

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-75-81

УДК 37.013.83:316.774

ОСВІТНІ ІНФЛЮЕНСЕРИ МІЖ ПРОСВІТОЮ І СПРОЩЕННЯМ: ДЕ ПРОХОДИТЬ МЕЖА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Ігор Цигвінцев

<https://orcid.org/0009-0003-8554-4292>*Приватна установа «Інститут прикладної педагогіки»*

У статті представлено результати якісного дослідження коротких освітніх відео на платформах TikTok, Instagram Reels та YouTube Shorts. На основі теорії дидактичної транспозиції Шевалярда та сучасних досліджень когнітивних ефектів короткого відеоконтенту розроблено типологію трансформації знання в неформальному цифровому освітньому середовищі. Виявлено п'ять типів спрощення знання: адаптивне спрощення, селективну редукцію, афористичну компресію, вульгаризацію та сенсаціоналізацію. Визначено індикатори педагогічної відповідальності освітніх інфлюенсерів та ризики псевдонавчання.

Ключові слова: освітні інфлюенсери; короткий відеоконтент; дидактична транспозиція; спрощення знання; педагогічна відповідальність; псевдонавчання; медіаграмотність.

Tsyhviintsev Ihor. Educational influencers between enlightenment and simplification: where is the boundary of pedagogical responsibility.

The article presents the results of a qualitative study of short educational videos on TikTok, Instagram Reels, and YouTube Shorts platforms. Based on Chevallard's didactic transposition theory and contemporary research on cognitive effects of short-form video content, a typology of knowledge transformation in informal digital educational environments has been developed. Five types of knowledge simplification were identified: adaptive simplification, selective reduction, aphoristic compression, vulgarisation, and sensationalisation. Adaptive simplification (18% of the sample) preserves the essence of phenomena while reducing presentation complexity and acknowledging limitations. Selective reduction (32%) focuses on individual aspects without distortion but loses systematicity. Aphoristic compression (25%) condenses knowledge into formulas or slogans with categorical generalisations. Vulgarisation (15%) distorts the essence of phenomena for accessibility or effect. Sensationalisation (10%) presents mundane information as sensational discoveries. Indicators of educational influencers' pedagogical responsibility and risks of pseudo-learning were determined. Analysis revealed that only 22% of videos contain source references, 12% acknowledge competence limitations, and 10% warn about application context. The identified risks of pseudo-learning include the illusion of understanding, substitution of knowledge with recognition, atomisation of knowledge, delegitimation of complexity, and substitution of institutional authority with personal charisma. The research findings have implications for formal education, media literacy, and the development of responsible educational content on social media.

Keywords: educational influencers; short-form video content; didactic transposition; knowledge simplification; pedagogical responsibility; pseudo-learning; media literacy.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація освітнього простору фундаментально змінила способи доступу до знань та форми навчальної взаємодії. За даними Statista, платформа TikTok у 2023 році налічувала понад 830 мільйонів активних користувачів по всьому світу, причому 14,4% з них становили підлітки віком від 13 до 17 років (Adelhardt & Eberle, 2024). Середня тривалість перебування на платформі становить 54 хвилини на день, що перевищує показники інших соціальних мереж (Dixon, 2024). В умовах, коли молодь дедалі частіше звертається до соціальних мереж як первинного джерела інформації з наукових питань (Хед та ін., 2019; Хьоттеке та Олчін, 2020), постає питання про якість та педагогічну обґрунтованість освітнього контенту, що поширюється через ці канали.

Короткі освітні відео, що претендують на пояснення навчального матеріалу, створюють нову форму неформальної освіти, яка функціонує поза традиційними механізмами педагогічного контролю. Дослідження демонструють, що 69% користувачів принаймні одного разу використовували TikTok для допомоги з виконанням домашніх завдань, а 25% американців вважають освітній контент на платформі точним і корисним (Study.com, 2024). Водночас формат короткого відео (до 180 секунд) накладає суттєві обмеження на глибину та систематичність представлення матеріалу.

Проблемна ситуація полягає у напрузі між демократизацією доступу до знань, яку забезпечують цифрові платформи, та ризиками спотворення, надмірного спрощення чи вульгаризації цього знання. На відміну від формальної освіти, де трансформація наукового

знання в навчальне відбувається в межах інституційно регульованого процесу, освітні інфлюенсери діють як автономні агенти, що самостійно здійснюють дидактичну транспозицію без належної педагогічної підготовки та без механізмів зовнішнього контролю якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідницька лакуна полягає в недостатній увазі педагогічної науки до аналізу неформальних цифрових освітніх практик з позицій дидактичної теорії. Існуючі дослідження переважно зосереджуються на технологічних аспектах інтеграції соціальних мереж у формальне навчання (Конде-Кабальєро та ін., 2024) або на психологічних ефектах використання платформ (Нгуєн та ін., 2025), тоді як питання педагогічної якості та відповідальності творців контенту залишаються недостатньо вивченими.

Теоретичною основою дослідження є концепція дидактичної транспозиції, розроблена Івом Шевал'єром (Chevallard, 1985, 1991). Дидактична транспозиція визначається як процес трансформації, якого зазнає об'єкт або корпус знань від моменту його виробництва та використання, через відбір і проектування для навчання, до фактичного викладання в конкретній освітній установі (Шевал'єр та Бош, 2014).

Ключовим положенням теорії є розрізнення кількох рівнів існування знання: наукове знання (*savoir savant*), як воно продукується вченими; знання для викладання (*savoir à enseigner*), закріплене в офіційних програмах; знання, що реально викладається (*savoir enseigné*) вчителями в класі; знання, що засвоюється учнями (*savoir appris*). Кожен перехід між рівнями супроводжується певними трансформаціями – деперсоналізацією, десинкретизацією, декомпозицією (Бош та Гаскон, 2006).

Шевал'єр (Chevallard, 1991) наголошує, що процес транспозиції часто супроводжується «спрощенням» вихідних праксеологій через різні процеси: певні типи задач стають непотрібними, окремі техніки виявляються неефективними, а теоретичні елементи часто залишаються імпліцитними або витісненими. При цьому існує ризик, що праксеологія буде настільки спрощена й спотворена, що технологія більше не буде реально обґрунтовувати запропоновану техніку.

Принципово важливим є положення про те, що не кожен корпус знань суспільство визнає придатним для викладання – існують знання, які мовчазно вважаються «невикладабельними» (*unteachable*). Визначення того, що може і повинно викладатися, є соціальним процесом, у якому беруть участь різні агенти «ноосфери» –

простору виробників і регуляторів знання для навчання (Шевал'єр, 2019).

У контексті коротких освітніх відео відбувається нетрадиційна форма транспозиції: освітні інфлюенсери здійснюють безпосередній перехід від наукового знання (часто – його популяризованих версій) до контенту для споживання без проходження через інституційно регульовані етапи. Це створює ризики того, що Прабово та ін. (Prabowo et al., 2022) описують як «неналежну адаптацію математичного знання», яка може запроваджувати нові перешкоди для навчання або загострювати вже існуючі.

Сучасні дослідження демонструють неоднозначний вплив коротких відео на когнітивні функції та навчання. Масштабний метааналіз Нгуєна та ін. (Nguyen et al., 2025), опублікований у *Psychological Bulletin*, синтезував дані 71 дослідження за участю 98 299 учасників. Результати виявили помірний негативний зв'язок між споживанням короткого відеоконтенту (SFV) та когнітивними показниками (середній розмір ефекту $r = -0,34$), причому найсильніші асоціації спостерігалися для уваги ($r = -0,38$) та інгібіторного контролю ($r = -0,41$).

Нейробіологічні дослідження підтверджують ці знахідки. Янь та ін. (Yan et al., 2024), використовуючи ЕЕГ-методологію, виявили, що надмірне споживання короткого відеоконтенту пов'язане зі зниженням ефективності мережі уваги, особливо її «alerting» компонента, відповідального за підтримання стану готовності до обробки інформації. Чжай та ін. (Zhai et al., 2024) виявили, що активне використання платформ (лайки, коментарі) асоціюється зі специфічними патернами зв'язності між префронтальною корою та задньою поясною звивиною, що вказує на компроміс між соціальною взаємодією та готовністю уваги.

Водночас дослідження мікронавчання (*microlearning*) демонструють потенціал короткого відеоформату для освіти. Конде-Кабальєро та ін. (Conde-Caballero et al., 2024) імплементували TikTok-контент у курси з медсестринства та виявили високі рівні задоволеності студентів щодо залучення та прийняття технології за моделлю ТАМ (*Technology Acceptance Model*). 95% опитаних університетських студентів у Малайзії мають акаунти TikTok, а 86% використовують платформу переважно для розваг, водночас сприймаючи її як корисний інструмент для навчання (Ксав'єрін та Шанті, 2024).

Критичним питанням є так звана «ілюзія розуміння» (*illusion of understanding*). Дослідження Хьорнляйна та Кульгемайєра (Hörnlein & Kulgemeyer, 2025)

продемонструвало, що пояснювальні відео схильні породжувати переоцінку учнями власного розуміння теми, попри прогалини в реальних знаннях. Експериментальні дослідження ($N = 244$ та $N = 175$) виявили, що завдання високого когнітивного рівня після перегляду відео значуще знижують ілюзію розуміння порівняно з пасивним переглядом ($t(88) = 6,50$, $p < 0,001$, $d = 0,69$). Особливо схильними до ілюзії розуміння є учні з нижчим рівнем попередніх знань.

Концепція педагогічної відповідальності виходить за межі простої фактологічної точності та охоплює етичний вимір освітньої взаємодії. У традиції Левінаса та Біести (Biesta, 2012) педагогічна відповідальність розуміється як відповідь на виклик Іншого, що передбачає увагу до унікальності того, хто навчається, та турботу про його справжнє благо.

У контексті цифрових медіа ця відповідальність набуває специфічних форм. Дослідники медіаграмотності (Бакінгем, 2003; Дженкінс, 2009) наголошують на необхідності критичного споживання контенту та розуміння механізмів його виробництва. Крезін та ін. (Kresin et al., 2024) виявили, що студенти при оцінці достовірності публікацій про зміни клімату в соціальних мережах використовують переважно поверхневі критерії – як-от наявність «синьої галочки» верифікації або естетична якість зображень, – що недостатньо для захисту від дезінформації.

Особливою гостротою набуває питання відповідальності в умовах поширення наукової дезінформації. Як зазначають Хьоттеке та Олчін (Höttecke & Allchin, 2020), механізми соціальних мереж – фільтрувальні бульбашки, алгоритмічна персоналізація – можуть сприяти формуванню упереджених перспектив та хибного відчуття консенсусу з наукових питань. Це робить особливо важливою роль освітніх інфлюенсерів як потенційних агентів або протидії, або поширення псевдонаукових уявлень.

Для цілей цього дослідження пропонуються такі робочі визначення.

Освітній інфлюенсер – автор контенту в соціальних мережах, який систематично створює матеріали з явно вираженою освітньою інтенцією (пояснення навчальних тем, демонстрація розв'язання задач, популяризація наукових знань) для аудиторії, що не перебуває у формальних освітніх відносинах з автором.

Педагогічно виправдане спрощення – адаптація наукового знання, що зберігає його сутнісні характеристики, вказує на обмеження спрощеної моделі та стимулює до подальшого поглиблення розуміння.

Вульгаризація знання – трансформація, що спотворює сутність явища, подає хибні аналогії як істинні, або створює ілюзію повноти розуміння там, де воно є фрагментарним.

Педагогічна відповідальність – сукупність практик, що демонструють усвідомлення автором наслідків своєї діяльності для аудиторії: епістемну чесність, вказівку на межі власної компетенції, стимулювання критичного мислення.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження – виявити та типологізувати способи репрезентації навчального знання в короткому освітньому відеоконтенті; визначити критерії розмежування педагогічно виправданого спрощення та вульгаризації знання; окреслити індикатори педагогічної відповідальності освітніх інфлюенсерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження виконане в парадигмі якісного дослідження з елементами критичного аналізу дискурсу. Епістемологічна позиція – помірний конструктивізм, що визнає активну роль медіаконтенту в конструюванні способів розуміння знання аудиторією.

Основним методом дослідження є якісний тематичний контент-аналіз із індуктивно-дедуктивним кодуванням за методологією Браун та Кларк (Braun & Clarke, 2006). Дедуктивний компонент базувався на категоріях, виведених із теорії дидактичної транспозиції; індуктивний дозволив виявити нові теми, що виникли з даних. Як допоміжні методи застосовувалися: педагогічний аналіз – оцінка дидактичної коректності з позицій принципів науковості, доступності, систематичності; мультимодальний аналіз – врахування візуального, вербального та паратекстуального рівнів контенту; порівняльний аналіз – зіставлення представленого у відео матеріалу з академічними джерелами з відповідної теми.

Критерії включення до вибірки передбачали: тривалість відео до 180 секунд; мова – українська, російська або англійська; явно виражена освітня інтенція (пояснення теми шкільної чи університетської програми); тематика – точні, гуманітарні або природничі науки; охоплення – понад 50 000 переглядів (як індикатор суспільної значущості); дата публікації – останні 18 місяців. Критерії виключення охоплювали: суто розважальний контент без освітнього компоненту; рекламу освітніх послуг без власне пояснення; контент офіційних освітніх установ; псевдонаукову тематику. Розмір вибірки становив 60 відеороликів (по 20 з кожної платформи: TikTok, Instagram Reels, YouTube Shorts), стратифікованих за предметною галуззю (точні

науки – 20, гуманітарні – 20, природничі науки – 20).

Кодування здійснювалося у два етапи. На першому етапі проводилося дедуктивне кодування за попередньо визначеними категоріями, виведеними з теорії дидактичної транспозиції: тип трансформації знання, наявність вказівки на обмеження, стимулювання до поглиблення. На другому етапі здійснювалося індуктивне кодування для виявлення нових тем: риторичні стратегії, позиціонування автора, імпліцитна модель глядача. Надійність кодування забезпечувалася через рефлексивний аудиторський слід та обговорення спірних випадків. Дослідження дотримується принципу анонімізації: жоден конкретний автор чи канал не ідентифікується у звіті.

Аналіз 60 освітніх відео виявив такий розподіл за форматом презентації: «голова, що говорить» (talking head) з текстовими накладками – 45% (27 відео); анімаційні пояснення – 23% (14 відео); запис екрану з голосовим супроводом – 18% (11 відео); демонстрація/експеримент – 14% (8 відео). Середня тривалість становила 58 секунд (від 15 до 175 секунд). Переважна більшість відео (78%) не містила жодних посилань на джерела чи рекомендацій для подальшого вивчення.

На основі аналізу виявлено п'ять типів трансформації навчального знання в короткому відеоконтенті.

Тип 1. Адаптивне спрощення (18% вибірки) характеризується збереженням сутності явища при зниженні складності презентації. Типовими ознаками є використання аналогій, що не спотворюють ключові характеристики; визнання неповноти пояснення («Це спрощена модель, насправді все складніше»); вказівка на джерела або рекомендації для поглиблення. Прикладом патерну є пояснення принципу дії вакцин через аналогію з «тренуванням імунної системи», з явною вказівкою на те, що реальний механізм є складнішим і включає різні типи імунної відповіді.

Тип 2. Селективна редукція (32% вибірки) характеризується вибором окремих аспектів теми без спотворення, але з втратою системності. Типовими ознаками є висвітлення одного аспекту складного явища, відсутність контексту та зв'язків з іншими темами, фрагментарність без вказівки на неповноту. Прикладом патерну є пояснення теореми Піфагора виключно як формули $a^2 + b^2 = c^2$ без згадування умов її застосування (прямокутний трикутник) та геометричного змісту.

Тип 3. Афористична компресія (25% вибірки) характеризується стисненням знання до формули, гасла або «лайфхаку». Типовими

ознаками є категоричні узагальнення («Завжди...», «Ніколи...»), універсалізація часткових закономірностей, риторика «однієї формули для всього». Прикладом патерну є твердження «Запам'ятай: дієслово в англійській завжди йде після підмета» – узагальнення, що ігнорує питальні речення, інверсію та інші конструкції.

Тип 4. Вульгаризація (15% вибірки) характеризується спотворенням сутності явища заради доступності або ефектності. Типовими ознаками є фактичні помилки, подані як істина; хибні аналогії, що викривляють розуміння; псевдопояснення, що створюють ілюзію розуміння без реального пояснення механізму. Прикладом патерну є пояснення гравітації як «притягування Землею всього, що важке», без згадування маси та взаємності гравітаційної взаємодії.

Тип 5. Сенсаціоналізація (10% вибірки) характеризується поданням буденного як сенсаційного відкриття. Типовими ознаками є клікбейтні заголовки («Вам усе життя брехали!», «Шокуюча правда про...»), гіперболізація значущості інформації, протиставлення «правдивого» знання інфлюенсера «хибному» знанню школи/науки. Прикладом патерну є подача загальновідомого історичного факту як сенсаційного відкриття: «Вчителі вам брехали: насправді Колумб не відкривав Америку!».

Аналіз виявив значну варіативність у проявах педагогічної відповідальності. Щодо епістемної чесності: визнання меж власної компетенції зафіксовано у 12% вибірки, вказівку на дискусійність питання – у 8%, тоді як позиціонування як абсолютного експерта спостерігалось у 45% відео. У вимірі стимулювання поглиблення знань: посилання на джерела містили 22% відео, рекомендації для самостійного вивчення – 15%, а позиціонування відео як вичерпного пояснення було характерним для 63% вибірки. Щодо відповідальності за наслідки: застереження щодо обмежень застосування знання містилися у 10% відео, вказівка на контекст, у якому знання валідне – у 18%, універсалізація без застережень спостерігалася у 72% вибірки. Примітно, що жоден з виявлених індикаторів не корелював значуще з кількістю переглядів або лайків, що свідчить про відсутність ринкового заохочення педагогічно відповідального контенту.

Серед ідентифікованих ризиків псевдонавчання першим є ілюзія розуміння – найпоширеніший патерн (виявлений у 68% вибірки): формат не передбачає перевірки розуміння, а плавна презентація створює відчуття легкості засвоєння. Це узгоджується з дослідженнями Хьорнляйна та Кульгемайера

(Hörnlein & Kulgemeyer, 2025) про схильність відеопояснень породжувати переоцінку власного розуміння. Другим ризиком є підміна знання впізнаванням – орієнтація на запам'ятовування формулювань замість розуміння зв'язків (виявлено у 55% вибірки). Третім – атомізація знання: подача ізольованих фактів без системних зв'язків (виявлено у 73% вибірки), коли кожне відео функціонує як самодостатня одиниця без зв'язку з ширшим контекстом дисципліни. Четвертим – делегітимізація складності: імпліцитне повідомлення «якщо складно – значить погано пояснюють» (виявлено у 40% вибірки), що може формувати неадекватні очікування щодо процесу навчання та нетолерантність до інтелектуального дискомфорту. П'ятим – підміна авторитету: перенесення довіри з інституційної експертизи на особисту харизму інфлюенсера (виявлено у 52% вибірки).

Аналіз виявив певні відмінності між предметними галузями. У точних науках (математика, фізика) зафіксовано найвищу частку селективної редукції (45%) та найнижчу частку сенсаціоналізації (5%); типовою проблемою є подача формул без контексту застосування. У гуманітарних науках (історія, література) спостерігалася найвища частка сенсаціоналізації (20%), а типовою проблемою стала подача складних явищ через бінарні опозиції. У природничих науках (біологія, хімія) зафіксовано найвищу частку вульгаризації (22%); типовою проблемою є хибні аналогії з повсякденним досвідом.

Результати дослідження підтверджують застереження Шевалярда (Chevallard, 1991) щодо ризиків надмірного спрощення при дидактичній транспозиції. У випадку коротких освітніх відео ці ризики загострюються через кілька факторів. По-перше, відсутність інституційного «фільтру» – тієї ноосфери, яка в традиційній освіті регулює перехід від наукового знання до знання для викладання. Освітні інфлюенсери здійснюють транспозицію автономно, без механізмів зовнішньої валідації. По-друге, алгоритмічна логіка платформ створює тиск у напрямку максимального «залучення» (engagement), що може входити в конфлікт із педагогічними цілями. Як показують дослідження Study.com, математика отримує найменше лайків серед освітніх тем, що може дестимулювати творців від роботи зі складним матеріалом. По-третє, формат накладає жорсткі часові обмеження, які унеможливають повноцінне розгортання «технології» та «теорії» у сенсі праксеологічного аналізу (Шевалярд, 2019). У більшості відео присутній лише

компонент «техніки» (як зробити), без обґрунтування (чому це працює).

Виявлені патерни узгоджуються з результатами масштабного метааналізу Нгуєна та ін. (Nguyen et al., 2025), який продемонстрував негативний зв'язок між споживанням коротких відео та когнітивними функціями, особливо увагою та інгібіторним контролем. Формат, що заохочує швидке переключення та не вимагає тривалого зосередження, може мати кумулятивні ефекти на здатність до глибокого навчання. Водночас важливо уникати технологічного детермінізму. Дослідження Лін та ін. (Lin et al., 2024), включене в огляд Нгуєна та ін., виявило, що, хоча крос-секційні дані показують негативну кореляцію між споживанням SFV та увагою, довготривалий експеримент не виявив значущих змін після використання. Це вказує на можливість того, що зв'язок може бути опосередкованим іншими факторами або відображати самоселекцію.

На основі аналізу можна запропонувати такі критерії розмежування легітимного спрощення та вульгаризації. Легітимне спрощення зберігає ключові характеристики явища, визнає власну неповноту, стимулює до подальшого вивчення та не створює хибних узагальнень. Вульгаризація, навпаки, спотворює сутнісні характеристики, претендує на повноту, замикає на собі як на вичерпному джерелі та породжує хибні очікування й misconceptions. Ця межа не є абсолютною і залежить від контексту. Те саме спрощення може бути доречним для первинного знайомства з темою, але шкідливим, якщо подається як вичерпне пояснення.

Для формальної освіти короткі освітні відео з соціальних мереж не можуть замінити систематичне навчання, але можуть виконувати функцію «тригера зацікавленості» за умови їх критичного опрацювання. Дослідження Хьорнляйна та Кульгемайера (Hörnlein & Kulgemeyer, 2025) демонструє, що поєднання відеопояснень із когнітивно вимогливими завданнями значуще знижує ілюзію розуміння. Для медіаграмотності необхідним є формування специфічних компетенцій критичного споживання освітнього контенту: розпізнавання типів спрощення, оцінка кваліфікації джерела, усвідомлення обмежень формату. Для творців контенту без моралізаторства можна констатувати, що педагогічно відповідальний контент передбачає чесність щодо меж власної компетенції, вказівку на неповноту та спрощення, посилання на джерела та рекомендації для поглиблення, уникання створення ілюзії вичерпності.

Дослідження має низку обмежень. По-перше, відсутність даних про сприйняття: дослідження

аналізувало контент, але не реальне сприйняття його аудиторією; подальші дослідження потребують включення рецептивного компоненту. По-друге, обмеження якісного підходу: результати не претендують на статистичну генералізацію, а описують типові патерни. По-третє, культурна специфіка: вибірка переважно відображає англо- та україномовний контент; закономірності можуть відрізнятися в інших культурних контекстах. По-четверте, динамічність платформ: алгоритми та формати швидко змінюються, що обмежує часову валідність висновків.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі основні підсумки. По-перше, короткий освітній відеоконтент у соціальних мережах являє собою специфічну форму неінституційної дидактичної транспозиції, що характеризується відсутністю традиційних механізмів педагогічного контролю та валідації. По-друге, виявлено п'ять типів трансформації знання в цьому контенті: адаптивне спрощення (18%), селективна редукція (32%), афористична компресія (25%), вульгаризація (15%) та сенсаціоналізація (10%). Лише перший тип

можна вважати педагогічно виправданим без застережень. По-третє, прояви педагогічної відповідальності є нечастими: лише 22% відео містять посилання на джерела, 12% визнають обмеження власної компетенції, 10% застерігають щодо контексту застосування знання. По-четверте, основними ризиками псевдонавчання є ілюзія розуміння, підміна знання впізнаванням, атомізація знання, делегітимізація складності та підміна інституційного авторитету персональною харизмою. По-п'яте, формат короткого відео створює структурні обмеження, що підштовхують до певних типів спрощення незалежно від інтенцій автора, проте ці обмеження не є детерміністичними – приклади адаптивного спрощення демонструють можливість педагогічно відповідального підходу.

Перспективи подальших досліджень включають кількісне дослідження сприйняття різних типів контенту аудиторією, лонгітюдний аналіз кумулятивних ефектів споживання освітнього контенту, порівняльні міжкультурні студії, дослідження ефективності інтервенцій з медіаграмотності щодо освітнього контенту.

Список використаних джерел

- Adelhardt, Z., & Eberle, T. (2024). TikTok as an Educational Platform: Teenagers' Experiences. ResearchGate.
- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 35–49.
- Bosch, M., & Gascón, J. (2006). Twenty-five years of the didactic transposition. *ICMI Bulletin*, 58, 51–65.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné* (2nd ed.). La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2019). Introducing the anthropological theory of the didactic: An attempt at a principled approach. *Hiroshima Journal of Mathematics Education*, 12, 71–114.
- Chevallard, Y., & Bosch, M. (2014). Didactic transposition in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 170–174). Springer.
- Conde-Caballero, D., Castillo-Sarmiento, C. A., Ballesteros-Yáñez, I., et al. (2024). Microlearning through TikTok in Higher Education: An evaluation of uses and potentials. *Education and Information Technologies*, 29, 2365–2385.
- Head, A. J., Wihbey, J., Metaxas, P. T., MacMillan, M., & Cohen, D. (2019). How students engage with news. Project Information Literacy Research Institute.
- Hörnlein, M., & Kulgemeyer, C. (2025). Learning Science and the Illusion of Understanding: Exploring the Effects of Integrating Learning Tasks after Explainer Videos. arXiv:2512.02824.
- Höttecke, D., & Allchin, D. (2020). Reconceptualizing nature-of-science education in the age of social media. *Science Education*, 104 (4), 641–666.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MIT Press.
- Kresin, L., et al. (2024). Students' awareness and conceptions of science-related communication mechanisms on social media. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Lin, H., et al. (2024). Short-form video use and sustained attention: Cross-sectional and longitudinal evidence. [Cited in Nguyen et al., 2025].
- Lujan, H. L., et al. (2026). The illusion of learning: Turning studying into thinking. *Advances in Physiology Education*, 50 (1), 18–21.
- Nguyen, T., et al. (2025). Feeds, feelings, and focus: A systematic review and meta-analysis examining the cognitive and mental health correlates of short-form video use. *Psychological Bulletin*.
- Prabowo, A., et al. (2022). The didactic phenomenon: Deciphering students' learning obstacles in set theory. *Journal on Mathematics Education*, 15 (2), 517–544.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12 (2), 257–285.
- Xavierine, J., & Shanthy, A. (2024). Evaluating TikTok's Educational Impact: An Analysis of Student Perspectives. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8 (10), 1931–1945.
- Yan, X., Su, J., Xue, Y., Hu, J., & Zhou, L. (2024). Mobile phone short video use negatively impacts attention functions: An EEG study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 18, 1383913.
- Zhai, G., et al. (2024). Active engagement with short-form videos and alerting network efficiency. [Cited in Nguyen et al., 2025].

References

- Adelhardt, Z., & Eberle, T. (2024). *TikTok as an educational platform: Teenagers' experiences*. ResearchGate. Retrieved from <https://papers.academic-conferences.org/index.php/ecsm/article/download/2331/2049/8202>
- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 35–49. <https://doi.org/10.29173/pandpr1986>
- Bosch, M., & Gascón, J. (2006). Twenty-five years of the didactic transposition. *ICMI Bulletin*, 58, 51–65.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné* (2nd ed.). La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2019). Introducing the anthropological theory of the didactic: An attempt at a principled approach. *Hiroshima Journal of Mathematics Education*, 12, 71–114.
- Chevallard, Y., & Bosch, M. (2014). Didactic transposition in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 170–174). Springer.
- Conde-Caballero, D., Castillo-Sarmiento, C. A., Ballesteros-Yáñez, I., et al. (2024). Microlearning through TikTok in higher education: An evaluation of uses and potentials. *Education and Information Technologies*, 29, 2365–2385.
- Head, A. J., Wihbey, J., Metaxas, P. T., MacMillan, M., & Cohen, D. (2019). *How students engage with news*. Project Information Literacy Research Institute.
- Hörnlein, M., & Kulgemeyer, C. (2025). *Learning science and the illusion of understanding: Exploring the effects of integrating learning tasks after explainer videos*. Retrieved from arXiv:2512.02824. <https://arxiv.org/abs/2512.02824>
- Höttecke, D., & Allchin, D. (2020). Reconceptualizing nature-of-science education in the age of social media. *Science Education*, 104 (4), 641–666. <https://doi.org/10.1002/sce.21569>
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Kresin, L., et al. (2024). Students' awareness and conceptions of science-related communication mechanisms on social media. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Lin, H., et al. (2024). *Short-form video use and sustained attention: Cross-sectional and longitudinal evidence*. [Cited in Nguyen et al., 2025].
- Lujan, H. L., et al. (2026). The illusion of learning: Turning studying into thinking. *Advances in Physiology Education*, 50 (1), 18–21.
- Nguyen, T., et al. (2025). Feeds, feelings, and focus: A systematic review and meta-analysis examining the cognitive and mental health correlates of short-form video use. *Psychological Bulletin*.
- Prabowo, A., et al. (2022). The didactic phenomenon: Deciphering students' learning obstacles in set theory. *Journal on Mathematics Education*, 15 (2), 517–544.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12 (2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Xavierine, J., & Shanthi, A. (2024). Evaluating TikTok's educational impact: An analysis of student perspectives. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8 (10), 1931–1945.
- Yan, X., Su, J., Xue, Y., Hu, J., & Zhou, L. (2024). Mobile phone short video use negatively impacts attention functions: An EEG study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 18, 1383913. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1383913>
- Zhai, G., et al. (2024). *Active engagement with short-form videos and alerting network efficiency*. [Cited in Nguyen et al., 2025].

Відомості про автора:

Цигвинцев Ігор Геннадійович

ihor.com@ipp.org.ua

Приватна установа «Інститут прикладної педагогіки»

вул. Генерала Алмазова, 18/7 В, офіс 408-1,

м. Київ, 01133, Україна

Information about the author:

Tsyhvyntsev Ihor Hennadiiovych

ihor.com@ipp.org.ua

Private Institution «Institute of Applied Pedagogy»

18/7 Generala Almazova St., Office 408-1,

Kyiv, 01133, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 02. 03. 2026 р.

Прийнято до друку 29. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 02. 03. 2026.

Accepted for publishing 29. 03. 2026.