

15. Young, JE 1993. *The Texture of Memory: Holocaust Memorials and Meaning*. New Haven ; London : Yale University Press, XVII, 398 p.

Надійшло до видання / Received
Прийнято до друку / Accepted

16.11.2025
12.01.2026

DOI 10.33930/ed.2019.5007.57(1-2)-7
УДК 378:37.013:004.8

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНІХ ПРАКТИК У КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОЇ ДОБИ

Р. К. Філоненко

Анотація

Актуальність теми дослідження. Сучасна вища освіта перебуває у викликах, пов'язаних із невідповідністю традиційної моделі університету і новими соціально-економічними умовами постіндустріальної доби. Головного значення набуває здатність до опанування новими знаннями або адаптації наявних знань до нових контекстів. Ідеться про вимогу мислити поза межами чітко наданої інформації та діяти в ситуаціях, коли відсутні готові рішення. У цьому сенсі йдеться не про накопичення знання, а про формування здатності до його гнучкого переосмислення та застосування. Динаміка ринку праці пов'язана не лише зі зникненням окремих професій, а передусім зі швидкою зміною набору навичок у межах існуючих професій. Це робить нинішню модель підготовки фахівців недостатньою й посилює потребу в безперервному оновленні компетентнісного профілю. Додатково ситуацію ускладнює стрімке поширення генеративного штучного інтелекту (ШІ). Поряд із значним потенціалом персоналізації навчання постають ризики академічної недоброчесності, симуляції навчальної діяльності та послаблення когнітивної автономії здобувача. За таких умов особливого значення набуває необхідність не лише оновлення освітніх практик, а й переосмислення самого феномену освіти як простору формування здатності людини залишатися суб'єктом мислення в умовах технологічно опосередкованого світу.

Постановка проблеми. Попри інтенсивну увагу до трансформацій вищої освіти в умовах цифровізації, у філософсько-педагогічному дискурсі зберігається низка нерозв'язаних суперечностей, що виявляють розрив між зміною освітніх орієнтирів і сталістю інституційних практик. Ідеться насамперед про невідповідність між компетентнісною моделлю підготовки та тестоцентричними формами оцінювання, які переважно перевіряють відтворення знань, а не складні результати навчання. Водночас залишається недостатньо визначеним питання інтеграції генеративного штучного інтелекту в освітній процес, зокрема поєднання його можливостей із збереженням самостійності мислення здобувача. Також потребують уточнення механізми реалізації концепції навчання впродовж життя, передусім у частині узгодження фундаментальної освіти з модульними форматами та визнання результатів неформального навчання. Окрему проблему становлять мікрокваліфікації, які, з одного боку, розширюють освітні можливості, а з іншого натомість порушують питання якості та довіри до результатів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний фундамент для розуміння освітніх трансформацій у постіндустріальну епоху заклали класичні праці, у яких проаналізовано перехід від стабільності до динамічної невизначеності. Е. Тоффлер у концепції "футурошоку" вже у другій половині XX століття наголошував на потребі такої освіти, яка формує здатність людини постійно оновлювати власні знання й способи мислення. Про фундаментальну зміну освітньої парадигми, яка полягає у переході від абсолютної зосередженості на трансляції знань до персоналізованого навчання, ідеться в дослідженні Р. Барра та Дж. Тагга. Про вимогу подолання механістичності та стандартизації "фабричної моделі" школи наголошується у дослідженні К. Робінсона. Для українських дослідників Д. Левіт та Т. Євтухової розвиток м'яких технологій є ключовим чинником сталого розвитку сучасної освіти. Питання цифрової антропології та впливу глобалізаційних процесів на формування особистості в сучасному освітньому просторі стали предметом праць В. Воронкової. Дослідниця звертається до проблеми трансформації ідентичності та когнітивних практик людини, що безпосередньо впливає на

характер освітніх процесів. Філософсько-антропологічний вимір становлення *Homo Digitalis* було розглянуто М. Култаєвою, А. Колот та О. Герасименко досліджують аспекти взаємодії покоління Z із новітньою платформою праці "Work 4.0", що відображає зміну соціально-трудових відносин у цифрову добу. Варто підкреслити, що останніми роками увага дослідників дедалі більше зосереджується на інтеграції штучного інтелекту в освітній процес.

Постановка завдання. Метою дослідження є аналіз напрямів оновлення університетської освіти, орієнтованої на розвиток метанавичок, III-грамотності та персоналізацію навчання в умовах цифровізації й поширення генеративного штучного інтелекту, а також обґрунтування моделі навчання впродовж життя як відповіді на виклики технологізації сучасності. Досягнення поставленої мети зумовлює розв'язання таких завдань: проаналізувати трансформацію функцій університету в умовах постіндустріального суспільства; охарактеризувати вплив динаміки ринку праці на зміну вимог до освітніх результатів і компетентнісного профілю випускника; дослідити потенціал і ризики використання генеративного штучного інтелекту в освітньому процесі; обґрунтувати необхідність формування III-грамотності як складової сучасної університетської підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Постіндустріальна доба радикально трансформує функції університету: цінність освіти дедалі менше визначається обсягом засвоєної інформації й дедалі більше – здатністю людини діяти в умовах невизначеності, які виникають унаслідок технологізації сучасності. Університет поступово відходить від ролі простору передавання усталеного масиву знань і дедалі більше постає як інституція, що формує середовище розвитку: навчає мислити, співпрацювати, ухвалювати відповідальні рішення, вибудовувати індивідуальні траєкторії розвитку та підтримувати професійну мобільність. Саме тому цей зсув потребує перегляду змісту освітніх програм, підходів до оцінювання та ролей викладача і студента.

У сучасному філософсько-науковому дискурсі формується поняття III-грамотності як нової складової загальної грамотності поряд із цифровою та інформаційною. У межах логіки навчання впродовж життя особливої ваги набувають мікрокваліфікації як інструмент швидкого й стандартизованого "доукомплектування" компетентнісного профілю. Сукупність вказаних трансформацій (зміна ролі університету, перебудова структури навичок під впливом автоматизації, поява вимоги до III-грамотності та виклики генеративного III для академічної доброчесності) робить неможливою збереження тестоцентричної логіки оцінювання.

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що трансформація вищої освіти в постіндустріальну добу має парадигмальний характер: традиційна знаннево-трансляційна ("фабрична") модель дедалі менше відповідає умовам цифровізації, динамічної зміни професійних вимог і поширення генеративного штучного інтелекту. Обґрунтовано, що ключовим результатом сучасної університетської освіти має бути не відтворення інформації, а формування метанавичок, когнітивної автономії, здатності до критичного мислення, співпраці та безперервного оновлення компетентностей. Встановлено, що навчання впродовж життя та мікрокваліфікації є важливими інструментами професійної мобільності та стійкості, однак їх інтеграція потребує забезпечення якості, прозорості й порівнюваності результатів навчання. Водночас цифрова трансформація вищої освіти має здійснюватися з урахуванням інклюзивного виміру.

Ключові слова: постіндустріальна доба, цифровізація, генеративний штучний інтелект, III-грамотність, мікрокваліфікація, навчання впродовж життя.

TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL PRACTICES IN THE CONTEXT OF POST-INDUSTRIAL CHALLENGES

Ruslan Filonenko

Abstract.

Relevance of the research. Contemporary higher education is facing challenges associated with the mismatch between the traditional university model and the new socio-economic conditions of the post-industrial era. Particular importance is attached to the ability to acquire new knowledge or adapt existing knowledge to new contexts. This implies the need to think beyond clearly given information and to act in situations where ready-made solutions are absent. In this sense, the emphasis shifts from the accumulation of knowledge to the development of the ability to reinterpret and apply it flexibly. The dynamics of the labor market are associated not only with the disappearance of certain professions, but primarily with the rapid transformation of skill sets within existing ones. This renders the current model of training insufficient and reinforces the need for continuous updating of the competence profile. The situation is further complicated by the rapid spread of generative artificial intelligence (AI). Alongside its significant potential for the personalization of learning, there emerge risks of academic misconduct, simulation of learning activity, and the weakening of students' cognitive autonomy. Under such conditions, particular importance is attached not only to the renewal of educational practices but also to the reconsideration of the very

phenomenon of education as a space for forming the individual's capacity to remain a subject of thinking in a technologically mediated world.

Problem statement. Despite the growing attention to the transformation of higher education in the context of digitalization, the philosophical and pedagogical discourse still reveals a number of unresolved contradictions that indicate a gap between shifting educational orientations and the persistence of institutional practices. This primarily concerns the mismatch between the competence-based model of training and test-centered forms of assessment, which mainly evaluate the reproduction of knowledge rather than complex learning outcomes. At the same time, the issue of integrating generative artificial intelligence into the educational process remains insufficiently defined, particularly in terms of combining its capabilities with the preservation of students' independent thinking. Further clarification is also required regarding the mechanisms for implementing the concept of lifelong learning, especially in terms of aligning fundamental education with modular formats and recognizing the results of non-formal learning. A separate challenge is posed by micro-credentials, which, on the one hand, expand educational opportunities, but, on the other hand, raise concerns about the quality and trustworthiness of learning outcomes.

Analysis of recent research and publications. The theoretical foundation for understanding educational transformations in the post-industrial era has been established by classical works that analyze the transition from stability to dynamic uncertainty. Alvin Toffler, in his concept of "future shock", already in the second half of the twentieth century emphasized the need for an educational model that develops the individual's ability to continuously update both knowledge and modes of thinking. A fundamental shift in the educational paradigm—from an exclusive focus on knowledge transmission to personalized learning—is discussed in the work of Robert Barr and John Tagg. The necessity of overcoming the mechanistic and standardized "factory model" of schooling is highlighted in the research of Ken Robinson. For Ukrainian scholars, Dmytro Lievit and Tetiana Yevtukhova, the development of soft technologies is considered a key factor in the sustainable development of contemporary education. Issues of digital anthropology and the impact of globalization on the formation of personality within the modern educational space have been explored in the works of Valentyna Voronkova, who addresses the transformation of identity and cognitive practices as factors directly influencing educational processes. The philosophical and anthropological dimension of the emergence of Homo Digitalis has been examined by Maryna Kul'taieva. Anatolii Kolot and Olha Herasymenko analyze the interaction of Generation Z with the "Work 4.0" labor platform, reflecting transformations in socio-labor relations in the digital age. In recent years, scholarly attention has increasingly focused on the integration of artificial intelligence into the educational process.

Research task. The purpose of the study is to analyze the directions of updating university education oriented toward the development of meta-skills, AI literacy, and the personalization of learning in the context of digitalization and the spread of generative artificial intelligence, as well as to substantiate the model of lifelong learning as a response to the challenges of technological transformation. Achieving this purpose requires addressing the following objectives: to analyze the transformation of the functions of the university in the context of a post-industrial society; to characterize the impact of labor market dynamics on changing requirements for educational outcomes and the competence profile of graduates; to examine the potential and risks of using generative artificial intelligence in the educational process; and to substantiate the necessity of developing AI literacy as a component of contemporary university education.

Main material presentation. The post-industrial era is radically transforming the functions of the university: the value of education is increasingly determined not by the volume of acquired information, but by the individual's ability to act under conditions of uncertainty arising from the technologicalization of contemporary society. The university is gradually moving away from its role as a space for transmitting a fixed body of knowledge and is increasingly emerging as an institution that creates an environment for development: it teaches how to think, collaborate, make responsible decisions, build individual learning trajectories, and sustain professional mobility. This shift necessitates a reconsideration of the content of educational programs, approaches to assessment, and the roles of both teachers and students. In contemporary philosophical and scientific discourse, the concept of AI literacy is being formed as a new component of general literacy alongside digital and information literacy. Within the framework of lifelong learning, micro-credentials acquire particular significance as a tool for the rapid and standardized supplementation of the competence profile. The combination of these transformations—the changing role of the university, the restructuring of skill sets under the influence of automation, the emergence of the requirement for AI literacy, and the challenges posed by generative AI to academic integrity—renders the preservation of test-centered assessment logic increasingly untenable.

Conclusions. The conducted analysis has demonstrated that the transformation of higher education in the post-industrial era is of a paradigmatic nature: the traditional knowledge-transmission ("factory") model is becoming increasingly inadequate to the conditions of digitalization, the dynamic change of professional requirements, and the spread of generative artificial intelligence. It has been substantiated that the key outcome of contemporary university education should not be the reproduction of information, but the development of meta-skills, cognitive autonomy, critical thinking, collaboration, and the capacity for continuous updating of competencies. The dual impact of generative AI has been revealed:

while it expands opportunities for the personalization of learning, it simultaneously brings to the forefront the risks of academic misconduct, the simulation of learning activity, and the weakening of independent judgment, which necessitates the systematic implementation of AI literacy and the reorientation of assessment practices. It has been established that lifelong learning and micro-credentials are important tools for professional mobility and resilience; however, their integration requires ensuring the quality, transparency, and comparability of learning outcomes. At the same time, the digital transformation of higher education must be carried out with due consideration of the inclusive dimension.

Ключові слова: *post-industrial era, digitalization, generative artificial intelligence, AI literacy, micro-credentials, lifelong learning.*

Актуальність теми дослідження. Сучасна вища освіта перебуває у викликах, пов'язаних із невідповідністю традиційної моделі університету і новими соціально-економічними умовами постіндустріальної доби. Головного значення набуває здатність до опанування новими знаннями або адаптації наявних знань до нових контекстів. Ідеться про вимогу мислити поза межами чітко наданої інформації та діяти в ситуаціях, коли відсутні готові рішення. У цьому сенсі йдеться не про накопичення знання, а про формування здатності до його гнучкого переосмислення та застосування. Динаміка ринку праці пов'язана не лише зі зникненням окремих професій, а передусім зі швидкою зміною набору навичок у межах існуючих професій. Це робить нинішню модель підготовки недостатньою й посилює потребу в безперервному оновленні компетентнісного профілю. Додатково ситуацію ускладнює стрімке поширення генеративного штучного інтелекту (ШІ). Поряд із значним потенціалом персоналізації навчання постають ризики академічної недобросовісності, симуляції навчальної діяльності та послаблення когнітивної автономії здобувача. За таких умов особливого значення набуває необхідність не лише оновлення освітніх практик, а й переосмислення самої феномену освіти як простору формування здатності людини залишатися суб'єктом мислення в умовах технологічно опосередкованого світу.

Постановка проблеми. Попри інтенсивну увагу до трансформацій вищої освіти в умовах цифровізації, у філософсько-педагогічному дискурсі зберігається низка нерозв'язаних суперечностей, що виявляють розрив між зміною освітніх орієнтирів і сталістю інституційних практик. Ідеться насамперед про невідповідність між компетентнісною моделлю підготовки та тестоцентричними формами оцінювання, які переважно перевіряють відтворення знань, а не складні результати навчання. Водночас залишається недостатньо визначеним питання інтеграції генеративного штучного інтелекту в освітній процес, зокрема поєднання його можливостей із збереженням самостійності мислення здобувача. Також потребують уточнення механізми реалізації концепції навчання впродовж життя, передусім у частині узгодження фундаментальної освіти з модульними форматами та визнання результатів неформального навчання. Окрему проблему становлять мікрокваліфікації, які, з одного боку, розширюють освітні можливості, а з іншого натомість порушують питання якості та довіри до результатів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний фундамент для розуміння освітніх трансформацій у постіндустріальну епоху заклали класичні праці, у яких проаналізовано перехід від стабільності до динамічної невизначеності. Е. Тоффлер у концепції “футурошоку” вже у другій половині XX століття наголошував на потребі такої освіти, яка формує здатність людини постійно оновлювати власні знання й способи мислення. У цьому контексті він підкреслював важливість принципу “навчатися, відмовлятися від застарілого і навчатися заново” [21], що згодом стало одним із ключових принципів навчання впродовж життя. З. Бауман, аналізуючи феномен “плинної сучасності”, підкреслює розпад стабільних соціальних і професійних структур та зростання невизначеності існування людини, що зумовлює необхідність постійної адаптації останньої [10].

Про фундаментальну зміну освітньої парадигми, яка полягає у переході від абсолютної зосередженості на трансляції знань до персоналізованого навчання, йдеться в дослідженні Р. Барра та Дж. Тагга. Саме такий підхід є основою сучасного студентоцентричного підходу [8]. Про вимогу подолання механістичності та стандартизації “фабричної моделі” школи наголошується у дослідженні К. Робінсона [20].

Протягом останнього десятиліття проблема цифрової трансформації сучасного суспільства постає однією із провідних для філософського дискурсу. Дж. Хекман та Т. Кауц підкреслюють, що “м’які навички” мають не менше, а подекуди й більше значення для професійного успіху, ніж технічні знання в епоху Четвертої промислової революції [14]. Для українських дослідників Д. Левіт та Т. Євтухової розвиток м’яких технологій є ключовим чинником сталого розвитку сучасної освіти [4].

Питання цифрової антропології та впливу глобалізаційних процесів на формування особистості в сучасному освітньому просторі стали предметом праць В. Воронкової. Дослідниця звертається до проблеми трансформації ідентичності та когнітивних практик людини, що безпосередньо впливає на характер освітніх процесів [1]. Філософсько-антропологічний вимір становлення *Homo Digitalis* було розглянуто М. Култаєвою [3]. А. Колот та О. Герасименко досліджують аспекти взаємодії покоління Z із новітньою платформою праці “Work4.0”, що відображає зміну соціально-трудових відносин у цифрову добу [2]. Варто підкреслити, що останніми роками увага дослідників дедалі більше зосереджується на інтеграції штучного інтелекту в освітній процес.

Постановка завдання. Метою дослідження є аналіз напрямів оновлення університетської освіти, орієнтованої на розвиток метанавичок, III-грамотності та персоналізацію навчання в умовах цифровізації й поширення генеративного штучного інтелекту, а також обґрунтування моделі навчання впродовж життя як відповіді на виклики технологізації сучасності. Досягнення поставленої мети зумовлює розв’язання таких завдань: проаналізувати трансформацію функцій університету в умовах постіндустріального суспільства; охарактеризувати вплив динаміки ринку праці на зміну вимог до освітніх результатів і компетентнісного профілю випускника; дослідити потенціал і ризики використання генеративного штучного інтелекту в освітньому процесі; обґрунтувати необхідність формування III-грамотності як складової сучасної університетської підготовки.

Методологічну основу дослідження становить міждисциплінарний підхід. У роботі використано загальнонаукові та спеціальні методи дослідження. Зокрема, метод аналізу та синтезу застосовано для узагальнення наукових підходів до трансформації освіти. Порівняльний метод використано для зіставлення традиційної та сучасної моделей університетської освіти. Структурно-функціональний аналіз дозволив виявити зміну ролей основних учасників освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Постіндустріальна доба радикально трансформує функції університету: цінність освіти дедалі менше визначається обсягом засвоєної інформації й дедалі більше – здатністю людини діяти в умовах невизначеності, які виникають унаслідок технологізації сучасності. Університет поступово відходить від ролі простору передавання усталеного масиву знань і дедалі більше постає як інституція, що формує середовище розвитку: навчає мислити, співпрацювати, ухвалювати відповідальні рішення, вибудовувати індивідуальні траєкторії розвитку та підтримувати професійну мобільність. Саме тому цей зсув потребує перегляду змісту освітніх програм, підходів до оцінювання та ролей викладача і студента.

Динаміка ринку праці свідчить про потребу в трансформації освітнього простору. Так, К. Б. Фрей та М. А. Осборн виокремлюють три категорії завдань, які найскладніше піддаються автоматизації: “завдання, пов’язані зі сприйняттям і маніпуляцією; завдання, пов’язані з творчим інтелектом; завдання, пов’язані із соціальним інтелектом” [12, р. 262]. Звідси випливає наступний висновок: університетські програми мають готувати не до вузько визначеної спеціальності, а до діяльності, яка повинна здійснюватися у швидкоплинному світі. Це також передбачає формування цифрової грамотності як умови розвитку професійної адаптивності.

У цьому контексті важливо уточнити, що зміни на ринку праці варто розглядати не лише як зникнення професій, а й як масштабну перебудову структури навичок усередині існуючих професійних ролей. За даними Всесвітнього економічного форуму (WEF) роботодавці очікують, що у 2025–2030 роках істотна частка ключових навичок працівників буде трансформована або стане менш релевантною [23, р. 6]. Такі оцінки вказують на системну й тривалу мінливість вимог до навичок, а отже – підкреслюють потребу в безперервному оновленні компетентнісного профілю. Дана

перспектива підсилює аргумент на користь того, що університет має концентруватися на формуванні навичок, які розвивають професійну адаптивність.

Окремим аспектом трансформації стає стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту, який змінює умови навчання й підвищує вимоги до академічної доброчесності. Наголошується, що “викладачі можуть застосовувати великі мовні моделі з метою персоналізації навчання студентів” [15, р. 3]. Утім, поряд із потенціалом персоналізації загострюється проблема автентичності навчального результату: зростає ризик підміни навчальної діяльності її симуляцією, коли студент отримує готовий продукт без його розуміння. В українському академічному дискурсі це формулюють прямо: “Використання ШІ в закладах вищої освіти поєднує як потенційні переваги ... так і низку викликів, серед яких особливо важливими є ризики порушення академічної етики...” [5, с. 45]. У такій ситуації принциповими стають нові норми прозорості (декларування використання інструментів), переформатування завдань (орієнтація на процес і обґрунтування), а також розвиток культури відповідальності за знання як за власний здобуток.

Водночас когнітивний ризик підсилює схильність користувача надмірно покладатися на підказки автоматизованої системи та приймати їх як “короткий шлях” замість уважної перевірки й опрацювання інформації. Ідеться про упередження автоматизації, що проявляється через два типові різновиди помилок: помилки комісії, коли користувач приймає й виконує хибну рекомендацію автоматизованої системи, і помилки омісії, коли він не здійснює необхідної дії через відсутність відповідної підказки. Водночас схильність до надмірного покладання на автоматизацію посилюється такими чинниками, як довіра до системи, невпевненість у власному судженні, високе когнітивне навантаження, складність завдання та часовий тиск, тоді як її послабленню сприяють навчання користувачів і підкреслення їхньої персональної відповідальності за ухвалені рішення [13, р. 124–125]. Для університету це означає потребу формувати епістемічну уважність: навички перевірки джерел, відокремлення фактів від інтерпретацій, виявлення логічних стрибків, розпізнавання прихованих припущень і коректного посилання на дані.

У сучасному філософсько-науковому дискурсі формується поняття ШІ-грамотності як нової складової загальної грамотності поряд із цифровою та інформаційною. На правовому рівні це підкріплюється наступним чином: Європейська Комісія акцентує, що “провайдери й користувачі ШІ-систем мають вживати заходів для забезпечення достатнього рівня ШІ-грамотності персоналу та осіб, які працюють з такими системами” [11]. Таким чином університети мають формувати ШІ-грамотність системно, тобто як уміння усвідомлено використовувати інструменти, оцінювати обмеження та ризики і підтримувати людський супровід.

Водночас ЮНЕСКО пропонує розглядати генеративні інструменти крізь призму людиноцентричності. Головним є розвиток критичного мислення, правила прозорого використання, підготовка викладачів і належне управління ризиками (включно з упередженнями, недостовірністю, авторським правом та приватністю) [22, р. 18, 24–26].

Отже, питання прозорого використання штучного інтелекту сьогодні переходить із площини академічної етики у площину інституційного врегулювання. В Європейському Союзі необхідність зазначати використання ШІ вже отримує нормативне оформлення. Регламент ЄС про штучний інтелект (AI Act) закріплює вимоги до прозорості у випадках, коли контент створюється або модифікується за допомогою штучного інтелекту [19], а документи Європейської Комісії додатково акцентують на маркуванні такого контенту та розкритті факту використання ШІ у визначених випадках [9]. В Україні відповідне регулювання ще перебуває на етапі формування, однак цей напрям уже окреслено на рівні державної політики: на урядовому рівні затверджено план заходів із реалізації Концепції розвитку штучного інтелекту на 2025–2026 роки [6]. Отже, вимога зазначати використання ШІ поступово виходить за межі суто етичної рекомендації й стає частиною ширшого інституційного та правового впорядкування цієї сфери.

Сукупність описаних вище трансформацій – зміна ролі університету, перебудова структури навичок під впливом автоматизації, поява вимоги до ШІ-грамотності та виклики

генеративного III для академічної доброчесності – робить неможливою збереження тестоцентричної логіки оцінювання. Стандартизовані завдання, що легко відтворюються або компілюються з готових відповідей, втрачають діагностичну цінність. Натомість університет має перевіряти мислення і застосування знань у конкретному контексті. Дж. Хекман та Т. Кауцц наголошують: “Тести навчальних досягнень не виявляють або, точніше кажучи, неадекватно фіксують м’які навички – особистісні риси, цілі, мотивації та уподобання” [14, 451]. Відтак фокус оцінювання зміщується з “правильності відповіді” на якість аргументації, логічну зв’язність, роботу з джерелами та здатність контролювати помилки й обмеження інструментів. Практично це підтримує використання автентичних форматів: проєктів із захистом рішень, кейс-аналізів, портфоліо, дослідницьких звітів із прозорою методологією, усних обговорень, а також завдань із фіксацією процесу (чернетки, журналювання кроків, рефлексія), де оцінюється не лише результат, а й шлях його отримання.

Поза технологічними викликами ключовою стає зміна часової логіки освіти. Стрімкий розвиток технологій (зокрема III) робить нереалістичною модель освіти “раз і назавжди” й підштовхує до переходу до концепції “навчання впродовж життя”. У Комунікації Європейської Комісії зазначено: “будь-яка навчальна діяльність, що здійснюється впродовж усього життя з метою вдосконалення знань, умінь і компетентностей в особистісній, громадянській, соціальній та/або професійній перспективі” [16, р. 9]. Звідси випливає принципова вимога до університетів: пропонувати не одноразовий освітній продукт, а довготривалу траєкторію розвитку. Йдеться про програми підвищення кваліфікації, модульні курси та гнучкі траєкторії навчання, механізми визнання результатів неформального й інформального навчання, кар’єрний супровід, а також системну співпрацю з роботодавцями та професійними спільнотами.

У межах логіки навчання впродовж життя особливої ваги набувають мікрокваліфікації як інструмент швидкого й стандартизованого “доукомплектування” компетентнісного профілю. Європейська комісія визначає мікрокваліфікації як “документально засвідчений результат навчання, якого здобувач набув після завершення невеликого за обсягом навчального модуля” [17]. У цьому визначенні принциповими є акцент на результатах навчання та прозорих критеріях оцінювання, а також на портативності й належності мікрокваліфікації самій людині (як запису її досягнень). Це відкриває можливість проєктувати “пазлові” траєкторії, тобто короткі модулі, які можна комбінувати й накопичувати, доповнюючи базову університетську підготовку та швидко реагуючи на зміни в професійному середовищі.

Водночас швидке поширення практик мікрокваліфікацій загострює питання якості й прозорості. Науковці наголошують: “Стрімке поширення мікрокваліфікацій створило труднощі для моніторингу та забезпечення якості освітніх пропозицій” [18, р. 9]. Отже, інституції, що впроваджують мікрокваліфікації, мають паралельно вибудовувати механізми забезпечення якості: стандартизовані описи результатів навчання, зрозуміле навчальне навантаження (зокрема через ECTS), валідні процедури оцінювання, узгодження з рамками кваліфікацій і прозору інформацію для роботодавців та здобувачів. Відповідно, у Рекомендації Ради ЄС окремо передбачено опис мікрокваліфікацій через обов’язкові елементи (зокрема результати навчання, навчальне навантаження, оцінювання, забезпечення якості), що підтримує порівнюваність і довіру до таких результатів.

Український контекст також відображає ці тенденції. Т. Семигіна та Ю. Рашкевич зазначають, що мікрокваліфікації в сучасній освітній системі “поступово перетворюються на інституціоналізоване явище сучасної системи освіти” [7, с. 46]. Водночас автори підкреслюють їхню структурну роль у безперервному навчанні, зазначаючи, що вони можуть потенційно “накопичуватись”, складатися разом і забезпечувати особі індивідуальну траєкторію навчання. Крім того, у професійній підготовці мікрокваліфікації можуть надавати працівникам “формальне підтвердження їхньої здатності якісно виконувати певну множину трудових дій” [7, с. 49]. Для університетів це означає можливість проєктувати мікрокваліфікації як якісно забезпечені “будівельні блоки” навчання, що доповнюють фундаментальну підготовку та розширюють доступ до оновлення компетентностей. Варто окремо наголосити на інклюзивному вимірі: цифровізація та поширення коротких модулів можуть як розширювати доступ до освіти, так і поглиблювати

нерівність – через різний доступ до пристроїв, дефіцит часу на навчання, мовні бар'єри, а також відмінності в цифрових та інформаційних уміннях.

Отже, сукупність окреслених трансформацій свідчить про зміну не лише інструментів і форм організації освітнього процесу, а й самої логіки функціонування університету як соціального інституту. У центрі цієї трансформації опиняється не знання як завершений результат, а здатність до його постійного переосмислення. Водночас поширення генеративного штучного інтелекту загострює питання про межі автоматизації пізнавальної діяльності та роль людини як суб'єкта мислення. За цих умов ключовим завданням університету стає не лише передавання знань або формування окремих компетентностей, а створення умов для збереження когнітивної автономії.

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що трансформація вищої освіти в постіндустріальну добу має парадигмальний характер: традиційна знаннєво-трансляційна (“фабрична”) модель дедалі менше відповідає умовам цифровізації, динамічної зміни професійних вимог і поширення генеративного штучного інтелекту. Обґрунтовано, що ключовим результатом сучасної університетської освіти має бути не відтворення інформації, а формування метанавичок, когнітивної автономії, здатності до критичного мислення, співпраці та безперервного оновлення компетентностей. Показано подвійний вплив генеративного ШІ: він розширює можливості персоналізації навчання, але водночас актуалізує ризики академічної недоброчесності, симуляції навчальної діяльності та послаблення самостійного судження, що зумовлює необхідність системного впровадження ШІ-грамотності і переорієнтації оцінювання. Встановлено, що навчання впродовж життя та мікрокваліфікації є важливими інструментами професійної мобільності та стійкості, однак їх інтеграція потребує забезпечення якості, прозорості й порівнюваності результатів навчання. Водночас цифрова трансформація вищої освіти має здійснюватися з урахуванням інклюзивного виміру.

Перспективи подальших пошуків пов'язані з дослідженням етичних аспектів взаємодії людини й генеративного ШІ в освіті, розробленням моделей автентичного оцінювання в умовах доступності ШІ-інструментів, а також із напрацюванням механізмів інтеграції мікрокваліфікацій у класичні університетські програми без втрати академічних стандартів.

Список використаних джерел:

1. Воронкова, ВГ & Нікітенко, ВО 2022. *Філософія цифрової людини і цифрового суспільства: теорія і практика* : монографія. Львів–Торунь : Liha-Pres, 459 с.
2. Колот, АМ & Герасименко, ОО 2020. ‘Покоління Z і соціально-трудова платформа “Праця 4.0”: імперативи взаємодії’, *Демографія та соціальна економіка*, № 2 (40), с. 103–138.
3. Култаєва, МД 2020. ‘Homo digitalis, дигітальна культура і дигітальна освіта: філософсько-антропологічні і філософсько-освітні розвідки’, *Філософія освіти*, № 26 (1), с. 8–36. Доступно : <[http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2020_26\(1\)_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2020_26(1)_3)>. [10].
4. Левіт, Д & Євтухова, Т 2024. ‘Розвиток soft skills у контексті сталого розвитку освіти’, *Освіта. Інноватика. Практика*, т. 12, № 1, с. 57–62.
5. Пелешок, ОО 2025. ‘Штучний інтелект як виклик академічній доброчесності: етичний вимір освітньої відповідальності’, *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, № 2, с. 41–48.
6. Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2025–2026 роки 2025. *Законодавство України. Верховна Рада України*. Доступно : <<https://zakon.rada.gov.ua/go/457-2025-%D1%80>>. [10 Жовтень 2025].
7. Семігіна, ТВ & Рашкевич, ЮМ 2022. ‘Мікрокваліфікації як тренд розвитку сучасної безперервної освіти’, *Theory and Practice of Modern Science: collection of scientific papers “SCIENTIA”*, Kraków, vol. 2, p. 46–50.
8. Barr, RB & Tagg, J 1995. ‘From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education’, *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 27, no. 6, p. 12–25.
9. Code of Practice on marking and labelling of AI-generated content 2025. *Shaping Europe’s digital future. European Commission*. Available from: <<https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/code-practice-ai-generated-content>>. [10 October 2025].
10. Bauman, Z 2000. *Liquid modernity*. Cambridge : Polity Press, 228 p.
11. European Commission 2025. *AI Literacy – Questions & Answers*. Available from: <<https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/faqs/ai-literacy-questions-answers>> [10 October 2025].
12. Frey, CB Osborne, MA 2017. ‘The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?’, *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 114, p. 254–280.

13. Goddard, K, Roudsari, A & Wyatt, JC 2012. 'Automation bias: a systematic review of frequency, effect mediators, and mitigators', *Journal of the American Medical Informatics Association*, vol. 19, p. 121–127.
14. Heckman, JJ & Kautz, T 2012. 'Hard evidence on soft skills', *Labour Economics*, vol. 19, no. 4, p. 451–464.
15. Kasneci, E, Sessler, K & Küchemann, S et al. 2023. 'ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education', *Learning and Individual Differences*, vol. 103, art. 102274.
16. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality 2001. *Brussels*, 43 p. Available from: <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678>>. [10 October 2025].
17. On a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability 2022. *Official Journal of the European Union*, C 243/10. Available from: <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32022H0627(02))>. [10 October 2025].
18. Pouliau, A 2024. *Exploring the emergence of microcredentials in vocational education and training (VET)*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 48 p. Available from: <<https://doi.org/10.2801/671358>>.
19. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council 2024. *EUR-Lex*. Available from: <<https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj/eng>>. [10 October 2025].
20. Robinson, K 2011. *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Chichester : Capstone Publishing Ltd., 320 p.
21. Toffler, A 1970. *Future shock*. New York : Random House, 561 p.
22. UNESCO 2023. *Guidance for generative AI in education and research*. Available from: <<https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>>. [10 October 2025].
23. World Economic Forum 2025. *The Future of Jobs Report 2025*. Geneva : World Economic Forum. Available from: <https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf>. [10 October 2025].

References:

1. Voronkova, VH & Nikitenko, VO 2022. *Filosofia tsyvrovoi liudyny i tsyvrovoho suspilstva: teoriia i praktyka (Philosophy of the Digital Human and Digital Society: Theory and Practice)*, monohrafiia, Lviv–Torun : Liha-Pres, 459 p.
2. Kolot, AM & Herasymenko, OO 2020. 'Pokolinnia Z i sotsialno-trudova platforma "Pratsia 4.0": imperatyvy vzaiemodii (Generation Z and the socio-labor platform "Work 4.0": imperatives of interaction)', *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*, no. 2 (40), p. 103–138.
3. Kulitaieva, MD 2020. 'Homo digitalis, dyhitalna kultura i dyhitalna osvita: filosofsko-antropolohichni i filosofsko-osvitni rozvidky (Homo Digitalis, Digital Culture and Digital Education: Philosophical-Anthropological and Philosophical-Educational Studies)', *Filosofia osvity*, no. 26 (1), p. 8–36. Available from : <[http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2020_26\(1\)_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2020_26(1)_3)>. [10 Zhovten 2025].
4. Lievit, D & Yevtukhova, T 2024. 'Rozvytok soft skills u konteksti staloho rozvytku osvity (Development of Soft Skills in the Context of Sustainable Development of Education)', *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, vol. 12, no. 1, p. 57–62.
5. Peleshok, OO 2025. 'Shtuchnyi intelekt yak vyklyk akademichnii dobrochesnosti: etychnyi vymir osvitnoi vidpovidalnosti (Artificial Intelligence as a Challenge to Academic Integrity: Ethical Dimension of Educational Responsibility)', *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*, no. 2, p. 41–48.
6. Pro zatverdzhennia planu zakhodiv z realizatsii Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini na 2025–2026 roky (On Approval of the Action Plan for the Implementation of the Concept for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine for 2025–2026) 2025. *Zakonodavstvo Ukrainy, Verkhovna Rada Ukrainy*. Available from : <<https://zakon.rada.gov.ua/go/457-2025-%D1%80>>. [10 Zhovten 2025].
7. Semyhina, TV & Rashkevych, YuM 2022. 'Mikrokvifikatsii yak trend rozvytku suchasnoi bezperervnoi osvity (Micro-credentials as a Trend in the Development of Contemporary Lifelong Education)', *Theory and Practice of Modern Science: collection of scientific papers "SCIENTIA"*, Krakow, vol. 2, p. 46–50.
8. Barr, RB & Tagg, J 1995. 'From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education', *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 27, no. 6, p. 12–25.
9. Code of Practice on marking and labelling of AI-generated content 2025. *Shaping Europe's digital future. European Commission*. Available from: <<https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/code-practice-ai-generated-content>>. [10 October 2025].
10. Bauman, Z 2000. *Liquid modernity*. Cambridge : Polity Press, 228 p.
11. European Commission 2025. *AI Literacy – Questions & Answers*. Available from: <<https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/faqs/ai-literacy-questions-answers>> [10 October 2025].
12. Frey, CB Osborne, MA 2017. 'The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?', *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 114, p. 254–280.

13. Goddard, K, Roudsari, A & Wyatt, JC 2012. 'Automation bias: a systematic review of frequency, effect mediators, and mitigators', *Journal of the American Medical Informatics Association*, vol. 19, p. 121–127.
14. Heckman, JJ & Kautz, T 2012. 'Hard evidence on soft skills', *Labour Economics*, vol. 19, no. 4, p. 451–464.
15. Kasneci, E, Sessler, K & Küchemann, S et al. 2023. 'ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education', *Learning and Individual Differences*, vol. 103, art. 102274.
16. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality 2001. *Brussels*, 43 p. Available from: <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DCo678>>. [10 October 2025].
17. On a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability 2022. *Official Journal of the European Union*, C 243/10. Available from: <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32022H0627(02))>. [10 October 2025].
18. Pouliou, A 2024. *Exploring the emergence of microcredentials in vocational education and training (VET)*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 48 p. Available from: <<https://doi.org/10.2801/671358>>.
19. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council 2024. *EUR-Lex*. Available from: <<https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj/eng>>. [10 October 2025].
20. Robinson, K 2011. *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Chichester : Capstone Publishing Ltd., 320 p.
21. Toffler, A 1970. *Future shock*. New York : Random House, 561 p.
22. UNESCO 2023. *Guidance for generative AI in education and research*. Available from: <<https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>>. [10 October 2025].
23. World Economic Forum 2025. *The Future of Jobs Report 2025*. Geneva : World Economic Forum. Available from: <https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf>. [10 October 2025].

Надійшло до видання / Received
Прийнято до друку / Accepted

01.11.2025
12.01.2026

DOI 10.33930/ed.2019.5007.57(1-2)-8
УДК 130.2

DIGITAL CULTURE AND THE TRANSFORMATION OF HUMANISM IN THE TECHNOLOGICAL AGE

Vitalina Nikitenko
Valentyna Voronkova
Andrii Krupa

Abstract.

Relevance of the research. The formation of digital culture is becoming increasingly relevant amid rapid digital transformation and the growing influence of artificial intelligence on social and educational processes. At the same time, the development of digital technologies raises questions about preserving human-centred values, reflected in the concept of digital humanism.

Problem statement. Digital culture is often reduced to technological competence, while its ethical and humanistic dimensions remain underdeveloped. This creates a contradiction between technological progress and the need to preserve human dignity, responsibility and critical thinking in digital environments.

Analysis of recent research and publications. Contemporary studies of technological development and its impact on humanity are represented in the works of Yuval Noah Harari and Nick Bostrom, who analyze global transformations of society and risks of emerging technologies. The philosophical interpretation of technology is grounded in the ideas of Martin Heidegger, who conceptualises technology as a mode of revealing reality. Within Ukrainian philosophical thought, the humanistic dimension of culture is developed in the works of Serhii Krymskyi and Vakhtang Kebuladze.

Research task. The purpose of the article is to analyse the formation of digital culture in the era of digital humanism and to determine the role of human-centred values in this process.

Main material presentation. Digital culture is interpreted not only as a set of technical skills,