



Агарков М.В., аспірант четвертого року навчання, здобувач ступеня PhD із соціології, кафедра прикладної соціології та соціальних комунікацій, Навчально-науковий інститут соціології та медіакомунікацій, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, майдан Свободи, 6, Харків, 61022, Україна, email: mark.agarkov@gmail.com, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7021-902X>

ФУНКЦІОНУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНО-МЕРЕЖЕВОМУ СУСПІЛЬСТВІ: РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ

Стаття присвячена аналізу впливу інформаційно-мережових трансформацій на сферу вищої освіти України. Автор звертається до аналізу соціальних та освітніх наслідків цифровізації, дистанційного й гібридного навчання та впровадження штучного інтелекту у навчальний процес. У статті запропоновано комплексний аналіз впливу інформаційно-мережових трансформацій на досвід і оцінки здобувачів вищої освіти, а також рекомендації щодо підвищення якості освіти в умовах цифровізації. Емпіричну базу статті становлять дані всеукраїнського опитування 2552 здобувачів вищої освіти, проведеного у 2025 р. методом онлайн-анкетування. У дослідженні використано методи описової статистики, порівняльного та інтерпретативного аналізу. Автором визначено, як цифровізація стала невід'ємною частиною освітнього процесу, зокрема скільки студентів навчаються у змішаному або дистанційному форматі, яка частка здобувачів упевнено володіє цифровими навичками та користується інструментами штучного інтелекту. Серед найпоширеніших проблем – технічні труднощі, брак живої взаємодії, зниження мотивації та прояви цифрової втоми. Зазначається, що студенти позитивно оцінюють потенціал технологій, але наголошують на необхідності педагогічної підтримки й розвитку цифрової культури у ЗВО. Використання штучного інтелекту сприймається переважно як корисний освітній інструмент, проте викликає питання академічної доброчесності. Проілюстровано, що ефективність цифрової трансформації залежить не лише від технологічної бази, але й від готовності викладачів і студентів до нових ролей у навчальному середовищі. Стаття містить рекомендації для університетів щодо розвитку гібридних моделей навчання, етичної інтеграції штучного інтелекту та підтримки студентської мотивації, робить внесок у розуміння того, як цифровізація змінює соціальні функції вищої освіти в умовах війни та становлення мережевого суспільства.

Ключові слова: вища освіта, цифровізація, дистанційне навчання, гібридна освіта, штучний інтелект, цифрові компетентності, інформаційно-мережеве суспільство.

Agarkov M.V., 4th year postgraduate student of PhD program in sociology, Applied Sociology and Social Communications Department, Educational and Research Institute of Sociology and Media Communications, V.N. Karazin Kharkiv National University, 6, Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine, email: mark.agarkov@gmail.com, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7021-902X>

THE FUNCTIONING OF HIGHER EDUCATION IN THE NETWORK SOCIETY: FINDINGS FROM A STUDENT SURVEY

The article examines the impact of information-network transformations on the sphere of higher education in Ukraine. The author analyses the social and educational consequences of digitalisation,

© Агарков М.В., 2025

distance and hybrid learning, and the integration of artificial intelligence into the educational process. The study provides a comprehensive analysis of how information-network transformations shape the experiences and perceptions of higher education students, and offers recommendations for improving educational quality in the context of digitalisation. The empirical basis of the article consists of data from a nationwide survey of 2,552 higher education students conducted in 2025 using an online questionnaire. The research employs descriptive statistics as well as comparative and interpretative analytical methods. The article examines how digitalisation has become an integral part of the educational process considering the proportion of students studying in blended or fully online formats, the level of digital proficiency among learners, and the extent to which they use artificial intelligence tools. Among the most common challenges identified are technical difficulties, a lack of live interaction, decreased motivation, and manifestations of digital fatigue. While students generally have a positive view of technological tools, they emphasise the need for pedagogical support and the development of digital culture within higher educational institutions. Artificial intelligence is primarily perceived as a useful educational instrument, yet it raises concerns related to academic integrity. The article demonstrates that the effectiveness of digital transformation depends not only on technological infrastructure but above all on the readiness of instructors and students to assume new roles within the learning environment. It also provides recommendations for universities regarding the development of hybrid learning models, the ethical integration of artificial intelligence, and supporting student motivation. Ultimately, the study contributes to a deeper understanding of how digitalisation reshapes the social functions of higher education in the context of war and the formation of a networked society.

Keywords: *higher education, digitalisation, distance learning, hybrid education, artificial intelligence, digital competences, network society.*

Становлення інформаційно-мережевого суспільства зумовлює кардинальні зміни у сфері вищої освіти. Сьогодні знання та освітні послуги стають дедалі більш доступними через глобальні цифрові мережі, що відкриває не лише нові можливості для навчання, але й ставить нові виклики перед університетами. Швидка цифровізація освіти, прискорена пандемією COVID-19 та воєнними обставинами в Україні, призвела до масового переходу на дистанційне й змішане навчання. За результатами щоквартального онлайн-анкетування, Державна служба оцінки якості освіти наводить такі дані: навесні 2022 р. 82% ЗВО відновили навчальний процес, переважно в дистанційному форматі, а 18% ЗВО перейшли на змішаний формат; вже на початку 2022/2023 навчального року 39% ЗВО працювали онлайн, 42% – у змішаному форматі та 19% – очно [1]. Виникла безпрецедентна ситуація: ціле покоління студентів отримує значну частку освітнього досвіду онлайн, а не в традиційному кампусі. Це актуалізує проблему підтримки належної якості освіти та розвитку особистості студента за умов мінімальної фізичної присутності в університетському середовищі. Водночас прогрес інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема штучного інтелекту (ШІ), пропонує нові інструменти для підвищення ефективності навчання, але водночас породжує занепокоєння щодо академічної доброчесності та ролі викладача.

Проблематика впливу цифрових трансформацій на вищу освіту активно обговорюється у науковій спільноті. Ще у 2020 р. українські дослідники окреслювали цифровізацію вищої школи як необхідну відповідь на виклики сучасності [2, с. 1]. Пандемічний період підтвердив цю тезу: університети, що були здатні швидко перейти до

онлайн-освіти, змогли забезпечити безперервність навчального процесу. Натомість постала ціла низка питань: чи не погіршується якість навчання в цифровому форматі, як підтримувати мотивацію та залученість студентів, як уникнути “освітніх втрат”? Одночасно перехід “у цифру” висвітив проблему цифрової нерівності – різниці у доступі до інтернету, техніки, навичок роботи з нею серед різних груп студентів і викладачів тощо.

Далі на порядку денному постала й тема ШІ у навчанні. Поява доступних генеративних ШІ-систем (таких як ChatGPT у 2022–2023 рр.) спричинила полярні реакції: від ентузіазму щодо нових можливостей персоналізації навчання до побоювань, що студенти використовуватимуть ШІ для списування. Світові заклади вищої освіти почали напрацьовувати політики використання ШІ, але єдині підходи нині відсутні. Для України, яка переживає і цифрову трансформацію освіти, і воєнні виклики, дослідження цих питань є вкрай актуальним.

Таким чином, актуалізується наукова проблема, як зміни в ІКТ – цифровізація, впровадження гібридного навчання, поширення інструментів ШІ – впливають на здобувачів вищої освіти та на якість освітнього процесу; які нові можливості та ризики вони несуть, і що слід змінити в освітній практиці та політиці, щоб забезпечити розвиток вищої освіти в цих умовах? Відповідь на ці запитання ми намагаємося дати, спираючись на емпіричні дані авторського всеукраїнського опитування студентів.

Теоретичну основу дослідження становлять праці із соціології освіти та освітнього менеджменту, присвячені цифровій трансформації, дистанційному навчанню й впровадженню новітніх технологій. Цифровізація вищої освіти розглядається як глобальний тренд і необхідна умова інтеграції до сучасного освітнього простору [2]. Зокрема, В. Арешонков зазначає, що створення “цифрових університетів” є відповіддю на суспільні виклики і вимагає від держави та ЗВО конкретних заходів для успішного впровадження нових технологій [2, с. 2]. Водночас дослідники зазначають, що цифрова трансформація – явище комплексне: воно охоплює не тільки впровадження технічних рішень, але й зміну організаційної культури та процесів у ЗВО [3]. Іноземні кейси демонструють, що спроби просто “оцифрувати” традиційну модель без глибших змін часто не дають очікуваних результатів. Поняття “цифрової зрілості” університетів вводиться саме для оцінки їхньої готовності до змін [3, с. 233]. У дослідженнях також наголошується на важливості подолання цифрової нерівності, зокрема конструюють типологію цифрового розриву серед громадян ЄС, що впливає і на доступ молоді до якісної освіти [4].

Питання якості освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання детально аналізуються як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. В оглядах наголошується, що онлайн-навчання може бути ефективним лише за належного дизайну курсів та підготовки викладачів [5; 6]. Зокрема, метааналіз результатів онлайн-викладання свідчить про незначні відмінності в академічній успішності студентів порівняно з традиційним навчанням, проте відзначається падіння рівня взаємодії та задоволеності за відсутності заходів із залучення студентів [5; 7]. Українська дослідниця А. Марчук узагальнила негативні наслідки “вимушеної цифровізації” освіти

в екстремальних умовах: зниження мотивації студентів, поверхове засвоєння матеріалу, ослаблення контролю знань і дефіцит живого спілкування [8]. Вона пропонує поняття “освітніх втрат” – знань, умінь і навичок, недоотриманих студентами через вимушений дистанційний формат, – та виокремлює “дисфункції цифровізації”, зокрема проблеми з мотивацією, комунікацією та соціалізацією студентів [8, с. 87]. Такі висновки підтверджуються і міжнародними дослідженнями: наприклад, за даними МакКінсі (McKinsey; опитування 7 тис. студентів у 17 країнах), понад половина студентів хоче зберегти елементи онлайн-навчання заради гнучкості, однак значна частка невдоволена якістю поточного онлайн-досвіду [9].

Студенти цінують гнучкість і зручність дистанційного навчання, але нарікають на брак залученості та підтримки. Серед головних причин негативного ставлення до повністю дистанційних програм – труднощі з концентрацією, нудьга через немотивуючий формат і нестача самодисципліни [9]. Натомість ті, які обирають гібридне навчання, прагнуть поєднати гнучкий графік з перевагами особистого спілкування [9]. Таким чином, дослідники підкреслюють, що для збереження якості освіти в цифровому середовищі потрібні нові підходи до дизайну навчання, підтримки студентів і забезпечення їхньої взаємодії. Важливими чинниками успішності називають присутність викладача й активне залучення студентів. Дослідження К. Лагата демонструє, що у змішаному навчанні високий рівень взаємодії викладача зі студентами прямо корелює з вищою залученістю і задоволеністю студентів [10]. Це означає, що навіть у цифровому форматі роль викладача і якісна комунікація з ним та з його боку залишаються визначальними для результатів навчання.

Окремий масив літератури з’явився останнім часом щодо ШІ в освіті. Дослідники обговорюють потенціал ШІ для персоналізації навчання, автоматизації оцінювання, надання рекомендацій студентам [11; 12]. Водночас порушуються питання академічної доброчесності та етики використання ШІ. Дослідники наголошують на загрозі масового застосування студентами генеративних моделей для недобросовісного виконання завдань та пропонують університетам адаптувати методи оцінювання та навчати студентів етичному використанню таких інструментів [13]. Дж. Демпере звертає увагу на ризики надмірної залежності від ШІ: якщо студенти звикають бездумно приймати підказки алгоритмів, це може послаблювати їхні критичні здібності та навички прийняття рішень [14–16]. Інші дослідження вказують на небезпеку “галюцинацій” ШІ та алгоритмічних упереджень, що можуть вводити студентів в оману [17–19]. У відповідь деякі автори пропонують інтегрувати ШІ у навчальні програми: навчати студентів співпраці зі ШІ, використовувати його для розвитку критичного мислення (наприклад, аналізуючи і виправляючи тексти, згенеровані ШІ). Таким чином, у літературі вимальовується двоїстий підхід: з одного боку, потреба контролю й оновлення політик стосовно доброчесності та приватності даних тощо, з іншого, – необхідність адаптувати освітні методики, щоб використати можливості ШІ на користь навчання. Обидва ці аспекти враховуватимуться при інтерпретації результатів опитування.

Аналіз джерел показав, що попри велику увагу до тем цифровізації та дистанційної освіти, залишаються питання, недостатньо вивчені або спірні у контексті українських реалій. По-перше, невідомо, наскільки стійкими є зміни, що відбулися за

останні роки: чи повернеться система вищої освіти до переважно очного формату після стабілізації ситуації, чи гібридні моделі навчання закріпляться надовго? Світові тренди (HyFlex-моделі) та інвестиції університетів у онлайн-інфраструктуру натякають, що повного повернення вже не буде. Однак в Україні фактор безпеки (обстріли, ризики офлайн-занять під час війни) міг тимчасово спотворити картину на користь дистанційного навчання. Відкритим є питання формату, який вважатиметься “золотим стандартом” української освіти після війни.

По-друге, залишається невирішеною проблема якості та ефективності навчання за нових умов. Ряд досліджень фіксує ознаки зниження мотивації студентів, поверхового засвоєння матеріалу, браку соціально-комунікативних навичок (soft skills) через скорочення живого спілкування [8]. Проте бракує конкретних кількісних даних саме по українських ЗВО: наскільки масово студенти стикаються з певними труднощами онлайн-навчання? Які аспекти якості страждають найбільше – академічні знання, практичні навички чи психологічний стан? І навпаки, які позитиви зазначаються, можливо, хтось вчиться навіть продуктивніше онлайн завдяки економії часу тощо? Відповіді на ці запитання необхідні для напрацювання збалансованих рішень, зокрема що покращувати насамперед – інтернет-інфраструктуру, методики викладання, психологічну підтримку тощо.

По-третє, лакмусовим папірцем змін стала реакція на ШІ в освіті. Тут спостерігається своєрідний розрив між поколіннями: якщо студенти швидко опановують нові інструменти і шукають способи ними скористатися, то викладачі та адміністрації часто займають обережну або заборонну позицію. Невирішеним є питання, як знайти баланс між заохоченням інновацій і запобіганням зловживанням. У літературі пропонуються окремі рішення, але їхня ефективність ще не доведена на практиці. Обговорюється модифікація завдань, використання детекторів ШІ-тексту, навчання етики тощо. Для України практично відсутні дані, скільки студентів реально вже користуються ШІ при навчанні; чи вважають вони це корисним, чи усвідомлюють ризики; невідомо, як різні університети країни реагують на виклики ШІ – чи розробляють якісь власні політики, проводять тренінги. Ці прогалини у знаннях актуалізують емпіричне дослідження та обмін досвідом між закладами.

Отже, невирішеними залишаються питання довгострокового впливу цифровізації на соціалізацію та розвиток компетентностей студентів; питання рівності, щоб цифровий прогрес не поглиблював нерівності в доступі до освіти між різними регіонами або соціальними групами; питання регуляції ШІ в академічному середовищі. Ось чому варто звернутися до вирішення цих проблем шляхом аналізу даних опитування та їхнього аналітичного осмислення.

З огляду на це, **метою статті** є комплексний аналіз впливу інформаційно-мережевих трансформацій на досвід і оцінки здобувачів вищої освіти, на базі чого передбачається розробка рекомендацій щодо підвищення якості освіти в умовах цифровізації. Дослідження спрямоване з'ясувати, як онлайн- та гібридне навчання, використання цифрових платформ, залучення ШІ позначаються на навчальному процесі очима самих студентів, і що можна зробити для поліпшення цього процесу.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання: проаналізувати поточний формат навчання студентів українських закладів та оцінити, наскільки широко впроваджені гібридні моделі; вивчити поширеність використання цифрових ресурсів і платформ у навчальній діяльності студентів, виявити найпопулярніші інструменти та їхню роль; виявити основні проблеми та виклики, з якими стикаються студенти під час онлайн-навчання, включно з технічними, організаційними та психологічними аспектами, а також оцінити, як ці проблеми впливають на якість освіти; дослідити ставлення студентів до використання інструментів ІІІ у навчанні: рівень залучення, цілі використання, а також усвідомлення ризиків і переваг; надати критичні висновки та практичні рекомендації щодо підвищення якості вищої освіти в умовах цифровізації та масового впровадження ІІІ – як на рівні освітньої політики, так і на рівні повсякденної освітньої практики університетів, викладачів, студентів.

Емпіричною базою дослідження виступило загальнонаціональне онлайн-опитування здобувачів вищої освіти, проведене Соціологічною асоціацією України спільно з Навчально-науковим інститутом соціології та медіакомунікацій Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна у червні – липні 2025 р. Вибірка складала 2552 студенти ЗВО усіх макрорегіонів України, результати зважені за регіоном навчання. Опитування охопило бакалаврів і магістрів різних спеціальностей та курсів навчання. Метод збору даних – анонімне анкетування (CAWI – Computer Assisted Web interviewing), що містило як закриті (одного та множинного вибору), так і відкриті запитання. У цій статті ми проаналізуємо ключові результати зазначеного опитування з тем цифровізації, гібридного навчання, якості освіти та ІІІ.

Формати навчання та поширення цифрових технологій. Опитування показало, що навчальний процес українських здобувачів наразі здійснюється у різних форматах – від повністю очного до повністю дистанційного; при цьому відсотковий розподіл між ними є доволі рівномірним. За даними на рис. 1, станом на момент опитування лише 48% студентів зазначили, що їхнє навчання переважно відбувається очно. Решта навчається переважно дистанційно (37%) або у змішаному / гібридному форматі (15%). Таким чином, майже половина здобуває освіту не в традиційному очному режимі, а хоча б частково онлайн. Це кардинальна зміна порівняно з доковідним періодом, і вона підтверджує, що цифрова трансформація глибоко проникла в освітній процес.

Такий розподіл майже навпіл може пояснюватися низкою чинників. По-перше, безпековою ситуацією: у прифронтових і небезпечних регіонах ЗВО продовжували роботу в онлайн-режимі через ризики для життя. По-друге, матеріально-технічною базою: деякі ЗВО після інвестицій в онлайн-інфраструктуру вирішили не відмовлятися від дистанційних можливостей і надалі. По-третє, стратегічними рішеннями ЗВО: окремі університети активно імплементують дистанційне або змішане навчання як більш гнучку форму, придатну в умовах воєнного часу. Згідно з відповідями викладачів, частка роботи у змішаному форматі серед них навіть більша: 34% викладачів повідомили, що викладають у змішаному режимі, проти 15% студентів. Це може вказувати, що деякі викладачі проводять частину занять онлайн навіть у переважно очних закладах. Наприклад, лекції – дистанційно, а практичні – очно. Таким чином, гібриди-

зація освітнього процесу стала реальністю української вищої школи, і половина університетів поки що не повернулася повністю до старої моделі. Як зазначають дослідники, світова тенденція також полягає у переході до HyFlex-моделей, що дають студентам гнучкість обирати формат (очно або онлайн) для відвідування занять [20]. Згідно з нашими даними, навіть після завершення війни повного повернення до монолітного офлайну не відбудеться: інфраструктура та здобуті навички використовуватимуться для розвитку комбінованих форматів навчання.

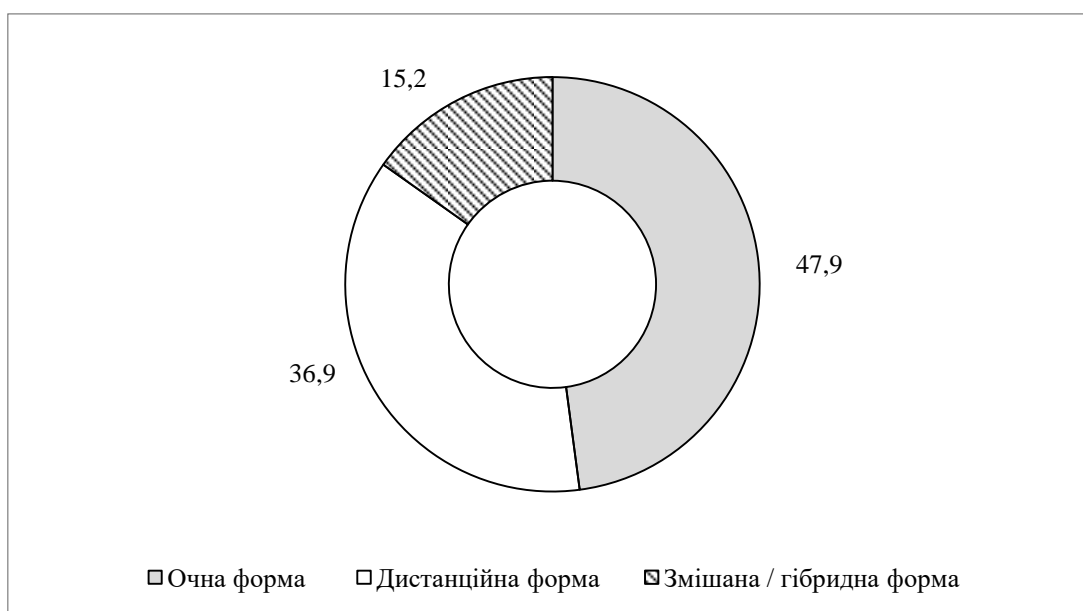


Рис. 1. Формати навчання за результатами опитування 2025 р., %

Наступним аспектом дослідження стало з'ясування: які саме цифрові платформи та ресурси використовують студенти у навчанні, і з якою інтенсивністю. В анкеті було перелічено низку інструментів – від відеоконференцій (Zoom, Google Meet) та навчальних платформ (Moodle, Google Classroom) до месенджерів (Telegram, Viber тощо), онлайн-курсів (Coursera, Prometheus) і соцмереж. Результати засвідчили дуже високий рівень проникнення цифрових платформ: практично всі опитані студенти користуються хоча б якимись онлайн-ресурсами в навчальному процесі (табл. 1).

На першому місці – засоби синхронної комунікації для проведення онлайн-занять: близько 79% студентів використовують Zoom. Понад половину (56,3%) користуються Google Meet та 42% використовують Microsoft Teams – відеозв'язок міцно увійшов до розкладу занять як звична частина освітнього процесу. Фактично більшість студентів щоденно відвідують онлайн-лекції або семінари у певних віртуальних кімнатах.

Другий важливий сегмент цифрових інструментів становлять платформи управління навчанням (LMS). За результатами опитування, половина студентів (49%) регулярно користується Moodle, а 43% – Google Classroom, що разом охоплює близько 3/4

вибірки. LMS фактично стали ключовим цифровим середовищем університету – простором зберігання матеріалів, комунікацій і контролю освітньої діяльності.

Таблиця 1

**Найпоширеніші цифрові платформи,
що використовуються студентами у навчанні, %**

Цифрова платформа / ресурс	Частка від загальної вибірки
Zoom	78,9
Telegram	69,1
Gmail	57,9
Google Meet	56,3
Moodle	49,1
Google Classroom	43,2
Microsoft Teams	41,6
Viber	33,7
YouTube	27,4
WhatsApp	19,9
Discord	12,1
Prometheus	11,9
Coursera	9,9
Udemy	4,2
Facebook	3,4
Messenger	1,6
Інше	1,2

Джерело: складено автором за результатами опитування 2025 р.

Водночас серед викладачів частота використання є нижчою: 43% працюють із Moodle і 30% – із Classroom. Така розбіжність виглядає на перший погляд нелогічною, але має кілька пояснень. По-перше, великі академічні потоки, де LMS є необхідністю для організації навчання, формують значні масиви студентських відповідей, тоді як багато малих груп і спецкурсів можуть працювати без LMS, використовуючи електронну пошту або месенджери. Один викладач, який веде великий курс, може охопити сотні студентів через Moodle, тоді як інший, що викладає невеликі семінари, не створює окремих курсів у LMS. Таким чином, студенти частіше стикаються з LMS, ніж викладачі її використовують, а кількість користувачів серед студентів є агрегуванням практик багатьох різних викладачів.

По-друге, ця різниця відображає структурну логіку організації університетського простору. LMS перетворюється на інфраструктуру, яка дисциплінує та стандартизує комунікацію – цифровий аналог аудиторії, де відбувається фіксація діяльності, контроль дедлайнів, реєстрація присутності, оцінювання. У термінах М. Фуко LMS виступає “технологією влади”, яка уможливило нагляд, нормування та впорядкування освітніх практик у середовищі, що втратило фізичні кордони [21]. Для студентів доступ до LMS є невід’ємною частиною освітньої дисципліни, тоді як викладач може залишатися менш включеним у ці технології, якщо його курси не вимагають складної цифрової інфраструктури.

По-третє, LMS формує новий тип “освітньої присутності” – простір, який існує без фізичного співбуття, але акумулює сліди діяльності, комунікацій і навчальних рутин. На думку Ж. Бодрийяра, цифрові середовища створюють “симуляцію простору”, де взаємодія студентів і викладачів частково відокремлена від матеріального контексту та перетворена на знакові й структуровані операції – завантаження файлів, проходження тестів, виконання завдань. Така “віртуальна матеріальність” стає дедалі більшою частиною повсякденного досвіду студентів [22].

У підсумку LMS-системи виконують не лише технічну функцію, але й формують нову конфігурацію академічної влади, взаємодії та контролю, характерну для інформаційно-мережевого суспільства. Тому той факт, що більшість навчальних курсів тепер мають онлайн-простір для матеріалів і завдань, слід розглядати не просто як статистичну констатацію, але як ознаку глибшої інституційної трансформації: університет стає мережевою організацією, де цифрова інфраструктура виступає одним із ключових механізмів соціальної інтеграції та управління освітнім процесом.

Месенджери та соціальні мережі також відіграють помітну роль у навчанні, хоч і неофіційну. Найпопулярнішим є Telegram: 69% студентів користуються ним хоча б іноді для навчальних цілей (спілкування, обмін інформацією). Серед викладачів Telegram теж доволі поширений (50% використовують у роботі). Це пояснюється тим, що Telegram став універсальним засобом оперативних оголошень, створення груп, обговорення організаційних питань тощо. Інші месенджери є менш популярними: Viber більше використовують старші (34% студентів проти 49% викладачів), WhatsApp – помірно (20% студентів, 32% викладачів); соціальні мережі (Facebook та Instagram) для навчання згадувалися рідко. Студенти відокремлюють навчальне та особисте спілкування: для навчання вони радше використовують професійно зорієнтовані платформи і месенджери, ніж “розважальні” соцмережі.

Ресурси для самоосвіти також знайшли відображення у відповідях. Близько третини студентів (27%) хоча б інколи звертаються до YouTube з навчальною метою: переглядають лекції, інструктивні відео, роз’яснення до складних тем. Ще приблизно третина користується масовими онлайн-курсами: українською платформою Prometheus (12%) та міжнародними Coursera / edX / UdeMy (сукупно близько 15%). Це означає, що помітна частка молоді цілеспрямовано звертається до джерел знання, які наявні поза межами університетської інституції.

У ширшій перспективі такі практики можна розглядати як елемент процесу, який Б. Рідінгс окреслював у концепції “університету в руїнах” [23], коли традиційна університетська модель втрачає монополію на виробництво та легітимацію знання. Поширення відкритих освітніх платформ, відеолекцій і модулів self-paced learning створює паралельну освітню екосистему, що функціонує поряд із формальною вищою освітою. У цій екосистемі студенти дедалі частіше обирають найефективніші канали навчання не за інституційною належністю, а за корисністю, швидкістю доступу й релевантністю контенту.

Такі тенденції прямо пов’язані з комодифікацією освіти, яку дослідники описують як перетворення знання та освітніх послуг на ринковий товар [24; 25]. Курси Coursera, UdeMy або Prometheus подаються у форматі продуктів – із рейтингами, відгуками,

рекомендаційними алгоритмами. Студент у такому середовищі починає поводитись як споживач, який може “докупувати” потрібні навички поза межами університету. Це не лише змінює роль університету, але й загострює конкуренцію за студентську увагу між закладами освіти й приватними платформами, де останні часто пропонують більш адаптивні формати, коротші цикли навчання та швидке оновлення контенту.

У цьому контексті фіксується й деінституціоналізація освіти – процес, у межах якого навчання дедалі більше відривається від жорстких рамок формальної інституції та переноситься у гнучкі, цифрові, фрагментовані простори. Масові онлайн-курси та освітній YouTube формують постуніверситетські форми освіти, в яких знання циркулює не через традиційну академічну ієрархію, а через мережеві механізми розподілу інформації, репутації й алгоритмічної вибірки. У логіці інформаційно-мережевого суспільства, де знання стає потоковим ресурсом, студенти організують власні траєкторії навчання, комбінуючи офіційні курси ЗВО з матеріалами з YouTube, Coursera або Prometheus.

Таким чином, звернення студентів до зовнішніх освітніх платформ – це не просто додатковий канал навчання, а показник структурної зміни самої освітньої системи. Зростає індивідуальна автономія – студент сам конструює свій освітній маршрут, здійснюючи вибір між інституційними й неінституційними джерелами знання. Університет натомість втрачає частину функцій ексклюзивного виробника знання та перетворюється на один із багатьох агентів у конкурентному мережевому просторі. Це дозволяє говорити про перехід від традиційної освітньої моделі до мультимедіальної освіти, де студент одночасно включений у кілька освітніх середовищ, а межі “університетського” й “позауніверситетського” знання дедалі більше розмиваються.

Загалом дані однозначно демонструють високий рівень цифрової грамотності та активності сучасних студентів. Переважна більшість опитаних добре володіє базовими цифровими навичками: 95% упевнено користуються офісними пакетами (MS Office, Google Docs), 84% вміють налаштувати онлайн-конференцію, 76% мають базові навички роботи з даними (електронні таблиці). Водночас присутні й глибші цифрові компетентності: аж 22% мають навички програмування, 34% – користуються спеціалізованим ПЗ за фахом.

Таким чином, високий рівень базової цифрової грамотності студентів свідчить про їхню включеність у цифрове освітнє середовище. Використання онлайн-платформ, хмарних сервісів і комунікаційних інструментів стало повсякденною практикою більшості здобувачів. Високий рівень цифрової залученості означає, що нові освітні технології можуть швидко прищеплюватися та функціонувати. Проте масовість цифрових практик не означає автоматичного вирішення інституційних завдань: цифрове середовище створює нові організаційні, педагогічні та інфраструктурні виклики, які потребують окремого аналізу та системних рішень з боку ЗВО.

Проблеми та виклики якості освіти в онлайн / гібридному форматі. Одним з ключових завдань нашого дослідження було виявити, з якими саме труднощами стикаються студенти при навчанні онлайн або у змішаному режимі, та як це впливає на їхню задоволеність якістю освіти. Було запропоновано список потенційних проблем дистанційного навчання, сформований на основі літератури та попередніх опитувань, і

студенти могли обрати всі варіанти, які відчувають на власному досвіді. Результати узагальнені у таблиці 2.

Таблиця 2

**Найпоширеніші проблеми,
які відчувають студенти під час онлайн- / гібридного навчання, %**

Проблема	Частка студентів
Нестабільний або повільний інтернет-зв'язок	43,2
Важко зосередитися під час онлайн-занять, часто відволікаюся	39,4
Відчуття ізольованості / брак живого спілкування з одногрупниками	37,8
Брак мотивації або самодисципліни при дистанційному навчанні	35,5
Виникнення тривоги, втоми, емоційного виснаження	32,9
Відсутність взаємодії або емоційного контакту з викладачами	27,8
Надмірне навчальне навантаження / перевантаження завданнями	27,4
Деякі дисципліни складно або взагалі неможливо вивчати онлайн	24,6
Деяким викладачам бракує навичок користування комп'ютерною технікою, програмами	23,7
Труднощі із самоорганізацією часу	23,6
Недостатня якість технічного забезпечення	19,8

Джерело: побудовано автором за результатами опитування 2025 р.

З огляду на це, на першому місці перебувають технічні проблеми: майже половина студентів (43,2%) страждає від поганого інтернет-зв'язку. Це прямо пов'язано з українськими реаліями воєнного часу, коли обстріли електромереж призводять до відсутності світла й інтернету. Особливо гостро цю проблему відчувають студенти зі сходу та півдня України, де були часті блекаути.

Майже 40% опитаних зазначили, що важко підтримувати концентрацію вдома, коли навколо багато відволікаючих чинників (родина, шум, комфортна обстановка, спокуса переключитися на сторонні заняття). Цей фактор – один з головних недоліків дистанційного навчання, який зазначали і зарубіжні студенти [9].

На третьому місці – психологічні наслідки ізоляції: близько 38% студентів відчувають погіршення емоційного стану, самотність, стрес під час дистанційного навчання. Більш ніж кожен третій визнає, що онлайн-режим негативно впливає на його психіку. Цей тривожний показник перегукується зі згаданим у літературі явищем “digital burnout” (емоційним вигоранням від надміру екранного часу) та втрати відчуття приналежності до студентської спільноти. Цікаво, що цей фактор є однаково частим у всіх регіонах, на відміну від технічних проблем, а отже, психологічний дискомфорт – системна проблема дистанційної освіти, зумовлена не лише війною або інфраструктурою.

Четверта за поширеністю скарга студентів – брак мотивації або самодисципліни при дистанційному навчанні – відображає глибинну проблему адаптації молоді до умов самостійного освітнього середовища. Згідно з результатами опитування, 35,5% студентів зазначили, що їм важко самоорганізуватися для навчання без зовнішнього контролю з боку викладачів або одногрупників. Відсутність звичних структур, розкладу, фізичної присутності в аудиторії, безпосередньої взаємодії з викладачем створює

ють відчуття розмитості навчального процесу, що посилює прокрастинацію, знижує відповідальність за власний результат і призводить до погіршення якості засвоєння матеріалу. У відкритих відповідях простежується думка, що дистанційний формат вимагає “іншої культури навчання” – вміння планувати час, ставити реалістичні цілі та контролювати власний прогрес. Проте для більшості це залишається викликом, особливо в умовах воєнного часу, нестабільного інтернету, поєднання навчання з роботою або сімейними обов’язками. Таким чином, дефіцит внутрішньої мотивації та самодисципліни стає не лише індивідуальною проблемою, але й системним бар’єром цифрової трансформації освіти, який потребує комплексної відповіді з боку університетів – через запровадження програм самоменеджменту, психологічної підтримки, наставництва й активних форм навчання, що підсилюють внутрішню залученість студентів.

Однією з проблем, яку відчувають студенти в умовах дистанційного та гібридного навчання, є також тривоги, втоми й емоційне виснаження (32,9%). Тривале перебування перед екранами, брак фізичної активності та безперервний потік завдань і повідомлень створюють відчуття постійного навантаження й психологічного тиску. До цього додається відсутність чітких меж між навчанням і відпочинком, що призводить до порушення режиму сну, підвищеної дратівливості та втрати мотивації. Багато студентів зазначають, що в умовах онлайн-формату складніше отримати емоційну підтримку, а відчуття ізоляції посилює стрес і знижує концентрацію на навчанні.

Поширення скарг на ізолюваність (37,8%), труднощі концентрації (39,4%), втрату мотивації (35,5%) та емоційне виснаження (32,9%) свідчить про руйнування базових структур офлайн-освіти. В університетській аудиторії був наявний спільний простір взаємодії, який, говорячи у термінах П. Бурдьє, формував соціальне поле та відтворював навчальну норму й ритуал [26]. Цифровий формат розмиває кордони простору, перетворюючи навчання на індивідуальну взаємодію з екраном. Взаємність, властива офлайн-взаємодії, зникає: студенти втрачають механізм негласної колективної дисципліни групи. Як наголошував М. Фуко, освітнє середовище, будучи структурою нагляду й упорядкування підтримує дисципліну через взаємну присутність суб’єктів [21, с. 172–176]. Онлайн-формат позбавляє студентів цього “взаємного погляду”, що спричиняє відчуття дезорієнтації та послаблення ритму навчальної діяльності.

Не менш значущою виявилася відсутність взаємодії або емоційного контакту з викладачами (27,8%). Для студентів особливо важливо мати живе спілкування, бачити реакцію викладача, отримувати миттєвий зворотний зв’язок, відчувати зацікавленість і підтримку. Онлайн-формат позбавляє цієї невидимої, але дуже важливої складової навчання – емоційного залучення. Як наслідок, знижується відчуття приналежності до академічної спільноти: студенти відчувають, що викладачі “далекі” або не залучені до їхнього освітнього процесу, що негативно позначається на мотивації та довірі до університетського середовища.

Ще один суттєвий фактор – надмірне навчальне навантаження або перевантаження завданнями (27,4%). Під час дистанційного навчання викладачі нерідко компенсують відсутність аудиторних занять збільшенням кількості письмових або індивідуальних завдань, що створює перевтому. Як наслідок, замість глибокого засвоєння матеріалу навчання перетворюється на формальне “виконання для звіту”.

Близько чверті студентів (24,6%) зазначили, що окремі дисципліни складно або неможливо вивчати дистанційно. Це вказує не на технічну проблему, а на онтологічну межу цифрової освіти: наявні типи знання, що передбачають тілесність, матеріальність, лабораторність або практичну взаємодію. Це підтверджує думку Ж. Бодрийяра, що цифрові середовища створюють “симулякр”, який може замінити знаки реальності, але не саму реальність [22, с. 2–6]. Онлайн у цьому сенсі не є повноцінним аналогом офлайн-навчання – він лише моделює деякі його аспекти. Дані свідчать про радикальну редукцію соціального досвіду. Офлайн-освіта містила численні непомітні елементи – коридорні розмови, випадкові уточнення, невербальну комунікацію, мікроспільнотні сигнали. У цифровому форматі ці “мікросоціальні клеї” зникають, і студенти стикаються з “усіченим” варіантом освітньої взаємодії. П. Бурдье писав, що навчання неможливе поза процесом “спільного виробництва смислів” [26]. У цифровому режимі ця спільність значною мірою зникає, і студенти відчувають це як ізоляцію та зниження залученості.

Попри скарги, більшість проблем студентів об’єднує не брак цифрових ресурсів, а їхній надмір: надмір завдань, надмір комунікаційних каналів, надмір екранного часу, надмір потоків інформації. Цифрове середовище продукує постійне когнітивне перевантаження, що ускладнює глибоке засвоєння матеріалу. У термінах А. Бека це “парадокс модернізації”: зростання можливостей одночасно створює зростання ризиків і напруг у соціальних структурах [27]. Сукупно ці чинники створюють ситуацію, коли навіть за формально налагодженого освітнього процесу частка студентів почувається відстороненою, перевантаженою та психологічно виснаженою. Це свідчить про необхідність комплексної підтримки – не лише технічної, але й емоційної, організаційної та педагогічної, яка допоможе студентам ефективно адаптуватися до цифрового освітнього середовища.

Для повноти картини варто поглянути, як ці проблеми бачать викладачі, адже наше дослідження охоплювало й опитування викладачів, результати якого тут наводяться побіжно для порівняння. Викладачі частково поділяють оцінки студентів, але є відмінності.

Технічні труднощі (інтернет, обладнання) відчуває дещо менша частка викладачів (34% – проблеми зі зв’язком, 43% серед студентів); 25% – проблеми з обладнанням, 20% серед студентів). Ці відмінності не можна пояснювати лише “кращою технічною підготовленістю”; радше вони відображають асиметрію доступу до ресурсів і різний обсяг цифрового капіталу двох груп [28]. Викладачі частіше працюють у стабільніших умовах (університетські приміщення, пріоритетний доступ до інституційної інфраструктури), тоді як студенти залежать від домашніх побутових умов. Цю гіпотезу варто розглядати як одне з перспективних напрямів подальшого дослідження.

Про перевантаження зазначили, навпаки, більше викладачів: 38% скаржаться на надмірне навантаження онлайн, тоді як серед студентів – 27%. Це зрозуміло: перевірка завдань і підготовка контенту лягла важким тягарем на викладацькі плечі. Викладач працює в режимі “підвищеної видимості”, постійної викладацької ролі та безперервного контролю за навчальним процесом – те, що М. Фуко описував як дисциплінарний режим активного суб’єкта [21]. Студент же перебуває у просторі фрагментованої ува-

ги та знижених зовнішніх регуляцій. Тому “перевантаженість” має різну природу: у викладачів – структурно-рольову, у студентів – когнітивно-емоційну.

Проблема браку взаємодії з іншою стороною хвилює обидві групи виробників процесу освіти: відчуття ізольованості згадали 39% викладачів і 38% студентів (майже порівну). Проте брак контакту з групою (тобто відсутність живого спілкування зі студентською аудиторією) зазначили 42% викладачів, це навіть більше, ніж студентів (28%). Для студентів це насамперед втрата групової динаміки та соціального середовища солідарності, тоді як для викладачів – це відсутність аудиторії як простору професійної взаємодії та визнання, про що писав І. Гоффман у своїй теорії “інтераційного порядку” [29]. Отже, цифрова освіта порушує не лише студентські очікування взаємодії, але й професійну ідентичність викладача, який фактично працює “в порожнечу екрана”.

Дефіцит мотивації як проблему визнають 36% студентів і лише 9% викладачів. Останнє означає, що викладачі значно меншою мірою відчувають втрату професійної мотивації або самодисципліни онлайн – вони змогли організувати свою роботу. Студенти є значно вразливішими у цьому плані.

В оцінці проблем з концентрацією уваги спостерігається колосальна різниця: 39% студентів важко зосередитися, тоді як лише 3% (!) викладачів відчувають проблему відволікань. Це вказує на різний ступінь зрілості та умов роботи: студенти часто вдома, без контролю, тому і відволікаються; викладачі ж змушені бути зосередженими, оскільки проводять заняття.

Таким чином, найуразливішими моментами дистанційної освіти є *соціально-психологічні аспекти та практична складова навчання*. Технічні негаразди теж значущі, але поступово вирішуються: зокрема 56% студентів повідомили, що мають альтернативні джерела інтернету або електрики на випадок проблем. Компенсувати відсутність живого спілкування, підтримувати мотивацію – значно складніше завдання. Якість освіти у розумінні студентів страждає від: 1) нестачі взаємодії з викладачем – зрозумілих пояснень, відповіді на запитання; 2) браку практичних вправ; 3) перевантаження теоретичними завданнями без належного фідбека. Це і є ті моменти, на які мають реагувати університети та освітні політики.

Приблизно 11,6% студентів відповіли, що не відчувають жодних проблем в онлайн-навчанні. Ця меншість, імовірно, складається з дуже самостійних та дисциплінованих студентів або тих, чий тип навчання добре сумісний з онлайн-форматом. З огляду на це, дистанційна освіта має свої переваги (гнучкість, індивідуальний темп), які для частини аудиторії можуть навіть покращувати результати. Зокрема, студенти часто згадують позитив: записи лекцій, доступ до матеріалів, економію часу на дорозі, можливість працювати паралельно тощо [30]. Багато з цих переваг вони хотіли б зберегти і після повернення до нормальності. Отже, виклик для системи освіти – як використати плюси онлайн-навчання, мінімізуючи його мінуси. Серед потенційних рішень, запропонованих експертами – впровадження гібридної моделі (краща доступність плюс збереження живої взаємодії), переосмислення навчального плану з акцентом на практику та проектну діяльність при очних зустрічах, розвиток цифрових навичок

викладачів для підвищення інтерактивності онлайн-занять, психологічна підтримка студентів у цифровому середовищі тощо.

Штучний інтелект в освітньому процесі: використання та ставлення. Тема штучного інтелекту (ШІ) стала однією з центральних у нашому опитуванні, оскільки з кінця 2022 р. після анонсу відкритого доступу до ChatGPT університетська спільнота всього світу намагається оцінити наслідки цього феномену. Ми з'ясували, що українські студенти дуже активно долучилися до використання інструментів ШІ у навчанні. Зокрема, на запитання: “Чи використовуєте Ви інструменти ШІ в навчанні (такі як ChatGPT та ін.)?” тільки 6% опитаних відповіли “ні, не використовую”, тоді як 94% принаймні зрідка використовують, зокрема, 39% – постійно, 30% – доволі часто, 25% – час від часу. Ця цифра – одна з найпоказовіших у всьому дослідженні: вона демонструє неймовірно швидке проникнення нової технології у повсякденне життя здобувачів освіти. За короткий період від появи масового ШІ більшість студентів вже впробували його та подібні засоби і знайшли їм застосування у навчанні. Для порівняння, серед викладачів у нашому паралельному опитуванні ШІ використовують близько 76%, не використовують – 24%. Хоча ці цифри справді демонструють різницю між групами, однозначно трактувати її як “поколінний розрив” або як “страх за академічну доброчесність” було б спрощенням. Запропоновані пояснення варто розглядати як аналітичні гіпотези, що потребують подальшої перевірки.

По-перше, різниця може пояснюватися різними режимами професійної відповідальності та ризиків. Викладачі несуть відповідальність за якість оцінювання та дотримання академічної доброчесності, тому вони потенційно обережніші у використанні ШІ як інструменту, що може бути сприйнятий як ризикований у контексті контролю знань.

По-друге, можна висунути гіпотезу про різну технологічну соціалізацію двох груп. Студенти як цифрове покоління легше інтегрують нові інструменти у рутинні практики, тоді як частка викладачів покладається на вже усталені методи роботи. Це узгоджується з дослідженнями про відмінності в темпах технологічної адаптації між групами з різними професійними ролями [28].

По-третє, не можна виключати вплив інституційної політики: в деяких ЗВО відсутні чіткі регламенти щодо дозволеного використання ШІ, і викладачі в таких умовах можуть уникати інструментів, правовий або етичний статус яких не визначений. Отже, різниця не є лише культурною або поколінною – вона може бути породжена нормами й неврегульованістю, що впливають на академічні практики.

Таким чином, спостережуваний розрив між студентами та викладачами не має однозначного пояснення й повинен розглядатись як комплексне явище. Подальші дослідження могли б сфокусуватися на мотиваціях, бар'єрах та інституційних умовах використання ШІ, що дозволило б уточнити, які саме механізми стоять за цими відмінностями.

Щоб зрозуміти краще, для чого і як саме студенти використовують ШІ, було поставлене відкрите запитання та запропонований множинний вибір можливих інструментів. Найпоширенішим ШІ-інструментом очікувано виявився ChatGPT від OpenAI: його назвали 95% тих, які користуються ШІ. Фактично ChatGPT став синонімом “ШІ

для навчання”. Значно менше (близько 20–30%) згадували автоматичні перекладачі, спеціалізовані програми як-от Grammarly (ШІ для перевірки граматики) чи Copilot.

Відповіді на запитання про мету типового використання ШІ у навчанні (множинні відповіді, N = 2391) свідчать, що основною метою використання ШІ у навчанні є пошук інформації, саме цю функцію зазначили 92% студентів. Це демонструє, що ШІ став для молоді не просто додатковим інструментом, а фактично новою формою доступу до знань: студенти використовують його для швидкого знаходження пояснень, глумачення складних тем, прикладів або джерел, а також для уточнення або порівняння інформації. У відкритих відповідях вони підкреслюють, що ChatGPT допомагає зрозуміти матеріал “простими словами”, коли підручники або викладацькі пояснення залишаються незрозумілими. Така тенденція відображає зсув у структурі освітнього пошуку: ШІ замінює традиційні бібліотеки й навіть Google, виступаючи в ролі “інтерактивного тьютора”.

Друга за популярністю сфера застосування – це переклад текстів з інших мов (47,7%) та генерація текстів (43%). Це свідчить про ширше використання ШІ як інструмента письмової підтримки – від перекладу навчальних матеріалів і статей до формулювання власних думок академічною мовою. Частка студентів зазначає, що вони використовують ШІ для редагування, виправлення граматики, перефразування або узагальнення великих обсягів інформації. Такі практики допомагають долати мовні бар’єри, особливо у роботі з англійськими джерелами, а також навчають структурувати й логічно викладати думки.

Третій напрям – практична допомога у виконанні навчальних завдань. Близько третини студентів (33,6%) звертаються до ШІ для виконання рефератів, есе, доповідей, а 15,9% – під час підготовки курсових або дипломних робіт. Ще 23% використовують його для науково-дослідної діяльності – генерації гіпотез, структурування даних, підготовки до презентацій. ШІ допомагає автоматизувати рутинні або технічні аспекти навчання: складання планів, пошук джерел, створення графіків, таблиць, тестів. Водночас студенти визнають, що результати потребують критичної перевірки, адже система може допускати помилки або спрощення.

Близько 37% студентів застосовують ШІ для генерації іншого контенту – зображень, відео, презентацій, тобто відбувається активне використання технологій у візуальній і творчій роботі. Це особливо характерне для спеціальностей, пов’язаних з дизайном, IT, комунікаціями.

У відкритих коментарях студенти часто називають ШІ “інструментом спрощення та економії часу”, оскільки він допомагає структурувати роботу, підвищити продуктивність, знайти натхнення або подолати страх “білого аркуша”. Деяко використовують його як “безоплатного психолога” або партнера для обговорення ідей, тобто своєрідного цифрового помічника у навчанні й особистому розвитку. Водночас окремі відповіді містять застереження: надмірна залежність від ШІ може призводити до зниження критичного мислення й поверхового засвоєння матеріалу.

Таким чином, ШІ для студентів – це багатофункціональний інструмент, який поєднує пізнавальну, комунікативну, дослідницьку та психологічну підтримку. Проте сам факт активного використання ШІ ще не означає автоматичного перетворення

цифрових знань на інкорпоровані знання суб'єктів навчання. Це питання відкриває важливу дискусію про характер сучасного навчального досвіду. У цифровій культурі, яку описують Ж. Бодрийяр та М. Кастельс, знання дедалі більше циркулює у вигляді потоків інформації та символічних конструктів, що легко генеруються й споживаються, але не завжди засвоюються. Використання ІІІ може сприяти навігації в цих потоках, але також може створювати ілюзію володіння знанням – ситуацію, коли студент швидко отримує відповідь, проте не завжди інтегрує її у власне когнітивне поле. Саме так зростає ризик розриву між обсягом доступної інформації та рівнем реального її освоєння.

Це ставить перед університетами нове завдання: не лише впроваджувати інструменти ІІІ, але й виробляти педагогічні моделі, які забезпечують перехід від поверхневого використання цифрових відповідей до глибокого осмислення, критичного аналізу й інтелектуальної інкорпорації. У цьому контексті стає особливо актуальним питання, чи сприяє ІІІ формуванню практики мислення, чи він підсилює тенденцію до когнітивного делегування, коли значна частка інтелектуальної роботи переноситься на алгоритм.

Таким чином, хоча поширеність використання ІІІ свідчить про трансформацію навчальної культури в бік більшої інтерактивності та гнучкості, не менш важливо аналізувати, чи підтримує ця трансформація розвиток автономних інтелектуальних практик, чи, навпаки, формує залежність від зовнішніх цифрових агентів. Це питання потребує подальших досліджень і може стати ключовим у розумінні того, як саме ІІІ змінює не лише навчальні практики, але й саму структуру студентського мислення.

Наше дослідження виявило деякі з цих тривожних моментів. По-перше, виник феномен “потаємного” використання ІІІ: не всі студенти відкрито повідомляють викладачам, що користуються такими інструментами. Лише 33% зізналися в реальному застосуванні ІІІ до виконання завдань, хоча 94% користуються – отже, багато хто воліє не афішувати цей факт. Це створює напругу і недовіру: викладач не впевнений, чи сам студент написав код чи есе, а студент боїться, що його викриють, навіть якщо він використав ІІІ лише частково. По-друге, як зазначають дослідники, є ризик, що надмірне захоплення ІІІ може послаблювати деякі навички: критичне мислення, оригінальне письмо тощо [15; 31]. Відгуки деяких студентів це підтверджують: “Помічаю, що менше стараюсь сам, коли можна запитати у ChatGPT”, що підтверджує зазначену проблему надмірної залежності.

Один з головних аргументів скептиків – масове використання студентами ІІІ може підірвати якість освіти, адже замість самостійної роботи вони отримуватимуть готові відповіді. Дехто з опитаних викладачів висловив думку, що “цифровізація поряд з якістю стояти не повинна”, маючи на увазі, що поки студенти нічого не роблять самі, а лише копіюють з інтернету, годі говорити про якісне навчання [8]. Наші дані не дають підстав для аж такого песимізму – принаймні, на цей момент повної заміни власної діяльності ІІІ не відбулося. Лише 2% студентів (практично на рівні статистичної похибки) зізнались у систематичному списуванні з ChatGPT, решта зазначає, що використовує його дозовано. Деякі університети вже почали впроваджувати нові завдання, які вимагають використання ІІІ, але з навчальною метою: наприклад, на факультетах

журналістики студентам дають завдання відредагувати чернетку новини, написану ШІ, виправити фактичні помилки та стиль. Частка викладачів у відкритому блоці повідомила, що вже пробувала подібні активності, де ШІ інтегровано як об'єкт аналізу студентів. Це показує перспективний шлях: інтеграція ШІ у методики навчання як засіб розвитку критичного мислення, а не як ворога. Адже ШІ – це інструмент, і від навичок і добросовісності користувача залежить, буде він зняряддям шахрайства чи підсилювачем творчості.

Водночас ніяк не можна ігнорувати ризики. Зокрема, академічна добросовісність залишається наріжним каменем. Нині наявні програми для виявлення згенерованих ШІ текстів, але вони є недосконалими, а ШІ швидко вдосконалюється. Це “перего-ни озброєнь” між тими, хто генерує, і тими, хто намагається це викрити, і пробле-му можна вирішувати лише комплексно: оновлювати політики та інструкції для студентів, де можна використовувати ШІ, а де ні; як оформлювати посилання на згенерований контент; як модифікувати форми оцінювання – зокрема тут ми вба-чаємо такі можливі подальші кроки, як збільшувати кількість усних компонентів, презентацій, практичних іспитів, які важче підробити; виховувати культуру етич-ного використання ШІ.

Отже, питання ШІ в освіті – це двоєдиний виклик: педагогічний, тобто як змінити методи навчання, щоб максимально використати потенціал ШІ для розвитку студента; і нормативно-етичний, тобто як запобігти зловживанням і деградації оцінювання. Зав-дання університетів – “наздогнати” та спрямувати цей процес у конструктивне русло. Тому варто випрацювати узагальнені висновки та рекомендації на основі результатів опитування та практик, описаних у літературі.

Практичні рекомендації. На основі наших напрацювань можна запропонувати такий комплекс кроків.

Розвиток змішаних форматів навчання: необхідно інституціоналізувати гібридну модель як довгострокову стратегію, зокрема використовувати онлайн-формат там, де це підвищує доступність і гнучкість, але зберігати очні заняття для практик, лабора-торних, дискусій і соціальної взаємодії. Такий підхід забезпечить ширший доступ до освіти для студентів з віддалених регіонів, з інвалідністю тощо і водночас не допу-стить “випадіння” важливих елементів навчання.

Інвестиції в цифрову інфраструктуру та ресурси. Для гарантування якості онлайн-складової потрібен надійний інтернет-зв'язок, обладнані аудиторії для гібрид-них занять (камери, мікрофони), сучасні комп'ютерні класи для студентів, які не ма-ють техніки [8]. Держава й університети мають продовжувати програми із забезпечен-ня укриттів інтернетом, резервним живленням, з оновлення технічної бази. Варто роз-робити єдину інтегровану платформу управління навчанням на рівні країни або кон-сорціуму університетів, щоб оптимізувати комунікацію і доступ до матеріалів.

Підвищення цифрових компетентностей викладачів і студентів. Необхідно за-провадити систему тренінгів для викладачів з ефективного використання EdTech-інструментів, методик онлайн-викладання, основ кібербезпеки та цифрової етики [8]. Для студентів доцільно інтегрувати в навчальні плани курси з цифрової грамотності. Зокрема, для фахівців у сфері гуманітарних наук це основи роботи з даними, для

фахівців у сфері технічних наук – етика цифрових технологій тощо. Цифрові навички вже стали частиною ключових компетентностей випускника, тому їхній розвиток – запорука конкурентоздатності.

Адаптація змісту та методів навчання. Цифровізація має супроводжуватися переглядом освітніх програм з урахуванням сучасних тенденцій. Потрібно оновлювати навчальні матеріали: створювати якісний мультимедійний контент, інтерактивні онлайн-курси, відеолекції, подкасти. Це підвищить залученість студентів, які звикли до яскравого контенту. Крім того, слід активно використовувати групові проекти, кейси, перевернутий клас, щоб за онлайн-вивчення теорії аудиторний час присвятити практиці та обговоренню. У практикоорієнтованому підході полягає значний резерв підвищення якості.

Забезпечення зворотного зв'язку та підтримки студентів. Для нейтралізації відчуття ізольованості важливо, щоб у цифровому середовищі студенти не лишалися “один на один” з матеріалом. Викладачам рекомендується налагодити регулярний зворотний зв'язок: коментувати виконані роботи, відповідати на запитання у форумах або чатах, проводити за потреби онлайн-консультації. Університетам варто створити системи менторства або тьюторства онлайн, де старші студенти або асистенти допомогатимуть молодшим студентам у разі труднощів. Необхідно опікуватися психологічною підтримкою: впроваджувати онлайн-сервіси психологічної допомоги, тренінги зі стресостійкості, з тайм-менеджменту в умовах дистанційного навчання.

Індивідуалізація освітніх траєкторій за допомогою ШІ: замість боротьби з невідворотним слід використати ШІ на користь освіти, зокрема можна запровадити персоналізовані рекомендаційні системи навчання: наприклад, це можуть бути ШІ-асистенти, які аналізують успішність студента і радять, над чим додатково попрацювати. У світі вже є приклади адаптивних навчальних програм, що підлаштовують складність завдань під рівень студента типу системи ALEKS, Khanmigo або Carnegie Learning [32]. Українським ЗВО варто долучитися до таких інноваційних практик, щоб покращити результати навчання.

Оновлення політик академічної доброчесності в контексті ШІ: необхідно чітко прописати в етичних кодексах та інструкціях, що вважається прийнятним використанням ШІ, а що – ні. Наприклад, дозволено застосовувати ШІ для дослідницьких цілей з обов'язковим посиленням, але заборонено під час іспитів; або дозволено у межах конкретних завдань, визначених викладачем тощо. Треба навчити студентів цитувати згенерований контент, якщо він використовується. Одночасно варто впроваджувати нові форми контролю знань, менш уразливі до шахрайства: усні захисти, презентації, практичні кейси.

Співпраця з IT-індустрією та випередження трендів: освіта має проактивно взаємодіяти з технологічним сектором, що означає залучати експертів-практиків до розробки програм, створювати спільні лабораторії, оновлювати зміст курсів відповідно до потреб ринку та останніх досягнень. Зокрема, можливо запровадити спецкурси “ШІ для [спеціальності]” на різних факультетах, щоб студенти розуміли як власне технологію, так і етику її застосування. Такі кроки підвищать якість підготовки випускників і їх конкурентоздатність.

Підсумовуючи, можна зазначити, що вища освіта сьогодні переживає масштабну трансформацію, ядром якої є цифрові мережі та технології. Ця трансформація спричиняє як значні вигоди, так і ризики: адже вона містить як демократизацію знань і нові інструменти навчання, так і розмивання традиційних освітніх цінностей та нові нерівності. Українські студенти продемонстрували здатність адаптуватися до змін та освоювати нові інструменти, і завдання університетів та освітніх управлінців – створити умови, за яких цифрові інновації підвищуватимуть якість освіти, а не знижуватимуть її. Для цього слід діяти комплексно: удосконалювати інфраструктуру, навчати студентів і викладачів, оновлювати методики та правила.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Цифровізація вищої освіти в інформаційно-мережевому суспільстві є об'єктивним і незворотним процесом, який вже суттєво змінив освітній ландшафт України. На основі проведеного дослідження можна сформулювати низку головних висновків:

1. Гібридні моделі навчання закріпилися в університетській практиці: близько половини студентів наразі навчаються повністю або частково онлайн, і лише половина – традиційно офлайн. Це свідчить про нову норму, яка склалася під впливом пандемії та війни. Очікується, що комбіновані формати збережуться й у повоєнний час, оскільки інфраструктура та навички для них уже розвинуті. Гібридне навчання дозволяє поєднати переваги очної освіти (живе спілкування, практичну роботу) з перевагами онлайн (гнучкістю, доступністю).

2. Студенти є високодигіталізованими і широко користуються онлайн-інструментами. Абсолютна більшість опитаних активно застосовує відеоконференції, LMS-платформи, месенджери та інші цифрові засоби у навчанні. Це позитивний факт, який свідчить про сформованість базових цифрових компетентностей. Студенти цінують можливості, що дає технологія – легкий доступ до матеріалів, записані лекції, онлайн-курси для самоосвіти тощо. Одночасно університетам варто підтримувати подальший розвиток цифрової грамотності, особливо в частині спеціалізованих навичок, де є прогалини: робота з даними, програмами за фахом, основи кібербезпеки тощо.

3. Основні виклики цифрового / дистанційного навчання пов'язані з якістю взаємодії та психологічним комфортом. Серед проблем, які масово переживають студенти, найголовнішими є: ізольованість, стрес і погіршення мотивації; складнощі з концентрацією; брак живого спілкування та зворотного зв'язку. Технічні негаразди з інтернетом та обладнанням теж є суттєвими, але їх можна поступово вирішити технічно. Натомість “людський фактор” – відсутність безпосереднього контакту, рутинна одноманітна онлайн-режиму – вимагає нових педагогічних підходів. Одним з ключових факторів успіху є активна позиція викладача: наші результати, як і матеріали інших досліджень, показують, що висока присутність викладача у курсі, часті комунікації, чітка структура та інтерактивна взаємодія значно підвищують задоволеність студентів [6]. Отже, інвестиції у методичну підготовку кадрів, розвиток soft skills самих викладачів, комунікація та емпатія онлайн безпосередньо впливатимуть на якість освіти в цифрову епоху.

4. ШІ стрімко увійшов в освітній процес, і студенти готові з ним працювати. Більшість опитаних вже використовують інструменти ШІ, переважно ChatGPT, для

різних цілей – від отримання пояснень до генерації ідей. Студенти бачать у ШІ корисного помічника та висловлюються за його застосування в навчанні. Це нова велика можливість для персоналізації навчання, додаткових роз’яснень, тренування навичок тощо; але водночас наявний ризик залежності від ШІ та спокуса академічної недоброчесності.

5. Є розрив у сприйнятті ШІ між студентами та викладачами, який треба долати. Багато викладачів зараз насторожено або негативно налаштовані стосовно ШІ. НПП побоюються зниження якості навчання та чесності оцінювання, проте заборонна стратегія навряд чи буде ефективною в довгостроковій перспективі – технології розвиваються, студенти знайдуть спосіб їх застосувати. Кращою стратегією видається інтеграція ШІ у навчання з чіткими правилами та фокусом на етиці.

Перспективи подальших досліджень ми бачимо у більш глибокому аналізі впливу гібридного формату навчання на результати. Можливі довгострокові порівняння успішності студентів різних форматів, а також у вивченні еволюції використання ШІ: як змінюватиметься поведінка студентів, коли інструменти ШІ стануть ще досконалішими, чи не призведе це до нових моделей навчання (наприклад, навчання у співпраці “студент + ШІ”). Ці питання поки відкриті, але очевидно одне: інформаційно-мережеве суспільство диктує нові правила гри, і вища освіта має випереджати ці зміни, залишаючись простором розвитку критичного мислення, творчості та особистісного зростання. Як слушно зауважив один із респондентів нашого опитування, “головне – не просто впроваджувати цифрові інструменти, а робити це усвідомлено, з урахуванням цінностей освіти: критичного мислення, живого спілкування, етичної відповідальності. Технології мають бути засобом, а не заміною якості викладання”. Ці слова можуть слугувати дороговказом при плануванні подальших кроків у розвитку вітчизняної вищої освіти в умовах цифровізації.

Список використаних джерел

1. Інформаційно-аналітична довідка щодо організації освітнього процесу в закладах фахової передвищої та вищої освіти України в умовах воєнного стану (за результатами щоквартального онлайн-анкетування, II квартал 2023 року). Київ: Державна служба якості освіти України, 2023. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/08/IAD_II_kvartal_2023.pdf
2. Арешонков В.Ю. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Т. 2. № 2. С. 1–6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2>
3. Pasichnyi R., Serhieiev V., Shevchenko S., Petrukha N., Hryvnaк B. Digital transformation of higher education as a driver of Ukraine's integration into the European educational space. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*. 2024. Vol. 17. No. 4. P. 232–245. <https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse4.232-245>
4. Gomes A., Dias J.G. Digital divide in the European Union: A typology of EU citizens. *Social Indicators Research*. 2024. Vol. 176. P. 149–172. <https://doi.org/10.1007/s11205-024-03452-2>
5. Akpen C.N., Asaolu S., Atobatele S., Okagbue H., Sampson S. Impact of online learning on student's performance and engagement: a systematic review. *Discover Education*. 2024. Vol. 3. P. 205. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253-0>

6. Konstantinidou A., Nisiforou E.A. Assuring the quality of online learning in higher education: Adaptations in design and implementation. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2022. Vol. 38 (4). P. 127–142. <https://doi.org/10.14742/ajet.7910>
7. Martin F., Sun T., Westine C., Ritzhaupt A. Examining research on the impact of distance and online learning: A second-order meta-analysis study. *Educational Research Review*. 2022. Vol. 36. P. 100438. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100438>
8. Марчук А. Якість вищої освіти в надзвичайних умовах: освітні втрати й дисфункції цифровізації вищої освіти та дистанційного навчання. *Соціально-економічні відносини в цифровому суспільстві*. 2023. № 1 (47). С. 80–89. <https://doi.org/10.55643/ser.1.47.2023.482>
9. Child F., Frank M., Law J., Sarakatsannis J. What do higher education students want from online learning? *McKinsey Insights*. 2023. URL: <https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/what-do-higher-education-students-want-from-online-learning>
10. Olaguer V.R.F., Marcos S.M.M., Solayao R.A., Pelaez E.R.B., Lagat K.T. Blended learning in higher education: correlating teaching presence student engagement and satisfaction. *Ho Chi Minh city open University journal of Science – Social Sciences*. 2024. Vol. 16. No. 2. P. 79–97. <https://doi.org/10.46223/HCMCOUJS.soci.en.16.2.3456.2026>
11. Williams A. Integrating Artificial Intelligence into Higher Education. *Intersection: A Journal at the Intersection of Assessment and Learning*. 2025. Vol. 6. No. 1. P. 128–154. <https://doi.org/10.61669/001c.131915>
12. Sharples M. Automated Essay Writing: An AIED Opinion. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2022. Vol. 32. P. 1119–1126. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00300-7>
13. Cotton D.R.E., Cotton P.A., Shipway J.R. Chatting and Cheating: Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. 2024. Vol. 61. Issue 2. P. 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
14. Dempere J., Modugu K., Hesham A., Ramasamy L.K. The impact of ChatGPT on higher education. *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. 1206936. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1206936>
15. Dergaa I., Chamari K., Zmijewski P., Saad H.B. From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*. 2023. Vol. 40 (2). P. 615–622. <https://doi.org/10.5114/biolSport.2023.125623>
16. Zhai C., Wibowo S., Li L. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review. *Smart Learning Environments*. 2024. Vol. 11. No. 28. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>
17. De Angelis L., Baglivo F., Arzilli G., Privitera G., Ferragina P., Tozzi A., Rizzo C. ChatGPT and the rise of large language models: the new AI-driven infodemic threat in public health. *Frontiers in Public Health*. 2023. Vol. 11. 1166120. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1166120>
18. Gao C.A., Howard F.M., Markov N.S., Dyer E., Ramesh S., Luo Y., Pearson A.T. Comparing scientific abstracts generated by ChatGPT to original abstracts using an artificial intelligence output detector, plagiarism detector, and blinded human reviewers. *bioRxiv*. 2022. <https://doi.org/10.1101/2022.12.23.521610>
19. Mbalaka B. Epistemically violent biases in artificial intelligence design: the case of DALLE-E 2 and Starry AI. *Digital Transformation and Society*. 2023. Vol. 2 (4). P. 376–402. <https://doi.org/10.1108/DTS-01-2023-0003>
20. Yang H.H., Yin Z., Zhu S. Examining students' acceptance of the large-scale HyFlex course: An empirical study. *British Journal of Educational Technology*. 2024. Vol. 56. No. 1. P. 42–60. <https://doi.org/10.1111/bjet.13477>
21. Foucault M. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books, 1977.
22. Baudrillard J. *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1994. <https://doi.org/10.3998/mpub.9904>

23. Readings B. *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press, 1996. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1cbn3kn>
24. Bok D. *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press, 2003.
25. Giroux H.A. *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books, 2014.
26. Bourdieu P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1991.
27. Beck U. *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage, 1992.
28. Bourdieu P. *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford: Stanford University Press, 1996. <https://doi.org/10.1515/9781503615427>
29. Goffman E. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Anchor Books, 1967.
30. Du J., Hew K.F., Li L. Do Direct and Indirect Recommendations Facilitate Students' Self-Regulated Learning in Flipped Classroom Online Activities? Findings from Two Studies. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13. No. 4. P. 400. <https://doi.org/10.3390/educsci13040400>
31. Shi J., Zhang X. Integration of AI with Higher Education Innovation: Reforming Future Educational Directions. *International Journal of Science and Research*. 2023. Vol. 12. No. 10. P. 1727–1731. <https://dx.doi.org/10.21275/SR231023183401>
32. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

Надійшла 03.11.2025

Прорецензована 14.11.2025

Доопрацьована 26.11.2025

Прийнята до друку після доопрацювання 16.12.2025

Опублікована 30.12.2025

References

1. Information and Analytical Report on the Organisation of Educational Process in Vocational Pre-higher and Higher Education Institutions in Ukraine under Martial Law (based on the results of a quarterly online survey, II quarter, 2023). (2023). The State Service of Education Quality of Ukraine. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/08/IAD_II_kvartal_2023.pdf [in Ukrainian]
2. Areshonkov, V.Yu. (2020). Digitalization of higher education: challenges and answers. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 2 (2), 1-6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2> [in Ukrainian]
3. Pasichnyi, R., Serhieiev, V., Shevchenko, S., Petrukha, N., Hryvnaк, B. (2024). Digital transformation of higher education as a driver of Ukraine's integration into the European educational space. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 17 (4), 232-245. <https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse4.232-245>
4. Gomes, A., Dias, J.G. (2024). Digital divide in the European Union: A typology of EU citizens. *Social Indicators Research*, 176, 149-172. <https://doi.org/10.1007/s11205-024-03452-2>
5. Akpen, C.N., Asaolu, S., Atobatele, S., Okagbue, H., Sampson, S. (2024). Impact of online learning on student's performance and engagement: a systematic review. *Discover Education*, 3, 205. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253-0>
6. Konstantinidou, A., Nisiforou, E.A. (2022). Assuring the quality of online learning in higher education: Adaptations in design and implementation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38 (4), 127-142. <https://doi.org/10.14742/ajet.7910>
7. Martin, F., Sun, T., Westine, C., Ritzhaupt, A. (2022). Examining research on the impact of distance and online learning: A second-order meta-analysis study. *Educational Research Review*, 36, 100438. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100438>

8. Marchuk, A. (2023). Quality of higher education in emergency situations: educational losses and dysfunctions of digitalization in higher education and distance learning. *Socio-Economic Relations in the Digital Society*, 1 (47), 80-89. <https://doi.org/10.55643/ser.1.47.2023.482> [in Ukrainian]
9. Child, F., Frank, M., Law, J., Sarakatsannis, J. (2023). What do higher education students want from online learning? *McKinsey Insights*. URL: <https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/what-do-higher-education-students-want-from-online-learning>
10. Olaguer, V.R.F., Marcos, S.M.M., Solayao, R.A., Pelaez, E.R.B., Lagat, K.T. (2024). Blended learning in higher education: correlating teaching presence student engagement and satisfaction. *Ho Chi Minh city open University journal of Science – Social Sciences*, 16 (2), 79-97. <https://doi.org/10.46223/HCMCOUJS.soci.en.16.2.3456.2026>
11. Williams, A. (2025). Integrating Artificial Intelligence Into Higher Education Assessment. *Intersection: A Journal at the Intersection of Assessment and Learning*, 6 (1), 128-154. <https://doi.org/10.61669/001c.131915>
12. Sharples, M. (2022). Automated Essay Writing: An AIED Opinion. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32, 1119-1126. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00300-7>
13. Cotton, D.R.E., Cotton, P.A., Shipway, J.R. (2024). Chatting and Cheating: Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61 (2), 228-239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
14. Dempere, J., Modugu, K., Hesham, A., Ramasamy, L.K. (2023). The impact of ChatGPT on higher education. *Frontiers in Education*, 8, 1206936. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1206936>
15. Dergaa, I., Chamari, K., Zmijewski, P., Saad, H.B. (2023). From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*, 40 (2), 615-622. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2023.125623>
16. Zhai, C., Wibowo, S., Li, L. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review. *Smart Learning Environments*, 11 (28). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>
17. De Angelis, L., Baglivo, F., Arzilli, G., Privitera, G., Ferragina, P., Tozzi, A., Rizzo, C. (2023). ChatGPT and the rise of large language models: the new AI-driven infodemic threat in public health. *Frontiers in Public Health*, 11, 1166120. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1166120>
18. Gao, C.A., Howard, F.M., Markov, N.S., Dyer, E., Ramesh, S., Luo, Y., Pearson, A.T. (2022). Comparing scientific abstracts generated by ChatGPT to original abstracts using an artificial intelligence output detector, plagiarism detector, and blinded human reviewers. *bioRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2022.12.23.521610>
19. Mbalaka, B. (2023). Epistemically violent biases in artificial intelligence design: the case of DALLE-2 and Starry AI. *Digital Transformation and Society*, 2 (4), 376-402. <https://doi.org/10.1108/DTS-01-2023-0003>
20. Yang, H.H., Yin, Z., Zhu, S. (2024). Examining students' acceptance of the large-scale HyFlex course: An empirical study. *British Journal of Educational Technology*, 56 (1), 42-60. <https://doi.org/10.1111/bjet.13477>
21. Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
22. Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor: University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.9904>
23. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1cbn3kn>
24. Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.
25. Giroux, H.A. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books.
26. Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge MA: Harvard University Press.
27. Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.

28. Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford: Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503615427>
29. Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Anchor Books.
30. Du, J., Hew, K.F., Li, L. (2023). Do Direct and Indirect Recommendations Facilitate Students' Self-Regulated Learning in Flipped Classroom Online Activities? Findings from Two Studies. *Education Sciences*, 13 (4), 400. <https://doi.org/10.3390/educsci13040400>
31. Shi, J., Zhang, X. (2023). Integration of AI with Higher Education Innovation: Reforming Future Educational Directions. *International Journal of Science and Research*, 12 (10), 1727-1731. <https://dx.doi.org/10.21275/SR231023183401>
32. Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Received on November 03, 2025

Reviewed on November 14, 2025

Revised on November 26, 2025

Signed for printing after revision on December 16, 2025

Published on December 30, 2025