі дієвої міжнародної співпраці із провідними університетами країн ЄС та світу»* (УжНУ, 2023, с. 28-29). У цьому дискурсі інтернаціоналізація трактується як інституційна політика, а не набір випадкових міжнародних контактів.

Подібний «мережевий» регістр проявляється і в КПІ, що визначає консорціуми як інфраструктуру досліджень: *«Участь у міжнародних наукових консорціумах і програмі Horizon Europe для реалізації міждисциплінарних досліджень...»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 15), а також пов’язує колаборації з фінансовою стійкістю: *«Окремим фокусом фінансової стійкості Університету мають стати міжнародні дослідницькі колаборації та мультинаціональні консорціуми для спільних міжнародних проєктів...»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024,

с. 19). Це показує, що мережі описуються як інструмент виживання і відновлення через ресурси, гранти, спільні проєкти, а не лише як престиж.

Окрема група стратегій фіксує партнерства як механізм адаптації в турбулентному середовищі, де ЗВО конструює гнучкість через підключення до зовнішніх акторів. ДНУ ім. О. Гончара прямо задає таку рамку, підкреслюючи багатосекторальність партнерства та інтеграцію в мережі: *«Партнерська та мережева адаптації передбачають активне залучення зовнішніх партнерів (органи влади, бізнес, наукові установи, міжнародні організації) до реалізації освітніх, наукових і соціальних проєктів, інтеграцію в регіональні та міжнародні мережі співпраці*» (ДНУ ім. О. Гончара, 2024, с. 19). Показово, що той самий ЗВО формулює як стратегічну мету *«Інтеграція в міжнародний освітній та дослідницький простори світової спільноти закладів вищої освіти, до європейських консорціумів (альянсів) університетів та міжнародних партнерств»* (ДНУ ім. О. Гончара, 2024, с. 14), тобто одночасно мислить мережевість як локально-регіональну та як міжнародну.

СумДУ артикулює партнерства у термінах стратегічних альянсів і системної інтеграції з академічною наукою: *«Формування стратегічних альянсів та інтеграційних об'єднань із лідерами науково-навчального простору, посилення організаційно-структурної інтеграції із суб'єктами академічної науки»* (СумДУ, 2020, с. 82), а також *«системний розвиток міжнародних партнерств, передусім із провідними закордонними закладами вищої освіти та науковими установами...»* (СумДУ, 2020, с. 54). У цій логіці мережевість подається як організаційна форма, а не як сума контактів.

КАІ репрезентує ще більш інструментально вимірювану версію мережевості через кількісні цілі стратегічних партнерств: *«Сформувати стратегічні партнерства з щонайменше 10 провідними університетами ЄС, США та країн Сходу, на базі яких здійснюватиметься спільне навчання, дослідження й обмін викладачами»* (КАІ, 2025, с. 8), а також підкреслює: *«Глобальні академічні партнерства та мобільність – розширення міжнародних зв'язків і впровадження спільних програм з іншими університетами...»* (КАІ, 2025, с. 19). Такий підхід

показує прагнення «перевести» мережеве включення у вимірювані KPI – кількість партнерств, спільні програми, обміни.

Водночас у дискурсі мережевості з'являється і вимір, де ЗВО описується як хаб, що з'єднує освітню, наукову та бізнесову спільноти. НаУКМА підкреслює соціальний контур мережі: *«Академічна спільнота творить живу мережу впливу: у державному управлінні та громадському секторі, у бізнесі, медіа, науці, культурі та інших сферах»* (НаУКМА, 2024, с. 10). НУБіП, акцентуючи мережеву роль ЗВО як вузлового хаба, пов'язує це із взаємодією з середовищем і мережевими зв'язками на різних рівнях (НУБіП України, 2025, с. 35).

Паралельно з альянсами і партнерствами стратегії фіксують ще один ключовий канал мережевої легітимації – глобальні рейтинги та метрики (QS, THE, Webometrics, ARWU), які функціонують як інфраструктура довіри в умовах невизначеності та війни. УжНУ демонструє механізм зовнішнього підтвердження через згадку позицій у Times Higher Education Impact: *«…вдалося вперше увійти ... до ... Times Higher Education Impact (801–1000 позиція у світі...)»* (УжНУ, 2023, с. 7). У цьому випадку рейтинг виконує роль короткого сигналу якості для зовнішніх аудиторій (партнерів, донорів, абітурієнтів), а отже стає елементом репутаційного менеджменту. НУБіП, у свою чергу, формулює рейтинги як стратегічні кількісні орієнтири глобальної видимості, поєднуючи їх із часткою іноземних студентів: *«…входження до світових рейтингів (QS, THE, ARWU)... Зростання частки іноземних студентів до 5%»* (НУБіП України, 2025, с. 16, 20). СумДУ інтегрує рейтинговість у власну ідентичність: *«…високорейтингового, конкурентоспроможного університету… підвищення рівня позиціонування університету... в усіх найбільш авторитетних світових та вітчизняних рейтингах»* (СумДУ, 2020, с. 11, 15). У таких формулюваннях «існувати» у глобальному просторі фактично означає «бути виміряним» і це є характерною рисою ІМС, де метрики виконують роль механізмів порівняння та легітимації.

Ще один важливий вимір мережевості у стратегічних текстах – це зростання ролі комунікації та бренду як ресурсу інституційного розвитку. В умовах ІМС увага стає дефіцитною, а комунікаційна політика перестає бути допоміжною функцією:

вона перетворюється на стратегічний інструмент залучення партнерств, абітурієнтів, грантів та довіри. ВНУ ім. Лесі Українки підкреслює комунікаційну спрямованість ЗВО як демонстрацію цінностей і суспільної ролі, формування впізнаваного образу та відкритий діалог: *«комунікаційну спрямованість ... через демонстрацію цінностей та суспільної ролі»*, формування *«впізнаваного образу»* та *«відкритий діалог»* (ВНУ ім. Лесі Українки, 2026, с. 5). ДТЕУ включає брендинг у стратегічний блок: *«посилення бренду університету»* та *«удосконалення фірмового стилю»* (ДТЕУ, 2017, с. 12). НМУ ім. О. О. Богомольця формулює це як окрему стратегічну ціль: *«покращення ефективності зовнішньої та внутрішньої комунікації, розбудова бренду та посилення іміджевої стійкості Університету»* (НМУ ім. О. О. Богомольця, 2025, с. 5). У медичних ЗВО бренд і комунікація легітимуються також історично-ціннісно: у ЛНМУ бренд пов'язується з інноваційною ідеологією та міжнародною ареною: *«…цінностями, що сформували ... сучасний бренд ... в Україні та на міжнародній арені є інноваційна ідеологія...»* (ЛНМУ, 2024, с. 3), а комунікація отримує функцію інтеграції спільноти: *«Відкрита і продуктивна комунікація має служити інтеграції академічної спільноти...»* (ЛНМУ, 2024, с. 4). У дискурсивному сенсі це означає трансформацію репутації у керований ресурс, який можна «розбудовувати», «посилювати» і стратегічно капіталізувати через мережеві канали.

Отже, стратегічні документи українських ЗВО конструюють інтернаціоналізацію як багатовимірний режим мережевого включення: (1) як індикатор якості й ефективності; (2) як інституційну інтеграцію в альянси та консорціуми; (3) як партнерську та мережеву адаптацію через зовнішніх акторів (держава–бізнес–наука); (4) як репутаційну «вбудованість» у глобальні метрики; (5) як комунікаційно-брендову стратегію боротьби за увагу і ресурси. У підсумку ЗВО дискурсивно постає не лише як «заклад», а як мережевий хаб, чия стійкість, конкурентність і легітимність дедалі більше залежать від якості підключення до глобальних мереж, здатності управляти партнерствами та виробляти репутаційну видимість у міжнародних інформаційних потоках. У перспективі критичного дискурс-аналізу наведені фрагменти стратегій можна читати як репертуар

легітимації мережевого включення, де повторюються кілька аргументативних опор: топос авторитету/метрик, топос неминучості, топос користі/ефективності, топос безпеки/стійкості, топос моральної відповідності.

3.2.1.5. Дискурс якості освіти як нормативний консенсус. Аналіз стратегічних документів демонструє майже повну дискурсивну конвергенцію навколо ідеї якості освіти як центральної цінності, стратегічної мети та ключового критерію інституційної успішності. Якість не просто декларується як бажаний результат, а фреймується як системна характеристика ЗВО, що має бути забезпечена через стандарти, процедури, індикатори та культуру постійного вдосконалення.

У низці стратегій якість освіти прямо визначається як первинна або пріоритетна ціль розвитку. Так, ДНУ імені Олеся Гончара формулює її як *«стратегічну ціль № 1»*, наголошуючи на конкурентоспроможності освітньої діяльності «*на національному та міжнародному рівнях»* і прив'язуючи її до відповідності стандартам Європейського простору вищої освіти та академічної доброчесності (ДНУ ім. О. Гончара, 2024, с. 10). Аналогічно ХНУ імені В. Н. Каразіна визначає *«забезпечення якості»* як пріоритетну ціль, що потребує постійного удосконалення системи управління якістю через нові інституційні елементи (ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2023, с. 10-11).

Водночас частина університетів розгортає дискурс якості через концепт *«культури якості»*, підкреслюючи не лише формальні процедури, а й ціннісні установки та залученість усіх учасників освітнього процесу. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича прямо акцентує на *«формуванні культури якості вищої освіти серед науково-педагогічних працівників і здобувачів освіти»* (ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2024, с. 3), тоді як Сумський державний університет розглядає якість як «ключовий пріоритет розвитку» і критерій успішності модернізації університету загалом (Сумський державний університет, 2020, с. 15).

Показовим є й те, що якість дедалі частіше описується не як абстрактний ідеал, а як керований процес, інституційно вбудований у систему внутрішнього

забезпечення якості. У цьому контексті домінує орієнтація на європейські нормативні рамки. Національний університет біоресурсів і природокористування України прямо апелює до Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG 2015), розглядаючи відповідність їм як умову конкурентоспроможності та навіть як інструмент повоєнного відновлення (НУБіП України, 2025, с. 51). Подібну логіку демонструють Львівська політехніка та ХНУРЕ, які декларують необхідність адаптації внутрішніх систем забезпечення якості до стандартів ESG/ENQA задля міжнародного визнання освітнього процесу (НУ «Львівська політехніка», 2024, с. 5; ХНУРЕ, 2025, с. 5).

Важливим елементом цього дискурсу є інструменталізація якості через моніторинг, оцінювання та зворотний зв’язок. КПІ імені Ігоря Сікорського підкреслює роль критеріїв якості, процедур оцінювання та систематичного зворотного зв’язку від студентів як інструментів постійного вдосконалення навчального процесу (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 8). НУБіП, своєю чергою, планує регулярні автоматизовані опитування здобувачів освіти після завершення кожної дисципліни з публічним оприлюдненням узагальнених результатів, що переводить якість у площину вимірюваного та прозорого показника (НУБіП України, 2025, с. 55).

Окрему лінію становить персоніфікація відповідальності за якість, насамперед через професіоналізм викладачів і редизайн освітнього процесу. ЛНМУ імені Данила Галицького пов’язує високу якість освіти з *«досконалістю викладання»*, професіоналізмом персоналу та сучасною інфраструктурою (ЛНМУ, 2023, с. 20–21). НаУКМА, у свою чергу, розглядає якість через призму «excellence», пропонуючи редизайн освітнього процесу з інтеграцією liberal arts, досліджень, практичних навичок і новітніх технологій (НаУКМА, 2024, с. 14), тим самим поєднуючи класичну академічну традицію з інноваційною педагогікою.

Загалом у стратегічних документах якість освіти постає як універсальний маркер легітимності ЗВО у національному та міжнародному просторі. Вона одночасно виконує нормативну функцію (відповідність стандартам), управлінську функцію (система процедур і моніторингу) та символічну функцію (репутація,

конкурентоспроможність, «європейська якість»). Така багатовимірна репрезентація якості свідчить про трансформацію університету з автономного академічного інституту у організацію, що постійно звітує, вимірює й доводить власну ефективність у логіці інформаційно-мережевого суспільства.

У критично-дискурсивній перспективі апеляція до «якості освіти» в стратегіях українських ЗВО виконує не лише описову, а й нормативно-дисциплінарну функцію. Поняття якості конструюється як беззаперечна цінність, що не потребує проблематизації, але водночас легітимує розширення управлінського контролю, стандартизації та процедурної регуляції академічної діяльності. Через мову «систем забезпечення», «критеріїв», «моніторингу» та «відповідності ESG» якість переводиться з площини педагогічного смислу у площину керованого показника, а академічна автономія – у режим відповідальності перед зовнішніми нормативними рамками. У цьому сенсі дискурс якості слугує механізмом узгодження університетів із глобальним порядком інформаційно-мережевого суспільства, де «бути якісним» означає бути вимірюваним, порівнюваним і постійно підзвітним.

Людський капітал як стратегічний ресурс. Аналіз стратегічних документів провідних українських ЗВО фіксує зсув від традиційного «управління кадрами» до концепції розвитку людського капіталу як головної умови інституційної стійкості, конкурентоспроможності та повоєнного відновлення. ЗВО дедалі частіше визначають людину не як «ресурс забезпечення процесів», а як центральний актив, який необхідно зберігати, відтворювати й нарощувати. У цьому ключі ЧНУ артикулює ціннісну основу людиноцентризму максимально прямо: *«Люди – головний актив і капітал Чернівецького національного університету... Університет визнає людиноцентричність основою у своїй діяльності»* (ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2024, с. 2). Подібну логіку підсилює КНУ, формулюючи принцип як ціннісну рамку: *«ЛЮДИНОЦЕНТРИЧНІСТЬ. Людина, її освіта, розвиток, таланти, самореалізація, критичне мислення, ментальне та фізичне здоров'я – у центрі уваги Університету*» (КНУ ім. Т. Шевченка, 2025, с. 5).

У дискурсивному плані людський капітал подається як найвища цінність, яку потрібно підтримувати інституційно, а не ситуативно. ЛНМУ формулює це майже афористично*: «Людський капітал – найбільша цінність Університету»* (ЛНМУ, 2023, с. 46) і додатково легітимує тезу апеляцією до класичної економічної авторитетності: *«з усіх видів капіталу, найбільш цінним є капітал, вкладений у людей»* (ЛНМУ, 2023, с. 46). У стратегічних текстах воєнного періоду ціннісна формула набуває прикладного виміру утримання й підтримки: *«Розвиток людського капіталу розглядається як комплексна політика підтримки, професійного зростання, залучення та утримання талановитих викладачів, науковців, управлінців і студентів»* (КАІ, 2025, с. 11). СумДУ, зі свого боку, фіксує людину як ядро університетської моделі: *«...університету, в якому головними постатями є Студент, Викладач, Науковець»* (СумДУ, 2020, с. 8).

Важливим трендом є інституційне оформлення розвитку людського капіталу через нові управлінські структури та інструменти. НаУКМА прямо планує створити спеціалізовану функцію: *«Сформувати та інституціоналізувати функцію стратегічного управління людським капіталом через заснування Human Capital Office (кадрова аналітика, розвиток компетентностей, лідерство, внутрішня мобільність)»* (НаУКМА, 2024, с. 13). ХНУ ім. Каразіна відображає схожий менеджеріальний зсув через цільову постановку: *«Запровадити та реалізувати концепцію розвитку людських ресурсів»* (ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2023, с. 13). Львівська політехніка, синхронізуючи *«людський»* та *«цифровий»* контури, формулює пріоритет як створення умов реалізації потенціалу, де люди мають *«почуватися цінним, захищеним»* (НУ «Львівська політехніка», 2024, с. 3), а паралельно вбудовує розвиток людського капіталу в логіку оптимізованих HR-процесів, зокрема цифровізації HR.

ЗВО дедалі частіше конструюють людський капітал не як штат, а як спільноту змін, здатну до інновацій і управлінської адаптації. СумДУ формулює це максимально виразно, говорячи про потребу *«утворення критичної кількості «агентів змін», ключового персоналу всіх категорій співробітників»* (СумДУ, 2020, с. 66). КАІ описує кадрову політику в термінах селекції та інвестицій у *«резерв»*

через менторинг і розвиток (КАІ, 2025, с. 10), а КПІ артикулює управлінський контур через *«формування кадрового резерву... ідентифікація потенційних лідерів та розробка планів їхнього розвитку»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 7). Таким чином, «якість людського капіталу» в стратегіях дедалі частіше означає не лише фаховість, а й здатність бути носієм трансформацій.

В умовах війни дискурс людського капіталу набуває терапевтичного й реабілітаційного виміру: ЗВО беруть на себе роль підтримувальних інституцій, що працюють із травмою, стресом, вразливими групами та реінтеграцією. ДНУ прямо планує *«упровадження комплексних програм психосоціальної підтримки та ментального здоров'я для працівників і здобувачів вищої освіти»* (ДНУ ім. О. Гончара, 2024, с. 16). КПІ у своїй місії акцентує *«формування якісного людського капіталу для відновлення та стійкого (resilient) розвитку України»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 4) і паралельно виділяє контур ментального здоров'я як елемент системи підтримки (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 32). ХНУРЕ окреслює психологічну стійкість як стратегічну характеристику випускника: *«Акцент на студентоцентрованості та психологічній стійкості є не просто соціальною ініціативою, а стратегічною інвестицією в людський капітал»* (ХНУРЕ, 2025, с. 8), підкреслюючи, що результат освіти має включати *«психологічно готових, відповідальних та стійких лідерів»* (ХНУРЕ, 2025, с. 8).

Окремою лінією є ветеранська політика. НУБіП прямо окреслює: *«Турбота про воїнів-ветеранів та їх ментальне здоров'я визначається... як один з базових пріоритетів індивідуальної соціальної політики»* (НУБіП України, 2025, с. 45). У стратегічному дискурсі це переводить ЗВО із ролі «постачальника дипломів» у роль агента соціальної реінтеграції, що бере участь у відновленні людського потенціалу країни.

Окремо структурується контур наукового людського капіталу – підтримка молодих дослідників, престиж праці викладача/науковця, менторство та мобільність. НУБіП наголошує на пріоритетності підвищення кваліфікації та підтримки молодих учених (НУБіП України, 2025, с. 4), а ЛНУ ім. І. Франка ставить завдання *«залучати і плекати талановиту молодь, викладачів, дослідників»* та

«підвищувати престиж праці викладачів та дослідників, застосовуючи сучасні мотиваційні системи» (ЛНУ ім. І. Франка, 2025, с. 3). УжНУ, у свою чергу, пропонує інструмент омолодження через «*спеціальну програму підтримки наукової активності молодих дослідників і викладачів»* (УжНУ, 2023, с. 38). Усі ці формулювання відбивають спільну установку: людський капітал науки потребує не лише вимог, а й інституційної інфраструктури розвитку.

Стратегії також зшивають людський капітал із цифровими змінами через розширення компетентнісного профілю та безперервне навчання. КНУ прямо формулює роль університету як середовища розвитку: *«Університет як фасилітатор реалізації потенціалу людини»* (КНУ ім. Т. Шевченка, 2025, с. 16) і деталізує підтримку працівників, включаючи *«розвиток цифрових компетентностей»* та *«ментальну та психологічну підтримку»* (КНУ ім. Т. Шевченка, 2025, с. 17). ДТЕУ, зі свого боку, описує вимоги до викладача через необхідність *«опанування кожним викладачем... інноваційних освітніх технологій»* (ДТЕУ, 2017, с. 21). У такій рамці цифровізація постає не стільки про «системи», скільки про переналаштування людських компетентностей і здатності до адаптації.

У оптиці критичного дискурс-аналізу «людського капіталу» одночасно гуманізує та менеджеризує університетську спільноту: з одного боку, він нормалізує мову гідності, підтримки, інклюзії й ментального здоров’я (наприклад, *«ЛЮДИНОЦЕНТРИЧНІСТЬ...»* (КНУ ім. Т. Шевченка, 2025, с. 5) або *«Акцент на... психологічній стійкості... як стратегічній інвестиції»* (ХНУРЕ, 2025, с. 8), а з іншого – переводить людину в режим керованого активу, що підлягає утриманню, оцінюванню та *«інвестуванню»* (НаУКМА, 2024, с. 13); *«агентів змін»* (СумДУ, 2020, с. 66). У воєнному контексті ця подвійність загострюється: ЗВО легітимує розширення соціальної місії (ветерани, психосоціальна підтримка), водночас конструюючи людський капітал як об’єкт політики стійкості та відновлення, де *«збереження людей»* стає не лише етичною нормою, а й інструментом інституційного виживання.

3.2.1.6. Дискурс інновацій. У стратегічних документах інноваційність постає не як «додаткова активність» на периферії ЗВО, а як ядро нової

інституційної ідентичності, що переозначує місію, структуру та взаємодію з економікою, державою і регіоном. Стратегії демонструють перехід від класичної моделі університету як виробника знань до моделі підприємницького університету (Clark, 1998), у якій ключовими механізмами легітимації стають: (1) трансфер технологій і комерціалізація результатів досліджень, (2) інноваційна інфраструктура (хаби, інкубатори, акселератори, наукові парки, спін-офи), (3) підприємницькі компетентності студентів і персоналу, (4) партнерство з бізнесом та державно-приватне співфінансування. В умовах війни й повоєнного відновлення цей дискурс набуває виразної прагматичності: інновація описується як інструмент економічної стійкості, відбудови та технологічного суверенітету.

Частина стратегій конструює інноваційність як нормативну рамку: інновації мають поєднуватися з етикою та відповідальністю. Показово це формулює НаУКМА, яка бачить ЗВО не лише як організацію, а як суспільного агента: *«Ми бачимо університет як публічну платформу для змін – інституцію, що поєднує знання, етику, підприємливість і відповідальність за державотворення»* (НаУКМА, 2024, с. 12). У цій логіці інновація – це не «технічна новизна», а спосіб організації впливу: університет має створювати середовище, де знання перетворюється на суспільно значущі рішення через підприємницькі практики, комерціалізацію та партнерства.

Другий домінантний мотив – інновація як ланцюг створення цінності, де дослідження мають приводити до впроваджень, патентів, ліцензій і ринкових рішень. ЛНУ ім. І. Франка прямо пов’язує інноваційну діяльність із налаштуванням внутрішніх механізмів інтелектуальної власності та взаємодією з бізнесом: *«Розвиток інноваційної діяльності, трансфер технологій. Удосконалювати внутрішню систему інтелектуальної власності, патентування та ліцензування. Розвивати партнерство з бізнесом і органами влади для впровадження результатів досліджень»* (ЛНУ ім. І. Франка, 2025, с. 5), а також наголошує на комерціалізації через спеціалізовані структури: *«Сприяти комерціалізації наукових досліджень, розширювати співпрацю з Науковим парком Львівського університету «Інновації та підприємництво»«* (ЛНУ ім. І. Франка, 2025, с. 5).

ХНУРЕ подає цю ж логіку в управлінсько-інструментальному ключі: *«Пріоритетом також є забезпечення ефективної комерціалізації результатів наукової діяльності та розвиток інноваційного підприємництва. Це вимагає створення дієвого механізму трансферу технологій, що включає патентування, надійний захист інтелектуальної власності та ліцензування розробок»* (ХНУРЕ, 2025, с. 11). У медичних ЗВО інновація теж подається через економічну результативність досліджень: *«Максималізація фінансових надходжень від досліджень та створення інновацій та їх ефективне використання в науковій діяльності»* (ЛНМУ, 2023, с. 23), а також через мережеву співпрацю як умову комерціалізації: *«Для ефективної комерціалізації результатів досліджень надзвичайно важливо розширювати співпрацю з ключовими особами сучасної науки, технологій та економіки»* (ЛНМУ, 2023, с. 20).

Третій фокус дискурсу – інституційне «будівництво» інноваційної екосистеми, коли університет описує себе як вузол інфраструктур (парк + лабораторії + стартап-школи + центри колективного користування). ДНУ фіксує цю логіку у вигляді переліку інструментів, орієнтованих на національне та європейське включення: *«Створення міждисциплінарних лабораторій, дослідницьких центрів, центрів колективного користування науковим обладнанням, наукового парку, стартап-шкіл та акселераторів і долучення їх до національної карти дослідницьких інфраструктур та європейських консорціумів»* (ДНУ ім. О. Гончара, 2024, с. 11). УжНУ конкретизує хабову модель через інкубацію студентських стартапів і науковий парк: *«Створення бізнес-інкубатора та підприємницького клубу УжНУ для становлення студентських та академічних стартапів і їх подальшого просування в економіці регіону та держави...»* (УжНУ, 2023, с. 59), а також підкреслює роль Наукового парку як інституційного «ядра»: *«Основним суб'єктом інноваційної діяльності Ужгородського національного університету є Науковий парк «УжНУ», створений з метою підтримки інноваційного підприємництва...»* (УжНУ, 2023, с. 40). ВНУ ім. Лесі Українки формулює інновації та підприємництво як *«СТРАТЕГІЧНИЙ ПРІОРИТЕТ: ІННОВАЦІЇ ТА ПІДПРИЄМНИЦТВО. Стратегічна мета: Формувати*

університетську екосистему інновацій. Основні завдання: Запуск стартап-інкубатора і Volyn Innovation Hub» (ВНУ ім. Лесі Українки, 2024, с. 6) і додатково підкреслює освітній аспект: *«Підтримка інноваційних курсів і підприємницької освіти»* (ВНУ ім. Лесі Українки, 2024, с. 6).

Особливо виразною є модель КАІ, де інновації проголошуються основною рушійною силою інституції: *«КАІ трансформується в університет, де інновації є не додатковим компонентом, а основною рушійною силою розвитку... університету як активного гравця в інноваційній екосистемі, що поєднує освіту, науку, технології, підприємництво та цифровізацію»* (КАІ, 2025, с. 10). При цьому КАІ детально описує механіку інженерного підприємництва через інкубаційні інструменти: *«Інституційна підтримка інженерного підприємництва... у структурі Центру компетенцій функціонуватимуть: інкубатор інноваційних ідей, акселератор інженерних рішень...»* (КАІ, 2025, с. 24–25), а також прямо артикулює ринковий результат R&D: *«Передбачається створення продуктів і рішень на основі внутрішніх R&D-розробок з подальшим їх впровадженням у бізнес або продажем на ринку»* (КАІ, 2025, с. 24).

Четверта лінія дискурсу – інновації як культура й компетентності, що вимагають навчання, тренінгів і залучення студентів/персоналу. КПІ розгортає цей мотив через роль координатора великої екосистеми: *«Важливим є посилення ролі Університету як наукового координатора Всеукраїнської інноваційної екосистеми «Sikorsky Challenge Ukraine»... доцільно щорічно збільшувати кількість цих проєктів»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 11). Одночасно КПІ формує інноваційну культуру через освітні формати: *«Сприяння розвитку інноваційної культури... на навчання за програмами стартап-шкіл... міжнародними тренінговими програмами, орієнтованими на відкриття високотехнологічних стартап-компаній»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 11) та пов’язує наукові школи з економічним впровадженням: *«...спрямування на впровадження розробок у реальну економіку... активне сприяння трансферу технологій... запуск інноваційної продукції, що відповідає запитам ринку»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 11). СумДУ конструює себе як університет підприємницького типу у нормативних

термінах ринку та міжнародної присутності: *«...університету підприємницького типу, повноправного суб'єкта ринкових відносин... пріоритетом «інтелектуального» бізнесу, у тому числі в міжнародному просторі»* (СумДУ, 2020, с. 12), а також описує конкретні механізми інноваційного середовища: *«Створення інноваційного середовища... через діяльність бізнес-інкубаторів, стартап-шкіл, конкурсів інноваційних проєктів як складових навчального процесу»* (СумДУ, 2020, с. 15) і *«формування інноваційних структур комерціалізації... (наукові й технологічні парки, малі підприємства типу «spin-off», інжинірингові центри тощо)»* (СумДУ, 2020, с. 49). НУБіП, зі свого боку, фіксує ціль у кількісно-управлінському стилі: *«Збільшити кількість стартапів, spin-off компаній і підприємницьких ініціатив...»* (НУБіП України, 2025, с. 73) та планує інфраструктурну дорожню карту: *«Розробити та реалізувати Дорожню карту розвитку мережі стартап-шкіл, інкубаторів та акселераторів...»* (НУБіП України, 2025, с. 67). ХНУРЕ підсилює хабову логіку підтримки молодіжних проєктів: «Паралельно розвиватимуться інструменти підтримки стартапів і молодіжних інноваційних проєктів через інкубатори та акселераційні програми» (ХНУРЕ, 2025, с. 11).

У технічних ЗВО підприємницький мотив часто вплетений у профіль компетентностей випускника. НТУ «ХПІ» наголошує на підготовці професіоналів, які здатні поєднувати кілька типів діяльності: *«...підготовки нової генерації професіоналів, здатних комплексно поєднувати дослідницьку, проєктну та підприємницьку діяльність...»* (НТУ «ХПІ», 2021, с. 6), а також описує використання інноваційної інфраструктури для виходу на ринки: *«...через інноваційну інфраструктуру університету... для створення Start-up проєктів та просування їх на національний та міжнародний ринки»* (НТУ «ХПІ», 2021, с. 29).

У стратегіях воєнного та повоєнного горизонту інновації дедалі частіше легітимуються через наратив відбудови й відповідальності перед суспільством. ДНУ, наприклад, прямо вбудовує інноваційну інфраструктуру в логіку державно-приватних механізмів: *«Забезпечення участі Університету... у програмах державно-приватного співфінансування, сприяння впровадженню розробок у*

промисловість, агро- та енергетичний сектор» (ДНУ ім. О. Гончара, 2024, с. 11). КПІ, зі свого боку, задає рамку інновацій як «лідерства» для відновлення України та гармонізації з міжнародними критеріями оцінювання суспільного впливу: *«Університету слід позиціювати себе як лідера у дослідницькій та освітній діяльності задля відбудови України... зосередитися на сферах, критично важливих для післявоєнної відбудови...»* (КПІ, 2025, с. 15). У КАІ цей вимір часто поєднаний із defense-tech, де інноваційна екосистема описується як інструмент створення рішень, придатних для впровадження в економіку та безпековий сектор (КАІ, 2025, с. 24–25).

У стратегічному дискурсі ХНУ імені В. Н. Каразіна інновації конструюються не як допоміжна функція університету, а як системний інституційний пріоритет, формалізований у вигляді окремої стратегічної цілі – *«якісні та актуальні дослідження, розробки та інновації»* (ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2023, с. 14). Така постановка питання сигналізує про зсув від класичної моделі дослідницького університету до підприємницької логіки, у межах якої академічне знання набуває статусу економічно значущого ресурсу. Інноваційна діяльність у стратегії послідовно пов’язується з комерціалізацією результатів досліджень, трансфером технологій і взаємодією з бізнес-сектором, зокрема в прикладних і оборонних напрямах (ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2023, с. 15). Важливо, що ця логіка підкріплюється створенням організаційної інфраструктури інновацій – проєктного центру університету та участю в міжсекторних консорціумах, зокрема з приватним бізнесом для реалізації міжнародних грантових проєктів (ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2023, с. 16-17). У воєнному контексті інноваційність університету також фреймується як інструмент післявоєнного відновлення, що легітимує підприємницьку трансформацію університету через його включення у стратегії відбудови на міському, регіональному та національному рівнях (ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2023, с. 16). Таким чином, Каразінський університет дискурсивно постає як інноваційний вузол, де освітня, наукова та підприємницька логіки зливаються в єдину модель економічного університету-актора.

У CDA-оптиці дискурс інноваційності в стратегіях виконує функцію переприсвоєння легітимності через мову ринку, інфраструктур і вимірюваних результатів: університет конструюється як *«активний гравець в інноваційній екосистемі»* (КАІ, 2025, с. 10) і *«координатор... інноваційної екосистеми»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 11), а знання – як об'єкт *«комерціалізації», «трансферу технологій», «патентування»* та *«ліцензування»* (ХНУРЕ, 2025, с. 11). Така лексика нормалізує менеджеріальну раціональність (продукт/ринок/масштабування), водночас маскує напругу між академічними цінностями та підприємницькою логікою, переводячи місію університету в режим продуктивності й конкуренції; у воєнному контексті цей дискурс додатково морально легітимується через рамку відбудови та суспільної відповідальності (пор. КПІ, 2025, с. 15), де інновація стає способом бути корисним державі.

3.2.1.7. Дискурс війни. Повномасштабна війна стала для українських ЗВО тотальним контекстом, який не лише порушив операційну стабільність (матеріальні руйнування, міграцію, психологічні травми, збої освітнього процесу), а й переформатував саму нормативну архітектуру стратегічного планування: зростання й «ефективність» відступають на другий план, натомість ключовими мета-категоріями стають стійкість, безпека, обороноздатність та відбудова. У цьому дискурсі ЗВО не описують себе як пасивних жертв війни; вони конструюють власну суб'єктність як інституцій, що підтримують національний спротив і забезпечують відновлення країни через освіту, науку, інновації та соціальну відповідальність.

Стратегії фіксують війну як системний чинник, що радикально змінює умови існування університету. ДНУ імені Олеся Гончара прямо говорить про *«прямі загрози життю та здоров'ю»* університетської спільноти (ДНУ ім. О. Гончара, 2024, с. 9) і розкриває війну як джерело *«психосоціальної кризи»*, де *«хронічний стрес, травматичний досвід війни, ретравматизація через медіа… негативно впливають на психічне здоров'я»* (ДНУ ім. О. Гончара, 2024, с. 9). На цьому тлі ЗВО артикулюють нові стратегічні рішення – від програм психосоціальної підтримки до ветеранських хабів (ДНУ ім. О. Гончара, 2024, с. 10). Для медичних ЗВО війна є не

лише фоном, а предметною сферою діяльності: ЛНМУ констатує, що стратегія *«створюється у особливо складний час серйозних втрат внаслідок повномасштабної війни»* (ЛНМУ, 2023, с. 4), але водночас відмовляється від горизонту короткотермінового виживання: *«ми намагаємось дивитися на ситуацію з перспективою того, що буде після Перемоги через 5-10 років»* (ЛНМУ, 2023, с. 52). Це означає, що війна дискурсивно стає не тимчасовою аномалією, а рамкою стратегічної довготривалості.

Поняття стійкості набуває операційного змісту через опис конкретних інфраструктурних і управлінських рішень: резервування цифрових систем, альтернативні канали зв'язку, укриття, енергонезалежність, підтримка переміщених осіб, безперервність навчання. ЗВО не лише ретроспективно згадують адаптацію 2022 року, а й перетворюють її на стратегічний стандарт. КПІ пов'язує війну з міграційними процесами і ставить відбудову як ключовий національний горизонт, наголошуючи: *«Повоєнне відновлення України й подальший її сталий розвиток неможливий без якісної освіти… Повномасштабна агресія рф проти України спричинила суттєві міграційні процеси…»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 4). Водночас прифронтові університети прямо артикулюють структурну нестабільність як тривалий стан: ХНУРЕ констатує *«наслідки війни, фінансові обмеження та значне зношення матеріально-технічної бази»* (ХНУРЕ, 2025, с. 19), а ХНМУ визначає війну як *«суттєву загрозу провадженню діяльності Університетом»* у Харківському регіоні (ХНМУ, 2025, с. 14). Таким чином «стійкість» у стратегіях набуває статусу постійного режиму інституційної організації, де головним критерієм стратегічної адекватності стає здатність зберігати функціональність у ситуації тривалого ризику.

Війна легітимізує розширення університетської місії у бік безпекових і оборонних функцій. У технічних і профільних університетах ця сек'юритизація набуває максимально прикладної форми. КПІ прямо включає *«участь Університету у зміцненні оборонного потенціалу країни»* і підкреслює, що для цього він *«продовжуватиме тісну співпрацю з оборонно-промисловим комплексом»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 28). Далі стратегія конкретизує

технологічні напрями: *«Розвиток реверсного інжинірингу в контексті використання Збройними силами України західної військової техніки та озброєння»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 29) і *«систематичне вивчення позитивного технологічного досвіду на фронті…»* (КПІ ім. І. Сікорського, 2024, с. 29). Київський авіаційний інститут формулює ще жорсткіше поєднання освіти й безпеки: *«КАІ працює на перетині освіти, науки та національної безпеки, забезпечуючи повний цикл підготовки, досліджень і розробок для секторів оборони…»* (КАІ, 2025, с. 7) та додає етичний і суверенітетний вимір через підготовку студентів з *«етики війни… та технологічного суверенітету»* (КАІ, 2025, с. 7). Науково-технологічна сек'юритизація виразна і в ХНУРЕ: *«Дослідження проводяться у сфері… штучного інтелекту для оборонних рішень та сучасних технологій захисту критично важливої інфраструктури»* (ХНУРЕ, 2025, с. 24), а також інституціоналізується через окремий *«Стратегічний напрям 8: Безпека та соціальна підтримка ветеранів»* із ціллю *«Посилення оборонного потенціалу та соціальної відповідальності»* (ХНУРЕ, 2025, с. 23). Навіть класичні університети інтегрують воєнний досвід у дослідницький порядок денний: КНУ визначає *«комплексні дослідження наслідків війни»* та *«залучення ветеранів війни до роботи в Університеті»* (КНУ ім. Т. Шевченка, 2025, с. 14), а також *«урахування досвіду війни у тематиці наукових досліджень»* (КНУ ім. Т. Шевченка, 2025, с. 13). Таким чином університети дискурсивно стають елементами розширеної безпекової екосистеми: вони виробляють кадри, знання й технології для оборони та водночас вписують ці функції в рамку суспільної легітимності.

Поряд із оборонною рамкою посилюється дискурс повоєнної відбудови, у якому ЗВО позиціонують себе як довготривалі інституції реконструкції – економічної, інфраструктурної, гуманітарної, демографічної, медичної та психосоціальної. НУБіП задає формулу «боротьба-перемога-відбудова-розвиток» уже на рівні назви стратегічного напряму*: «Напрям 1. Разом з країною: боремось, перемагаємо, відбудовуємо, розвиваємось»* (НУБіП України, 2025, с. 6). Університет підкреслює специфічну предметність аграрно-екологічної відбудови: *«коли перед Україною стоять завдання розмінування територій, рекультивації*

земель… освіта в НУБіП України набуває нового стратегічного значення» (НУБіП України, 2025, с. 48). Водночас стратегія фіксує практику прямої підтримки війська через мобілізацію внутрішніх ресурсів спільноти: *«добровільно запроваджено… загальний університетський 1% збір із заробітної плати на потреби воїнів…»* (НУБіП України, 2025, с. 6). НаУКМА виносить на поверхню безпекову постійність як новий університетський контекст: *«Постійна безпекова загроза визначає новий контекст діяльності університетів… інтеграції оборонних, безпекових й високотехнологічних компонентів в академічний процес…»* (НаУКМА, 2024, с. 6). Медичні університети вписують відбудову у логіку реабілітації та лікування наслідків бойових травм: ЛНМУ прямо включає роботу з *«військовослужбовцями з наслідками бойової травми, пацієнтів з ментальними порушеннями»* (ЛНМУ, 2023, с. 32), а ВНМУ ставить амбіцію *«перетворення Університетської лікарні на опорний всеукраїнський центр у сфері медичної реабілітації ветеранів… та осіб, постраждалих від війни»* (ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 2024, с. 42). Тобто відбудова в стратегічному дискурсі ЗВО розуміється не як абстрактна державна політика, а як конкретне поле університетських відповідальностей: підготовка кадрів, виробництво знання, відновлення людського потенціалу та соціальна інтеграція.

Окремий пласт воєнного дискурсу – це символічна політика пам’яті й патріотизму, через яку університети узгоджують свою ідентичність із національним спротивом. Каразінський університет артикулює обов’язок *«увіковічувати пам’ять членів університетської спільноти, що віддали життя за Україну»* (ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2023, с. 4) та окреслює необхідність *«ефективно протидіяти деструктивним впливам військових загроз»* (ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2023, с. 3). КНУ задає ціннісну рамку через патріотизм, який включає *«культуру пам'яті, комеморативні практики»* (КНУ ім. Т. Шевченка, 2025, с. 6). Подібно ЧНУ наголошує на *«суспільній відповідальності і патріотизмі»* (ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2024, с. 3) та інституціоналізує ветеранську підтримку через *«створення «Центру ветеранського розвитку»«* для *«соціальної адаптації та… перепідготовки військових кадрів…»* (ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2024, с. 11). У медичних ЗВО пам’ять і патріотичне виховання розширюються до освітньо-

просвітницьких програм: ВНМУ планує *«програму просвітницького лекторію з історії українського війська… та… української військової медицини»* (ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 2024, с. 43). Такі елементи формують морально-політичну легітимацію університету як інституції, що «вбудована» у національний проєкт і має право претендувати на ресурси, довіру та стратегічну роль.

У CDA-перспективі дискурс війни у стратегічних документах ЗВО демонструє процес сек'юритизації університетської місії: освіта й наука дедалі частіше описуються мовою безпеки, оборони, стійкості та відбудови, що переводить університет з категорії «цивільної» інституції у статус елемента національної інфраструктури спротиву. Важливо, що переважає лексика «викликів» і «стійкості», а не «кризи»: такий вибір нормалізує тривалу небезпеку як нову «звичну» умову існування й одночасно конструює ЗВО як активного агента (суб'єкта) мобілізації ресурсів – від технологічних рішень для оборони до ветеранських політик і культур пам'яті. У результаті легітимність ЗВО дедалі більше ґрунтується на здатності демонструвати суспільну корисність в умовах воєнного часу.

Проведений дискурс-аналіз стратегічних документів провідних українських ЗВО засвідчує, що стратегічне позиціювання ЗВО у 2020-2030-х роках формується в режимі подвійного тиску: з одного боку – структурні імперативи ІМС (цифровізація, платформи, глобальні метрики, мережеві взаємозалежності), з іншого – екзистенційні виклики війни (безпека, руйнування інфраструктури, міграція, травматизація, відбудова). У результаті в дискурсі стратегій кристалізуються три ключові тематичні пріоритети, які виконують функцію «організуючих смислів» і одночасно інструментів легітимації: (1) цифрова трансформація та ШІ, (2) мережевість (партнерства, інтернаціоналізація, рейтинги), (3) дискурс війни/оборони/стійкості/відбудови.

Перший пріоритет – цифрова трансформація. У стратегіях постає як універсальна мова модернізації: цифрові сервіси, е-кампус, дистанційне та змішане навчання, цифровізація адміністративних процесів. Однак у воєнному контексті цифровізація набуває не лише менеджеріального, а й безпекового значення: вона

перетворюється на інфраструктуру безперервності та «цифрову броню» університету. Водночас дискурс ШІ поки що демонструє асиметрію: у багатьох стратегіях (особливо до 2021 р.) він або відсутній, або маргінальний, тоді як у новіших документах починає оформлюватися як «наступний рубіж» – інструмент управління, навчання, контролю якості й академічної доброчесності. Цей зсув вказує на «наздоганяльну» логіку: університети прагнуть не випасти з глобальної ШІ-динаміки, але обмежені ресурсами, часом розробки документів і дефіцитом експертизи.

Другий пріоритет – мережевість. Вона проявляється через інтернаціоналізацію, участь у програмах (Erasmus+, Horizon Europe), консорціумах та альянсах, розвиток англомовних програм, залучення іноземних студентів і «вбудованість» у рейтингові метрики. У дискурсивному сенсі мережевість виконує роль механізму довіри: в умовах нестабільності університети підтверджують легітимність через зовнішні індикатори (акредитації, рейтинги, міжнародні партнерства), а також через позиціювання себе як «вузлових хабів» між наукою, бізнесом, громадою та державою. Водночас цей дискурс містить ризик метрикалізації істини: «якість» часто редукується до вимірюваних показників (позиції в рейтингах, частки іноземних студентів, кількості партнерств), що може затіняти змістовні освітні результати та соціальну місію.

Третій пріоритет – дискурс війни. Він стає не просто тематичним блоком, а рамкою, яка переписує місію університету: від «ефективності й росту» до стійкості, від «третьої місії» до сек’юритизованої місії (оборона, ветеранські політики, критична інфраструктура, психосоціальна підтримка, відбудова). Війна переводить ЗВО у статус частини національної інфраструктури виживання та реконструкції. При цьому стратегії часто віддають перевагу лексиці «викликів» над «кризою», конструюючи активну суб’єктність: університет не «паралізований», а «вирішує завдання». Нормативним горизонтом стає не повернення до «довоєнної нормальності», а конструювання перманентно гібридного майбутнього: розподілені процеси, цифрові дублікати систем, енергонезалежність, укриття, резервування.

Узагальнюючи, дискурс стратегій вибудовується через бінарні опозиції, які структурують смисл і визначають траєкторії розвитку:

- глобальне / локальне (євроінтеграція, міжнародні мережі ↔ служіння громаді, регіональна роль);
- інновація / виживання (стартапи, хаби, комерціалізація ↔ укриття, енергоавтономія, безперервність);
- відкритість / безпека (міжнародна мобільність, мережеві альянси ↔ сек'юритизація, оборонні компоненти);
- метрики / цінності (рейтинги як доказ якості ↔ людиноцентричність, психічне здоров'я, громадянське виховання);
- кампус / мережа (матеріальна інфраструктура ↔ розподілені цифрові середовища).

Разом з тим, стратегії містять важливі визнання вразливостей, які підважують «оптимістичну» риторику модернізації. По-перше, артикулюється дефіцит матеріально-технічної бази: дефіцит сучасного обладнання (НУБіП 2021–2025, с. 25), застарілі кампуси, що потребують реконструкції (ХПІ 2021–2025, с. 30), пошкоджена інфраструктура. Тому відбудова й модернізація подаються як пріоритет №1 у логіці build back better, з акцентом на енергоефективність та енергоменеджмент (КПІ 2025–2030, с. 20). По-друге, проблема кадрового потенціалу (міграція, мобілізація, скорочення контингенту) фіксується радше як загроза, ніж як поле готових рішень; симптоматично, що стратегічні документи частіше декларують намір утримати/повернути таланти, ніж пропонують конкретні механізми. Показовим є орієнтир щодо омолодження кадрів – «залучення не менше ніж 30% молодих учених…» (Львівська політехніка, 2025, с. 34), який демонструє масштаб амбіції, але не гарантує її здійсненність без фінансових і регуляторних змін.

Обмеження та застереження. По-перше, стратегічні документи є нормативними текстами: вони описують бажане майбутнє і можуть маскувати розрив між деклараціями та практикою (особливо щодо ШІ, інноваційних екосистем і культури якості). По-друге, на результати дискурса впливає

нерівномірність часу: стратегії різних років відбивають різні технологічні «епохи» (до/після 2022–2023 генеративного ШІ) та різні стадії війни. По-третє, дискурс «рейтинговості» й «мережевості» може бути частково ізоморфним (наслідування глобальних шаблонів легітимації), а не завжди змістовно прив'язаним до локальних освітніх проблем. Нарешті, необхідно уникати спокуси читати стратегії як «фактичний стан справ»: вони радше показують, як ЗВО прагнуть бути побаченими – державою, донорами, міжнародними партнерами, абітурієнтами та власною спільнотою.

Підсумовуючи, дискурсивне поле стратегій українських ЗВО формує модель «резильєнтного мережевого університету»: ЗВО як вузол мереж, як цифрова організація, як актор публічної комунікації, і водночас як елемент національної безпеки та інфраструктури відбудови. Подальший емпіричний етап дослідження (опитування здобувачів і НПП) є критично необхідним, щоб перевірити, наскільки ці дискурсивні проєкції конвертуються в досвід і практики повсякденного університетського життя.

3.2.2. Порівняльний аналіз стратегічного позиціонування закордонних та вітчизняних ЗВО

Порівняльний дискурс-аналіз стратегічних документів університетів «світового класу» та українських ЗВО дозволяє побачити не лише набір пріоритетів, а й нормативну модель університету, яку конструюють ці тексти у координатах інформаційно-мережевого суспільства. Для зіставлення залучено релевантні стратегічні документи, університетські рамки або ключові доменні стратегії таких 15 провідних інституцій: MIT, Stanford University, Harvard University, University of Oxford, University of Cambridge, California Institute of Technology, University of California, Berkeley, Princeton University, Imperial College London, University of Chicago, ETH Zurich, Yale University, University College London, Columbia University, National University of Singapore. Дискурс-аналіз цих документів виявив багато спільного з українськими тенденціями, але і деякі відмінні акценти, зумовлені як вищим рівнем ресурсного забезпечення, так і іншим соціокультурним середовищем.

Український корпус уже розкрито у пункті 3.2.1: стратегічні документи вітчизняних ЗВО конденсують багато доменів в одному «великому» тексті (цифровізація, інтернаціоналізація, якість, людський капітал, інновації, соціальна відповідальність, війна/відбудова). На тлі цього закордонні університети часто працюють через полідокументальну стратегічну архітектуру: замість одного «майстер-плану» – набір взаємопов'язаних стратегій (DEI/EDI, IT/digital, sustainability, international strategy тощо). Це не лише жанрова різниця, а й показник різних режимів інституційного управління: де саме деталізуються метрики, процедури та ресурси, у «головному документі» чи у підрозділових планах.

Крос-інституційний аналіз стратегічних документів провідних університетів на горизонті 2026-2030 років дає змогу виокремити три домінантні «мета-стратегії», які задають спільну логіку стратегування попри відмінності національних систем, моделей фінансування та організаційних культур. По-перше, спостерігається виразний поворот від парадигми «необмеженого зростання», характерної для 2010-х років, до режиму фокусу, ефективності та консолідації. Прінстон демонструє найбільш явний приклад стратегічного повороту від експансії до консолідації. Після десятиліття «виняткового зростання» в рамках Стратегічної рамки 2016 року (Strategic Framework 2016), університет входить у період 2026-2030 років під гаслом «Від зростання до фокусу», сформульованим у щорічному листі президента К. Айсгрубера у 2026 році (Eisgruber, 2026). У цьому режимі стратегічне мислення стає більш «економним»: університети дедалі частіше публічно артикулюють потребу фінансової стійкості, перегляду портфеля програм і структур, а також дисциплінованого управління витратами. Для низки інституцій як Колумбійський чи Чиказький університети, які значною мірою залежать від федеральних грантів або мають структурні бюджетні дефіцити ця мета-стратегія виявляється у скороченні адміністративного апарату, призупиненні або перегрупуванні капітальних проєктів, а також переході до принципу «заміщення замість додавання», коли розвиток відбувається не шляхом нарощування інституційної «маси», а через переналаштування наявних ресурсів і пріоритетів (Alivisatos, 2026; Shipman, 2026). Водночас у межах цієї ж тенденції можливі

альтернативні траєкторії: окремі університети, як Берклі, намагаються протидіяти тиску консолідації через інтенсифікацію інноваційної та підприємницької діяльності, фактично роблячи ставку на здатність університету генерувати додаткові доходи й стабілізувати базові операції за рахунок монетизації інноваційного потенціалу (Lyons, 2024).

По-друге, формується мета-стратегія мандату Net-Zero, у межах якої сталий розвиток перестає бути набором кампусних ініціатив і трансформується у стратегію базової інфраструктури. Для провідних університетів кліматична дія дедалі частіше задається не лише ціннісними деклараціями, а «жорсткими» цільовими орієнтирами, що охоплюють як декарбонізацію енергетичних систем, так і переосмислення транспортної політики, принципів дизайну та будівництва, а також експлуатації університетської нерухомості. Горизонти планування: Стенфорд – Net Zero 2050, 80% скорочення до 2025, Колумбія – Net Zero 2050, Кембридж – нуль викидів до 2048, Гарвард – відмова від викопного палива до 2050 (Parineh, 2023; Bollinger, 2021; University of Cambridge, 2025; Harvard University, 2024). Важливо, що механізм досягнення цілей дедалі рідше описується як зміна поведінки окремих індивідів і дедалі частіше як інженерно-управлінський проєкт модернізації систем: від переходу на відновлювану електроенергію й електрифікації теплопостачання до впровадження геообмінних технологій, реконфігурації «estate»-логіки історичних кампусів або розбудови інфраструктури «прохолодного кампусу» в умовах кліматичного навантаження (Harvard University Office for Sustainability, 2024; National University of Singapore, 2025). У цьому сенсі сталість виступає не «додатком» до стратегії, а її інфраструктурним ядром, де університет діє як оператор складної енергетичної та будівельної системи.

По-третє, окреслюється мета-стратегія конвергенції наук і deep tech, у межах якої університети реорганізуються для роботи з «наукою конвергенції» – злиттям наук про життя, фізики, інженерії та ШІ як домінантного формату продукування нового знання й суспільного впливу. У стратегічних текстах це відображається через створення нових інституційних форм, зокрема центрів конвергенції (Imperial College London, 2024, p.2) перебудову інноваційних екосистем у форматі

«інноваційного району» (MIT, 2022), а також через вимогу до «вбудовування» ШІ / машинного навчання / data science у дисциплінарне ядро інженерії та прикладних наук (California Institute of Technology, 2026). На рівні кадрової політики така конвергенція підтримується переходом до широких тематичних пошуків і стимулюванням міждисциплінарного найму, що дозволяє зменшувати бар'єри між департаментами та формувати команди під комплексні «великі виклики» – від біомедицини й здорового довголіття до квантових технологій і кліматичної стійкості (National Research Foundation Singapore, 2025). У результаті, конвергенція наук у стратегічному дискурсі виконує подвійну функцію: вона є одночасно епістемологічною відповіддю на надскладність сучасних проблем і організаційною технологією управління дослідницьким портфелем.

Конкретні інституції по-різному комбінують зазначені мета-стратегії, але загальна траєкторія є спільною: фінансова дисципліна та фокусування підсилюють управлінську керованість; мандат Net-Zero переводить сталість у формат інфраструктурного планування; конвергенція наук і deep tech легітимує організаційні перебудови, спрямовані на прискорення відкриттів і масштабування впливу. Саме ця «трикутна» логіка дозволяє пояснити, чому в різних університетах у центрі уваги можуть опинятися різні домени, але семантичний каркас стратегування залишається подібним.

Однак доцільно здійснити порівняння за трьома тематичними домінантами, які у дискурсі українських ЗВО є найбільш навантаженими: (1) цифрова трансформація + ШІ, (2) мережевість/інтернаціоналізація як мережеве включення, (3) війна-безпека-стійкість-відбудова.

Цифрова трансформація та ШІ. У спільному вимірі цифрова трансформація присутня і в українських, і в закордонних стратегіях як умова сучасної університетської діяльності. Водночас у документах світових лідерів цифровізація частіше описується як перехід від «оцифрування» до «інтелектуалізації»: університет намагається керувати освітнім середовищем через дані, обчислювальну інфраструктуру і ШІ, але паралельно – виробляти етичні, правові й культурні рамки для такого управління. Так, Imperial College London

(2023) планує створення нової міждисциплінарної школи «Human and Artificial Intelligence», що досліджуватиме вплив ШІ на суспільство (Imperial Strategy 2030, с. 28). Значна увага приділяється аналітиці навчальних даних: університети планують впроваджувати системи Learning Analytics для відстеження успішності студентів і раннього виявлення тих, хто відстає. Дослідження Вонг і Чапман наголошують, що аналіз поведінки студентів онлайн може підвищити взаємодію і задоволеність студентів (Wong & Chapman, 2022). Таким чином, світові лідери йдуть шляхом інтелектуалізації освіти – використання data-driven підходів для її покращення (Hmoud et al., 2023)..

Рамка Princeton University є показовою саме як стратегічна діагностика ризиків і наслідків цифрового прискорення. У вступі до оновлення стратегічного фреймворку підкреслюється, що серед ключових трендів модерної доби *(«пандемія», «національне переосмислення расизму», «політична поляризація», «інклюзія», «ментальне здоров'я»*) вирізняється *«безперервна й швидка еволюція технологій», «включно – особливо – онлайн-медіа та штучного інтелекту»* (Princeton University, 2023, p. 1). Прінстонський університет визнає *«небачене прискорення прогресу в ШІ, який дивує навіть експертів у цій галузі»* та закликає до *«більш сміливих інвестицій у ШІ, включно зі створенням спільної дослідницької інфраструктури і наймом технічних спеціалістів»*, а також наголошує на відкритості й етичності ШІ-досліджень (Princeton University, 2023, с. 8). Важливо, що технологічні зміни окреслені амбівалентно: вони створюють нові способи комунікації й виконання завдань, але водночас генерують *«нові загрози»* для *«емоційного благополуччя», «громадянського дискурсу», «національної та кібербезпеки»* і соціальних інститутів (Princeton University, 2023, p. 1). Тобто ШІ та цифрові медіа розуміються не як «інструменти», а як структурні сили, що переформатовують соціальність і університетську місію.

Yale University у плані проговорює подібну інтенсивність викликів, але на педагогічному рівні: *«зростання штучного інтелекту»* називається викликом *«традиційним методам навчання»* (Yale University, 2023, p. 4). Далі ризик конкретизується майже як епістемологічна криза: коли продукти машинного

навчання стають *«майже невідрізнюваними»* від робіт *«помірно талановитого першокурсника»*, виникає питання, чи не робить генеративний ШІ «великі сегменти» бакалаврського курикулуму «застарілими» (Yale University, 2023, p. 5). Це важливий маркер дискурсу світових університетів: вони розглядають ШІ як фактор, що змінює не лише практики оцінювання або академічну доброчесність, а й саму конструкцію того, що вважається навчальним досягненням.

У технологічно орієнтованих інституціях стратегічний дискурс підтриманий інституціональними інвестиціями та новими організаційними формами. ETH Zurich декларує прагнення *«вбудувати інструменти штучного інтелекту по всій установі»* – у навчанні, викладанні, дослідженнях і адмініструванні – *«у відповідальний, прозорий та етичний спосіб»*, визнаючи при цьому *«значні етичні ризики»* (ETH Zurich, 2025, p. 11). Imperial College London описує ШІ як технологію, що *«початок ери трансформацій»* і має *«безпрецедентний потенціал»*, а також підкреслює масштаб власного дослідницького поля: *«понад 1000 дослідників з усіх наших факультетів і дисциплін працюють над безпечним і продуктивним розвитком та впровадженням ШІ».* (Imperial College London, 2024, p. 16). Ця масштабність важлива: в «світовому класі» ШІ – не «компетентність для кількох курсів», а стратегічний домен інституції (центри, школи, спільна інфраструктура, нові моделі навчання).

Отже, закордоні ЗВО демонструють проактивний підхід до ШІ: не чекають, поки технології ШІ їх «наздоженуть», а очолюють його впровадження. Три ключові риси такого підходу: (1) масштабні інвестиції у ШІ-напрям – створення інститутів, центрів, нових посад для спеціалістів з ШІ; (2) інтеграція ШІ в освітній процес і управління при паралельному навчанні студентів і викладачів працювати з цими технологіями (адаптивне навчання, автоматизація рутинних задач, впровадження ШІ-тюторів тощо); (3) розробка етичних рамок використання ШІ – політик академічної доброчесності в епоху ШІ, етичних комітетів з цього питання.

На цьому тлі українські стратегії (за результатами 3.2.1) загалом збігаються за напрямом, але інакше мотивують цифровізацію: цифрова трансформація часто постає як інструмент безперервності та виживання (дистанційні/гібридні режими,

резервні канали, кіберзахист, автономність сервісів у кризах). ШІ у багатьох українських документах – «зароджуваний пріоритет», нерівномірно артикуляваний у різних ЗВО, часто з домінантою академічної доброчесності й етичного регулювання. Порівняльно це означає: світові лідери вже переходять до режиму інституціоналізації ШІ (організаційні форми + інфраструктура + етика), тоді як українські ЗВО поєднують ШІ-порядок денний із базовими завданнями цифрової стійкості під час війни.

Мережевість й інтернаціоналізація. Другий вузол порівняння – мережевість як інтернаціоналізація, партнерства та репутаційна видимість у глобальних метриках. Закордонні стратегії, як правило, говорять мовою глобальної місії та впливовості: університет мислить себе як вузол світової системи знання, який одночасно конкурує, кооперується і «перекладає» науку в суспільну дію.

University College London конструює ідентичність через формулу *«Лондонський глобальний університет»: «різноманітна інтелектуальна спільнота, залучена до широкого світу»*, яка має *«видатну здатність інтегрувати нашу освіту, дослідження, інновації та підприємництво» для «довгострокової користі людства».* (UCL, 2022, p. 5). У цьому визначенні мережевість – це не *«обмін студентами»*, а інтеграція освіти, досліджень та підприємств як єдиного механізму впливу. Оксфорд у межах стратегічної рамки освіти визнає *«можливості для інновацій, які надають цифрові технології»* (University of Oxford, 2018–2024), фактично нормалізуючи тезу: навчання й інтернаціональна присутність університету вже немислимі без цифрових мереж (Fazli-Salehi et al., 2019).

Показовим є й дискурс Кембриджа про міжнародну стратегію: «На шляху до міжнародної стратегії» подається не як директива «де/з ким/як працювати», а як рамка, що підтримує «bottom-up activity» академічних спільнот; водночас наголошується баланс «безпечної, відкритої та відповідальної» міжнародної взаємодії, що має зважувати можливості та ризики (University of Cambridge, 2020). Для порівняння з Україною це важливо: у високоресурсних університетах

мережевість усе більше пов’язується не лише з відкритістю, а й з управлінням ризиками глобальної кооперації.

Українські стратегії також насичені мережевою лексикою (Erasmus+, Horizon Europe, альянси, консорціуми, англомовні програми, міжнародні акредитації), але відрізняються позицією вузла: це часто дискурс мережевого включення, а не мережевої центральності. У воєнному контексті мережеві партнерства виконують одразу кілька функцій: (1) канал доступу до ресурсів (освітніх, цифрових, грантових), (2) зовнішня легітимація «нормальності» університету через глобальні метрики, (3) інструмент інституційної стійкості й повоєнної модернізації. У цьому сенсі симптоматично, що European Commission фіксує майже 40 українських закладів, залучених як учасники/партнери до European Universities alliances станом на 2024 рік (European Commission, 2024). Порівняльно важливий саме масштаб: мережеве включення для України – вже не одиничні кейси, а структурна тенденція, що має і позитив (рисурси, видимість), і ризик (підсилення «вузлової асиметрії» та відтоку талантів у центральні вузли).

Війна, стійкість і відбудова. Найбільша специфіка українського стратегічного дискурсу – воєнний вимір, який сек’юритизує університетську місію: безпека кампусів, укриття, енергонезалежність, резервні ІТ-системи, ветеранські політики, оборонні напрями, психосоціальна підтримка та відбудова. У стратегіях 2025–2030 років «стійкість» стає мета-цінністю і рамкою для цифровізації, інтернаціоналізації та людського капіталу (докладно – у 3.2.1).

Університети світового класу теж працюють у контексті кризи, але здебільшого як «полікриза» без прямої війни на території кампусу. Princeton описує період стратегічного оновлення як час «турбулентних змін і невизначеності» (пандемія, політична поляризація, загострення дискусій про інклюзію та свободу слова) (Princeton University, 2023, p. 1). Yale пов’язує ШІ-виклики з «поляризованим політичним середовищем» та потенційним зовнішнім тиском на університети (Yale University, 2023, p. 4). NUS говорить про *«безпрецедентні глобальні потрясіння»* і прямо називає серед факторів війну поряд з кліматом та *«швидкими технологічними трансформаціями»* (National University of Singapore,

2024b, p. 3). Отже, війна як глобальний чинник присутня і в західних текстах, але переважно як елемент світової нестабільності, а не як «режим функціонування університету».

Цікаво, що навіть у високостабільному швейцарському контексті війна в Україні фігурує як фактор державної фінансової напруги та стратегування науки. У стратегічному плані ETH Domain (на рівні державної рамки ERI) стверджується, що *«пандемія коронавірусу та війна в Україні»* створюють *«значний фінансовий тиск»* на федеральний бюджет; водночас підкреслюється, що інвестиції в освіту, дослідження й інновації – критичні для довгострокової конкурентоспроможності – *«не повинні постраждати»* (ETH Board, 2022, p. 2). Це важливий контраст: у світі війна інкорпорується у стратегії як макрофактор, а в Україні, як причина трансформації функцій університету, від освітньо-наукової інституції до вузла національної стійкості й відбудови.

Додаткові відмінності. Порівняння виявляє ще один розрив – рівень ресурсного забезпечення і рівень проблем, які входять у стратегії. Світові лідери мають можливість фокусуватися на «тонких» питаннях: культурі належності, інклюзивності, декарбонізації, етичних дилемах ШІ, оптимізації сервісів, управлінні складністю. MIT називає свій план «практичним» і *«орієнтованим на дані»,* підкреслюючи *«співпрацю, підзвітність та прозорість»* як організаційні чесноти реалізації (MIT, 2022, с. 3). Закордоні стратегії значно більше уваги приділяють питанню рівності, різноманіття та інклюзії (EDI). Наприклад, Стенфорд реалізує стратегічний план IDEAL (Inclusion, Diversity, Equity and Access in a Learning environment), спрямований на підвищення різноманітності в кампусі, забезпечення рівних можливостей для навчання студентів різного походження (Stanford University, 2023, p. 7). UCL прямо проблематизує внутрішню складність як управлінську перешкоду: університет перетворюється на «лабіринт складної, фрагментованої та часто дублюючої адміністрації» і тому потребує консолідації та інвестицій у «фізичну та цифрову інфраструктуру» (UCL, 2022, с. 3, 17).

Українські стратегії, навпаки, змушені одночасно говорити про «тонкі» глобальні теми (цифровізація, якість, міжнародні мережі, інновації) і про «важкі»

реалії українського контексту: дефіцит обладнання, зношеність кампусів, руйнування, втрату людей, психологічний тиск, необхідність реконструкції та принцип build back better. Саме тут порівняння з планами сталості світових університетів дає евристичний міст: наприклад, Columbia Plan 2030 підкреслює, що сталий розвиток має бути вбудований у *«спосіб, у який [університет] навчає, функціонує, проєктує, будує та управляє ресурсами»* (Columbia University, 2021–2030). Для України ця «повсюдність» сталого розвитку набуває специфічного сенсу: відбудова може стати одночасно модернізацією, енергоефективністю й підвищенням стійкості – але в умовах вкрай ризикового середовища. Тому до стандартного переліку «цифровізація – інтернаціоналізація – інновації» додаються такі національні пріоритети: відновлення інфраструктури, збереження кадрів, психологічна підтримка спільноти, реформування управлінської системи, тощо.

Нарешті, показова різниця у менеджеріальній рутині метрик на рівні підрозділів. У стратегічному плані Facilities Services University of Chicago фіксується управлінська матриця «теми – цілі – ініціативи – заходи» як спосіб контролю виконання (University of Chicago, 2020, p. 3). У плані IT-підрозділу Harvard Business School виокремлено пріоритет «Захист інформаційних та технологічних активів HBS» поряд із цифровою трансформацією та модернізацією архітектури (Harvard Business School, 2024, p. 2). У порівнянні з українськими стратегіями це демонструє більш диференційовану культуру «доменних стратегій», де конкретизація метрик і процедур часто віднесена на рівень підсистем, а університетська візія не перевантажує основний документ операційними деталями.

Порівняльний аналіз дає підстави для трьох узагальнених висновків.

Спільна траєкторія – перехід до університету як цифрово-мережевої інституції; цифровізація й міжнародні мережі стають «нормою майбутнього» в обох корпусах. Університети всюди впроваджують цифрові інструменти в навчання – це вже не питання «чи потрібно», а питання «як найкраще це зробити». Технології стали ключовою складовою освітнього процесу: від LMS і відеоконференцій до використання великих даних та ШІ тьюторів (Chan, 2023).

Різні фази розвитку породжують різні бінарні опозиції в дискурсі. У світових університетів: ШІ як прорив / ШІ як загроза процвітанню людства (Princeton University, 2023, p. 1), інклюзивність як цінність / інклюзивність як підзвітна політика (Stanford University, 2023, pp. 3, 7), сталий розвиток / управління ресурсами. В українських ЗВО: модернізація / виживання, відкритість мереж / безпека, інтернаціоналізація / відтік мізків, цифрова ефективність / цифрова фортеця.

Українські ЗВО зараз знаходяться у ситуації «подвійного виклику»: з одного боку, техно-соціальні зміни інформаційно-мережевої доби, які вимагають значних зусиль на адаптацію, з іншого – кризові потрясіння: спочатку пандемія, а потім повномасштабна війна. ЗВО в Україні перебувають у режимі подвійного переходу – до інформаційно-мережевої формації та до воєнно-резильєнтної стійкості й реконструкції. Світові лідери здебільшого поглиблюють уже наявну мережеву центральність, зміщуючи фокус до етичного управління ШІ, інклюзії, сталого розвитку та сервісної ефективності; українські – поєднують ці глобальні пріоритети з відбудовою, безпековою інфраструктурою й утриманням людського капіталу.

Провідні університети світу рухаються в унісон до моделі технологічно інтегрованого, фінансово дисциплінованого та екологічно відповідального функціонування. Уявлення про університет як відокремлену «академію» поступається концепції університету як стійкого двигуна, який має одночасно забезпечувати ресурсну життєздатність через інновації та філантропію, декарбонізувати інфраструктуру, співмірну з міською, і підтримувати засади вільного дослідження в середовищі політичної напруги та конкуренції за легітимність наукового знання.

Водночас порівняння має принципові обмеження. По-перше, документи не є однорідними за жанром (генеральний план vs. доменні стратегії vs. підрозділові плани); по-друге, часові горизонти різняться; по-третє, стратегії – нормативні тексти, які описують бажане майбутнє і можуть маскувати розрив між декларацією та практикою. Саме тому у логіці дисертаційного дослідження дискурс-аналіз та порівняння доцільно трактувати як етап формування емпіричних очікувань: які

пріоритети мають бути «відчутними» для здобувачів і викладачів, де ймовірні найбільші розриви між планом і повсякденною практикою, і які індикатори варто перевіряти у наступних підрозділах емпіричного блоку (3.3-3.4). Для подальшого поглиблення аналізу звернімося до даних кількісного опитування – щоб побачити, як описані стратегічні тенденції відображаються «на землі», в повсякденному досвіді здобувачів ВО і НПП.

3.3 Цифровий досвід та оцінки суб'єктів навчального процесу

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується фундаментальними змінами, які виходять далеко за межі простої цифровізації навчального процесу. Ми є свідками зміни самої онтології університету як соціального інституту. Відповідно до ІМС, домінуючі функції та процеси в інформаційну епоху все більше організовуються довкола мереж, які складають нову соціальну морфологію наших суспільств. Університет, традиційно побудований як ієрархічна, локалізована у просторі та часі структура, змушений трансформуватися у вузол глобальної мережі обміну інформацією та генерації знань.

Цей підрозділ дисертаційного дослідження присвячений емпіричному аналізу зазначених трансформацій на основі даних всеукраїнського опитування учасників освітнього процесу, проведеного влітку 2025 року. Вибірка дослідження охопила 2552 здобувачі вищої освіти та 1286 НПП, що дозволяє говорити про певну репрезентативність отриманих даних та можливість екстраполяції виявлених тенденцій на всю систему вищої освіти України.

Унікальність ситуації полягає в тому, що становлення ІМС в Україні відбувається під впливом подвійного тиску: глобальних технологічних трендів та екстремальних умов воєнного стану, що діють як каталізатор процесів децентралізації та віртуалізації. Аналіз базується на порівнянні поглядів двох ключових акторів освітнього поля – студентів та викладачів, що дозволяє виявити зони консенсусу, розривів та потенційних конфліктів у процесі інституційних змін.

3.3.1. Освітні практики та сприйняття змін здобувачами вищої освіти

Гібридні та змішані форми навчання. Однією з ключових характеристик інформаційно-мережевого суспільства є епістемологічний перехід від класичного «простору місць» до динамічного «простору потоків» (Castells, 1996). У цій новій топології ЗВО втрачає свою жорстку географічну та фізичну прив'язку до традиційного кампусу. Цей процес ідеально описується через феномен «плинного університету», який є концептуальним похідним від теорії плинної сучасності (liquid modernity) (Bauman, 2000). Плинний університет характеризується поступовою відмовою від претензій на надання остаточних, застиглих у часі знань. Натомість він змушений функціонувати як «розумна ракета», яка безперервно коригує свою траєкторію та адаптується до мінливого середовища (Batko, 2014, p. 107).

Дані опитування свідчать, що освітній процес здобувачів вищої освіти в Україні реалізується у різних форматах. Станом на момент дослідження 47,9% респондентів зазначили, що навчаються переважно в очному режимі, 36,9% – у дистанційному, ще 15,2% – у змішаному (гібридному) форматі. Таким чином, 52,1% студентів здобувають освіту не виключно в аудиторному форматі.

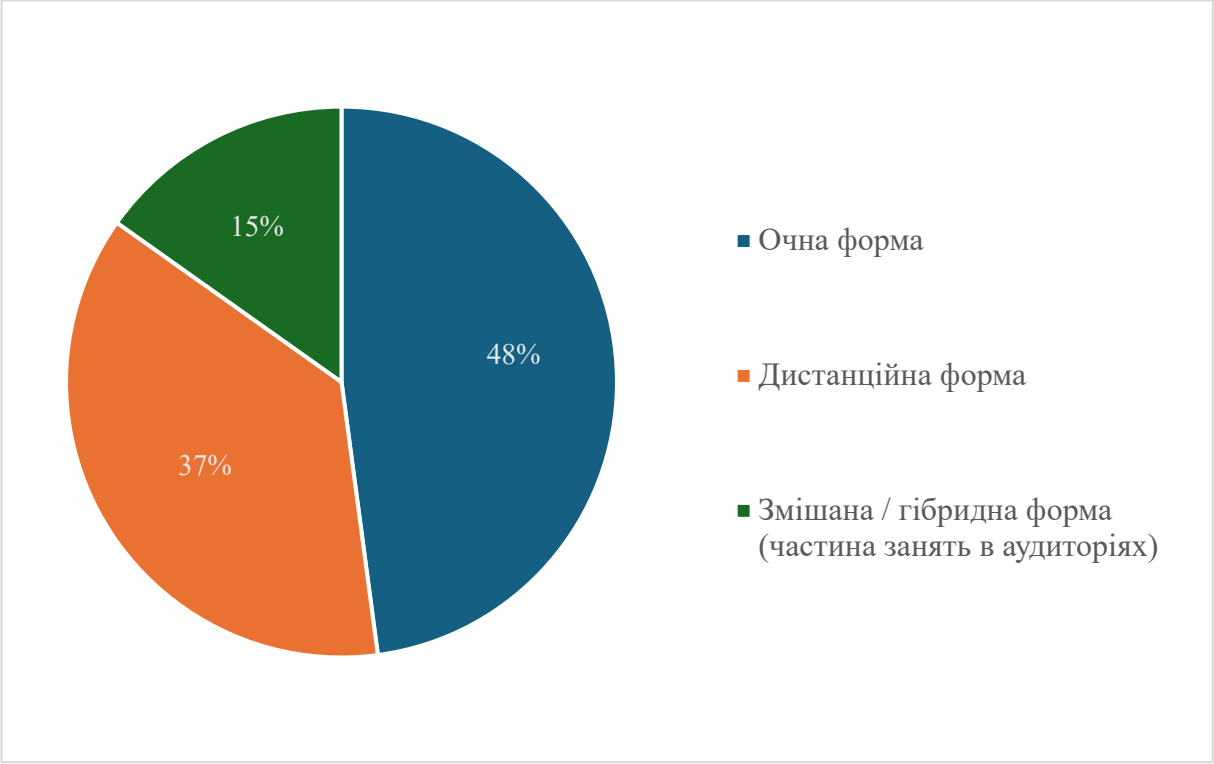

Рисунок 3.1. Переважна форма навчання здобувачів (n = 2552)

Виявлений розподіл зумовлений поєднанням безпекових чинників, стану матеріально-технічної та цифрової інфраструктури ЗВО, а також управлінських рішень щодо організації навчального процесу в умовах воєнного часу. За результатами опитування викладачів, частка тих, хто працює у змішаному форматі, є вищою (33,6%), ніж відповідний показник серед студентів (15,2%), що свідчить про поєднання очних і дистанційних компонентів у межах одного освітнього закладу.

Отримані результати вказують на стабілізацію змішаних і дистанційних форматів як звичайної практики функціонування української вищої освіти та відсутність повного повернення до виключно очної моделі навчання.

Таблиця 3.3.

Формат організації освітнього процесу: поточний та бажаний

Формат організації освітнього процесу	**Здобувачі: Поточний формат**	**НПП: Поточний формат**	**Здобувачі: Найбільш ефективний формат**	**НПП: Найбільш ефективний формат**	**Здобувачі: Бажаний формат у майбутньому**
Очний (аудиторний)	47,9%	35,9%	38,3%	40,7%	18,3%
Дистанційний (повністю онлайн)	36,9%	30,4%	14,3%	5,9%	9,7%
Змішаний / Гібридний	15,2%	33,6%	39,9%	50,8%	72,1%
Не визначилися	-		7,5%	2,5%	-

Глибинний аналіз цих кількісних показників дозволяє виявити статистично значущий парадокс, який можна концептуалізувати як дихотомію «дистанційного розчарування» та «гібридного оптимізму». Незважаючи на те, що значна частка здобувачів (36,9%) на момент опитування навчалася у повністю дистанційному форматі, лише 9,7% з них вважають цю модель найефективнішою. Водночас гібридний (змішаний) формат, за якого онлайн-компоненти поєднуються з періодичною очною взаємодією, визнається найбажанішим як серед студентства (72,1%), так і, що особливо показово, серед професорсько-викладацького складу (50,8%). Це свідчить про те, що академічна спільнота, пройшовши через екстрену

дистанційну освіту, прагне не повернення до минулого («back to normal»), а переходу до нової, більш гнучкої моделі, яка поєднує переваги цифрових мереж та соціальної взаємодії (Boiko et al., 2024). Ця тенденція повністю резонує з глобальними європейськими трендами, де Європейська асоціація університетів (EUA) у своїх звітах за 2024-2025 роки офіційно визнала змішане навчання *«новою нормою»* для всього європейського простору вищої освіти (EUA, 2025, p. 6).

Кросстабуляційний аналіз даних розкриває глибинні причини такого запиту на гнучкість. Зафіксовано чіткий кореляційний зв'язок між курсом навчання, структурою зайнятості студента та його преференціями щодо формату.По-перше, встановлено чіткий взаємозв'язок між курсом навчання та зайнятістю студентів. Дані демонструють зростаючу частку працевлаштованих осіб із кожним наступним роком навчання: якщо на першому курсі не працюють близько 69 % студентів, то на п'ятому та шостому курсах таких лише 22 %. Уже з третього курсу частка працюючих переважає над тими, хто не працює, а серед магістрантів більшість поєднує навчання з роботою. Це свідчить про раннє входження молоді на ринок праці та паралельне функціонування університетської освіти із професійною зайнятістю – типовий вияв тенденцій мережевого суспільства, де межа між освітою і працею стає дедалі розмитішою.

Значущим є також виявлений зв'язок між поточною формою навчання студента і його оцінкою переваг різних освітніх форматів. Ті, хто навчається очно, здебільшого вважають найкращим традиційне очне навчання (53,1 %), тоді як дистанційники схильні віддавати перевагу змішаному формату (40,4 %) або навіть повністю дистанційному (25,1 %). Примітно, що навіть серед студентів дистанційної форми повністю онлайн-навчання не має домінантної підтримки – більшість прагне поєднання онлайну з елементами живої взаємодії. Це підтверджує зростаючий попит на гнучкі, але збалансовані формати, які враховують як самостійність, так і потребу в соціалізації (Chauhan et al., 2024).

Іншим важливим чинником виявляється зайнятість студентів. Дані свідчать, що чим активніше студент працює, тим вищою є ймовірність, що він обирає змішаний формат як оптимальний. Зокрема, 44,8 % тих, хто має часткову

зайнятість, вважають змішану модель найкращою, що також характерно для фрилансерів і студентів з нерегулярним підробітком. Натомість серед непрацюючих студентів більша частка надає перевагу традиційному очному навчанню (44 %). Це узгоджується з концепцією гнучкої освіти, відповідної до вимог ІМС, де життєві, академічні та професійні траєкторії взаємопов'язані та нестабільні.

Якісні наративи здобувачів безжально деконструюють класичну трансляційну модель лекції. Студенти відзначають кричущу неефективність пасивного прослуховування теорії у фізичних аудиторіях: *«Ліквідація очних лекції, адже їх легко можна замінити записами».* Натомість артикулюється потужний запит на впровадження глобальної дидактичної моделі «перевернутого класу», де рутинне засвоєння теорії екстерналізується в асинхронний відеоформат, а дефіцитний фізичний час в кампусі інвестується виключно в лабораторні практики, проєктну роботу та складні професійні дискусії. Будь-яка спроба ЗВО директивно повернути таких студентів до ексклюзивно очного формату приречена на інституційний спротив та саботаж.

Результати нашого опитування переконливо доводять, що традиційна ексклюзивно очна (аудиторна) форма навчання остаточно втратила свою монопольну нормативність. Освітній ландшафт України перетворився на складну гібридну екосистему. Відповідаючи на запитання щодо бажаного формату навчання, студенти продемонстрували запити змішанні формати, що підтверджує закріплення нової інституційної «нормальності».

Цифрові компетентності. Одним із найбільш показових результатів дослідження є надзвичайно висока самооцінка цифрових компетентностей серед здобувачів вищої освіти. На запитання «Як Ви оцінюєте загальний рівень своєї цифрової компетенції?» 82,2% студентів визначили його як «високий» або «дуже високий», ще 16,0% – як «середній», і лише 1,8% – як «низький» або «дуже низький». Таким чином, понад чотири п'ятих респондентів декларують суб'єктивну готовність до навчання та академічної діяльності в умовах

інформаційно-мережевого суспільства, що на перший погляд підтверджує тезу про сформовану цифрову спроможність сучасного студентства.

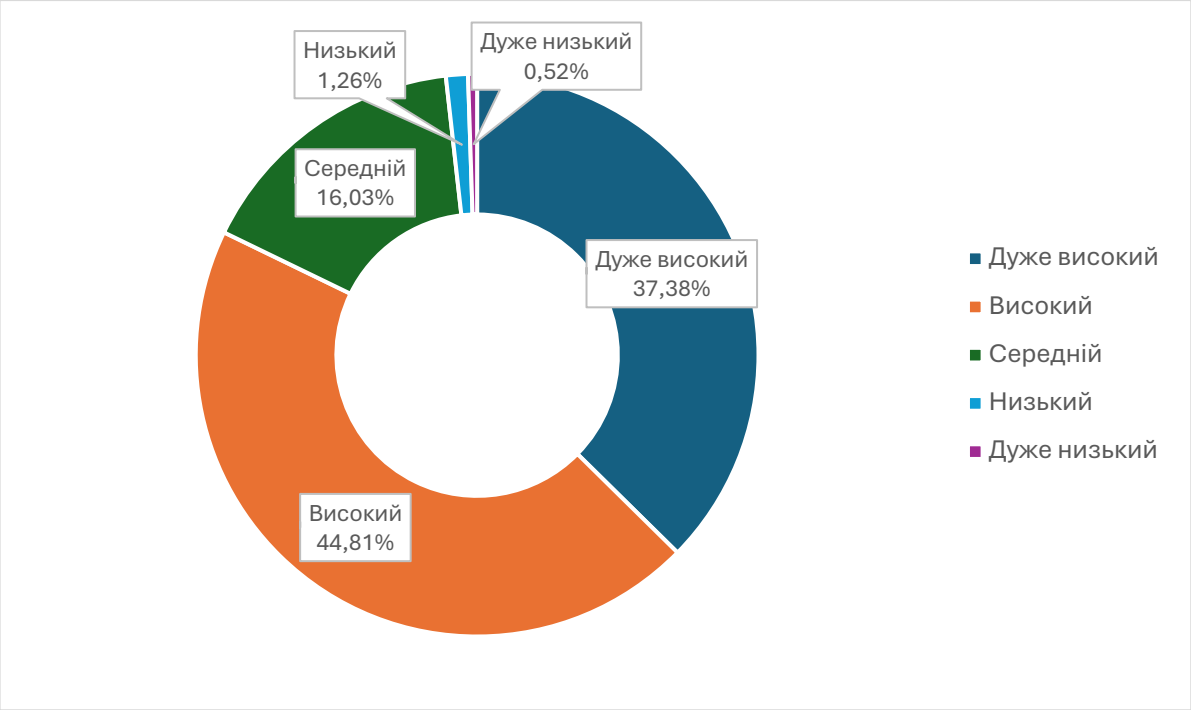

Рисунок 3.2. Самооцінка цифрової компетентності здобувачів

Водночас інтерпретація цих даних потребує соціологічної обережності. По-перше, не можна виключати дію ефекту соціальної бажаності, за якого респонденти схильні завищувати власні навички у нормативно схвалюваній сфері, особливо в умовах масової цифровізації освіти. По-друге, висока самооцінка може частково відображати ефект Даннінга-Крюгера, коли початкове або поверхове опанування інструментів створює ілюзію високої компетентності. Ці застереження є принципово важливими, оскільки самооцінка не тотожна реальній глибині цифрових умінь.

Разом із тим, на відміну від багатьох декларативних показників, у цьому випадку самооцінка студентів значною мірою підтверджується поведінковими індикаторами. Зокрема, 69,1% здобувачів регулярно використовують онлайн-ресурси для навчання, 63,7% застосовують інструменти хмарної колаборації (Google Docs, Miro, Trello тощо) під час групової роботи, а 95,1% вже мають досвід використання генеративного штучного інтелекту (зокрема ChatGPT) для навчальних цілей. Така інтенсивність практичного залучення свідчить про те, що цифрові технології інтегровані у повсякденні освітні практики студентів не

епізодично, а на системному рівні, що частково підтверджує спостереження про високу адаптивність молоді до нових технологічних середовищ (Prensky, 2001).

Водночас дослідження фіксує внутрішню суперечність між загальною впевненістю у власних цифрових навичках і запитом на їх подальше поглиблення. Хоча 76,0% студентів вважають, що наявного рівня цифрових компетентностей загалом достатньо для поточних вимог навчання, майже половина респондентів (48,0%) висловлює чітке бажання опановувати більш спеціалізовані цифрові вміння. Зокрема, 21,0% зазначили потребу в навичках аналізу даних, 17,0% – у роботі зі спеціалізованим професійним програмним забезпеченням, а 14,0% – в основах програмування. Це свідчить, що студентська самооцінка стосується радше базової цифрової грамотності та операційної впевненості, ніж глибоких інструментальних або аналітичних компетентностей.

Цей розрив має важливі інституційні наслідки. Він вказує на структурний зсув запиту студентів від загальної цифрової адаптації до предметно та міждисциплінарно орієнтованих цифрових навичок. Дані дослідження демонструють, що цифрові компетентності дедалі менше сприймаються як специфіка ІТ-галузі й дедалі більше – як універсальний ресурс академічної та професійної мобільності, релевантний для соціологів, економістів, біологів, медиків та гуманітаріїв. У цьому контексті вимога студентів щодо інтеграції елементів data science, спеціалізованого програмного забезпечення та аналітичних інструментів у навчальні програми є не індивідуальною примхою, а індикатором трансформації самого уявлення про сучасну вищу освіту.

Таким чином, результати дослідження дозволяють зробити принципово важливий висновок: цифрові компетентності студентів формуються не лише як набір технічних навичок, а як соціально нормалізована складова освітньої ідентичності. Водночас їх висока самооцінка не повинна вводити в оману. Навпаки, вона маскує потребу в системному переосмисленні цифрової підготовки – від поверхневої «цифрової впевненості» до глибоких, критично осмислених і професійно релевантних компетентностей. Саме цей перехід стає одним із ключових викликів для ЗВО в умовах ІМС.

Комунікаційна революція як мережева горизонтальність. Перехід до інформаційно-мережевого суспільства супроводжується глибинною трансформацією комунікаційної топології: ієрархічно-вертикальні, формалізовані канали поступово витісняються горизонтальними, децентралізованими мережевими взаємодіями. В освітньому середовищі ця трансформація проявляється у радикальній деформалізації академічної комунікації та зсуві від інституційно контрольованих каналів до приватних цифрових платформ. Емпіричні дані дослідження переконливо фіксують цей процес, демонструючи зміну не лише інструментів комунікації, а й нормативних очікувань щодо стилю, темпу та соціальної дистанції у взаємодії між здобувачами та викладачами.

Аналіз каналів позааудиторної комунікації засвідчує домінування приватних месенджерів як основного комунікаційного середовища освітнього процесу. Зокрема, месенджери (Telegram та Viber) використовують 89,9% студентів і 83,6% викладачів, тоді як корпоративну електронну пошту – відповідно 65,6% і 77,1%, а офіційні системи управління навчанням (LMS) – 54,4% і 63,2%. Таким чином, приватні месенджери не просто доповнюють, а фактично маргіналізують формалізовані інституційні канали, переміщуючи значну частину академічної комунікації у так звані «сірі зони» цифрового простору, що перебувають поза прямим контролем ЗВО.

Цей зсув має амбівалентні соціально-педагогічні наслідки. З одного боку, він забезпечує високу швидкість обміну інформацією, зниження комунікаційних бар’єрів і посилення горизонтальності взаємодії, що відповідає логіці ІМС. Якісні відповіді студентів підтверджують нормативний запит на партнерську модель комунікації, засновану на взаємоповазі, емпатії та діалозі, а не на авторитарному стилі: *«Викладач не повинен бачити в собі «божество» і підвищувати тон на студентів... Взаємоповага та діалог – це норма».* Таким чином, мережева комунікація стає інструментом переозначення владних відносин у навчальному процесі та сприяє ерозії традиційної академічної дистанції.

З іншого боку, гіперпідключеність породжує системне розмивання меж між академічним, робочим і приватним часом. Фактична постійна доступність

викладачів у месенджерах формує режим «перманентної комунікації», що істотно підвищує суб'єктивне навантаження. Зокрема, 37,9% викладачів прямо пов'язують відчуття надмірного робочого навантаження з необхідністю постійно підтримувати цифрову комунікацію. Таким чином, мережева горизонтальність, знижуючи формальні бар'єри, водночас продукує нові форми експлуатації часу та уваги.

Парадоксально, але технічна можливість бути постійно на зв'язку не гарантує якості педагогічної взаємодії. Дані опитування виявляють кризу соціальної присутності в умовах цифрової комунікації. Для викладачів ключовою проблемою онлайн-навчання є відсутність емоційного контакту зі студентами (42,0%), тоді як 29,8% скаржаться на нестачу зворотного зв'язку («чорні екрани», мовчання в онлайн-середовищі). Зі свого боку, 27,8% студентів також відзначають недостатню взаємодію з викладачами, а 37,8% – гостре відчуття ізольованості та браку живого спілкування.

Ці результати вказують на структурну асиметрію цифрової комунікації: інформаційний компонент передається ефективно, натомість соціальний та емоційний виміри залишаються обмеженими. В умовах воєнного стресу ця обмеженість набуває критичного значення. Так, 32,9% студентів фіксують у себе стан тривожності, емоційного виснаження та цифрової втоми. Якісні коментарі здобувачів про депресивні стани, звернення до психологів, погіршення фізичного здоров'я засвідчують, що комунікаційна революція в освіті має не лише організаційний, а й глибокий психосоціальний вимір. Ось лише деякі приклади відповідей здобувачів:

Студент А: *«Депресія апатія, вигорання, думки про самогубство».*

Студент Б: *«Через навчання в університеті, я почала ходити до психолога».*

Студент В: *«Я втратив зір за 3 роки з -3 до -8. Навантаження на очі скажене.»*

Отримані дані корелюють із міжнародними дослідженнями, які фіксують зниження академічної резильєнтності молоді в умовах тривалої цифрової інтенсифікації (Wong & Chapman, 2022; An et al., 2025).

Отже, комунікаційна революція в українській вищій освіті проявляється як процес радикальної деформалізації та мережевої горизонталізації взаємодій. Водночас вона висвітлює межі суто технологічного підходу до цифрової трансформації. Емпіричні результати переконливо свідчать, що впровадження цифрових каналів комунікації без паралельної гуманізації освітнього середовища, розвитку цифрової етики та інституційної підтримки ментального здоров'я призводить до посилення соціальної ізоляції та емоційного виснаження. Таким чином, стратегічним завданням цифрової трансформації ЗВО стає не лише оптимізація інформаційних потоків, а й формування умов для стійкої, емпатійної та психологічно безпечної мережевої комунікації.

Штучний інтелект у навчанні. У логіці теорії інформаційно-мережевого суспільства цифровізація освітніх практик закономірно переходить у фазу алгоритмізації – коли ключові операції роботи зі знанням (пошук, синтез, продукування тексту, переклад, підготовка візуалізацій) частково делегуються цифровим агентам, а ЗВО дедалі більше функціонує як вузол, що координує взаємодію людей і «розумних» інструментів у мережах знання (van Dijk, 2020b; Selwyn, 2016). Емпіричні дані опитування підтверджують, що генеративний ШІ в українському студентському середовищі набув статусу рутинного навчального ресурсу: на запитання «Чи використовуєте Ви інструменти штучного інтелекту (ШІ) в навчанні?» сумарно 93,7% респондентів відповіли «Так»; із них 38,7% використовують ШІ постійно, 30,4% – часто, 24,6% – час від часу. Лише 6,3% повідомили, що не застосовують ШІ у навчанні. Така концентрація практик свідчить не про експериментальний «пілот», а про де-факто інституціоналізацію знизу – через щоденну мікропрактику здобувачів, яка випереджає формальну політику ЗВО.

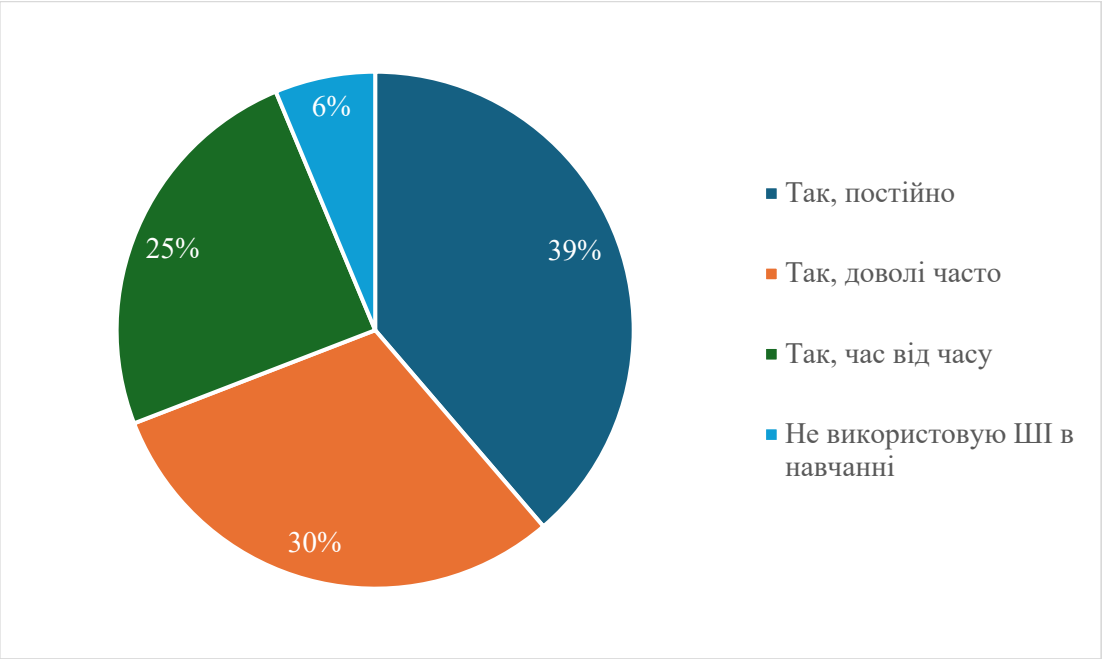

Рисунок 3.3. Використання штучного інтелекту здобувачами

Структура інструментального поля показує ефект «платформної монополізації» з одночасною диверсифікацією сервісів. Домінує ChatGPT (OpenAI), яким користуються 95,1% (2271 респондент), тоді як Google Gemini – 52,2%, Microsoft Copilot – 21,5%, DeepL – 25,1%, DeepSeek – 20,1%, Grammarly з AI-помічником – 13,7%. У відкритих відповідях згадуються також Claude, Perplexity, Cursor, Gamma тощо, що вказує на швидку еволюцію «персонального стеку» студентського навчання та зростання компетентності у виборі інструментів під різні задачі. У термінах соціології цифрових нерівностей це означає зміщення від питання доступу до технологій до питання якісного використання та здатності інтегрувати інструменти в навчальну діяльність (van Dijk, 2020a).

Функціональна матриця застосування ШІ у студентів має переважно інформаційно-підтримувальний характер, але вже включає контури продуктивного й ризикованого використання. Найпоширенішою практикою є пошук інформації (92,0%), далі – переклад (47,7%), генерація текстів (43,0%), створення іншого контенту (зображення/відео/презентації – 37,3%) і виконання домашніх завдань (33,6%). Для більш складних академічних активностей показники нижчі: 15,9% залучали ШІ під час підготовки курсових/дипломних робіт, 23% – у межах науково-дослідної діяльності. З одного боку, це підтверджує глобальні спостереження про

те, що генеративний ШІ найчастіше входить в освіту як «підсилювач» базових когнітивних операцій (пошук/пояснення/перефразування), а вже потім – як інструмент розширення продуктивності в дослідницьких задачах (Kasneci et al., 2023; Zawacki-Richter et al., 2019). З іншого боку, частка практик, прямо пов'язаних із виконанням завдань, підсвічує ризики академічної доброчесності й потребу переосмислення дизайну оцінювання в умовах «пост-текстової» легкої генерації (UNESCO, 2023b; Selwyn, 2016).

Якісний матеріал показує амбівалентність студентського ставлення: ШІ одночасно сприймається як корисний інструмент і як зона нормативної невизначеності. Частина респондентів наголошує на практиках перевірки достовірності, однак інші прямо описують «делегування» виконання академічних завдань. При цьому виявляється чіткий запит на інституційне нормування: студенти фіксують потребу прозорих рамок і меж застосування, щоб уникнути ситуації прихованої девіації та нерівності правил. Показовими є прямі формулювання респондентів: *«щоб було ясно, де можна його застосувати, а де це вже шахрайство».* Такий запит є симптомом переходу від стихійної інновації до фази «управління наслідками», де відсутність політики породжує не свободу, а нерівність і конфлікт інтерпретацій (UNESCO, 2023b). Водночас частина студентів прямо пропонує зміну управлінської логіки – від заборон до навчання коректного й відповідального використання: *«Нарешті визнати що ШІ став частиною життя кожного. І замість «антиплагіатів» навчили б краще як правильно ставити запит у ШІ... А не ворогом».* Ця позиція добре узгоджується з міжнародними спостереженнями: студенти часто демонструють високу технологічну відкритість, але прагнуть зрозумілих етичних меж, аби зберегти відчуття справедливості та довіри до оцінювання (Wong & Shah, 2023).

Ще один несподіваний результат – виявлений зв'язок між формою навчання та частотою використання інструментів штучного інтелекту. Студенти змішаної (43,9 %) та очної (41,7 %) форм частіше зазначають, що «постійно» користуються ШІ у навчанні, тоді як серед дистанційників таких 32,7%. На перший погляд це парадоксально, адже можна було б очікувати, що дистанційники є найактивнішими

користувачами цифрових інструментів. Однак ймовірно, що для них дистанційне навчання – це не завжди вибір, а радше вимушений формат, і частина таких студентів просто «виживає» в онлайні, не маючи ресурсів для експериментування з новими технологіями. Натомість студенти змішаного й очного форматів виявляють більшу ініціативу в інтеграції ШІ у навчальний процес, зокрема для автоматизації рутинних завдань, швидкого пошуку інформації або формування відповідей на типові питання.

Отже, емпіричні результати дозволяють інтерпретувати генеративний ШІ як нового когнітивного посередника у навчанні, що вже інтегрований у повсякденні освітні практики та змінює баланс між самостійністю, підтримкою і контролем. Для ЗВО це означає необхідність переходу від реактивних заходів до структурованої політики: (1) визначення допустимих сценаріїв використання ШІ (за типами завдань і рівнями освіти); (2) оновлення академічної доброчесності з фокусом на прозорість використання інструментів; (3) редизайн оцінювання у бік завдань, які неможливо «повністю делегувати» алгоритму (усний захист, робота з даними, кейси, процесні артефакти, рефлексивні журнали); (4) формування компетентностей критичної верифікації відповідей ШІ та відповідального «prompting» як елемента сучасної цифрової грамотності (Kasneci et al., 2023). У цьому сенсі ШІ стає не просто інструментом підвищення ефективності навчання, а тестом на здатність університету виконувати регулятивну функцію в умовах прискореної платформізації й алгоритмізації освітнього середовища (Selwyn, 2016).

MOOC та неформальна освіта в структурі освітнього досвіду здобувачів. Результати опитування свідчать про суттєве зростання ролі неформальної онлайн-освіти у структурі освітнього досвіду здобувачів вищої освіти. Дані питання G1 демонструють, що переважна більшість студентів так чи інакше залучена до позауніверситетських освітніх ресурсів: 44,8% користуються ними час від часу, 20,4% – регулярно, ще 21,3% – епізодично. Таким чином, сумарно понад 85% студентів мають досвід неформальної освіти, тоді як лише 13,5% повністю не користуються такими можливостями. Це дозволяє трактувати неформальну

онлайн-освіту не як маргінальне явище, а як стабільний і системний елемент сучасної освітньої екосистеми.

Водночас рівень поінформованості про зовнішні освітні можливості залишається фрагментованим. Лише 31,5% респондентів вважають себе достатньо обізнаними щодо позауніверситетських курсів, 26,2% мають загальне уявлення, тоді як 27,8% взагалі не знають про такі можливості. Така асиметрія свідчить про дефіцит інституційних комунікацій з боку ЗВО та нерівність доступу до інформаційних ресурсів серед студентства, що обмежує потенціал усвідомленого формування індивідуальних освітніх траєкторій.

Аналіз форм участі у неформальній освіті показує, що найбільш поширеними є короткі та менш інституціоналізовані формати: онлайн-вебінари й майстер-класи (28,7%), а також масові відкриті онлайн-курси (MOOC) (18,5%). Водночас участь у більш складних і мережевих формах залишається обмеженою: онлайн-стажування (5,7%), навчальні колаборації (5,8%), віртуальна мобільність (3,3%). Показово, що понад 55% студентів не залучені до жодних позауніверситетських ініціатив, що вказує на поєднання освітньої інерції, високого навчального навантаження та обмежень, спричинених воєнним контекстом.

Участь у сертифікаційних програмах також має неоднорідний характер. З одного боку, 44,8% студентів уже отримували сертифікати неформальної освіти, ще 6,7% навчаються з метою сертифікації. З іншого боку, майже половина респондентів (48,6%) залишаються поза цими практиками, що може бути наслідком фінансових бар’єрів, організаційних складнощів або обмеженої інструментальної цінності сертифікації в межах конкретних освітніх програм.

Мотиваційний профіль чітко окреслює причини привабливості неформального сектору: гнучкий графік навчання (48,3%), можливість навчатися у практиків з реального професійного середовища (43,5%), швидке здобуття прикладних навичок (43,0%), фінансова доступність (39,5%) та міжнародна визнаність сертифікатів (38,4%). Важливими також є орієнтація на роботу з реальними кейсами (35,4%) та індивідуалізацію освітніх траєкторій (32,1%). У

сукупності ці чинники відображають зміщення освітніх очікувань у бік практичності, гнучкості та глобальної порівнюваності результатів навчання.

Водночас результати засвідчують, що неформальна освіта не сприймається більшістю студентів як повна альтернатива університету. Лише 11,1% респондентів вважають, що онлайн-освіта може повністю замінити університетську, ще 19,6% – що вона здатна значною мірою її витіснити. Натомість домінують балансовані позиції: 34,0% підтримують модель рівнозначного співіснування формальної й неформальної освіти, а 29,6% – доповнювальну роль онлайн-навчання. Це свідчить про збереження інституційної легітимності університету за одночасного перегляду його монополії на освітній контент.

Додатковий аналіз демонструє чітку кореляцію між формою навчання та рівнем залученості до неформальної освіти. Найвищі показники користування онлайн-курсами характерні для студентів змішаної форми навчання, серед яких 17,8% регулярно та 46,5% періодично залучаються до таких ресурсів. Саме ці групи найчастіше отримують сертифікати про завершення зовнішніх курсів (57%), що вказує на їхню глибшу інтеграцію в цифрову освітню екосистему та вищий рівень освітньої автономії.

З теоретичної перспективи виявлені тенденції відповідають концепції «unbundling» вищої освіти, тобто розпакування традиційно цілісного університетського продукту на окремі компоненти – контент, навички, сертифікацію та кар’єрні сигнали (McCowan, 2017, p. 733). У цих умовах студент дедалі частіше формує кастомізовану освітню траєкторію, комбінуючи формальні університетські курси з неформальними та комерційними освітніми ресурсами. Масштаби цього процесу в Україні підтверджуються емпірично: понад 65% студентів регулярно або епізодично навчаються на зовнішніх онлайн-курсах, а майже 45% уже мають сертифікати неформальної освіти.

Таким чином, неформальна освіта в сучасному українському контексті виступає не альтернативою університету, а структурним доповненням до нього. Це актуалізує необхідність трансформації ролі ЗВО: замість конкуренції з глобальними освітніми платформами університет має еволюціонувати у мережевий

вузол, що забезпечує навігацію, інтеграцію та інституційну валідацію результатів навчання, здобутих у відкритому цифровому середовищі. Саме така модель дозволяє поєднати академічну якість, соціалізаційну функцію університету та зростаючу автономію освітніх стратегій студентства в умовах інформаційно-мережевого суспільства.

Здобувач як елемент глобальної освітньої мережі. Результати опитування засвідчують, що інтеграція здобувачів до глобального освітнього простору має радше потенційний, ніж реалізований характер. Участь у класичних формах академічної мобільності залишається обмеженою: лише 4,6% респондентів мали досвід семестрового або річного навчання за кордоном, ще 6% брали участь у короткострокових міжнародних ініціативах. Водночас майже половина опитаних (47,7%) декларує зацікавлення та намір долучитися до міжнародних програм у майбутньому, що вказує на значний латентний попит на глобальну освітню інтеграцію. Поряд із цим 42,5% студентів не мають досвіду мобільності й не виявляють інтересу до неї, що свідчить про збереження орієнтації частини студентства на національний освітній простір.

Подібна асиметрія між прагненням до інтернаціоналізації та реальною участю простежується і в сфері міжуніверситетської співпраці. Лише 3,6% студентів мають регулярний досвід спільного навчання або участі в міжуніверситетських проєктах, ще 15,2% брали участь у таких ініціативах кілька разів. Для більшості респондентів (51,7%) подібний досвід поки що відсутній, однак супроводжується інтересом до таких можливостей. Натомість 29,5% не мають досвіду і не зацікавлені в ньому. Таким чином, інтерес до включення в глобальні освітні мережі істотно перевищує реальний рівень участі, що вказує на структурні бар’єри інтернаціоналізації.

Отримані дані дозволяють зробити низку принципових висновків. По-перше, академічна мобільність для українських студентів здебільшого функціонує як символічний ресурс і бажана освітня перспектива, а не як масова практика. По-друге, повномасштабна війна, економічна нестабільність і безпекові ризики істотно обмежують фізичну мобільність, звужуючи фінансові та інституційні можливості

участі в міжнародних програмах. По-третє, фіксується стійка невідповідність між індивідуальними освітніми прагненнями студентів і реальними структурними умовами їх реалізації.

Важливим доповненням до аналізу інтернаціоналізації є участь здобувачів у професійних онлайн-спільнотах та цифрових мережах. Найбільш активно до таких середовищ інтегровані студенти 2-3 курсів, тоді як серед першокурсників домінує не інформованість щодо існування подібних спільнот, а на старших курсах поширюється пасивна форма залучення. Цю динаміку можна інтерпретувати як процес цифрової соціалізації, у межах якого студенти поступово вбудовуються в професійні й академічні мережі у міру просування освітньою траєкторією.

Окремо варто відзначити зростання участі у міжнародних освітніх проєктах серед магістрантів старших курсів. До 28% студентів 5-6 курсів брали участь у таких ініціативах кілька разів, тоді як у молодших курсів переважає бажання долучитися за відсутності реального досвіду. Це підтверджує тезу про поступове зростання глобальної інтегрованості освітніх траєкторій разом із підвищенням рівня академічної підготовки та професійної визначеності.

У ширшому теоретичному контексті отримані результати узгоджуються з уявленням про мережеву підключеність як ключовий вимір якості сучасної вищої освіти. В умовах інформаційно-мережевого суспільства інтернаціоналізація перестає бути виключно індикатором престижу і набуває значення чинника інституційної резильєнтності. Для українських ЗВО, що функціонують у ситуації війни, віртуальна мобільність, спільне онлайн-навчання (COIL) та участь у міжнародних цифрових мережах частково компенсують обмеження фізичної мобільності та підтримують зв’язок із глобальним академічним середовищем (Reiffenrath et al., 2022).

Таким чином, можна констатувати, що інтернаціоналізація наразі має вибірковий і фрагментований характер, а мобільність студентів залишається радше потенційною можливістю, ніж усталеною практикою. Це актуалізує потребу в цілеспрямованій інституційній політиці, спрямованій на розвиток віртуальної мобільності, міжуніверситетських мереж і механізмів включення здобувачів до

глобальних освітніх потоків без втрати їхнього зв'язку з національним освітнім простором.

Пропозиції студентів щодо покращення освіти. Відкрите питання «Як, на Вашу думку, можна покращити якість вищої освіти в умовах цифровізації? Напишіть свої ідеї або побажання щодо того, що слід змінити або впровадити» дало можливість отримати сотні індивідуальних коментарів студентів. На відміну від закритих питань, ці відповіді розкривають живі інсайти й дозволяють зрозуміти, що саме турбує і мотивує здобувачів освіти. Здійснений частотний і тематичний аналіз дозволив виокремити ключові категорії. Аналітичне опрацювання масиву даних виявило, що здобувачі зачіпають фундаментальні аспекти академічної політики, дидактики, етики та інституційного менеджменту. У результаті систематизації було ідентифіковано сім магістральних блоків, які структурують запити здобувачів освіти.

Таблиця 3.4.

Матриця ключових тематичних блоків за результатами аналізу відповідей здобувачів вищої освіти.

Назва блоку	Сутнісна характеристика	Частота згадувань
1. Архітектура освітніх форматів	Пошук оптимального балансу між очним, дистанційним та змішаним (blended) навчанням; запит на просторову та часову мобільність; оптимізація розподілу видів занять.	Надзвичайно висока
2. Епістемологічна криза змісту	Вимога ліквідації застарілих та непрофільних дисциплін; запит на інтеграцію віртуальних симуляторів, вирішення реальних бізнес-кейсів, співпрацю з працедавцями.	Надзвичайно висока
3. Штучний інтелект	Заклики до легалізації та нормативного регулювання генеративного ШІ; перехід від парадигми заборон до навчання промптингу та етичному використанню алгоритмів.	Висока
4. Цифрова грамотність НПП	Гостра критика технічної некомпетентності частини НПП; запит на зміну стилю комунікації від авторитарного до партнерського.	Висока
5. Інфраструктурна екосистема ЗВО	Невдоволення розрізненістю цифрових каналів комунікації; критика UI/UX наявних LMS (Moodle); вимоги щодо надання інституційного доступу до ліцензійного ПЗ.	Середня

Продовження Таблиці 3.4

Назва блоку	Сутнісна характеристика	Частота згадувань
6. Масова кастомізація та індивідуальні траєкторії	Бажання самостійно формувати курикулум; запит на інтеграцію результатів неформальної освіти (MOOCs); адаптивне навчання на основі даних.	Середня
7. Когнітивне навантаження	Критика надмірного потоку мікро-завдань у дистанційному форматі; проблеми з відсутністю оперативного зворотного зв'язку; запит на діджиталізацію бюрократії.	Середня

Кожен із зазначених блоків являє собою складний феномен, що має як педагогічні, так і соціокультурні виміри, що потребують глибокої деконструкції кожного сегменту із залученням автентичних студентських наративів.

1.Архітектура освітніх форматів. У студентських наративах домінує вимога інституціоналізувати гнучкі формати як норму, а не як антикризовий виняток (Florence & Kui, 2022). Логіка «очне vs дистанційне» відкидається на користь гібридних/змішаних архітектур, де аудиторний час має бути сфокусований на практиці, дискусіях і проєктній роботі: *«Гібридна модель навчання... дозволяє забезпечити доступ до навчання для більшої кількості студентів; краще адаптувати навчання під індивідуальні потреби; використовувати час в аудиторіях для практики, дискусій та проєктної роботи»*. Це узгоджується з концепцією перевернутого класу: асинхронне засвоєння контенту онлайн і концентрація очного часу на взаємодії, колаборації та проєктній роботі.

Традиційні очні лекції описуються як неефективні й такі, що легко замінюються цифровими еквівалентами: *«Ліквідація очних лекції, адже їх легко можна замінити записами»*. Цінність цифрового формату пов’язують із керуванням темпом і повторюваністю: *«Записувати всі лекції та повністю перейти на ноутбук... Заняття записуються, і в будь-який момент можна переслухати, якщо запізнився, або не зміг відвідати»*.

Позиції щодо повного онлайну поляризовані. Частина студентів обстоює дистанційність як функцію безпеки, мобільності й поєднання навчання з роботою: *«…навчатися у ЗВО Києва, при цьому знаходячись удома… у Рівному»;*

«…дистанційний варіант освіти дає набагато більшу мобільність та свободу»; «…не вимагаючи відвідуваності. Більшість студентів… має роботу з повною зайнятістю»; Інша частина фіксує втрату соціалізації, «атмосфери» та специфіки практичних дисциплін: *«Залишити тільки очне навчання… Онлайн навчання НЕ ПРАЦЮЄ»*; *«Дистанційна освіта не може замінити повністю очну освіту. Зовсім але іншими йде сприйняття інформації»; «Усе ж таки залишити очну освіту, щоб не забрати навички соціалізації, бо який би спеціаліст не був крутий, якщо він не вміє нормально спілкуватись, то він поганий спеціаліст»; «На такому факультеті як я, на мою думку дистанційне навчання це погана штука, тому що ми весь час робимо якісь досліди, і цікавіше було б робити це своїми руками а не дивитись у екран».*

Висновок: потрібні гнучкі моделі участі на кшталт HyFlex (очно / синхронно онлайн / асинхронно через записи), що знімають дихотомію «або-або» (Chauhan et al., 2024; Hill & Smith, 2023). Практична формула, запропонована студентами: *«…лекції у онлайн форматі, а практичні/семінарські заняття - очно».*

2. Епістемологічна криза змісту. За умов цифрової доступності знання студенти ставлять під сумнів репродуктивне навчання й вимагають ревізії програм у бік актуалізації, прагматизації та прямої кореляції з ринком праці (Nicholson, 2022). Емпіричні наративи фіксують різке відторгнення «архаїчності» дисциплін і відповідних інституційних практик: *«Досить триматися за застарілі програми та методи навчання, що абсолютно не відповідають вимогам сучасного ринку праці»*; *«Повністю реформувати освітні програми, оскільки більш дисциплін є архаїчними, застарілими та непотрібними з точки зору бізнес ринку, наукової новизни та створення інновацій в Україні»; «Змінити викладачів які вчать застарілій програмі, а також … програму навчання приблизно 2019 року, яка дуже відрізняється від вимог ринку».*

Запропонована студентами дидактична логіка – редукція «сухої теорії» на користь hard/soft skills через кейси, проєктність і симуляцію професійних практик; цифрові технології мисляться як інфраструктура Project-Based Learning (Sydorenko et al., 2024, p.1002). Це артикулюється прямо: *«Більше практики, менше сухої*

теорії. Реальні кейси, стажування, проєкти зі справжніми замовниками – це те, що дозволить студентам відчувати цінність знань і готуватиме їх до ринку праці»; *«Перехід до практикоорієнтованого навчання. Використання цифрових платформ для стажувань, кейсів, командних проєктів. Співпраця з бізнесом через онлайн-проєкти та хакатони»; «Інтерактивні освітні інструменти: віртуальні лабораторії, симулятори, доповнена та віртуальна реальність (AR/VR) створюють можливості для поглибленого і практико-орієнтованого навчання».*

Окрема лінія – вимога скорочення «непрофільних»/нормативних дисциплін як джерела перевантаження і слабкої релевантності спеціальності: *«Потрібно прибрати багато предметів які не несуть користі в житті, наприклад 'Безпека життєдіяльності' такі речі за бажання можна вивчити самостійно, а після проходження курсу усе одно забувається прочитана інформація»; «Зменшення навантаження гуманітарних дисциплін на інженерних спеціальностях»; «Вивчати лише потрібне, а не Delphi на 1 курсі з 1 вакансією на весь Львів».*

Сукупно це вказує на прагматично-консьюмеристську рамку: ЗВО дедалі більше інтерпретується як сервісна інституція входу в професію та забезпечення конкурентоспроможності, а не як простір універсалістської «класичної» формації. У цифрово-прозорому середовищі дисципліни з дублюванням шкільного змісту або без очевидної прикладної цінності провокують системне студентське відторгнення.

3. Штучний інтелект. Експансія генеративного ШІ/LLMs стала ключовим шоком для вищої освіти *(European University Association, 2025)*. У студентських рефлексіях 11 фіксується конфлікт двох парадигм: охоронно-консервативної (ШІ = загроза доброчесності/плагіат) та адаптивно-прогресивної (ШІ = інструмент рутинної інтелектуальної праці майбутнього фахівця). Домінантний запит – не заборони, а інституціоналізація етичного й критичного використання: *«Важливо не забороняти інструменти штучного інтелекту, а робити акцент на їхньому адекватному використанні»; «Нарешті визнати що ШІ став частиною життя кожного. І замість «антиплагіатів» навчили б краще як правильно ставити запит у ШІ, як зробити його власним асистентом. А не ворогом»; «Було б добре*

запровадити якісь формальні курси з використання ШІ в академічному середовищі…».

ШІ також радикально підриває валідність традиційних трансляційних форм контролю і стимулює перехід до завдань, які важко «делегувати» алгоритму: *«На мій погляд, слід змінити саму систему… повинно бути більш практики, до якої ШІ складно застосувати, а екзамени повинні бути такі, щоб учні дійсно готувалися до них»; «Переосмислення завдань… з фокусом на те, щоб їх неможливо було делегувати ШІ»; «…Замість заборон – навчати ефективному використанню ШІ та перевірці інформації».*

Окремо студенти бачать ШІ як інструмент інституційного покращення через персоналізацію: *«Штучний інтелект може використовуватись для персоналізації освітніх маршрутів, адаптивного тестування та аналітики навчального прогресу».* Це корелює з рамкою відповідального впровадження ШІ (adaptive learning) у міжнародних рекомендаціях і політиках МОН України (Tiwari, 2024; МОН України, 2025). Водночас присутня етична критика, зокрема в креативних індустріях: *«Використання ШІ є великою проблемою як і з екологічної точки зору так і з етичною… Особливо на мистецьких спеціальностях… є неетичним…»* Отже, поряд із загальними принципами потрібні дисциплінарно-специфічні стандарти меж допустимого використання ШІ.

4. Цифрова грамотність НПП. Найгостріший емоційний масив відгуків стосується не платформ, а людського фактора: цифрова трансформація оголила і поглибила digital divide, причому в інвертованому вигляді – студенти як «цифрові аборигени» часто компетентніші за частину викладачів-«цифрових іммігрантів». (Sydorenko et al., 2024, p.1012). Центральний мотив – технічна некомпетентність викладачів як системний бар'єр якості: *«Цифрова грамотність викладачів – must have… щоб не було ситуацій, коли студент краще розбирається в Zoom або Google Meet, ніж лектор»*; *«…проводити обов'язкові тренінги… і тести… здебільшого саме викладачі не вміють… В результаті, всю роботу виконують студенти…»; «Навчити деяких викладачів… Провести вебінари… щоб вони могли самі*

ввімкнути свій комп'ютер»; «…дати можливість навчання… та техніку (хоча б якісь мікрофони)… звук дуже поганий і вони губляться у всіх тих кнопочках…».

Наслідок цієї другої хвилі цифрового розриву – логістичний хаос: розпорошення матеріалів і завдань по приватних каналах, втрати дедлайнів, провали в комунікації та фідбеку. Тому студенти фактично вимагають інституційного примусу до компетентності: регулярне тестування цифрових навичок і обов'язкове підвищення кваліфікації в EdTech (Носовець et al., 2024). На піку фрустрації озвучуються навіть радикальні кадрові рішення: *«звільнити надто старих викладачів…»*.

Водночас блок не зводиться до *«вміння натискати кнопки».* Цифровізація руйнує аудиторно-ієрархічну педагогіку й підважує авторитарну модель «викладач як сакральне джерело знання». Студентські наративи фіксують нормативний зсув до горизонтального партнерства, поваги, діалогу й емпатії: *«Позбутися бюрократичної атмосфери… Взаємоповага та діалог – це норма. Викладач і студент – це партнери…»; «Спонукати викладачів і студентів спілкуватися більш неформально…»; «…відійти від монотонного… стилю… Лекції мають бути живими, залучати увагу».*

Підсумок: відбувається переозначення професійної ролі НПП – від транслятора статичного знання до цифрового модератора/фасилітатора, ментора та архітектора персоналізованих освітніх досвідів. Без цієї ментально-ціннісної трансформації інфраструктурні інвестиції (LMS, сервери, ПЗ) не конвертуються в якість навчання.

5. Інфраструктурний ландшафт ЗВО. Якісна дистанційна/гібридна освіта потребує стійкої та уніфікованої цифрової інфраструктури. Натомість студенти фіксують хаотичну фрагментацію інструментів у межах одного факультету/програми. Це продукує плутанину з матеріалами й дедлайнами та когнітивне перевантаження: *«Нормальні онлайн щоденники, або навчити всіх використовувати онлайн классрум, де зрозуміло і легко можна знайти ДЗ і лаби... У одного сайт, у другого група у вайбері в третього класрум, у четвертого нічого, чисто на парі каже».* Тому ключовий інфраструктурний запит – єдина точка входу:

«Запровадження в університеті ЄДИНОЇ платформи для завантаження матеріалу/зв'язку з викладачами/онлайн занять (незручно, коли викладачі використовують різні платформи)»; «…було б непогано уніфікувати засоби онлайн навчання… Якщо всі викладачі почнуть використовувати єдиний засіб, то для студентів процес навчання стане зрозумілішим та простішим».

Друга лінія критики – низька якість цифрових продуктів ЗВО та нестабільність офіційних LMS (зокрема Moodle). Потреба у у поєднані функціональної зручності (UX) та візуальної привабливосст (UI). *«Вдоскональте мудл або не змушуйте нас в ньому працювати, він жахливий, глючить та не зручний»; «Зробити UX/UI частину сайтів для вищих навчальних закладів кращою, тому що на них важко орієнтуватись і немає адаптації до різних пристроїв, крім комп'ютера»; «Треба зробити так щоб викладачі робили свої завдання у більш нових та кращих програмах…».*

Третій вузол проблем – дефіцит інституційного доступу до ліцензійного ПЗ, що підштовхує до піратських практик: *«…забезпечивши студентів і викладачів ліцензованим програмним забезпеченням, адже зараз багато хто змушений користуватись піратськими програмами…»; «Надання студентам безкоштовного програмного забезпечення від університету. Наприклад: illustrator, Microsoft office…»; «…ми всі маємо мати Canva Premium безкоштовно».* У підсумку студентські вимоги задають модель університету як єдиної цифрової екосистеми, а не суми кафедральних практик, що забезпечує безшовний сервіс навчання.

6. Масова кастомізація та індивідуальні освітні траєкторії. Цифрове середовище робить технічно можливим перехід від «конвеєрних» програм до mass customization, коли навчальний маршрут адаптується під запити студента.8 У відповідях фіксується відторгнення жорстких стандартизованих планів, що ігнорують кар’єрні інтереси й здібності: *«Більше можливостей обирати ті курси для проходження, які цікавлять… коли тобі зовсім не цікаво… ти все одно нічому не навчишся»; «…доцільно на 1, можливо 2 курсі, а далі варто дати вибір конкретного напряму… який сенс вивчати аналіз даних тому хто вподобав собі*

розробку ПЗ»; «…можна дозволити студентам обирати курси за інтересами, комбінувати предмети… навіть вивчати кілька спеціальностей паралельно онлайн».

Індивідуалізація тут включає темп та відкритість екосистеми через визнання результатів неформальної освіти (MOOCs): *«Можливість визнання сертифікатів… (Coursera, edX, Prometheus)»; «…обирати… курси на платформах Udemy, Coursera… і… освоювати нові навички».* Реалізація таких траєкторій потребує не лише цифрових систем трекінгу прогресу/компетенцій (у т.ч. із ШІ), а й дерегуляції бюрократичних процедур.

7. Когнітивне перевантаження. Непідготовлений перехід в онлайн часто означає механічне перенесення аудиторної логіки в цифрове середовище й компенсаторний «гіперконтроль» через потік мікрозавдань, тестів і самостійних робіт, що веде до перевтоми й вигорання. Студенти прямо називають проблему навантаження: *«Зменшення навантаження на студентів (кількість завдань дуже багато)»; «…дати більше часу на відпочинок… буває і по 6 на день, дуже тяжко… за комп'ютером»; «Менше навантаження щодо презентацій чи творчих проєктів… у онлайн документах, щоб оптимізувати час та зменшити стрес».*

У дистанційному форматі критично зростає роль прозорого й оперативного зворотнього звязку як компенсації втрати невербальної комунікації.21 Натомість студенти фіксують дефіцит зворотного зв'язку: *«…вчасно ставили оцінки… тому що зовсім не зрозуміло на що розраховувати»; «…здати… у чітко визначені дедлайни, але отримати відповідь… можна через місяць»; «Більше зворотного зв'язку… (відповідати хоча б на питання в робочий час)».*

Паралельний запит – цифровізація адміністрування й демонтаж паперової бюрократії: електронні заліковки, електронний запис на курси тощо. У блоці оцінювання постає напруга між доброчесністю та «поліцейським» контролем: студенти визнають демотивацію через масове списування та підтримують розумні технологічні рішення, але критикують стресогенне тестування з жорсткими лімітами, яке провокує обхід правил: *«…коли вони надають… менше часу… це геть*

не мотивує нас не списувати… При обмеженні часу, збільшується рівень стресу… і тому шукаєш шляхи щоб підглянути».

Узагальнення відкритих відповідей показує, що пропозиції здобувачів не є списком побажань, а артикулюють перехід до нової інституційної норми ЗВО в умовах ІМС. Сім блоків зводяться до одного ядра: студенти очікують, що ЗВО перестане працювати як сукупність автономних кафедральних практик і почне функціонувати як керована екосистема, де узгоджені між собою формат, зміст, оцінювання, інфраструктура, педагогічна культура та сервісна підтримка.

Логіка запитів є причинно зв'язаною. Гнучкі формати навчання вимагають єдиної цифрової інфраструктури та зрозумілого користувацького досвіду, інакше гібридність перетворюється на хаос і перевантаження. Практикоорієнтований і ринково релевантний зміст передбачає редизайн дидактики через кейси, проєктність, симуляції та співпрацю з роботодавцями, а також одночасний редизайн оцінювання, де меншає завдань, які легко делегуються, і зростає частка перевірки розуміння, застосування й критичного мислення. Генеративний ШІ у студентському дискурсі виступає як когнітивний партнер і як тест на життєздатність традиційних форм контролю, звідси запит на нормативне регулювання, навчання етичному використанню та навичкам постановки запитів, а не на політику суцільних заборон.

Кадровий вимір є не менш визначальним. Студенти пов'язують якість цифрової освіти з цифровою грамотністю викладачів і переходом від авторитарної до партнерської комунікації. Без трансформації педагогічної культури інвестиції в платформи, ліцензії чи техніку не конвертуються в якість навчання. Паралельно посилюється очікування масової кастомізації, тобто можливості формувати індивідуальні траєкторії, навчатися у власному темпі та визнавати результати неформальної освіти. Це підсилює сервісну рамку ЗВО, де критичними стають прозорі правила, швидкий зворотний зв'язок, цифрове адміністрування та демонтаж паперової бюрократії. Окремим маркером цифрової дисфункції студенти називають когнітивне перевантаження, спричинене гіперконтролем через потік мікрозавдань у дистанційному форматі.

Отже, студентський дискурс задає стратегічний імператив: інституційна модернізація має бути системною, а не точковою. Стандартизація екосистеми й каналів комунікації, оновлення змісту та дидактики під практику і проєктність, переосмислення оцінювання в умовах ШІ, обов'язковий розвиток цифрових і комунікативних компетентностей НПП, регуляторна гнучкість для індивідуальних траєкторій, гігієна навантаження та сервісна підтримка – це взаємозалежні елементи однієї моделі. У цьому сенсі цифрова трансформація в студентських пропозиціях постає не як технічний апгрейд, а як зміна моделі університету як інституції

3.3.2. Готовність НПП до мережевого середовища

Адаптація викладачів до цифрових змін. Результати опитування НПП засвідчують суттєві зрушення у рівні їхньої цифрової готовності та педагогічних практиках, що відбулися в умовах пандемії COVID-19 та повномасштабної війни. Соціально-демографічний профіль викладацького корпусу – середній вік 48 років і середній педагогічний стаж 21 рік – об'єктивно вказує на інституційний консерватизм системи ВО. За класичною логікою організаційних змін, саме така вікова і професійна структура зазвичай асоціюється з низькою швидкістю інновацій та опором цифровим трансформаціям.

Однак емпіричні дані демонструють принципово іншу картину. На запитання «Як Ви оцінюєте загальний рівень своєї цифрової компетентності?» 77,7% респондентів оцінили його як високий або дуже високий, ще 21,2% – як середній, і лише 1% визнали низький рівень. Для порівняння, за оцінками до пандемії частка «цифрово впевнених» викладачів не перевищувала 30% (NAESU Survey, 2019). Таким чином, за надзвичайно короткий період відбувся різкий стрибок цифрової компетентності НПП, що свідчить не про поступову еволюцію, а про феномен успішної ургентної адаптації. Цей феномен узгоджується з теоретичними положеннями про те, що екстремальні соціальні умови здатні ламати інерційні інституційні патерни та прискорювати цифрову трансформацію освітніх систем (Smyrnova-Trybulska, 2019). В українському випадку війна та пандемія виступили

не лише зовнішнім шоком, а й механізмом форсованого навчання викладацького корпусу.

Практичні індикатори підтверджують цю тезу. Майже всі викладачі опанували інструменти синхронної онлайн-комунікації: Zoom використовують 82,9% респондентів, Microsoft Teams – 48,6%, Google Meet – 42,0%. Крім того, 72,8% регулярно застосовують базовий функціонал систем управління навчанням (LMS), розміщуючи навчальні матеріали, завдання та тести. Хоча старші вікові групи на початкових етапах демонстрували більші труднощі, більшість із них змогла подолати як технічні, так і психологічні бар'єри, що свідчить про злам усталеного міфу щодо «вікового цифрового розриву».

Загалом отримані дані дозволяють зробити висновок, що викладацький корпус українських ЗВО, попри вікову та професійну інерційність, продемонстрував високу здатність до швидкої мережевої адаптації. Змішане навчання стало не тимчасовим компромісом, а стійкою педагогічною конфігурацією, що відповідає глобальним тенденціям модернізації вищої освіти (Garrison & Vaughan, 2013; Hrastinski, 2019).

Водночас зафіксований феномен ургентної цифрової адаптації викладачів має чіткі структурні межі, які не дозволяють ототожнювати зростання цифрової грамотності з повноцінною педагогічною трансформацією. Кількісні показники опанування інструментів (відеоконференції, LMS, онлайн-комунікація) радше свідчать про поверхневу інструментальну цифровізацію, ніж про глибинну зміну дидактичної логіки навчання (Tang et al., 2025). Це підтверджується розривом між самооцінками викладачів і сприйняттям освітнього процесу студентами, зафіксованим у попередньому підрозділі. Здобувачі освіти, демонструючи значно вищий рівень щоденної цифрової включеності, водночас масово вказують на дефіцит інтерактивності, емоційної присутності та зворотного зв'язку, а також на перевантаження формальними онлайн-завданнями. Таким чином, сформувалася асиметрична модель мережевої взаємодії, за якої викладачі технічно відтворюють традиційну лекційно-репродуктивну педагогіку в цифровому середовищі, тоді як студенти очікують принципово іншого – діалогічного, партнерського та

практикоорієнтованого формату навчання. Цей розрив між технологічною готовністю та педагогічною рефлексією узгоджується з міжнародними дослідженнями, які показують, що цифрова трансформація освіти часто зупиняється на рівні інфраструктури, не доходячи до перегляду ролей викладача, логіки оцінювання та дизайну навчального досвіду (Garrison & Vaughan, 2013; Hrastinski, 2019). Отже, викладацька адаптація в українських ЗВО наразі має характер функціональної, але не повністю трансформаційної, що створює ризик стабілізації «гібридної інерції» – ситуації, коли цифрові інструменти використовуються без відповідної зміни педагогічних парадигм.

Труднощі онлайн-викладання очима НПП. Попри швидку інституційну адаптацію ЗВО до дистанційних і гібридних форматів, результати опитування НПП виявляють наявність системних обмежень онлайн-викладання, що безпосередньо впливають на якість освітнього процесу. Найпоширенішою проблемою викладачі називають дефіцит педагогічної взаємодії та емоційного контакту зі студентами і колегами – на це вказали 42% респондентів. Дуже близьким за частотою є відчуття ізольованості та браку живого спілкування (38,9%). Сукупно ці показники свідчать, що майже кожен другий викладач фіксує втрату соціального виміру навчання, який у традиційній аудиторії забезпечується невербальною комунікацією, спонтанними дискусіями та неформальними контактами. Цей результат узгоджується з концепцією «психологічної дистанції» у віртуальних освітніх середовищах (Garrison & Vaughan, 2013).

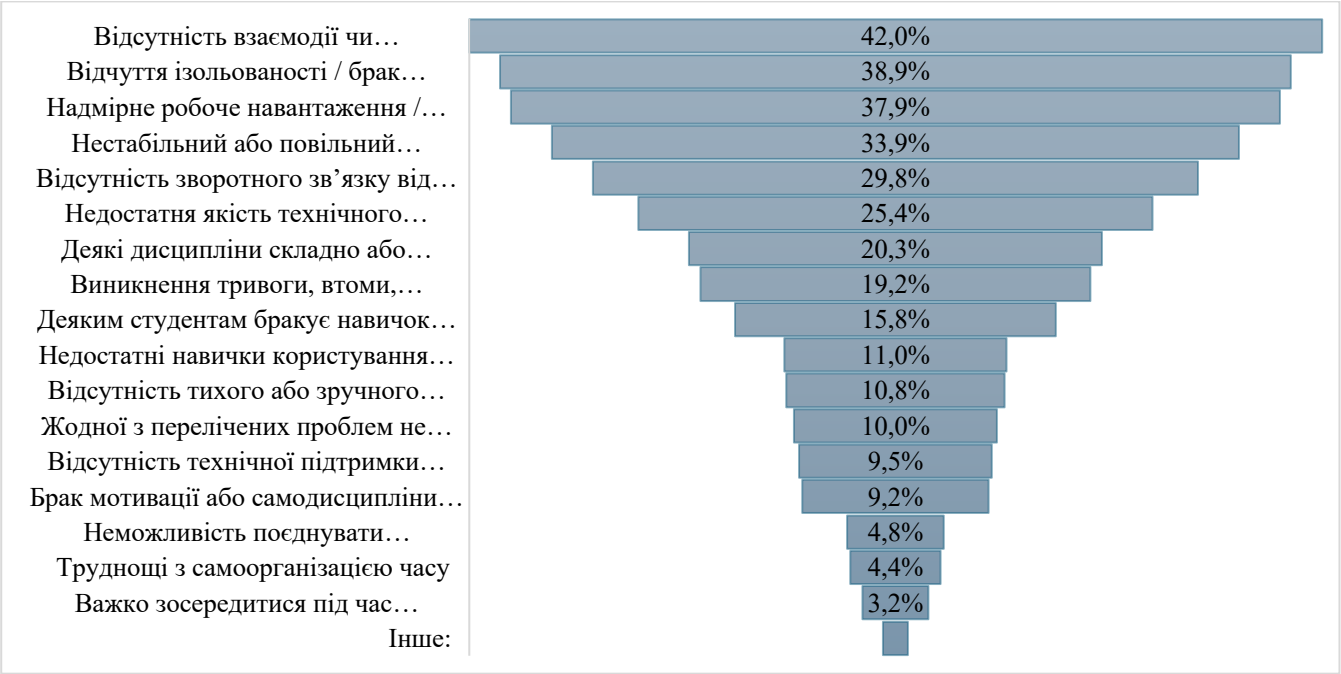

Рис. 3.6. Які проблеми відчувають викладачі під час онлайн-викладання

Суттєвим викликом для НПП залишається зростання робочого навантаження: 37,9% викладачів зазначили, що онлайн-формат вимагає більше часу на підготовку матеріалів, перевірку робіт і комунікацію зі студентами. Цифрові платформи, з одного боку, розширюють можливості навчання, з іншого – перекладають на викладача додаткові функції організації, адміністрування та технічного супроводу освітнього процесу.

Третім за поширеністю бар'єром є нестабільний або повільний інтернет-зв'язок (33,9%), а також недостатня якість технічного забезпечення (25,4%). Ці чинники особливо загострюються в регіонах і в умовах війни, де перебої з електропостачанням та зв'язком стають структурною перешкодою для сталого онлайн-викладання.

Водночас майже третина викладачів (29,8%) наголошує на відсутності ефективного зворотного зв'язку від студентів, що ускладнює оцінювання рівня залученості та засвоєння навчального матеріалу. Додатково 20,3% респондентів вказують, що окремі дисципліни складно або неможливо реалізувати онлайн, насамперед ті, що передбачають лабораторні роботи, експериментальні практики або спеціалізоване обладнання.

До менш поширених, але концептуально важливих труднощів належать емоційне виснаження та втома (19,2%), брак навичок користування цифровими платформами (11,0%) і відсутність належних умов для роботи вдома (10,8%). Водночас 10,0% викладачів заявили, що не відчувають жодної з перелічених проблем, що може свідчити як про високу індивідуальну адаптивність, так і про специфіку умов їхньої професійної діяльності.

Відкриті відповіді респондентів додатково актуалізують проблеми контролю академічної доброчесності, складнощі оцінювання знань у дистанційному середовищі, а також вплив воєнних факторів – повітряних тривог, відключень електроенергії та психологічного напруження. У сукупності ці дані підтверджують, що онлайн-викладання не сприймається викладачами як повноцінна та універсальна альтернатива аудиторному навчанню, а радше як вимушений або допоміжний формат.

Ставлення НПП до використання ШІ. На тлі описаних труднощів цифрового викладання особливої уваги заслуговує ставлення НПП до інструментів штучного інтелекту (ШІ) як елементу мережевого освітнього середовища. Результати опитування засвідчують високий рівень фактичної інтеграції ШІ у викладацькі практики: лише 23,9% респондентів не використовують такі інструменти, тоді як понад три чверті застосовують їх постійно, часто або епізодично. Це свідчить про поступовий перехід ШІ зі статусу експериментальної інновації до звичного інструменту повсякденної професійної діяльності.

Абсолютним домінантом серед сервісів є ChatGPT (OpenAI), яким користуються понад 90% викладачів, що застосовують ШІ. Далі за поширеністю йдуть Google Gemini (35,6%), DeepL (23,0%), Microsoft Copilot (22,4%) та Grammarly з AI-помічником (16,4%). У відкритих відповідях також згадуються Claude, Perplexity, Midjourney, Mistral, QuillBot, Canva та Kahoot, що підтверджує багатовимірність використання ШІ – від текстогенерації до візуалізації, тестування й дидактичного дизайну.

Функціонально ШІ найчастіше використовується для пошуку та узагальнення інформації (80,1%), перекладу текстів (51,4%) і створення навчальних

матеріалів – текстів, презентацій, зображень (приблизно третина респондентів). Водночас застосування ШІ для оцінювання студентських робіт (13,7%) і написання наукових публікацій (7,9%) залишається обмеженим, що свідчить про обережність викладачів і відсутність усталених етичних та методичних рамок.

Таким чином, ставлення НПП до ШІ має чітко виражений інструментально-прагматичний характер: алгоритми активно залучаються для оптимізації рутинних завдань і підвищення продуктивності, але не розглядаються як повноцінний замінник педагогічного судження або академічної відповідальності. Це підтверджує загальний висновок, що попри успішну ургентну адаптацію викладацького корпусу до мережевого середовища, цифрова трансформація залишається переважно функціональною і ще не перейшла в площину глибокої педагогічної реконцептуалізації ролі викладача в інформаційно-мережевому суспільстві.

MOOC та неформальна освіта. Результати опитування НПП засвідчують, що викладачі загалом адекватно усвідомлюють причини зростання привабливості позауніверситетських освітніх програм для студентів і не заперечують їхньої ролі в сучасному освітньому середовищі. Найбільш значущими мотиваційними чинниками викладачі вважають можливість навчання у провідних фахівців і практиків із реальним професійним досвідом (55,9%), а також здобуття міжнародних сертифікатів і дипломів, які визнаються роботодавцями (52,3%). Це свідчить про розуміння викладачами зсуву освітніх пріоритетів у бік практичної релевантності та ринкової конвертованості результатів навчання.

Вагомими також є чинники гнучкості освітнього процесу: 44,0% респондентів відзначили можливість самостійного вибору темпу і графіка навчання, а 43,0% – поєднання навчання з професійною діяльністю або сімейними обов’язками. Окремо наголошується на швидкому здобутті прикладних навичок (43,6%) та можливості формування індивідуальних освітніх траєкторій (34,4%), що корелює з тенденціями персоналізації навчання в умовах цифрового суспільства (Hrastinski, 2019).

Менш значущими, але все ж релевантними, викладачі вважають такі аспекти, як фінансова доступність програм (25,4%), їхня орієнтація на вузькі спеціалізації, затребувані на ринку праці (28,6%), а також менш формалізований і бюрократичний характер неформальної освіти (20,6%). Показово, що лише незначна частка респондентів (3,9%) не вбачає жодних переваг у позауніверситетських програмах, а 0,8% прямо зазначили, що вони не є привабливими. Це дозволяє стверджувати, що викладацьке середовище загалом визнає конкурентність МООС і подібних форматів у сучасній освітній екосистемі.

Оцінюючи співвідношення університетської та неформальної онлайн-освіти, викладачі демонструють чітко виважену позицію. Лише 2,8% респондентів вважають, що неформальна освіта здатна повністю замінити університетську, ще 8,0% допускають таку можливість значною мірою. Водночас абсолютна більшість (57,3%) наголошує на доповнювальній ролі неформальної освіти, а 14,3% переконані, що вона взагалі не може замінити університет. Такий розподіл відповідей засвідчує домінування гібридної логіки: МООС сприймаються як ресурс розширення та підсилення університетських програм, а не як їхня альтернатива (Garrison & Vaughan, 2013).

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що викладачі визнають значущість неформальної освіти, але водночас критично ставляться до ідей її повної інституційної заміни університету. В українських умовах, особливо в контексті війни та нерівного доступу до ресурсів, роль МООС часто переоцінюється на рівні публічного дискурсу, тоді як у реальній педагогічній практиці вони виконують допоміжну функцію.

Викладач як частина глобальної мережі. Аналіз міжнародної активності НПП свідчить про поступову, але асиметричну інтеграцію українських викладачів у глобальний академічний простір. Найпоширенішою формою інтернаціоналізації є закордонні стажування, в яких брали участь 37,1% респондентів. Це підтверджує, що короткострокові програми підвищення кваліфікації залишаються найбільш доступним і практично орієнтованим інструментом міжнародної співпраці.

Важливу роль відіграють також міжнародні онлайн-школи, проєкти та воркшопи, участь у яких зазначили 24% викладачів. У постпандемічних і воєнних умовах ці формати стали ключовим механізмом підтримки міжнародних зв'язків без фізичної мобільності, знижуючи фінансові та безпекові ризики. Натомість викладання за кордоном (12%) і участь у міжнародних дослідницьких проєктах (10,3%) мають менш масовий, але стратегічно значущий характер, оскільки саме вони формують довготривалі академічні партнерства та впливають на розвиток наукових шкіл. Довготривале навчання за кордоном залишається порівняно рідкісним (6,7%).

Показовим є високий рівень потенційної мобільності: понад третина викладачів (34,2%) ще не брали участі в міжнародних програмах, але планують це зробити в майбутньому. Водночас 12,5% респондентів не виявляють інтересу до академічної мобільності, що може бути пов'язано з мовними, інституційними, віковими або професійними бар'єрами, а також із перевантаженням викладацькою та адміністративною роботою.

Загалом отримані дані засвідчують, що інтеграція українських викладачів у глобальні освітні мережі відбувається переважно через короткострокові та цифрові формати взаємодії. Така модель відповідає логіці мережевого суспільства, але водночас вказує на потребу цілеспрямованої інституційної політики, спрямованої на розширення можливостей глибшої та стійкішої академічної інтернаціоналізації.

Пропозиції НПП щодо покращення якості ВО. Відкрите питання «Як, на Вашу думку, можна покращити якість вищої освіти в умовах цифровізації? Напишіть свої ідеї або побажання щодо того, що слід змінити або впровадити» дало можливість отримати понад чотири сотні індивідуальних коментарів від НПП. Це дуже багатий масив якісних даних – фактично концентрат практичних ідей, проблем і страхів НПП. З того, що видно у відповідях, можна виділити кілька ключових блоків, які представлені у Таблиці 3.5:

Таблиця 3.5

Пропозиції викладачів щодо покращення освіти.

Блок	**Операційне визначення**	**Ілюстрація (коротка цитата)**	**Оцінка пріоритетності**
Інфраструктура та ПЗ	Матеріально-технічні умови для цифрового навчання	*«Забезпечити всі аудиторії обладнанням і швидкісним інтернетом; одна універсальна платформа замість кількох.»*	Критично висока (фундаментальний базис)
Мотивація та фінансування	Економічні стимули й умови праці	*«Конкурентна зарплата і доступ до ліцензійного софту – ключ до якісного контенту.»*	Критично висока
Управління та дебюрократизація	Організаційні практики, що впливають на якість	*«Скасувати дублювання паперових і цифрових форм, перейти на е-документообіг.»*	Висока
Розвиток цифрової компетентності	Системні програми підвищення цифрової компетентності	*«Потрібні реальні курси з ШІ/VR/AR і годинни у навантаженні на розробку якісних онлайн-курсів.»*	Висока
Академічна доброчесність і ШІ	Регулювання використання ШІ та запобігання зловживанням	*«Визначити межі застосування ШІ; робити більше усних контрольних і проєктних завдань.»*	Висока
Педагогічний дизайн	Моделі навчання та оцінювання в цифровому середовищі	*«Лекції – як відеоконтент, на парах – розбір кейсів і симуляції.»*	Середня
Соціально-ціннісний контекст	Роль університету, вплив війни, баланс «практика/глибина»	*«Цифровізація має доповнювати, а не замінювати глибину університетської освіти; важливе живе спілкування.»*	Середня

Подальший наративний аналіз детально розкриває кожен із зазначених блоків, глибоко спираючись на безпосередні емпіричні спостереження та цитати викладачів, та корелюючи їх із відповідними науковими та освітніми тенденціями.

1. Матеріально-технічне та інфраструктурне забезпечення. Результати опитування НПП засвідчують, що найбільш фундаментальною перепоною цифрової трансформації ВО залишається критичний дефіцит матеріально-технічної та цифрової інфраструктури. У відповідях НПП чітко артикулюється позиція, згідно з якою без вирішення базових апаратних (hardware) і мережевих

проблем будь-які дискусії про інноваційні методики, ШІ чи віртуальні освітні середовища є суто декларативними та відірваними від реальної освітньої практики.

Центральним мотивом у відповідях викладачів є перекладання фінансової відповідальності за цифровізацію на самих працівників. Ситуація, коли НПП змушені використовувати власні ноутбуки, периферійне обладнання та оплачувати інтернет-зв'язок за власний кошт, сприймається як системна інституційна несправедливість. У цьому контексті показовими є прямі вимоги респондентів: *«Видайте на роботі ноутбуки!»*. Інший викладач детально описує повсякденну практику цифрової праці: *«Створити достатню матеріальну базу для роботи в університеті. Всі пристрої куплені за власний кошт, оплата інтернет-послуг – теж. Університет жодним чином це не компенсує».*

Такі висловлювання вказують не лише на технічну проблему, а на структурний розрив між задекларованою цифровізацією та реальними умовами праці. Викладачі підкреслюють, що створення цифрового освітнього контенту на кшталт відеолекцій, інтерактивних курсів, онлайн-занять вимагає значних апаратних ресурсів, які не можуть забезпечуватися на індивідуальному рівні без втрати якості. Один із респондентів формулює цю проблему у макроінституційному вимірі: *«Якщо кожен учасник за власні кошти забезпечуватиме технічну частину цифрової освіти (хоч викладач, хоч студент), включаючи як засоби, так і навички володіння технологіями, замість вищої освіти продовжуватиме існувати її імітація».*

Окрім апаратного забезпечення, НПП наголошують на критичній нестачі доступу до швидкісного інтернету та ліцензійного спеціалізованого програмного забезпечення. Це особливо актуально для інженерної, архітектурної, медичної, біологічної та ІТ-освіти, де цифровізація неможлива без професійних інструментів, що значно виходять за межі стандартних офісних пакетів. У відповідях згадується потреба в системах автоматизованого проєктування, спеціалізованих симуляторах, редакторах коду, аналітичних платформах та платних версіях інструментів ШІ. Водночас викладачі прямо вказують на економічну неможливість самостійної оплати таких сервісів і наполягають на інституційній відповідальності ЗВО:

«Забезпечити можливість використання платних сервісів в освітніх цілях за рахунок Університету».

Додатковим ускладнювальним чинником виступає відсутність єдиної стандартизованої цифрової екосистеми. НПП описують ситуацію надмірної фрагментації, коли різні факультети, кафедри або структурні підрозділи використовують несумісні між собою платформи, LMS і канали комунікації. Це створює інформаційний хаос і підвищує адміністративне навантаження як на викладачів, так і на студентів. У відповідях з'являється чіткий запит на уніфікацію: *«Створити одну платформу, а не багато, як зараз, з журналами, науковими звітами, документообігом тощо»,* а також на технічне підсилення існуючих рішень: *«Збільшувати потужності серверів ЗВО для стабільної роботи діючих навчальних платформ».*

Окремі респонденти виходять за межі університетського рівня та апелюють до державної освітньої політики, пропонуючи втручання МОН: провести аналіз наявних цифрових рішень, організувати конкурсний відбір та створити єдину якісну універсальну освітньо-організаційну платформу за участі професійних ІТ-команд, а не фрагментарних кафедральних ініціатив.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що в дискурсі НПП матеріально-технічне та інфраструктурне забезпечення постає як базова, передумова цифровізації, без якої всі інші елементи як педагогічні інновації та персоналізоване навчання втрачають практичну реалізованість. Наявна модель, за якої цифрова трансформація відбувається за рахунок індивідуальних ресурсів НПП, сприймається академічною спільнотою як така, що веде не до модернізації, а до імітації цифрової освіти.

2. Мотивація та фінансування. Результати опитування засвідчують, що економічний вимір є одним із найглибших структурних бар'єрів цифрової трансформації вищої освіти. Відповіді НПП демонструють стійкий причинно-наслідковий зв'язок між хронічно низьким рівнем оплати праці, надмірним навчальним і бюрократичним навантаженням та фактичною неможливістю системно інвестувати час і зусилля у цифрову модернізацію викладання. У цьому

контексті цифровізація постає не як технологічна проблема, а як похідна економічного детермінізму та прекаризації академічної праці.

Викладачі одностайно вказують на радикальну невідповідність між вимогами цифрової освіти та рівнем матеріального забезпечення НПП. У відповідях фігурують чітко сформульовані очікування щодо «ринкової» вартості академічної праці: *«Платити викладачам адекватну заробітну плату (від 2000 доларів США)»,* а також прямі констатації того, що чинна оплата праці є *«неринковою в умовах постійної інфляції».*Респонденти наголошують, що сучасна цифровізація істотно розширює функціональну роль викладача. Окрім традиційної педагогічної діяльності, НПП змушені виконувати ролі методиста, дизайнера курсу, сценариста відеоконтенту, модератора онлайн-дискусій, адміністратора LMS і користувача складних цифрових інструментів. Однак ця мультифункціональність не має жодного фінансового відображення в системі оплати праці. Як прямо зазначає один із респондентів: *«Бракує мотивації для вдосконалення. На роботі думаєш, де заробити гроші».*

У низці відповідей економічна проблема набуває системного, навіть екзистенційного виміру: *«Жодне покращення не впливає на жебрацьке професорське «жалування», бо держава не платить за роботу, а лише стежить, щоб учений не вмер із голоду».* Така політика призводить до маргіналізації академічної професії та формує високі ризики відтоку інтелектуального капіталу до комерційного сектору або за кордон, передусім молодих викладачів і фахівців із розвиненими цифровими компетентностями. Окремо підкреслюється проблема неповних ставок: *«Підвищити заробітну плату доцентам українських університетів, до зарплат доцентів європейського рівня. Надати повні ставки українським доцентам, а не 75% і менше».* Це вказує на структурну нестабільність зайнятості, яка підсилює прекарний характер академічної праці й унеможливлює довгострокове професійне планування.

Ще одним ключовим економічним обмеженням є чинна модель формування штатного розкладу, за якої кількість ставок і фонд оплати праці жорстко прив’язані до чисельності контингенту студентів. У відповідях НПП ця модель піддається

жорсткій критиці: *«Прибрати залежність штатного розкладу викладачів від контингенту студентів», «Усунути залежність фондів кафедр від кількості студентів».* Така залежність формує хибну мотиваційну структуру, що підриває академічну вимогливість і якість освіти. Викладачі змушені підтримувати формальну успішність студентів, у тому числі слабко мотивованих або недоброчесних, з міркувань інституційного виживання кафедри. У цьому контексті впровадження цифрових інструментів об'єктивного оцінювання знань (онлайн-тестування, аналітики навчальних результатів, автоматизованого контролю) стає економічно ризикованим, оскільки може призвести до скорочення контингенту і, відповідно, ставок.

Додатковим стримувальним чинником виступає надмірне аудиторне навантаження, яке в окремих випадках сягає 600-900 годин на рік. За таких умов створення повноцінних цифрових курсів із відеолекціями, інтерактивними завданнями та симуляціями стає фізично неможливим. У відповідях з'являється чіткий нормативний запит: *«Встановити аудиторне навантаження не більше, ніж 450 годин на рік»*. Така пропозиція відповідає європейським практикам і розглядається НПП як необхідна передумова для якісної цифрової трансформації, наукової роботи та участі в грантових програмах.

Таким чином, фінансова мотивація та організаційно-економічні умови праці постають як системоутворювальні фактори цифрової трансформації. За відсутності адекватної оплати, стабільної зайнятості та раціонального навантаження цифровізація перетворюється на індивідуальний «подвиг» окремих ентузіастів, а не на інституційну стратегію розвитку. Це дозволяє говорити про структурну прекаризацію академічної праці, яка не лише гальмує впровадження цифрових інновацій, але й загрожує довгостроковій спроможності ЗВО як виробників знання в інформаційно-мережевому суспільстві.

3. Управління та дебюрократизація: бюрократичний парадокс. Результати опитування виявляють фундаментальний управлінський парадокс: цифровізація, яка декларується як інструмент спрощення та оптимізації освітніх процесів, на практиці часто призводить до зростання бюрократичного

навантаження на НПП. Попри те, що станом на 2025 рік до Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО) підключено понад 913 закладів вищої, фахової передвищої освіти та наукових установ, цифровізація на макрорівні не трансформувалася у скорочення адміністративної рутини на мікрорівні – рівні кафедри та окремого викладача. Навпаки, вона часто продукує ефект подвійної звітності, коли цифрові процедури не замінюють паперові, а накладаються на них.

У відкритих відповідях НПП масово фіксується вимога припинити дублювання процедур: *«не дублювати цифрову роботу на папері», «нарешті відмінити безкінечну кількість звітів з будь-якого приводу і без, які викладач змушений постійно створювати».* Ці висловлювання вказують не на опір цифровізації як такої, а на спротив її формальному, імітаційному характеру.

Особливо гостро критикуються акредитаційні та ліцензійні процедури, які за логікою цифрового управління мали б ґрунтуватися на автоматизованих даних, але фактично залишаються надмірно формалізованими та ресурсозатратними. Один із респондентів радикально формулює цю проблему: *«Вища освіта в Україні й досі обтяжена зайвими бюрократичними процедурами, коли викладач замість наукової діяльності вимушений займатися рейтингами студентів… Ніяка цифровізація це не змінить на краще. Навіть акредитація ОП нагадує допити у гестапо, а не європейські практики оцінювання якості вищої освіти».* Інші відповіді підкреслюють рутинний вимір проблеми: *«заповнення паперових інд. планів, звітів, рейтингів, ліцензійних вимог – забирає багато часу».*

Таким чином, формується феномен «ілюзії цифровізації»: формальне впровадження електронних систем без реінжинірингу управлінських процесів, що не лише не зменшує, а й посилює адміністративне навантаження. У логіці блока 2 це безпосередньо поглиблює прекаризацію академічної праці, оскільки час викладача витрачається не на педагогічну чи наукову діяльність, а на обслуговування бюрократичної машини.

У відповідях НПП чітко окреслюється запит на радикальні управлінські зміни, які можна звести до трьох взаємопов’язаних напрямів. По-перше, йдеться про повноцінний електронний документообіг із кваліфікованим електронним

підписом (КЕП). Викладачі наполягають на необхідності інституційного та законодавчого визнання цифрових документів: університети мають *«приймати та обробляти документи з КЕП (надіслані електронною поштою або через спеціальні системи) на рівні з паперовими версіями»,* без вимоги обов'язкових роздруківок.

По-друге, наголошується на потребі глибокої автоматизації управлінської рутини. Йдеться про створення програмних рішень для автоматизованого генерування та оновлення типових документів (освітніх програм, силабусів, навчальних планів), а також для розрахунку індивідуального навантаження викладачів. Як емоційно констатують респонденти: *«Усе це досі робиться вручну!».*

По-третє, формується запит на менеджмент на основі інтегрованих даних (data-driven management). У цій логіці викладач має *«здати звіти про навчальну і наукову роботу у цифровій формі»*, тоді як усі інші аналітичні, статистичні та акредитаційні звіти ЗВО повинні *«автоматично генеруватися, аж до акредитації».* Такий підхід передбачає зсув відповідальності з індивідуального викладача на інституційну цифрову інфраструктуру (Hmoud et al., 2023).

Узагальнюючи, можна стверджувати, що цифровізація вищої освіти не може бути ефективною без паралельної дебюрократизації та управлінського реінжинірингу. Збереження роздутого адміністративного апарату в умовах формального впровадження цифрових інструментів лише посилює перевантаження НПП і блокує їхній творчий та інноваційний потенціал. Звільнення викладача від надмірної звітності постає не другорядною зручністю, а ключовою умовою переходу від імітаційної до справжньої цифрової трансформації університету.

4. Розвиток цифрової компетентності. Емпіричні дані переконливо свідчать, що цифровізація освітньої інфраструктури та закупівля сучасного програмного забезпечення не мають самостійної цінності без належного рівня цифрових компетентностей усіх акторів освітнього процесу. У цьому контексті відповіді НПП піддають сумніву поширене уявлення про «природжену» цифрову компетентність покоління Z або так званих «цифрових аборигенів» (Prensky, 2001).

Викладачі одностайно наголошують на принциповій різниці між повсякденною, споживчою цифровою вправністю та професійною цифровою грамотністю. Студенти, за спостереженнями НПП, справді легко орієнтуються в соціальних мережах, мобільних застосунках і генеративних інструментах ШІ, однак демонструють низький рівень володіння базовими та спеціалізованими програмними засобами, необхідними для академічної й професійної діяльності. Показовою є репліка одного з респондентів: *«Велика кількість студентів дуже погано володіє ПЗ, тому вважаю за необхідне викладати інформатику з акцентом на роботу в MS Excel, Word, PowerPoint… Студенти сьогодні вміють і знають, як використати ШІ, а елементарного не вміють».* Це свідчить про наявність структурного розриву між технологічною доступністю та реальними компетентностями, що потребує цілеспрямованого інституційного втручання.

У цьому зв’язку формування базової та професійно орієнтованої цифрової грамотності має розглядатися як обов’язковий компонент освітніх програм перших курсів, а не як факультативна або «самоочевидна» навичка. Водночас у відповідях наголошується на необхідності *«адаптації цифрових ресурсів для людей з особливими освітніми потребами»,* що виводить проблему цифрових компетентностей у площину інклюзивності та соціальної відповідальності ЗВО.

Щодо самих НПП, результати опитування фіксують гостру потребу не у формальному, а у змістовному й практично релевантному підвищенні кваліфікації. Значна частина існуючих програм професійного розвитку зазнає жорсткої критики як поверхневі та відірвані від реальних потреб викладача. Як зазначають респонденти, *«багато стажувань, підвищень кваліфікацій… мають достатньо низький рівень – суть не відповідає заявленій темі, розказують абсолютно прості речі, які й так самі знаємо, тобто даремно витрачений час».* Таким чином, імітаційний характер підвищення кваліфікації стає ще одним бар’єром справжньої цифрової трансформації.

У відповідях НПП чітко артикулюється запит на побудову системи цілеспрямованого методичного супроводу, яка включає кілька взаємопов’язаних елементів. По-перше, наголошується на необхідності вузькоспеціалізованого,

предметно орієнтованого навчання замість універсальних курсів *«про все і ні про що».* Викладачі вказують на потребу майстер-класів з конкретного програмного забезпечення: САПР у технічних спеціальностях, 3D-моделювання в архітектурі, статистичних пакетів у соціальних науках, корпусних інструментів у лінгвістиці тощо.

По-друге, пропонується створення внутрішніх інституційних структур підтримки – центрів допомоги, helpdesk або служб САПР, які б забезпечували оперативну технічну й методичну консультацію. Ідеться про зняття з викладача непритаманних йому функцій (монтаж відео, налаштування платформ, адміністрування сервісів), що дозволило б сконцентруватися на педагогічному змісті, а не технічному обслуговуванні цифрових середовищ.

По-третє, респонденти наполягають на принципі корпоративного фінансування цифрового розвитку: ЗВО має забезпечувати безкоштовні тренінги та оплачувати доступ до ключових платформ і курсів. Як випливає з відповідей, викладач *«не повинен шукати власні кошти на курси, які необхідні йому для виконання прямих посадових обов'язків».*

Окремо виділяється потреба у формуванні культури цифрового етикету та цифрової гігієни. НПП наголошують на доцільності чітких правил поведінки в онлайн-середовищі, зокрема вимог до візуальної присутності під час синхронних занять, а також на впровадженні *«курсів медіаграмотності, які б навчали роботі з медіатекстом»* і критичному аналізу інформації.

Нарешті, відповіді викладачів чітко вказують на психологічний вимір цифровізації. Тривале дистанційне навчання в умовах війни, постійних тривог, відключень електроенергії та загального екзистенційного стресу актуалізує проблему ментального здоров'я. Як підкреслюють респонденти, керівництво ЗВО має *«адаптувати цифрову освіту до умов психологічного стану студентів та викладачів, щоб не було вигорання та дистанційне навчання не шкодило ментальному здоров'ю».*

Узагальнюючи, блок 4 демонструє, що розвиток цифрових компетентностей не може зводитися до індивідуальної відповідальності викладача чи студента.

Йдеться про системне завдання ЗВО як організації, що передбачає методичний супровід, фінансову підтримку, управлінські рішення та увагу до людського виміру цифрової трансформації. Саме в цій площині цифровізація перестає бути технократичним проєктом і набуває рис цілісної освітньої стратегії.

5. Академічна доброчесність і ШІ. Одним із найбільш гострих і контроверсійних викликів, зафіксованих у відповідях НПП, є неконтрольоване поширення генеративного штучного інтелекту (передусім великих мовних моделей на кшталт ChatGPT) та його вплив на академічну доброчесність і когнітивний розвиток здобувачів освіти. Аналіз якісного масиву відповідей засвідчує високий рівень тривоги щодо системного порушення принципів самостійності навчання, знецінення інтелектуальних зусиль і поступової деградації навичок мислення.

У відповідях НПП чітко окреслюються дві полярні стратегії ставлення до ШІ, при кількісному домінуванні критично-застережливого підходу.

1. Заборонно-контролююча стратегія – ґрунтується на уявленні про ШІ як фактор прямої когнітивної загрози. Викладачі характеризують масове використання ШІ студентами як процес, що *«атрофірує здатність мислити самостійно», «руйнує можливість розвиватися, вміти аналізувати, думати».* У межах цієї логіки пропонуються радикальні управлінські рішення: *«заборонити студентам користуватись ШІ»,* повернутися до виключно аудиторних форм контролю, усних іспитів і письмових робіт *«під наглядом, з ручкою і папером».* Для цієї групи респондентів дистанційні формати оцінювання принципово несумісні з академічною доброчесністю, оскільки не дозволяють перевірити реальний рівень знань здобувача.

2. Інтеграційна-адаптивна стратегія – виходить з визнання незворотності технологічного розвитку. Представники цього підходу наголошують, що спроби повної заборони ШІ є утопічними, а тому пропонують інституційно керовану інтеграцію. Зокрема, йдеться про запровадження спеціальних курсів, де студенти вчилися б *«знати можливості ШІ і використовувати їх не для обману викладачів, а для покращення якості своїх робіт».* У межах цієї логіки радикально переглядається сама філософія оцінювання: *«Викладач не має перевіряти*

продукти діяльності ШІ, а досягнуті студентами результати», з акцентом на живу дискусію, усний захист і синхронну комунікацію *«з включеною камерою».* Водночас визнається доцільність активного використання ШІ самими викладачами для підготовки матеріалів, генерації завдань і делегування рутинних процесів.

Особливої аналітичної ваги набуває глибокий когнітивно-психологічний аналіз, запропонований одним із респондентів, який концептуалізує проблему не лише як етичну, а як антропологічну та нейрокогнітивну кризу. Він підкреслює, що миттєвий доступ до готових відповідей через ШІ або пошукові системи руйнує сам механізм зосередженого навчання, яке розглядається як вольовий і енергозатратний процес: «*Якісне навчання вимагає занурення у матеріал, глибокої концентрації, самодисципліни. Це як у спорті… Без вольових зусиль, проливання поту та регулярної праці результату не буде».* У цій логіці ШІ визнається корисним інструментом лише для *«сформованої і зрілої особистості»,* тоді як для більшості студентів *«активне «підсідання» на нього призводить до того, що стає важко концентровано працювати не лише над складними питаннями, а взагалі над будь-якими задачами».*

Один з українських НПП рекомендує: «…проаналізувати деякі свіжі результати аналізу навичок читання книг у студентів гімназій і ВНЗ Німеччини... і зробити висновки». Дійсно, результати досліджень IFS (IEA.nl., 2022) та LEO PIAAC 2023 (Grotlüschen et al., 2025) фіксують системне падіння читацької та когнітивної компетентності після періодів масової цифровізації та дистанційного навчання. Частка учнів із серйозними труднощами розуміння текстів зросла, тоді як частка сильних читачів скоротилася до 37%. Дослідження LEO PIAAC 2023 показує стагнацію низького рівня грамотності в Німеччині (близько 20% дорослих мають низькі навички) та значне погіршення ситуації в Австрії, де частка людей з низькою грамотністю зросла з 16% до 27%, що прямо пов’язують з цифровими відволіканням, зниженням концентрації уваги та фрагментацією мислення (Grotlüschen et al., 2025). У цьому контексті занепокоєння НПП не може розглядатися як прояв технологічного ретроградства. Навпаки, йдеться про

раціональну, науково обґрунтовану реакцію на глобальну когнітивну кризу, що розгортається в умовах інформаційно-мережевого суспільства.

Отже, вирішення проблеми академічної доброчесності в епоху ШІ не зводиться до простих заборон. Воно потребує комплексної інституційної відповіді: розробки чітких правових і методичних регламентів використання ШІ в ЗВО; забезпечення викладачів безкоштовним доступом до сучасного аналітичного програмного забезпечення; а головне – кардинальної трансформації типів навчальних завдань. Репродуктивні есе, які ШІ генерує за секунди, мають поступитися місцем комплексним проєктам, проблемно-орієнтованим кейсам і обов'язковому усному захисту, де перевіряється не текст, а мислення, аргументація та здатність до рефлексії (George & Wooden, 2023).

6. Педагогічний дизайн. Емпіричні відповіді НПП фіксують ключовий дидактичний злам: цифровізація як «перенесення занять у Zoom» вичерпала себе і дедалі чіткіше сприймається як неефективна модель. Механічне відтворення традиційної лекції у відеоконференції академічною спільнотою оцінюється як педагогічно слабке, оскільки не забезпечує ні залучення, ні контролю розуміння, ні зворотного зв'язку: *«Сьогодні у онлайн форматі традиційне читання лекцій не є ефективним… студенти… не вмикають камери… практично відсутній зворотній зв'язок»*. У концентрованій формі цей висновок формулюється ще радикальніше: *«Традиційні лекційні заняття втратили сенс»*. Отже, предметом трансформації має стати не канал доставки контенту, а сам педагогічний дизайн (структурування змісту, активності, оцінювання, комунікація), тобто перехід від «дистанційного навчання в надзвичайних ситуаціях» до проєктованих цифрових курсів.

НПП прямо вказують на потребу формалізувати вимоги до «якісного» дистанційного курсу та відмежувати його від імітаційних практик (завантаження статичних файлів/сканів без дидактичного сценарію). У відповідях звучить запит до МОН та адміністрацій ЗВО*: «визначити критерії «якісного» дистанційного курсу (інтерактивні елементи, мультимедійний контент, тести з автоматичним зворотнім зв'язком тощо)».* Це означає, що цифровізація має бути інтерпретована як стандартизована якість навчального досвіду, а не як формальна наявність LMS.

Другий наскрізний мотив – вимога гнучкості формату (офлайн/онлайн/гібрид) залежно від дисципліни та рівня підготовки, а не адміністративної уніфікації. НПП підкреслюють, що для частини спеціальностей дистанційність є методично неприйнятною або ризикованою: *«Для спеціальності Спеціальна освіта і Фізичне виховання… тільки очне навчання і практична діяльність»; «…первинне навчання у сфері медицини має бути виключно аудиторним».* Водночас пропонується й структурований компроміс за циклами підготовки: *«Магістратура має бути на 90% дистанційною, бакалаврат – на 50%. Тримати людей у аудиторіях вже немає сенсу».* У підсумку НПП фактично підтримують модель диференційованого дизайну відповідно до дисципліни, де формат – не політична директива, а педагогічно обґрунтоване рішення.

Окремо підкреслюється, що державна політика загалом рухається у бік гнучких форм і спроб пом’якшення перехідних ризиків через механізми кадрового резерву. Проте на рівні вищої освіти НПП очікують від регулятора та менеджменту ЗВО не лише організаційних норм, а саме прикладних дидактичних рамок і підтримки педагогічного проєктування.

У відповідях простежується чітка логіка: інновації потрібні не «для моди», а як відповідь на дефіцит залучення, практичності й керованості навчального процесу. У цьому контексті НПП називають набір технологій/підходів, які мають сенс лише як елементи педагогічної моделі:

- **Віртуальні лабораторії та симулятори** як спосіб відтворення практик для природничих/інженерних дисциплін і часткового розв’язання проблеми дорогого обладнання; у пропозиціях звучить ідея *«єдиної всеукраїнської платформи віртуальних лабораторій».*
- AR/VR як перспективний напрям імерсивного навчального контенту; позиція фіксується і в емпіричних формулюваннях НПП: *«майбутнє за AR & VR».*7
- **Гейміфікація** як інструмент підвищення активної участі та утримання уваги в цифровому середовищі.
- **Інтеграція МООС** як механізм розширення доступу до якісного контенту і часткового «підсилення» університетського курикулуму.

- **Перевернутий клас** як дидактичний розворот: перенесення пояснювального контенту в асинхронний режим (відео/матеріали до заняття) і використання синхронного часу для дискусії, кейсів, проєктної роботи та контролю розуміння.

Паралельно НПП наполягають на посиленні практикоорієнтованості через залучення роботодавців: *«більше залучати до викладання спеціалістів-практиків»*, розвивати *«співпрацю з IT-компаніями та використання реальних кейсів».* Це переводить цифровізацію з площини інструментів у площину оновлення дидактичних сценаріїв і зв'язку з ринком праці.

Блок 6 показує, що ключова межа цифрової трансформації проходить між поверхневою медіацією старої педагогіки (довга лекція в Zoom, PDF у Moodle) та свідомо спроєктованою EdTech-дидактикою: стандарти якості курсу, дисциплінарна диференціація формату, інтерактивність, симуляції, flipped classroom, практичні кейси (Rafique, 2022). У термінах управління змінами це означає: цифровізація має оцінюватися не за фактом використання платформ, а за тим, чи змінюються механізми залучення, практика зворотного зв'язку, модель оцінювання та структура навчальної активності (Tang et al., 2025).

7. Соціально-ціннісний контекст. Аналіз відповідей НПП засвідчує, що цифровізація вищої освіти осмислюється не лише як технологічний або управлінський процес, а як глибокий світоглядний виклик, який торкається самої ідентичності університету. У відповідях чітко простежується напруга між неоліберальною логікою університету як постачальника освітніх послуг, що можуть бути масштабовані онлайн та класичним уявленням про університет як інституцію формування знання, культури мислення і наукового етосу.

Значна частина НПП застерігає від редукції університетської освіти до сервісної моделі. Критика спрямована не стільки проти онлайн-інструментів як таких, скільки проти десакралізації академічних ролей і зниження нормативної планки вимог. У відповідях звучить принципова позиція: *«переведення освіти на рейки «надавання освітніх послуг», де викладач в очах студента – це «надавач послуг», а не авторитет»* є деструктивним для академічної культури. У цьому

контексті НПП прямо формулюють ціннісну вимогу: *«Не знижувати вимоги до студентів. Відмовитися від тези щодо того, що в університетах надаються послуги».*

Особливо показовою є розгорнута метафора, яка концептуально відмежовує університет від короткотермінових практикоорієнтованих форматів: *«НЕ ПОТРІБНО університетську освіту робити освітою рівня коледжу!!! … Університет вчить широти і глибини знань… Задача університету – це не навчити студента користуватися цією умовною лопатою… Університет дає змогу опанувати математику, гідравліку, механіку… з цього випускник зможе не те що придумати новий вид лопати, а спроєктувати вже екскаватор».*

Ця аналогія чітко фіксує ключовий ризик: зміщення акценту з фундаментального розуміння принципів на інструментальне «натискання кнопок». Університетська освіта, на думку респондентів, не може бути зведена до набору прикладних цифрових навичок без втрати своєї сутності. Формування системного мислення, здатності до теоретичного узагальнення і наукового проєктування вимагає тривалого занурення в академічне середовище, живої інтелектуальної комунікації та прийняття норм наукової спільноти – того, що «ніщо не може замінити». Повністю дистанційні формати в цьому сенсі часто сприймаються як імітація університетськості, що унеможливлює глибинний контроль над становленням особистості випускника.

Ще одним важливим ціннісним мотивом є скепсис щодо беззастережного запозичення зарубіжних освітніх моделей. У відповідях фіксується вимога контекстуальної рефлексії*: «НЕ потрібно МАВПУВАТИ всі які тільки можна підходи в освіті із інших країн… Треба завжди оцінювати контекст і наші реалії».* НПП наголошують, що успішні цифрові та управлінські моделі функціонують у країнах із принципово іншими умовами – стабільним фінансуванням, високими зарплатами, відсутністю екзистенційних загроз. Перенесення цих моделей у ситуацію хронічного недофінансування та воєнного стану без структурних компенсаторів призводить не до підвищення якості, а до формалізації та

фальсифікацій. У такій логіці цифрова трансформація ризикує перетворитися на *«гарну ширму реформування»,* яка приховує незмінність базових проблем системи.

Принципово важливим є те, що для багатьох НПП питання якості освіти не може розглядатися поза реальністю повномасштабної війни. У відповідях на запитання про покращення освіти з'являється екзистенційна формула: *«Велике побажання – Перемоги України!».* Інші відповіді є не менш прямими: *«Закінчити війну», «Повернутися до очного навчання в безпечних умовах», «Про яке покращення якості вищої освіти можна говорити в умовах кровопролитної війни?».*

Ці висловлювання фіксують межу будь-яких реформаторських очікувань. Функціонування ЗВО у режимі постійних блекаутів, повітряних тривог, вимушеної міграції студентів і викладачів, а також масового психологічного виснаження створює ситуацію адаптації, а не розвитку. Як зазначають респонденти, *«життя, війна, життєві обставини змушують йти в ногу з цифровізацією»,* але ця вимушена адаптація не може підміняти собою стратегічну модернізацію. Повноцінне переосмислення місії університету та збалансована цифрова трансформація можливі лише за умов базової безпекової та соціальної стабільності.

Блок 7 виявляє, що цифрова трансформація ВО сприймається НПП як ціннісно амбівалентний процес. З одного боку, вона є неминучою відповіддю на кризові обставини; з іншого – несе ризик редукції університету до сервісної платформи. У відповідях чітко артикульовано межу допустимого: технології можуть і мають підтримувати університет, але не підміняти його фундаментальну місію – формування глибокого знання, критичного мислення і наукової культури. Саме в цій точці соціально-ціннісний вимір цифровізації стає ключовим аналітичним виміром трансформації сучасної української вищої освіти.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що підвищення якості вищої освіти в цифрову епоху можливе лише за умови кардинального перегляду державної та інституційної управлінської парадигми. Центральним суб'єктом цифрової трансформації має бути визнаний викладач – як високооплачуваний, соціально захищений, автономний професіонал. Лише за умов: (1) гарантованого

інфраструктурного та програмного мінімуму, (2) радикальної дебюрократизації, (3) перегляду макроекономічної моделі фінансування вищої школи, (4) жорсткого нормативного регулювання використання ШІ, (5) поєднання методичної автономії зі стандартами якості цифрового контенту та (6) збереження гуманістичної місії університету – цифровізація може трансформуватися з кризового інструменту виживання у стратегічний механізм розвитку конкурентоспроможної, інтелектуально спроможної системи вищої освіти України.

Методологічно важливо зазначити, що відкриті відповіді можуть відображати активні та мотивовані групи респондентів і містити ефект «гучних голосів», тому результати слід інтерпретувати з обережністю. Водночас високий рівень консенсусу щодо питань інфраструктури, дебюрократизації, правил використання ШІ та пріоритету змішаного навчання істотно підвищує надійність і валідність зроблених висновків.

Підсумовуючи, досвід українських викладачів засвідчує: адаптація до цифрово-воєнних умов відбулася швидко і загалом успішно – система зберегла функціональність завдяки гнучкості та професіоналізму НПП. Проте цей успіх має високу ціну: перевтома, відчуття недооціненості, фрустрація від інституційних обмежень і ризик професійного вигорання. НПП чітко бачать як нові можливості, так і системні ризики цифровізації.

Узгоджено з позицією студентів, вони формують спільний запит на гнучку, сучасну й якісну освіту, проте акценти різняться: студенти більше зосереджуються на змісті й форматі навчання, тоді як викладачі – на умовах його можливості: ресурсах, правилах, стимулах і межах. Саме ця комплементарність позицій створює аналітичне підґрунтя для формулювання переспектив ВО в ІМС (підрозділ 3.4) та розробки інституційно реалістичних рекомендацій (підрозділ 3.5).

3.4. Перспективи вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві

3.4.1. Інтегральна оцінка ступеня адаптації: тенденції та досягнення

Поєднання результатів дискурс-аналізу стратегічних документів ЗВО та емпіричних даних опитування основних стейкхолдерів дозволяє здійснити

узагальнену характеристику поточного стану адаптації української вищої освіти до умов інформаційно-мережевого суспільства. Отримані результати підтверджують наявність інтенсивних трансформаційних процесів, що відбулися впродовж останніх років.

По-перше, фіксується інституціоналізація цифрових технологій в освітньому процесі. Практично всі ЗВО використовують інформаційно-комунікаційні технології для організації навчання, комунікації та адміністрування. Системи управління навчанням (LMS), платформи відеоконференцій і цифрові сервіси стали регулярним елементом університетської практики. Таким чином, цифрові інструменти перестали бути допоміжними й набули статусу структурної складової функціонування університетів. У цьому аспекті українська вища освіта демонструє подібні риси з глобальними процесами цифрової трансформації, прискореними пандемією COVID-19 та посиленими в Україні воєнними умовами.

По-друге, спостерігається поширення змішаних форматів навчання та індивідуалізованих освітніх траєкторій. Дані опитування засвідчують, що як студенти, так і викладачі надають перевагу комбінації очних і дистанційних форм. Змішане навчання розглядається як функціонально доцільна модель у контексті нестабільності та різнорідних освітніх потреб. Паралельно з цим фіксується активне використання студентами зовнішніх освітніх ресурсів, зокрема масових відкритих онлайн-курсів, а також запит на більшу гнучкість у формуванні навчальних планів. Це свідчить про поступове формування персоналізованих освітніх стратегій, характерних для логіки освітніх екосистем та безперервного навчання.

По-третє, зафіксовано зростання рівня цифрових компетентностей основних учасників освітнього процесу. Більшість студентів і викладачів оцінюють власну цифрову підготовку як достатню або високу. Практичні індикатори використання цифрових інструментів підтверджують, що базові навички онлайн-взаємодії стали поширеною нормою. Це дозволяє говорити про подолання початкових психологічних та операційних бар’єрів, пов’язаних із використанням цифрових технологій. Водночас потреба у розвитку спеціалізованих цифрово-педагогічних

компетентностей зберігається, що вказує на необхідність системного методичного супроводу.

По-четверте, простежується розширення міжнародної інтеграції українських ЗВО. Аналіз стратегічних документів і публічних комунікацій ЗВО фіксує активізацію міжнародних партнерств, участь у програмах академічної мобільності та зростання кількості англомовних освітніх ініціатив. Воєнний контекст водночас обмежив фізичну мобільність і стимулював розвиток віртуальних форматів співпраці. У результаті українські університети дедалі частіше функціонують як елементи глобальних академічних мереж.

По-п’яте, відбувається поступове оновлення змісту освітніх програм. Університети декларують перегляд навчальних планів у напрямі інтеграції сучасних міждисциплінарних курсів, розвитку цифрової грамотності, критичного мислення та практично орієнтованих компетентностей (Ferreira & Delgado, 2023).\. Опитування студентів підтверджує наявність запиту на прикладні знання та навички, що частково компенсується через неформальну освіту. Це свідчить про зсув акцентів від трансляції статичних знань до формування адаптивних компетентностей, релевантних для інформаційно-мережевого середовища.

Узагальнюючи, можна констатувати, що українська вища освіта перебуває в активній фазі адаптації до умов інформаційно-мережевого суспільства. Зафіксовані трансформації охоплюють інституційний, організаційний і педагогічний рівні. Водночас отримані результати вказують на наявність внутрішніх обмежень і суперечностей, які визначають межі цієї адаптації та потребують окремого аналітичного розгляду.

3.4.2. Ключові виклики та бар’єри: обмеження адаптації

Попри зафіксовані тенденції та зрушення, результати дослідження засвідчують наявність комплексу системних обмежень, які суттєво стримують потенціал трансформації вищої освіти в умовах цифровізації та воєнного стану. Ці обмеження формують зони напруження адаптаційного процесу й визначають межі досягнутого прогресу.

По-перше, ключовим бар’єром залишаються ресурсно-інфраструктурні обмеження. Йдеться не лише про фінансову недостатність, а про структурну нерівність доступу до якісних цифрових ресурсів. Хоча базовий доступ до Інтернету формально забезпечено для більшості учасників освітнього процесу, його якість та стабільність суттєво варіюють. Дані опитування свідчать, що близько чверті студентів стикаються з проблемами технічного забезпечення та якості з’єднання, тоді як викладачі систематично вказують на дефіцит сучасного обладнання та мультимедійної інфраструктури. Воєнні дії додатково загострили ці проблеми через фізичне руйнування закладів, вимушене переміщення ЗВО та скорочення бюджетного фінансування. У перспективі це створює ризик посилення цифрового розриву між закладами з різним рівнем ресурсного забезпечення, що суперечить принципам рівного доступу до якісної освіти.

Окремим виміром ресурсного дефіциту є людський капітал. Масова міграція студентів і молодих викладачів у поєднанні з демографічним спадом формує загрозу довгострокового скорочення інтелектуального потенціалу вітчизняної вищої школи. За відсутності системних компенсаторних механізмів це може призвести до структурної нестачі як здобувачів, так і науково-педагогічних кадрів.

По-друге, суттєвим викликом залишається забезпечення якості освіти та залученості студентів у цифровому середовищі. Емпіричні дані підтверджують, що без трансформації дидактичних підходів цифрові формати підвищують ризики поверхового засвоєння знань, зниження мотивації та втрати навчальної дисципліни. Значна частина студентів повідомляє про труднощі з концентрацією уваги, відчуття ізольованості та дефіцит саморегуляції під час дистанційного навчання. Ці фактори посилюються проблемами академічної доброчесності, оскільки цифрове середовище спрощує недобросовісні практики, а поширення генеративного штучного інтелекту додатково ускладнює контроль авторства та реального рівня засвоєння матеріалу.

Таким чином, ключовим завданням постає не розширення онлайн-компонентів як таких, а переосмислення моделей оцінювання, підвищення інтерактивності та формування відповідальності за результати навчання. Це

передбачає перехід від репродуктивних форм контролю до проєктних, аналітичних і усних форматів, що потребує цілеспрямованої підготовки викладачів і оновлення стандартів забезпечення якості.

По-третє, дослідження виявляє глибоке протиріччя між традиційною інституційною логікою управління ВО та вимогами інформаційно-мережевого суспільства. З одного боку, студенти фіксують надмірну бюрократизованість процедур, низький рівень цифрового документообігу та обмежену гнучкість освітніх траєкторій. З іншого – НПП вказують на перевантаження звітністю, формалізм реформ і дефіцит реальної автономії. У сукупності це свідчить про конфлікт між централізованою, регламентованою моделлю управління та потребою в адаптивних, мережецентричних підходах, які є базовими для сучасних освітніх екосистем. За відсутності інституційних змін цифровізація не зменшує адміністративне навантаження, а часто його подвоює.

По-четверте, критичним викликом є збереження академічної спільноти та людського капіталу в умовах війни. Масштабна зовнішня мобільність студентів і викладачів створює ризик незворотної втрати найбільш конкурентоспроможних груп. Водночас ті, хто залишається в системі, перебувають у стані підвищеного психологічного навантаження, що проявляється у професійному вигоранні, тривожності та зниженні довіри до інституційних перспектив. У цих умовах цифрові інновації не можуть компенсувати дефіцит соціальної підтримки, фінансової стабільності та відчуття довгострокової безпеки.

Узагальнюючи, можна констатувати, що українська вища освіта функціонує в умовах подвійного системного виклику – прискореної цифрової трансформації та повномасштабної війни. Досягнутий прогрес у сфері гібридних форматів і мережевої інтеграції є значним, однак його межі чітко окреслюються ресурсними, інституційними та людськими обмеженнями. Подальший розвиток системи потребує не точкових технологічних рішень, а цілісної стратегії, що поєднує інфраструктурну стійкість, дидактичні інновації, інституційну гнучкість і підтримку академічної спільноти як ключового носія змін (підрозділ 3.5).

3.5 Шляхи оптимізації державної та інституційної політики розвитку вищої освіти.

Завершальним етапом дослідження є формулювання рекомендацій, що випливають із поєднаного аналізу дискурсивних стратегій українських ЗВО та емпіричних даних опитування ключових стейкхолдерів. Отримані результати засвідчують, що адаптація вищої освіти до інформаційно-мережевого суспільства має системний характер і не може бути редукована до інструментального впровадження окремих цифрових сервісів. Цифровізація виявляється не лише технологічним, а й інституційним процесом, що включає модернізацію інфраструктури, оновлення нормативних рамок, трансформацію управлінських процедур, розвиток цифрово-педагогічної компетентності та забезпечення якості в цифровому середовищі. Відповідно, рекомендації доцільно структурувати за трьома рівнями політики: макрорівнем (державне регулювання та стратегія системи), мезорівнем (інституційне управління ЗВО) та мікрорівнем (повсякденні практики викладання і навчання). У цьому підрозділі подано ключові кроки, здатні підвищити керованість трансформації, зменшити нерівності доступу до ресурсів і зміцнити довіру до результатів навчання у цифровій добі.

3.5.1. Макрорівень: пріоритети державного регулювання в епоху цифрової глобалізації

На рівні державної політики центральним завданням є формування узгодженої рамки трансформації, яка одночасно забезпечує мінімальні стандарти доступності й якості для всієї системи та зберігає автономію університетів у виборі конкретних моделей реалізації. Емпіричні дані дослідження демонструють асиметрію цифровізації: поряд із інституціями, які здатні інвестувати в технології, контент та людський капітал, існують університети з обмеженим ресурсним потенціалом, що змушені компенсувати дефіцити фрагментарними рішеннями або перекладати витрати на учасників освітнього процесу. За відсутності макрорівневої координації ця асиметрія відтворює ризик «цифрового розриву» між ЗВО, а отже – структурну нерівність якості.

Першим кроком має стати розроблення і впровадження національної стратегії цифрової трансформації вищої освіти як рамкового документа, що задає єдину логіку розвитку: визначає пріоритети, цільові показники, часові горизонти, фінансові механізми та відповідальних акторів. Важливо, щоб така стратегія не зводилася до технічної модернізації, а включала взаємопов'язані контури: інфраструктурну стійкість; розвиток цифрових освітніх ресурсів; підготовку кадрів та цифрово-педагогічну компетентність; удосконалення нормативної і етичної рамки (включно з політиками щодо ШІ та академічної доброчесності). У логіці мережевого суспільства стратегія повинна працювати як «інституційний протокол» – набір узгоджених правил і стандартів, що знижують транзакційні витрати університетів і підвищують взаємну сумісність рішень.

Інфраструктурний блок державної політики має орієнтуватися не лише на розширення доступу до інтернету, а на забезпечення цифрової безперервності освітнього процесу, що в умовах війни набуває ознак критичної стійкості. Це означає системні програми розвитку високошвидкісного інтернету на кампусах і в гуртожитках, модернізацію мережевої інфраструктури, а також відновлення і переоснащення матеріальної бази університетів, які зазнали руйнувань чи переміщення. Доцільно інтегрувати освітню інфраструктуру у плани післявоєнної відбудови за принципом «build back better», де відновлення означає не відтворення старої матеріальної структури, а її модернізацію (енергоефективність, резервне живлення, цифрові мережі, безпечні укриття, сучасні навчальні простори). У цьому контексті значущими є механізми державно-приватного партнерства та цільові програми донорської підтримки, спрямовані саме на університети.

Окремого акценту потребує контентна складова цифровізації, оскільки технологічна інфраструктура без якісних ресурсів і механізмів їхнього поширення не дає ефекту підвищення якості освіти. Саме тому доцільним є створення Національного репозиторію відкритих освітніх ресурсів (OER) як інституційної платформи економіки спільного використання знань у мережевому суспільстві. Такий репозиторій має забезпечувати накопичення, експертизу, оновлення й повторне використання освітнього контенту: курсів, модулів, кейсів, симуляцій,

відеолекцій, банків завдань, методичних матеріалів, а також ресурсів для змішаного і дистанційного навчання. Його доцільність визначається кількома факторами. По-перше, репозиторій знижує дублювання: замість паралельного створення однотипних матеріалів у різних ЗВО система отримує можливість повторного використання й адаптації контенту. По-друге, він зменшує нерівність доступу до якісних ресурсів, підтримуючи університети з обмеженими можливостями. По-третє, репозиторій створює механізм збереження й накопичення національного «цифрового капіталу» освіти – критично важливого в умовах руйнувань та переміщень. По-четверте, наявність репозиторію дозволяє формувати експортний потенціал українського освітнього продукту через англомовні версії ресурсів і підвищувати міжнародну видимість. Для того, щоб OER не перетворився на «архів файлів», принципово важливими є: відкриті ліцензії (з правовою можливістю адаптації та повторного використання); стандартизовані метадані й інтероперабельність із LMS; механізми експертного рецензування та версійності; вимоги до доступності (інклюзивність, субтитрування тощо); а також стимули для авторів (гранти, академічне визнання, врахування у навантаженні). У підсумку репозиторій має виконувати роль національного «вузла» мережевого навчального контенту, який матеріалізує принципи спільного виробництва знання й підтримує системну якість.

Нормативно-правовий блок трансформації має бути спрямований на підвищення гнучкості та інноваційності без втрати керованості якості. Результати дослідження вказують, що частина регулятивних механізмів залишається орієнтованою на індустріальну логіку управління освітою (контроль процедур і форм), тоді як мережеве середовище потребує переходу до логіки контролю результатів навчання та забезпечення прозорих процедур оцінювання. У цьому сенсі доцільним є перегляд обмежувальних норм щодо частки дистанційності, легітимація змішаних моделей та оновлення вимог до організації контролю знань у цифровому середовищі. Водночас держава має сформувати стандартизовані механізми визнання результатів неформальної й інформальної освіти, зокрема microcredentials: через рекомендації та процедури перезарахування ECTS, критерії

якості зовнішніх курсів, а також реєстри/каталоги рекомендованих програм. Це дозволить інституційно узгодити тенденцію персоналізації освітніх траєкторій із вимогами формальної системи і водночас знизить ризики випадкового або непрозорого перезарахування.

Забезпечення якості в цифровому середовищі має стати окремим напрямом державної політики. Доцільним є розроблення національних методичних настанов щодо дистанційного та змішаного навчання, які узагальнюють кращі практики дизайну курсів, взаємодії, зворотного зв'язку, залучення студентів та оцінювання. Такі настанови виконують роль «методичного стандарту мінімуму», особливо для інституцій, що не мають достатнього досвіду. Паралельно необхідно посилити інфраструктуру академічної доброчесності: централізований доступ ЗВО до сучасних антиплагіатних рішень та оновлення нормативних рамок із урахуванням нових викликів, пов'язаних із генеративним ШІ. У контексті ШІ ключовим є поєднання двох підходів: регулятивного (правила допустимого використання, вимоги до декларування) та педагогічного (зміна дизайну завдань і оцінювання у бік проєктів, усного захисту, аудиторних робіт і завдань, що перевіряють мислення, а не відтворення). У цьому ж контурі логічно розвивати акредитаційні механізми, щоб оцінювання програм враховувало не номінальну «наявність LMS», а дидактичну якість цифрового компоненту та підготовленість викладачів.

Окремої уваги потребує кадрово-економічний вимір трансформації. Емпіричні дані свідчать, що цифровізація збільшує трудомісткість підготовки й супроводу навчання, тому державні нормативи праці й стимули мають враховувати специфіку цифрового курсу. Доцільним є оновлення підходів до обліку навантаження, підтримка розроблення курсів через конкурсні гранти, а також запровадження прозорих стимулів за інновації (розроблений сертифікований курс, впровадження змішаних методик, підготовка англомовних компонентів, участь у міжнародних проєктах). Без цього цифровізація ризикує залишатися поверхневою: інструменти формально наявні, але не забезпечують педагогічної трансформації.

Політика інтернаціоналізації на макрорівні має бути поєднана з інструментами зниження ризиків «brain drain». В умовах відкритості мережевих

освітніх траєкторій необхідно одночасно розширювати можливості участі в програмах мобільності та формувати механізми «зворотного залучення» – стипендії, гранти, спрощення процедур визнання кваліфікацій, підтримка спільних програм і досліджень. У такий спосіб інтеграція в глобальні мережі працюватиме не лише як канал відтоку, а як інструмент нарощування інституційної спроможності.

Нарешті, з огляду на тривалі стресори війни, важливо включати у макрорівневу політику компонент психологічної підтримки та збереження людського капіталу. Підтримка ментального здоров'я студентів і викладачів має розглядатися як фактор навчальної успішності та якості, а не як другорядний соціальний сервіс. Доцільними є національні програми розвитку психологічної допомоги при ЗВО, підготовка фахівців, а також інтеграція практик стресостійкості у освітнє середовище.

У підсумку, макрорівневі рекомендації зводяться до формування державою умов керованої трансформації: інфраструктурної стійкості, спільних цифрових ресурсів, гнучкого регулювання та ефективної системи забезпечення якості. В цьому контексті Національний репозиторій OER виступає ключовим інституційним механізмом мережевого суспільства, який переводить цифровізацію з логіки фрагментарних ініціатив у логіку системного спільного виробництва та повторного використання знань, підсилюючи доступність, рівність і стійкість вищої освіти.

3.5.2. Мезорівень: стратегії підвищення інституційної стійкості та конкурентоспроможності ЗВО

На мезорівні ключову роль у процесі адаптації вищої освіти до умов інформаційно-мережевого суспільства відіграють самі ЗВО як організаційні актори. Саме на цьому рівні державні рамки цифрової трансформації набувають конкретних інституційних форм, управлінських рішень і повсякденних практик. Результати дослідження засвідчують, що успішність цифрової адаптації ЗВО суттєво залежить не лише від обсягу наявних ресурсів, а й від здатності керівництва

університетів забезпечити стратегічну цілісність, управлінську узгодженість та підтримку змін усередині академічної спільноти.

Передусім доцільним є формування інституційної стратегії цифрової трансформації кожного окремого університету. Йдеться не про декларативний документ, а про середньостроковий (3-5 років) план розвитку, який узгоджується із загальнонаціональними пріоритетами, але водночас враховує специфіку профілю, масштабу, регіонального контексту та ресурсних можливостей конкретного ЗВО. Така стратегія має ґрунтуватися на попередньому аудиті поточного стану – наявних цифрових систем, рівня готовності персоналу, інфраструктурних обмежень – і формулювати чітке бачення того, якою є роль університету в мережевому освітньому середовищі (наприклад, як центру онлайн-освіти, як «smart campus», як провайдера відкритих освітніх ресурсів або як вузла міжнародних освітніх мереж).

Важливим елементом інституційної стратегії є перехід від фрагментарних ІТ-рішень до цілісної цифрової екосистеми управління. Це передбачає поетапну модернізацію системи управління навчальним процесом та адміністративних сервісів у напрямі створення єдиного електронного кампусу. Оцифрування документообігу, навчальних планів, розкладів, обліку успішності, внутрішніх заяв і наказів не лише зменшує бюрократичне навантаження, але й підвищує прозорість управління, знижує корупційні ризики та формує культуру відповідальності. Дані, що акумулюються в LMS та адміністративних системах, можуть і мають використовуватися не формально, а як інструмент аналітичної підтримки управлінських рішень – для виявлення проблемних зон у навчанні, моніторингу залученості студентів, оцінки ефективності освітніх програм.

Паралельно з адміністративною цифровізацією необхідним є переосмислення освітніх програм і методик навчання на рівні факультетів і кафедр. Емпіричні дані підтверджують запит на осучаснення змісту освіти, зокрема через інтеграцію цифрових, міждисциплінарних і практико-орієнтованих компонентів. Це не означає відмову від фундаментальної підготовки, а радше її доповнення актуальними інструментами й контекстами: для гуманітарних спеціальностей – робота з даними та цифровими текстами, для інженерних і природничих –

спеціалізоване програмне забезпечення, для соціальних наук – аналітика та моделювання. Важливо, щоб ці зміни мали системний характер і супроводжувалися оновленням методів навчання, зокрема ширшим застосуванням проєктної роботи, кейс-методів, змішаного та «перевернутого» навчання, групових і дискусійних форматів, які підвищують залученість студентів у цифровому середовищі.

Суттєвим чинником інституційної стійкості є розвиток людського капіталу всередині університету. Цифрова трансформація неможлива без системної підтримки викладачів – не лише у вигляді разових тренінгів, а через формування внутрішніх спільнот практики, обміну досвідом, наставництва та взаємного навчання. Створення центрів підтримки цифрового викладання або педагогічних інновацій дозволяє зняти частину технічного навантаження з викладачів і зосередити їхню увагу на дидактичних аспектах. Водночас інституційна політика має враховувати психологічні та емоційні виміри змін: ризики професійного вигорання, перевантаження та фрустрації, які посилюються в умовах війни і постійних реформ.

Окремого значення на мезорівні набуває підтримка ініціатив «знизу» – як студентських, так і викладацьких. Дослідження засвідчує, що в умовах кризи саме горизонтальні мережі, студентське самоврядування та неформальні спільноти стають важливими каналами зворотного зв’язку та джерелами інновацій. Інституційна відкритість до таких ініціатив, залучення студентів до обговорення освітніх рішень, розвиток мереж alumni та співпраця з зовнішніми експертами підсилюють мережеву природу університету як відкритого соціального інституту, а не закритої бюрократичної структури.

У підсумку, мезорівневі стратегії цифрової трансформації зводяться до формування університету як організації, що навчається (learning organization): здатної рефлексувати власні практики, адаптуватися до змін середовища та поєднувати технологічні інновації з гуманістичними та академічними цінностями. ЗВО, які зможуть забезпечити таку інтегральну адаптацію, отримають конкурентні переваги в умовах демографічного спаду, зростаючої глобальної конкуренції та мережевої мобільності студентів і викладачів. Натомість інституції, що обмежаться

формальною цифровізацією без управлінської та педагогічної трансформації, ризикують втратити привабливість, ресурсну спроможність і, зрештою, стійкість у довгостроковій перспективі.

3.5.3. Мікрорівень: розвиток культури мережевої взаємодії суб'єктів освітнього процесу

Попри те, що ключові рішення щодо цифрової трансформації ухвалюються на макро- та мезорівнях, реальна ефективність адаптації до інформаційно-мережевого середовища визначається мікрорівнем – повторюваними практиками взаємодії викладачів і студентів у навчальному процесі. Саме тут цифровізація або перетворюється на підвищення якості (через іншу організацію діяльності, зворотний зв'язок, підтримку автономії здобувача), або редукується до технічної заміни каналу комунікації без педагогічного ефекту. Відповідно, мікрорівневі рекомендації доцільно формулювати як принципи та практики культури мережевої взаємодії: поєднання дидактичної доцільності, відповідального використання даних і технологій, прозорої комунікації та етичних норм.

Практики викладача в мережевому освітньому середовищі:

По-перше, для підвищення якості навчання в умовах цифрового середовища вирішальною є комбінаторика форматів: використання змішаних моделей як базової архітектури курсу. Навіть за домінування аудиторного режиму доцільним є системне включення цифрових елементів (інструментів швидкого зворотного зв'язку, LMS як «єдиного вікна» для матеріалів і завдань, асинхронних форумів/дискусій), тоді як у дистанційному форматі критично важливою стає дидактична сегментація заняття (короткі модулі, чергування пояснення й активностей, робота в малих групах, мікрооцінювання). Такі практики знижують ризики пасивності та «розчинення» студентської участі в онлайні, що фіксується багатьма емпіричними дослідженнями цифрового навчання.

По-друге, цифрове середовище створює технічні передумови для педагогічної персоналізації, однак вона потребує методично коректного застосування. Йдеться про диференціацію завдань за рівнем складності, підтримувальні траєкторії для тих, хто відстає, і розширювальні – для академічно

сильних студентів; про використання даних LMS як «слабких сигналів» для раннього виявлення навчальних труднощів; про адресну комунікацію з пасивними студентами. У такій логіці цифрові інструменти слугують не «контролюючою» технологією, а механізмом ранньої підтримки й академічного супроводу.

По-третє, мережеве середовище підвищує вимоги до постійного розвитку цифрових і методичних компетентностей викладача. Йдеться не про загальну «комп'ютерну грамотність», а про здатність працювати з конкретними інструментами дидактичного дизайну: створення коротких пояснювальних матеріалів, базова візуалізація, організація асинхронної взаємодії, коректне використання інструментів ШІ як допоміжних (за умови перевірки фактів і прозорості процедур). У цьому контексті продуктивною є модель «спільного навчання» викладача і студентів у межах курсу: не як підміна професійної ролі викладача, а як інституціоналізація принципу life-long learning у практиці.

По-четверте, в умовах доступності інформації та масового використання генеративного ШІ зростає значення зміни типів навчальних завдань. Репродуктивні формати (переказ, стандартний реферат, механічне відтворення визначень) дедалі слабше вимірюють реальні результати навчання. Натомість доцільним є переорієнтування завдань на аналітичні, інтерпретативні й творчі продукти: аргументативні есе з авторською позицією, кейси, проєкти, презентації, прототипи, портфоліо, усний захист та дискусійні формати. Такі завдання одночасно (а) підвищують когнітивну складність навчання та (б) зменшують простір для неетичного використання ШІ, оскільки акцентують процес мислення і здатність обґрунтувати рішення.

По-п'яте, комунікація у цифровому середовищі потребує підвищеної прозорості та структурованості. Чіткість інструкцій, критерії оцінювання, календар дедлайнів, алгоритми виконання завдань та формати консультацій мають бути представлені в LMS і повторювані впродовж курсу. Одночасно зростає значення підтримувальної, доброзичливої комунікації: з урахуванням того, що невиконання завдань може бути пов'язане не лише з мотивацією, а й з технічними або

психологічними причинами. У воєнному контексті ця вимога набуває додаткової ваги, оскільки навчання відбувається за умов ризиків, тривог і нестабільності.

Нарешті, цифрове викладання має спиратися на етичні норми й цифрове громадянство: дотримання авторського права, прозорість використання зовнішніх ресурсів, формування культури академічної доброчесності та відповідальної роботи з цифровими інструментами. Демонстрація етичних практик викладачем виконує нормативну функцію – задає стандарти поведінки в цифровому середовищі й конкретизує принципи цифрової компетентності як поєднання навичок, критичності та відповідальності (Redecker, 2017).

Стратегії здобувача як суб'єкта мережевого навчання:

Для студента інформаційно-мережеве середовище означає зростання автономії, але водночас – зростання вимог до саморегуляції. Тому першою базовою практикою є самоменеджмент навчання: планування, дотримання дедлайнів, розподіл часу на асинхронну роботу, організація власного навчального простору, використання цифрових інструментів для контролю завдань і термінів. У мережевому навчанні саме ці навички часто стають умовою академічної успішності, оскільки зовнішній контроль послаблюється.

Другою практикою є проактивне використання мережевих ресурсів для поглиблення знань: додаткові пояснення, альтернативні джерела, записи занять, відкриті курси, вебінари, навчальні спільноти. Ця поведінка переводить студента з позиції пасивного отримувача контенту в позицію суб'єкта, який конструює власну освітню траєкторію (що узгоджується з логікою microcredentials та екосистем навчання).

Третьою є інформаційна грамотність і цифрова безпека: критична оцінка джерел, навички ефективного пошуку, розуміння обмежень алгоритмів і ШІ-асистентів, базові правила кібергігієни. В умовах інформаційного перенасичення якість навчання дедалі більше залежить від здатності відбирати, перевіряти та інтерпретувати інформацію, а не лише від доступу до неї.

Четвертий компонент – академічна доброчесність як стратегія довгострокового інтересу. Використання технологій (включно з ШІ) у навчанні

може бути продуктивним лише тоді, коли вони застосовуються як інструменти підтримки мислення (генерація ідей, уточнення структури, мовна редактура за умови перевірки), а не як механізми підміни авторства. У цьому сенсі доброчесність є не лише нормою, а й практикою інтелектуального розвитку та формування професійної репутації.

П’ятий компонент – мережева взаємодія як ресурс навчання: активна комунікація з викладачами, участь у дискусіях, робота в групах, взаємонавчання (peer learning), підтримка студентських спільнот. У мережевому суспільстві здатність створювати й підтримувати зв’язки виступає не допоміжною «соціальною активністю», а частиною академічної компетентності.

Окремо слід виокремити самозбереження і підтримку добробуту. Цифрові формати підвищують ризики перевтоми та «розмивання» меж між навчанням і відпочинком; у воєнних умовах ці ризики посилюються. Тому навички відновлення, режиму, гігієни праці за екраном, своєчасного звернення по психологічну допомогу слід розглядати як чинники навчальної стійкості, а не як приватну справу поза освітнім процесом.

Таким чином, мікрорівневі рекомендації можна узагальнити як формування культури мережевої взаємодії, де технології виконують інструментальну функцію, а якість освіти визначається дидактичним дизайном, саморегуляцією, етикою та інтенсивністю осмисленої комунікації. У цій логіці цифровізація не замінює викладання, а підсилює його там, де викладач і студент діють як співучасники навчання, здатні до рефлексії, відповідальності й безперервного розвитку.

Аналіз шляхів оптимізації державної, інституційної та індивідуальної політики розвитку вищої освіти засвідчує, що адаптація до умов інформаційно-мережевого суспільства має системний і багаторівневий характер. Ефективна цифрова трансформація не зводиться до впровадження окремих технологій, а потребує узгоджених змін на макро-, мезо- та мікрорівнях.

На макрорівні ключовим чинником виступає формування державної політики, орієнтованої на інфраструктурну стійкість, нормативну гнучкість і підтримку спільних цифрових освітніх екосистем, зокрема механізмів відкритого

доступу та спільного використання знань. Без таких рамкових умов цифровізація зберігає фрагментарний характер.

На мезорівні встановлено, що інституційна стійкість ЗВО визначається наявністю цілісних стратегій цифрового розвитку, модернізацією управлінських і освітніх процесів та здатністю інтегрувати мережеві форми навчання у внутрішню логіку університету.

На мікрорівні вирішальну роль відіграють педагогічні практики, культура мережевої взаємодії та рівень саморегуляції учасників освітнього процесу. Саме на цьому рівні цифрові технології або підсилюють якість навчання, або відтворюють ризики поверхневої цифровізації без педагогічної трансформації.

Загалом результати підрозділу підтверджують, що сталість і якість розвитку вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві залежать від інтеграції технологічних, інституційних і культурно-педагогічних змін у межах єдиної системної логіки.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

У третьому розділі дисертаційного дослідження здійснено комплексний емпіричний аналіз процесів адаптації системи вищої освіти України в умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства. Специфіка цього етапу визначається унікальною історичною конвергенцією двох глобальних факторів тиску: технологічною вимогою цифровізації та екзистенційної загрози повномасштабної війни. Комплексний аналіз поєднав дискурс-аналіз стратегічних документів провідних ЗВО та результати масштабного соціологічного опитування здобувачів і НПП. Такий методологічний підхід дозволив одночасно реконструювати інституційно-нормативний рівень трансформацій і зафіксувати агентний вимір адаптації, тобто реальний досвід ключових суб'єктів освітнього процесу, та виявити глибинні суперечності інституційних змін.

Аналіз стратегічних документів 30 провідних українських ЗВО засвідчив фундаментальний зсув у нормативному самоописі університетів. Виявлено суттєве прискорення цифрової трансформації університетів, яке охоплює освітній процес, управління, комунікацію та наукову діяльність. Якщо раніше цифровізація розглядалася як інструментальна опція модернізації, то у стратегіях після 2020 року вона набула статусу безальтернативного середовища існування інституції та розглядається як базовий інституційний принцип функціонування університету в сучасному суспільстві. Дискурс-аналіз виявив, що українські ЗВО конструюють модель «подвійної адаптації». З одного боку, вони імплементують глобальні наративи інформаційно-мережевого суспільства, які дедалі частіше осмислюється в категоріях «екосистеми», «data-driven управління», «цифрової стійкості», «інституційної гнучкості» та «мережевих альянсів». З іншого боку, цей глобальний дискурс радикально перекодовується воєнним контекстом. Категорії «ефективність» та «розвиток» поступаються місцем мета-категоріям «стійкість», «безпека» та «відбудова».

Порівняльний аналіз із провідними закордонними університетами показав, що західні інституції фокусуються на етичних викликах ШІ та інклюзії в умовах полікризи, в той час як українські ЗВО здійснюють сек'юритизацію своєї місії. ЗВО

дискурсивно конструюють себе як «мережеві вузли», здатні функціонувати в умовах фізичної вразливості інфраструктури завдяки цифровим платформам, дистанційним формам навчання та міжнародним партнерствам. Таким чином, цифрова трансформація набуває не лише модернізаційного, а й безпекового виміру, виступаючи механізмом інституційної стійкості та безперервності освітнього процесу.

Результати опитування здобувачів (n=2552) та науково-педагогічних працівників (n=1286) підтвердили, що традиційна монополія аудиторного навчання остаточно зруйнована. Емпіричні дані фіксують формування стійкого запиту на гібридні (змішані) формати, які учасники освітнього процесу визнають найбільш ефективними (72,1% студентів та 50,8% викладачів). Цей зсув свідчить про відмову від дихотомії «очне vs дистанційне» на користь гнучких моделей, що відповідають плиній природі інформаційно-мережевого суспільства. Для студентів гібридність стала інструментом поєднання навчання з раннім виходом на ринок праці та академічною мобільністю. Крім цього, в деяких стратегічних документах гібридність фіксується як нова інституційна нормальність. Водночас дослідження виявило феномен «дистанційного розчарування»: повний онлайн-формат, попри його поширеність, не сприймається як бажаний через дефіцит соціалізації та емоційного контакту, що вказує на межі віртуалізації освіти.

Дослідження зафіксувало стрімке зростання суб’єктивної цифрової компетентності як студентів (82,2% оцінюють свій рівень як високий), так і викладачів (77,7%). Це дозволяє говорити про феномен успішної ургентної адаптації: під тиском зовнішніх обставин (пандемія, війна) академічна спільнота подолала бар’єр «цифрового входу». Однак за фасадом високих самооцінок криється структурна асиметрія. У студентів фіксується розрив між побутовою цифровою вправністю та дефіцитом спеціалізованих навичок (фактчекінг, аналіз даних, фахове ПЗ). У викладачів цифрова грамотність часто обмежується інструментальним володінням платформами (Zoom, Moodle) без глибинної трансформації педагогічного дизайну. Це призводить до механічного перенесення

лекційно-трансляційних практик в онлайн, що провокує когнітивне перевантаження студентів та зниження якості навчання.

Важливим результатом розділу є також аналіз ставлення до штучного інтелекту як нового фактору трансформації вищої освіти. Емпіричні дані засвідчили, що генеративний штучний інтелект де-факто вже інституціоналізувався в освітніх практиках «знизу», випереджаючи офіційні політики ЗВО. Абсолютна більшість студентів (93,7%) та значна частина викладачів (понад 75%) використовують інструменти ШІ. Це створює ситуацію нормативної невизначеності та епістемологічної напруги. З одного боку, ШІ виступає як потужний когнітивний партнер, що оптимізує рутинні операції. З іншого боку, він підриває традиційні методи оцінювання (реферати, есе, тести) та актуалізує проблему академічної доброчесності. Відсутність чітких інституційних правил і єдиних норм використання ШІ створює зону нормативної невизначеності, яка посилює тривожність викладачів і водночас стимулює здобувачів до неформального й нерегульованого використання цих технологій. Студентський запит на легалізацію та етичне регулювання ШІ свідчить про необхідність переходу від політики заборон до інтеграції алгоритмів у навчальний процес як об’єкта критичного вивчення та інструменту професійної діяльності.

Водночас результати дослідження виявили істотний розрив між стратегічними деклараціями та повсякденними практиками. Опитування здобувачів і НПП засвідчило, що швидка цифрова адаптація часто відбувалася в режимі вимушеної імпровізації, що призвело до накопичення структурних проблем. Попри значні досягнення, адаптація української вищої освіти до мережевих реалій гальмується низкою системних суперечностей та бар’єрів, виявлених у ході дослідження:

- **Інфраструктурна нерівність:** Якісна цифрова трансформація наштовхується на бар’єр матеріально-технічного забезпечення. Відсутність корпоративного доступу до ліцензійного ПЗ, швидкісного інтернету та сучасного обладнання змушує викладачів інвестувати власні ресурси, що посилює прекаризацію академічної праці.

- **Бюрократичний парадокс:** Впровадження цифрових інструментів управління (ЄДЕБО, е-документообіг) на практиці часто не скасовує, а дублює паперову звітність. Замість вивільнення часу для творчої роботи, «імітаційна цифровізація» призводить до зростання адміністративного навантаження на НПП. Це свідчить про те, що інституційні зміни відбуваються швидше на технологічному, ніж на управлінсько-нормативному рівні. Без перегляду логіки регулювання, системи звітності та управлінських практик цифровізація не реалізує свого потенціалу як інструменту дебюрократизації та підвищення якості освіти.
- **Епістемологічна криза змісту:** Студенти гостро реагують на архаїчність навчальних програм, вимагаючи їхньої прагматизації, скорочення непрофільних дисциплін та інтеграції неформальної освіти (MOOCs) у формальні траєкторії. Університет втрачає монополію на знання і змушений конкурувати з глобальними освітніми платформами.
- **Людський фактор та війна:** Критичним обмеженням стає психоемоційний стан учасників освітнього процесу. Викладачі демонструють високий рівень цифрової компетентності та готовності до інновацій, однак водночас фіксують перевтому, фрустрацію та відчуття недооціненості власної праці. Студенти, зі свого боку, позитивно оцінюють гнучкість і доступність цифрових форматів, але наголошують на проблемах мотивації, якості зворотного зв’язку та ризиках зниження глибини навчання. Вигорання, стрес, наслідки воєнних дій та міграція формують загрозу втрати людського капіталу, без якого будь-які технологічні інновації втрачають сенс.

Таким чином, результати розділу 3 підтверджують, що інституційні зміни вищої освіти в умовах інформаційно-мережевого суспільства мають багаторівневий характер. Інтегральний аналіз дозволив сформулювати багаторівневу модель оптимізації освітньої політики на макро-, мезо- та мікрорівнях. На макрорівні необхідним є перехід до стратегії створення національних цифрових екосистем (репозиторіїв OER), що забезпечують рівний доступ до якісного контенту. На мезорівні ЗВО мають трансформуватися у сервісні

екосистеми з єдиною точкою входу, прозорими цифровими процедурами та культурою підтримки, а не контролю. На мікрорівні ключовим є перехід до нової педагогічної культури мережевої взаємодії, що базується на партнерстві, «перевернутому класі» та оцінюванні компетентностей, які неможливо делегувати алгоритмам.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що українська вища освіта в умовах війни та становлення ІМС продемонструвала високий рівень адаптивності й інституційної стійкості, зберігши базові функції та водночас інтегруючись у глобальні освітні й академічні мережі. У цих умовах формується нова модель ЗВО, яку доцільно визначити як резильєнтний університет. Її визначальними рисами є гібридність освітніх форматів, інтенсивна цифровізація організаційних і педагогічних процесів, мережева логіка взаємодії, а також включеність університету у ширші завдання суспільної стійкості та національної безпеки. Водночас результати емпіричного аналізу дають підстави стверджувати, що адаптація українських ЗВО є переважно ефективною у функціональному сенсі, однак залишається неповною з погляду глибинної інституційної, комунікативної та педагогічної перебудови. Теоретично це означає, що цифровізація, гібридизація навчання, мережеві форми співпраці та практики кризової стійкості слід розглядати не як ізольовані феномени, а як взаємопов’язані компоненти нової моделі функціонування університету в ІМС. Разом із тим емпіричні дані виявляють межі цієї трансформації, пов’язані з дефіцитом соціальної та комунікативної присутності, нерівномірністю інституційних ресурсів і розривом між нормативно декларованими стратегіями та повсякденними освітніми практиками. Саме це дає підстави уточнити запропоновану модель через категорії резильєнтності, комунікативної присутності та адаптаційної асиметрії. Отже, подальший розвиток української вищої освіти потребує переходу від логіки екстреної адаптації до логіки стратегічної, рефлексивної та людиноцентричної трансформації, успішність якої залежить від здатності держави, університетських спільнот і академічних акторів подолати інституційну інерцію, забезпечити належні ресурси та узгодити технологічні інновації з гуманістичною місією освіти.

ВИСНОВКИ

Представлена дисертаційна робота є комплексним соціологічним дослідженням процесів інституційної трансформації вищої освіти в умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства. На основі поєднання теоретико-методологічної інтерпретації інформаційно-мережевого суспільства, дискурс-аналізу стратегічних документів провідних українських і зарубіжних ЗВО, а також результатів масштабного соціологічного онлайн-опитування здобувачів вищої освіти і науково-педагогічних працівників встановлено, що трансформація практик вищої освіти має не фрагментарно-технологічний, а системний, багаторівневий і структурно-інституційний характер.

1. У ході дослідження встановлено, що класичні стадіальні концепції постіндустріального та інформаційного суспільства є концептуально обмеженими для пояснення сучасної децентралізованої, плинної та багатовимірної соціальної динаміки. Історичний генезис мережевої теорії засвідчує, що соціальна морфологія сучасності ґрунтується на горизонтальних децентралізованих мережах, що працюють на основі цифрових інформаційно-комунікаційних технологій. Теоретичний аналіз праць М. Кастельса, Я. ван Дейка, Б. Веллмана та інших дослідників дав підстави стверджувати, що мережа перетворилася з метафори на базову структурну одиницю організації суспільного життя. У зв’язку з цим інститут вищої освіти доцільно розглядати не як замкнений і сталий ієрархічний простір, а як інституцію, що функціонує і постійно змінюється в середовищі глобальних інформаційних потоків, цифрових платформ і множинних мережевих взаємодій. Відповідно, теоретико-методологічний аналіз підтвердив, що дослідження трансформацій вищої освіти потребує чіткого визначення макросоціального контексту мережевої морфології.

2. Показано, що ізольоване використання лише інформаційної або лише мережевої оптики призводить до аналітичної редукції. Сучасна соціальна реальність є одночасно інформаційною за типом ключового ресурсу, і мережевою за типом соціальної структури. Запропонована інтегральна модель долає цю традиційну дихотомію і доводить, що сучасна соціальна реальність має характер

гібридної багатовимірної системи. Для операціоналізації цієї моделі в межах дослідження вищої освіти було виділено три взаємопов'язані аналітичні рівні: макрорівень (структурний), мезорівень (інфраструктурний) та мікрорівень (агентний). Використання інтегральної моделі дало змогу пояснити інституційні зміни у вищій освіті як результат взаємодії структурних, інфраструктурних і суб'єктних чинників, продемонструвавши що сучасний ЗВО функціонує як складна соціотехнічна екосистема.

3. Ідентифіковані та систематизовані основні чинники трансформації інституту вищої освіти та розроблено їх аналітичну класифікацію. До структурних чинників віднесено утвердження мережевої логіки соціальної організації та зміна природи знання яке дедалі більше набуває рис динамічного, розподіленого і відкритого ресурсу. Це зумовлює необхідний перехід від трансляційної моделі до моделі безперервного колективного генерування знань. До інституційних чинників віднесено тотальну цифровізацію освітнього середовища та глобалізацію академічного простору. ЗВО перетворюється на інтегрований елемент глобальної мережі освітніх послуг та дослідницьких консорціумів. До контекстуальних чинників віднесено агентність генеративного ШІ та вплив глобальних криз, що виконують функцію акселераторів трансформаційних процесів. Останні виявляють реальний рівень інституційної резильєнтності систем до зовнішніх екзистенційних викликів. Така класифікація дала можливість розмежувати глибинні передумови трансформації, інституційні механізми їх реалізації та ситуативні каталізатори, що особливо важливо для аналізу українського контексту.

4. Встановлено, що в умовах ІМС заклад вищої освіти втрачає характеристики самодостатньої, територіально локалізованої інституції, яка монопольно контролює доступ до знання. Сучасний університет дедалі більше функціонує як вузловий актор у системі глобальних і локальних потоків знань, технологій, фінансів, академічних комунікацій і партнерств. У роботі обґрунтовано трактування сучасного ЗВО як вузлового хабу, який існує одночасно у фізичному та цифровому (phygital) вимірах. У цьому гібридному просторі нерозривно поєднуються матеріальна інфраструктура, цифрові платформи, мережеві

комунікації та розподілена транснаціональна участь академічних акторів. Це дало підстави уточнити критерії інституційної спроможності сучасного ЗВО, яка визначається щільністю, стійкістю та продуктивністю його мережевих зв'язків, участю в міжнародних консорціумах, дослідницьких партнерствах, програмах академічної мобільності та глобальних ринках знань.

5. Теоретично встановлено та емпірично підтверджено зміну рольових позицій суб'єктів освітнього процесу, що є прямим наслідком онтологічної трансформації університету. Виявлено та концептуалізовано «ефект рольового зміщення». В умовах, коли інформація є повсюдно доступною, а генеративний ШІ істотно змінює режими роботи зі знанням, викладач дедалі меншою мірою виступає як транслятор готового змісту і дедалі більшою мірою як модератор, ментор, фасилітатор і дизайнер освітнього середовища. Головним завданням стає не надання інформації, а створення когнітивних ситуацій, управління груповою динамікою та курування складних проєктів. Водночас здобувач переходить від ролі пасивного реципієнта до ролі активного учасника формуючи персональну мережу навчання, де класичний ЗВО залишається ключовим, легітимізуючим вузлом (через диплом), поряд із неформальною освітою та інструменти ШІ. У роботі обґрунтовано, що за таких умов зростає значення мета-компетентності «навігаційної здатності», яка охоплює здатність до критичної верифікації інформації, рефлексивної оцінки джерел, фактчекінгу, етичної взаємодії із системами ШІ та самостійного конструювання освітньої траєкторії в умовах надлишку інформації й швидкого оновлення знань.

6. За результатами вивчення та аналізу стратегічних документів 30 українських і 15 зарубіжних університетів виявлено основні напрями стратегічного позиціонування ЗВО в умовах ІМС. Встановлено, що в українському стратегічному дискурсі найбільш виразно репрезентовано три взаємопов'язані смислові блоки. Перший пов'язаний із цифровізацією, платформізацією та поступовою інтеграцією ШІ в освітні процеси. Другий стосується мережевості як механізму міжнародної видимості, підвищення конкурентоспроможності та інституційної легітимації через участь у глобальних партнерствах, рейтингах, консорціумах і грантових програмах.

В ІМС мережевість є не додатковою опцією, а екзистенційним способом підтвердження глобальної видимості, якості та інституційної легітимності в очах держави, стейкхолдерів та абітурієнтів. Третій блок охоплює війну, стійкість і відбудову як специфічний вимір українського університетського розвитку. На відміну від більшості зарубіжних стратегій, де домінують наративи інноваційності, інклюзії, сталого розвитку та декарбонізації, українські ЗВО змушені включати до стратегічного горизонту питання безпеки, збереження інфраструктури, психологічної підтримки, енергетичної автономії та участі у повоєнному відновленні країни. Це дає підстави розглядати український університет не лише як освітню і наукову інституцію, а і як елемент національної стійкості.

7. Дослідження реального досвіду суб'єктів освітнього процесу спиралося на результати проведеного соціологічного онлайн-опитування, у якому взяли участь 2552 здобувачі та 1286 НПП. Це дозволило виявити реальний стан справ, який часто дисонує з офіційними стратегічними деклараціями. Встановлено наявність масового запиту «знизу» на зміну організації освітнього процесу, зокрема на більшу цілісність цифрового середовища, узгодженість каналів комунікації, прозорість оцінювання, практичну спрямованість змісту, гнучкість індивідуальних освітніх траєкторій і визнання результатів неформального навчання. Окремим вагомим запитом є розвиток цифрових та комунікативних компетентностей самих НПП, а також регуляторна гнучкість. Крім того, виявлено «парадокс цифровізації» вищої освіти. Зафіксовано розрив між високою самооцінкою цифрової компетентності та якістю освітньої взаємодії. Отримані дані засвідчили, що цифрова готовність сама по собі не гарантує високої якості навчання, оскільки ефективність освітнього процесу суттєво обмежується дефіцитом соціальної присутності, послабленням неформальної комунікації, зростанням психологічного навантаження та недостатньою перебудовою педагогічного дизайну. Це дало можливість обґрунтувати висновок про те, що цифровізація вищої освіти має супроводжуватися не лише технічними, а й соціально-педагогічними та організаційними змінами.

8. Доведено, що українська вища освіта вже знаходиться у системному процесі глибоких інституційних змін та адаптації до умов становлення ІМС. Це

підтверджується як інституційно «зверху» через аналіз стратегічних документів провідних ЗВО України, так і емпірично «знизу» через оцінки та повсякденні практики основних суб'єктів освітнього процесу. Проте подекуди ці процеси мають вимушено-випереджальний характер. Вітчизняні ЗВО опинилися в ситуації прискореного, ургентного входження в логіку ІМС – не стільки як усвідомлений еволюційний стратегічний вибір, скільки як жорстка умова інституційного виживання під час криз. Ця зміна української вищої освіти відбувається під впливом «подвійного виклику». Перший вимір цього виклику пов'язаний із глобальними процесами становлення ІМС, а саме: цифровізації, платформізації, алгоритмізації, зростанням ролі ШІ та посиленням міжнародної конкуренції. Другий вимір зумовлений повномасштабною війною, яка радикально посилила потребу в адаптації, стійкості та безперервності освітнього процесу. Встановлено, що саме поєднання цих двох вимірів визначає специфіку українського кейсу. Війна не створила саму логіку інформаційно-мережевих трансформацій, але суттєво прискорила їх реалізацію, перевівши значну частину змін із площини стратегічного планування у площину інституційного виживання. У роботі також окреслено ключові бар'єри адаптації, серед яких найбільш значущими є ресурсно-інфраструктурна обмеженність, дидактичні й етичні труднощі цифрового навчання, суперечність між бюрократизованими моделями управління та потребою в гнучких мережецентричних рішеннях, а також ризики втрати людського капіталу внаслідок міграції, демографічного спаду та професійного вигорання академічної спільноти.

9. Узагальнення теоретичних і емпіричних результатів дало змогу сформулювати систему практичних рекомендацій щодо підвищення якості вищої освіти в умовах інформаційно-мережевого суспільства. На макрорівні обґрунтовано доцільність нормативного закріплення гнучких гібридних форматів як повноцінних моделей забезпечення освітньої безперервності, а також розвитку національних цифрових інфраструктур і відкритих освітніх ресурсів. На мезорівні доведено потребу в реінжинірингу управлінських процесів у ЗВО, уніфікації цифрових середовищ, зменшенні надмірної бюрократизації та створенні цілісних інституційних екосистем підтримки викладання і навчання. На мікрорівні показано

необхідність переходу до таких дидактичних і оцінювальних моделей, які орієнтовані не на відтворення інформації, а на розвиток критичного мислення, навігаційної компетентності, етичної взаємодії зі штучним інтелектом, фактчекінгу, проєктної роботи та підтримки соціальної присутності в гібридному й цифровому середовищі. Ця трирівнева матриця рекомендацій створює комплексний механізм, який дозволяє узгодити дії держави, адміністрацій ЗВО та безпосередніх учасників освітнього процесу задля забезпечення якості та стійкості вищої освіти.

Водночас отримані результати слід інтерпретувати з урахуванням певних обмежень дослідження. По-перше, емпірична частина ґрунтується переважно на даних онлайн-опитування, що, попри значний обсяг вибірки, зумовлює властиві CAWI-дизайну обмеження, пов’язані з самооцінкою респондентів, нерівномірною цифровою включеністю та неможливістю повною мірою врахувати позиції тих груп, які менш представлені в цифровому середовищі. Вибірка не є репрезентативною у класичному статистичному сенсі, проте вибірка забезпечує аналітичну репрезентативність і дозволяє фіксувати типові тенденції трансформації освітнього середовища. По-друге, дискурс-аналіз стратегічних документів дозволяє реконструювати офіційні інституційні наративи, однак не завжди дає змогу безпосередньо встановити міру їх фактичної реалізації в повсякденних управлінських і педагогічних практиках. По-третє, результати дослідження сформовані в специфічному українському контексті повномасштабної війни, а тому потребують обережності під час прямого перенесення на інші національні системи вищої освіти, що функціонують в інших соціальних, політичних і безпекових умовах. По-четверте, запропонована теоретична модель акцентує увагу насамперед на інституційних, соціокультурних, педагогічних вимірах трансформації, не претендуючи на вичерпне охоплення всіх економічних, правових, когнітивних чи техніко-організаційних аспектів змін у вищій освіті.

Перспективи подальших досліджень вбачаються, передусім, у поглибленні порівняльного аналізу моделей адаптації університетів до умов ІМС в різних країнах та типах інституцій, а також у проведенні лонгітюдних досліджень, здатних зафіксувати довгострокові наслідки війни, цифровізації та впровадження ШІ для

вищої освіти України. Окремого розвитку потребує вивчення змін у професійній ідентичності викладача, трансформації академічної доброчесності в умовах поширення генеративного ШІ, нових режимів оцінювання результатів навчання, а також механізмів формування соціальної присутності, довіри й емоційного капіталу в гібридному освітньому середовищі. Перспективним є також дослідження інституційних стратегій збереження людського капіталу, подолання бюрократичного перевантаження, розвитку цифрових екосистем ЗВО і нормативного забезпечення гнучких моделей освітньої безперервності. У ширшій теоретичній перспективі подальшої розробки потребує сама інтегральна модель інформаційно-мережевого суспільства як аналітична рамка для дослідження не лише вищої освіти, а й інших соціальних інститутів, що зазнають глибокої трансформації під впливом цифрових, мережевих і кризових процесів.

Отже, результати дослідження дають підстави сформулювати три узагальнювальні висновки.

По-перше, інституційна трансформація вищої освіти в умовах становлення інформаційно-мережевого суспільства має системний характер і охоплює організаційний, управлінський, педагогічний, комунікаційний та ціннісний виміри. Йдеться не лише про впровадження окремих цифрових інструментів, а про зміну самої інституційної логіки функціонування університету, способів виробництва і легітимації знання, характеру взаємодії між учасниками освітнього процесу та критеріїв академічної якості.

По-друге, українська вища освіта реалізує цю трансформацію в специфічних умовах подвійного виклику, де глобальні процеси інформаційно-мережевого розвитку поєднуються з наслідками повномасштабної війни. Унаслідок цього українські ЗВО формують особливу модель інституційної адаптації, у якій цифрова трансформація, гібридизація освітнього процесу, мережеві форми співпраці та практики кризової стійкості поєднуються в єдину логіку функціонування.

По-третє, перспективи розвитку вищої освіти в цифрову епоху пов’язані не лише з технологічною ефективністю, а перш за все зі збереженням людиноцентричного виміру університету. Саме тому стратегічним завданням

сучасного інституту вищої освіти є не просто освоєння нових платформ і цифрових сервісів, а формування такого освітнього середовища, у якому технологічні можливості поєднуються з академічною доброчесністю, критичним мисленням, партнерською взаємодією, емпатією та розвитком соціального капіталу академічної спільноти. Лише за цієї умови вища освіта зможе зберегти свою суспільну функцію та ефективно відповідати на виклики інформаційно-мережевого суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Агарков, М. (2024). Парадигма мережевого суспільства Мануеля Кастельса: потенціал теоретичної концептуалізації та імплікації для вищої освіти. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи», (52), 68-81. https://doi.org/10.26565/2227-6521-2024-52-06
2. Агарков, М. (2025). Парадигма мережевого суспільства Яна ван Дейка: потенціал теоретичної концептуалізації. Соціологічні студії, 1(26), 73–84. https://doi.org/10.29038/2306-3971-2025-01-31-31
3. Бакіров, В. (2024). Соціальна турбулентність у контексті глобальних трансформацій. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи», (52), 7-17. https://doi.org/10.26565/2227-6521-2024-52-01
4. Бакіров, В. С. (2013). Соціологічний вимір модернізації вищої освіти. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія, (3), 56–59. https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/7523
5. Бакіров, В.С. (2017). Ціннісний вимір цивілізаційної трансформації суспільства. Український соціологічний журнал, 19(1-2), 15-25. вилучено із https://periodicals.karazin.ua/usocjour/article/view/9544
6. Биков В. Ю., Буров О. Ю., Лупаренко Л. А., Пінчук О. П., Яцишин А. В. К. (2022) Концепція «Української електронної енциклопедії освіти». Інститут Цифровізації Освіти Національної Академії Педагогічних Наук України, 12 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732825/1/Концепція%20УЕЕО.pdf
7. Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова. (2024). Стратегія розвитку Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова на 2024-2029 роки. https://www.vnmu.edu.ua/загальна-інформація/основні-документи/стратегія-розвитку-внму-ім--м-і--пирогова-на-2024-2029-роки-

8. Войнова, Е. О. (2021). Концепція мережевого суспільства як структурно-функціоналістська основа теорії електронної демократії. Політікус, (1), 12–19. https://doi.org/10.24195/2414-9616.2021-1.2
9. Волинський національний університет імені Лесі Українки. (2025). Стратегія розвитку Волинського національного університету імені Лесі Українки на 2026–2030 роки. https://vnu.edu.ua/uk/strategiya-rozvitku-volynskogo-nacionalnogo-universitetu-imeni-lesi-ukrainki
10. Воронкова В. Г. (2015). Інтернет як глобальна тенденція розвитку інформаційного суспільства.Гілея: науковий вісник: збірник наукових праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. – К.: Гілея, Вип. 93 (2). – С. 174-179.
11. Воронкова, В. Г. (2013). Філософія глобального інформаційного суспільства. Запоріжжя: ЗНУ.
12. Головченко, Г. (2020). Медіаосвітня діяльність в Україні: аналіз нормативно-правового забезпечення. Освітологічний дискурс, (3), 19–36. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.3.2
13. Гужва, В. (2025). Цифрова екосистема університентів: моделі, підходи та інструменти. Таврійський науковий вісник. Серія: Економіка, (24), 50-58. https://doi.org/10.32782/2708-0366/2025.24.5
14. Державний торговельно-економічний університет. (2017). Стратегія розвитку на період до 2030 року. https://knute.edu.ua/file/MjIxNw==/8a1a8e71ce134bbba2af5710ff0eb7ad.pdf
15. Дзьобань, О. П. (2015). Інформаційне суспільство: виклики безпеці особистості. Філософія і політологія в контексті сучасної культури, 9, 34–41.
16. Дзьобань, О. П. (2021). Цифрова людина як філософська проблема. Інформація і право, 2(37), 9–19. https://doi.org/10.37750/2616-6798.2021.2(37).238330
17. Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара. (2019). Стратегія розвитку ДНУ ім. О. Гончара на 2019–2025 роки. ДНУ. https://www.dnu.dp.ua/view/statut_universitetu
18. Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара. (2025). Стратегія розвитку Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара на

2026-2030 роки. https://www.dnu.dp.ua/docs/dnu/Strategia_rozvytku_DNU_2026-30.pdf

19. Донецький національний університет імені Василя Стуса. (2022). Стратегія розвитку Донецького національного університету імені Василя Стуса. https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2022/09/strategiya-rozvytku-donnu-imeni-vasylya-stusa-redakcziya-2022-1.pdf
20. Дротянко, Л. Г. (2014). Освіта та знання в умовах інформаційно-мережевого суспільства. Вісник НАУ. Філософія. Культурологія, 2, 15–21.
21. Електронний розклад занять. (n.d.). Каразінський Університет. https://karazin.ua/news/elektronnyi-rozklad-zaniat/
22. Калініченко, О. (2022). Цифрова трансформація закладів вищої освіти України. cientia ructuosa, 140(6), 147–154. https://doi.org/10.31617/visnik.knute.2021(140)12
23. Київський авіаційний інститут. (2025). Стратегія розвитку КАІ 2025-2030. https://nau.edu.ua/site/variables/news/2025/9/Стратегія_%20KAI_v07_MA_23.04.2025.pdf
24. Київський національний університет будівництва і архітектури. (2024). Стратегія розвитку Київського національного університету будівництва і архітектури до 2029 року. https://www.knuba.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/strategiya-rozvytku-knuba-do-2029-roku.pdf
25. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. (2018). Стратегічний план розвитку університету на 2018–2025 роки (нова редакція). КНУ ім. Т. Шевченка. https://asp.knu.ua/doc/NP_Baza_univ/Development-strategic-plan_2018-2025.pdf
26. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. (2025). Стратегія розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка на період 2025–2032 рр. https://knu.ua/pdfs/official/Development-strategic-plan-2025-2032.pdf
27. Колодюк, А. В. (2004). Інформаційне суспільство: сучасний стан та перспективи розвитку в Україні. Автореф. дис... канд. політ. наук: 23.00.03 / А.В. Колодюк ; НАН України. Ін-т держави і права ім. В.М.Корецького

28. Костенко Н. Ризики для інформаційної безпеки // Українське суспільство. Моніторинг соціальних змін. – 6 (20). – Київ: Інститут соціології НАН України, 2019. – С. 147-158.
29. Костенко Н. Ціннісні простори локального в соціологічній перспективі // Соціальні виміри суспільства. Збірник наукових праць. – 11 (22). – Київ: Інститут соціології НАН України, 2019. – С. 79-88.
30. Костенко, Н. В. (2019). Соціальні трансформації в Україні: між модерністю та кризою. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*, (2), 5–21.
31. КПІ ім. Ігоря Сікорського. (2020). КПІ запускає нову платформу дистанційного навчання «Сікорський.» Retrieved February 10, 2026, from https://kpi.ua/node/17987
32. Кравченко, Т. О. (2014). Мережа як соціальна форма організації в умовах інформаційного суспільства. Гілея: науковий вісник, 89, 211–215.
33. Кравченко, Т. О. (2016). Соціальні мережі як чинник трансформації сучасного суспільства. Філософські обрії, 35, 97–105.
34. Кремень, В. Г., Биков, В. Ю., Ляшенко, О. І., Литвинова, С. Г., Луговий, В. І., Мальований, Ю. І., Топузов, О. М. (2022). Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. Наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи», 18-19 листопада 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, *4*(2), 1–49. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223
35. Курси підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників «Інновації в системі електронного (дистанційного) навчання». (2020.). Каразінський Університет. https://karazin.ua/news/kursy-pidvyshchennia-kvalifikatsii-pedahohichnykh-naukovo-p/
36. Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького. (2023). Стратегія розвитку Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького на 2024-2028 роки.

https://new.meduniv.lviv.ua/uploads/repository/dept/law_dept/08.Стратегія%20ЛНМУ.pdf

37. Львівський національний університет імені Івана Франка. (2021). Стратегія розвитку Львівського національного університету імені Івана Франка на 2021–2025 роки. ЛНУ ім. І. Франка. https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/stratehiia-rozvytku.pdf
38. Львівський національний університет імені Івана Франка. (2025). Стратегія 2026-2030. https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2026/01/Strategy_2026-2030.pdf
39. Михайльова, К., & Черкашин, О. (2025). Потенціал соціологічних теорій в аналізі використання помічників на базі штучного інтелекту в вищій освіті. Науково-теоретичний альманах Грані, 28(6), 12-21. https://doi.org/10.15421/172631
40. Можливість проведення екзаменаційної сесії на платформі «LMS Moodle.» (n.d.-b). Каразінський Університет. https://karazin.ua/news/mozhlyvist-provedennia-ekzamenatsiinoi-sesii-na-platformi-l/
41. МОН України (2021). Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. Київ. [Електронний ресурс]. Retrieved from https://mon.gov.ua
42. МОН України. (2022). Концепція цифрової трансформації освіти і науки: МОН запрошує до громадського обговорення. Retrieved February 10, 2026, from https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennya
43. МОН України. (2025). Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. МОН України. Retrieved February 20, 2026, from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf
44. Найдьонов О. Г. (2017). Основоположні фактори безпеки і розвитку української держави в інформаційно-мережеву епоху. Одеса, 20, 82-86. Retrieved from http://hdl.handle.net/11300/11458

45. Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут». (2021). Стратегія розвитку Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» на 2020-2030 роки. https://khai.edu/strategia-rozvitku
46. Національний медичний університет імені О. О. Богомольця. (2021). Стратегія розвитку НМУ імені О. О. Богомольця до 2025 року. НМУ. https://nmuofficial.com/strategiya-rozvytku/
47. Національний медичний університет імені О. О. Богомольця. (2024). Стратегія розвитку Національного медичного університету імені О. О. Богомольця на 2025-2030 рр. https://nmuofficial.com/strategiya-rozvytku-do-2030-roku/
48. Національний технічний університет «Дніпровська політехніка». (2019). Стратегія розвитку НТУ «Дніпровська політехніка» 2019–2026. https://www.nmu.org.ua/img/menu/1068/Strategiya_rozvytku_NTU_DP_2019-2026.pdf
49. Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут». (2021). Стратегія розвитку НТУ «ХПІ» на 2021–2025 роки. НТУ «ХПІ». https://www.kpi.kharkov.ua/ukr/ntu-hpi/strategichnyj-plan-rozvytku-ntu-hpi-na-2019-2025-roky/
50. Національний технічний університет України «КПІ ім. Ігоря Сікорського». (2024). Стратегія розвитку КПІ на 2025–2030 роки. НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського». https://kpi.ua/files/2020-2025-strategy.pdf
51. Національний університет «Києво-Могилянська академія». (2015). Стратегія розвитку НаУКМА на 2015–2025 роки. НаУКМА. https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/sogodennya/dokumenty-naukma/cat_view/1-dokumenty-naukma/12-normatyvna-baza-naukma/14-stratehiia-rozvytku-naukma-na-2015-2025-r-r
52. Національний університет «Києво-Могилянська академія». (2026). Стратегія розвитку НаУКМА 2026-2035. https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/sogodennya/dokumenty-naukma/cat_view/1-dokumenty-naukma/12-normatyvna-baza-naukma/14-stratehiia-rozvytku-naukma-na-2026-2035-r-r

53. Національний університет «Львівська політехніка». (2026). Стратегія розвитку Львівської політехніки до 2030 року. НУ «Львівська політехніка». https://lpnu.ua/lvivska-politekhnika/2030
54. Національний університет біоресурсів і природокористування України. (2025). Стратегія розвитку НУБіП України на період 2026-2030 років «Голосіївська ініціатива – 2030». https://nubip.edu.ua/sites/default/files/rich_text_files/Стратегія%20Голосіївська%20ініціатива%202030_0.pdf
55. Національний університет водного господарства та природокористування. (2019). Місія, візія, цінності та стратегічні напрями розвитку 2020-2025. https://nuwm.edu.ua/nuwm/pro-universytet/misiia-viziia/
56. Носовець, Н. М., Мисливець, Ю. М., & Барбаш, Є. В. (2024). Цифровізація освітнього процесу закладів вищої освіти. Освітні, педагогічні науки. https://doi.org/10.58407/DIDACTICS.24.2.1
57. Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. (2020). Стратегічні пріоритети розвитку ОНУ імені І. І. Мечникова на 2020–2025 роки. ОНУ. https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/documents/strategyonu.pdf
58. Освіта.Ua. (2025). Опубліковано рейтинг українських вишів «ТОП-200 Україна 2025». Освіта.UA. https://osvita.ua/vnz/rating/94871/
59. Освіторія Медіа. (2021, May 31). На форумі «Україна 30. Освіта і наука» назвали етапи створення єдиної освітньої екосистеми. Освіторія Медіа. https://osvitoria.media/news/na-forumi-ukrayina-30-osvita-i-nauka-nazvaly-etapy-stvorennya-yedynoyi-osvitnoyi-ekosystemy/
60. Пінчук, О. П., & Яськова, Н. В. (Упоряд.). (2023). Цифрова трансформація освіти України в умовах воєнного стану: Збірник матеріалів звітної наукової конференції Інституту цифровізації освіти НАПН України (24 лютого 2023 р., м. Київ). Київ: https://doi.org/10.33407/lib.NAES.735053
61. Пономаренко, Т. О. (2019). Інформаційно-комунікаційні мережі у структурі сучасного соціуму. Науковий вісник ХНУВС, 2, 45–53.

62. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. (2019). Стратегія розвитку ПНУ ім. В. Стефаника на 2020–2027 роки. ПНУ. https://cnu.edu.ua/stratehiia-rozvytku-universytetu/
63. Рижак, Л. В. (2015). Мережеве суспільство як нова соціальна реальність глобалізованого світу. Вісник Львівського університету. Серія філософські науки, 17, 45–56.
64. Рижак, Л. В. (2016). Глобалізація і становлення мережевого суспільства. Львів: ЛНУ імені Івана Франка.
65. Рижак, Л. В. (2019). Соціальна комунікація в умовах інформаційно-мережевої реальності. Філософські діалоги, 3, 61–72.
66. Самко, А. М. (2021). Цифрова компетентність педагогічного персоналу в системі післядипломної педагогічної освіти. Вища освіта, 2’2021, 33–43. DOI: https://doi.org/10.32987/2617-8532-2021-2-33-43
67. Силенко, Ю., Романцова, Я., Лисицька, О., & Гарбич, Я. (2023). Інформаційне освітнє середовище як платформа реалізації ІКТ у ЗВО. Інноваційна педагогіка, 61(2), 59–64. DOI: 10.24919/2308-4634.2023.287944
68. Степаненко, В. П. (2015). Інституційна динаміка українського суспільства в умовах глобальних викликів. Український соціум, (4), 7–21.
69. Сумський державний університет. (2020). Стратегічний план розвитку СумДУ на 2020–2026 роки. СумДУ. https://sumdu.edu.ua/uk/about-sumdu/gen-info/misiia-viziia-stratehiia.html
70. Тимофєєва, Г. (2024). Комунікативні продукти соціальних мереж та інтернету як соціальний клей в часи соціальних криз та катастроф. Схід, 6(1), 61–67. https://doi.org/10.21847/2411-3093.2024.618
71. Тимохова, Г. Б. (2022). Трансформація вищої освіти у вимірах університету 4.0 та 5.0. Вища школа, 3, 21–37. DOI: https://doi.org/10.32405/2078-5860-2022-3-21-37
72. Ужгородський національний університет. (2023). Стратегія розвитку УжНУ на період 2023-2032 рр.: концептуальні засади формування. https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/90259

73. Український державний університет імені Михайла Драгоманова. (2023). Стратегія розвитку університету на 2023–2028 роки. https://udu.edu.ua/strategiya-rozvytku/
74. Фалович В.А., (2018). Розвиток емерджентних властивостей ланцюга поставок інвестиційних товарів. Тернопіль: ФОП Паляниця В.А., 266 с.
75. Харківський національний медичний університет. (2025). Стратегія розвитку Харківського національного медичного університету на 2025-2029 роки. https://knmu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/01/strategia-rozv25.pdf
76. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. (2019). Стратегія розвитку Каразінського університету на 2019–2025 роки. ХНУ ім. В. Н. Каразіна. https://karazin.ua/storage/documents/177_pFgimrX87pAHaRWAytT9Vh8vG.pdf
77. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. (2024). Стратегія розвитку Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна на 2024–2030 роки. https://karazin.ua/storage/static-content/source/documents/Стратегія_2023.pdf
78. Харківський національний університет радіоелектроніки. (2025). Стратегія розвитку Харківського національного університету радіоелектроніки на 2026-2030 роки. https://nure.ua/wp-content/uploads/Main_Docs_NURE/473_08.12.2025.pdf
79. ЦПЦН - Центр підтримки цифрового навчання. (2022.). Telegram. https://t.me/s/dist_karazin?before=177
80. Черкашина, Т. (2025). Стан і перспективи цифрової трансформації економіки України в контексті побудови глобального інформаційно-мережевого суспільства. Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки, 342(3(1)), 216–221., https://doi.org/10.31891/2307-5740-2025-342-3(1)-31
81. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. (n.d.). Стратегічний план розвитку на 2025–2029 роки. https://chnu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/04/strategichnyj-plan-rozvytku-chnu-2025-2029.pdf

82. Яворська Т. (2023). Цифрова трансформація освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору, 91((II) 1), 217-226. https://doi.org/10.38014/osvita.2023.91.19
83. Ягодзінський, С. М. (2015). Глобальні інформаційні мережі суспільства у соціокультурній перспективі. Аграр медіа груп, 275 с.
84. Abedi, E. A. (2023). Tensions between technology integration practices of teachers and ICT in education policy expectations: Implications for change in teacher knowledge, beliefs and teaching practices. Journal of Computers in Education. DOI: https://doi.org/10.1007/s40692-023-00296-6
85. Abulibdeh, A., Zaidan, E., & Abulibdeh, R. (2024). Navigating the confluence of artificial intelligence and education for sustainable development in the era of Industry 4.0: Challenges, opportunities, and ethical dimensions. Journal of Cleaner Production, 437, 140527. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.140527
86. Al-Rahmi, A. M., Shamsuddin, A., Wahab, E., Alismaiel, O. A., & Crawford, J. (2022). Social media usage and acceptance in higher education: A structural equation model. Frontiers in Education, 7, 964456. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2022.964456
87. Alanazi, A.S., & Benlaria, H. (2023). Bridging higher education outcomes and labour market needs: A study of digital competencies of graduates. Education and Information Technologies, 28(10), 12351–12382. 12(6), 360. DOI: https://doi.org/10.3390/socsci12060360
88. Alenezi, M., Wardat, S., & Akour, M. (2023). The need of integrating digital education in higher education: Challenges and opportunities. Sustainability, 15(6), 4782. DOI: https://doi.org/10.3390/su15064782
89. Alivisatos, P. (2026). Steps to emerge stronger. Office of the President, University of Chicago. https://president.uchicago.edu/from-the-president/announcements/steps-to-emerge-stronger
90. Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. UNESCO Publishing.

91. Ampuja, M., & Koivisto, J. (2014). From «Post-Industrial» to «Network Society» and beyond: The political conjunctures and current crisis of information society theory. tripleC, 12(2), 447–463. https://doi.org/10.31269/triplec.v12i2.568

92. Atlas, S. (2023). ChatGPT for Higher Education and Professional Development: A Guide to Conversational AI. University of Rhode Island, 14 p.

93. August, V. (2022). Political ideas of the network society: why digitalization research needs critical conceptual analysis. Zeitschrift für Politikwissenschaft, 32, 313–335. https://doi.org/10.1007/s41358-021-00305-z

94. Bard, A., & Söderqvist, J. (2002). Netocracy: The New Power Elite and Life after Capitalism. Stockholm: Reuters.

95. Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Open University Press.

96. Barney, D. (2004). The Network Society. Cambridge, UK: Polity Press.

97. Barr, R., & Tagg, J. (2012). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. Change, 27(6), 12–25.

98. Bates, T. (2019). Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning (2nd ed.). Vancouver, BC: Tony Bates Associates. DOI: https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.3107

99. Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. The European Higher Education Area, 59–72.

100. Bell, D. (1973). The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. New York: Basic Books. https://archive.org/details/comingofpostindu00bell

101. Bell, D. (1980). The social framework of the information society. In T. Forester (Ed.), The microelectronics revolution (pp. 500–549). Oxford: Blackwell.

102. Bell, D. (1999). The coming of Post-Industrial Society. Ingram Publisher Services.

103. Benkler, Y. (2006). The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom. New Haven: Yale University Press.

104. Bennett, W. L., & Segerberg, A. (2012). The logic of connective action: Digital media and the personalization of contentious politics. Information, Communication & Society, 15(5), 739–768. DOI:10.1017/CBO9781139198752

105. Boiko, D. M., Patterson, K. Yu., & Tupota, O. O. (2024). Advocating for the devil, or the positive social effects of the forced transition to distance learning format in Ukrainian higher education. Ukrainian Society, 1–2(88–89), 50–60. https://doi.org/10.15407/socium2024.01-02.050

106. Bok, D. (2020). Higher education in America (rev. ed.). Princeton University Press.

107. Bolívar, M. P., et al. (2019). Universities in the Network Society: Institutional Innovation in a Globalizing Era. Journal of Management Development, 38(4), 329–349.

108. Bollinger, L. C. (2021). Plan 2030: Executive summary | Sustainable Columbia. Columbia University. https://sustainable.columbia.edu/content/plan-2030-executive-summary

109. Bonfiglio, O. (2020). The MetaUniversity: Global Higher Education in the Digital Age. International Higher Education, 100(1), 2–4.

110. Borda, J.-C. de. (1781). Memoir on elections by ballot. History of the Royal Academy of Sciences, 657–665. Paris: Royal Printing House.

111. Bourdieu, P. (1988). Homo academicus. Stanford University Press.

112. Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2016). Students as Co-creators of Teaching Approaches, Course Design, and Curricula: Implications for Academic Developers. International Journal for Academic Development, 16(2), 133–145.

113. Brennen, S., & Kreiss, D. (2016). Digitalization and digitization. Culture Digitally.

114. Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: a framework for curricular and pedagogical decision-making. Higher Education, 66(5), 603–618.

115. Brown, R., & Carasso, H. (2013). Everything for Sale? The Marketisation of UK Higher Education. London: Routledge.

116. Bye, B. (2017). The teacher as a facilitator for learning – Flipped classroom in a master's course on artificial intelligence. Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education, vol. 1, 45–54.

117. California Institute of Technology. (2021). Caltech Strategic Framework. Caltech.

118. California Institute of Technology. (2026). Ray Jayawardhana appointed Caltech's tenth president. Caltech Division of Physics, Mathematics and Astronomy. https://www.pma.caltech.edu/news/ray-jayawardhana-appointed-caltech-tenth-president

119. Cardoso, C., Costa, C. M., Damásio, B., & Mendonça, S. (2024). The «Network Society» moves in mysterious ways: 25 years in the reception of a core concept. Quantitative Science Studies, 5(1), 1–24. https://doi.org/10.1162/qss_a_00366

120. Castells, M. (1996). The Rise of the Network Society. Cambridge, MA: Blackwell URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781444319514

121. Castells, M. (1998). End of Millennium. Oxford: Blackwell.

122. Castells, M. (2000). Materials for an Exploratory Theory of the Network Society. British Journal of Sociology, 51(1), 5–24.

123. Castells, M. (2004). Informationalism, networks, and the network society: a theoretical blueprint. In The Network Society: A Cross-cultural Perspective (pp. 3-48). Northampton, UK: Edward Elgar. URL: http://socium.ge/downloads/komunikaciisteoria/eng/Castells%20Manuel%20The%20Network%20Society.pdf

124. Castells, M. (2009). Communication Power. New York: Oxford University Press.

125. Castells, M. (2010). The Rise of the Network Society (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell Publishers.

126. Castells, M. (2012). Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age. Cambridge: Polity Press.

127. Castells, M. (2023). The network society revisited. American Behavioral Scientist, 67(7), 940–946. https://doi.org/10.1177/00027642221092803

128. Cetina, K. (2009). The synthetic situation: Interactionism for a global world. Symbolic Interaction, 32(1), 61–87. https://doi.org/10.1525/si.2009.32.1.61

129. Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20(1), 38. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3

130. Chauhan, N., Karthikeyan, A., & Ravi Kumar, N. (2024). Transforming education: The intersection of education management, technology, smart universities, and the impact of COVID-19 – a qualitative analysis. In Artificial Intelligence (AI) and Customer Social Responsibility (CSR) (pp. 1313–1330). Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-50939-1_89

131. Chen, F. et al. (2017). The effectiveness of flipped classrooms in medical education: systematic review and meta-analysis. Medical Education, 51(6), 585–597.

132. Clarivate Plc. (2025, January 30). Clarivate identifies top 50 universities powering global innovation [Прес-реліз].

133. Clark, B.R. (1998). Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Oxford: Pergamon Press.

134. Coleman, K. (2025). Data Silos vs Data Lakes: A Complete Guide. Copy.ai. https://www.copy.ai/blog/data-silos-vs-data-lake

135. Columbia University.(2025.). Plan 2030 | Sustainable Columbia. https://sustainable.columbia.edu/content/plan-2030

136. Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. Technological Forecasting and Social Change, 161, 120284.

137. Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. Innovations in Education and Teaching International, 60(1), 105–116.

138. Couldry, N., & Mejias, U. (2019). The Costs of Connection: How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism. Stanford, CA: Stanford University Press.

139. Craven, P., & Wellman, B. (1973). The Network City. Sociological Inquiry, 43(3–4), 57–88. https://doi.org/10.1111/j.1475-682x.1973.tb00003.x

140. Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., et al. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education responses. Journal of Applied Learning & Teaching, 3(1), 1–20.

141. Credential Engine. (2022). Counting U.S. Postsecondary and Secondary Credentials. Washington, DC: Credential Engine. https://credentialengine.org/resources/counting-u-s-secondary-and-postsecondary-credentials-report/

142. Crow, M. M., & Dabars, W. B. (2015). Designing the New American University. Johns Hopkins University Press.

143. Davis, D. J., & Beck, T. E. (2023). How social media disrupts institutions: Exploring the intersection of online disinformation, digital materiality and field-level change. Information and Organization, 33(4), 100488. DOI: https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2023.100488

144. Davletova, A., Orazova, N., Renobell, V., Khairullin, R., Ponkratov, V., Burmykina, I., Dudnik, O. (2025). The modern university's mission and transformation: Addressing challenges in a multipolar world. Emerging Science Journal, 9(1), 291–304. DOI: https://doi.org/10.28991/ESJ-2025-09-01-022

145. de Wit H, Jones E. (2022). A New View of Internationalization: From a Western, Competitive Paradigm to a Global Cooperative Strategy. johepal. 3(1), 142-152. doi:10.52547/johepal.3.1.142 URL: http://johepal.com/article-1-192-en.html

146. de Wit, K. (2007). Networking universities in the network society. KU Leuven. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=bd223d453056448c9c4ebcb536ac152b0fe28a93#:~:text=disappear%20,markets%2C%20councils%20of%20ministers%2C%20financial

147. de Wit, K., & Verhoeven, J. C. (2009). Features and Future of the Network Society: The Demographic, Technological and Social Context of Higher Education. In The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target. Leiden, The Netherlands: Brill. https://doi.org/10.1163/9789087907143_015

148. Del Vicario, M., Bessi, A., Zollo, F., Petroni, F., Scala, A., Caldarelli, G., ... & Quattrociocchi, W. (2016). The spreading of misinformation online. Proceedings of the National Academy of Sciences, 113(3), 554–559.

149. Delft University of Technology. (2024). Strategic Agenda 2024–2030. https://filelist.tudelft.nl/TUDelft/Over_TU_Delft/Strategie/Institutional%20plan%20TU%20Delft%20-%20EN-DEF-online.pdf (filelist.tudelft.nl)

150. Deloitte (2021). Digital transformation in higher education: 2021 Industry Outlook. Deloitte Insights. https://www.deloitte.com/us/en/insights/topics/digital-transformation.html

151. Deloitte. (2020). Higher Education 4.0: Harnessing Digital Technologies in Postsecondary Education. Deloitte Insights report, 1–15.

152. Dempere, J., Modugu, K. P., Hesham, A., & Ramasamy, L. (2023). The impact of ChatGPT on higher education. Frontiers in Education, 8, 1206936.

153. Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) (2023). DGUV Statistics. Publikationen.https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/4291

154. Dobrinskaya, D., Kurbanov, A., & Vershinina, I. (2017). Education in the Network Society: Challenges and Prospects. In Proceedings of ICCESSH 2017 (pp. 134–136). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/iccessh-17.2017.30

155. Dori, Y. J., & Belcher, J. (2005). How does technology-enabled active learning affect undergraduate students' understanding of electromagnetism concepts? The Journal of the Learning Sciences, 14(2), 243–279.

156. Drucker P.F. (1959). Landmarks of Tomorrow. Harper and Brothers.

157. Drucker P.F. (2002). Managing in the Next Society. Truman Talley Books.

158. Drucker P.F.(1993). Post-Capitalist Society. N.Y.: Butterworth-Heinemann.

159. Durkheim, E. (1984). The division of labor in society (W. D. Halls, Trans.). Free Press. (Original work published 1893)

160. Eaton, M. (2023). 3 ways universities can adapt to the future of learning and work. World Economic Forum.

161. Edingo, D. B. (2021). Social media, public sphere and counterpublics. Journal of Social Media Studies.

162. Eisgruber, C. L. (2026). President's Annual "State of the University" Letter 2026: From Growth to Focus. Prinston University. Retrieved February 25, 2026, from

https://president.princeton.edu/blogs/president's-annual-"state-university"-letter-2026-growth-focus

163. Eppler, M. J., & Mengis, J. (2004). The concept of information overload: A review of literature from organization science, marketing, accounting, MIS, and related disciplines. The Information Society, 20(5), 325–344.

164. ETH Zurich. (2021). ETH Zurich Strategy 2025–2036. ETH Zurich. https://ethz.ch/en/the-eth-zurich/portrait/annual-report-2024/strategy.html

165. Etzkowitz, H. (2008). The triple helix: University–industry–government innovation in action. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203929605

166. Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and «Mode 2» to a Triple Helix of university–industry–government relations. Research Policy, 29(2), 109–123. https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4

167. European Commission (2020). Digital Education Action Plan 2021-2027. European Education Area. Retrieved February 10, 2026, from https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions

168. European Commission (2022a). European Strategy for Universities. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/communication-european-strategy-for-universities-graphic-version.pdf

169. European Commission (2024). 50 European Universities to cooperate across borders and disciplines. European Education Area. https://education.ec.europa.eu/news/european-universities-2023-call-results

170. European Commission. (2022b). European Universities Initiative: Outcomes and future perspectives. https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative

171. European Commission. (2023). Erasmus+ annual report 2022.

172. European University Association (EUA) (2022). Universities without walls: A vision for 2030.

173. European University Association (EUA) (2025). Similarities and differences in the digital transformation of higher education. In European University Association.

Retrieved February 20, 2026, from https://eua.eu/images/publications/Publication_PDFs/GUAF_SPHERE_report.pdf

174. Fazli-Salehi, R., Khodadadi, M., Samadi, B., & Aghaei, M. (2019). Effects of university's social media presence on students' perceptions of university brand and decision to apply. Journal of Marketing for Higher Education, 29(2), 241–257. DOI: https://doi.org/10.1080/08841241.2019.1641873

175. Fecher, B., & Friesike, S. (2014). Open Science: One Term, Five Schools of Thought. In S. Bartling & S. Friesike (Eds.), Opening Science (pp. 17–47). Springer.

176. Ferguson, R. (2012). Learning analytics: Drivers, developments and challenges. International Journal of Technology Enhanced Learning, 4(5–6), 304–317.

177. Fernández, A., Gómez, B., Binjaku, K., & Meçe, E. K. (2023). Digital transformation initiatives in higher education institutions: A multivocal literature review. Education and Information Technologies, 28(10), 12351–12382. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-022-11544-0

178. Ferreira, A., & Delgado, J. Q. (2023). The precarity paradox: The precarity-driven inefficiencies of research at a public university. Science and Public Policy, 51(2), 297–308. DOI: https://doi.org/10.1093/scipol/scad075

179. Florence, M., & Kui, X. (2022). Digital Transformation in Higher Education: 7 areas for Enhancing Digital Learning. EDUCAUSE. Retrieved February 20, 2026, from https://er.educause.edu/articles/2022/9/digital-transformation-in-higher-education-7-areas-for-enhancing-digital-learning

180. Floridi, L. (2024). The Ethics of Artificial Intelligence: exacerbated problems, renewed problems, unprecedented problems - Introduction to the Special Issue of the American Philosophical Quarterly dedicated to The Ethics of AI. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4801799

181. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410–8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

182. Fuchs, C. (2017). Social media: A critical introduction (2nd ed.). SAGE.

183. Fuchs, C. (2020). Communication and Capitalism: A Critical Theory. London: University of Westminster Press.

184. Garrett, R., Legon, R., & Fredericksen, E. (2021). CHLOE 6 report. Quality Matters & Eduventures.

185. Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2013). The community of inquiry theoretical framework. In Handbook of distance education (pp. 122–134). Routledge.

186. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2013). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. San Francisco, CA: Jossey-Bass. https://doi.org/10.1002/9781118269558

187. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education, 2(2–3), 87–105.

188. GÉANT. (2025). Safeguarding knowledge: Data security and sovereignty in higher education. https://connect.geant.org/2025/10/13/safeguarding-knowledge-data-security-and-sovereignty-in-higher-education

189. Gentile, M., Città, G., Perna, S., & Allegra, M. (2023). Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher's role in the AI era. Frontiers in Education, 8, 1161777.

190. George, B., & Wooden, O. (2023). Managing the strategic transformation of higher education through artificial intelligence. Administrative Sciences, 13(9), 196. DOI: https://doi.org/10.3390/admsci13090196

191. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). The new production of knowledge. SAGE Publications. URL: https://sk.sagepub.com/books/the-new-production-of-knowledge

192. Giesenbauer, B., & Müller-Christ, G. (2020). University 4.0: Promoting the Transformation of Higher Education Institutions toward Sustainable Development. Sustainability, 12(8), 3371. https://doi.org/10.3390/su12083371

193. Gil-Quintana, J., & Prieto Jurado, E. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria: Estudio multicaso de centros educativos españoles. Perfiles Educativos, 42(168), 107–123.

194. Giroux, H. A. (2014). Neoliberalism's War on Higher Education. Chicago: Haymarket Books.

195. Goel, A. K., & Polepeddi, L. (2016). Jill Watson: A virtual teaching assistant for online education. Georgia Institute of Technology. https://smartech.gatech.edu/handle/1853/59104

196. Gómez-Espés, A., Färber, M., & Jatowt, A. (2024). Benefits of international collaboration in computer science: A case study of China, the European Union, and the United States. Scientometrics, 129(2), 1155–1171. DOI: https://doi.org/10.1007/s11192-023-04902-3

197. Goodman, J., Melkers, J., & Pallais, A. (2019). Can online delivery increase access to education? Journal of Labor Economics, 37(1), 1–34. https://doi.org/10.1086/698895

198. Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology, 78*(6), 1360–1380. https://doi.org/10.1086/225469

199. Granovetter, M. S. (1974). Getting a Job: A Study of Contacts and Careers. Cambridge, MA: Harvard University Press.

200. Grant, J. (2021). Future Skills and Higher Education: A Curriculum for the Digital Age. Education Sciences, 11(8), 22.

201. Grotlüschen Anke, Essert (Mamedova) Saida, Dutz Gregor, Buddeberg Klaus, & Skowranek Kristin. (2025). LEO PIAAC 2023 - Level One im deutschsprachigen Raum (Version 10). http://doi.org/10.25592/uhhfdm.17831

202. Haak, L. L., Fenner, M., Paglione, L., Pentz, E., & Ratner, H. (2012). ORCID: A system to uniquely identify researchers. Learned Publishing, 25(4), 259–264. https://doi.org/10.1087/20120404

203. Hamadeh S., & Amin H. (2025) AI, education and digital sovereignty. Front. Educ. 10:1677727. doi: 10.3389/feduc.2025.1677727

204. Hamanaka, S. (2020). Social media networks in the Egyptian revolution as mobilizing tools. https://www.jstor.org/stable/48756033

205. Hampton, K. N. (2016). Persistent and pervasive community: New communication technologies and the future of community. American Behavioral Scientist, 60(1), 101–124.

206. Hampton, K., & Wellman, B. (2003). Neighboring in Netville: How the Internet Supports Community and Social Capital in a Wired Suburb. City & Community, 2(4), 277–311. https://doi.org/10.1046/j.1535-6841.2003.00057.x

207. Hampton, K., & Wellman, B. (2018). Lost and saved... again: The moral panic about the loss of community takes hold of social media. Contemporary Sociology, 47(6), 643–651. https://doi.org/10.1177/0094306118805415

208. Harasim, L. (2017). Learning Theory and Online Technologies (2nd ed.). New York: Routledge.

209. Harvard University Office for Sustainability. (2024). Harvard's sustainable building standards. https://sustainable.harvard.edu/our-plan/how-we-build/sustainable-building-standards/

210. Hasanein, A. M., & Sobaih, A. E. E. (2023). Drivers and Consequences of ChatGPT Use in Higher Education: Key Stakeholder Perspectives. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13(11), 2599–2614.

211. Hill, J., & Smith, K. (2023). Visions of blended learning: Identifying the challenges and opportunities in shaping institutional approaches to blended learning in higher education. Technology, Pedagogy and Education, 32(3), 289–303. DOI: https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2176916

212. Hiltz, S. Roxanne and Turoff, Murray (1978). The Network Nation. Reading, MA: Addison-Wesley

213. Hmoud, H., Al-Adwan, A. S., Horani, O., Yaseen, H., & Al-Zoubi, J. Z. (2023). Factors influencing business intelligence adoption by higher education institutions. Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 9(3), 100111. DOI: https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2023.100111

214. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review, 27, 1–12.

215. Houlden, S., & Veletsianos, G. (2020). Coronavirus pushes universities to switch to online classes – but are they ready? Conversation. Retrieved from: https://theconversation.com/coronavirus-pushes-universities-to-switch-to-online-classes-but-are-they-ready-132728

216. Howard, J. (2025). UC San Diego ranked among world's top 10 universities powering global innovation. UCSD News.

217. Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? TechTrends, 63(5), 564–569. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5

218. Hu, M. (2020). Cambridge Analytica's black box: Data, personality, and political persuasion in the digital age. Big Data & Society, 7(1). https://doi.org/10.1177/2053951720938091

219. Husain, M. M. (2022). COVID-19 and crises of higher education: Responses and intensifying inequalities in the Global South. Policy Futures in Education, 20(4), 377–381.

220. IAU (2021). Higher Education One Year into the COVID-19 Pandemic: Second IAU Global Survey Report. Paris: International Association of Universities.

221. IAU (2022). Transforming Higher Education in a Digital World for the Global Common Good: Policy Statement. Paris: International Association of Universities.

222. IEA.nl. (2022). IFS study shows: Lower reading literacy in 4th grade after COVID-19 restrictions in Germany https://www.iea.nl/news-events/news/ifs-study-shows-lower-reading-literacy-4th-grade-after-covid-19-restrictions

223. Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review. Educational Tech Research and Development, 68, 1961–1990.

224. Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. (n.d.). Regulations on the organization of inclusive education at the Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. Retrieved February 9, 2026, from https://kpi.ua/en/inclusive-education-regulation

225. Imperial College London. (2024). Imperial Strategy – Science for Humanity. https://www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/about/leadership-and-

strategy/president/public/Imperial-Strategy---Science-for-Humanity.pdf (Imperial College London)

226. International Telecommunication Union. (ITU). (2025). Facts and figures 2025. https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/facts-figures-2025/

227. IPCC. (2023). Sixth assessment report.

228. Jarke, J., & Breiter, A. (2019). The datafication of education. Learning, Media and Technology, 44(1), 1–6.

229. Joecks, L., & Hartong, S. (2026). Beyond products and policies: transformative consultancy for schooling in the digital age. Learning, Media and Technology, 1–15. https://doi.org/10.1080/17439884.2026.2630186

230. Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2022). Teaching during Pandemic: Spring Transition, Fall Continuation. Bay View Analytics.

231. Jordan, K. (2019). From social networks to publishing platforms: A review of academic networking sites. Research in Learning Technology, 27, Article 2245. https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2245

232. Jørgensen, T. E., & Phelan, C. (2026). Adopting AI that serves the needs and values of universities: Final report of the EUA Task-and-Finish Group on Artificial Intelligence. European University Association. https://www.eua.eu/publications/reports/adopting-ai-that-serves-the-needs-and-values-of-universities.html

233. Jost, J. T. (2018). How social media facilitates political protest. Journal of Communication.

234. Kahn, E. B., & Ramsey, L. T. (2020). Trends and Prospects of the Use of Digital Technologies in Education. Proceedings of All-Ukrainian Scientific Conference «Innovations in Science» (Dnipro), 49–50.

235. Karazin University. (n.d.). Про дистанційне навчання. ХНУ ім. В.Н. Каразіна. https://old.karazin.ua/ua/entrant/entrant_cee/cee_about

236. Kerr, C. (2001). The uses of the university *(*5th ed.). Harvard University Press. URL: https://www.hup.harvard.edu/books/9780674001824

237. Kieslich, K., & Schmitt, J. (2025). «But what is the alternative?!» – The impact of generative AI on academic knowledge production in times of science under pressure. Internet Policy Review.

238. Kim, J. (2021). 11 Takeaways From the 2021 CHLOE Report. Inside Higher Ed. https://www.insidehighered.com/blogs/learning-innovation/11-takeaways-2021-chloe-report

239. Kim, T., Lee, J., & Wai, K. (2024a). Global Networking Strategies of World-Class Universities: Enhancing Prestige through Collaboration. Global Education Studies, 10(2), 1–9.

240. Kim, T., Serkova, Y., & Jonbekova, D. (2024b). Contributions of international education to graduate capital and employability: Evidence from social science graduates in Kazakhstan. International Journal of Educational Development, 106, 102994. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.102994

241. Kivunja, C. (2014). Theoretical perspectives of how digital natives learn. International Journal of Higher Education, 3(1), 94–109.

242. Knox, J. (2014). Digital culture clash: «Massive» education in the E-learning and Digital Cultures MOOC. Distance Education, 35(2), 164–177.

243. Kornuta, O., Pryhorovska, T., & Potiomkina, O. (2017). Clip thinking and clip perception: teaching methods aspect. Open educational e-environment of modern University, No 3 (2017)75 https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/71/97

244. Kostyukevich, S. V. (2012). Higher Education: Some Modern Worldwide Tendencies. Sociological Almanac, 3, 103–114.

245. Kozirog, K., Lucaci, S.-M., & Berghmans, S. (2022). Universities as key drivers of sustainable innovation ecosystems. European University Association.

246. Larsen, K., Pont, B., & Rucci, A. (2021). The University of the Future: Rebooting Higher Education for the Digital Age. OECD Education Policy Perspectives, No. 44. OECD Publishing.

247. Latour, B. (2005). Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory. Oxford University Press. URL: https://global.oup.com/academic/product/reassembling-the-social-9780199256044

248. Lazarenko, N., & Ihnatova, O. (2022). Pandemic and Digital Transformation. Challenges to Higher Education. Annales UMCS, Paedagogia-Psychologia, 35(1), 7–17.

249. Le, V. D., Phan, T. T., Vu, T. N. Q., & Pham, V. K. (2024). Developing a conceptual model for University 4.0 in the digital era. Educational Administration: Theory and Practice, 30(4), 5697–5705. .

250. Learning ecosystems. (2025). UNESCO. Institute for Lifelong Learning. Retrieved February 9, 2026, from https://www.uil.unesco.org/en/learning-ecosystems

251. Leydesdorff, L. (2020). Triple Helix of University-Industry-Government Relations. Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship. Springer, Cham, Switzerland. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-15347-6_452

252. Lobanova, A., Hrabovets, I., Prykhodko, O., Karytka, V., Kalashnikova, L., & Chernous, L. (2024). Artificial intelligence in teaching social disciplines: Opportunities and challenges of tools. Educational Technology Quarterly, 2024(4), 360–377. https://doi.org/10.55056/etq.813

253. Loo, B. (2025). International student mobility data sources: A primer. World Education News + Reviews. https://wenr.wes.org/2025/08/student-mobility-data-sources-part-1

254. Luckin, R. et al. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. London: Pearson.

255. Lundqvist, M., & Williams-Middleton, K. (2024). Making the whole university entrepreneurial – Decades of legitimacy-building through Chalmers School of Entrepreneurship. Technovation, 132, 102993. DOI: https://doi.org/10.1016/j.technovation.2024.102993

256. Luque, M. del P., & Requeiro, R. (2025). University strategies of the «Third Mission». A contribution to the Sustainable Development Goals

257. Lyons, R. (2024). Chancellor Rich Lyons talks finances, rankings and "painting a picture" of UC Berkeley's future. UC Berkeley News. https://news.berkeley.edu/2024/09/27/chancellor-rich-lyons-talks-finances-rankings-and-painting-a-picture-of-uc-berkeleys-future/

258. Machlup, F. (1962). The production and distribution of knowledge in the United States. Princeton University Press.

259. Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate? Laying out the skills, knowledge, and dispositions. Teaching and Teacher Education, 60, 366–376.

260. Marginson, S. (2018). Higher education and the common good. Melbourne University Press.

261. Marginson, S. (2018a). Global Futures: The Times and World of University Rankings. In European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies (pp. 13–27). Cham: Springer.

262. Marginson, S. (2018b). Global science and national comparisons: Beyond bibliometrics and scientometrics. Comparative Education, 54(4), 507–529. https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1538635

263. Marginson, S. (2022a). Knowledge production and global science. Higher Education, 84(6), 1201–1219. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00844-6

264. Marginson, S. (2022b). The Resilient University: Higher Education in the Era of Crisis. Studies in Higher Education, 47(1), 3–11.

265. Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). The Impact of COVID-19 on Higher Education around the World: IAU Global Survey Report. Paris: International Association of Universities (IAU). https://iau.global/all-publications/iau-global-survey-on-the-impact-of-covid-19-on-higher-education-around-the-world

266. Markovitz, G., & White, A. (2023). 5 leaders on how universities can adapt to the future of learning and work. World Economic Forum.

267. Marx, K. (1976). *Capital: A critique of political economy* (Vol. 1). Penguin Books. (Original work published 1867)

268. Marx, K., & Engels, F. (1848). Manifesto of the Communist Party.

269. Massachusetts Institute of Technology. (2022). MIT 2030 framework. https://web.mit.edu/mit2030/framework.html

270. Massachusetts Institute of Technology. (2022). MIT 2030: The framework. https://web.mit.edu/mit2030/framework.html(Massachusetts Institute of Technology)

271. Masuda, Y. (1980). The information society as post-industrial society. World Future Society.

272. Matsieli, M., & Mutula, S. (2024). COVID-19 and digital transformation in higher education institutions: Towards inclusive and equitable access to quality education. Education Sciences, 14(8), 819. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14080819

273. Matthews, K. E., Dwyer, A., Hine, L., & Turner, J. (2017). Five propositions for genuine students as partners practice. International Journal for Students as Partners, 1(2), 1–9.

274. McGregor, Sue L. T. (2020) Emerging from the Deep: Complexity, Emergent Pedagogy and Deep Learning, Northeast Journal of Complex Systems (NEJCS) : Vol. 2: No. 1, Article 2. DOI: 10.22191/nejcs/vol2/iss1/2 Available at: https://orb.binghamton.edu/nejcs/vol2/iss1/2

275. McNeill, J.R. & McNeill W.H. (2003). The Human Web: A Bird's-Eye View of World History. 1st ed. New York: W.W. Norton.

276. Mercer-Mapstone, L. et al. (2017). A systematic literature review of students as partners in higher education. International Journal for Students as Partners, 1, 1–23.

277. Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). AI and education: A guidance for policy makers. Paris: UNESCO.

278. Morozov, E. (2011). The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom. New York: PublicAffairs.

279. Mykhaylyova, K., Zverko, T., Maiboroda, R., Bubela, A., & Lutsenko, I. (2023). Sociological model of social partnership in higher education institutions management. Khazar Journal of Humanities and Social Sciences, 26(3), 65–77. https://doi.org/10.5782/.kjhss.2023.65.77

280. National Research Foundation Singapore. (2025). Research, Innovation and Enterprise (RIE) 2030 framework [Press release]. https://www.nrf.gov.sg/files/RIE2030_Press_Release__website_.pdf

281. National University of Singapore (2024). NUS-ISS reaffirms its commitment to accelerating digital excellence with ISS 2030 strategy. https://www.iss.nus.edu.sg/community/newsroom/news-detail/2024/07/31/nus-iss-reaffirms-its-commitment-to-accelerating-digital-excellence-with-iss-2030-strategy

282. National University of Singapore (2024a). Charting New Horizon. NUS Annual Report 2024. https://www.nus.edu.sg/about

283. National University of Singapore (2024b). Putting sustainability into practice: How NUS powers its green vision through a multi-pronged approach across campus operations. NUS News. https://news.nus.edu.sg/putting-sustainability-into-practice/

284. National University of Singapore (2025). Campus sustainability. NUS University Campus Infrastructure (UCI). https://uci.nus.edu.sg/campus-sustainability/

285. Nguyen, L. T., & Tuamsuk, K. (2022). Digital learning ecosystem at educational institutions: A content analysis of scholarly discourse. Cogent Education, 9(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2111033

286. Nichols, T. P., & Dixon-Román, E. (2024). Platform governance and education policy: Power and politics in emerging edtech ecologies. Educational Evaluation and Policy Analysis, 46(2), 309–328. DOI: https://doi.org/10.3102/01623737231202469

287. Nicholson, R. (2022). Digital transformation in higher education. Cherry Bekaert. https://www.cbh.com/insights/articles/a-guide-to-digital-transformation-in-higher-education/

288. Nikolaiev, Ye., Riy, G., Shemelynets I. (2023) War in Ukraine: Reshaping the Higher Education Sector. Analytical Report / Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University. P. 74 https://osvitanalityka.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2023/04/HigherEd-in-Times-of-War-EN.pdf

289. Norris, P. (2001). Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide. Cambridge: Cambridge University Press.

290. Nowland, R., Necka, E. A., & Cacioppo, J. T. (2018). Loneliness and social Internet use: Pathways to reconnection in a digital world. Perspectives on Psychological Science, 13(1), 70–87.

291. Nussbaum, M. (2010). Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton, NJ: Princeton University Press.

292. Nwosisi C., Ferreira A., Rosenberg W., Walsh K. (2016). A Study of the Flipped Classroom and Its Effectiveness in Flipping Thirty Percent of the Course Content // International Journal of Information and Education Technology. Vol. 6. P. 348–351. DOI: https://doi.org/10.7763/IJIET.2016.V6.712

293. Ocen, S., Elasu, J., Aarakit, S. M., & Olupot, C. (2025). Artificial Intelligence in Higher Education Institutions: A Review of Innovations, Opportunities and Challenges. Frontiers in Education, 10, Article 1530247. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1530247

294. OECD (2019a). Higher Education in a Digital Age: The Future of Learning and Skills. Paris: OECD Publishing.

295. OECD (2019b). Measuring the Digital Transformation: A Roadmap for the Future. OECD Publishing.

296. OECD (2020). Education responses to COVID-19.

297. OECD (2021). The state of higher education: One year into the COVID-19 pandemic. OECD Publishing.

298. OECD (2023). International migration outlook.

299. OECD (2024). Education at a glance 2024: OECD indicators. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/about/programmes/indicators-of-education-systems-programme.html

300. OECD (2025). OECD Skills Outlook 2025: Building the Skills of the 21st Century for All. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/26163cd3-en

301. OECD (2026a). OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education. Paris: OECD Publishing. .

302. OECD (2026b). OECD Learning Compass 2030: Skills for the future. Paris: OECD Publishing.

303. Papacharissi, Z. (2010). A Private Sphere: Democracy in a Digital Age. Cambridge: Polity Press.

304. Papacharissi, Z. (2011). A Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites. New York: Routledge.

305. Papacharissi, Z. (2015). Affective Publics: Sentiment, Technology, and Politics. New York: Oxford University Press.

306. Parineh, K. (2023). Sustainability at Stanford 2023 – Stanford's sustainability year in review. Stanford University, Office of Sustainability, Department of Sustainability, Utilities & Infrastructure (SUI). https://sustainability-year-in-review.stanford.edu/2023/

307. Parsons, T. (1951). *The social system*. Free Press. URL: https://archive.org/details/socialsystem00pars

308. Parsons, T. (1959). The school class as a social system. Harvard Educational Review, 29(4), 297–318.

309. Parsons, T. (1964). Evolutionary Universals in Society. American Sociological Review, 29(3), 339–357. https://doi.org/10.2307/2091479

310. Parsons, T. (1971a). The American University. Harvard University Press.

311. Parsons, T. (1971b). The System of Modern Societies. Prentice-Hall.

312. Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development (Working papers on education policy, 7; ED-2019/WS/8). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994

313. Pelikan, J. (1992). The Idea of the University: A Reexamination. New Haven, CT: Yale University Press.

314. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1–6.

315. Princeton University. (2023). Strategic Framework. Princeton University. https://www.princeton.edu/meet-princeton/princetons-strategic-planning-framework

316. QS (2025). QS World University Rankings 2026: Top global universities. Top Universities. https://www.topuniversities.com/world-university-rankings

317. Rafique, R. (2022). Using digital tools to enhance student engagement in online learning: An action research study. In Local Research and Local Perspectives in English Language Teaching (pp. 225–243). Springer, Singapore. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-19-6458-9_15

318. Rahimi, R. A., & Oh, G. S. (2024). Rethinking the role of educators in the 21st century: Navigating globalization, technology, and pandemics. Journal of Marketing Analytics, 12(2), 182–197. DOI: https://doi.org/10.1057/s41270-024-00303-4

319. Rainie, L., & Wellman, B. (2012). Networked: The New Social Operating System. Cambridge, MA: MIT Press.

320. Rajkumar, K., Saint-Jacques, G., Beutel, A., et al. (2022). A causal test of the strength of weak ties. Science, 377(6612), 1304–1310. https://doi.org/10.1126/science.abl4476

321. Ramírez Ruiz, J. J., Vargas Sánchez, A. D., & Boude Figueredo, O. R. (2024). Impact of gamification on school engagement: a systematic review. Frontiers in Education, 9, 1466926.

322. Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators – DigCompEdu, Punie, Y.(editor), Publications Office, 2017, https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770

323. Reichert, S. (2019). The Role of Universities in Regional Innovation Ecosystems. European University Association https://www.eua.eu/images/pdf/eua_innovation_ecosystem_report.pdf

324. Reiffenrath, T., Sennhenn, A., & Nouira, C. (2022). Digitalisation in International Higher Education. ACA Think Piece. https://aca-secretariat.be/wp-content/uploads/2022/11/Think-Piece-7.pdf

325. Robert, J., Muscanell, N., McCormack, M., Pelletier, K., Arnold, K., Arbino, N., Young, K., & Reeves, J. (2025). 2025 EDUCAUSE Horizon Report | Teaching and Learning Edition. In *EDUCAUSE*. EDUCAUSE Publications. Retrieved February 28,

2026, from https://library.educause.edu/resources/2025/5/2025-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition

326. Robertson, S. L. (2021). Global regionalism and higher education. Globalisation, Societies and Education, 19(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1835195

327. Roetzel, P. G. (2019). Information overload in the information age: A review of the literature. Business Research, 12(2), 479–522.

328. Rogers, G. (2025). Identifying the top 50 universities powering global innovation. Clarivate, Institute for Scientific Information.

329. Rossoni, A. L., de Vasconcellos, E. P. G., & de Castilho Rossoni, R. L. (2024). Barriers and facilitators of university-industry collaboration for research, development and innovation: a systematic review. Management Review Quarterly, 74(3), 1841–1877. DOI: https://doi.org/10.1007/s11301-023-00349-1

330. Salmi, J. (2017). The Tertiary Education Imperative: Knowledge, Skills and Values for Development. Rotterdam: Sense Publishers.

331. Salmi, J. (2021) Impact of COVID-19 on higher education from an equity perspective. Int. High. Educ. 105, 5–7. Available online: https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14367

332. Sánchez-Barrioluengo, M. (2014). Articulating the «three-missions» in Spanish universities. Research Policy, 43(10), 1760–1773. DOI: https://doi.org/10.1016/j.respol.2014.06.001

333. Schwab, K. (2017). The Fourth Industrial Revolution. New York: Crown Business.

334. Selwyn, N. (2016). Is Technology Good for Education. Toronto, ON: John Wiley & Sons, 160.

335. Selwyn, N. (2023). Reconsidering knowledge in the digital university. Learning, Media and Technology, 48(2), 135–147. https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2180936

336. Shipman, C. (2026). Supporting and strengthening Columbia's research enterprise. Columbia University Office of the President.

https://president.columbia.edu/news/supporting-and-strengthening-columbias-research-enterprise

337. Shumakova, N. A., & Fibikh, E. V. (2020). The Changing Role Of Higher Education Institutions In A New Competitive Landscape. In I. V. Kovalev, A. A. Voroshilova, G. Herwig, U. Umbetov, A. S. Budagov, & Y. Y. Bocharova (Eds.), Economic and Social Trends for Sustainability of Modern Society (ICEST 2020), vol 90. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 780-786). European Publisher. https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.03.91

338. Spulber, D. (2024). Universities' third mission: From teaching and doing research to dissemination of academic results and activities in society. Geopolitical, Social Security and Freedom, 7(2). https://doi.org/10.2478/gssfj-2024-0011

339. Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Polity Press.

340. St Edmund Hall Strategy. (2019). St Edmund Hall. https://www.seh.ox.ac.uk/discover/strategic-plan

341. Stanford University. (2020). Stanford's long-range vision focused on accelerating university impact. https://news.stanford.edu/stories/2020/08/stanfords-long-range-vision-accelerating-university-impact

342. Sydorenko, V. V., Akhnovska, I. O., Smirnov, S., Verbovskyi, I., & Melnychuk, O. V. (2024). Improvement of higher education: how to bridge the digital divide during the transformation? Journal of Education and Learning (EduLearn), 18(3), 993–1006. https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i3.21078

343. Tang, J., Huang, P., & Yan, S. (2025). Digital transformation in higher education: logical framework, practical dilemmas, and implementation approaches. Frontiers in psychology, 16, 1565591. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1565591

344. Technical University of Munich (TUM). (2025, March 28). TUM sets new record for spin-offs: More than 100 new start-ups in one year [Прес-реліз].

345. Teichler, U. (2019). Higher Education and the European Union: Integration and Diversification. In Curaj A. et al. (Eds.), European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies (pp. 3–19). Springer.

346. THE (2025). Times Higher Education World University Rankings 2026. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latest/world-ranking

347. Thomas, E., Pugh, R., Soetanto, D., & Jack, S. L. (2023). Beyond ambidexterity: Universities and their changing roles in driving regional development in challenging times. Journal of Technology Transfer, 48(6), 2054–2073. DOI: https://doi.org/10.1007/s10961-022-09992-4

348. Tilson, D., Lyytinen, K., & Sørensen, C. (2010). Digital infrastructures: The missing IS research agenda. Information Systems Research, 21(4), 748–759.

349. Times Higher Education. (2024). Top universities fostering global partnerships in 2024 – Impact Rankings SDG 17. THE Impact Rankings 2024. .

350. Tiwari, Siddhartha Paul (2024): Digital Transformation Framework for Higher Education: Principles, Guidelines, and Actionable Recommendations. Published in: International Journal of Social Science Research and Review (IJSSRR) , Vol. 7, No. 9 pp. 132-139. https://mpra.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/124979

351. Toffler, A. (1980). The third wave. Bantam Books. URL: https://archive.org/details/thirdwave00toff

352. Topalidou, K. (2023). Supporting the Ukrainian university sector. EUA - European University Association. https://www.eua.eu/publications/reports/supporting-the-ukrainian-university-sector.html

353. Twinning partnerships. (2025). Twinning. https://www.twinningukraine.com/signed-partnerships

354. UCU (2025). Ukrainian Catholic University opens Center for Data, AI and Society. Retrieved February 10, 2026, from https://ucu.edu.ua/en/news/ukrayinskyj-katolytskyj-universytet-vidkryvaye-tsentr-dlya-danyh-shi-ta-suspilstva/

355. UK Universities. (2025). UK-Ukraine twinning: University of Nottingham and Ukrainian Catholic University. Retrieved February 10, 2026, from https://www.universitiesuk.ac.uk/universities-uk-international/insights-and-publications/uuki-blog/uk-ukraine-twinning-university

356. Ukrainian Catholic University Foundation. (2025, June 6). ‘UCU is one of Ukraine’s best universities’ – Digital Transformation Minister Mykhailo Fedorov meets with the university’s team. https://ucufoundation.org/ucu-is-one-of-ukraines-best-universities-digital-transformation-minister-mykhailo-fedorov-meets-with-the-universitys-team/

357. Ukrainian National H-Index Ranking. (2025). National H-Index Ranking. Retrieved February 16, 2026, from https://ua.h-index.com/uk

358. UNESCO (2020a). Education: From disruption to recovery.

359. UNESCO (2020b). Education for Sustainable Development: A Roadmap. Paris: UNESCO. DOI: https://doi.org/10.54675/YFRE1448

360. UNESCO (2021a). Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action. UNESCO International Commission on the Futures of Education, Paris.

361. UNESCO (2021b). Reimagining our futures together.

362. UNESCO (2021c). UNESCO recommendation on open science. UNESCO. https://www.unesco.org/en/open-science/about

363. UNESCO (2023a). Global flow of tertiary-level students. UNESCO Institute for Statistics. https://databrowser.uis.unesco.org

364. UNESCO (2023b). Guidance on generative AI in education and research.

365. UNESCO (2023c). Education: From COVID-19 School Closures to Recovery. Retrieved from https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response

366. UNHCR (2019). Stepping up: Refugee education in crisis.

367. University College London. (2022). UCL Strategic Plan 2022–2027. UCL. https://www.ucl.ac.uk/strategic-plan-2022-27/

368. University of Amsterdam. (2025). Preserving digital sovereignty of universities and researchers. https://www.uva.nl/en/about-the-uva/policy-and-regulations/general/preserving-digital-sovereignty-of-universities-and-researchers/preserving-digital-sovereignty-of-universities-and-researchers.html

369. University of California, Berkeley. (2022). Strategic Plan 2022–2030. UC Berkeley. https://www.ucop.edu/institutional-research-academic-planning/_files/uc-2030-equity-is-excellence.pdf

370. University of Cambridge. (2025). 2024-25 highlights. https://www.cam.ac.uk/about-the-university/annual-reports/2024-25-highlights

371. University of Oxford. (2018). University of Oxford Strategic Plan 2018–24. University of Oxford. https://www.ox.ac.uk/about/organisation/strategic-plan-2018-24

372. University of Warsaw. (2024). The University of Warsaw Strategy 2023–2032. https://en.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2024/09/en_strategia_uw_040923.pdf (en.uw.edu.pl)

373. van Deursen, A., & van Dijk, J. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. New Media & Society, 21(2), 354–375. https://doi.org/10.1177/1461444818797082

374. van Dijck, J. (2013). The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media. New York: Oxford University Press.

375. van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). The Platform Society: Public Values in a Connective World. New York: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001

376. van Dijk, J. (2006). The Network Society (2nd ed.). London: SAGE Publications.

377. van Dijk, J. (2012). The Network Society: Social Aspects of New Media (3rd ed.). London: Sage.

378. van Dijk, J. (2020a). The Digital Divide. Cambridge: Polity Press.

379. van Dijk, J. (2020b). The Network Society: Social Aspects of New Media (4th ed.). London: SAGE.

380. Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. The Journal of Strategic Information Systems, 28(2), 118–144.

381. Volungeviciene, A., Tereseviciene, M., & Ehlers, U.-D. (2020). When Is Open and Online Learning Relevant for Curriculum Change in Higher Education? Digital and Network Society Perspective. Electronic Journal of e-Learning, 18(1), 88–101.

382. Wagner, C. S. (2018). The collaborative era in science: Governing the network. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00000-0

383. Wasserman, S., & Faust, K. (1994). Social network analysis: Methods and applications. Cambridge University Press.

384. Welding, L. (2024). The Rise and Future of Microcredentials in Higher Education. BestColleges Research. Retrieved from https://www.bestcolleges.com/research/microcredentials-rise-in-higher-education/

385. Wellman, B. (1979). The community question: The intimate networks of East Yorkers. American Journal of Sociology, 84(5), 1201–1231.

386. Wellman, B. (2001). Physical place and cyberplace: the rise of personalized networking. International Journal of Urban and Regional Research, 25(2), 227–252. DOI: https://doi.org/10.1111/1468-2427.00309

387. Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

388. Westerman, G., Bonnet, D., & McAfee, A. (2014). Leading Digital: Turning Technology into Business Transformation. Harvard Business Review Press.

389. Whiteside, E. (2021). Learning Analytics Examples: 5 Case studies of Data Insights in Action. eLearning Industry. https://elearningindustry.com/learning-analytics-examples-case-studies-of-data-insights-in-action

390. Wiley, D., & Hilton, J. (2018). Defining OER-Enabled Pedagogy. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19(4).

391. Williamson, B., Bayne, S., & Shay, S. (2020a). The datafication of teaching in higher education: Critical issues and perspectives. Teaching in Higher Education, 25(4), 351–365. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811

392. Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020b). Pandemic politics, pedagogies and practices. Learning, Media and Technology, 45(2), 107–114.

393. Wong, & Shah. (2023). Generative AI and the Future of Higher Education Assessment.

394. Wong, W. H., & Chapman, E. (2022). Student satisfaction and interaction in higher education. Higher Education, 85(5), 957–978. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-022-00874-0

395. World Economic Forum (2020). COVID-19 has sped up the digital transformation of higher education. Retrieved from https://www.weforum.org/stories/2020/07/covid-19-digital-transformation-higher-education/

396. World Economic Forum. (2025). New economy skills: Unlocking the human advantage. World Economic Forum.

397. World Health Organization (WHO). (2020). Immunizing the public against misinformation. [Press release]. Geneva: WHO.

398. Yale University. (2023). Strategic planning for Yale College 2023–2028. Yale University. https://president.yale.edu/strategic-plan

399. Yamada, A. (2023). Cultivating future competencies through interdisciplinary education in the Society 5.0 era. In Transformation of Higher Education in the Age of Society 5.0 (pp. 59–76). Palgrave Macmillan, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-15527-7_4

400. Zainuddin, Z., & Perera, C. (2019). The effects of flipped classroom on students' language achievement. Language Learning & Technology, 23(1), 1-19.

401. Zawacki-Richter, O., Bozkurt, A., Alturki, U., & Aldraiweesh, A. (2018). What research says about MOOCs – An explorative content analysis. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19(1), 1–31. https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i1.3356

402. Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. Int J Educ Technol High Educ 16, 39 https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

403. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41(2), 64–70.

404. Zou, D., Xie, H., & Wang, F. L. (2022). Effects of technology-enhanced peer, teacher and self-feedback on students' collaborative writing, critical thinking tendency and engagement in learning. Journal of Computing in Higher Education, 35(1), 166–185. DOI: https://doi.org/10.1007/s12528-022-09337-y

405. Zuboff, S. (2019). The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York: PublicAffairs.

ДОДАТКИ

Додаток 1

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації у наукових фахових виданнях України:

1. Агарков М. Вища освіта під впливом технологій штучного інтелекту. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2023. № 51. С. 58-65. DOI: https://doi.org/10.26565/2227-6521-2023-51-06
2. Агарков, М. Парадигма мережевого суспільства Мануеля Кастельса: потенціал теоретичної концептуалізації та імплікації для вищої освіти. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2024. № 52. с. 68-81 DOI: https://doi.org/10.26565/2227-6521-2024-52-06
3. Агарков, М. Парадигма мережевого суспільства Яна ван Дейка: потенціал теоретичної концептуалізації. Соціологічні студії. 2025. № 1(26). С. 73-84. DOI: https://doi.org/10.29038/2306-3971-2025-01-31-31
4. Агарков, М. Функціонування вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві: результати опитування здобувачів. Український соціум. 2025. №4 (95). С. 82-106. DOI: https://doi.org/10.15407/socium2025.04.082

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

5. Агарков М. В. Вища освіта в Україні: тенденції та виклики. Соціологія у (пост)сучасності. Збірник тез доповідей XIX Міжнародної наукової конференції студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених. 2021. С. 19.
6. Бакіров В., Агарков М. Вища освіта у «ковідні» та «постковідні» часи. Глобальні та локальні кризи: переосмислюючи українське суспільство. Матеріали міжнародних соціологічних читань пам'яті Наталії Паніної. Київ : Інститут соціології НАН України. 2021. С. 25–51.
7. Агарков М.В. Нова нормальність: деякі наслідки пандемії для вищої освіти. Круглий стіл «Освіта: царина для соціологічних досліджень та запорука виживання

суспільства в надзвичайних умовах». Інститут соціології НАН України. 2022. С 199-204

8. Агарков М.В. Експертна оцінка вищої освіти у ковідну та постковідну епоху. XX Міжнародна наукова конференція студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених «Соціологія у (пост)сучасності». 2022.

9. Aharkov M., Tkalya I. Impact of COVID-19 pandamic on mental health in higher education. XII Всеукраїнській науковій конференції з міжнародною участю: «Academic and Scientific Challenges in the 21st Century: CLIL in Action». 2023.

10. Агарков М.В. Медіуми та вища освіта. XXIII Міжнародна наукова онлайн-конференція з міжнародною участю «Харківські соціологічні читання» «Соціологія у турбулентному світі: науковий статус, суспільна роль та дослідницькі акценти». 2024.

11. Агарков М.В. Вища освіта в умовах мережевого суспільства: результати опитування. V Конгрес Соціологічної асоціації України «Суспільство та соціологія в експоненційному світі: дослідницькі виклики, можливості, перспективи». 2025.

12. Агарков М. В. Освітні практики в умовах війни: гібридне навчання та ШІ. Доказові прогнози розвитку освіти в Україні: відкритий трек досліджень: матеріали XXIV Міжнародної науково-практичної конференції. 2026. С. 8-11.

13. Агарков М.В. Домінантні чинники трансформації вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві. 7 Міжнародна науково-практична інтернет-конференція. «Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates». 2026. С. 43-45.

14. Aharkov M. Transformation of the role positions of educational actors within the information-network paradigm. «Science and Education: Paths to Progress : Proceedings of the 1st International Scientific and Professional Conference». 2026. p.10-17

15. Агарков М.В. Штучний інтелект та академічна доброчесність: виклики інституційної легітимації. Соціологія у (пост)сучасності. Збірник тез доповідей XXIV Міжнародної наукової конференції студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених. 2026.

Онлайн сервіс створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

ПРОТОКОЛ
створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

Дата та час: 17:28:42 16.04.2026

Назва файлу з підписом: Aharkov_diss.pdf
Розмір файлу з підписом: 3.9 МБ

Перевірені файли:
Назва файлу без підпису: Aharkov_diss.pdf
Розмір файлу без підпису: 3.8 МБ

Результат перевірки підпису: Підпис створено та перевірено успішно. Цілісність даних підтверджено

Підписувач: АГАРКОВ МАРКО ВАСИЛЬОВИЧ
П.І.Б.: АГАРКОВ МАРКО ВАСИЛЬОВИЧ
Країна: Україна
РНОКПП: 3634502757
Організація (установа): ФІЗИЧНА ОСОБА
Час підпису (підтверджено кваліфікованою позначкою часу для підпису від Надавача): 17:28:41 16.04.2026
Сертифікат виданий: КНЕДП АЦСК АТ КБ "ПРИВАТБАНК"
Серійний номер: 5E984D526F82F38F04000000257F55018A513E06
Алгоритм підпису: ДСТУ 4145
Тип підпису: Удосконалений
Тип контейнера: Підписаний PDF-файл (PAdES)
Формат підпису: З повними даними для перевірки (PAdES-B-LT)
Сертифікат: Кваліфікований

Версія від: 2026.04.06 13:00