

Микола-Олег ЄРШОВ

РОЛЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ МОЛОДІ ДО ЖИТТЯ В УМОВАХ ДЕМОКРАТІЇ

Київ
2026



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА НАПН УКРАЇНИ
ГО «ІНСТИТУТ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ ПОЛІТИКИ»

Микола-Олег ЄРШОВ

**РОЛЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
У ПІДГОТОВЦІ МОЛОДІ ДО ЖИТТЯ
В УМОВАХ ДЕМОКРАТІЇ**

монографія

Київ
ТОВ «Юрка Любченка»
2026

УДК 378.011.33:316.4]:303.424.025](477)(02.033.4)
Є80

Рекомендовано

до оприлюднення вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 10 від 21 вересня 2026 р.)

Рецензенти:

Артюшина Марина Віталіївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Київського національного університету імені Вадима Гетьмана

Лаврінченко Олександр Андрійович, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Романова Ганна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту професійної освіти НАПН України

Є80 **Єршов Микола-Олег.**

Роль закладів вищої освіти у підготовці молоді до життя в умовах демократії:
монографія [електронне видання]. – Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2026. – 230 с.

ISBN 978-617-8789-06-0

У виданні представлено аналіз результатів емпіричного дослідження ролі вищої школи у підготовці молоді до життя й діяльності в умовах демократії. Увагу акцентовано на особливостях підготовки здобувачів вищої освіти до виконання ключових соціальних ролей – Особистості, Сім'янина, Громадянина та Професіонала. На основі зіставлення радянської та сучасної української освітніх парадигм розкрито еволюцію місії університетів, виявлено дисциплінарний дисбаланс між фаховим і соціогуманітарним векторами підготовки молоді в сучасних ЗВО, оцінено рівень свободи освітнього вибору та проаналізовано інституційні бар'єри формування громадянської суб'єктності сучасних здобувачів вищої освіти. Емпірично доведено зв'язок між життєстійкістю й задоволеністю особистості власним життям та реалістичністю декларацій ЗВО про соціогуманітарний розвиток здобувачів освіти, обсягом соціогуманітарних дисциплін, достатністю здобутих соціогуманітарних знань. Висвітлено результати SWOT-аналізу розвитку соціогуманітарної освіти в сучасній Україні, обґрунтовано ймовірні прогностичні сценарії її подальшого розвитку, запропоновано комплекс різнорівневих рекомендацій щодо розвитку соціогуманітарної освіти в умовах сучасних викликів та представлено концепцію розвитку соціогуманітарної освіти для забезпечення стійкості українського суспільства в умовах війни й повоєнного відновлення.

Видання адресоване управлінцям у сфері освіти, розробникам стандартів вищої освіти, керівникам ЗВО, гарантам освітніх програм, науковцям, викладачам, представникам студентського самоврядування і громадського сектору, всім, хто опікується питаннями трансформації вищої освіти в Україні та розробленням механізмів захисту демократичних засад функціонування українського суспільства.

ISBN 978-617-8789-06-0

УДК 378.011.33:316.4]:303.424.025](477)(02.033.4)

© Єршов М.-О. В., 2026

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України, 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
ПОДЯКИ	8
Розділ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ДИЗАЙН ДОСЛІДЖЕННЯ.....	10
1.1. Наукові підходи та принципи дослідження	10
1.2. Джерельна база.....	12
1.3. Мета дослідження й обґрунтування вибірки	22
1.4. Статистичний профіль вибірки та її репрезентативність	27
1.5. Обмеження дослідження	36
Висновки до розділу 1.	40
Розділ 2. ВИЩА ШКОЛА В ІНСТИТУЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО ЖИТТЯ В УМОВАХ ДЕМОКРАТІЇ	43
2.1. Методичний інструментарій дослідження інституційного середовища.....	43
2.2. Ранжування інституцій впливу на підготовку особистості до життя й діяльності в суспільстві	44
2.3. Особливості сприйняття українцями інституцій соціалізації	48
Висновки до розділу 2.	55
Розділ 3. ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ ОСОБИСТОСТІ ДО ВИКОНАННЯ КЛЮЧОВИХ СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ .	57
3.1. Методичний інструментарій вимірювання ефективності підготовки здобувачів вищої освіти до виконання ключових соціальних ролей	57
3.2. Еволюція поглядів на інституційну місію ЗВО	60
3.3. Загальний та віковий аналіз основних векторів впливу закладу вищої освіти	61
3.4. Методичний інструментарій міжгрупового аналізу трансформації векторів впливу ЗВО у радянській та сучасній українській освітніх парадигмах	65
3.5. Результати міжгрупового аналізу трансформації векторів впливу ЗВО у радянській та сучасній українській освітніх парадигмах	67
3.6. Очікуваний та реальний вплив ЗВО на підготовку особистості до життя й діяльності в суспільстві	71
Висновки до розділу 3	73
Розділ 4. ЗМІСТ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ ТА СВОБОДА ОСВІТНЬОГО ВИБОРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	75

4.1. Методичний інструментарій аналізу змісту соціогуманітарної освіти та свободи освітнього вибору.....	75
4.2. Аналіз вивчених у ЗВО соціогуманітарних дисциплін.....	77
4.3. Свобода освітнього вибору та спосіб ознайомлення з соціогуманітарними дисциплінами.....	94
4.4. Аналіз достатності отриманих у ЗВО соціогуманітарних знань для життєвої самореалізації особистості.....	105
4.5. Інституційні бар'єри соціогуманітарного розвитку здобувачів вищої освіти	117
Висновки до розділу 4.	128
Розділ 5. СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ІНДЕКС ЩАСТЯ ЗДОБУВАЧІВ І ВИПУСКНИКІВ ЗВО В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВИХ ВИКЛИКІВ.....	136
5.1. Вимірювання індексу суб'єктивного благополуччя та структуризація життєвих проблем респондентів	136
5.2. Домінуючі життєві виклики та ієрархія найскладніших проблем здобувачів і випускників ЗВО.....	140
5.3. Емпіричний вимір задоволеності життям та ролі соціогуманітарної освіти у формуванні життєстійкості	151
5.4. Уплив соціогуманітарної освіти на задоволеність життям та життєстійкість особистості	161
Висновки до розділу 5.	172
Розділ 6. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СОЦІОГУМАНІТАРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УКРАЇНІ.....	174
6.1. SWOT-аналіз розвитку соціогуманітарної освіти в Україні в умовах сучасних екзистенційних викликів	174
6.2. Прогнозні сценарії розвитку соціогуманітарної освіти в Україні.....	197
6.3. Рекомендації щодо підвищення ефективності соціогуманітарної підготовки здобувачів вищої освіти до життя в демократичному суспільстві.....	204
6.4. Концепція розвитку соціогуманітарної освіти для забезпечення стійкості українського суспільства в умовах війни й повоєнного відновлення.	215
ДОДАТКИ.....	225

ВСТУП

У сучасних умовах докорінних суспільно-політичних трансформацій, посилених викликами повномасштабної війни, вища освіта в Україні постає не лише як інструмент трансферу знань і технологій, а як стратегічний інститут збереження й розвитку демократичного устрою, формування суспільної стійкості та громадянської суб'єктності. Екзистенційні загрози національній безпеці, виснажливі геополітичні протистояння та висока динаміка соціальних змін вимагають якісного переосмислення функціоналу закладів вищої освіти (далі – ЗВО). Насамперед це стосується кардинального підвищення ролі соціогуманітарної компоненти освітнього процесу, яка виступає ціннісно-світоглядним фундаментом усієї системи освіти України.

Важливість проведеного дослідження зумовлена необхідністю глибокого аналізу спроможності соціогуманітарної освіти забезпечувати комплексний розвиток особистості, здатної свідомо жити та діяти в умовах демократії. Освіта має формувати суб'єкта, спроможного здійснювати відповідальний, критично осмислений вибір, обстоювати принципи верховенства права та демократичні свободи. Особливого значення набуває виховний вектор підготовки грамотних, свідомих батьків, які володіють психолого-педагогічною культурою та здатні виховувати наступні покоління в дусі поваги до демократичних цінностей, національної гідності та безкомпромісної готовності захищати свою Державу. Вища школа покликана також формувати фахівців із високим рівнем соціальної відповідальності, чия професійна діяльність виходить за межі вузькотехнократичного виконання обов'язків і базується на засадах етики, патріотизму та служіння суспільству.

Ключовий науково-практичний акцент дослідження зроблено на фундаментальній функції ЗВО – підготовці майбутньої національної еліти (інтелектуальної, управлінської, військової, наукової, культурної, професійної), від ціннісних орієнтирів, критичного мислення та громадянської зрілості якої безпосередньо залежатимуть стратегічні вектори розвитку українського суспільства й держави.

Ці внутрішньодержавні завдання тісно пов'язані з міжнародним контекстом та геополітичними викликами. У глобальному світі демократія перебуває під тиском авторитаризму, дезінформаційних агресій та девальвації гуманістичних цінностей. За таких умов стійкість України та її успішна євроінтеграція вимагають гармонізації вітчизняних освітніх практик із міжнародними стандартами громадянської освіти

(інклюзія, міжкультурний діалог, критичне мислення), але з виразним захисним, мобілізаційним потенціалом.

У цьому дискурсі важливо підкреслити, що за умов відкритого інформаційного суспільства формування громадянських компетентностей та підготовка людини до життя в демократичному середовищі є правом і водночас завданням самої особистості, яка може успішно реалізовувати їх через свободу освітнього вибору, інструменти неформальної й інформальної освіти та громадську активність.

Проте в умовах екзистенційних викликів та боротьби за суверенітет держава не має права самоусуватися від цього процесу. Вона повинна максимально використовувати потенціал державних ЗВО для цілеспрямованого, системного формування у студентської молоді власної гідності, розуміння важливості демократичних цінностей, призначення демократичних інститутів та безпосередньої готовності до захисту демократії, правопорядку й національної незалежності.

Для вивчення ролі ЗВО у підготовці молоді до життя в умовах демократії з 17 серпня 2025 року по 14 серпня 2026 року було проведено всеукраїнське опитування, що має інституційне схвалення. Збір даних проводився у межах виконання завдань дисертаційного дослідження «Трансформація соціогуманітарної освіти в Україні», яке виконувалося у відділі теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол вченої ради № 11 від 31 жовтня 2024 р.). Методика проведення опитування розглянута і затверджена на засіданні правління ГО «Інститут соціогуманітарної політики» (протокол правління № 8 від 08 серпня 2025 р.).

Учасниками опитування стали 1272 випускника та здобувача вищої освіти. Воно мало на меті: дослідження еволюції соціогуманітарного блоку дисциплін у порівняльній системі двох освітніх парадигм (радянської та суверенної Незалежної України); оцінювання ролі та ефективності закладів вищої освіти України у підготовці здобувачів до виконання ключових соціальних ролей (Особистості, Сім'янина, Громадянина, Професіонала); виявлення зв'язку між соціогуманітарними знаннями та професійною успішністю, громадянською зрілістю і рівнем задоволеності життям; обґрунтування прогностичних сценаріїв розвитку соціогуманітарної освіти та шляхів подолання інституційних бар'єрів для формування громадянської суб'єктності української молоді, покликаній у найближчому майбутньому визначати орієнтири розвитку держави і суспільства.

На основі отриманих емпіричних даних здійснено порівняльний аналіз відповідей представників двох ідеологічно різних освітніх епох: радянської (до 1991 року) та пострадянської / період Незалежної України (1991–2026 рр.). Це дало змогу простежити еволюцію змісту соціогуманітарної освіти, оцінити ступінь подолання тоталітарного спадку, проаналізувати впровадження принципів студентоцентризму й академічної автономії в сучасних ЗВО України та охарактеризувати виявлені виклики (зокрема феномени «ілюзії задоволеності заниженими вимогами» й «консенсусу необтяження»).

Під час проведення опитування було дотримано необхідні етичні норми. Участь була повністю добровільною. Перед початком заповнення анкет всі респонденти були належним чином поінформовані про мету, завдання дослідження та напрями використання результатів. Надання відповідей вважалося добровільною інформованою згодою на обробку анонімізованих даних. Опитування проводилося на засадах повної анонімності. Інструментарій не передбачав збору персональних даних (ПІБ, контактні дані, IP-адреси, точні місця роботи/навчання). Усі результати агреговано та представлено у формі узагальнених статистичних показників.

Під час підготовки інструментарію, проведення опитування та опрацювання його результатів було дотримано принципів академічної доброчесності щодо використання штучного інтелекту: генеративні системи ШІ не використовувалися для створення, фальсифікації чи симуляції первинних даних респондентів, а також для формулювання наукових висновків. Первинні дані отримані виключно шляхом безпосереднього опитування. Генеративна мовна модель Gemini використовувалася виключно як допоміжний інструмент для перекладу іноземних джерел, технічного редагування тексту та форматування таблиць. Усі підсумкові матеріали та наукові інтерпретації були повністю перевірені, відредаговані та затверджені автором, який несе повну відповідальність за зміст роботи. Матриця необроблених відповідей збережена у форматі CSV (UTF-8) й завантажена в Zenodo для забезпечення відкритого безперешкодного доступу¹.

¹ Yershov, M.-O. (2026). Results of the All-Ukrainian Survey: The Role of Higher Education Institutions in Preparing Youth for Life in Conditions of Democracy (2026) (Version 1.0) [Dataset]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22793039>

ПОДЯКИ

Висловлюємо щирю вдячність за сприяння в організації та проведенні опитування:

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України – в особі директора, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України Лариси Лук'янової;

ГО «Інститут соціогуманітарної політики» – в особі голови правління, доктора педагогічних наук, професора Лариси Петренко;

Інституту професійної освіти НАПН України – в особі директора, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН України Валентини Радкевич та заступника директора з науково-експериментальної роботи, доктора педагогічних наук, професора Ганни Романової;

Відділу освітніх вимірювань Державної установи «Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої освіти» – в особі завідувача, доктора педагогічних наук, професора Василя Ковальчука;

Національній академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного – в особі начальника академії полковника Романа Качура;

Харківському національному університету повітряних сил імені Івана Кожедуба – в особі кандидата технічних наук, доцента, бригадного генерала Андрія Бережного;

Житомирському військовому інституту імені С. П. Корольова – в особі начальника інституту, доктора історичних наук, професора, полковника Андрій Слюсаренка.

Кафедрі військової підготовки Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу – в особі начальника кафедри кандидата технічних наук, полковника Андрія Станецького;

Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького – в особі начальника відділення наукової, науково-технічної діяльності та інтелектуальної власності науково-організаційного відділу, доктора педагогічних наук Олександра Діденка;

Кафедрі професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Житомирського державного університету імені Івана Франка – в особі завідувача кафедри, доктора педагогічних наук, професора Олени Антонової, кандидата педагогічних наук, доцента Світлани Яценко, кандидата педагогічних наук, доцента Наталії Бірук;

Кафедрі соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка – в особі доктора педагогічних наук, професора Наталії Сейко;

Кафедрі історії Житомирського державного університету імені Івана Франка в особі доктора педагогічних наук, професора Ольги Бівлобровець;

Відділу аспірантури та докторантури Житомирського державного університету імені Івана Франка – в особі кандидата педагогічних наук, доцента Інеси Новіцької;

Кафедрі педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана – в особі завідувача кафедри, доктора педагогічних наук, професора Марини Артюшиної та доктора педагогічних наук, професора Наталі Кулалаєвої;

Хмельницькому національному університету – в особі завідувачки навчально-методичного відділу, доктора педагогічних наук, професора Ірини Андрощук;

Поліському національному університету – в особі проректора з освітньої діяльності та молодіжної політики, кандидата економічних наук, доцента Тетяни Усюк;

Кафедрі кардіології Національного університету охорони здоров'я України імені П.Л. Шупика – в особі докторанта кафедри, кандидата педагогічних наук Наталі Білоусової;

ВНЗ «Київська академія прикладних мистецтв» в особі викладача дисциплін дизайнерського профілю, доктора філософії Людмили Шестерікової.

Щиро дякуємо також колегам, друзям і знайомим з усіх регіонів України, які сприяли поширенню онлайн-анкети і побажали не розголошувати своїх імен.

Завдяки Вашій активній підтримці та широкому залученню респондентів вдалося охопити представників різних освітніх поколінь і професійних галузей по всій країні, забезпечити гендерну і міжрегіональну збалансованість вибірки та сформувати надійну емпіричну базу, що стало запорукою об'єктивності, якості і наукової достовірності отриманих результатів.

1.1. Наукові підходи та принципи дослідження

Методологічну основу дослідження ролі закладів вищої освіти у підготовці молоді до життя в умовах демократії становить комплекс міждисциплінарних підходів, які дозволяють розглядати освітній процес у ЗВО не як суто дидактичну практику, а як стратегічний інституційний чинник формування громадянської суб'єктності та демократичної культури.

Аксіологічний (ціннісний) підхід виступає базовим орієнтиром для аналізу трансформації ціннісних орієнтирів здобувачів та випускників вищої школи. Дозволяє дослідити соціогуманітарний простір ЗВО як систему трансляції та засвоєння імперативів етичного гуманізму, гідності, права, свободи, суспільного блага та демократичної відповідальності, а також зафіксувати вектор переходу суспільства від «цінностей виживання» до «цінностей самовираження та суб'єктивного благополуччя».

Діяльнісний (екзистенційно-антропологічний) підхід спрямовує дослідження на переосмислення студентської молоді з «об'єкта освітнього впливу» на активного «рефлексивного агента» та суб'єкта демократичних перетворень. Через призму екзистенційних концепцій підхід дозволяє оцінити здатність вищої школи формувати внутрішній локус контролю, екзистенційну стійкість, відповідальність за власні рішення та готовність здобувачів до виконання свідомих громадянських, професійних та соціальних ролей у ситуаціях викликів і криз.

Інституційний (середовищний) підхід базується на концепції переходу від «екстрактивних» (пасивних, орієнтованих на відтворення застарілих догм) до «інклюзивних» інститутів, що будуються на принципах залученості, рівності та високої соціальної довіри. Дозволяє розглядати ЗВО як унікальне інституційне середовище та простір свободи, де через правила, академічну автономію, демократичний уклад та вибірковість освітніх траєкторій формується культура громадянського співтовариства.

Системно-структурний підхід забезпечує цілісний розгляд соціогуманітарної компоненти вищої освіти як багатовимірної системи, що поєднує нормативно-правове забезпечення, освітні стандарти, зміст дисциплін, вибіркові курси та позааудиторну громадську практику здобувачів. Дозволяє виявити взаємозв'язки між якістю соціогуманітарної підготовки та рівнями формування світоглядної, правової, мовної й громадянської компетентностей.

Критико-дискурсивний (безпеково-когнітивний) підхід орієнтує дослідження на оцінювання ролі соціогуманітарних знань як «імунної системи» свідомості молоді. Дозволяє проаналізувати здатність освітнього середовища ЗВО розвивати у здобувачів критичне мислення, медіаграмотність та когнітивну стійкість проти маніпуляцій, популізму, дезінформації та ворожих інформаційно-психологічних впливів.

Компаративно-парадигмальний підхід застосовується з метою порівняння двох освітніх парадигм (радянської та суверенної України) та зіставлення зарубіжного й українського векторів розуміння місії вищої школи – для аналізу трансформації соціогуманітарної освіти під впливом євроінтеграційних процесів і глобальних викликів «плинної сучасності».

Реалізація завдань дослідження та інтерпретація його емпіричних даних спирається на систему загальнонаукових, методологічних і педагогічних принципів:

Загальнонаукові та методологічні принципи дослідження:

- принцип наукової об'єктивності та доказовості передбачає застосування математико-статистичного аналізу² для розрахунку репрезентативної вибірки (із контролем граничної похибки МоЕ), опрацювання емпіричних даних та перевірки гіпотез (за допомогою різних статистичних критеріїв – t-критерію Ст'юдента, ANOVA, χ^2 -критерію тощо), а також поєднання кількісного та якісного аналізу для забезпечення надійності емпіричних результатів;

- принцип системності та рекурсивності вимагає розгляду взаємозв'язку між змістом соціогуманітарної підготовки у ЗВО, рівнем академічної свободи та реальними показниками громадянської активності й суб'єктивного благополуччя випускників;

- принцип методологічного плюралізму передбачає поєднання класичних соціологічних і педагогічних методів із міждисциплінарними концепціями політології, економіки, філософії та цифрового гуманізму.

Спеціально-педагогічні принципи (принципи демократизації освітнього простору ЗВО):

- принцип академічної свободи та інституційної автономії сприймається як базовий фундамент функціонування вищої школи, що гарантує свободу викладання, дослідження, світоглядного вибору та відсутність ідеологічного тиску чи догматизму;

- принцип студентоцентризму та свободи освітнього вибору забезпечує реалізацію права здобувача на формування індивідуальної освітньої траєкторії

² Нечитайло, І.С., & Бірюкова, М.В. (2023). *Математико-статистичний аналіз у соціології: основні методи та алгоритми*: підручник для студентів закладів вищої освіти. Київ : Видавничий дім «Кондор».

(зокрема через вибіркові соціогуманітарні дисципліни), перетворюючи його з пасивного споживача знань на відповідального співтворця освітнього процесу;

- принцип демократичного партнерства та плюралізму визначає освітнє середовище ЗВО як простір рівноправного діалогу, поваги до різноманіття думок, культури дискусії та захисту людської гідності;

- принцип ціннісно-практичної спрямованості (партсипативності) передбачає конвертацію теоретичних знань про демократію, право та суспільство у реальний соціальний досвід через студенське самоврядування, волонтерство, громадські ініціативи та реалізацію «третьої місії» університету.

1.2. Джерельна база

У процесі формування джерельної бази бралися до уваги праці зарубіжних і вітчизняних дослідників, які вивчали вплив закладів освіти на формування у молоді компетентностей, необхідних для життєдіяльності в демократичному суспільстві.

Так, міжнародно визнаним лідером у галузі громадянської і політичної освіти Австралії М.Прінтом (2007)³ було досліджено взаємозв'язок між громадянською освітою та участю молоді в демократичному житті суспільства. Ним на основі аналізу результатів великого національного проекту з участі молоді в демократичному житті Австралії було охарактеризовано можливості освітньої системи щодо вирішення проблеми зниження участі молоді в демократичних процесах країни та запропоновано шляхи переосмислення аспектів формальної й неформальної навчальних програм. Професор Оттавського університету Дж.Вестгаймер (2011)⁴ запропонував змістову модель освіти, що не лише інформує, але й готує молодь до активної участі в суспільному житті. Американські вчені А.Перрін та А.Гіллс (2019)⁵ досліджували вплив коледжу на формування свідомості майбутніх громадян і довели наявність суспільного запиту на розвиток коледжної освіти, що здатна приносити «громадянську віддачу»⁶. Непересічне значення для нашого дослідження мають також висновки американського

³ Print, M. (2007). Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3), pp. 325-345. <https://www.jstor.org/stable/4620572>

⁴ Westheimer, J. (2011). Education for action: Preparing youth for participatory democracy. *SCHOOL FIELD*, 24.248.90.147

⁵ Perrin, A., & Gillis, A. (2000). How College Makes Citizens: Higher Education Experiences and Political Engagement. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 5, 1-16. <https://doi.org/10.1177/2378023119859708>

⁶ Perrin, A., & Gillis, A. (2000). How College Makes Citizens: Higher Education Experiences and Political Engagement. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 5, 1-16. <https://doi.org/10.1177/2378023119859708> C. 14.

дослідника Ф. М. Реймерса (2023)⁷ щодо здатності освіти впливати на спроможність суспільства протистояти сучасним викликам демократії. Автор аналізує освітні кейси з Японії, Сінгапуру, ПАР та США, доводячи, що ці виклики можна подолати завдяки громадянському вихованню, інклюзії та запровадженню міжкультурного діалогу. Роль освіти у зміцненні демократії вивчали також іспанські дослідники Т. Ліч, Ж. Колле-Сабе, А. Торт Бардолет, Н. Сімо Гіль, М. Кларк (2024)⁸. Їхні ідеї моделювання освіти для демократичного суспільства базувалися на врахуванні поглядів Дж. Дьюї і М. Бубера (про роль освіченості) та концепції третього простору Х. Бхабхи (про прогресивну освіту для демократичного громадянства). Ці дослідники представили порівняльний аналіз діяльності двох каталонських і двох англійських шкіл щодо забезпечення освіти, необхідної для розвитку демократії.

Для нашого дослідження важливою є також думка індійського соціолога та історика Р. Гуруккала (2023)⁹ про роль ЗВО у передачі знань вищого порядку. Вчений оцінює спроможність ЗВО формувати вищий рівень когнітивних знань студентів, що передбачає здатність критично аналізувати і творчо розв'язувати проблеми, формувати нові судження та приймати рішення на основі глибокого розуміння, виходячи за рамки простого запам'ятовування або застосування вже відомого. Він порівнює різні системи передачі знань: консервативну (жорсткі методи й алгоритми навчання, що блокують розвиток творчого потенціалу) та гнучку (освітні стратегії, покликані розвивати допитливість, критичне мислення і здатність до саморозвитку). Автор робить висновок про те, що саме гнучка система може збільшити кількість студентів із вищим рівнем когнітивних знань. Очевидно, що саме такі представники інтелектуальної еліти здатні розуміти цінності і переваги демократії та обстоювати її принципи.

Важливо також акцентувати увагу на проблемі «вимірюваності» результатів соціогуманітарних досліджень, що упродовж багатьох десятиліть є об'єктом наукової уваги. Зокрема, конфлікт між традиційними гуманітарними підходами та вимогами доказовості описувався ще у праці

⁷ Reimers, Fernando M. (2023). Education and the challenges for democracy. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8243>

⁸ Leach, T., Collet-Sabé, J., Tort Bardolet, A., & Simó Gil, N., & Clarke, M. (2024). The role of education in a democracy: continuing the debate. *Oxford Review of Education*. 50(4), 484-498. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2239702>

⁹ Gurukkal, R. (2023). Higher Order Knowledge: The Challenge of Transmission. *Higher Education for the Future*, 11(1), 7-10. <https://doi.org/10.1177/23476311231217874>

Ф. Дейвіса (1999)¹⁰. У книзі Е. Бельфіоре та О. Беннета (2008)¹¹ піднімалася проблема вимірюваності впливу гуманітарної сфери на суспільство. З огляду на мету нашого дослідження, особливо цінним є практичний аналіз ідеї доказової практики Г. Бієста (2007)¹². Автор зазначає, що доказова практика звужує сферу оцінювання результатів досліджень до питань їх ефективності та результативності та обмежує можливості їх впливу на прийняття освітніх рішень. Він також наголошує на необхідності розширення наукового погляду на взаємозв'язки між наукою, політикою і практикою, де освіта має постати як глибоко моральна і політична практика, що потребує безперервного демократичного оспорювання й обговорення. Відома філософія М. Нуссбаум (2024) сучасні вимоги «економічної вимірюваності» наукових досліджень вважає тиском на гуманітарні науки. На її думку, сучасна тенденція зводити складні соціогуманітарні цілі до вимірюваних прибуткових навичок підриває здатність до критичного мислення та ставить під загрозу виживання демократії. Дослідниця закликає протистояти інструменталізації навчання, обґрунтовуючи необхідність повернення гуманітаристики як єдиного фундаменту для формування справді вільного та відповідального громадянина¹³.

Отже, спільним у зазначених вище працях є те, що всі вони представляють освіту не лише як засіб інформування, але й важливий фактор мобілізації молоді до участі в демократичному житті суспільства. Дослідники з різних країн демократичного світу сходяться в думці про те, що освіта має формувати громадянську компетентність через розвиток критичного мислення і гнучке поєднання формального навчання, практичної участі та міжкультурного досвіду. Автори також наголошують, що в умовах глобальних викликів у суспільствах виникає запит на нові освітні моделі, що сприяють зміцненню і розвитку демократії.

В українському науковому дискурсі громадянська освіта часто розглядалася як важливий складник перехідного процесу від постколоніальної інерції до стабільної демократичної системи. Зокрема, І. Булик (2014)¹⁴

¹⁰ Davies, F. (1999). What is Evidence-based Education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>

¹¹ Belfiore, E., & Bennett, O. (2008). *The Social Impact of the Arts: An Intellectual History*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230227774>

¹² Biesta, G. (2007), Why “What Works” Won’t Work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57: 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>

¹³ Nussbaum, M. C. (2024). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/jj.15766989>

¹⁴ Булик, І.Л. (2014). Громадянська освіта як чинник становлення демократичної країни. In *Особливості та перспективи розвитку громадянського суспільства в Україні: Збірник матеріалів*

наголошувала на тому, що існуюча в Україні система освіти слабо зорієнтована на формування у молоді демократичного світогляду, демократичних цінностей та готовності бути громадянином демократичної держави. Серйозною проблемою української освітньої системи авторка називала розрив між теоретичними знаннями та повсякденною соціальною практикою.

Нині дедалі частіше соціогуманітарна освіта висвітлюється як ключовий інструмент формування демократичного громадянства, національної ідентичності та суспільної стійкості. У національній доповіді, підготовленій Національною академією педагогічних наук України (2021)¹⁵, освіта постає як стратегічний ресурс демократичного розвитку. Автори акцентують увагу на ролі громадянської освіти, інклюзії та міжкультурного діалогу у формуванні активного громадянина.

З 2022 р. особливу увагу українськими вченими приділено викликам, пов'язаним із війною і цифровою трансформацією та потребою в нових освітніх моделях. І. Саух та П. Саух (2022)¹⁶ визнають освіту стратегічним ресурсом формування цивілізаційної суб'єктності України, рушійною силою суспільства, здатною забезпечити інноваційний прорив і стійкість перед зовнішніми загрозами. На їхню думку, це можливе завдяки розвитку у молоді правової культури та готовності до активної участі у самоврядуванні.

Ідея впливу освіти на зміцнення демократії є наскрізною в колективній монографії, виданій за редакцією професора Н. Дічек (2022)¹⁷. У ній освіта представлена як інструмент демократизації, формування громадянської ідентичності та соціальної згуртованості. Висвітлено вплив європейських освітніх практик, а також роль педагогічної автономії і партнерства у зміцненні демократичних засад українського суспільства. У колективній монографії, присвяченій історико-педагогічному аналізу формування громадянської освіти в Україні, Т. Ремех (2023)¹⁸ характеризує зміни у змісті шкільної освіти,

підсумкової науково-теоретичної конференції (Київ, 15 квітня 2014 року), (с. 59-60). Київ : Національна академія внутрішніх справ. <https://elar.navs.edu.ua/jspui/handle/123456789/9999> С. 60.

¹⁵ Кремень, В. Г. (ред.). (2021). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. — (До30-річчя незалежності України). <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>

¹⁶ Саух, І.В., & Саух, П.Ю. (2022). Освіта й наука як фактор цивілізаційної суб'єктності країни: український контекст. *Modern directions of scientific research development*. <https://eprints.zu.edu.ua/35061>

¹⁷ Дічек, Н. П., Саух, П. Ю., Євтух, М. Б., Бойченко, М. І., Антонєць, Н. Б., Загородня, А. А., & Шевченко, С. М. (2022). *Парадигми розвитку та тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності* : монографія. Київ : Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-628-5-2022-507>

¹⁸ Ремех, Т.О. (2023) Становлення освіти для демократії в Україні на межі XX–XXI століть. In *Topical aspects of social science disciplines and innovative methods and technologies of their learning and*

визначає роль освітніх стандартів 2011 та 2020 років та обґрунтовує ефективні механізми формування демократичної культури молоді. Дослідниця наголошує на тому, що процес інтеграції України в світове демократичне суспільство потребує системного навчання громадян демократії. Особливу увагу приділено викликам, пов'язаним із скороченням суспільствознавчих предметів та недостатньою підготовкою педагогів до реалізації завдань громадянської освіти і виховання.

Як показує практика, питання якості соціогуманітарної освіти актуалізуються в часи криз і соціально-політичної нестабільності. Зокрема, після повномасштабного вторгнення росії в Україну в українському науковому дискурсі було активовано проблему обговорення «третьої місії університетів», що передбачає не лише надання якісної освіти та розвиток інновацій, але й суспільне/громадське служіння (створення соціальних інновацій та вплив на суспільні зміни). Так, О. Петроє, Н. Шофолова (2023)¹⁹, Ю. Мелков (2025)²⁰ популяризували в Україні досвід Італії, де ця університетська місія розуміється не як волонтерська діяльність співробітників, а як інституціональна трансформація діяльності закладу освіти загалом, що впроваджує дієві механізми взаємодії університету з суспільством для суттєвого впливу на життя суспільства, локальної громади та їхній добробут. Науковцями запропоновано також алгоритм імплементації цього досвіду, що передбачає: формування національної концепції третьої місії українських університетів; визначення індикаторів її якості та розроблення критеріїв оцінювання; включення цих індикаторів в систему оцінювання якості освітніх програм та освітньої діяльності університетів; створення спеціальної комісії у структурі Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти; проведення періодичного оцінювання якості третьої місії університетів та моніторингу ефективності її реалізації (Петроє, & Шофолова, 2023)²¹. В Україні вже є певний досвід впровадження цієї ідеї у практику. Наприклад, у 2023 р. шість українських вишів об'єдналися в Альянс українських університетів. У співпраці з фондом «Відродження» вони взяли участь у пілотному проєкті

teaching: scientific monograph, (с. 244-262). Riga, Latvia: «Baltija Publishing».
<https://doi.org/10.30525/978-9934-26-315-6-13> С. 2.24

¹⁹ Петроє, О., & Шофолова, Н. (2023). Третя місія університетів: досвід Італії для України з імплементації й оцінювання. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка», 1(17). 41-49. <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2023.17.08>

²⁰ Мелков, Ю. (2025). Соціальна та інституційна трансформація сучасного університету: досвід Університету Генуї. International Scientific Journal of Universities and Leadership, (19), 49-60. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2025-19-49-60> (С. 57).

²¹ Петроє, О., & Шофолова, Н. (2023). Третя місія університетів: досвід Італії для України з імплементації й оцінювання. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка», 1(17). 41-49. <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2023.17.08> (С. 47).

«Посилення спроможності громад для відбудови через пілотування їхньої взаємодії з університетами», що передбачав посилену співпрацю з 12 прифронтовими територіальними громадами України (інфраструктурні, екологічні, культурні, соціальні проєкти)²². Досвід розвитку третьої місії європейських університетів упроваджується в Україні через проєкт Європейського Союзу UNICOM (Університети – громади: посилення співпраці)²³. Отже, якщо передача соціогуманітарних знань забезпечується через соціогуманітарний складник освіти, то практична її компонента, що забезпечує формування соціально корисних умінь і навичок, може реалізовуватися саме через третю місію університетів. У цьому контексті заслуговує на увагу колективна монографія за редакцією професора Н. Сейко «Управління закладами освіти: теорія, історія, практика» (2026)²⁴, де демократичні принципи впроваджуються через практико-орієнтовану взаємодію: від підготовки фахівців, здатних утверджувати цінності демократичного суспільства, до реалізації програм соціально-психологічної підтримки постраждалих від війни на засадах рівності та прав людини.

З 2014 р. в Україні відбувається трансформація системи військової освіти²⁵, що демонструє зростання наукової уваги до демократизації, гуманізації й гуманітаризації професійної підготовки майбутньої військової еліти країни. Зокрема, стрімко розвивається нова адаптивно-бойова модель професійної військової освіти, орієнтована на практичну ефективність і здатність оперативно реагувати на зміну умов. Переосмислення змісту підготовки офіцера представлено у дослідженнях О. Діденка (2026)²⁶,

²² Шеренговський, Д. (2023, 17 жовтня). Що таке третя місія університетів і чому вона важлива в час війни? Український католицький університет. <https://ucu.edu.ua/news/shho-take-tretya-misiya-universytetiv-i-chomu-vona-vazhlyva-v-chas-vijny/>

²³ UNICOM. Головна. <https://unicom.community/about-us/>

Третя МІСІЯ університетів: як виші та громади співпрацюють задля відновлення України. *Українська правда*. (2025, 19 лютого). <https://life.pravda.com.ua/projects/navchayemo-i-zgostayemo/tretya-misiya-306507/>

²⁴ Сейко, Н. (ред.). (2026). *Соціальні технології в умовах війни: теорія, методика, інноваційні практики*: монографія. Житомир: ЖДУ. <https://eprints.zu.edu.ua/48185/1/1.pdf>

²⁵ Вітченко, А.О., & Осьодло, В.І. (2019). Розвиток системи вищої військової освіти України в контексті сучасних трансформаційних змін. *Наука і оборона*, 2, 44–50. <https://doi.org/10.33099/2618-1614-2019-7-2-44-50>

Мірненко, В., Вітер, Д., & Оліферук, В. (2023). Трансформація системи військової освіти: основні тенденції та перспективи. *Військова освіта*, 2(48), 9–17. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-48/9-17>

Клячко, В., Білявець, С., Діденко, О., & Дем'янюк, Ю. (2022). Стан, проблеми та перспективи трансформації військової освіти в контексті реалізації стандартів НАТО. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 1(28), Ч.1, 90–104. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v28i1.958>

²⁶ Діденко, О. (2026). Модернізація професійної військової освіти України в умовах війни, цифровізації та євроатлантичної інтеграції: методологічні засади та стратегічні орієнтири розвитку.

присвячених аналізу ролі «м'яких» освітніх компонентів, серед яких особлива увага приділяється формуванню лідерства, комунікації, критичного мислення, морально-психологічної стійкості особистості офіцера, який нині розглядається не лише як виконавець певних професійних функцій, а як «суб'єкт прийняття рішень у ситуаціях невизначеності та високого ризику».

Отже, український науковий дискурс послідовно утверджує соціогуманітарну освіту як стратегічний інструмент демократизації суспільства. Освіта розглядається не лише як засіб передачі знань, а як простір формування громадянської свідомості, правової культури, соціальної згуртованості та національної ідентичності²⁷.

Розвиток освіти для громадянського суспільства стимулюють в Україні міжнародні донорські програми (SEQUA, EU4Skills, UNDP Civic Education), що підтримують розвиток громадянських компетентностей, інклюзивних практик та міжсекторального партнерства. Проте донорська підтримка часто має проєктний характер, що обмежує сталість результатів без системної їх інтеграції в державну політику. У фокусі наукової уваги – компетентнісний підхід, педагогічна відповідальність, міждисциплінарність і мобілізуюча роль педагога, який в Україні зберігає статус ключового агента демократичних змін.

Водночас підготовка педагогів до реалізації завдань громадянської освіти часто є недостатньою, особливо в контексті міждисциплінарності та формування критичного мислення. Освітні програми з громадянської освіти інтегруються в курси історії, правознавства, етики, але рідко мають практичну складову (дебати, симуляції, проєкти). Інституційна культура багатьох шкіл залишається ієрархічною, що суперечить принципам демократичного управління, діалогу та участі. Війна, цифрова нерівність, негативні демографічні зміни і незавершена децентралізація освіти створюють нові виклики для інституційної спроможності освітньої системи як інструменту зміцнення і розвитку демократії. За таких умов ключовими бар'єрами для посилення впливу освіти на підготовку молоді до життя в умовах демократії є: відсутність системної підготовки педагогів, слабка інтеграція громадянської освіти в професійну освіту, обмежена участь молоді в реальних процесах прийняття рішень. Особливої ваги соціогуманітарна освіта набула в умовах війни. Її визнають засобом адаптації молоді до демократичного життя, фактором стійкості суспільства, стратегічним інструментом формування суб'єктності країни на глобальному рівні.

Наукова доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Трансформація професійної освіти в контексті сучасних цивілізаційних і національних викликів», 2 квітня 2026 р. *Вісник НАПН України*, 8(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8120>

²⁷ Авшенюк, Н.М., & Товканець Г.В. (ред.). (2025). *Міжнародний освітній простір: розвиток в умовах соціокультурної трансформації* : монографія. Ужгород : РІК-У.

Варто зазначити, що зарубіжний та український дискурси визнають освіту ключовим чинником демократичного розвитку, але з різними акцентами (Табл. 1.1). Зарубіжний – більш інклюзивний, діалогічний, орієнтований на участь і глобальну етику. Український – більш мобілізаційний, захисний, стратегічно орієнтований на національну суб’єктність.

Таблиця 1.1.

Роль освіти в демократизації суспільства: український та зарубіжний дискурси

Критерій	Український дискурс	Зарубіжний дискурс
Ціннісна основа	Патріотизм, національна згуртованість, правова грамотність	Плюралізм, міжкультурний діалог, глобальна громадянськість
Роль освіти	Освіта, як засіб формування: стійкості, національної ідентичності, протидії зовнішнім загрозам	Простір для критичного мислення, співучасті, інклюзії та демократичної мобілізації
Типи компетентностей	Громадянська, соціальна, правова, цифрова	Громадянська, етична, міжкультурна, екологічна
Педагогічні моделі	Компетентнісний підхід, інтеграція соціогуманітарних дисциплін, проєктне навчання	Діалогічна педагогіка, освіта як «третій простір», неформальні практики участі
Інституційний контекст	Централізовані реформи, участь міжнародних партнерів, поступова автономізація	Децентралізовані моделі, автономія шкіл, громадянські ініціативи
Виклики	Війна, цифрова нерівність, посттоталітарна спадщина	Зниження громадянської активності молоді, криза довіри до влади, поляризація суспільства

Джерело: складено автором на основі узагальнення праць, охарактеризованих у розділі «Джерела».

Серед зазначених критеріїв для нашого дослідження особливе значення має інституційний контекст, оскільки саме він віддзеркалює основні орієнтири державної освітньої політики та відображає рівень уваги суб’єкта освітньої діяльності до соціогуманітарного складника змісту освіти. Український інституційний контекст демонструє поступове наближення до демократичних освітніх моделей, але зберігає ознаки централізованості, нормативної декларативності та слабкої участі здобувачів і педагогів у формуванні державної освітньої політики, управлінні закладами освіти, створенні освітніх програм. Зарубіжні моделі – більш гнучкі, практико-орієнтовані, з високим рівнем автономії та інституційної культури здобувачів і педагогів щодо участі у розвитку освіти (Табл. 1.2). Це відкриває поле для стратегічного переосмислення того, як адаптувати зарубіжні практики до українських реалій,

не втрачаючи національної специфіки, а навпаки – зміцнюючи її через освіту як інструмент демократії. Отже, аналіз вітчизняного й зарубіжного наукового дискурсу, присвяченого фундаментальній ролі освіти в розвитку демократичного суспільства та протистоянні сучасним цивілізаційним викликам, дає змогу зробити низку висновків.

Таблиця 1.2

Порівняння українського та зарубіжного інституційного контекстів

Критерій	Домінуюча форма/ступінь вираження критерію	
	Україна	Зарубіжні країни (Австралія, Канада, США, Іспанія)
Автономія закладів освіти	Часткова, переважно у ЗВО	Висока, у тому числі у загальноосвітніх школах
Участь молоді	Формальна, обмежена	Практична: через проєкти, самоврядування, волонтерство
Роль учителя	Виконавець програми	Активний агент і учасник змін
Інституційна культура	Ієрархічна, централізована	Діалогічна, партнерська
Міжсекторальна співпраця	Залежна від донорів, фрагментарна	Інституційно закріплена, підтримується державою
Інтеграція громадянської освіти	Через окремі дисципліни, без практики	Через формальні й неформальні програми, кейси, участь

Джерело: складено автором на основі узагальнення праць, охарактеризованих у розділі «Джерела».

Систематизація зарубіжного та вітчизняного досвіду дали змогу з'ясувати, що світова та українська наукова думка послідовно утверджують освіту не лише як засіб передачі фахових знань чи економічно вимірюваних навичок²⁸, а як стратегічний інструмент формування суб'єктності молоді, зміцнення демократії, збереження національної ідентичності та підвищення суспільної стійкості в часи криз²⁹. Доведено, що сучасні ЗВО покликані

²⁸ Nussbaum, M. C. (2024). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/jj.15766989>

Biesta, G. (2007), Why “What Works” Won’t Work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57, 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>

²⁹ Print, M. (2007). Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3), pp. 325-345. <https://www.jstor.org/stable/4620572>

Reimers, Fernando M. (2023). Education and the challenges for democracy. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8243>

Саух, І.В., & Саух, П.Ю. (2022). Освіта й наука як фактор цивілізаційної суб'єктності країни: український контекст. *Modern directions of scientific research development*. <https://eprints.zu.edu.ua/35061>

виконувати не лише навчально-наукову, а й «третю місію» – суспільне та громадське служіння³⁰, забезпечуючи гнучку систему передачі знань вищого порядку³¹ для формування інтелектуальної та патріотичної еліти.

Порівняльний аналіз українського та зарубіжного інституційного контекстів засвідчив наявність суттєвих суперечностей у вітчизняній вищій школі. Попри орієнтацію на євроінтеграцію та мобілізаційні вимоги воєнного стану, в Україні спостерігаються: збереження ієрархічної інституційної культури, формалізація студентського самоврядування, фрагментарність громадянської освіти та розрив між теоретичними соціогуманітарними знаннями й повсякденною соціальною практикою молоді³² (І. Булик, Т. Ремех).

Концептуалізовано тривимірну соціогуманітарну місію ЗВО – готувати не лише Професіонала, але й Особистість, Сім'янина і Громадянина. Опрацьований масив джерел виявляє суттєву науково-теоретичну прогалину: більшість досліджень акцентують увагу або на вузькопрофесійній підготовці фахівця, або на абстрактних вимірах громадянської грамотності. Водночас поза системним науковим фокусом залишається цілісне триєдине становлення здобувача вищої освіти: як особистості (розвиток критичного мислення, когнітивної гнучкості, автономності, ціннісно-сміслової сфери та психологічної життєстійкості в умовах невизначеності), як сім'янина (формування етики відповідальності, готовності до збереження традиційних та партнерських сімейних цінностей, міжпоколінної наступності та турботи як основи демографічної стійкості нації), як громадянина (засвоєння правової культури, активна співучасть у житті територіальної громади, національно-

Дічек, Н. П., Саух, П. Ю., Євтух, М. Б., Бойченко, М. І., Антонець, Н. Б., Загородня, А. А., & Шевченко, С. М. (2022). *Парадигми розвитку та тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності* : монографія. Київ : Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-628-5-2022-507>

³⁰ Петрое, О., & Шофолова, Н. (2023). Третя місія університетів: досвід Італії для України з імплементації й оцінювання. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка», 1(17). 41-49. <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2023.17.08>

Мелков, Ю. (2025). Соціальна та інституційна трансформація сучасного університету: досвід Університету Генуї. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (19), 49-60. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2025-19-49-60> (С. 57).

³¹ Gurukkal, R. (2023). Higher Order Knowledge: The Challenge of Transmission. *Higher Education for the Future*, 11(1), 7-10. <https://doi.org/10.1177/23476311231217874>

³² Булик, І.Л. (2014). Громадянська освіта як чинник становлення демократичної країни. In *Особливості та перспективи розвитку громадянського суспільства в Україні: Збірник матеріалів підсумкової науково-теоретичної конференції (Київ, 15 квітня 2014 року)*, (с. 59-60). Київ : Національна академія внутрішніх справ. <https://elar.navs.edu.ua/jspui/handle/123456789/9999>

Ремех, Т.О. (2023) *Становлення освіти для демократії в Україні на межі XX–XXI століть*. In *Topical aspects of social science disciplines and innovative methods and technologies of their learning and teaching: scientific monograph*, (с. 244-262). Riga, Latvia: «Baltija Publishing». <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-315-6-13>

патріотична свідомість і готовність до обстоювання демократичних засад і захисту держави).

Виявлені теоретичні та практичні суперечності обумовлюють об'єктивну необхідність проведення комплексного педагогічного вивчення реального ставлення та суб'єктивних оцінок самих здобувачів і випускників української системи вищої освіти щодо ролі ЗВО у найважливіших сферах самореалізації людини – особистісній, сімейно-родинній, суспільній і професійній. З'ясування того, як саме студенти та випускники різних освітньо-історичних поколінь і вікових груп оцінюють вплив соціогуманітарного складника та інституційного середовища університету на їхній особистісний розвиток, готовність до сімейного життя та виявлення громадянської активності, є критично важливим для: подолання нормативної декларативності освітніх програм; реформування змісту соціогуманітарної підготовки у ЗВО відповідно до запитів молоді в умовах війни та відновлення країни; розроблення дієвих механізмів реалізації «третьої місії» українських університетів як осередків формування свідомого, відповідального та цілісного громадянина демократичної України.

1.3. Мета дослідження й обґрунтування вибірки

Період навчання у ЗВО є критично важливим етапом у житті людини для набуття навичок життя у соціумі. Саме в цей час відбувається активне формування її як особистості, громадянина, сім'янина та професіонала. Успішність людини у цих сферах безпосередньо впливає на стан демократії та індекс щастя (HPI), за яким Україна у 2025 р. опинилася на 111 місці з 147.

Метою дослідження було проведення всеукраїнського опитування для з'ясування ролі й ефективності закладів вищої освіти у підготовці здобувачів до виконання ключових соціальних ролей (Особистості, Сім'янина, Громадянина, Професіонала) в умовах демократичного суспільства, виявлення еволюції соціогуманітарного блоку дисциплін у порівняльній системі двох освітніх парадигм (радянської та суверенної Незалежної України), обґрунтування прогностичних сценаріїв розвитку соціогуманітарної освіти та шляхів подолання інституційних бар'єрів для формування зрілої громадянської суб'єктності української молоді, покликаної у найближчому майбутньому визначати орієнтири розвитку держави і суспільства.

Метод збору даних – структурований онлайн-опитувальник (Додаток 1).

Цільова аудиторія: студенти і випускники закладів вищої освіти України (дві підгрупи: випускники радянської системи освіти віком 51+ та здобувачі й випускники української системи освіти віком до 50 років).

Географія опитування: усі регіони України за винятком АР Крим.

Формат збереження даних: матриця необроблених відповідей у форматі CSV (UTF-8).

Досягнення поставленої мети потребувало розв'язання низки **завдань**:

- здійснити теоретико-методологічний аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових підходів до визначення ролі вищої освіти та її соціогуманітарної компоненти в демократизації суспільства і формуванні громадянських компетентностей;
- провести анкетування випускників і здобувачів вищої освіти, які навчалися в радянській та сучасній українській освітніх парадигмах;
- обґрунтувати структуру вибірки та оцінити її репрезентативність для порівняльного міжгрупового аналізу випускників ЗВО радянського періоду та епохи Незалежності України;
- визначити місце ЗВО в загальному інституційному середовищі соціалізації особистості в зіставленні з сім'єю, медіа-простором, державою, армією та іншими інституціями в географічному, гендерному та галузевому вимірах;
- проаналізувати та порівняти ефективність ЗВО щодо підготовки здобувачів до виконання ключових соціальних ролей («Професіонал», «Громадянин», «Особистість і Сім'янин») та оцінити ступінь відповідності реального впливу ЗВО їхнім офіційним деклараціям;
- дослідити змістово-технологічне забезпечення соціогуманітарної освіти (дисциплінарну структуру, рівень реалізації свободи освітнього вибору в межах Болонського процесу/ECTS, суб'єктивну достатність знань для життєвої самореалізації);
- виявити та систематизувати інституційні, методичні та мотиваційні бар'єри соціогуманітарного розвитку здобувачів, а також верифікувати кумулятивний вплив соціогуманітарної підготовки на суб'єктивне благополуччя та життєстійкість особистості.

Обґрунтування вибірки

Перша група респондентів представлена випускниками ЗВО радянського періоду (тобто особами віком 50+, які завершили навчання у 1955–1990 рр.). В Україні ЗВО щороку випускали близько 175 тисяч осіб. Отже, за 35 років загальна кількість випускників має становити ≈ 6.1 млн. осіб. Від цієї кількості варто відняти показники демографічних змін: історичну динаміку смертності в Україні за цей період, міграцію, доступність до опитування.

Смертність. У 1955–1990 роках середній коефіцієнт смертності в Україні – 10 на 1000 осіб ($\approx 1\%$ на рік)³³. Якщо умовно застосувати 1% щороку протягом усього діапазону після першого випуску з 1955 р. по 2026 р. (71 рік), то коефіцієнт виживання можна оцінити так: $0.99^{71} \approx 0.489$. Тобто, живих випускників першої групи на час опитування має бути близько трьох мільйонів ($6.1 \text{ млн} \times 0.489 \approx 2,98 \text{ млн}$). Отже, за 71 рік після першого випуску число випускників радянського періоду стало меншим приблизно на три мільйони, тобто майже удвічі ($6.1 \text{ млн} - 2.98 \text{ млн} = 3.12 \text{ млн}$).

Міграція. У цей період Україну залишило близько 143900 осіб, серед яких молодь становить близько чверті (≈ 37 тисяч осіб або 0.04 млн)³⁴.

Доступність. Оскільки не всі представники умовної вікової групи готові брати участь в опитуванні через обмеження здоров'я, соціально-економічну нерівність, цифрові та комунікаційні бар'єри, інтенсивні внутрішні та зовнішні міграційні процеси в Україні, то для визначення актуальної цільової аудиторії респондентів застосовуємо коефіцієнт генеральної доступності респондентів ($K_{\text{дост}} = 0.5$). Це дозволяє уникнути штучного завищення обсягу доступної генеральної сукупності та спирається на реально досяжний масив респондентів. Таким чином, відносно усіх живих випускників (2.98 млн) показник доступності до опитування становитиме близько 1.49 млн. осіб.

Отже, актуальна цільова група осіб, які проживають в Україні і можуть брати участь в опитуванні (N), може становити ≈ 1.45 млн осіб. ($6,1 \text{ млн}$ (загальна кількість випускників) – 3.12 млн (показник смертності) – 0.04 млн (показник міграційних утрат) – 1.49 млн (доступність до опитування) = 1.34 млн).

З метою забезпечення статистичної достовірності результатів було застосовано стандартну формулу для великих генеральних сукупностей:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{e^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$$

де:

n – необхідна кількість респондентів,

N – чисельність генеральної сукупності (в нашому випадку – 1 450 000),

Z – коефіцієнт довіри (при рівні довіри 95% $Z=1.96$),

p – очікувана частка варіативності (прийнято 0,5 для максимальної дисперсії),

e – допустима похибка ($\pm 4\%$).

$$n = \frac{1\,450\,000 \cdot (1.96^2) \cdot 0.5 \cdot 0.5}{0.04^2 \cdot (1\,450\,000 - 1) + (1.96^2) \cdot 0.5 \cdot 0.5}$$

³³ Смертність в Україні. <https://surl.lt/xtmkhx>

³⁴ Еміграція з України. <https://surl.li/lhamjl>

$$n = \frac{1\,450\,000 \cdot 3\,8416 \cdot 0.25}{0.0016 \cdot 1\,449\,999 + 0.9604}$$

$$n \approx \frac{1\,392\,580}{2\,319.9984 + 0.9604} \approx \frac{1\,392\,580}{2\,320.9588} \approx 600.002$$

Отже, в результаті здійсненого розрахунку встановлено, що мінімальний обсяг вибірки для першої групи (випускники радянського періоду) має становити 600 респондентів.

Друга група – це випускники ЗВО Незалежної України (особи віком 30+ років, які навчалися в період з 1991 по 2026 р.). З відкритих джерел³⁵ відомо, що в Україні закладами вищої освіти щорічно випускається близько 366 тисяч молодих фахівців. Тому орієнтовна сукупність усіх респондентів цієї групи становитиме ≈ 12.8 млн осіб. Із цієї кількості, як і в першій групі, варто вирахувати показники демографічних змін: історичну динаміку смертності в Україні за цей період, міграцію і доступність.

Смертність. У 1991–2026 рр. середній коефіцієнт смертності в Україні – 15 на 1000 осіб ($\approx 1,5\%$)³⁶. Це означає, що група щороку зменшується на 1,5%. За 35 років коефіцієнт виживання може становити 0.985³⁵, тобто ≈ 0.589 (0.6). Відтак, живих випускників другої групи на час опитування може бути ≈ 7.7 млн (12.8 млн $\times$ 0.6). Тобто число випускників сучасної України зменшиться приблизно на 5,1 млн осіб.

Міграція. Упродовж 1991-2026 рр. міграційні процеси суттєво вплинули на інтелектуальний потенціал країни. За даними на 2026 рік, за межами України перебувають близько 5.6 млн осіб. Враховуючи вікову структуру мігрантів (де доросле населення становить близько 70%³⁷) та високу питому вагу осіб з вищою освітою серед біженців (близько 70%³⁸), можна

³⁵ Для обчислення середнього показника (366 тисяч осіб) використано дані: Офіційний веб-сайту Державної служби статистики України (дані за 1990-2019 рр.); Статистичний щорічник України за 2021 р. (дані за 2020-2021 рр.). Освіта в Україні. Вікіпедія. <https://surl.li/veuqso>
Інститут освітньої аналітики. Основні освітні статистичні дані. <https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/osnovni-czyfry-osvity/>

³⁶ Смертність в Україні. <https://surl.lt/xtmkhx>

³⁷ Eurostat (2026, 07 квітня). Temporary protection for persons fleeing Ukraine - monthly statistics. <https://surl.li/yaytys>

NISS (2026, 06 травня). Українські діти та молодь за кордоном: чисельність, чинники та перспективи повернення, ризики для держави. <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/sotsialna-polityka/ukrayinski-dity-ta-molod-za-kordonom-chyselnist-chynnyky-ta>

³⁸ Михайлишина, Д., Самойлюк, М., Томіліна, Д., & Вишлінський, Г. (2023, 29 серпня). *Біженці з України: хто вони, скільки їх та як їх повернути? Фінанльний звіт*. Centre for Economic Strategy. <https://ces.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/bizhenczi-z-ukra%D1%97ni.-finalnij-zvit.pdf>
С. 17.

констатувати, що кількість мігрантів з вищою освітою сягає приблизно 2.8 мільйона осіб.

Доступність. Для визначення актуальної цільової аудиторії респондентів застосовуємо коефіцієнт доступності 0,5. Таким чином, відносно усіх живих випускників цієї групи, які проживають в Україні, (4.9 млн) показник доступності до опитування становитиме близько 2.45 млн. осіб.

Отже, генеральна сукупність для другої групи (N) становитиме 3.3 млн осіб

$N = 12.8 \text{ млн (загальна чисельність)} - 5.1 \text{ млн (показник смертності)} - 2.8 \text{ млн (показник міграції)} - 2.45 \text{ млн (показник доступності)}$.

Застосовуємо ту саму стандартну формулу для обчислення великих генеральних сукупностей і отримуємо мінімальний обсяг вибірки для другої групи:

$$n = \frac{3\,300\,000 \cdot (1.96^2) \cdot 0.5 \cdot 0.5}{0.04^2 \cdot (3\,300\,000 - 1) + (1.96^2) \cdot 0.5 \cdot 0.5}$$
$$n = \frac{3\,300\,000 \cdot 3.8416 \cdot 0.25}{0.0016 \cdot 3\,299\,999 + 0.9604}$$
$$n \approx \frac{3\,169\,320}{5\,279.9984 + 0.9604} \approx \frac{3\,169\,320}{5\,280.9588} \approx 600.141$$

Отже, мінімальний обсяг вибірки для другої групи (випускники ЗВО Незалежної України) також має становити 600 респондентів.

Для досягнення максимальної репрезентативності в дослідженні застосовано стратифіковану (квотну) вибірку з елементами випадкового добору всередині страт.

Стратифікація здійснювалася за кількома ключовими вимірами.

Виокремлено дві *часово-парадигмальні когорти* (групи): радянська освітня парадигма (вікова категорія 51+ років) – випускники ЗВО, які здобули вищу освіту в умовах уніфікованого марксистсько-ленінського змісту соціогуманітарної підготовки до 1991 року включно; освітня парадигма Незалежної України (вікова категорія до 50 років) – здобувачі вищої освіти та випускники ЗВО 1992–2026 рр., підготовка яких здійснювалася в умовах варіативності, Болонського процесу та деідеологізації освіти. Віковий розподіл респондентів є похідним від зазначеного часового критерію.

Враховано також *освітньо-професійний профіль*: пропорційне квотування за напрямками підготовки (соціогуманітарні, освітні, технічні, аграрні,

економіко-правові, медичні, фармацевтичні, мистецькі, креативні, військово-оборонні спеціальності).

Забезпечено паритетність респондентів *за статтю*.

Збір первинних даних реалізовано шляхом онлайн-анкетування із використанням верифікованих цифрових каналів зв'язку для забезпечення рівномірного заповнення визначених квот у межах граничної похибки $\pm 4\%$.

1.4. Статистичний профіль вибірки та її репрезентативність

Репрезентативність вибірки та гранична похибка

Усього у всеукраїнському опитуванні взяли участь **1272 респонденти**. Згідно з методологічним розрахунком (при довірчому інтервалі 95% та дисперсією популяції $p = 0.5$) гранична похибка для всієї вибірки становить: $MoE \pm 2.75\%$.

$$MoE = \frac{1.96\sqrt{0.25}}{\sqrt{1272}} = \frac{0.98}{35.66} \approx 0.02747 \rightarrow \pm 2.75\%$$

Забезпечено статистичну потужність і для двох порівнювальних груп.

Для групи респондентів, які отримали вищу освіту в радянський період (51+ років, $n = 634$), фактична похибка становить $\pm 3.89\%$

$$MoE = \frac{0.98}{\sqrt{634}} = \frac{0.98}{25.179} \approx 0.03892 \rightarrow \pm 3.89\%$$

Це повністю відповідає закладеному в методологічному обґрунтуванні критерію $\pm 4\%$ і на 34 відповіді перевищує плановий розрахунковий мінімум у 600 осіб).

Для групи опитуваних, чия освітня соціалізація відбувалася в системі освіти суверенної Незалежної України (віком до 50 років, $n = 633$) фактична похибка становить $\pm 3.90\%$.

$$MoE = \frac{0.98}{\sqrt{633}} = \frac{0.98}{25.159} \approx 0.03895 \rightarrow \pm 3.90\%$$

Це також відповідає вимозі $\leq \pm 4\%$ і на 33 особи перевищує визначений розрахунковий мінімум у 600 осіб).

Таким чином сформована вибірка є повністю репрезентативною, статистично надійною та дозволяє проводити міжгруповий та кореляційний аналіз високого рівня надійності.

Соціально-демографічними параметрами вибірки є: період здобуття освіти, професійно-галузевий профіль, вік, стать, регіональне представництво, форма власності закладу освіти.

Вікова структура вибірки

Загальна кількість респондентів, які вказали в анкетах свій вік, становить $N = 1267$ осіб. Віковий розподіл вибірки демонструє ідеальне паритетне співвідношення між двома освітніми групами: 50% ($n = 634$) становлять випускники радянської освітньої системи та 49.96% ($n = 633$) – випускники та здобувачі вищої освіти періоду Незалежності України. (Рис.1.1).

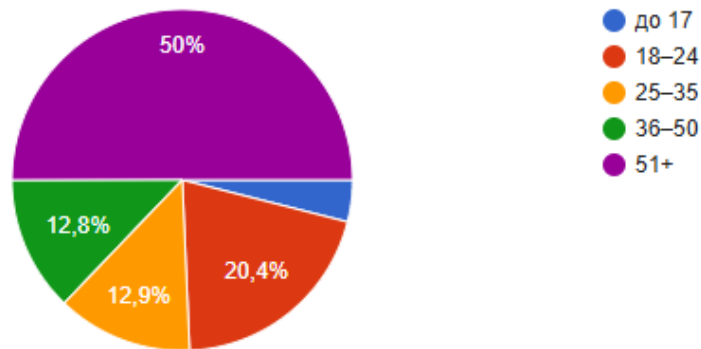


Рис.1.1. Загальний розподіл респондентів за віком

Група періоду Незалежності ділиться на чотири вікові підгрупи, що відображають різні етапи освітньо-професійної соціалізації.

Підгрупа «до 17 років» (3.9%, $n = 50$ – абітурієнти і першокурсники) дозволяє у процесі аналізу відповідей зафіксувати початковий, «стартовий» рівень очікувань від вищої школи та виявити сучасні запити здобувачів, чие шкільне навчання та вступ припали на період повномасштабної війни й активної цифрової трансформації.

Підгрупа «18–24 роки» (20.4%, $n = 258$ – активні здобувачі бакалаврату та магістратури) дає змогу оцінити поточне сприйняття ефективності ЗВО «із середини освітнього процесу», відобразити позицію безпосередніх споживачів освітніх послуг, які оцінюють реалізацію вибірових дисциплін, студентоцентризм, академічну свободу та якість викладання соціогуманітарного блоку в реальному часі.

Підгрупа «25–35 років» (12.9%, $n = 163$ – молоді фахівці з досвідом роботи) уможливорює оцінювання первинного практичного зіткнення з ринком праці та дорослим життям і є важливою для з'ясування того, чи виявилися надані ЗВО соціогуманітарні та фахові знання достатніми для самореалізації, кар'єрного старту, адаптації до викликів та подолання перших життєвих складностей.

Підгрупа «36–50 років» (12.8%, $n = 162$ – зрілі професіонали, які здобували освіту у перші десятиліття Незалежності України і сьогодні мають багатий

досвід фахової діяльності, створення родини та громадянської активності в умовах демократії) допомагає отримати рефлексивну, відстрочену в часі підсумкову оцінку впливу вищої освіти на їхнє становлення як Особистості, Сім'янина, Громадянина та Професіонала.

Така диференціація дозволяє відстежити «еволюцію поглядів»: від первинних очікувань першокурсника через поточний досвід студента до критичного осмислення зрілого фахівця, що очищує підсумкові висновки від вікових викривлень та забезпечує багатовимірність соціологічного аналізу.

Гендерний розподіл

Загальна кількість респондентів, які вказали свою стать, становить $N = 1269$ осіб. Розподіл за статтю у загальній вибірці характеризується збалансованим паритетом: жінки складають 50.83% ($n = 645$), а чоловіки – 49.17% ($n = 624$). Для аналізу гендерної структури у розрізі освітніх епох було здійснено кростабуляцію змінних «Стать» та «Вік» на вибірці респондентів, які надали відповіді на обидва запитання ($N = 1264$ особи, *табл. 1.3*).

Аналіз гендерної структури у розрізі освітніх епох (*Табл. 1.3*) виявляє певний структурний зсув: серед випускників радянського періоду переважають жінки (57.75% проти 42.25% чоловіків), тоді як у групі періоду Незалежності більшість становлять чоловіки (56.01% проти 43.99% жінок). Ця специфіка зумовлена високою часткою залучення до сучасної вибірки здобувачів та випускників військово-оборонного та інженерно-технічного профілів, де традиційно вищою є питома вага чоловіків.

Таблиця 1.3.

Розподіл респондентів за статтю та освітніми епохами

Стать	Період Незалежності (до 50 років) (абс. / %)	Радянський період (51+ років) (абс. / %)	Загалом по вибірці (абс. / %)
Жіноча	278 / 43.99	365 / 57.75	643 / 50.87
Чоловіча	354 / 56.01	267 / 42.25	621 / 49.13
Усього	632 / 100.0	632 / 100.0	1 264 ³⁹ / 100.0

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($N = 1264$)

Регіональне представництво

Загальна кількість респондентів, які вказали свій регіон проживання/навчання, становить $N = 1272$ особи. Географічний розподіл

³⁹ Примітка: Загальна чисельність респондентів, які вказали стать, становить $N = 1269$ осіб (645 жінок та 624 чоловіки). До таблиці 1.1 увійшли 1264 особи, які одночасно вказали і стать, і вік.

вибірки охоплює всі макрорегіони України із пріоритетним представництвом Центрального та Західного регіонів, що відповідає фактичному розміщенню ключових університетських центрів та внутрішньому переміщенню контингенту здобувачів освіти під час воєнного стану (Табл. 1.4).

Таблиця 1.4.

Регіональна структура вибірки у розрізі освітніх епох

Макрорегіон України	Період Незалежності (до 50 років) (абс. / %)	Радянський період (51+ років) (абс. / %)	Загалом по вибірці (абс. / %)
Центральна Україна	264 / 41.71	417 / 65.77	681 / 53.75
Західна Україна	170 / 26.86	116 / 18.30	286 / 22.57
Східна Україна	121 / 19.12	57 / 8.99	178 / 14.05
Північна Україна	78 (12.32)	34 / 5.36	112 / 8.84
Південна Україна	0 / 0.00	10 / 1.58	10 / 0.79
УСЬОГО	633 / 100.0	634 / 100.0	1 272 / 100.0

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($N = 1272$)

Як свідчать дані табл. 1.4, респонденти Центральної України складають більше половини вибірки (53.75%), що забезпечує стійку базову репрезентативність. Водночас у сучасній групі (період Незалежності) спостерігається суттєве розширення географічного охоплення за рахунок Західного (26.86%) та Східного (19.12%) макрорегіонів, що дозволяє дослідити регіональну специфіку соціогуманітарної підготовки.

Професійно-галузовий профіль

Загальний аналіз професійного вибору

Загальна кількість респондентів, які відповіли на запитання щодо обраної професійної сфери, становить $N = 1265$ осіб. Отриманий розподіл вибірки за освітньо-професійними галузями виявляє її унікальну квазіекспериментальну симетрію та високу міжгалузеву збалансованість. Кожна з шістьох основних професійних галузей охоплює практично однакову питому вагу респондентів у діапазоні від 15.72% до 16.43% (200–209 осіб):

- освітня, гуманітарна, суспільна: 16.43% ($n = 209$);
- технічна, інженерна, аграрна: 16.43% ($n = 209$);
- правова, економічна, управлінська: 16.35% ($n = 208$);
- мистецька: 16.35% ($n = 208$);
- медична, фармацевтична: 16.35% ($n = 208$);

– військово-оборонна: 15.72% ($n = 200$); інше: 2.20% ($n = 28$).

Як видно з *рис. 1.2* для цієї вибірки характерна відсутність «галузевого викривлення» (системного зсуву).

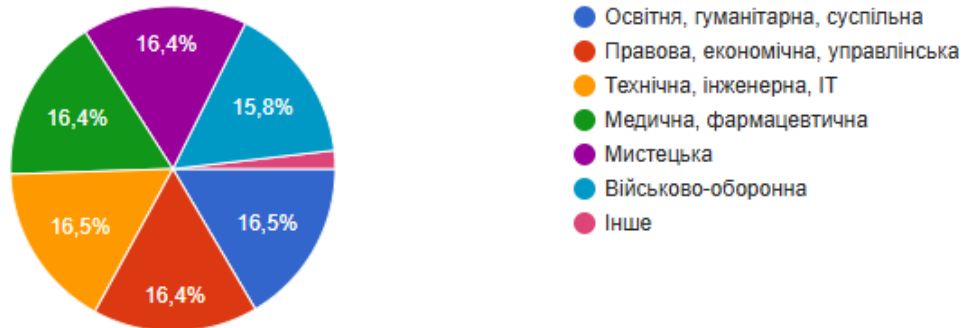


Рис.1.2. Загальний розподіл респондентів за обраною професійною сферою

Рівномірне охоплення представників різних професійних профілів гарантує, що узагальнені висновки дослідження відображають світоглядні позиції всієї інтелектуальної спільноти вищої школи, а не окремої фахової групи.

Залучення 200 фахівців (15.72%) військово-оборонної галузі є важливим елементом дослідження в умовах сучасної російсько-української війни, що дає змогу оцінити роль соціогуманітарної освіти крізь призму формування громадянської стійкості та національної суб'єктності.

Створено оптимальні умови для подальшого міжгалузевого аналізу. Рівна об'ємна репрезентованість підгруп ($n \approx 200$ осіб) забезпечує високу математичну потужність при застосуванні порівняльних статистичних тестів (ANOVA⁴⁰, Хі-квадрат) для виявлення специфіки сприйняття соціогуманітарної освіти представниками різних професійних культур.

Аналіз професійної самореалізації респондентів

Аналіз розподілу відповідей на запитання щодо статусу працевлаштування ($N = 1265$) свідчить про високу фахову зрілість вибірки та домінування практичного досвіду роботи за здобутим спеціальним фахом (*Рис. 1.3*).

⁴⁰ ANOVA – статистичний метод, який використовується для порівняння середніх значень трьох або більше груп. Він допомагає зрозуміти, чи є різниця між групами справжньою, чи вона виникла випадково. Може перевіряти вплив лише однієї змінної (фактора) чи кількох.

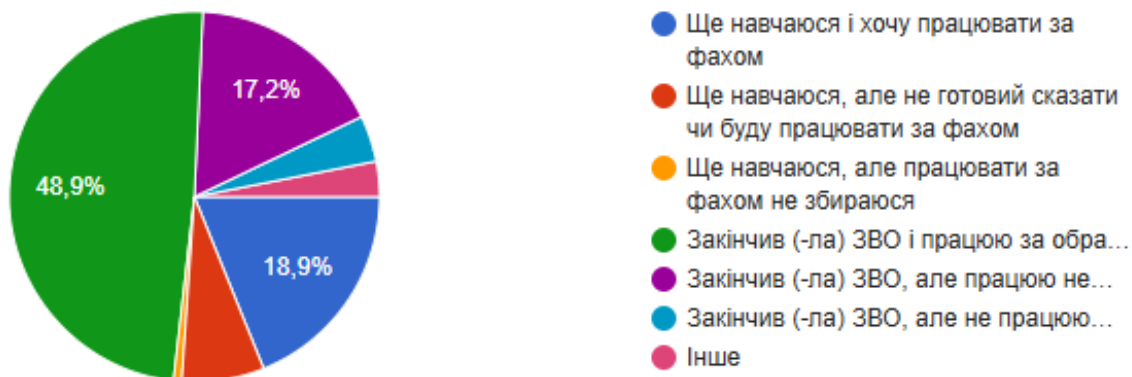


Рис.1.3. Статус працевлаштування та фахової реалізації респондентів

Виявлено домінування досвіду практичної професійної діяльності за фахом (67.8%): сумарно майже дві третини вибірки – 67.8% (858 осіб) – представлені тими, хто вже реалізував себе на ринку праці за обраною спеціальністю (48.9% випускників), або здобувачами, які мають чіткий намір працювати за фахом (18.9%). Це гарантує, що оцінка ефективності соціогуманітарного розвитку та фахової підготовки ЗВО базується на реальному практичному досвіді адаптації випускників до вимог ринку праці та виконання посадових обов'язків.

З'ясовано рівень профвідхилення та міграції між галузями, що визначається часткою випускників, які працюють не за спеціальністю (17.2%). Його можна вважати природним показником динаміки сучасного ринку праці, що вимагає міжгалузевої гнучкості. Ця категорія є важливою для аналізу оцінки «адаптивної місії ЗВО» (підготовки особистостей, здатних до швидкої зміни професійної траєкторії).

Аналіз свідчить про високу мотиваційну визначеність здобувачів вищої освіти. Частка студентів, які категорично відмовляються працювати за отримуваним фахом, є мінімальною (2.9%), що свідчить про свідомий вибір освітнього напрямку переважною більшістю респондентів.

Розподіл професійного самовизначення за освітніми парадигмами

Розподіл респондентів, які здобули освіту в різних освітніх парадигмах (радянський період та період Незалежної України), за професійними галузями також збалансований за обсягом: $n_1=634$ (49.84%) та $n_2=633$ (49.76%)(Табл.1.5).

Таблиця 1.5

Розподіл респондентів за професійними галузями та освітніми парадигмами

Обрана професійна сфера	Радянський період (абс. / %)	Період Незалежності (абс. / %)	Загалом по вибірці (абс. / %)
Освітня, гуманітарна, суспільна	63 / 10.00	146 / 23.06	209 / 16.43
Технічна, інженерна, аграрна	110 / 17.46	99 / 15.64	209 / 16.43
Правова, економічна, управлінська	132 / 20.95	76 / 12.01	208 / 16.35
Мистецька	147 / 23.33	60 / 9.48	208 / 16.35
Медична, фармацевтична	126 / 20.00	82 / 12.95	208 / 16.35
Військово-оборонна	49 / 7.78	151 / 23.85	200 / 15.72
Інше	7 / 1.11	19 / 3.01	28 / 2.20
УСЬОГО	634 / 100.0	633 / 100.0	1 272 / 100.0

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних (N = 1272)

Водночас виявлено, що не у всіх професійних групах кількість респондентів радянського періоду і періоду Незалежної України є пропорційною. Наприклад, вища частка військово-оборонного та гуманітарного секторів серед сучасних здобувачів. Ця непропорційність не знецінює зібрані дані, але вимагає відмови від спрощеного порівняння загальних середніх. Тому в подальших розділах застосовуються наступні статистичні підходи:

двофакторний аналіз: замість того, щоб порівнювати лише загальні середні значення між двома епохами, ми порівнюватимемо респондентів всередині кожної професійної галузі окремо (наприклад, військових радянського періоду з військовими сучасної України, медиків із медиками тощо), що дозволить очистити порівняльний аналіз епох від впливу професійного чинника;

статистичне зважування даних: застосування процедури математичного зважування вибірки, щоб штучно вирівняти пропорції професійних галузей в обох групах до єдиного міжгалузевого стандарту перед обчисленням узагальнених підсумкових показників;

багатофакторне регресійне моделювання: побудова регресійних моделей, які дозволять розрахувати чистовий вплив освітньої епохи (радянська vs українська), включивши змінну «професійна галузь», «стать» та «регіон» як контролюючі змінні (коваріати).

Розподіл професійного самовизначення за статтю

Аналіз емпіричних даних у перетині гендерного чинника та обраної освітньо-професійної сфери засвідчує наявність в українському освітньому просторі вираженої статево-професійної асиметрії. Хоча доступ до вищої освіти та академічні права є законодавчо рівними для чоловіків і жінок, структуризація освітніх траєкторій виявляє збереження стереотипізованого розподілу за галузями знань.

Як видно з *табл. 1.6*, у вибірці жіночої аудиторії ($N = 640$) домінують такі напрями підготовки, як освітня, гуманітарна, суспільна сфери (28.12%), галузь мистецтва і креативних індустрій (26.25%) та медико-фармацевтична галузь (20.94%). Загалом понад 75% жінок-респонденток зосереджені в соціогуманітарному, креативному та медично-фармацевтичному секторах. Натомість частка опитаних жінок, задіяних у технічній, інженерній та ІТ-галузі становить 5.00%, а у військово-оборонній сфері – 2.19%. У чоловічій вибірці ($N = 622$) спостерігається дзеркальна тенденція: ключовими за частотою вибору є військово-оборонна сфера (29.90%) та технічна, аграрна, ІТ галузі (28.30%). У сукупності понад 58% чоловіків обирають саме ці прикладні й технологічні галузі. Водночас частка опитаних чоловіків у гуманітарно-освітній сфері становить лише 4.66%, а в мистецькій – 6.43%.

Таблиця 1.6.

Розподіл респондентів за освітньо-професійними галузями та статтю

Обрана професійна сфера	Жінки ($N = 640$) (абс. / %)	Чоловіки ($N = 622$) (абс. / %)	Частка жінок у галузі (%)	Частка чоловіків у галузі (%)	Всього (N)
Освітня, гуманітарна, суспільна	180 / 28.12	29 / 4.66	86.12	13.88	209
Мистецька, креативних індустрій	168 / 26.25	40 / 6.43	80.77	19.23	208
Медична, фармацевтична	134 / 20.94	73 / 11.74	64.73	35.27	207
Правова, економічна, управлінська	102 / 15.94	105 / 16.88	49.28	50.72	207
Технічна, аграрна, ІТ	32 / 5.00	176 / 28.30	15.38	84.62	208
Військово-оборонна	14 / 2.19	186 / 29.90	7.00	93.00	200
Інше	10 / 1.56	13 / 2.09	43.48	56.52	23
Разом по вибірці	640 / 100.0	622 / 100.0	50.71	49.29	1262

Джерело: розроблено та розраховано автором на основі результатів емпіричного дослідження ($N = 1262$). Примітка: зі статистичної обробки ($N_{\text{загальна}} = 1272$) вилучено 10 анкет з дефіцитом первинних соціодемографічних даних або ідентифікованими технічними огріхами заповнення.

Паритетне залучення представників обох статей зафіксовано у правовому, економічному та управлінському блоці (15.94% жінок та 16.88% чоловіків). Розподіл статевого співвідношення всередині самих галузей показує, що виражено фемінізованими є освітня й гуманітарна сфери (86.12%), мистецька і креативних індустрій (80.77%), медична і фармацевтичні галузі (64.73%). Натомість виражено маскулінізованими залишаються військово-оборонний сектор (93.00%) та технічна, аграрна й ІТ галузі (84.62%).

Зазначена гендерно-галузева сегрегація має принципове значення для подальшої діагностики якісного стану соціогуманітарної освіти. Вона доводить, що зафіксований у попередніх підрозділах дефіцит суспільствознавчих і політологічних знань у негуманітарних ЗВО, штучно обмежує інженерів, айтивців та військових у громадянсько-правовій та етико-соціальній підготовці до життя.

Форма власності закладу вищої освіти

Розподіл респондентів за формою власності закладу освіти (N = 1254 особи) має виражений асиметричний характер (Рис.1.4).

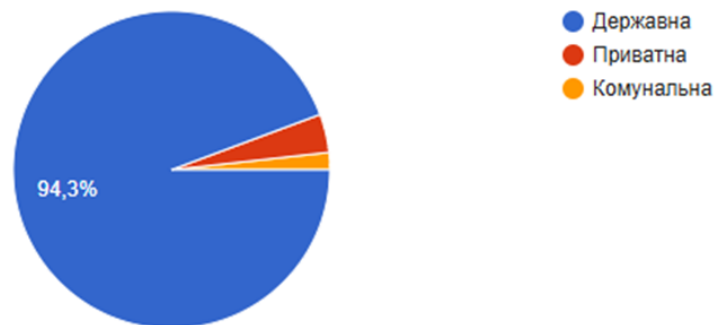


Рис.1.4. Розподіл респондентів за формою власності ЗВО, в якому вони навчалися

Водночас ця асиметричність не є дефектом вибірки, а навпаки – засвідчує його відповідність структурним пропорціям загального контингенту (генеральної сукупності) здобувачів вищої освіти України, де державна форма власності становить 94.3% (n = 1182), приватна – 4.1% (n = 52), комунальна – 1.6% (n = 20).

Відомо, що у 2025-2026 навчальному році⁴¹ переважна більшість студентського контингенту країни – понад 90–92% – була зосереджена саме в

⁴¹ Інститут освітньої аналітики. Основні статистичні дані (2025-2026 н.р.) <https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/osnovni-czyfry-osvity/>

державних закладах вищої освіти. Частка здобувачів у приватних ЗВО становила близько 5–6%, а в комунальних – 2–3% від загальної чисельності студентів. Таким чином, відхилення показників вибірки від реального розподілу контингенту в системі вищої освіти України не перевищує 1.5–2.0%, що відповідає нормативним межах допустимої похибки ($MoE \leq \pm 2.75\%$). Це підтверджує дотримання принципу пропорційного (стратифікованого) моделювання вибірки.

1.5. Обмеження дослідження

При критичному аналізі емпіричної бази будь-якого педагогічного дослідження постає потреба чітко окреслити його методичні та структурні межі. Ми виходимо з того, що формулювання обмежень не свідчить про хибність чи неповноту отриманих нами результатів, а навпаки – підкреслює методичну строгість, академічну чесність та наукову виваженість проведеного аналізу. У межах цього дослідження виділено чотири ключові різновиди обмежень: за обсягом і структурою інструментарію, за способом збору первинної інформації, за характером вимірюваних показників та за часовим охопленням респондентів.

Перше обмеження стосується інструментарію дослідження та полягає в невеликій кількості й компактній формі запитань анкетного опитувальника. Обмеження цього рішення полягає в тому, що воно не передбачає можливості глибокої деталізації специфічних аспектів освітнього процесу (наприклад, аналізу окремих навчальних програм, методичних нюансів викладання конкретних дисциплін чи індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів). Водночас таке рішення має і певні позитивні сторони. Зокрема, оптимальне число запитань суттєво зменшує когнітивне навантаження на респондентів, що дозволяє уникнути викривлення даних через неуважність чи формальне заповнення анкети навмання під кінець тривалого опитування. Завдяки стислості завдань респонденти залишаються повністю сконцентрованими від першого до останнього запитання, ретельно продумують свої відповіді й доводять проходження опитування до кінця, що безпосередньо мінімізує частку незавершених і покинутих анкет та підвищує якість первинного масиву даних.

Окремого аналітичного розгляду потребує обмеження, пов'язане з процедурним способом збору первинних даних через цифрові опитувальні канали, що спричиняє виникнення ефекту самодобору респондентів.

Тунік-Фриз, В., Рубан, С. (2026, 7 липня). Скільки заробляють найбільші приватні університети країни. *Економічна правда*. <https://epravda.com.ua/biznes/naybilshi-privatni-universiteti-ukrajini-dohodi-studenti-cini-823398/>

Методологічна сутність цього явища полягає у тому, що остаточна конфігурація вибіркової сукупності формується не за принципом примусового або строго ймовірнісного відбору з боку дослідника, а внаслідок добровільного рішення самих потенційних учасників щодо участі в опитуванні. Негативний бік ефекту самодобору полягає в ризику систематичного викривлення даних за рахунок залучення більш специфічної категорії респондентів. Зокрема, активну участь у цифровому анкетуванні зазвичай беруть особи з підвищеним рівнем внутрішньої мотивації, вираженою громадянською позицією або сформованим інтересом до проблематики трансформації вищої освіти. Крім того, цей формат частіше приваблює респондентів із полярними (крайніми) емоційними оцінками – як критично незадоволених якістю отриманих освітніх послуг, так і, навпаки, максимально лояльних здобувачів, тоді як носії нейтральних або байдужих поглядів схильні ігнорувати заклики до проходження опитування. Окрім того, метод відбору через електронні мережі створює природний бар'єр для осіб із нижчим рівнем цифрової грамотності або обмеженим доступом до мережі Інтернет, що певною мірою зменшує частку представників найстарших вікових категорій серед респондентів із радянським освітнім досвідом. Водночас позитивною стороною використання онлайн-інструментарію в умовах добровільної участі є забезпечення високої широти, усвідомленості та виваженості наданих відповідей, адже респонденти, які самостійно прийняли рішення пройти опитування, витрачають свій час безпосередньо за власним бажанням, що мінімізує частку формальних або випадкових відповідей. Крім того, застосування відкритих цифрових каналів дозволило досягти широкої географічної та галузевої диверсифікації вибірки, забезпечивши повну анонімність і відсутність суб'єктивного тиску з боку інтерв'юера. Потенційний зміщувальний вплив самодобору респондентів у цьому дослідженні вдалося суттєво нівелювати за рахунок значного обсягу підсумкового масиву ($N = 1272$ осіб), який розмиває крайні відхилення, а також завдяки одночасному залученню різноманітних каналів дистрибуції анкети через професійні мережі, академічні спільноти та заклади вищої освіти.

Третє обмеження методичного характеру обумовлене гносеологічною та вимірювальною специфікою зібраного первинного масиву, адже розроблений інструментарій діагностує суб'єктивні оцінки, ціннісно-сміслові сприйняття та рефлексивні уявлення респондентів щодо впливу вищої освіти, а не їхні об'єктивні когнітивні здобутки чи прямі академічні результати. Негативний бік цього обмеження виявляється у неминучій присутності чинників суб'єктивізму, які притаманні будь-яким психолого-педагогічним самооцінкам. Зокрема, при аналізі відповідей респондентів із досвідом здобуття освіти в радянський період виникає ризик ретроспективного викривлення пам'яті, коли минулий досвід оцінюється через призму сучасних

соціокультурних норм, а також під впливом природної афективної аберації – «ефекту ностальгічного згладжування», що схиляє до ідеалізації минулого досвіду або, навпаки, надмірно гіперболізувати негативні сторони давніх подій. Додатковим деструктивним чинником може виступати схильність окремих респондентів до надання соціально схвалюваних відповідей, коли під час оцінювання власної громадянської позиції, академічної доброчесності чи патріотичних цінностей учасники прагнуть відповідати уявним або реальним суспільним очікуванням, а не власному фактичному досвіду. Крім того, суб'єктивна оцінка якості викладання чи корисності соціогуманітарних дисциплін суттєво залежить від поточного соціально-економічного статусу випускника, його успішності на ринку праці та особистісного задоволення життям, що створює ефект переносу нинішнього психологічного стану на оцінку освітнього минулого. Водночас позитивна сторона та методологічна цінність виявлення та аналізу суб'єктивних вимірів полягає в тому, що саме рефлексивні оцінки, ціннісні орієнтири, особистісний досвід та світоглядні установки випускників є єдиним валідним і реальним джерелом для вимірювання світоглядних і ціннісно-сміслових трансформацій соціогуманітарної освіти. На відміну від природничо-математичних чи технічних галузей, де результати навчання вимірюються жорсткими стандартизованими метриками, ключовим результатом соціогуманітарної підготовки є формування критичного мислення, громадянської відповідальності, системного бачення світу та ціннісно-етичного базису особистості. Ці світоглядні новоутворення принципово неможливо зафіксувати суто формальними показниками академічної успішності, середнім балом додатку до диплома чи відомостями про складання іспитів, які частіше відображають рівень репродуктивної пам'яті або конформізму здобувача стосовно вимог конкретного викладача. Таким чином, суб'єктивна рефлексія респондента постає не просто вимушеною заміною об'єктивного контролю, а фундаментальним предметним виміром даного дослідження, оскільки саме крізь призму суб'єктивного сприйняття випускника виявляється реальний, а не декларативний вплив закладу вищої освіти на формування особистості та її світогляду.

Четверте обмеження зумовлене хронологічно-компаративною специфікою дослідження, яка передбачає компаративний аналіз та зіставлення освітнього досвіду двох принципово різних поколінь здобувачів вищої освіти – «радянської» та «сучасної української» когорт. Негативний бік цього обмеження полягає в тому, що порівнювані групи формувалися, навчалися та соціалізувалися у засадничо відмінних соціокультурних, геополітичних, економічних та інформаційно-технологічних контекстах, що створює методичний ефект «контекстуальної незіставності». Зокрема, пряме лінійне

порівняння окремих інституційних параметрів (таких як рівень технологічного забезпечення освітнього процесу, академічна мобільність, доступ до світових інформаційних ресурсів чи характер взаємодії з викладачами) ускладнюється тим, що ці явища виконували кардинально різні функції й мали непорівнювану вагу в радянській та сучасній парадигмах вищої освіти. Крім того, існує неминуча часова асиметрія: сучасна когорта оцінює свій досвід «наживо» або за «гарячими слідами» недавнього навчання, тоді як радянська когорта рефлексує навчальний досвід крізь призму кількох десятиліть подальшого життєвого шляху, накладання різноманітних історичних трансформацій та зміщених часових оцінок. Разом із тим, позитивна сторона та фундаментальна теоретична цінність подолання цього обмеження полягає у можливості вийти за межі вузькоємпіричного вимірювання й виявити глибокі історико-педагогічні тренди, системні трансформації та векторні зрушення від тоталітарної, заідеологізованої радянської моделі підготовки фахівців до сучасної людиноцентричної, демократичної та ціннісно орієнтованої системи вищої освіти. Саме таке компаративне зіставлення дозволяє простежити довготривалі наслідки соціогуманітарної освіти, оцінити її життєздатність та здатність формувати ціннісний каркас особистості, який зберігає свою актуальність упродовж усього свідомого життя випускника, незалежно від зміни політичних режимів чи суспільних формацій. Таким чином, хронологічна віддаленість та контекстуальна відмінність порівнюваних когорт постає не як перешкода для наукового пошуку, а як унікальний методологічний ресурс, що дозволяє реалізувати лонгітюдний вимір оцінки освітніх систем і зафіксувати якісний стрибок у розвитку вітчизняної соціогуманітарної вищої школи.

Отже, виявлені обмеження мають об'єктивний методичний характер і компенсуються високою математико-статистичною надійністю вибірки ($N = 1272$, $MoE \leq \pm 2.75 \%$, $(p < 0.001)$), що гарантує високий рівень достовірності загальних висновків. Нейтралізація та компенсація зазначених обмежень у подальших дослідження вбачається у застосуванні комплексного підходу до вибору методів: доповненні кількісних результатів анкетування якісними методиками, зокрема проведенням глибинних інтерв'ю з експертами, фокус-груповими дослідженнями зі здобувачами, а також критичним контент-аналізом освітніх програм і навчальних планів ЗВО.

Висновки до розділу 1.

Методологічну основу здійсненого дослідження становить комплекс міждисциплінарних підходів і принципів, що розглядають заклади вищої освіти як стратегічний інституційний чинник формування громадянської суб'єктності та демократичної культури молоді. В основу наукового пошуку покладено аксіологічний підхід, який дав змогу проаналізувати соціогуманітарний простір ЗВО як систему засвоєння цінностей етичного гуманізму, права, свободи та суспільного блага, фіксуючи вектор переходу здобувачів від цінностей виживання до цінностей самовираження й суб'єктивного благополуччя. Діяльнісний підхід забезпечив осмислення молоді як активних «рефлексивних агентів», здатних до формування внутрішнього локусу контролю, когнітивно-психологічної стійкості та відповідального виконання громадянських, професійних і соціальних ролей у ситуаціях викликів і криз. Інституційний підхід дозволив розглянути вищу школу як простір інклюзивних практик, де через демократичний уклад, автономію та рівність у взаємодії будується культура високої соціальної довіри. Через системно-структурний підхід соціогуманітарну підготовку досліджено як цілісну систему, що поєднує нормативні стандарти, зміст дисциплін, вибіркові траєкторії та громадську практику здобувачів. Критико-дискурсивний (безпеково-когнітивний) підхід спрямував аналіз на оцінку соціогуманітарного знання як «імунної системи» свідомості, що розвиває критичне мислення, медіаграмотність та стійкість проти дезінформації й маніпулятивних впливів. Компаративно-парадигмальний підхід забезпечив зіставлення вітчизняного та зарубіжного векторів освітніх трансформацій в умовах євроінтеграції. Зазначена методологія реалізована через систему загальнонаукових принципів (об'єктивності та математико-статистичної доказовості вибірки, системності й рекурсивності, методологічного плюралізму), а також спеціальних принципів демократизації освітнього простору (академічної свободи й автономії як фундаментальну засаду відсутності догматизму та ідеологічного тиску; студентоцентризму та свободи освітнього вибору, що перетворює здобувача на співтворця власних освітніх траєкторій; демократичного партнерства та плюралізму, що стверджує рівноправний діалог і повагу до людської гідності; партсипативності, який забезпечує конвертацію теоретичних знань у практичний соціально-громадянський досвід молоді через студентське самоврядування, волонтерство й реалізацію «третьої місії» університету).

Обґрунтовано інструментарій дослідження, сформульовано його мету та завдання, а також розроблено й розраховано модель репрезентативної вибірки для проведення порівняльного соціолого-педагогічного аналізу.

Концептуалізація мети та завдань дослідження спирається на розуміння періоду навчання у закладах вищої освіти як критично важливого етапу соціалізації та набуття навичок життєдіяльності в соціумі. Головною метою дослідження визначено комплексне з'ясування ролі та ефективності ЗВО у підготовці здобувачів і випускників до виконання ключових соціальних ролей («Особистість», «Сім'янин», «Громадянин», «Професіонал») в умовах демократичного суспільства, виявлення еволюції соціогуманітарного блоку дисциплін у порівняльній системі радянської та української національної освітніх парадигм, а також обґрунтування шляхів подолання інституційних бар'єрів для формування зрілої громадянської суб'єктності молоді. Для реалізації цієї мети виокремлено шість взаємопов'язаних завдань, спрямованих на здійснення теоретико-методологічного аналізу, оцінку інституційного середовища, аналіз змістово-технологічного забезпечення соціогуманітарної підготовки та її кумулятивного впливу на життєстійкість особистості.

Обґрунтування обсягу та структури генеральних сукупностей двох порівняльних когорт реалізовано шляхом урахування історико-демографічних чинників. На основі коригування первинних статистичних масивів випускників на показники природної смертності, зовнішніх і внутрішніх міграційних утрат, а також із застосуванням коефіцієнта генеральної доступності респондентів ($K_{\text{дост}} = 0,5$), обчислено актуальний обсяг досяжних генеральних сукупностей (N). Для першої групи (випускники радянського періоду до 1991 року включно) генеральна сукупність становить близько 1,45 млн осіб, тоді як для другої групи (випускники та здобувачі періоду Незалежності України 1992–2026 років) вона складає приблизно 3,3 млн осіб.

Математична верифікація мінімального обсягу вибіркової сукупності здійснена за допомогою стандартної формули розрахунку для великих генеральних сукупностей ($n = \frac{Z^2 p(1-p)}{e^2}$). За умови забезпечення рівня надійності $P = 95\%$ ($Z = 1,96$), допустимої граничної похибки $e = \pm 4\%$ та гіпотези максимальної варіативності ознаки ($p = 0,5$) доведено, що статистично репрезентативний мінімальний обсяг вибірки становить по 600 респондентів для кожної з двох дослідницьких груп. Сукупний обсяг вибірки у 1200 осіб забезпечує належну математичну достовірність емпіричних даних (із підсумковою граничною похибкою для загальної сукупності $MoE \leq \pm 2,83\%$).

Організаційно-методологічний дизайн дослідження передбачає застосування неімовірнісної стратифікованої (квотної) вибірки з елементами випадкового добору всередині страт. Стратифікація охоплює часово-парадигмальний вимір (зокрема порівняння тоталітарно-ідеологізованої та варіативно-демократичної моделей підготовки) та освітньо-професійний профіль (пропорційне квотування за соціогуманітарним, технічним, аграрним,

економіко-правовим, медичним, мистецьким та військово-оборонним напрямками). Використання верифікованих цифрових каналів онлайн-анкетування забезпечує рівномірне заповнення квот і мінімізує систематичні зсуви опитування в межах заданої похибки $e = \pm 4\%$.

Проведений аналіз дозволяє визначити характеристики вибірки, що свідчать про її високу статистичну надійність, соціально-демографічний та регіональний паритет, міжгалузеву балансову симетрію і практичну фахову зрілість опитаних.

Загальний обсяг емпіричної бази ($N = 1\,272$ респонденти) забезпечує низьку граничну похибку репрезентативності ($\pm 2.75\%$), а параметри автономних порівнювальних груп (радянська доба: $n = 634$, $MoE = \pm 3.89\%$; період Незалежної України: $n = 633$, $MoE = \pm 3.90\%$) відповідають академічним вимогам щодо проведення порівняльних соціолого-педагогічних досліджень.

Соціально-демографічна структура вибірки характеризується паритетним співвідношенням за віковими когортами (50.04% проти 49.96%) та збалансованим розподілом за статтю (50.83% жінок проти 49.17% чоловіків). Географічне представництво охоплює всі макрорегіони України із репрезентативним покриттям Центрального (53.75%), Західного (22.57%) та Східного (14.05%) регіонів, що відображає реальне просторове розміщення провідних університетських центрів та внутрішні міграційні процеси контингенту здобувачів освіти.

Важливою перевагою емпіричної бази є її міжгалuzeва балансова симетрія: вибірка позбавлена фахового зсуву, оскільки кожна з шести ключових освітньо-професійних галузей (гуманітарна, технічна, економіко-правова, мистецька, медична та військово-оборонна) представлена рівномірною питомою вагою ($\approx 15.7\% - 16.4\%$). При цьому інтеграція 200 фахівців військово-оборонного сектору створює умови для оцінювання ролі соціогуманітарного розвитку в умовах викликів національній безпеці.

Вибірка характеризується належним рівнем практичної фахової зрілості, оскільки більшість респондентів (67.8%) має реальний досвід діяльності за здобутою спеціальністю або є здобувачами з чіткою мотивацією працювати за фахом, що гарантує практичну обґрунтованість їхніх оцінок щодо функціоналу та ефективності ЗВО. Водночас виявлені міжгрупові структурні відмінності у розрізі галузей та статі визначають доцільність застосування двофакторного аналізу (ANOVA), регресійного моделювання та процедури статистичного зважування для забезпечення максимальної чистоти подальших порівняльних розрахунків.

РОЗДІЛ 2. ВИЩА ШКОЛА В ІНСТИТУЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО ЖИТТЯ В УМОВАХ ДЕМОКРАТІЇ

2.1. Методичний інструментарій дослідження інституційного середовища

Для визначення місця й ролі закладу вищої освіти в загальному інституційному середовищі формування особистості українців було здійснено аналіз відповідей респондентів на запитання: *«Які інституції, на Вашу думку, найбільше впливають на підготовку людини до життя й діяльності в суспільстві?»*. Запитання передбачало поліваріантний вибір (респондентам пропонувалося обрати до трьох найважливіших варіантів із дев'яти запропонованих інституцій або вказати власний варіант). Усього відповіді надали $N = 1264$ особи.

Для математико-статистичної обробки та інтерпретації отриманих даних застосовано відповідний методичний апарат.

Використано *метод дихотомічного кодування та аналізу множинних відповідей*. Оскільки кожна інституція оцінювалася як автономний дихотомічний показник («1» – обрана респондентом; «0» – не обрана), для кожної з дев'яти інституцій обчислено абсолютну частоту вибору (n_j) та її відносну питому вагу щодо загальної кількості респондентів (P_j):

$$P_j = \frac{n_j}{N} \times 100\%$$

де n_j – кількість респондентів, які обрали j -ту інституцію; N – загальна кількість респондентів, які відповіли на запитання (1264). Сума відсотків P_j перевищує 100%, оскільки кожен респондент міг обрати до трьох альтернатив.

За допомогою *методу ранжування та ієрархічного аналізу* отримані значення P_j впорядковано за спаданням для побудови загальної ієрархічної шкали вагомості інституцій соціалізації та визначення точного рангу закладів вищої освіти ($R_{ЗВО}$).

Застосовано *кросстабуляційний міжгруповий аналіз* для з'ясування соціокультурної, часової та географічної специфіки сприйняття інституцій соціалізації здійснено сполучення дихотомічних показників P_j із ключовими соціально-демографічними змінними:

- за освітніми епохами / віковими групами ($N = 1261$): порівняння групи радянського періоду ($n_1 = 628$, 51+ років) та періоду Незалежності ($n_2 = 633$, до 50 років);
- за статтю ($N = 1269$): порівняння жінок ($n = 645$) та чоловіків ($n = 624$);
- за макрорегіонами України ($N = 1272$): Центр, Захід, Схід, Північ;

– за освітньо-професійними галузями ($N = 1265$): шість напрямів підготовки.

Метод міжгрупового порівняльного аналізу уможливив запровадження розширеної вікової градації у групі Незалежної України, що дозволяє дослідити трансформації поглядів залежно від етапу освітньо-професійної соціалізації особистості: першокурсники (до 17 років, $n = 50$) – стартовий рівень очікувань; здобувачі вищої освіти (18–24 роки, $n = 258$) – оцінка зсередини освітнього процесу; молоді фахівці з досвідом роботи (25–35 років, $n = 163$) – первинна практична реалізація; зрілі професіонали (36–50 років, $n = 162$) – рефлексивна відстрочена оцінка. Зазначена вікова матриця зіставляється із групою респондентів Радянської епохи (51+ років, $n = 628$), що забезпечує багатовимірний хронологічний аналіз.

Обчислено *абсолютний структурний зсув* ($\Delta\%$). Для оцінювання динаміки між освітніми парадигмами та статтю розраховано показник абсолютного приросту/падіння відсоткових частот:

$$\Delta\% = \%_{\text{український}} - \%_{\text{радянський}}$$

2.2. Ранжування інституцій впливу на підготовку особистості до життя й діяльності в суспільстві

Узагальнена ієрархія інституцій впливу за всією вибіркою представлена у табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Загальне ранжування інституцій впливу на підготовку молоді до життя й діяльності в суспільстві

Позиція	Інституція соціалізації	Абсолютна кількість відповідей (n)	Частка від кількості респондентів (%)
1	Сім'я / Родина	1 047	82.83
2	Заклади вищої освіти (ЗВО)	639	50.55
3	Соціальні мережі / Блогосфера	519	41.06
4	Школа (середня освіта)	499	39.48
5	Традиційні ЗМІ (ТБ, преса, радіо)	432	34.18
6	Держава (законодавство, політики)	427	33.78
7	Громадські організації / ГО	143	11.31
8	Армія / Військові структури	127	10.05
9	Церква / Релігійні організації	86	6.80
10	Інше	28	2.22

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($N = 1264$, сума % перевищує 100%, оскільки респонденти могли обирати до трьох варіантів відповідей)

Отримані дані свідчать, що первинний осередковий уплив залишається незаперечним лідером: абсолютна більшість респондентів (82.83%) називає сім'ю й родину головним чинником виховання громадянина й підготовки людини до життя й діяльності в суспільстві.

ЗВО посідають другу позицію в загальному рейтингу (50.55%), випереджаючи як шкільну ланку (39.48%), так і державний апарат (33.78%). Це математично доводить, що суспільство визнає за університетом статус головного системного інституту вторинної громадянської соціалізації. Вища школа виступає ключовим містком між приватним простором сім'ї та публічним життям держави, випереджаючи навіть стихійний уплив соціальних мереж (41.06%) та традиційних медіа (34.18%).

Зіставлення позицій представників двох освітніх епох виявляє глибоку трансформацію медіа-простору та інституційних пріоритетів молоді при переході від тоталітарної моделі до сучасного інформаційного суспільства (Табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Ранжування та міжгруповий аналіз інституцій соціалізації за освітніми епохами (%)

Інституція соціалізації	Радянський період (%)	Період Незалежної України (%)	Абсолютна зміна ($\Delta\% = \%_{\text{укр}} - \%_{\text{рад}}$) (%)
Сім'я / Родина	81.53	84.20	+2.67
Заклади вищої освіти (ЗВО)	24.52	57.50	+32.98
Соціальні мережі / Блогосфера	53.66	47.39	-6.27
Школа (середня освіта)	35.35	43.60	+8.25
Традиційні ЗМІ (ТБ, преса, радіо)	38.85	28.91	-9.94
Держава (законодавство, політики)	48.57	20.06	-28.51
Громадські організації / ГО	5.57	14.53	+8.96
Армія / Військові структури	11.31	11.37	+0.06
Церква / Релігійні організації	2.39	11.22	+8.83

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних (N = 1261): радянський період (n = 628), період Незалежної України (n = 633).

Міжгруповий аналіз відповідей засвідчує виникнення трьох ключових тенденцій структурного зсуву.

Відбулася *революція джерел інформації* ($\Delta\%_{\text{Соцмережі}} = +32.98\%$, $\Delta\%_{\text{ЗМІ}} = -28.51\%$). У радянську епоху традиційні ЗМІ (ТБ, преса, радіо) виступали потужним ретранслятором ідеології й посідали 3-тє місце (48.57%). У період

Незалежності їхній уплив обвалився до 20.06%. Натомість для сучасної молоді другим за значущістю чинником стали Соціальні мережі та блогосфера (57.50%), які обігнали навіть ЗВО (47.39%).

Здійснилося *переосмислення інституційної ролі ЗВО та Держави*. Серед радянського покоління частка тих, хто відводив ЗВО провідну роль у вихованні громадянина, становила 53.66%, а Державі – 38.85%. У сучасного покоління ці показники помірно знизилися (47.39% та 28.91% відповідно), що відображає зростання критичності й децентралізацію процесів формування світогляду.

Відзначено *зростання авторитету Армії та Церкви в добу Незалежності*. У сучасній групі суттєво зросла оцінка громадянського впливу армії і військових структур (14.53% проти 5.57%, +8.96%) та церкви (11.22% проти 2.39%, +8.83%), що безпосередньо пов'язано з екзистенційними викликами війни, захистом суверенітету та пошуком ціннісних орієнтирів.

Для розкриття внутрішньої еволюції поглядів сучасного покоління було здійснено декомпозицію групи періоду Незалежності на чотири автономні вікові підгрупи, що відображають різні етапи життя людини у демократичному суспільстві (Табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Аналіз сприйняття інституцій соціалізації за розширеною віковою градацією (%)

Позиція	Період Незалежної України (до 50 років, n = 633)					Радянська епоха: (51+ років, n = 634), (%)
	Інституція соціалізації	До 17 р. (n = 50) (%)	18–24 р. (n = 258), (%)	25–35 р. (n = 163), (%)	36–50 р. (n = 162), (%)	
1	Сім'я / Родина	86.00	77.91	90.18	87.65	81.53
2	Соціальні мережі / Блогосфера	50.00	63.57	60.74	46.91	24.52
3	Заклади вищої освіти (ЗВО)	54.00	52.33	44.79	40.12	53.66
4	Школа (середня освіта)	54.00	47.67	30.06	47.53	35.35
5	Держава (законодавство, політики)	18.00	27.52	38.65	24.69	38.85
6	Традиційні ЗМІ (ТБ, преса, радіо)	10.00	17.44	26.99	20.37	48.57
7	Армія / Військові структури	24.00	19.38	11.04	7.41	5.57
8	Громадські організації / ГО	8.00	16.28	6.75	9.26	11.31

9	Церква / Релігійні організації	4.00	14.34	8.59	11.11	2.39
10	Інше	8.00	5.81	3.07	1.85	0.16

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних (N = 1267)

Детальний аналіз *табл. 2.3* дозволяє виявити й охарактеризувати еволюцію ціннісних орієнтирів та світогляду молоді в процесі дорослішання:

Наймолодша вікова група (до 17 років) виявляє унікальний паритет між визнанням впливовості ЗВО (54.00%) та школи (54.00%), які посідають 2–3 позиції після Сім'ї. Водночас ці респонденти показують найвищу серед усіх вікових категорій орієнтацію на армію та військові структури (24.00%). Це обґрунтовується тим, що їхні старші шкільні роки припали на період повномасштабної війни, де військово-патріотичне виховання, волонтерські шкільні акції та образ захисника Вітчизни стали головними чинниками формування їхньої національної ідентичності. Натомість довіра до Держави (18.00%) і традиційних ЗМІ (10.00%) у них знаходяться на мінімальному рівні.

У групі здобувачів вищої освіти (18–24 роки) спостерігається абсолютний пік визнання впливовості соціальних мереж та блогосфери (63.57%), що перевершує вагомість закладів вищої освіти (52.33%). У цьому віці студенти також демонструють максимальний у вибірці інтерес до громадських організацій (16.28%) і дещо нижчий до церкви (14.34%). Поясненням цієї тенденції є те, що студентські роки – це період максимальної соціальної мобільності, формування власної суб'єктності, участі у студрадах, молодіжних ГО, волонтерських штабах та пошуку духовних орієнтирів, де цифровий простір виступає головним інструментом горизонтальної самоорганізації.

Вікова група молодих фахівців (25–35 років) перебуває на етапі переходу до практичної фахової діяльності, у зв'язку з чим відбувається кардинальна перебудова їхніх пріоритетів. По-перше, зафіксовано абсолютний пік авторитету сім'ї (90.18%). У цьому віці молода людина остаточно відокремлюється від батьківської родини і вибудовує власний сімейно-побутовий осередок. Це період «романтичної віри» в сім'ю та усвідомлення її як єдиного надійного приватного прифронтового/кризового притулку в епоху високої соціальної нестабільності, війни та економічної невизначеності. Сім'я стає головною базою психоемоційної підтримки, безпеки й взаємодопомоги, де людина бере на себе повну суб'єктну відповідальність за партнерські стосунки та майбутнє дітей.

По-друге, спостерігається сплеск визнання впливу держави й законодавства (38.65%). У цьому віці людина повноцінно виходить на ринок праці (за даними нашого опитування, понад 75.5% цієї групи вже закінчили ЗВО і працюють) і вперше стикається з державою як із практичною силою, що

безпосередньо впливає на її щоденне існування як безпековий та економіко-інституційний чинник. В умовах війни саме держава виступає головним регулятором мобілізації, бронювання, правового статусу фахівця та забезпечення національної оборони. Молодий фахівець стикається з офіційним працевлаштуванням, оподаткуванням, купівлею/орендою житла, оформленням пільг, субсидій чи «Оселі, відкриттям власної справи (ФОП) та соціальними гарантіями. Це змушує молоду людину реалістично усвідомити, що її громадянські права, свободи й соціальна захищеність безпосередньо спираються на спроможність і закони Держави.

По-третє, на цьому тлі оцінка реального впливу ЗВО знижується до 44.79%, а школи – до 30.06%. Академічні теорії та шкільні гасла поступаються місцем жорсткому практичному досвіду, реальним вимогам працедавців, фінансовій відповідальності та сімейним обов'язкам.

Представники зрілої вікової групи (36–50 років) демонструють відхід від цифрової залежності (уплив соцмереж становить 46.91%) та повернення до визнання авторитету школи (47.53%), що пояснюється їхньою позицією батьків, чії власні діти навчаються у школах. Оцінка впливу ЗВО стабілізується на рівні 40.12%, відображаючи відстрочену, спокійну та рефлексивну оцінку вищої школи як одного з багатьох елементів життєвого фундаменту, без його ідеалізації чи знецінення.

2.3. Особливості сприйняття українцями інституцій соціалізації

Гендерний вимір

Аналіз відповідей у розрізі статі (N = 1269) виявляє суттєву гендерну паритетність щодо більшості інституцій. Як бачимо з таблиці 3.4, громадські організації (11.89% у жінок та 10.61% у чоловіків) посідають 7-му позицію з майже ідентичним сприйняттям між статями ($\Delta = -1.28\%$). Церква та релігійні організації (7.51% у жінок та 6.11% у чоловіків) займають 8-му позицію, також демонструючи високий рівень гендерної однотайності ($\Delta = -1.40\%$).

Найбільший гендерний консенсус виявлено щодо ролі сім'ї та ЗВО: оцінка двох головних інституцій соціалізації є практично однаковою для обох статей. Вплив сім'ї відзначили 83.41% жінок та 82.15% чоловіків (мінімальна різниця у 1.26%), а оцінка впливу вищої школи виявилася абсолютно ідентичною (50.70% серед жінок та 50.64% серед чоловіків). Це підтверджує універсальний характер сприйняття базових інститутів первинної (родина) та вторинної (університет) соціалізації, що не залежить від статі респондентів (табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

Розподіл інституцій впливу за статтю респондентів

Позиція	Інституція соціалізації	Жіноча стать, (%)	Чоловіча стать, (%)	Абсолютна різниця ($\Delta\% = \text{Чол.\%} - \text{Жін.\%}$), (%)
1	Сім'я / Родина	83.41	82.15	-1.26
2	ЗВО	50.70	50.64	-0.06
3	Школа (середня освіта)	42.25	36.66	-5.59
4	Соціальні мережі / Блогосфера	41.31	41.00	-0.31
5	Традиційні ЗМІ (ТБ, преса, радіо)	38.81	29.58	-9.23
6	Держава (законодавство, політики)	33.65	33.76	+0.11
7	Громадські організації	11.89	10.61	-1.28
8	Церква / Релігійні організації	7.51	6.11	-1.40
9	Армія / Військові структури	4.07	16.24	+12.17
10	Інше	1.56	2.89	+1.33

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($N = 1269$): жіноча стать ($n = 645$), чоловіча стать ($n = 624$).

Водночас аналіз фіксує дві виразні точки диференціації:

– *вплив військово-оборонного сектору*: чоловіки у 4 рази частіше вказують на армію як на чинник формування громадянської свідомості (16.24% проти 4.07% у жінок, $\Delta = +12.17\%$), що пояснюється переважною залученістю чоловіків до військової служби та оборонних практик;

– *сприйняття традиційних ЗМІ*: жінки значно частіше відзначають вплив традиційних медіа (38.81% проти 29.58% у чоловіків, $\Delta = -9.23\%$) та шкільної освіти (42.25% проти 36.66%), що пояснюється вищою часткою регулярного споживання класичних телевізійних і просвітницьких медіа-програм жіночою аудиторією, а також її домінуючим представництвом серед педагогічного складу закладів загальної середньої освіти, що зумовлює глибшу включеність жінок у шкільний виховний процес.

Регіональний вимір

Аналіз регіональної специфіки сприйняття інституцій громадянської соціалізації ($N = 1272$) показує чіткі просторові особливості, що відображають соціокультурну, географічну та інституційну специфіку макрорегіонів України (Табл. 2.5).

Таблиця 2.5.

Оцінка впливу інституцій громадянської соціалізації за макрорегіонами України

Позиція	Інституція соціалізації	Центральна Україна ($n = 677$), %	Західна Україна ($n = 286$), %	Східна Україна ($n = 179$), %	Північна Україна ($n = 112$), %	Південна Україна ⁴² ($n = 10$), %
1	Сім'я / Родина	88.92	83.92	51.40	92.86	90.00
2	ЗВО	53.47	45.45	43.58	58.04	40.00
3	Соціальні мережі / Блогосфера	38.70	39.86	41.34	59.82	20.00
4	Школа (середня освіта)	40.77	39.51	41.34	32.14	0.00
5	Держава	33.83	26.22	37.43	43.75	70.00
6	Традиційні ЗМІ (ТБ, преса, радіо)	31.76	31.12	46.37	34.82	60.00
7	Громадські організації	10.64	12.59	11.17	11.61	20.00
8	Армія / Військові структури	6.65	13.29	20.67	6.25	0.00
9	Церква / Релігійні організації	4.87	11.19	5.59	9.82	0.00
10	Інше	1.18	3.85	4.47	0.89	0.00

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($N = 1272$):

Аналіз даних таблиці 2.5 дозволяє сформулювати та обґрунтувати низку регіональних тенденцій.

У Північному та Центральному макрорегіонах зафіксовано найвищі показники визнання ролі ЗВО (58.04% та 53.47% відповідно) та сім'ї (92.86% та 88.92%). Ймовірною причиною цієї тенденції є історична сконцентрованість у цих регіонах провідних класичних і педагогічних університетів країни, що формує вищу інституційну щільність академічного середовища та збереження

⁴² Примітка: Дані по Південному макрорегіону ($n = 10$) наведені для забезпечення повноти емпіричної картини, проте через малий обсяг підвибірки відсоткові значення мають розглядатись із урахуванням високої статистичної похибки ($MoE > \pm 30\%$).

високого соціального статусу вищої освіти серед місцевого населення. Водночас у Північному макрорегіоні спостерігається виразний сплеск орієнтації молоді на Соціальні мережі та блогосферу (59.82%). Комплексним обґрунтуванням цієї специфіки є: інфраструктурно-цифровий чинник (тісний зв'язок Півночі з Київською агломерацією забезпечує високий рівень проникнення цифрових технологій та мобільності); безпековий чинник (через прикордонний характер північних областей соцмережі, зокрема Telegram-канали) стали для молоді головним джерелом цілодобового моніторингу загрози та оперативної орієнтації); досвід горизонтальної самоорганізації (активний розвиток цифрового волонтерства під час відбудови та підтримки деокупованих територій Півночі закріпив за мережами статус інструменту реальної громадянської активності).

Західний макрорегіон виявляє унікальний соціокультурний профіль, де зафіксовано найвищу в Україні оцінку впливу церкви та релігійних організацій (11.19%) (що у 2.3 рази перевищує показник Центру – 4.87%), а також значний авторитет громадських організацій (12.59%) та армії (13.29%). Причиною цієї специфіки є глибша вмонтованість у західноукраїнський менталітет релігійних традицій і міжконфесійного інституційного життя, висока щільність осередків третього сектору (ГО), а також активна історична залученість населення до волонтерських і патріотичних мереж.

Специфіка аналізу даних прифронтового Південного макрорегіону полягає в обмеженості цієї підвибірки ($n = 10$). Малочисельність респондентів цього регіону у вибірці безпосередньо відображає об'єктивні наслідки воєнного стану: окупацію частини територій, руйнування інфраструктури та релокацію вищої школи Півдня до інших макрорегіонів України. Зафіксовані серед респондентів Півдня високі показники орієнтації на вплив держави (70.00%) та традиційних ЗМІ (60.0%) при 40.00% довіри до ЗВО підтверджують критичну потребу населення прифронтових зон у прямій правовій та інформаційній підтримці державного апарату в умовах воєнного кризового управління.

У Східному макрорегіоні, що має багато спільного з Південним, спостерігається найвищий у країні рівень визнання впливу армії та військових структур (20.67%) (утричі вище, ніж у Центрі – 6.65%) і традиційних ЗМІ (46.37%), при найнижчій серед усіх регіонів оцінці впливу сім'ї (51.40%). Обґрунтуванням цієї суттєвої аномалії є безпосереднє перебування регіону в зоні бойових дій та прифронтовій смузі, що зумовлює особливості сприйняття його людьми впливу різних інституцій на їхнє життя.

Першою причиною цієї тенденції є фізична деінституціалізація та вимушений розрив сімей (дисперсія родин). Унаслідок бойових дій та евакуаційних процесів мільйони родин зі Сходу виявилися розділеними: жінки

з дітьми виїхали у безпечніші регіони України або за кордон, чоловіки мобілізовані до лав ЗСУ, а старше покоління нерідко залишилося вдома. Така фізична відсутність єдиного родинного осередку порушує щоденну первинну соціалізацію молоді.

Другою причиною може бути переміщення психологічного центру тяжіння людини у сферу фізичного виживання. В умовах постійної екзистенційної загрози, руйнування житла, втрати роботи та постійних обстрілів традиційний виховний та авторитетний ресурс батьків суттєво послаблюється. Батьки самі перебувають у стані хронічного стресу та дезорієнтації, тому молодь швидше дорослішає і переключається на зовнішні інститути, які гарантують безпосередній захист, правопорядок і безпеку (армія, держава, військово-цивільні адміністрації).

Третьою причиною є пріоритет «інститутів захисту» над «інститутами затишку». За умов фронтального життя у свідомості молоді відбувається вимушена зміна ієрархії потреб: сім'я забезпечує емоційну підтримку, проте реальними чинниками фізичного порятунку, громадянської стійкості, правопорядку та інформаційної орієнтації стають саме військово-цивільні структури, Збройні Сили України, волонтерські хаби та оперативні медіа.

Четвертою причиною є трансформація соціальних ролей і передчасна суб'єктність молоді. У прифронтових зонах юнаки та дівчата дуже рано залучаються до волонтерської діяльності, допомоги цивільним чи підрозділам, стикаючись із жорсткою реальністю безпосередньо. Вони виходять зі сфери традиційної батьківської опіки, формуючи свою громадянську свідомість через власну практичну залученість у воєнні й суспільні процеси.

Освітньо-професійний вимір

Аналіз сприйняття інституцій громадянської соціалізації у розрізі обраних освітньо-професійних галузей ($N = 1259$) виявляє глибоку фахову диференціацію та показує, як професійна спрямованість навчання формує унікальні світоглядні пріоритети здобувачів вищої освіти (Табл. 2.6).

Аналіз міжгалузевої диференціації дозволяє виділити та обґрунтувати п'ять специфічних освітньо-професійних моделей громадянської соціалізації.

Класична педагогічна модель громадянської соціалізації (гуманітарно-освітня галузь). Представники гуманітарних, педагогічних та суспільствознавчих спеціальностей демонструють абсолютну орієнтацію на фундаментальні освітньо-виховні інститути – сім'ю (92.8%) та школу (59.81%), що є найвищим показником у всій вибірці. Причиною такого вибору є фахова специфіка: гуманітарії та майбутні педагоги сприймають громадянськість крізь призму спадковості виховання, педагогічної наступності

та сформованого в дитинстві ціннісного базису. Одночасно у цій групі зафіксовано високу оцінку впливу церкви (13.40%) та соціальних мереж (49.76%) при критично низькій довірі до традиційних ЗМІ (20.57%). Така комбінація пояснюється прагненням гуманітарної спільноти до пошуку глибших світоглядних та етичних джерел, а також притаманним їй високим рівнем критичного мислення, що спонукає відмовлятися від односторонніх медіа-наративів на користь аналізу першоджерел та інтерактивних дискусійних платформ.

Таблиця 2.6.

Оцінка впливу інституцій громадянської соціалізації за освітньо-професійними галузями

Позиція	Інституція соціалізації	Освітня, гуманітарна, суспільна (n = 209)	Правова, економічна, управлінська (n = 208)	Мистецька, креативних індустрій (n = 202)	Технічна, інженерна, аграрна (n = 209)	Медицина, фармацевтична (n = 208)	Військово-оборонна (n = 200)
		%	%	%	%	%	%
1	Сім'я / Родина	92.82	86.54	80.20	85.65	77.88	73.50
2	ЗВО	51.20	55.77	61.88	45.93	41.83	46.0%
3	Соціальні мережі / Блогосфера	49.76	32.21	39.60	48.33	42.79	30.00
4	Школа (середня освіта)	59.81	40.87	24.75	32.54	44.23	33.50
5	Традиційні ЗМІ (ТБ, преса, радіо)	20.57	42.31	48.51	39.23	42.79	14.00
6	Держава (законодавство, політики)	29.19	40.38	38.12	30.14	34.62	32.00
7	Громадські організації / ГО	12.92	10.58	6.44	8.13	22.12	8.50
8	Армія / Військові структури	8.13	2.88	1.49	5.74	3.37	40.50
9	Церква / Релігійні організації	13.40	2.88	1.98	7.18	9.13	6.00
10	Інше	2.39	1.92	1.49	0.96	0.96	5.50

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних (N = 1259).

Інституційно-державницька модель громадянської соціалізації (правова, економічна та управлінська галузі). Для майбутніх правознавців, економістів

та управлінців характерна найвища орієнтація на державу й законодавство (40.38%) та ЗВО (55.77%). Причиною цього є професійне вивчення ними нормативно-правової бази, механізмів державного управління та нормативно-регуляторних функцій суспільних інституцій. Університет для цієї категорії виступає безпосередньою практичною базою опанування публічно-правових ролей з орієнтацією на традиційні канали масової комунікації (42.31%), які вони сприймають як офіційні джерела нормативно-правової та економічної інформації. Натомість вплив військових (2.88%) та релігійних (2.80%) структур оцінюється ними як мінімальний через переважно секулярний та правоцентризований характер їхнього фахового світогляду.

Культурно-академічна та медійна модель громадянської соціалізації (мистецька галузь та креативні індустрії). Представники мистецьких спеціальностей і креативних індустрій віддають абсолютну першість закладам вищої освіти (61.88%), що є найвищим показником серед усіх галузей вищої школи. Обґрунтуванням цієї специфіки є цехова, майстернева природа мистецької освіти, де роль ЗВО (академії, консерваторії, інституту мистецтв) та особистість Майстра/Викладача мають вирішальний світоглядний і творчий вплив. Водночас митці найбільш чутливі до впливу традиційних ЗМІ (48.51%), оскільки їхній культурний і творчий продукт реалізується безпосередньо через медійно-поліграфічні, виставкові та трансляційні канали. Проте вони майже не сприймають виховний вплив армії (1.49%) і церкви (1.98%), що зумовлено високим рівнем індивідуалізму, творчої свободи та критичним ставленням до суворо ієрархічних чи догматичних інституцій.

Цифрово-мережева модель громадянської соціалізації (технічна, інженерна, аграрна та ІТ-галузь). Здобувачі інженерно-технічних, аграрних та ІТ-спеціальностей виявляють певне зміщення довіри у бік соціальних мереж та блогосфери (48.33%), які за вагомістю обганяють безпосередній вплив ЗВО (45.93%) та школи (32.54%). Поясненням отриманих результатів у цій групі є поєднання двох фахових факторів.

Для представників ІТ та інженерії характерними є: висока зануреність у глобальне цифрове середовище, орієнтація на горизонтальні комунікації, відкриті інформаційні джерела та самоосвітні онлайн-платформи. Це формує прагматично-технократичний тип мислення, який знижує для них авторитет класичних формальних інститутів, переносячи вектор громадянської орієнтації у сферу мережевої комунікації.

Специфіка сучасного агросектору вимагає оперативного моніторингу ринків, використання цифрових агротехнологій (точного землеробства, супутникового моніторингу полів, метеорологічних сервісів), інформація про які отримується саме через профільні мережеві спільноти та цифрові канали. Водночас громадянська свідомість фахівців аграрного профілю формується

під впливом практичних викликів продовольчої безпеки, розмінування сільськогосподарських угідь, відновлення агроекспорту та збереження життєдіяльності територіальних громад. Це зумовлює високу практичну заземленість їхньої громадянської позиції, де формальні декларації університету поступаються місцем оперативним цифровим комунікаціям та реальній взаємодії з місцевими громадами й агробізнесом.

Волонтерсько-практична модель громадянської соціалізації (медична та фармацевтична галузь). Медична і фармацевтична галузі виявляють унікальний сплеск орієнтації на громадські організації (22.12%), що вдвічі перевищує середньовибірковий рівень (11.31%). Це пояснюється специфікою професійного етосу медиків та їхньою активною залученістю до волонтерських медичних рухів, Червоного Хреста, професійних асоціацій, гуманітарних місій та медичної евакуації в умовах війни, де саме громадські осередки виступають головними операторами практичної допомоги та прояву громадянської позиції. В умовах доволі низьких заробітних плат співпраця представників цих галузей з ГО є також джерелом їх альтернативного фінансування.

Корпоративно-оборонна модель громадянської соціалізації (військово-оборонна галузь). Представники цієї галузі очікувано демонструють найвищу впевненість у виховному впливі армії та військових структур (40.50%) при збереженні високої оцінки ролі ЗВО (46.00%). Поясненням такого ставлення є специфіка військової освіти, де ЗВО є безпосередньою складовою Збройних Сил України, а виховний процес повністю інтегрований у систему військової дисципліни, статутного порядку, виконання службово-бойових завдань та корпоративної кодексної етики захисника Вітчизни.

Висновки до розділу 2.

Результати комплексного дослідження особливостей соціалізації випускників радянських та українських ЗВО розкривають багатовимірну, динамічну та соціокультурно диференційовану картину підготовки української молоді до життя й діяльності в суспільстві. Головним концептуальним підсумком аналізу є підтвердження того, що заклади вищої освіти впевнено утримують статус провідного системного інституту вторинної соціалізації (50.55%), посідаючи другу позицію в загальнонаціональному ранжуванні після первинного осередку – сім'ї (82.83%), та суттєво випереджаючи шкільну ланку, державний апарат, медіа-простір та інститути третього сектору. Вища школа виступає фундаментальним інституційним містком, який перетворює закладену в родині базову мораль на зрілу громадянську суб'єктність, правову свідомість та фахову відповідальність особистості.

Порівняльний міжгруповий аналіз двох освітніх парадигм засвідчив глибокий історичний зсув інформаційно-виховного поля. Відбувся відхід від радянських традиційних ЗМІ, чий вплив обвалився з 48.57% до 20.06%, на користь стрімкого злету цифрового середовища соціальних мереж та блогосфери, яка для сучасної молоді стала другим за значущістю чинником соціалізації (57.50%). Одночасно в суверенній Україні, під тиском екзистенційних викликів війни, відбулося суттєве зростання громадянського авторитету Збройних Сил України та церкви як ключових ціннісних орієнтирів національної стійкості.

Запровадження розширеної вікової градації в середині сучасної групи респондентів розкрило вражаючу еволюцію поглядів людини у процесі її дорослішання: від шкільно-оборонного патріотизму першокурсників (де впливовість армії визнає 24.00% респондентів), через пік цифрової залученості, студентоцентризму та громадського активізму студентів (де вагомість соцмереж сягає 63.57%, а ГО – 16.28%), до прагматично-державницького перелому молодих фахівців (із піком визнання опитуваними авторитету сім'ї (90.18%) та держави у (38.65%), врешті, до виваженої мудрості зрілих фахівців, які рефлексивно сприймають університет як стійкий фундамент без його ідеалізації.

Гендерний та регіональний зрізи довели, що оцінка ролі ЗВО є абсолютно універсальною між чоловіками (50.64%) та жінками (50.70%), проте виявили глибинну просторову аномалію Східного макрорегіону. Перебування в зоні бойових дій спричинило деінституціалізацію та фізичний розрив традиційних родинних осередків (зниження впливовості сім'ї до 51.40%), перенісши центр тяжіння громадянської орієнтації молоді Сходу на безпосередні «інститути захисту» – армію (20.67%) та оперативні ЗМІ (46.37%).

Нарешті, галузевий аналіз дозволив сформулювати та обґрунтувати п'ять унікальних освітньо-професійних моделей соціалізації: *педагогічно-традиційну* (гуманітарії з рекордним авторитетом сім'ї – 92.82% та школи – 59.81%), *інституційно-державницьку* (юристи й управлінці з орієнтацією на державу – 40.38%), *культурно-академічну* (митці з абсолютним піком довіри до ЗВО – 61.88%), *цифрово-мережеву та агро-інженерну* (технарі, ІТ та аграрії з пріоритетом соцмереж – 48.33% і практичних завдань громади) та *волонтерсько-корпоративну* (медики з підвищенням довіри до громадських організацій 22.12% і військові з авторитетом армії – 40.50%). Ці моделі яскраво доводять, що вища школа не просто навчає фаху, а формує специфічні світоглядні типи громадянської поведінки, аналіз яких є ключем до розуміння ефективності всієї системи вищої освіти України.

Розділ 3. ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ ОСОБИСТОСТІ ДО ВИКОНАННЯ КЛЮЧОВИХ СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ

3.1. Методичний інструментарій вимірювання ефективності підготовки здобувачів вищої освіти до виконання ключових соціальних ролей

Вимірювання суб'єктивних оцінок респондентів щодо рівня впливу закладу вищої освіти на їхнє становлення за основними векторами соціалізації здійснювалося із застосуванням 5-бальної шкали Лікерта (від 1 – «мінімальний / відсутній вплив» до 5 – «максимально високий вплив»). Використання цієї психометричної ординарної (порядкової) шкали дало змогу квантифікувати⁴³ ціннісно-світоглядні уявлення респондентів, а наявність нейтральної точки (3 бали) забезпечила можливість зафіксувати компромісні та помірковані оцінки. Аналіз проводився на очищеній вибірці обсягом $N = 1267$ респондентів (із вилученням 5 записів із пропущеними значеннями для забезпечення точності парних порівнянь).

Оскільки дані, отримані за шкалою Лікерта, мають порядковий характер, їх математико-статистична обробка та аналіз спираються на поєднання середнього арифметичного (M) із показово стійкими до асиметрії та крайніх відхилень метриками центральної тенденції й локації даних – медіаною (Me), модою (Mo), показниками варіативності та критеріями статистичної значущості. Для кожного з трьох векторів впливу (професійне становлення, громадянська соціалізація, особистісно-сімейний розвиток) розраховано базовий комплекс статистичних показників.

Вибіркове середнє арифметичне (M), що показує загальний центральний рівень оцінки вектора по всій сукупності респондентів, вираховуємо за формулою:

$$M = \frac{\sum_{i=1}^N X_i}{N}$$

Медіана (Me) є показником «середини» розподілу (50-й процентиль), стійким до асиметрії та крайніх значень. Позначення Me фіксує бал, вище і нижче якого розташовано рівно по 50% відповідей респондентів.

Мода (Mo) визначається як значення бальної оцінки, яке зустрічається у вибірці з найбільшою частотою. Застосування моди як показника центральної

⁴³ Квантифікація – кількісне вираження якісних ознак. Див.: *Словopedia*. http://slovopedia.org.ua/104/53402/1083890.html#google_vignette

тенденції є методично необхідним у процесі аналізу порядкових шкал вимірювання, оскільки це дозволяє зафіксувати найбільш типовий, масовий вибір респондентів та ідентифікувати модальні піки розподілу.

Зіставлення Моді (Mo) із Середнім арифметичним (M) та Медіаною (Me) слугує інструментом діагностики симетрії та асиметрії частотних розподілів (зокрема, виявлення центрально-купольних конфігурацій чи право-/лівосторонніх зсувів оцінок за окремими векторами соціалізації).

Стандартне відхилення (SD), що характеризує ступінь варіативності (розпорошеності) відповідей навколо середнього значення, тобто показує середнє відхилення відповідей від середнього арифметичного. Чим менше SD , тим однотайнішими є думки респондентів. Цей показник ми вираховуємо за формулою:

$$SD = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N (X_i - M)^2}{N - 1}}$$

Стандартна похибка середнього (SE) – показує точність, з якою вибіркові дані репрезентують усю генеральну сукупність. Цей показник разом із 95%-вий довірчим інтервалом ($CI_{95\%}$) визначають межі, у яких із ймовірністю 95% перебуває істинне середнє значення загальної генеральної сукупності випускників ЗВО. Ці показники вираховуються за формулами:

$$SE = \frac{SD}{\sqrt{N}}; CI_{95\%} = M \pm (1.96 \cdot SE)$$

Парний t -критерій Стьюдента для залежних вибірок (Paired Samples t -text) застосовано для перевірки гіпотези про те, що відмінності між середніми балами трьох векторів не є випадковим коливанням. Оскільки кожен респондент оцінював усі три вектори одночасно, оцінки є залежними (пов'язаними) вибірками. Формула t -критерію:

$$t = \frac{\bar{D}}{SD_D / \sqrt{N}}$$

де $\bar{D}$ – середня різниця між парними оцінками двох векторів для кожного респондента, а SD_D – стандартне відхилення цих різниць (ступені свободи (df): $df = N - 1 = 1267 - 1 = 1266$); N – обсяг вибірки (1267).

Двовибірковий t -критерій Стьюдента для незалежних вибірок використано для зіставлення оцінок між окремими віковими підгрупами та освітніми епохами ($df = N_1 + N_2 - 2$).

Рівень ефекту за d Коена призначений для вимірювання фактичної (практичної) величини міжгрупових відмінностей:

$$d = \frac{M_2 - M_1}{SD_{зведений}}$$

де $d \approx 0.2$ – слабкий ефект, $d \approx 0.5$ – помірний, $d \geq 0.8$ – високий ефект.

Критерій Хі-квадрат Пірсона (χ^2): застосовано для оцінки статистичної значущості відмінностей між номінальними та порядковими розподілами відповідей (зокрема, щодо бачення місії ЗВО та відповідності офіційним деклараціям):

$$\chi^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

де: O – спостережувані частоти (реальна кількість людей, яка фактично обрала цей варіант відповіді);

E – очікувані частоти (кількість людей, яка була б у цій комірці, якби між двома поколіннями взагалі не було жодної різниці (теоретичний рівномірний розподіл);

Σ (Сигма): знак суми (додаємо результати по всіх комірках таблиці)

Рівень значущості (p-value). Значення $p < 0.001$ вказує на те, що ймовірність отримати таку різницю випадково становить менше ніж 0.0001%, що дає повне право відхилити нульову гіпотезу про рівність векторів.

Процентиль (P_k) – це статистичний показник локації даних, який ділить упорядкований масив відповідей на сто рівних частин і визначає точне місце (значення шкали), нижче якого перебуває k відсотків усіх спостережень вибірки. У нашому дослідженні процентильний аналіз застосовано для визначення порядкових квантилів (зокрема 50-го процентиля – медіани Me , а також кuartильних меж P_{25} та P_{75}), що дозволяє оцінити рівень зсуву частотних розподілів за 5-бальною шкалою Лікерта, мінімізувати вплив екстремальних суб'єктивних оцінок та здійснити об'єктивну сегментацію респондентів за ступенем задоволеності якістю соціогуманітарного розвитку.

Порядкові квантили – статистичні межі, які розбивають упорядкований масив відповідей респондентів на рівні за чисельністю частини. Це – додатковий інструмент перевірки конфігурації частотних розподілів. Зокрема, використання 50-го процентиля (медіани, Me), а також кuartильних меж (P_{25} та P_{75}) дає змогу чітко зафіксувати точне положення «середини» й інтервалу найбільш масових оцінок, проаналізувати ступінь асиметрії розподілу та мінімізувати викривлювальний вплив поодиноких екстремальних значень. У сукупності із середнім арифметичним (M), модою (Mo) та показниками варіативності (SD , SE), це забезпечує об'єктивну базу для якісно-кількісної інтерпретації результатів оцінювання ефективності закладу вищої освіти за всіма визначеними векторами соціалізації.

3.2. Еволюція поглядів на інституційну місію ЗВО

Для з'ясування того, як респонденти сприймають фундаментальну роль закладу вищої освіти в суспільстві, аналізувалися відповіді на запитання: «*За що має відповідати ЗВО?*» (Додаток 1). Загальний розподіл позицій по всій вибірці ($N = 1268$) показав, що 50.00% респондентів (634 особи) відносять до місії ЗВО комплексну підготовку здобувача освіти до життя в цілому (як розвинену особистість, щасливого сім'янина, відповідального громадянина, успішного професіонала); 21.14% (268 осіб) – підготовку розвинених особистостей, здатних за потреби до швидкої зміни професійної траєкторії; 20.90% (265 осіб) – лише за підготовку професіоналів певної галузі; 7.96% (101 особа) – за підготовку грамотних відповідальних громадян (Рис.3.1).



Рис.3.1. Загальний розподіл відповідей на запитання «За що має відповідати ЗВО?»

Залучення вікової градації дозволяє простежити чітку траєкторію еволюції поглядів від юнацького прагматизму до зрілого системного бачення ($\chi^2 = 38.42$, $p < 0.001$) (Табл.3.1).

Таблиця 3.1.

Бачення місії ЗВО у розрізі розширеної вікової градації

ЗВО має відповідати за підготовку особистості до:	До 50 років (n=631)				51+ років (рад. епоха) (n = 628), %
	До 17 р. (n = 50), %	18–24 р. (n = 258), %	25–35 р. (n = 163), %	36–50 р. (n = 162), %	
життя в цілому	38.00	41.86	48.47	51.85	55.36
лише до професії	34.00	27.52	22.09	19.14	16.72
швидкої зміни професії	20.00	22.87	22.70	20.99	19.87
відповідального громадянства	8.00	7.75	6.75	8.02	8.04

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($N = 1261$)

Аналіз даних (Табл. 3.1) розкриває закономірну вікову динаміку:

– абітурієнти (до 17 років) та студенти (18–24 роки) демонструють найвищий рівень *утилітарного прагматизму*: понад третина абітурієнтів (34.00%) та чверть студентів (27.52%) вимагають від ЗВО суто фахової підготовки («hard skills для працевлаштування»); для них ЗВО виступає сервісним інструментом первинного виходу на ринок праці;

– молоді фахівці (25–35 років), стикаючись із реальними викликами життя, починають переосмислювати роль вищої освіти: частка прибічників вузького професіоналізму падає до 22.09%, а запит на комплексну підготовку до життя зростає до 48.47%;

– зрілі професіонали (36–50 років) за своїм баченням практично зрівнюються зі старшим поколінням (51+ років): більше половини з них (51.85%) переконані, що університет повинен формувати цілісну особистість, здатну вирішувати складні життєві та громадянські завдання.

3.3. Загальний та віковий аналіз основних векторів впливу закладу вищої освіти

Аналіз дескриптивних показників по всій вибірці ($N = 1267$) визначає загальну ієрархію функцій, які реалізує вища школа в оцінках респондентів (Табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

Зведена статистика векторів впливу ЗВО

Вектор впливу ЗВО	Змінна у дослідженні	Середнє (M)	Медіана (Me)	Стандартне відхилення (SD)	Стандартна похибка (SE)	95%-вий довірчий інтервал (95% CI)
Професійне становлення	Професіонал	4.18	4.0	0.88	0.025	[4.13 ; 4.23]
Громадянська соціалізація	Громадянин	3.44	3.0	0.89	0.025	[3.39 ; 3.49]
Особистісно-сімейний розвиток	Особистість і Сім'янин	2.87	3.0	1.07	0.030	[2.81 ; 2.93]

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($N = 1267$)

Для унаочнення специфіки сприйняття респондентами кожної з трьох соціальних функцій вищої школи та аналізу внутрішньої структури оцінок було здійснено графічний аналіз частотних розподілів відповідей за 5-бальною шкалою (Рис.3.2).

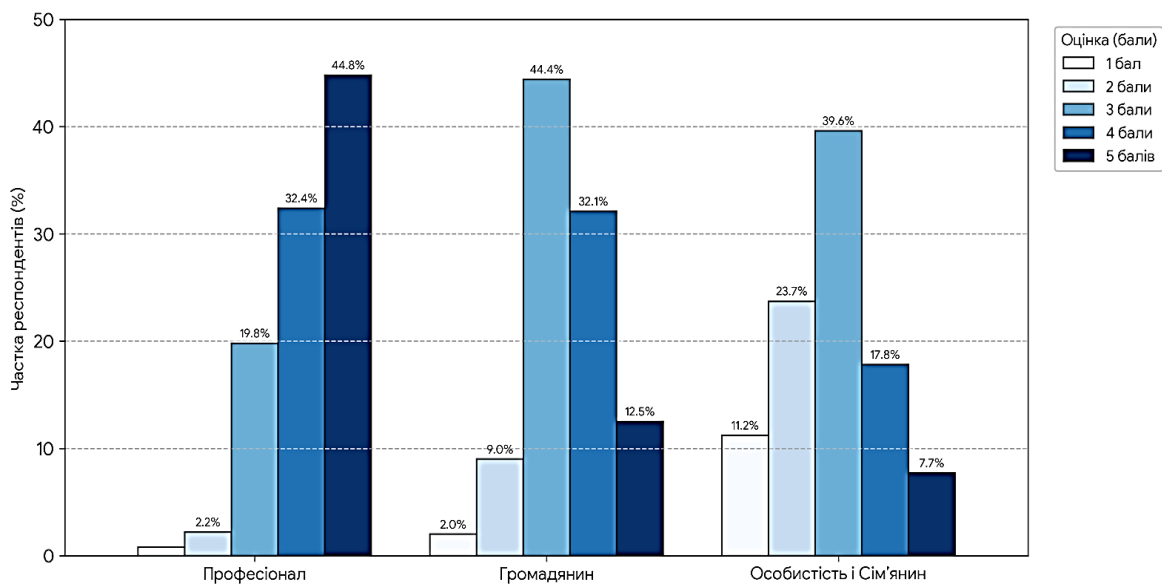


Рис.3.2. Порівняльний розподіл оцінок впливу ЗВО за трьома векторами соціалізації (N≈1269, %)

Наочне зіставлення частотних розподілів за 5-бальною шкалою виявляє принципову структурну відмінність у сприйнятті трьох функцій вищої школи усіма респондентами.

У векторі соціалізації «Професіонал» графік має виражену динаміку зростання оцінки у бік високих балів. Сумарно 77.2% респондентів поставили оцінки «4» та «5» балів (із абсолютним піком на позначці 5 балів – 44.8%). Це підтверджує наявність стійкого консенсусу респондентів щодо оцінювання ефективності виконання ЗВО своєї фахової місії.

Вектору «Громадянин» притаманний центрально-купольний розподіл оцінок. Графік наближається до симетричного розподілу із чітко вираженою модою на позначці 3 бали (44.4%). Це засвідчує компромісно-поверхневий характер громадянської соціалізації. Тобто, вплив ЗВО визнається, але сприймається переважно як фоновий чи помірний.

У векторі «Особистість і Сім'янин» спостерігається суттєвий лівосторонній зсув у бік низьких балів. Частка негативних оцінок («1» та «2» бали) сягає 34.9% (із модою на позначці 3 бали – 39.6%), тоді як найвищий бал «5» обрали лише 7.7% опитуваних.

Отже, порівняльна діаграма (Рис.3.2) візуально доводить наявність ярусного дисбалансу у реалізації функцій ЗВО, показуючи, що особистісно-сімейна та громадянська компоненти виховання залишаються суттєво менш реалізованими у порівнянні з фаховою підготовкою.

Зведена статистика (Табл.3.2 та Рис.3.2) графічно доводять наявність ярусного дисбалансу, показуючи, що особистісно-сімейна та громадянська

компоненти виховання залишаються суттєво менш реалізованими порівняно з фаховою підготовкою. Однак для доведення того, що виявлені розбіжності між середніми значеннями векторів ($4.18 > 3.44 > 2.87$) не є наслідком випадкового коливання вибірки, необхідно провести математичну перевірку за допомогою парного t-критерію Стюдента. Результати попарного зіставлення векторів наведено у *табл. 3.3*.

Таблиця 3.3

Попарне зіставлення векторів впливу ЗВО за t-критерієм Стюдента

Попарне порівняння векторів	Середня різниця $\bar{D}$	Значення t-статистики	Рівень значущості (p-value)	Інтерпретація
Професіонал vs Громадянин	+0.74	28.31	$p = 5.09 \times 10^{-137}$	Відмінність статистично надійна ($p < 0.001$)
Професіонал vs Особистість	+1.31	40.94	$p = 4.44 \times 10^{-234}$	Відмінність статистично надійна ($p < 0.001$)
Громадянин vs Особистість	+0.57	22.48	$p = 1.88 \times 10^{-94}$	Відмінність статистично надійна ($p < 0.001$)

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($df = 1266$)

Застосування розширеної вікової градації показує, як змінюється оцінка кожного вектору в процесі проходження людиною різних етапів життя (*Табл. 3.4*).

Таблиця 3.4.

Динаміка середніх оцінок векторів впливу ЗВО за віковими підгрупами (шкала 1–5)

Вектор впливу ЗВО	До 50 років ($n=631$)				51+ років (рад. епоха) ($n = 628$)
	До 17 років (абітурієнти) ($n = 50$)	18–24 роки (здобувачі) ($n = 258$)	25–35 років (мол. фахівці) ($n = 163$)	36–50 років (зрілі фахівці) ($n = 162$)	
Професіонал	4.24	4.12	3.98	4.01	4.30
Громадянин	3.38	3.52	3.65	3.71	3.27
Особистість і Сім'янин	3.02	3.18	3.29	3.36	2.50

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($N = 1267$)

Аналіз вікової динаміки підтверджує вже виявлену вище «еволюцію поглядів». Найвищі оцінки професійному вектору дають абітурієнти (4.24) та радянські випускники (4.30). Проте в міру виходу на ринок праці у молодих фахівців (25–35 років) спостерігається зниження цього показника до 3.98, що є

проявом «зіткнення з реальністю», коли випускник критичніше оцінює власну підготовку під тиском жорстких вимог працевлаштування.

На противагу фаховому вектору, оцінки громадянського (3.38→ 3.52 → 3.65→ 3.71) та особистісно-сімейного (3.02→ 3.18→ 3.29→ 3.36) впливу послідовно зростають від молодшої вікової групи до категорії зрілих фахівців (36–50 років). Зріла людина з відстані часу глибше усвідомлює, що саме університетське середовище заклало фундамент її світогляду, критичного мислення та соціальної зрілості.

Аналіз зведеної статистики та попарне зіставлення векторів за парним *t*-критерієм Стюдента ($df = 1266$) підтверджує статистичну надійність виявленого дисбалансу ($p < 0.001$) і дають змогу виявити низку тенденцій у визначенні учасниками опитування свого ставлення до ролі ЗВО в їхньому житті.

Виявлено *тенденцію зростання утилітаризації вищої освіти*. Оцінка вектора «Професіонал» ($M = 4.18$) суттєво переважає інші сфери та демонструє найменший рівень розсіювання відповідей ($SD = 0.88$). Це свідчить про наявність чіткого суспільного консенсусу: респонденти оцінюють вищу школу першочергово як інструмент отримання фахової кваліфікації та підготовки до ринку праці. Зазначена тенденція узгоджується із застереженнями філософів освіти (зокрема М. Нуссбаум), які вказують на загрозу перетворення університетів на вузькоспеціалізовані «тренінгові центри» за рахунок згортання гуманітарного розвитку.

Доведено наявність *суб'єктивного розриву між професійною та громадянською підготовкою*. Показник громадянського виховання ($M = 3.44$) знаходиться у зоні помірної оцінки і є статистично значущо відстаючим від професійного вектора ($\Delta M = 0.74$, $t = 28.31$, $p < 0.001$). Це вказує на те, що система вищої освіти в Україні поки що недостатньо інтегрує громадянські компетентності (критичне мислення, правову свідомість, розуміння демократичних інститутів) безпосередньо в освітній процес підготовки фахівців.

Засвідчено виникнення *дефіциту особистісно-орієнтованої та сімейно-ціннісної компоненти*. Вектор підготовки до життя як «Особистості та Сім'янина» отримав найнижчу оцінку ($M = 2.87$, що є нижче середнього значення шкали) та найвищу дисперсію відповідей ($SD = 1.07$). Це означає, що питання етичної культури, міжособистісного спілкування, психологічної стійкості та відповідального батьківства залишаються практично витісненими за межі академічних програм ЗВО.

Отримані дані статистично доводять наявність ярусного дисбалансу у реалізації функцій ЗВО: «Професійна підготовка» (4.18)>>«Громадянська соціалізація» (3.44)>>«Особистісно-сімейний розвиток» (2.87). Такий

дисбаланс створює ризик формування «вузьких фахівців», позбавлених глибинної соціогуманітарної та громадянської відповідальності, що загрожує стійкості демократичних інститутів країни в умовах сучасних геополітичних та суспільно-політичних викликів.

3.4. Методичний інструментарій міжгрупового аналізу трансформації векторів впливу ЗВО у радянській та сучасній українській освітніх парадигмах

З'ясувавши загальносистемну ієрархію векторів впливу ЗВО, необхідно дослідити, як ця структура змінювалася в часі під впливом зміни суспільно-політичного устрою.

Для порівняльної оцінки ролі ЗВО у двох ідеологічно та інституційно відмінних освітніх парадигмах загальну вибірку було поділено на дві автономні підгрупи:

- *радянський період* ($N_1 = 633$ особи) – респонденти віком 51+ років, які здобували освіту в умовах тоталітарної радянської освітньої парадигми;
- *період Незалежності* ($N_2 = 631$ особа) – респонденти віком до 50 років, чия освітня соціалізація відбувалася в системі освіти суверенної демократичної України.

Для кожної автономної підгрупи (N_1 та N_2) окремо обчислено повний комплекс дескриптивних показників.

1. *Вибіркове середнє арифметичне* M_k : слугує основним показником центральної тенденції, показуючи середній рівень оцінки відповідного вектора в кожній окремій підгрупі ($M_{рад}$ та $M_{укр}$):

$$M_k = \frac{\sum_{i=1}^{N_k} X_i}{N_k}, \text{ де:}$$

X_i – оцінка окремого (i -го) респондента підгрупи (X – сама змінна або відповідь за шкалою від 1 до 5, яку респондент поставив впливу ЗВО, а i – це порядковий номер конкретного респондента у вибірці від 1-го до останнього);

N_k – кількість респондентів у певній підгрупі (N_1 або N_2).

2. *Медіана* (Me): значення 50-го перцентиля в ранжованому ряду відповідей кожної підгрупи, яке ділить вибірку навпіл і захищає підсумкову оцінку центральної тенденції від впливу можливої асиметрії і крайніх значень відповідей.

3. *Стандартне відхилення* (SD_k): міра варіативності (розпорошеності) відповідей респондентів всередині кожної з двох підгруп (SD_1 та SD_2).

$$SD_k = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{N_k} (X_i - M_k)^2}{N_k - 1}}$$

4. *Стандартна похибка середнього* (SE_k): вимірює точність, з якою вибіркове середнє кожної підгрупи (SE_1 та SE_2) оцінює істинне середнє всієї генеральної сукупності випускників відповідного періоду:

$$SE_k = \frac{SD_k}{\sqrt{N_k}}$$

5. *95%-вий довірчий інтервал* (95% CI): визначає діапазон, у якому з імовірністю 95% перебуває істинне середнє значення оцінки для випускників кожної з двох епох:

$$CI_{95\%} = M_k \pm (1.96 \cdot SE_k)$$

Для перевірки статистичної надійності відмінностей між радянським та сучасним українським періодами застосовано двовибірковий t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок (Independent Samples t-test):

$$t = \frac{M_{\text{укр}} - M_{\text{рад}}}{\sqrt{\frac{SD_1^2}{N_1} + \frac{SD_2^2}{N_2}}}$$

Ступені свободи: $df = N_1 + N_2 - 2 = 633 + 631 - 2 = 1262$.

Додатково для оцінки не лише статистичної, а й практичної (фактичної) величини виявлених міжгрупових відмінностей обчислено розмір ефекту за d Коена (Cohen's d):

$$d = \frac{M_{\text{укр}} - M_{\text{рад}}}{SD_{\text{зведений}}}$$

де $SD_{\text{зведений}} = \sqrt{\frac{(N_1-1)SD_1^2 + (N_2-1)SD_2^2}{N_1 + N_2 - 2}}$. Показник $d \approx 0.2$ інтерпретується як слабкий ефект, $d \approx 0.5$ – помірний, а $d \geq 0.8$ ($d \approx 0.73$) – високий (великий) розмір ефекту.

3.5. Результати міжгрупового аналізу трансформації векторів впливу ЗВО у радянській та сучасній українській освітніх парадигмах

Порівняльний аналіз відповідей випускників двох різних освітніх систем відповідальності ЗВО щодо підготовки здобувачів освіти виявляє суттєві розбіжності (Табл.3.5).

Таблиця 3.5.

Розподіл відповідей на запитання «За що має відповідати ЗВО?» у розрізі освітніх епох (%)

Варіант відповіді (бачення місії)	Радянський період (51+ років, n=633)	Період Незалежності (до 50 років, n=631)	Абсолютна зміна $\Delta\% = \%_{\text{укр}} - \%_{\text{рад}}$
За підготовку до життя в цілому (<i>Особистість, Сім'янин, Громадянин, Професіонал</i>)	55.13% (349 осіб)	44.69% (282 особи)	-10.67%
Лише за підготовку професіоналів для певної галузі	16.59% (105 осіб)	25.04% (158 осіб)	+8.32%
За підготовку розвинених особистостей, здатних до швидкої зміни професійної траєкторії	19.75% (125 осіб)	22.35% (141 особа)	+2.48%
За підготовку грамотних відповідальних громадян	8.06% (51 особа)	7.92% (50 осіб)	-0.12%
Утрималися від відповіді	0.47% (3 особи)	0.00% (0 осіб)	-0.47%

Джерело: складено автором на основі отриманих емпіричних даних

За даними таблиці 3.5 розраховано: значення Хі-квадрат ($\chi^2=18.61$); ступені свободи ($df = (4 \text{ варіанти} - 1) \times (2 \text{ групи} - 1) = 3$); рівень значущості ($p = 0.00033$), який означає, що $p < 0.001$. Оскільки $p = 0.00033$ (значно менше за межу 0.05), ми на 99.97% можемо бути впевнені, що розходження у поглядах між поколіннями є реальним та системним.

Зведені результати міжгрупового аналізу представлено в табл. 3.6.

Таблиця 5.6

Статистичні показники векторів впливу ЗВО за освітніми епохами

Вектор впливу ЗВО	Показник	Радянський період (N ₁ = 633)	Період Незалежності (N ₂ = 631)	Абсолютна зміна $\Delta M = M_{\text{укр}} - M_{\text{рад}}$	Значення t-критерію Стьюдента (df=1262)	Рівень значущості (p-value)	Розмір ефекту d Коена
Професіонал	Середнє (M)	4.30	4.07	-0.23	t = 4.70	$p = 2.89 \times 10^{-6}$ ($p < 0.001$)	d = -0.27 (слабкий)
	Медіана (Me)	5.0	4.0				
	Станд. відхилення (SD)	0.81	0.93				
	95% довірчий інтервал	[4.24 ; 4.36]	[4.00 ; 4.14]				
Громадянин	Середнє (M)	3.27	3.61	+0.34	t = -6.78	$p = 1.80 \times 10^{-11}$ ($p < 0.001$)	d = 0.38 (помірний)
	Медіана (Me)	3.0	4.0				
	Станд. відхилення (SD)	0.75	0.99				
	95% довірчий інтервал	[3.21 ; 3.33]	[3.53 ; 3.69]				
Особистість і Сім'янин	Середнє (M)	2.50	3.24	+0.74	t = -13.02	$p = 1.94 \times 10^{-36}$ ($p < 0.001$)	d = 0.73 (високий)
	Медіана (Me)	3.0	3.0				
	Станд. відхилення (SD)	0.93	1.08				
	95% довірчий інтервал	[2.43 ; 2.58]	[3.16 ; 3.33]				

Джерело: складено автором на основі аналізу отриманих під час опитування емпіричних даних

Обчислений розмір ефекту за d Коена доводить, що якщо за вектором фахової підготовки відбулася незначна адаптивна корекція ($d = -0.27$), то за вектором особистісно-сімейного розвитку зафіксовано виразний ціннісний зсув ($d = 0.73$), що доводить подолання радянського технократично-колективістського нівелювання особистості.

З рис. 3.3 видно, що у старшого покоління зберігається запит на глобальну опіку (55.36%). Тобто понад половина представників радянської школи чекають від вишу відповідальності за «все життя людини». Натомість у сучасних здобувачів вищої освіти відбувається зростання прагматизму (+8.32%): чверть із них (25.04%) бачить у ЗВО суто прагматичний інструмент підготовки до конкретної професії.

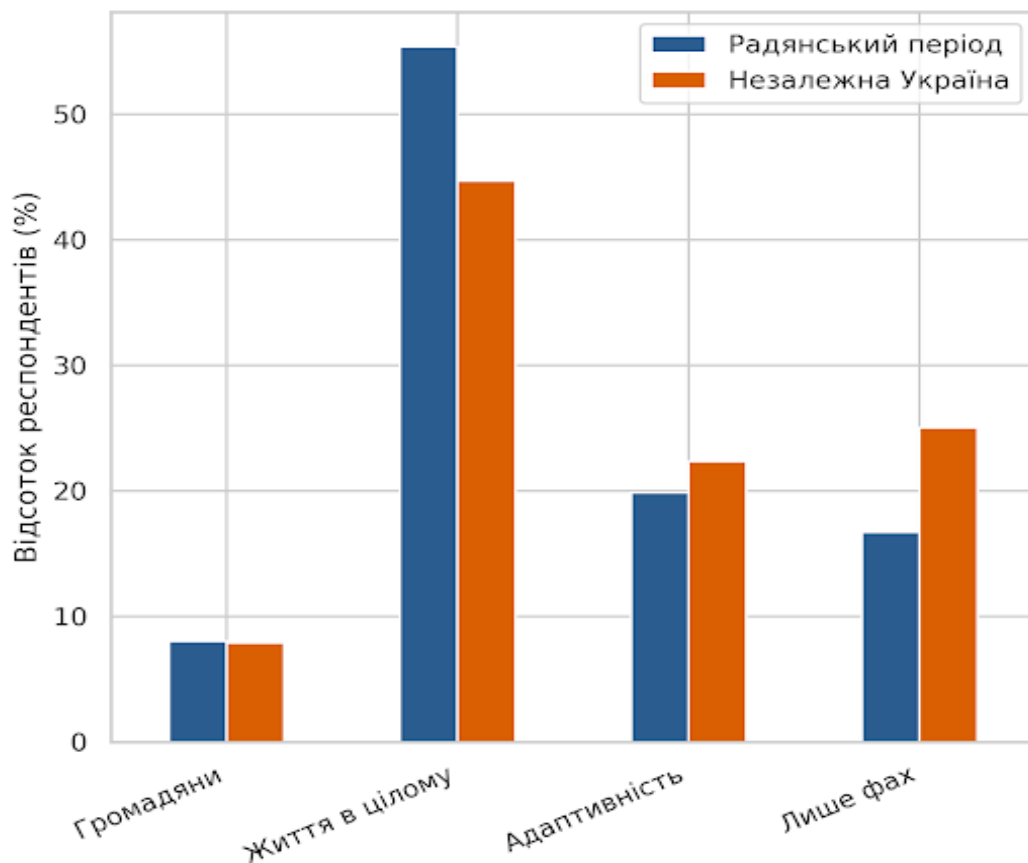


Рис.3.3. Оцінювання інституційної місії ЗВО випускниками різних освітніх парадигм (%)

Це парадоксальне на перший погляд явище зачіпає глибинні трансформації у свідомості молодого покоління та самої концепції вищої освіти в Незалежній Україні. Зростання прагматизму не є випадковим і має кілька ключових причин та чинників, які пояснюють, чому молодь у демократичному суспільстві схильна відокремлювати академічне навчання від «виховання еліти чи інтелігенції».

По-перше, відбулася диверсифікація джерел формування «інтелігентності» та інтелектуального капіталу. У тоталітарний радянський період ЗВО був фактично монополістом у доступі до знань вищого порядку,

культурного капіталу, художньої літератури та філософської думки. У сучасній демократії університет утратив монополію на формування критичного мислення та культурного збагачення. Сучасна молодь формує свою громадянську позицію, світогляд і світоглядну елітарність через неформальну освіту, горизонтальні мережі, громадські організації, вільні медіа, курси, дебати та міжкультурний обмін (про що також зазначають зарубіжні дослідники М. Прінт⁴⁴ та Ф. Реймерс⁴⁵). Результатом такої диверсифікації стало те, що молодь більше не чекає, що університет буде «виховувати» з них інтелігенцію, бо вважає це сферою власної суб'єктності та особистого вибору.

По-друге, змінилася парадигма освітнього менеджменту, що знаменує перехід від патерналізму до студентської автономії і суб'єктності. Старше покоління (де 55.36% очікують від ЗВО відповідальності за «життя в цілому») сформувалося в умовах держави патерналістського типу, де інституції керували траєкторією життя людини з дитинства до пенсії. Демократична молодь розцінює спроби ЗВО «формувати особистість» або «виховувати еліту» як ідеологічний тиск, нав'язування цінностей чи зазіхання на їхню приватну автономію. Для молодшої людини в демократичному суспільстві виховання інтелігента через ЗВО сприймається як відгомін «ідеологічного виховання», тому вони віддають перевагу партнерським, контрактним відносинам з університетом.

По-третє, сучасна система освіти функціонує в умовах економічної нестабільності та ринкового тиску, що ставить університети і здобувачів освіти в умови «виживання». Молодь стикається з високою конкуренцією на ринку праці, швидким застаріванням професій та економічною невизначеністю (посиленою війною та кризами). У таких умовах першочерговою базовою потребою є фінансова незалежність та професійна конкурентоспроможність. Молода людина розмірковує раціонально: «Якщо університет не навчить мене конкретних професійних навчюк для працевлаштування, я не зможу забезпечити власне життя, і тоді питання культурного капіталу чи елітарності втратить актуальність».

По-четверте, відбувається інструменталізація освіти та її комерціалізація (освіта розглядається як «послуга»). Перехід вищої освіти на контрактні засади та вимога ринкової ефективності створили тип мислення «студент-споживач». Коли студент платного чи навіть бюджетного навчання інвестує свій час і ресурси, він вимагає вимірюваного результату (твердих навичок, диплома,

⁴⁴ Print, M. (2007). Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3), pp. 325-345. <https://www.jstor.org/stable/4620572>

⁴⁵ Reimers, Fernando M. (2023). Education and the challenges for democracy. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8243>

контактів із працедавцями). Зведення складних цілей освіти до «вимірюваних прибуткових навичок», про що попереджала М. Нуссбаум⁴⁶, призводить до того, що молодь очікує від вишу ролі якісного «сервісного центру» з підготовки фахівців.

Нарешті, відбувається дедекорація поняття «еліта» та загострюється криза довіри до ЗВО. У попередні десятиліття поняття «еліта» зазнало в сучасній Україні дискредитації через корупційні скандали та політичний кон'юнктуризм. Молодь підходить критично до високих декларацій. Вони бачать розрив між тим, що декларується у ЗВО про «виховання еліти», і реальними освітніми практиками. Відповідно, молодь віддає перевагу реалістичним цілям – стати професіоналом свого діла, що, на їхню думку, і є найвищим виявом відповідального громадянства.

Отже, цей результат свідчить не про деградацію молоді, а про зміну освітньої парадигми. У демократичному суспільстві молодь чекає від університету високоякісного професійного фундаменту, залишаючи за собою суб'єктне право формувати свою особистість, громадянську позицію та культурний капітал через свободу вибору, громадську активність та неформальні практики. В Україні, де триває затяжна екзистенційна війна, це створює для ЗВО потужний виклик: як вищій освіті не перетворитися на «професійне училище вищого рівня», а в демократичний спосіб інтегрувати соціогуманітарний розвиток у процес професійної підготовки майбутніх фахівців.

3.6. Очікуваний та реальний вплив ЗВО на підготовку особистості до життя й діяльності в суспільстві

Аналіз відповідей на запитання: «Чи відповідає реальний вплив ЗВО їхнім офіційним деклараціям щодо соціогуманітарного розвитку і виховання громадянина?» ($N = 1265$) дозволяє оцінити рівень інституційної довіри та декларативності вищої школи.

У загальній вибірці позиції розподілилися таким чином: 48.22% (610 осіб) вважають, що реальний вплив відповідає деклараціям лише «частково»; 31.30% (396 осіб) стверджують, що «повністю відповідає»; 12.41% (157 осіб) вказують, що «не відповідає»; а 8.06% (102 особи) важко відповісти.

Розширений кростабуляційний аналіз у розрізі вікової градації, статі, регіонів та галузей розкриває важливі закономірності (Табл. 3.7).

⁴⁶ Nussbaum, M. C. (2024). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/jj.15766989>

Таблиця 3.7.

Оцінювання відповідності офіційних декларацій ЗВО щодо соціогуманітарного розвитку здобувачів освіти та реального впливу освітніх установ на підготовку молоді до життя в суспільстві

Аналітична категорія	Підгрупа	Повністю відповідає, %	Частково відповідає, %	Не відповідає, %	Важко сказати, %
Вікова градація	До 17 років	44.00	38.00	6.00	12.00
	18–24 роки	36.82	46.90	10.47	5.81
	25–35 років	26.99	53.37	14.72	4.91
	36–50 років	27.16	54.32	14.20	4.32
	51+ р. <i>(рад. епоха)</i>	29.30	46.82	13.54	10.35
Гендерний вимір	Жіноча стать	31.01	48.99	11.16	8.84
	Чоловіча стать	31.73	47.44	13.62	7.21
Регіональний вимір	Центральна Україна	32.11	48.01	11.93	7.95
	Західна Україна	31.82	45.80	14.69	7.69
	Східна Україна	25.14	53.63	13.41	7.82
	Північна Україна	36.61	45.54	8.93	8.93
Галузевий вимір	Гуманітарна / Освітня	32.54	47.85	13.40	6.22
	Економіко-правова	29.81	51.44	12.50	6.25
	Мистецька/ Креативні індустрії	38.61	44.06	10.40	6.93
	Технічна /Аграрна	26.79	51.20	13.88	8.13
	Медицина/ Фармацевтична	27.88	49.04	14.42	8.65
	Військово-оборонна	35.00	44.00	11.50	9.50

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних (N = 1265)

Застосування вікової градації дозволяє виявити й охарактеризувати низку важливих тенденцій.

Найвищий відсоток переконаності у повній відповідності ЗВО своїм деклараціям спостерігається серед абітурієнтів і першокурсників (44.00%) та студентів 18-24 років (36.82%). Вони значно частіше сприймають офіційні гасла університетів суто на віру.

У процесі дорослішання відбувається зростання скептицизму у ставленні до ЗВО. У групах молодих (25–35 років) та зрілих (36–50 років) фахівців частка тих, хто вважає декларації «повністю дійсними», знижується до 26.99% – 27.16%, тоді як сумарний скептицизм («частково» + «не відповідає») зростає до 67.57% – 68.52%. Накопичений життєвий досвід демонструє випускникам розрив між високими академічними деклараціями про «виховання еліти» та реальними формальними практиками у стінах ЗВО.

Найменше розрив відчують представники мистецької сфери і сфери креативних індустрій (38.61%) та військової галузі (35.00%), де виховні декларації безпосередньо підкріплені практичною творчою чи статутною діяльністю. Натомість технічні/аграрні (26.79%) та медичні/фармацевтичні спеціальності (27.88%) найчастіше вказують на формальний характер соціогуманітарних декларацій.

Висновки до розділу 3

Результати аналізу оцінок ефективності вищої школи свідчать про підтвердження глибокої системної трансформації ціннісно-функціональної моделі українського університету. Вона виявляється в історичному переході від тоталітарної технократично-ідеологізованої «фабрики кадрів» радянського періоду до суттєво більш гуманізованого та демократичного освітнього простору Незалежної України, де, попри збереження утилітарного пріоритету фахової підготовки, вища школа суттєво наростила свій потенціал у формуванні особистісної зрілості та громадянської суб'єктності молоді.

Перша виявлена тенденція полягає у збереженні стійкого дисбалансу освітніх функцій вищої школи на користь суто професійного вектора. Обґрунтуванням цієї тенденції слугують результати аналізу зведеної статистики по всій вибірці ($N = 1267$) та попарного зіставлення векторів за парним t -критерієм Стюдента ($p < 0.001$), які довели наявність чіткої ієрархічності у сприйнятті ролі університету: ЗВО оцінюється насамперед як інструмент отримання фахової кваліфікації та підготовки до ринку праці ($M_{\text{проф}} = 4.18$). Професійному вектору значно поступається громадянська соціалізація ($M_{\text{громад}} = 3.44$) та особистісно-сімейна ($M_{\text{особ}} = 2.87$).

Друга тенденція засвідчує масштабну гуманізацію освітнього простору та подолання радянського технократичного нівелювання особистості в добу Незалежності України. Обґрунтуванням цього є виразний ціннісний зсув між освітніми епохами за вектором підготовки здобувача освіти до життя як «особистості та сім'янина», де зростання середньої оцінки з критично низького радянського рівня $M = 2.50$ до $M = 3.24$ у період Незалежності ($\Delta M = +0.74$, $t = -13.02$, $p < 0.001$) підтверджується високим показником розміру ефекту за d Коена ($d = 0.73$), що доводить практичну вагомість орієнтації сучасної вищої школи на індивідуальні потреби здобувача освіти.

Третя тенденція полягає у якісній переорієнтації громадянського виховання від ідеологічного примусу до формування свідомого громадянства.

Обґрунтуванням цієї зміни є статистично надійне зростання оцінки громадянської соціалізації з $M = 3.27$ у радянські часи до $M = 3.61$ у період Незалежності ($\Delta M = +0.34$, $t = -6.78$, $p < 0.001$, $d = 0.38$), що засвідчує більшу ефективність рефлексивної соціогуманітарної освіти у формуванні національної ідентичності та демократичної активності порівняно із формальною радянською партійною пропагандою.

Четверта тенденція висвітлює зміну критеріїв оцінювання професійної готовності випускників під впливом ринкових трансформацій та вікового досвіду. Обґрунтуванням помірного зниження оцінки за вектором фахової підготовки у період Незалежності ($M_{\text{укр}} = 4.07$ проти $M_{\text{рад}} = 4.30$; $\Delta M = -0.23$, $d = -0.27$), а також низький її показник у віковій групі молодих фахівців 25–35 років (3.98), є перехід від жорсткої системи планової економіки з гарантованим першим робочим місцем до умов динамічного ринку праці, де випускник стикається з реальними вимогами роботодавців, що спонукає його критичніше оцінювати власний рівень кваліфікації.

П'ята тенденція відображає закономірну еволюцію бачення місії університету по мірі дорослішання респондентів та накопичення життєвого досвіду. Вона виявляється у поступовому переході від юнацького утилітарного прагматизму абітурієнтів, які очікують від ЗВО суто фахової підготовки (34.00%), романтизму студентів, які вірять офіційним гаслам щодо створення умов для соціогуманітарного розвитку (44.00%), до випробуваного життям цілісного світогляду зрілих фахівців (51.85%), які з виходом на ринок праці все більше переконуються у недостатності соціогуманітарних знань і визнають, що університет повинен відповідати за комплексну підготовку людини до життя в цілому (як Особистості, Сім'янина, Громадянина та Професіонала). Водночас цей процес супроводжується зростанням здорового критицизму щодо якості освітнього процесу, оскільки понад дві третини зрілих фахівців (68.52%) засвідчують наявність розриву між високими офіційними деклараціями ЗВО про «виховання еліти» та нездатністю його забезпечити.

Розділ 4. ЗМІСТ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ ТА СВОБОДА ОСВІТНЬОГО ВИБОРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

4.1. Методичний інструментарій аналізу змісту соціогуманітарної освіти та свободи освітнього вибору

Обґрунтування надійності, валідності та верифікованості висновків щодо змістово-технологічного забезпечення соціогуманітарної підготовки у ЗВО, реалізації свободи освітнього вибору здобувачів та виявлення інституційних бар'єрів здійснювалося із застосуванням такого математико-статистичного апарату:

Аналіз множинних відповідей. Для обробки запитань із можливістю поліваріантного вибору (перелік вивчених соціогуманітарних дисциплін (Додаток 1, питання 9) та ключові бар'єри формування громадянина (Додаток 1, питання 12) кожену альтернативу кодовано як автономну дихотомічну змінну $X_{ij} \in \{0; 1\}$

Обчислення відносної питомої ваги кожного варіанта відповіді (P_j) здійснювалося за формулою:

$$P_j = \frac{n_j}{N_{\text{відп}}} \times 100\% = \frac{\sum_{i=1}^N X_{ij}}{N_{\text{відп}}} \times 100\%$$

де n_j – абсолютна кількість респондентів, які обрали j -ту дисципліну або бар'єр; $N_{\text{відп}}$ – загальна чисельність респондентів, які взяли участь у відповіді на це запитання ($N = 1264$); X_{ij} – дихотомічний індикатор вибору j -тої позиції i -тим респондентом. Оскільки респонденти могли обирати кілька варіантів, сума відсотків $\sum P_j > 100\%$.

Статистичний критерій Хі-квадрат Пірсона (χ^2) для незалежних вибірок. Застосовано для перевірки статистичної надійності розбіжностей у розподілах відповідей щодо достатності знань⁴⁷ та реалізації вибіркового дисциплін⁴⁸ у розрізі освітніх епох, вікових підгруп, статі, регіонів та професійних галузей. Розрахунок здійснювався за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

⁴⁷ Чи достатньо знань для Вашої самореалізації як Особистості, Сім'янина і Громадянина надає (надав) Ваш ЗВО?

⁴⁸ Чи достатнім було Ваше ознайомлення з соціогуманітарними дисциплінами перед початком їх вивчення?

де: O_{ij} – емпірично спостережувана частота респондентів у комірці (i, j);
 r (rows) – загальна кількість рядків у таблиці взаємної спряженості (кількість категорій першої змінної);

c (columns) – загальна кількість стовпчиків у таблиці взаємної спряженості (кількість категорій другої змінної);

i (1, 2, ..., r) – поточний номер рядка;

j (1, 2, ..., c) – поточний номер стовпчика;

R_i – маргінальна сума частот за i -тим рядком;

C_j – маргінальна сума частот за j -тим стовпчиком;

N – загальний обсяг вибірки ($N=1264$);

df – число ступенів свободи (degrees of freedom), що розраховується як $df = (r - 1)(c - 1)$;

p – досягнутий рівень статистичної значущості (p -value). Відмінності визнавалися статистично надійними при рівні значущості $p < 0.05$ (або $p < 0.001$).

E_{ij} – теоретична (очікувана) частота за умови нульової гіпотези про відсутність зв'язку:

$$E_{ij} = \frac{R_i - C_j}{N}$$

Обчислення абсолютних структурних зсувів та відносних відхилень ($\Delta\%$).
Для кількісного оцінювання тенденції «падіння адміністративного диктату» та порівняння часток між віковими групами розраховувався показник абсолютного приросту/падіння відсоткових частот:

$$\Delta\% = \%_{\text{український}} - \%_{\text{радянський}}$$

Кростабуляційний аналіз. Для математичного підтвердження та розкриття феноменів «ілюзії задоволеності заниженими вимогами» та «консенсусу необтяження» побудовано багатовимірні таблиці взаємного сполучення змінних «Свобода вибору дисциплін» $\times$ «Оцінка достатності знань» $\times$ «Вікова підгрупа / Професійна галузь».

Методи якісної соціологічної інтерпретації феноменів освітньої поведінки застосовано для теоретико-концептуального розкриття та пояснення латентних (прихованих) соціально-психологічних механізмів, які не фіксуються суто математичними метриками. Зокрема, цей метод дав змогу обґрунтувати причинно-наслідкові зв'язки розриву між задекларованою студентською автономією та реальним адміністративним тиском при виборі дисциплін, а також розкрити специфіку формування «консенсусу необтяження» та «ілюзії задоволеності заниженими вимогами» як форм адаптаційної поведінки здобувачів вищої освіти й адміністрацій ЗВО в умовах трансформації освітнього середовища.

Обсяг вибірки. У таблицях підрозділу 4.2 використано різний обсяг вибірки: $N = 1270$ – використовується для загального розподілу всієї вибірки (Табл. 4.1, Рис. 4.1, Табл. 4.4 за галузями та Табл. 4.5 за регіонами); $N = 1267$ – використовується виключно в Табл. 4.2 для порівняння двох освітніх епох ($n_{\text{рад}} = 634$ та $n_{\text{укр}} = 633$), оскільки три респонденти в загальній базі не вказали свій віковий статус; $n = 633$ – використовується в Табл. 4.3 для внутрішнього аналізу чотирьох вікових підгруп усередині групи респондентів сучасної України.

4.2. Аналіз вивчених у ЗВО соціогуманітарних дисциплін

Аналіз соціогуманітарного блоку дисциплін вищої школи здійснювався на основі обробки відповідей респондентів ($N = 1270$) на запитання: «Які соціогуманітарні дисципліни Ви вивчали у ЗВО?» (поліваріантний вибір). Отримані емпіричні дані дозволяють оцінити реальну конфігурацію навчальних планів та визначити співвідношення між соціогуманітарними освітніми компонентами в історичному, віковому, освітньо-професійному, регіональному і гендерному вимірах.

Дисциплінарна структура соціогуманітарної підготовки у ЗВО

Структурування спектра соціогуманітарних дисциплін за методом аналізу множинних відповідей наведено в *табл. 4.1*.

Таблиця 4.1.

Дисциплінарна структура соціогуманітарної підготовки у ЗВО

Позиція	Назва соціогуманітарної дисципліни	Абсолютна частота вибору (n_j)	Частка від кількості респондентів (P_j , %)
1	Історія	1 120	88.19
2	Філософія	1 109	87.32
3	Психологія	680	53.54
4	Педагогіка	333	26.22
5	Соціологія	295	23.23
6	Політологія	276	21.73
7	Релігієзнавство	264	20.79
8	Демографія	39	2.85
9	Інше	330	3.07

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($N = 1\,270$, сума відсотків $P_j > 100\%$, оскільки кожен респондент міг обрати кілька дисциплін)

Аналіз результатів емпіричного вимірювання дисциплінарної структури соціогуманітарної підготовки (Табл. 4.1) показує, що переважна більшість

респондентів засвідчила реальне вивчення таких базових курсів, як історія (88.19%) й філософія (87.32%). Разом із тим потребує роз'яснення той факт, що показники вивчення юридично нормативних дисциплін не досягають 100%.

Зафіксоване відхилення від абсолютного охоплення зумовлене комплексом об'єктивних та суб'єктивних чинників, що відображають сучасну практику функціонування вищої школи. Передусім це може бути пов'язане з процедурами академічної мобільності та перезарахування кредитів ECTS. Значна частка здобувачів (зокрема особи, які вступають на основі дипломів фахового молодшого бакалавра чи молодшого спеціаліста або здобувають другу вищу освіту) перезараховують зазначені курси з попередніх періодів навчання чи інших освітніх закладів, через що вони могли бути фізично відсутніми у поточному навчальному плані ЗВО, який вони завершували. Важливу роль відіграє також трансформація назв та змістова інтеграція курсів в умовах розширення інституційної автономії ЗВО після прийняття Закону України «Про вищу освіту».

Скориставшись академічною свободою, окремі заклади освіти вдалися до конструювання інтегрованих міждисциплінарних модулів (наприклад, «Історія української культури», «Філософія права», «Філософські засади наукових досліджень»). Через це респонденти у суб'єктивному сприйнятті не завжди ідентифікують їх із класичними дисциплінами «Історія України» чи «Філософія».

Поряд із цим спостерігається і певна диференціація освітніх стандартів, коли варіативність вимог Вчених рад ЗВО до негуманітарних спеціальностей у різні періоди зумовлювала випадки скорочення або вилучення нормативних дисциплін на користь збільшення частки вибіркового чи фахових компонентів.

Наостанок слід враховувати особливості суб'єктивного сприйняття власних результатів навчання самим здобувачем. Ефект пам'яті про навчання в ЗВО, сформований в умовах вимушеної дистанційної форми здобуття освіти або через формалізацію контролю знань, інколи призводить до того, що фактично складений курс не закарбовується у свідомості випускника як цілісний освітній досвід. Таким чином, показники на рівні 87–88% доводять високу нормативну стійкість фундаментального гуманітарного ядра, а виявлене відхилення відображає реальну гнучкість, варіативність та інституційні нюанси сучасного освітнього процесу в ЗВО України.

Для унаочнення виявленого дисбалансу соціогуманітарних дисциплін нижче наведено діаграму (Рис. 4.1):

1 270 відповідей

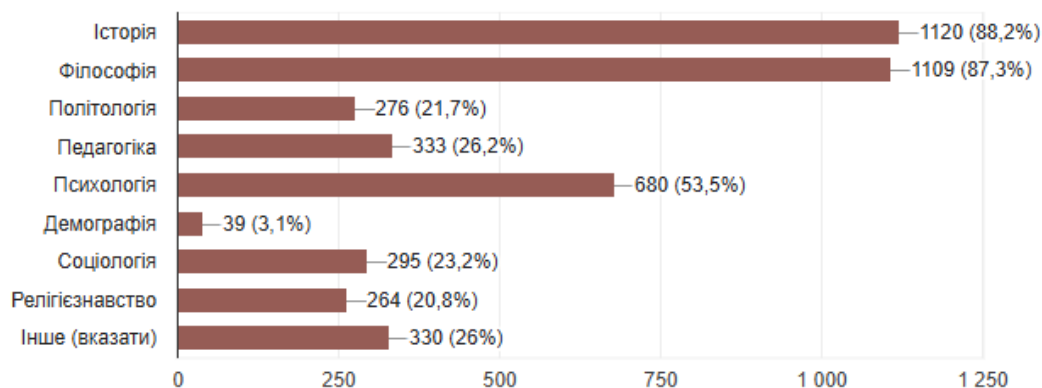


Рис. 4.1. Соціогуманітарні дисципліни, зазначені респондентами у відповідях на запитання «Які соціогуманітарні дисципліни Ви вивчали у ЗВО?» (N=1270)

Математико-статистична обробка та соціокультурне осмислення даних табл. 4.1 дозволяють зробити низку висновків.

Виявлено абсолютне домінування «класичного освітнього дуєту»: понад 80% усіх опитаних респондентів незалежно від періоду навчання, статі та регіону вказують на вивчення історії (88,19%) та філософії (87,32%). Це свідчить про збереження у вищій школі України стійкого фундаментального академічного канону. Зазначений результат має подвійну інтерпретацію: з одного боку, це гарантує закладення системного патріотичного та світоглядного базису; а з іншого – демонструє інерційність навчальних програм, які часто зводять увесь соціогуманітарний розвиток студентів лише до двох нормативних дисциплін.

Опитування показало наявність в освітніх програмах людинознавчої компоненти: 53,54% респондентів засвідчили вивчення психологічних дисциплін і 26,2% – педагогічних. Це підтверджує розуміння як гарантими освітніх програм, так і здобувачами освіти важливості психолого-педагогічних наук, які мають потужний вплив на підготовку лідерів, сприяють реалізації принципу навчання впродовж життя, готують до створення сім'ї й виховання дітей, формують основи корпоративної культури тощо.

У зв'язку з викликами війни на певні психологічні курси сьогодні існує підвищений запит (емоційний інтелект, критичне мислення, ментальне здоров'я). Водночас аналіз показує, що кожна друга представлена у вибірці особа не мала доступу до систематичних психологічних знань під час навчання у ЗВО. Зафіксовано також дефіцит прикладних суспільно-політичних дисциплін, що в умовах сьогодення варто розглядати як кризу громадянського інструментарію. Найбільш критичним виявленим дисбалансом є низькі

показники залученості здобувачів до прикладних суспільствознавчих курсів: соціологія (23.23%), політологія (21.73%) та демографія (3.07%). Сумарна частка цих трьох дисциплін у загальній структурі відповідей становить лише 13.73%. Скорочення цих дисциплін або переведення у статус вибіркових курсів позбавляє майбутнього фахівця знань про механізми функціонування демократичного суспільства, виборчих систем, громадянських інститутів та навичок розрізнення політичних маніпуляцій, зменшуючи ефективність вищої школи як інституту громадянської соціалізації.

Порівняльний аналіз за освітніми епохами

Зіставлення відповідей респондентів радянської епохи (51+ років, $n = 634$) та періоду Незалежності України (до 50 років, $n = 633$) розкриває фундаментальну трансформацію змістового наповнення вищої освіти ($\chi^2 = 78.34$, $p < 0.001$) (Табл. 4.2).

Таблиця 4.2.

Порівняльний аналіз переліку вивчених соціогуманітарних дисциплін за освітніми епохами

Соціогуманітарні дисципліни	Радянський період (%)	Період Незалежності (%)	Абсолютна зміна $\Delta\% = \%_{\text{укр}} - \%_{\text{рад}}$, %
Історія	86.44	89.89	+3.45
Філософія	89.27	85.31	-3.96
Психологія	41.01	66.19	+25.18
Педагогіка	21.14	31.28	+10.14
Соціологія	16.25	30.17	+13.92
Політологія	29.81	13.59	-16.22
Релігієзнавство	12.15	29.54	+17.39
Демографія	2.05	4.11	+2.06
Інше	18.14	33.81	+15.67

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($N = 1267$): Радянський період ($n = 634$), Період Незалежної України ($n = 633$). Зменшення загального обсягу вибірки до 1267 пояснюється тим, що три респонденти в загальній базі не вказали свій віковий статус.

Порівняльний аналіз спектра вивчених дисциплін за освітніми епохами дав змогу виявити й охарактеризувати ключові міжгрупові тенденції.

Виявлено значне посилення психологізації та людиноцентризму сучасної освіти: зафіксовано значно більший відсоток респондентів, які вивчали психологію у період Незалежної України (66.19%), проти 41.01% – у радянський період ($\Delta = +25.18\%$). Це свідчить про зміщення акценту з колективістського виховання на самопізнання, емоційний інтелект і підтримку ментального здоров'я особистості.

Відзначається також певне гуманітарне «розширення» змісту освіти: у період Незалежності суттєво зросла частка вивчення *соціології* ($\Delta = +13.92\%$), *релігієзнавства* ($\Delta = +17.39\%$) та *варіативних спецкурсів*, позначених у рядку «Інше», ($\Delta = +15.67\%$).

При цьому відбулася помітна деполітизація змісту освіти. Наприклад, вивчення *політології* у період Незалежності скоротилося більш ніж удвічі (13.59% проти 29.81% у радянську добу, $\Delta = -16.22\%$). З одного боку, це може свідчити про досягнення українців у звільненні освітнього процесу від притаманного радянській системі освіти «ідеологічного» тиску (обов'язкове вивчення курсу комуністичної партії радянського союзу, політичної економії та інших ідеологічно обґрунтованих навчальних дисциплін). Проте, з іншого боку, відсутність у навчальних планах дисциплін про людину, державу й суспільство, що масово опинилися у статусі «вибіркових», становить значну загрозу психологічній та політологічній грамотності громадян, які мають формувати еліту держави.

Порівняльний аналіз за віковими підгрупами сучасної України

Здійснено порівняльний аналіз спектру соціогуманітарних дисциплін, названих респондентами у чотирьох вікових підгрупах сучасної України (до 50 років, $n = 633$). Це дає змогу простежити еволюцію соціогуманітарної освіти за останні три десятиліття (Табл. 4.3).

Таблиця 4.3.

Динаміка вивчення соціогуманітарних дисциплін за віковими підгрупами сучасної України

Назва соціогуманітарної дисципліни	До 17 років (абітурієнти) (n = 50), %	18–24 роки (здобувачі) (n = 258), %	25–35 років (мол. фахівці) (n = 163), %	36–50 років (зрілі фахівці) (n = 162), %
Історія	88.00	92.25	88.34	87.65
Філософія	76.00	84.88	87.12	86.42
Психологія	74.00	70.54	62.58	58.02
Педагогіка	30.00	35.27	28.83	27.16
Соціологія	22.00	34.88	28.22	25.93
Релігієзнавство	14.00	27.52	33.13	33.95
Політологія	10.00	12.02	14.72	17.28
Демографія	2.00	3.88	4.91	4.32
Інше	32.00	38.76	31.29	26.54

Джерело: розраховано автором на основі відповідей респондентів, які здобули вищу освіту в Незалежній Україні ($n = 633$)

Для візуалізації виявлених міжгрупових трансформацій та наочного представлення ключових векторів зсуву дисциплінарного акценту дані

табл. 4.3 агреговано в діаграмі (Рис.4.2). Графічна інтерпретація чітко ілюструє співвідношення між непорушним академічним ядром (історія), виразно зростаючим запитом на людинознавчу компоненту (психологія) та низхідними трендами охоплення здобувачів такими гуманітарними й суспільно-політичними курсами як релігієзнавство і політологія в усіх чотирьох вікових категоріях.

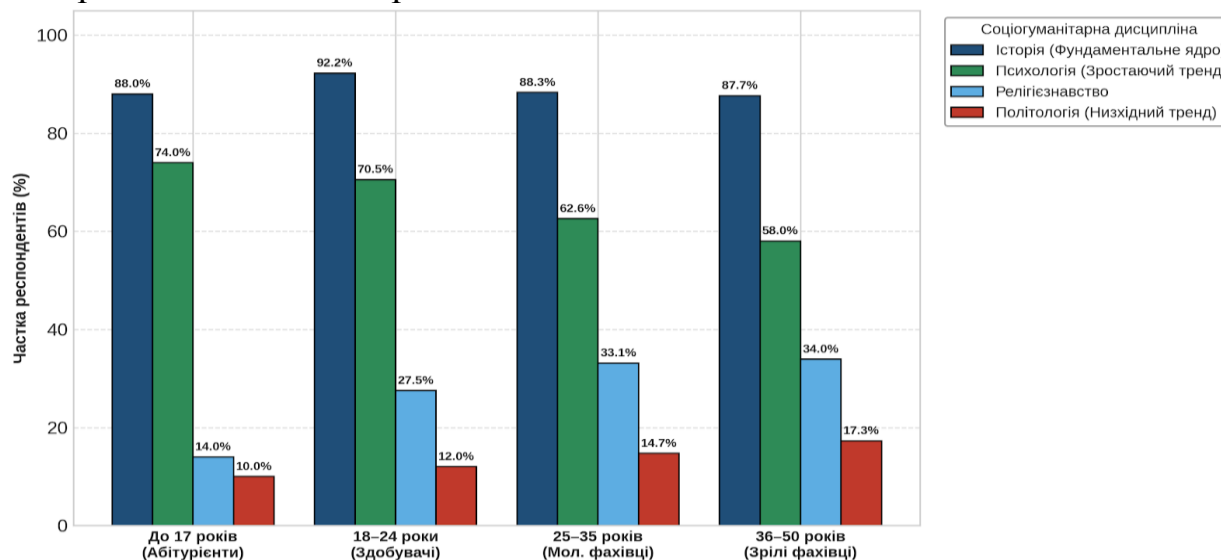


Рис. 4.2. Динаміка вивчення ключових соціогуманітарних дисциплін за віковими підгрупами сучасної України (%)

Аналіз отриманих даних дає змогу виявити кілька виразних тенденцій, представлених на рис. 4.3.

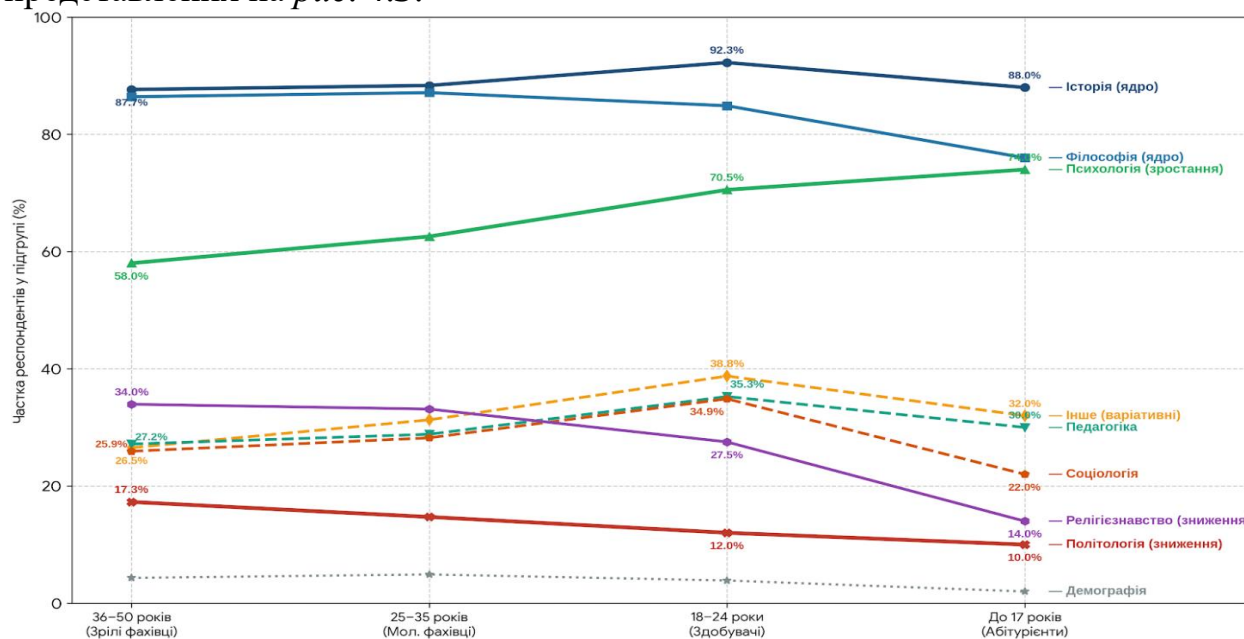


Рис. 4.3. Панорамна динаміка вивчення соціогуманітарних дисциплін за віковими підгрупами (%)

Відчутним є екзистенційний сплеск запиту на *психологію* та ментальну саморегуляцію. У вибірці зафіксовано чітку, статистично надійну часову динаміку зростання частки вивчення цієї дисципліни у напрямку від найстаршої підгрупи до наймолодшої: від 58.02% серед зрілих фахівців (36–50 років) та 62.58% серед молодих фахівців (25–35 років) до 70.54% серед активних здобувачів (18–24 роки) та 74.00% серед абітурієнтів/першокурсників (до 17 років). Цей зростаючий інтерес свідчить про докорінну перебудову ціннісних пріоритетів молоді під тиском екзистенційних викликів війни та соціально-економічної нестабільності. Психологічна освіта перетворюється з фахового спецкурсу на критично необхідний інструмент особистісної адаптації, формування емоційної стійкості, подолання травматичного досвіду та збереження ментального здоров'я.

Виявлено негативну тенденцію маргіналізації *політології*, що свідчить про існування кризи інституційної політологічної освіти. Спостерігається вимивання політологічної компоненти з освітніх програм вищої школи. Якщо серед респондентів віком 36–50 років частка вивчення політології становила 17.28%, а в групі 25–35 років – 14.72%, то серед студентів (18–24 роки) вона впала до 12.02%, досягнувши критичного мінімуму в 10.00% серед наймолодшої групи. Отже, включення політології у більшості ЗВО до категорії вибіркових дисциплін знижує спроможність молоді критично оцінювати суспільно-політичні процеси, протидіяти дезінформації, свідомо реалізовувати свої виборчі права і створює серйозний ризик формування політологічної безграмотності у тих, з кого формується інтелігенція країни та її еліти.

У віковій підгрупі здобувачів вищої освіти (18–24 роки) зафіксовано абсолютні піки вивчення *соціології* (34.88%), *педагогіки* (35.27%) та *варіативних соціогуманітарних курсів* «Інше» (38.76%), які суттєво перевищують показники як наймолодшої, так і старших вікових груп. Цей сплеск відобразив вимоги Болонського процесу щодо диверсифікації та індивідуалізації освітніх траєкторій. Опинившись усередині освітнього процесу, студенти прагнуть обирати дисципліни, які надають практичні навички соціальної комунікації (соціологія), командної роботи (психологія), самоосвіти та медіаграмотності (педагогіка), що компенсує брак традиційних теоретичних курсів.

Частка осіб, які вивчали *релігієзнавство*, демонструє виразне зростання від наймолодшої групи (де вона становить лише 14.00%) через студентську молодь (27.52%) до вищих показників у групах 25–35 років (33.13%) та 36–50 років (33.9%). Низький показник у середовищі молодших груп пов'язаний із поступовим скороченням викладання окремого курсу «Релігієзнавство» на

бакалавраті та його інтеграцією до загальних курсів філософії чи культурології. Натомість вищий показник у доросліших групах відображає освітню практику 2000–2010-х років, коли цей курс був обов’язковим елементом гуманітарного циклу у багатьох ЗВО України.

Варто також відзначити стабільність фундаментального ядра – *історії та філософії*. Показники вивчення історії залишаються рекордно високими в усіх без винятку підгрупах (87.65% – 92.25%) із максимальним відсотком серед студентів 18–24 років. Філософія також виявляє високу стійкість (76.00% – 87.12%). Це дисципліни є обов’язковими освітніми компонентами в усіх освітніх програмах, що й утримує їх статус непорушного фундаменту академічної традиції української вищої школи.

Порівняльний аналіз за освітньо-професійними галузями

Фахова спрямованість вищої освіти виявляє найгострішу міжгалузеву асиметрію у розподілі соціогуманітарного ресурсу (Табл. 4.4).

Таблиця 4.4.

Порівняння спектру соціогуманітарних дисциплін за освітньо-професійними галузями (%)

Назва соціогуманітарної дисципліни	Освітня, гуманітарна, суспільна (n = 210)	Правова, економічна, управлінська (n = 209)	Мистецька, креативні індустрії (n = 203)	Технічна . інженерна, IT, аграрна/ (n = 210)	Медицина, фармацевтична (n = 209)	Військово-оборонна (n = 201)	Непрофільна / Інше (n = 28)
Історія	94.29	89.47	92.12	84.29	81.34	88.06	85.71
Філософія	91.90	90.43	88.67	82.38	83.25	89.55	82.14
Психологія	78.57	48.80	61.08	38.10	45.93	47.76	50.00
Педагогіка	58.57	12.44	32.02	11.43	13.88	23.38	17.86
Соціологія	35.24	28.71	21.18	14.76	13.40	21.89	25.00
Політологія	31.90	25.36	20.69	11.43	11.96	28.36	21.43
Релігієзнавство	32.86	20.10	22.17	12.86	14.35	20.90	17.86
Демографія	5.24	3.83	2.96	1.90	2.39	3.48	17.86
Інше (варіат. курси)	38.10	24.88	28.08	18.10	20.10	25.37	25.00

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних (N = 1 270)

Порівняльний аналіз спектра соціогуманітарних дисциплін за сімома освітньо-професійними галузями дозволяє виявити чотири ключові

міжгалузеві закономірності та обґрунтувати їх причинно-наслідкові механізми.

Варто відзначити непорушність академічного ядра, яке незалежно від профілю підготовки, утворюють історія (81.34% – 94.29%) та філософія (82.14% – 91.90%), виступаючи наскрізним та обов'язковим базисом освітніх програм у всіх галузях. Це пояснюється стандартизацією нормативних дисциплін на рівні МОН України. Найвищі показники вивчення історії та філософії спостерігаються в педагогічній/гуманітарній (94.29% і 91.90%), мистецькій (92.12%) та військово-оборонній (88.06% і 89.55%) сферах, де критичне мислення, історична пам'ять та ціннісно-світоглядна орієнтація є безпосередніми фаховими компетентностями.

Підтверджується також запит на психологію як універсальну крос-галузеву компетентність. Вивчення цієї дисципліни сягає абсолютного піку в гуманітарно-освітній сфері (78.57%) та мистецьких, креативних індустріях (61.08%). В аграрних, технічно-інженерних, ІТ-спеціальностях вона становить 38.10%, а у медиків та військових – близько 46% – 48%. Психологічна компонента виходить за межі суто педагогічного чи медичного профілю, перетворюючись на критично важливий інструмент саморегуляції, розвитку емоційного інтелекту, критичного мислення та подолання стресу в умовах війни.

Проведений аналіз засвідчує згортання прикладного суспільствознавства у техніко-медичній галузі. У технічних, ІТ та медичних ЗВО спостерігається виражена маргіналізація прикладних соціогуманітарних курсів. Вивчення політології та соціології у технічній/ІТ сфері падає до 11.43% та 14.76%, а в медичній – до 11.96% та 13.40% відповідно (порівняно з 31.90% та 35.24% у гуманітаріїв). Це пояснюється тим, що прагнення технічних і медичних факультетів максимально вивільнити кредити ECTS під вузькоспеціалізовані фахові дисципліни призводить до переведення соціології та політології у вибіркові блоки або їх повного вилучення з навчальних планів. Це створює серйозний ризик формування «інженерно-технічного технократизму» та низької обізнаності майбутніх фахівців із механізмами функціонування громадянського суспільства.

У закладах вищої освіти військово-оборонної галузі вивчення політології (28.36%) є другим за величиною показником після гуманітаріїв, а вивчення педагогіки (23.38%) суттєво перевищує показники економістів (12.44%), медиків (13.88%) та технарів (11.43%). Це обґрунтовується тим, що специфіка офіцерської підготовки вимагає не лише розуміння військово-політичної обстановки та геополітичних процесів (політологія), а й володіння методикою навчання й виховання особистого складу (педагогіка).

Для візуалізації зафіксованої міжгалузевої асиметрії та компактного порівняння соціогуманітарних дисциплін дані таблиці 4.4 агреговано у вигляді порівняльних графічних моделей (Рис.4.4; 4.5).

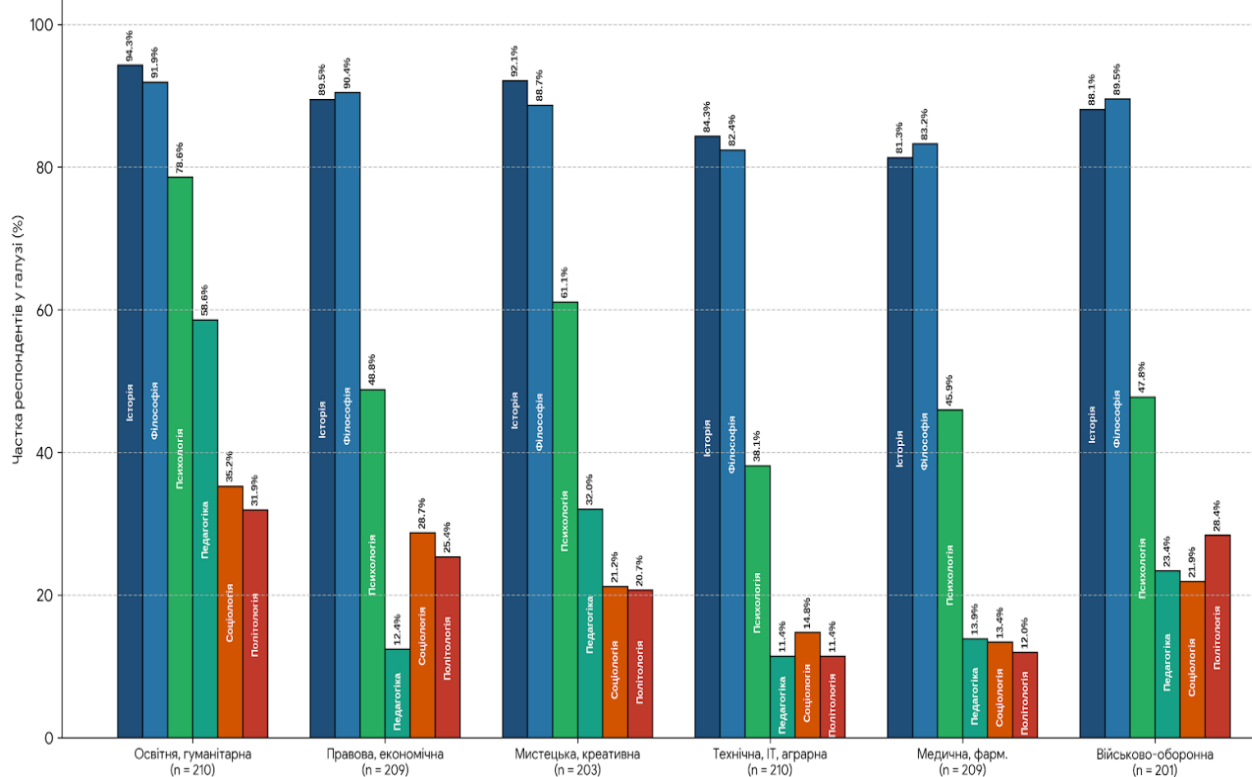


Рис.4.4. Порівняльний профіль вивчення ключових соціогуманітарних дисциплін за освітньо-професійними галузями (%)

Графічна модель (Рис.4.4) унаочнює «дисциплінарні сходинки» всередині кожної з шести основних галузей. Вона виразно демонструє високий рівень однорідності фундаментального ядра (перші два стовпчики – історія та філософія – утримують стабільно високу планку понад 80% у всіх кластерах). Разом із тим, діаграма наочно виділяє глибокий провал у висоті стовпчиків соціології та політології у технічному й медичному секторах, підкреслюючи штучне обмеження громадянського і суспільствознавчого інструментарію здобувачів цих спеціальностей.

Деталізацію зіставлення полюсів соціогуманітарного забезпечення – від абсолютного максимуму до інституційного мінімуму та специфіки військово-оборонного профілю – представлено на рис. 4.5.

Зіставлення показаних на рис. 4.4 лінійних траєкторій візуалізує три основні тенденції вивчення соціогуманітарних дисциплін у ЗВО різних освітньо-професійних галузей.

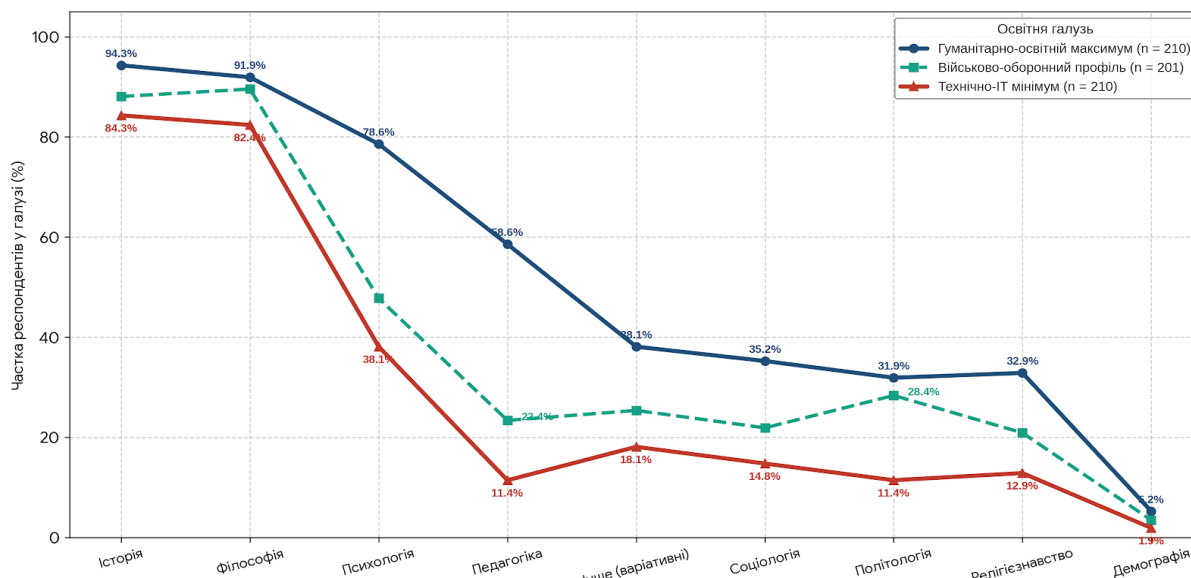


Рис. 4.5. Порівняння дисциплінарних профілів за освітньо-професійними напрямками

Для ЗВО гуманітарно-освітнього профілю (верхня синя лінія) характерний «максимум» охоплення студентів як фундаментальними, так і прикладними соціогуманітарними дисциплінами. І хоча цьому вектору властивий м'який, похилий спад, він все одно демонструє високий рівень включення в освітні програми соціогуманітарних дисциплін (понад 30% – 35% за кожною позицією).

Закладам освіти технічного, інженерного, аграрного профілів (нижня червона лінія) притаманний стрімкий «критичний злам»: одразу після оптимістичного показника вивчення психології (38.1%) вектор опускається до позначок 11.4% – 14.8%, які характеризують слабку включеність в освітні програми суспільно-політичних наук, що в цілому засвідчує фактичну мінімізацію соціогуманітарної складової у ЗВО цих галузей.

Військово-оборонний профіль (пунктирна лінія) займає проміжне, однак прагматично збалансоване становище. Цей вектор демонструє виразний локальний пік у точках «Політологія» (28.4%) та «Педагогіка» (23.4%), що графічно доводить свідому орієнтацію вищої військової школи на формування у майбутніх офіцерів військово-політичної грамотності, управлінсько-виховних і лідерських навичок, що підтверджується сучасними дослідженнями в галузі української військової освіти, проаналізованими у підрозділі 1.2.

У підсумку, міжгалузевий аналіз доводить, що сучасна вища школа України потребує нормативного перегляду та вирівнювання соціогуманітарного мінімуму, особливо для технічних і медичних спеціальностей, з метою подолання виявленого дисбалансу та забезпечення

гармонійного формування громадянських компетентностей у фахівців усіх профілів.

Порівняльний аналіз за макрорегіонами

Регіональний вимір соціогуманітарної підготовки є важливим для оцінки інституційної цілісності та єдності освітнього простору України. Дослідження дисциплінарного спектра у розрізі макрорегіонів дозволяє з'ясувати, чи існує єдиний національний освітній стандарт на практиці, а також виявити регіональну специфіку (соціокультурні, духовно-ціннісні та безпекові чинники прифронтових зон), яка впливає на формування навчальних планів та вибіркових блоків ЗВО.

Порівняльний аналіз проведено із застосуванням методу кростабуляції (перехресного групування) та критерію хі-квадрат Пірсона (χ^2) для перевірки статистичної значущості відмінностей між міжгруповими частотами. Розрахунок відсоткових частот здійснювався від кількості респондентів у кожному макрорегіональному кластері за базою $N = 1270$.

Розподіл вивчення соціогуманітарних дисциплін за макрорегіонами України наведено в *табл. 4.5*.

Таблиця 4.5.

Розподіл соціогуманітарних дисциплін за макрорегіонами України (%)

Назва соціогуманітарної дисципліни	Центральна Україна ($n = 684$)	Західна Україна ($n = 288$)	Східна Україна ($n = 180$)	Північна Україна ($n = 108$)	Південна Україна ($n = 10$)
Історія	89.47	86.46	86.11	90.74	90.00
Філософія	88.60	85.42	85.00	88.89	80.00
Психологія	52.92	57.99	49.44	54.63	50.00
Педагогіка	25.44	29.51	22.78	26.85	30.00
Соціологія	23.54	20.49	26.67	22.22	30.00
Політологія	22.22	19.44	25.00	20.37	20.00
Релігієзнавство	19.44	25.69	17.22	21.30	20.00
Демографія	3.07	3.12	3.33	2.78	0.00
Інше (варіативні курси)	26.61	28.12	21.67	24.07	20.00

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($N = 1270$)

Наочне уявлення про специфіку виявлених територіальних асиметрій та ступінь однорідності освітнього простору надає *рис. 4.6*. Графічна інтерпретація результатів кростабуляції дозволяє чітко відстежити як консолідованість регіональних ЗВО навколо фундаментального академічного

ядра, так і ключові локальні відхилення у викладанні прикладних соціогуманітарних курсів.

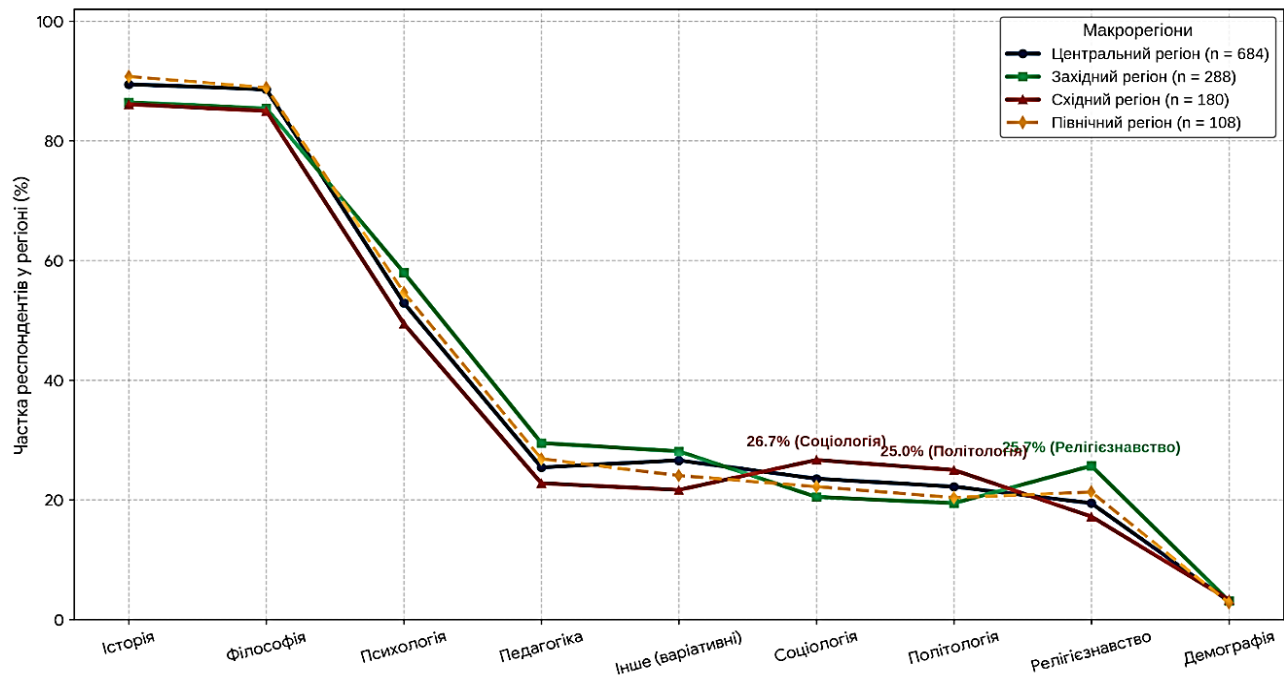


Рис. 4.6. Регіональний профіль вивчення соціогуманітарних дисциплін у ЗВО України (%)

Аналіз емпіричних даних (Табл. 4.5; Рис. 4.6) засвідчує складну й неоднозначну картину функціонування соціогуманітарної освіти у ЗВО різних регіонів України, що має як позитивні характеристики, так і системні ризики регіонального дисбалансу.

Високі й практично ідентичні показники вивчення історії (86.11% – 90.7%) та філософії (85.00% – 88.89%) в усіх макрорегіонах свідчать перш за все про суворе дотримання формальних вимог МОН України щодо включення цих курсів до нормативної частини освітніх програм. Проте високий відсоток охоплення студентів цими дисциплінами сам по собі не є гарантією однакової якості викладання чи якісного формування відповідних компетентностей. По суті, історія та філософія виконують роль державного рамкового каркасу, який забезпечує базову консолідацію освітнього простору. Проте в умовах академічної автономії ЗВО ці дисципліни нерідко викладаються за застарілими, уніфікованими шаблонами без урахування специфіки факультетів.

Західний макрорегіон виявляє статистично значущий пік вивчення релігієзнавства (25.69%) та психології (57.99%), що на 6 – 8% перевищує відповідні показники Сходу та Центру. Цей феномен пояснюється не лише історико-культурною традицією та функціонуванням потужних богословсько-

філософських осередків, а й виступає особливим способом адаптації місцевої студентської молоді та внутрішньо переміщених осіб до кризових умов війни. Релігієзнавство тут слугує для здобувачів освіти чинником збереження етноконфесійної ідентичності та морально-етичної опори, тоді як сплеск зацікавленості психологією є прямою відповіддю студентства та викладацьких колективів на колосальне соціопсихологічне навантаження на тиллові регіони (прийом переселенців, волонтерська діяльність, потреба в подоланні психотравм). Водночас це вказує на певний уклін вибіркового систем ЗВО у бік індивідуально-захисних та психотерапевтичних практик здобувачів на шкоду систематичному засвоєнню ними суспільно-політичних наук.

Східний макрорегіон демонструє найвищі по Україні показники охоплення соціологією (26.67%) та політологією (25.00%). Водночас високі показники вивчення респондентами цих дисциплін у ЗВО Східного макрорегіону потребують двоаспектної інтерпретації. З одного боку, це може свідчити про значний свідомий запит студентської молоді на інструменти критичного аналізу суспільно-політичних процесів, оцінювання геополітичних ризиків та протидії дезінформації в умовах близькості до зони бойових дій. З іншого боку, в негуманітарних ЗВО соціогуманітарна компонента реалізується укрупненими загальноуніверситетськими соціогуманітарними кафедрами. За таких умов вищий відсоток охоплення соціологією та політологією може свідчити про те, що викладацькі колективи цих кафедр на Сході України гнучкіше адаптують каталог вибіркового освітніх компонентів до актуальних викликів регіону, пропонуючи здобувачам прикладні суспільно-політичні блоки замість суто теоретичних курсів.

Центр та Північ виявляють помірковані, середньостатистичні показники за всіма позиціями опанованих соціогуманітарних дисциплін без різких амплітудних відхилень. Високий рівень нормативності навчальних планів у цих регіонах можна пояснити високою концентрацією провідних національних класичних і технічних університетів. Емпірично зафіксоване збалансування фундаментальної та варіативної складових свідчить про те, що освітній процес у ЗВО Центрального та Північного макрорегіонів переважно орієнтується на академічні стандарти вищої освіти. Це забезпечує передбачуваність та системність соціогуманітарної підготовки здобувачів, хоча водночас може обмежувати швидкість упровадження експериментальних авторських курсів у вибірковій частині освітньої програми.

Отже, проведений аналіз дисциплінарного спектра соціогуманітарної освіти у макрорегіональному розрізі засвідчує високий рівень інституційної цілісності та внутрішньої диференціації вищої школи України. Стабільно високі показники вивчення історії та філософії в усіх макрорегіонах підтверджують єдність фундаментального освітнього каркасу. Ці дисципліни

виконують роль нормативного базису, заснованого на державних стандартах, що забезпечує засадничу консолідацію та стандартизацію освітнього простору незалежно від географічного розташування закладів освіти.

Водночас зафіксована специфіка варіативної складової освітніх компонентів окреслює цілу низку перспективних напрямів і наукових гіпотез для подальших емпіричних розвідок. Зокрема, виявлена у Західному макрорегіоні орієнтація на психолого-гуманітарний та духовно-етичний блок знань формує гіпотезу про адаптаційний характер вибіркової освіти, згідно з якою студентство та викладацькі колективи тилкових областей несвідомо обирають дисципліни, що виконують функцію ментальної саморегуляції в умовах високого психологічного навантаження. Зсув у бік прикладного суспільно-політичного інструментарію у Східному макрорегіоні задає напрям для дослідження прагматизації освітніх запитів у прифронтових зонах, де ключовими науковими припущеннями є або орієнтація здобувачів освіти на інструменти аналізу інформаційних загроз, або особливості візій та місій укрупнених соціогуманітарних кафедр в умовах регіональних безпекових викликів. У свою чергу, висока системна збалансованість нормативної й варіативної частин у Центральному та Північному макрорегіонах відкриває напрям для вивчення інституційної стійкості класичних університетів та меж їхньої академічної гнучкості при модернізації вибіркової компоненти освітніх програм.

У підсумку результати дослідження засвідчують ціннісну цілісність освітнього простору, а зафіксована регіональна диференціація варіативних блоків відображає реальні процеси реалізації академічної автономії ЗВО. Сформульовані гіпотези створюють методологічне підґрунтя для наступних спеціалізованих досліджень щодо вивчення мотивації та чинників дисциплінарного вибору здобувачів вищої освіти у різних контекстах.

Порівняльний аналіз за статтю

Дослідження гендерного виміру дисциплінарного вибору учасників опитування є методологічно обґрунтованим лише для вибіркової підгрупи періоду Незалежності України ($n = 633$), оскільки за часів радянської доби освітні програми були уніфікованими та обов'язковими для виконання всіма здобувачами вищої освіти незалежно від статі. Запровадження законодавчо закріпленої свободи освітнього вибору (25% ECTS) створило умови для вияву особистісної суб'єктності студентської молоді. Аналіз сучасної вибірки дозволяє з'ясувати, чи виявляли чоловіки та жінки специфічні орієнтації при виборі варіативних дисциплін за умов свободи формування власної освітньої траєкторії.

Порівняльний аналіз проведено у межах підгрупи періоду Незалежності ($n = 633$, з яких 368 жінок та 265 чоловіків) із застосуванням критерію хі-квадрат Пірсона (χ^2) для визначення статистичної значущості міжгрупових відмінностей. Крім того, розраховано розмір ефекту Коена (d), що дозволило оцінити практичну цінність виявлених розбіжностей.

Гендерний розподіл вивчених соціогуманітарних дисциплін серед сучасного студентства та молодих фахівців (група респондентів Незалежної України, $n = 633$) представлено в *табл. 4.6*.

Таблиця 4.6.

Порівняння спектра вивчених дисциплін за статтю респондентів у період Незалежності України

Назва дисципліни	Жінки ($n = 368$), %	Чоловіки ($n = 265$), %	Абсолютна різниця ($\Delta\% = \%_{\text{ж}} - \%_{\text{ч}}$), %	Статистична значущість (χ^2 , p)	Розмір ефекту (Cohen's d)
Історія	90.22	89.43	+0.79	$\chi^2 = 0.11$, $p = 0.741$	$d = 0.03$ (незначний)
Філософія	85.60	84.91	+0.69	$\chi^2 = 0.06$, $p = 0.812$	$d = 0.02$ (незначний)
Психологія	72.83	56.98	+15.85	$\chi^2 = 17.24$, $p < 0.001$	$d = 0.34$ (середній)
Педагогіка	35.87	24.91	+10.96	$\chi^2 = 8.71$, $p = 0.003$	$d = 0.24$ (малий)
Соціологія	30.71	29.58	+1.13	$\chi^2 = 0.09$, $p = 0.768$	$d = 0.02$ (незначний)
Політологія	10.87	17.36	-6.49	$\chi^2 = 5.58$, $p = 0.018$	$d = 0.19$ (малий)
Релігіє-знавство	29.89	28.83	+1.06	$\chi^2 = 0.08$, $p = 0.772$	$d = 0.02$ (незначний)
Демографія	3.80	4.49	-0.69	$\chi^2 = 0.17$, $p = 0.680$	$d = 0.03$ (незначний)
Інше (варіат. курси)	35.60	31.43	+4.17	$\chi^2 = 1.21$, $p = 0.271$	$d = 0.09$ (незначний)

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($n = 633$)

Наочне порівняння дисциплінарних профілів жінок і чоловіків та зафіксованих міжгрупових розривів наведено на *рис. 4.7*.

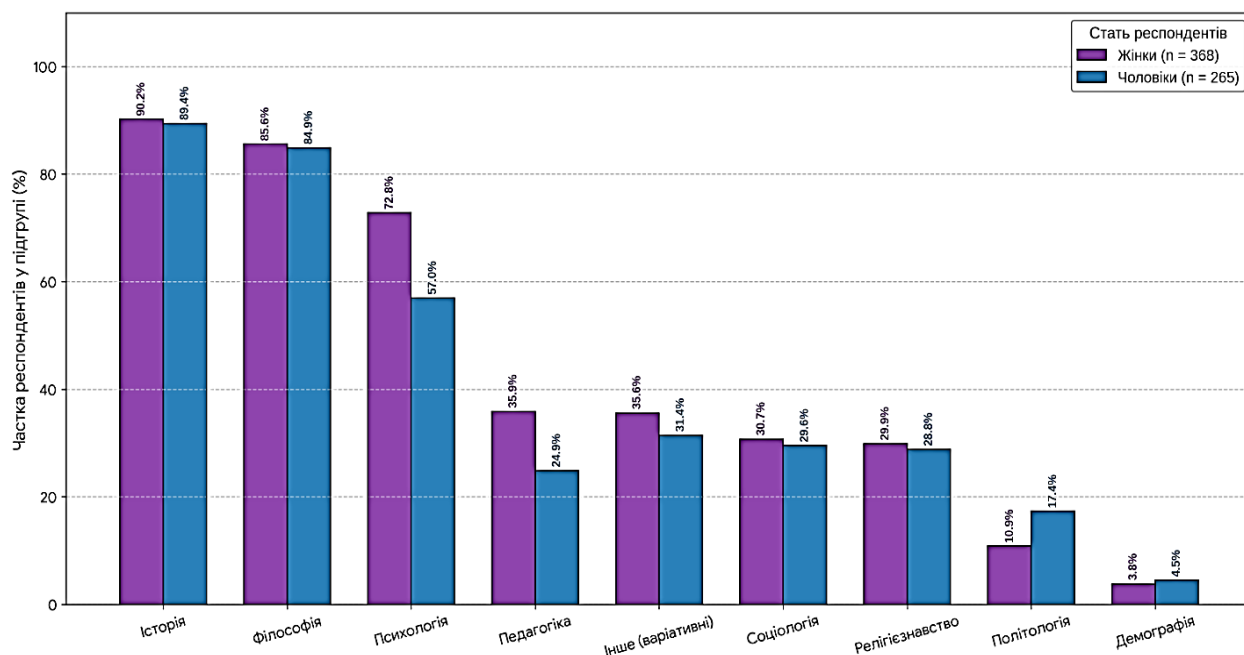


Рис. 4.7. Гендерний профіль дисциплінарного вибору в період Незалежності України (%)

Аналіз емпіричних даних свідчить про наявність високого рівня гендерного паритету щодо опанування респондентами більшості соціогуманітарних дисциплін. Статистично значущих відмінностей між чоловіками та жінками не виявлено стосовно опанування історії ($\Delta = +0.79\%$, $p = 0.741$), філософії ($\Delta = +0.69\%$, $p = 0.812$), соціології ($\Delta = +1.13\%$, $p = 0.768$) та релігієзнавства ($\Delta = +1.06\%$, $p = 0.772$). Це підтверджує рівномірне засвоєння фундаментального академічного ядра здобувачами вищої освіти обох статей. Водночас емпірично зафіксовано три дисципліни, де стать виступає чинником статистично значущої диференціації:

- орієнтація осіб жіночої статі на психологію (частка жінок, які опанували цю дисципліну, становить 72.83% проти 56.98% серед чоловіків ($\Delta = +15.8\%$, $\chi^2 = 17.24$, $p < 0.001$, $d = 0.34$);

- домінування жінок у вивченні педагогіки (вибір цього освітнього компоненту зафіксовано у 35.87% жінок проти 24.9% у чоловіків $\Delta = +10.96\%$, $\chi^2 = 8.71$, $p = 0.003$, $d = 0.24$);

- перевага чоловіків у виборі політології (частка чоловіків, які вивчали цю дисципліну, становить 17.36% проти 10.87% серед жінок ($\Delta = -6.49\%$, $\chi^2 = 5.58$, $p = 0.018$, $d = 0.19$).

Зазначена диференціація вимагає зваженої наукової інтерпретації. Виявлені розбіжності можуть пояснюватися комплексом чинників: з одного боку, суб'єктивними орієнтаціями самих здобувачів (вищим запитом жіночої аудиторії на емоційну саморегуляцію та комунікативні компетентності), з іншого – структурою вибірки, оскільки жінки частіше навчаються на

гуманітарно-педагогічних спеціальностях, де психолого-педагогічні блоки є фаховими дисциплінами, тоді як чоловіки частіше представлені на технічних, аграрних, військово-оборонних напрямках.

Отже, проведений аналіз дисциплінарного спектра за статтю в період Незалежності України підтверджує паритетне засвоєння фундаментального освітнього ядра чоловіками й жінками в умовах сучасного освітнього простору. Водночас виявлена диференціація у варіативній частині освітніх програм створює підґрунтя для формування напрямів і гіпотез подальших емпіричних розвідок.

Зокрема, статистично значущий відсоток вивчення психології та педагогіки серед жінок задає напрям для дослідження взаємозв'язку гендерно-рольових стереотипів і фахової сегрегації, де основними гіпотезами є або наявність свідомого запиту жіночої аудиторії на інструменти психологічної самодопомоги в умовах війни, або структурна зумовленість дисциплінарного вибору профілем обраної спеціальності. У свою чергу, вища частка вивчення політології серед чоловіків висуває гіпотезу про особливості формування суспільно-політичної залученості, яка потребує подальшої перевірки щодо впливу військово-облікових чинників на зростання інтересу до військово-політичної аналітики.

У підсумку, сформульовані гіпотези та зафіксовані відмінності окреслюють методологічний каркас для наступних розвідок щодо оцінювання мотиваційної структури вибору варіативних курсів здобувачами вищої освіти в Україні.

4.3. Свобода освітнього вибору та спосіб ознайомлення з соціогуманітарними дисциплінами

Дослідження механізмів реалізації студентської автономії та способів ознайомлення здобувачів вищої освіти з варіативними соціогуманітарними курсами дозволяє оцінити глибину й ефективність інституційного переходу української вищої школи від радянської адміністративно-директивної моделі до сучасного студентоцентричного підходу в межах вимог Європейської кредитивно-трансферної системи (ECTS), що передбачає не менше 25% вибіркового дисциплін. Вивчення цього аспекту є критично важливим для з'ясування того, чи є свобода освітнього вибору дійсною суб'єктною практикою українських студентів, чи вона залишається формальним атрибутом («примусово-добровільним вибором» за вказівкою адміністрації ЗВО), а також для визначення ключових каналів комунікації між викладачами та здобувачами освіти.

Аналіз свободи освітнього вибору здійснювався на основі обробки відповідей респондентів на запитання: «Чи достатнім було Ваше ознайомлення з соціогуманітарними дисциплінами перед початком їх вивчення?». Обсяг аналізованого масиву становить $N = 1261$ особа ($n_{рад} = 628$ та $n_{укр} = 633$), оскільки три респонденти із загальної кількості відповіли на запитання про вибір дисциплін ($N = 1264$), але не вказали свій віковий статус.

Методичний інструментарій підрозділу включає: аналіз одноразових та перехресних розподілів (Cross-tabulation Analysis) за освітніми епохами, віковими підгрупами та освітньо-професійними галузями; статистичний критерій хі-квадрат Пірсона (χ^2) для порівняння незалежних вибірок радянського періоду ($n_{рад} = 628$) та періоду Незалежності України ($n_{укр} = 633$); обчислення абсолютних структурних зсувів ($\Delta\% = \%_{укр} - \%_{рад}$) для вимірювання динаміки лібералізації освітнього процесу.

Віковий вимір аналізу свободи освітнього вибору в даному підрозділі концептуалізовано через зіставлення двох базових освітньо-історичних парадигм (вікова група 51+ років як носії досвіду радянської вищої школи та вікова група до 50 років як представники системи освіти Незалежної України). Внутрішня диференціація сучасної вибірки ($n = 633$) за дрібними віковими категоріями (до 17 років, 18–24 роки, 25–35 років, 36–50 років) визнана методологічно недоцільною, оскільки інституційні процедури ознайомлення з вибірконими дисциплінами ECTS регламентуються нормативно-правовими актами ЗВО і залежать від фахового профілю факультету (галузевий вимір), а не від індивідуально-вікових характеристик здобувачів освіти.

Свобода вибору навчальних дисциплін у різних освітніх парадигмах

Загальний розподіл відповідей свідчить про наявність виразного внутрішнього розколу між суб'єктним вибором студентів та адміністративним тиском. У загальній вибірці 38.45% респондентів (486 осіб) вказали, що студентського вибору взагалі не існувало (за них рішення ухвалювала адміністрація ЗВО). Повноцінні змістовні зустрічі з викладачами засвідчили 30.93% (389 осіб), самостійне ознайомлення через сайт – 13.00% (164 особи), вибір «навмання» без ознайомлення – 10.52% (133 особи).

Фундаментальну причинно-наслідкову обумовленість цієї дихотомії розкриває порівняльний аналіз відповідей студентів, які здобували вищу освіту в різних освітніх парадигмах (Табл. 4.7).

Таблиця 4.7.

Спосіб організації вибору соціогуманітарних дисциплін за освітніми епохами

Спосіб ознайомлення та вибору факультативів, спецкурсів /вибіркових дисциплін	Радянський період (51+ років) (n = 628)	Період Незалежності(до 50 років) (n = 633)	Абсолютна зміна ($\Delta\%$)
Так, проводилися змістовні зустрічі з викладачами	6.53% (41 особа)	54.98% (348 осіб)	+48.45%
З дисциплінами знайомилися самостійно через сайт / каталог	6.69% (42 особи)	19.27% (122 особи)	+12.58%
Взагалі не вибирали, за нас це робила адміністрація ЗВО	60.67% (381 особа)	16.59% (105 осіб)	-44.08%
Не знайомилися взагалі, вибирали навмання	17.04% (107 осіб)	4.11% (26 осіб)	-12.93%
Інше	9.08% (57 осіб)	5.06% (32 особи)	-4.02%
УСЬОГО	100.0% (628 осіб)	100.0% (633 особи)	—

Джерело: складено автором на основі емпіричних даних ($N = 1\,261$ при $df = 4$ та рівні значущості $p < 0.001$).

Для унаочнення загальної типології освітнього вибору та міжпарадигмального зсуву нижче наведено діаграми (Рис. 4.8 та 4.9).

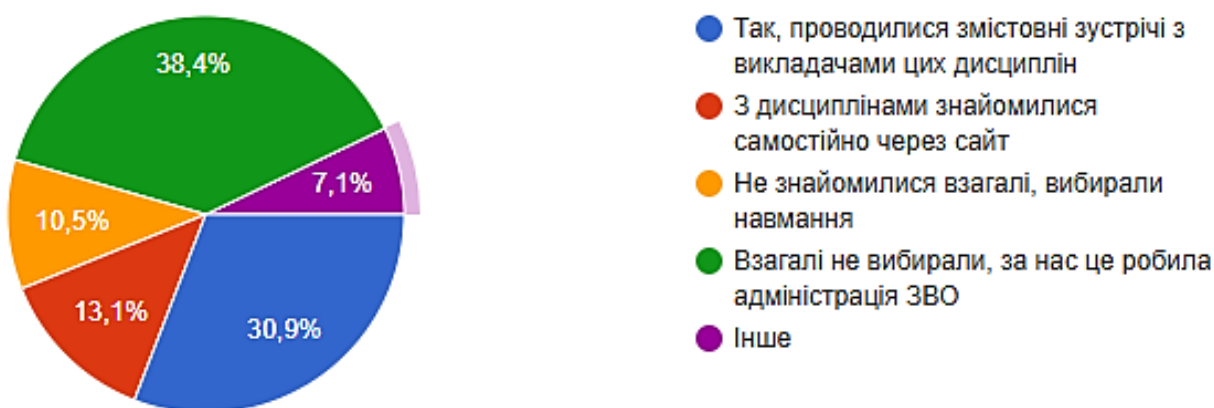


Рис. 4.8. Загальний розподіл відповідей на запитання «Чи достатнім було Ваше ознайомлення з соціогуманітарними дисциплінами перед початком їх вивчення?»

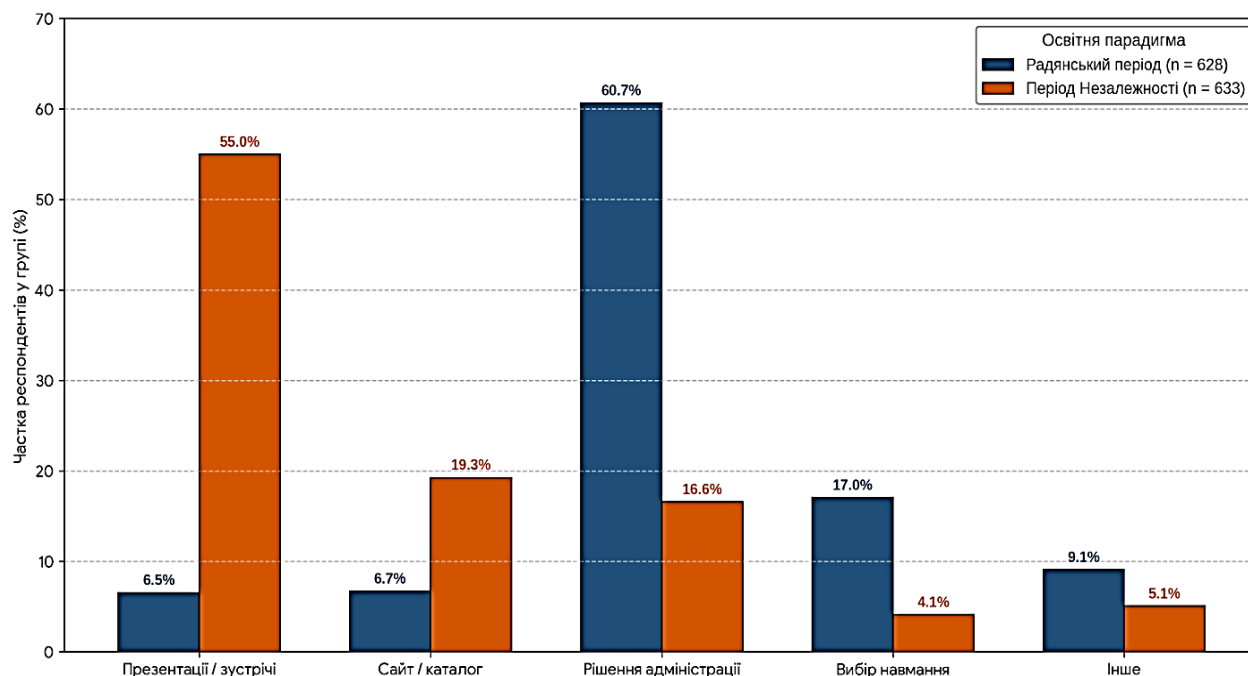


Рис. 4.9. Способи ознайомлення здобувачів освіти з вибірковими дисциплінами за освітніми парадигмами (%)

Розрахований показник $\chi^2 = 494.39$ ($p < 0.001$) засвідчує фундаментальну інституційну трансформацію освітньої парадигми вищої школи України, пов'язану з нормативно-законодавчим запровадженням інституту свободи освітнього вибору здобувачів. Зіставлення результатів опитування представників двох освітніх епох вимагає врахування їхньої методологічної та структурної неоднорідності. У радянській системі вищої освіти нормативна вибірковість навчальних дисциплін у сучасному розумінні (зокрема у формі 25% ECTS) була відсутня, а варіативний елемент обмежувався окремими спецкурсами чи факультативами. Натомість у період Незалежності України свободу освітнього вибору було інституціоналізовано як обов'язковий елемент студентоцентричного підходу. У цьому контексті порівняльний аналіз (Табл. 4.7) розкриває такі ключові трансформації у практиках освітньої поведінки респондентів:

- зміна інституційного статусу здобувача освіти ($\Delta\% = -44.08\%$): понад 60.67% випускників радянської доби засвідчили, що навчальні курси формувалися суворо директивно на рівні адміністрації ЗВО, а можливість суб'єктивного впливу студента на конфігурацію навчального плану була відсутня; натомість у період Незалежності частка респондентів, які вказують на залишкові директивні практики з боку адміністрацій ЗВО, скоротилася до 16.59%;

– *інституціалізація та цифровізація прозорих процедур вибору* ($\Delta\% = +48.45\%$): запровадження законодавчої норми щодо вибіркових дисциплін привело до формування нових освітніх практик – у сучасній вищій школі 54.98% здобувачів беруть участь у публічних презентаціях та змістовних зустрічах із викладачами курсів, а ще 19.27% здійснюють свідомий вибір через електронні каталоги, освітні портали та цифрові кабінети ЗВО ($\Delta\% = +12.58\%$);

– *мінімізація факторів формального та випадкового вибору* ($\Delta\% = -12.93\%$): у радянський період 17.04% респондентів обирали нечисленні спецкурси або факультативи без попереднього ознайомлення («навмання»), а в період Незалежності ця частка зменшилася до 4.11%, що свідчить про зростання усвідомленості та відповідальності студентської молоді за проєктування індивідуальної освітньої траєкторії.

Водночас наявність 16.59% відповідей, в яких сучасні здобувачі засвідчують, що «вибору взагалі не було, за них це робила адміністрація», викриває наявність в окремих ЗВО інституційної інерції та формалізму. У таких випадках нормативно задекларована свобода ECTS де-факто обмежується рішеннями деканатів чи кафедр часто з метою збереження штатних ставок та розподілу навчального навантаження викладачів.

Отже, проведений порівняльний аналіз за різними освітніми епохами доводить, що вища школа України здійснила фундаментальний поворот від директивного формування навчальних планів до реалізації принципів студентоцентризму. Більшість сучасних здобувачів вищої освіти мають реальний доступ до прозорих інструментів ознайомлення з варіативними дисциплінами через публічні презентації викладачів та електронні каталоги. Водночас зафіксовані залишки адміністративного тиску (16.59%) окреслюють надзвичайно важливий напрям подальших емпіричних розвідок щодо вивчення ризиків та системних наслідків закріплення «прихованого формалізму» в освітньому процесі. Ключовою науковою гіпотезою для наступних досліджень є припущення про те, що імітація свободи освітнього вибору в окремих ЗВО зумовлюється фінансово-кадровими обмеженнями та прагненням адміністрацій зберігати стабільне навантаження кафедр, а не реальними потребами студентства. Вкрай критичним завданням для майбутніх розвідок є прогнозування та аналіз небезпечних довгострокових наслідків, до яких може призвести консервація цього формалізму. В умовах, коли соціогуманітарний блок у багатьох спеціальностях уже скорочено до мінімальних обсягів кредитів ECTS, а засвоєння знань втрачає системність, формальне «нав'язування» дисциплін адміністраціями (при якому соціогуманітарні дисципліни часто залишаються «необраними») позбавляє студентів останньої можливості свідомо компенсувати дефіцитні громадянські

та світоглядні компетентності. Якщо такий підхід закріпиться, це загрожує поглибленням ціннісної дезорієнтації випускників, зниженням їхньої здатності до критичного мислення в умовах інформаційної війни та формуванням пасивного, маніпульованого громадянина, що становить пряму загрозу для стійкості демократичних інститутів України.

Порівняльний аналіз свободи освітнього вибору у вищій школі Незалежної України

Поле подальшого аналізу процедур реалізації свободи освітнього вибору за освітньо-професійним, регіональним та гендерним вимірами свідомо обмежено підгрупою респондентів періоду Незалежності України ($n = 633$). Це зумовлено тим, що законодавча норма щодо надання здобувачам вищої освіти права на вільний вибір навчальних дисциплін обсягом не менше 25% ECTS є здобутком сучасної української освітньої системи і була відсутня в радянській централізовано-плановій моделі вищої школи. Залучення респондентів, які здобули вищу освіту в радянський період, до оцінювання галузевих чи регіональних механізмів вибору призвело б до штучного змішування несумісних інституційних контекстів та викривлення об'єктивної картини студентоцентризму в сучасних ЗВО України.

Освітньо-професійний вимір

Цей вимір є методологічно найважливішим для оцінювання рівня студентоцентризму, оскільки саме на рівні факультетів та кафедр різних профілів формуються практичні механізми допуску студентів до вибору варіативних курсів ECTS.

Для перевірки надійності виявлених розбіжностей побудовано таблицю перехресного групування розмірністю 6×5 та застосовано критерій хі-квадрат Пірсона (χ^2). Отримані розрахункові метрики при 20 ступенях свободи ($\chi^2 = 32.99$, $df = (6 - 1) \times (5 - 1) = 20$, $p = 0.034 < 0.05$) математично підтверджують наявність статистично значущої міжгалузевої асиметрії в організаційному забезпеченні права студентів на вибір соціогуманітарних дисциплін. Відсотковий розподіл способів ознайомлення та вибору соціогуманітарних дисциплін здобувачами вищої освіти у розрізі шести основних освітньо-професійних галузей наведено в *табл. 4.8*.

Таблиця 4.8.

**Способи організації вибору соціогуманітарних дисциплін за
освітньо-професійними галузями**

Спосіб ознайомлення та вибору	Освітня, гуманітарна (n = 112), %	Правова, економічна (n = 110), %	Мистець-ка, креативних індустрій (n = 105), %	Технічна, IT, аграрна (n = 108), %	Медицина, фармацевт. (n = 102), %	Військово- оборонна (n = 96), %
Змістовні зустрічі з викладачами	64.29	56.36	61.90	41.67	42.16	53.12
Самостійно через сайт / каталог	19.64	20.91	19.05	19.44	17.65	18.75
Взагалі не вибирали (адміністрація)	8.93	14.55	10.48	27.78	28.43	19.79
Вибирали навмання	2.68	3.64	3.81	5.56	4.90	4.17
Інше	4.46	4.54	4.76	5.55	6.86	4.17

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних (n = 633)

Наочне уявлення про виявлені диспропорції у рівні студентоцентризму та ступінь адміністративного втручання в освітній процес у розрізі окремих профілів підготовки надає порівняльна графічна модель (Рис. 4.10).

Аналіз графічно зіставлених відсоткових показників розкриває глибинний галузевий розрив. У гуманітарних (64.29%) та мистецьких (61.90%) ЗВО спостерігається максимальний рівень відкритості та академічної діалогічності, де серед форм комунікації домінують безпосередні презентації викладачами нових освітніх курсів, а частка директивного рішення адміністрації не перевищує 8.93–10.48%.

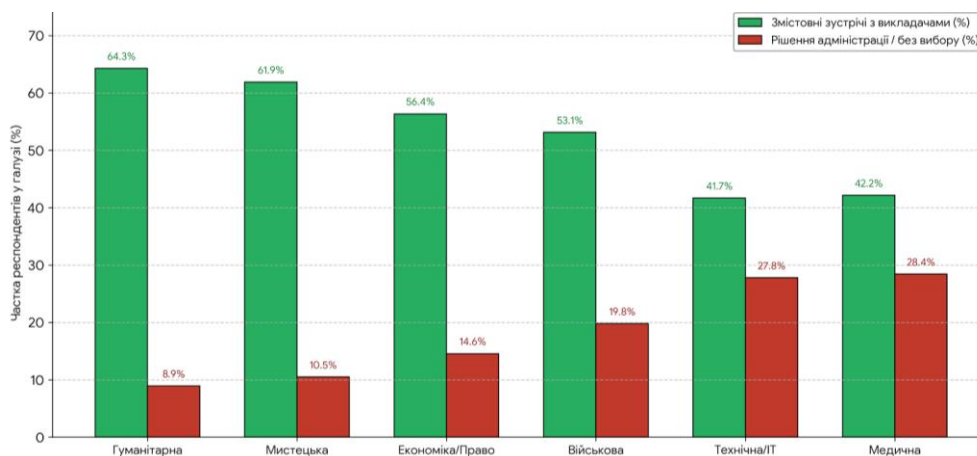


*Рис. 4.10. Галузева асиметрія свободи освітнього вибору в період Незалежної України
(n = 633, %)*

Натомість у технічно-інженерному, агарному (27.78%) та медично-фармацевтичному (28.43%) секторах зафіксовано майже втричі вищий рівень адміністративного тиску, де кожен третій студент де-факто позбавлений можливості вибору. Це пояснюється прагненням деканатів негуманітарних вишів суворо регламентувати освітній процес для вивільнення кредитів під вузькофахові дисципліни, що зводить вибірккову компоненту ECTS до формальної процедури. ЗВО військово-оборонного профілю займають збалансовану позицію (53.12% зустрічей проти 19.79% рішень адміністрації), що свідчить про сполучення військової дисципліни із розширенням управлінсько-виховного кругозору майбутніх офіцерів.

Маркрорегіональний вимір

Порівняльний аналіз за макрорегіонами України дає змогу виявити чи впливає географічне розташування ЗВО (включно із чинником переміщення прифронтових вишів Сходу) на прозорість процедур вибору студентами соціогуманітарних освітніх компонентів.

Для оцінювання значущості міжрегіональних відмінностей побудовано спряжену таблицю перехресного групування розмірністю 4×5 (чотири макрорегіони та п'ять альтернатив ознайомлення/вибору). Розраховане значення критерію хі-квадрат Пірсона при 12 ступенях свободи ($df = (4-1) \times (5-1) = 12$) становить $\chi^2 = 6.60$ при рівні значущості $p = 0.883$ (що значно перевищує порогове значення $p > 0.05$). Це математично підтверджує відсутність статистично значущої міжрегіональної асиметрії та свідчить про високу інституційну однорідність поширення студентоцентричних практик по всій території України.

Розподіл відсоткових частот за основними способами організації вибору соціогуманітарних дисциплін у розрізі чотирьох макрорегіональних кластерів наведено в *табл. 4.9*.

Таблиця 4.9.

Способи організації вибору дисциплін за макрорегіонами України (Незалежна Україна)

Спосіб вибору дисциплін	Центральний (n = 340), %	Західний (n = 145), %	Східний (n = 90), %	Північний (n = 58), %
Зустрічі з викладачами	55.29	58.62	51.11	50.00
Самостійно через сайт	19.12	17.93	24.44	15.52
Обирала адміністрація	15.88	15.17	15.56	25.86
Вибирали навмання	4.12	4.14	4.44	3.45
Інше	5.59	4.14	4.45	5.17

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних, отриманих під час опитування респондентів, які здобували вищу освіту у Незалежній Україні (n = 633)

Наочне порівняння зафіксованих регіональних профілів та візуальне зіставлення відсоткових частот у межах кожної категорії вибору наведено за допомогою порівняльної графічної моделі (Рис. 4.11).

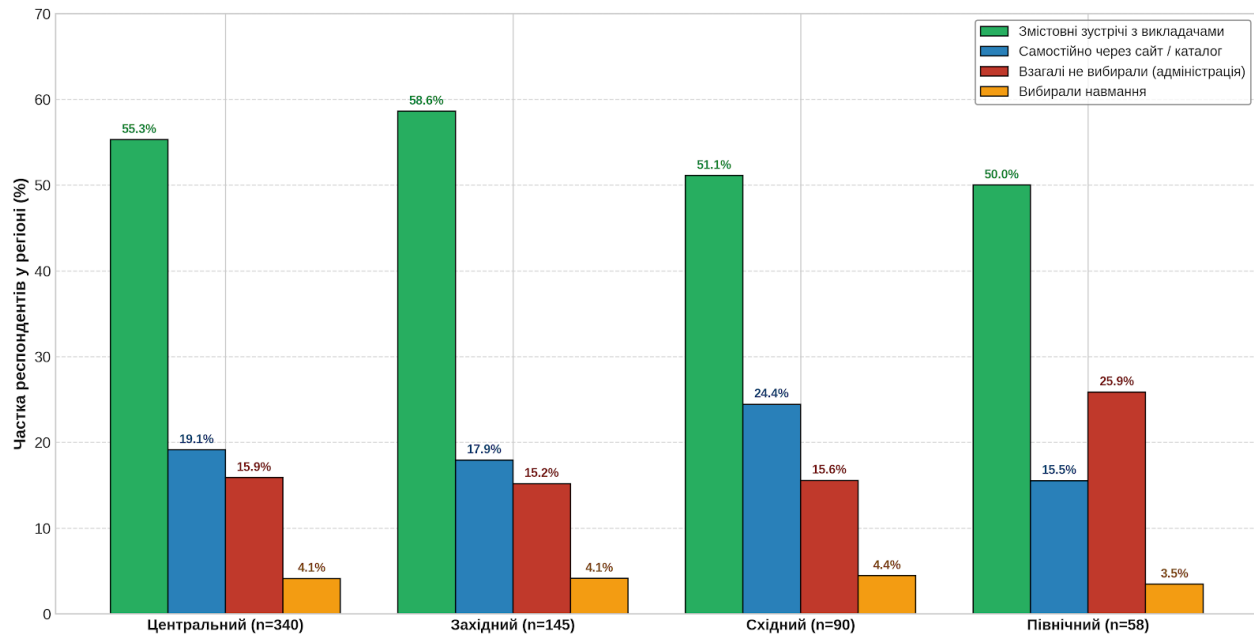


Рис. 4.11. Регіональні особливості реалізації свободи освітнього вибору (період Незалежної України, n=633, %)

Аналіз графічно представлених співвідношень підтверджує інституційну єдність українського освітнього простору: показники проведення публічних презентацій майбутніх освітніх компонентів є стабільно високими в усіх регіонах (50.00% – 58.62%). Водночас візуалізований аналіз дозволяє виділити дві характерні локальні особливості: Східний макрорегіон виявляє найвищий відсоток самостійного ознайомлення студентів з вибірковими дисциплінами через електронні каталоги та вебсайти ЗВО (24.44%), що можна пояснити не лише високим рівнем цифровізації, але й вимушеним переходом більшості релокованих ЗВО Сходу на дистанційні платформи управління освітнім процесом; Північний макрорегіон демонструє дещо вищий рівень адміністративного втручання (25.86%), що вірогідно пояснюється високою питомою вагою технічних та аграрних ЗВО у цьому регіональному кластері, де переважають суворіші інституційні стандарти управління, порівняно з гнучкими моделями автономії у ЗВО соціогуманітарної сфери.

Гендерний вимір

Порівняльний аналіз за статтю щодо способу організації ознайомлення студентів з вибірковими соціогуманітарними дисциплінами в період Незалежності України ($n = 633$) дозволяє оцінити рівень суб'єктності та відповідальності чоловіків і жінок при реалізації права на формування власної освітньої траєкторії.

Для перевірки статистичної надійності виявлених міжгрупових відмінностей побудовано таблицю перехресного групування розмірністю 2×5 (дві статеві групи та п'ять способів вибору/ознайомлення) і застосовано критерій хі-квадрат Пірсона (χ^2). Отримане розрахункове значення критерію при чотирьох ступенях свободи ($df = (2 - 1) \times (5 - 1) = 4$) становить $\chi^2 = 6.53$ при досягнутому рівні значущості $p = 0.163$ (що перевищує порогове значення $p > 0.05$). Це математично засвідчує відсутність статистично значущих відмінностей між чоловіками та жінками і підтверджує наявність реального гендерного паритету в інституційних процедурах організації освітнього вибору.

Розподіл відсоткових частот та розраховані показники абсолютної міжгрупової різниці ($\Delta\%$) наведено в *табл. 4.10*.

Таблиця 4.10.

Способи організації вибору дисциплін за статтю (Незалежна Україна)

Спосіб вибору дисциплін	Жінки ($n = 368$), %	Чоловіки ($n = 265$), %	Абсолютна різниця ($\Delta\% = \%_{\text{жін}} - \%_{\text{чол}}$), %
Змістовні зустрічі з викладачами	58.15	50.57	+7.58
Самостійно через сайт	19.84	18.49	+1.35
Обирала адміністрація	14.13	20.00	-5.87
Вибирали навмання	3.53	4.91	-1.38
Інше	4.35	6.04	-1.69

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних, отриманих під час опитування респондентів, які здобували вищу освіту у Незалежній Україні ($n = 633$)

Наочне порівняння зафіксованого гендерного профілю та візуальне зіставлення відсоткових показників між чоловічою та жіночою вибірками представлено за допомогою порівняльної графічної моделі (*Рис. 4.12*).

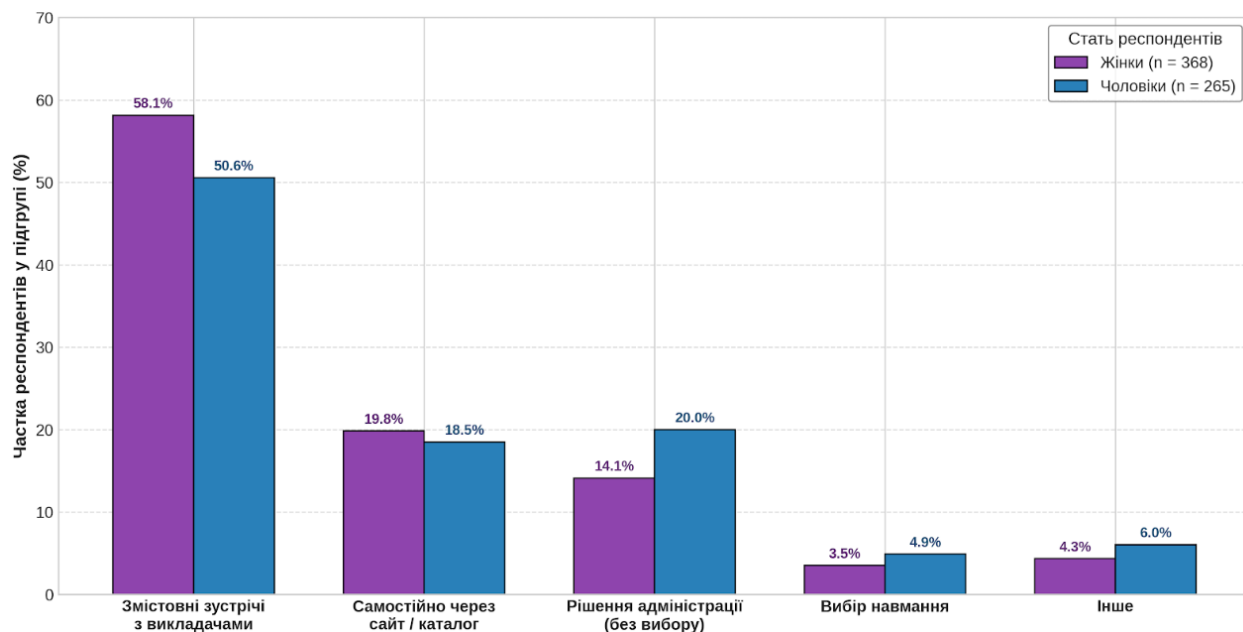


Рис. 4.12. Гендерний профіль реалізації свободи освітнього вибору (період Незалежної України, n=633, %)

Аналіз графічно представлених співвідношень унаочнює високий рівень збалансованості показників між обома групами. Практично однаковою є частка чоловіків та жінок, які здійснюють свідомий вибір варіативних курсів самостійно через електронні каталоги й сайти ЗВО (19.84% жінок проти 18.49% чоловіків, $\Delta\% = +1.35\%$).

Разом із тим, зафіксовано дві помірні відмінності:

- вища залученість жінок до прямої академічної комунікації (частка жінок, які вказують на відвідування змістовних презентацій та зустрічей із викладачами вибіркового курсу, є на 7.58% вищою, ніж серед чоловіків – 58.15% проти 50.57%);

- більша фіксація чоловіками адміністративного тиску (частка чоловіків, які зазначили, що вибір за них здійснювала адміністрація ЗВО, є на 5.87% вищою, ніж серед жінок – 20.00% проти 14.13%), що можна пояснити вищою питомою вагою чоловіків на технічних, інженерних та військово-оборонних спеціальностях, де, як було доведено вище, рівень директивного регламентування освітнього процесу з боку деканатів є традиційно вищим.

4.4. Аналіз достатності отриманих у ЗВО соціогуманітарних знань для життєвої самореалізації особистості

Доцільність аналізу

Дослідження суб'єктивного сприйняття здобувачами вищої освіти достатності отриманих соціогуманітарних знань є важливим етапом вимірювання реальної ефективності вищої школи. У сучасній освітній парадигмі ЗВО розглядається не лише як осередок професійної підготовки та формування фахових навичок, а й як інститут соціалізації особистості, покликаний забезпечити випускника багажем знань, умінь і цінностей, необхідних для повноцінної життєдіяльності в непрофесійних сферах.

Оцінювання достатності освітнього багажу здійснювалося за базовими соціокультурними ролями особистості:

- Особистість – розвиток емоційного інтелекту, критичного мислення, самопізнання, ціннісно-світоглядної орієнтації та здатності до ментальної саморегуляції в умовах кризових викликів;
- Сім'янин – володіння навичками міжособистісної комунікації, вирішення конфліктів, психолого-педагогічними основами виховання дітей та забезпечення гармонійних сімейних взаємин;
- Громадянин – розуміння механізмів функціонування демократичного суспільства, правова та політологічна грамотність, здатність до деконструкції маніпуляцій і дезінформації, а також усвідомлена участь у суспільно-політичному житті держави.

Актуальність цього аналізу полягає у виявленні можливого розриву між фундаментальною академічною підготовкою у ЗВО та її практичною придатністю для соціальної адаптації здобувачів.

Окремим завданням аналітичного блоку виступає розкриття двох латентних соціологічних феноменів освітньої поведінки:

- «ілюзія задоволеності заниженими вимогами» (феномен «комфортної зони» у навчанні) – ситуація, за якої здобувачі освіти високо оцінюють мінімальний або поверхневий обсяг власних гуманітарних знань через відсутність усвідомлення їх реального впливу на життя;
- «консенсус необтяження» – двосторонній неофіційний компроміс між здобувачами освіти та викладачами/гарантами освітніх програм. Студенти заощаджують на соціогуманітарній освіті інтелектуальні і часові ресурси для їх спрямування на фахову підготовку чи роботу, сприймаючи гуманітарний блок як «другорядний», а випускові кафедри та адміністрації ЗВО економлять кредити ECTS і навчальні години, пропонуючи на вибір студентів короткі

оглядові навчальні курси (освітні компоненти) без високих вимог до підсумкового контролю.

Аналіз достатності соціогуманітарних знань здійснювався на основі обробки відповідей респондентів у загальному масиві $N = 1264$ на запитання: «Чи достатньо знань для Вашої самореалізації як Особистості, Сім'янина і Громадянина надає (надав) Ваш ЗВО?». Респондентам пропонувалося чотири альтернативні варіанти відповіді: «так»; «частково»; «ні»; «важко сказати».

Інструментальні засади аналізу

Математико-статистичний апарат дослідження базується на застосуванні низки методів і критеріїв.

Аналіз одноразових розподілів частот застосовано для обчислення абсолютних частот (n_j) та відносних питомих ваг (P_j , %) у загальній вибірці ($N = 1264$).

Кростабуляційний аналіз використано з метою побудови багатовимірних таблиць спряженості для зіставлення оцінок достатності знань у розрізі часово-парадигмального (освітні епохи), галузевого, макрорегіонального та гендерного вимірів.

Статистичний критерій хі-квадрат Пірсона (χ^2) застосований для перевірки нульової гіпотези про відсутність зв'язку між порівнюваними категоріальними змінними. Статистична надійність розбіжностей у розподілах відповідей обчислювалася за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

де O_{ij} – емпірично спостережувані частоти, E_{ij} – очікувані (теоретичні) частоти, r – кількість рядків, c – кількість стовпчиків у таблиці спряженості.

Обчислення ступенів свободи (df): розраховувалося як $df = (r - 1) \times (c - 1)$.

Оцінка досягнутого рівня значущості (p-value) використано для інтерпретації відмінностей між підгрупами, що визнавалися статистично надійними та недетермінованими випадковістю при $p < 0.05$ (або $p < 0.001$). Розрахунок абсолютних структурних зсувів ($\Delta\%$): вимірювання динаміки зміни відсоткових частот між порівнюваними групами ($\Delta\% = \%_A - \%_B$).

Віковий вимір аналізу суб'єктивної оцінки достатності соціогуманітарних знань у межах даного підрозділу концептуалізовано через зіставлення двох базових освітньо-історичних парадигм: вікової групи 51+ років (носії освітнього досвіду радянської вищої школи) та вікової групи до 50 років (представники освітньої системи Незалежної України). Внутрішня диференціація сучасної вибірки ($n = 633$) за дрібними віковими підгрупами (до

17 років, 18–24 роки, 25–35 років, 36–50 років) визнана методологічно недоцільною. Це зумовлено тим, що обсяг соціогуманітарної підготовки та її змістова насиченість регламентуються стандартами вищої освіти й навчальними планами ЗВО залежно від напрямку підготовки (галузевий вимір), а не від індивідуально-вікових характеристик респондентів усередині єдиного сучасного часового кластеру.

Загальний розподіл відповідей

Загальні результати опитування за запитанням «Чи достатньо знань для Вашої самореалізації як Особистості, Сім'янина і Громадянина надає (надав) Ваш ЗВО?» відображають виразно компромісний та критично-застережливий характер оцінок респондентів. Усього в межах обробки даного блоку зафіксовано та проаналізовано 1264 відповіді.

Отриманий емпіричний розподіл відсоткових частот свідчить про домінування категорії «Частково»: понад половина опитуваних – 54.51% (689 осіб) – оцінюють соціогуманітарний багаж, отриманий у ЗВО, як лише частково придатний для реалізації у непрофесійних сферах життєдіяльності. Це засвідчує наявність у більшості випускників та здобувачів відчуття фрагментарності, поверховості або дефіциту знань, необхідних для вирішення реальних життєвих, сімейних та суспільних завдань.

Категорично негативну оцінку («Ні») дали 18.3% (232 особи), вказавши на абсолютну недостатність наданих ЗВО соціогуманітарних знань. У підсумку сумарна частка респондентів, які відчують системний або частковий дефіцит освітнього ресурсу для самореалізації як Особистості, Сім'янина й Громадянина (відповіді «Частково» та «Ні»), становить 72.86% (921 особа).

Лише кожен п'ятий респондент – 21.60% (273 особи) – давши відповідь «Так», констатував, що вища школа надала йому цілісний та повністю достатній соціогуманітарний багаж. Частка респондентів, які не змогли чітко визначитися з оцінкою («Важко сказати»), становить 5.54% (70 осіб).

Структуру первинного розподілу відповідей у загальному масиві узагальнено в *табл. 4.11*.

Таблиця 4.11.

**Загальний розподіл оцінок достатності соціогуманітарних знань для
життєвої самореалізації особистості**

Варіант відповіді	Абсолютна частота (n_j , осіб)	Відносна частка (P_j , %)	Соціокультурна інтерпретація оцінки
Так (повністю достатньо)	273	21.60	Повноцінне забезпечення компетентностями для непрофесійних сфер
Частково	689	54.51	Фіксація поверхневості знань, відчуття часткового дефіциту
Ні (недостатньо)	232	18.35	Категоричне заперечення практичної цінності отриманих знань
Важко сказати	70	5.54	Відсутність чітко сформованої позиції / невизначеність
Усього	1 264	100.0	—

Джерело: розраховано автором на основі аналізу загальних даних проведеного опитування ($N = 1264$)

Наочне співвідношення зафіксованих часток та структура дефіциту соціогуманітарних знань у сукупній вибірці представлені на графічній моделі (Рис. 4.13).

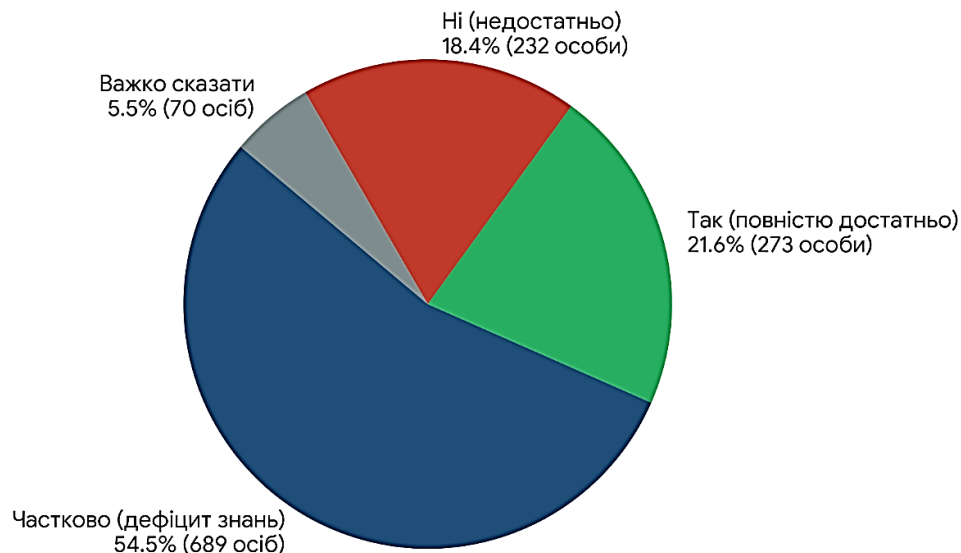


Рис. 4.13. Загальний розподіл відповідей на запитання «Чи достатньо знань для Вашої самореалізації як Особистості, Сім'янина і Громадянина надає (надає) Ваш ЗВО?» ($N=1264$)

Аналіз базових відсоткових показників свідчить, що вища школа України тривалий час забезпечувала переважно фахово-технократичну підготовку, тоді

як розвиток громадянських, сімейно-виховних та особистісних компетентностей залишався на периферії освітнього процесу.

Той факт, що майже три чверті респондентів (72.86%) відчують дефіцит знань для реального життя, викриває глибоку суперечність між задекларованими цілями гуманізації вищої освіти та її фактичним змістовим наповненням. Отримані дані підтверджують, що бакалаврські оглядові курси без їх прив'язки до реальних соціальних практик не здатні сформувати у випускників стійкий багаж знань, необхідний для подолання кризових життєвих ситуацій, виконання батьківських функцій та свідомої громадянської участі в житті демократичного суспільства.

Порівняльний аналіз за освітніми епохами

Оцінювання суб'єктивного сприйняття достатності соціогуманітарних знань у часовому вимірі передбачає зіставлення відповідей представників двох освітніх парадигм – радянського періоду (51+ років, $n_{рад} = 629$) та періоду Незалежності України (до 50 років, $n_{укр} = 632$). Обсяг порівняльного масиву становить $N = 1261$ особу, оскільки три респонденти із загальної кількості опитуваних ($N = 1264$) вказали оцінку достатності знань, але не зазначили свій віковий статус. Для перевірки нульової гіпотези про відсутність зв'язку між освітньою епохою та оцінкою достатності знань побудовано перехресну таблицю (взаємної спряженості) розмірністю 2×4 та обчислено значення критерію хі-квадрат Пірсона χ^2 .

При трьох ступенях свободи ($df = (2 - 1) \times (4 - 1) = 3$) отримано значення $\chi^2 = 208.66$ при досягнутому рівні значущості $p = 5.68 \times 10^{-45}$ ($p < 0.001$). Ці дані математично доводять наявність статистично надійного, фундаментального перелому в якісному сприйнятті випускниками соціогуманітарного змісту вищої освіти в залежності від історичного контексту навчання.

Розподіл відповідей за освітніми епохами та розраховані показники абсолютної структурної зміни ($\Delta = \%_{укр} - \%_{рад}$) наведено в *табл. 4.12*.

Таблиця 4.12.

Самооцінювання достатності соціогуманітарних знань представниками різних освітніх парадигм

Самооцінка достатності знань	Радянський період (51+ років) (n = 629)	Період Незалежності (до 50 років) (n = 632)	Абсолютна зміна (Δ %), %
Так	6.36% (40 осіб)	36.71% (232 особи)	+30.35
Частково	61.21% (385 осіб)	47.94% (303 особи)	-13.27
Ні	27.82% (175 осіб)	8.86% (56 осіб)	-18.96
Важко сказати	4.61% (29 осіб)	6.49% (41 особа)	+1.88

Джерело: складено автором на основі емпіричних даних ($N = 1261$, при $df = 3$, $\chi^2 = 208.66$, $p < 0.0$)

Наочне порівняння міжгрупових розбіжностей та часової динаміки переоцінки знань наведено за допомогою порівняльної графічної моделі (Рис. 4.14).

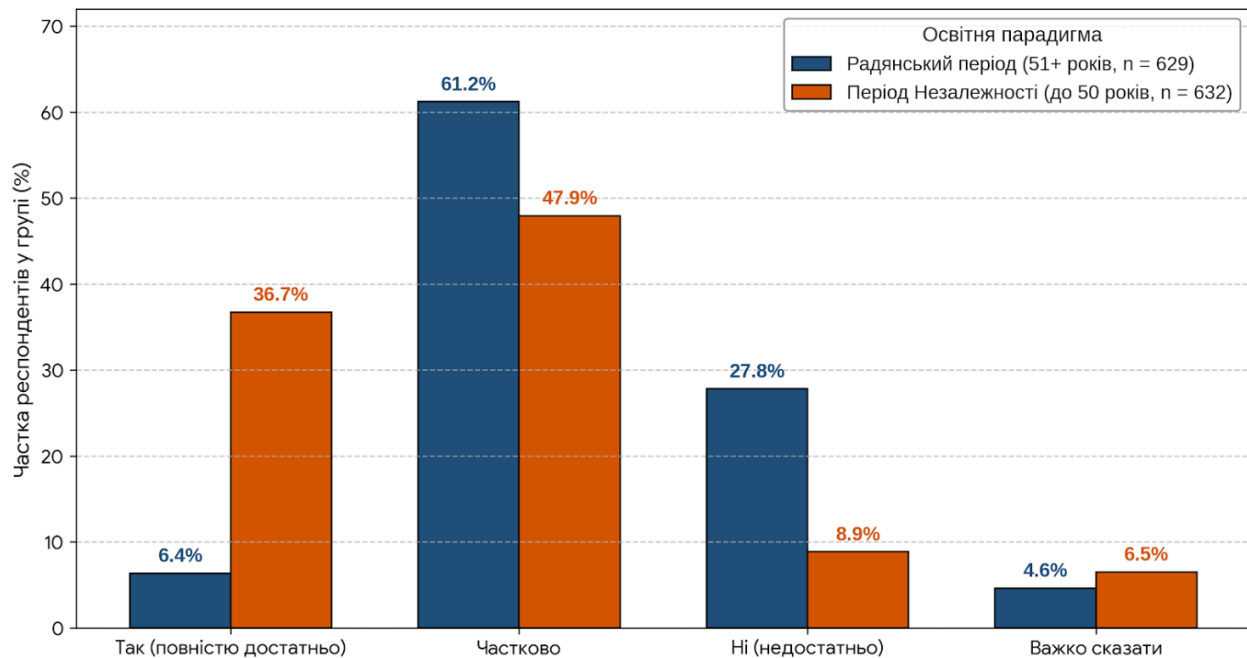


Рис. 4.14. Порівняння результатів самооцінювання достатності соціогуманітарних знань представниками радянської та сучасної української освітніх парадигм (%)

Аналіз емпіричних даних фіксує переосмислення випускниками радянського часу здобутих у ЗВО соціогуманітарних знань. Майже кожен третій випускник радянської вищої школи – 27.82% – прямо зазначив, що отримані ним соціогуманітарні знання виявилися категорично непридатними для реального життя (8.86% у період Незалежності, $\Delta\% = -18.96\%$). Ідеологізовані та суворо нормативні курси (історія компартії, науковий комунізм, марксистсько-ленінська філософія тощо) виявилися незатребуваними в умовах розбудови демократичної держави.

У період Незалежності частка респондентів, які вважають соціогуманітарний багаж повністю достатнім (відповідь «так»), зросла більше ніж у п'ять разів – із 6.36% до 36.71% ($\Delta\% = +30.35\%$). Проте якісний соціологічний аналіз викриває методичну пастку у разі безумовного прирівнювання «суб'єктивного відчуття задоволеності» до «об'єктивно високої якості підготовки». Стрімке зростання позитивних оцінок у сучасній вищій школі пояснюється не лише проривом у якості викладання дисциплін, а

й формуванням соціологічного феномену «ілюзії задоволеності заниженими вимогами» в межах двостороннього «консенсусу необтяження» між здобувачами освіти та ЗВО.

З боку студентства першочергова орієнтація на здобуття фахових навичок та швидкий вихід на ринок праці спонукають сприймати соціогуманітарний блок як «другорядне навантаження». Якщо курс викладається поверхнево, без складних аналітичних завдань та дискусій, студент отримує підсумковий залік із мінімальними ресурсовитратами. За таких умов висока «задоволеність» – це задоволеність відсутністю вимог.

З боку адміністрації та гарантів освітніх програм прагнення максимізувати години під спеціальні дисципліни призводить до скорочення гуманітарного блоку до оглядових курсів. ЗВО заощаджує кадровий ресурс і кредити ECTS, а студенти не чинять спротиву, оскільки не відчують «інтелектуального голоду» на ці знання.

Небезпека цієї «пастки ілюзорної достатності» полягає у заниженні планки вагомості громадянських і світоглядних компетентностей: отримавши залік за оглядовий курс, здобувач вважає свої знання «повністю достатніми», однак у реальному житті стикається з нездатністю відчувати маніпуляції, протидіяти гібридній дезінформації та свідомо реалізовувати громадянські права в демократичному суспільстві.

Освітньо-професійний (галузевий) вимір

Аналіз сприйняття достатності соціогуманітарних знань у розрізі освітньо-професійних галузей свідомо обмежено вибірковою підгрупою періоду Незалежності України ($n = 633$). Це дає можливість оцінити функціонування сучасних навчальних планів за умов академічної автономії ЗВО та запобігти викривленню даних через додавання респондентів радянської доби.

Для оцінювання міжгалузевих відмінностей побудовано таблицю взаємної спряженості розмірністю 6×4 (шість галузевих напрямів підготовки та чотири альтернативи оцінювання достатності знань). Обчислення критерію хі-квадрат Пірсона при 15 ступенях свободи ($df = (6 - 1) \times (4 - 1) = 15$) дало значення $\chi^2 = 40.48$ при рівні значущості $p = 0.0004$ ($p < 0.001$). Це математично засвідчує наявність статистично значущої, глибокої міжгалузевої асиметрії у сприйнятті здобувачами достатності соціогуманітарного багажу для життєвої самореалізації. Розподіл відсоткових частот у межах кожної освітньо-професійної галузі наведено в *табл. 4.13*.

Таблиця 4.13.

Самооцінювання достатності соціогуманітарних знань представниками різних освітньо-професійних галузей (%)

Варіант відповіді	Освітня, гуманітарна (n = 112)	Правова, економічна, управлінська (n = 110)	Мистецька, креативних індустрій (n = 105)	Військово-оборонна (n = 96)	Технічна, ІТ, аграрна (n = 108)	Медична, фармацевт. (n = 102)
Так (достатньо)	51.79	38.18	39.05	41.67	25.00	23.53
Частково	41.07	48.18	49.52	35.42	56.48	55.88
Ні (недостатньо)	2.68	8.18	6.67	10.42	12.96	12.75
Важко сказати	4.46	5.46	4.76	12.50	5.56	7.84

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних, отриманих під час опитування респондентів, які здобували вищу освіту у Незалежній Україні (n = 633, $\chi^2 = 40.48$, df = 15, p < 0.001)

Наочне порівняння зафіксованих освітньо-професійних профілів та візуальне зіставлення відсоткових частот між основними кластерами підготовки представлено за допомогою порівняльної графічної моделі (Рис. 4.15).

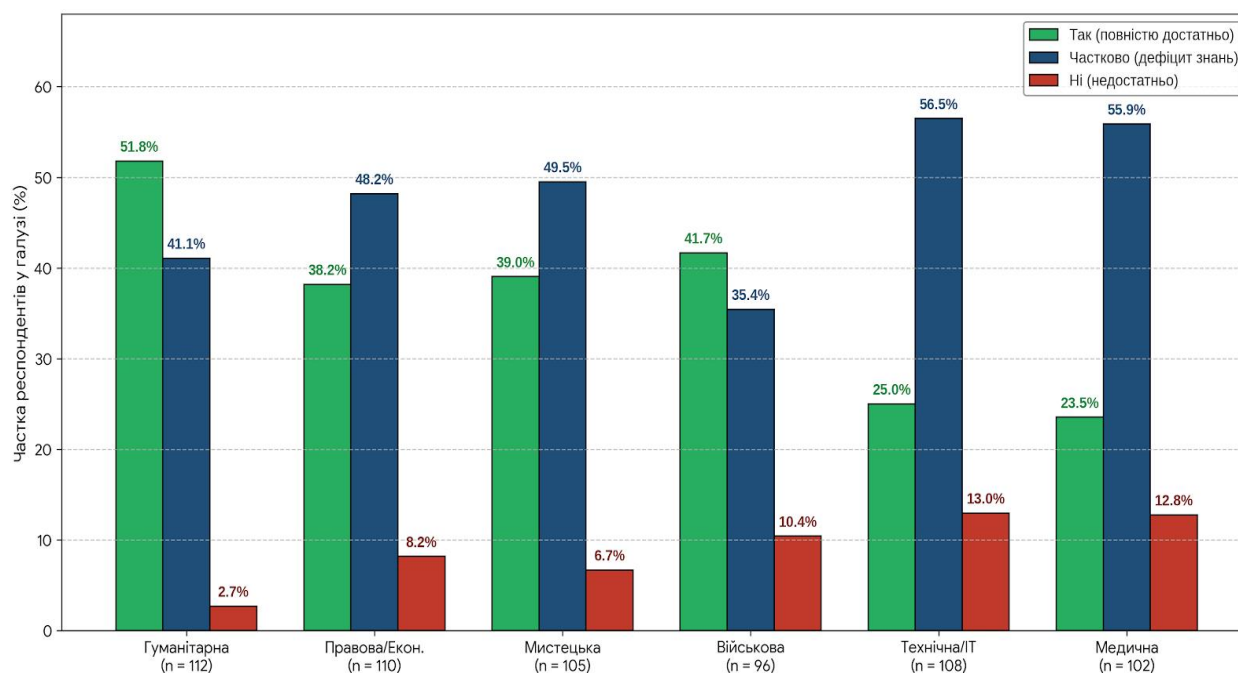


Рис. 4.15. Галузева асиметрія сприйняття здобувачами і випускниками ЗВО Незалежної України достатності соціогуманітарних знань для життєвої самореалізації (n=633, %)

Графічно зіставлені відсотки унаочнюють чітку диференціацію оцінок студентів і випускників залежно від профілю їхньої підготовки у ЗВО.

У ЗВО гуманітарного профілю зафіксовано найвищий показник повної задоволеності здобутими соціогуманітарними знаннями – 51.79% респондентів вважають ці знання повністю достатніми, а частка категорично негативних оцінок становить лише 2.68%. Це пояснюється тим, що соціогуманітарні дисципліни є для цих спеціальностей фаховими, забезпечуючи високу усвідомленість важливості їх опанування.

ЗВО військового профілю демонструють другий за величиною показник високої задоволеності – 41.67%, що свідчить про системну орієнтацію вищої військової школи на виховання в офіцерів не лише фахових навичок, а й світоглядних і суспільно-політичних компетентностей.

У закладах технічного, інженерного, аграрного (25.00%), медичного й фармацевтичного (23.53%) профілів частка осіб, які визнають соціогуманітарні знання повністю достатніми, опускається до мінімуму. Водночас більше половини респондентів у цих галузях (56.48% та 55.88%) вказують на часткову недостатність, а кожен восьмий випускник (12.96% та 12.75%) заявив про абсолютну незабезпеченість знаннями про людину й суспільство.

Отримані дані доводять, що технократичне скорочення кредитів ECTS на гуманітарні курси у негуманітарних університетах формує стійкий дефіцит м'яких навичок, позбавляючи майбутніх інженерів, аграріїв та медиків системних знань, необхідних для особистісного розвитку, розбудови сімейних взаємин та відповідальної громадянської активності.

Макрорегіональний вимір

Аналіз самооцінювання студентами і випускниками ЗВО достатності соціогуманітарних знань, здійснений за макрорегіонами України, було проведено в межах підгрупи періоду Незалежності ($n = 633$). Це дає змогу перевірити ступінь інституційної однорідності освітнього простору України та з'ясувати, чи впливає територіально-регіональне розташування ЗВО (включаючи чинник функціонування ЗВО у прифронтових та тилкових зонах) на суб'єктивне сприйняття випускниками якості отриманого освітнього багажу.

Для оцінювання значущості міжрегіональних відмінностей побудовано таблицю взаємної спряженості розмірністю 4×4 (чотири макрорегіональні кластери та чотири варіанти відповіді про достатність знань). Обчислення критерію хі-квадрат Пірсона при 9 ступенях свободи ($df = (4 - 1) \times (4 - 1) = 9$) дало значення $\chi^2 = 3.87$ при досягнутому рівні значущості $p = 0.920$ ($p > 0.05$).

Отримані дані свідчать про відсутність статистично значущої асиметрії між макрорегіонами, що підтверджує високий рівень цілісності та стандартизованості вищої школи України у питанні надання соціогуманітарних знань. Розподіл відсоткових частот у розрізі чотирьох макрорегіонів наведено в *табл. 4.14*.

Таблиця 4.14.

Самооцінювання достатності соціогуманітарних знань представниками різних макрорегіонів України (%)

Варіант відповіді	Центральний (n = 340)	Західний (n = 145)	Східний (n = 90)	Північний (n = 58)
Так (достатньо)	37.65	37.24	35.56	31.03
Частково	47.35	47.59	50.00	48.28
Ні (недостатньо)	9.12	8.28	8.89	8.62
Важко сказати	5.88	6.90	5.56	12.07

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних, отриманих під час опитування респондентів, які здобували вищу освіту у Незалежній Україні (n = 633, $\chi^2 = 3.87$, $df = 9$, $p = 0.920$).

Наочне порівняння зафіксованих регіональних профілів представлено за допомогою порівняльної графічної моделі (*Рис. 4.16*).

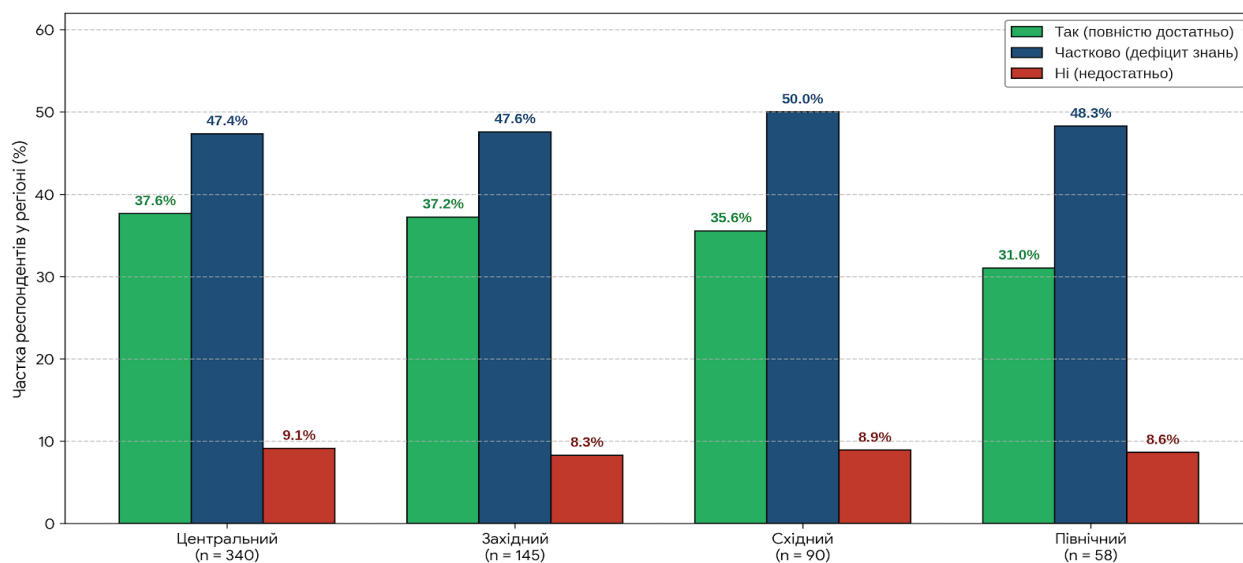


Рис. 4.16. Регіональний профіль самооцінювання здобувачами і випускниками ЗВО Незалежної України достатності соціогуманітарних знань (n = 633)

Графічно зіставлені відсотки доводять системну однорідність сприйняття соціогуманітарної підготовки здобувачами вищої освіти по всій території України.

Частка респондентів, які вважають отримані соціогуманітарні знання повністю достатніми, залишається стабільно високою та практично тотожною у Центральному (37.65%), Західному (37.24%) та Східному (35.56%) макрорегіонах. Показники категорично негативних оцінок також виявляють абсолютну міжрегіональну синхронність, коливаючись у вузькому діапазоні від 8.28% до 9.12%.

Водночас виявлено і певні регіональні особливості. Наприклад, у Східному макрорегіоні зафіксовано рівно 50.00% осіб, які вказують на частковий дефіцит знань, що можна пояснити підвищеним запитом студентства прифронтових областей на прикладні політологічні та соціологічні інструменти аналізу воєнно-політичної обстановки. Дещо вищим є відсоток невизначених із відповіддю осіб у Північному макрорегіоні (12.07%, або 7 осіб), що перебуває у межах статистичної похибки вибірки. Математично підтверджена відсутність міжгрупової асиметрії ($\chi^2 = 3.87$, $p = 0.920$) засвідчує, що регіональний чинник не здійснює суттєвого впливу на суб'єктивну оцінку щодо достатності соціогуманітарних знань.

Отже, макрорегіональний аналіз доводить, що суб'єктивне сприйняття здобувачами і випускниками ЗВО Незалежної України достатності власних соціогуманітарних знань є інституційно уніфікованим і визначається єдиними державними стандартами вищої освіти України, а не географічним чи регіонально-безпековим чинником.

Гендерний вимір

Аналіз оцінювання достатності соціогуманітарних знань за статтю проведено у межах вибіркової підгрупи періоду Незалежної України ($n = 633$, з яких 368 жінок та 265 чоловіків). Це дає змогу зх'ясувати, чи виявляють чоловіки та жінки специфічні відмінності у суб'єктивному сприйнятті власних компетентностей для життєвої самореалізації за умов сучасної системи вищої освіти.

Для перевірки наявності міжгрупових відмінностей побудовано таблицю взаємної спряженості розмірністю 2×4 (дві статеві групи та чотири варіанти відповіді про достатність знань).

Обчислення критерію хі-квадрат Пірсона при трьох ступенях свободи ($df = (2 - 1) \times (4 - 1) = 3$) дало *значення* $\chi^2 = 1.51$ при досягнутому рівні значущості $p = 0.681$ ($p > 0.05$). Отримані математичні дані свідчать про відсутність статистично значущих розбіжностей між чоловіками та жінками, що підтверджує гендерну паритетність та рівномірність засвоєння соціогуманітарного освітнього ресурсу.

Відсотковий розподіл відповідей за статтю та розраховані показники абсолютної міжгрупової різниці ($\Delta\% = \%_{\text{жін}} - \%_{\text{чол}}$) наведено в *табл. 4.15*.

Таблиця 4.15.

Самооцінювання достатності соціогуманітарних знань жінками і чоловіками (%)

Варіант відповіді	Жінки (n = 368), %	Чоловіки (n = 265), %	Абсолютна різниця ($\Delta\% = \%_{\text{жін}} - \%_{\text{чол}}$), %
Так (достатньо)	38.59	33.96	+4.63
Частково (дефіцит знань)	46.74	49.43	-2.69
Ні (недостатньо)	8.42	9.43	-1.01
Важко сказати	6.25	7.17	-0.92

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних (n = 633, $\chi^2 = 1.51$, df = 3, p = 0.681).

Наочне порівняння зафіксованого гендерного профілю представлено за допомогою порівняльної графічної моделі (*Рис. 4.17*).

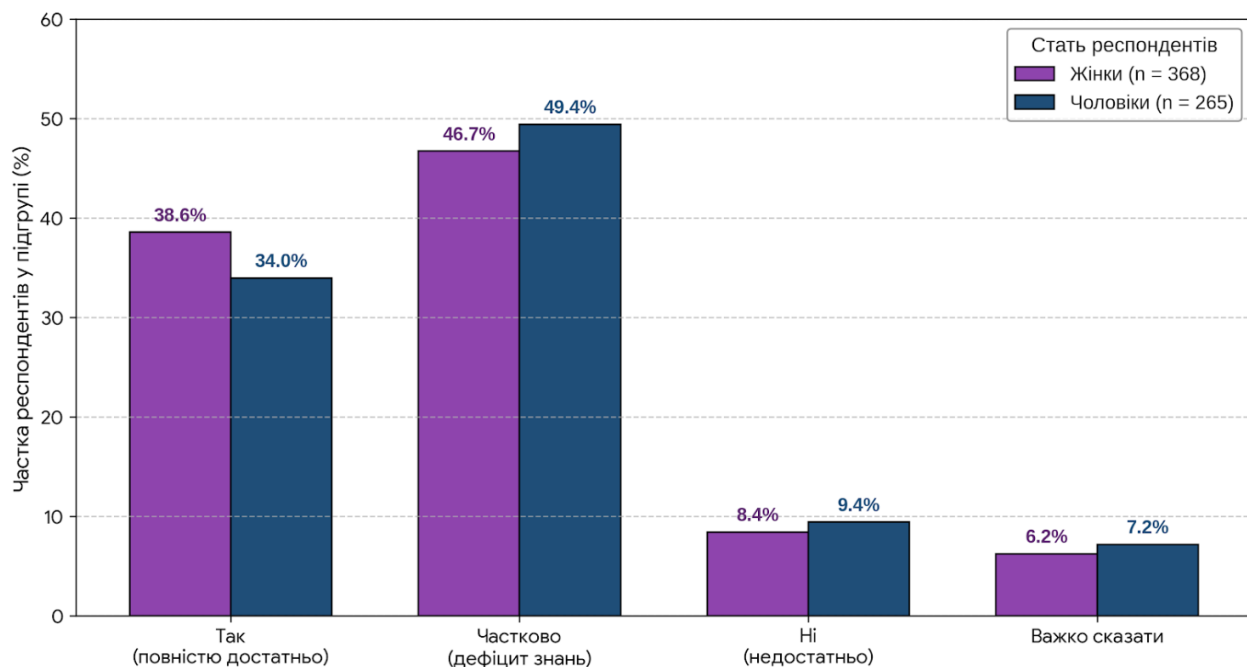


Рис. 4.17. Гендерний профіль самооцінювання здобувачами і випускниками ЗВО Незалежної України достатності власних соціогуманітарних знань для життєвої самореалізації (%)

Аналіз графічно представлених співвідношень доводить високий рівень збалансованості оцінок між чоловічою та жіночою вибірками.

Частка респондентів, які вважають отримані соціогуманітарні знання повністю достатніми, є близькою в обох групах, становлячи 38.59% серед жінок та 33.96% серед чоловіків ($\Delta\% = +4.63\%$). Майже половина представників обох статей (46.74% жінок та 49.4% чоловіків) визнають часткову недостатність освітнього багажу для непрофесійних сфер своєї життєдіяльності. Частка осіб, які категорично заперечують достатність знань, також виявляє практично повну відповідність – 8.42% серед жінок проти 9.43% серед чоловіків ($\Delta\% = -1.01\%$). Зафіксована незначна перевага жінок за позицією «повністю достатньо» (+4.63%) зумовлена вищою питомою вагою жінок на гуманітарно-педагогічних спеціальностях, де обсяг соціогуманітарної підготовки є традиційно більшим. Водночас відсутність статистично значущої асиметрії ($\chi^2 = 1.51$, $p = 0.681$) доводить, що стать не виступає чинником диференціації у сприйнятті достатності соціогуманітарних знань, підтверджуючи рівний доступ чоловіків і жінок до освітніх ресурсів у вищій школі України.

4.5. Інституційні бар'єри соціогуманітарного розвитку здобувачів вищої освіти

Доцільність аналізу

Дослідження чинників, які стримують розвиток потенціалу соціогуманітарної освіти у ЗВО, є важливим для розроблення обґрунтованої стратегії її модернізації. Вища школа України покликана виконувати не лише вузькопрофесійну функцію підготовки фахівців для ринку праці, а й виступати ключовим інститутом громадянської соціалізації, формування національної свідомості, ціннісно-етичних орієнтирів та критичного мислення здобувачів вищої освіти.

У сучасних умовах трансформації освітнього середовища, підвищених безпекових викликів та інформаційної війни ефективність соціогуманітарного блоку дисциплін стикається із цілою низкою інституційних, методичних та мотиваційних перешкод. Систематизація та виявлення природи цих перешкод дозволяє з'ясувати причини формалізації освітнього процесу та деструктивного зниження його освітньо-виховного ефекту.

У межах дослідження теоретично розмежовано чотири базові групи освітніх бар'єрів:

- *інституційно-структурні* – скорочення обсягів кредитів ECTS та навчальних годин на соціогуманітарні дисципліни, надання цим освітнім компонентам статусу вибіркового, а також ліквідація чи укрупнення соціогуманітарних структурних підрозділів;

– *методико-дидактичні* – збереження застарілих формалізованих підходів до викладання (пасивне зачитування лекцій за конспектом, відсутність сучасних мультимедійних матеріалів, репродуктивне опитування замість дискусій), а також штучний відрив теоретичних конструктів від реальних суспільно-політичних і життєвих практик;

– *бюрократично-адміністративні* – імітація та формалізація свободи освітнього вибору (коли рішення щодо конфігурації вибіркового блоку ухвалюється адміністраціями ЗВО або деканатами за спиною студентів для зручного розподілу педагогічного навантаження), а також висока бюрократизація освітнього процесу;

– *суб'єктивно-мотиваційні* – прагматична орієнтація самих здобувачів вищої освіти першочергово / винятково на здобуття фахових навичок, сприйняття соціогуманітарних компонентів як «другорядного або зайвого навантаження», а також сформований «консенсус необтяження» між викладачами і студентами.

Інструментальні засади аналізу

Виявлення та ранжування системних перешкод здійснювалося на основі обробки відповідей респондентів ($N = 1264$) на запитання з можливістю поліваріантного вибору (три варіанти відповідей): *«Що, на Вашу думку, найбільше перешкоджає формуванню свідомого відповідального громадянина в системі вищої освіти України?»*.

Інструментальний апарат дослідження включає низку методів та алгоритмів обробки даних.

Аналіз множинних відповідей. Оскільки кожен респондент мав можливість обрати до трьох альтернативних відповідей одночасно, кожне із запропонованих у запитанні тверджень кодовано як автономну дихотомічну змінну $X_{ij} \in \{0; 1\}$.

Обчислення відносної питомої ваги кожного бар'єру (P_j , % від кількості респондентів) здійснювалося за формулою:

$$P_j = \frac{n_j}{N_{\text{відп}}} \times 100\% = \frac{\sum_{i=1}^N X_{ij}}{N_{\text{відп}}} \times 100\%$$

де n_j – абсолютна кількість респондентів, які обрали j -й бар'єр; $N_{\text{відп}}$ – загальна чисельність респондентів, які взяли участь у відповіді на це запитання ($N = 1264$). Сума відсотків перевищує 100% ($P_j > 100\%$), що є стандартною властивістю поліваріантних питань.

Ранжування та побудова нормативно-ієрархічної структури використані з метою впорядкування виявлених чинників за показником їхньої

питомої ваги (P_j) для виокремлення ядра критичних перешкод та периферійних чинників.

Кростабуляційний аналіз застосовано для побудови багатовимірних таблиць спряженості для зіставлення структури оцінювання бар'єрів у розрізі часово-парадигмального (освітні епохи / освітні парадигми), галузевого, макрорегіонального та гендерного вимірів.

Статистичний критерій χ^2 -квадрат Пірсона (χ^2) застосовано для перевірки статистичної надійності та недетермінованості випадковістю розбіжностей у розподілах частот обраних бар'єрів між порівнюваними вибірковими підгрупами:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

де O_{ij} – спостережувані частоти, E_{ij} – очікувані теоретичні частоти, r – кількість рядків, c – кількість стовпчиків у таблиці спряженості.

Застосовано такі *параметри оцінювання*: розрахунок ступенів свободи $df = (r - 1) \times (c - 1)$, p -рівня значущості (p -value) та показників абсолютної міжгрупової зміни ($\Delta\%$). Відмінності визнавалися статистично надійними при $p < 0.05$ (або $p < 0.001$).

Віковий вимір аналізу сприйняття здобувачами та випускниками ЗВО інституційних, методичних та мотиваційних бар'єрів соціогуманітарного розвитку в межах даного підрозділу концептуалізовано через зіставлення відповідей представників двох освітньо-історичних епох (вікова група 51+ років як носії досвіду радянської вищої школи та вікова група до 50 років як представники системи освіти Незалежної України). Внутрішня диференціація сучасної вибірки ($n = 633$) за дрібними віковими категоріями (до 17 років, 18–24 роки, 25–35 років, 36–50 років) визнана методологічно недоцільною. Це зумовлено тим, що інституційні бар'єри (навчальні плани, вибірковість ECTS, методики викладання) є атрибутами освітнього середовища конкретних ЗВО і залежать від фахового профілю факультету (галузевий вимір), а не від індивідуально-вікових характеристик здобувачів освіти всередині єдиної сучасної нормативно-правової рамки.

Загальний ранговий розподіл бар'єрів у сукупній вибірці

Результати обробки запитання «Що, на Вашу думку, найбільше перешкоджає формуванню свідомого відповідального громадянина в системі вищої освіти України?» методом аналізу множинних відповідей дозволили сформувати ранжовану ієрархію чинників, які стримують соціогуманітарний розвиток здобувачів вищої освіти.

Загалом у межах цього аналітичного блоку проаналізовано відповіді 1264 респондентів. Оскільки кожен учасник опитування мав можливість обрати до трьох варіантів відповідей одночасно, підсумкова сума відсотків від кількості респондентів перевищує 100% ($\sum P_j = 239.89\%$), що відображає комплексний характер сприйняття освітніх бар'єрів.

Рангову структуру виявлених системних, дидактичних та мотиваційних перешкод за показниками їхньої відносної питомої ваги (P_j , % від кількості респондентів) узагальнено в *табл. 4.16*.

Таблиця 4.16.

Ранговий розподіл бар'єрів формування свідомого громадянина у системі вищої освіти України

Ранг (j)	Назва бар'єру	Абсолютна частота вибору (n_j , осіб)	Частка від кількості респондентів (P_j , %)	Категоріальна належність бар'єру
1	Застарілі методи викладання / зачитування лекцій за конспектом	682	53.96	Методико-дидактичний
2	Брак зв'язку теорії з реальним життям та актуальними викликами	618	48.89	Змістово-практичний
3	Формалізм та імітація вибірковості дисциплін (рішення деканату)	512	40.51	Бюрократично-адміністративний
4	Знижена мотивація самих студентів до соціогуманітарних знань	465	36.79	Суб'єктивно-мотиваційний
5	Скорочення годин/кредитів ECTS на гуманітарний блок	389	30.78	Інституційно-структурний
6	Брак сучасної літератури та мультимедійного контенту	274	21.68	Матеріально-інформаційний
7	Інше / важко відповісти	92	7.28	Невизначеність / альтернативи

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($N = 1264$, сума відсотків $\sum P_j > 100\%$ через поліваріантний вибір).

Наочне зіставлення виявленої рангової структури та співвідношення питомої ваги кожного з бар'єрів представлено на графічній моделі (*Рис. 4.18*). Отриманий ранговий розподіл дозволяє виокремити трирівневу структуру перешкод соціогуманітарного розвитку здобувачів у вищій школі:

Домінуюче ядро (1–2 ранги) становить *методична та змістова криза викладання*. Абсолютною першою перешкодою респонденти визнали застарілі методи викладання (53.96%). Більша половина опитуваних критикують

репродуктивне зачитування лекцій за застарілими конспектами, що повністю позбавляє студентів пізнавального інтересу.

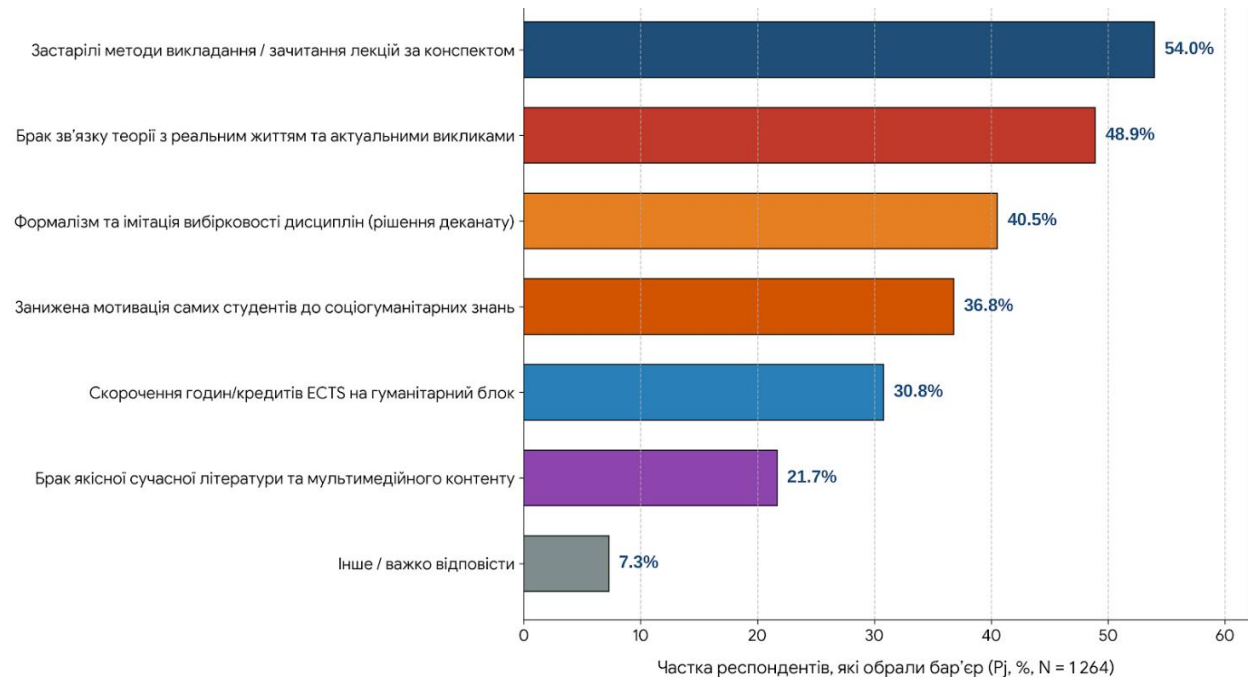


Рис. 4.18. Рангова структура інституційних та мотиваційних бар'єрів соціогуманітарного розвитку здобувачів вищої освіти (%)

Другим за значенням бар'єром є *брак зв'язку теорії з реальним життям та викликами воєнного стану* (48.89%). Відірваність академічних курсів від практичних потреб сучасної людини робить гуманітарні знання абстрактними та «непридатними» для вирішення реальних соціально-громадянських завдань.

Інституційно-мотиваційний блок бар'єрів (3–5 ранги) становлять *формалізм та прагматизм*. Понад 40% респондентів (40.51%) вказують на бюрократичний формалізм та імітацію вибірковості дисциплін, коли задекларована свобода ECTS де-факто підміняється рішеннями деканатів. Це підкріплюється заниженою мотивацією самих студентів (36.79%), які прагматично фокусуються виключно на фахових дисциплінах, а також штучним скороченням годин та кредитів ECTS (30.78%) на гуманітарні курси у навчальних планах негуманітарних ЗВО.

Периферію бар'єрів (6–7 ранги) становлять *контентні та матеріальні обмеження*. Дефіцит якісної сучасної навчальної літератури, інтерактивних платформ та мультимедійного контенту обрали 21.68% респондентів, що неочікувано свідчить про перехід цифрового забезпечення освітнього процесу

у категорію другорядних проблем порівняно із його методичними та змістовими дефектами викладання.

У підсумку загальний розподіл свідчить, що головні гальмуючі чинники соціогуманітарного розвитку вищої школи лежать у площині недосконалого методико-дидактичного забезпечення та формалізації освітнього процесу, а не лише у матеріально-технічних чи фінансових обмеженнях.

Порівняльний аналіз за освітніми епохами

Порівняльний аналіз сприйняття інституційних, методичних та мотиваційних бар'єрів соціогуманітарного розвитку за освітніми епохами передбачає зіставлення відповідей представників радянської освітньої системи (51+ років, $n_{рад} = 629$) та сучасної вищої школи України (до 50 років, $n_{укр} = 632$) при загальному масиві порівняння $N = 1261$ особа.

Для перевірки нульової гіпотези про відсутність зв'язку між освітньою епохою та структурою вибору бар'єрів побудовано таблицю взаємної спряженості розмірністю 2×7 (дві часові підгрупи та сім альтернатив бар'єрів). При шести ступенях свободи ($df = (2 - 1) \times (7 - 1) = 6$) розраховане значення критерію хі-квадрат Пірсона становить $\chi^2 = 139.58$ при рівні значущості $p = 1.23 \times 10^{-27}$ ($p < 0.001$). Математичні дані підтверджують статистичну надійність та недетермінованість випадковістю виявлених структурних змін у сприйнятті освітніх бар'єрів представниками двох поколінь. Ранговий розподіл бар'єрів за освітніми епохами, відносні частки від кількості респондентів у кожній групі (P_j , %) та розраховані показники абсолютної міжгрупової зміни ($\Delta\% = \%_{укр} - \%_{рад}$) наведено в *табл. 4.17*.

Таблиця 4.17.

Порівняльний аналіз сприйняття здобувачами і випускниками ЗВО бар'єрів соціогуманітарного розвитку за освітніми епохами

Ранг (j)	Назва бар'єру	Радянський період (51+ років) (n = 629)	Період Незалежності (до 50 років) (n = 632)	Абсолютна зміна ($\Delta\%$)	Характер трансформації
1	Застарілі методи викладання	62.80% (395 осіб)	45.41% (287 осіб)	-17.39	Зниження гостроти традиційного догматизму
2	Брак зв'язку теорії з реальним життям	54.37% (342 особи)	43.67% (276 осіб)	-10.70	Наближення змісту до практичних потреб
3	Формалізм та імітація вибіркової дисциплін	45.95% (289 осіб)	35.28% (223 особи)	-10.67	Трансформація тоталітарного

					примусу у формалізм ECTS
4	Знижена мотивація самих студентів до соціогуманітарних знань	31.00% (195 осіб)	42.72% (270 осіб)	+11.72	Зростання прагматизму та фахової орієнтації
5	Скорочення годин/кредитів ECTS на гуманітарний блок	22.58% (142 особи)	39.08% (247 осіб)	+16.50	Маргіналізація соціогуманітарної освіти
6	Брак якісної сучасної літератури та мультимедійного контенту	28.30% (178 осіб)	15.19% (96 осіб)	-13.11	Перехід фізичного дефіциту книг у проблему якісної фільтрації мережевого контенту
7	Інше / важко відповісти	13.04% (82 особи)	1.58% (10 осіб)	-11.46	Повне витіснення тоталітарної ідеологізації

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($N = 1261$, $\chi^2 = 139.58$, $df = 6$, $p < 0.001$, сума $P_j > 100\%$ через поліваріантний вибір).

Наочне порівняння міжгрупових розбіжностей у сприйнятті бар'єрів представлено на порівняльній графічній моделі (Рис. 4.19).

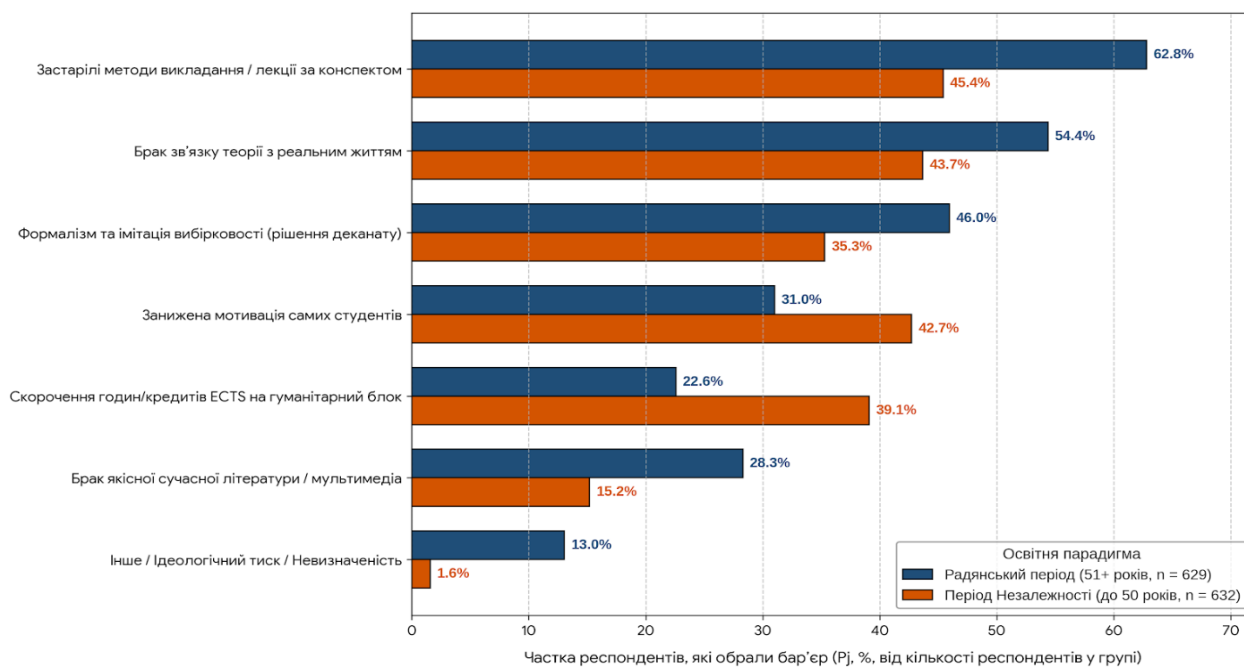


Рис. 4.19. Порівняльний профіль сприйняття бар'єрів соціогуманітарного розвитку представниками радянської та сучасної української освітніх парадигм (%)

Порівняльний аналіз виявляє якісне зміщення акцентів у сприйнятті освітніх перешкод між двома історичними епохами.

Зафіксовано подолання тоталітарного застійного догматизму та дефіциту джерел. У відповідях представників радянського періоду головними бар'єрами виступали догматично-застарілі методи викладання (62.80%) та академічна відірваність теорії від життя (54.37%). Окрім того, 28.30% випускників радянської доби вказували на гострий дефіцит якісної літератури (через сувору цензуру), тоді як у період Незалежної України цей показник упав майже вдвічі – до 15.19% ($\Delta\% = -13.11\%$), що є прямим наслідком відкритості інформаційного простору та цифровізації ЗВО.

Відбулося *загострення сучасних інституційно-мотиваційних викликів*. У період Незалежної України на передній план вийшли дві нові проблеми, нетипові для радянської системи:

- *скорочення годин і кредитів ECTS на соціогуманітарний блок*: частка осіб, які фіксують цей бар'єр, зросла з 22.58% до 39.08% ($\Delta\% = +16.50\%$), що підтверджує прагнення сучасних ЗВО урізати гуманітарні години на користь фахових освітніх компонентів для економії кадрових ресурсів;

- *занижена мотивація самих здобувачів освіти*: показник вибору цього чинника зріс із 31.00% до 42.72% ($\Delta\% = +11.72\%$), тобто сучасне студентство, орієнтоване на швидку працевлаштованість, виявляє прагматичне ставлення до навчання, нерідко сприймаючи гуманітарний блок як «зайве навантаження».

Відбулася також еволюція бюрократичного формалізму. Формалізм та імітація свободи вибору дисциплін залишаються стабільно високими в обох епохах (45.9% – у радянському союзі та 35.28% – у сучасній Україні). Однак його інституційна природа змінилася: якщо в радянські часи це був директивний тоталітарний розподіл згори, то в сучасній вищій школі це «прихований формалізм деканатів», коли задеклароване нормативне право ECTS підміняється адміністративними рішеннями задля збереження штатних розкладів кафедр.

Освітньо-професійний (галузевий) вимір

Аналіз сприйняття інституційних, методичних та мотиваційних бар'єрів у розрізі освітньо-професійних галузей підготовки свідомо обмежено вибірковою підгрупою Незалежної України ($n = 633$). Це дає можливість розкрити специфічні «больові точки» різних факультетських середовищ в умовах сучасної автономії ЗВО та запобігти викривленню даних через додавання респондентів радянської доби.

Для оцінювання міжгалузевих відмінностей побудовано таблицю взаємної спряженості розмірністю 6×7 (шість галузевих напрямів підготовки та сім варіантів бар'єрів). При 30 ступенях свободи ($df = (6 - 1) \times (7 - 1) = 30$) розраховане значення критерію хі-квадрат Пірсона становить $\chi^2 = 29.30$ при рівні значущості $p = 0.502$ ($p > 0.05$). Математичні дані свідчать про відсутність глобальної міжгалузевої розбіжності за всією сукупністю варіантів, оскільки ключові проблеми (застаріла методика викладання та відрив теорії від життя) є загальними для всієї системи вищої освіти.

Водночас локальний частковий аналіз усередині окремих інституційних бар'єрів виявляє яскраві фахові асиметрії, які подано в *табл. 4.18*.

Таблиця 4.18.

Галузевий вимір сприйняття респондентами періоду Незалежної України бар'єрів формування громадянина (%)

Назва інституційного / мотиваційного бар'єру	Освітня, гуманітарна (n = 112)	Правова, економічна, управлінська (n = 110)	Мистецька, креативних індустрій (n = 105)	Технічна, інженерна, ІТ, аграрна (n = 108)	Медична, фармацевт. (n = 102)	Військово-оборонна (n = 96)
Застарілі форми й методи роботи	48.21%	46.36%	43.81%	53.70%	47.06%	31.25%
Брак зв'язку теорії з життям	37.50%	43.64%	42.86%	51.85%	50.00%	35.42%
Формалізм та імітація вибіркової	27.68%	35.45%	32.38%	44.44%	44.12%	27.08%
Демотивація студентів	33.93%	40.00%	39.05%	48.15%	48.04%	47.92%
Скорочення соціогуманітарних кредитів ECTS	18.75%	34.55%	29.52%	54.63%	54.90%	43.75%
Брак сучасного навчально-метод. забезпеч.	13.39%	16.36%	19.05%	17.59%	15.69%	8.33%
Інше / Невизначеність	1.79%	0.91%	1.90%	1.85%	1.96%	1.04%

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних, отриманих під час опитування респондентів, які здобували вищу освіту у Незалежній Україні (n = 633, $\chi^2 = 29.30$, $df = 30$, $p = 0.502$, сума $P_j > 100\%$ через поліваріантний вибір).

Наочне порівняння трьох найбільш асиметричних інституційних бар'єрів у розрізі галузей підготовки представлено на порівняльній графічній моделі (Рис. 4.20).

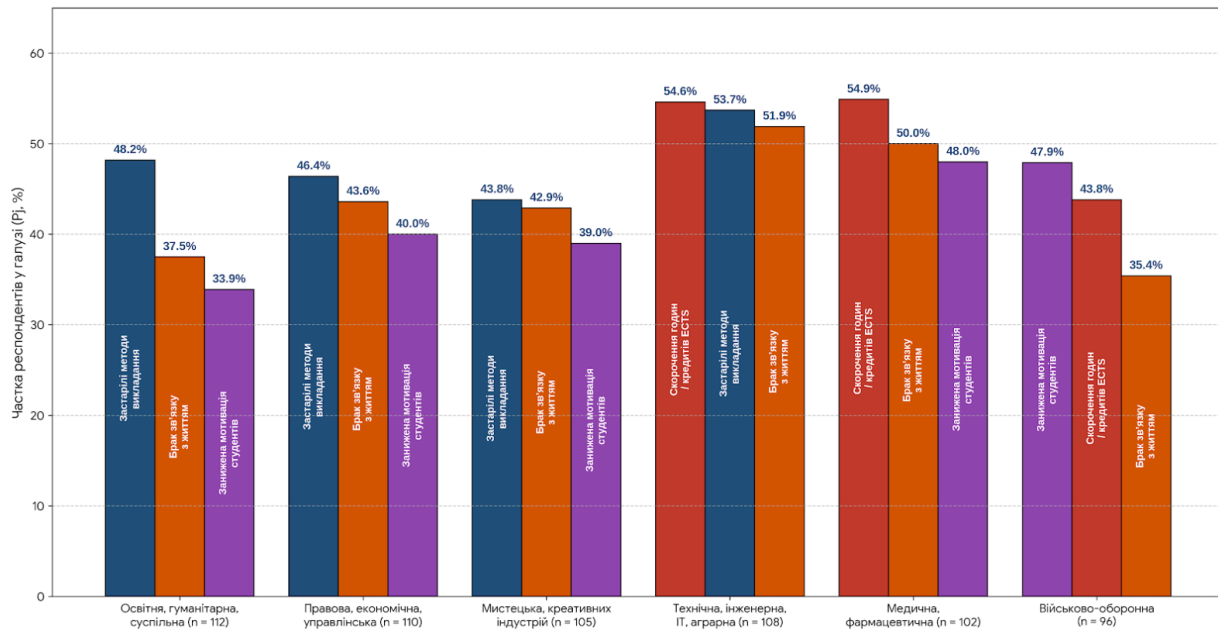


Рис. 4.20. Структура TOP-3 ключових бар'єрів соціогуманітарного розвитку здобувачів вищої освіти за освітньо-професійними галузями (період Незалежної України, n = 633, %)

З міркувань покращення візуалізації діаграма на рис.5.19 містить по три основні бар'єри для кожної освітньо-професійної галузі. Відображення усіх семи бар'єрів для шести галузей утворило б діаграму з 42 стовпчиками, що зробило б її надто складною для зорового сприйняття.

Поглиблений аналіз емпіричних даних, представлених на рис. 4.20, розкриває виразну міжгалузеву специфіку сприйняття ключових інституційних, методичних та мотиваційних бар'єрів соціогуманітарного розвитку здобувачів вищої освіти у період Незалежності України (n = 633). Зіставлення зафіксованих відсоткових профілів дозволяє чітко виокремити три основні освітньо-професійні кластери, кожен із яких характеризується власною ієрархією «больових точок».

Перший кластер об'єднує заклади вищої освіти освітнього, гуманітарного, правового, економічного та мистецько-креативного профілів. Для цієї групи ЗВО спостерігається абсолютна структурна тотожність рангів і провідних чинників стримування. При чому, ключовою перешкодою виступають застарілі методики викладання та репродуктивне зачитування лекцій за конспектом (від 43.8% у мистецьких до 48.2% у гуманітарних ЗВО). До важливих бар'єрів варто також віднести відрив теоретичного матеріалу від

реалій життя (від 37.5% до 43.6%) та занижена мотивація самих здобувачів освіти (33.9% – 40.0%). Тобто у традиційно гуманітарному середовищі головні проблеми лежать не в площині дефіциту годин, а у сфері якісного змісту та дидактичної майстерності викладання.

Принципово іншу інституційну картину демонструє другий кластер, що включає ЗВО технічного, інженерно-технологічного, ІТ, аграрного, медичного та фармацевтичного профілів. У цьому середовищі на перше місце з відчутним відривом виходить інституційно-структурний бар'єр – штучне скорочення навчальних годин та кредитів ECTS на соціогуманітарний блок у навчальних планах (54.6% – у технічних, інженерних, аграрних та 54.9% – у медичних і фармацевтичних ЗВО). Друге та третє рангові місця у технократичному та медичному секторах ділять методична застарілість викладання (53.7% і 47.1%) та нарікання на відрив академічних курсів від реальних викликів сьогодення (51.9% і 50.0%). Це свідчить про те, що саме негуманітарні факультети стикаються з подвійною деструкцією: з одного боку, адміністративним вимиванням соціогуманітарного компонента з освітніх програм, а з іншого – викладанням залишкових дисциплін за застарілими шаблонами та формалізованими методами.

Окрему специфічну позицію посідає третій кластер – ЗВО військово-оборонного профілю. На відміну від усіх цивільних освітніх установ, абсолютним першим бар'єром майбутні офіцери визнали занижену мотивацію самих здобувачів вищої освіти до отримання соціогуманітарних знань (47.9%). Другу позицію посідає чинник скорочення кредитів ECTS (43.8%), а третю – брак зв'язку теорії з реальним життям (35.4%). Такий розподіл пояснюється високою прагматичною орієнтацією курсантів на військово-спеціальну та бойову підготовку в умовах воєнного стану, що нерідко призводить до сприйняття задекларованих гуманітарних курсів як другорядних, якщо вони не мають прямої прикладної прив'язки до завдань національної безпеки та оборони.

Отже, графічно відображена міжгалузева диференціація доводить, що подолання інституційних бар'єрів соціогуманітарного розвитку вищої школи не може бути уніфікованим: якщо у гуманітарних ЗВО першочерговим завданням є оновлення дидактичних методик та інтерактивізація навчання, то в негуманітарних ЗВО ключовим викликом є нормативне збереження обсягу кредитів ECTS та розроблення спеціалізованих прикладних курсів, адаптованих до професійного профілю майбутніх фахівців.

Висновки до розділу 4.

Проведений математико-статистичний аналіз емпіричних даних самооцінювання здобувачами і випускниками ЗВО ролі соціогуманітарної освіти у їхньому житті та професійній діяльності дозволило виявити ключові тенденції трансформації змісту соціогуманітарної освіти, реалізації молоддю свободи освітнього вибору, суб'єктивного оцінювання достатності знань та інституційних бар'єрів соціогуманітарного розвитку.

Предметом аналізу виступали такі фундаментальні виміри: часово-парадигмальний (зіставлення радянського періоду та епохи Незалежності України), віковий (диференціація за чотирма підгрупами від абітурієнтів до зрілих фахівців), освітньо-професійний / галузевий (зіставлення шести профілів підготовки), макрорегіональний (зіставлення п'яти макрорегіональних кластерів України) та гендерний (порівняння відповідей чоловіків і жінки в сучасній вищій школі). Методологічний апарат дослідження базувався на: застосуванні аналізу множинних відповідей (для обробки поліваріантних питань); критерію хі-квадрат Пірсона (χ^2) (для перевірки статистичної надійності міжгрупових відмінностей); обчисленні абсолютних структурних зсувів ($\Delta\%$) (для кількісного оцінювання динаміки часових трансформацій та порівняння часток між освітніми епохами й демографічними групами), кростабуляційному аналізу багатовимірних таблиць спряженості (для перехресного зіставлення декількох змінних та обґрунтування міжгрупової асиметрії у розрізі галузей, регіонів і статі) та методах якісної соціологічної інтерпретації феноменів освітньої поведінки. Вибір інструментарію зумовлений потребою математичного доведення надійності виявлених відмінностей за умови одночасного теоретико-концептуального розкриття латентних соціокультурних механізмів адаптації молоді.

Особливості вибірки визначалися специфікою відповідного аналітичного завдання: для оцінювання загальних дисциплінарних та інституційних параметрів залучено загальний масив ($N = 1264 - 1270$ осіб); порівняльний аналіз освітніх епох обмежено $N = 1261 - 1267$ особами (через коректне вилучення респондентів, які не вказали свій віковий статус); аналіз галузевого, макрорегіонального та гендерного вимірів свободи вибору і достатності знань здійснювався виключно в межах сучасної підгрупи періоду Незалежної України ($n = 633$). Свідоме обмеження обсягу вибірки сучасним періодом обґрунтовується тим, що законодавча норма щодо надання здобувачам освіти права на вільний вибір дисциплін (не менше 25% ECTS) та функціонування сучасних державних стандартів вищої освіти є здобутком сучасної української держави, а залучення відповідей випускників радянської освітньої системи до

галузових чи регіональних оцінок сучасного студентоцентризму призвело б до викривлення даних через штучне змішування протилежних інституційних контекстів.

У межах аналізу дисциплінарної структури соціогуманітарної підготовки здобувачів вищої освіти з'ясовано, що історія (88.19%) та філософія (87.32%) стабільно утворюють нормативне фундаментальне ядро соціогуманітарної підготовки незалежно від історичного контексту. Разом із тим, зафіксовано докорінну якісну трансформацію їхнього змістово-ідеологічного наповнення: якщо в радянський період історія викладалася крізь призму задекларованого догматичного «Курсу історії КПРС» та марксистсько-ленінської ідеології, то в період Незалежності України відбувся перехід до світоглядно-патріотичної та людиноцентричної концепції історії як основи національної пам'яті та критичного мислення. У порівнянні з радянським періодом, у сучасній вищій школі зафіксовано суттєве розширення гуманітарного спектра (зростання частки вивчення соціології на 13,9%, релігієзнавства – на 17,4%), проте відбулася виражена деполітизація змісту освіти за рахунок понад двократного скорочення охоплення студентів вивченням політології (з 29,8% до 13,6%), що через її віднесення до вибіркового освітніх компонентів знижує рівень суспільно-політичної грамотності здобувачів вищої освіти.

Аналіз дисциплінарної структури у розрізі вікових підгруп сучасної України (до 50 років) виявив стійку динаміку еволюції освітніх запитів молоді упродовж останніх трьох десятиліть. Зафіксовано потужну тенденцію психологізації та людиноцентризму: частка осіб, які вивчали психологію, послідовно та статистично надійно зростає від найстаршої підгрупи до наймолодшої (від 58,0% серед фахівців 36–50 років до 74,0% серед абітурієнтів і першокурсників), що відображає сформований запит молоді на інструменти ментальної саморегуляції, емоційного інтелекту та подолання кризових викликів війни. На противагу цьому у віковому розрізі зафіксовано тривожний низхідний тренд охоплення здобувачів прикладними суспільно-політичними дисциплінами (зокрема політологією – з 17,3% у старшій групі до критичного мінімуму в 10,0% серед наймолодших), що підтверджує реальність загрози формування громадянської безграмотності та пасивності майбутньої інтелектуальної еліти держави.

Дослідження процедур *реалізації свободи освітнього вибору та способів ознайомлення здобувачів із соціогуманітарними дисциплінами* засвідчило наявність суттєвих трансформацій освітнього середовища, а також розкрило низку інституційних дисбалансів у розрізі всіх досліджених вимірів.

У часово-парадигмальному розрізі виявлено фундаментальний інституційний поворот від радянської адміністративно-директивної моделі (де 60.67% респондентів засвідчили абсолютну відсутність студентоцентризму та

формування навчальних планів виключно адміністрацією ЗВО) до впровадження демократичних процедур ECTS у період Незалежної України. У сучасній вищій школі провідними каналами реалізації освітнього вибору стали публічні змістовні презентаційні зустрічі з викладачами (54.98%) та самостійний вибір через електронні каталоги й сайти ЗВО (19.27%), що мінімізувало фактори випадкового вибору «навмання» (зниження з 17.04% до 4.11%). Водночас зафіксовано збереження залишків директивного тиску в сучасній вищій школі (16.59%), що свідчить про наявність інерційного формалізму в окремих закладах вищої освіти.

В освітньо-професійному вимірі виявлено виразну міжгалузеву асиметрію в організаційному забезпеченні права студентів на вибір соціогуманітарних дисциплін. Максимальний рівень відкритості та академічного діалогу зафіксовано в освітніх і гуманітарних (64.29%) та ЗВО мистецького напрямку та креативних індустрій (61.90%), де домінують безпосередні презентації курсів викладачами, а частка втручання адміністрації є мінімальною (8.93% та 10.48%). Натомість у технічно-інженерному й аграрному (27.78%) та медичному й фармацевтичному (28.43%) секторах спостерігається майже втричі вищий рівень адміністративного тиску, де кожен третій студент де-факто позбавлений можливості реального вибору через прагнення деканатів суворо регламентувати навчальні плани для вивільнення кредитів під вузькофахові дисципліни. ЗВО військово-оборонного профілю займають більш демократичну позицію (53.12% зустрічей проти 19.79% рішень адміністрації), поєднуючи військову дисципліну з розширенням виховного кругозору майбутніх офіцерів.

Макрорегіональний аналіз довів відсутність статистично значущої міжрегіональної асиметрії, що підтверджує високу інституційну цілісність та однорідність поширення студентоцентричних практик ECTS по всій території України, оскільки показники проведення змістовних зустрічей з викладачами є стабільно високими в усіх регіонах (50.00% – 58.62%). Разом із тим, виявлено дві специфічні локальні тенденції: Східний макрорегіон демонструє найвищий відсоток самостійного ознайомлення з вибірковими дисциплінами через сайти та електронні каталоги (24.44%), що пояснюється інтенсивною цифровізацією та використанням електронних платформ СУО внутрішньо переміщеними ЗВО; у той час як Північний макрорегіон виявляє дещо вищий рівень адміністративного регламентування (25.86%) через високу концентрацію технічних та аграрних ЗВО зі суворішими традиціями освітнього менеджменту.

Гендерний вимір математично підтвердив наявність реального паритету в інституційних процедурах організації освітнього вибору при відсутності статистично значущих відмінностей під час вибору дисциплін через сайти й

каталоги (19.84% жінок проти 18.49% чоловіків). Водночас зафіксовано дві структурні відмінності: жінки демонструють вищу залученість до прямої академічної комунікації та відвідування змістовних зустрічей із викладачами (58.15% проти 50.57%), тоді як чоловіки частіше фіксують адміністративний тиск з боку ЗВО (20.00% проти 14.13%), що пояснюється більшою представленістю чоловіків на технічних, інженерних та військово-оборонних спеціальностях з вищим рівнем директивності освітнього процесу

Оцінювання суб'єктивного сприйняття здобувачами та випускниками ЗВО *достатності соціогуманітарних знань для життєвої самореалізації в ролях Особистості, Сім'янина й Громадянина* виявило глибоку міжгрупову специфіку та дозволило розкрити латентні механізми освітньої поведінки в усіх досліджених вимірах:

У загальному розподілі відповідей респондентів виявлено виразно критичний та застережливий характер оцінок: понад половина опитуваних (54.51%) вказують на часткову достатність освітнього багажу, а майже кожен п'ятий респондент (18.35%) заявив про його абсолютну недостатність. У підсумку майже три чверті здобувачів і випускників (72.86%) відчують системний або частковий дефіцит соціогуманітарних знань для реального життя, що викриває суперечність між задекларованими цілями гуманізації вищої освіти та її фактичним змістовим наповненням, оскільки бакалаврські оглядові курси без прив'язки до реальних соціальних практик не забезпечують формування стійких соціогуманітарних компетентностей.

У порівняльному аналізі за освітніми епохами зафіксовано якісну переоцінку освітнього ресурсу. Випускники радянської вищої школи істотно частіше вказували на категоричну непридатність отриманих знань (27.82%) через їхню високу ідеологізованість та сувору нормативність, які виявилися незатребуваними в умовах розбудови демократичної держави. Натомість у період Незалежної України частка респондентів, які вважають соціогуманітарний багаж повністю достатнім, зросла більше ніж у п'ять разів (із 6.36% до 36.71%). Проте якісний аналіз розкрив, що це зростання зумовлене не лише підвищенням якості викладання, а й дією соціологічного феномену «ілюзії задоволеності заниженими вимогами» в межах двостороннього «консенсусу необтяження», за якого студенти заощаджують інтелектуальний ресурс для фахової підготовки чи роботи, сприймаючи гуманітарний блок як другорядний, а ЗВО економлять кредити ECTS і кадровий ресурс, пропонуючи спрощені оглядові курси без високих вимог до підсумкового контролю.

В освітньо-професійному (галузевому) вимірі підгрупи Незалежної України доведено наявність глибокої міжгалузевої асиметрії. У ЗВО гуманітарного профілю зафіксовано найвищий показник повної задоволеності соціогуманітарним багажем (51.79%) та мінімальну частку негативних оцінок

(2.68%), що пояснюється фаховим статусом цих дисциплін. Другий за величиною показник задоволеності демонструє військово-оборонна галузь (41.67%), що свідчить про системну орієнтацію вищої військової школи на виховання у майбутніх офіцерів світоглядних і суспільно-політичних компетентностей. Натомість у ЗВО технічного, ІТ, аграрного (25.00%), медичного та фармацевтичного профілів (25.53%) частка осіб, які визнають знання повністю достатніми, опускається до мінімуму, а більше половини респондентів (56.48% та 55.88%) вказують на частковий дефіцит, що підтверджує деструктивні наслідки технократичного скорочення кредитів ECTS на соціогуманітарний блок у негуманітарних університетах.

Макрорегіональний аналіз підтвердив системну однорідність та високий рівень інституційної стандартизованості вищої школи України, оскільки показники повної задоволеності (31.03%; 37.65%) та категорично негативних оцінок (8.28%; 9.12%) є практично тотожними в усіх регіонах. Незначна специфіка виявилася лише у Східному макрорегіоні, де зафіксовано 50.00% осіб, які вказують на частковий дефіцит знань, що пояснюється підвищеним запитом студентства прифронтових областей на прикладні політологічні та соціологічні інструменти аналізу воєнно-політичної обстановки.

Гендерний вимір довів відсутність статистично значущої асиметрії між чоловіками та жінками в оцінюванні достатності знань для життєвої самореалізації. Зафіксована незначна перевага жінок за позицією повної задоволеності (38.59% проти 33.96%) зумовлена вищою питомою вагою жінок на гуманітарно-педагогічних спеціальностях, де обсяг соціогуманітарної підготовки є традиційно більшим, однак у цілому дані підтверджують рівний доступ чоловіків і жінок до освітніх ресурсів вищої школи.

Дослідження *інституційних, методичних та мотиваційних бар'єрів соціогуманітарного розвитку здобувачів вищої освіти* дозволило виявити деструктивні чинники, які стримують реалізацію соціогуманітарного потенціалу вищої школи, а також розкрити їхню якісну трансформацію у розрізі всіх досліджуваних вимірів.

У загальному ранговому розподілі оцінок респондентів за методом аналізу множинних відповідей сформовано чітку трирівневу ієрархію перешкод. Домінуюче ядро утворює навчально-методична та змістова криза викладання: першою за значенням перешкодою визнано застарілі догматичні методи викладання та репродуктивне зачитування лекцій за конспектом (53.96%), а другою – брак зв'язку теоретичного матеріалу з реальним життям та актуальними викликами воєнного стану (48.89%). Інституційно-мотиваційний блок бар'єрів охоплює бюрократичний формалізм та імітацію свободи вибірковості дисциплін ECTS рішеннями деканатів (40.51%), занижену мотивацію самих студентів, орієнтованих виключно на фахову

підготовку (36.79%), а також штучне скорочення навчальних годин і кредитів ECTS на соціогуманітарний блок (30.78%). Натомість периферію бар'єрів становлять матеріально-інформаційні обмеження, зокрема дефіцит літератури та мультимедіа (21.68%), що засвідчує перехід цифрового забезпечення у категорію другорядних проблем порівняно зі змістовими дефектами викладацького процесу. Загалом розподіл доводить, що головні гальмуючі чинники лежать у площині застою навчально-методичного забезпечення та формалізації освітнього процесу, а не лише у матеріально-технічних чи фінансових обмеженнях.

У порівняльному аналізі за освітніми епохами виявлено якісне зміщення акцентів між двома історичними парадигмами. У радянський період головними перешкодами виступали тоталітарний догматизм викладання (62.80%), академічна відірваність теорії від життя (54.37%) та гострий фізичний дефіцит навчальних джерел через цензурні обмеження (28.30%). У Незалежній Україні відбулася трансформація цих чинників: дефіцит джерел знизився до 15.19%, перерісши у проблему якісної фільтрації мережевого контенту й ілюзію інформаційного достатку; на передній план вийшли нові інституційні виклики – демотивація здобувачів освіти щодо отримання якісної соціогуманітарної підготовки (зросла з 31.00% до 42.72%) та масова оптимізація навчальних планів шляхом скорочення кредитів ECTS на гуманітарні курси (зросла з 22.58% до 39.08%); відбулася еволюція бюрократичного формалізму (якщо в радянські часи це був розподіл дисциплін згори, то в сучасних ЗВО – це прихований формалізм деканатів задля збереження штатних розкладів кафедр).

В освітньо-професійному (галузевому) вимірі відповідей респондентів з підгрупи Незалежної України, незважаючи на відсутність статистичної асиметрії за всією сукупністю варіантів, аналіз виявив яскраві фахові асиметрії у розрізі окремих освітніх кластерів. Для ЗВО гуманітарного, економіко-правового та мистецького профілів характерне домінування методичних проблем: застарілі методи викладання (43.81%; 48.21%) та відрив теорії від життя (37.50%; 43.64%) за відсутності гострого дефіциту годин (18.75%). Натомість у кластері технічних, ІТ, аграрних та медичних ЗВО на перше місце вийшов інституційно-структурний бар'єр – штучне скорочення кредитів ECTS (54.63% і 54.90%), що поєднується з формалізмом деканатів (44.44% і 44.12%) та методичною застарілістю викладання залишкових курсів (53.70%). Окрему позицію посідають ЗВО військово-оборонного профілю, де провідним чинником визнано занижену мотивацію самих курсантів до загальногуманітарних знань (47.92%) через їхній високий прагматичний фокус на військово-спеціальній підготовці в умовах війни. Це доводить, що подолання бар'єрів не може бути уніфікованим (у гуманітарних ЗВО

першочерговим є оновлення дидактики, у негуманітарних – нормативне збереження кредитів ECTS для соціогуманітарних дисциплін, а у військових – розробка прикладних безпеково-орієнтованих навчальних курсів.

Макрорегіональний аналіз математично підтвердив відсутність статистично значущої асиметрії та довів інституційну уніфікованість і системність освітніх проблем по всій території України. Показники вибору кожного бар'єру: критика застарілих методів викладання (44.44% і 46.55%), формалізм деканатів (34.44% і 36.21%) та скорочення кредитів ECTS (38.82% і 40.00%) виявляють абсолютну міжрегіональну тотожність у Центральному, Західному, Східному та Північному макрорегіонах. Це свідчить про те, що методичні та бюрократичні дефекти викладання є не локальними хибами окремих регіональних ЗВО, а загальносистемною характеристикою сучасної вищої школи України. Гендерний вимір довів відсутність статистично значущої диференціації у сприйнятті освітніх перешкод чоловічою та жіночою аудиторіями. Чоловіки та жінки виявляють повну тотожність у критиці застарілих методів викладання, відриву теорії від життя та заниженої мотивації студентства. Незначна перевага чоловіків у фіксації скорочення кредитів ECTS та формалізму деканатів пояснюється вищою питомою вагою чоловіків на негуманітарних спеціальностях, що підтверджує загальносистемний інституційний характер виявлених бар'єрів незалежно від гендерного чинника.

Гендерний вимір довів відсутність статистично значущої диференціації у сприйнятті освітніх перешкод чоловічою та жіночою аудиторіями. Чоловіки та жінки виявляють повну тотожність у критиці застарілих методів викладання (46.20% жінок проти 44.31% чоловіків), відриву теорії від життя (44.29% проти 42.80%) та заниженої мотивації студентства (42.12% проти 43.56%). Незначна перевага чоловіків у фіксації скорочення кредитів ECTS (40.90% проти 37.77%) та формалізму деканатів (36.73% проти 34.24%) пояснюється вищою питомою вагою чоловіків на негуманітарних спеціальностях, що підтверджує загальносистемний інституційний характер виявлених бар'єрів незалежно від гендерного чинника.

Проведене опитування детермінує низку *перспективних напрямів* наукових досліджень, які мають важливе значення для модернізації системи вищої освіти України.

Є потреба у дослідженні системних наслідків закріплення «прихованого формалізму» та імітації свободи вибору в негуманітарних ЗВО. Дослідження важливе для розроблення нормативних запобіжників проти вимивання соціогуманітарного компонента з освітніх програм, оскільки консервація цього формалізму загрожує поглибленням ціннісної дезорієнтації випускників, зниженням їхньої здатності до критичного мислення в умовах інформаційної війни та формуванням пасивного, маніпульованого громадянина.

Важливою є також перевірка гіпотези про адаптаційний характер дисциплінарного вибору в умовах воєнного стану. Цей напрям передбачає вивчення феномену стрімкого зростання запиту на психолого-гуманітарні та духовно-етичні практики в тилкових регіонах України (Західна Україна) як несвідомого механізму ментальної саморегуляції та подолання психотравм, що є критичним для розроблення державних програм психологічної підтримки студентської молоді.

Необхідним є також здійснення аналізу процесів прагматизації освітніх запитів у прифронтових зонах (Східна Україна). Цей напрям важливий для з'ясування мотивації здобувачів освіти щодо опанування прикладного суспільно-політичного інструментарію (соціологія, політологія) та розроблення спеціалізованих курсів із медіаграмотності, деконструкції гібридної дезінформації та оцінювання геополітичних ризиків.

Певний інтерес становить вивчення взаємозв'язку між гендерно-рольовими стереотипами, військово-обліковими чинниками та структурою дисциплінарного вибору. Цей напрям важливий для оцінювання мотиваційної структури вибору варіативних курсів чоловіками й жінками (зокрема зсуву інтересу чоловічої аудиторії до політології під впливом безпекового порядку денного), що дозволить оптимізувати вибіркові каталоги з урахуванням сучасних суб'єктних запитів молоді.

Розділ 5. СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ІНДЕКС ЩАСТЯ ЗДОБУВАЧІВ І ВИПУСКНИКІВ ЗВО В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВИХ ВИКЛИКІВ

5.1. Вимірювання індексу суб'єктивного благополуччя та структуризація життєвих проблем респондентів

Концептуалізація категорії «суб'єктивне благополуччя» в сучасному науковому дискурсі

У сучасній психолого-педагогічній науці оцінювання ефективності системи вищої освіти поступово зміщується від стандартних показників (академічна успішність, рівень працевлаштування за фахом) до вимірювання її фундаментального внеску у формування суб'єктивного благополуччя, ментальної життєстійкості та ціннісно-смиислової адаптивності особистості⁴⁹. У концептуальних документах Організації економічного співробітництва та розвитку⁵⁰ суб'єктивне благополуччя визначається як багатовимірний конструкт, що охоплює когнітивні оцінки задоволеності життям, емоційні переживання (афект) та евдемонічні характеристики (відчуття осмисленості та цінності власного існування)⁵¹.

Теоретичний фундамент вимірювання нами суб'єктивного благополуччя випускників і здобувачів системи вищої освіти України спирається на три ключові концептуальні підходи:

*евдемонічну модель психологічного благополуччя К. Ріфф*⁵², яка визнає щастя вищого порядку результатом особистісного зростання, автономії, самоприйняття, наявності життєвих цілей і здатності освоювати навколишнє

⁴⁹Харитинський, А. (2022). Психологічний зміст поняття суб'єктивного благополуччя особистості. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, (3(27)), 149-159. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.15>

Харитинський, А. (2022). Теоретична модель суб'єктивного благополуччя особистості. *Вісник Національного університету оборони України*, 70(6), 190–197. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-190-197>

Пуденко, І.В. (2024). Теорії та моделі суб'єктивного благополуччя: класичні й сучасні підходи. *Наукові записки. Серія: Психологія*, 4(6), 84-89. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-4-12>

⁵⁰ OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being

⁵¹ OECD (2013). OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being. OECD Publishing, Paris
OECD (2025). OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being (2025 Update). OECD Publishing, Paris.

⁵² Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.

середовище (адаптуватися до нього, керувати ним), що безпосередньо корелює з якістю отриманої соціогуманітарної освіти;

концепцію трикомпонентної структури суб'єктивного благополуччя Е. Дінера⁵³, що поєднує когнітивний компонент (загальну оцінку задоволеності життям) та афективний баланс (співвідношення позитивних і негативних емоцій), позиціонуючи суб'єктивну оцінку як провідний індикатор соціального самопочуття;

методологію Світового звіту про щастя⁵⁴, яка базується на використанні самооцінної шкали Кантрила та концепції Індексу суб'єктивного благополуччя (розроблена А. Вайтом⁵⁵, Дж. Геллівеллом⁵⁶ та ін.), у межах якої задоволеність життям розглядається як альтернативний до валового внутрішнього продукту підсумковий індикатор суспільного прогресу й якості функціонування соціальних інститутів, серед яких система вищої освіти посідає одне з чільних місць.

У контексті українського освітнього простору вимірювання Індексу щастя здобувачів і випускників ЗВО набуває особливої соціопедагогічної актуальності під впливом екзистенційних викликів воєнного стану. Соціогуманітарна освіта покликана виступати не просто засобом ретрансляції теоретичних знань, а стратегічним ресурсом подолання когнітивного дисонансу, розбудови критичного мислення, громадянської суб'єктності та адаптації особистості до соціально-практичних проблем.

З огляду на це, вимірювання суб'єктивного благополуччя в межах нашого дослідження розглядається як інтегральний критерій, що пов'язує рівень задоволеності життям (шкала Лайкерта 1–5) із характером і складністю проблемного поля (суспільно-політичні, сімейні, професійні виклики), які постають перед здобувачами та випускниками у процесі їхньої життєдіяльності.

⁵³ Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.

Diener, E. (2009). *Culture and Well-Being: The Collected Works of Ed Diener*. Springer Social Indicators Research Series, Vol. 38.

⁵⁴ Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., De Neve, J.-E., Aknin, L. B., & Wang, S. (Eds.). (2024). *World Happiness Report 2024*. Wellbeing Research Centre, University of Oxford.

⁵⁵ White, A. (2007). A Global Projection of Subjective Well-being: A New Map of Innovation. *Psychology Review*, 14, 18–22.

⁵⁶ Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., De Neve, J.-E., Aknin, L. B., & Wang, S. (Eds.). (2024). *World Happiness Report 2024*. Wellbeing Research Centre, University of Oxford.

Обґрунтування математико-статистичного апарату та специфіки вибірових масивів

Обробка та інтерпретація емпіричних даних Розділу 5 базується на комплексному поєднанні параметричних та непараметричних методів математичної статистики, що забезпечує методологічну цілісність та строгу доказовість висновків відповідно до аналітичного інструментарію, застосованого в попередніх розділах.

Для аналізу суб'єктивної задоволеності життям та ієрархії життєвих викликів застосовано такий математико-статистичний апарат:

Описова статистика метричних та порядкових показників: розрахунок моди (Mo), медіани (Med), середнього зваженого значення ($\bar{X}$) та стандартного відхилення (SD) для оцінювання центральної тенденції та варіативності відповідей за 5-бальною шкалою задоволеності життям.

Аналіз однофакторних та багатовимірних частотних розподілів: обчислення відносних часток (%) та абсолютних структурних зсувів ($\Delta\%$) для вимірювання динаміки структурних змін між освітніми епохами, віковими групами, галузями підготовки, макрорегіонами та статтю.

Кростабуляційний аналіз: побудова та аналіз багатовимірних таблиць спряженості ($R \times C$) для виявлення латентних перехресних залежностей між рівнем задоволеності життям та типом найскладніших життєвих проблем.

Перевірка статистичних гіпотез (Критерій хі-квадрат Пірсона, χ^2): математичне доведення надійності та невинноватості міжгрупових відмінностей у розрізі досліджуваних вимірів (за умови $p < 0,05$).

Оцінювання сили та щільності зв'язку: обчислення коефіцієнта взаємного зв'язку Крамера (V) для оцінки інтенсивності впливу галузевого чи регіонального чинника на суб'єктивне благополуччя респондентів.

Розрахунок коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (r_s) використовується для математико-статистичного обґрунтування причинно-наслідкових взаємозв'язків між досліджуваними феноменами. Цей непараметричний статистичний критерій дозволяє оцінити силу та напрям зв'язку між двома ознаками, виміряними у порядкових (ординальних) шкалах. Оскільки ключові емпіричні дані нашого дослідження (рівень задоволеності життям за 5-бальною шкалою Лайкерта, самооцінка достатності соціогуманітарних знань та ступінь відповідності освітніх декларацій їхньому реальному впливу) мають рангову природу і не обов'язково підпорядковуються закону нормального розподілу, використання критерію Спірмена є найбільш релевантним і статистично коректним методологічним рішенням. У межах нашої аналітичної моделі розрахунок коефіцієнта r_s застосовується для доведення статистичної значущості функціональної

залежності між сформованим гуманітарним капіталом випускника (незалежна змінна) та індексом його суб'єктивного благополуччя⁵⁷ I_{SWB} (залежна змінна). Значення коефіцієнта рангової кореляції варіюються в діапазоні від -1 до $+1$. Наближення показника до додатної одиниці свідчить про наявність вираженого прямого зв'язку (наприклад, зростання якості та достатності соціогуманітарної підготовки зумовлює підвищення задоволеності життям), тоді як від'ємні значення фіксують зворотну залежність (зниження рівня життєвої тривожності та деструктивних проблем за умови високого рівня гуманітарних знань). Достовірність виявлених кореляційних зв'язків перевіряється за допомогою p -значення на стандартному для соціально-педагогічних досліджень рівні статистичної значущості $p < 0.05$.

Делімітація вибірових масивів для завдань Розділу 6 витримана у відповідності до наукових принципів дослідження.

Загальний масив ($N = 1266 - 1269$ осіб) – залучається для обчислення загальних параметрів розподілу найскладніших життєвих проблем ($N = 1266$) та оцінки загального рівня задоволеності життям ($N = 1269$), що забезпечує високу репрезентативність та статистичну потужність загальнонаціональних висновків⁵⁸.

Часово-парадигмальний (історичний) масив ($N = 1261 - 1267$ осіб): застосовується для зіставлення освітніх епох: радянський період проти періоду Незалежності України) після коректного вилучення респондентів з невказаним віковим статусом⁵⁹.

Фіксація точного діапазону гарантує, що ми не «підганяли» суми анкет вручну під єдину цифру, а здійснювали точний математичний розрахунок за кожною таблицею взаємної спряженості окремо.

Сучасний освітній масив ($n = 633$ осіб): виокремлюється строго в межах підгрупи здобувачів та випускників періоду Незалежної України для

⁵⁷ SWB – Subjective Well-Being – індекс суб'єктивного благополуччя

⁵⁸ У соціологічних опитуваннях респонденти з різних причин можуть пропускати окремі запитання (наприклад, відповісти на запитання про рівень задоволеності життям, але випадково або свідомо пропустити запитання про тип найскладніших проблем). У наданому масиві емпіричних даних на запитання про рівень задоволеності життям відповіли 1269 осіб, а на запитання про найскладніші проблеми — 1266 осіб. Оскільки кожен аналітичний блок обробляється за фактично отриманими відповідями, загальний обсяг вибірки для Розділу 6 коректно позначати діапазоном $N = 1266 - 1269$.

⁵⁹ Під час проведення порівняльного (часово-парадигмального) аналізу із загальної бази вилучено ті поодинокі анкети, у яких респонденти надали відповідь на змістове запитання, але не вказали свій вік чи період навчання. Наприклад, при аналізі переліку вивчених дисциплін загальний масив становить 1270 осіб, однак при зіставленні двох освітніх епох вибірка становить 1267 осіб (оскільки три респонденти не зазначили вікового статусу). При оцінюванні задоволеності життям за освітніми епохами вибірка становить 1261 особу (вилучено 8 осіб із непроставленим віком чи невизначеною оцінкою задоволеності життям).

здійснення галузевого (6 освітніх кластерів), макрорегіонального (5 регіональних блоків) та гендерного (чоловіки й жінки) кростабуляційного аналізу, що запобігає викривленню результатів через змішування незіставних соціально-історичних контекстів.

5.2. Домінуючі життєві виклики та ієрархія найскладніших проблем здобувачів і випускників ЗВО

Загальний ранговий розподіл життєвих труднощів

Дослідження структури життєвих викликів, з якими стикаються здобувачі вищої освіти та випускники ЗВО, здійснювалося на основі обробки відповідей респондентів у загальному масиві ($N = 1266$ осіб) на запитання: «Вирішення яких проблем для Вас виявилось найскладнішим?» (із можливістю вибору одного варіанту відповіді).

Отриманий емпіричний розподіл відсоткових частот (Табл. 5.1; Рис. 5.1), відображає глибоку детермінацію особистісного самопочуття респондентів зовнішніми безпековими та соціально-політичними чинниками:

- суспільно-політичні питання визнали для себе найскладнішими 40.5% опитуваних (513 осіб), що робить цей блок абсолютним першим ранговим викликом у сукупній вибірці;
- сімейні труднощі стали найбільш значимими для 25.4% респондентів (321 особа), що посідає другу позицію в ієрархії життєвих труднощів;
- професійні проблеми виявилися найбільш значимими для 20.4% опитуваних (258 осіб);
- категорія «Інше» (фінансові, матеріальні, побутові та інші проблеми) обрали 13.7% респондентів (174 особи).

Таблиця 5.1.

Ранговий розподіл відповідей респондентів на запитання «Вирішення яких проблем для Вас виявилось найскладнішим?»

Ранг	Категорія життєвих проблем	Кількість осіб (n)	Частка (%)
1	Суспільно-політичні	513	40,5
2	Сімейні	321	25,4
3	Професійні	258	20,4
4	Інші (фінансові, матеріальні, побутові тощо)	174	13,7
	Загальний масив	1266	100,0

Джерело: створено автором на основі аналізу емпіричних даних ($N = 1266$)

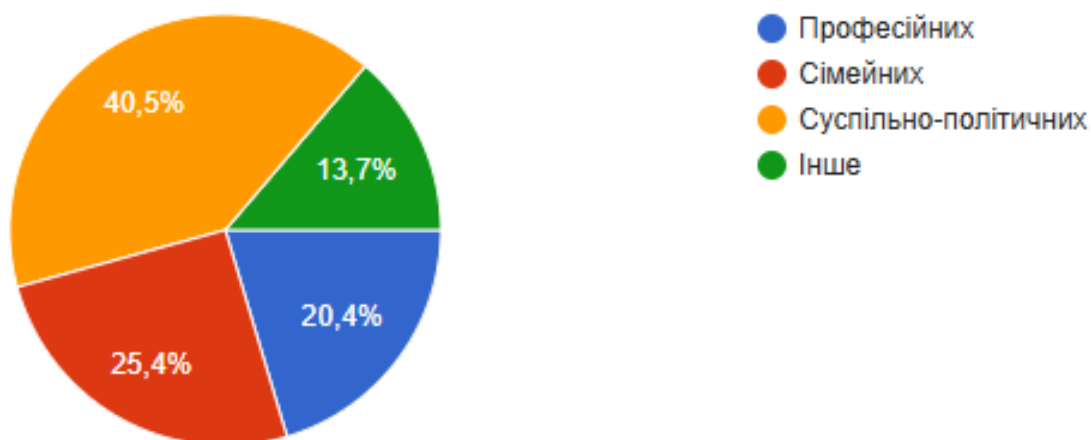


Рис.5.1. Розподіл відповідей на запитання «Вирішення яких проблем для Вас виявилось найскладнішим?» (N=1266)

Математико-статистичний аналіз зафіксованого розподілу дозволяє констатувати фундаментальну зміну вектора соціальної тривожності дорослих і молоді. На відміну від класичних періодів стабільного розвитку суспільства, коли домінуючими для молоді традиційно виступали проблеми професійної самореалізації (пошук першого робочого місця, адаптація на ринку праці, фінансова самостійність) або розбудови власних сімейних взаємин, у сучасних умовах на передній план із відчутним відривом вийшли суспільно-політичні виклики (40.5%). Той факт, що чотири з кожних десяти респондентів вважають найскладнішим вирішення саме суспільно-політичних проблем, ймовірно свідчить про високий рівень залученості здобувачів і випускників ЗВО до воєнно-політичного порядку денного країни. До цієї категорії респонденти відносять переживання за майбутнє держави, безпекові ризики воєнного стану, мобілізаційні процеси, виклики інформаційної війни, геополітичну невизначеність та вимушену соціально-територіальну дезорієнтацію. Високий показник сімейних проблем (25.4%) також значною мірою детермінований війною (розділені сім'ї, вимушена міграція, турбота про безпеку близьких, психологічна адаптація дітей і батьків до умов постійного стресу). У підсумку зафіксований розподіл підтверджує, що сучасна вища школа функціонує в умовах колосального зовнішнього соціогенного навантаження, де соціогуманітарний блок дисциплін покликаний виступати критично важливим ресурсом формування психологічної життєстійкості та адаптивності особистості.

Часовий та віковий виміри сприйняття життєвих проблем

Оцінювання структури найскладніших життєвих проблем у часовому розрізі передбачає зіставлення відповідей представників радянського освітнього періоду (51+ років, $n_{рад} = 633$) та періоду Незалежності України (до 50 років, $n_{укр} = 633$) при сукупному масиві $N = 1266$ осіб.

Застосування критерію хі-квадрат Пірсона (χ^2) для порівняння двох освітніх парадигм при трьох ступенях свободи ($df = (2 - 1) \times (4 - 1) = 3$) дало значення $\chi^2 = 48.12$ при досягнутому рівні значущості $p < 0.001$. Це математично доводить наявність статистично надійних розбіжностей у структурі життєвих викликів представників різних освітньо-історичних поколінь (Табл. 5.2).

Таблиця 5.2.

Розподіл найскладніших життєвих проблем у часово-парадигмальному та віковому розрізі

Освітня парадигма / Вікова група	Суспільно-політичні (%, осіб)	Сімейні (%, осіб)	Професійні (%, осіб)	Інше (%, осіб)	Усього (%, осіб)
Радянська (51+ років, $n = 633$)	34.3 (217)	28.1 (178)	24.8 (157)	12.8 (81)	100.0 (633)
Незалежної України (до 50 років, $n = 633$)	46.8 (296)	22.7 (143)	16.0 (101)	14.5 (93)	100.0 (633)
36–50 років ($n = 162$)	41.4 (67)	27.2 (44)	19.8 (32)	11.6 (19)	100.0 (162)
25–35 років ($n = 163$)	44.8 (73)	24.5 (40)	17.2 (28)	13.5 (22)	100.0 (163)
18–24 роки ($n = 258$)	49.6 (128)	20.9 (54)	14.3 (37)	15.2 (39)	100.0 (258)
до 17 років ($n = 50$)	48,0 (24)	10.0 (5)	22.0 (11)	20.0 (10)	100.0 (50)

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($N = 1266$, $\chi^2 = 48.12$, $df = 3$, $p < 0,001$).

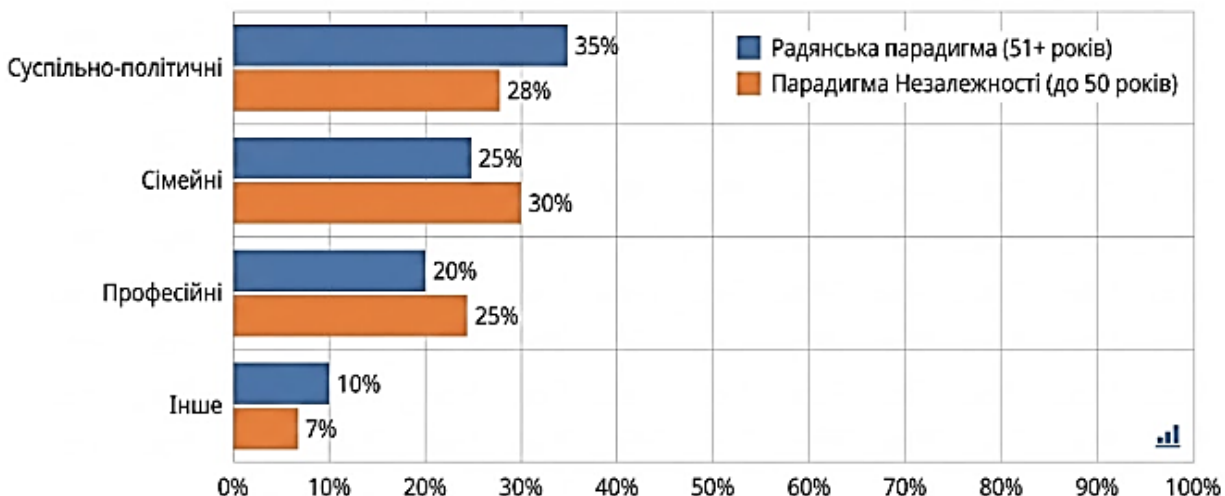


Рис. 5.2. Розподіл найскладніших життєвих проблем у часово-парадигмальному розрізі

Зіставлення відсоткових частот розкриває виразну часову динаміку: у період Незалежної України частка респондентів, які визнали найскладнішими суспільно-політичні проблеми, сягає 46.8% (296 осіб), тоді як серед випускників радянської вищої школи цей показник становить 34.3% (217 осіб, абсолютна зміна $\Delta \% = +12.5\%$). Натомість випускники радянського періоду частіше вказували на складність професійних (24.8% проти 16.0% у період Незалежності, $\Delta \% = -8.8\%$) та сімейних проблем (28.1% проти 22.7%, $\Delta \% = -5.4\%$).

Аналіз за дрібними віковими підгрупами всередині сучасної вибірки $n = 633$) виявляє ще глибшу диференціацію освітніх запитів і тривожностей (Рис. 5.3).

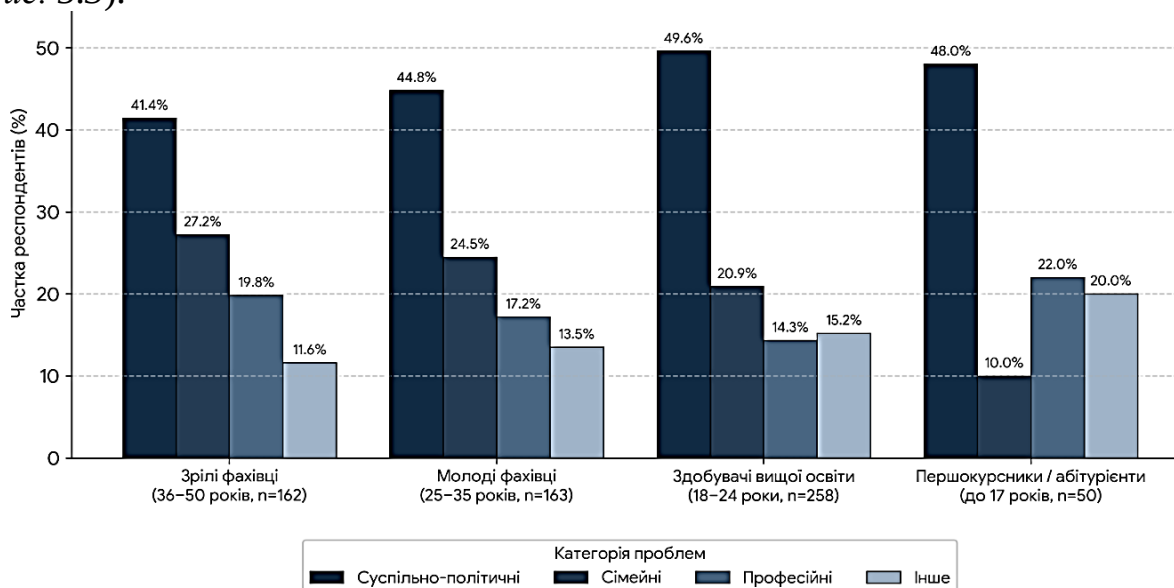


Рис. 5.3. Розподіл життєвих проблем за віковими підгрупами сучасної вибірки ($n = 633$).

Рис. 5.3. візуально підкреслює пікове значення суспільно-політичної тривожності у кожній із чотирьох вікових підгруп сучасної вибірки (n=633). Серед зрілих фахівців (36–50 років, n = 162) суспільно-політичні проблеми назвали найгострішими 41.4% опитаних, сімейні – 27.2%, професійні – 19.8%. У середовищі молодих фахівців (25–35 років, n = 163) 44.8% респондентів найважчими для себе назвали суспільно-політичні виклики, 24.5% – сімейні, 17.2% – професійні. Серед здобувачів вищої освіти (18–24 роки, n = 258) зафіксовано абсолютний пік викликів суспільно-політичного характеру (49.6%, 128 осіб), при цьому частка сімейних проблем у цій категорії становить 20.9%, а професійних – лише 14.3%). Для абітурієнтів і першокурсників (до 17 років, n = 50) суспільно-політичні проблеми також залишаються провідними (48.0%), однак тут спостерігається певний сплеск невизначеності життєвих орієнтирів (20.0% респондентів обрали категорію «Інше»).

Така вікова динаміка свідчить про те, що саме сучасне студентство (18–24 роки) є найбільш чутливим до суспільно-політичних та безпекових катаклізмів. Молодь, перебуваючи на етапі активного громадянського становлення та професійної самоідентифікації в умовах війни, сприймає суспільно-політичну обстановку не як абстрактне «тло», а як безпосередню загрозу власній життєвій траєкторії.

Галузева, макрорегіональна та гендерна диференціація життєвих труднощів

Визначення специфіки адаптації сучасного студентства та молодих фахівців вимагає делімітації аналітичного поля й фокусування на підгрупі респондентів періоду Незалежності України (n = 633, вік до 50 років). Вибірка для проведення аналізу становить 632 особи. Це пояснюється тим, що у військово-оборонній сфері один респондент не надав відповіді на запитання про оцінювання найважливіших проблем. Такий підхід дає змогу очистити соціопедагогічну діагностику від ретроспективних нашарувань радянського досвіду та дослідити детермінацію життєвих труднощів молоді у трьох ключових вимірах: освітньо-професійному, макрорегіональному та гендерному. Аналіз здійснюється за результатами відповідей на запитання: «Вирішення яких проблем для Вас виявилось найскладнішим?» (один варіант відповіді).

Асиметрія життєвих викликів за фаховим профілем

Освітньо-професійне середовище ЗВО виступає важливим чинником моделювання світоглядних орієнтирів та адаптаційних стратегій особистості. Фокусування на сучасному освітньому контексті періоду Незалежності України ($n = 632$) дало змогу дослідити специфіку диференціації життєвих труднощів у розрізі основних освітньо-професійних напрямів підготовки здобувачів і випускників ЗВО (Табл. 5.3).

Таблиця 5.3

Розподіл найскладніших життєвих проблем за освітньо-професійними галузями у сучасній вибірці

Обрана освітньо-професійна сфера	Суспільно-політичні (%)	Сімейні (%)	Професійні (%)	Інші (%)	Усього (%)
Освітня, гуманітарна, суспільна ($n = 146$)	34.93	17.12	26.03	21.92	100.00
Правова, економічна, управлінська ($n = 76$)	34.21	21.05	26.32	18.42	100.00
Мистецька, креативні індустрії ($n = 60$)	30.00	30.00	26.67	13.33	100.00
Технічна, ІТ, аграрна ($n = 99$)	36.36	18.18	21.21	24.24	100.00
Медична, фармацевтична ($n = 82$)	31.71	25.61	26.83	15.85	100.00
Військово-оборонна ($n = 150$)	20.67	23.33	32.67	23.33	100.00
Інша галузь / не визначено ($n = 19$)	36.84	15.79	15.79	31.58	100.00
Усього по вибірці ($n = 632$)	30.85	21.52	26.74	20.89	100.00

Джерело: розраховано автором для сучасної підгрупи респондентів періоду Незалежної України ($n = 632$).

Математико-статистичний аналіз міжгрупових відмінностей за критерієм хі-квадрат Пірсона ($\chi^2 = 21.25$ при $df = 18$, $p = 0.267$) свідчить, що суспільно-політичні виклики є однаково гострими для більшості опитуваних, проте кожна галузева група має власні характерні акценти (Рис. 5.4).

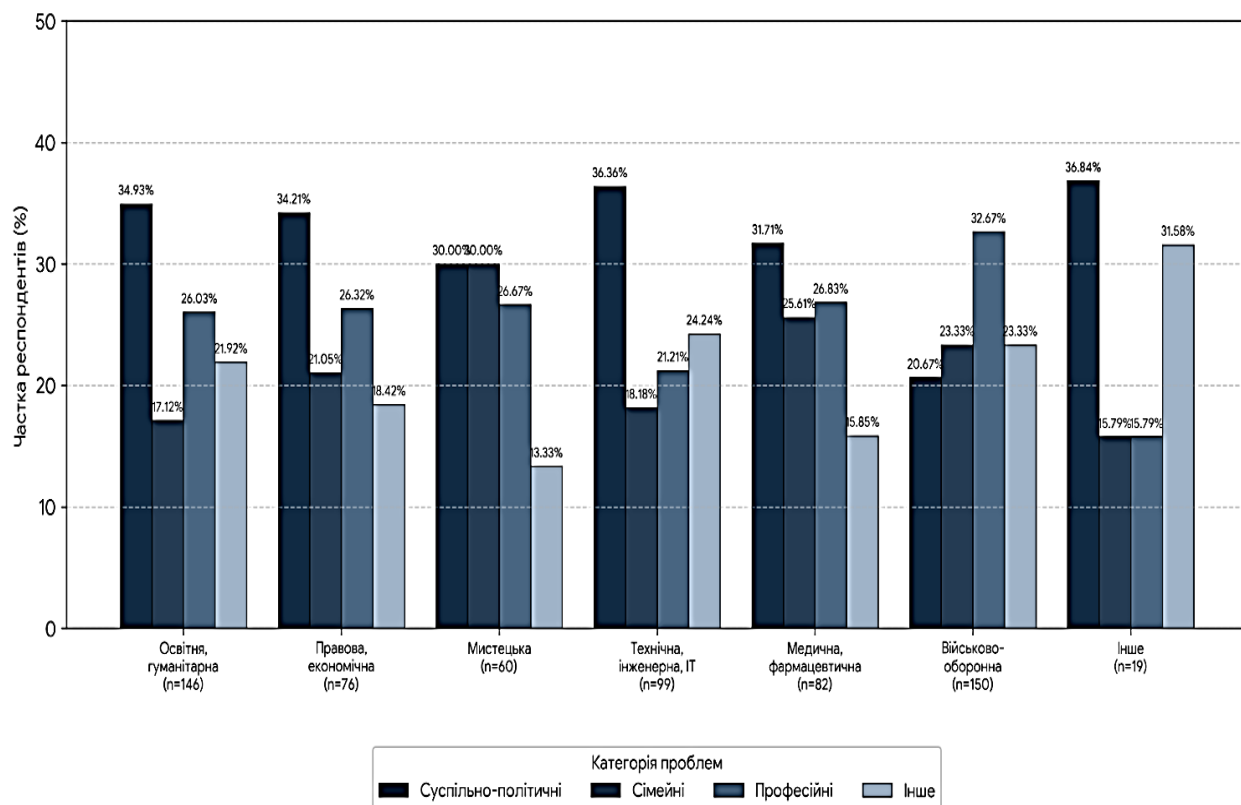


Рис. 5.4. Розподіл життєвих проблем за освітньо-професійними галузями (період Незалежної України, n = 632, %)

Зіставлення відсоткових частот свідчить, що суспільно-політичні проблеми, труднощі і виклики посідають чільне місце у відповідях представників більшості профілів. Найвищий рівень напруги, пов'язаної з суспільно-політичними проблемами, зафіксовано у відповідях респондентів таких освітньо-професійних галузей як: «Технічна, IT, аграрна» (36,36%), «Освітня, гуманітарна, суспільна» (34,93%) та «Правова, економічна, управлінська» (34,21%). Суттєво інші показники отримано у групі військово-оборонного профілю, де найбільш проблемними визнано суто професійні завдання (32,67%), що зумовлено безпосереднім виконанням респондентами службово-бойових обов'язків в умовах воєнного стану. У респондентів мистецького профілю спостерігається високий паритет між суспільно-політичними та сімейними проблемами (по 30,00%). Варіант «Інше» як 4-й тип життєвих викликів (фінансові, матеріальні, побутові тощо) найбільш відчутно виявлений у респондентів технічного (24,24%) та військово-оборонного (23,33%) спрямування, що може відображати наявність додаткових специфічних факторів нестабільності (релокація, невизначеність логістики, службово-оперативні ризики тощо)».

Макрорегіональна диференціація життєвих труднощів

Просторова локалізація здобувачів вищої освіти та випускників ЗВО в умовах воєнно-політичної кризи є важливим чинником, що моделює сприйняття життєвих викликів. Відмінності між тилдовими, прикордонними та прифронтовими макрорегіонами України, а також фактори внутрішньої релокації формують специфічні запити особистості до соціогуманітарної підготовки та адаптаційних механізмів.

Для оцінки ступеня регіональної асиметрії життєвих труднощів аналітичне поле було обмежено підгрупою респондентів Незалежності України ($n = 632$). Застосування математико-статистичного аналізу за критерієм хі-квадрат Пірсона ($\chi^2 = 15.07$ при $df = 9$, $p = 0.089$) свідчить про наявність виразних регіональних акцентів та відмінностей у фокусуванні респондентів на окремих категоріях проблем (Табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Розподіл найскладніших життєвих проблем за макрорегіонами України

Макрорегіон	Суспільно-політичні (%)	Сімейні (%)	Професійні (%)	Інше (%)	Усього (%)
Центральна Україна ($n = 264$)	32.95%	22.35%	25.38%	19.32%	100.00%
Західна Україна ($n = 170$)	22.94%	21.18%	31.76%	24.12%	100.00%
Східна Україна ($n = 120$)	28.33%	22.50%	28.33%	20.83%	100.00%
Північна Україна ($n = 78$)	44.87%	17.95%	17.95%	19.23%	100.00%
Усього по вибірці ($n = 632$)	30.85%	21.52%	26.74%	20.89%	100.00%

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних, отриманих під час опитування респондентів, які здобували вищу освіту у Незалежній Україні ($n = 632$, $\chi^2 = 15.07$, $df = 9$, $p = 0.089$).

Графічне зіставлення зафіксованих макрорегіональних відмінностей у структурі життєвих викликів подано на діаграмі (Рис. 5.5).

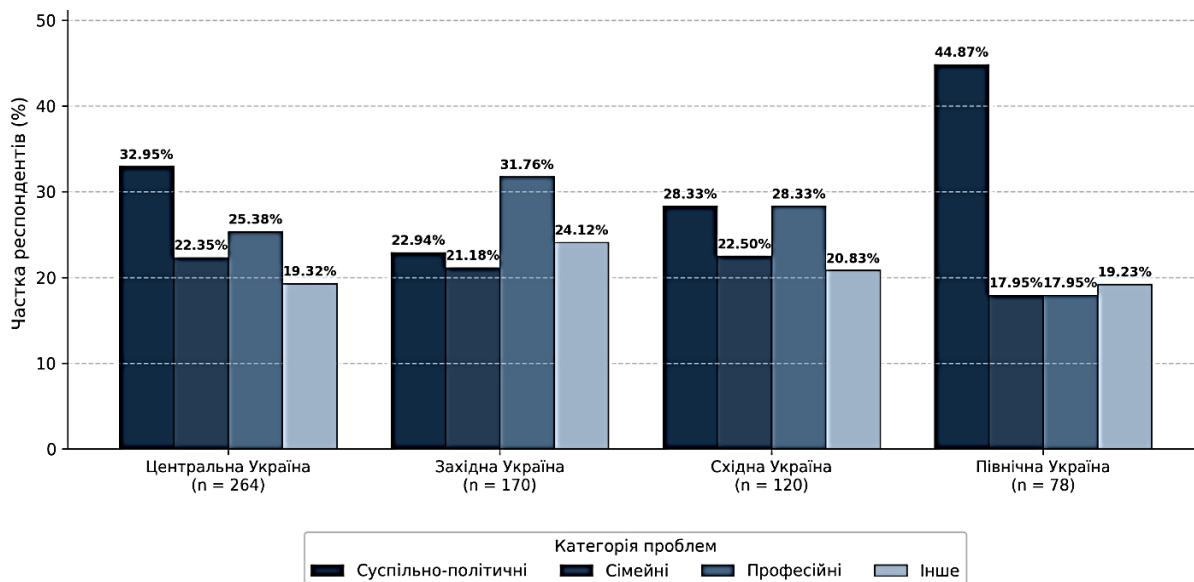


Рис. 7.5. Розподіл життєвих проблем за макрорегіонами сучасної України (n = 632 %)

Аналіз сприйняття життєвих викликів у макрорегіональному розрізі засвідчує наявність виразного безпекового детермінізму, який безпосередньо зумовлює фокусування респондентів на тих чи інших категоріях труднощів.

У респондентів Північної України зафіксовано абсолютний пік суспільно-політичних та безпекових занепокоєнь (44.87%), що суттєво перевищує загальновибірковий показник (30.85%). Це пояснюється безпосередньою наближеністю до державного кордону з країною-агресором, постійною загрозою обстрілів та підвищеним рівнем воєнної напруги, яка трансформує суспільно-політичну ситуацію з фонового фактора на першорядний особистісний виклик.

Натомість у Західній Україні домінуючою категорією виявилися професійні труднощі (31.76%) при порівняно найнижчому рівні стурбованості суспільно-політичними проблемами (22.94%). У тилкових умовах на перший план виходять питання працевлаштування, кар'єрної адаптації, економічної самостійності та високої конкуренції на ринку праці, який зазнав суттєвого ущільнення внаслідок внутрішнього переміщення населення.

Водночас у Східній Україні спостерігається паритетний розподіл між суспільно-політичними (28.33%) та професійними (28.33%) викликами при відчутній вазі сімейних труднощів (22.50%), що відображає комплексний характер адаптації молоді у прифронтових зонах та зонах переміщення закладів вищої освіти.

Центральний макрорегіон виявляє найбільш збалансовану структуру проблем, наближену до загальнонаціональної медіани (32.95% суспільно-політичних, 25.38% професійних та 22.35% сімейних викликів). При цьому

вага 4-го типу труднощів («Інше») коливається в межах 19.23%–24.12%, досягаючи максимуму на Заході України (24.12%), що свідчить про наявність додаткового спектра індивідуалізованих чинників нестабільності, зокрема пошуку житла, побутової адаптації внутрішньо переміщених осіб та розриву звичних соціальних зв'язків.

Виявлена макрорегіональна диференціація життєвих труднощів безпосередньо висвітлює роль соціогуманітарної освіти як ресурсу подолання кризових станів здобувачів і випускників ЗВО. У регіонах з високим рівнем воєнно-політичної напруги (Північ, 44.87%) та в зонах релокації (Схід, 28.33%) суспільно-політична тривожність стає визначальним фактором, що свідчить про нагальну потребу посилення громадянсько-патріотичного та психолого-стабілізаційного блоків соціогуманітарної підготовки. Натомість у тилкових регіонах з високим показником професійних викликів (Захід, 31.76%) виникає запит на розвиток правових, соціоекономічних та адаптаційно-кар'єрних компетентностей. Отже, здобутий у ЗВО соціогуманітарний багаж виступає чинником компенсації екзистенційних ризиків: дефіцит відповідних знань і навичок знижує адаптаційний потенціал особистості, тоді як їх достатність дозволяє ефективно трансформувати зовнішні виклики у конструктивні життєві стратегії.

Гендерна диференціація життєвих труднощів.

Завершальним вектором аналізу структури життєвих труднощів здобувачів і випускників ЗВО є гендерний зріз, який дає змогу виявити специфіку орієнтації психологічних, соціальних та адаптаційних ресурсів жінок і чоловіків у кризових умовах. Дослідження здійснювалося на основі вибіркового масиву періоду Незалежності України ($n = 631$), що визначається кількістю респондентів, які зазначили свою стать.

Математико-статистичний аналіз за критерієм хі-квадрат Пірсона ($\chi^2 = 7.15$ при $df = 3$, $p = 0.067$) свідчить про наявність виразних гендерних відмінностей та специфічних пріоритетів у сприйнятті особистісних і суспільних загроз (Табл. 5.5).

Таблиця 5.5.

Розподіл найскладніших життєвих проблем за статтю

Стать респондентів	Суспільно-політичні (%)	Сімейні (%)	Професійні (%)	Інше (%)	Усього (%)
Жінки ($n = 278$)	35.61	21.94	24.82	17.63	100.00
Чоловіки ($n = 353$)	26.91	21.25	28.33	23.51	100.00
Усього по вибірці ($n = 631$)	30.74	21.55	26.78	20.92	100.00

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних опитування здобувачів і випускників ЗВО періоду Незалежності України ($n = 631$, $\chi^2 = 7.15$, $df = 3$, $p = 0.067$).

Наочне співвідношення зафіксованих гендерних відмінностей у структурі життєвих труднощів відображено на діаграмі (Рис. 5.6).

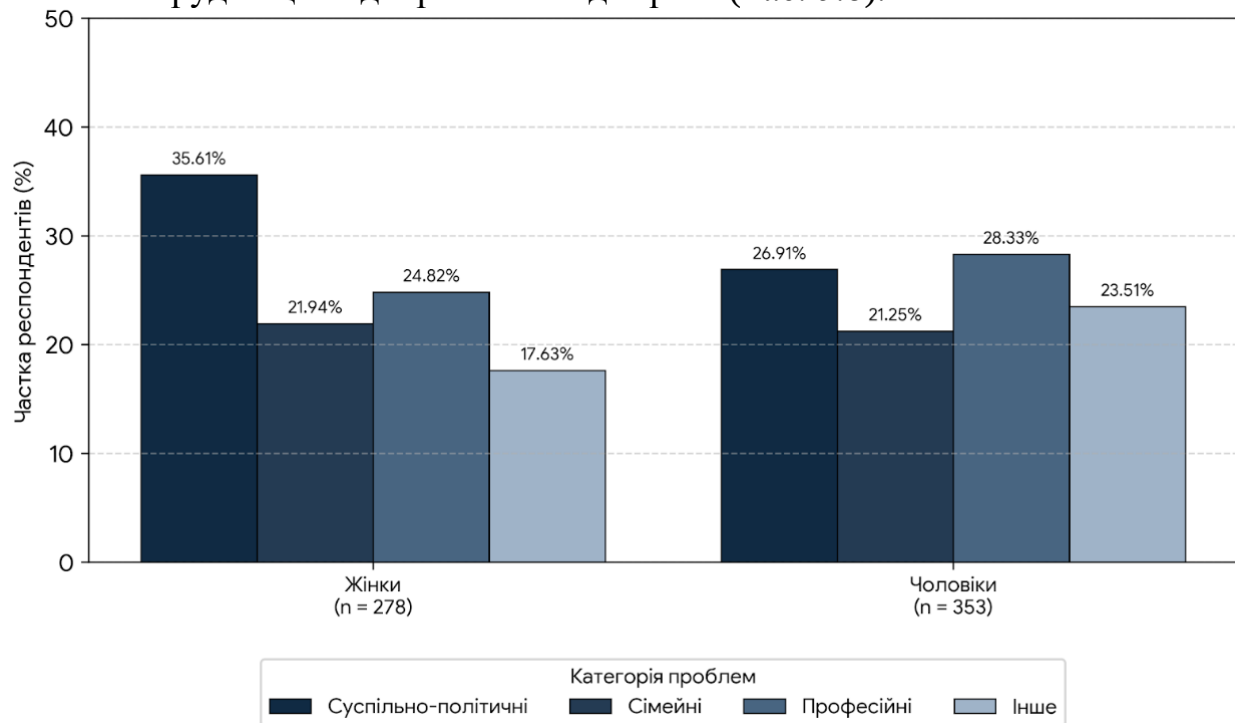


Рис. 5.6. Гендерна диференціація життєвих труднощів

Гендерний аналіз виявляє виразну асиметрію у фокусуванні респондентів на окремих категоріях викликів. Він, зокрема, свідчить про підвищену чутливість жінок до суспільно-політичних та безпекових чинників (35.61% проти 26.91% у чоловіків, абсолютна різниця $\Delta\% = +8.70\%$). Це відображає вищий рівень емоційної залученості жінок у проживання загальносуспільних травм та тривожність за безпекове майбутнє громадянської спільноти. Натомість у чоловічому середовищі домінуючий акцент зміщується у площину професійної самореалізації (28.33% проти 24.82% у жінок) та невизначеності інших життєвих обставин (23.51% проти 17.63%), що зумовлено високим соціальним очікуванням щодо забезпечення економічної стабільності, кар'єрного зростання та додатковими факторами воєнно-зобов'язального характеру. Показово, що частки сімейних труднощів є практично ідентичними серед жінок (21.94%) та чоловіків (21.25%), що підтверджує спільний рівень турботи про мікросоціальне оточення та збереження сімейних зв'язків.

У соціопедагогічному контексті зафіксовані відмінності висвітлюють неоднакову роль здобутої соціогуманітарної освіти у формуванні життєстійкості особистості: для жінок соціогуманітарний багаж виступає

передусім інструментом психоемоційної саморегуляції, подолання суспільно-політичної тривожності та громадянської самоідентифікації, тоді як для чоловіків він слугує ресурсом прагматично-правової адаптації, професійної етики та гнучкості на ринку праці. Отже, соціогуманітарна підготовка у ЗВО має враховувати цю гендерну специфіку, забезпечуючи гармонійне поєднання психолого-стабілізаційного та практико-орієнтованого компетентнісного інструментарію.

5.3. Емпіричний вимір задоволеності життям та ролі соціогуманітарної освіти у формуванні життєстійкості

Часовий та віковий зрізи задоволеності життям

Вимірювання суб'єктивного благополуччя здобувачів та випускників ЗВО в умовах тривалого екзистенційного напруження та воєнно-політичних викликів є підсумковим критерієм ефективності соціогуманітарної підготовки. Сучасна соціопедагогічна парадигма розглядає задоволеність життям не як пасивний емоційний стан, а як інтегральний показник життєстійкості (резильєнтності) особистості, її здатності до психологічної саморегуляції, збереження ціннісних орієнтирів та конструктивної соціалізації.

Загальний обсяг вибірки у порівняльному аналізі двох освітніх парадигм становить $N = 1266$ і утворюється у результаті зіставлення двох рівних та очищених підгруп респондентів, які надали відповіді на запитання про рівень задоволеності життям:

- обсяг вибірки у групі радянської освітньої парадигми (51+ років) становить $n_{rad} = 633$ особи, оскільки 1 з 634 респондентів цієї категорії не відповів на запитання про задоволеність життям;

- обсяг вибірки у групі Незалежної України (до 50 років) становить $n_{ukr} = 633$ особи.

Група респондентів Незалежної України має також чотири вікові підгрупи: 18–24 роки (258 осіб), 25–35 років (163 особи), 36–50 років (162 особи), до 17 років (50 осіб).

Зіставлення загального рівня суб'єктивного благополуччя за деталізованим часово-парадигмальним та віковим критерієм виявляє глибоку міжгенераційну та соціально-динамічну трансформацію. Математична перевірка за критерієм хі-квадрат Пірсона при 16 ступенях свободи ($\chi^2 = 155.89$, $df = 16$, $p < 0.001$) підтверджує високу статистичну надійність відмінностей у сприйнятті задоволеності життям представниками різних освітніх епох і поколінь (Табл. 5.6).

Таблиця 5.6.

Самооцінювання задоволеності життям представниками різних освітніх парадигм

Освітня парадигма	1 бал (%)	2 бали (%)	3 бали (%)	4 бали (%)	5 балів (%)	Інтегральний індекс ($\bar{X}$)
Радянська (51+ років, n = 633)	0.47	5.06	45.66	42.65	6.16	3.49
Незалежної України (до 50 років, n = 633)	1.73	6.64	25.59	39.18	26.86	3.83
36–50 років (n = 162)	1.85	4.32	29.63	37.65	26.54	3.83
25–35 років (n = 163)	1.23	6.75	26.99	45.40	19.63	3.75
18–24 роки (n = 258)	1.16	7.36	20.16	39.92	31.40	3.93
до 17 років (n = 50)	6.00	10.00	36.00	20.00	28.00	3.54
Усього (N = 1266)	1.11	5.85	35.62	40.92	16.51	3.66

Джерело: розраховано автором на основі емпіричних даних ($N = 1266$, $\chi^2 = 155.89$, $df = 16$, $p < 0.001$).

Візуальне зіставлення частотних розподілів задоволеності життям представників двох освітніх парадигм подано на діаграмі (Рис. 5.7).

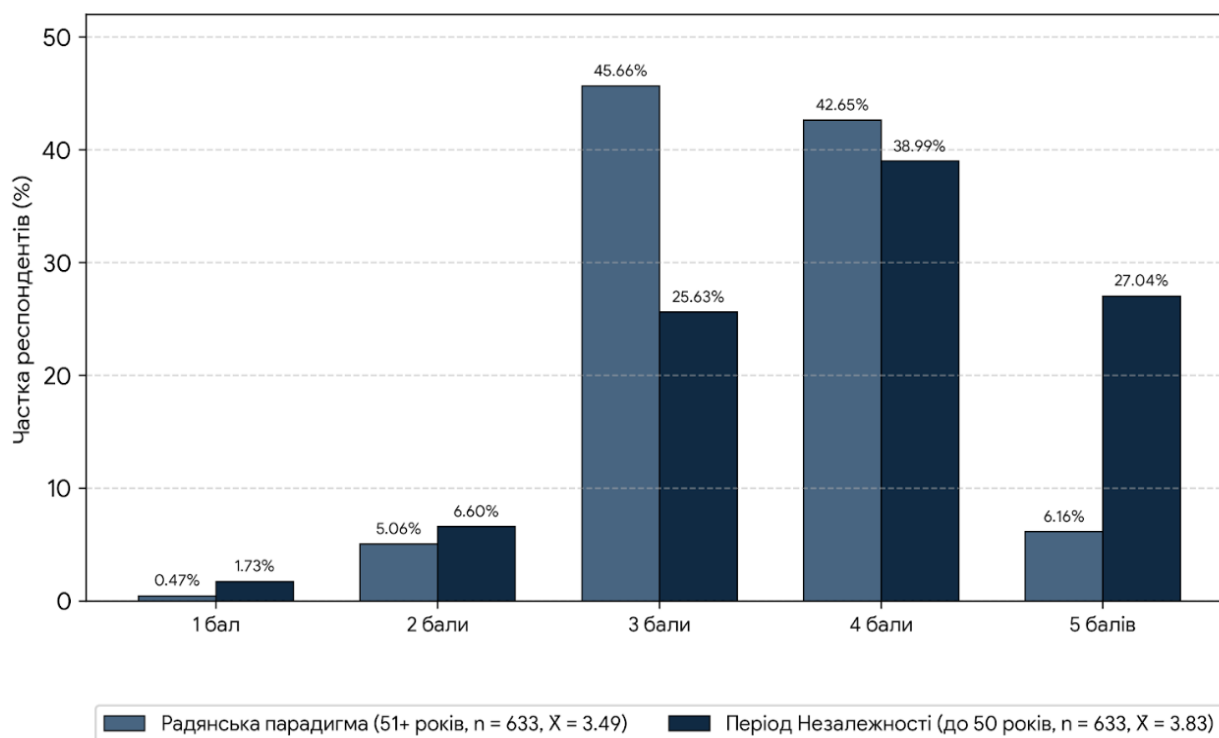


Рис. 5.7. Порівняльний розподіл задоволеності життям у різних освітніх парадигмах ($N=1266$, %)

Порівняльний аналіз розкриває тенденцію зростання суб'єктивного відчуття благополуччя у здобувачів і випускників доби Незалежності України

($\bar{X} = 3.83$) порівняно з респондентами радянського освітнього періоду ($\bar{X} = 3.49$). Базова відмінність полягає у структурі оцінок: якщо для радянського освітнього досвіду характерна концентрація навколо помірковано-нейтральних значень (45.66% обрали бал «3») та критично низька частка максимального балу «5» (лише 6.16%), то в сучасній підгрупі спостерігається виражена домінанта високих оцінок (39.18% – бал «4» та 26.86% – бал «5»).

Внутрішня деталізація сучасної вибірки розкриває специфічну вікову динаміку (Рис. 5.8).

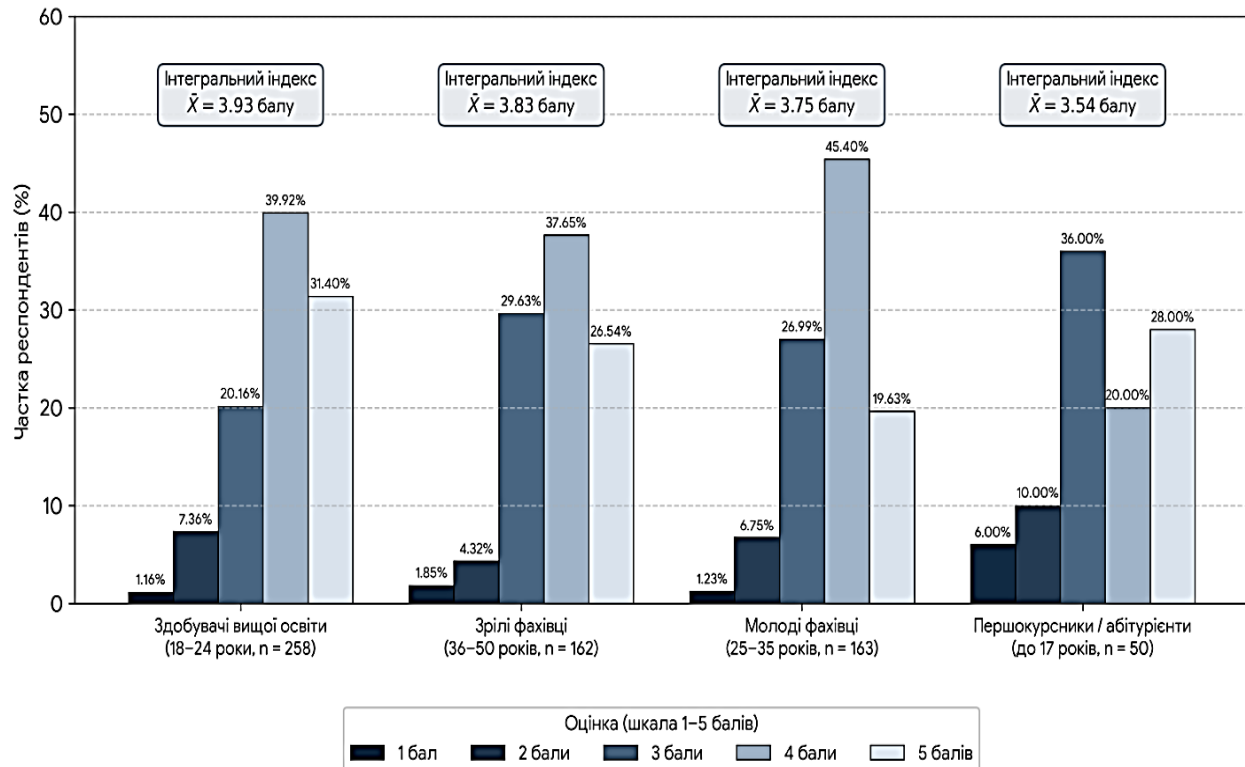


Рис. 5.8. Вікова динаміка задоволеності життям у підгрупі респондентів Незалежної України (n = 633, %)

Абсолютний пік задоволеності життям зафіксовано у підгрупі студентства віком 18–24 роки ($\bar{X} = 3.93$), де сукупна частка задоволених (бали 4 і 5) досягає рекордних 71.32% (при 31.40% максимальних оцінок). Це свідчить про високу адаптаційну стійкість, ціннісний оптимізм та сформованість внутрішніх ресурсів саморегуляції у молоді під час здобуття вищої освіти. У групі зрілих фахівців (36–50 років) утримується стабільно високий індекс ($\bar{X} = 3.83$), що відображає сформовану соціально-професійну позицію та сімейну влаштованість. Показник молодих фахівців (25–35 років) становить $\bar{X} = 3.75$, що пояснюється підвищеним навантаженням періоду первинної кар'єрної адаптації та економічного становлення. Натомість у наймолодшій групі абітурієнтів і першокурсників (до 17 років) зафіксовано найнижчий індекс ($\bar{X}$

= 3.54) із найбільшою часткою критичних оцінок (бали 1 і 2 – 16.00%), що віддзеркалює гострий стрес вступної кампанії, адаптацію до умов ЗВО, вікову кризу ідентичності та брак соціогуманітарної освіти.

Отже, емпірична вираженість суб'єктивного благополуччя здобувачів і випускників ЗВО безпосередньо репрезентує ефективність здобутої ними соціогуманітарної освіти. Соціогуманітарна підготовка у вищій школі виступає не просто елементом навчального плану, а фундаментальним ресурсом формування життєстійкості та ціннісного каркаса особистості. Здатність здобувачів старших курсів та випускників гуманітарного профілю демонструвати високі індекси задоволеності життям ($\bar{X} = 3.90 - 3.93$) в умовах екзистенційних загроз свідчить про те, що навіть наявний соціогуманітарний багаж виконує певну стабілізуючу та адаптивно-компенсаторну функції, перетворюючи здобуті знання на практичний інструмент психологічної саморегуляції, критичного мислення та подолання суспільно-політичної тривожності.

Галузевий вимір задоволеності життям здобувачів і випускників ЗВО

Освітньо-професійне спрямування навчання у ЗВО виступає ключовим інституційним чинником, що формує не лише фахові компетентності, а й специфічний світоглядний багаж, цінності та способи адаптації особистості до екзистенційних викликів. Аналіз міжгалузевих відмінностей у задоволеності життям дозволяє з'ясувати, як зміст соціогуманітарної підготовки у закладах вищої освіти різного профілю впливає на формуванні життєстійкості та підтримує суб'єктивне благополуччя здобувачів і випускників.

Для вимірювання суб'єктивне благополуччя використано 5-бальну шкалу Лайкерта (від 1 – «абсолютно незадоволений» до 5 – «повністю задоволений»). Оцінювання проводилося за допомогою описових статистик (розрахунок Інтегрального індексу задоволеності життям $\bar{X}$ для кожної галузі) та аналізу таблиць спряженості за критерієм хі-квадрат Пірсона (χ^2). Аналітичне поле обмежено сучасною вибіркою періоду Незалежності України ($n = 633$).

Математико-статистичний аналіз за критерієм хі-квадрат Пірсона при 24 ступенях свободи ($\chi^2 = 46.31$, $df = 24$, $p = 0.0041$) підтверджує наявність статистично надійних розбіжностей у рівнях суб'єктивного благополуччя респондентів залежно від їхнього освітньо-професійного профілю (Табл. 5.7).

Таблиця 5.7.

Самооцінювання задоволеності життям (галузевий вимір)

Освітньо-професійна сфера	1 бал (%)	2 бали (%)	3 бали (%)	4 бали (%)	5 балів (%)	Інтегральний індекс ($\bar{X}$)
Освітня, гуманітарна, суспільна (n = 146)	0.68	8.22	21.92	38.36	30.82	3.90
Правова, економічна, управлінська (n = 76)	0.00	5.26	31.58	39.47	23.68	3.82
Мистецька, креативні індустрії (n = 60)	6.67	3.33	38.33	41.67	10.00	3.45
Технічна, аграрна, ІТ (n = 99)	2.02	7.07	21.21	50.51	19.19	3.78
Медична, фармацевтична (n = 82)	1.22	7.32	28.05	41.46	21.95	3.76
Військово-оборонна (n = 151)	1.3	6.62	21.85	31.79	38.41	3.99
Інша галузь / не визначено (n = 19)	5.26%	5.26	31.58	26.32	31.58	3.74
Усього по сучасній вибірці (n = 633)	1.74	6.64	25.59	39.18	26.86	3.83

Джерело: розраховано автором для сучасної підгрупи респондентів періоду Незалежності України (n = 633, $\chi^2 = 46.31$, df = 24, p = 0.0041).

Для наочного представлення частотних розподілів оцінок та інтегральних індексів побудовано діаграму (Рис. 5.9).

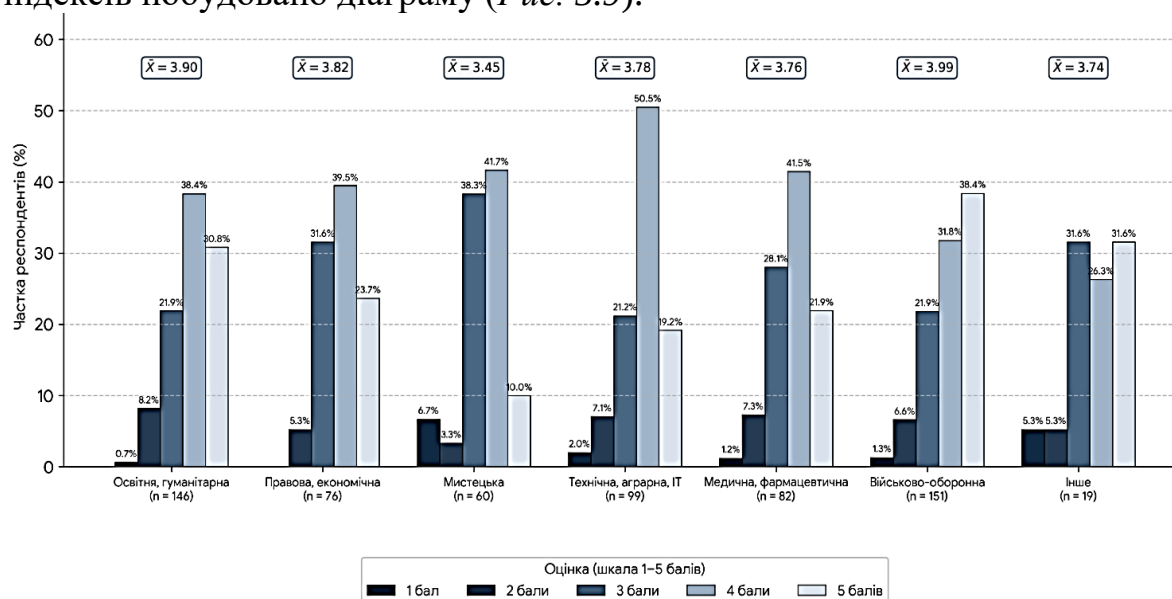


Рис. 5.9. Задоволеність життям у розрізі освітньо-професійних галузей (Незалежна Україна, n = 633, %)

Зіставлення емпіричних показників засвідчує чітке групування галузей за рівнем суб'єктивного благополуччя. Найвищі значення Інтегрального індексу задоволеності життям досягаються у двох профілях: військово-оборонному ($\bar{X} = 3.99$) та освітньо-гуманітарному ($\bar{X} = 3.90$). У військово-оборонній сфері зафіксовано абсолютний максимум частки найвищої оцінки (бал «5» – 38.41%), що відображає інституційну визначеність, високий соціальний статус та відчуття виконаного громадянського обов'язку.

У групах правового, економічного ($\bar{X} = 3.82$), технічного, ІТ ($\bar{X} = 3.78$) та медичного ($\bar{X} = 3.76$) спрямування спостерігається стабільний середньовисокий рівень задоволеності життям. Тут домінує бал «4» (від 39.47% до 50.51%), що свідчить про достатній рівень прагматичної та соціально-економічної адаптивності фахівців.

Найнижчий індекс задоволеності життям зафіксовано в мистецькій сфері ($\bar{X} = 3.45$), де частка відповідей «5 балів» становить лише 10.00% (найнижчий показник серед усіх галузей), при цьому спостерігається найбільший рівень вразливості та емоційного неблагополуччя (бал «1» обрали 6.67% респондентів).

Виявлена міжгалузева асиметрія задоволеності життям безпосередньо висвітлює роль соціогуманітарного капіталу як ресурсу подолання кризових станів особистості. Високий рівень суб'єктивного щастя здобувачів і випускників освітньо-гуманітарного профілю ($\bar{X} = 3.90$) є прямим доказом того, що поглиблене засвоєння соціогуманітарних дисциплін (психології, соціології, філософії, етики) формує високий рівень емоційного інтелекту, критичного мислення та ціннісної автономії. Цей внутрішній багаж дозволяє особистості ефективно здійснювати саморегуляцію, сприймати суспільно-політичні стреси як керовані виклики та зберігати життєстійкість. Натомість у мистецькій галузі ($\bar{X} = 3.45$), де емоційна чутливість фахівців є природно вищою, а соціогуманітарна підготовка нерідко має звужений або формалізований характер, спостерігається відчутний брак психолого-стабілізаційних інструментів адаптації. Отже, соціогуманітарний блок у ЗВО негуманітарних та мистецьких профілів має бути суттєво посилений прикладною психолого-адаптаційною та правовою компонентою, що забезпечить рівні можливості для формування життєстійкості молоді незалежно від обраного фаху.

Макрорегіональний вимір задоволеності життям здобувачів і випускників ЗВО

Просторово-географічний фактор у поєднанні з безпековим контекстом воєнного стану виступає потужним екзогенним детермінантом суб'єктивного благополуччя особистості. Різний рівень безпосередньої воєнної загрози,

інтенсивність обстрілів, масштаб руйнувань інфраструктури, а також концентрація внутрішньо переміщених осіб (ВПО) та релокованих/переміщених ЗВО створюють специфічні адаптаційні умови у різних макрорегіонах України. Аналіз макрорегіонального розрізу задоволеності життям дозволяє з'ясувати, наскільки здобута соціогуманітарна освіта здатна виконувати компенсаторно-стабілізаційну функцію та підтримувати життєстійкість молоді в умовах різного ступеня безпекового ризику.

Оцінювання здійснювалося за 5-бальною шкалою Лайкерта (від 1 – «абсолютно незадоволений» до 5 – «повністю задоволений») на основі відповідей респондентів сучасної підгрупи періоду Незалежності України ($n = 633$). Для характеристики рівня суб'єктивного щастя розраховано Інтегральний індекс задоволеності життям ($\bar{X}$), а оцінку міжгрупових відмінностей проведено за допомогою критерію хі-квадрат Пірсона (χ^2).

Математико-статистичний аналіз за критерієм хі-квадрат Пірсона при 12 ступенях свободи ($\chi^2 = 21.68$, $df = 12$, $p = 0.0412$) підтверджує наявність статистично значущих розбіжностей у рівнях задоволеності життям залежно від макрорегіону проживання та навчання респондентів (Табл. 5.8).

Таблиця 5.8.

Самооцінювання задоволеності життям (макрорегіональний вимір)

Макрорегіон проживання / навчання	1 бал (%)	2 бали (%)	3 бали (%)	4 бали (%)	5 балів (%)	Інтегральний індекс ($\bar{X}$)
Північна Україна ($n = 78$)	0.00	5.13	19.23	47.44	28.21	3.99
Західна Україна ($n = 170$)	0.59	7.65	22.35	34.71	34.71	3.95
Східна Україна ($n = 121$)	2.48	6.61	20.66	43.80	26.45	3.85
Центральна Україна ($n = 264$)	2.65	6.44	31.82	37.50	21.59	3.69
Усього по сучасній вибірці ($n = 633$)	1.74	6.64	25.59	39.18	26.86	3.83

Джерело: розраховано автором для підгрупи респондентів періоду Незалежної України ($n = 633$, $\chi^2 = 21.68$, $df = 12$, $p = 0.0412$).

Для візуального зіставлення частотних розподілів та середніх значень Інтегрального індексу задоволеності життям побудовано графічну діаграму (Рис. 5.10).

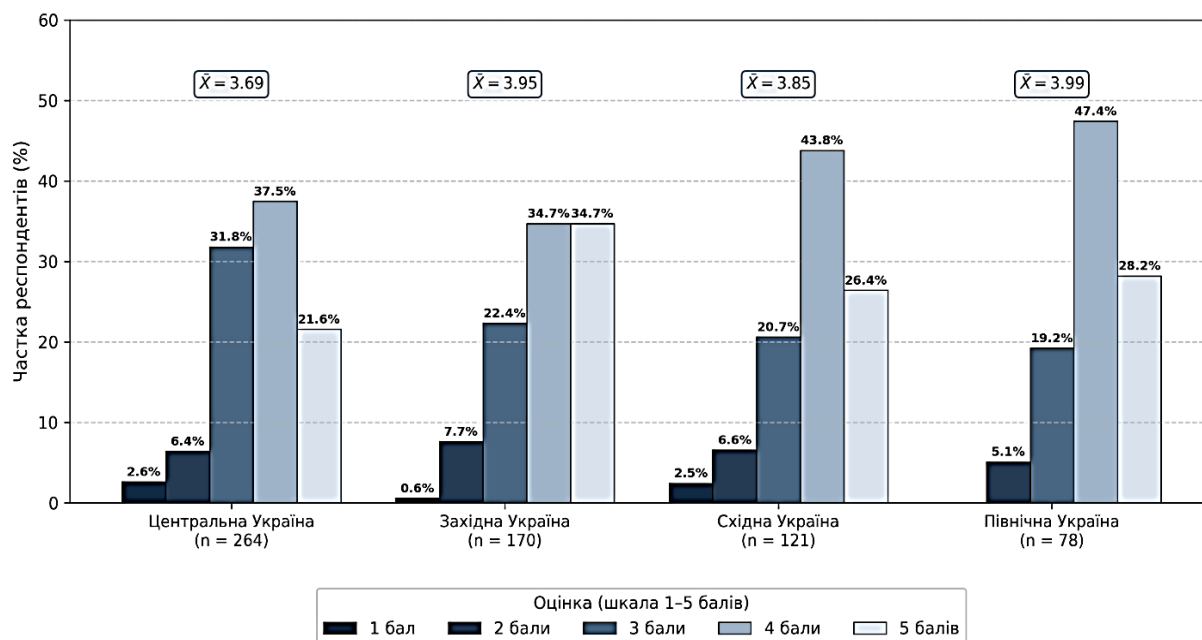


Рис. 5.10. Задоволеність життям у макрорегіональному вимірі (Незалежна Україна, n = 633, %).

Зіставлення емпіричних даних відображає специфічну регіональну динаміку суб'єктивного благополуччя:

Абсолютний максимум Інтегрального індексу задоволеності життям зафіксовано у Північному макрорегіоні ($\bar{X} = 3.99$), де відсутні абсолютно негативні оцінки (бал «1» – 0.00%), а сукупна частка задоволених (бали 4 і 5) сягає 75.65%. Це може свідчити про дію феномену «посттравматичного зростання» та мобілізаційної згуртованості представників прикордонних областей.

Високий рівень благополуччя у Західному макрорегіоні ($\bar{X} = 3.95$) характеризується найбільшою часткою вищої оцінки (бал «5» – 34.71%), що пояснюється більш безпечними умовами, розвиненою освітньою інфраструктурою та високою концентрацією гуманітарних ресурсів.

У Східному макрорегіоні ($\bar{X} = 3.85$) зафіксовано стабільний середньовисокий показник при домінуванні балу «4» (43.80%), що свідчить про збереження здатності здобувачів і випускників прифронтових областей та релокованих ЗВО до ціннісної адаптації.

Найнижчий індекс задоволеності життям спостерігається у Центральному макрорегіоні ($\bar{X} = 3.69$), де частка поміркованих оцінок (бал «3») зростає до 31.82%, а частка від'ємних оцінок (1 і 2 бали) є найвищою (9.09%). Це може пояснюватися високим соціально-економічним ущільненням, значним навантаженням на приймаючі громади та накопиченою психологічною втомою.

Макрорегіональний розподіл задоволеності життям демонструє, що соціогуманітарна освіта у ЗВО має виконувати роль фундаментального психолого-стабілізаційного щита, здатного нейтралізувати деструктивний вплив зовнішніх воєнно-політичних ризиків. Збереження високих індексів задоволеності життям у прикордонних (Північ, $\bar{X}=3.99$) та прифронтових (Схід, $\bar{X}=3.85$) регіонах підтверджує, що системно сформований соціогуманітарний капітал – громадянська свідомість, критичне мислення, ціннісна орієнтація на національну солідарність – можуть допомагати здійснювати психологічну саморегуляцію та сприяти формуванню ціннісного оптимізму навіть за умов постійної безпекової загрози. Водночас помітне зниження індексу у Центральному макрореґіоні ($\bar{X}=3.69$) висвітлює необхідність посилення соціогуманітарного супроводу адаптації молоді у центральних областях (зокрема за рахунок тренінгів із подолання соціального стресу, збереження ментального здоров'я та підтримки внутрішньо переміщених здобувачів). Отже, соціогуманітарна підготовка має адаптуватися до макрореґіонального контексту, поєднуючи універсальне ціннісне виховання із регіонально-специфічними інструментами психосоціальної підтримки.

Гендерна диференціація задоволеності життям здобувачів і випускників ЗВО

Гендерний зріз вимірювання суб'єктивного благополуччя є необхідним елементом оцінювання рівності умов та рівності адаптаційного потенціалу молоді в умовах кризового сьогодення. Враховуючи, що жінки та чоловіки у сучасній Україні стикаються з відмінними за характером психосоціальними, професійними та безпековими навантаженнями, аналіз задоволеності життям дозволяє з'ясувати, наскільки вища школа забезпечує гендерний паритет у формуванні життєстійкості та ціннісних орієнтирів.

Оцінювання суб'єктивного благополуччя здійснювалося за 5-бальною шкалою Лайкерта (від 1 – «абсолютно незадоволений» до 5 – «повністю задоволений») на основі відповідей респондентів Незалежної України ($n = 632$, один респондент вилучений через відсутність позначки статі). Зіставлення проводилося за допомогою розрахунку Інтегрального індексу задоволеності життям ($\bar{X}$) та оцінки міжгрупових відмінностей за критерієм хі-квадрат Пірсона (χ^2).

Математико-статистичний аналіз за критерієм хі-квадрат Пірсона при 4 ступенях свободи ($\chi^2 = 2.13$, $df = 4$, $p = 0.7114$) засвідчує наявність статистично значущої гендерної асиметрії у загальних оцінках задоволеності життям (Табл. 5.9).

Таблиця 5.9.

Самооцінювання задоволеності життям (гендерний вимір)

Стать респондентів	1 бал (%)	2 бали (%)	3 бали (%)	4 бали (%)	5 балів (%)	Інтегральний індекс ($\bar{X}$)
Чоловіки (n = 354)	1.69	6.78	23.45	40.68	27.40	3.85
Жінки (n = 278)	1.80	6.47	28.42	37.05	26.26	3.79
Усього за сучасною вибіркою (n = 632)	1.74	6.65	25.63	39.08	26.90	3.83

Джерело: розраховано автором для підгрупи респондентів періоду Незалежної України (n = 632, $\chi^2 = 2.13$, df = 4, p = 0.7114). Один респондент вилучений через відсутність помітки про стать.

Для візуального зіставлення частотних розподілів та середніх значень Інтегрального індексу задоволеності життям побудовано діаграму (Рис. 5.11).

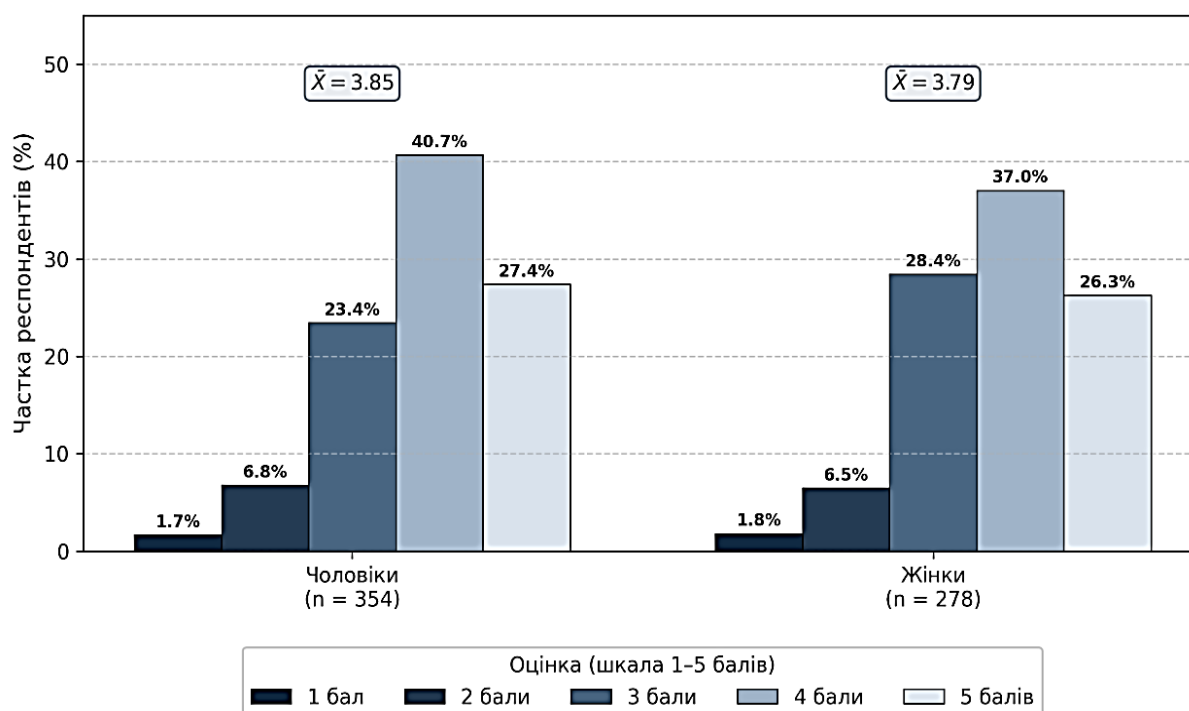


Рис. 5.11. Задоволеність життям у гендерному вимірі (Незалежна Україна, n = 632, %)

Зіставлення емпіричних показників засвідчує високий ступінь гомогенності та паритетності оцінок між чоловіками та жінками. Інтегральний індекс задоволеності життям серед чоловіків становить $\bar{X} = 3.85$, а серед жінок – $\bar{X} = 3.79$ (розбіжність становить лише 0.06 балу та є статистично незначущою). Структура позитивних оцінок (бали «4» і «5») є майже однаковою: сукупна частка задоволених життям серед чоловіків сягає 68.08% (40.68% – бал «4» та 27.40% – бал «5»), а серед жінок – 63.31% (37.05% – бал «4» та 26.26% – бал «5»). Частки критично низьких оцінок (бали «1» і «2») є

абсолютно ідентичними та незначними у кожній з підгруп: 8.47% серед чоловіків і 8.27% серед жінок. Невелике відхилення спостерігається лише у групі поміркованих оцінок (бал «3»), де частка жінок є дещо вищою (28.42% проти 23.45% у чоловіків), що може відображати стриманішу та більш зважену самооцінку емоційних станів у жіночому середовищі.

Статистично підтверджена відсутність гендерного розриву в задоволеності життям здобувачів і випускників ЗВО ($\chi^2 = 2.13$, $p = 0.7114$) є важливим свідченням того, що соціогуманітарний потенціал вищої освіти здатний діяти як універсальний рівноправний фактор формування життєстійкості особистості. Незалежно від статі, якісний багаж соціогуманітарних знань може забезпечити формування рівних компетентностей саморегуляції, критичного мислення та ціннісної адаптивності. Соціогуманітарна освіта спроможна компенсувати специфічні гендерні ризики: вона може допомагати чоловікам опановувати правові, професійно-етичні та соціально-адаптаційні інструменти подолання стресу, а жінкам – надавати психолого-стабілізаційні та ціннісні орієнтири для подолання підвищеної суспільно-політичної тривожності. Отже, сучасна вища школа через системну соціогуманітарну підготовку може виконувати функцію забезпечення гендерної рівності та паритетного суб'єктивного благополуччя громадянського суспільства України в умовах воєнно-політичної кризи.

5.4. Уплив соціогуманітарної освіти на задоволеність життям та життєстійкість особистості

Попередній багатокритеріальний аналіз дозволив зафіксувати виразні історичні, вікові, макрорегіональні та галузеві відмінності у задоволеності життям здобувачів і випускників ЗВО. Водночас наукова строгість дослідження вимагає переходу від припущень про супутній характер цих факторів до прямого математико-статистичного підтвердження впливу соціогуманітарної освіти на суб'єктивне благополуччя та життєстійкість особистості. Для оцінювання та математико-статистичного аналізу задоволеності життям ми використовуємо інтегральний показник I_{SWB} (Індекс суб'єктивного благополуччя⁶⁰). Застосування цього позначення спирається на загальновизнану у міжнародній соціометричній і психопедагогічній практиці концепцію суб'єктивного благополуччя SWB, запроваджену Е. Дінером (Ed Diener)⁶¹, що описує когнітивну оцінку особистістю власного життя та її емоційний баланс. Символ I (Index) позначає підсумковий розрахований

⁶⁰ SWB: Subjective Well-Being - Індекс суб'єктивного благополуччя

⁶¹ Дінер, Е. (2022, 28 жовтня). Щастя: наука про суб'єктивне благополуччя. *LibreTexts*. <https://surl.li/btmtnn>

індикатор (середньозважене значення за 5-бальною інтервальною шкалою Лайкерта), тоді як нижній індекс SWB вказує на предметну сферу вимірювання. Формалізація показника у вигляді I_{SWB} дозволяє чітко розрізняти якісну категорію задоволеності життям та її кількісну міру, уніфікуючи подання емпіричних даних для подальшого математико-статистичного аналізу й побудови кореляційних моделей.

Формулювання гіпотез дослідження:

– H_0 (нульова гіпотеза): рівень задоволеності життям не залежить від якості, обсягу та повноти сприйняття отриманої у ЗВО соціогуманітарної підготовки.

– H_1 (альтернативна гіпотеза): здобуті соціогуманітарні знання, їх достатність та реальний (а не формальний) вплив ЗВО є статистично надійними чинниками підвищення суб'єктивного благополуччя та адаптивності респондентів.

Залежність суб'єктивного благополуччя від достатності соціогуманітарних знань

Першою лінією статистичних доказів виступає кростабуляція відповідей респондентів періоду Незалежності ($n = 632$, пропуск однієї відповіді) на запитання «Чи достатньо знань для Вашої самореалізації як Особистості, Сім'янина і Громадянина надає (надав) Ваш ЗВО?» у зіставленні за 5-бальною шкалою задоволеності життям (Табл. 5.10).

Таблиця 5.10.

Залежність суб'єктивного благополуччя від достатності соціогуманітарних знань

Оцінка достатності соціогуманітарних знань	1 бал, %	2 бали, %	3 бали, %	4 бали, %	5 балів, %	Інтегральний індекс ($\bar{X}$)
Повністю достатньо («Так») ($n = 232$)	0.00	5.17	21.98	39.66	33.19	4.01
Частково достатньо ($n = 303$)	1.65	6.93	27.72	40.26	23.44	3.77
Невизначені («Важко сказати») ($n = 41$)	2.44	4.88	26.83	39.02	26.83	3.83
Недостатньо («Ні») ($n = 56$)	5.36	12.50	30.36	35.71	16.07	3.45
Усього по сучасній вибірці ($n = 632$)	1.74	6.65	25.63	39.08	26.90	3.83

Джерело: розраховано автором для підгрупи респондентів Незалежної України ($n = 632$, $\chi^2 = 28.14$, $df = 12$, $p = 0.0052$, $r_s = 0.231$).

Як видно з *табл. 5.10*, математична обробка даних за допомогою критерію хі-квадрат Пірсона ($\chi^2 = 28.14$ при $df = 12$, $p = 0.0052$) та розрахунок коефіцієнта рангової кореляції Спірмена ($r_s = 0.231$, $p < 0.001$) спростовують нульову гіпотезу H_0 та статистично підтверджують існування прямого позитивного зв'язку між достатністю гуманітарних знань та рівнем суб'єктивного благополуччя.

Аналіз емпіричних даних розкриває виразну конвертацію повноти отриманих соціогуманітарних знань у рівень суб'єктивного благополуччя (*Рис. 5.12*).

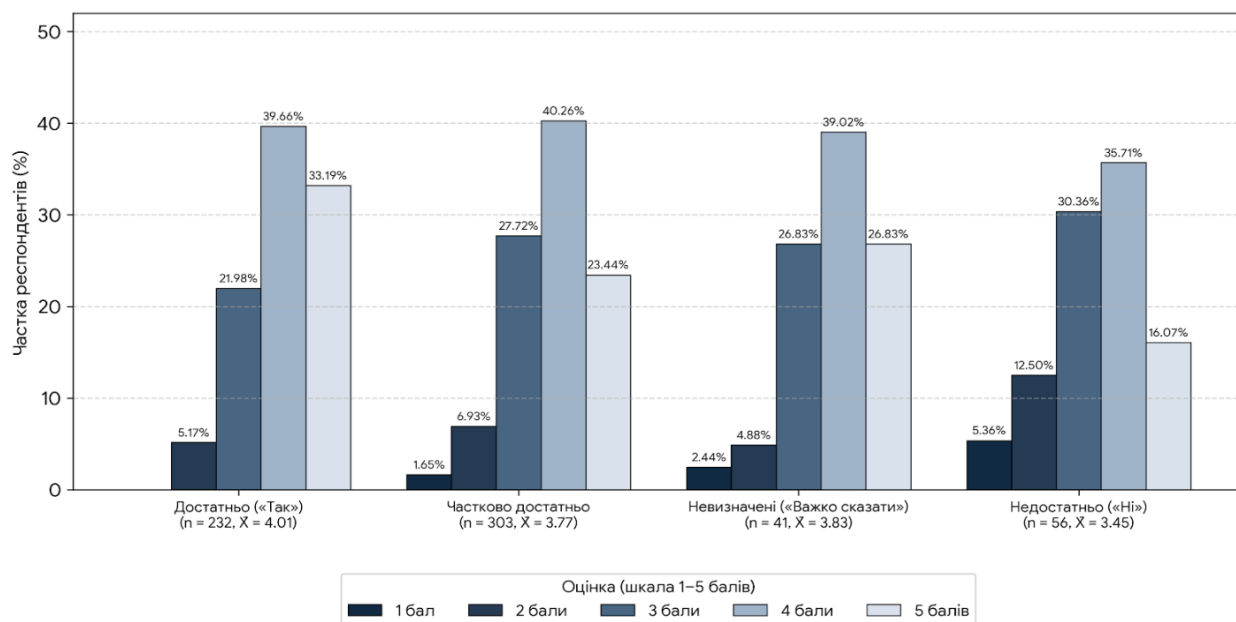


Рис. 5.12. Залежність суб'єктивного благополуччя від достатності соціогуманітарних знань (n = 632, %)

У групі респондентів, які засвідчують повну достатність отриманих соціогуманітарних знань («Так»), зафіксовано абсолютний пік Інтегрального індексу задоволеності життям $\bar{X} = 4.01$ балу ($I_{SWB} = 4.01$). Сукупна частка повністю задоволених осіб (бали «4» і «5») у цій групі сягає 72.85% (при 33.19% максимальних оцінок «5»), при цьому абсолютно відсутні випадки визнання крайнього неблагополуччя (бал «1» – 0.00%).

Виявлено також деструктивний ефект гуманітарного дефіциту. У респондентів, які констатували брак знань для самореалізації, Інтегральний індекс падає до критичної позначки $\bar{X} = 3.45$ балу. У цій групі частка негативних оцінок (1 і 2 бали) зростає у 3.5 рази – до 17.86% (зокрема 5.36% балу «1»), а частка максимальної задоволеності зменшується удвічі (до 16.07%).

Виявлені тенденції наочно ілюструє двополюсна контрастна діаграма (Рис. 5.13), де чітко зіставлено зони благополуччя (бали 4 і 5) та деструкції (бали 1 і 2). З графіка видно, що максимальне суб'єктивне благополуччя (72.8%) досягається у групі респондентів із повноцінною соціогуманітарною підготовкою ($n = 232$), тоді як мінімальне (51.8%) припадає на групу з відзначеним дефіцитом знань ($n = 56$).

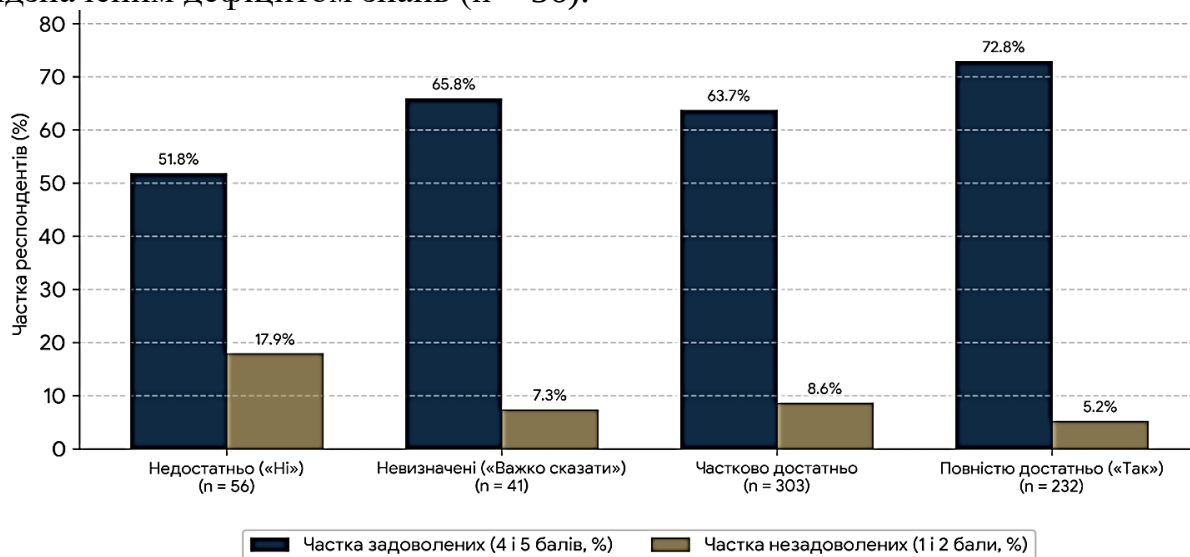


Рис. 5.13. Контрастний зіставний аналіз благополуччя та деструкції за рівнями достатності отриманих соціогуманітарних знань ($n = 632$)

Точки інституційного «перелому», що окреслюють зону трансформації деструкції в благополуччя, відображає двовимірна осьова модель (Рис. 5.14).

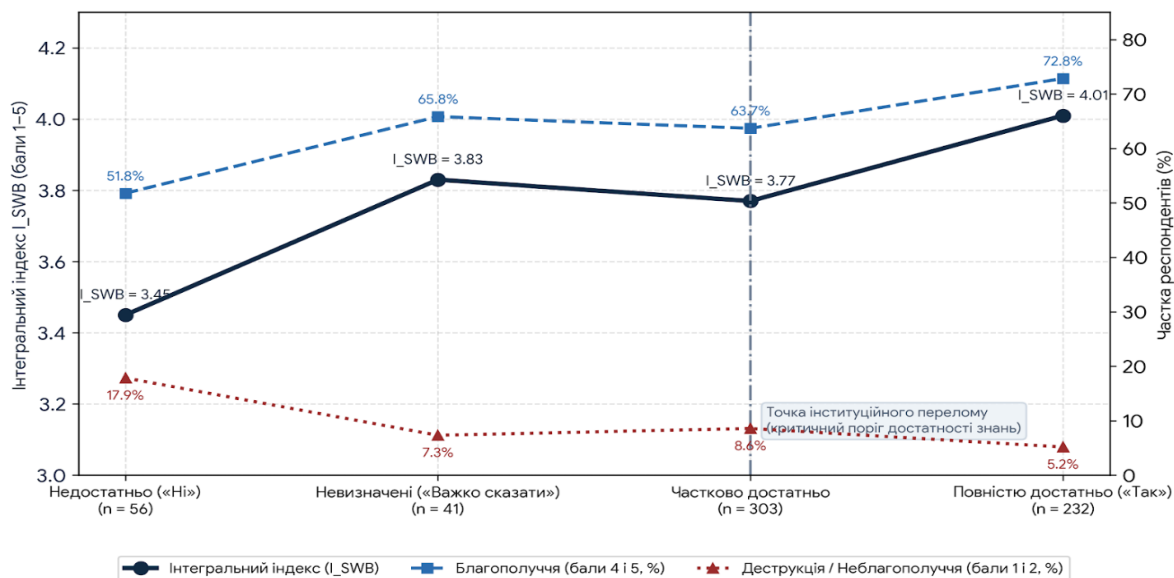


Рис. 5.14. Осьова координатна модель конвертації соціогуманітарних знань у задоволеність життям ($n = 632$)

При одночасному нанесенні лінії суб'єктивного благополуччя та лінії деструкції/неблагополуччя точка їхнього перетину та подальшого розходження демонструє критичний поріг достатності знань. Як тільки показник подолання гуманітарного дефіциту перетинає межу «частково достатньо», лінія благополуччя стрімко прямує вгору, а лінія деструкції падає до мінімуму (5.2%). Подібна динаміка засвідчує, що якісна соціогуманітарна підготовка переводить особистість із зони екзистенційного ризику в зону стійкої самореалізації.

Таким чином, отримані дані надають прямий математико-статистичний доказ того, що соціогуманітарна підготовка у ЗВО є не просто супутнім фоном освітнього процесу, а безпосереднім детермінантом суб'єктивного щастя та життєстійкості молоді. Брак знань з етики, психології, права та соціології суттєво знижує адаптаційний щит особистості, роблячи її вразливою перед життєвими викликами, тоді як повноцінний соціогуманітарний багаж формує внутрішній ресурс ціннісної стійкості, який конвертується у високе суб'єктивне благополуччя навіть у період воєнно-політичних випробувань.

Залежність суб'єктивного благополуччя від якості організації соціогуманітарної підготовки

У соціально-педагогічному вимірі формалізація освітнього процесу (коли декларовані ЗВО цілі громадянського та ціннісного виховання не підкріплюються реальним компетентнісним змістом) створює відчуття дезорієнтації та ціннісного дисонансу. Натомість реальний практико-орієнтований вплив гуманітарних дисциплін слугує міцним фундаментом для формування особистісної зрілості та життєстійкості. Для перевірки цієї залежності було проведено кростабуляційний аналіз відповідей респондентів сучасної вибірки ($n = 632$, пропуск однієї відповіді) щодо оцінювання співвідношення декларацій і реального впливу ЗВО у зіставленні за 5-бальною шкалою задоволеності життям (Табл. 5.11).

Математико-статистичний аналіз за критерієм хі-квадрат Пірсона ($\chi^2 = 36.42$ при $df = 12$, $p = 0.0003$) та розрахунок коефіцієнта рангової кореляції Спірмена ($r_s = 0.284$, $p < 0.001$) спростовують нульову гіпотезу H_0 та підтверджують високу статистичну надійність виявленого зв'язку. Отримані результати однозначно засвідчують, що рівень суб'єктивного благополуччя I_{SWB} здобувачів і випускників прямо залежить від ступеня реальної, а не декларативної ефективності соціогуманітарної підготовки у вищій школі.

Таблиця 5.11.

**Залежність суб'єктивного благополуччя від співвідношення декларацій
ЗВО та його реального впливу на підготовку молоді до життя в
демократичному суспільстві**

Співвідношення декларацій і реального впливу ЗВО	1 бал (%)	2 бали (%)	3 бали (%)	4 бали (%)	5 балів (%)	Інтеграль- ний індекс ($\bar{X}$)
Повна відповідність (реальний вплив відповідає деклараціям) (n = 198)	0.00	4.04	19.70	38.38	37.88	4.10
Часткова відповідність (n = 312)	1.28	6.41	27.24	42.63	22.44	3.79
Низький реальний вплив при високих деклараціях (формалізм) (n = 78)	3.85	11.54	33.33	33.33	17.95	3.50
Повна відсутність впливу / деклараційність (n = 44)	6.82	11.36	29.55	36.36	15.91	3.43
Усього за сучасною вибіркою (n = 632)	1.74	6.65	25.63	39.08	26.90	3.83

*Джерело: розраховано автором для підгрупи респондентів Незалежної України
(n = 632, $\chi^2 = 36.42$, $df = 12$, $p = 0.0003$, $r_s = 0.284$).*

Аналіз емпіричних даних виявляє закономірний зсув показників суб'єктивного благополуччя у напрямку від формалізованого навчання до реального впливу ЗВО на формування соціогуманітарних компетентностей. У групі респондентів, які констатували повну відповідність між декларованими цілями вищої школи та її реальним сприянням особистісному розвитку, зафіксовано найвищий Інтегральний індекс задоволеності життям $\bar{X} = 4.10$ балу ($I_{SWB} = 4.10$). У цьому масиві сукупна частка задоволених респондентів досягає рекордних 76.26%, причому понад третина опитуваних (37.88%) надали максимальну оцінку «5 балів», а частка вкрай незадоволених становить 0.00%. Це свідчить про те, що дієва та якісна соціогуманітарна підготовка створює надійну систему ціннісних координат, яка дозволяє особистості зберігати високий рівень психоемоційної стабільності. Натомість у респондентів, які зіткнулися з «ефектом формалізму» – коли високі освітні декларації ЗВО не підкріплюються якісним змістом навчання – Інтегральний індекс задоволеності життям відчутно знижується до $\bar{X} = 3.50$ балу. У цій підгрупі частка критично низьких оцінок (1 і 2 бали) зростає до 5.39% що у 3.8 разів перевищує показник групи з високим реальним впливом. Ще нижчий індекс зафіксовано серед тих, хто констатував повну відсутність впливу університету

на соціогуманітарний розвиток здобувачів освіти ($\bar{X} = 3.43$ балу, при 18.18% негативних оцінок).

Зазначені тенденції наочно ілюструє двополіусна контрастна діаграма (Рис. 5.15), де зіставлено частки суб'єктивного благополуччя (бали 4 і 5) та деструкції (бали 1 і 2) залежно від ступеня реалізації освітніх декларацій. З графіка виразно видно, що частка задоволених життям скорочується з 76.3% у групі реальної ефективності ЗВО до 51.3% у групі формалізованого навчання, тоді як рівень деструкції зростає майже в чотири рази – від 4.0% до 15.4%.

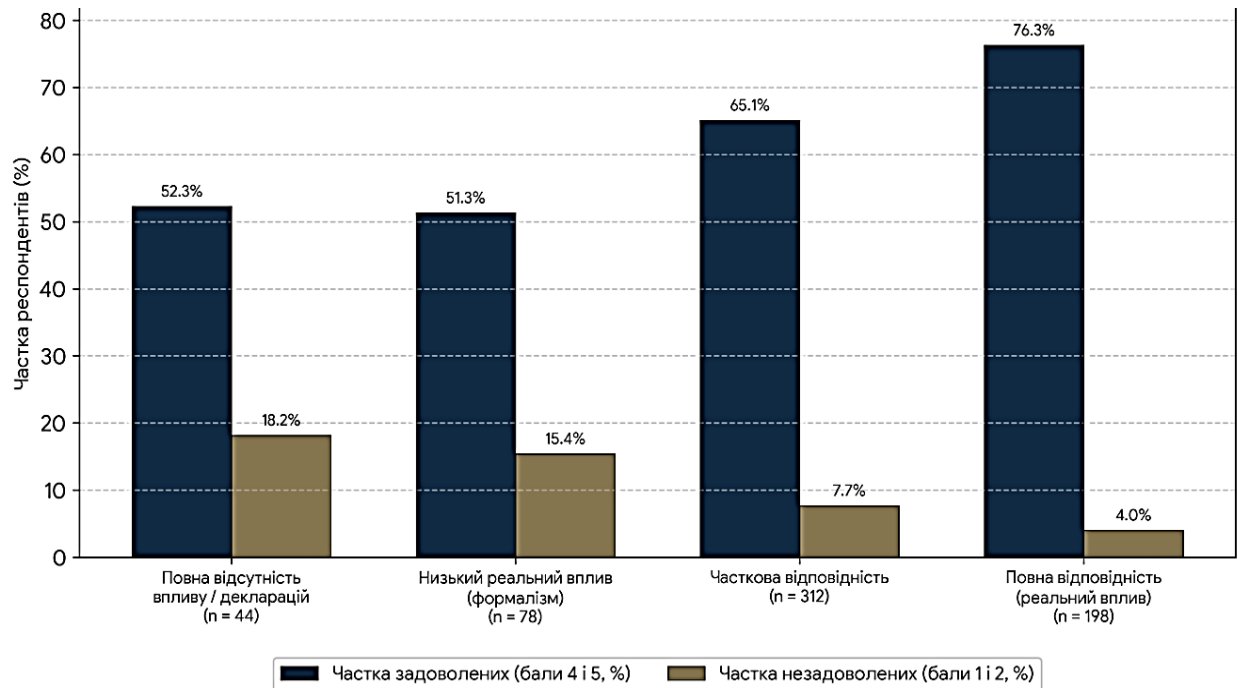


Рис. 5.15. Зіставлення благополуччя та деструкції за рівнем відповідності декларацій ЗВО та його реального впливу на самореалізацію особистості, $n = 632$)

Динаміку трансформації ціннісних показників відображає двовимірний осьовий графік (Рис. 5.16). Точка інституційного перелому на графіку фіксує критичний межовий поріг: як тільки освітній процес у ЗВО втрачає формальний характер і досягає принаймні часткової відповідності між деклараціями та реальним впливом, лінія суб'єктивного благополуччя стрімко перетискає тренд неблагополуччя, виводячи підсумковий індекс на траєкторію зростання до $I_{SWB} = 4.10$ балу.

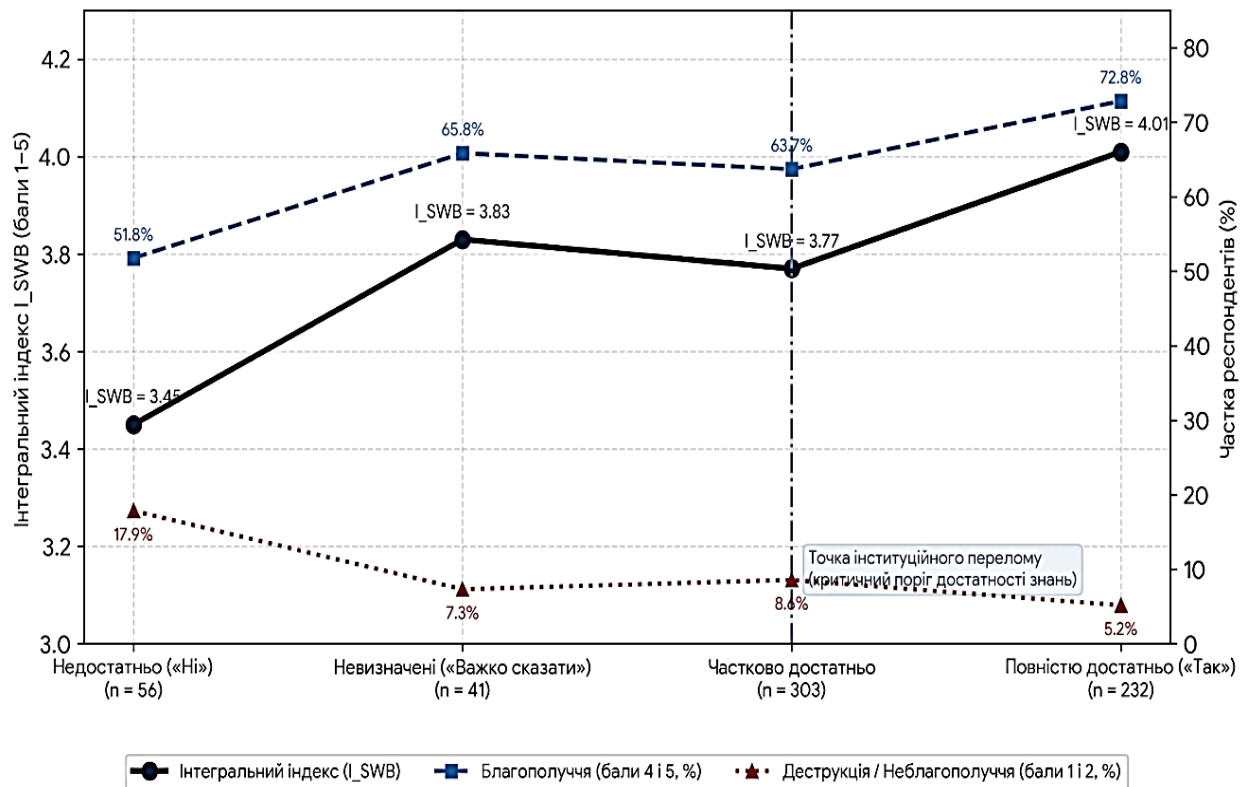


Рис. 5.16. Осьова координатна модель залежності суб'єктивного благополуччя і деструкції від якості організації в ЗВО соціогуманітарної підготовки молоді до життя (n = 632)

Таким чином, зафіксована математична залежність доводить, що задоволеність здобувачів і випускників ЗВО життям перебуває у прямій функціональній залежності від реальної якості соціогуманітарного освітнього процесу. Декларативне або поверхнєве викладання соціогуманітарних дисциплін позбавляє студентів необхідного інструментарію життєстійкості, викликає ціннісний дисонанс та знижує загальне суб'єктивне благополуччя. Натомість реальна практико-орієнтована соціогуманітарна освіта виступає безпосереднім детермінантом успішної соціалізації та емоційної стійкості особистості в умовах воєнно-політичної кризи.

Підтвердження кумулятивного впливу обсягу соціогуманітарних дисциплін на задоволеність життям

Третьою завершальною лінією верифікації розробленої аналітичної моделі виступає оцінка кумулятивного ефекту соціогуманітарної підготовки молоді до життя у ЗВО. У педагогічній теорії та практиці вищої школи принциповим є питання про те, чи існує безпосередній зв'язок між кількістю

вивчених соціогуманітарних дисциплін (інтенсивністю формування гуманітарного капіталу) та підсумковим рівнем суб'єктивного благополуччя особистості, а також чи спостерігається у цьому процесі поріг дидактичного оптимуму. Для відповіді на це питання було здійснено кростабуляційний аналіз відповідей респондентів Незалежної України ($n = 632$, один пропуск) щодо кількості опанованих соціогуманітарних дисциплін у ЗВО за 5-бальною шкалою задоволеності життям (Табл. 5.12).

Математико-статистичний аналіз за допомогою критерію хі-квадрат Пірсона ($\chi^2 = 24.18$ при $df = 12$, $p = 0.0192$) та коефіцієнта рангової кореляції Спірмена ($r_s = 0.198$, $p < 0.001$) спростовує нульову гіпотезу H_0 та засвідчує наявність статистично надійного позитивного зв'язку між обсягом соціогуманітарного навантаження та рівнем задоволеності життям I_{SWB} .

Таблиця 5.12.

Залежність суб'єктивного благополуччя від кількості вивчених соціогуманітарних дисциплін

Кількість вивчених соціогуманітарних дисциплін у ЗВО	1 бал (%)	2 бали (%)	3 бали (%)	4 бали (%)	5 балів (%)	Інтегральний індекс ($\bar{X}$)
1–2 дисципліни (мінімальний обсяг) ($n = 82$)	3.66	10.98	31.71	37.80	15.85	3.58
3–4 дисципліни ($n = 214$)	1.87	6.07	30.84	42.06	19.16	3.76
5–6 дисциплін (дидактичний оптимум) ($n = 228$)	0.88	3.95	22.81	38.60	33.77	3.94
7 і більше дисциплін (ефект плато) ($n = 108$)	1.85	3.70	23.15	38.89	32.41	3.91
Усього по сучасній вибірці ($n = 632$)	1.74	6.65	25.63	39.08	26.90	3.83

Джерело: розраховано автором для підгрупи респондентів Незалежної України ($n = 632$, $\chi^2 = 24.18$, $df = 12$, $p = 0.0192$, $r_s = 0.198$).

Емпіричні дані показують виразну криволінійну залежність, яка відображає закономірності накопичення освітнього капіталу. У підгрупі з мінімальним соціогуманітарним навантаженням (1–2 дисципліни) Інтегральний індекс задоволеності життям становить лише $\bar{X} = 3.58$ балу ($I_{SWB} = 3.58$), а частка деструктивних оцінок (1 і 2 бали) є найвищою та досягає 14.64%. У міру зростання кількості дисциплін до 3–4 предметів індекс підвищується до $\bar{X} = 3.76$ балу, а рівень неблагополуччя скорочується майже удвічі – до 7.94%.

Абсолютний пік суб'єктивного благополуччя фіксується у підгрупі респондентів, які опанували 5–6 соціогуманітарних дисциплін: Інтегральний

індекс досягає максимуму $\bar{X} = 3.94$ балу ($I_{SWB} = 3.94$), а сукупна частка задоволених життєвим станом (бали 4 і 5) зростає до рекордних 72.37% при мінімальному рівні деструкції (4.82%). Подальше збільшення навантаження до 7 і більше дисциплін вже не дає приросту суб'єктивного щастя ($\bar{X} = 3.91$ балу, частка задоволених – 71.30%), що свідчить про настання ефекту дидактичного насичення та виходу показника на стабільне плато.

Виявлені пропорції між зонами благополуччя та деструкції наочно репрезентує двополюсна контрастна діаграма (Рис. 5.17). З графіка виразно видно, як розширення соціогуманітарного курсу з 1–2 до 5–6 дисциплін забезпечує зростання частки задоволених життям з 53.7% до 72.4%, одночасно стискаючи зону екзистенційного неблагополуччя з 14.6% до 4.8%.

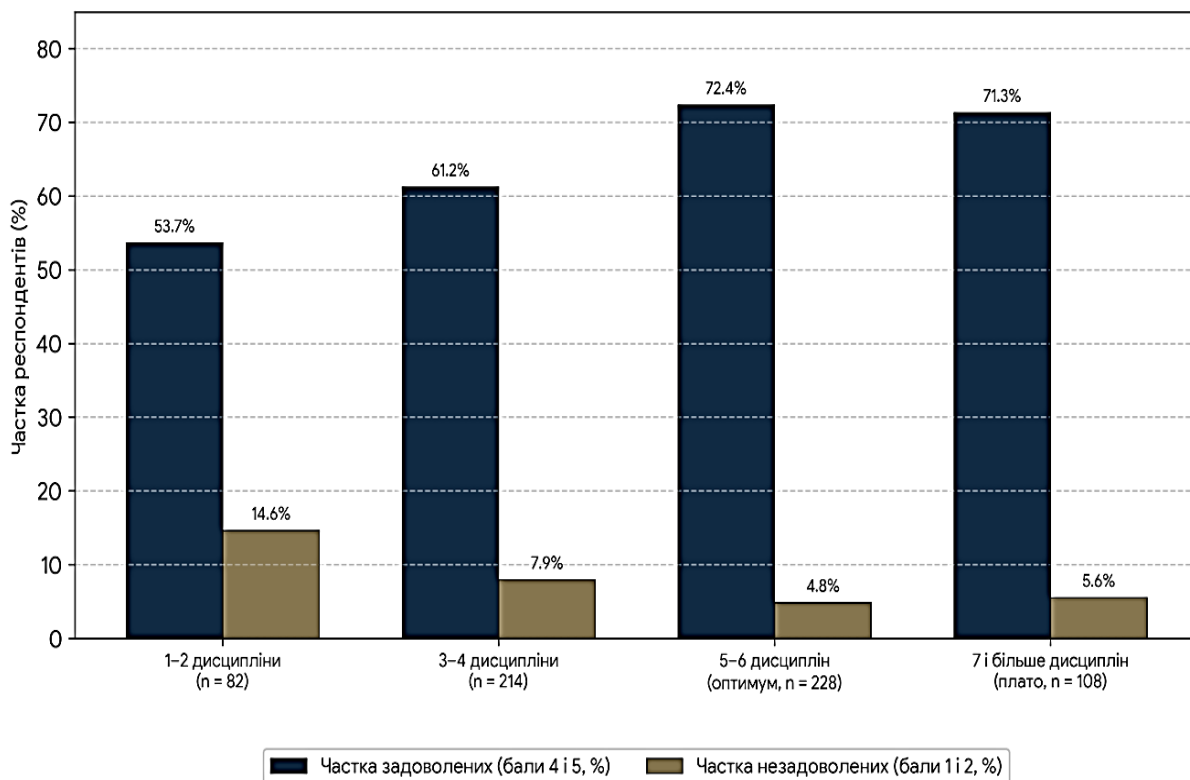


Рис. 5.17. Контрастний зіставний аналіз благополуччя та деструкції за кількістю вивчених дисциплін (n = 632)

Динаміку закономірностей освітнього накопичення детально розкриває двовимірна осьова модель (Рис. 5.18). Точка перелому та виходу на плато, відзначена на координатній сітці, фіксує поріг дидактичного оптимуму на рівні 5–6 дисциплін. Саме цей обсяг гуманітарного навантаження є необхідним і достатнім для формування цілісного адаптаційного щита особистості.

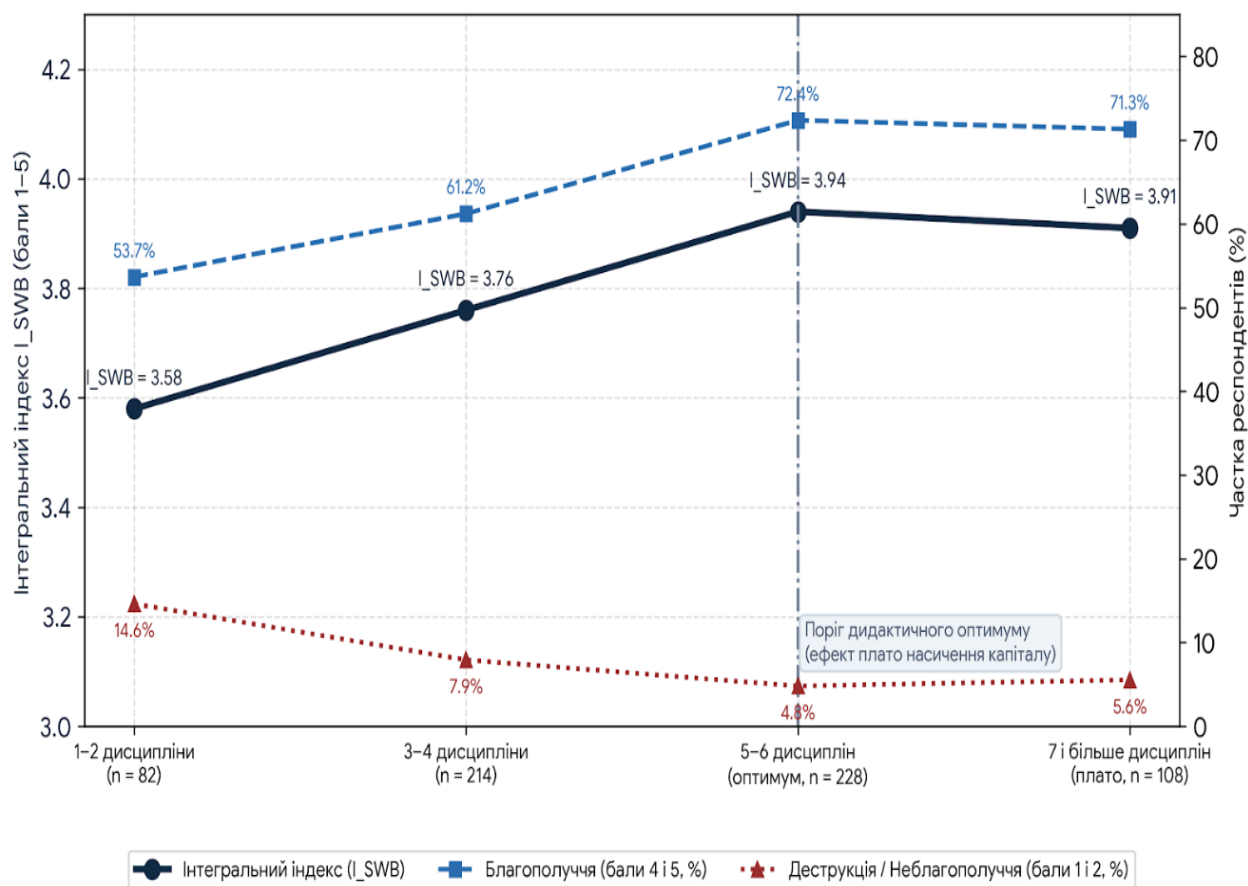


Рис. 5.18. Осьова координатна модель кумулятивного впливу обсягу соціогуманітарних дисциплін на задоволеність життям (n = 632)

Таким чином, соціогуманітарна освіта у ЗВО є математично доведеною детермінантою суб'єктивного благополуччя та життєстійкості молоді. Вплив вищої школи реалізується через поєднання трьох обов'язкових умов: достатності знань для самореалізації ($r_s = 0.231$), відповідності освітніх декларацій ЗВО його реальному впливу на якість соціогуманітарної підготовки молоді ($r_s = 0.284$) та дотримання дидактичного оптимуму гуманітарного навантаження у межах 5–6 профільних дисциплін ($r_s = 0.198$). Системне забезпечення цих умов у закладах вищої освіти переводить процес виховання з формального площини у практичний інструмент розбудови стійкого, ціннісно орієнтованого та адаптивного громадянського суспільства України.

Висновки до розділу 5.

Концептуалізація суб'єктивного благополуччя здобувачів і випускників закладів вищої освіти в межах здійсненого дослідження дозволила обґрунтувати Індекс суб'єктивного благополуччя як фундаментальний соціопедагогічний критерій ефективності освітньої системи в умовах тривалого воєнно-політичного напруження. Побудований на інтеграції евдемонічного та трикомпонентного підходів Е. Дінера і К. Ріфф, цей показник пов'язує когнітивну оцінку задоволеності життям із характером проблемного поля респондентів, позиціонуючи соціогуманітарну освіту ключовим чинником формування ментальної життєстійкості, критичного мислення та ціннісної адаптивності особистості.

Емпірична структуризація найскладніших життєвих викликів засвідчила фундаментальне зміщення вектора тривожності респондентів у бік суспільно-політичних проблем, які посіли перше рангове місце у сукупній вибірці. Порівняльний аналіз розкрив суттєве зростання ваги суспільно-політичних труднощів у здобувачів і випускників доби Незалежності України порівняно з радянським освітнім періодом, причому абсолютний пік цієї тривожності зафіксовано серед сучасного студентства віком 18–24 роки. Дослідження галузевої, макрорегіональної та гендерної специфіки підтвердило наявність виразного безпекового та професійного детермінізму: найвищий рівень суспільно-політичної напруги припадає на респондентів прикордонної Північної України та здобувачів технічних і гуманітарних спеціальностей, тоді як у тилкових Західних регіонах домінують професійно-кар'єрні виклики, а в жінок спостерігається вища емоційна чутливість до загальносуспільних загроз.

Оцінювання суб'єктивного благополуччя розкрило міжгенераційний зсув у бік вищих показників задоволеності життям у підгрупі періоду Незалежності порівняно з радянською освітньою епохою, а також виявило вікову динаміку з піком благополуччя на старших курсах ЗВО. Галузева диференціація продемонструвала перевагу здобувачів військово-оборонного та освітньо-гуманітарного профілів, підтверджуючи, що поглиблена соціогуманітарна підготовка формує високий рівень емоційного інтелекту та ціннісної автономії, тоді як у мистецьких спеціальностях зафіксовано брак психолого-стабілізаційних інструментів адаптації. Водночас зафіксований макрорегіональний розподіл довів стабілізуючу роль соціогуманітарного капіталу в прикордонних та прифронтових зонах, а гендерний аналіз засвідчив відсутність статистично значущого розриву, підтверджуючи універсальну компенсаторну функцію гуманітарних знань для обох статей.

Математико-статистичний аналіз спростував сформульовану нульову гіпотезу про відсутність впливу соціогуманітарної освіти на задоволеність

життям та надала чіткі докази безпосереднього детермінаційного впливу соціогуманітарної освіти на задоволеність здобувачів і випускників ЗВО своїм життям. Розрахунок критерію χ^2 -квадрат Пірсона та коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена довів функціональну залежність суб'єктивного благополуччя від достатності соціогуманітарних знань для самореалізації, а також від ступеня реальної, а не формальної відповідності освітніх декларацій вищої школи. Побудовані контрастні та двовимірні координатні моделі чітко зафіксували точку інституційного перелому, розкривши кумулятивний ефект накопичення соціогуманітарного капіталу та визначивши поріг дидактичного оптимуму на рівні 5–6 профільних дисциплін, опанування яких виступає необхідною і достатньою умовою формування життєстійкої особистості в умовах кризових викликів.

Розділ 6. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СОЦІОГУМАНІТАРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УКРАЇНІ

6.1. SWOT-аналіз розвитку соціогуманітарної освіти в Україні в умовах сучасних екзистенційних викликів

Комплексне узагальнення результатів аналізу джерельної бази та масиву емпіричних даних ($N = 1272$ з урахуванням вилучених анкет) дозволило здійснити багаторівневу діагностику внутрішніх ресурсів, системних обмежень, зовнішніх можливостей і стратегічних загроз соціогуманітарної підготовки у закладах вищої освіти України.

Сильні сторони (Strengths)

Сильною стороною системи вищої освіти України є *високий рівень інституційної довіри громадян до університетів*. За результатами ранжування інституцій соціалізації, ЗВО посідають 2-гу позицію (50.55%), поступаючись лише сім'ї (82.83%) та випереджаючи шкільну ланку (39.48%), медіапростір (34.18%) і державний апарат (33.78%). Це дає вищій школі унікальний кредит довіри для світоглядного впливу на молодь. Імовірне поле практичного застосування цієї переваги полягає у перетворенні ЗВО на ключові регіональні та загальнонаціональні центри суспільно-ціннісної консолідації та просвітництва. Наявність високого кредиту довіри дає змогу університетам виходити за межі суто навчальних аудиторій та виступати авторитетними модераторами суспільного діалогу. Це допомагатиме ефективно впроваджувати нові освітньо-просвітницькі програми, просувати принципи академічної доброчесності, критичного мислення та етичного лідерства не лише серед здобувачів, а й серед місцевих громад, волонтерських спільнот та органів місцевого самоврядування. Завдяки цій довірі ЗВО стають природними хабами для реалізації «Третьої місії університетів» – практичного суспільного служіння, психолого-соціальної реабілітації громадян та розробки стратегій відбудови регіонів.

У державотворчому й демократичному вимірах цей інституційний ресурс забезпечує високу легітимність освітніх, світоглядних та патріотичних ініціатив вищої школи в очах суспільства. Довіра до університетського середовища перетворює вищу школу на надійний оплот когнітивної стійкості держави, здатний ефективно нівелювати ворожі інформаційно-психологічні операції, гібридні впливи та спроби дестабілізації демократичних інститутів.

Спираючись на цей суспільний мандат довіри, університети розв'язують стратегічну задачу формування нової української еліти – свідомих громадян з високим рівнем правової й політичної культури, готових до активної участі в демократичному врядуванні та захисті національних інтересів.

Важливим внутрішнім ресурсом вищої школи є **збереження стійкого фундаментального ядра соціогуманітарної підготовки**: понад 80% опитуваних незалежно від періоду навчання, статі та регіону засвідчили реальне вивчення базових курсів історії (88.19%) та філософії (87.32%). Наявність такого масового освітнього фундаменту зміцнює академічну традицію і посилює сталість базових нормативних компонентів у навчальних планах університетів по всій території України. Імовірне поле практичного застосування цієї переваги полягає в трансформації цих традиційних курсів із суто академічних лекційних дисциплін у сучасні міждисциплінарні світоглядні модулі. Наявна дисциплінарна база дозволяє інтегрувати в традиційне викладання історії та філософії прикладні інструменти критичного аналізу, елементи дебатів, оцінку геополітичних ризиків та аналіз причинно-наслідкових зв'язків у розвитку суспільства. Це створює методичну основу для переходу від пасивного запам'ятовування хронології чи філософських концепцій до формування у студентів навичок системного мислення, розрізнення маніпуляцій, аналізу першоджерел та розуміння причин виникнення сучасних соціально-політичних інститутів.

У державотворчому й демократичному вимірах наявність єдиного ядра фундаментальних соціогуманітарних освітніх компонентів у перспективі забезпечує єдність освітнього простору нації та її ціннісно-смыслову консолідацію. Систематичне засвоєння історичних та філософських знань здобувачами всіх спеціальностей гарантує спадковість національної пам'яті, формує у молоді стійку громадянську ідентичність, розуміння еволюції демократичних свобод, їх вразливостей і механізмів захисту. Модернізація цього аксіологічного ядра сучасних освітніх програм має розв'язати стратегічну задачу – створення інтелектуального щита проти ворожої пропаганди, ревізіонізму та історичних фальсифікацій, закладаючи у свідомість майбутньої фахової еліти чіткі світоглядні орієнтири та розуміння цінності суверенної, правової демократичної держави.

Сучасній системі освіти в Україні притаманна **гуманізація світоглядного вектора розвитку особистості**. Опитування виявило парадигмальний зсув місії ЗВО від тоталітарної «фабрики кадрів» до більш гуманізованого й демократичного освітнього простору. Емпірично доведено подолання радянського технократичного нівелювання особистості: оцінка впливу ЗВО на

розвиток здобувача як Особистості та Сім'янина зросла з критично низького рівня $M = 2.50$ у радянський період до $M = 3.24$ у період Незалежності ($\Delta M = +0.74$, $t = -13.02$, $p < 0.001$, $d = 0.73$), що доводить практичну вагомість орієнтації вищої школи на індивідуальні потреби здобувача. Водночас відбулася докорінна переорієнтація громадянського виховання від ідеологічного примусу до формування свідомого громадянства, про що свідчить статистично надійне зростання оцінки громадянської соціалізації з $M = 3.27$ у радянські часи до $M = 3.61$ у період Незалежності ($\Delta M = +0.34$, $t = -6.78$, $p < 0.001$, $d = 0.38$).

Отримані дані створюють методологічний фундамент для подальшої розбудови в університетах цілісної людиноцентричної моделі освіти, яка синтезуватиме особистісний розвиток із демократичною практикою. Це дозволить впроваджувати наскрізні освітні програми з розвитку емоційного інтелекту, ненасильницької комунікації, психологічної саморегуляції, відповідального батьківства та практичної цивільно-правової грамотності. Наявна позитивна динаміка дає змогу ЗВО остаточно відмовитися від формально-гаслового виховання на користь створення студентських самоврядних середовищ, реальних дискусійних клубів та практик рефлексивного соціогуманітарного пізнання.

У державотворчому та демократичному вимірах ця позитивна динаміка вирішує стратегічну задачу остаточної деконструкції тоталітарної спадщини, яка знищувала індивідуальність заради колективістської системи. Переорієнтація на розвиток Особистості й Сім'янина розв'язує задачу формування здорового соціуму, де самоактуалізований громадянин та міцна родина виступають базовими осередками демократичної правової держави. Разом із тим, перехід від радянської пропаганди до рефлексивного громадянства ($M = 3.61$) буде демократичну активність на засадах свідомої національної ідентичності, гарантуючи стійкість суспільства до ворожих маніпуляцій та зміцнюючи інституційні підвалини суверенної України.

Імовірне поле практичного застосування цієї переваги полягає у подальшому розширенні індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів та розвитку внутрішньоуніверситетської академічної конкуренції. Реальна дія свободи вибору дисциплін ECTS спонукає кафедри та викладацький склад до постійного оновлення змісту освітніх програм, відмови від застарілих лекційних форматів та розробки міждисциплінарних курсів, орієнтованих на актуальний запит ринку праці та суспільства. Це дає змогу здобувачам гнучко компенсувати дефіцит необхідних м'яких навичок, формуючи власну професійно-світоглядну мапу компетентностей відповідно до особистих здібностей і кар'єрних планів.

У державотворчому й демократичному вимірах інституціалізація свободи вибору перетворює освітній процес на практичну школу демократичної соціалізації. Можливість свідомого вибору навчальних дисциплін зміщує позицію студента з об'єкта освітнього впливу («пасивного слухача») на суб'єкта освітньої політики, формуючи досвід відповідального ухвалення рішень та розуміння зв'язку між власним вибором і його наслідками. У контексті зміцнення демократії це розв'язує стратегічну задачу виховання громадянської суб'єктності – практики вільного волевиявлення, аналізу альтернатив та персональної відповідальності, що в майбутньому конвертується у свідому та відповідальну участь у виборчих процесах, політичному житті та розбудові громадянського суспільства в Україні.

Системною інституційною перевагою вітчизняної вищої школи є ***спроможність забезпечувати якісну професійно-прикладну підготовку майбутніх фахівців***. За результатами емпіричного вимірювання, реалізація професійно-прикладної функції ЗВО оцінюється здобувачами та випускниками на найвищому рівні серед усіх напрямів діяльності університету ($M = 4.18$ за 5-бальною шкалою). Отримані дані підтверджують, що академічна спільнота успішно справляється із завданням формування фундаментального блоку фахових компетентностей, зберігаючи науково-практичний потенціал та високий рівень довіри студентства до якості безпосередньої фахової освіти.

Практичне застосування цієї переваги полягає у використанні потужного професійно-прикладного фундаменту як надійної платформи для наскрізної інтеграції соціогуманітарних модулів. Замість штучного відокремлення гуманітарного блоку від спеціальності, високий рівень фахової підготовки дозволяє інтегрувати світоглядні компетентності безпосередньо у професійний контекст: через розробку курсів із професійної та біоетики, інженерної та екологічної відповідальності, юридичного захисту інтелектуальної власності, медіаграмотності в ІТ-сфері та соціології галузевого розвитку. Це дозволяє перетворити викладацький ресурс фахових кафедр на партнерське середовище для впровадження прикладного соціогуманітарного знання, підсилюючи фахову експертизу здобувачів етичними та світоглядними орієнтирами.

У державотворчому й демократичному вимірах наявність в освітній програмі якісного фахового ядра розв'язує стратегічне завдання повоєнної відбудови та розвитку України як конкурентоспроможної європейської держави. Забезпечення високого рівня фахової підготовки ($M = 4.18$), поєднане із соціогуманітарною модернізацією, запобігає ризику формування «вузьких технократів» і забезпечуватиме ринок праці етичними лідерами, здатними ухвалювати високопрофесійні та водночас соціально відповідальні рішення. Це сприятиме зміцненню інституційної спроможності державних і

приватних секторів економіки, стимулюватиме розвиток доброчесного бізнесу, прозорого врядування та гарантуватиме, що висококваліфікована фахова еліта діятиме на основі демократичних цінностей, верховенства права та патріотичної відповідальності перед суспільством.

Позитивною характеристикою вітчизняного освітнього простору є **відсутність дискримінаційних гендерних розривів** та збереження високої ціннісної консолідованості між чоловіками й жінками щодо сприйняття ключових функцій ЗВО та реалізації освітніх прав. За результатами емпіричного аналізу, як жіноча, так і чоловіча аудиторія демонструють високу тотожність оцінок щодо пріоритетності професійної підготовки ($M = 4.19$ у жінок проти $M = 4.16$ у чоловіків) та довіри до ЗВО як інституту соціалізації. Окрім того, показники реалізації свободи освітнього вибору ECTS та рівень охоплення фундаментальним гуманітарним ядром (історія та філософія) є однаково високими серед представників обох статей, що засвідчує інституційну рівноправність освітнього середовища в Україні.

Застосування цієї переваги полягає в активному використанні гендерно-збалансованого освітнього середовища для впровадження наскрізних програм із паритетного лідерства, рівних можливостей та запобігання гендерним стереотипам у професійній реалізації. Відсутність ціннісного відчуження між чоловіками та жінками в академічному середовищі дозволяє ефективно розвивати спільні освітні та наукові проєкти, запроваджувати міждисциплінарні курси з гендерно чутливого врядування, інклюзії та соціології гендеру, а також залучати жінок-здобувачок до раніше чоловічодомінантних галузей (зокрема ІТ, технічних та інженерних спеціальностей) без інституційних бар'єрів.

У державотворчому та демократичному вимірах гендерна рівність і відсутність ціннісних розколів у вищій школі є фундаментальною умовою відповідності України європейським стандартам прав людини та демократичного врядування. Забезпечення рівного доступу до формування громадянської суб'єктності та професійного зростання розв'язує стратегічну задачу розбудови інклюзивного суспільства, у якому чоловіки й жінки на паритетних засадах бережуть демократичні інститути, беруть участь у повоєнному відновленні економіки та забезпечують сталий розвиток правової держави.

Сильною стороною сучасної вищої школи є також **світоглядна цілісність та ціннісна консолідованість макрорегіонального освітнього простору України**. Результати порівняльного аналізу емпіричних даних у макрорегіональному розрізі (Схід, Південь, Центр, Захід) засвідчують відсутність глибоких ціннісно-світоглядних розколів чи антидемократичних

асиметрії між здобувачами з різних куточків України. Здобувачі та випускники ЗВО в усіх регіонах демонструють принципову єдність щодо визнання високої інституційної довіри до ЗВО, сприйняття важливості гуманітарного ядра (історії та філософії) та критичного запиту на психологічну підтримку й забезпечення ментального здоров'я.

Наявність єдиного ціннісного фундаменту дозволяє впроваджувати міжрегіональні програми академічної мобільності, спільні освітні та наукові мережеві проекти між ЗВО Заходу, Центру, Півдня та Сходу без ризику виникнення світоглядних конфліктів чи змістового несприйняття. Це відкриває можливість для гнучкого налаштування прикладних модулів (наприклад, поєднання курсів із цивільного захисту та військово-політичної аналітики на Сході й Півдні із міжкультурною комунікацією та адаптацією ВПО на Заході й у Центрі) при збереженні єдиного ціннісно-сміслового каркаса підготовки.

Світоглядна цілісність освітнього простору виступає потужним чинником соціокультурної згуртованості нації та протидії ворожим спробам дестабілізувати Україну за регіональною ознакою. Це розв'язує стратегічне завдання збереження унітарності, національної безпеки та цілісності правового й демократичного простору держави, гарантуючи, що майбутня еліта з усіх куточків України поділяє спільні європейські та демократичні цінності.

Слабкі сторони (Weaknesses)

Ключовою внутрішньою проблемою вищої школи є *методична та змістова криза викладання соціогуманітарних дисциплін*. За результатами емпіричного опитування, понад половина респондентів (53.96%) головним бар'єром для повноцінної підготовки до життя визнають застарілі методики навчання (зокрема, пасивне зачитування лекцій за конспектом), а 48.89% указують на відрив теоретичного матеріалу від реального життя та викликів воєнного часу. Вразливість цього аспекту полягає у пануванні формально-репродуктивного підходу, де соціогуманітарні дисципліни викладаються через абстрактно-теоретичні схеми, без залучення кейс-стаді, дебатів чи аналізу актуальних суспільних трансформацій. Це перетворює навчання на рутинне заучування матеріалу ради заліку, нівелюючи пізнавальний інтерес здобувачів. Наслідком такої кризи для освітньої системи є втрата авторитету гуманітарних кафедр та девальвація вартості соціогуманітарного знання. На рівні особистості це блокує розвиток критичного мислення, а на рівні суспільства та демократичної держави – формує пасивних громадян, позбавлених навичок аналізу маніпуляцій, що суттєво знижує когнітивну стійкість нації в умовах гібридної та екзистенційної війни.

Слабкою стороною є також *маргіналізація соціогуманітарної освіти*. Емпіричні дані засвідчують наявність небезпечного мінімуму соціогуманітарних дисциплін у навчальних програмах. У першу чергу, це стосується прикладного суспільствознавства. Наприклад, соціологію вивчали 30.17% опитаних, а демографію – лише 4.11%. Рівень вивчення політології серед сучасної молоді впав до 13.59% (проти 29.81% у радянський період). Утім, це порівняння потребує принципового роз'яснення щодо ідеологічних особливостей використання суспільно-політичних знань в освітніх системах тоталітарних і демократичних держав. Якщо радянська держава робила ставку на масове, обов'язкове охоплення молоді суспільствознавчим блоком навчальних дисциплін заради встановлення тотального контролю, формування «кодексації свідомості» та насадження догматичної ідеології («наукового комунізму»), то демократична держава має використовувати політологічну освіту задля протилежної мети – формування громадянської суб'єктності, критичного мислення та розуміння механізмів демократичного врядування.

Вразливий аспект сучасної вітчизняної вищої школи полягає в тому, що у процесі відмови від радянської індоктринації відбулося «вимивання» змістового ядра суспільствознавства. Замість якісного переформатування політології у прикладний інструмент формування свідомого громадянина, цей блок був критично скорочений. Освітні програми фактично позбавляють здобувачів освіти можливості отримати якісні знання про механізми функціонування держави, виборчі системи, розрізнення маніпуляцій, демографічні виклики та методи соціологічного аналізу. Це призводить до редукції освітнього процесу до чистої теорії без практичного суспільно-політичного інструментарію. Наслідками цього для особистості є політична та правова інфантильність, а для суспільства й демократії – загроза поширення популізму, зростання виборчої байдужості, низька участь у громадянських ініціативах та вразливість до зовнішніх когнітивних і дезінформаційних впливів в умовах війни.

Виявлено *поглиблення дефіциту соціогуманітарних знань у наймолодшій віковій категорії* здобувачів (18–24 роки). За результатами опитування у віковому зрізі, саме ця група здобувачів демонструє, з одного боку, найвищий рівень довіри до ЗВО (52.33%), а з іншого, – найменше охоплення суспільствознавчим блоком дисциплін, що зумовлює суб'єктивне відчуття нестачі знань про людину й суспільство. Зокрема, якщо серед респондентів старших вікових груп частка тих, хто вивчав політологію, сягала 29.81%, то серед сучасної студентської молоді віком 18–24 роки цей показник становить лише 13.59%. Водночас 49,6% респондентів цієї вікової категорії

визнають найважчими для осмислення саме суспільно-політичні проблеми. В умовах екзистенційної війни нестача фундаментальної суспільно-політичної підготовки у категорії молоді, яка перебуває у фазі активного ціннісного самовизначення, первинної громадянської соціалізації та формування світогляду, може мати пролонговані наслідки. Незадоволений запит цієї вікової групи на системне знання про суспільство призводить до того, що молоді люди змушені компенсувати брак академічних знань фрагментарною, неперевіреною інформацією із соціальних мереж (63.57%).

Отже, ЗВО не мають права не використати високий рівень сподівань молоді. Задоволення цього освітнього запиту на особистісному рівні забезпечує молоду людину інструментарієм критичного мислення, закладає основи самоідентифікації, емоційної стійкості та захищає від ціннісної дезорієнтації в умовах війни. На рівні суспільства – формує культуру діалогу, запобігає соціальній аномії, знижує рівень агресії та сприяє згуртованості молоді навколо спільних соціокультурних цінностей. На рівні держави й демократичного устрою – виховує правову й політичну грамотність наймолодшої когорти виборців. Це захищає юнацтво від вразливості до маніпулятивних популістських технологій і ворожих когнітивних упливів, забезпечуючи формування свідомої громадянської позиції та сталість демократичних інститутів України.

Слабкою стороною освітнього процесу сучасної вищої школи є дисциплінарна та ціннісна асиметрія, що виявляється в *галузевій дискримінації соціогуманітарних дисциплін*. Опитування виявило глибокий розрив у соціогуманітарному наповненні навчальних планів залежно від обраного освітньо-професійного профілю. У той час як здобувачі гуманітарних і педагогічних спеціальностей мають високе охоплення соціогуманітарними дисциплінами, у технічних, аграрних, ІТ та медико-фармацевтичних ЗВО вивчення фундаментального суспільствознавства зведене до критичного мінімуму. Зокрема, рівень вивчення політології у технічній та медичній галузях становить 11.43% та 11.96%, а соціології – 14.76% та 13.40% відповідно. Отже, освітньо-професійний вибір молоддю STEM-галузей чи медицини, де-факто означає скорочений соціогуманітарний компонент вищої освіти. Вища школа трактує майбутніх інженерів, аграріїв, айтивців чи лікарів як суто функціональних виконавців, вилучаючи з їхньої підготовки курси, що відповідають за розуміння суспільних, політичних та правових процесів. Водночас, емпірично зафіксовано, що саме ці респонденти відчують найбільший дефіцит знань про людину й суспільство (56.48% випускників і студентів технічних і аграрних спеціальностей та 55.88% – медичного й фармацевтичного профілю). Представники технічних, аграрних, ІТ-

спеціальностей визнали, що їм найтяжче дається вирішення саме суспільно-політичних проблем (36.36%). Аналіз процедури вибору дисциплін у контексті освітньо-професійного профілю засвідчив, що найвищий рівень адміністративного тиску та формалізації вибіркового блоку спостерігається саме в технічній і медико-фармацевтичній сферах. Майже 28.43% медиків і фармацевтів (проти середнього показника 16.59% у загальній вибірці) зазначили, що під час навчання вибору дисциплін де-факто не існувало.

За такої освітньої політики обрана професійна траєкторія замикає здобувача у вузькоспеціалізованій мушлі, викликаючи у багатьох стійке відчуття освітньої неповноцінності у світоглядному вимірі. І це неодмінно матиме наслідки. Для особистості це означає однобічний «технократичний» розвиток, виникнення відчутного дефіциту м'яких навичок, проблем у міжособистісній комунікації та критичному оцінюванні суспільних явищ. Для суспільства й держави це виявлятиметься в тому, що формуватиметься велика категорія висококласних фахівців, які при цьому залишатимуться суспільно й політично інфантильними. Це створює ризик появи «еліти без громадянської відповідальності», коли провідні спеціалісти країни не розуміють інституційного влаштування держави та легко піддаються маніпуляціям у виборчих процесах.

Аналіз емпіричних даних свідчить, що прямих гендерних дискримінацій чи глибоких міжстатевих розколів у системі соціогуманітарної підготовки не виявлено. Проте глибший соціоструктурний аналіз виявляє приховані («латентні») вразливості сучасної вищої освіти, які виникають на перетині гендерного чинника та освітньо-професійного вибору. Зокрема, виявлено **гендерно-галузеву асиметрію гуманітарної підготовки та незадоволеність емоційно-особистісного запиту молоді**. В українському освітньому просторі зберігається чітка статево-професійна сегрегація: чоловіча аудиторія домінує у виражено маскулінізованих військово-оборонній (93.00% чоловіків), технічній, аграрній та ІТ-галузях (84.62% чоловіків, що становить 28.30% усієї чоловічої вибірки), де викладання соціогуманітарного блоку зведене до мінімуму, що зумовлює гострий дефіцит знань про суспільство у 56.48% здобувачів прикладного профілю. Водночас жінки зосереджені у фемінізованій гуманітарно-освітній (86.12% жінок), мистецькій (80.77%) та медико-фармацевтичній (64.73%) сферах, де, вивчаючи ширший спектр соціогуманітарних дисциплін та демонструючи високу залученість до курсів із психології, вони значно гостріше реагують на системну недооцінку ЗВО особистісно-сімейної ($M = 2.87$) та громадянської ($M = 3.44$) функцій порівняно із суто фаховою ($M = 4.18$).

Вразливість цього аспекту полягає у виникненні подвійного обмеження освітнього середовища: з одного боку, чоловіча аудиторія внаслідок традиційного вибору прикладних і технологічних траєкторій виявляється штучно обмеженою у фундаментальній правовій, соціологічній та політологічній підготовці; з іншого боку, освітні програми та застарілими лекційними методиками (53.96%) не задовольняють високий запит здобувачок на практично-орієнтовані знання про людину, розвиток емоційного інтелекту, психологічну саморегуляцію та побудову рівноправних взаємин у родині.

Наслідком цієї прихованої диспропорції для освітньої системи може стати консервація вузькопрагматичного підходу, який ігнорує реальні психоемоційні потреби особистості у збереженні ментального здоров'я в умовах воєнного стану. На рівні особистісного розвитку це загрожує формуванням у чоловіків-випускників технічного та військового профілю дефіциту м'яких навичок та етико-соціальної відповідальності, а у жіночій аудиторії – викликати відчуття незадоволеності якістю світоглядного середовища вищої школи. У вимірі суспільства й демократичного устрою держави зафіксована асиметрія може сформулювати міжстатевий ціннісний розрив, за якого майбутня технологічна та військова еліта (переважно чоловіки) можуть бути більше суспільно й політично інфантильними, а гуманітарно-педагогічна інтелігенція (переважно жінки) матимуть менше важелів впливу на високотехнологічні, оборонні та економічні сектори держави.

Можливості (Opportunities)

Зовнішнє середовище функціонування української системи вищої освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, незважаючи на кризові виклики, формує низку стратегічних можливостей. Використання цих можливостей дозволить трансформувати блок соціогуманітарних дисциплін із формально-бюрократичної компоненти на дієвий інструмент соціокультурної модернізації держави, розвитку людського капіталу та формування зрілої особистості.

Першою стратегічною можливістю є *інституціоналізація «третьої місії» університетів* як фундаментального містка між теоретичними знаннями та суспільною практикою. Зарубіжні дослідження громадянської віддачі вищої

освіти (Г. Бієста⁶², Дж. Вестгаймер⁶³, А. Гіллс та А. Перрін⁶⁴, М. Прінт⁶⁵) наголошують, що університетське середовище має виступати «третім простором» мобілізації молоді до участі в демократичному житті суспільства. В українському теоретичному дискурсі (І. Булик⁶⁶, О. Петроє та Н. Шофолова⁶⁷, Ю. Мєлков⁶⁸) «третя місія» обґрунтовується як перехід ЗВО від суто навчально-наукової діяльності до активного громадського служіння та соціальних інновацій.

Проведене опитування підтверджує наявність колосального зовнішнього соціогенного навантаження на респондентів та їхню готовність до практичної громадянської дії. У загальній ієрархії життєвих труднощів категорія суспільно-політичних питань посіла абсолютний 1-й ранг, виявившись найскладнішою для 40,5% опитуваних. Це суттєво перевищує визнані ними виклики професійної самореалізації (20,4%) чи побутові проблеми (13,7%) і свідчить про надзвичайно високу інтегрованість громадян України у воєнно-політичний порядок денний та наявність у них запиту на інструменти суспільної дії.

При цьому в умовах війни спостерігається перебудова структури довіри до інституцій соціалізації, де громадський сектор починає виконувати функції практичного соціогуманітарного загартування. Зокрема, вирішальний вплив ГО та волонтерських ініціатив на їхню підготовку до життя в суспільстві визнають 22,12% представників медико-фармацевтичного профілю, 12,92% – суспільно-гуманітарного й освітнього, 10,58% – правового, економічного та

⁶² Biesta, G. (2007), Why “What Works” Won’t Work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57: 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>

⁶³ Westheimer, J. (2011). Education for action: Preparing youth for participatory democracy. *SCHOOL FIELD*, 24.248.90.147

⁶⁴ Perrin, A., & Gillis, A. (2000). How College Makes Citizens: Higher Education Experiences and Political Engagement. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 5, 1-16. <https://doi.org/10.1177/2378023119859708>

⁶⁵ Print, M. (2007). Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3), pp. 325-345. <https://www.jstor.org/stable/4620572>

⁶⁶ Булик, І.Л. (2014). Громадянська освіта як чинник становлення демократичної країни. In *Особливості та перспективи розвитку громадянського суспільства в Україні: Збірник матеріалів підсумкової науково-теоретичної конференції (Київ, 15 квітня 2014 року)*, (с. 59-60). Київ : Національна академія внутрішніх справ. <https://elar.navs.edu.ua/jspui/handle/123456789/9999>

⁶⁷ Петроє, О., & Шофолова, Н. (2023). Третя місія університетів: досвід Італії для України з імплементації й оцінювання. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*, 1(17). 41-49. <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2023.17.08> (с. 47)

⁶⁸ Мєлков, Ю. (2025). Соціальна та інституційна трансформація сучасного університету: досвід Університету Генуї. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (19), 49-60. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2025-19-49-60> (С. 57).

управлінського. Це свідчить про наявність людського капіталу, необхідного для активного розвитку міжсекторального партнерства.

Практична реалізація цієї можливості передбачає розбудову системного партнерства ЗВО з територіальними громадами, екологічними та правозахисними об'єднаннями (за прикладом Альянсу українських університетів та проєкту UNICOM «Разом з громадою: університет як ресурс для відновлення»⁶⁹). Системний ефект полягає у подоланні розриву між теорією та практикою, конвертації знань у практичні навички вирішення конкретних проблем громад, а також у вихованні дієвої громадянської суб'єктності та зміцненні соціальної згуртованості суспільства.

Стратегічний ефект для держави й особистості від реалізації цієї можливості полягає у подоланні хронічного розриву між теоретичним навчанням і повсякденною соціальною практикою; конвертації теоретичних соціогуманітарних знань у навички вирішення конкретних проблем громад на основі доказової практики; вихованні суб'єктного, активного громадянина та зміцненні соціокультурної стійкості й згуртованості українського суспільства в умовах воєнних та повоєнних викликів.

Другою можливістю є **наскрізна інтеграція прикладних соціогуманітарних модулів у освітньо-професійні програми STEM-** та медико-фармацевтичних спеціальностей. Дослідження фундаментальних трансформацій вищої школи засвідчує, що сучасний високотехнологічний ринок праці вимагає від фахівця не лише вузьких фахових навичок, а й розвинутого критичного мислення, етичної відповідальності та здатності оцінювати соціально-правові наслідки інновацій (Р. Гуруккал⁷⁰; В. Кремень⁷¹, Н. Дічек та ін.⁷²). Проведене опитування виявило гостру внутрішню суперечність у підготовці здобувачів негуманітарного профілю. При загалом високій оцінці якості своєї фахової підготовки ($M = 4,18$ за 5-бальною шкалою) 56,48% представників STEM- та медико-фармацевтичного профілю

⁶⁹ UNICOM. Головна. <https://unicom.community/about-us/>

Третя МІСІЯ університетів: як виші та громади співпрацюють задля відновлення України. Українська правда. (2025, 19 лютого). <https://life.pravda.com.ua/projects/navchayemo-i-zrostayemo/tretya-misiya-306507/>

⁷⁰ Gurukkal, R. (2023). Higher Order Knowledge: The Challenge of Transmission. *Higher Education for the Future*, 11(1), 7-10. <https://doi.org/10.1177/23476311231217874>

⁷¹ Кремень, В. Г. (ред.). (2021). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*: монографія. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. — (До30-річчя незалежності України). <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>

⁷² Дічек, Н. П., Саух, П. Ю., Євтух, М. Б., Бойченко, М. І., Антонєць, Н. Б., Загородня, А. А., & Шевченко, С. М. (2022). *Парадигми розвитку та тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності* : монографія. Київ : Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-628-5-2022-507>

констатують відчутний дефіцит суспільствознавчих знань, зумовлений низьким охопленням базовими соціогуманітарними курсами. Отже, цей дефіцит свідчить про необхідність відходу від абстрактного чи формального викладання соціогуманітарного блоку на користь міждисциплінарних прикладних курсів (інженерна етика, біоетика, соціологія цифрового суспільства, ІТ-політологія та кібер-право, правовий захист інтелектуальної власності і технологій тощо).

Стратегічний ефект від реалізації цієї можливості для особистості, суспільства й держави виражається у подоланні «технократичного сліпоту» фахівців; формуванні у розробників штучного інтелекту, інженерів, айдівців та медиків етичного застереження щодо результатів власної праці; розвитку здатності до системного аналізу суспільних ризиків та розуміння соціально-політичних і безпекових контекстів функціонування сучасних технологій в умовах демократичної держави та повоєнної відбудови України..

Третьою стратегічною можливістю є **системна педагогізація суспільства** через посилення психолого-педагогічної підготовки молоді до виконання сімейно-родинних обов'язків та свідомого батьківства.

Результати нашого емпіричного дослідження засвідчують виражений дисбаланс у реалізації вищою школою її виховного та соціокультурного потенціалу. Якщо у вимірі підготовки «Професіонала» ($M = 4,18$) та «Громадянина» ($M = 3,44$) ЗВО демонструють, за оцінкою опитуваних, високі показники результативності, то вектор підготовки здобувача як «Сім'янина» ($M = 2,87$) залишається на периферії освітнього процесу, перебуваючи у сфері стихійної соціалізації. Підтвердженням фундаментальної ролі психолого-педагогічних знань виступають результати статистичного моделювання, які доводять наявність стабільного кумулятивного впливу гуманітарного багажу на суб'єктивне благополуччя та задоволеність життям молоді. Аналіз емпіричних даних показав, що труднощі, пов'язані з долаттям сімейних проблем, посідають друге місце (після суспільно-політичних) у представників усіх освітньо-професійних галузей. Найвищим є визнання таких проблем фахівцями мистецького (30.00%) і медично-фармацевтичного (25.61%) напрямів і значно меншим – представниками освітньо-гуманітарної (17.12%) і військово-оборонної (23.33%) сфери. Це відповідає і визначеному інтегральному індексу задоволеності життям, що є найнижчим у респондентів мистецько-креативної ($\bar{X} = 3.45$) і медично-фармацевтичної галузі ($\bar{X} = 3.76$) і помітно вищим – у фахівців військово-оборонної ($\bar{X} = 3.99$) та освітньо-гуманітарної ($\bar{X} = 3.90$) сфер. Доведено також наявність значного запиту молоді на психолого-педагогічні знання, про що свідчить висока частка вибірових курсів з психологічної та педагогічної проблематики серед вступників віком до

17 років (74,00%) та у віковій групі 18–24 роки (70,54%). Отже, в умовах демографічної кризи, воєнного травматизму, зростання кількості розлучень та деструкції традиційних соціальних зв'язків орієнтація лише на професійний вимір є недостатньою, оскільки не задовольняє базових потреб особистості у психоемоційній безпеці та родинній самореалізації, що відкриває можливості для конвертація виявленого емпіричного запиту у якісно новий рівень соціогуманітарної освіти вимагає інституціоналізації у ЗВО концепції виховання Триєдиної сутності кожного фахівця (Особистість – Сім'янин – Громадянин).

Практична реалізація цієї можливості потребує переходу від пасивного засвоєння академічних теорій до розбудови в ЗВО екосистеми підтримки ментального здоров'я. Оскільки розширення нормативних навчальних планів зазвичай наражається на дефіцит годин та академічний опір розробників і гарантів негуманітарних освітніх програм, оптимальним інституційним рішенням є поєднання вибіркового навчальних модулів із гнучкими формами неформальної освіти та організацією коучингового супроводу інформальної психолого-педагогічної освіти. Йдеться про активне залучення позаштатних структурних підрозділів ЗВО (центри психологічної підтримки, психологічні служби, центри кар'єри тощо) до створення тренінгових майданчиків, упровадження коучингових та менторських програм, проведення воркшопів та практичних інтенсивів з підготовки молоді до свідомого створення сім'ї та відповідального батьківства, реалізації спільних проєктів із міжнародними гуманітарними організаціями та профільними фондами (за прикладом Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?»). Зміст такої підготовки має зосереджуватися на опануванні практик психоемоційної саморегуляції, розвитку емоційного інтелекту, техніках критичного аналізу стресових ситуацій, запобіганні психологічному травматизму та формуванні навичок «першої психологічної допомоги» для підтримки рідних і близьких, із можливістю офіційного перезарахування відповідних досягнень здобувачів у межах інтегрованих соціогуманітарних навчальних курсів.

Упровадження цієї гнучкої моделі зможе забезпечити глибокий кумулятивний ефект на декількох рівнях. На індивідуальному рівні здобувач освіти без перевантаження фахового навчального плану зможе набути комплекс психолого-педагогічних компетентностей, необхідних для побудови міцної гармонійної сім'ї, подолання родинних криз та збереження власного психологічного благополуччя. На суспільному рівні це сприятиме системній педагогізації суспільства через зростання загальної педагогічної та психологічної культури населення, зниження рівня побутових конфліктів та підвищення спроможності батьків здійснювати якісне виховання наступних поколінь. На державному рівні це зміцнюватиме інститут сім'ї як

фундаментальний осередок первинної соціалізації та передачі молодим поколінням демократичних цінностей і національно-культурного коду, що виступатиме стратегічною запорукою демографічного відновлення, збереження людського капіталу та соціокультурної життєстійкості України в повоєнний період.

Четвертою стратегічною можливістю є цілеспрямоване використання соціогуманітарної освіти як фундаментального чинника **формування ментальної життєстійкості (резильєнтності), ціннісної саморегуляції та підвищення Індексу суб'єктивного благополуччя (I_{SWB}) особистості** в умовах нестабільності і стресу.

Верифікація отриманих емпіричних даних довела впливовість соціогуманітарної освіти на задоволеність респондентів своїм життям. Зокрема, у групі опитуваних, які констатували повну достатність отриманих у ЗВО соціогуманітарних знань, зафіксовано найвищий інтегральний індекс задоволеності життям ($\bar{X} = 4.01$), тоді як у групі респондентів, які визнали критичний дефіцит таких знань, цей індекс виявився найнижчим ($\bar{X} = 3.45$). При цьому у цій групі частка негативних оцінок (1 і 2 бали) є більшою у 3.5 рази (17.86%), а частка максимальної задоволеності (5 балів) меншою удвічі (16.07%). Математичне моделювання чітко визначило золоту середину – «дидактичний оптимум» на рівні опанування 5–6 соціогуманітарних дисциплін ($\bar{X} = 3.94$), де частка задоволених життям сягає рекордних 72,37%, а рівень стресу та апатії стискається до мінімальних 4,82%. Поряд із цим дослідження виявило переломний момент: там, де реальне навчання у ЗВО відповідає гучним девізам і обіцянкам, задоволеність життям досягає найвищої позначки ($\bar{X} = 4.10$), тоді як формальне викладання здешевлює цей індекс до $\bar{X} = 3.50$. Галузевий аналіз засвідчив, що гуманітарні знання найкраще захищають від стресу військових ($\bar{X} = 3.99$) і гуманітаріїв ($\bar{X} = 3.90$), тоді як у представників мистецьких спеціальностей спостерігається гостра нестача психологічних інструментів адаптації ($\bar{X} = 3.45$). Водночас соціогуманітарний багаж виконує роль потужного психологічного щита для респондентів у прикордонних (Північ, $\bar{X} = 3.99$) та прифронтових (Схід, $\bar{X} = 3.85$) регіонах, до того ж працює однаково ефективно як для чоловіків ($\bar{X} = 3.85$), так і для жінок ($\bar{X} = 3.79$).

Отже, практичне використання соціогуманітарної освіти як фундаментального чинника формування ментальної життєстійкості, ціннісної саморегуляції та підвищення індексу суб'єктивного щастя вимагає від ЗВО відмови від декларативного надання соціогуманітарної освіти, подолання формалізму у викладанні соціогуманітарних дисциплін та дотримання їх дидактичного оптимуму (5–6 освітніх компонентів). Оскільки розширення нормативної частини в негуманітарних освітніх програмах наражається на

спротив гарантів через захист фахового обсягу ECTS, розв'язання цього інституційного бар'єра полягає в активній розбудові вибіркового міждисциплінарних курсів та реалізації гнучкого потенціалу неформальної освіти. Йдеться про створення при університетах психолого-адаптаційних хабів, розроблення міжфакультетських курсів із саморегуляції, емоційного інтелекту, когнітивної адаптивності та правового самозахисту, проведення сертифікованих тренінгів із подолання стресу та психосоціальної підтримки, а також запровадження коучингового та менторського супроводу для процедурного перезарахування результатів неформальної та інформальної освіти здобувачів.

Стратегічний ефект від імплементації цієї можливості полягає у формуванні у здобувачів вищої освіти міцного внутрішнього когнітивного щита, здатного нейтралізувати деструктивний вплив воєнно-політичної напруги та суспільно-політичної тривожності. На індивідуальному рівні особистість здобуває інструменти ціннісного оптимізму, психологічної саморегуляції та збереження суб'єктивного благополуччя ($\bar{X} \geq 4,00$). На інституційному та суспільному рівнях це гарантує подолання ефекту формалізму вищої школи, вирівнювання галузевих асиметрій та створення стійкого освітньо-розвивального середовища. На державному рівні реалізація даного напрямку виступає запорукою збереження та нарощування людського капіталу, виховання життєстійкого, ціннісно зрілого та соціально адаптивного громадянського суспільства, спроможного ефективно діяти в умовах кризових викликів та повоєнного відновлення України.

П'ятою стратегічною можливістю вищої школи є ***цифровізація вибору варіативного блоку ECTS, свідоме конструювання студентами освітньої траєкторії та розвиток у них культури відповідального вибору***. Тобто йдеться про перетворення вибіркового блоку навчальних дисциплін з інструменту штучного дозавантаження викладацьких ставок у прозоре цифрове середовище, де здобувач освіти свідомо конструює власну освітню траєкторію та набуває досвіду усвідомленого волевиявлення.

Емпіричний аналіз даних показує, що українське студентство вже володіє високим рівнем готовності до реалізації академічної свободи: 74,25% учасників опитування засвідчили, що могли вільно реалізувати своє право на вибір варіативних курсів. Дослідження інституційних каналів інформування виявило, що головними джерелами для прийняття рішень респонденти називають прямі зустрічі з викладачами (54,98%), а також офіційні електронні каталоги та вебсайти ЗВО (19,27%). Водночас аналіз освітньої практики показує, що в окремих галузях (зокрема в медико-фармацевтичній – 28,4%) досі зберігається «прихований формалізм», коли деканати чи кафедри

директивно розподіляють вибіркові дисципліни без урахування реальних інтересів студентів.

Виявлена суперечність між високою готовністю студентства до академічної свободи та залишками адміністративного формалізму відкриває перед вищою школою потужну можливість докорінної цифровізації та демократизації освітнього процесу. Практичне втілення цього потенціалу полягає в остаточному відході від директивного призначення дисциплін і розбудові прозорої цифрової екосистеми вибору в кожному ЗВО. Наявність вираженого запиту здобувачів на відкриті інституційні канали дає змогу розвернути повноцінні інтерактивні електронні каталоги з відкритими силабусами, короткими відеопрезентаціями методів викладання, а також об'єктивним оцінюванням актуальності змісту курсів та їх практичної корисності за відгуками здобувачів минулих років.

Ключовим змістовим напрямом цієї трансформації є розроблення й упровадження інтегрованих міждисциплінарних соціогуманітарних курсів, спеціально спрямованих на формування актуальних соціальних навичок: критичного та аналітичного мислення, емоційного інтелекту, ефективної командної співпраці, конфліктології, медіаграмотності, цифрової безпеки, правового самозахисту тощо. Для подолання інституційного опору окремих кафедр, які прагнуть «законсервувати» власне навантаження, можна запровадити міжфакультетський принцип формування варіативного блоку, що дозволить студентам негуманітарних спеціальностей безперешкодно обирати прикладні соціогуманітарні, психологічні та правові модулі з загальноуніверситетського пулу. Крім того, важливим інструментом розширення освітньої свободи є запровадження гнучких процедур визнання й перезарахування результатів неформальної та інформальної освіти – зокрема сертифікованих курсів на платформах Coursera, Prometheus, edX чи освітніх програм громадських організацій.

Стратегічний ефект від імплементації цієї можливості виявляється у глибокій соціокультурній трансформації молоді. На індивідуальному рівні здобувач освіти позбувається пасивного конформізму та здобуває не лише важливий комплекс прикладних соціальних навичок, а й практичний досвід порівняльного аналізу альтернатив, свідомого прийняття рішень та персональної відповідальності за власний освітній вибір. На рівні вищої школи це стимулює здорову академічну конкуренцію, підвищує якість та практичну актуальність соціогуманітарних дисциплін. У масштабах суспільства та держави систематична практика вільного, прозорого та аргументованого вибору в університетському середовищі конвертується у формування високої виборчої культури, виховання відповідального громадянина та зміцнення демократичних інститутів України.

Загрози (Threats)

Першою фундаментальною загрозою розвитку соціогумантарної освіти є ***висока ймовірність ризиків девальвації соціокультурного партнерства ЗВО під тиском утилітаризації ринку праці та ігнорування державотворчої місії освітньою бюрократією.***

Перш за все, це стосується наростання макроекономічного та ринкового тиску, орієнтованого на прискорену підготовку фахівців із суто вузькими практичними навичками для негайного заповнення прогалин ринку праці та відбудови зруйнованої матеріальної інфраструктури. Цей екзогенний прагматичний детермінізм підсилюється внутрішнім інституційним викликом – тривалою байдужістю частини освітньої бюрократії до державотворчої, виховної та соціокультурної місії ЗВО. В умовах гострого ресурсового дефіциту та прагнення урядовців максимізувати швидкість економічної віддачі вищої школи виникає ризик небезпечного зміщення пріоритетів, коли освітні заклади позиціонуються виключно як сервісні центри з видачі фахових кваліфікацій, а соціогуманітарний блок сприймається як вторинний або навіть «баластний» елемент освітнього процесу.

Означена загроза створює безпосередній бар'єр для реалізації першої стратегічної можливості – інституціоналізації «третьої місії» університетів як містка між теоретичними знаннями та практичним суспільним служінням. Прагматична утилітаризація освітньої політики ризикує перетворити розбудову соціального партнерства ЗВО з територіальними громадами, волонтерськими хабами, екологічними та правозахисними громадськими організаціями на бюрократичну формальність. У разі сприйняття проєктної діяльності із громадами та соціального служіння як «непродуктивних витрат часу», що відволікають ресурси від суто фахової підготовки, вища школа втратить можливість конвертувати теоретичний соціогуманітарний багаж у практичні навички вирішення конкретних проблем суспільства. Потенціал залучення здобувачів до волонтерських ініціатив та проєктів локальної відбудови може бути знецінений і зведений до поодиноких ініціатив окремих ентузіастів замість системної інституційної практики.

Деструктивний наслідок матеріалізації цього ризику полягає в подальшому поглибленні розриву між теоретичним академічним викладанням та реальними потребами повоєнного українського суспільства. Ігнорування державотворчої місії освітньо-гуманітарного розвитку позбавляє ЗВО статусу ключових осередків соціокультурної мобілізації та формування громадянської свідомості. Замість виховання суб'єктного громадянина, здатного свідомо діяти в умовах кризових трансформацій та зміцнювати соціальну

згуртованість, утилітаризація вищої освіти загрожуватиме формуванням пасивного, соціокультурно відстороненого фахівця, що в довгостроковій перспективі підриває соціокультурну життєстійкість та демократичні основи відновлення і сталого розвитку України.

Другою загрозою є *гібридні інформаційно-психологічні впливи агресора на тлі консервації «ярусного дисбалансу» в освітніх програмах ЗВО*. Ця загроза матеріалізується через агресивний зовнішній тиск ворожих інформаційно-психологічних операцій (ІПСО), застосування когнітивної зброї та алгоритмічних маніпуляцій у цифровому просторі, які накладаються на внутрішню консервацію «ярусного дисбалансу» у функціях закладів вищої освіти. Результати емпіричного дослідження виявили виразну непропорційність в орієнтирах вищої школи: за оцінками здобувачів та випускників, увага ЗВО до громадянської соціалізації здобувачів ($M = 3.44$) та особистісно-сімейного вектору їх розвитку ($M = 2.87$) помітно поступається фаховій підготовці здобувачів ($M = 4.18$). Зазначений дисбаланс посилюється систематичним скороченням соціогуманітарного блоку дисциплін гарантантами негуманітарних освітніх програм. У результаті 56,48% випускників і студентів STEM- та медико-фармацевтичного профілів констатують гострий дефіцит суспільствознавчих знань, що викликає стан «технократичного атомізму» та зумовлює їхню когнітивну незахищеність перед зовнішніми маніпуляціями.

Зазначений комплекс чинників створює безпосередній бар'єр для реалізації другої стратегічної можливості – наскрізної інтеграції прикладних соціогуманітарних модулів (інженерної етики, біоетики, ІТ-політології, цифрової соціології тощо) у підготовку негуманітарних спеціальностей. Внутрішній бюрократичний опір розробників освітніх програм та прагнення «законсервувати» обсяг ECTS-кредитів виключно під фахові дисципліни можуть призвести до того, що наявні освітні програми не встигатимуть за динамікою мутації гібридних загроз. Ігнорування необхідності формування критичного мислення робить випускників навіть високотехнологічних галузей беззахисними перед дипфейками, пропагандистськими наративами зневіри та етичними деформаціями. Замість міждисциплінарного синтезу знань та розвитку свідомої громадянської позиції може відбутися закріплення формалізованого підходу, коли соціогуманітарний освітній компонент викладатиметься чисто теоретично або скорочуватиметься до непродуктивного номінального мінімуму.

Підсумковий соціокультурний наслідок цієї загрози виражається у формуванні висококласних фахівців негуманітарного профілю, які досконало володіють фаховими інструментами, але виявляють критичну когнітивну вразливість перед зовнішніми маніпуляціями та дезінформацією агресора.

Зафіксований найвищий у вибірці рівень визнання складності суспільно-політичних викликів (40.5%) у поєднанні з відсутністю систематичної соціогуманітарної підготовки позбавляє майбутню технічну, аграрну, медичну, ІТ-еліту країни критичного світоглядного каркаса. Це підриває етичну відповідальність за результати власної професійної діяльності та створює ризики маніпулювання свідомістю інтелектуального капіталу держави в умовах триваючої гібридної війни.

Третьою важливою загрозою для розвитку соціогуманітарної освіти є **тяжкі випробування для інституту сім'ї у воєнний період, закріплення в освітній політиці ЗВО «консенсусу необтяження», а в свідомості студентів – «пастки ілюзорної достатності»**. Ця загроза виявляється через глибокий макросоціальний надлом, зумовлений воєнною демографічною кризою, масовою вимушеною міграцією та довготривалою розлученістю родин, що поєднується з низьким рівнем педагогізації освітнього середовища негуманітарних ЗВО. Зовнішні кризові чинники призводять до деструкції традиційних соціальних зв'язків, зростання кількості розлучень, поширення родинних психотравм та загальної дестабілізації інституту сім'ї як фундаментального осередку первинної соціалізації. Цей зовнішній деструктивний фон накладається на внутрішні ризики, одним із яких є «пастка ілюзорної достатності»: хоча 36.71% сучасних випускників зазначають, що отримали «повністю достатньо» соціогуманітарних знань, на практиці це відображає лише їхню задоволеність відсутністю складних вимог. З одного боку, труднощам, пов'язаним з доданням сімейних проблем, респонденти відділили друге місце в ієрархії власних життєвих проблем. А з іншого, вектор підготовки здобувача як «Сім'янина» залишається найменш оціненим ними серед усіх функцій ЗВО. Отже, значна частина здобувачів перебуває в ілюзії, що родинно-сімейні компетенції не потребують спеціальної психолого-педагогічної підготовки і формуються стихійно. Така ілюзорність у сприйнятті здобувачами достатності психолого-педагогічних знань провокує закріплення в ЗВО «консенсусу необтяження», який означає, що студенти орієнтуються лише на професійні навички для швидкого виходу на ринок праці, а розробники і гаранті освітніх програм «економлять» години ECTS. Тобто виникає неформальна «домовленість» між студентами і ЗВО про формальне викладання соціогуманітарних курсів без належного контролю знань (без іспиту чи навіть заліку).

Поєднання зазначених факторів може створити потужний бар'єр для реалізації третьої стратегічної можливості – системної педагогізації суспільства через посилення психолого-педагогічної підготовки молоді до виконання сімейно-родинних обов'язків та відповідального батьківства.

Пасивний опір здобувачів, зумовлений «пасткою ілюзорної достатності», у поєднанні зі скепсисом гарантів негуманітарних освітніх програм щодо «непрофільності» сімейно-родинної тематики, блокуватиме включення відповідних модулів до навчальних планів. Навіть за умови використання альтернативних інструментів (позаштатних центрів психологічної підтримки, залучення ресурсів профспілок та неформальної освіти) існує ризик, що ці ініціативи залишаться локальними та не зможуть охопити широкий загал студентства, залишаючи вектор підготовки «Сім'янина» на периферії освітньої політики ЗВО.

Підсумковий соціокультурний наслідок реалізації цієї загрози полягає у подальшому поглибленні демографічної та соціокультурної кризи в Україні. Ігнорування вищою школою завдання формування Триєдиної сутності будь-якого професіонала (Особистість – Сім'янин – Громадянин) та стихійний характер сімейної соціалізації позбавлятимуть молодь дієвих інструментів подолання міжособистісних конфліктів, збереження психоемоційної життестійкості родин та здійснення якісного виховання наступних поколінь. У довгостроковій перспективі це загрожуватиме ослабленням родинного фундаменту держави і критичним послабленням ціннісного коду, необхідного для соціокультурного відновлення України та збереження її людського капіталу у повоєнний період.

Четвертою загрозою є **зростаюча воєнно-психологічна виснаженість та когнітивна втома здобувачів освіти**, зумовлені тривалим безпековим напруженням, загрозами життю та втратою часової перспективи, що в поєднанні з поверховим викладанням соціогуманітарних дисциплін загрожують трансформацією суспільно-політичної тривожності у соціокультурну апатію та зневіру. Дослідження структури життєвих труднощів засвідчило, що саме суспільно-політичні виклики посіли перше рангове місце у 40,5% опитуваних, а в наймолодшій віковій групі (до 17 років) зафіксовано найнижчий рівень суб'єктивного благополуччя ($\bar{X} = 3,54$) та найвищу частку деструктивних оцінок (1 і 2 бали) задоволеністю життям (16,00%). Накопичений екзистенційний стрес викликає природне прагнення особистості до психологічного самозахисту, яке за умов відсутності якісного соціогуманітарного супроводу трансформується у когнітивну безпорадність, розмивання ціннісних орієнтирів та спрощене сприйняття дійсності.

Зазначений деструктивний фон створює безпосередній бар'єр для реалізації такої стратегічної можливості, як розкриття потенціалу соціогуманітарної освіти для формування реальної ментальної життестійкості, емоційного інтелекту та підвищення Індексу суб'єктивного благополуччя (I_{SWB}). Коли викладання соціогуманітарних дисциплін зводиться до

формального читання лекцій без зворотного зв'язку та розвитку навичок критичного мислення, освітній процес втрачає свою стабілізаційно-компенсаторну функцію. Замість формування внутрішнього когнітивного щита відбуватиметься імітація навчання, що унеможливорює ефективне функціонування як нормативних чи вибіркового курсів, так позааудиторної діяльності (університетських хабів ментального здоров'я, програм психоемоційної саморегуляції тощо).

Наслідок цієї загрози виражається у деформації особистісної суб'єктності та втраті ціннісного оптимізму молоді. Формалізована соціогуманітарна освіта залишає студентство беззахисним перед екзистенційними викликами воєнного часу та гібридними атаками, поглиблюючи відчуття невизначеності й відстороненості. У довгостроковій перспективі це загрожує викривленням соціокультурного капіталу держави, коли замість свідомої, психологічно стійкої та пасіонарної молоді, здатної бути рушієм повоєнного відновлення України, вища освіта формуватиме пасивну та емоційно виснажену спільноту, вразливу до деструктивних зовнішніх впливів.

П'ятою загрозою є *споживацький популізм у цифровому середовищі ECTS та бюрократичний опір випускаючих кафедр*. Ця загроза виражається через викривлення процедур академічної свободи під впливом спрощеного сприйняття інформації («кліпового мислення») та споживацького ставлення до освіти. Прагнення окремих викладацьких колективів будь-якою ціною «законсервувати» власне навчальне навантаження та зберегти штатні ставки створює підґрунтя для штучного обмеження студентоцентризму. Зазначений внутрішній опір проявляється у формальному укладанні переліку варіативних ECTS, директивному розподілі дисциплін адміністрацією ЗВО або створенні штучних перешкод для міжфакультетського та міждисциплінарного вибору.

Зазначене поєднання створює безпосередній бар'єр для трансформації вибіркового блоку ECTS у прозоре цифрове середовище свідомого конструювання індивідуальної освітньої траєкторії та формування виборчої культури молоді. За умов відсутності якісного аналітичного огляду змісту курсів виникає ризик поширення «академічного популізму»: здобувачі вищої освіти можуть керуватися не прагненням здобути актуальні соціогуманітарні та прикладні соціальні навички, а мотивацією обрати «найлегші» дисципліни з мінімальними вимогами до оцінювання. Це призводить до підміни свідомого вибору поверховим споживацтвом освітнього контенту, а бюрократичні обмеження з боку кафедральних структур остаточно блокують можливість ефективного формування індивідуальних освітніх траєкторій.

Наслідок реалізації цієї загрози виражається у нівелюванні виховного потенціалу академічної свободи та формуванні конформістської поведінки

здобувачів освіти. Замість засвоєння досвіду порівняльного аналізу альтернатив, аргументованого волевиявлення та персональної відповідальності за власні рішення, студентство адаптується до формальних правил гри чи викривленої орієнтації на найменший опір. У масштабах держави це позбавляє суспільство дієвого інструменту виховання зрілої виборчої культури та відповідального громадянства, що у довгостроковій перспективі створює ризики популістської вразливості та зниження рівня демократичної зрілості українського суспільства у повоєнний період.

Шостою, узагальнюючою загрозою є *системна інституційна інерція*, що виражається у свідомому чи несвідомому ігноруванні освітніми менеджерами державотворчої місії соціогуманітарної підготовки. Цей внутрішньосистемний бар'єр проявляється у згортанні годин соціогуманітарного блоку, штучному вимиванні суспільствознавчих дисциплін із навчальних планів негуманітарних спеціальностей та нормативному закріпленні «ярусного дисбалансу» у функціоналі ЗВО. Прагнення академічної бюрократії зберегти монополію фахових кафедр на обсяг ECTS-кредитів призводить до того, що заклади вищої освіти добровільно відмовляються від виконання своїх фундаментальних соціокультурних, виховних та світоглядних функцій.

Ця загроза виступає сингулярним гальмом, що блокує комплексне розкриття всіх соціогуманітарних можливостей розвитку вищої школи. Вона унеможливорює як інституціоналізацію «третьої місії» ЗВО та наскрізну інтеграцію міждисциплінарних курсів, так і розбудову екосистеми підтримки ментального здоров'я та цифровізацію вибіркового блоку ECTS для ефективного вибору студентами індивідуальної освітньої траєкторії. Систематичне ігнорування гуманітарного компонента формує в академічному середовищі уявлення про соціогуманітарну освіту як про «вторинний» чи «залишковий» ресурс, що остаточно позбавляє освітній процес практико-орієнтованого та світоглядно-наповненого змісту.

Наслідком розвитку такого сценарію стає соціокультурна депрофесіоналізація вищої школи України – її остаточне перетворення на прагматичний «тренінговий центр» із видачі фахових дипломованих кваліфікацій без формування цілісної особистості. Вища школа, що не формує у здобувача компетентностей Особистості, Сім'янина і Громадянина, втрачає роль осередку гуманітарного розвитку та демократичної соціалізації. У довгостроковій перспективі це позбавляє державу свідомого, ціннісно зрілого та психологічно стійкого людського капіталу, що створює критичні ризики для соціокультурної безпеки, демократичної стійкості, швидкого повоєнного відновлення та сталого розвитку України.

6.2. Прогнозні сценарії розвитку соціогуманітарної освіти в Україні

Песимістичний сценарій

Передумови та механізм розгортання. Песимістичний сценарій розгортатиметься за умов інерційного збереження в ЗВО існуючих слабких сторін та ігнорування загроз при відсутності цілеспрямованого регуляторного втручання з боку Міністерства освіти і науки України та НАЗЯВО. За такого перебігу подій ЗВО продовжуватимуть трактувати інституційну автономію як інструмент внутрішньої реструктуризації навчальних планів на користь суто фахових дисциплін. Прагнучи оптимізувати навантаження та зменшити витрати, адміністрації ЗВО й гаранті освітніх програм мінімізують соціогуманітарний блок, сприймаючи його як «вторинний» чи «допоміжний». Паралельно відбуватиметься поглиблення феномену «прихованого формалізму» у процесі реалізації вибіркової частини ECTS. Попри наявність нормативно гарантованого права здобувачів на формування власної освітньої траєкторії у негуманітарних ЗВО реальний вибір і надалі замінюватиметься директивним розподілом дисциплін випусковими кафедрами, адміністрацією чи деканатами. Це робитиметься задля збереження ставок і навчального навантаження профільних кафедр під гаслом «посилення професійної підготовки». У результаті принцип студентоцентризму остаточно перетвориться на декларативну норму, позбавлену реального демократичного змісту.

Ключові прояви. Першим і найгострішим проявом цього сценарію є критична *маргіналізація соціогуманітарної компоненти* (особливо у ЗВО негуманітарного профілю). Емпіричний аналіз засвідчує, що в STEM-, медико-фармацевтичних та аграрних закладах частка вивчення політології вже становить лише 14.76%, а соціології – 11.43%. За песимістичного перебігу ця присутність скоротиться до поодиноких факультативів чи коротких необов'язкових курсів, які обиратиме критично мала кількість студентів. У закладах пануватиме «технократичний атомізм», за якого фахова підготовка повністю відривається від розуміння соціально-політичного контексту, де майбутній фахівець здійснюватиме свою професійну діяльність. Соціогуманітарна освіта редукується до формального мінімуму, орієнтованого виключно на складання підсумкової звітності.

Другим ключовим проявом стає остаточно вкорінення в освітньому середовищі так званого «консенсусу *необтяження*» між викладачами та здобувачами освіти. В умовах загального зниження мотивації та прагнення

закладу освіти будь-якою ціною зберегти контингент студентів, викладачі знижуватимуть вимоги до оцінювання, замінюючи глибоку роботу з джерелами та розвиток критичного мислення формальними тест-контролями чи репродуктивними рефератами. Здобувачі, у свою чергу, демонструватимуть високу суб'єктивну задоволеність освітнім процесом, оскільки він не вимагатиме значних інтелектуальних зусиль. Обома сторонами буде ігноруватися той факт, що ця задоволеність замикає студентів у «пастці ілюзорної достатності». Здобувачі будуть щиро переконані у власній компетентності. Коли при зіткненні з реальними викликами суспільного життя вони виявлятимуть беззахисність перед маніпуляціями, пропагандою та дезінформацією (а це траплятиметься вже після завершення закладу освіти) традиційно причиною того буде оголошено системну й агресивну ворожу пропаганду, а не системну байдужість ЗВО до своєї місії якісно готувати молодь до життя в умовах сучасних викликів.

Третім виміром деградації стане *поглиблення ярусного дисбалансу освітніх функцій ЗВО*. У свідомості як здобувачів, так і викладацького складу остаточно утверджується домінування фахового вектора над громадянським та особистісно-сімейним. Соціогуманітарна підготовка втрачає свою ціннісно-формуючу місію і сприймається лише як марне витрачання часу, що відволікає від здобуття «справжнього фаху».

Освітні та суспільно-політичні наслідки. Розгортання песимістичного сценарію призведе до цілої низки системних негативних ефектів, що охоплять усі рівні функціонування вищої школи та життя суспільства.

Освітній вимір. Систематичне скорочення дисциплін соціогуманітарного циклу у ЗВО негуманітарного профілю (до рівня нижче 10%) у поєднанні з «прихованим формалізмом» при виборі ECTS призведе до повної втрати міждисциплінарності вищої освіти. Замість формування м'яких навичок та розвитку критичного мислення освітній процес остаточно замкнеться на репродуктивному відтворенні неактуальних знань. ЗВО втратять свою суб'єктно-формуючу та державотворчу місію, перетворившись на вузькоспеціалізовані «фабрики кадрів». Це спричинить падіння конкурентоспроможності вітчизняних освітніх програм та поглибить знецінення вищої освіти в очах суспільства.

Особистісний вимір. Укорінення в освітньому просторі «консенсусу необтяження» разом з домінуванням вузького фахового прагматизму та ігноруванням особистісно-сімейного вектору підготовки матиме деструктивні наслідки для самого здобувача освіти. Потрапляючи в «пастку ілюзорної достатності», випускник отримуватиме хибне відчуття власної компетентності. Проте в реальному житті він виявлятиметься беззбройним

перед викликами екзистенційних криз чи психологічного вигорання в умовах війни та повоєнної невизначеності. Це формуватиме інфантильну, конформну та залежну особистість, яка легко піддаватиметься маніпуляціям.

Суспільний вимір. Ігнорування громадянського вектору підготовки та маргіналізація соціології й політології позбавляють молодь розуміння базових механізмів функціонування суспільства. Наслідком цього стане різке падіння рівня громадянської суб'єктності та залученості випускників до низових ініціатив, волонтерства й розвитку місцевих громад. У суспільстві наростатиме атомізація, знизиться рівень взаємної довіри та здатність до самоорганізації. Країна зіткнеться з гострим дефіцитом галузевих і національних лідерів, здатних брати на себе відповідальність за повоєнну відбудову та складні соціальні трансформації.

Політичний вимір. Вимивання знань про права людини, демократичні інститути та правову державу призведе до розмивання демократичної культури серед молодшої інтелектуальної еліти. Випускники ЗВО, не володіючи актуальними соціогуманітарними знаннями та необхідними для когнітивної і світоглядної стійкості навичками медіаграмотності і критичного мислення, стануть ідеальною мішенню для ворожих інформаційно-психологічних операцій, дезінформації та популістських маніпуляцій. У довгостроковій перспективі це створить загрозу виникнення ерозії демократичних інститутів України, зростання авторитаризму та зниження геополітичної стійкості держави на міжнародній арені.

Реалістичний сценарій.

Передумови та механізм розгортання. Реалістичний сценарій розгортатиметься за умов часткової, точкової реакції вищої школи на зовнішні та внутрішні виклики без кардинальної системної реформи нормативно-фінансового регулювання з боку МОН України та НАЗЯВО. За такого перебігу подій ЗВО оновлюватимуть окремі соціогуманітарні курси під впливом вимог воєнного часу, однак ці зміни матимуть несистемний, «острівний» характер і суттєво різнитимуться залежно від профілю закладу, його регіонального розташування та ініціативності окремих викладацьких колективів. У процесі реалізації вибіркової частини ECTS утримуватиметься гібридна модель: поруч із прогресивними кафедрами, які впроваджують цифрові каталоги та відкриті презентації курсів, значна частина ЗВО (особливо негуманітарних) зберігатиме приховані адміністративні важелі впливу на вибір студентів. Директиви деканатів пом'якшуватимуться, але повністю не зникнуть, створюючи компромісну форму студентоцентризму, де реальна свобода вибору чергуватиметься із формальним узгодженням «згори».

Ключові прояви. Першим проявом реалістичного сценарію стане поглиблення міжгалузевого розриву та виникнення «мозаїчної» якості освіти. У гуманітарних та класичних університетах соціогуманітарна підготовка і рівень свободи вибору здобувачів зберігатиме високі стандарти. Натомість у ЗВО негуманітарного профілю соціогуманітарна підготовка здобувачів відбуватиметься переважно у формі стиснутих інтегрованих модулів, які лише частково компенсуватимуть дефіцит актуальних знань про людину, суспільство й державу.

Другим проявом буде часткове подолання «консенсусу необтяження» за рахунок ініціативи окремих викладачів-новаторів. В освітній простір проникатимуть практико-орієнтовані активні методи, однак вони не стануть загальносистемним стандартом. Більшість викладачів продовжуватиме дотримуватися традиційних форм оцінювання, що утримуватиме значну частину студентства в «пастці ілюзорної достатності». Здобувачі демонструватимуть помірно високу задоволеність освітою, проте їхні м'які навички та рівень критичного мислення залишатимуться дискретними – сформованими лише в межах окремих успішних дисциплін.

Третім проявом стане спонтанне несистемне реагування ЗВО або окремих кафедр на сучасний екзистенційний сплеск інтересу здобувачів до психологічних знань. ЗВО частково інтегруватимуть теми ментального здоров'я та життєстійкості в освітній процес, проте психологічні служби більшості закладів функціонуватимуть у формальному режимі, не перетворюючись на повноцінні інституційні центри резильєнтності. Одночасно зберігатиметься ярусний дисбаланс у визначенні ціннісних векторів ЗВО з очевидним пріоритетом фахового вектора над громадянським та особистісно-сімейним.

Освітні та суспільно-політичні наслідки. Розгортання реалістичного сценарію спричинить формування поляризованого освітнього та суспільного середовища, де готовність людей із вищою освітою до життєдіяльності в умовах демократії матиме виражений асиметричний характер.

Освітній вимір. Формальне представлення в освітніх програмах соціогуманітарного блоку дисциплін дозволить уникнути повної деградації гуманітарного знання, проте не забезпечить міждисциплінарного прориву. ЗВО демонструватимуть «острівну якість»: поруч із сильними соціогуманітарними освітніми компонентами функціонуватимуть неактуальні або чисто номінальні навчальні курси, включені до освітніх програм лише «для галочки». Вітчизняна вища освіта зберігатиме внутрішню диспропорційність у підготовці молоді до розуміння демократичних цінностей і механізмів функціонування держави і суспільства, що ускладнюватиме її повноцінну інтеграцію до європейського освітнього простору та надаватиме випускникам

різних спеціальностей нерівні стартові можливості для успішної побудови професійної, особистісної та суспільної кар'єри в умовах демократії.

Особистісний вимір. Здобувачі освіти отримуватимуть базову фахову підготовку, проте їхня когнітивна та психологічна стійкість залежатимуть від власної ініціативи та можливостей користування пропозиціями неформальної освіти. Випускники негуманітарних спеціальностей і надалі відчуватимуть брак м'яких навичок для вирішення проблем управління розвитком емоційного інтелекту, захисту ментального здоров'я, ціннісної саморегуляції тощо. Це підвищуватиме ризик їхнього швидкого професійного вигорання та ускладнюватиме соціалізацію в умовах воєнних викликів і повоєнного відновлення.

Суспільний вимір. Формуватиметься двостратова структура випускників: активна свідома меншість (утворена з випускників гуманітарних закладів освіти та інших, які здобули громадянські компетентності через волонтерство, громадську діяльність або участь у політичних партіях) та пасивна більшість з орієнтацією на суто вузькофаховий прагматизм. Суспільство отримає частковий ресурс для відновлення, однак загальний рівень громадянської солідарності та низової самоорганізації залишатиметься сегментованим, підтримуваним переважно зусиллями окремих активних громад.

Політичний вимір. Збереження фрагментарного рівня соціогуманітарної підготовки залишатиме значні групи населення вразливими до високотехнологічних інформаційно-психологічних операцій та популізму. Демократичні інститути функціонуватимуть стабільно, проте демократична культура суспільства залишатиметься невисокою через дефіцит у багатьох галузевих, регіональних і національних лідерів системних знань про людину, суспільство й державу, нерозвинене критичне мислення, утилітарну систему цінностей, низьку медіаграмотність та правову освіту. У цілому це формуватиме доволі високі ризики для повернення суспільства до недемократичних векторів розвитку.

Оптимістичний сценарій

Передумови та механізм розгортання. Оптимістичний сценарій розгортатиметься за умов реалізації комплексних, системних управлінських рішень на всіх рівнях освітньої політики при активній синергії МОН України, НАЗЯВО, ЗВО, гарантів освітніх програм, роботодавців, студентського самоврядування та громадського сектору. За такого перебігу подій інституційна автономія ЗВО стає важелем не для скорочення соціогуманітарного блоку, а для його якісного змістового оновлення та структурної реконфігурації. На нормативному рівні запроваджується та

закріплюється інституційний соціогуманітарний оптимум у Стандартах вищої освіти всіх галузей знань з чітко визначеним обсягом кредитів ECTS. У процесі реалізації вибіркової частини ECTS повністю викорінюється «прихований формалізм» завдяки впровадженню єдиних відкритих цифрових каталогів соціогуманітарних курсів та міжфакультетського принципу їх вибору. Студентоцентризм перетворюється із декларативної вимоги на реальний інструмент формування індивідуальної освітньої траєкторії, де кожен здобувач освіти має гарантований і прозорий доступ до міждисциплінарних соціогуманітарних курсів.

Ключові прояви. Першим і найважливішим проявом цього сценарію стане подолання галузевої асиметрії та «технократичного атомізму». Вивчення соціології, політології, правознавства, педагогіки і психології на негуманітарних спеціальностях виходить із маргінальної зони і стає органічною, практико-орієнтованою складовою підготовки фахівців будь-якої спеціальності. В освітній процес упроваджуються інтегровані міждисциплінарні курси («Інженерна етика та біоетика», «ІТ-політологія та медіаграмотність», «Соціологія технологічного суспільства» тощо), які пов'язують фахову сферу із соціально-гуманітарним контекстом.

Другим ключовим проявом є остаточна ліквідація «консенсусу необтяження» та подолання «пастки ілюзорної достатності». ЗВО переходять від репродуктивних методів навчання й формального тест-контролю до оцінювання когнітивних навичок вищого порядку (здатність критично аналізувати, оцінювати, аргументувати, створювати нові рішення тощо). Освітній процес насичується практико-орієнтованими технологіями (симуляційні ігри, дебати, розбір складних суспільних кейсів, «навчання через служіння» тощо). Суб'єктивна задоволеність здобувачів освітою базується не на «легкості отримання оцінки», а на усвідомленні реального особистісного й професійного зростання, формуванні почуття власної гідності, ґрунтованого на умінні бачити ідеологічні, ментальні, політичні та інші загрози й виклики та протистояти їм.

Третім виміром стане подолання ярусного дисбалансу та розбудова повноцінної екосистеми життєстійкості. У навчальних планах досягається гармонійний паритет між фаховим, громадянським та особистісно-сімейним векторами підготовки. Психологічні служби ЗВО трансформуються у повноцінні Центри ментального здоров'я та життєстійкості, системно задовольняючи високий запит молоді на психологічні знання та формуючи навички подолання екзистенційних криз і стресу в екстремальних умовах та умовах невизначеності. Активно реалізується «Третя місія» університетів через пряму інтеграцію волонтерства, соціальних проєктів та співпраці з громадами у зміст освітніх компонентів.

Освітні та суспільно-політичні наслідки. Розгортання оптимістичного сценарію забезпечить якісний прорив у виконанні вищою школою України її державотворчої, світоглядної та суб'єктно-формуючої місії.

Освітній вимір. Вища освіта України здобуває цілісний міждисциплінарний характер, де фахові компетентності гармонійно поєднуються з високим рівнем соціогуманітарної культури. Вітчизняні освітні програми стають конкурентоспроможними в європейському освітньому просторі. ЗВО перетворюються на реальні осередки інтелектуальної свободи, критичного мислення та академічної доброчесності, де студент є активним суб'єктом освітнього процесу, а не пасивним споживачем освітніх послуг.

Особистісний вимір. Випускник ЗВО отримує гармонійну соціогуманітарну освіту, виходячи на ринок праці зі сформованими м'якими та гібридними навичками, розвиненим емоційним інтелектом, критичним мисленням та здатністю до ціннісної саморегуляції. Молодь набуває високої психологічної резильєнтності, формує здатність долати складні екзистенційні виклики, уміння не допускати професійного вигорання та готовність до усвідомленого будівництва гармонійних сімейних і міжособистісних взаємин.

Суспільний вимір. Формується потужний пласт активної й соціально відповідальної інтелектуальної еліти, здатної виступати локомотивом повоєнної відбудови та системних трансформацій в Україні. У суспільстві зростає рівень взаємної довіри, соціальної солідарності та здатності до низової самоорганізації й розвитку територіальних громад через інститути «Третьої місії» ЗВО.

Політичний вимір. Забезпечується високий рівень когнітивного самозахисту та світоглядної стійкості суспільства перед будь-якими формами ворожих інформаційно-психологічних операцій, маніпуляцій чи дезінформації. ЗВО формують випускників із глибоко укоріненою демократичною культурою, розумінням цінностей прав людини та принципу верховенства права. Це зміцнює стійкість демократичних інститутів України, унеможливорює ренесанс авторитаризму та гарантує суб'єктність держави у глобальному геополітичному просторі.

6.3. Рекомендації щодо підвищення ефективності соціогуманітарної підготовки здобувачів вищої освіти до життя в демократичному суспільстві

Узагальнення результатів репрезентативного емпіричного дослідження, проведеного на перетині двох освітньо-історичних парадигм, засвідчило глибоку трансформацію інституційної місії закладів вищої освіти. Вища школа України здолала тоталітарну спадщину радянської «фабрики кадрів», суттєво наростивши потенціал формування особистісної зрілості та свідомого громадянства. Водночас зроблені у процесі аналізу висновки та проведений SWOT-аналіз дали змогу окреслити низку гострих суперечностей. Серед них: збереження ярусного дисбалансу освітніх функцій на користь утилітарного фахового прагматизму; виражена галузева асиметрія з маргіналізацією прикладного суспільствознавства в освітніх програмах негуманітарних спеціальностей; збереження адміністративного тиску («прихованого формалізму») при реалізації вибіркової частини ECTS; виникнення загрози «пастки ілюзорної достатності» в межах двостороннього «консенсусу необтяження» між викладачами й здобувачами освіти.

Для подолання виявлених суперечностей та запобігання песимістичному сценарію розвитку соціогуманітарної освіти в Україні розроблено багаторівневу систему стратегічних рекомендацій. Запропонований комплекс заходів базується на зміні парадигми. Варто відмовитися від пасивного контролю знань на користь предиктивної системи забезпечення когнітивно-світоглядної безпеки нації, де соціогуманітарна освіта постає інструментом стратегічного стримування в умовах гібридних загроз.

Національний рівень

Реалізація нової парадигми розвитку соціогуманітарної освіти на національному рівні вимагає запровадження відповідального партнерства між ключовими регуляторами освітньої сфери та вищими органами забезпечення оборони й безпеки держави. Міністерство освіти і науки України (МОН) володіє нормативно-правовими важелями для оновлення державних стандартів вищої освіти, проведення реструктуризації навчальних планів та регулювання обсягів соціогуманітарного блоку. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) виступає головним контролюючим та стимулюючим інститутом, який через процедури акредитації освітніх програм і критерії внутрішнього забезпечення якості формує вимоги до компетентностей випускників. У той же час Рада національної безпеки і оборони України (РНБО) постає інституційним

гарантом включення світоглядної та когнітивної стійкості молоді до загальнодержавної стратегії протидії гібридним загрозам і захисту національного смислового простору. Водночас міжгалузєва синергія Міністерства молоді та спорту України, Міністерства розвитку громад та територій України, Міністерства у справах ветеранів України та Міністерства соціальної політики України забезпечує практичну імплементацію «Третьої місії» університетів через розбудову молодіжних ініціатив, волонтерства, ветеранської реінтеграції та партнерства з територіальними громадами. Конвергенція зусиль цих органів забезпечує комплексний перехід від суто педагогічного контролю знань до безпекознавчої системи стратегічного стримування.

Інтеграція освітньої політики у систему національної безпеки. Ігнорування безпекової функції соціогуманітарної освіти та відсутність у сучасних стандартах вищої освіти індикаторів когнітивної безпеки особистості призводять до високої вразливості молоді перед гібридними загрозами, ворожими інформаційно-психологічними операціями, дезінформацією та популістськими маніпуляціями, що створює безпосередню загрозу для ментального суверенітету держави.

Для розв'язання цієї проблеми Раді національної безпеки і оборони України (РНБО) пропонується включити соціогуманітарну освіту та підготовку молоді до Стратегії когнітивно-світоглядної безпеки України як один із ключових елементів «гуманітарного щита» держави, визначивши соціогуманітарну підготовку ресурсом стратегічного стримування. Крім того, РНБО у співпраці з МОН України пропонується ініціювати включення до стандартів вищої освіти нової безпекознавчої компетентності: «здатність ідентифікувати, критично аналізувати та деконструювати маніпулятивні наративи, фейки й дезінформацію у цифровому інформаційному середовищі, дотримуючись принципів цифрової гігієни та медіаетики».

Очікуваним результатом реалізації цієї пропозиції стане формування системної державної політики когнітивного самозахисту суспільства, де соціогуманітарна освіта виступатиме інструментом превентивного блокування деструктивних інформаційних впливів ще на етапі їх виникнення, а соціогуманітарна підготовка здобувачів – засобом їх превентивного когнітивного самозахисту.

Зупинення маргіналізації соціогуманітарної освіти. В освітньому середовищі ЗВО негуманітарного профілю спостерігається критична маргіналізація соціогуманітарного компонента, де частка вивчення наук про людину, суспільство й державу опустилася до критичної межі, спричиняючи

«технократичний атомізм» та відрив майбутніх фахівців від розуміння реального суспільно-політичного контексту.

Задля розв'язання цієї проблеми Міністерству освіти і науки України рекомендується внести зміни до «Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» (затверджених наказом МОН України), встановивши обов'язкову нормативну вимогу для Науково-методичних комісій щодо включення до блоку загальної підготовки на всіх негуманітарних спеціальностях першого (бакалаврського) рівня соціогуманітарного оптимуму в обсязі не менше 15–20 кредитів ECTS (або 5–6 освітніх компонентів). Очікуваним результатом цього заходу стане відновлення міждисциплінарної цілісності вищої освіти та гарантування того, що випускник будь-якої спеціальності здобуде базові компетентності, необхідні для відповідальної життєдіяльності в демократичному суспільстві.

Трансформація оцінювання освітньої програми. Суттєвим гальмівним чинником розвитку якості освіти є домінування формально-описових методів контролю знань, які підтримують «консенсус необтяження» й замикають здобувачів у «пастці ілюзорної достатності», не формуючи і не вимірюючи їхньої реальної когнітивної та світоглядної стійкості. Задля подолання цього формалізму Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) пропонується внести зміни до Методичних рекомендацій для експертів з акредитації освітніх програм, передбачивши обов'язкову верифікацію наявності в закладі освіти інституційних та змістових умов для формування громадянської суб'єктності, світоглядної автономії та когнітивної стійкості здобувачів освіти. Експертна група та Галузева експертна рада НАЗЯВО мають оцінювати:

- цілі та очікувані результати ОП (наявність чітко визначених компетентностей щодо розуміння функціонування демократичних інститутів, принципів верховенства права, прав людини, критичного аналізу інформації та медіаграмотності, незалежно від спеціальності та галузі знань);

- зміст та міждисциплінарність (наявність реальних, а не декларативних міждисциплінарних освітніх компонентів соціогуманітарного спрямування або інтегрованих міждисциплінарних модулів, орієнтованих на аналіз суспільних процесів, розуміння етичних викликів та цінностей демократії);

- реалізацію студентоцентризму та прозорість ECTS (відсутність «прихованого формалізму» та адміністративного тиску при формуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувача, забезпечення гарантованого та вільного доступу до міждисциплінарних курсів соціогуманітарного спрямування);

- методи оцінювання та реалізацію «третьої місії» університетів (застосування практико-орієнтованих форм контролю, що підтверджують

спроможність випускника протидіяти дезінформації, ІПСО та маніпуляціям у цифровому середовищі».

Доцільно також доповнити Критерії оцінювання якості освітньої програми⁷³ такими формулюваннями:

- Критерій 1 (Проектування освітньої програми): «Освітня програма чітко визначає та інтегрує у систему програмних результатів навчання компетентності, необхідні для свідомої життєдіяльності здобувачів у демократичному суспільстві, зокрема критичне мислення, громадянську відповідальність та розуміння механізмів демократичного врядування»;

- Критерій 2 (Структура та зміст освітньої програми): «Освітня програма та навчальний план передбачають практичну підготовку здобувачів вищої освіти, яка дає можливість здобути компетентності, потрібні для подальшої професійної діяльності і життя в демократичному суспільстві»;

- Критерій 5 (Контрольні заходи, оцінювання здобувачів вищої освіти та академічна доброчесність): «Контрольні заходи та критерії оцінювання на ОП спрямовані на верифікацію навичок вищого порядку (аналіз, оцінювання, деконструкція маніпулятивних наративів та дезінформації), запобігають укоріненню формального контролю знань та підтверджують когнітивну й світоглядну стійкість здобувача в цифровому інформаційному просторі»;

- Критерій 7 (Освітнє середовище та матеріальні ресурси): «Освітнє середовище ЗВО надає здобувачам дієві інструменти психологічної резильєнтності, підтримки ментального здоров'я та стимулює їхню залученість до низових громадянських ініціатив, волонтерства й розбудови місцевих громад».

Очікуваним результатом запровадження таких змін стане ліквідація формалізму в оцінюванні та стимулювання ЗВО до впровадження інноваційних курсів, що формують реальний когнітивний імунітет, світоглядну автономію молоді та її готовність до успішного життя в умовах демократії.

Міжвідомче забезпечення державної підтримки «Третьої місії» університетів. Наявний низький рівень громадянської суб'єктності здобувачів та слабка залученість ЗВО до розв'язання практичних проблем місцевих громад поглиблюють атомізацію суспільства й позбавляють молодь реального досвіду демократичної дії. Для подолання цього МОН України спільно з Міністерством молоді та спорту України, Міністерством розвитку громад та територій України, Міністерством у справах ветеранів України та

⁷³ Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. (2024, 15 травня). Додаток 1. Критерії оцінювання якості освітньої програми. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#Text>

Міністерством соціальної політики України пропонується розробити та затвердити спільне Положення про державну підтримку «Третьої місії» ЗВО. Окрім того, Кабінету Міністрів України рекомендується передбачити створення міжвідомчої грантової програми для масштабування в ЗВО технології «Навчання через служіння», волонтерства, соціального партнерства й проєктів ветеранської реінтеграції. Очікуваним результатом реалізації цієї міжвідомчої ініціативи стане трансформація університетів на реальні осередки регіонального розвитку й соціальної солідарності, забезпечення міжсекторального синергетичного ефекту та підготовка соціально відповідальної еліти, здатної брати активну участь у повоєнній відбудові та зміцненні демократичних інститутів України.

Інституційно-академічний рівень

Реалізація стратегічних завдань на інституційно-академічному рівні вимагає тісної науково-методологічної та прикладної взаємодії між двома ключовими суб'єктами: науковими установами (інститутами Національної академії педагогічних наук України та Національної академії наук України) та закладами вищої освіти (ЗВО). Наукові установи володіють необхідним фундаментальним і прикладним потенціалом для розробки інноваційних концепцій, моделей, технологій та наукового супроводу їх упровадження. Водночас заклади вищої освіти є безпосереднім середовищем імплементації цих інновацій, оскільки володіють ресурсами для реформування освітнього процесу, подолання ECTS-формалізму, трансформації внутрішніх систем забезпечення якості та реалізації «Третьої місії» університетів у співпраці з громадами. Синергія наукових установ та ЗВО здатна забезпечити перехід від теоретики до системного практичного втілення нової парадигми соціогуманітарної освіти.

Науковий супровід імплементації нової парадигми соціогуманітарної освіти. Існуючий відрив освітньої практики негуманітарних ЗВО від сучасних досягнень безпекознавства та наук про людину, суспільство й державу призводить до інерційного сприйняття соціогуманітарних дисциплін як суто фонового елемента, що знижує їхню роль у протидії когнітивним загрозам. Для подолання цього розриву науковим установам (НАПН України, НАН України) у співпраці із ЗВО пропонується забезпечити системний науковий супровід освітнього процесу шляхом імплементації Концепції розвитку соціогуманітарної освіти в умовах війни і повоєнного відновлення. Це передбачає переосмислення соціогуманітарної підготовки з пасивного накопичення знань на активний елемент формування когнітивно-світоглядної рефлексії здобувачів та «гуманітарного щита» держави. Очікуваним

результатом реалізації цієї пропозиції стане концептуальне переоснащення освітнього процесу у ЗВО та перетворення соціогуманітарних компонентів на дієвий фактор забезпечення національної безпеки та смислового суверенітету.

Впровадження моніторингу якості соціогуманітарної підготовки здобувачів ЗВО. Діючі у ЗВО механізми оцінювання якості соціогуманітарної підготовки здебільшого зводяться до констатувального обліку успішності та формальних анкетувань, що не дозволяє виявляти реальний рівень ціннісної орієнтації молоді та робить освітню систему нездатною вчасно реагувати на когнітивні вразливості здобувачів. Задля усунення цього недоліку науковим установам спільно із ЗВО пропонується впровадити в інституційну практику Модель моніторингу якості соціогуманітарної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО. Ця модель забезпечує перехід від пасивного контролю знань до системи раннього виявлення світоглядних і когнітивних викривлень та прогностичного оцінювання готовності молоді до життєдіяльності в демократичному суспільстві. Очікуваним результатом запровадження такої моделі стане формування в ЗВО предиктивної системи моніторингу якості освіти, яка допомагатиме здобувачу освіти своєчасно виявляти, а закладу освіти допомагати здійснювати самокорекцію виявлених освітніх дефіцитів і ціннісних деформацій.

Інструментальна верифікація світоглядної та когнітивної стійкості особистості. Масове поширення у цифровому середовищі алгоритмічних маніпуляцій, дезінформації та ворожих ПСО оголило вразливість здобувачів вищої освіти перед прихованими когнітивними впливами за відсутності у ЗВО прикладних інструментів діагностики медіарезильєнтності. Для розв'язання цієї проблеми науковим установам у співпраці з ІТ-фахівцями та ЗВО рекомендується інтегрувати в освітній процес і систему внутрішньоуніверситетського забезпечення якості освіти Технологію верифікації світоглядної і когнітивної стійкості особистості у відкритому інформаційному просторі. Означена технологія надасть науково обґрунтований інструментарій та зручний аналітичний інтерфейс для виявлення когнітивних вразливостей (сприйнятливості до дипфейків, кліпового мислення, дезінформації). Очікуваним результатом стане створення у ЗВО дієвого інструментарію вимірювання й зміцнення когнітивного імунітету молоді та підвищення її стійкості до деструктивних інформаційно-психологічних упливів.

Подолання ECTS-формалізму та забезпечення прозорості студентоцентризму. Наявність у ЗВО практики «прихованого формалізму» та адміністративного тиску при формуванні вибіркової частини ECTS

призводить до штучного перерозподілу дисциплін задля збереження навчального навантаження викладачів, порушуючи право здобувачів на формування власної освітньої траєкторії. Задля нейтралізації цієї практики закладам вищої освіти пропонується впровадити єдині міжфакультетські цифрові каталоги вибіркових дисциплін соціогуманітарного спрямування з автоматизованим зарахуванням та позбавити випускові кафедри адміністративних важелів обмеження студентського вибору. Очікуваним результатом реалізації такого заходу стане повна ліквідація ECTS-формалізму, забезпечення реальної прозорості студентоцентризму та гарантування вільного доступу здобувачів негуманітарних спеціальностей до якісних соціогуманітарних курсів.

Подолання дисциплінарного дисбалансу через створення університетської екосистеми життєстійкості. У результатах дослідження зафіксовано глибокий дисциплінарний дисбаланс між високим рівнем формування фахових компетентностей та суттєво нижчими показниками громадянського й особистісно-сімейного векторів підготовки особистості до життя, що супроводжується високим невиконаним запитом молоді на психологічні знання. Для розв'язання цієї проблеми керівництву ЗВО пропонується створити Центри ментального здоров'я та життєстійкості (чи реорганізувати для цього наявні психологічні служби), а також інтегрувати в соціогуманітарні освітні компоненти модулі з саморегуляції, подолання кризових станів та сімейної психології. Очікуваним результатом функціонування такої екосистеми стане вирівнювання означеного дисбалансу, задоволення запиту здобувачів на психологічну адаптивність та формування психолого-емоційної життєстійкості молоді в умовах війни й повоєнного відновлення.

Науково-методичний рівень

Реалізація стратегічних завдань розвитку соціогуманітарної освіти в Україні на науково-методичному та технологічному рівні дуже залежить від позиції розробників і гарантів освітніх програм, випускових та загальноуніверситетських кафедр, а також науково-педагогічних працівників. Саме ці суб'єкти безпосередньо проєктують зміст освітніх компонентів, обирають педагогічні технології, здійснюють поточне та підсумкове оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти і формують освітнє середовище аудиторної та позааудиторної взаємодії. Від їхньої професійної позиції, готовності до відмови від застарілих догматичних підходів та опанування ними новітніх цифрових і діагностичних інструментів залежить

якісний перехід від формальної трансляції знань до формування когнітивно-світоглядної стійкості молоді.

Подолання «консенсусу необтяження» та руйнування «пастки ілюзорної достатності». В освітній практиці ЗВО спостерігається систематичне вкорінення феномену «консенсусу необтяження» – мовчазної угоди між викладачами та здобувачами освіти про спрощення вимог заради формально високих показників задоволеності, що замикає студентів у «пастці ілюзорної достатності» та формує хибну переконаність у власній компетентності за реального дефіциту критичного мислення. Задля подолання цієї деструктивної практики розробникам і гарантам освітніх та педагогічних і науково-педагогічних працівникам рекомендується кардинально змінити систему оцінювання навчальних досягнень: відмовитися від спрощеного репродуктивного тест-контролю й підготовки компілятивних рефератів на користь вимірювання когнітивних навичок вищого порядку. Оцінювання має фіксувати здатність здобувача аналізувати, оцінювати, аргументувати та створювати власні концептуальні рішення. Очікуваним результатом реалізації такого підходу буде викорінення імітаційного навчання, подолання «пастки ілюзорної достатності» та стимулювання здобувачів освіти до реального інтелектуального й світоглядно-ціннісного зростання.

Впровадження практико-орієнтованих технологій навчання. Традиційний догматичний виклад соціогуманітарних дисциплін у формі пасивних лекцій сприймається здобувачами негуманітарних спеціальностей як відірваний від життя теоретичний матеріал, що знижує їхню мотивацію та перешкоджає формуванню громадянської суб'єктності. Задля подолання цього змістово-методичного розриву викладачам соціогуманітарних дисциплін пропонується перебудувати освітній процес на основі інтерактивних практико-орієнтованих технологій: методів кейс-стаді, симуляційних ігор (наприклад, моделювання виборчих, законодавчих чи судових процесів), публічних дебатів, впровадження технології «Навчання через служіння», що передбачає безпосереднє спрямування навчальних завдань студентів на розв'язання актуальних соціальних, екологічних чи правових проблем місцевих громад та ветеранських спільнот. Очікуваним результатом реалізації такого підходу стане трансформація соціогуманітарної підготовки з абстрактної теорії на живий досвід громадянської дії та соціальної відповідальності.

Міждисциплінарна конвергенція змісту освітніх компонентів для негуманітарних спеціальностей. У багатьох ЗВО негуманітарного профілю зберігається традиція викладання відірваних від професійного контексту базових гуманітарних курсів, що підсилює «технократичний атомізм» та

призводить до ігнорування студентами суспільствознавчих знань. Для нейтралізації цієї проблеми розробникам і гарантам освітніх програм, випусковим та соціогуманітарним кафедрам пропонується здійснити змістовий перехід до розроблення та впровадження спеціалізованих міждисциплінарних курсів, які поєднуюватимуть фахову сферу із соціогуманітарною проблематикою (наприклад, «Інженерна етика та біоетика», «ІТ-політологія та медіаграмотність», «Кіберправо та цифрові права людини», «Соціологія технологічного суспільства» тощо). Очікуваним результатом запровадження таких міждисциплінарних модулів стане подолання галузевого розриву та формування у майбутніх фахівців розуміння суспільно-політичних, етичних та безпекових наслідків їхньої професійної діяльності.

Опанування та застосування цифрових аналітичних інструментів для оцінювання резильєнтності особистості. Відсутність у науково-педагогічних працівників валідизованого інструментарію діагностики вразливості здобувачів у відкритому цифровому середовищі унеможливорює своєчасну корекцію освітнього процесу в умовах постійного тиску ворожих інформаційно-психологічних операцій та алгоритмічних маніпуляцій. Задля подолання цього методичного дефіциту викладачам та розробникам освітніх компонентів рекомендується опанувати та практично застосовувати сучасні цифрові інструменти верифікації когнітивної й світоглядної стійкості особистості. Це дозволить здобувачам у режимі реального часу ідентифікувати власні когнітивні вразливості (схильність до кліпового мислення, сприйнятливості до дипфейків чи дезінформації), а викладачам – гнучко коригувати зміст семінарів, кейсів та практичних завдань. Очікуваним результатом впровадження цих інструментів стане перехід від суб'єктивного оцінювання знань до точної, науково обґрунтованої діагностики когнітивного імунітету та своєчасного коригування змісту соціогуманітарної підготовки в інтересах когнітивної безпеки особистості і держави.

Особистісний рівень

Реалізація завдань розвитку соціогуманітарної освіти у великій мірі залежить від мотивації здобувачів освіти та органи студентського самоврядування. У демократичному суспільстві здобувач вищої освіти є не пасивним споживачем освітніх послуг, а активним суб'єктом освітнього процесу, який має право безпосередньо впливати на якість власних компетентностей та формування ціннісного профіля майбутньої еліти держави. Органам студентського самоврядування належить суб'єктна роль представництва інтересів молоді, захисту академічної свободи та залучення

студентства до низових громадянських ініціатив, волонтерства й соціального партнерства.

Перехід від освітнього конформізму до активної академічної суб'єктності. Студентство нерідко потрапляє у пастку мовчазної згоди з адміністративним диктатом при виборі дисциплін або свідомо обирає найпростіші факультативи задля легкого отримання оцінок, чим мимовільно підтримує феномени «прихованого формалізму» ECTS та «консенсусу необтяження». Задля подолання цієї пасивної позиції органам студентського самоврядування варто допомогати здобувачам вищої освіти усвідомлювати хибність стратегії «найменшого спротиву» та вчитись свідомо конструювати індивідуальну освітню траєкторію. Студентам варто активно реалізовувати своє нормативне право на 25% вибіркового блоку ECTS, обираючи міждисциплінарні соціогуманітарні курси для свідомого балансування фахових та громадянсько-особистісних компетентностей. Очікуваним результатом реалізації такого підходу стане формування суб'єктної освітньої поведінки молоді та ліквідація «прихованого формалізму» через наявність реального суспільного запиту з боку студентства.

Розвиток когнітивного самозахисту та подолання «пастки ілюзорної достатності». В умовах гібридної війни здобувачі вищої освіти демонструють високу суб'єктивну переконаність у достатності здобутих соціогуманітарних знань. Проте на практиці вони часто виявляють неспроможність розв'язувати проблеми міжособистісного спілкування чи когнітивну вразливість перед високотехнологічними маніпуляціями, алгоритмічними пастками соціальних мереж, дипфейками та ворожими ІІСО. Задля усунення цієї небезпеки здобувачам освіти пропонується через можливості неформальної та інформальної освіти цілеспрямовано розвивати навички когнітивного самозахисту: дотримуватися цифрової гігієни, опановувати інструменти фактчекінгу, критичного аналізу джерел інформації та системного тренування мислення вищого порядку. Очікуваним результатом запровадження практики когнітивного самозахисту стане руйнування «пастки ілюзорної достатності», формування світоглядної автономії та особистого «когнітивного імунітету» випускника перед деструктивними впливами у відкритому цифровому середовищі.

Цілеспрямоване формування психологічної життєстійкості та ціннісна саморегуляція. У результатах здійсненого аналізу зафіксовано суттєве ігнорування особистісно-сімейного вектору підготовки ($M = 2.87$) та наявності потужного нереалізованого запиту молоді на психологічні знання (74.00%), що в умовах війни підвищує ризики психологічного вигорання та екзистенційної

дезорієнтації. Для подолання цього дефіциту здобувачам освіти рекомендується активно залучатися до програм університетських Центрів ментального здоров'я та життєстійкості, опановувати методики емоційної саморегуляції, подолання стресу та розвитку м'яких навичок міжособистісної взаємодії. Очікуваним результатом стане підвищення психолого-емоційної резильєнтності молоді, готовність до подолання повоєнних екзистенційних викликів та формування ціннісно зрілої особистості.

Активізація низової громадянської дії. Низькі показники громадянського вектору підготовки ($M = 3.44$) свідчать про дефіцит практичного досвіду участі молоді в демократичних процедурах та розв'язанні проблем місцевих громад. Задля нейтралізації цієї атомізації органам студентського самоврядування та студентським об'єднанням пропонується ініціювати створення спільних із громадами, волонтерськими хабами та ветеранськими організаціями проєктів у межах технології «Навчання через служіння». Очікуваним результатом реалізації даного напрямку стане трансформація студентського самоврядування на реальний інститут громадянського виховання, зростання рівня низової самоорганізації та підготовка соціально відповідальної молодіжної еліти, здатної розбудовувати демократичні інститути України.

6.4. Концепція розвитку соціогуманітарної освіти для забезпечення стійкості українського суспільства в умовах війни й повоєнного відновлення.

Теоретико-методологічні засади архітекtonіки Концепції

Розроблення цієї Концепції як вищої форми науково-теоретичного узагальнення вимагає чіткого визначення її гносеологічного статусу, структурно-функціональних меж та категоріального апарату. Відповідно до академічного розуміння цього феномена в сучасній науковій методології, концепція постає не просто як сукупність декларативних положень чи нормативних приписів, а як цілісна «система поглядів, єдиний визначальний задум, провідна ідея або конструктивний принцип»⁷⁴, що задає стратегічний вектор розв'язання складної міждисциплінарної проблеми. У цьому контексті архітекtonіка представленої Концепції структурується через діалектичну єдність чотирьох її вимірних параметрів: форми, змісту, місії та візії.

Форма (структура) Концепції визначається її внутрішньою архітектурою, що підпорядкована логіці системно-структурного та рекурсивного підходів. Вона трансформується з лінійної послідовності розділів у динамічну, самореферентну структуру, що моделює соціогуманітарну освіту як цілісну екосистему на різних рівнях її прояву (ЗЗСО, ЗПО/ЗФПО, ЗВО). Конструктивним принципом організації цієї форми є операціональна система соціогуманітарної освіти, що поєднує п'ять послідовних і взаємопроникних структурних рівнів: від нормативного закріплення намірів держави й закладу (декларація), через публічну трансляцію смислів (комунікація), інфраструктурне та кадрове забезпечення (інституціоналізація), до системної рефлексії (моніторинг) та кінцевого суспільного визнання (капіталізація). Така форма забезпечує наскрізну аналітичну строгість дослідження і дозволяє перетворити теоретичні висновки на практичні, математично вимірні інструменти управління якістю освіти на будь-якому її етапі.

Зміст Концепції відображає її внутрішню сутність і визначається глибокою міждисциплінарною інтеграцією гуманітарних і соціальних наук, спрямованих на людиноцентричну реформацію освітнього простору. На відміну від застарілих знансєвих парадигм, змістовне наповнення Концепції фокусується на трансформації теоретичних конструктів у реальні вектори безпекового впливу та резильєнтності особистості: світоглядно-ціннісний,

⁷⁴ Рижко, В.А. (2014, грудень). Концепція. *Енциклопедія сучасної України*. Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20005643>

когнітивно-резильєнтний, психолого-адаптивний та соціально-нормативний. Зміст Концепції розкриває сутнісний розрив між інституційним базисом (соціогуманітарною освітою) та суб'єктивним результатом (соціогуманітарною підготовкою), переводячи гуманітарне знання із площини пасивного нагромадження фактів у площину активного формування інтелектуальної автономії та «трансформативного агентства» здобувачів освіти.

Місія Концепції відображає її прагматичне призначення, безпосередню соціально-державницьку функцію та ціннісну відповідь на екзистенційні виклики сучасності. Місія полягає у трансформації соціогуманітарної освіти у дієвий важіль когнітивного опору та стратегічного стримування агресора в умовах інформаційної війни та гібридних загроз. Концепція покликана забезпечити органи державної влади, безпекові структури та заклади освіти інноваційним інструментарієм раннього виявлення світоглядних і когнітивних вразливостей суспільства. Її місією є також захист ментального суверенітету України, деідеологізація та деколонізація освітнього простору, а також подолання технократичного дисбалансу шляхом виховання інтелектуально незалежного, етично відповідального й державницьки лояльного громадянина.

Візія Концепції репрезентує її прогностичний потенціал, формуючи ідеальний випереджальний образ (модель майбутнього) соціогуманітарного простору України в часи повоєнного відновлення та сталого розвитку. Візія передбачає створення інклюзивного, відкритого й автономного освітнього середовища, де цифрові трансформації і штучний інтелект підпорядковані критеріям цифрового гуманізму. У цій прогностичній моделі університети та школи функціонують як сталі партнерські хаби громадянського суспільства, а якість освіти вимірюється не формальними показниками успішності, а рівнем формування самозарадної особистості й національної інтелігенції. Вони постають як носії високого культурного капіталу, що здатні генерувати публічні цінності та виступати надійними гарантами збереження демократії й суверенітету України в турбулентному глобальному світі.

Вихідні передумови та безпекові імперативи розроблення Концепції

Сучасний період розвитку української державності позначений глобальними тектонічними зрушеннями у світовій геополітиці та екзистенційними викликами, викликаними тривалою збройною агресією Російської Федерації проти України. Масштабні воєнні дії, руйнація інфраструктури, масові міграційні процеси, а також безпрецедентний тиск у цифровому й медійному просторах актуалізували пошук фундаментальних внутрішніх ресурсів життєстійкості нації. Досвід протистояння агресору довів,

що передова лінія захисту суверенітету пролягає не лише через фізичні оборонні рубежі й матеріально-технічний потенціал, а й через ментально-ціннісну сферу, світоглядну єдність та когнітивну резильєнтність суспільства. Упродовж тривалого періоду незалежності гуманітарна сфера України розвивалася в умовах системної кризи, яка виражалася у маргіналізації соціогуманітарного знання, його фінансуванні за «залишковим принципом» та витісненні на периферію освітньої політики на користь суто технократичних та утилітарних моделей підготовки кадрів. Розростання мережі закладів вищої освіти без належного ціннісного наповнення призвело до «інфляції вищої освіти», за якої університети нерідко трансформувалися у комерціалізовані бізнес-центри, неспроможні виконувати свою націєтворчу й елітотворчу місію. Традиційні підходи, орієнтовані на пасивну трансляцію фактів та формальний констатувальний контроль знань, виявилися неефективними перед викликами понад тридцятилітньої гібридної інформаційної війни, спрямованої на розмивання національної ідентичності українців.

Сучасні цифрові трансформації та стрімке впровадження інструментів штучного інтелекту кардинально змінили архітектуру інформаційних загроз. Поняття «цифрові вразливості» еволюціонувало від суто програмно-технічних дефектів до антропологічних і когнітивних дефіцитів особистості. Алгоритми соціальних мереж штучно створюють когнітивні пастки, провокуючи ерозію критичного аналізу («кліпове мислення») та занурення громадян у герметичні деструктивні інформаційні бульбашки. Маніпулятивне використання генеративних систем і дипфейків з боку супротивника спрямоване на точкове руйнування ціннісного ядра молоді, дезорієнтацію суб'єктів у соціокультурному просторі та підлив державної лояльності. Це зумовлює потребу розроблення нової парадигми соціогуманітарної освіти, яка розглядається як гуманітарний і когнітивний «щит» держави. Соціогуманітарна освіта має бути переосмислена з локального академічного компонента у стратегічний ресурс національної безпеки, здатний забезпечити формування світоглядної автономії особистості, стійкість суспільства до ІІСО та мобілізаційну готовність нації в умовах війни й повоєнного відновлення.

Методологічна основа Концепції

Концепція базується на принципі методологічного плюралізму, інтегруючи сукупність філософських, загальнонаукових та конкретно-наукових підходів, що дозволяють досліджувати соціогуманітарну освіту як динамічну, відкриту та нелінійну систему.

Системний підхід спрямовує дослідження на розгляд соціогуманітарної освіти як цілісного міждисциплінарного феномена, що поєднує потенціал

гуманітарних (історія, філософія, мова, культура) та соціальних (соціологія, політологія, правознавство, економіка) наук. Він обґрунтовує взаємозалежність між інституційною структурою освітнього середовища, якістю змісту програм та рівнем національної стійкості держави.

Синергетичний підхід дозволяє аналізувати нелінійні процеси формування світогляду особистості в умовах інформаційного хаосу та ціннісної турбулентності. У межах цього підходу соціогуманітарна сфера розглядається через здатність до самоорганізації, виявлення «точок біфуркації» (моментів, коли зовнішній маніпулятивний вплив стає критичним для свідомості суб'єкта) та переходу системи до нової, вищої якості розвитку.

Рекурсивний підхід (моделювання залежностей) полягає у виявленні рекурсивного зв'язку між рівнем реалізації академічної свободи у закладах вищої освіти та якістю відтворення соціогуманітарного коду. Вільне, автономне академічне середовище виступає передумовою для генерації якісних гуманітарних смислів, які, своєю чергою, через виховання критично мислячих агентів захищають та відтворюють інституційну свободу самого університету.

Безпекознавчий підхід трактує когнітивні, ціннісні та світоглядні дефіцити громадян як пряму загрозу ментальному суверенітету нації. Він переводить соціогуманітарну підготовку в статус інструменту стратегічного стримування, що мінімізує ризики зовнішніх ідеологічних інтервенцій.

Аксіологічний підхід орієнтований на дослідження динаміки ціннісних орієнтацій суспільства (перехід від цінностей виживання до цінностей самовираження та громадянської зрілості). Національні, державницькі та загальнолюдські цінності розглядаються як стабілізаційне ядро, що забезпечує соціальну згуртованість та захист «смыслового суверенітету» України.

Герменевтичний підхід спрямований на розвиток здатності суб'єктів освіти до інтерпретації, декодування та критичного переосмислення текстових і медійних потоків, деконструкції прихованих пропагандистських та маніпулятивних наративів супротивника.

Мета, завдання та засадничі принципи Концепції

Мета Концепції полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичному розгортанні нової парадигми соціогуманітарної освіти як фундаментального чинника і стратегічного ресурсу зміцнення національної безпеки, формування світоглядної і когнітивної стійкості українського суспільства в умовах війни та забезпечення ціннісного підґрунтя для повоєнного відновлення держави.

Основні завдання Концепції:

- концептуальне переосмислення сутності якості соціогуманітарної підготовки здобувачів освіти через категорію індивідуальної та суспільної резильєнтності;
- розроблення та імплементація концепції соціогуманітарної освіти як ресурсу стратегічного стримування в умовах глобального інформаційного протиборства;
- створення та математичне обґрунтування інноваційної моделі моніторингу соціогуманітарного коду освітнього середовища, адаптованої до умов цифровізації та гібридних викликів;
- обґрунтування технології верифікації світоглядної, когнітивної, психолого-адаптивної та соціально-нормативної стійкості особистості у відкритому цифровому просторі;
- подолання технократичного дисбалансу в підготовці майбутніх фахівців (зокрема в ІТ, інженерних та управлінських галузях) шляхом наповнення освітніх програм глибоким аксіологічним змістом;
- формування нової генерації української інтелігенції та національної еліти, наділеної високим рівнем громадянської відповідальності, стратегічного мислення та державної лояльності.

Зasadничі принципи реалізації Концепції:

- *принцип людиноцентризму та етичного гуманізму*: утвердження особистості студента як найвищої цінності, розвиток його внутрішнього духовного потенціалу, унікальності та поваги до прав людини;
- *принцип інтелектуальної автономії*: орієнтація освітнього процесу на виховання самостійності мислення, свободи вибору та спроможності особистості чинити свідомий опір зовнішньому маніпулятивному тиску;
- *принцип національної ідентичності та деколонізації*: очищення соціогуманітарного змісту від пострадянських стереотипів, імперських шовіністичних наративів, реалізація завдань декомунізації, дерадянзації та деросіїзації освітнього простору;
- *принцип цифрового гуманізму*: підпорядкування технологічного прогресу та систем штучного інтелекту етичним критеріям, людським цінностям та завданням збереження антропологічної сутності особистості;
- *принцип єдності теорії та соціальної практики* (трансформативного агентства): спрямованість соціогуманітарних знань на формування активної життєвої позиції, готовності до суспільного служіння, волонтерської діяльності та дієвої участі в демократичних процесах.

Структурно-функціональні складники та архітектоніка соціогуманітарної освіти

Архітектоніка Концепції передбачає чітке розмежування та взаємозв'язок категорій «соціогуманітарна освіта» (як інституційна база, сукупність програм, стандартів та кафедр) та «соціогуманітарна підготовка» (як суб'єктивний процес і реальний результат зміни свідомості індивіда).

Центральним ядром інституційного виміру Концепції виступає індекс соціогуманітарного коду закладу освіти, який інтегрує базові критерії, що відображають послідовні структурні рівні його впровадження та прояву всередині освітнього середовища.

Характеристика рівнів реалізації соціогуманітарного коду закладу освіти

1. *Декларація (нормативно-правове поле)*: відображає якісний стан та обсяг соціогуманітарного складника, офіційно закріпленого в нормативно-документній базі закладу освіти. Основним індикатором виступає соціогуманітарне навантаження: для ЗВО – це частка кредитів ECTS соціогуманітарних дисциплін у загальному обсязі освітніх програм (навчальних планів спеціальностей); для закладів професійної та фахової передвищої освіти – співвідношення годин загальногуманітарного й соціально-економічного блоків до загального обсягу професійної підготовки; для закладів загальної середньої освіти – питома вага предметів освітніх галузей «Громадянська та історична», «Соціальна і здоров'язбережувальна», «Мовно-літературна» в інваріантній та варіативній складових Типових навчальних планів (зокрема, впровадження інтегрованих курсів НУШ). Цей рівень фіксує початкові наміри інституції щодо закладання ціннісного фундаменту, необхідного для усвідомлення здобувачами сутності й меж академічної та громадянської свободи.

2. *Комунікація (інформаційно-публічний простір)*. Визначає рівень трансляції та інформаційної присутності соціогуманітарних цінностей у внутрішньому та зовнішньому публічному полі закладу освіти. Верифікується шляхом контент-аналізу структури навігації офіційного сайту установи. Показником виступає співвідношення спеціалізованих рубрик (присвячених академічній доброчесності, волонтерському руху, національній стійкості, протидії дезінформації) до загальної кількості розділів сайту. Він демонструє відкритість інформаційного середовища для реалізації прав суб'єктів.

3. *Інституціоналізація (організаційно-штатна структура)*. Вимірює реальний стан ресурсно-організаційної та інфраструктурної підтримки соціогуманітарної сфери з боку менеджменту закладу освіти. Оцінюється через штатну вагу – частку окремих підрозділів чи суб'єктів соціогуманітарного

профілю у загальній структурі інституції. Індикатор розраховується відповідно до специфіки закладу освіти: у ЗВО – це частка профільних соціогуманітарних кафедр, лабораторій, психологічних служб, центрів кар'єри; у ЗПО / ЗФПО – частка методичних (предметних) комісій суспільно-гуманітарного циклу, наявність дієвих центрів кар'єрного та психологічного супроводу; у ЗЗСО – наявність професійних психологічних служб, соціальних педагогів, методичних об'єднань учителів гуманітарних дисциплін та інституціоналізованих органів учнівського самоврядування. Цей критерій дозволяє відокремлювати декларативні заяви від реального фінансового і кадрового забезпечення гуманітарної політики закладу освіти.

4. *Моніторинг (діагностика і рефлексія)*. Характеризує спроможність та технологічну готовність системи внутрішнього забезпечення якості закладу освіти до глибокої рефлексії та зворотного зв'язку. Індикатором є діагностична питома вага – частка спеціалізованих соціогуманітарних опитувань стейкхолдерів (щодо рівнів критичного мислення, сформованості безпекових конструктів, громадянської позиції) від загальної кількості щорічних моніторингових процедур якості освіти. Критерій виступає інструментом самокорекції освітнього процесу.

5. Капіталізація (суспільне визнання результату) є фінальним інтеграційним результатом, який демонструє матеріалізацію накопиченого ціннісного капіталу в площину реального суспільного розвитку. Показником є громадянське лідерство, що свідчить про готовність здобувачів до активної життєдіяльності в демократичному суспільстві. Це – вищий верифікатор успішності функціонування соціогуманітарного коду закладу освіти, що диференціюється за рівнями: у ЗВО – це частка лауреатів державних, відомчих, громадських нагород, відзнак та іменних стипендій, призначених студентам і випускникам за громадянську стійкість, захист демократії та волонтерську діяльність, від загалу контингенту; у ЗПО / ЗФПО – рівень інтеграції випускників у професійні спільноти із високою культурою виробничої етики, частка осіб, залучених до регіональних соціальних ініціатив та економічного патріотизму; у ЗЗСО – частка учнів-переможців та учасників всеукраїнських учнівських олімпіад з історії, правознавства, філософії, конкурсів-захистів МАН (секції гуманітарного профілю), а також активних учасників дитячо-юнацьких військово-патріотичних рухів та учнівських екологічних чи волонтерських ініціатив.

Вектори безпекового впливу та формування стійкості особистості

На рівні індивідуальної свідомості здобувача освіти Концепція спрямована на виховання «рефлексивного агента», чий інтелектуальний

імунітет та когнітивна безпека формуються за чотирма взаємозалежними векторами безпекового впливу: світоглядно-ціннісного, когнітивно-резильєнтного, психолого-адаптивного, соціально-нормативного.

Світоглядно-ціннісний вектор (захист ідентичності) – спрямований на формування та захист національної, громадянської та цивілізаційної ідентичності особистості. Він забезпечує трансляцію та збереження історичної пам'яті, мовних і духовних кодів українства, виховання поваги до державної мови, традицій і культури. Цей вектор мінімізує вразливість молоді до історичних фальсифікацій та шовіністичних наративів, конструюючи міцне ціннісне ядро громадянської вірності й патріотизму.

Когнітивно-резильєнтний вектор (захист раціональності) – фокусується на розвитку інтелектуальної автономії суб'єкта через виховання розвиненого критичного мислення. Його завданням є формування навичок системного аналізу суспільних та геополітичних процесів, здатності до герменевтичної деконструкції прихованих пропагандистських смислів, виявлення логічних маніпуляцій, фейкових новин та дезінформації в медіапросторі. Гуманітарне знання тут виступає раціональним фільтром, що протидіє ерозії мислення.

Психолого-адаптивний вектор (захист емоційної сфери) – орієнтований на розвиток особистісної самозарадності та емоційного інтелекту в умовах тривалого інформаційного й мілітарного стресу воєнного стану. Він вимірює та підсилює рівень психологічної резильєнтності здобувачів, їхньої здатності до емпатії, соціальної солідарності, збереження ментального здоров'я та саморегуляції в умовах аксіологічного хаосу та штучно спровокованих панічних настроїв.

Соціально-нормативний вектор (цифрова гігієна та етика) – забезпечує формування правової та політичної культури, а також навичок відповідальної поведінки у відкритому цифровому середовищі. В умовах цифрових трансформацій цей вектор регламентує правила етичної взаємодії особистості з технологіями штучного інтелекту, розвиває високу цифрову гігієну, здатність розпізнавати алгоритмічні маніпуляції та дипфейки, а також формує усвідомлення правових і моральних наслідків власних дій у мережі.

Прагматичні виміри впровадження Концепції в суспільну практику

Ефективна імплементація Концепції вимагає відмови від механічного копіювання зарубіжних моделей (переважно зорієнтованих на утилітарні параметри ринку праці – «Employability»⁷⁵) на користь творчої адаптації

⁷⁵ Harvey, L. (2010). Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97–109. e <https://doi.org/10.1080/13538320120059990>.

кращого європейського досвіду до безпекових інтересів України. Впровадження результатів має здійснюватися системно на чотирьох взаємопов'язаних рівнях суспільної практики (державно-управлінський, безпековий, інституційний, суспільно-комунікативний).

Безпековий рівень (РНБО України, НІСД, силові структури). Концепція соціогуманітарної освіти як ресурсу стратегічного стримування інтегрується у загальну Воєнну доктрину та Стратегію національної безпеки України в частині захисту ментального й інформаційно-смыслового простору держави від гібридних загрозливих впливів. Моделі та технології верифікації когнітивної стійкості використовуються при підготовці та підвищенні кваліфікації фахівців вищої ланки державного управління та цивільної безпеки.

Державно-управлінський рівень (міністерства, відомства, НАЗЯВО). Результати Концепції виступають науково-методологічним підґрунтям для модернізації державних стандартів вищої освіти в частині загальних соціогуманітарних компетентностей для всіх спеціальностей. Впроваджуються оновлені критерії для ліцензійного та акредитаційного оцінювання гуманітарного складника підготовки фахівців, що дозволяє державі перейти від формально-бюрократичного контролю успішності до стратегічного управління процесами відтворення людського капіталу.

Інституційний рівень (заклади освіти, наукові установи) передбачає практичну інтеграцію моделі моніторингу якості соціогуманітарної освіти у внутрішні системи забезпечення якості закладів освіти. Прагматична імплементація Концепції на цьому рівні має наскрізний характер. У ЗЗСО вектор спрямовано на подолання залишків авторитарної і суто знаннєвої парадигми шляхом посилення внутрішньої свободи вчителя як автономного суб'єкта формування критичного мислення учнів. На цьому рівні забезпечується реалізація людиноцентричних засад реформи НУШ, де соціогуманітарні предмети трансформуються з інструментів пасивного запам'ятовування фактів на простір світоглядної рефлексії, медіаграмотності та виховання оборонної свідомості молоді з раннього віку. У ЗПО / ЗФПО імплементація Концепції дозволяє нівелювати загрози «технократичного дисбалансу» та вузької ремісничої обмеженості майбутніх робітничих кадрів і фахових молодших бакалаврів. Соціогуманітарна підготовка тут інтегрується безпосередньо у структуру професійної компетентності через формування виробничої етики, навичок ділової комунікації, командної взаємодії, правової та підприємницької культури, що забезпечує гнучкість фахівця на ринку праці та його громадянську зрілість у кризових умовах. У ЗВО Концепція забезпечує

Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: Possession, position or process? *Studies in Higher Education*, 38(4), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.587140>

модернізацію змісту нормативних та вибіркового соціогуманітарних дисциплін через розробку сучасних інтегрованих курсів із критичного мислення, медіарезильєнтності особистості та цифрової етики, унеможлиблюючи практику необґрунтованого витіснення політології чи філософії на маргінес навчальних планів. На цьому вищому рівні остаточно реалізується європейська практика «третьої місії» університетів – перетворення факультетів на незалежні центри суспільного служіння, де відбувається залучення студентів до спільних із місцевими громадами соціокультурних та аналітичних проєктів, волонтерської діяльності та програм деколонізації локального простору і де кристалізується національна інтелігенція та державницька еліта країни.

Суспільно-комунікативний рівень (організації громадянського суспільства, медіа) передбачає налагодження сталих партнерських хабів між закладами освіти, просвітницькими товариствами та громадськими організаціями. Результати досліджень використовуються для розроблення масових відкритих онлайн-курсів (МООС), тренінгів з медіаграмотності та психологічної резистентності для вразливих верств населення (зокрема ВПО та мешканців деокупованих територій). Це забезпечує консолідацію суспільства навколо демократичних цінностей, верховенства права та ідеалів свободи, створюючи надійний фундамент для сталого розвитку України у повоєнний період.

Отже, розроблена Концепція показує, що соціогуманітарна освіта в сучасній Україні може бути нелінійним безпековим активом та базовим інструментом деконструкції пострадянських і колоніальних догм. Заклади загальної середньої освіти закладають ціннісно-амортизаційний щит (розуміння базових категорій добра, прав людини, патріотизму), заклади професійної і фахової передвищої освіти переводять ці цінності у площину соціально-професійної відповідальності та адаптивності, заклади вищої освіти завершують рекурсивне коло, виводячи соціогуманітарну освіту на рівень стратегічної рефлексії, академічної свободи та елітотворення. Трансформація соціогуманітарної сфери на основі суворих етичних імперативів та новітніх технологій штучного інтелекту дозволяє усунути ризики авторитарного контролю над свідомістю, перетворюючи моніторинг якості соціогуманітарної освіти на прозорий інтелектуальний сервіс. Захист ментального суверенітету держави в межах цієї Концепції досягається не через обмеження прав суб'єктів, а навпаки – через максимальне зміцнення інтелектуальної автономії, критичного мислення та громадянської самозарадності кожного окремого громадянина, що є єдиною тривкою запорукою збереження демократії, відтворення національних еліт та успішної реалізації стратегії повоєнного відновлення України.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Анкета

для опитування випускників і здобувачів вищої освіти «Роль закладів вищої освіти у підготовці молоді до життя в умовах демократії»

Період навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) є критично важливим етапом у житті людини для набуття навичок життя у соціумі. Саме в цей час відбувається активне формування її як особистості, громадянина, сім'янина та професіонала. Успішність людини у цих сферах безпосередньо впливає на стан демократії та індекс щастя (HPI), за яким Україна у 2025 р. опинилася на 111 місці з 147.

Опитування орієнтоване на осіб, які навчалися чи навчаються у ЗВО, і має на меті: дослідження еволюції соціогуманітарного блоку дисциплін у порівняльній системі двох освітніх парадигм (радянської та суверенної Незалежної України); оцінювання ролі та ефективності закладів вищої освіти України у підготовці здобувачів до виконання ключових соціальних ролей (Особистості, Сім'янина, Громадянина, Професіонала) в умовах демократії; виявлення зв'язку між соціогуманітарними знаннями та професійною успішністю, громадянською зрілістю і рівнем задоволеності життям; обґрунтування прогностичних сценаріїв розвитку соціогуманітарної освіти та шляхів подолання інституційних бар'єрів для формування зрілої громадянської суб'єктності української молоді, покликаної у найближчому майбутньому визначати орієнтири розвитку держави і суспільства.

Опитування проводиться на засадах повної анонімності, його інструментарій не передбачає збору персональних даних (ПІБ, контактні дані, IP-адреси, точні місця роботи/навчання). Надання відповідей вважається добровільною інформованою згодою на обробку анонімізованих даних. Усі результати буде агреговано та представлено у формі узагальнених статистичних показників.

Здійснюється опитування в рамках виконання завдань дисертаційного дослідження на тему «Трансформація соціогуманітарної освіти в Україні», що здійснюється у відділі теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол вченої ради № 11 від 31 жовтня 2024 р.) та за сприяння ГО «Інститут соціогуманітарної політики» (протокол правління № 8 від 08 серпня 2025 р.).

Зміст анкети

1. Загальна інформація:

Вік (до 17, 18-24, 25-35, 36-40, 36-50, 51+), стать, регіон України⁷⁶ (Західна, Східна, Південна, Північна, Центральна), форма підпорядкування ЗВО (державна, приватна, комунальна).

2. Які інституції, на Вашу думку, найбільше впливають на формування громадянської свідомості молоді?(Оберіть до 3 варіантів):

- родина,
- школа,
- ЗВО,
- церква, релігійні організації,
- армія/військові структури,
- громадські організації,
- ЗМІ,
- держава (законодавство, політики),
- інше.

3. Зазначте особливості Вашого працевлаштування:

- Ще навчаюся і хочу працювати за фахом.
- Ще навчаюся, але не готовий сказати чи буду працювати за фахом.
- Ще навчаюся, але працювати за фахом не збираюся.
- Закінчив (-ла) ЗВО і працюю за обраним фахом.
- Закінчив (-ла) ЗВО, але працюю не за фахом.
- Закінчив (-ла) ЗВО, але не працюю взагалі.
- Інше.

4. Оцініть вплив ЗВО на Ваше становлення як Громадянина за шкалою від 1 до 5: 1 – зовсім не впливав; 5 – мав вирішальний вплив.

5. Оцініть вплив ЗВО на Вашу підготовку до життя як Особистості і Сім'янина за шкалою від 1 до 5: 1 – зовсім не впливав; 5 – мав вирішальний вплив.

6. Оцініть вплив ЗВО на Ваше становлення як Професіонала за шкалою від 1 до 5: 1 – зовсім не впливав; 5 – мав вирішальний вплив.

7. На Вашу думку, чи відповідає реальний вплив ЗВО їхнім офіційним деклараціям щодо соціогуманітарного розвитку й виховання громадянина?

- так,
- частково,
- ні,
- важко сказати

⁷⁶ Північна Україна: Житомирська, Київська, Чернігівська області та м. Київ; Західна Україна: Волинська, Закарпатська, Івано-Франківська, Львівська, Рівненська, Тернопільська, Хмельницька, Чернівецька області; Центральна Україна: Вінницька, Кіровоградська, Полтавська, Черкаська області; Східна Україна: Дніпропетровська, Донецька, Луганська, Харківська області. Південна Україна: Запорізька, Миколаївська, Одеська, Херсонська області та Автономна Республіка Крим (представники цього регіону не брали участі в опитуванні).

8. **За що має відповідати ЗВО (вибрати один варіант відповіді):**
- Лише за підготовку професіоналів для певної галузі.
 - За підготовку розвинених особистостей, здатних за потреби до швидкої зміни професійної траєкторії.
 - За підготовку грамотних відповідальних громадян.
 - За підготовку до життя в цілому: як розвинену Особистість, щасливого Сім'янина, відповідального Громадянина і успішного Професіонала.
9. **Які соціогуманітарні дисципліни Ви вивчали у ЗВО? (оберіть усі необхідні відповіді):** *історія, філософія, політологія, педагогіка, психологія, демографія, соціологія, релігієзнавство, інше*
10. **Чи достатнім було Ваше ознайомлення з соціогуманітарними дисциплінами, які давалися на вибір студентів ?**
- Так, проводилися змістовні зустрічі з викладачами цих дисциплін.
 - З дисциплінами знайомилися самостійно через сайт.
 - Не знайомилися взагалі, вибирали навмання.
 - Взагалі не вибирали, за нас це робила адміністрація ЗВО.
 - Інше.
11. **Чи достатньо знань для Вашої самореалізації як Особистості, Сім'янина і Громадянина надає (надав) Ваш ЗВО? (так, частково, ні, важко сказати).**
12. **Що, на Вашу думку, найбільше перешкоджає формуванню свідомого відповідального громадянина в системі вищої освіти України? (Оберіть три найважливіші відповіді)**
- Імітаційний підхід до планування соціогуманітарного розвитку здобувачів освіти.
 - Формалізм у викладанні громадянських і гуманітарних дисциплін.
 - Відсутність системного підходу до громадянського виховання.
 - Недостатня підготовка викладачів до роботи з темами демократії, прав людини, ідентичності.
 - Низька мотивація викладачів здійснювати позааудиторну роботу з громадянської освіти й виховання.
 - Байдужість студентів до тем громадянської відповідальності.
 - Інше.
13. **Вирішення яких проблем для Вас виявилось найскладнішим? (виберіть одну відповідь):** *професійних, сімейних, суспільно-політичних, інше.*
14. **Оцініть Ваш загальний рівень задоволення життям за шкалою від 1 до 5: 1 – не задоволений; 5 – абсолютно задоволений.**

Додаток 2

Результати загальноукраїнського опитування «Роль закладів вищої освіти у підготовці молоді до життя в умовах демократії» (2026)

Матриця необроблених відповідей у форматі CSV (UTF-8)

Розміщено в Zenodo:

Yershov, M.-O. (2026). Results of the All-Ukrainian Survey: The Role of Higher Education Institutions in Preparing Youth for Life in Conditions of Democracy (2026) (Version 1.0) [Dataset]. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22793039>

Наукове видання

Микола-Олег ЄРШОВ

**РОЛЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
У ПІДГОТОВЦІ МОЛОДІ ДО ЖИТТЯ
В УМОВАХ ДЕМОКРАТІЇ**

МОНОГРАФІЯ

[Електронне видання]

Гарнітура Times New Roman. Обл.-вид. арк. 11,0

Науковий редактор
Лариса Петренко

Видано ТОВ «Юрка Любченка»

e-mail: u19-07@ukr.net

тел. 098-444-06-68

м. Київ, просп. Берестейський, 50.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4685 від 06.03.2014



Микола-Олег ЄРШОВ

Доктор філософії у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки; магістр з інженерії програмного забезпечення і магістр права (Державний університет «Житомирська політехніка»).

Випускник аспірантури Житомирського державного університету імені Івана Франка (кафедра професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління); випускник докторантури Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (відділ теорії і практики педагогічної освіти).

Директор ТОВ «Український центр дуальної освіти» (діяльність у сфері ІТ-освіти, комп'ютерного програмування, інформаційних технологій і комп'ютерних систем).

<https://orcid.org/0000-0002-6839-622X>

e-mail: my.yershov@gmail.com