



CUESC

Приватний вищий навчальний заклад
«Європейський університет»
Центр українсько-європейського наукового співробітництва

Всеукраїнське науково-педагогічне
підвищення кваліфікації

АІ-МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА: ВІД ІНСТРУМЕНТІВ ДО АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

6 липня – 16 серпня 2026 року



Львів – Торунь
Liha-Pres
2026

УДК [334.7:005.411]:37(072)(062.552)
Т 38

Організаційний комітет:

Ягодзінський Сергій Миколайович – доктор філософських наук, професор, проректор із навчально-методичної роботи, ПВНЗ «Європейський університет»;

Козинець Анатолій Олександрович – проректор з навчальної роботи та регіонального розвитку, ПВНЗ «Європейський університет»;

Віхляєв Михайло Юрійович – доктор юридичних наук, професор, директор, Центр українсько-європейського наукового співробітництва.

Т 38 АІ-майстерність викладача: від інструментів до академічної доброчесності : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 6 липня – 16 серпня 2026 року. – Львів – Торунь : Liha-Pres, 2026. – 84 с.

ISBN 978-966-397-654-9

У збірнику представлено матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації «АІ-майстерність викладача: від інструментів до академічної доброчесності » (6 липня – 16 серпня 2026 року).

УДК [334.7:005.411]:37(072)(062.552)

© Приватний вищий навчальний заклад
«Європейський університет», 2026

© Центр українсько-європейського
наукового співробітництва, 2026

ISBN 978-966-397-654-9

© Українсько-польське наукове видавництво
«Liha-Pres», 2026

ЗМІСТ

Механізми контролю іноземних субсидій Європейською комісією Вовченко О. В.	5
Формотворення в імпровізації Кіта Джаррета: простір, слухання, час Гаркавенко Д. В.	9
Генеративний штучний інтелект у викладанні економічних дисциплін: переваги та загрози Головачко В. М.	11
Штучний інтелект як інструмент формування майбутнього навчання Демідов Д. В.	16
Загальні погляди на формування змісту поняття «Інформаційно-цифрова компетентність викладача закладу вищої освіти» Демчук Т. П.	19
Artificial intelligence as support for university English teachers in preparing classes – a comparative analysis of a few AI tools Zakhutska O. V.	23
Штучний інтелект у професійній діяльності викладача медичного університету: від цифрових інструментів до педагогічної майстерності Козинська І. А.	27
Інноваційні підходи до персоналізації іншомовної освіти: синергія штучного інтелекту та традиційних методик Кононова Д. В.	30
Презумпція правильності алгоритму як новий ризик адміністративної діяльності Крут К. О.	32
ШП-майстерність майбутніх викладачів професійної освіти: від інноваційних інструментів до академічної доброчесності Кузнєцов Є. С.	36
Колізії сприйняття принципів академічної доброчесності викладачем та студентом під час використання генеративних систем штучного інтелекту Кур'ян В. В.	38
Формування культури академічної доброчесності: від національних нормативних вимог до міжнародних університетських практик Ларіна К. Ю.	42

Artificial intelligence as a driver of entrepreneurial thinking development and the transformation of managerial competencies	
Markovych N. V.	45
Цифрова компетентність викладача в епоху штучного інтелекту	
Намлієва Н. В.	49
Розвиток комунікативних компетентностей мовця у взаємодії з мовними моделями штучного інтелекту	
Павлова І. Г.	52
Розвиток доброчесності у студентів на кафедрі фтизіатрії та пульмонології Національного медичного університету імені О. О. Богомольця в умовах воєнного стану в Україні	
Пікас О. Б.	58
Дотримання академічної доброчесності у слухачів при підвищенні знань з хірургії та трансплантаційної медицині в умовах воєнного стану	
Пікас П. Б.	61
Технології AI для оптимізації розробки навчального контенту	
Скасків Л. В.	65
Educators' AI literacy in academic writing instruction: opportunities and challenges for academic integrity	
Chaiuk T. A.	68
Особливості викладання сучасної юриспруденції у вищих закладах України	
Чукаєва В. О.	71
Активізація штучного інтелекту в освітньому процесі	
Чустрак А. П.	74
Gemini та NotebookLM у професійній діяльності вчителя	
Ярова О. А.	78

МЕХАНІЗМИ КОНТРОЛЮ ІНОЗЕМНИХ СУБСИДІЙ ЄВРОПЕЙСЬКОЮ КОМІСІЄЮ

Вовченко О. В.

*аспірант кафедри міжнародного, цивільного та комерційного права
Державний торговельно-економічний університет
м. Київ, Україна*

9 січня 2026 року Європейська комісія опублікувала Рекомендації щодо застосування окремих положень Регламенту про іноземні субсидії. Документ спирається на перші три роки практики застосування Регламенту і дає роз'яснення щодо ключових елементів його імплементації. Зокрема, Рекомендації уточнюють, які іноземні субсидії призводять до спотворення внутрішнього ринку, як оцінюються їхні негативні наслідки та позитивні ефекти (балансувальний тест), а також пояснюють процедуру контролю участі субсидованих підприємств у концентраціях і державних закупівлях (механізм call-in).

Стаття 4 Регламенту встановлює, що іноземна субсидія спотворює внутрішній ринок ЄС за наявності двох умов: (i) вона може покращити конкурентне становище підприємства на внутрішньому ринку та (ii) фактично або потенційно негативно впливає на конкуренцію [1]. Рекомендації детально пояснюють кожен із цих критеріїв і містять окремий розділ, присвячений державним закупівлям.

Важливою новацією став поділ іноземних субсидій на цільові та нецільові [2]. Цільові субсидії прямо або опосередковано підтримують діяльність підприємства в ЄС і презюмуються такими, що зміцнюють його конкурентні позиції. Нецільові субсидії не спрямовані безпосередньо на діяльність підприємства в ЄС. Проте вони все одно можуть впливати на конкуренцію опосередковано. Як це працює: отримавши фінансову підтримку (наприклад, за кордоном), компанія вивільняє власні кошти, які потім може спрямувати на свою діяльність у Європі. Такий перерозподіл ресурсів називають cross-subsidisation (перехресне субсидування) [3]. Текст самих Рекомендацій містить розширені приклади обох категорій і критерії їх розмежування.

Для оцінки впливу нецільових субсидій Комісія пропонує враховувати структуру власності суб'єктів господарювання, договори з третіми сторонами, законодавство, яке застосовується до контрагентів та інші економічні й організаційні зв'язки. Спільне управління, координація стратегій, фінансова синергія чи промислова інтеграція

можуть свідчити про опосередкований вплив навіть субсидії без явного призначення для ЄС [2].

Водночас Рекомендації містять приклади субсидій, які не вважаються такими, що покращують конкурентне становище: підтримка для усунення недоліків ринку за межами ЄС; заходи, які відповідали б правилам ЄС про сумісність із внутрішнім ринком; субсидії соціального чи неекономічного характеру, а також незначна за масштабом підтримка відносно європейської діяльності підприємства [2].

Друга умова спотворення – негативний вплив на конкуренцію [1]. Зміна конкурентної динаміки може проявлятися не лише на безпосередньому ринку субсидованого підприємства, а й на пов'язаних ринках. Якщо субсидія сприяє негативним змінам у конкуренції, навіть якщо вона не є їхньою єдиною причиною, то така підтримка все одно підпадає під регулювання. Критерій «відчутності» (appreciable) означає, що будь-яке спотворення, яке перевищує пороги de minimis, може бути визнане суттєвим [1; 2]. Для суб'єктів, які ще не здійснювали діяльності в ЄС, оцінка їхніх субсидій відкладається до початку такої діяльності [2].

Рекомендації ілюструють ці принципи прикладами. Субсидії, отримані під час придбання іншого підприємства, можуть надати нечесну конкурентну перевагу [5]. Субсидії, що дозволяють агресивну цінову стратегію чи ризикові інвестиції (зокрема завдяки державним гарантіям), здатні спотворювати конкуренцію. Розглядаються також випадки, коли субсидія порушує звичний ланцюг створення вартості (шп. 74–77) [2]. Таким чином, Комісія керується не лише розміром субсидії, а й її фактичним впливом на ринкову поведінку підприємства [2; 3].

Особливості оцінки у державних закупівлях

У сфері державних закупівель Рекомендації запроваджують спеціальний підхід до визначення спотворення. Ключове питання – чи робить іноземна субсидія тендерну пропозицію вигіднішою і чи є ця перевага неправомірною. Перевага може полягати в нижчій ціні, кращій якості, сприятливіших умовах виконання контракту або кращих соціальних чи екологічних показниках [2].

Для визнання переваги неправомірною Комісія застосовує контрфактичний аналіз: порівнює фактичний перебіг закупівлі з гіпотетичною ситуацією без субсидії. Вона може зіставляти пропозицію з іншими заявками, оцінкою вартості замовника або інформацією від конкурентів і ринку.

Якщо субсидія значною мірою зумовила конкурентну перевагу, її визнають неправомірною. Якщо ж кращі умови пояснюються іншими чинниками, перевага вважається правомірною. Рішення про

неправомірність приймає виключно Комісія, тоді як замовник зберігає повноваження визначати, чи є пропозиція аномально низькою за директивами про державні закупівлі [2].

Неправомірно вигідна пропозиція може спотворювати результати торгів: контракт дістається субсидованому учаснику або інші постачальники зменшують активність. Норми про аномально низькі заявки в Директивах про державні закупівлі застосовуються паралельно з правилами Регламенту [2].

Балансувальний тест та механізм call-in

Стаття 6 Регламенту передбачає балансувальний тест – порівняння негативних наслідків спотворювальної субсидії з її потенційними позитивними ефектами [1]. Рекомендації розкривають, як Комісія проводить таке зіставлення.

Остаточна версія залишає Комісії значний простір для розсуду. Балансування проводиться з урахуванням наявних даних, однак Комісія не зобов'язана вичерпно шукати всі позитивні аргументи. Підприємство може надавати докази позитивних ефектів, а інші сторони – підтримувати їх. Позитивні ефекти кількох схожих схем допомоги можуть аналізуватися кумулятивно.

Позитивні ефекти зазвичай стосуються розвитку тієї самої економічної діяльності, що спричинила спотворення. Якщо субсидія усуває ринкову неспроможність або стимулює інновації, це може бути визнано позитивним результатом. Інші позитивні чинники належать до «інших ефектів», пов'язаних із політичними цілями (економічна безпека, оборона, критичні послуги, стратегічні технології тощо). Ефекти цілей інших держав враховуються лише тією мірою, якою вони вигідні для ЄС [2].

У балансування входять лише позитивні наслідки, специфічні саме для даної субсидії [4]. Якщо позитивні результати виникли б і без субсидії або лише частково завдяки їй, Комісія може відхилити такі аргументи. Негативні наслідки залишаються лише в тій мірі, в якій вони є «неминучими». Надлишкові ефекти підлягають усуненню заходами чи компенсаціями [4].

Остання частина Рекомендацій стосується повноважень Комісії вимагати повідомлення про концентрації чи участь у державних закупівлях навіть нижче порогових показників. Головна мета – це запобігти реалізації угод чи тендерів, які можуть суттєво вплинути на ринок ЄС, доступ до технологій чи інтелектуальної власності. Водночас Рекомендації наголошують, що захист ринку не повинен надмірно ускладнювати бізнес-процеси [2].

Висновки. Рекомендації Європейської комісії 2026 року уточнюють правила застосування Регламенту про іноземні субсидії і забезпечують

більш однозначне розуміння ключових понять і процедур. Вони зосереджуються на практичних аспектах: визначенні спотворення, розмежуванні цільових і нецільових субсидій, оцінці участі у державних закупівлях та балансувальному тесті. Підприємства, антимонопольні фахівці та державні органи отримують важливі орієнтири для аналізу іноземної державної підтримки.

Разом з тим Рекомендації не змінюють правових засад Регламенту і залишають відкритими деякі спірні питання. Представники бізнесу та уряди окремих країн критикують адміністративне навантаження механізму обов'язкового контролю. Водночас більшість визнає важливість інструменту для збереження рівних умов конкуренції в ЄС. Наступний перегляд Регламенту (до середини 2026 року) має стати майданчиком для оцінки балансу між ефективністю захисту ринку та складністю процедур. Наразі Рекомендації підвищують передбачуваність і ясність критеріїв оцінки іноземних субсидій.

Література:

1. Regulation (EU) 2022/2560 of the European Parliament and of the Council of 14 December 2022 on foreign subsidies distorting the internal market. *Official Journal of the European Union*. 2022. Vol. 65. L 330. P. 1–45.

2. European Commission. Guidelines on the application of certain provisions of Regulation (EU) 2022/2560 of the European Parliament and of the Council on foreign subsidies distorting the internal market. 9 January 2026.

3. Hornkohl L., Mattiolo P. The Concept of 'Distortion in the Internal Market' in the Foreign Subsidies Regulation – From the Legacy of State Aid Law to the First Case Practice. *European State Aid Law Quarterly*. 2025. Vol. 24, No. 4. P. 340–357. DOI: 10.21552/estal/2025/4/4.

4. Hornkohl L., Mattiolo P. Weighing the Scales: The Balancing Test of the Foreign Subsidies Regulation. *World Competition*. 2025. Vol. 48, No. 4. P. 553–582. DOI: 10.54648/WOCO2025030.

5. Hornkohl L., Mattiolo P. Learnings from the first FSR Phase II merger decision: The Commission publishes a provisional public version of the commitment decision in e&PPF. *Kluwer Competition Law Blog*. 15 April 2025. URL: <https://legalblogs.wolterskluwer.com/competition-blog/learnings-from-the-first-fsr-phase-ii-merger-decision-the-commission-publishes-a-provisional-public-version-of-the-commitment-decision-in-eppf/> (дата звернення: 12.08.2026).

ФОРМОТВОРЕННЯ В ІМПРОВІЗАЦІЇ КІТА ДЖАРРЕТА: ПРОСТІР, СЛУХАННЯ, ЧАС

Гаркавенко Д. В.

викладач

*Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Імпровізація є складним різновидом музичної творчості, оскільки поєднує композицію, виконання та сприйняття в єдиному часовому процесі. На відміну від композиторської творчості, де формальна організація передує виконанню, в імпровізації форма виникає безпосередньо в процесі звучання. Тому визначальним стає не лише технічна майстерність, а й здатність виконавця безперервно взаємодіяти з музичним процесом. Слухання в цьому контексті постає одним із фундаментальних принципів імпровізаційного мислення.

Слухання має активний, творчий характер: кожна прозвучала подія зберігається у слуховій пам'яті, співвідноситься з теперішнім і формує очікування наступного. У феноменологічній перспективі це можна описати через взаємодію ретенції, актуального сприйняття та протенції. В імпровізації слухання поєднує ці часові виміри, забезпечуючи цілісність музичного процесу.

Особливо виразно цей принцип проявляється у сольній практиці Кіта Джаррета (Keith Jarrett). Його імпровізації демонструють модель формотворення, за якої музична форма не реалізує попередньо заданий композиційний план, а поступово виникає через взаємодію виконавця з матеріалом, що вже прозвучав. Кожна нова музична подія є водночас результатом попереднього розвитку і вихідною точкою для наступного. Свобода Джаррета тому ґрунтується не на відсутності структури, а на високорозвиненій здатності сприймати внутрішні зв'язки музичного процесу й миттєво реагувати на них.

У цьому сенсі слухання стає безпосередньою творчою силою: виконавець слухає результат власної дії й відповідає на нього наступною дією. Попередній матеріал продовжує діяти у формуванні нового жесту, завдяки чому цілісність імпровізації виникає через безперервне відчуття внутрішніх зв'язків між музичними подіями. Форма, таким чином, постає як процес самоорганізації музичного матеріалу.

Цей принцип особливо виразно проявляється на початку «The Köln Concert». Джаррет не розпочинає концерт із завершеної тематичної конструкції. Замість цього виникають окремі гармонічні звучання,

фрагментарні мелодичні жести, нерегулярні ритмічні імпульси та паузи. Початкова музика має характер пошуку: виконавець не стільки презентує готову ідею, скільки відкриває можливості її виникнення. Ця зовнішня невизначеність створює простір, у якому форма може поступово народитися з самого процесу слухання.

Особливого значення набуває поняття музичного простору. У сольній імпровізації Джаррета він не є нейтральним середовищем для вже сформованої форми, а стає механізмом її породження. Регістр, фактурна щільність, динаміка, пауза, ритмічна активність і гармонічний рух постійно змінюють його конфігурацію. Тому слухання охоплює не лише окремі події, а й їхнє взаємне розташування в часі та звуковому полі.

Пауза при цьому перестає бути просто відсутністю звуку й набуває функції активного елемента музичного мислення. Попередній матеріал продовжує існувати у слуховій пам'яті, тоді як наступний ще не визначений. Пауза створює простір для нового музичного рішення, поєднуючи завершення попереднього жесту з можливістю його подальшого розвитку.

Темпоральність імпровізації Джаррета також формується безпосередньо в процесі виконання. Кожна музична подія змінює умови виникнення наступної, а минуле, теперішнє і майбутнє утворюють безперервний процес становлення. У цьому аспекті імпровізація наближається до феноменологічного розуміння музичного часу.

Подібний принцип виявляється у «Wind» з паризького концерту Джаррета: фрагментарний початковий матеріал поступово набуває цілісності завдяки повторенню ритмічних моделей, фактурним трансформаціям і гармонічним змінам. Важливу роль відіграють остинатні структури, які створюють точки стабільності й загострюють сприйняття змін регістру, фактури, динаміки та гармонічного забарвлення. Повторення тут спрямовує увагу не стільки на сам матеріал, скільки на процес його трансформації.

Це розкриває специфіку імпровізаційного мислення Джаррета: спонтанність не означає випадковості, а ґрунтується на здатності миттєво реагувати на внутрішні зв'язки музичного процесу. Форма є відкритою й формується поступово через взаємодію слухання, пам'яті, очікування та музичної дії. У цьому сенсі імпровізація постає як «мислення в дії», у якому композиційне рішення одночасно виникає та реалізується.

Цей принцип важливий і для розуміння естетики ЕСМ, де звук набуває значення не лише як носій тематичного чи гармонічного матеріалу, а як просторово-часове явище. У Джаррета особливого значення набувають тривалість звуку, післязвучання, тиша та

акустичний простір, завдяки чому форма сприймається як процес становлення.

Отже, формотворення в імпровізації Кита Джаррета постає як динамічний процес, що виникає у взаємодії простору, слухання й часу. Музична форма не передусь виконанню, а поступово формується в ньому через слухове осмислення матеріалу, що вже прозвучав, організацію звукового простору та передбачення подальшого розвитку. Пауза, остинатні структури, регістрові й фактурні зміни, темпоральна гнучкість стають засобами цього процесу. Таким чином, імпровізація Джаррета є не реалізацією наперед заданої форми, а її безперервним становленням у часі та просторі звучання.

Література:

1. Bailey D. *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. London : Da Capo Press, 1993. 89 p.
2. Berliner P. *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago : University of Chicago Press, 1994. 904 p.
3. Crook H. *How to Improvise: An Approach to Practicing Improvisation*. Rottenburg : Advance Music, 1991. 186 p.
4. Husserl E. *On the Phenomenology of the Consciousness of Internal Time (1893–1917)* / translated by John Barnett Brough. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1991. 465 p.
5. Ingarden R. *The Work of Music and the Problem of Its Identity*. Berkeley : University of California Press, 1986. 181 p.
6. Monson I. *Saying Something: Jazz Improvisation and Interaction*. Chicago : University of Chicago Press, 1996. 261 p.

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ВИКЛАДАННІ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ПЕРЕВАГИ ТА ЗАГРОЗИ

Головачко В. М.

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри обліку і оподаткування та маркетингу
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Закарпатська область, Україна*

Активне поширення генеративного штучного інтелекту істотно змінює освітнє середовище, зокрема методику викладання економічних дисциплін. Генеративні моделі здатні створювати навчальні матеріали,

пояснювати складні економічні поняття, генерувати кейси, моделювати ситуації для аналізу ринків, фінансових рішень, податкових процесів і підприємницьких стратегій. Це відкриває нові можливості для персоналізації навчання, підвищення практичної спрямованості занять і розвитку цифрових компетентностей майбутніх економістів.

Водночас використання таких технологій супроводжується низкою суттєвих ризиків: зниженням академічної доброчесності, надмірною залежністю студентів від автоматизованих відповідей, загрозами некритичного сприйняття згенерованої інформації, порушенням конфіденційності даних і недостатньою готовністю викладачів до методично обґрунтованого застосування таких інструментів. Тому важливим є не лише впровадження інтелектуальних інструментів в освітній процес, а й формування етичних, методичних і контрольних механізмів їх використання.

Питання використання штучного інтелекту в освіті досліджують українські та міжнародні науковці. О. Гриценчук аналізує використання інтелектуальних систем як інструменту цифровізації освіти, виокремлюючи персоналізацію навчання, інтелектуальні системи-помічники, аналітику навчання, автоматизацію рутинних завдань і водночас проблеми етики, конфіденційності та цифрової компетентності [2]. Л. Бублик досліджує перспективи розвитку навичок роботи з інструментами штучного інтелекту саме для студентів економічних освітніх напрямів, наголошуючи на потребі модернізації економічних освітніх програм і практичного опанування цифрових інструментів [1]. О. Папач, В. Мельничук та В. Антонова розглядають генеративні технології як засіб створення навчальних матеріалів у цифровому освітньому середовищі, акцентуючи на персоналізації навчання, автоматизації контенту, академічній доброчесності та етичних викликах [4]. О. Овчарук, О. Гриценчук і О. Кравчина узагальнюють світовий та український досвід використання генеративних моделей педагогами для вдосконалення педагогічних практик [3]. Міжнародний підхід представлено у рекомендаціях UNESCO щодо генеративних технологій в освіті й дослідженнях, де наголошено на потребі людиноцентричного, етичного та безпечного застосування таких рішень [6].

Попри активне зростання інтересу до генеративних технологій в освіті, недостатньо дослідженим залишається питання їх предметно-методичного використання саме у викладанні економічних дисциплін. Більшість досліджень розглядає такі системи як загальноосвітній інструмент, тоді як економічна освіта має специфіку: потребу в роботі з даними, моделюванні ринкових процесів, аналізі фінансової

інформації, інтерпретації макроекономічних показників, формуванні управлінських рішень і розвитку аналітичного мислення.

Недостатньо розробленими залишаються також критерії академічно добросовісного використання генеративних інструментів під час виконання студентами економічних завдань. Відкритими є питання: як відрізнити допустиму допомогу цифрового асистента від підміни власного мислення; яким має бути формат оцінювання, якщо студент використовує інтелектуальну систему для аналізу кейсів; як забезпечити перевірку достовірності згенерованих економічних даних; якою має бути роль викладача в умовах, коли генеративна модель частково виконує функції пояснення, структурування й генерування навчального контенту.

Генеративний штучний інтелект у викладанні економічних дисциплін доцільно розглядати не як заміну викладача, а як інтелектуальний інструмент підтримки освітнього процесу. Його цінність полягає у здатності швидко створювати навчальні приклади, економічні кейси, тестові завдання, ситуаційні задачі, варіанти бізнес-моделей, короткі пояснення теоретичних понять і первинні аналітичні узагальнення. У дисциплінах економічного циклу це може бути особливо корисним, оскільки значна частина навчання пов'язана з інтерпретацією явищ, аналізом причинно-наслідкових зв'язків і моделюванням управлінських рішень.

Для викладача економічних дисциплін генеративні моделі можуть виконувати функцію методичного асистента. Вони дають змогу швидше адаптувати навчальні матеріали до різного рівня підготовки студентів, формувати альтернативні пояснення складних понять, розробляти практичні завдання на основі реальних економічних ситуацій, створювати питання для дискусій і тренувальні завдання для самостійної роботи. О. Папач підкреслює, що такі технології можуть підвищувати ефективність створення й використання навчальних матеріалів, але їх застосування потребує дотримання етичних норм і принципів академічної відповідальності [4].

Для студентів економічних спеціальностей інструменти штучного інтелекту відкривають можливості для персоналізованого навчання. Студент може отримати пояснення економічної категорії кількома рівнями складності, попросити приклад застосування теорії до практичної ситуації, перевірити логіку фінансового розрахунку або змоделювати варіанти вирішення управлінської проблеми. Л. Бублик наголошує, що розвиток навичок роботи з інтелектуальними системами для студентів економічних освітніх напрямів є важливим завданням системи освіти, адже майбутні економісти повинні вміти

використовувати нові технології для аналізу, прогнозування та прийняття стратегічних рішень [1].

Водночас переваги генеративних технологій не слід абсолютизувати. Однією з головних загроз є ризик формування поверхневого знання, коли студент отримує готовий текст або розв'язання без належного розуміння логіки. Для економічних дисциплін це особливо небезпечно, оскільки правильна відповідь часто залежить не лише від формули, а й від інтерпретації економічного контексту, припущень, обмежень і взаємозв'язку показників. Якщо студент використовує інтелектуальні інструменти для підміни власного аналізу, знижується рівень критичного мислення, аналітичної самостійності та здатності працювати з джерелами.

Іншою загрозою є недостовірність або неповнота згенерованої інформації. Генеративні моделі можуть подавати переконливо сформульовані, але фактично помилкові твердження, вигадувати джерела, некоректно інтерпретувати статистику або спрощувати складні економічні процеси. Саме тому у викладанні економічних дисциплін важливо формувати в студентів навички перевірки інформації: робота з офіційною статистикою, нормативними актами, фінансовою звітністю, науковими публікаціями, базами даних і першоджерелами повинна залишатися обов'язковою частиною навчального процесу.

Суттєвим методичним викликом є академічна доброчесність. Генеративні моделі можуть використовуватися для створення рефератів, розв'язання задач, написання есе, підготовки презентацій і відповідей на контрольні питання. Це вимагає перегляду традиційних форм оцінювання. Доцільно зміщувати акцент із перевірки готового тексту на оцінювання процесу мислення: усний захист, пояснення логіки розрахунків, робота з конкретними даними, аналіз кейсів у реальному часі, порівняння альтернативних рішень. UNESCO у своїх рекомендаціях наголошує на потребі етичного, безпечного та педагогічно обґрунтованого застосування таких технологій, а також на необхідності розроблення політик їх використання в освіті [6].

Окремої уваги потребує професійна готовність викладача. Викладач економічних дисциплін має не лише знати, як працюють генеративні інструменти, а й розуміти їх обмеження. Це передбачає здатність формулювати якісні запити, перевіряти результати, виявляти помилки, пояснювати студентам принципи відповідального використання таких технологій та інтегрувати їх у навчальні завдання без зниження вимог до самостійності. О. Гриценчук підкреслює, що серед викликів використання інтелектуальних систем в освіті є етика,

конфіденційність, безпека, недостатній рівень цифрової компетентності й фрагментарність методичного забезпечення [2].

У викладанні економічних дисциплін доцільно застосовувати генеративні інструменти у тих формах, які підсилюють навчальний результат, а не замінюють пізнавальну діяльність студента. Наприклад, такі інструменти можуть допомагати генерувати первинні варіанти кейсів, але остаточний аналіз має виконувати студент; можуть пояснювати економічні поняття, але студент повинен порівнювати пояснення з підручником і нормативними джерелами; можуть пропонувати структуру бізнес-плану, але обґрунтування показників має базуватися на реальних даних. Такий підхід дозволяє поєднати технологічні можливості інтелектуальних систем з розвитком критичного, економічного та аналітичного мислення.

Отже, генеративні технології у викладанні економічних дисциплін мають подвійний характер. З одного боку, вони підвищують гнучкість, індивідуалізацію та практичну спрямованість навчання, розширюють можливості викладача й допомагають студентам опановувати сучасні інструменти економічного аналізу. З іншого боку, вони створюють ризики академічної недоброчесності, поверхневого засвоєння знань, помилкових відповідей, втрати навичок самостійного аналізу та зниження ролі критичного мислення. Тому ефективне використання таких інструментів потребує чітких правил, цифрової компетентності викладача, методично продуманих завдань і культури відповідального застосування технологій.

Генеративний штучний інтелект є перспективним інструментом модернізації викладання економічних дисциплін, оскільки забезпечує персоналізацію навчання, автоматизацію підготовки матеріалів, створення практичних кейсів і розвиток цифрових компетентностей студентів. Його застосування може суттєво підвищити практичну спрямованість економічної освіти та наблизити навчання до реальних умов цифрової економіки.

Водночас генеративні технології не можуть розглядатися як самодостатній заміник викладача або самостійного навчального мислення студента. Їх використання повинно ґрунтуватися на принципах академічної доброчесності, критичної перевірки інформації, захисту даних і педагогічної доцільності. Найбільш ефективною є модель, у якій інтелектуальні інструменти виступають допоміжним засобом, а центральними залишаються аналітичне мислення, професійна компетентність викладача та активна пізнавальна діяльність студента.

Література:

1. Бублик Л. Я. Майбутні перспективи розвитку навичок ІІІ для студентів економічних освітніх напрямів. *Економіка та суспільство*. 2025. № 71. С. 4–9.
2. Гриценчук О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття»*. 2024. Вип. 10. С. 152–161.
3. Овчарук О.В., Гриценчук О.О., Кравчина О.Є. Використання генеративного штучного інтелекту вчителями для вдосконалення педагогічних практик: світовий та український досвід. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 6(225). С. 5–10.
4. Папач О.І., Мельничук В.В., Антонова В.А. Використання генеративного штучного інтелекту для розробки навчальних матеріалів у цифровому освітньому середовищі. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 16.
5. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні : розпорядження Кабінету Міністрів України; Концепція від 02.12.2020 № 1556-р. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-2020-%D1%80> (дата звернення: 26.05.2026).
6. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. 44 p.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО НАВЧАННЯ

Демідов Д. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри політології і міжнародних відносин
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м. Полтава, Україна*

У світі, де технології розвиваються швидше, ніж навчальна програма, призначена для їх викладання, майбутнє навчання перекроюється в режимі реального часу. Вища освіта зараз стоїть на роздоріжжі, оскільки штучний інтелект (ШІ) стає основою сучасної екосистеми навчання. Оскільки ШІ швидко змінює галузі промисловості, комунікації та навіть креативність, питання для

коледжів та університетів більше не в тому, чи має ШІ відігравати певну роль, а в тому, як і як швидко ця роль сформується [1]. Спробуємо дослідити трансформаційний потенціал ШІ у вищій освіті, розглядаючи, як він може переосмислити викладання, навчання та досвід студентів. З цим технологічним прогресом постає питання: як освітяни можуть забезпечити, щоб він сприяв не лише розумнішим системам, але й розумнішим та більш впевненим учням?

Нова мова навчання: як штучний інтелект трансформує комунікацію в освіті

За останні п'ять років вища освіта адаптувалася до кардинально нових каналів комунікації, але зі штучним інтелектом цей сектор вступає в абсолютно нову фазу. Від чат-ботів, що пропонують академічну підтримку в режимі реального часу, до автоматизованих систем зворотного зв'язку, що аналізують студентську роботу, інтелектуальні засоби комунікації стають частиною навчального процесу. Різниця полягає в тому, що людям не потрібно адаптуватися до нових систем – системи тепер створюються, щоб адаптуватися до них [2, с. 56].

Те, що з'являється, – це більше, ніж просто підключена аудиторія, це контекстно-залежна аудиторія. Штучний інтелект забезпечує живу транскрипцію та переклад лекцій, забезпечуючи доступ різними мовами та часовими поясами. Наприклад, підтримка перекладу жестовою мовою заохочує ширшу участь та допомагає створити рівноправне навчальне та робоче середовище. Інтелектуальні конспекти зустрічей, автоматизоване ведення нотаток та записи, індексовані штучним інтелектом, допомагають студентам та викладачам залишатися на зв'язку. Студенти можуть взаємодіяти зі змістом курсу за допомогою симуляцій, динамічних навчальних посібників та сеансів питань і відповідей у режимі реального часу – все на своїх власних умовах.

Але ці інновації не існують у вакуумі. Інституції також повинні зіткнутися з новими питаннями щодо середовища кампусу: що означає будувати спільноту, коли так багато чого здійснюється за допомогою машин? Як нам зберегти спонтанність та емоційний зв'язок у світі, оптимізованому для штучного інтелекту?

Етичні проблеми важко ігнорувати. Оскільки інструменти штучного інтелекту навчаються на даних, які можуть містити упередження, вони ризикують посилити існуючу нерівність. А коли йдеться про такі речі, як авторство, плагіат або таємницю того, як ці інструменти насправді працюють, очевидно, що нам потрібна продумана політика та чесні, прозорі розмови [3, с. 49].

Найголовніше, викладачі повинні залишатися в центрі цієї трансформації. Освітяни – це не просто користувачі, вони повинні бути архітекторами того, як штучний інтелект інтегрується в педагогіку. Коли викладачі мають як інструменти, так і повноваження для керівництва впровадженням, штучний інтелект може підняти, а не підірвати цінності, які визначають чудове викладання.

Де ШІ стимулює ефективність та вплив у вищій освіті

Хоча ШІ змінює навчальний процес, його вплив за лаштунками є таким же значним. Коледжі та університети – це складні екосистеми, і ШІ пропонує можливість спростити операції, зменшити тертя та розкрити нові можливості для підвищення ефективності в усьому кампусі.

В аудиторії адміністративне навантаження непомітно знімається. Такі завдання, як складання планів занять, управління студентськими запитами та відповіді на електронні листи, можуть бути оптимізовані. В результаті викладачі можуть повернути собі цінний час для наставництва, творчості та змістовної взаємодії.

З боку студентів інструменти ШІ пропонують нові рівні автономії. Персоналізовані трекери прогресу, інтелектуальні навчальні посібники та розмовні інтерфейси допомагають студентам слідкувати за курсом та адаптувати своє навчання до власного темпу, що особливо цінно для нетрадиційних або дистанційних учнів.

На інституційному рівні ШІ дозволяє операціям працювати розумніше. Автоматизоване планування, інтелектуальна транскрипція зустрічей, переклад та оптимізація робочого процесу дозволяють персоналу зосередитися на роботі з високим рівнем впливу. Аналітика на базі ШІ також може виявляти аналітичні дані, які допомагають у прийнятті рішень, формуванні політики та стратегіях підтримки [4, с. 109].

Однак ефективність не повинна досягатися ціною емпатії чи академічної доброчесності. Оскільки ШІ все більше впроваджується в життя коледжів та університетів, його використання має бути кероване людським судженням та інституційними цінностями. Чіткі межі, етичний нагляд та управління викладацьким складом мають вирішальне значення для забезпечення того, щоб ШІ служив освіті, а не навпаки.

Погляд у майбутнє: проектування розумнішого, більш людяного майбутнього

ШІ пропонує вищу освіту більше, ніж просто набір інструментів – він дає можливість переосмислити те, як ми навчаємо, навчаємося та працюємо. Але трансформація відбувається не лише завдяки технологіям. Вона відбувається завдяки цілеспрямованому

використанню – завдяки політиці, практиці та культурам, які гарантують, що ШІ покращує, а не замінює людей, які є серцем освіти.

За умови правильного використання ШІ може створювати більш інклюзивне навчальне середовище, полегшувати адміністративне навантаження та підвищувати залученість студентів. Але для цього нам потрібно вийти за межі ажіотажу та зосередитися на змістовній, продуманій інтеграції.

Література:

1. Larcin M. M. The Future of Education: How Artificial Intelligence is Transforming Learning (<https://www.linkedin.com/pulse/future-education-how-artificial-intelligence-learning-matt-m-larcin-wjkmcc/>)

2. Гуралюк А., Терентьєва Н., Вараксіна Н. Розділ IV. Штучний інтелект як інструмент розбудови освітнього середовища. Штучний інтелект в освіті. Частина 1 : монографія / [авт. колектив]; за ред. Яцишин А. Київ: ІЦО НАПН України, 2025. С. 55–69.

3. Петренко О. М. Штучний інтелект в освіті: виклики та можливості для України // Науковий вісник МНТУ. 2023. № 4(38). С. 45–53.

4. Smith J., Johnson R. Adaptive Learning Technologies and Individual Learning Paths // Journal of Educational Technology. 2022. Vol. 19, No. 2. P. 105–117.

ЗАГАЛЬНІ ПОГЛЯДИ НА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ»

Демчук Т. П.

*PhD, старший викладач кафедри психології
ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет»
м. Дніпро, Україна*

Сучасна вища освіта характеризується збільшенням кількості використання цифрових технологій, що стає умовою для формування ефективної педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти.

За тлумаченням О.М. Спіріна та інших, «цифровізація освіти – це сучасний етап її інформатизації, що передбачає насичення інформаційно-освітнього середовища електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-

комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливило інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний освітній простір» [7, с. 6].

Дослідники спираються на думку про те, що «цифровізація освітньої галузі є потужною тенденцією в аспекті модернізації та реформування освітнього глобального середовища» [4, с. 29].

Поширення інформаційних технологій, формування нових форм соціальних комунікацій та взаємодії з молоддю, що навчається, вимагає від тих, хто навчає, нових форм розвитку, пов'язаного з володінням цифрових технологій та інструментів. Формування цифрової та комунікативної компетентності стає основою для подовження ефективної педагогічної діяльності та розвитку якісної сучасної освіти [11].

Завдяки використанню цифрових технологій виникає можливість змінити традиційний процес навчання в межах сучасних потреб його розвитку, їх використання дозволяє розробити нові форми взаємодії з учасниками освітнього процесу, збільшити об'єм та покращити якість освітніх ресурсів, сприяти вибору індивідуальної траєкторії навчання. Таким чином, формування та розвиток професійної компетентності сучасних викладачів є тісно пов'язаними з розвитком інформаційно-цифрової компетентності через навчання використанню в ході своєї діяльності різноманітності методів онлайн-технологій: відео-уроків, інтерактивних презентацій та ін. [11].

Характер впровадження цифрових технологій у межах діяльності закладів вищої освіти є пов'язаним з інтеграцією інформаційно-цифрових методів до всіх етапів педагогічної діяльності: до планування занять, до організації дистанційного навчання, до процесу оцінювання сформованих знань здобувачів вищої освіти, до розвитку професійних здатностей та навичок, до організації практичної діяльності теж [6].

Різнomanітність поглядів сучасних українських вчених на явище «цифрова компетентність» є пов'язаною з наступними твердженнями.

Наприклад, в «Енциклопедії освіти» (2021) є визначенням зміст поняття «цифрова компетентність» через вказівки на те, що це є «здатність особистості впевнено й обґрунтовано застосовувати цифрові технології в різних сферах – професійній діяльності, освіті, дозвіллі, громадській активності – що є важливими для повноцінної участі в повсякденному соціально-економічному житті» [9].

Під поняттям «цифрова компетентність наукових та науково-педагогічних працівників» розуміється цілеспрямована підтверджена «здатність особистості критично і відповідально використовувати цифрові технології у професійній діяльності для вирішення завдань освітнього і наукового спрямування на практиці, а саме: здійснення

наукової, навчальної, комунікаційної, методичної, експериментальної, організаційної, консультаційної, експертної діяльності [7, с. 9].

У межах «Концепції розвитку цифрових компетентностей» (2021) тлумачення поняття «інформаційно-цифрова компетентність» спирається на акцентування уваги науковців до існування динаміки «поєднання умінь, знань, навичок, поглядів, способів мислення, інших якостей особистості в галузі цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій, що визначають спроможність певної особи успішно соціалізуватися, здійснювати власну професійну та навчальну діяльність із застосування подібних технологій [5].

Визначення змісту «інформаційно-цифрової компетентності» О. Сисоевої спирається на твердження про існування здатності «використовувати та розуміти інформацію у різноманітних форматах від комп'ютерних мережесих джерел, а також навички розшифрування мультимедійних звуків, образів та текстової інформації» [8, с. 356–358].

За Т. Цегельник, «інформаційно-цифрова компетентність» можливо визначити як існування множини знань, умінь та навичок, що є потрібними задля «ефективного застосування комунікаційних та інформаційних технологій для досягнення професійних, особистих і соціальних цілей в інформаційному сучасному суспільстві». [10, с. 32].

До узагальненого змісту інформаційно-цифрових навичок сучасно науково-педагогічного працівника вчені відносять наступні [7, с. 14]:

- навички, які є пов'язаними з достовірними пошуком, розумінням, ієрархізацією, архівуванням цифрової інформації,
- навички по створенню, нових освітніх матеріалів та їх ефективного спільного використання,
- навички, які формуються для ефективної онлайн-взаємодії при використанні інформаційних інструментів,
- навички, які формуються для розвитку безопарної діяльності в мережі Інтернет,
- навички, які спрямовані на вирішування повсякденних завдань за допомогою інформаційних інструментів,
- навички, які є пов'язаними з процесами управління електронними ресурсами в межах наукового дослідження,
- навички, які є пов'язаними з процесом моніторингу наукової діяльності інших.

Ключовим напрямом розвитку цифрової компетентності викладача закладу вищої освіти дослідники вважають розвиток аналітичного мислення та здатності до педагогічної рефлексії, яка передбачає критичний аналіз результатів власної цифрової діяльності, усвідомлення потреби в її подальшому розвитку [3, с. 12].

Специфічним напрямком розвитку цифрової компетентності викладача закладу вищої освіти стає прогнозування потенційних ризиків, що формуються завдяки доступності технології ІІІ здобувачами вищої освіти, та розвитком можливості визначати вплив ІІІ на діяльність здобувачів [2].

За В. Биковим та іншими важливим є «створення цільового інформаційно-освітнього середовища неперервного розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників» [1, с. 194].

Література:

1. Биков В.Ю., Спірін О.М., Пінчук О.П. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Київ. 2017. с. 191-198.

2. Васильєв О.В. Можливості та ризики використання штучного інтелекту в освіті: вплив на формування цифрової компетентності педагогів. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/584>.

3. Гуменний О.Д. Професійно-цифрова компетентність викладача професійно-теоретичної підготовки ЗП(ПТ)О: теоретичні засади, практичні рішення та виклики цифрової доби. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/926>

4. Гуревич Р., Кадемія М., Опушко Н., Ільніцька Т., Плахотнюк Г. Роль цифрових технологій навчання в епоху цивілізаційних змін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 62. С. 28–38.

5. Концепція розвитку цифрових компетентностей. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p#n13>.

6. Помаза-Пономаренко А.Л., Журавський М.М. Особливості реалізації публічного управління вищою освітою в Україні в умовах воєнного стану. *Інвестиції: практика та досвід*. 2025. № 22. С. 291–297.

7. Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем: методичний посібник. / за наук. ред. проф. О.М. Спіріна. Київ: ЦО НАПН України. 2025. 197 с.

8. Сисоєва О.А., Гринчишина К.А. Формування цифрової інформаційної компетентності у майбутніх вчителів технологій засобами мультимедіа. Актуальні проблеми математики, фізики і

технологічної освіти: збірник наукових праць. Вінниця, 2010. Вип. 7. С. 356–358.

9. Спірін О. М., Овчарук О. В. Цифрова компетентність. Енциклопедія освіти. / ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 1095-1096. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730767/>.

10. Цегельник Т., Захарова Г. Потенціал застосування цифрових технологій в освітньому середовищі ЗВО при підготовці майбутнього педагога. *Молодь і ринок*. 2024. № 5 (225) травень. С. 30-34.

11. Цифровізація освіти та соціальні проблеми в сучасному техногенно-інформаційному суспільстві : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 1 квітня – 12 травня 2024 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 120 с.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS SUPPORT FOR UNIVERSITY ENGLISH TEACHERS IN PREPARING CLASSES – A COMPARATIVE ANALYSIS OF A FEW AI TOOLS

Zakhutska O. V.

*PhD (Doctor of Arts in Linguistics), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

The ongoing digitalization of higher education and the dynamic development of generative artificial intelligence models are compelling university teachers to redefine their professional practices. This phenomenon is a part of the development of the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework, according to which the effective integration of technology requires the simultaneous consideration of sense, educational, and digital expertise [4, p. 1019]. In the context of generative artificial intelligence, this framework has been extended to include competencies related to the critical use of large language models and awareness of their limitations [5, p. 237]. Just a few years ago, technologies primarily supported the preparation of multimedia materials and communication with students. Today, AI tools are involved in virtually every stage of the instructional design process – from searching for academic literature and developing lesson plans to creating presentations, tests, and engaging learning materials.

In the case of foreign language teachers, these possibilities appear to be particularly promising. A significant proportion of practical language classes is based on text analysis, the development of language competencies, the interpretation of cultural materials, and the design of communicative activities. All of these tasks fall within areas in which language models currently demonstrate a very high level of effectiveness.

At the same time, the growing popularity of artificial intelligence has led to a phenomenon referred to as “technological enthusiasm,” based on the assumption that every new tool automatically improves the quality of education. However, such an assumption appears to be unjustified. The educational value of AI depends primarily on how it is used and on the teacher’s competencies. Therefore, the aim of this paper is not to describe the functionalities of individual applications, but rather to critically compare them from the perspective of academic teaching practice.

The preparation of practical classes can be divided into several stages: searching for and analyzing source materials, developing a lesson plan, preparing exercises, creating visual materials, planning student activities, and evaluating learning outcomes. The analyzed tools, including ChatGPT, Claude, Curipod, Gamma, NotebookLM, and Perplexity, differ in their effectiveness at each of these stages.

Among the applications analyzed, ChatGPT offers the broadest range of applications. It can support teachers both in planning an entire series of classes and in preparing individual exercises. For example, in a practical English language course, the model can generate a 90-minute lesson plan, exercises aimed at developing academic vocabulary, role-play activities, discussion questions, and assessment criteria for oral presentations.

The greatest advantage of ChatGPT remains its flexibility. Research indicates that generative models can significantly increase the efficiency of preparing teaching materials, support the personalization of instruction, and reduce the teacher’s workload by taking over routine organizational tasks. At the same time, researchers emphasize the need for a high level of critical evaluation of generated content, particularly in higher education, where factual accuracy and the reliability of sources are of particular importance [3; 8]. ChatGPT is also particularly susceptible to the phenomenon of hallucination. The model can generate fictitious citations, misinterpret sources, and produce highly convincing yet inaccurate answers. In academic teaching, this means that generated content must be verified every time. The problem of hallucinations in language models remains one of the most frequently discussed limitations of generative AI. Models can produce seemingly credible information that is not supported by the academic literature; therefore, responsibility for verifying such content always rests with the university teacher [1, p. 21; 2].

A different approach to working with academic materials is offered by Claude. Rather than generating a large number of teaching ideas, it focuses on document analysis. When preparing a seminar, a teacher can upload several academic articles and ask the model to compare the authors' positions, identify the key arguments, prepare problem-based questions, and identify research controversies. Claude performs considerably better than ChatGPT in maintaining coherence when analyzing lengthy, multi-page texts. Its limitation, however, is its lower level of creativity. The model is less likely to suggest unconventional teaching activities and is less effective in supporting the design of exercises aimed at developing communicative competencies. It can therefore be argued that Claude functions as an analyst, whereas ChatGPT acts as a lesson designer. This means that its application is primarily suited to the stage of developing source materials rather than transforming them into teaching materials in accordance with the principles of the TPACK framework [4, p. 1023].

Curipod takes a different approach, focusing not on content but on activating teaching methods. A teacher can generate a complete sequence of activities, including an opening question, brainstorming, a quiz, a discussion, and a final reflection. For example, during a class on intercultural communication, students can respond to questions anonymously, collaboratively create concept maps, and participate in quizzes. However, Curipod does not provide in-depth subject-specific materials. The ultimate quality of the class still depends on the teacher's competencies.

One of the most common challenges in preparing university classes is finding up-to-date publications. Perplexity combines the functionality of a search engine with the capabilities of a language model. The teacher receives not only an answer but also references to specific sources. On the other hand, Perplexity does not assess the quality of the publications. A single set of results may include academic articles, reports, and popular science materials. This makes independent selection and evaluation of the literature necessary.

One of the most time-consuming aspects of preparing classes is creating presentations. Gamma allows teachers to generate a complete presentation based on a single prompt. Within a few minutes, a set of slides can be created, including graphics, content layout, and suggestions for illustrations. However, a problem arises at the level of content accuracy. Automatically generated presentations tend to be highly synthetic and often oversimplify complex issues in linguistics or literary studies. For this reason, they require thorough editing before being used in class.

Among the tools analyzed, NotebookLM appears to be the best suited to the needs of university teachers. After importing a syllabus, academic articles, and textbooks, the system creates its own knowledge base. The user

can then ask questions such as: *What are the main arguments of the article? / How does the author define communicative competence? / What differences can be identified between the two texts?*

NotebookLM also enables the automatic creation of study guides, sets of examination questions, and summaries. Its greatest advantage is the reduced risk of hallucinations, as the responses are generated primarily on the basis of documents provided by the user. Its limitation is the need to collect high-quality materials in advance. NotebookLM aligns with the concept of responsible use of generative AI because it limits the scope of generated responses to the documents specified by the user. This reduces the risk of unverified information and supports work based on the literature required for a particular course [8].

The analysis indicates that the individual tools do not directly compete with one another but rather complement each other at different stages of lesson preparation. The findings of numerous studies indicate that the greatest educational effectiveness is achieved not through the use of a single AI tool, but through a deliberately designed technological ecosystem in which individual applications perform different educational functions in accordance with the teacher competencies described in the TPACK framework [4; 5].

From the perspective of higher education, the most effective solution appears to be a strategy of complementary AI use. A teacher may begin lesson preparation by searching for up-to-date publications using Perplexity, then analyze them in NotebookLM or Claude, develop a lesson plan and exercises with ChatGPT, prepare a presentation in Gamma, and design student activities using Curipod. In the case of English language classes, this process can be further enhanced by incorporating Tweek.

Generative artificial intelligence does not replace pedagogical competencies or subject-matter expertise. Rather, it serves as an advanced tool supporting the design of the educational process, the effectiveness of which depends on the user's competencies and their ability to critically evaluate the generated materials.

Bibliography:

1. Gill S. S., Xu M., Patros P. et al. Transformative Effects of ChatGPT on Modern Education: Emerging Era of AI Chatbots. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*. 2024. Vol. 4. P. 19–23.
2. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S. et al. ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 103. Art. 102274.

3. Lo C. K. What is the impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, No. 4. Art. 410.
4. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108, No. 6. P. 1017–1054.
5. Mishra P., Warr M., Islam R. TPACK in the Age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*. 2023. Vol. 39, No. 4. P. 235–251.
6. Schmidt T., Strasser Th. Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A CALL for Intelligent Practice. *Anglistik*. 2022. Vol. 33, No. 1. P. 165–184.
7. Shevchenko O. M., Ogurtsova O. L. Artificial Intelligence for Language Teaching and Learning. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2023. № 60. Том 2. С. 99–102.
8. UNESCO. AI and Education: Guidance for Policy-Makers [Електронний ресурс]. 2021. URL: <https://www.unesco.org/en/digital-education/artificial-intelligence> (дата звернення: 13.08.2026).

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ВІД ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Козинська І. А.

*кандидатка медичних наук, доцентка,
доцентка кафедри внутрішньої медицини № 2
Донецький національний медичний університет
м. Кропивницький, Україна*

Для медичної освіти ця тема стає ще актуальнішою, оскільки штучний інтелект впливає не лише на методику викладання, а й на майбутню професійну діяльність лікаря. Важливо показати, що AI-майстерність викладача медичного ЗВО – це не вміння користуватися ChatGPT, а нова професійна компетентність, яка забезпечує якість підготовки лікарів.

Актуальність. Цифрові технології та стрімкий розвиток штучного інтелекту (Artificial Intelligence, AI) змінюють сучасну вищу освіту, зокрема підходи до викладання, професійного розвитку викладачів і

підготовки майбутніх лікарів. Для медичної освіти ця тема стає ще актуальнішою, оскільки штучний інтелект впливає не лише на методику викладання, а й на майбутню професійну діяльність лікаря. Сьогодні AI використовується не лише для створення презентацій, тестів і клінічних кейсів, а й для пошуку та аналізу сучасних клінічних рекомендацій, протоколів лікування й наукових публікацій. За таких умов уміння викладача ефективно й відповідально використовувати можливості штучного інтелекту стає важливою складовою його професійної компетентності та одним із чинників забезпечення якості медичної освіти [9, с.15].

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», якість вищої освіти повинна відповідати вимогам стандартів вищої освіти та потребам суспільства. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG-2015) наголошують на використанні сучасних освітніх технологій в навчанні. Глобальні стандарти Всесвітньої федерації медичної освіти (WFME) щодо базової медичної освіти визначають, що медичні школи повинні сприяти впровадженню інноваційних методів навчання та інтеграцію сучасних технологій у підготовку майбутніх лікарів.

AI-компетентність викладача медичного університету у навчальному процесі необхідна для створення клінічних кейсів, написання тестів типу USMLE, підготовки сценаріїв OSCE, генерації ілюстрацій, підготовки презентацій, перекладу міжнародних рекомендацій, поясненню складних фізіологічних процесів, створення симуляційних сценаріїв. Це сприяє формуванню у здобувача освіти клінічного мислення, розуміння обмежень технологій штучного інтелекту, навчає етично використовувати AI в освітньому процесі.

Водночас використання AI не може замінити клінічний досвід викладача, професійне судження та принципи доказової медицини. Задача викладача – навчати студентів безпечному й відповідальному застосуванню цих технологій у майбутній професійній діяльності.

Важливим напрямом професійної діяльності викладача є формування у студентів навичок критичного використання AI. Майбутній лікар повинен уміти перевіряти AI-відповіді за клінічними настановами, аналізувати першоджерела, знаходити так звані «галюцинації» штучного інтелекту та приймати клінічні рішення виключно на основі доказової інформації. Таким чином, AI стає не джерелом готових відповідей, а інструментом розвитку клінічного мислення.

Окремої уваги потребує питання академічної доброчесності. Використання AI в освітньому процесі має бути прозорим, відповідати принципам доброчесності, поваги до авторського права та захисту

персональних даних. Завдання викладача полягає не лише у контролі можливих порушень, а й у формуванні культури відповідального використання технологій штучного інтелекту в навчанні, науковій діяльності та майбутній клінічній практиці.

У сучасній медичній освіті викладач повинен не лише вміти користуватися інструментами штучного інтелекту, а й перевіряти достовірність інформації та навчати здобувачів освіти відповідально й етично використовувати AI. Важливою роллю викладача також є дотримання та формування принципів академічної доброчесності в освітньому процесі.

Висновки. Сьогодні AI-компетентність стає важливою складовою професійної діяльності викладача медичного закладу вищої освіти. Використання технологій штучного інтелекту допомагає зробити навчання сучаснішим і ефективнішим, удосконалити навчально-методичні матеріали, урізноманітнити методи викладання та сприяти розвитку клінічного мислення майбутніх лікарів. Проте штучний інтелект не може замінити професійний досвід і педагогічну майстерність викладача. Саме викладач відповідає за достовірність навчальної інформації, її відповідність принципам доказової медицини, дотримання академічної доброчесності та формування у студентів відповідального ставлення до використання AI. Поєднання клінічного досвіду, педагогічної компетентності та вміння ефективно використовувати інструменти штучного інтелекту сприятиме підготовці сучасних лікарів, готових працювати в умовах цифрової трансформації системи охорони здоров'я.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту»: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Закон України «Про освіту» : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 14 липня 2021 р. № 725 «Про затвердження Положення про систему безперервного професійного розвитку медичних та фармацевтичних працівників». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/725-2021-p>.
4. World Federation for Medical Education. WFME Global Standards for Quality Improvement: Basic Medical Education. Copenhagen : WFME, 2020. URL: <https://wfme.org/standards/bme/>.
5. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris : UNESCO, 2021. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>.

6. UNESCO. AI Competency Framework for Teachers. Paris : UNESCO, 2024. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>.

7. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2023. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>.

8. Lee H., Lee J., Kim S. Artificial Intelligence in Medical Education: A Scoping Review // Medical Teacher. 2025.

9. Tlili A., Shehata B., Adarkwah M. A. et al. What if the Devil is My Guardian Angel: ChatGPT as a Case Study of Using AI in Higher Education // Smart Learning Environments. 2023. Vol. 10. Article 15.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ: СИНЕРГІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДИК

Кононова Д. В.

*кандидат філологічних наук, доцент
Національна академія Служби безпеки України
м. Київ, Україна*

Вивчення іноземної мови — це завжди виклик. Навіть найвмотивованіші студенти часто опускають руки через нудну рутину, брак розмовної практики або шаблонні онлайн-курси, які не враховують особистих інтересів. Чому традиційні методики все частіше дають збій і як технологічний прорив у сфері штучного інтелекту допомагає вирішити ці проблеми раз і назавжди? Розбираємо головні мовні труднощі та дізнаємося, як інтелектуальні алгоритми допомагають вчити мову швидше, цікавіше та без зайвих зусиль.

У світі, що стрімко цифровізується, класичні методи навчання вже не встигають за потребами студентів. Пошук балансу між живим спілкуванням з викладачем та використанням розумних ШІ-алгоритмів є найактуальнішим питанням сучасної лінгвістики, адже саме цей гібридний підхід дозволяє вчити мови у рази швидше та ефективніше.

Щоб вільно заговорити іноземною мовою, потрібно прокачати 4 базові навички: читання, письмо, сприйняття на слух (аудіювання) та говоріння. Але на практиці студенти часто впираються в «невидиму стіну», втрачають мотивацію і перестають навчатися.

Чому так відбувається і як це змінити?

Таблиця 1

4 головні проблеми класичного навчання:

Проблема	Суть проблеми	Наслідки для студента
Уніфікований підхід	Шаблонні програми онлайн-шкіл, розраховані «на всіх».	Ігнорується ваш темп і тип сприйняття, прогрес гальмується.
Брак живої мови	Навчання за підручниками без активної розмовної практики.	Виникає мовний бар'єр, важко підтримувати навіть просту бесіду.
День бабака (рутина)	Одноманітні вправи, які повторюються з уроку в урок.	Навчання швидко набридає, зникає будь-який інтерес.
«Сліпа зона» прогресу	Відсутність чіткого відстеження результатів та аналізу помилок.	Студент не розуміє, над чим працювати і чи є взагалі рух уперед.

Стрімкий розвиток ІІІ повністю змінює правила гри. Сьогодні технології допомагають обійти всі згадані вище підводні камені завдяки чотирьом інструментам:

– *Персоналізація матеріалу*. ІІІ діє як гнучкий помічник для вашого репетитора. На основі ваших інтересів система адаптує тексти, завдання та теми підручників саме під вас.

– *Мовленнєві боти* (тренажери без стресу). Знайти носія мови складно, а бот завжди під рукою. Він допоможе відпрацювати діалог, виправить помилки і, головне, – з ним немає того страху «бовкнути щось не те», який виникає перед живою людиною.

– *Гейміфікація*. Ігрові механіки, бали, інтерактивні змагання та нагороди перетворюють складне навчання на захопливий процес як для дітей, так і для дорослих.

– *Розумні алгоритми*. Завдяки технологіям на кшталт NLP (обробка природної мови) та алгоритмам виділення стійких словосполучень (Collocation Extraction), програми миттєво розпізнають людську мову та допомагають правильно будувати живі фрази, а не механічно перекладати слова.

Отже, ІІІ показує максимальну ефективність лише тоді, коли працює у зв'язці з реальними експертами – лінгвістами та методистами. Програми, які повністю відмовляються від викладачів, або навпаки – ігнорують технології, програють сучасним гібридним методам.

Висновки. Традиційне онлайн-навчання часто грішить шаблонністю, браком живої розмовної практики та нудною рутиною. Це призводить до вигорання студентів і втрати мотивації. Найкращі результати дає баланс: синергія ШІ (який автоматизує рутину, персоналізує контент та аналізує прогрес) та реальних педагогів/лінгвістів (які керують процесом). Мовні ШІ-боти стали ідеальним інструментом для тренування мовлення «без страху помилки». Вони допомагають заговорити без сорому та ніяковості, які часто виникають перед живим співрозмовником. Сучасні платформи доводять, що завдяки ШІ освіта нарешті підлаштовується під графік, інтереси та темп конкретної людини, а не навпаки.

ПРЕЗУМПЦІЯ ПРАВИЛЬНОСТІ АЛГОРИТМУ ЯК НОВИЙ РИЗИК АДМІНІСТРАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Крут К. О.

кандидат юридичних наук,

доцент кафедри правоохоронної діяльності

Навчально-науковий інститут № 5

*Харківського національного університету внутрішніх справ
м. Харків, Україна*

Цифровізація публічного управління сьогодні є одним із головних напрямів реформування державного управління в Україні. Протягом останніх років значна частина адміністративних процедур була переведена в електронний формат, а прийняття окремих адміністративних рішень дедалі частіше здійснюється із застосуванням інформаційних систем та алгоритмів. Використання цифрових технологій дозволяє скоротити строки розгляду звернень, мінімізувати вплив людського фактора, підвищити ефективність діяльності органів публічної влади та забезпечити однаковість прийняття адміністративних рішень.

Разом із тим цифрова трансформація породжує нові адміністративно-правові ризики. Одним із таких ризиків є формування так званої презумпції правильності алгоритму, коли посадова особа, адміністративний орган або навіть сам заявник беззастережно сприймають результат роботи програмного забезпечення як правильний лише тому, що його сформувала інформаційна система.

Слід зазначити, що чинне законодавство України не містить поняття «презумпція правильності алгоритму». Це поняття є доктринальним і відображає практичну проблему сучасного публічного адміністрування. Його сутність полягає у виникненні необґрунтованої довіри до автоматизованих рішень, навіть у тих випадках, коли алгоритм може містити помилки, використовувати неповні дані або неправильно інтерпретувати фактичні обставини.

Особливої актуальності ця проблема набуває після набрання чинності Законом України «Про адміністративну процедуру» [1], який закріплює принципи верховенства права, обґрунтованості, пропорційності, добросовісності, відкритості та гарантування права особи на участь в адміністративному провадженні. Адміністративний орган зобов'язаний самостійно дослідити всі обставини справи та належним чином обґрунтувати прийняте рішення. Отже, відповідальність за адміністративний акт покладається саме на адміністративний орган, а не на інформаційну систему, яка використовується як допоміжний інструмент.

Насправді ж у практичній діяльності все частіше виникають ситуації, коли посадова особа не перевіряє результат роботи алгоритму, а лише формально підтверджує його. У такому випадку алгоритм фактично починає виконувати функцію суб'єкта прийняття рішення, хоча юридично ним не є.

Подібна ситуація суперечить положенням статті 19 Конституції України, відповідно до якої органи державної влади та їх посадові особи повинні діяти лише на підставі, у межах повноважень та у спосіб, передбачений Конституцією і законами України [2]. Саме посадова особа, а не програмний код, реалізує владні повноваження держави. Автоматизація процедур не змінює суб'єкта владних повноважень і не може бути підставою для уникнення юридичної відповідальності.

Не менш важливим є й положення статті 3 Конституції України, згідно з якою права і свободи людини визначають зміст і спрямованість діяльності держави. Отже, будь-яке застосування алгоритмів має здійснюватися виключно в інтересах людини, а не навпаки.

Окрему увагу необхідно приділити принципу обґрунтованості адміністративного рішення. Закон України «Про адміністративну процедуру» передбачає, що адміністративний орган повинен безпосередньо дослідити всі обставини справи, врахувати докази та надати мотивоване рішення [1]. Якщо ж посадова особа фактично покладається виключно на результат автоматичного розрахунку, вона не виконує свого законодавчого обов'язку щодо оцінки фактичних даних справи.

Ще одним ризиком презумпції правильності алгоритму є так званий ефект «чорної скриньки». У багатьох сучасних інформаційних системах навіть розробники не можуть повністю пояснити логіку формування окремих результатів. Для громадянина така ситуація створює значні труднощі при оскарженні адміністративного рішення, адже особа не розуміє, які саме критерії були використані під час автоматичної обробки її даних.

У цьому контексті особливого значення набувають положення Закону України «Про інформацію», який гарантує право особи отримувати інформацію про діяльність суб'єктів владних повноважень, а також Закону України «Про захист персональних даних», який встановлює вимоги щодо законності обробки інформації про фізичних осіб. Алгоритми, які використовують персональні дані, повинні забезпечувати прозорість, законність та недискримінаційність обробки інформації [3].

Європейський досвід також свідчить про необхідність обмеження надмірної довіри до автоматизованих рішень. Судова практика адміністративних судів Італії наголошує, що використання алгоритму у діяльності адміністративного органу є допустимим лише за умови забезпечення його зрозумілості, можливості перевірки та збереження відповідальності посадової особи за остаточне рішення. Алгоритм розглядається як інструмент адміністративної діяльності, але не як її самостійний суб'єкт.

В українських реаліях проблема презумпції правильності алгоритму може проявлятися під час автоматизованого надання адміністративних послуг, електронної взаємодії державних реєстрів, здійснення автоматичних перевірок документів, використання ризик-орієнтованих систем контролю, електронного документообігу та цифрових сервісів держави.

Прикладом може бути ситуація, коли інформаційна система автоматично відмовляє у наданні адміністративної послуги через технічну невідповідність даних у різних державних реєстрах. Якщо посадова особа не перевіряє причину такої невідповідності та не досліджує всі обставини справи, відбувається порушення принципів адміністративної процедури. Фактично рішення приймає не адміністративний орган, а програмний алгоритм.

Науковці справедливо звертають увагу, що алгоритмізація діяльності органів влади здатна одночасно підвищувати ефективність управління та створювати нові ризики для забезпечення законності, прозорості та адміністративної відповідальності [4]. Основною небезпекою є поступове зміщення відповідальності від людини до

технології, хоча юридично відповідальність завжди повинна залишатися за суб'єктом владних повноважень.

На нашу думку, для мінімізації ризиків презумпції правильності алгоритму доцільно запровадити декілька основних гарантій. По-перше, результати роботи алгоритму повинні мати допоміжний, а не остаточний характер. По-друге, кожне адміністративне рішення має проходити перевірку уповноваженою посадовою особою. По-третє, громадяни повинні мати право отримати зрозуміле пояснення логіки автоматизованого рішення. По-четверте, необхідно законодавчо визначити вимоги до прозорості алгоритмів, які використовуються органами публічної влади. По-п'яте, доцільним є проведення незалежного аудиту державних інформаційних систем щодо відповідності принципам законності, недискримінації та захисту прав людини.

Таким чином, презумпція правильності алгоритму є новим адміністративно-правовим ризиком цифрової держави. Її небезпека полягає не у використанні інформаційних технологій як таких, а у безкритичному ставленні до результатів автоматизованої обробки інформації. Алгоритм повинен залишатися лише інструментом підтримки адміністративного рішення, тоді як остаточна відповідальність за реалізацію владних повноважень має належати адміністративному органу. Саме такий підхід відповідає принципам верховенства права, належного урядування та людиноцентричності сучасного адміністративного права України.

Література:

1. Закон України «Про адміністративну процедуру» від 17 лютого 2022 р. № 2073-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2073-20?utm_source=chatgpt.com#Text (дата звернення 06.08.2026)
2. Конституція України : Закон України від 28 черв. 1996 р. № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення 06.08.2026)
3. Адміністративно-правові механізми захисту персональних даних у системах автоматизованого прийняття рішень як превенція корупційних ризиків // *Аналітично-порівняльне правознавство*. 2025. URL: https://journal-app.uzhnu.edu.ua/article/view/347422?utm_source=chatgpt.com
4. Василенко Н. В., Пойда С. А., Коннова М. В. та ін. Алгоритм як ефективний ресурс виконання управлінських дій фахівця з публічного управління // *Публічне адміністрування та національна безпека*. 2020. № 5. URL: https://journal-app.uzhnu.edu.ua/article/view/347422?utm_source=chatgpt.com

III-МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ВІД ІННОВАЦІЙНИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДО АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

Кузнєцов Є. С.

аспірант

*Університет Григорія Сковороди в Переяславі
м. Переяслав, Київська область, Україна*

Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ) змінив підходи до професійної підготовки педагогів. Майбутні викладачі професійної освіти мають не лише володіти цифровими навичками, а й вміти ефективно, критично і етично використовувати інноваційні інструменти штучного інтелекту в освітньому процесі. У цьому контексті особливого значення набуло поняття III-майстерності, яке охоплює сукупність знань, умінь, навичок і ціннісних установок, необхідних для свідомого застосування технологій штучного інтелекту в професійній діяльності.

III-майстерність передбачає здатність добирати інструменти штучного інтелекту відповідно до педагогічної мети, створювати якісний навчальний контент, автоматизувати рутинні завдання, аналізувати результати навчання та персоналізувати освітній процес. Серед найбільш затребуваних інструментів автором виокремлено генеративні мовні моделі, сервіси для створення презентацій, візуального контенту, тестових завдань, навчальних відео й інтерактивних матеріалів.

Водночас широке впровадження ШІ актуалізувало питання академічної доброчесності. Використання генеративних моделей не повинно підміняти власну інтелектуальну діяльність здобувачів освіти та викладачів. Важливими складниками III-майстерності є критична оцінка результатів роботи штучного інтелекту, перевірка достовірності інформації, дотримання авторського права, прозоре декларування використання інструментів штучного інтелекту та відповідальне ставлення до створення навчальних матеріалів.

Одним із прикладів доброчесної поточної перевірки знань, який автором апробовано під час проведення педагогічного експерименту за участі магістрантів спеціальності А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями), стало використання платформи Kahoot!. Формат мікросесій (до 20 тестових завдань із лімітом до 10 с на відповідь) передбачав демонстрацію запитань на мультимедійному екрані, тоді як здобувачі вищої освіти на власних мобільних пристроях обирали лише

колір, що відповідав правильному варіанту. Такий формат (рис. 1) унеможливив оперативне використання генеративного ШІ під час виконання завдань, суттєво обмежив можливість звернення до генеративних моделей і мінімізував ризик отримання відповідей у режимі реального часу.



Рис. 1. Контекстна візуалізація

Джерело: візуалізовано автором із використанням технологій штучного інтелекту

Апробований формат варто розглядати як приклад ШІ-стійкого оцінювання, за якого педагогічний дизайн контрольних заходів мінімізує можливість несанкціонованого використання генеративного штучного інтелекту.

Загалом формування ШІ-майстерності майбутніх викладачів професійної освіти доцільно здійснювати засобом інтеграції технологій штучного інтелекту у зміст фахових дисциплін, виконання практичних завдань із використанням сучасних цифрових сервісів, розвиток навичок формулювання ефективних запитів (промпт-інжинірингу), аналіз етичних аспектів застосування штучного інтелекту й ознайомлення з принципами академічної доброчесності.

Результати дослідження засвідчили, що в умовах поширення генеративного штучного інтелекту академічна доброчесність дедалі більше залежить не від заборони використання цифрових технологій, а

від педагогічно обґрунтованого проектування освітнього процесу та форм контролю результатів навчання. За таких умов ШІ-майстерність є важливою складовою фахової компетентності сучасного викладача професійної освіти, поєднуючи технологічну обізнаність, педагогічну доцільність, критичне мислення та дотримання етичних принципів використання штучного інтелекту.

КОЛІЗІЇ СПРИЙНЯТТЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ВИКЛАДАЧЕМ ТА СТУДЕНТОМ ПІД ЧАС ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНИХ СИСТЕМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Кур'ян В. В.

*доктор філософії у галузі права,
старший викладач кафедри конституційного
та адміністративного права і процесу
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна*

Актуальність дослідження колізійних питань між сприйняттям поняття «академічна доброчесність» викладачем та студентом під час використання штучного інтелекту (далі по тексті – ШІ) не викликає сумніву, зважаючи на стрімкий розвиток останнього в цифрову епоху в той час як, адаптація навчального процесу до використання ШІ, у якості інструмента-помічника як, викладача так і, студента, має децю повільніші тенденції розвитку.

Але, доречним буде згадати твердження Сенеки видатного римського мислителя, філософа та державного діяча: «Ми частіше боїмося, ніж страждаємо і, більше страждаємо від уяви, ніж від реальності» [1, с. 206] та, не страждати від уяви, а будувати реальність академічної доброчесності в епоху цифрових технологій.

Закон України «Про академічну доброчесність» визначає, що суб'єкти академічної діяльності зобов'язані дотримуватися цінностей, принципів і правил академічної доброчесності, що визначені цим Законом та іншими законами України відповідно до цього Закону, а також міжнародними документами, підписаними від імені України в установленому законодавством порядку [2].

Частиною 3 ст. 4 ЗУ «Про академічну доброчесність» основними принципами академічної доброчесності визначають:

- пріоритетність забезпечення дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти шляхом застосування відповідних методів навчання, виховання, стимулювання і заохочення;
- відкритість інформації про правила академічної доброчесності, види порушень академічної доброчесності та відповідальність за них;
- нетерпимість (нульова толерантність) до будь-яких проявів порушення академічної доброчесності;
- повага до результатів академічної діяльності (авторства) іншої людини та непорушність прав інтелектуальної власності;
- уникнення конфлікту інтересів [2].

Під час ознайомлення суб'єктами академічної діяльності (викладач та студент), з визначеними чинним законодавством України основними принципами академічної доброчесності колізій у їх сприйнятті, як правило не виникає.

Та, нагальним питанням постає дотримання принципів та правил академічної доброчесності під час самого освітнього процесу і оцінки його результатів.

Серед таких колізійних питань, можна виокремити:

- ставлення суб'єктів академічної діяльності до ШІ;
- технологічна перевага суб'єктів академічної діяльності у використанні ШІ;
- довгострокові наслідки у подальшій професійній діяльності суб'єктів академічної діяльності через порушення академічної доброчесності.

Наприклад, студенти, ще будучи здобувачами першого та другого курсу вищої освіти разом з викладачами-науковцями юридичного факультету констатують, що ШІ став викликом академічної доброчесності і, з цим неможливо не погодитись.

Так, Лободовський А. О. та Валецька О. В. в своїх поглядах викладених у тезах «ШІ як виклик академічної доброчесності» зазначають, що академічна спільнота зіштовхнувшись з цим викликом, почала свій шлях з того, що саме суб'єкт академічної діяльності – викладач, поставив невірні пріоритети, а саме питання не «як це використати», а «як це заборонити» [3, с. 198].

Другою проблемою, яку окреслюють Лободовський А. О. та Валецька О. В., це те, що генеративні ШІ-системи не є однаковими та доступними для всіх і колізією стає саме технологічна перевага одного студента перед іншим, за власне, певних об'єктивних та суб'єктивних чинників. [3, с. 199].

Рак А. О. та Ткаля О. В. акцентують увагу на колізії, що виникає на перетині спрощення доступу до інформації та підвищеним ризиком

порушення академічної доброчесності, зокрема, плагіату, списування та некоректного використання інформаційних джерел.

І, слід погодитись з окресленням Рак А. О. та Ткалі О. В. широти зазначеної проблеми, яка сягає за освітній процес бо, формування відповідального ставлення студентів до навчання набуває особливого значення, так як може мати довгострокові наслідки для професійного розвитку студента [4, с. 253].

З аналізу окреслених молодими дослідниками та досвідченими науковцями проблем академічної доброчесності в епоху розвитку цифрових технологій можливо виокремити предмет колізії сприйняття принципів академічної доброчесності суб'єктами академічної діяльності (викладача та студента), як доступ до інформації, а не сама інформація.

Якщо погодитись з твердженнями таких дослідників даної проблематики, як А. Артюхова, М. Віхляєва та Ю. Волк у збірнику есе «Академічна доброчесність, відкрита наука та штучний інтелект», на які також посилаються Лободовський А. О. та Валецька О. В., то всі виокремлені вище колізієві питання є певним наслідком такої колізії, як завдання поставлене викладачем студентові, яке може бути виконане генеративним ШІ без жодної змістовної участі людини [3, с. 200].

Але, так як завдання ставляться до виконання одним суб'єктом академічної діяльності іншому, саме під час процесу надання – отримання освітньої послуги то, на думку авторки, слід виокремити ще одну колізію між сприйняттям поняття «академічна доброчесність» викладачем та студентом під час використання штучного інтелекту – це навчання не саме по собі, а «навчання, як процес» і «навчання, як результат освітньої послуги».

Адже, студент, вступаючи до того чи іншого освітнього закладу має намір здобути певну спеціальність, а не лише отримати інформацію про обрану спеціальність чи інформацію, якою користуються спеціалісти в тій чи іншій сфері професійної діяльності.

Відповідно студент, ще не усвідомлює себе у повній мірі суб'єктом академічної діяльності і не думає про можливість довгострокових наслідків від навчання, у його подальшому професійному розвитку.

Тож, на переконання авторки, саме зважаючи на мету студента і, необхідно шукати шляхи узгодження, консолідації сприйняття суб'єктами академічної діяльності поняття «академічна доброчесність» та, власне, принципів академічної доброчесності.

Бо, якщо певною проблемою між суб'єктами академічної діяльності постає саме доступ до інформації і її некоректне використання: неконтрольованість потоку інформації і джерел, де таку інформацію черпає студент, з боку викладача та стурбованість студента, що

оцінювання результатів виконаного завдання залежить від технологічних можливостей використаного генеративного ШІ то, її вирішення пролягає в площині окреслення певних правил та надання консультацій викладачем студентам на початкових лекційних заняттях.

Але, авторка вважає, що першопричина проблеми виникнення вище зазначених колізій є глибшою і криється у першому принципі академічної доброчесності, визначеному ЗУ «Про академічну доброчесність», а саме методах навчання, виховання, стимулювання і заохочення.

Підсумовуючи проведений короткий аналіз колізійних питань між суб'єктами академічної діяльності можемо констатувати, що як нагальні так і подальші виокремлення проблем та колізійних питань, щодо сприйняття принципів академічної доброчесності, є не лише важливими, а вони слугують певною відправною точкою для вирішення цих колізій шляхом консолідації та кореспондування сприйняття та правовідношення суб'єктів академічної діяльності через трансформацію методів навчання, виховання, стимулювання і заохочення під час використання генеративних систем ШІ.

Бо, авторка переконана, що наявність великої кількості інформації ще не робить спеціаліста професіоналом, а інколи, може і обтяжувати рух молодого спеціаліста, коли розуміння спеціальної термінології та специфічної інформації відсутнє.

Література:

1. Йонас Зальцгебер. Маленька книга стоїцизму. Перевірена часом мудрість, що дарує стійкість, упевненість і спокій.; переклад з англійської О.Кшемінської. Київ: вид. Букшєф, 2025. 304 с.

2. Про академічну доброчесність: Закон України № 4742 прийнятий 18.12.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text> (дата звернення 15.08.2026).

3. Лободовський А.О. Валецька О.В. Штучний інтелект як виклик академічної доброчесності. *Ольвійський форум – 2026: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі: XXIII міжнар. Наук. Конф. 10 червня 2026 р. м. Миколаїв. Академічна доброчесність як сукупність етичних принципів та правових норм учасників освітнього процесу: круглий стіл: тези/ М-во освіти і науки України; ЧНУ ім. Петра Могили. Миколаїв: Вид. ЧНУ імені Петра Могили, 2026. С. 198-201.*

4. Рак А.О. Ткаля О.В. Академічна доброчесність студентів у цифрову епоху: вплив соцмереж та онлайн-репутації Академічна доброчесність як сукупність етичних принципів та правових норм учасників освітнього процесу. *Ольвійський форум – 2026: стратегії*

країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі: XXIII міжнар. Наук. Конф. 10 червня 2026 р. м. Миколаїв. Академічна доброчесність як сукупність етичних принципів та правових норм учасників освітнього процесу: круглий стіл: тези/ М-во освіти і науки України; ЧНУ ім. Петра Могили. Миколаїв: Вид. ЧНУ імені Петра Могили, 2026. С. 250-253.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ: ВІД НАЦІОНАЛЬНИХ НОРМАТИВНИХ ВИМОГ ДО МІЖНАРОДНИХ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ ПРАКТИК

Ларіна К. Ю.

кандидат технічних наук,

доцент кафедри автоматизації енергетичних процесів

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

м. Київ, Україна

Актуальність. Академічна доброчесність є необхідною умовою функціонування сучасного університету та одним із ключових критеріїв якості вищої освіти. Зростання обсягів електронних ресурсів, дистанційного навчання та використання цифрових технологій змінює характер освітньої діяльності й водночас створює нові ризики академічної недоброчесності.

Відповідно до статті 42 Закону України «Про освіту» академічна доброчесність розглядається як система етичних та правових вимог, яких мають дотримуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та наукової діяльності [1]. Міністерство освіти і науки України визначає забезпечення академічної доброчесності складовою внутрішньої системи забезпечення якості освіти [2].

Теоретичні засади. У сучасній науковій літературі академічна доброчесність пов'язується не лише з відсутністю плагіату, а з формуванням університетської культури, заснованої на чесності, довірі, справедливості, повазі та відповідальності.

Українські дослідники наголошують, що ефективна система забезпечення академічної доброчесності має поєднувати нормативне регулювання, просвітницьку діяльність і технологічні інструменти контролю [5].

Основні види порушень. До порушень академічної доброчесності належать академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво та необ'єктивне оцінювання [1].

У міжнародній практиці дедалі більшої уваги набуває проблема contract cheating – замовлення навчальних робіт у третіх осіб. Дослідження Rogerson показує, що цей вид порушення складніше виявити, ніж традиційний плагіат [6].

Штучний інтелект і академічна доброчесність. Поширення генеративного штучного інтелекту суттєво змінює підходи до навчання, оцінювання та створення текстів. Інструменти ШІ можуть бути корисними для пошуку інформації, структурування матеріалу та аналізу даних.

Ефективна політика щодо ШІ має базуватися на прозорості використання, збереженні авторської відповідальності за зміст роботи та розвитку навичок критичної перевірки результатів, отриманих за допомогою цифрових інструментів. Для університетів, зокрема КПП ім. Ігоря Сікорського, актуальним є розроблення методичних рекомендацій щодо допустимих способів використання генеративних моделей у навчальних і наукових роботах [3, 4].

Досвід закордонних університетів. Аналіз англomовних досліджень свідчить, що провідні закордонні університети розглядають протидію академічній недоброчесності як елемент університетської культури, а не лише як систему покарань.

Дослідження Stoesz і Yudinseva показало, що ефективність політик академічної доброчесності залежить від чіткості процедур, доступності інформації для студентів та системної просвітницької роботи [7].

Статті Rogerson, Clare та інших авторів показують, що університети переходять від реактивного до превентивного підходу: змінюють дизайн оцінювання, збільшують частку усних захистів, поетапних завдань, індивідуальних проєктів та автентичних практичних робіт [6, 9]. Такий підхід ускладнює можливість передачі виконання роботи іншій особі.

Для виявлення порушень застосовуються системи Turnitin, iThenticate та інші інструменти аналізу текстових збігів, однак результати потребують експертного аналізу змісту роботи [9].

Висновки. Академічна доброчесність є фундаментом якісної вищої освіти, достовірної наукової діяльності та суспільної довіри до результатів роботи університетів.

Аналіз закордонних досліджень показав, що провідні університети Канади, Австралії та інших країн приділяють особливу увагу формуванню культури академічної чесності через навчання академічному письму, прозорі процедури оцінювання, поетапне

виконання завдань, усні захисти та постійну комунікацію зі студентами. У міжнародній практиці контроль текстових збігів розглядається лише як один із елементів комплексної системи забезпечення доброчесності, а остаточне рішення завжди ґрунтується на експертному аналізі змісту роботи.

Сучасним викликом для університетської освіти є поширення генеративного штучного інтелекту. Використання таких інструментів не повинно автоматично ототожнюватися з академічною недоброчесністю, однак потребує чітких правил декларування, збереження авторської відповідальності за зміст роботи та розвитку навичок критичної оцінки згенерованої інформації. Для технічних університетів це питання набуває особливої актуальності у зв'язку з активним використанням цифрових технологій у навчальній і науковій діяльності.

Подальший розвиток системи академічної доброчесності в українських закладах вищої освіти доцільно спрямувати на інтеграцію міжнародних практик, удосконалення методів оцінювання самостійної роботи здобувачів освіти та розроблення чітких рекомендацій щодо використання штучного інтелекту в освітньому процесі.

Під час підготовки тез використовувалися інструменти штучного інтелекту для пошуку наукових публікацій, нормативних документів та актуальних джерел з проблематики академічної доброчесності, при цьому відбір, аналіз, інтерпретація матеріалів і формулювання висновків здійснювалися автором самостійно. Використання ШІ мало допоміжний характер і було спрямоване на оптимізацію інформаційного пошуку та структурування джерельної бази.

Література:

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Академічна доброчесність / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/news/verkhovna-rada-ukhvalyla-zakon-shcho-vstanovliuie-iedyni-pravyla-dobrochesnosti-v-osviti-i-nautsi>
3. Кодекс честі НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського». URL: <https://kpi.ua/code>
4. Положення про систему запобігання та виявлення академічного плагіату у КПІ ім. Ігоря Сікорського. URL: https://osvita.kpi.ua/sites/default/files/downloads/Polozhennia_pro_systemu_zapobihannia_plahi_atu_2025.pdf.
5. Колесніков А. Академічна доброчесність в українському освітньо-науковому просторі. URL: <https://api.dspace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/1b5c0c11-896e-4efc-8162-184b7acd7d91/content>

6. Rogerson A. M. Detecting contract cheating in essay and report submissions. URL: <https://edintegrity.biomedcentral.com/articles/10.1007/s40979-017-0021-6>

7. Stoesz B. M., Yuditseva A. Academic integrity and contract cheating policy analysis of colleges in Ontario, Canada. URL: <https://edintegrity.biomedcentral.com/articles/10.1007/s40979-019-0042-4>

8. Perkins M. et al. Reducing plagiarism through academic misconduct education. URL: <https://edintegrity.biomedcentral.com/articles/10.1007/s40979-020-00052-8>

9. Clare J., Walker S., Hobson J. Can we detect contract cheating using existing assessment data? URL: <https://edintegrity.biomedcentral.com/articles/10.1007/s40979-017-0015-4>

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A DRIVER OF ENTREPRENEURIAL THINKING DEVELOPMENT AND THE TRANSFORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCIES

Markovych N. V.

*PhD in Economics, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Entrepreneurship and Trade
Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine
and Biotechnologies of Lviv
Lviv, Ukraine*

The rapid diffusion of artificial intelligence (AI) technologies is bringing about substantial changes in the functioning of modern enterprises and gradually transforming established approaches to the organization of managerial activities. A distinctive feature of the current stage of technological development is the transition from predominantly operational automation towards the use of intelligent technologies in information analysis, forecasting, the generation of managerial alternatives, and decision support. Particular attention is being paid to Generative Artificial Intelligence (GenAI), whose functional capabilities are expanding the scope of digital technologies applied in management. In this context, the scientific and practical issues associated with AI use extend beyond the technological provision of enterprises and increasingly acquire the characteristics of systemic managerial transformation. The focus of managerial analysis is increasingly shifting towards the ability of an organization to transform the

technological capabilities of AI into managerial and economic value. This approach entails moving beyond the mere fact of AI implementation towards assessing the quality of its integration into the management system, its alignment with the strategic objectives of the enterprise, and employees' readiness to operate in a new technological environment.

An analysis of scientific research indicates that AI implementation in organizations is a complex process whose effectiveness is determined by the interaction of technological, organizational, informational, and human factors. M. Lee et al. [3] systematize the antecedents, challenges, and consequences of AI implementation across organizational, technological, informational, and human dimensions. This provides grounds for considering AI not as an isolated digital tool but as a component of the organizational management system, the effectiveness of which depends on the nature of interaction between technology, managerial processes, resources, and employee competencies. Accordingly, AI should be viewed as a resource for developing an enterprise's managerial potential, which, when supported by appropriate organizational arrangements, can strengthen the information and analytical component of management. At the same time, technological capability in itself does not create a managerial advantage; rather, it acquires economic significance only when it is institutionalized within the management system, aligned with the enterprise's objectives, and integrated into planning, organizing, controlling, and managerial decision-making processes.

This issue is particularly significant in the area of managerial decision-making, as the quality of such decisions largely determines the effectiveness of enterprise operations. The use of GenAI creates opportunities for the rapid structuring of large volumes of information, the generation of alternatives, the comparison of scenarios, and the preliminary assessment of potential outcomes. At the same time, it is essential to distinguish between information and analytical decision support and the managerial decision itself. AI can generate information, recommendations, or alternatives; however, the determination of strategic priorities, evaluation criteria, acceptable levels of risk, and responsibility for decision outcomes remains a managerial function. A. Doshi et al. [1] demonstrate the potential of GenAI for evaluating strategic alternatives while also highlighting inconsistencies in certain AI-generated assessments. Therefore, the value of AI lies not in replacing managerial judgment but in expanding the informational and cognitive basis upon which such judgment is formed.

In this regard, the concept of complementary interaction between human and artificial intelligence appears particularly promising: AI provides the capacity for rapid information processing, alternative generation, and scenario analysis, while the manager contributes strategic vision, critical

evaluation, and responsibility for the final decision [4]. Such interaction does not imply the mechanical delegation of managerial functions to technology but rather the redistribution of cognitive and operational functions between humans and digital systems. Consequently, the effectiveness of AI integration is determined not by the degree of technological autonomy but by the quality of interaction between professional human judgment and machine-based analytical capabilities. This transformation increases the importance of analytical, strategic, digital, organizational, communication, and entrepreneurial competencies, requiring managers to assess the appropriateness of AI use, formulate managerial tasks, critically evaluate and verify its results. M. Santana and M. Díaz-Fernández [5] emphasize the need to adapt human capital to new technological conditions; thus, AI competence should be viewed as an integrated characteristic of managerial professional capability, combining technological awareness, analytical thinking, professional judgment, and effective organizational interaction.

The entrepreneurial component of managerial competence is becoming increasingly important, as AI expands opportunities for identifying new areas of economic value creation, developing alternatives, and assessing potential development scenarios. Entrepreneurial thinking involves not only the ability to respond to changes but also the capacity to identify opportunities, formulate alternative ways of creating value, and make decisions under conditions of uncertainty. At the same time, idea generation should not be equated with entrepreneurial thinking. The manager's role in selecting, evaluating, and practically adapting proposed alternatives remains decisive, taking into account resource constraints, risks, the competitive environment, and the enterprise's strategic objectives. Therefore, the use of GenAI can strengthen entrepreneurial thinking only if a high level of critical and economic evaluation of the results obtained is maintained. In this context, AI should be regarded as an instrument for expanding the range of managerial opportunities, rather than as a self-sufficient source of entrepreneurial decisions.

This makes it possible to view AI as a factor of cognitive enhancement of managerial activity, whose potential lies not only in accelerating individual operations but also in expanding the range of alternatives available to managers when making decisions [2]. At the same time, the technological enhancement of managerial activity must be aligned with the organizational capability of the enterprise, since even a highly functional AI system cannot automatically improve performance in the absence of high-quality data, appropriate managerial procedures, qualified personnel, and control mechanisms. In this regard, AI capability of an enterprise may be understood as the organization's ability to mobilize technological, informational, human, and organizational resources for the effective use of AI in

accordance with its strategic objectives. Such an approach helps avoid technological determinism, whereby the mere use of digital tools is automatically equated with enhanced competitiveness. Consequently, what becomes decisive is not the level of technological sophistication itself, but the organizational ability to transform digital potential into sustainable managerial outcomes.

An important consequence of AI-driven transformation is a change in the relationship between the operational and intellectual components of managerial work. The transfer of certain information-intensive and routine tasks to AI creates opportunities to concentrate managerial resources on activities requiring strategic thinking, leadership, communication, coordination, and work with personnel. At the same time, the risks associated with the use of AI in management require particular attention, including algorithmic bias, the generation of inaccurate information, insufficient transparency of results, data confidentiality risks, and excessive managerial reliance on algorithmic recommendations. Under these conditions, critical thinking becomes a system-forming managerial competency, as it enables managers to distinguish technologically generated proposals from well-founded managerial decisions. Consequently, contemporary managerial competence should encompass not only the ability to use AI but also the ability to manage the process of its use, determining the boundaries of technological involvement, verifying its outputs, and ensuring that AI-supported decisions are consistent with the strategic and organizational priorities of the enterprise.

The synthesis of the above considerations provides grounds for concluding that AI is shaping a new configuration of the relationship between technology, management, and entrepreneurial potential. Its impact should be considered across three interrelated dimensions: the transformation of managerial processes, the development of managerial competencies, and the expansion of entrepreneurial thinking capabilities. Ultimately, AI should be regarded not as an independent objective of digital transformation but as an instrument for improving the quality of management and developing organizational potential. An intelligence-augmented management model appears to be a promising direction for contemporary management, whereby AI expands the analytical and cognitive capabilities of managers without eliminating their agency and responsibility. Within such a system, competitive advantage is determined not simply by possessing AI technologies but by an organization's ability to effectively integrate them into decision-making mechanisms, competency development, and the realization of entrepreneurial opportunities.

Bibliography:

1. Doshi A. R., Bell J. J., Mirzayev E., Vanneste B. S. Generative artificial intelligence and evaluating strategic decisions. *Strategic Management Journal*. 2025. Vol. 46, No. 3, 583-610. DOI: <https://doi.org/10.1002/smj.3677>
2. Jarrahi M. H., Lutz C., Newlands G. Artificial intelligence, human intelligence and hybrid intelligence based on mutual augmentation. *Big Data & Society*. 2022. Vol. 9, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.1177/20539517221142824>
3. Lee M. C. M., Scheepers H., Lui A. K. H., Ngai E. W. T. The implementation of artificial intelligence in organizations: A systematic literature review. *Information and Management*. 2023. Vol. 60, No. 5. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.im.2023.103816>.
4. Raisch S., Krakowski S. Artificial Intelligence and Management: The Automation-Augmentation Paradox. *Academy of Management Review*. 2021. Vol. 46, No. 1. P. 192-210. DOI: <https://doi.org/10.5465/amr.2018.0072>
5. Santana M., Díaz-Fernández M. Competencies for the artificial intelligence age: visualisation of the state of the art and future perspectives. *Review of Managerial Science*. 2023. Vol. 17, No. 6. P. 1971-2004. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11846-022-00613-w>.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Намлісва Н. В.

*кандидат економічних наук,
доцент кафедри управління та адміністрування
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
м. Запоріжжя, Україна*

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією та стрімким поширенням технологій штучного інтелекту. Використання цифрових платформ, онлайн-сервісів і генеративного AI суттєво змінює роль викладача та підходи до організації освітнього процесу. У цих умовах цифрова компетентність педагога стає однією з ключових складових професійної майстерності [1].

Сьогодні викладач повинен не лише володіти базовими цифровими навичками, а й уміти ефективно використовувати сучасні AI-інструменти для створення навчального контенту, організації комунікації, оцінювання результатів навчання та розвитку критичного мислення студентів [2]. Особливого значення набувають питання академічної доброчесності, етики використання штучного інтелекту та інформаційної безпеки [3].

Цифрова компетентність є інтегрованою характеристикою особистості викладача, яка охоплює знання, навички та вміння ефективно застосовувати цифрові технології у професійній діяльності. Вона включає:

- інформаційну грамотність;
- навички роботи з цифровими платформами;
- уміння створювати електронний навчальний контент;
- цифрову комунікацію;
- використання AI-інструментів;
- дотримання принципів кібербезпеки та академічної доброчесності [4].

В умовах розвитку штучного інтелекту цифрова компетентність педагога виходить за межі технічних навичок. Важливим стає вміння критично оцінювати результати роботи AI, перевіряти достовірність інформації та інтегрувати цифрові технології в освітній процес відповідно до педагогічних цілей [2].

Сучасні AI-сервіси значно розширюють можливості викладача. Найбільш популярними серед педагогів є:

- ChatGPT;
- Canva;
- Microsoft Copilot;
- Gemini [5–7].

За допомогою цих інструментів викладач може:

- створювати презентації та навчальні матеріали;
- генерувати тестові завдання;
- адаптувати складність навчального контенту;
- розробляти інтерактивні вправи;
- автоматизувати рутинні процеси;
- організовувати індивідуалізоване навчання.

Штучний інтелект також сприяє розвитку творчого підходу до викладання та підвищенню мотивації студентів [3]. Водночас використання AI вимагає від педагога відповідального ставлення та розуміння можливих ризиків.

Поширення технологій штучного інтелекту створює не лише нові можливості, а й низку викликів для системи освіти. Однією з головних

проблем є ризик формального засвоєння знань студентами через неконтрольоване використання генеративного AI [3].

Серед основних викликів можна виокремити:

- порушення академічної доброчесності;
- зростання випадків плагіату;
- залежність від цифрових технологій;
- поширення недостовірної інформації;
- недостатній рівень цифрової грамотності учасників освітнього процесу.

У зв'язку з цим особливого значення набуває формування культури відповідального використання AI. Викладач повинен навчати студентів критично оцінювати інформацію, правильно використовувати цифрові джерела та усвідомлювати межі застосування штучного інтелекту [4].

У сучасному освітньому середовищі роль викладача трансформується. Педагог стає не лише джерелом знань, а й наставником, фасилітатором та організатором цифрового освітнього простору [1].

Серед важливих професійних умінь сучасного викладача:

- здатність швидко адаптуватися до технологічних змін;
- готовність до безперервного професійного розвитку;
- уміння інтегрувати AI в освітній процес;
- розвиток критичного мислення студентів;
- формування навичок самостійного навчання.

Викладач має створювати освітнє середовище, у якому штучний інтелект використовується як допоміжний інструмент для розвитку творчості, аналітичного мислення та дослідницьких навичок [2].

Отже, цифрова компетентність викладача в епоху штучного інтелекту є важливою умовою ефективної професійної діяльності. Сучасний педагог повинен поєднувати цифрову грамотність, педагогічну майстерність та етичну відповідальність.

Штучний інтелект відкриває нові перспективи для модернізації освіти, персоналізації навчання та розвитку інноваційних методів викладання. Водночас ефективне використання AI можливе лише за умови дотримання принципів академічної доброчесності, розвитку критичного мислення та відповідального ставлення до цифрових технологій.

Література:

1. Закон України «Про освіту». URL: Закон України «Про освіту».
2. European Commission. DigCompEdu Framework. URL: DigCompEdu Framework.
3. UNESCO Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. URL: UNESCO AI Ethics Recommendation.

4. Концепція розвитку цифрових компетентностей в Україні. URL: Концепція розвитку цифрових компетентностей.
5. OpenAI.
6. Google for Education.
7. Microsoft Education.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОВЦЯ У ВЗАЄМОДІЇ З МОВНИМИ МОДЕЛЯМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Павлова І. Г.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови*

*Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна*

Активний розвиток великих мовних моделей штучного інтелекту суттєво змінює форму й зміст сучасної комунікації. Генеративні системи здатні створювати зв'язні тексти різних жанрів і стилів, редагувати й трансформувати висловлювання, узагальнювати інформацію, підтримувати діалог, пропонувати аргументи й контраргументи, здійснювати переклад, допомагати в пошуку способів вербалізування думки. Унаслідок цього сучасна мовленнєва й комунікативна діяльність людини дедалі частіше відбувається не лише в традиційній системі «людина – людина», а й у складнішій взаємодії «людина – штучний інтелект – людина» [2; 4].

Технологійна зміна середовища спілкування закономірно актуалізує питання про зміст поняття комунікативної компетентності сучасного мовця. Якщо раніше вона передбачала насамперед здатність самостійно добирати мовні ресурси відповідно до мети, ситуації, адресата й соціокультурного контексту спілкування, то сьогодні між комунікативним наміром людини та його мовним оформленням дедалі частіше постає мовна модель. Водночас українська освіта зберігає виразне орієнтування на формування компетентного мовця. Державний стандарт профільної середньої освіти, наприклад, пов'язує вільне володіння державною мовою зі здатністю здійснювати усну й письмову комунікацію, здобувати й опрацьовувати інформацію з різних, зокрема цифрових, джерел, критично осмислювати її та використовувати для

обстоювання власних поглядів [1]. Що досконаліші технології автоматичного породження мовлення, то актуальніше постають питання про те, які саме комунікативні операції людина повинна виконувати самостійно, а які може делегувати штучному інтелектові та за яких умов таке делегування не призводитиме до послаблення її власної мисленнєвої, мовленнєвої та комунікативної суб'єктності. У загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) традиційне розуміння комунікативної діяльності суттєво розширене завдяки категоріям медіації, онлайн-взаємодії, полілінгвальної та полікультурної компетентності. Згідно з означеними настановами мовець постає як соціальний агент, а комунікація – як діяльність, що передбачає не лише передавання готової інформації, а й взаємодію та спільне конструювання смислу: «C1 Уміє писати чіткі, зв'язні та складні тексти у відповідному й ефективному стилі, з логічною структурою, що допомагає читачеві виділити основні думки; C2 Уміє впевнено й чітко викладати складну тему перед незнайомою аудиторією, гнучко структурувавши та адаптувавши виступ відповідно до потреб слухачів. Уміє відповідати на складні й навіть ворожі запитання.» [3, с. 60]

Мовець нині частіше взаємодіє із текстом (дискурсом), алгоритмічно породженим з огляду на його запит. Традиційно вербалізація думки передбачає кілька взаємопов'язаних етапів: осмислення проблеми, формування позиції, добір аргументів, установлення логічних зв'язків, пошук точних слів, визначення композиції, прогнозування реакції адресата, редагування. III принципово змінює сам процес породження тексту (дискурсу). Тому сучасна комунікативна діяльність охоплює вже нову послідовність операцій: комунікативний намір → формулювання завдання для мовної моделі → генерування тексту (дискурсу) (поетапне й завершальне) → критичне оцінювання результату (проміжне й підсумкове) → перевірка → редагування → авторське схвалення пропонованого матеріалу → передавання тексту адресатові. Особливо значущим є останній етап. Згенерований текст не перетворюється автоматично на висловлення конкретного мовця. Авторським комунікативним продуктом він стає лише тоді, коли людина здатна критично оцінити його зміст, підтвердити достовірність змісту, зіставити з власною позицією та взяти на себе відповідальність за використаний матеріал. Якщо користувач регулярно отримує готовий текст (дискурс) замість самостійного проходження шляху від задуму до його фінального оформлення, якість комунікативного продукту може підвищуватися, тоді як власна багаторівнева здатність мовця до його створення розвивається

повільніше, послаблюється індивідуальний авторський голос, формується ілюзія комунікативної компетентності, некритичне сприйняття автоматично згенерованого тексту (дискурсу). Це актуально в освітній діяльності, де метою письмового завдання є не лише отримання формально довершеного тексту, а й розвиток мислення, аргументації, мовного чуття, здатності систематизувати інформацію та міркувати над власним висловленням. Генеративний ІІІ має стати ефективним засобом розвитку комунікативної компетентності мовців-здобувачів і мовців-педагогів. Дослідження potwierджують ефективність структурованої взаємодії з ІІІ, коли чітко визначений етап письмової роботи чи іншого завдання, де доцільно використовувати мовну модель, обирати необхідний інструмент його, а на завершальному етапі обов'язково рефлексувати [5]. У мовній освіті продуктивними можуть бути, наприклад, такі завдання, коли здобувач освіти спочатку створює власний текст, а потім порівнює його з варіантом ІІІ; виявляє в автоматично згенерованому тексті мовні, логічні, стилістичні й фактичні недоліки; перевіряє запропоновані системою факти та джерела; адаптує той самий зміст для різних адресатів і комунікативних ситуацій; визначає комунікативну стратегію, реалізовану мовною моделлю; знаходить слабкі аргументи та пропонує власні контраргументи; редагує ІІІ-текст відповідно до власного авторського стилю; порівнює відповіді, отримані внаслідок різного формулювання запитів; пояснює, які частини кінцевого тексту є результатом власної інтелектуальної роботи, а які створені за допомогою ІІІ; після використання мовної моделі усно захищає основні положення створеного тексту. Українські рекомендації щодо використання ІІІ у вищій освіті передбачають необхідність окреслення ситуацій і завдань, у яких дозволене застосування систем ІІІ на основі принципів академічної доброчесності та прозорості, а також диференційовані рівні участі ІІІ в навчальному завданні [6]. Перспективною педагогічною моделлю формування комунікативної компетентності здобувачів видається не заборона генеративного ІІІ й не безконтрольне його використання, а кероване комунікативне партнерство, у якому технологія стимулює важливі компетентності, а не підміняє їх. Здобувачі по-різному ставляться до генеративних інструментів письма. Окремі студентські рефлексії, наприклад, оприявнюють занепокоєння щодо можливого витіснення власного голосу; водночас здобувачі наголошують і на корисності ІІІ для пошуку ідей, джерел, контраргументів та альтернативних мовних рішень [5]. Мовні моделі, як засвідчують порівняльні дослідження студентських і згенерованих текстів, сьогодні вже здатні створювати продукти академічного письма (есе, критичні тексти, особисті наративи тощо) [7]. Тому зовнішня мовна якість матеріалу дедалі менше може слугувати

доказом сформованості відповідної компетентності людини. Звідси випливає важливий для освіти висновок: оцінювати необхідно не лише текст як результат, а й здатність здобувача пояснити, аргументувати, трансформувати та захистити висловлену в ньому позицію. Важливо пам'ятати про людиноцентричний підхід у розвитку ІІІ-компетентностей та збереження людської суб'єктності у взаємодії з технологією, яка має розширювати спроможності людини, а не підміняти інтелектуальну діяльність її [2; 4]. ІІІ-комунікативна компетентність і відповідальність мовця постають як нові складники комунікативної компетентності його. Наголосимо, що ІІІ-комунікативна компетентність не тотожна загальній ІІІ-грамотності, оскільки її предметом є саме мовленнєва й дискурсивна взаємодія людини з генеративною системою. ІІІ-комунікативна компетентність – це інтегративна здатність мовця усвідомлено, критично, етично та комунікативно доцільно взаємодіяти з мовними моделями штучного інтелекту під час створення, інтерпретації, трансформації й поширення висловлень, зберігаючи власну авторську суб'єктність і відповідальність за кінцевий комунікативний продукт. ІІІ-комунікативна компетентність мовця має не замінити традиційну комунікативну компетентність його, а розширити її відповідно до нового середовища мовленнєвої діяльності. ІІІ-комунікативна компетентність людини оприявнюється через такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (цінність самостійного мовлення, ІІІ – допоміжний інструмент), мовно-комунікативний (здатність чітко формулювати комунікативний намір, окреслювати адресата, жанр, стиль, бажаний результат, самостійно створювати текст (дискурс), оцінювати мовну якість згенерованого матеріалу), критично-аналітичний (уміння перевіряти факти, джерела, логіку аргументування, повноту й достовірність інформації, розпізнавати смислові спрощення, суперечності та непідтверджені висловлення), технологійно-інтеракційний (уміння формулювати ефективні запити, уточнювати завдання в процесі діалогу з мовною моделлю, порівнювати варіанти відповідей, використовувати ітеративну взаємодію та свідомо визначати, які операції доцільно делегувати ІІІ), етико-рефлексивний (усвідомлення меж авторства, академічної доброчесності, конфіденційності й відповідальності, здатність пояснити характер використання ІІІ та оцінити його вплив на власний процес створення тексту (дискурсу)). Рамка компетентностей у сфері штучного інтелекту (Miao F., Shiohira K., Lao N. AI Competency Framework for Students (2024 p.)) окреслює чотири взаємопов'язані аспекти ІІІ-компетентності, зосібна людиноцентричне мислення, етика ІІІ, технології та застосування ІІІ, проєктування систем ІІІ, кожен із яких виокремлений на трьох рівнях (розуміння, застосування та створення) з відповідним набором компетентностей. Наприклад: «Рівень 2: Застосування. З огляду

на те, що використання ШІ проникло в усі сектори та аспекти життя, зокрема в освіту й професійну діяльність, здобувачі мають бути готовими стати відповідальними, активними та ефективними користувачами ШІ – як задля власних інтересів, так і для вирішення спільних проблем сталого розвитку» [2, с. 19].

На тлі обстежуваної проблеми значної популярності набуло поняття *prompt literacy* – уміння формулювати ефективні запити до мовної моделі. Взаємодія з ШІ активізує традиційні комунікативні вміння мовців. У полі дискусійності нині перебувають питання доцільності й форми привітання до мовної моделі, звертання, стилю комунікування, ступеня деталізування запиту залежно від бажаного результату тощо). Важливо вчитися не стільки правильно формулювати запити, скільки формувати вміння керувати комунікацією з участю ШІ як одного з ресурсів.

Що досконаліше мовні моделі продукують нормативний текст, то менш унікальною людською перевагою стає сама здатність швидко створювати граматично правильне й стилістично впорядковане висловлювання. Натомість має впотужнитися роль характеристик, безпосередньо пов'язаних із людською суб'єктністю (власна позиція, смислотворення, аргументованість, критичність, адресність, ситуативна доречність, емпатійність, культурна чутливість, відповідальність, авторський голос, рефлексія). У цьому полягає одна з засадничих трансформацій мовної освіти й розвитку комунікативної компетентності передовсім здобувача. Її завданням повинна бути не підготовка людини до змагання з мовною моделлю в швидкості продукування тексту, а формування мовця, який здатний думати до створення тексту, мислити в процесі його створення і критично оцінювати результат після його створення, незалежно від того, чи брав участь у цьому процесі штучний інтелект.

Отже, активний розвиток великих мовних моделей штучного інтелекту ускладнює структуру комунікативної компетентності людини та підвищує вимоги до сучасного мовця. Поряд із мовною, мовленнєвою, прагматичною, соціокультурною і дискурсивною компетентностями його дедалі більшого значення набуває ШІ-комунікативна компетентність мовця з оперттям на його критично-аналітичні, метакомунікативні, технологійні та етико-рефлексивні вміння. Саме тому стратегічною метою мовної освіти в добу генеративного ШІ має стати формування не просто грамотного користувача мовної моделі, а автономного, критичного, відповідального й комунікативно компетентного мовця, здатного використовувати можливості штучного інтелекту, не делегуючи йому власної мовної та інтелектуальної суб'єктності.

Література:

1. Державний стандарт профільної середньої освіти. Київ, 2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-п#n10>
2. Miao F., Shiohira K., Lao N. AI Competency Framework for Students. Paris : UNESCO, 2024. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf>
4. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2023. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>
5. Cummings R. E., Monroe S. M., Watkins M. Generative AI in first-year writing: An early analysis of affordances, limitations, and a framework for the future. Computers and Composition. 2024. Vol. 71. Article 102827. URL: <https://csitoday.com/wp-content/uploads/2025/03/Generative-AI-in-first-year-writing.pdf>
6. Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України. Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО. Київ, 2025. URL: <https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo>
7. Goulart L., Matte M. L., Mendoza A., Alvarado L., Veloso I. AI or student writing? Analyzing the situational and linguistic characteristics of undergraduate student writing and AI-generated assignments. Journal of Second Language Writing. 2024. Vol. 66. Article 101160. URL: <https://digitalcommons.montclair.edu/linguistics-facpubs/55/>

**РОЗВИТОК ДОБРОЧЕСНОСТІ У СТУДЕНТІВ
НА КАФЕДРІ ФТИЗІАТРІЇ ТА ПУЛЬМОНОЛОГІЇ
НАЦІОНАЛЬНОГО МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
О. О. БОГОМОЛЬЦЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ
В УКРАЇНІ**

Пікас О. Б.

*доктор медичних наук, професор,
професор кафедри фтизіатрії та пульмонології
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця
м. Київ, Україна*

Актуальність. Сьогодні вища освіта України в умовах війни проходить модернізацію та реформування. *Мета* цієї ситуації – входження української освіти в європейський освітній і науковий простір. Тому сьогодні перед освітянами вищих навчальних закладів України (в тому числі, медичних) постає питання модифікації та удосконалення навчального процесу в умовах військового стану.

Освіта дає людям знання та інформацію, а також сприяє зміцненню почуття самоповаги і впевненості у собі, реалізації власного потенціалу [1, 2]. Сьогодні відбувається велика підтримка української мови, що відбувається разом із подальшим збереженням її для успішного розвитку освіти та знань, навчання й інтеграції. Міністерство освіти і науки України спрямувало свою роботу на забезпечення безпечних умов безперервного освітнього процесу, використання методів дистанційного навчання, надання психосоціальної підтримки, впровадження засад доброчесності та інше.

Основна частина. Послуги щодо освіти в Україні значно змінились в умовах війни. Важливе значення сьогодні відводиться академічній доброчесності, яка особливо враховується при публікації статей, тез, монографій чи написанні дисертації.

Тому на кафедрі фтизіатрії та пульмонології Національного медичного університету (НМУ) імені О. О. Богомольця звертають увагу студентів на доброчесність у застосуванні тверджень із чужих даних, що не припустимо без відмітки посилань на них, адже в протилежному випадку це може свідчити про їх крадіжку.

У сучасних умовах навчальний процес у медичних учбових закладах організовується так, щоб підвищувати мотивацію до навчання студентів та сприяти їх якісній професійній підготовці (зокрема лікарській) і його високому рівню відповідальності.

Дискусійним у навчанні студентів є питання стосовно правильного цитування перекладів. Вони повинні розуміти, що дослівний переклад можна оформлювати як цитату. Викладачі кафедри звертають увагу студентів на те, що грубі помилки перекладу, які викривляють думки авторів оригінального тексту, можуть розглядатися як самостійні порушення академічної етики. Тому можна навести у дужках мовою оригіналу окремі слова.

У вищому навчальному закладі рекомендують дотримуватися академічної доброчесності науково-педагогічним працівниками. Необхідно відмічати посилання на джерела інформації при використанні ідей, наукових розробок чи наукових тверджень і відомостей.

У навчанні студентів кафедри фтизіатрії та пульмонології Національного медичного університету імені О. О. Богомольця в умовах воєнного стану є впровадження інтерактивних методів для більшого розкриття інформаційного матеріалу з дисципліни «фтизіатрія» і «пульмонологія». На кафедрі застосовуються інформаційні технології та технічні засоби (мультимедійні проектори, комп'ютери) для презентації матеріалу з цих дисциплін.

З інноваційних методів навчання в умовах війни застосовуються проблемні лекції, семінари-дискусії та семінари, ігрове проєктування чи ділові ігри в очному чи дистанційному форматі. Майбутніх лікарів на кафедрі фтизіатрії та пульмонології в умовах воєнного стану навчають думати, вміти аналізувати скарги чи клінічні прояви захворювання, оцінювати наслідки медикаментозного втручання та свій досягнутий рівень знань. Усе це формує професіоналізм лікаря, прогнозує його практичну діяльність і повагу пацієнтів.

Студенти готують доповіді із презентацією своїх наукових досліджень, де повинні не забувати про само плагіат. Ці роботи студентів містять посилання на джерело, з якого взята інформація, тому вони не мають ознак академічної не доброчесності (обману, фальсифікації та/або фабрикації).

Свою методичну роботу і її матеріали для студентів викладачі готують на основі законів МОЗ України та МОН України, відмічаючи посилання на цю літературу. На практичних заняттях із фтизіатрії студенти забезпечуються алгоритмами обстеження та лікування тематичних пацієнтів в умовах миру і війни, методичними розробками, джерелами фахової (медичної) літератури, рентгенограмами, даними лабораторних обстежень, фотографіями, навчальними відео-матеріалами та аудіо-матеріалами, що допомагає засвоювати матеріал і формувати мислення майбутнього лікаря.

Студенти користуються різноманітною літературою, яка перевидавалась: монографії, підручники, навчальні посібники, інші твори, що містять результати наукової, освітньої або творчої діяльності, в яких наведено інформацію про перевидання та посилання на перше видання. Також можуть користуватися новими монографіями, підручниками, навчальними посібниками фрагментами раніше опублікованих робіт автора.

Часто на практичних заняттях із дисципліни «фтизіатрія» поєднуються знання із різних дисциплін при вирішенні певної проблеми, при цьому залучаються всі студенти у процес обговорення та обґрунтування власної думки. Студент розвиває і веде дискусію, що також об'єктивно оцінюється викладачем.

На кафедрі фтизіатрії та пульмонології НМУ імені О.О. Богомольця в умовах війни студенти отримують методичну розробку з певними практичними навичками та вміннями (згідно вимог освітнього процесу), якими обов'язково оволодівають в повному обсязі. Для засвоєння студентами практичних навичок застосовується метод практичного тренінгу. Для оволодіння вміннями лікаря студенти вирішують клінічні ситуаційні задачі. Під час практичних занять застосовується метод опитування та об'єктивного обстеження хворого, аналізуються медичні карти пацієнтів (стаціонарних та амбулаторних), визначаються патологічні зміни, що є дуже важливим у підготовці лікаря та формування довіри до нього. Ця робота студентів об'єктивно оцінюється.

Лекційний матеріал читається в очному чи дистанційному форматі з мультимедійним супроводом, що покращує засвоєння студентами програмного матеріалу, а також супроводжуються діалогом лектора із слухачами.

У сучасних умовах війни у студентів набагато більше інформації (теоретичної та практичної), яку треба знайти, нотувати і вивчити самостійно. При конспектуванні матеріалу студенти відмічають джерело, яке використали для підготовки до практичного заняття чи підготовки доповіді. Студент вивчає, аналізує та систематизує матеріал, отриманий на лекції, та із доступної літератури, що краще допомагає при підготовці до закріплення знань в умовах миру чи війни.

Студенти здобувають професійні навички та знання в психології пацієнтів із туберкульозом, що допоможе їм приймати обґрунтовані рішення в різних життєвих ситуаціях та працювати із людьми.

Незважаючи на війну в Україні на кафедрі фтизіатрії та пульмонології НМУ імені О. О. Богомольця із студентів медиків готують кваліфікованих лікарів фтизіатрії та пульмонології, сприяють набуттю професійних вмінь, досвіду і навиків. Застосування

інтерактивних технологій навчання у педагогічному процесі дисципліни «фтизіатрії» перетворює традиційне заняття в інтерактивне, значно покращує академічну успішність і засвоєння нового матеріалу студентами, підтримуючи академічну доброчесність.

Висновки.

1. Організація навчального процесу в умовах воєнного стану проводиться із врахуванням академічної доброчесності та з використанням сучасних технологій, що дозволяє покращити якість навчання, поглибити вивчення дисципліни «фтизіатрія» та сприяє систематизації отриманих знань і професійних вмінь у майбутніх лікарів пульмонології і фтизіатрії.

2. Застосування традиційних форм і методів навчання та інтерактивних технологій у фтизіатрії покращують засвоєння студентами програмного матеріалу і професійних навиків, сприятимуть формуванню особистості майбутніх лікарів пульмонології та лікарів загальної практики та зберігають ознаки академічної доброчесності (без обману, фальсифікації та/або фабрикації).

Література:

1. Освіта. URL: <https://www.coe.int/uk/web/compass/education>
2. Освіта в умовах воєнного стану. URL: <https://eo.gov.ua/osvita-vumovakh-voiennoho-stanu/2022/04/11/>

ДОТРИМАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У СЛУХАЧІВ ПРИ ПІДВИЩЕННІ ЗНАНЬ З ХІРУРГІЇ ТА ТРАНСПЛАНТАЦІЙНОЇ МЕДИЦИНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Пікас П. Б.

*асистент кафедри високоспеціалізованої хірургії
та трансплантаційної медицини
Національний університет охорони здоров'я України
імені П. Л. Шупика
м. Київ, Україна*

Актуальність. На організацію освітнього процесу у вищих навчальних закладах суттєво вплинули бойові дії в Україні та введення воєнного стану на всій території країни. У теперішніх умовах багато навчальних закладів зазнали руйнувань, знищено бібліотеки і їх

обладнання та навчальний матеріал. Багато учасників освітнього процесу (адміністрація, науково-педагогічний і педагогічний персонал, здобувачі освіти, батьки) змушені були змінити місце проживання та виїхати в інші регіони (в тому числі, за межі України). Значна частина закладів освіти також переміститися на інші підконтрольні Україні території.

Тому постає проблема удосконалення методів організації онлайн-навчання, із впровадженням інноваційних шляхів для ефективного проведення занять у дистанційному форматі [1, 2]. У сучасних умовах розвитку освіти питання академічної доброчесності набуває особливої актуальності. Поширення принципів академічної доброчесності серед студентів та слухачів підвищення кваліфікації є одним із важливих напрямів виховної роботи. З метою забезпечення високої кваліфікації лікарів, удосконалення їх професійної майстерності, підвищення професійних знань та практичних навиків проводяться цикли тематичного удосконалення (ТУ).

Основна частина. На кафедрі високоспеціалізованої хірургії та трансплантаційної медицини Національного університету охорони здоров'я (НУОЗ) України імені П. Л. Шупика організовуються курси тематичного удосконалення для лікарів-хірургів (слухачів) на тему "Питання хірургії", де лікарі підвищують свою підготовку (теоретичну і практичну) спеціалістів хірургічних спеціальностей та отримують і удосконалюють навички і знання з невідкладної медичної допомоги, основ імунoproфілактики, питань СНІДу та вірусних гепатитів, а також із військово-медичної підготовки, які потрібні для постійної практичної діяльності, особливо в умовах воєнного стану. Програма циклу "Питання хірургії" триває протягом 2-ох тижнів (90 академічних годин).

Під час курсів підвищення кваліфікації лікарів відмічається також принцип доброчесності, при якому зберігаються етичні принципи та правила, якими керуються слухачі під час навчання і викладачі під час проведення семінарських занять та впровадження наукової (творчої) діяльності для забезпечення довіри до об'єктивних результатів навчання та наукових досягнень.

Програма циклу тематичного удосконалення «Питання хірургії» містить усі основні розділи зі спеціальності «Хірургія», необхідні для діяльності лікаря-хірурга, в тому числі в умовах війни.

Співробітники кафедри пропонують список літератури із сучасними джерелами за спеціальністю та суміжними дисциплінами, що сприяє самостійному оволодінню деякими питаннями зі спеціальності «хірургія», особливо важливими в умовах війни. Приділено велику увагу тим аспектам хірургії, які не висвітлені в підручниках і посібниках, але потрібні в умовах воєнного стану.

У цих умовах в організації навчального процесу тематичного удосконалення на тему «Питання хірургії» передбачені лекції, практичні заняття та семінари.

Семінарські заняття проводяться в учбових кімнатах. Мета семінарських занять: навчити кожного слухача комплексно оцінювати загальний стан хірургічного хворого, виявляти анамnestичні, клінічні та лабораторно-інструментальні дані, характерні для певного захворювання в умовах війни та правильно встановлювати діагноз і вибирати тактику лікування пацієнта. Заняття спрямовані на формування культури слухачів, їх академічної доброчесності, розвитку критичного та аналітичного мислення, практичних навичок й усвідомлення відповідальності за результати власного навчання.

Викладачі під час очних занять роблять акцент на розборі реальних клінічних випадків, аналізують результати КТ/МРТ/ангіографії пацієнтів та обговорюють хід оперативних втручань. Відводиться роль особистості лікаря, довіри до нього і поваги до колег та етичного використання сучасних технологій у навчанні.

Слухачі виступають із доповідями і презентаціями, пов'язують їх із досвідом та війною. Вони порушують важливі теми у діагностиці хірургії, обмінюються досвідом, що є дуже цінним та важливим у впровадженні сучасних технологій. Особлива увага приділяється коректному цитуванню, уникненню плагіату та етичній комунікації.

Під час практичних занять лікарі в присутності викладача опановують різними хірургічними маніпуляціями. Слухачі активно долучаються до обговорення, ставлять питання, аналізують реальні приклади у хірургічній практиці, порушення у веденні пацієнтів і пропонують власні шляхи їх попередження, що сприяє розвитку критичного мислення.

Для проведення семінарських занять і самостійної роботи слухачів, для більш чіткого і конкретного розуміння основних питань сучасної хірургії читаються лекції. На лекціях висвітлюють основні питання програми циклу «Питання хірургії», важливі напрямки, які є дуже необхідними в умовах мирного і воєнного станів. Лектори охоче відповідають на запитання, наводять приклади чи ситуаційні задачі та дають практичні рекомендації.

Проведення курсу тематичного удосконалення сприяє формуванню культури чесного навчання, відповідальності та поваги до результатів власної й чужої праці. Також виділяються години для поза аудиторної самостійної роботи слухачів для засвоєння навчального матеріалу. Ця робота може виконуватися у бібліотеці, навчальних кабінетах кафедри, комп'ютерних класах чи клініці. Кожен слухач отримує індивідуальний доступ до навчально-методичних матеріалів та засобів для практичного

виконання хірургічних маніпуляцій. Цей напрям навчання спрямований на формування культури чесності та поваги до інтелектуальної власності.

Курс тематичного удосконалення є важливою частиною освіти, оскільки академічна доброчесність є вимогою часу та запорукою якісної освіти.

Заключний контроль проводиться у формі підсумкового заліку та заліку з практичних навичок. Слухачі, які успішно засвоїли курс та склали підсумковий залік, отримують посвідчення встановленого зразка МОЗ про підвищення кваліфікації на циклі тематичного удосконалення «Питання хірургії».

Висновки. Найбільш ефективним форматом надання освітніх послуг лікарям-слухачам на кафедрі високоспеціалізованої хірургії та трансплантаційної медицини Національного університету охорони здоров'я (НУОЗ) України імені П. Л. Шупика в умовах війни є змішаний формат, оскільки він поєднує класичні (традиційні) форми роботи та застосування віртуальних платформ.

Застосуванням новітніх технологій під час лекцій дозволяє стандартизувати матеріал та сприяє його кращому засвоєнню, а безперервний професійний розвиток є обов'язком кожного лікаря. Викладач повинен забезпечувати чітку ефективну комунікацію із лікарями-слухачами курсу підвищення кваліфікації під час дистанційного навчання, що стимулює діалог, обговорення та спільну роботу слухачів за допомогою відповідних онлайн-завдань і платформ.

Література:

1. Мисула І.Р., Климнюк С.І., Пашко О.П. та [ін.]. Досвід впровадження телекомунікаційних лекцій у навчальний процес. Медична освіта. 2002. №2. С. 69-70.
2. Чайковська О. Розроблення та впровадження мультимедійних програмно-педагогічних систем у навчальний процес. Вища освіта України. 2004. № 1 (11). С. 102-106.

ТЕХНОЛОГІЇ АІ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗРОБКИ НАВЧАЛЬНОГО КОНТЕНТУ

Скасків Л. В.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри вищої та прикладної математики
Державний податковий університет
м. Ірпінь, Київська область, Україна*

Сучасний темп життя вимагає від педагога бути не лише експертом у своїй дисципліні, а й гнучким менеджером, креативним методистом і цифровим спеціалістом в одній особі. Найбільшим викликом у цій щоденній рутині залишається час: години, які витрачаються на пошук ідей, складання конспектів, адаптацію завдань під різні рівні учнів та розробку наочних матеріалів.

Проте поява інструментів на базі штучного інтелекту докорінно змінює цей процес. Штучний інтелект більше не сприймається як футуристична технологія чи загроза традиційній освіті – сьогодні це потужний цифровий асистент, здатний перебрати на себе левову частку рутинної роботи.

Застосування АІ для оптимізації розробки навчального контенту дозволяє педагогам звільнити дорогоцінний час для головного – живого спілкування з учнями, менторства та професійного розвитку.

Синдром «порожнього аркуша» – один із найпоширеніших викликів для педагога. Опрацювання програм, розробка планів-конспектів, добір диференційованих завдань, створення візуалів та тестувальних матеріалів забирають години.

Застосування штучного інтелекту (ШІ) дає змогу змінити парадигму підготовки: від тривалого створення матеріалів з нуля до швидкого макетування та експертного редагування.

Використання генеративного ШІ в освіті базується на принципі *Human-in-the-Loop* («людина в системі»). ШІ виступає не заміною вчителя, а кваліфікованим асистентом:

- ШІ виконує рутину: генерує ідеї, формулює варіативні запитання, структурує тексти, розробляє базовані на шаблонах картки.
- Учитель виконує методологічну й етичну функцію: перевіряє фактичну точність (відсіює галюцинації ШІ), адаптує рівень складності під свій клас, вносить педагогічний контекст і «живу» адаптацію.

Щоб підготувати якісний урок за 10 хвилин, варто застосовувати чіткий конвеєрний підхід.



Етап 1: Структура та сценарій уроку (3 хвилини)

Використовуйте універсальні великі мовні моделі (ChatGPT, Claude, Gemini). Запорука успіху тут – чіткий промпт (запит).

Формула ефективного промпту:

[Роль] + [Тема і клас] + [Мета уроку] + [Формат виходу]

Етап 2: Диференціація та інтерактивні завдання (3 хвилини)

Для адаптації матеріалів під різний рівень учнів або створення інтерактиву використовують спеціалізовані освітні AI-платформи:

- MagicSchool AI / EduAide AI: Спеціалізовані комбайни для освітян. В один клік створюють рубрики оцінювання, диференційовані тексти, плани для інклюзивного навчання та матеріали для STEM.

- Diffit: Дозволяє взяти будь-яку статтю, відео з YouTube або тему і миттєво згенерувати адаптований за рівнями складності текст, словник термінів та підсумкові питання.

- Curipod / Quizizz AI: Автоматично генерують інтерактивні слайди із опитуваннями, малюванням та тестами в режимі реального часу безпосередньо з теми чи файлу.

Етап 3: Візуалізація та презентаційний супровід (2 хвилини)

- Gamma App: Створює готову презентацію з текстом, версткою та зображеннями за вказаним промптом або тексту з конспекту за 30 секунд.

- Canva Magic Studio: Дозволяє автоматично генерувати ілюстрації, шаблони та перекладати матеріали.

Етап 4: Валідація та педагогічне коригування (2 хвилини)

Перевірте матеріал на відповідність навчальній програмі, віковим особливостям та коректність термінології.

Топ-5 інструментів у арсеналі сучасного вчителя



Сучасний вчитель має у своєму арсеналі топ-5 інструментів, але працюючи з ними, важливо пам'ятати про ризики та етичні аспекти. Передусім необхідна фактологічна перевірка, адже штучний інтелект схильний до «галюцинацій» і може впевнено вигадувати факти, дати чи наукові формули. Не менш важливою є конфіденційність даних, тому ніколи не варто вводити персональні дані учнів, такі як прізвища, оцінки чи медичні діагнози, у загальнодоступні сервіси. Також слід зважати на ризик втрати авторського стилю, оскільки ШІ генерує якісний, але шаблонний контент, який варто доповнювати власним педагогічним досвідом, локальним контекстом та гумором.

Урок за допомогою штучного інтелекту – це не про лінощі чи спрощення, а про вивільнення ресурсу вчителя від технічної рутини на користь живого спілкування з учнями, емпатії та менторства. Штучний інтелект бере на себе роль чернеткаря, залишаючи педагогу найважливіше – архітектуру навчального процесу та людський контакт.

Література:

1. Биков В. Ю., Спірін О. М., Лупаренко Л. А. Цифрова трансформація освіти і науково-педагогічні системи в умовах розвитку штучного інтелекту. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 95, № 3. С. 1-21.
2. Власенко К. В., Лов'янова І. В., Сидоренко В. В. Використання систем штучного інтелекту в професійній діяльності педагога: виклики та перспективи. *Академічні візії*. 2023. Вип. 18.

3. Овчарук О. В. Етичні та безпекові аспекти застосування цифрових інструментів та генеративного ШІ у загальній середній освіті. *Нова педагогічна думка*. 2023. № 4 (116). С. 12–18.

EDUCATORS' AI LITERACY IN ACADEMIC WRITING INSTRUCTION: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES FOR ACADEMIC INTEGRITY

Chaiuk T. A.

PhD in Philology,

Associate Professor at Department of Foreign Languages,

Educational and Scientific Institute of Law

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Kyiv, Ukraine

The rapid development of artificial intelligence (AI) technologies has significantly influenced contemporary higher education. Generative AI tools such as ChatGPT, Gemini, and Claude have transformed the ways in which students search for information, develop ideas, and produce academic texts. Consequently, AI literacy is becoming an essential component of educators' professional competence. It encompasses not only technical knowledge but also the skills, values, and attitudes required to evaluate AI systems and integrate them into teaching effectively, ethically, and responsibly [3, pp. 21-24]. The purpose of this paper is to examine the opportunities and risks associated with the use of generative AI in academic writing instruction and to identify the competencies educators need to ensure its responsible integration.

Academic writing requires independent research, critical thinking, effective source integration, and the ability to construct coherent, evidence-based arguments. However, many students experience difficulties in organizing academic texts, developing logical arguments, paraphrasing sources, and maintaining an appropriate academic style. In this context, generative AI can serve as an educational support tool by helping students generate ideas, develop outlines, explore alternative text structures, and improve linguistic accuracy [2, pp. 28, 38; 4, pp. 2-3].

One persistent challenge in academic writing instruction is the transformation of fragmented ideas and source-based information into coherent academic discourse. Students may possess sufficient subject knowledge but struggle to structure their arguments logically and establish meaningful connections between sources. Generative AI can support this

process by suggesting organizational strategies, identifying gaps in argumentation, and providing alternative formulations. Nevertheless, AI-generated suggestions must be critically evaluated and should complement rather than replace students' independent intellectual work [2, pp. 25, 27, 38; 4, pp. 2, 7].

Generative AI also offers important opportunities for educators. It can facilitate the development of writing prompts, case studies, discussion questions, assessment tasks, and differentiated learning materials. In Legal English courses, AI tools can be used to generate case-based scenarios, simulate professional communication, explain legal terminology in context, and provide examples of legal and academic genres. Such applications allow educators to create context-sensitive materials more efficiently and adapt them to students' language proficiency and professional needs [1, pp. 11-12, 28; 4, pp. 2-3].

At the same time, the availability of AI-generated content creates serious challenges for academic integrity. Students may submit AI-generated texts without sufficient intellectual contribution or appropriate disclosure, thereby bypassing essential stages of the writing and learning process [1, pp. 28, 30, 33; 2, pp. 28, 37-38; 4, p. 8]. AI-generated outputs may also contain factual inaccuracies, fabricated references, misleading arguments, or embedded biases. Excessive dependence on automated assistance may limit opportunities to develop critical thinking, analytical reasoning, academic voice, and independent writing skills [1, pp. 7, 40; 2, pp. 12, 25, 38; 4, p. 7].

The author's experience of teaching academic writing to master's and doctoral students indicates that generative AI is most frequently used for brainstorming, outlining, paraphrasing, language editing, and vocabulary development. Students often perceive these tools as valuable assistants that help them overcome difficulties with text organization and academic style. However, they do not always verify generated information, distinguish between linguistic editing and substantive content generation, or disclose the extent of AI assistance. These observations demonstrate that students' responsible use of AI depends to a considerable extent on educators' ability to provide clear guidance and model appropriate practices.

In the age of generative AI, educators need more than basic technical familiarity with digital tools. They must be able to evaluate AI-generated outputs critically, detect inaccuracies and biases, formulate and refine prompts, select pedagogically appropriate tools, and establish transparent rules governing AI use [2, pp. 12-13, 27-28; 3, p. 17, pp. 21-24; 4, pp. 7, 10]. They should also help students understand which forms of AI assistance are acceptable for a particular assignment and how such assistance should be acknowledged [1, pp. 30, 33; 2, p. 28].

The growing use of AI requires reconsideration of assessment practices. Rather than focusing exclusively on the final written product, educators

should place greater emphasis on the writing process. In practice, this process-oriented approach may include draft submissions, annotated bibliographies, records of source selection, reflective comments on AI use, and oral discussions of completed assignments. These practices can provide evidence of students' understanding, decision-making, and authorship while supporting academic integrity and recognizing the reality of AI-assisted learning [1, p. 33; 2, pp. 37-38].

Therefore, higher education institutions should not rely solely on prohibiting generative AI. Instead, they should develop clear and context-sensitive policies and incorporate AI literacy into contemporary academic culture. Students should learn to use AI ethically, verify generated information, recognize the limitations of automated systems, protect confidential data, and disclose AI assistance when required [1, pp. 30-33; 2, pp. 22, 25-28].

In conclusion, educators' AI literacy has become an essential condition for the responsible integration of artificial intelligence into academic writing instruction. The objective is not to eliminate AI from the learning process but to ensure that students remain active authors, critical readers, and accountable participants in knowledge creation. In the era of generative AI, academic integrity should be understood not simply as the absence of AI assistance, but as its transparent, critical, and responsible use in ways that preserve human authorship and intellectual responsibility [1, pp. 30, 33; 2, pp. 25, 38; 3, pp. 21-24].

Bibliography:

1. European Commission. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. *Guidelines on the Ethical Use of Artificial Intelligence and Data in Teaching and Learning for Educators*. Updated ed. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2026. 48 p. DOI: 10.2766/7967834.
2. Miao F., Holmes W. *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris : UNESCO, 2023. 44 p. DOI: 10.54675/EWZM9535.
3. Miao F., Cukurova M. *AI Competency Framework for Teachers*. Paris : UNESCO, 2024. 52 p. DOI: 10.54675/ZJTE2084.
4. ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education / E. Kasneci et al. *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 103. Art. 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ СУЧАСНОЇ ЮРИСПРУДЕНЦІЇ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Чукаєва В. О.

*кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри теорії держави і права, конституційного права
та державного управління
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна*

Сьогодні дослідження та вивчення права відбувається в епоху постмодернізму, що впливає на створення та використання сучасного інструментарію розуміння всіх наукових і навчальних процесів у юриспруденції. Для цього часу характерно те що є недовіра до глобальних ідей, ідеологій та абсолютних істин, які визначають основні принципи розуміння права. Усе піддається сумніву та переоцінці. Це визначає необхідність створення нових правил, але ці правила базуються на методології минулих епох.

Новітні сучасні дослідження права існують у формі фрагментарних визначень, що породжує міфи історичного розвитку держави та права. Така ситуація формує у науковому просторі відсутність єдиного правильного погляду, визнання рівноправності різних думок, культур і стилів. Відбувається руйнування традиційних канонів, форм і стереотипів, з подальшим збиранням їх у нові, бездоказні, нелогічні конструкції [1].

У цю епоху викладання юриспруденції у сучасних вищих закладах базується в основному на практично-орієнтованому підході для аналізу реальності права. Тому, головна особливість сучасного інструментарію полягає у переході від пасивного запам'ятовування законів до моделювання реальної практики, що дозволяє сформувати у студентів навички критичного мислення, аргументації та прийняття рішень.

Основні інструменти викладання права поділяються на кілька ключових формах інтерактивного та практичного інструментарію: аналіз кейсів, ділові та рольові ігри, ділові та рольові ігри. Цей інструментарій надає змогу студентам оволодіти розумінням різних явищ права, застосовувати теорію права до практики реалізації права, розвивати навички судової риторики, написання позовних заяв, договорів, скарг та адвокатських запитів [2].

Відбувається широке впровадження у навчальний процес цифрові та технологічні інструменти: використання різних баз даних офіційних сайтів публічної влади (наприклад сайти Верховної Ради, Кабінету

Міністрів, Конституційного Суду і т. ін.), створення мейнд-мап та діаграм для структурування доказів і правових позицій на основі різних комп'ютерних програм [3].

Також широко використовуються різні академічні інституції систематизації знань юриспруденції, а саме – залучення практиків: діючих суддів, адвокатів, нотаріусів, адвокатів, нотаріусів та прокурорів. Для проведення практики студентів залучають до роботи у юридичних клініках, де вони надають безоплатну первинну правову допомогу реальним громадянам під наглядом кураторів [4].

При наявності зараз у просторі інтернету штучного інтелекту (ШІ) на сучасному етапі повинен бути жорсткий контроль за самостійним написанням робіт студентами та недопущення плагіату яка є основою професійної етики майбутнього правника. ШІ використовується при вивченні студентами будь якої галузі права юриспруденції, хоча кожна галузь права має і свої особливі інструментарії систематизації знань. Так, наприклад, викладання «Конституційного права України» на сучасному етапі вимагає особливого інструментарію через надзвичайну динамічність предмета, зумовлену викликами воєнного стану, реформами євроінтеграції та активним розвитком інституту конституційної скарги. Зараз головна мета викладача при вивченні даної галузі права – навчити студентів конституційному мисленню і доктринальному тлумаченню. Для цього викладач повинен використовувати інструменти аналізу правових позицій та доктрин (наприклад вивчення рішень Конституційного Суду України) для аналізу студентами резолютивну, так і мотивувальну частини цих рішень, досліджуючи, чому певна норма була визнана неконституційною та як Суд застосував принципи верховенства права і пропорційності. При цьому обов'язково використовувати порівняльний інструментарій, тобто студенти повинні навчатися моделюванню підготовки «висновку друга суду» (*amicus curiae*) для КСУ за прикладом провідних демократій Європи де вони готують незалежний правовий аналіз з резонансних конституційних питань[5].

Для розуміння правової реальності особливостей організації роботи інститутів публічної влади можна використовувати форму «імітації законодавчого процесу» у Верховній Раді, або засідань різних державних органів для вивчення правових норм конституційного процесу для вміння студентами аргументувати ситуацію правового регулювання – дотримання чи порушення конституційної процедури. При цьому можна проводити розбір казусів щодо балансу влад, легітимності органів в умовах воєнного стану, обмеження прав і свобод людини задля національної безпеки та визначення меж цих обмежень, відповідності сучасного законодавства нормам Конституції України.

При вивченні будь якої галузі права системи права України потрібно використовувати інструменти оцінки євроінтеграційного контексту, тому що відбувається імплементація національного права у європейське право. І саме інструменти оцінки відповідності нових українських законопроектів принципам права ЄС та стандартам Венеційської комісії потрібно студентам оцінювати, чи узгоджуються реформи (наприклад, у сфері правосуддя чи антикорупції) із Конституцією України та європейським вектором держави.

Таким чином, нові виклики розвитку соціально-економічних, політичних відносин у суспільстві сучасна юриспруденція вимагає посилення більше практичних інструментаріїв вивчення права. Обов'язкове впровадження інтерактивних методик (вирішення реальних кейсів, проведення ділових ігор, тренінгів) для розвитку критичного мислення.

На сьогодні в Україні проводиться реформа стандартизації юридичної освіти, тому що вона адаптується до вимог Євросоюзу, а саме передбачається скасування заочної форми навчання на користь наскрізної магістратури[6].

Відбувається стрімка цифровізація освітнього середовища вивчення права де її головною особливістю в Україні є її інтеграція з національною екосистемою «Дія», державними електронними реєстрами та впровадження інструментів штучного інтелекту. Тому потрібно не просто переведення лекцій в онлайн, а обов'язкове формування практичних цифрових навичок (Digital Legal Skills) для роботи з доказовою базою та автоматизованого правосуддя, що надає можливості формувати висококваліфікованого юриста на сучасному етапі в Україні.

Література:

1. Мелкевік Б. Постмодернізм. Право та «прощання з розумом». Критика постмодерної правової концепції. Філософія права і загальна теорія права. 2013. №2. С.215-2028.

2. Сушицька Н. Вища юридична освіта – пріоритети і можливості. URL: <http://www.vmurol.com.ua/upload/Dostyp%20po%20osviti/Vibir/Vischa%20yuridichna%20osvita.pdf>

3. Фігель Ю. О. Формування вмінь реалізації права в юридичній освіті. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Advokat/2010_10/2010-10-Figel.pdf

4. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12 грудня 2018 року № 1379.

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/081-pravo-bakalavr.pdf>.

5. Слінько Т.М., Дахова І.І., Летнянчин Л.І. Конституційне право України : посіб. для підгот. до іспитів. Харків : Право, 2022. 372 с.

6. Концепція розвитку юридичної освіти 2026 р. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/kontseptsiya-rozvitku-yuridichnoi-osviti>

АКТИВІЗАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Чустрак А. П.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичного виховання та спорту
Національний університет «Одеська політехніка»
м. Одеса, Україна*

Вступ. Стрімкий розвиток цифрових технологій значно трансформує всі сфери суспільного життя, серед яких освіта посідає особливе місце. Одним із найважливіших технологічних досягнень сучасності є штучний інтелект, який дедалі активніше впроваджується в освітній процес. Використання систем штучного інтелекту дозволяє підвищити ефективність навчання, адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб здобувачів освіти та автоматизувати низку рутинної роботи викладачів [1; 2].

За даними UNESCO, штучний інтелект має значний потенціал для модернізації освітніх систем, забезпечення доступності якісної освіти та підтримки досягнення цілей сталого розвитку ООН. Водночас швидке поширення технологій ШІ породжує нові виклики, пов'язані з етикою, захистом персональних даних, академічною доброчесністю та нерівністю доступу до цифрових ресурсів. [3].

Метою цієї статті є аналіз сучасних тенденцій активізації штучного інтелекту в освітньому процесі, визначення його переваг, ризиків та перспектив подальшого розвитку.

Основні напрями використання штучного інтелекту в освіті

Сучасні системи штучного інтелекту знаходять застосування практично на всіх рівнях освіти – від початкової школи до закладів вищої освіти та післядипломного навчання. Одним із найважливіших напрямів є **персоналізація навчання**. Інтелектуальні освітні системи

аналізують успішність здобувача освіти, його стиль навчання, швидкість засвоєння матеріалу та формують індивідуальну траєкторію навчання [1; 4]. Завдяки цьому кожен студент може отримувати завдання та рекомендації відповідно до власних потреб і рівня підготовки. Іншим важливим напрямом є **автоматизація оцінювання результатів навчання**. ШІ здатний перевіряти тестові роботи, аналізувати письмові завдання, надавати зворотний зв'язок і навіть допомагати у формуванні рекомендацій щодо подальшого навчання. Це значно скорочує час, який викладачі витрачають на рутинні процедури. Активно розвиваються також **інтелектуальні системи підтримки навчання**, до яких належать чат-боти, віртуальні помічники та генеративні моделі. Вони допомагають студентам отримувати пояснення складних тем, створювати навчальні матеріали, готуватися до занять та організовувати самостійну роботу. За результатами досліджень В. Бикова, цифрова трансформація освіти передбачає використання інтелектуальних технологій для підвищення ефективності навчання та управління освітнім процесом [5]. Також значного поширення набули генеративні моделі штучного інтелекту, зокрема ChatGPT, Gemini та Claude, які використовуються для створення навчальних матеріалів, консультацій та підтримки самостійної роботи студентів [6]. Українські науковці зазначають, що використання генеративного ШІ сприяє розвитку навичок критичного мислення та цифрової грамотності, якщо його застосування відбувається відповідально та під контролем викладача [7]. Окреме місце займають системи аналітики навчальних даних (Learning Analytics), які дозволяють прогнозувати академічні результати студентів, виявляти ризики відрахування та своєчасно надавати підтримку тим, хто її потребує.

Переваги використання штучного інтелекту в освітньому процесі

Активне впровадження технологій ШІ відкриває нові можливості для підвищення якості освіти. Перш за все, штучний інтелект сприяє **індивідуалізації навчання**. Традиційна система освіти орієнтована переважно на середній рівень підготовки студентів, тоді як ШІ дозволяє враховувати особливості кожного здобувача освіти. Це позитивно впливає на мотивацію та результати навчання. Другою важливою перевагою є **доступність освітніх ресурсів**. Завдяки цифровим платформам та генеративним моделям студенти можуть отримувати консультації, пояснення та навчальні матеріали у будь-який час незалежно від місця перебування. Серед основних переваг використання ШІ в освіті варто виділити підвищення доступності навчальних ресурсів, автоматизацію оцінювання та індивідуалізацію

навчального процесу [2]. На думку О. Спіріна та співавторів, сучасні цифрові технології створюють умови для побудови відкритого освітнього середовища та реалізації концепції навчання впродовж життя [8]. Штучний інтелект також сприяє розвитку інклюзивної освіти, оскільки дозволяє адаптувати навчальні матеріали до потреб різних категорій здобувачів освіти [9]. Третя перевага полягає у **зменшенні адміністративного навантаження на викладачів**. Автоматизація перевірки робіт, створення тестів, формування звітності та аналіз успішності дозволяють педагогам більше уваги приділяти безпосередній взаємодії зі студентами. На думку експертів OECD, генеративний штучний інтелект може суттєво збагатити процес навчання за умови його цілеспрямованого використання та збереження провідної ролі викладача в освітньому процесі. Крім того, використання ШІ сприяє розвитку навичок XXI століття: критичного мислення, інформаційної грамотності, цифрової компетентності та вміння працювати з великими обсягами інформації.

Виклики та ризики впровадження штучного інтелекту

Разом із перевагами виникають і певні ризики. Насамперед це проблеми академічної доброчесності, пов'язані з автоматичним створенням текстів та виконанням навчальних завдань за допомогою генеративного ШІ [6]. Дослідники наголошують на необхідності розроблення нових підходів до оцінювання результатів навчання та формування культури відповідального використання цифрових технологій [10]. Крім того, актуальними залишаються питання захисту персональних даних та етичного використання штучного інтелекту в освітньому середовищі [2; 9]. Однією з головних є проблема **академічної доброчесності**. Генеративні системи можуть використовуватися для автоматичного створення есе, рефератів, презентацій та інших навчальних робіт, що ускладнює оцінювання реального рівня знань студентів. У зв'язку з цим виникає потреба у перегляді підходів до оцінювання та розробленні нових методик контролю навчальних досягнень. Серйозним викликом є також **ризик поширення недостовірної інформації**. Генеративні моделі можуть створювати переконливі, але фактично помилкові відповіді. Тому важливо навчати студентів перевіряти інформацію та критично оцінювати результати роботи ШІ. Ще однією проблемою є **захист персональних даних**. Використання інтелектуальних систем передбачає обробку великих обсягів інформації про користувачів, що потребує дотримання високих стандартів безпеки та конфіденційності. UNESCO наголошує на необхідності створення нормативних механізмів захисту даних та етичного використання генеративного ШІ в освіті [1; 2]. Крім того, існує небезпека надмірної залежності від

технологій, що може негативно впливати на розвиток самостійного мислення та навичок розв'язання проблем.

Роль викладача в умовах використання штучного інтелекту

Поширення технологій ШІ не зменшує значення викладача, а навпаки змінює його професійну роль. Якщо раніше основною функцією педагога була передача знань, то сьогодні дедалі більшого значення набувають функції наставника, консультанта та модератора освітнього процесу. Викладач повинен навчати студентів ефективно використовувати інструменти штучного інтелекту, аналізувати отримані результати та критично ставитися до інформації. Важливо формувати в здобувачів освіти навички відповідального використання цифрових технологій та дотримання принципів академічної доброчесності [7; 8]. Сучасні міжнародні рекомендації підкреслюють необхідність розвитку компетентностей педагогів у сфері ШІ, оскільки саме викладач залишається ключовою фігурою, яка забезпечує якість та гуманістичну спрямованість освіти [4; 10].

Перспективи розвитку штучного інтелекту в освіті

У найближчі роки очікується подальше розширення використання технологій штучного інтелекту в освітньому середовищі. Перспективними напрямками є розвиток адаптивних освітніх платформ, інтелектуальних систем оцінювання, віртуальних лабораторій та персональних цифрових асистентів. [6; 8]. Особливого значення набуває створення етичних стандартів використання ШІ та впровадження принципу «людина в центрі технологій», який активно підтримують UNESCO та OECD [1; 3]. Подальший розвиток штучного інтелекту має супроводжуватися вдосконаленням цифрової інфраструктури закладів освіти, підготовкою педагогічних кадрів та формуванням культури відповідального використання новітніх технологій [2; 3; 6].

Висновки:

1. Технології ШІ відкривають широкі можливості для персоналізації навчання, підвищення його ефективності та доступності. Водночас їх використання супроводжується низкою етичних, правових та педагогічних викликів [2; 3; 10].

2. Активізація штучного інтелекту в освітньому процесі є закономірним наслідком цифровізації у суспільстві [5; 10].

3. Ефективне впровадження штучного інтелекту потребує комплексного підходу, який поєднуватиме технологічні інновації, професійний розвиток педагогів та дотримання принципів академічної доброчесності. За умови відповідального використання штучний інтелект може стати потужним інструментом модернізації сучасної освіти [9; 10].

Література:

1. Miao F., Holmes W., Huang R., Zhang H. AI and Education: Guidance for Policy-Makers. Paris: UNESCO, 2021. 48 p.
2. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023. 64 p.
3. OECD. Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris: OECD Publishing, 2023. 414 p.
4. Holmes W. Artificial Intelligence in Education: Promise and Implications for Teaching and Learning. London: UCL Knowledge Lab, 2022. 56 p.
5. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 73, № 5. С. 1–15.
6. Perkins M., Furze L., Roe J., MacVaugh J. The AI Assessment Scale (AIAS): A Framework for Ethical Integration of Generative AI in Educational Assessment. arXiv, 2023.
7. Морзе Н. В., Вембер В. П., Бойко М. А. Використання технологій штучного інтелекту в сучасній освіті. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2023. № 15. С. 54–67.
8. Спірін О. М., Іванова С. М., Яцишин А. В. Цифрова компетентність педагога в умовах трансформації освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. Т. 83, № 3. С. 5–19.
9. Биков В. Ю., Лещенко М. П. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2016. Т. 53, № 3. С. 1–16.
10. Holmes W., Porayska-Pomsta K., Nemorin S. The Ethics of AI in Education. arXiv, 2024.

GEMINI TA NOTEBOOKLM У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Ярова О. А.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри вищої та прикладної математики
Державний податковий університет
м. Ірпінь, Київська область, Україна*

Активний розвиток генеративних моделей штучного інтелекту істотно розширив спектр цифрових засобів, які можуть використовуватися для підтримки професійної діяльності сучасного

вчителя. Якщо раніше цифровізація освіти передбачала переважно використання електронних освітніх ресурсів, то сучасні інтелектуальні системи здатні виконувати значну частину аналітичних і творчих операцій: узагальнювати інформацію, створювати навчальний контент, формувати тестові завдання, пропонувати варіанти пояснення складних понять та підтримувати планування освітнього процесу [4; 6].

Поширення штучного інтелекту в освіті супроводжується не лише новими можливостями, а й необхідністю вирішення педагогічних та етичних проблем. Використання генеративних моделей без критичного аналізу результатів може призводити до фактологічних помилок, порушення авторського права, академічної недобросовісності та зниження професійної автономії педагога. У зв'язку з цим актуальним стає не питання використання чи невикористання штучного інтелекту, а формування науково обґрунтованого підходу до його відповідального застосування [2; 4; 5].

Порівняльний аналіз сучасних сервісів показує, що Gemini та NotebookLM реалізують різні моделі підтримки професійної діяльності педагога. Gemini є ефективним під час генерації нових ідей, створення дидактичних матеріалів, розроблення завдань різних рівнів складності, моделювання навчальних ситуацій, підготовки методичних рекомендацій і вдосконалення навчальних текстів. NotebookLM орієнтований на роботу з визначеним користувачем масивом джерел, що забезпечує більш контрольоване опрацювання інформації та мінімізує ризик використання неперевіраних даних.

Проведений аналіз дає підстави розглядати зазначені сервіси не як взаємозамінні, а як взаємодоповнювальні інструменти єдиної методичної системи. Gemini доцільно використовувати на етапах творчого проєктування навчального процесу, тоді як NotebookLM – під час аналізу нормативних документів, освітніх програм, наукових статей, підручників, методичних матеріалів та інших перевірених джерел [4; 7; 8].

Запропонований методичний підхід передбачає послідовну реалізацію п'яти взаємопов'язаних етапів: визначення педагогічної мети; добір перевірених інформаційних джерел; генерацію або аналітичне опрацювання матеріалів засобами штучного інтелекту; експертну педагогічну верифікацію отриманих результатів; адаптацію створених матеріалів до конкретних освітніх умов і потреб учнів.

Ключовою умовою такого підходу є збереження провідної ролі вчителя у прийнятті професійних рішень [4; 5].

Наукова новизна дослідження полягає в розробленні авторської моделі відповідального використання генеративного штучного інтелекту в професійній діяльності вчителя математики, яка інтегрує функціональні можливості сервісів Gemini та NotebookLM у єдину методичну систему, орієнтовану на забезпечення академічної доброчесності, критичного оцінювання інформації та педагогічно виваженого використання результатів генерації (рис. 1).



Рис. 1. Модель відповідального використання генеративного ШІ вчителем математики (авторська розробка)

Запропонована модель ґрунтується на принципі людино-центричного використання генеративного штучного інтелекту, відповідно до якого всі професійні рішення залишаються за педагогом. У ній чітко розмежовано функції двох сервісів: NotebookLM використовується для роботи з перевіреними джерелами інформації, тоді як Gemini забезпечує генерацію нових дидактичних матеріалів, ідей та варіантів організації навчання. Обов'язковим етапом є

експертна перевірка результатів учителем, що гарантує достовірність інформації, дотримання принципів академічної доброчесності та відповідність навчального матеріалу освітнім цілям [2; 4; 6].

Практичне значення запропонованої моделі полягає в тому, що вона визначає алгоритм безпечного та педагогічно доцільного використання ГШІ, мінімізує ризики використання недостовірної інформації, забезпечує дотримання принципів академічної доброчесності, сприяє підвищенню цифрової компетентності вчителя та скорочує час підготовки до занять без втрати якості навчально-методичних матеріалів.

Особливого значення набуває формування культури академічної доброчесності. Використання генеративних моделей повинно супроводжуватися перевіркою достовірності фактів, коректним використанням інформаційних джерел, прозорістю застосування цифрових інструментів та відповідальним ставленням до авторства створених матеріалів. Саме поєднання цифрової компетентності, критичного мислення та професійної відповідальності забезпечує педагогічну ефективність використання сучасних моделей штучного інтелекту [1; 2; 5].

Отже, використання Gemini та NotebookLM у професійній діяльності вчителя математики доцільно розглядати як складову сучасної системи цифрової підтримки освітнього процесу. Ефективність їх застосування визначається не технологічними характеристиками сервісів, а науково обґрунтованим методичним підходом, що базується на принципах академічної доброчесності, педагогічної доцільності та професійної відповідальності вчителя [2; 4; 6].

Література:

1. Закон України «Про освіту» : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Міністерство освіти і науки України. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. Київ: МОН України, 2025. 56 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf>
3. Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в

зкладах загальної середньої освіти: проект. Київ, 2024. URL: <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf>

4. Holmes W., Miao F. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2023. 64 p.

5. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2023. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>

6. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? Paris : UNESCO, 2023.

7. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20, No. 1. Article 38.

8. Porayska-Pomsta K. A Manifesto for a Pro-Actively Responsible AI in Education. International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2024. Vol. 34. P. 73–83.

НОТАТКИ

ВСЕУКРАЇНСЬКЕ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

**АІ-МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА:
ВІД ІНСТРУМЕНТІВ ДО АКАДЕМІЧНОЇ
ДОБРОЧЕСНОСТІ**

6 липня – 16 серпня 2026 року

Підписано до друку 17.08.2026. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 4,88. Тираж 100. Замовлення № 0926-80.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Українсько-польське наукове видавництво «Liha-Pres»

79000, м. Львів, вул. Технічна, 1

87-100, м. Торунь, вул. Лубічка, 44

Телефон: +38 (050) 658 08 23

E-mail: editor@liha-pres.eu

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6423 від 04.10.2018 р.