

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/75-2-41>**Зоріслав МАКАРОВ,***orcid.org/0000-0002-6906-8340*

кандидат філософських наук,

старший викладач кафедри історії України та філософії

Вінницького національного аграрного університету

(Вінниця, Україна) logotar@ukr.net**Олександра БІЛОУС,***orcid.org/0009-0007-8457-2223*

студентка II курсу факультету обліку, фінансів та аудиту

Вінницького національного аграрного університету

(Вінниця, Україна) bilousolexandra17@gmail.com

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ЗА ДОБИ ІНТЕРНЕТУ: ОСВІТНІ ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Розхоже визначення людини як принципово вільної істоти передбачає обтяжливий обов'язок її постійного формування на родовому рівні і самореалізації – на індивідуальному рівні. Проте кожна історична доба виявляє нові обставини виконання та обґрунтування цього обов'язку, диктовані іншим типом цивілізації та антропологічними тенденціями в ньому. Цілком можливо, що свідомість сучасної молоді перебуває під визначальним стихійним або організованим впливом інформаційних технологій, що відтак потребують досліджень засобами не лише статистичного й функціонального аналізу соціальних наслідків та перспектив, а й філософської рефлексії, психологічного аналізу, педагогічного експерименту.

У даній статті переслідується мета експлікації альтернативних шляхів засвоєння молодим поколінням початку XXI століття комунікативних, пізнавальних та світоглядних можливостей, що несуть із собою сучасні інформаційні технології. На матеріалі психології пізнання, соціології інтернет-навігації та новітніх засобів загальної освіти проводиться феноменологічний аналіз основних ознак віртуалізації повсякденної свідомості, встановлюється її антропологічна перспектива, оцінюється її сумісність з існуючою дидактикою та окреслюються засоби її філософської концептуалізації.

В результаті проведеного дослідження виявляються і теоретично обґрунтовуються ознаки позитивного та негативного впливу інформаційних технологій на людську природу та теперішнє молоде покоління, зокрема. Оцінюються підстави та межі ефективності традиційних психотерапевтичних напрямів подолання адиктивної поведінки і особистісних новоутворень на тлі новітніх антропологічних феноменів інформаційної доби – ризоматичного мислення, симбіозу прагматизму і гедонізму в особистісній спрямованості молоді, тимчасової та позасоціальної особистісної ідентифікації, переважання «негативної» свободи, актуалізації надпредметних особистісних навичок (soft skills).

На основі розглянутих емпіричних досліджень вікової та педагогічної психології виокремлюються перспективні напрями розв'язання проблеми інтернет-залежності за рахунок виявлення новітніх педагогічних форм та засобів розвитку та самореалізації особистості – гіпертекстових технологій добору, співавторства і систематизації навчальної інформації. Результати дослідження можуть слугувати моделлю взаємодії дидактичних розробок інформатизації сучасної освіти і спеціалізованих психологічних досліджень особистісної структури інтернет-залежності та бути використані в організації освітнього процесу у загальноосвітній та вищій школі за інформаційної доби.

Ключові слова: інформаційна доба, адикція, гнучкі вміння, інтернет, особистісно орієнтована освіта, гіпертекст.

Zorislav MAKAROV,*orcid.org/0000-0002-6906-8340*

PhD of Philosophy,

Senior Lecturer at the Department History of Ukraine and Philosophy

Vinnytsia National Agrarian University

(Vinnytsia, Ukraine) logotar@ukr.net

Olexandra BILOUS,

orcid.org/0009-0007-8457-2223

*2nd year Student at the Accounting, Finance and Audit Faculty
Vinnytsia National Agrarian University
(Vinnytsia, Ukraine) bilousolexandra17@gmail.com*

PERSONAL DEVELOPMENT IN THE AGE OF THE INTERNET: EDUCATIONAL CHALLENGES AND PROSPECTS

The common definition of a person as a fundamentally free being implies the burdensome duty of his constant formation at the generic level and self-realization at the individual level. However, in order to fulfill and substantiate this duty, each historical epoch reveals new circumstances dictated by a different type of civilization and anthropological trends in it. It can be assumed that the spontaneous or organized influence of information technologies on the consciousness of modern youth is so deep that, in addition to structural and functional studies of its social consequences and promising opportunities by means of statistical analysis, it requires philosophical reflection, psychological analysis and pedagogical experiment.

This article pursues the goal of explaining alternative ways of assimilation by the young generation of the beginning of the XXI century of communicative, cognitive and worldview opportunities that modern information technologies bring with them. A phenomenological analysis of the main signs of the virtualization of everyday consciousness is carried out on the basis of the psychology of cognition, the sociology of Internet navigation and the latest means of general education. As a result, its anthropological perspective is established, its compatibility with existing didactics is assessed, and ways of its philosophical awareness are outlined.

In the general conclusion of the conducted research, signs of positive and negative impact of information technologies on human nature and the current young generation are identified and conceptually substantiated. The grounds and limits of the effectiveness of traditional psychotherapeutic directions for overcoming addictive behavior and personal neoplasms are evaluated against the background of the latest anthropological phenomena of the information age – rhizomatic thinking, the symbiosis of pragmatism and hedonism in the personal orientation of young people, temporary and extra-social personal identification, the predominance of «negative» freedom, the actualization of extra-subjective personal skills (soft skills).

On the basis of the considered empirical studies in age and pedagogical psychology, effective directions for solving the problem of Internet addiction are identified in connection with the latest pedagogical forms and means of personality development and self-realization – hypertext learning technologies. The results of the study can serve as a model of the interaction of didactic developments in the informatization of modern education and specialized psychological studies of the personal structure of Internet addiction and can be used in the organization of the educational process in general education and higher education in the information age.

Key words: *information age, addiction, soft skills, Internet, personally oriented education, hypertext.*

Постановка проблеми. Останнім часом роль інтернет-мережі і пов'язаних з нею технологій настільки зросла, що стала асоціюватись зі структурними змінами як людської діяльності, так і власне її суб'єктів. У першому наближенні йдеться про становлення нових комунікативних практик і підпорядкування ним послідовності когнітивних дій, інтенсивності та часового розподілу відповідних психічних станів – усього того, що дозволяє розцінювати їх як елементи новітніх компетентностей, необхідних для отримання соціального досвіду.

Під впливом медіа-вимог, дизайнерських стилів, мережевого етикету початковий технологічний стрибок у інформатизації з її комунікаційними можливостями входить у нормативні рамки суспільного життя і переносить свій вплив із засобів діяльності на ціннісні пріоритети її учасників. Враховуючи, що теперішнє населення планети сумірне за чисельністю з усіма попередніми поколіннями, а частка молоді, що сприймає новітнє інформаційне середовище існування як цілком природне, у ньому

постійно зростає, переваливши за чверть, можна очікувати глобального оновлення таких антропологічних феноменів, як свобода, совість, творчість, інтерес, афіліація, ідентифікація...

Проте замість розширення додатків вихідного антропологічного й соціокультурного проекту homo faber як людини, що мала *творити* власний світ, за постіндустріальної доби цілком можлива актуалізація гіршого зі сценаріїв альтернативного проекту homo ludens як людини, що разом з утилітарними турботами позбавляє себе соціальних обов'язків та моральної відповідальності. Принаймні граничне розширення застосувань інформаційних технологій як більш чи менш доцільних та амбівалентних *засобів*, несе із собою не лише переваги, а й певні *ризики*, що потребують оцінки та профілактики.

Аналіз досліджень. Попри існуючі філософсько-антропологічні та соціально-психологічні *дослідження* стилю мислення, обумовленого інформаційними технологіями та електронними кому-

нікаціями, представлені в роботах М. Кастельса, Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі, Ю. Крістевой, Д. Лайона, У. Бека, Дж. Коулмена, М. Бернштейна, Д. Болтера, С. Берковіца та ін., формування особистості нового покоління за умов безпрецедентного впровадження інформаційних технологій ще не отримало систематичного висвітлення та теоретичного обґрунтування. Натомість перспективними виглядають часткові моделі того, як формовані новітніми технічними чинниками стилі мислення відбиваються на особистій екзистенції молодого покоління.

Зокрема, поширені симптоми індивідуальної психологічної залежності, що супроводжують практичну реалізацію зазначених вище компетентностей, лише для старшого покоління можуть бути представлені як наслідок недостатньої діджитальної культури і вивчатись в аспектах інженерної психології, охорони праці та психотерапії. Для молодшого ж – вони вимагають якогось прогресивного alter ego надмірної і переважно грайливої відданості інформаційним технологіям та комунікаціям, аби спрямувати його мотивацію та компетентності в суспільно значуще та освітньо випробуване річище. Досить відзначити, що виразна соціологія покращення цифрових компетентностей в Європі через інтенсифікацію дистанційного навчання під час пандемії Covid-19 не засвідчила значних змін у змісті чи методах навчання (Bottino, 2021: 189–190).

Деякий ресурс цього рівня дослідження становлять результати різнобічного аналізу інформатизації сучасної освіти, представлені в прикладних роботах В.Ю. Бикова, М.І. Жалдака, О.В. Коляси, М.Д. Култаєвої, В.В. Олійника, Є.С. Полата, Х. Блом, Р. Боттіно, Р. Шюрер та ін. Водночас їх дидактична спеціалізація залишається віддаленою від медико-психологічних кореляцій, рекомендацій та інструментарію дослідників інтернет-залежності (Т.М. Вакуліч, О.М. Немеш, О.І. Скоробогатська, Я.В. Хміль, Д.Дж. Кусс, О. Лопес-Фернандес, Ф. Салічеті, К.С. Янг та ін.), потребуючи певного програмного узгодження.

Мета статті – визначити антропологічні тенденції, що складаються в сучасному інформаційному суспільстві, та на матеріалі впливу інформаційних технологій на свідомість та світогляд молодого покоління з'ясувати перспективні напрями подолання проблеми інтернет-залежності на основі новітніх педагогічних форм та засобів розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Принаймні з просвітницьких часів раціональна критика культури і цивілізації виявляє неоднозначність їхнього співвідношення: усі вигоди вдосконалення людського життя *благами* цивілізації можуть пере-креслюватись їх частковим розумінням. В часи

панування новітніх інтелектуальних технологій ця суперечність виявляється передусім у підпорядкуванні семантики комунікації інструментам медіа-репрезентативності і усвідомлюється в *постструктуралістській* тезі про надмірне знакове опосередкування матеріального світу та доцільних відносин у ньому. Інакше кажучи, *засоби* передавання інформації, надаючи спочатку функціональні критерії оцінки будь-якого змісту та ефективні шаблони людської поведінки, згодом переймають роль *мети* їхнього створення.

У людській свідомості обсяг, легкість відтворення і темпи оновлення інформації заломлюються в такому вияві віртуальності, як континуум нескінчених інтерпретацій, що важко узгоджуються з діахронним виміром особистісного начала (Castells, 2010). Звідси походять трансформації психології *інтересу*: якщо його традиційний зміст включав усвідомлення вихідної особистісної туги за буттям, що мало вхоплюватись у новому нагальному знанні, то сучасний – частіше обмежується нестійкими чуттєвими формами тамування спонтанної нудьги. Окрім надмірних витрат часу такий спосіб пізнання призвичаює нове покоління homo ludens до ототожнення креативності з примхливістю, грайливістю або девіантністю. Зрештою, цей зсув дається взнаки у поширеній оцінці сучасного молодого покоління в антипросвітницьких характеристиках регресії до неповноліття (Єрмоленко, 2016–2017).

Коли, наприклад, при підготовці реферату з'являється можливість замінити методичне планування змісту і почергове гортання книг та журналів «цифровим нарративом» з довільно обраних сайтів, його логіка набуватиме більш чи менш поверхневих і безладних рис колажу (К. Леві-Брюль, К. Леві-Строс, Р. Барт), мозаїки (А. Моль, Ю. Кристева), кліпу (Е. Тоффлер) або ризоми (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі). Спочатку відповідний спосіб референції та репрезентації реальності був сміливою антитезою арборесцентної (дерево-видної) ієрархії структур, де питомий обсяг усіх значень уже розподілено на родові, видові та індивідуальні, так що суб'єкту пізнання залишалось відтворювати їх у знанні та висновувати зміст усіх його «білих плям» за допомогою формальної логіки, історії, граматики чи, скажімо, абеткового порядку. Постструктуралістське скидання усіх цих налаштувань означало скасування серед елементів знання якихось привілеїв, а з ними – природне «заростання» у смислових зв'язках генетичного центру та бінарного упорядкування (Мерфі, 2003).

Однак за емансипацією від спонтанно чи навмисно усталених структур приходиться потреба

відновлення їх особисто значущої *цілісності*, що при недостатності соціального досвіду (щонайменше, словникового запасу) часто сприймається суб'єктом пізнання як тягар відповідальності. «Здобувачі освіти отримували затверджені карти руху їхніх думок та алгоритмів дій. Сьогодні вони мають отримувати досвід прокладання власних нових маршрутів в інформаційному хаосі, щоб, пов'язуючи між собою елементи певним чином, перетворити його на зрозумілу собі та іншим структуру» (Лях, Лукашенко, Усик, 2021: 190–191). Проте на відміну від традиційних ієрархічних класифікацій та односторонніх каузальностей арборесцентної моделі мислення нова *логіка* не отримує визнання в *освіті* і попри невпинну діджиталізацію останньої в різних свідомостях складається по-своєму – від кластерного аналізу до хаотичних асоціацій («mind wandering»).

Зазвичай їй відводиться роль супутнього фактору індивідуального режиму засвоєння культурної *спадщини*, що традиційно визначається через офіційні освітньо-програмні переліки знань та компетентностей і закріплюється іншими засобами технологізації освіти – відео- та аудіоматеріалами, вебінарами, гіпертекстовими та гіпермедійними системами, комп'ютерними алгоритмами, віртуальними світами тощо (Франчук, 2017).

Однак в такому випадку отримані від сполучення поетапної інтелектуалізації і динамічної наочності переваги для розвитку особи часто нівелюються забуванням нею усього некритично засвоєного. Навіть більше, під поверхнею цих інноваційних засобів консервативна основа предметного навчання непомітно привносить в структуру мислення та інформативний простір вибірковість *прагматизму*, що шукає наочні й практичні додатки, або *гедонізму*, що вимагає швидкої посиленості та ірраціональної прийнятності.

Окрім ризиків профанації справи, вкорінення невігластва, спотворення мотивації та почуттів, що, зрештою, призводить до марнотратства ресурсів, подібний компроміс не сприяє попередженню такого злободенного наслідку низької культури нового не-деревовидного мислення, як «інтернет-залежність» (IAD). Після діагностичних розвідок американського психіатра А. Голдберга усе більше фахівців відзначають негативний вплив цього розладу поведінки на різні сфери життя молодшої людини – від соціальної активності до здорового сну (Saliceti, 2015).

При цьому симптоматика хворобливих випадків, з одного боку, схожа на ознаки *традиційної* залежності від азартних ігор та психоактивних речовин – перепади настрою, абстиненція, реци-

диви, конфліктність тощо (Kuss & Lopez-Fernandez, 2016). А з іншого боку, порівняно, наприклад, з телевізійною, яка уже давно продемонструвала спроможність видовищ замінювати собою реальність, ця залежність різноманітніша за контентом і комунікаційними можливостями.

Зокрема, за допомогою псевдонімів та аватарів *учасник* мережевого спілкування може виконувати безліч анонімних ролей, доповнюючи права або ж звільняючи себе від зобов'язань свого дійсного суспільного статусу. На перший погляд, це дозволяє легко знаходити референтні групи, переходити між різними субкультурами, зав'язувати й розривати спілкування, набувати медіа-популярності чи організовувати ботівські, хакерські та інші альтерсоціальні дії. Проте у відповідь він найчастіше отримує таку ж симуляцію «особистих» реакцій та «позитивних» цілей, психологічне задоволення від яких доводиться надолужувати *екстенсивно* – нескінченним розширенням кола пошуків, повторенням вдалих сеансів та компенсацією шаблонного змісту естетичною силою вражень від його форми (наприклад, подовження лінійки спливаючих емодзі).

Не здогадуючись, що зворотний зв'язок у мережевих системах підпорядковується статистичним алгоритмам і здатністю комп'ютерних програм накопичувати досвід минулих сеансів для покращення адресації пошуку інформації (Big data), затятий комунікатор віртуальних мереж водночас отримує звуження інформаційного *горизонту* і обмежені ним «хибні» потреби. Як наслідок, соціологія інтернет-таймінгу свідчить, що попри істотне зростання Інтернету в ролі джерела навчальної інформації, значна частка витрат часу юних користувачів не пов'язана з доцільним *пошуком* інформації. Натомість усепоглинаюча зайнятість соцмережами та месенджерами не в останню чергу викликана розважальним ігровим, аудіо- та відео-контентом (Хміль, 2021).

Традиційні рекомендації щодо подолання накопичуваної в такий спосіб інтернет-залежності (IAD) передбачають розгортання когнітивних і поведінкових терапевтичних заходів переважно в індивідуально-психологічному або сімейно-груповому плані – не забороняти прямо, інформувати про успішні приклади, диференціювати інтернет-додатки, пропонувати реструктуризацію дозвілля, змінювати стереотипи поведінки та звичного оточення, вживати антипсихотичні та антидепресантні препарати і т.д. (Скоробогатська, 2019). Зрештою, головним ресурсом зцілення при цьому виступає вплив на передумови життя, достатньо інтенсивний та конкретизований, аби активізувати

природні спонуки людської поведінки – постійно діючі мотиви щастя, самореалізації, соціальної ідентифікації тощо.

Проте вивільнений в такий спосіб вітальний імпульс повинен отримати продовження в загальніших інституціональних ініціативах і, зрештою, в більш конструктивних способах мислення і морального самоусвідомлення. Але за умов пост-структуралістської децентралізації та фрагментації суспільства матриця моральної самоідентифікації особи переноситься з *соціальних* спільнот та інститутів на *споживчі*, які знову ж таки виявляють все більшу залежність від новітніх засобів комунікацій.

Ще у другій половині ХХ ст. у розвинених країнах, де розвиток інформаційних технологій втягнув до своєї орбіти політичні інститути та демократичні процедури, стало помітним, що власне морально-політичні доцільності повинні проходити щільний фільтр технічних засобів (Lyон, 1988). А сьогодні традиційні культурні *опозиції*, на зразок добра – зла, прогресу – занепаду, порядності – підступності або любові – ненависті часто виглядають не структурами одвічної людської природи, а функціями колишньої організації суспільних зв'язків та знакових систем.

Актуальна ж конфігурація людського життя, що стає «природною» для нового покоління, сприяє більшій успішності *прагматичних* або *гедоністичних* розрізень, на зразок, like – dislike, friend – enemy. Щонайменше, моральна свідомість отримує від них основу для вироблення моральних кодексів, в яких табууються певні види поведінки (агресія, створення фейків, маніпуляція, реклама). Більш змістовні цінності, традиційно формовані через соціальну самоідентифікацію і стабільну опору на владні та економічні відносини просторово розгалужених соціальних структур, у нетрях мережевих спільнот вкладаються в *нові* формати, на зразок, інформаційної актуальності, ідеологічної згуртованості та психологічного комфорту (Култаєва, 2020).

Через впливи мультимедійних та мережевих технологій не лише на комунікативні практики, а й на внутрішній світ людини, інформаційна доба несе із собою кардинальні зміни в структурі людського буття. Більшість тенденцій, що складаються, мають *амбівалентний* за своїми наслідками характер: релятивізації суспільної приналежності / розщеплення особистісного начала, залучення до мережевого етикету / форматування живого спілкування, керування медіа-репрезентативністю професійного продукту / інструменталізації авторської творчості й уніфікація

духовності... Однак навіть вони, насправді, складаються у *статистичний* спосіб і не виключають конструктивних можливостей для особистісного вибору і самореалізації (Хміль, 2012).

Навіть більше, відповідні навички висуваються до основи *комунікативної* освітньої парадигми, в якій розум і увесь морально-етичний горизонт буття людини не лише застосовується, а й формується в перекроюваному діджиталізацією публічному просторі (Єрмоленко, 2019).

Парадоксальним чином орієнтування у такому просторі реактуалізує освітню програму Дж. Дьюї, вироблену на межі ХІХ–ХХ ст. для подолання соціально-професійних перегородок і надалі реалізовану в низці педагогічних концепцій – «ситуативного пізнання», «дослідницького навчання», «соціального конструктивізму», «компетентнісного підходу» тощо (Bulle, 2018). Якщо на хвилі індустріалізації ця програма дозволяла виокремити практично орієнтовану освіту із суто когнітивної, то за нашого постіндустріального «суспільства ризику» (У. Бек) її часто розцінюють як відгук на інший запит ринку праці – у адаптивності замість кваліфікованості (Piqué & Carlet, 2012).

Втім, в ній можна розгледіти й тенденцію до звільнення людини від диктату знакової *реальності*, що завжди плекала безособові когнітивні здатності (hard skills), в бік *надпредметних* особистісних (soft skills). До останніх зараховують вміння самостійно вчитись, пристосовуватись до нових умов, контролювати час, налагоджувати зв'язки, співчувати комунікаторам, переносити стрес і т.ін., але в нашому контексті впливу віртуальної реальності на свідомість їх прийнято узагальнювати до чотирьох – критичності, кооперативності (колаборативності), комунікативності, креативності. На відміну від знання мов або технічної кваліфікації такі компетентності важко вимірюються та не репрезентуються дипломом: більшою мірою вони залежать від особистого досвіду, лідерських амбіцій, кола спілкування, стильового різноманіття, емоційного реагування тощо (Биков та ін., 2017: 115–126).

Зчепленість «гнучких вмінь» між собою визначає стратегію їх розвитку від налагодження групової роботи (дискусій, статистичного моделювання, лабораторних проєктів) до критичної самооцінки її результатів для особистого життєвого успіху. В такий спосіб вступатимуть у взаємодію суспільний і особистий досвід, стимулюючи процеси самоусвідомлення в комунікативному, когнітивному і моральному аспектах (Почуєва, 2019).

Так, *критичність* як здатність міркувати над певною предметною чи персональною інформа-

цією на предмет логічного зв'язку між її загальними підставами і практичними наслідками лише в деяких випадках може бути забезпечена нормативними знаннями про мислення – правилами проведення аналізу та побудови умовиводів, висунення та перевірки гіпотез, статистичних оцінок і т.д. Як свідчить шкільний досвід, будь-яка дидактична інтенсифікація суто когнітивного навчання виявляється малоефективною, якщо учню бракує критичних схильностей – відкритості розуму, свободи духу та готовності бути об'єктивним у дискусіях (Міхал, 2022).

Саме критичність дозволяє виявляти *інтуїтивні* схеми обробки інформації, на зразок повсякденних евристик або когнітивних упереджень, та викривати *психологічні* чинники впливу, на зразок ідеологій або маніпуляцій. Адже такі схеми і чинники не експлікуються в аналітичних послідовностях, нерідко змушуючи наївну особу ігнорувати заперечні або менш ефектні свідчення на користь тих, які повністю підтверджують її «власну» точку зору (Надурак, 2022).

Імунітет проти них найкраще виробляється не стільки засвоєнням безлічі прикладів та рекомендацій, скільки досвідом *кооперативної* роботи, що потребує різномірних ресурсів для створення доцільних проєктів, навичок розподілу між сторонами кооперації ділянок відповідальності і належного інструментарію, а також плекання конкурентних переваг у презентації результатів роботи. Відтак першочерговим об'єктом коригуючого впливу фахівців повинні стати не стільки вищі особистісні структури, на зразок, спрямованості або «Я-концепції», для яких зазвичай зберігають пріоритет традиційних форм й методів освіти, скільки комунікативні та організаційні *спроможності*, брак яких найбільше корелює з рівнем інтернет-залежності (Вакуліч, 2007).

В роботі з ними не варто обмежуватись *поза*-цифровим спілкуванням: досить ефективними можуть бути онлайн-платформи, на зразок Go-Lab, з проведення віртуальних експериментів, інтерактивного моделювання чи навіть електронні ігри, розраховані на негайний багатосторонній симуляційний ефект від правильних чи неправильних рішень. Справа в тому, що іншим боком горезвісного віртуального ескапізму виявляється долучення до *інструментів* і соціально значущих *символів* інформаційної комунікації, що підлягають спрямуванню в конструктивне річище оновлених «гнучкими компетентностями» засобів загальної освіти. Зокрема, згадані вище *недеревовидні* види мислення виявляються сумірними із впорядкуванням змісту у навчальні *кейси* образ-

ної, аналітичної, лінгвістичної, історичної, соціокультурної, практичної інформації, а сприятлива для них форма дистанційних дебатів та тренінгів володіє *ресурсом* афіліації, соціального досвіду та винагороди, що відмежовує психологічний рівень інтернет-залежності від клінічного (Young, 2011).

Іншим функціональним аналогом ризоматики є притаманний інтернет-сторінкам мережевий *гіпертекст*, що на відміну від літературних виносков лінійного тексту (та ієрархічного гіпертексту як одного з його електронних аналогів) постійно гілкується за рахунок крос-референтних посилань. Завдяки останнім *читач*, призвичаєний до інтернет-пошуку без посередників, може самостійно обирати послідовність переходу між складовими та суміжними смисловими одиницями і відтак певною мірою визначати їх загальну структуру, наскільки підсумкове розуміння тексту забезпечується достатніми особистими параметрами концентрації уваги і оперативної пам'яті (Schurer et al., 2023).

В дидактичних формах подібного читання перша *сторона* (вчителі або тьютори) може запропонувати елементарний лінійний текст, з тим щоб інша визначала місця і форму активних кореляційних виносков-посилань або ж інтерактивно редагувала їх наповнення (семантизацію), створюване третьою стороною (іншим здобувачем освіти або незалежним оцінювачем). Накопичувані в такий спосіб «підсвітки» (гіперпосилання) щонайменше створюватимуть систему *нагадувань* для засвоєння, повторення або екзаменування запланованого першою стороною визначеного обсягу когнітивних одиниць (лексики, персоналій, хронології, правил, алгоритмів, нормативних положень, статистичних зведень, структурно-логічних схем, анімації, літератури тощо).

Звідси походить *переконання* багатьох фахівців у тому, що інтерактивні гіпертекстові освітні технології більш виправдані в другу чергу – коли здобувачі освіти уже засвоять базові відомості у менш віртуальний спосіб і будуть готові до збільшеного когнітивного навантаження. Саме тоді у них з'являється компетентність, керована увага і сильна мотивація для того, щоб скористатись найбільшими перевагами гіпертексту – впорядкуванням різномірних даних; комбінуванням текстових даних з графічними, візуальними або звуковими; мобільним коментуванням і самооцінкою в групах тощо (Коляса, 2021).

Деяке заперечення зазначеного переконання виникає з огляду на моделювання *динаміки* семантизації гіпертексту: якщо традиційне формування інтересу передбачало почергове долучення до осо-

бистого розуміння елементів тексту аналітичного, лінгвістичного, історичного, соціокультурного й практичного *значень* з відповідним ієрархічним ускладненням структури особистості, то сучасне більше переймається різноманіттям способів їх отримання – за комунікативними каналами, середовищами, ідентичностями тощо – в загальному обсязі взаємно перетікаючих під поверхнею гіпертексту значень. «Чати, е-мейл, блоги, форуми, відео-спілкування, телефонія, діалоги “лицем до лиця” та всі інші типи комунікаційних модальностей – кожен з них по-своєму висвітлює певні аспекти вираження “Я” та особистісної ідентичності, в той же час приховуючи інші. “Я”, виражене в одній модальності, не обов’язково є глибшим, більш реальним чи аутентичним, ніж “Я”, виражене в іншій» (Немеш, 2017: 130).

Так чи інакше, нарощення особистого *досвіду* електронного моделювання лінгвістичних та семантичних значень сприятиме самостійному поведженню з ключовими словами та субтекстами вихідного гіпертексту (прямі повтори, перефразування, вставки, вилучення, перестановки і т.д.) і сприятиме зменшенню принадливості безладної інтернет-навігації та споживання суто розважального контенту мереж. Необхідні для конверсії інтернет-залежності у *soft skills* самодисципліна й відповідальність у молодій людині виробляється, коли вона починає задіюватись у доборі, таймінгу і оформленні предметного змісту навчальної тематики, виходячи із розуміння його соціокультурного контексту та власних інтересів. В поєднанні з ефективним адмініструванням освітньої *діалог*, коли жодна сторона не претендує на апріорний інтелектуальний зміст і привілейовану моральну позицію, може увійти в резонанс з постіндустріальними тенденціями посилення самокерування процесом соціалізації і персонального вдосконалення через різні форми безперервності, проблематизації і перекваліфікації освіти.

Вихідний досвід такого навчання накопичений у реабілітаційних програмах, роботі з повернення пенсіонерів до активного соціального життя та корекційній педагогіці. Він свідчить, що роль систематизатора офіційно пропонованого дидактичного змісту і активатора його форм при цьому зазвичай перебирали на себе професійна траєкторія або особливі потреби особи (Гокунь, 2004).

Висновки. Порівняно з ровесниками ХХ століття багато сучасної молоді завдяки призвичаєнню до електронних технологій занурено у значно більший вирій інформації, що потребує для її освоєння, структурування та застосування, щонайменше, інакших компетентностей. За умов

інформаційної цивілізації на передній план таких спроможностей висуваються неспеціалізовані особистісні (*soft skills*), що дозволяють швидко переключатись з одних галузевих проєктів на інші, мислити та приймати рішення у проблемних ситуаціях та форс-мажорних обставинах, пристосовуватись до змінного складу комунікативної спільноти та успішно реалізовувати себе в конкурентних умовах ринку праці.

Як виявив аналіз, специфічні *умови* формування та затребуваності таких «гнучких вмінь» є амбівалентними і за стихійного впливу здатні викликати негативні тенденції в соціалізації нового покоління. Зокрема, відставання в осмисленні та асиміляції навичок ризоматичного поведження з інформацією через консервативні навчальні форми у закладах освіти не сприяє зростанню рівня рефлексивно-психологічного досвіду молоді, потураючи проблемам інтернет-залежності або надто вибіркової самоосвіти. В особистісній перспективі це стає психологічною підставою зведення двосторонніх форм інтернет-комунікації до пасивного вебсерфінгу, а також розвитку ігроманії та інших видів інформаційно-технологічної залежності.

Традиційні психотерапевтичні напрями їх подолання недостатньо враховують істотне антропологічне значення новітніх засобів комунікації, їх визначальний вплив на вищі особистісні структури молоді людини, залишаючи їх у віданні традиційних форм спілкування й корекції. Натомість серед освітніх *практик*, здатних налаштувати ризоматично мислячу та інформаційно заангажовану людину на конструктивне сполучення традиційної культурної спадщини з новими технологічними можливостями інтернету і діджитальної культури, слід відзначити взаємопов’язані кооперацію освітніх сторін і персональну диференціацію освітнього контенту.

Актуальною формою їх втілення на продовження відомого у вітчизняному освітньому просторі особистісно-орієнтованого «дослідницького навчання» можуть бути гіпертекстові технології добору, співавторства і систематизації навчальної інформації, коли звичайний текст методично перетворюється на ризоматичний.

В поєднанні з потребою професійної доцільності такого контенту та соціального визнання здобувача освіти діджиталізація навчання відкриває перспективу наслідування освітніми організаціями комунікативного формату мережових спільнот з позитивними від них відмінностями реального існування та групової взаємодії, здатними заповнити вже узвичаєний екзистенційний

вакуум особи, приналежної до Інтернету. В антропологічному плані це дозволяє попередити злободенний дрейф змісту людських феноменів туги в бік нудьги, свободи – в бік безцільних можливостей, творчості – в бік гедонізму, самоідентифікації – в бік альтерсоціальних форматів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В., Лещенко М., Тимчук Л. Цифрова гуманістична педагогіка: пос. Київ: ІТЗН НАПН України, 2017. 181 с.
2. Вакуліч Т.М. Психологічні чинники запобігання інтернет-залежності підлітків. *Наукові праці МАУП*, 2007, Випуск 2(16), С. 188–192.
3. Гокунь О.О. Можливості використання процесу творення тексту за допомогою гіпертекстової системи у вихованні і навчанні учнів з особливими потребами *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2004. № 1 (3). С. 416–422.
4. Єрмоленко А.М. Дискурсивний розум і спільна відповідальність філософії та філософської освіти. *Наукові & освітянські методології та практики*. 2016–2017. Випуск 8–9. С. 17–34.
5. Єрмоленко А.М. Практична філософія як чинник формування дискурсивного розуму науковця. *Філософські основи наукових досліджень*: [кол. мон.] / Відп. ред. Ю.А. Іщенко. Київ: Інтерсервіс, 2019. С. 177–186.
6. Коляса О.В. Особливості впровадження гіпермедіа технологій в освітній процес закладу вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Том 82. № 2. С. 139–150. DOI: 10.3340 7/itlt.v82i2.3301
7. Култаєва М. Homo digitalis, дигітальна культура і дигітальна освіта: філософсько-антропологічні і філософсько-освітні розвідки. *Філософія освіти*. 2020. № 1. С. 8–34. DOI: <https://doi.org/10.318 74/230 9-1606-2020-26-1-1>
8. Лях А.М., Лукашенко М.В., Усик А.В. Постсучасна освіта: зміна парадигми чи пошук нової моделі? *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2021. Вип. 1(173). Т. 2. С. 181–195. DOI: 10.354 23/207 8-814 2.2021.1.2.10
9. Мерфі Т.С. Ризома. Енциклопедія постмодернізму. За ред. Ч. Вінквіста та В. Тейлора; Пер. з англ. В. Шовкун. Київ: Основи, 2003. С. 361–362.
10. Надурак В. Критичне мислення: поняття та практика. *Філософія освіти*. 2022. № 28 (2). С. 129–147. DOI: <https://doi.org/10.318 74/230 9-1606-2022-28-2-7>
11. Немеш О.М. Віртуальна діяльність особистості: структура та динаміка психологічного змісту: мон. Київ: Слово, 2017. 391 с.
12. Почуєва В.В. Особистісно-орієнтована освітня концепція у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Том 2. Випуск 14. С. 78–81. DOI <https://doi.org/10.328 43/266 3-608 5-2019-14-2-15>.
13. Скоробогатська О. Проблема інтернет-залежності підлітків у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 10 (94). С. 186–200. DOI 10.241 39/231 2-5993/201 9.10/186-200
14. Франчук Н.П. Створення комп'ютерно-орієнтованого методичного забезпечення навчально-виховного процесу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2017. № 19. С. 181–187.
15. Хміль Я.В. Поняття «інтернет-залежність» у соціогуманітарних науках та специфіка його дослідження в соціології. *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*. 2012. Випуск 6. С. 303–310.
16. Хміль Я.В. Соціологічні аспекти використання інтернету у повсякденному житті українського студентства: Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук за спеціальністю 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології. – Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, 2021 р. URL: https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/dis_khmil.pdf
17. Bottino R. La sfida dell'innovazione educativa. *Lexicon Philosophicum*. 2021. № 9. P. 198–196. DOI: <https://doi.org/10.19283/lph-20219.724>
18. Bulle N. What Is Wrong with Dewey's Theory of Kowing. *Ergo*, 2018. Vol. 5. № 21. P. 575–606. DOI: <https://doi.org/10.3998/ergo.12405314.0005.021>
19. Castells M. *The Rise of the Network Society*. 2-ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. P. 355–406. DOI:10.100 2/978 144 431 951 4
20. Kuss D.J., Lopez-Fernandez O. Internet addiction and problematic Internet use: A systematic review of clinical research. *World J Psychiatry*. 2016. № 6(1). P. 143–176. DOI: 10.5498/wjp.v6.i1.143
21. Lyon D. *The Information Society: Issues and Illusions*. Cambridge: Polity Press, 1988. 196 p.
22. Mihail R. The relevance of critical thinking from the perspective of professional training. *Postmodern Openings*. 2022. Vol. 13. Issue 2. P. 499–513. DOI: <https://doi.org/10.186 62/po/13.2/468>
23. Piqué N., Carlet J.-P. La logique des compétences à l'école et l'oubli du sujet. *Dans Rue Descartes*. 2012. № 1 (73). P. 52–65.
24. Saliceti F. Internet Addiction Disorder (IAD). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Issue 191. P. 1372–1376. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.292>
25. Schurer T., Opitz B., Schubert T. Mind wandering during hypertext reading: The impact of hyperlink structure on reading comprehension and attention. *Acta Psychologica*. 2023. Vol. 233 (103836). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103836>
26. Young K.S. Clinical Assessment of Internet-Addicted Clients. *Internet addiction: a handbook and guide to evaluation and treatment* / Ed. by K.S. Young, C.N. de Abreu. Hoboken (N. J.): John Wiley & Sons, Inc. 2011, P. 19–34.

REFERENCES

1. Bykov V. et al. (2017) Tsyfrova humanistychna pedahohika [Digital humanistic pedagogy] posibnyk – manual. Kyiv: ITZN NAPN Ukrayiny [in Ukrainian].
2. Vakulich T.M. (2007) Psykholohichni chynnyky zapobihannya internet-zalezhnosti pidlitkiv [Psychological factors of prevention of Internet addiction among teenagers] *Naukovi pratsi MAUP – Scientific works of Interregional Academy of Personnel Management*, 2(16). 188–192 URL: <https://journals.maup.com.ua/index.php/psychology/article/view/2025> [in Ukrainian].
3. Hokun' O.O.(2004) Mozhlyvosti vykorystannya protsesu tvorennia tekstu za dopomohoyu hipertekstovoyi systemy u vykhovanni i navchanni uchniv z osoblyvymy potrebamy [Possibilities of using the process of text creation with the help of a hypertext system in the education and training of students with special needs] *Aktual'ni problemy navchannya ta vykhovannya lyudey z osoblyvymy potrebamy – Actual problems of education and education of people with special needs*, 1 (3). 416–422 [in Ukrainian].
4. Yermolenko A.M. (2016–2017) Dyskursyvnyy rozum i spil'na vidpovidal'nist' filosofiyi ta filosofs'koyi osvity. [Discursive mind and shared responsibility of philosophy and philosophical education] *Naukovi & osvityans'ki metodolohiyi ta praktyky – Scientific & educational methodologies and practices*, 8–9. 17–34 URL: https://cgo.org.ua/wp-content/uploads/2021/05/scient_meth_pract_8_9.pdf [in Ukrainian].
5. Yermolenko A.M. (2019) Praktychna filosofiya yak chynnyk formuvannya dyskursyvnoho rozumu naukovtsya. [Practical philosophy as a factor in the formation of the scientist's discursive mind] *Filosofs'ki osnovy naukovykh doslidzhen': kol. mon. – Philosophical foundations of scientific research: collective monograph / Yu.A. Ishchenko (Ed.)*. Kyiv: Interservis. 177–186 [in Ukrainian].
6. Kolyasa O.V. (2021) Osoblyvosti vprovadzhennya hipermedia tekhnolohiy v osvityniy protses zakladu vyshcheyi osvity [Peculiarities of the implementation of hypermedia technologies in the educational process of a higher education institution] *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya. – Information technologies and teaching aids*, 82(2). 139–150. DOI: 10.33407/itlt.v82i2.3301 [in Ukrainian].
7. Kultayeva M. (. 2020) Homo digitalis, dyhital'na kul'tura i dyhital'na osvita: filosofs'ko-antropolohichni i filosofs'ko-osvityni rozvidky [Homo digitalis, digital culture and digital education: philosophical-anthropological and philosophical-educational investigations] *Filosofiya osvity – Philosophy of education*. 1. 8–34. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-1-1192> [in Ukrainian].
8. Lyakh A.M. et al. (2021) Post-suchasna osvita: zmiana paradyhmy chy poshuk novoyi modeli? [Postmodern education: paradigm shift or search for a new model?] *Mul'tyversum. Filosofs'kyy al'manakh. – Multiverse. Philosophical almanac*, 1(173). Vol. 2. 181–195. DOI: 10.35423/2078-8142.2021.1.2.10 [in Ukrainian].
9. Murphy T.S. (2003) Ryzoma [Rhizome] *Entsyklopediya postmodernizmu – Encyclopedia of postmodernism*. Ch. Vinkvist, V. Teylor (Ed.). Trans. V. Shovkun. Kyiv: Osnovy, 361–362 [in Ukrainian].
10. Nadurak V. (2022) Krytychne myslennya: ponyattya ta praktyka. [Critical thinking: concept and practice]. *Filosofiya osvity – Philosophy of education*, 28 (2). 129–147. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7> [in Ukrainian].
11. Nemes O.M. (2019) Virtual'na diyal'nist' osobystosti: struktura ta dynamika psykholohichnoho zmistu [Virtual personality activity: structure and dynamics of psychological content] monograph. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
12. Pochuyeva V.V. (2019) Osobystisno-orientovana osvityna kontseptsiya u vyshcheyi shkoli [Personal-oriented educational concept in higher education]. *Innovatsiyna pedahohika – Innovative pedagogy*. 2(14). 78–81. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-15> [in Ukrainian].
13. Skorobohats'ka O. (2019) Problema internet-zalezhnosti pidlitkiv u suchasnykh Psykholoho-pedahohichnykh doslidzhennyakh [The problem of Internet addiction among teenagers in modern psychological and pedagogical research] *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 10 (94). 186–200. DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/186-200 [in Ukrainian].
14. Franchuk N.P. (2017) Stvorennya komp'yuterno-orientovanoho metodychnoho zabezpechennya navchal'no-vykhovnoho protsesu [Creation of computer-oriented methodical support of the educational process]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 2: Komp'yuterno-orientovani systemy navchannya.- Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Series 2: Computer-oriented learning systems*, 19. 181–187. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2017_19_35 [in Ukrainian].
15. Khmil' V. (2012) Ponyattya «internet-zalezhnist'» u sotsiohumanitarnykh naukakh ta spetsyfika yoho doslidzhennya v sotsiolohiyi [The concept of «Internet addiction» in social and humanitarian sciences and the specifics of its research in sociology] *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya sotsiolohichna – Bulletin of Lviv University. The series is sociological*, 6. 303–310 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vlnu_sociology_2012_6_35 [in Ukrainian].
16. Khmil' Ya.V. (2021) Sotsiolohichni aspekty vykorystannya internetu u povsyakdennomu zhytti ukrayins'koho studentstva [Sociological aspects of the use of the Internet in the everyday life of Ukrainian students]: Dysertatsiya na zdobuttya naukovooho stupenya kandydata sotsiolohichnykh nauk za spetsial'nistyu 22.00.04 – spetsial'ni ta haluzevi sotsiolohiyi. L'vivs'kyy natsional'nyy universytet imeni Ivana Franka – Dissertation for the degree of Candidate of Sociological Sciences, specialty 22.00.04 – special and branch sociology L'viv, URL: https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/dis_khmil.pdf [in Ukrainian].
17. Bottino R. (2021) La sfida dell'innovazione educativa. *Lexicon Philosophicum*, 9. 198–196. DOI: <https://doi.org/10.19283/lph-20219.724>
18. Bulle N. (2018) What Is Wrong with Dewey's Theory of Kowing. *Ergo*, 5(21). 575–606. DOI: <https://doi.org/10.3998/ergo.12405314.0005.021>

19. Castells M. (2010) *The Rise of the Network Society*. 2-ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 355–406. DOI: 10.1002/9781444319514
20. Kuss D.J., Lopez-Fernandez O. (2016) Internet addiction and problematic Internet use: A systematic review of clinical research. *World J Psychiatry*. 6 (1). 143–176. DOI: 10.5498/wjp.v6.i1.143
21. Lyon D. (1988) *The Information Society: Issues and Illusions*. Cambridge: Polity Press URL: <https://archive.org/details/informationsoic0000lyon/page/n7/mode/2up>
22. Mihail R. (2022) The relevance of critical thinking from the perspective of professional training. *Postmodern Openings*, 13(2). 499–513. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.2/468>
23. Piqué N., Carlet J.-P. (2012) La logique des compétences à l'école et l'oubli du sujet. *Dans Rue Descartes*, 1(73). 52–65. URL: <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-52.html>
24. Saliceti F. (2015) Internet Addiction Disorder (IAD). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 191. 1372–1376. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.292>
25. Schurer T. et al. (2023) Mind wandering during hypertext reading: The impact of hyperlink structure on reading comprehension and attention. *Acta Psychologica*, 233 (103836). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103836>
26. Young K.S. (2011) Clinical Assessment of Internet-Addicted Clients. *Internet addiction: a handbook and guide to evaluation and treatment* / Ed. by K.S. Young, C.N. de Abreu. Hoboken (N. J.): John Wiley & Sons, Inc., 19–34.