



CUESC

Національний університет «Одеська юридична академія»
Центр українсько-європейського наукового співробітництва

Всеукраїнське науково-педагогічне
підвищення кваліфікації

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

6 липня – 16 серпня 2026 року

¹²⁵⁶
1996
LIHA-PRES

¹²³³
| Львів – Торунь
Liha-Pres
2026

УДК [174+179.9+004.8]:37(062.552)

А 38

Організаційний комітет:

Дикий Олег Вікторович – кандидат юридичних наук, доцент, декан факультету кібербезпеки та інформаційних технологій Національного університету «Одеська юридична академія», експерт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти;

Галупова Лариса Ігорівна – кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри права інтелектуальної власності та патентної юстиції Національного університету «Одеська юридична академія»;

Лобода Юлія Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри програмної інженерії Національного університету «Одеська юридична академія»;

Разінкін Нікіта Сергійович – експерт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, Project manager міжнародних ІТ-проектів;

Соколов Артем Вікторович – доктор технічних наук, професор, лауреат премії Президента України для молодих вчених, завідувач кафедри кібербезпеки Національного університету «Одеська юридична академія».

Академічна доброчесність та штучний інтелект у сучасній освіті : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 6 липня – 16 серпня 2026 року. – Львів – Торунь : Liha-Pres, 2026. 140 с.

ISBN 978-966-397-658-7

У збірнику представлено матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації «Академічна доброчесність та штучний інтелект у сучасній освіті» (6 липня – 16 серпня 2026 року).

УДК ISBN [174+179.9+004.8]:37(062.552)

© Національний університет
«Одеська юридична академія», 2026

© Центр українсько-європейського
наукового співробітництва, 2026

ISBN 978-966-397-658-7

ЗМІСТ

Цифрова трансформація як фактор формування нової архітектури міжнародних відносин і міжнародних комунікацій	
Андрєєва О. М.	6
Штучний інтелект у підготовці майбутніх фахівців з автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій	
Березюк І. А.	10
Практичні аспекти розроблення та впровадження політики використання штучного інтелекту в ЗВО	
Бичковська О. В.	13
Трансформація функцій Self як методологічний орієнтир у кризовій терапії підліткової автоагресивної поведінки	
Бондаренко Н. П.	17
Від заборони до відповідального використання: академічна доброчесність в умовах поширення генеративного штучного інтелекту	
Венцурик А. М.	19
Дотримання конституційних прав людини та принципів ОРД при проведенні ОРЗ та НСРД	
Вінчук В. В.	24
Implementation of artificial intelligence technologies to overcome psychological barriers in foreign language acquisition	
Vitvitska N. M.	29
Штучний інтелект і академічна доброчесність: дуальна природа технології та темпоральна асиметрія інституційного регулювання	
Гаврилечко Ю. В.	31
Досвід використання доступних ресурсів для перевірки наукових робіт на плагіат (на прикладі Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького)	
Гаврік Р. О.	35
Роль ІШ на наступному етапі цифровізації системи освіти у Республіці Молдова	
Герман Ю. І.	39
Трансформація викладання аграрного права в умовах розвитку штучного інтелекту	
Коваленко Т. О.	45
Neologisation of English IT terminology in the era of artificial intelligence	
Kovalova K. O.	48

Щодо практичного використання штучного інтелекту у створенні навчального контенту для юридичних дисциплін адміністративно-та конституційно-правового блоку	
Кожушко О. О.	51
Особливості формування та розвитку творчої особистості молодшого школяра	
Колишкіна А. П.	55
Трансформація цифрової грамотності перекладача в контексті генеративного ШІ	
Кондратенко Ю. В.	60
Семіотичний аспект дослідження текстів медійного дискурсу	
Кононець Ю. В.	64
Theoretical foundations of the use of artificial intelligence in higher education	
Lazarenko T. V.	66
Академічна доброчесність як основа довіри до наукових результатів в Україні	
Лашко Є. Є.	70
Формування академічної доброчесності майбутніх вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти	
Лекар А. М.	73
Можливості та обмеження використання штучного інтелекту як інструменту методологічної підтримки наукових досліджень	
Медведь Ю. Г.	77
Роль штучного інтелекту у формуванні професійних компетенцій студентів медичного факультету	
Мельниченко М. Г., Елій Л. Б.	81
Розвиток критичного мислення та автономного навчання засобами штучного інтелекту	
Меркулова О. В.	86
Роль штучного інтелекту у викладанні юридичних дисциплін	
Перунова О. М.	89
Тіньовий штучний інтелект (Shadow AI) в академічному середовищі: від «партизанських» практик до інституційної стратегії	
Попелюк В. П.	93
Особливості стилю та авторства текстів, створених за участю штучного інтелекту	
Приходченко О. О.	97
Використання генеративного штучного інтелекту у викладанні англійської мови: сучасні тенденції та перспективи	
Приходько Г. І.	101

Питання використання штучного інтелекту у сучасному розвитку зростаючої особистості	
Родіна Ю. Д.	103
Роль штучного інтелекту в сучасному суспільстві, освіті та педагогічній практиці	
Селезньова О. М.	105
Метод проєктного навчання у процесі іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти: засоби та прийоми реалізації	
Стогній І. В.	108
Інноваційний розвиток вищої медичної освіти в Україні: сучасні тенденції та міжнародні практики	
Сторожчук Ю. О.	111
Штучний інтелект у сучасних лінгвістичних дослідженнях: дискурсивний та лексикографічний аспекти	
Строченко Л. В.	114
Проблема достовірності інформації, генерованої штучним інтелектом, під час вивчення кримінального права: виклики юридичної освіти	
Ткаченко І. М.	116
Лінгвістичні особливості AI-опосередкованої комунікації в англомовному дискурсі	
Томчаковська Ю. О.	120
Генеративний штучний інтелект як інструмент створення навчальних матеріалів з англійської мови	
Томчаковський О. Г.	123
From prohibition to reflection: methodological synergism of generative AI and the grammarly platform in teaching professional English	
Khodakevych O. H.	127
Ризики та межі використання штучного інтелекту під час складання процесуальних документів в кримінальному провадженні	
Чистякова А. С.	129
AI-чатботи як засіб розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів	
Швелідзе Л. Д.	133

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ НОВОЇ АРХІТЕКТУРИ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН І МІЖНАРОДНИХ КОМУНІКАЦІЙ

Андрєєва О. М.

*доктор політичних наук, професор,
професор кафедри міжнародної інформації*

*Навчально-науковий інститут міжнародних відносин
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

Початок ХХІ століття характеризується масштабними змінами, пов'язаними зі стрімким розвитком цифрових технологій, які стають невід'ємною складовою суспільного життя. У науковому та політичному дискурсі цей процес отримав назву «цифрова трансформація», що відображає не лише впровадження технологічних інновацій, а й глибокі зміни в суспільстві, державному управлінні та механізмах соціальної взаємодії [1–4].

На відміну від попередніх етапів технологічного розвитку, сучасна цифрова трансформація має комплексний характер і охоплює всі сфери суспільного життя. Вона пов'язана із впровадженням штучного інтелекту, великих даних, інтернету речей та хмарних технологій, а також із трансформацією організаційних процесів, комунікативних практик і моделей взаємодії між державою, бізнесом та громадянами. Особливо вагомим є її вплив на державне управління, де відбувається перехід від традиційних бюрократичних моделей до більш відкритих, гнучких і сервісно орієнтованих форм врядування.

Водночас цифрова трансформація істотно змінює характер міжнародних комунікацій: – сучасний інформаційний простір стає дедалі більш децентралізованим, а процеси обміну інформацією швидкими і глобальними, що призводить до появи нових акторів, які впливають на міжнародні відносини, серед яких особливе місце займають транснаціональні інформаційні корпорації та цифрові платформи. Окрім того, набуває поширення новий вид дипломатії, цифрова дипломатія, яка передбачає використання онлайн-комунікацій та соціальних мереж для формування міжнародного іміджу держав і реалізації зовнішньополітичних стратегій [5]. Разом із цим посилюється роль інформаційного впливу як інструменту геополітичної боротьби, що проявляється у формі дезінформації, кібероперацій та гібридних конфліктів.

Цифрова трансформація перестала бути винятково технологічним явищем і перетворилася на потужний політичний, економічний

та соціокультурний фактор, який впливає на світовий порядок, міжнародні відносини та систему глобальних комунікацій. Сучасні міжнародні процеси дедалі більше відбуваються у цифровому середовищі, а інформація та цифрові технології перетворюються на важливий ресурс міжнародного впливу.

У наукових дослідженнях цифрова трансформація розглядається як основа формування мережевого суспільства, у якому інформаційні потоки стають визначальним чинником політичної влади та міжнародної взаємодії. Одночасно розвиток цифрових технологій спричиняє появу нових викликів, пов'язаних із кібербезпекою, цифровим суверенітетом, інформаційними війнами та технологічним суперництвом держав [6].

Особливої актуальності зазначена проблематика набуває в умовах російсько-української війни, яка продемонструвала визначальне значення цифрових комунікацій, кіберпростору та інформаційного впливу у сучасних міжнародних конфліктах.

Одним із найважливіших наслідків цифрової трансформації є зміна структури міжнародної системи, якщо у класичній моделі міжнародних відносин головними акторами виступали держави, то сьогодні значний вплив здійснюють транснаціональні цифрові корпорації, глобальні платформи та міжнародні мережеві спільноти. Такі компанії, як Microsoft, Google, Meta, Amazon чи Starlink, фактично стали учасниками міжнародних процесів, впливаючи на інформаційну безпеку, політичні комунікації та навіть перебіг воєнних конфліктів [7].

У сучасних умовах формується нова концепція цифрового суверенітету. Держави прагнуть забезпечити контроль над власним інформаційним простором, цифровою інфраструктурою та національними даними. Як зазначає О. Андрєєва, цифрова епоха сприяє становленню феномену «нео-техносуперенітету», який поєднує традиційний державний суверенітет із можливостями цифрового управління та кіберконтролю, при цьому розвиток цифрових технологій створює як умови для посилення демократії, так і ризики цифрового авторитаризму [3].

Завдяки цифровим платформам міжнародні організації, уряди та окремі політичні лідери отримали можливість миттєво реагувати на міжнародні події та безпосередньо взаємодіяти з мільйонами людей, але водночас цифровізація створила передумови для поширення фейкових новин, дезінформації та інформаційних маніпуляцій, які дедалі частіше використовуються як інструмент політичної боротьби.

Цифрова трансформація сучасного суспільства є комплексним процесом, який охоплює увесь комплекс сфер життєдіяльності держави. А її особливістю є те, що всі ці сфери не функціонують ізольовано, а взаємодіють між собою, формуючи нове цифрове середовище

міжнародних відносин та міжнародних комунікацій, де у результаті цифровізація змінює не лише способи здійснення економічної діяльності чи державного управління, а й характер взаємодії держав, міжнародних організацій, бізнесу, громадянського суспільства та окремих індивідів.

Розвиток цифрових технологій сприяв перетворенню кіберпростору на окрему сферу міжнародної взаємодії та протиборства, сьогодні кіберпростір розглядається поряд із сушею, морем, повітрям і космосом як один із ключових вимірів забезпечення національної безпеки [8]. Кібератаки стали новим інструментом ведення міжнародних конфліктів та дедалі частіше спрямовуються проти урядових структур, банківської системи, енергетичної інфраструктури та військових об'єктів тощо, а умовах цифровізації навіть окремі кібератаки можуть спричиняти значні економічні та політичні наслідки, що наочно продемонструвала російсько-українська війна, де поряд із військовими діями активно використовуються інформаційно-психологічні операції, кібератаки та цифрові інструменти впливу на громадську думку.

Важливою складовою сучасної цифрової трансформації міжнародних комунікацій став розвиток технологій штучного інтелекту, які використовуються для прогнозування політичних процесів, аналізу великих масивів даних, виявлення інформаційних загроз та підтримки процесів прийняття державних рішень. Саме технологічна перевага поступово стає одним із ключових показників геополітичної могутності, проте водночас розвиток штучного інтелекту породжує численні правові та етичні проблеми, пов'язані із захистом персональних даних, автоматизованим ухваленням рішень і використанням автономних бойових систем.

Цифрові технології посилили роль громадянського суспільства та відкрили нові можливості для міжнародної взаємодії. Соціальні мережі стали інструментом мобілізації громадян, формування міжнародної підтримки та протидії дезінформації, що особливо проявилось під час російсько-української війни [9].

Отже, цифрова трансформація є одним із ключових чинників зміни характеру міжнародних відносин і міжнародних комунікацій у XXI столітті та сприяє формуванню нової архітектури міжнародної системи, у якій поряд із державами дедалі більшого значення набувають цифрові корпорації, глобальні платформи та мережеві спільноти.

Цифровізація змінює традиційні механізми дипломатії, міжнародного співробітництва та інформаційного обміну, роблячи міжнародну комунікацію більш децентралізованою, інтерактивною та багато-суб'єктною. Одночасно посилюється конкуренція держав за цифровий

суверенітет, технологічне лідерство та контроль над даними, що формує нові геополітичні виміри міжнародних відносин.

У перспективі визначальними чинниками міжнародного впливу поряд із військовими та економічними ресурсами стануть рівень технологічного розвитку, кібербезпека, штучний інтелект і контроль над цифровими платформами. Таким чином, цифрова трансформація не лише модернізує міжнародну взаємодію, а й формує нову модель світового порядку, де інформація, дані та технології стають ключовими ресурсами влади та впливу.

Література:

1. Nye J. S. *The Future of Power*. New York : Public Affairs, 2011. 300 p.
2. Zürn M. *A Theory of Global Governance: Authority, Legitimacy, and Contestation*. Oxford : Oxford University Press, 2018. 400 p.
3. Андрєєва О. М. Нео-техносуперенітет в глобалізованому інформаційному просторі: між цифровим авторитаризмом і цифровою демократією. *Актуальні проблеми сталого розвитку*. 2026. Т. 3, № 4. DOI: 10.60022/3(4)-23S.
4. Дубов Д. В. Цифрова трансформація та кібербезпека: сучасні виклики державній політиці. *Стратегічна панорама*. 2023. № 1. С. 42–53.
5. Циватий В. Г. Цифрова дипломатія та трансформація дипломатичної служби в умовах глобалізації. *Зовнішні справи*. 2021. № 7. С. 12–18.
6. Почепцов Г. Г. *Інформаційна політика та інформаційні війни*. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2021. 432 с.
7. Schwab K. *The Fourth Industrial Revolution*. Geneva : World Economic Forum, 2016. 192 p.
8. Горбулін В. П. *Безпека та оборона України в умовах цифрових трансформацій*. Київ : НІСД, 2021. 256 с.
9. Andrieieva O. E-governance: a pathway to democracy or totalitarianism? *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. 2025. Вип. 163. С. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.17721/apmv.2025.163.1.35-40>

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВТОМАТИЗАЦІЇ ТА КОМП'ЮТЕРНО-ІНТЕГРОВАНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Березюк І. А.

кандидат технічних наук,

доцент кафедри автоматизації виробничих процесів

Центральноукраїнський національний технічний університет

м. Кропивницький, Україна

Цифрові технології на сучасному етапі розвитку освітньої сфери стають важливою складовою організації та вдосконалення освітнього процесу. Активне впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ) набуває особливого значення. Це створює нові можливості для навчання, проведення наукових досліджень, опрацювання інформації та професійної діяльності. Водночас активне впровадження інструментів ШІ створює нові етичні та педагогічні виклики, зокрема щодо дотримання принципів академічної доброчесності, об'єктивності оцінювання результатів навчання та формування відповідальної культури використання цифрових технологій.

Особливого значення в умовах цифрової трансформації освіти набувають технології генеративного штучного інтелекту. Вони дають змогу створювати навчальні матеріали, програмний код і графічний контент, здійснювати переклад та аналіз інформації, виконувати розрахунки й надавати підтримку під час розв'язання навчальних та наукових завдань. Такі можливості сприяють індивідуалізації освітнього процесу та підвищенню його ефективності, однак водночас актуалізують питання відповідального, етичного та доброчесного використання ШІ.

Важливо підкреслити, що використання технологій штучного інтелекту саме по собі не суперечить принципам академічної доброчесності. Визначальним є характер їх застосування в освітній діяльності. Порушення принципів академічної доброчесності може виникати у випадках, коли результати, згенеровані ШІ, подаються як самостійно виконана робота без належного зазначення факту використання відповідних інструментів або застосовуються для повного уникнення власної інтелектуальної діяльності здобувача освіти. За умови обґрунтованого та відповідального використання генеративний штучний інтелект може стати ефективним інструментом підтримки освітнього процесу. Його застосування дає змогу адаптувати пояснення навчального матеріалу до рівня підготовки конкретного здобувача освіти;

здійснювати аналіз програмного коду та виявляти можливі помилки; створювати додаткові приклади практичних завдань; здійснювати первинне опрацювання та структурування інформації з наукових джерел; систематизувати значні обсяги навчальної та наукової інформації; моделювати професійні та навчальні ситуації для практичного опрацювання.

Особливо перспективним є використання технологій штучного інтелекту під час викладання технічних дисциплін спеціальності «Автоматизація, комп'ютерно-інтегровані технології та робототехніка». Інтелектуальні системи можуть застосовуватися для пояснення алгоритмів програмування, аналізу математичних моделей, створення прикладів програмного коду мовами Python, C++, Java, а також під час опанування технологій PLC-програмування, роботи з MATLAB/Simulink, проектування HMI та SCADA.

При вивченні PLC-програмування ІІІ може використовуватися для пояснення принципів побудови алгоритмів керування, аналізу логіки Ladder Diagram, Function Block Diagram або Structured Text. Водночас студент повинен не просто отримати готове рішення, а зрозуміти алгоритм, перевірити його працездатність та обґрунтувати прийняті технічні рішення.

Значні можливості відкриває застосування ІІІ під час математичного моделювання та дослідження систем автоматичного керування. Інтелектуальні інструменти можуть використовуватися як допоміжний засіб під час побудови математичних моделей, підготовки програмного коду для MATLAB, формування моделей у середовищі Simulink, аналізу перехідних характеристик та дослідження впливу параметрів регуляторів. Такий підхід дозволяє перенести акцент навчання з механічного виконання окремих операцій на аналіз отриманих результатів і розуміння принципів функціонування систем автоматичного керування.

Використання ІІІ доцільне також під час проектування автоматизованих систем. Студенти можуть застосовувати його для попереднього визначення складу технічних засобів автоматизації, вибору датчиків і виконавчих механізмів, формування структури системи керування, аналізу варіантів побудови SCADA та HMI, а також підготовки алгоритмів функціонування технологічного об'єкта. При цьому остаточний вибір технічних рішень повинен здійснюватися студентом на основі технічних характеристик обладнання, вимог технологічного процесу та відповідних нормативних документів.

Крім того, ІІІ може бути корисним при розробленні алгоритмів функціонування автоматизованих систем керування, аналізі експериментальних даних та інтерпретації результатів моделювання. При цьому

III потрібно розглядати не як заміну викладача або студента, а як інструмент підтримки освітнього процесу.

Таким чином, його використання створює додаткові можливості для індивідуалізації навчання та практичного формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з даної спеціальності. Однак технологічні можливості повинні поєднуватися з принципами академічної доброчесності.

Завдання сучасної освіти полягає не в тому, щоб навчити студента працювати без штучного інтелекту, а в тому, щоб навчити його правильно, критично та відповідально працювати разом із ним.

Для підготовки фахівців з автоматизації це особливо важливо, оскільки майбутній інженер повинен не лише вміти отримати технічне рішення, а й розуміти його, перевіряти, оцінювати його надійність та нести відповідальність за прийняте рішення.

Література:

1. Січко Т. В., Зеленська О. В., Афанасьєва Д. О. Вища освіта в епоху штучного інтелекту: можливості та виклики. *Вісник Хмельницького національного університету. Технічні науки*. 2025. № 347(1). С. 314–319. DOI: <https://doi.org/10.31891/2307-5732-2025-347-41>
2. Калько Д., Січко Т., Сенік І. Штучний інтелект в оптимізації освітнього процесу: підходи та методи. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 12(40). С. 665–667. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12\(40\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40))
3. Журенко М. А., Гричаник Н. І. Політики академічної доброчесності та використання штучного інтелекту в закладах вищої освіти: міжнародні механізми впровадження. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. 2026. № 4(56). С. 1102–1116. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-4\(56\)-1102-1116](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-4(56)-1102-1116)
4. Мізюк В. В., Кожухар Ж. О., Силенко Ю. О. Розвиток критичного мислення щодо III у студентів ЗВО як компонент цифрової грамотності та академічної доброчесності. *Молодь і ринок*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351779>
5. Куцак Л. В. Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи застосування та виклики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2025. No 74. Pp. 27–37. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-27-37>

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБЛЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПОЛІТИКИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЗВО

Бичковська О. В.

*молодший науковий співробітник Науково-дослідного центру
Інститут спеціального зв'язку та захисту інформації
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ, Україна*

Стрімке поширення генеративного штучного інтелекту (ШІ) змінює підходи до навчання, викладання та наукової діяльності. Тексти, зображення, програмний код, переклади, аналітичні матеріали й інші результати можуть створюватися або суттєво модифікуватися за допомогою цифрових інструментів. Довгий час заклади вищої освіти та наукові установи функціонували в умовах нормативного вакууму, де використання алгоритмів сприймалося або як технологічний прорив, або як джерело академічного плагіату. Набрання чинності Законом України «Про академічну доброчесність» та оприлюднення профільних рекомендацій Міністерства освіти і науки України остаточно перевели цю дискусію у правову площину. Сьогодні закладу освіти важливо не лише визначити, чи дозволене використання ШІ, а й встановити межі такого використання, вимоги до його декларування, правила роботи з даними та процедури реагування на порушення. Тобто відійти від формальних заборон і створити гнучку локальну політику, яка сприятиме забезпеченню якості академічних творів та адаптує заклад до сучасних вимог цифровізації в освіті.

Закон України «Про академічну доброчесність» визначає цінності, принципи та правила академічної доброчесності, механізми її забезпечення, види порушень і заходи реагування. Важливою новацією є виокремлення недоброчесного використання результатів, згенерованих штучним інтелектом, як самостійного виду порушення академічної доброчесності [1]. Водночас загальна заборона на використання ШІ не встановлюється. Отже, завдання закладу освіти полягає у створенні зрозумілих правил його доброчесного та безпечного застосування. Відповідно до статті 12, заклади освіти та наукові установи зобов'язані мати визначену внутрішніми актами систему забезпечення академічної доброчесності. Вона має включати, зокрема, внутрішню політику щодо формування, забезпечення та популяризації академічної доброчесності, вимоги до створення та оцінювання академічних творів і навчальних робіт, заходи з формування

відповідної культури, повноваження відповідальних органів та осіб, а також процедури розгляду повідомлень про порушення й оскарження рішень [1]. Таким чином, політика щодо ШІ повинна існувати не ізольовано, а як один із компонентів системи академічної доброчесності. Принциповим стає не саме невикористання ШІ, а прозорість та відповідальність автора за кінцевий результат.

Цей підхід відповідає рекомендаціям щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти, розробленим Міністерством освіти і науки України та Міністерством цифрової трансформації України в 2025 році. У документі запропоновано не забороняти генеративний ШІ, а формувати правила його відповідального використання, розвивати відповідні компетентності учасників освітнього процесу, адаптувати завдання й способи оцінювання та враховувати можливості й обмеження конкретних інструментів [2, с. 15–19].

Міжнародні організації також орієнтують заклади освіти на людиноцентричне, безпечне й етичне використання ШІ. Зокрема, UNESCO наголошує, що людська автономія та захист даних мають залишатися ключовими засадами. Окрему увагу приділено необхідності формування комплексних рамок для використання генеративного ШІ в освіті й науці [3, с. 21–27; 4, с. 29, 33–35].

З огляду на зазначене, розроблення та впровадження політики використання ШІ у закладах вищої освіти має охоплювати такі етапи.

Перший етап – визначення дозволених, обмежених і заборонених способів використання ШІ. Загальна заборона на використання ШІ є недостатньо ефективним регуляторним рішенням, оскільки не враховує різницю між видами діяльності. Наприклад, використання ШІ для пошуку ідей, редагування тексту або пояснення складного поняття принципово відрізняється від генерування всього тексту роботи та подання його як власного. Тому внутрішня політика ЗВО має передбачати диференційований підхід до використання ШІ та визначати три режими його застосування: використання дозволене; використання лише з дозволу викладача, керівника або уповноваженої особи; використання заборонене. Вибір відповідного режиму має визначатися вимогами конкретного навчального завдання чи дослідження або положеннями освітньої програми.

Другий етап – правила декларування використання ШІ. Політика повинна відповідати законодавчій вимозі щодо повідомлення про використання згенерованих результатів. Для цього варто розробити приклад короткої декларації із зазначенням назви інструменту, мети його використання та характеру отриманої допомоги. Наприклад, автор може зазначити, що інструмент використовувався для структурування

матеріалу, редагування або перекладу тексту, генерування окремого об'єкта тощо. Такий підхід зміщує акцент із приховування факту використання ШІ на відповідальне документування академічного процесу.

Третій етап – захист інформації та персональних даних. UNESCO рекомендує розглядати захист даних як один із ключових елементів безпечного використання ШІ [3, с. 21]. А також наголошує на необхідності врахування ризиків, пов'язаних із витоком даних під час використання ШІ [4, с. 29]. Тому внутрішня політика закладу освіти має визначати, які категорії інформації заборонено передавати до зовнішніх ШІ-сервісів. Зокрема, це можуть бути персональні дані, службова інформація, конфіденційні матеріали, результати досліджень до їх оприлюднення, інформація з обмеженим доступом, а також інші дані, режим яких визначено законодавством або внутрішніми актами.

Четвертий етап – процедура встановлення та розгляду порушень. Політика повинна чітко розмежовувати допустиме та недоброчесне використання ШІ. Відповідно до статті 29 Закону недоброчесне використання результатів, згенерованих ШІ, полягає в оприлюдненні текстів, зображень, моделей, даних чи інших результатів, створених ШІ, як результатів власної академічної діяльності, якщо факт такого використання не зазначено в академічному творі або супровідних матеріалах [1]. Отже, використання ШІ не є тотожним порушенню академічної доброчесності. Це положення має важливе практичне значення для процедур контролю. Застосування детектора ШІ-текстів не повинно автоматично означати встановлення порушення. Це може бути підставою для додаткової перевірки, але рішення про наявність факту порушення приймається відповідним уповноваженим органом або уповноваженою особою в межах установленної процедури, з урахуванням наявних доказів та права особи надати пояснення [1].

П'ятий етап – формування культури доброчесного використання ШІ. Одного оприлюднення документа недостатньо. Здобувачі освіти та працівники повинні розуміти, чому встановлено певні обмеження та як їх застосовувати у конкретних ситуаціях. Закон прямо передбачає проведення закладами освіти навчання з академічної доброчесності, а педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників зобов'язує формувати та утверджувати культуру академічної доброчесності [1]. У контексті ШІ це означає, що просвітницькі лекції, семінари та програми підвищення кваліфікації мають охоплювати не лише технічні можливості інструментів, а й питання авторства, перевірки інформації, захисту даних, академічного письма, цитування та оцінювання.

Також необхідно забезпечити регулярний перегляд політики. Генеративні моделі, їхні функціональні можливості та пов'язані з ними

ризика змінюються швидше, ніж внутрішні нормативні документи ЗВО. Тому політика має містити механізм періодичного перегляду, що відповідає вимозі Закону щодо своєчасного оновлення внутрішніх актів з питань академічної доброчесності [1].

Отже, політика закладу вищої освіти щодо використання штучного інтелекту має розглядатися не як додатковий документ про використання окремих цифрових сервісів, а як складова загальної системи забезпечення академічної доброчесності. Заклади вищої освіти мають змістити фокус із покарання на академічну прозорість, формування етичних орієнтирів та адаптацію методик викладання. Лише за умови поєднання нормативних вимог, прозорого декларування та розвитку критичного мислення штучний інтелект перетвориться із загрози на каталізатор наукового розвитку.

Література:

1. Про академічну доброчесність : Закон України від 18.12.2025 № 4742-IX. *База даних «Законодавство України»* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20> (дата звернення: 11.08.2026).
2. Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО / Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України. Київ, 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> (дата звернення: 11.08.2026).
3. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2023. 44 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693> (дата звернення: 11.08.2026).
4. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris : UNESCO, 2022. 43 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137> (дата звернення: 11.08.2026).

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФУНКЦІЙ SELF ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ОРІЄНТИР У КРИЗОВІЙ ТЕРАПІЇ ПІДЛІТКОВОЇ АВТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Бондаренко Н. П.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології*

*КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпровської обласної ради»
м. Дніпро, Україна*

Вступ та актуальність проблеми. Сучасний освітній простір в Україні функціонує в умовах хронічного суспільного дистресу, що безпосередньо впливає на ментальне здоров'я підлітків. Одним із найскладніших викликів для практичного психолога закладу освіти є стрімке зростання випадків несудичальної автоагресивної (самоушкоджувальної) поведінки (NSSI) серед здобувачів освіти. Традиційні директивні або виключно когнітивні підходи часто демонструють обмежену ефективність, оскільки фокусуються лише на поведінковому симптомі, ігноруючи феноменологічний зміст процесу. У зв'язку з цим виникає гостра потреба в розробці та впровадженні науково обґрунтованих, екологічних методологій кризового втручання. Перспективним інструментом у цьому контексті є гештальт-парадигма, зокрема динамічна концепція Self.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням динаміки Self та механізмів психологічного захисту присвячені фундаментальні праці засновників гештальт-терапії (Ф. Перлз, П. Гудмен) [1]. Сучасне розуміння клінічного застосування концепції Self активно розвивається у працях Д. Хломова та Ж.-М. Робіна [2]. Проте специфіка інтеграції цієї методології в практику кризової допомоги підліткам з автоагресивними проявами в освітньому середовищі залишається недостатньо висвітленою.

Мета доповіді – експлікувати особливості трансформації структурних елементів Self підлітка при схильності до самоушкодження та запропонувати дієві психологічні стратегії відновлення творчого пристосування особистості.

Виклад основного матеріалу. У гештальт-підході Self розглядається не як статична структура психіки, а як інтегративний процес безперервного пристосування організму до навколишнього середовища. Автоагресивна дія (селфхарм) у цьому контексті є формою «творчого пристосування», хоч і деструктивного за своїми наслідками.

Це єдиний доступний для підлітка спосіб упоратися з нестерпним афектом, повернути чутливість тіла та легітимізувати свій біль через фізичний вираз.

При аналізі феномену NSSI крізь призму теорії Self фіксується системне порушення трьох його ключових функцій:

1. **Функція Id (сфера тілесних відчуттів, потреб та імпульсів):** Перебуваючи під впливом дистресу, підліток переживає емоційне заціпеніння (алекситимію, деперсоналізацію). Імпульси та потреби не розпізнаються на тілесному рівні. Біль від порізу чи опіку стає радикальним способом «увімкнути» згаслу функцію Id, відчутти себе живим і повернути заземлення.

2. **Функція Ego (сфера вибору, ініціативи та встановлення кордонів):** Хронічна тривога блокує здатність підлітка здійснювати свідомий, здоровий вибір копінг-стратегій. Замість активного вибору екологічного контакту із середовищем (попросити про допомогу, проговорити біль), спрацьовує автоматичний паттерн ретрофлексії – розвороту імпульсу гніву або образи на власне тіло.

3. **Функція Personality (сфера самоідентифікації та соціального досвіду):** У підлітка руйнується або ще не сформувалося уявлення про те, «хто я є». Засвоєні деструктивні інтросекти («я поганий», «я не заслуговую на любов», «мої сльози нікому не потрібні») інтегруються у функцію Personality, створюючи стійке підґрунтя для самопокарання.

Методичні рекомендації щодо кризового втручання. Спираючись на відновлення функцій Self, практичний психолог має будувати психотерапевтичну стратегію за таким трикроковим алгоритмом:

- **Крок 1. Реабілітація функції Id (Тілесне заземлення).** Замість когнітивного аналізу причин селфхарму, первинне втручання має бути спрямоване на повернення безпечного фізичного відчуття себе. Використовуються тілесно-фокусовані практики, техніки усвідомленого дихання та безпечної стимуляції (наприклад, стискання кубика льоду, використання канцелярської резинки на зап'ясті). Це дозволяє диференціювати емоційний біль від фізичного та знайти альтернативні шляхи розрядки афекту.

- **Крок 2. Фасилітація функції Ego (Подолання ретрофлексії та розвиток вибору).** Психолог допомагає підлітку усвідомити момент переривання контакту – як саме і в який момент імпульс, спрямований назовні (гнів на батьків, образу на однолітків), розвертається всередину. Застосовуються арттерапевтичні експерименти, техніка «порожнього стільця» для відреагування придушених емоцій та спільна розробка індивідуального «Плану безпеки» (Safety Plan).

- **Крок 3. Реконструкція функції Personality (Робота з інтросектами).** На етапі довготривалого супроводу фокус зміщується на

деконструкцію руйнівних переконань про себе. Відбувається асиміляція нового досвіду прийняття в терапевтичному контакті. Підліток вчиться спиратися на власну автентичність, формуючи нове, життєствердне уявлення про власну ідентичність.

Висновки. Робота практичного психолога з підлітковою автоагресією вимагає відмови від директивної стигматизації симптому. Застосування теорії Self дозволяє побачити за актом самоушкодження глибоку кризу контакту підлітка зі своїм тілом, емоціями та соціумом. Пропонований інтегративний підхід, орієнтований на покрокове відновлення функцій Id, Ego та Personality, забезпечує не просто тимчасове купування симптому, а системне відновлення резильєнтності особистості та її здатності до здорового творчого пристосування в мінливому світі.

Література:

1. Перлз Ф. Гештальт-підхід та Свідки терапії / пер. з англ. Київ : Видавнича група «Внутрішній світ», 2018. 240 с.
2. Хломов Д. Н. Динамічна концепція Self в гештальт-терапії. Матеріали інституту Гештальт-терапії. Київ : КІГТ, 2021. С. 14–22.
3. Рогова О. Г., Карпань І. С. Протоколи кризового втручання та превенція автоагресивної поведінки підлітків в освітньому середовищі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 95, том 2, 2025. С. 112–119.

ВІД ЗАБОРОНИ ДО ВІДПОВІДАЛЬНОГО ВИКОРИСТАННЯ: АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ В УМОВАХ ПОШИРЕННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Венцурик А. М.

кандидат економічних наук,

доцент кафедри економіки підприємства і міжнародного бізнесу

Національний університет водного господарства та

природокористування

м. Рівне, Україна

Поширення генеративного штучного інтелекту суттєво змінює організацію освітнього процесу, способи підготовки навчальних матеріалів, виконання студентських робіт і оцінювання результатів навчання. Текстові генератори, інтелектуальні пошукові системи,

цифрові помічники та засоби автоматизованого аналізу інформації вже стали доступною частиною повсякденної діяльності здобувачів освіти й викладачів. За таких умов академічна доброчесність не може забезпечуватися виключно заборонами або перевіркою готового тексту на наявність запозичень. Вона потребує формування зрозумілих правил взаємодії людини із системами штучного інтелекту, оновлення навчальних завдань та посилення відповідальності учасників освітнього процесу за отриманий результат.

Відповідно до українського законодавства академічна доброчесність ґрунтується на дотриманні етичних принципів і визначених законом правил під час навчання, викладання та здійснення наукової діяльності. Її призначення полягає у забезпеченні довіри до результатів навчання та наукових досягнень [1]. Використання генеративного штучного інтелекту саме по собі не суперечить цим принципам. Порушення виникає тоді, коли здобувач освіти подає згенерований матеріал як результат власної інтелектуальної праці, приховує факт застосування цифрового інструменту, використовує вигадані джерела або не перевіряє достовірність отриманої інформації.

Генеративні системи здатні створювати структуровані тексти, пояснювати поняття, пропонувати аргументи, формувати таблиці, тести, ситуаційні завдання, програмний код та інші види контенту. Водночас такі системи не здійснюють наукового пізнання в людському розумінні, не несуть відповідальності за сформульовані твердження та можуть генерувати фактологічно неправильні відомості. Особливу небезпеку становлять так звані галюцинації штучного інтелекту – переконливо сформульовані, але недостовірні дані, неіснуючі нормативні документи, статистичні показники або бібліографічні джерела.

У рекомендаціях ЮНЕСКО наголошується на необхідності людиноцентричного підходу до впровадження генеративного штучного інтелекту в освіту. Технологія має доповнювати інтелектуальну діяльність людини, а не підміняти її. Її застосування повинно супроводжуватися захистом персональних даних, перевіркою змісту, забезпеченням інклюзивності, прозорості та відповідальності користувачів [2]. Отже, у центрі уваги має перебувати не питання повної заборони відповідних інструментів, а визначення допустимих меж і способів їх використання.

Спроби повністю заборонити генеративний штучний інтелект у закладах вищої освіти є малоефективними. По-перше, достовірно встановити факт створення тексту за допомогою певної системи не завжди можливо. Результати роботи AI-детекторів мають імовірнісний характер і можуть містити хибні висновки. По-друге, заборона не сприяє формуванню цифрової та інформаційної компетентності здобувачів освіти. По-третє, неврегульоване приховане використання

технологій створює більше ризиків, ніж їх відкрите застосування за встановленими правилами.

Доцільнішим є перехід до моделі керованого використання штучного інтелекту, яка поєднає інституційні правила, педагогічний дизайн завдань, декларування застосованих інструментів і персональну відповідальність автора. Така модель може охоплювати три рівні використання генеративного ШІ.

Перший рівень передбачає вільне застосування цифрових інструментів для технічної та допоміжної роботи. До нього можна зарахувати перевірку правопису, редагування структури тексту, пошук альтернативних формулювань, складання плану, переклад окремих фрагментів або впорядкування даних. Проте навіть у таких випадках остаточне рішення щодо змісту матеріалу повинен приймати автор.

Другий рівень охоплює обмежене використання штучного інтелекту для генерування ідей, підбору аргументів, моделювання ситуацій, створення чернеток, формування запитань або пошуку можливих варіантів розв'язання проблеми. Таке застосування має бути задеклароване, а створений системою матеріал – критично проаналізований, перевірений і суттєво доопрацьований здобувачем освіти.

Третій рівень стосується завдань, під час виконання яких застосування генеративного ШІ забороняється або істотно обмежується. Це може бути індивідуальне контрольне опитування, аудиторна письмова робота, усний захист, демонстрація особистого володіння методикою розрахунків чи виконання завдання, метою якого є перевірка самостійно сформованої компетентності. Рівень допустимого використання технології повинен визначатися викладачем заздалегідь і доводитися до відома студентів разом з умовами виконання роботи.

Важливим складником запропонованої моделі є декларування використання штучного інтелекту. Здобувач освіти може зазначати назву застосованої системи, мету звернення до неї, характер отриманої допомоги та спосіб перевірки сформованого контенту. Наприклад: «Під час підготовки роботи генеративний штучний інтелект використовувався для формування попередньої структури та пошуку альтернативних підходів до розв'язання завдання. Остаточний текст, розрахунки й висновки підготовлено та перевірено автором самостійно». Такий підхід забезпечує прозорість, не перекладаючи відповідальності за результат на цифровий інструмент.

Окремого значення набуває переосмислення оцінювання. Традиційні завдання репродуктивного характеру, орієнтовані на відтворення визначень, складання типового реферату або узагальнення загальнодоступної інформації, легко виконуються генеративними системами.

Тому вони дедалі менше дають змогу визначити реальний рівень сформованості компетентностей здобувача.

За умов поширення штучного інтелекту доцільно посилити частку завдань, які потребують:

- застосування теоретичних положень до конкретної ситуації або діяльності певного підприємства;
- використання актуальних статистичних, нормативних чи аналітичних матеріалів;
- порівняння альтернативних підходів і пояснення критеріїв вибору;
- виконання розрахунків із подальшою інтерпретацією отриманих результатів;
- аргументованого обстоювання власної позиції;
- усного захисту роботи та відповіді на уточнювальні запитання;
- подання проміжних результатів, чернеток, таблиць, схем або журналу виконання завдання;
- критичної перевірки матеріалу, сформованого штучним інтелектом.

Особливо продуктивним є завдання, у якому студент повинен проаналізувати відповідь генеративної системи, знайти фактологічні або логічні помилки, перевірити наведені джерела та запропонувати виправлений варіант. У такому разі ШІ стає не засобом прихованої підміни самостійної роботи, а об'єктом критичного аналізу. Водночас формуються навички фактчекінгу, аргументації, інформаційної гігієни та відповідального використання цифрових технологій.

Для оцінювання доцільно використовувати критерії, які відображають не лише якість кінцевого тексту, а й інтелектуальний внесок здобувача. До них належать правильність використання понять, достовірність даних, обґрунтованість аргументів, логічність висновків, коректність посилань, здатність пояснити процес виконання роботи та рівень критичного опрацювання AI-генерованих матеріалів. Високий рівень мовного оформлення не повинен автоматично сприйматися як підтвердження самостійності або глибини засвоєння матеріалу.

Штучний інтелект створює нові вимоги і до діяльності викладача. Під час підготовки методичних матеріалів він може використовуватися для генерування попередніх варіантів тестів, кейсів, ситуаційних вправ, планів занять та диференційованих завдань. Проте викладач зобов'язаний перевіряти їхню змістову правильність, відповідність результатам навчання, рівень складності й відсутність дискримінаційних або упереджених формулювань. Передавання до відкритих генеративних систем персональних даних студентів, неопублікованих наукових результатів, конфіденційних документів або матеріалів з обмеженим доступом є неприпустимим.

Європейський підхід до регулювання штучного інтелекту ґрунтується на оцінюванні ризиків, прозорості та захисті фундаментальних прав людини. Регламент Європейського Союзу про штучний інтелект передбачає спеціальні вимоги до окремих систем, що можуть застосовуватися в освіті, зокрема для прийняття рішень щодо доступу до навчання або оцінювання його результатів [3]. Для українських закладів вищої освіти врахування цих положень важливе не лише в контексті європейської інтеграції, а й для побудови внутрішніх механізмів відповідального цифрового врядування.

Формування політики використання генеративного штучного інтелекту в закладі освіти має передбачати:

- 1) визначення дозволених, обмежених і заборонених способів застосування ШІ;
- 2) установлення правил декларування використаних інструментів;
- 3) заборону введення персональних і конфіденційних даних до незахищених систем;
- 4) розмежування технічної допомоги та підміни авторської роботи;
- 5) опис процедур розгляду можливих порушень без автоматичного покладання на результати AI-детекторів;
- 6) навчання викладачів і студентів основам AI-грамотності;
- 7) регулярне оновлення внутрішніх положень відповідно до розвитку технологій і законодавства.

Вирішальним принципом має бути збереження людського авторства та відповідальності. Користувач не може посылатися на помилку системи як на підставу для звільнення від відповідальності за недостовірні відомості, неправильні розрахунки, фальсифіковані джерела або порушення прав інтелектуальної власності. Саме людина визначає мету використання технології, формулює запит, відбирає одержаний матеріал і приймає рішення щодо його включення до навчальної чи наукової роботи.

Отже, поширення генеративного штучного інтелекту не скасовує принципів академічної доброчесності, а потребує їх конкретизації відповідно до нових умов. Ефективна освітня політика має переходити від формальної заборони цифрових інструментів до прозорого, критичного й педагогічно обґрунтованого їх використання. Основними складниками такого переходу є декларування застосування ШІ, оновлення методів оцінювання, перевірка достовірності контенту, захист даних і збереження персональної відповідальності автора. За такого підходу штучний інтелект може стати інструментом розвитку критичного мислення та цифрової компетентності, а не засобом уникнення самостійної навчальної роботи.

Література:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.06.2026).
2. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2023. 44 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693> (date of access: 12.06.2026).
3. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence. Official Journal of the European Union. 2024. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj> (date of access: 12.06.2026).
4. Про академічну доброчесність : Закон України від 18.12.2025 р. № 4742-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20> (дата звернення: 12.06.2026).
5. Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти : лист Міністерства освіти і науки України від 23.10.2018 р. № 1/9-650. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18> (дата звернення: 12.06.2026).
6. European Commission. Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence and Data in Teaching and Learning for Educators. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. 40 p.

ДОТРИМАННЯ КОНСТИТУЦІЙНИХ ПРАВ ЛЮДИНИ ТА ПРИНЦИПІВ ОРД ПРИ ПРОВЕДЕННІ ОРЗ ТА НСРД

Вінчук В. В.

*кандидат юридичних наук, доцент,
доцент кафедри кримінального процесу, криміналістики
та експертології
Навчально-науковий інститут № 5
Харківського національного університету внутрішніх справ
м. Харків, Україна*

Конституція України у ст.3 закріплює положення про те, що людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визначаються в Україні найвищою соціальною цінністю [1]. Обмеження конституційних прав та свобод громадян повинні нести мінімальний характер, відповідати принципам демократичної держави і можуть застосовуватись лише в інтересах захисту людини, її здоров'я та моралі, збереження загального добробуту, охорони державної

та громадської безпеки. Тому права і свободи людини та їх гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави, яка відповідає перед людиною за свою діяльність і є головним обов'язком держави.

Кримінально-процесуальні гарантії мають не лише науково-методологічне значення для розробки засад кримінального судочинства та законодавства про оперативно-розшукову діяльність, а й практичне значення для забезпечення функціонування усіх їх інститутів, у тому числі й інститутів негласних слідчих (розшукових) заходів та оперативно-розшукових заходів, їх окремих норм, реалізації прав та законних інтересів усіх їх суб'єктів, у тому числі й при провадженні НСРД та ОРЗ та використанні їх результатів у кримінальному судочинстві [2, с. 101].

Сучасний Кримінальний процесуальний кодекс побудовано з урахуванням позитивного досвіду правотворення європейських держав та надбань вчених-процесуалістів. Майже в усіх західних країнах негласна пошуково-розшукова діяльність поєднана з досудовим розслідуванням і здійснюється одним і тим же органом і, як правило, однією і тією ж особою, що спрощує проведення гласних і негласних заходів, спрямованих на отримання доказів, а також їх використання у кримінальному процесуальному доказуванні. Досудове провадження має спрощені процесуальні форми і високе матеріально-технічне забезпечення. Гарантіями законності й дотримання прав людини при проведенні НСРД та використанні результатів негласних розслідувань у доказуванні у кримінальному процесі західних країн є дієвий прокурорський нагляд, судовий контроль, незалежність суду, високий професіоналізм захисників, прокурорів, суддів й органів досудового розслідування, а також низький рівень корупції органів юстиції та розвинутий громадський контроль за їх діяльністю[3, с. 138].

Дослідження принципів ОРД та дотримання конституційних прав людини в оперативно-розшуковій діяльності розглядались в роботах таких учених, як К.В. Антонова, О.М. Бандурки, В.В. Вінчук, А.Я. Дубинського, Г.О. Душейко, В.П. Захарова, О.В. Кириченко, І.П. Козаченка, М.В. Корнієнка, Я.Ю. Кондратьєва, І.М. Колошко, Л.М. Лобойка, В.А. Некрасова, Д.Й. Никифорчука, Ю.Ю. Орлова, М.А. Погорецького, В.Д. Пчолкіна, В.Л. Регульського, І.В. Сервецького, О.П. Снігерьова, О.В. Федосової, В.Ю. Шепітька, І.Р. Шинкаренко, І.Ф. Хараберюша, О.О. Юхно та інших видатних вчених.

Проте чинні конституційні принципи й досі не реалізовано у правотворчій діяльності щодо нормативно-правового забезпечення ОРД. Йдеться, зокрема, про статтю 19 Основного закону, відповідно до якої органи державної влади та органи місцевого самоврядування, їх посадові особи зобов'язані діяти лише на підставі, в межах

повноважень та у спосіб, що передбачені Конституцією та законами України. Сучасний стан нормативно-правової регламентації ОРД свідчить, що питання організації і тактики проведення оперативно-розшукових заходів регламентуються відомчими нормативно-правовими актами, в яких конкретизовано права та обов'язки оперативних співробітників [4, с. 53].

Виконання завдань оперативно – розшукової діяльності вимагає від оперативних працівників чіткого знання норм чинного законодавства, його неухильного дотримання на практиці, глибокого розуміння сутності оперативно-розшукової діяльності як форми захисту прав і свобод людини, забезпечення конституційних гарантій їх реалізації. Конституційні права і свободи людини і громадянина не можуть бути обмежені, крім випадків, передбачених Конституцією України. Про це гласить ст. 64 Конституції України [1].

Здійснення оперативно-розшукових заходів може бути пов'язане з певним обмеженням прав і свобод людини і громадянина. Не допускається проникнення до житла чи до іншого володіння особи, проведення в них огляду чи обшуку інакше, як за вмотивованим рішенням суду. Конституцією України кожному гарантується таємниця листування, телефонних розмов, телеграфної та іншої кореспонденції. Винятки встановлюються лише судом у випадках, передбачених законом, з метою запобігання злочинів чи з'ясування істини під час розслідування кримінального провадження, якщо іншими способами отримати інформацію неможливо.

Велике занепокоєння у громадськості і, зокрема, у правозахисних колах викликає відсутність належних правових гарантій забезпечення прав і свобод людини при проведенні НСРД та ОРЗ, що підтверджується не лише вітчизняною судовою практикою, а й практикою Європейського Суду з прав людини. У цьому контексті особливо важливого значення набуває визначення поняття кримінальних процесуальних гарантій прав людини при провадженні НСРД й ОРЗ та розкриття їх змісту. В загальному розумінні, під юридичними (правовими) гарантіями вчені розуміють засоби охорони прав громадян від будь-яких зазіхань, встановлені законом та нормами права засоби і способи, якими охороняються та захищаються права громадян, припиняються та усуваються порушені права, систему закріплених правовими нормами юридичних засобів, яка здатна реально забезпечити реалізацію, охорону та захист суб'єктивних прав особи, сукупність правових норм, що визначають обсяг прав, свобод та обов'язків громадян, а також які встановлюють засоби їх реалізації та охорони від будь-яких порушень [5, с. 29].

При проведенні ОРЗ необхідно дотримуватись принципів ОРД. Під принципами оперативно – розшукової діяльності розуміються керівні ідеї, вихідні положення, вироблені та усталені практикою, закріплені у Конституції України, кодексах, законах та підзаконних нормативно-правових актах, що регулюють правовідносини, які виникають в процесі оперативно-розшукової діяльності. За своєю суттю принципи оперативно-розшукової діяльності носять імперативний, владно-наказовий характер і містять обов'язкові розпорядження, виконання яких забезпечується всім арсеналом оперативно-пошукових засобів. Кожен принцип відображає певні закономірності суспільного життя, поєднує в собі комплекс однорідних властивостей і ознак, сукупність яких, відрізняючись однорідним характером, набуває обрисів того чи іншого вихідного положення оперативно-розшукової діяльності. Однак, треба відмітити, що кожен принцип оперативно-розшукової діяльності повинен впливати на систему її керівних начал, а система в своїй цілісності в загальному вигляді виражати сутність, соціальну та юридичну природу.

Закон України «Про оперативно-розшукову діяльність» до принципів оперативно-розшукової діяльності відносить законність, дотримання прав і свобод громадян та принцип верховенства права [6]. Однак деякі науковці вважають, що наведені принципи є загальними, неповними та не розкривають сутності й особливості принципів та особливу сутність ОРД.

Отже, оперативно-розшукова діяльність належить до різновидів правової діяльності, у якій існує висока ймовірність порушення та утиску індивідуальних (конституційних) прав. У цьому випадку існування процесуально-правових і матеріально-правових інструментів обмеження можливостей втручання у сферу прав даної категорії є ключовим фактором забезпечення стабільного правопорядку. Тому з проведеного аналізу наукових досліджень та чинного законодавства можна зробити висновок, що оперативно-розшукова діяльність повинна проводитись за наявності встановлених законодавством України підстав та умов. Дотримання закріплених в законі принципів і правил, що забезпечують баланс, з одного боку, інтересів особи, яка має право на недоторканність приватного життя, а з іншого боку – суспільства, зацікавленого в ефективній боротьбі зі злочинністю, буде сприяти ефективності здійснення конкретних оперативно-розшукових заходів і гарантувати забезпечення прав і свобод громадян.

Література:

1. Конституція України: закон України від 28.06.1996 №580-VIII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>
2. Погорецький М. А. (2021). Гарантії прав і свобод особи під час проведення негласних слідчих (розшукових) дій та оперативно-розшукових заходів у досудовому розслідуванні в умовах воєнного стану, надзвичайного стану або в районі проведення АТО: under the conditions of the state of martial, state of emergency or in the area of anti-terrorist operation (ATO). *Вісник кримінального судочинства*, (1–2), 99–117. <https://doi.org/10.17721/2413-5372.2021.1-2/99-117>
3. Погорецький М. А., Сергєєва Д. Б. Негласні слідчі (розшукові) дії та оперативно-розшукові заходи: поняття, сутність і співвідношення *Боротьба з організованою злочинністю і корупцією (теорія і практика)*. 2014. № 2(33). С. 137–141.
4. Лисенко А. М. Протидія одержанню неправомірної вигоди службовою особою підрозділами захисту економіки національної поліції України / А. М. Лисенко, В. В. Вінчук, А. О. Шишкін, І. В. Лисенко, С. М. Бортник. Х. : «Видавництво «Форт», 2017. 188 с. <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/251d5d86-0bc1-4e4d-ae3f-176360a633c7>
5. Трофименко В. М. Кримінально-процесуальні гарантії особистості в стадії судового розгляду : дис. ... канд. юрид. наук: спец. 12.00.09. Харків, 2000. 188 с.
6. Про оперативно-розшукову діяльність: закон України від 18.02.1992 № 22. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2135-12>

IMPLEMENTATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES TO OVERCOME PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Vitvitska N. M.

*Assistant Professor at the Department of English
Chernivtsi National University
Chernivtsi, Ukraine*

The psychological barriers involved in the process of language acquisition are one of the most critical issues in contemporary language-teaching methodology. Traditional lessons, despite their interactive potential, frequently create public assessment situations provoking significant speech anxiety in students [1, p. 426]. This results in the inhibition of an individual's cognitive resources, thus hindering their ability to communicate freely and spontaneously. In this context, the development and implementation of artificial intelligence (AI) technologies provide fundamentally new prospects for creating a safe, non-judgmental space for foreign language communicative practice.

The theoretical basis for the use of AI tools to alleviate speech anxiety is S. Krashen's affective filter hypothesis. Recently published research from the European academic community, in particular the systematic overviews by B. Klimova and P. M. Ibn Seraj, confirms the academic community's persistent interest in the use of chatbots for developing foreign language competence [2, p. 1018]. However, whilst Computer-Assisted Language Learning technologies previously played a predominantly supplementary role, with the advent of generative AI (GenAI), conversational agents have become capable of acting as fully-fledged, emotionally neutral communication partners. As evidenced by the phenomenological study by M. R. Gorbani (2026), innovative artificial intelligence systems are viewed by learners not merely as educational software, but as a kind of 'digital sanctuary' [4, p. 192]. The machine's emotional neutrality proves to be its greatest psychological advantage, as it completely eliminates social risk and the fear of human judgement or ridicule. This allows students to experiment with linguistic forms, make mistakes and repeat attempts without feeling psychological pressure, which significantly reduces the affective filter and increases readiness to communicate [4, p. 188].

Nevertheless, the anxiety-reducing effect is not universal and depends significantly on the cognitive complexity of the task. As demonstrated by the results of a study by Y. Huang and P. Khakham (2026) on a sample

of 83 students, AI agents significantly reduce situational anxiety during pair work and presentation preparation ($p < 0.001$), but do not demonstrate a significant effect in cognitively complex and spontaneous activities, such as debates or creative storytelling [3, p. 160]. This is explained by the high cognitive load, which consumes available working memory resources, making it impossible to effectively utilise AI support at the very moment of speaking. The work of O. V. Melnyk (2024), using the example of training cybersecurity specialists, also confirms that adaptive AI platforms and role-play simulations increase motivation and create conditions for the safe practice of professional speech; however, they require clear integration into work programmes [4, p. 77].

Based on our findings, we have outlined some practical recommendations for implementing AI in the educational process: 1) the use of AI chatbots as an ‘intermediate step’ to help students relax before formal presentations; 2) prioritising the use of conversational agents in tasks of low and medium cognitive complexity; 3) mandatory support and facilitation by the teacher when carrying out complex speaking tasks (debates); 4) taking into account students’ individual levels of digital literacy to prevent the emergence of a technological barrier; 5) viewing AI as a complementary, rather than an alternative, tool in the learning process.

Therefore, artificial intelligence technologies are a powerful, scientifically validated means of eliminating psychological barriers to foreign language learning. They act as flexible pedagogical scaffolding, enabling students to expand their language capabilities. Prospects for further research lie in conducting long-term experiments at Ukrainian universities to investigate the sustainability of the anxiety-reducing effect and to develop adaptive hybrid learning models.

Bibliography:

1. Тулюлюк К., Камінська О., Слухенська Р. Психологічні бар'єри при вивченні іноземної мови студентами у немовному ВНЗ. *Grail of Science*. 2023. № 26. С. 425–429. DOI: 10.36074/grail-of-science.14.04.2023.075
2. Klímová B., Ibna Seraj P. M. The use of chatbots in university EFL settings: research trends and pedagogical implications. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 113156. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.113156
3. Huang Y., Kakham P. The impacts of AI conversational agents on EFL learners' oral proficiency and foreign language speaking anxiety. *Frontiers in Education*. 2026. Vol. 11. Article 1799269. DOI: 10.3389/feduc.2026.1799269.
4. Мельник О. В. Використання штучного інтелекту на практичних заняттях з англійської мови для професійної підготовки майбутніх

спеціалістів з кібербезпеки. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 13. DOI: 10.5281/zenodo.1458077.

5. Ghorbani M. R. From Social Risk to Digital Sanctuary: EFL Learners' Perceptions of Emotionally Neutral AI in Oral Language Practice. *Journal of Language Teaching and Learning*. 2026. Vol. 16, № 3. P. 185–202. DOI: 10.66887/jltl.v16i3.1039

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ І АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ: ДУАЛЬНА ПРИРОДА ТЕХНОЛОГІЙ ТА ТЕМПОРАЛЬНА АСИМЕТРІЯ ІНСТИТУЦІЙНОГО РЕГУЛЮВАННЯ

Гаврилечко Ю. В.

*кандидат наук з державного управління,
доцент кафедри бізнес-адміністрування та права
Заклад вищої освіти «Університет трансформації майбутнього»
м. Чернігів, Україна*

Поширення технологій генеративного штучного інтелекту в освітньому середовищі актуалізувало проблему академічної доброчесності швидше, ніж система державного управління освітою й наукою встигла виробити на неї послідовну відповідь. За даними всеукраїнського опитування Інституту цифровізації освіти НАПН України, що охопило понад 27 тисяч учителів, викладачів, учнів і студентів, 88% опитаних учителів і 83% викладачів закладів вищої освіти вже застосовують інструменти ШІ у професійній діяльності, тоді як 80% керівників закладів освіти повідомили про відсутність офіційної політики щодо його використання [1, с. 5]. Близько 57% педагогів прямо вказали на загрозу академічної недоброчесності як одну з головних небезпек, пов'язаних із поширенням генеративних моделей [1, с. 6]. С. Паламар і М. Науменко наголошують, що широка доступність ШІ здатна посилити вже наявні типи загроз академічній доброчесності – зокрема практики есе- та паперових фабрик, фабрикацію й фальсифікацію даних [2]. Л. Ілійчук додає до цього переліку ризик поступової ерозії самостійного критичного мислення здобувачів освіти, які звикають делегувати аналітичну роботу генеративним інструментам [3]. Н. Родінова зі співавторами на матеріалі впровадження ШІ в оцінювання якості української освіти показують, що ці ризики поширюються не лише на здобувачів, а й на самі процедури оцінювання, точність яких

стає залежною від надійності технологій розпізнавання згенерованого тексту [4].

Показовою є сама хронологія державного регулювання цього питання. Перший системний документ – Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні – було ухвалено ще 2020 року, тоді як технологічно зумовлена хвиля масового використання генеративного ШІ в освіті розпочалася наприкінці 2022 року. Комплексний профільний Закон України «Про академічну доброчесність» ухвалено лише 18 грудня 2025 року. Він набрав чинності 1 лютого 2026 року [5] – тобто за три роки після того, як проблема недоброчесного застосування ШІ в навчальній і науковій діяльності набула масового практичного значення. Цей часовий розрив – не випадковість, а системна закономірність: цикл нормотворення в українському публічному управлінні освітою структурно довший за цикл поширення нової технології, унаслідок чого нормативна реакція завжди наздоганяє вже сформовану практику, а не випереджає її.

Аналогічна закономірність фіксується і в міжнародних дослідженнях. За даними міжнародного опитування вчителів TALIS 2024, що охопило понад 280 тисяч педагогів у 55 країнах, близько третини з них уже застосовують ШІ в роботі, але майже сім із десяти висловлюють занепокоєння тим, що технологія полегшує списування й шахрайство [6]. Якісне дослідження Д. Нг, І. Чан і Ч. Ло на матеріалі канадських шкіл фіксує пряме занепокоєння педагогів тим, що учні можуть покладатися на згенеровані відповіді без розвитку самостійного мислення, а вчителям часто бракує знань про ефективні запобіжні заходи проти такого зловживання [7]. Ф. Мiao і В. Холмс у першому глобальному керівництві ЮНЕСКО з генеративного ШІ в освіті прямо констатують, що темпи випуску нових ітерацій цих технологій випереджають адаптацію національних регуляторних рамок, унаслідок чого більшість країн залишають конфіденційність користувачів незахищеною, а заклади освіти – непідготовленими до валідації інструментів [8, с. 14]. Розвиваючи цей підхід, супровідний документ ЮНЕСКО щодо врядування цифровими платформами й генеративним ШІ 2025 року поширює на генеративні технології принципи прозорості, підзвітності та належної обачності, вироблені раніше для регулювання цифрових платформ загалом [9].

Варто зазначити, що штучний інтелект у контексті академічної доброчесності має дуальну природу, аналогічну тій, що спостерігається і в сфері публічного управління безпекою: та сама технологія, яка уможливило недоброчесне виконання завдань, слугує і інструментом виявлення таких порушень. В. Гришко та Б. Киричук, здійснивши порівняльний аналіз досвіду України та зарубіжних держав,

наголошують на необхідності комплексного, а не фрагментарного підходу до подолання цих викликів, включно з чітким законодавчим визначенням процедур відповідальності [10]. Водночас наведені вище міжнародні дослідження демонструють, що наявні детектори згенерованого ШІ тексту не гарантують надійності визначення авторства [7; 8], а традиційні методи виявлення плагіату виявляються недостатньо ефективними проти сучасних генеративних моделей. Це означає, що технологічна відповідь сама по собі – без відповідного інституційного оформлення процедур, підготовки кадрів і роз'яснювальної роботи – не розв'яже проблеми, а лише переносить її в площину хибних спрацювань і необґрунтованих звинувачень.

Аналогічна дуальність простежується і в суміжній сфері державного управління інформаційною безпекою: перший офіційно задокументований випадок кібератаки, здійсненого агентною ШІ-системою під мінімальним наглядом людини, яка лише затверджувала стратегічні кроки операції, ілюструє той самий структурний парадокс – технологія, що розширює керовані спроможності держави, водночас породжує нові класи порушень [11]. Це дає підстави розглядати проблему академічної доброчесності в умовах поширення ШІ не як ізольоване галузеве питання освітньої політики, а як один із проявів ширшої закономірності: технологічна детермінанта штучного інтелекту вимагає від публічного управління – незалежно від конкретної сфери, чи то освіта, чи інформаційна безпека, чи оборона, – переходу від реактивної моделі регулювання до випереджальної.

Практичним наслідком цієї закономірності є те, що ухвалення Закону «Про академічну доброчесність» [5], безсумнівно необхідне й своєчасне, не повинно розглядатися як завершення, а лише як початок процесу інституційного узгодження. Рекомендації Міністерства освіти і науки та Міністерства цифрової трансформації щодо відповідального впровадження технологій ШІ в закладах вищої освіти [12], ухвалені ще до прийняття профільного закону, потребують перегляду відповідно до його норм, а самі заклади освіти – методичної підтримки для розроблення внутрішніх положень, яких, за наявними даними, досі не має переважна більшість із них [1].

Висновки. Забезпечення академічної доброчесності в умовах поширення штучного інтелекту є показовим прикладом ширшої проблеми, ніж забезпечення якості освіти: публічне управління змушене реагувати на технологічну детермінанту, темп розвитку якої структурно випереджає цикл нормотворення – закономірність, підтверджену як вітчизняним, так і міжнародним досвідом. Дуальна природа ШІ – одночасно інструмент порушення й засіб виявлення недоброчесності – унеможливорює суто технологічне розв'язання проблеми без пара-

лельної інституційної розбудови. Перспективним напрямом є розробка методики оцінювання готовності закладів освіти до випереджального, а не реактивного регулювання застосувань штучного інтелекту.

Література:

1. Спірін О. М. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. Т. 7, № 2. DOI: 10.37472/v.naes.2025.7221

2. Паламар С., Науменко М. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. *Освітологічний дискурс*. 2024. Вип. 1(44). С. 68–83. DOI: 10.28925/2312-5829.2024.15

3. Ілійчук Л. Штучний інтелект і якість освіти: можливості, виклики та загрози. *Науково-педагогічні студії*. 2024. № 8. С. 232–248. DOI: 10.32405/2663-5739-2028-8-232-248

4. Родінова Н. Л., Логай В. А., Ковальчук М. Б. Імплементація штучного інтелекту в оцінювання якості української освіти: вплив на академічну доброчесність. *Академічні візії*. 2024. № 29. С. 1–12. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/issue/view/25> (дата звернення: 14.08.2026).

5. Про академічну доброчесність : Закон України від 18.12.2025 № 4742-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20> (дата звернення: 14.08.2026).

6. OECD. Results from TALIS 2024: The State of Teaching. Paris : OECD Publishing, 2025. DOI: 10.1787/90df6235-en

7. Ng D.T.K., Chan E.K.C., Lo C.K. Opportunities, challenges and school strategies for integrating generative AI in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2025. Vol. 8. Art. 100373. DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100373

8. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. DOI: 10.54675/EWZM9535

9. UNESCO. Companion Document: The Guidelines for the Governance of Digital Platforms and Generative Artificial Intelligence. Paris : UNESCO, 2025. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395825> (дата звернення: 15.08.2026).

10. Гришко В. І., Киричук Б. С. Академічна доброчесність і штучний інтелект: подолання викликів у освітньо-науковій діяльності України та зарубіжних держав. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право*. 2024. № 85, ч. 2. С. 305–310. URL: <http://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/315404> (дата звернення: 14.08.2026).

11. Disrupting the first reported AI-orchestrated cyber espionage campaign. Anthropic. 2025. URL: <https://www.anthropic.com/news/disrupting-AI-espionage> (дата звернення: 15.08.2026).

12. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України, 2025. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf> (дата звернення: 14.08.2026).

**ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ДОСТУПНИХ РЕСУРСІВ
ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ НАУКОВИХ РОБІТ НА ПЛАГІАТ
(НА ПРИКЛАДІ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ДЕРЖАВНОЇ
ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО)**

Гаврік Р. О.

*кандидат юридичних наук, доцент,
професор кафедри конституційного, адміністративного
та фінансового права*

*Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова
м. Хмельницький, Україна*

Академічна доброчесність є однією з ключових умов забезпечення якості вищої освіти в Україні. У сучасних умовах вона розглядається не лише як етичний принцип, а й як важливий правовий інструмент формування довіри до результатів навчання та наукових досліджень. Новели законодавства України у сфері академічної доброчесності спрямовані на посилення відповідальності учасників освітнього процесу за порушення встановлених норм. Особливого значення набувають положення законів та підзаконних актів, які визначають поняття академічного плагіату, самоплагіату, фабрикації, фальсифікації та інших проявів недоброчесної поведінки, в тому числі положення Закону України «Про академічну доброчесність», який набрав чинності з 31 липня 2026 року. Цим Законом було кодифіковано та розкрито порушення академічної доброчесності, в тому числі такі як академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація та фальсифікація даних, відчуження та приписування авторства, недоброчесне використання штучного інтелекту тощо; закріплено поняття «недоброчесного

використання результатів, згенерованих штучним інтелектом»; встановлено обов'язки закладів вищої освіти запроваджувати визначену своїми внутрішніми актами систему забезпечення академічної доброчесності, що ґрунтується на цінностях, принципах і правилах академічної доброчесності та в освітній діяльності є складовою внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Остання повинна включати також й вимоги до створення, оприлюднення, виконання та оцінювання академічних творів, навчальних робіт у частині забезпечення академічної доброчесності (в тому числі перевірки наукових робіт на плагіат). Застосування спеціалізованих сервісів дає змогу виявляти текстові збіги, аналізувати джерела запозичень і формувати об'єктивніші висновки щодо оригінальності роботи [1]. Однак технічна перевірка не може повністю замінити експертну оцінку змісту, коректності цитування та наукової самостійності автора. Практика українських закладів вищої освіти свідчить про поступове поєднання автоматизованих інструментів із роботою наукових керівників, викладачів і комісій з академічної доброчесності. Серед доступних ресурсів використовуються як комерційні антиплагіатні системи, так і відкриті онлайн-сервіси, що мають різний рівень точності та функціональності. Вибір конкретного інструменту часто залежить від фінансових можливостей закладу, обсягу робіт і внутрішніх нормативних вимог.

Якщо розглянути досвід Національної академії Державної прикордонної служби України у сфері використання доступних ресурсів для перевірки наукових робіт на плагіат (у якій авторів довелося працювати з 2012 до 2021 роки на посадах науково-педагогічних працівників на кафедрах цивільного права та процесу; конституційного, адміністративного та міжнародного права; адміністративної діяльності), можемо зазначити на тому, що запровадження системи забезпечення академічної доброчесності відбулося у 2018 році, коли було прийнято Положення про академічну доброчесність у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, а на його основі у 2019 році – Положення про порядок перевірки наукових текстів на плагіат в Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Цим документом було регламентовано процедуру проведення перевірки наукових текстів (дисертацій, монографій, наукових статей, кваліфікаційних випускних робіт), виконаних науковими, науково-педагогічними працівниками, здобувачами вищої освіти НАДПСУ та інших ЗВО, що подають свої матеріали в НАДПСУ на наявність запозичень з використанням: антиплагіатної інтернет-системи «Unichек»; програмного забезпечення «Детектор

плагіату» – «Plagiarism Detector» в мережі Інтранет. Зокрема, в Положенні визначено норму оригінальності для наукових праць залежно від виду наукової роботи (автореферат дисертації, дисертація, монографія, рукопис наукових статей, магістерська робота) понад 80–85%, за якої текст вважається оригінальним та не потребує додаткових дій щодо запобігання неправомірним запозиченням. У разі наявності рівня оригінальності тексту 70–85% та 60–80% залежно від виду наукової роботи (автореферат дисертації, дисертація, монографія, рукопис наукових статей, магістерська робота) можливе доопрацювання, а при рівні оригінальності 50–70% та 40–60% – робота підлягає доопрацюванню. Положення передбачає здійснення перевірки наукових робіт за допомогою Інтернет-сервісів на основі внутрішніх баз НАДПСУ і відкритих Інтернет-ресурсів, наукових статей та дисертацій – за допомогою сервісу Unicheck, а кваліфікаційних випускних робіт – через Plagiarism Detector [2]. При цьому, в перші роки впровадження системи забезпечення академічної доброчесності в НАДПСУ виникало ряд проблем: а) недоступність Plagiarism Detector для використання навесні 2020 року (при перевірці КВР), що змушувало відповідальних осіб здійснювати перевірку через інші інтернет-ресурси (враховуючи платність Plagiarism Detector використовувати цю програму було неможливо); б) відповідальна особа за перевірку робіт на плагіат перевіряє як роботи студентів, так і слухачів, попри те, що може працювати лише за штатом або за штатним розписом; в) КВР в електронному вигляді часто передавалися без реквізитів, які б дозволяли ідентифікувати роботу; г) перевіреним за допомогою інтернет-ресурсів роботу та результати перевірки неможливо передати в інтранет-мережу без порушень вимог по кібербезпеці в НАДПСУ; д) невизначеність складу експертної ради (комісії) для визначення допустимості рівня плагіату в роботі; е) технічні проблеми: наявність на кафедрах лише кількох ПК, які здатні використовувати інтранет-мережу, а також неможливість передання електронних варіантів КВР на них, зважаючи на рівень вимог по кібербезпеці в НАДПСУ. В подальшому по мірі впровадження норм Положення про академічну доброчесність у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького та Положення про порядок перевірки наукових текстів на плагіат в Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, ці проблеми були усунені. Втім з 2020 року перевірка наукових робіт в НАДПСУ здійснюється з використанням програми StrikePlagiarism.com. При цьому, слід зазначити, що перевірка на відповідність наукових текстів вимогам щодо оригінальності здійснювалася й раніше, із використанням доступних, переважно

безкоштовних інтернет-сервісів, як правило, для наукових статей та дисертацій.

У зв'язку із необхідністю приведення у відповідність положень правових актів НАДПСУ із положеннями нового Закону України «Про академічну доброчесність», прийнято Кодекс академічної доброчесності, який включає в себе в тому числі Методичні рекомендації щодо використання системи перевірки текстів на плагіат у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Цими рекомендаціями визначено процедуру перевірки наукових текстів за допомогою програми StrikePlagiarism.com, а також те, що критеріями оцінювання академічних творів суб'єктів академічної діяльності на плагіат є: відсутність плагіату; відсутність маніпуляцій з текстом; мінімальні порогові значення оригінальності тексту визначаються відповідно до Положення про організацію освітнього процесу в НАДПСУ (для реферату – не менше 50%; для курсової роботи – не менше 60%; для кваліфікаційної роботи на здобуття освітнього ступеня бакалавра – не менше 70%; для кваліфікаційної роботи на здобуття освітнього ступеня магістра – не менше 75%; 15 для кваліфікаційної роботи на здобуття ступеня доктора філософії – не менше 80%) [3].

Література:

1. Про академічну доброчесність: Закон України від 18 грудня 2025 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20>

2. Положення про порядок перевірки наукових текстів на плагіат в Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького: затверджено та введено в дію рішенням вченої ради НАДПСУ від 28.01.2019 року № 7. URL: <https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/2polozhennya-pro-poryadok-perevirky-naukovyh-tekstiv-na-plagiat-v-naczionalnij-akademiyi-derzhavnoyi-prykordonnoyi-sluzhby-ukrayiny-imeni-bogdana-hmelnyczkogo.pdf>

3. Кодекс академічної доброчесності Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (військової частини 9960): введено в дію наказом ректора НАДПСУ від 19.06.2026 року № 383-ОД. URL: <https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2026/07/kodeks-akademichnoyi-dobrochesnosti-nadpsu-1.pdf>

РОЛЬ ШІ НА НАСТУПНОМУ ЕТАПІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ У РЕСПУБЛІЦІ МОЛДОВА

Герман Ю. І.

аспірант

*Державний педагогічний університет імені Іона Крянге
Незалежного міжнародного університету Молдови
м. Кишинів, Республіка Молдова*

Останнім часом учні та студенти невпинно намагаються використовувати у навчанні відповіді та тексти, створені штучним інтелектом. Штучний інтелект (ШІ) навчився писати програми мовами програмування краще, ніж деякі програмісти та вчителі. Проте досить легко зрозуміти, де завдання виконано учнем, а де нейромережею, якщо звернути увагу на деталі. В результаті, інструменти ШІ створюють програми та тексти, які є бездоганними з точки зору синтаксису, пунктуації тощо, але за семантичним змістом вони часто поступаються текстам, створеним людиною; іноді ШІ надає учням відповіді у вигляді конструкцій, які набагато складніші ніж ті, що вивчаються в навчальному закладі. Ми також стикаємося з явищем, коли ШІ надає повністю неправильні відповіді та навіть абсурдні, що становить небезпеку для молодого покоління та всієї системи освіти. Коли інструменти ШІ та ChatGPT автоматично використовуються в процесі навчання, учні не намагаються критично мислити та всеціло довіряють ШІ та різноматній інформації з інтернету. Наразі ШІ має певні недоліки, високі ризики та негативні наслідки для людства. У цьому сенсі страх та невпевненість вчителів та учнів перед натиском ШІ є виправданими.

Освіта сучасного молодого покоління має бути високоякісною та йти в ногу з процесом передового технологічного глобального прогресу. Використання інструментів ШІ у процесі навчання стає нагальною необхідністю [3]. ШІ допомагає нам персоналізувати навчання, оптимізувати дослідження, розвинути критичне мислення та навіть підвищити мотивацію учнів до навчання [5, с. 630–638]. Безсумнівно, починаючи з 2022 року, кульмінаційним моментом цифровізації є поява ШІ у різних сферах [1, с. 114–125], особливо в умовах військового стану [2, с. 8–14]. Заради розваги, для освітніх чи наукових цілей, для простої розмови чи вирішення професійного завдання, кожен може спробувати інструменти ШІ, і можливість його використання насправді здаються безмежними. Досліджувана проблема вирішується шляхом з'ясування понять: цифрова трансформація суспільства,

інтерактивне навчання, адаптивне навчання, інструменти ШІ, ефективне навчання, персоналізована освіта, цифровізація системи освіти, передові освітні технології, інноваційні стратегії навчання, блокчейн, віртуальні асистенти, освітні чат-боти, відео лекції (створені за допомогою ШІ), віртуальна реальність, доповнена реальність, змішана реальність, розширена реальність, віртуальні тури тощо.

У контексті нашого дослідження стратегій навчання учнів та студентів з використанням відео лекцій на сучасному етапі [11, с. 181–190], нас зацікавило вивчення впливу впровадження ШІ на людську особистість та загалом на освітній процес [7–8]. Безсумнівно, ШІ стає важливим та невід'ємним компонентом у процесі трансформації освіти після пандемії COVID-19 [13]. Ми наводимо кілька аргументів на користь актуальності онлайн-освіти та необхідності інтеграції ШІ в освіту. Дослідження застосування та впровадження інструментів ШІ на всіх рівнях освіти з'явилися приблизно 30 років тому [3–4]. Стратегії штучного інтелекту в Молдові безпосередньо відображені в наступних документах: Національна стратегія «Освіта 2030», Національна стратегія розвитку Молдови 2030 [13]. Відомі науковці в галузі інновацій (наприклад, Ілон Маск) підтверджують, що використання ШІ в усіх сферах життя неминуче [10]. Можемо зробити висновок, що «штучний інтелект вважається визначальною технологією майбутнього, яка може мати як переваги, так і недоліки» [9, с. 8], попереджає дослідниця Віорелія Лунгу з Технічного університету Молдови.

Найвідоміші застосування розмовного генеративного ШІ (безкоштовні та з відкритим доступом) це: ChatGPT, Copilot, Claude.ai, Gemini, СоруІА, ІА Моjo та ін. [3–4]. ШІ є багатим та цінним ресурсом в академічній та професійній підготовці [12]. Як викладач Незалежного міжнародного університету Молдови, що знаходиться у місті Кишинів, авторка підтверджує, що цей університет (скорочено румунською мовою – ULIM) інвестує у підготовку молодого покоління, якісно підготовленого до майбутнього, яке знає, як реагувати на виклики та правильно, креативно й доречно використовувати інструменти ШІ [1]. Ми спробували перетворити уроки з історії образотворчого мистецтва на інноваційний, практичний та актуальний досвід [6, с. 103–117]. Ми підтверджуємо, що присутність та використання ШІ в освітньому процесі впливає на розвиток та формування людських та особистісних якостей молоді, а також на розвиток цифрових навичок. ШІ та 3D-моделювання активно використовуються в різних галузях, таких як архітектура, дизайн, кінематографія, геймдизайн, анімація та багато інших. 3D-моделі дозволяють учням та студентам створювати реалістичні зображення та об'єкти на етапі створення та реалізації дизайн-проекту (за допомогою програм Autodesk 3ds Max, Blender, Rhino

тощо). Загалом, ІІІ може бути дуже корисним на різних етапах 3D-архітектурного моделювання (візуалізація, анімація, тестування).

Вибірка дослідження складалася з 57 учнів коледжу, що прикріплено до ВНЗ – ULIM у місті Кишинів. Всі учасники були відібрані зі спеціальності «Дизайн інтер'єру». Після аналізу результатів, отриманих учнями експериментальної вибірки, коледжу ULIM, ми спостерігаємо наступне: лише 9% (5 студентів) правильно відповідають на вимоги до навчальних занять з використанням інструментів ІІІ на сучасному етапі в рамках традиційних лекцій та відео лекцій з розпізнавання текстів, створених ІІІ (високий рівень); 30% (17 студентів) частково правильно відповідають на вимоги через завдання з використанням інструментів ІІІ, з розпізнавання текстів, створених ІІІ (середній рівень); 61% (35 студентів) повністю не здатні розрізняти текст, створений людиною, та завдання, виконане ІІІ.

Таким чином, ми спостерігаємо, що учні не розуміють основних особливостей тексту, створеного ІІІ, через різні види діяльності, спрямовані на творчість, критичне мислення, співпрацю та колаборацію, що загалом показує рівень здібностей учнів та студентів навчатися, розуміти новий матеріал, формувати поняття, приймати рішення, використовувати різну інформацію, застосовувати логіку та міркування під час звичайних лекцій та відео лекцій [7, с. 185–195]. Водночас можна зазначити, що ознаками, що ідентифікують факт створення тексту за допомогою інструментів ІІІ, є: стилістична однорідність, абсолютна граматична правильність, повтори та кліше в тексті. Надмірне використання експресивних засобів та структурування тексту у вигляді списків свідчить про те, що в тексті було використано.

Ефективними рекомендаціями для педагогів (під час перевірки робіт учнів) будуть:

- звертати особливу увагу на стиль написання та зміст роботи (часто учень/студент подає текст, який практично нічого не вартий, позбавлений логіки та сенсу, а також в якому відсутній бібліографічний список);

- демократичні дискусії з учнями, обговорення зі студентами (робота над помилками, аналіз роботи студентів);

- перевірка робіт учнів/студентів (есе, звіти, коментарі) за допомогою спеціальних програм.

Зазначимо, що наступним етапом цифровізації системи освіти є не часткове, а повномасштабне впровадження ІІІ, проте, слід визнати, що різноманітні інструменти ІІІ та креативні пояснювальні відео лекції не можуть замінити вчителів та їхню роботу, а лише посилюють можливість перетворити процес навчання на цікавий, персоналізований та інтерактивний досвід [3].

На основі емпіричних досліджень автора та результатів тестування ми підсумовуємо, що учні з міста Кишинів (досліджуваний ВНЗ – ULIM) наразі активно використовують інструменти ІІІ в навчальному процесі, як на традиційних лекціях, так і під час використання відео, елементів мультимедіа. Однак, учні мають труднощі з розрізненням текстів, створених ІІІ, та тих, що створені людиною. Цікаво, що чим молодші учні, тим важче їм зрозуміти тонкощі та характеристики текстів, згенерованих ІІІ.

Ми виявили, що 61% опитаних учнів не змогли пройти тест на розпізнавання/ідентифікацію тексту, згенерованого штучним інтелектом, навіть на 50%. Учасники цього дослідження мали значні труднощі з визначенням специфічних особливостей та відмінностей між текстами, згенерованими ІІІ, та текстами, згенерованими людиною.

Відзначаємо одночасно втішний фактор, оскільки можливості освіти та навчання розширюються, а технологічний прогрес очевидний, але й тривожний момент, оскільки молоде покоління не зможе розпізнати *неправду* у цифровому середовищі, у процесі навчання та трудової діяльності. Професійна, ґрунтовна та ретельна підготовка учнів коледжу та студентів необхідна для наступного етапу цифрової трансформації в системі освіти, для активного коректного впровадження інструментів ІІІ, незалежно від того, чи буде дистанційне навчання, традиційна освіта з фізичною присутністю або інші інновації у вигляді використання доповненої та/або віртуальної реальності в освітньому середовищі. З якісних результатів також можна зробити висновки:

- інтегруючи інструменти штучного інтелекту в навчальний процес учнів, формуються цифрові навички, стимулюється креативність та особиста ініціатива учнів;

- після проведення тематичного дослідження в ULIM, мотивація учнів до навчання значно зросла – урізноманітнення та збагачення лекцій інноваційними елементами сприяє більш активній участі акторів навчального процесу, підвищуючи інтерес учнів до особистісного розвитку та постійного вдосконалення.

Ми отримали позитивні також позитивні відгуки від учасників дослідження. Згідно з застосованим тестом, всі учасники вважали, що експеримент допоміг їм краще зрозуміти вплив передових освітніх технологій та негативний *імпакт* ІІІ (наслідок, ефект) на процес навчання, якщо застосовувати його неналежним, невідповідальним та неетичним чином.

Література:

1. Герман Юліана. Компетенції учнів у сучасних умовах цифрового середовища та цифровізації освіти в Молдові. In: *Intertext*, 2024, nr. 2(64), Pp. 114–125. ISSN 1857-3711 ; DOI: <https://doi.org/10.54481/intertext.2024.2.12> ; URL: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/219593 (дата звернення: 27.07.2026).
2. Кічук, Надія. Ресурси платформ на основі штучного інтелекту в удосконаленні освіти українського студентства в умовах військового стану. In: *Valorificarea neuroștiințelor în dezvoltarea personală*, 7–8 noiembrie 2024, Chișinău. Chișinău : CEP UPSC, 2024. Pp. 8–14. ISBN 978-9975-46-997-5. ISBN (pdf) 978-9975-46-998-2. (дата звернення: 27.07.2026).
3. Adascalitei, Adrian. Introducere în utilizarea inteligenței artificiale în educație STEAM: predare, învățare și atestare. Iași : Polirom. 2025. 296 p. ISBN 9786303442273.
4. Beldiga, Maria, Bragaru, Tudor. Studiu de caz: aplicarea inteligenței artificiale (IA) în educație. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2025, nr. 5(185). P. 216.
5. Darii O., Beldiga Maria. Impactul inteligenței artificiale asupra procesului educațional. *Integrare prin cercetare și inovare*. P. 630–638. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/630-638_1.pdf (дата звернення: 26.07.2026).
6. Gherman (Babin), Iuliana. Crearea și aplicarea videoclipurilor în procesul de învățare interactivă cu scopul captării atenției elevilor. In: *Intertext* , 2025, nr. 2(66), pp. 103-117. ISSN 1857-3711. DOI: <https://doi.org/10.54481/intertext.2025.2.12>. (дата звернення: 27.07.2026).
7. Gherman Iuliana. Lecția-video ca metodă eficientă de învățare în societatea modernă. În: *"Cercetarea, dezvoltarea și inovarea din perspectiva eticii globale", conferință științifică (5; 2024; Chișinău). Cercetarea, dezvoltarea și inovarea din perspectiva eticii globale = Research, Innovation and Development from the Perspective of the Global Ethics : Materialele Conferinței Științifice cu Participare Internațională*, Ediția a 5-a, 17 mai 2024 / colegiul de redacție: Lozovanu Ecaterina [et al.]. Chișinău : Tehnica-UTM, 2025. Pp. 185–195. (дата звернення: 27.07.2026).
8. Gherman Iuliana. Proiectare didactică a lecțiilor video pentru învățământul preuniversitar. În: *Conferința Științifică națională cu participare internațională „CERCETARE, INOVARE, DEZVOLTARE”* (Conferință anuală, UPSC) din 4 Aprilie 2025. (CEP UPSC). Vol. I. 2025. 328 p. (pp. 235I(242)). ISBN 978-9975-48-305-6. ISBN 978-9975-48-306-3. (дата звернення: 27.07.2026).

9. Lungu Viorelia. Utilizarea inteligenței artificiale în procesul de predare-învățare. În: *"Cercetarea, dezvoltarea și inovarea din perspectiva eticii globale", conferință științifică (5; 2024; Chișinău). Cercetarea, dezvoltarea și inovarea din perspectiva eticii globale = Research, Innovation and Development from the Perspective of the Global Ethics: Materialele Conferinței Științifice cu Participare Internațională*, Ediția a 5-a, 17 mai 2024 / colegiul de redacție: Lozovanu Ecaterina [et al.]. Chișinău : Tehnica-UTM, 2025. P. 88.

10. Musk Elon. Sets 2026 Optimus sale date. Here's where other humanoid robots stand. <https://techcrunch.com/2024/07/23/elon-musk-sets-2026-optimus-sale-date-heres-where-other-humanoid-robots-stand/> (data звернення: 27.07.2026).

11. Railean, Elena, German, Yuliana. Digital micro-credentials in the context of educational metasystemology: an approach to open education pedagogies with video lessons designed learning-centered strategies. In: *Proceedings of the International Conference on Virtual Learning: ICVL 2025*, Ed. 20, 10 aprilie 2025, Bucarest. București: National Institute for R and D in Informatics, 2025, Vol. 20, pp. 181–190. ISSN 18448933. (data звернення: 27.07.2026).

12. Ce este inteligența artificială și cum este utilizată? Parlamentul European. URL: <https://www.europarl.europa.eu/topics/ro/article/20200827STO85804/ce-este-inteligenta-artificialasi-cum-este-utilizata> (data звернення: 27.07.2026).

13. Republic of Moldova Digital Development Country Profile. 2021. 41 p. URL: https://moldova.un.org/sites/default/files/2022-02/Digital%20Development%20Country%20Profile_Moldova_06.12.21.pdf (data звернення: 27.07.2026).

ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ АГРАРНОГО ПРАВА В УМОВАХ РОЗВИТКУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Коваленко Т. О.

*доктор юридичних наук, професор,
професор кафедри земельного та аграрного права
Навчально-науковий інститут права*

*Київського національного університету імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

Адаптація українського законодавства до європейських вимог, необхідність забезпечення продовольчої безпеки держави в умовах воєнного стану, агроєкоцид, трансформація права власності на землі сільськогосподарського призначення зумовлюють потребу в істотному переосмисленні теоретико-методологічних засад аграрного права як самостійної галузі національної правової системи та важливої навчальної дисципліни. Впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ) до систем точного землеробства та автоматизованих комплексів управління агробізнесом докорінно змінює характер суспільних відносин у сфері виробництва, переробки та реалізації сільськогосподарської продукції. Традиційні аграрно-правові інститути, норми яких спрямовані на визначення правового становища суб'єктів агробізнесу, врегулювання відносин у сфері аграрного виробництва та забезпечення сталого розвитку сільських територій, сьогодні постають перед викликами, які виходять за межі класичного праворозуміння. До наукового та практичного обігу входять нові об'єкти правовідносин, зокрема: масиви великих даних (Big Data) про стан ґрунтів, правовий режим автономних агротехнологічних комплексів, алгоритми ШІ для прогнозування урожайності та мінімізації екологічних ризиків. Це обумовлює необхідність формування нових підходів до викладання аграрного права в умовах цифровізації, у тому числі враховуючи розвиток ШІ. В юридичній літературі наголошується, що «для використання ШІ у правовій сфері юристи мають опанувати нові навички, зокрема набуті знання технологій і базового розуміння алгоритмів машинного навчання. Це потребує від юристів постійного навчання й адаптації до змін у технологічному середовищі» [1, с. 80].

У процесі викладання аграрно-правових дисциплін викладачі останнім часом стикаються із поширенням випадків використання студентами ШІ із порушеннями академічної доброчесності. Так, студенти генерують реферати чи презентації із актуальних аграрно-правових проблем повністю копіюючи відповіді ШІ без самостійного

осмислення, перевірки фактів та джерел. Такі «роботи» базуються на неіснуючому чи застарілому законодавстві та вигаданих наукових джерелах, які студенти не вважають за потрібне навіть побіжно перевірити. Зазначене порушує вимоги академічної доброчесності, адже відповідно до ст. 7 Закону України «Про академічну доброчесність» від 18 грудня 2025 року здобувачі освіти у своїй навчальній діяльності зобов'язані виконувати кожне навчальне завдання самостійно, крім випадків, якщо його виконання передбачає участь декількох осіб та/або правилами виконання відповідних завдань дозволено отримання допомоги від інших осіб, використання допоміжних матеріалів та засобів, у тому числі з інтернет-ресурсів. Вчені зазначають, що вплив штучного інтелекту на юридичну освіту є дискусійним: по-перше, технології нейромереж дають змогу оптимізувати освітній процес, покращити доступ до правової інформації та забезпечити автоматизований аналіз юридичних документів; по-друге, вони викликають занепокоєння щодо збереження критичного мислення студентів, коректності й питань етики у використанні цих інструментів у правовій сфері [2, с. 72].

Враховуючи активні процеси цифровізації, повністю обмежити використання ШІ студентами при вивченні аграрно-правових дисциплін не можливо та не доцільно. Адже інертність освітньої системи у відповідь на виклики ШІ може призвести до підготовки юристів, чиї навички будуть частково нерелевантними вже на момент випуску, що вимагає негайного наукового осмислення та розробки дієвих стратегій реформування [3, с. 52]. Водночас, розпочинаючи вивчення аграрного права чи інших аграрно-правових дисциплін, студент має бути ознайомлений із межами та умовами використання ШІ у процесі підготовки до семінарів, виконання самостійних чи модульних робіт, складання іспиту чи заліку. При цьому варто враховувати галузеві ризики застосування ШІ в аграрному праві, зокрема:

а) динамізм аграрного законодавства та галюцинації. Аграрне право залишається некодифікованою галуззю, для якої є характерним доволі активне оновлення законодавчого масиву, що обумовлюється як умовами воєнного стану, так і процесами євроінтеграції. Студенти, які сліпо довіряють ШІ, оперують застарілими приписами законодавства або приписами Аграрного кодексу України, якого ніколи прийнято не було;

б) комплексність аграрного права. Для регулювання аграрних відносин субсидіарно залучаються приписи цивільного, земельного, екологічного права. ШІ зазвичай видає узагальнені цивілістичні шаблони. Він неспроможний врахувати, наприклад, нюанси переважного права орендаря на купівлю земельної ділянки сільськогосподарського

призначення або тонкощі поділу майна фермерського господарства між спадкоємцями;

в) неврахування особливостей адаптації аграрного законодавства України до правової системи ЄС. Приведення аграрного законодавства України до правових моделей, які діють на рівні ЄС, вимагає не лише врахування вимог Спільної аграрної політики ЄС, але й специфіки українського аграрного сектора та історичні особливості розвитку українського аграрного законодавства. Західні моделі ШІ оцінюють приписи українського законодавства через призму європейських фермерів, повністю ігноруючи специфіку українських великих агрохолдингів та особливості національного перехідного періоду.

Для мінімізації вказаних ризиків використанні студентами ШІ у процесі вивчення аграрно-правових дисциплін варто адаптувати навчальний процес до нових умов, використовуючи, зокрема:

– усні дебати з актуальних проблем аграрного права. Оскільки ШІ не має стратегічного бачення, варто проводити оцінювання рівня знань студентів на основі живих дискусій з проблематики певної теми навчальної дисципліни. Наприклад, обговорення тем: «Переваги та недоліки функціонування агрохолдингів в Україні», «Плюси та мінуси сімейного фермерського господарства», «Доцільність та можливість кодифікації аграрного законодавства» тощо;

– завдання «Знайди застарілу норму». Наприклад, можна дати студентам згенеровану ШІ відповідь щодо порядку виділення в натурі (на місцевості) земельних паїв чи створення фермерського господарства. Завдання – знайти, де саме ШІ використав застарілі редакції законів чи неіснуюче законодавство.

– аналіз «порожніх» договорів. Можна запропонувати студентам проаналізувати виданий ШІ типовий договір купівлі-продажу сільгосппродукції та попросити їх модифікувати його під специфічні ризики (форс-мажор через воєнні дії, блокування портів, зміна курсу валют);

– введення вимоги щодо дотримання академічної доброчесності при використанні студентом ШІ. Так, якщо студент застосував ШІ, він має офіційно це зазначити та вказати, яка саме допомога ШІ була використана при підготовці письмової роботи.

Література:

1. Кобрусева Є. А., Македон О. А. Штучний інтелект та автоматизація рутинних юридичних завдань: перспективи для юристів. *Нове українське право*. 2024. Вип. 5. С. 78–82.

2. Бортун К. Шляхи інтеграції юридичної освіти в європейський освітній простір: упровадження штучного інтелекту. *Наука і правоохорона*. 2025. Вип. 4. С. 71–78.

3. Шамов О. А. Вплив штучного інтелекту на трансформацію юридичної освіти: порівняльний аналіз та стратегічні напрями. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2025. Вип. 3. С. 51–55.

NEOLOGISATION OF ENGLISH IT TERMINOLOGY IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Kovalova K. O.

*Lecturer at the Department of Foreign Languages
National University “Odesa Law Academy”
Odesa, Ukraine*

The rapid development of artificial intelligence (AI) has become one of the major factors contributing to lexical change in contemporary English. The emergence of new technologies, models, applications, and forms of human-machine interaction requires new linguistic resources for naming and describing them. Consequently, the English-language IT domain is undergoing intensive terminological expansion, manifested in the creation of new lexical units, semantic reinterpretation of existing words, abbreviation, compounding, and metaphorical nomination. The relevance of studying this process is determined by the growing importance of AI in contemporary society and the dominant role of English in international scientific and professional communication.

The aim of this study is to identify the principal mechanisms of neologisation in contemporary English IT terminology associated with artificial intelligence and to characterise the major structural and semantic patterns of emerging AI-related lexical units. The research focuses on English terms used in professional and semi-professional discourse to denote AI technologies, processes, systems, and forms of human-machine interaction. The conceptual development of AI terminology is particularly important because terminological ambiguity may impede communication between researchers, developers, businesses, and other stakeholders [1].

One of the most productive mechanisms of contemporary AI terminology formation is **compounding**. English readily combines existing lexical

elements into terminological units such as *large language model*, *prompt engineering*, *AI-generated content*, *machine learning model*, *foundation model*, and *AI agent*. Such compounds allow complex technological concepts to be expressed in a relatively concise and transparent form. Their productivity is reflected in the increasing number of recurring components, including *AI*, *model*, *data*, *machine*, *learning*, and *prompt*, which participate in the formation of interconnected terminological fields.

Abbreviation is another characteristic mechanism of AI-related neologisation. Terms such as *AI* (*artificial intelligence*), *LLM* (*large language model*), *NLP* (*natural language processing*), *RAG* (*retrieval-augmented generation*), and *AGI* (*artificial general intelligence*) demonstrate the tendency towards linguistic economy in specialised communication. Abbreviations are particularly common in academic publications, technical documentation, software development, and professional online communication. At the same time, some of them are increasingly moving beyond specialist discourse and becoming familiar to a wider audience.

A significant mechanism of lexical innovation is **semantic transfer**. Existing English words may acquire new specialised meanings in the AI domain. One of the most prominent examples is *hallucination*. Traditionally associated with human perception, the word has acquired a technological meaning referring to inaccurate or fabricated information generated by an AI system. The significance of this semantic development was reflected in the Cambridge Dictionary's selection of *hallucinate* as its Word of the Year for 2023. The dictionary specifically notes the new AI-related meaning of the word and discusses its use alongside terms such as *chatbot*, *generative AI*, *large language model*, and *prompt engineering* [4].

Semantic transfer is also evident in the term *agent*. The word has long existed in general English, but *AI agent* now denotes a computational system capable of performing tasks with a certain degree of autonomy. Such developments demonstrate that technological neologisation frequently relies on the semantic potential of existing vocabulary rather than on entirely new lexical creations. This tendency makes emerging terminology more comprehensible while simultaneously introducing new meanings into the English lexical system.

Metaphorisation is closely connected with semantic transfer. The conceptual complexity of AI encourages the use of human-centred vocabulary to describe computational processes. Expressions such as *neural network*, *computer vision*, *machine learning*, and *AI hallucination* conceptualise technological phenomena through associations with human cognition, perception, and behaviour. Metaphorical terminology therefore

performs not only a nominative function but also a cognitive one, making abstract technological concepts easier to conceptualise.

The AI lexicon is also characterised by rapid **terminological expansion and instability**. The continuous emergence of new technologies generates terms such as *prompt injection*, *synthetic data*, *retrieval-augmented generation*, *foundation model*, and *AI slop*. The updated ISO/IEC 22989 standard provides an internationally coordinated terminology for AI concepts, illustrating the need for systematic terminological standardisation in a rapidly developing field [2]. At the same time, recent research emphasises that AI terminology may remain inconsistent or ambiguous even within professional and scientific discourse, which creates challenges for precise communication [1].

The dynamic character of AI terminology can also be observed in contemporary institutional terminology resources. In 2026, the Ukrainian Ministry of Digital Transformation updated its national AI terminology glossary, adding 40 contemporary concepts and their English equivalents. Among the newly included terms were *AI slop* and *prompt injection*, which demonstrates how rapidly emerging English AI vocabulary enters institutional and professional discourse [3].

Another important tendency is the **transition of specialised IT terminology into general English**. The widespread availability of generative AI has significantly expanded the audience using technological vocabulary. Terms such as *prompt*, *chatbot*, *AI assistant*, *deepfake*, and *AI-generated content* are now encountered not only in technical contexts but also in education, journalism, business, and everyday online communication. This process contributes to the gradual reduction of the boundary between professional and general vocabulary and accelerates the lexical diffusion of AI-related terms.

Thus, the neologisation of English IT terminology in the era of artificial intelligence is a multidimensional process involving **compounding, abbreviation, semantic transfer, metaphorisation, and terminological expansion**. Its distinctive feature is the exceptional speed with which new or reinterpreted lexical units emerge and spread across professional and general discourse. The development of AI therefore affects not only technological practices but also the lexical and semantic structure of contemporary English.

In conclusion, AI development is actively reshaping English IT terminology by creating new terms and transforming the meanings and functions of existing lexical units. The English language demonstrates considerable flexibility in responding to technological innovation, while its international status facilitates the global dissemination of emerging AI vocabulary. Further research should focus on corpus-based analysis of AI

neologisms, their frequency and contextual distribution, mechanisms of semantic stabilisation, and their development across different types of professional discourse.

Bibliography:

1. Herrmann, H. The arcanum of artificial intelligence in enterprise applications: Toward a unified framework. *Journal of Engineering and Technology Management*, 66. 2022. 17 p.
2. ISO/IEC 22989:2022 Information technology – Artificial intelligence – Artificial intelligence concepts and terminology. International Organisation for Standardisation. 2022.
3. Ministry of Digital Transformation of Ukraine. *Speaking the same language as technology: National AI terminology glossary updated*. 2026.
4. Woodford, K. Understanding AI jargon: Artificial intelligence vocabulary. *Cambridge Dictionary Blog*. 2023. URL: <https://dictionaryblog.cambridge.org/2023/11/15/understanding-ai-jargon-artificial-intelligence-vocabulary/>

ЩОДО ПРАКТИЧНОГО ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТВОРЕННІ НАВЧАЛЬНОГО КОНТЕНТУ ДЛЯ ЮРИДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН АДМІНІСТРАТИВНО-ТА КОНСТИТУЦІЙНО-ПРАВОВОГО БЛОКУ

Кожушко О. О.

*кандидат юридичних наук, доцент,
доцент кафедри правових та інформаційних технологій
Хмельницький інститут соціальних технологій
Відкритого міжнародного університету розвитку людини
Університету «Україна»
м. Хмельницький, Україна*

Сьогодні штучний інтелект (ШІ) швидкими темпами починає займати чільне місце у будь якій сфері життєдіяльності суспільства, як і у викладацькій діяльності, так і в юриспруденції. Довгий час фахівці галузі права вважали використання штучного інтелекту в своїй професійній діяльності не зовсім допустимим явищем. Як бачимо, суспільні відносини стрімко розвиваються, змінюються. Так само змінилося ставлення до використання штучного інтелекту в юриспруденції.

Розгляд заяв про видачу судових наказів щодо стягнення заборгованості, призначення аліментів, а також інших нескладних категорій справ, які характеризуються обмеженим колом встановлюваних обставин і відсутністю спору про право, може бути покладений на системи штучного інтелекту. Такий підхід сприятиме істотному зменшенню навантаження на судову систему та підвищенню ефективності її функціонування.

У судових системах багатьох країн активно впроваджуються цифрові технології, засновані на використанні штучного інтелекту, які дають змогу учасникам судового процесу прогнозувати можливі результати розгляду справ, а суддям – отримувати аналітичну підтримку під час ухвалення рішень. Застосування технологій штучного інтелекту у сфері судочинства здатне забезпечити оперативніший розгляд спорів, скоротити часові та матеріальні витрати, пов'язані із здійсненням правосуддя, а також підвищити доступність і якість судового захисту [1].

В педагогічній сфері також спостерігалася трансформація сприйняття штучного інтелекту: від категоричної заборони та побоювань до дозволу використання, але з певними застереженнями.

Використання технологій штучного інтелекту у сфері правової освіти створює широкі можливості для індивідуалізації освітнього процесу. Дослідження педагогічних підходів та особливостей інтеграції ШІ у персоналізоване навчання свідчать, що інструменти, засновані на машинному навчанні та обробці природної мови, дедалі активніше застосовуються для пристосування навчальних матеріалів до індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти [2; 53].

Практичні рекомендації щодо впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес розроблені ЮНЕСКО, тоді як матеріали, оприлюднені на сайті Всесвітнього економічного форуму, містять конкретні приклади та моделі використання ШІ в навчальній діяльності [3].

Ключовими напрямками, визначеними у зазначених документах і рекомендаціях, є забезпечення персоналізації та адаптивності навчання, дотримання етичних принципів застосування штучного інтелекту в освіті, а також поєднання інноваційних цифрових інструментів із сучасними педагогічними методиками. Водночас застосування ШІ сприяє навчанню у комфортному для кожного здобувача освіти темпі, підвищує інклюзивність освітнього процесу та позитивно впливає на його результативність [3].

У сучасних умовах розвитку юридичної освіти вдосконалення потребують не лише зміст навчальних програм, методичні підходи та форми організації освітнього процесу, а й формування у майбутніх

юристів високих етичних стандартів і соціально-емоційних компетентностей. Особливого значення це набуває під час викладання адміністративного та конституційного права, оскільки діяльність юриста у цих сферах безпосередньо пов'язана із забезпеченням верховенства права, захистом прав людини та реалізацією принципів публічного управління [4; 237].

Застосування сучасних генеративних моделей, зокрема ChatGPT, істотно впливає як на професійну юридичну діяльність, так і на підготовку майбутніх фахівців. Під час вивчення адміністративного та конституційного права такі інструменти можуть використовуватися для аналізу нормативно-правових актів, узагальнення судової практики, моделювання адміністративних спорів, підготовки проєктів процесуальних документів, а також пояснення складних правових категорій у доступній формі. Водночас уже проведені випробування підтверджують здатність ChatGPT успішно виконувати завдання юридичного спрямування [4; 237].

Одним із перспективних напрямів модернізації юридичної освіти є впровадження змішаних і гнучких моделей навчання, які поєднують традиційні форми викладання адміністративно-правових і конституційно-правових дисциплін із цифровими освітніми ресурсами та інструментами штучного інтелекту.

Під час вивчення адміністративного та конституційного права це дає змогу індивідуально добирати нормативний матеріал, судову практику, тестові завдання й практичні кейси залежно від рівня підготовки студента. Подібні можливості реалізуються за допомогою платформ DreamBox або Knewton, які забезпечують формування та постійне оновлення індивідуальних навчальних траєкторій відповідно до успішності користувача [2; 55].

Не менш важливим інструментом є технології обробки природної мови (Natural Language Processing), які забезпечують аналіз юридичних текстів, взаємодію зі студентами та оперативне надання консультацій. Під час вивчення адміністративного й конституційного права чат-боти та віртуальні помічники, створені на основі NLP, зокрема IBM Watson або Google Dialogflow, можуть відповідати на запитання щодо змісту Конституції України, адміністративного законодавства, судової практики, пояснювати складні правові конструкції, а також здійснювати автоматизовану перевірку окремих видів навчальних робіт. Такий підхід підвищує доступність навчання, забезпечує швидкий зворотний зв'язок і сприяє розвитку навичок самоконтролю та самостійного опрацювання навчального матеріалу [2; 55].

Для оцінювання рівня засвоєння окремих тем з адміністративного та конституційного права доцільним є використання алгоритмів

класифікації та кластеризації, які дають змогу формувати індивідуальний профіль кожного здобувача освіти. На його основі системи штучного інтелекту можуть автоматично розробляти персоналізовані навчальні плани, добирати відповідні нормативно-правові акти, судову практику, практичні ситуаційні завдання й тестові матеріали. Серед сучасних платформ, що реалізують адаптивний підхід до навчання та автоматизують створення освітнього контенту, варто відзначити MagicSchool.ai, LessonPlans.ai, Eduaide.ai, Coursebox і Heights AI [2; 57].

Значний потенціал для викладання адміністративного та конституційного права мають генеративні моделі штучного інтелекту, зокрема OpenAI GPT-4, які здатні автоматично створювати навчальні тексти, пояснювати зміст конституційно-правових принципів, адміністративно-правових інститутів, готувати ситуаційні завдання, тести та практичні кейси різного рівня складності [2; 57].

Для візуалізації складних правових процесів можуть використовуватися генеративні нейронні мережі DALL-E або MidJourney, які дають можливість створювати схеми, інфографіку, моделі структури органів державної влади, алгоритми адміністративних процедур чи механізми реалізації конституційних прав громадян [2; 58].

Міністерство цифрової трансформації України рекомендує правникам використовувати сучасні інструменти штучного інтелекту для підвищення ефективності професійної діяльності. Зокрема, ChatGPT доцільно застосовувати для підготовки листів, проєктів юридичних документів, перекладу та пояснення складних правових понять. Claude ефективний для аналізу й редагування юридичних текстів, підготовки договорів і правових висновків. Gemini забезпечує пошук інформації, переклад і створення текстів у сервісах Google. Copilot автоматизує роботу з програмами Microsoft, допомагаючи готувати листи, презентації та аналізувати дані. Для наукових і правових досліджень доцільно використовувати Perplexity, який формує відповіді з посиланнями на джерела. Водночас Narvin дає змогу швидко створювати схеми, діаграми та інші візуальні матеріали для презентацій, звітів і навальних проєктів [5].

Література:

1. Штучний інтелект та юридична сфера: чи зможуть технології замінити суддів? *Українська Гельсінська спілка з прав людини* : веб-сайт. URL: <https://www.helsinki.org.ua/articles/shtuchnyy-intelekt-ta-iurydychna-sfera-chy-zmozhut-tekhnologii-zaminyty-suddiv/> (дата звернення 04.07.2026).

2. Коцюбівська К., Тимошенко О., Хрущ С., Мельник І. Використання інструментів штучного інтелекту під час розроблення плану

персоналізованого навчання. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері*. Том 8. № 1. С. 52–60.

3. Як штучний інтелект змінює освіту: інноваційна технологія проти консервативної традиції. *Куншт* : веб-сайт. URL: <https://www.kunsht.com.ua/articles/shi-ta-vyklyky-v-osviti-iak-poyednaty-innovatsiynu-tekhnohiiu-z-konservatyvnoiu-tradytsiyeiu> (дата звернення 04.07.2026).

4. Бааджи Н.П. Новітні інструменти юридичної освіти в добу штучного інтелекту. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2023. № 12. С. 233–239.

5. Рекомендації з відповідального використання штучного інтелекту для правників. URL: <https://storage.thedigital.gov.ua/files/2/72/fcf6c498e0a9f57e7a8521ff9833372d.pdf> (дата звернення 04.07.2026).

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Колишкіна А. П.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри дошкільної і початкової освіти

*Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна*

Сучасна система освіти орієнтована на формування творчої, відповідальної та здатної до самореалізації особистості. Тому одним із пріоритетних завдань початкової школи є розвиток креативності, гнучкості мислення, уміння генерувати ідеї та знаходити нестандартні рішення. Необхідність такого розвитку закріплена в законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепції «Нова українська школа» та Державному стандарті початкової освіти, які передбачають всебічний розвиток дитини з урахуванням її індивідуальних здібностей, талантів і можливостей.

Проблема формування та розвитку творчої особистості представлена у працях Г. Костюка, О. Кульчицької, В. Рибалки, С. Сисоевої та інших науковців. Особливу увагу дослідники приділяють молодшому шкільному віку як сприятливому періоду для розвитку творчого потенціалу дитини. Сенситивність цього вікового етапу до формування креативності обґрунтовано в дослідженнях Н. Бібік, М. Богайчук, О. Матвієнко, О. Митник, В. Тименка та І. Беґа.

Теоретичні й практичні аспекти творчого процесу, розвитку здібностей та виховання творчої особистості учнів висвітлено у працях О. Савченко, В. Моляко та М. Лазарєва. К. Нечепоренко і С. Доценко наголошують, що творча діяльність сприяє активізації пізнавального інтересу, допитливості й дослідницької активності молодших школярів, розвиває здатність знаходити нестандартні рішення та прогнозувати результати власної діяльності.

Мета роботи полягає у визначенні особливостей формування та розвитку творчої особистості учня початкової школи для подальшого обґрунтування педагогічних умов, спрямованих на розкриття творчого потенціалу молодших школярів.

Ключем до осмислення становлення творчої особистості молодшого школяра є розмежування понять «формування» та «розвиток». Попри тісний взаємозв'язок, вони відображають різні аспекти соціального й психологічного становлення дитини. Формування особистості розглядається як процес її становлення під впливом соціальних і культурних чинників [7]. Воно передбачає засвоєння норм, цінностей, знань, моделей поведінки та соціального досвіду в процесі навчання, виховання і соціалізації. Особливо інтенсивно цей процес відбувається в дитячому та юнацькому віці під впливом родини, школи й соціального середовища.

Розвиток особистості є внутрішньо зумовленим процесом якісних змін у її свідомості, самосвідомості, ціннісних орієнтаціях і здатності до саморегуляції [7]. Він передбачає активне переосмислення та творче перетворення набутого досвіду, самопізнання, самоосвіту й самовдосконалення та триває впродовж життя. Отже, формування переважно пов'язане із засвоєнням соціального досвіду під впливом зовнішніх чинників, тоді як розвиток передбачає його внутрішнє осмислення і трансформацію. У взаємозв'язку ці процеси забезпечують становлення особистості та розкриття її творчого потенціалу.

Розвиток творчого потенціалу молодшого школяра потребує відповідної організації освітнього процесу, у якому дитина не лише засвоює готові знання, а й активно досліджує, експериментує та створює нове. За С. Сисоевою, ефективність творчої діяльності підвищується за умов доброзичливої емоційної атмосфери, урахування інтересів, потреб, здібностей і можливостей учнів, а також використання завдань, що стимулюють дослідницьку активність, пізнавальний інтерес і прагнення до досягнення мети [5].

Молодший шкільний вік є особливо сприятливим для залучення дитини до творчої діяльності. Так, В. Моляко пов'язує це з поєднанням спонтанної дитячої творчості з інтенсивним розвитком інтелекту, логічного й абстрактного мислення. У цей період учні поступово

набувають здатності самостійно визначати мету, знаходити способи розв'язання завдань, мотивувати власну діяльність і контролювати її результати [3]. Активний розвиток уяви, фантазії та мислення створює умови для самовираження дитини й реалізації набутих знань і вмінь.

До характерних проявів творчості молодших школярів Н. Ільїна відносить дослідницьку спрямованість, що виявляється в допитливості, прагненні до нових вражень та експериментування; суб'єктивну новизну творчого продукту, коли дитина самостійно знаходить уже відомий спосіб розв'язання; а також суперечливий характер уяви, що поєднує активне фантазування з розвитком відтворювальної уяви, необхідної для розуміння й засвоєння навчального матеріалу [1].

Важливою передумовою розвитку творчої особистості молодшого школяра є якісні зміни його пізнавальної сфери. За О. Савченко, під впливом навчальної діяльності в учнів розвивається теоретичне мислення, формуються вміння аналізувати, порівнювати й узагальнювати, а також здатність планувати, контролювати та оцінювати власні дії [4]. Саме ці вміння створюють підґрунтя для самостійного пошуку та творчого розв'язання навчальних завдань. А. Король пов'язує розвиток творчих здібностей з умінням застосовувати знання в нестандартних ситуаціях, гнучко їх систематизувати та творчо аналізувати проблему. Відтак розвиток творчості передбачає формування пізнавального інтересу, самостійності й активного ставлення учня до навчання [2].

У віці від 6 до 11 років інтенсивно розвиваються довільна увага, пам'ять, образне мислення, уява, здатність визначати мету та добирати засоби її досягнення, що робить цей період особливо сприятливим для формування творчих умінь. О. Туриніна характеризує його як етап ранньої творчості, під час якого виявляються окремі здібності та активізуються відтворювальна і творча уява, що забезпечують фантазування й створення нових образів [6].

Вагому роль у творчій діяльності відіграє й увага як спрямованість і зосередженість психічної діяльності на значущому об'єкті. У молодшому шкільному віці вона поступово набуває довільного характеру, чому сприяють чітка організація навчальних дій, самоконтроль і виконання завдань за визначеним алгоритмом. Отже, розвиток мислення, уяви, уваги та саморегуляції становить психологічну основу творчої діяльності учня початкової школи.

Реалізація творчого потенціалу молодших школярів значною мірою залежить від діяльності вчителя, який організовує їхню участь у навчанні, грі, спілкуванні та практичній роботі. Сучасний педагог має спрямовувати учнів не на механічне засвоєння знань, а на розвиток

самостійності, мовленнєвої активності, уміння працювати з інформацією, висловлювати власну позицію та творчо розв'язувати навчальні завдання. Особливі можливості для такої діяльності створює природнича освітня галузь, зміст якої спонукає дитину спостерігати за навколишнім світом, досліджувати природні явища, ставити запитання, висувати припущення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та формулювати висновки. Відповідно, організація навчання має ґрунтуватися на принципах, що забезпечують активність і творчу самореалізацію кожного учня.

Так, В. Ковальова до таких принципів відносить зв'язок навчання з життям, саморозвиток, оптимальне поєднання індивідуальної та колективної навчально-творчої діяльності, інформативність і віру у власні сили та можливості дитини. Їх реалізація передбачає використання завдань, які спонукають учнів аналізувати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати інформацію та встановлювати логічні зв'язки.

За таких умов навчальний процес набуває дослідницького характеру: молодші школярі не лише засвоюють готову інформацію, а й самостійно шукають способи розв'язання проблем, висувують і перевіряють припущення, аргументують власні судження та роблять висновки за педагогічної підтримки вчителя. Важливу роль у цьому процесі відіграють міжособистісна взаємодія, співпраця та активна мовленнєва діяльність. Під час спільної роботи учні обмінюються думками, пропонують ідеї, доводять власну позицію, приймають рішення та співвідносять нові знання з попереднім досвідом.

Ефективним засобом реалізації зазначених принципів є інтерактивні технології, що забезпечують взаємодію в системах «учитель – учень» і «учень – учень», постійний зворотний зв'язок та залучення кожної дитини до пізнавально-дослідницької діяльності. Їх використання у процесі реалізації природничої освітньої галузі сприяє розвитку спостережливості, уяви, фантазії, допитливості, чутливості до мови та пізнавальної активності молодших школярів.

Для розвитку творчих здібностей, пізнавальної активності та самостійності молодших школярів доцільно застосовувати різноманітні інтерактивні методи та прийоми. Зокрема, «Розминка» у формі вправ «Закінчи речення одним словом», «Чарівна скринька» або «Кросворд» сприяє швидкому залученню учнів до навчальної діяльності. Метод «Асоціативний кущ» стимулює вільне висловлення думок і встановлення зв'язків між поняттями, а дискусія розвиває комунікативні вміння, здатність аргументувати власну позицію та толерантно сприймати погляди інших. Застосування прийому «Розумний куб», на гранях якого розміщено запитання або завдання, поєднує пізнавальну діяльність з елементами гри та підвищує зацікавленість учнів.

Метод «ПРЕС» формує вміння чітко висловлювати думку, добирати переконливі аргументи й робити висновки. Робота з ключовими словами розвиває здатність виокремлювати головне, прогнозувати зміст і створювати цілісне уявлення на основі обмеженої інформації.

Проведений теоретичний аналіз дав змогу встановити, що молодший шкільний вік є сприятливим для формування та розвитку творчої особистості завдяки інтенсивному розвитку мислення, уяви, фантазії, довільної уваги, мовленнєвої та пізнавальної активності, допитливості й прагнення до дослідницької діяльності. Урахування зазначених вікових особливостей, створення доброзичливої атмосфери, організація співпраці та застосування інтерактивних методів у процесі реалізації природничої освітньої галузі сприяють самостійному пошуку, висуненню припущень, аргументуванню власної позиції та знаходженню нестандартних рішень. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов формування та розвитку творчої особистості молодших школярів, розробленні відповідного методичного забезпечення й експериментальній перевірці ефективності інтерактивних технологій у природничій освітній галузі.

Література:

1. Ільїна Н. М. Психологія творчості та обдарованості : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2018. 227 с.
2. Король А. Традиційні та нетрадиційні методи навчання у розвитку творчої особистості. *Рідна школа*. 2000. № 12. С. 29–30.
3. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Психологічна газета*. 2005. № 6. С. 4–5.
4. Савченко О. Я. Виховний потенціал освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання. Київ : Богдан, 2009. 226 с.
5. Сисоева С. О. Творчий розвиток особистості: сутність, специфіка. *Творчість у контексті розвитку людини* : матеріали міжнародної наукової конференції : Частина 2. Київ, 2003. С. 42–47.
6. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2007. 160 с.
7. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ

Кондратенко Ю. В.

*завідувач навчальної лабораторії сучасних технологій
навчання перекладу,
старший викладач*

*Національний університет «Київський авіаційний інститут»
м. Київ, Україна*

Про цифрову грамотність сьогодні говорять не лише науковці, а й урядовці, громадські діячі та фахівці найрізноманітніших галузей: жодна сфера діяльності практично не обходиться без технологій, а нові рішення з'являються з такою частотою, що встигнути осмислити кожне з них важко. Показово, що в уявленні про професію перекладача й досі почасти зберігається образ роботи з паперовими джерелами – друкованими словниками, довідниками, глосаріями, – тоді як реальна практика вже давно спирається на цифровий інструментарій.

Цифрова грамотність перекладача, однак, не зводиться до обізнаності з функціоналом окремих програм: йдеться передусім про здатність добирати цифровий інструмент, найбільш придатний для конкретної задачі, і критично оцінювати доречність його застосування. Саме так технологічну й перекладацьку компетентності визначає ЕМТ Competence Framework: серед очікуваних результатів навчання – здатність «оцінювати доречність використання [того чи іншого] інструменту для конкретної роботи» [1, с. 8] та «швидко адаптуватися до нових інструментів та ІТ-ресурсів, критично оцінивши їхню релевантність і вплив на робочі практики» [1, с. 9].

Відносно новим і ще недостатньо осмисленим різновидом технологій є генеративний штучний інтелект. Тут і надалі йдеться саме про генеративний ШІ, зокрема мовні моделі (LLM), а не про штучний інтелект у широкому розумінні. Усталеного українського відповідника термін «AI literacy» наразі не має, тому надалі вживаємо описовий варіант «ШІ-грамотність». У науковій літературі немає усталеної позиції щодо співвідношення цифрової грамотності та ШІ-грамотності: одні автори розглядають її як підвид цифрової грамотності [2, 3], інші – як розширення наявних конструктів [4], треті – як самостійну, хоч і дотичну грамотність [5]. Показово, що фреймворк європейської комісії оперує вужчим поняттям «МП грамотності» (MT literacy) як складником перекладацької компетентності [1, с. 7] і не пропонує узагальненої позиції щодо ШІ загалом. Це підтверджує: рамкові

документи для перекладацької освіти ще не наздогнали концептуальний розвиток теми.

Ідеться, утім, не про появу оцінного компонента як такого, адже раніше вже висувалися вимоги оцінювати доречність вибору інструменту [1]. Новим є об'єкт оцінювання. До цього оцінювався вибір інструменту з-поміж наявних; тепер, коли інструмент сам генерує контент, перевірки потребує ще й сам результат – його точність, культурна доречність, ризик «галюцинацій». Приклад із розпізнаванням тексту ілюструє саме «стару» функцію – вибір інструменту під задачу. Раніше цифрова грамотність перекладача передбачала володіння окремими спеціалізованими програмами під кожну задачу: скажімо, розпізнавання тексту виконувалося спеціалізованим ПЗ (ABBYY FineReader). Генеративний ШІ частково перебирає ці функції – для простого вилучення тексту з файлу він часто швидший і не гірший за спеціалізовану програму, тоді як для складного форматування (таблиці, колонки, збереження структури документа) спеціалізовані рішення поки що якісніші. «Нову» ж функцію – перевірку самого згенерованого результату – підкреслює й найпоширеніше визначення ШІ-грамотності. Його формулюють як «набір компетентностей, що дає змогу людині критично оцінювати технології ШІ, ефективно комунікувати й співпрацювати з ним, а також використовувати ШІ як інструмент удома, на роботі й у побуті» (цит. за [5, с. 2]).

Потреба перевіряти саме результат, а не лише сам інструмент, особливо відчутна в перекладацькій діяльності. Вона традиційно охоплює кілька послідовних етапів – доперекладацький аналіз джерела, власне переклад, редагування (постредагування у випадку машинного перекладу) і контроль якості, – і кожен із них має усталений інструментарій: термінологічні бази та засоби аналізу тексту на початковому етапі, CAT- і MT-системи на етапі власне перекладу, засоби контролю якості (QA-tools) на завершальному. На кожному з цих етапів можуть бути імplementовані й ШІ-рішення, зокрема мовні моделі. Це ставить перед перекладачем нове завдання: розрізняти, які процеси доцільно делегувати моделі, а які мають залишатися в зоні відповідальності людини. Особливої уваги тут потребує етичний вимір: які матеріали замовника прийнятно завантажувати для опрацювання моделлю. Це перегукується з принципом конфіденційності, який також відносять до етичних засад професії [1, с. 11].

Специфічно для перекладацької освіти цю саму недостатню концептуальну готовність фіксує С. Полтавський: запропонована ним структура інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього перекладача поєднує інформаційний, комунікативний, технологічний,

когнітивний та етичний компоненти, і, за спостереженням автора, проблема формування цієї компетентності в умовах активного впровадження ІІІ «залишається недостатньо дослідженою» [6, с. 4].

Ця недослідженість підтверджується й на рівні системних оглядів. Аналіз наукової літератури про застосування ІІІ в перекладацькій освіті показує, що наразі ІІІ здебільшого розглядають або в широкому освітньому контексті, або крізь призму технологічної ефективності, «залишаючи перекладацьку освіту недостатньо дослідженою» [7, с. 139]. Кількісно це підтверджує дослідження науковців в'єтнамського національного університету [8]: серед семи основних викликів упровадження ІІІ в перекладацьку освіту дослідники фіксують недостатню підготовку викладачів і студентів та методичні прогалини (6 із 20 проаналізованих досліджень), брак інституційної підтримки й інтеграції в навчальну програму (5 із 20), а також етичні застереження й питання конфіденційності (5 із 20).

Ці дані окреслюють дослідницьку нішу на перетині трьох ліній: концептуалізації ІІІ-грамотності в загальноосвітній літературі, галузевої специфіки перекладацької діяльності та дидактичного питання – як саме відображати цей зсув у навчальній програмі.

Спираючись на ці дані, а також на чотирикомпонентну модель ІІІ-грамотності [9], пропонуємо адаптований для перекладацької діяльності трикомпонентний варіант. Попередня модель виокремлює технічне розуміння, практичні навички застосування, критичне оцінювання та етичні аспекти; ми об'єднуємо перші дві складові в одну технічну. Технічна складова охоплює роботу з САТ-системами, машинним перекладом і генеративними інструментами, зокрема вміння визначити, коли достатньо загального ІІІ-рішення, а коли потрібен спеціалізований інструмент (див. приклад із розпізнаванням тексту вище). Оцінна складова – це критична верифікація виводу моделі: виявлення «галюцинацій», коли модель додає або пропускає зміст, якого не було в оригіналі, або згладжує культурно марковані елементи (ідіоми, реалії) до нейтральних відповідників, втрачаючи нюанс. Етична складова у вузькому розумінні – усвідомлення меж допустимого використання ІІІ, зокрема щодо конфіденційності матеріалів замовника.

Для навчальної програми це означає, що формування ІІІ-грамотності доцільно вбудовувати не як окремий модуль, а наскрізно – через завдання на порівняльний аналіз виводу різних інструментів (загального ІІІ та спеціалізованого програмного забезпечення) для однієї задачі та через рефлексивні звіти, у яких студент обґрунтовує вибір інструменту для конкретного етапу перекладацького процесу.

Отже, поява генеративного ШІ означає не просто розширення переліку цифрових навичок перекладача, а якісну трансформацію самого поняття грамотності – зі зміщенням акценту від операційного володіння інструментом до оцінного судження про його доречність. Оскільки ні загальноосвітня література про співвідношення цифрової та ШІ-грамотності, ні наявні дослідження перекладацької освіти не пропонують інтегрованої відповіді на це питання, перспективним напрямом подальших досліджень є емпірична перевірка запропонованої трикомпонентної моделі в межах конкретних курсів підготовки перекладачів.

Література:

1. European Master's in Translation (EMT) Competence Framework 2022. Brussels : European Commission, 2022. 12 p.
2. Bender S. M. Awareness of Artificial Intelligence as an Essential Digital Literacy: ChatGPT and Gen-AI in the Classroom. *Changing English*. 2024. Vol. 31, No. 2. P. 161–174. DOI: <https://doi.org/10.1080/1358684X.2024.2309995>
3. Wardhani I. S., Indrawati, Asyiah I. N. AI (Artificial Intelligence)-Enhanced Digital Literacy in Science Learning: A Systematic Literature Review. *Journal of Educational Sciences*. 2025. Vol. 9, No. 4. P. 1957–1970. DOI: <https://doi.org/10.31258/jes.9.4.p.1957-1970>
4. Memarian B., Doleck T. From Digital Literacy to AI Literacy: A Systematic Review and Integrative Framework for Education. *International Journal of AI in Pedagogy, Innovation, and Learning Futures*, 2(1). DOI: <https://doi.org/10.46787/ijaipil.v2i1.7287>
5. Kreinsen M., Schulz S. Towards the Triad of Digital Literacy, Data Literacy and AI Literacy in Teacher Education – A Discussion in Light of the Accessibility of Novel Generative AI. 2023. DOI: <https://doi.org/10.35542/osf.io/xguzk>
6. Полтавський С. Педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутніх перекладачів засобами технологій штучного інтелекту: теоретичний аналіз. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2025. Вип. 23(2). DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334900>
7. Kan L., Abdullah Kamal S. S. L., Md Osman S. Z., Yan Y. AI-Assisted Translation Teaching and Learning in Higher Education: A Systematic Review of Empirical Studies. *Arab World English Journal (AWEJ)*. 2026. Vol. 17, No. 1. P. 139–160. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol17no1.9>
8. Nguyen T. N. N., Tran T. T., Nguyen N. H. A., Lam H. P., Nguyen H. M. S., Tran N. A. T. The Benefits and Challenges of AI Translation Tools

in Translation Education at the Tertiary Level: A Systematic Review. *International Journal of TESOL & Education*. 2025. Vol. 5, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.54855/ijte.25527>

9. Baskara F. X. R. Conceptualizing Digital Literacy for the AI Era: A Framework for Preparing Students in an AI-Driven World. *Data and Metadata*. 2025. Vol. 4. Art. 530. DOI: <https://doi.org/10.56294/dm2025530>

СЕМІОТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕКСТІВ МЕДІЙНОГО ДИСКУРСУ

Кононець Ю. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови*

*Національний університет «Києво-Могилянська академія»
м. Київ, Україна*

Дослідження семіотичних компонентів медійного дискурсу набуває великого значення в аспекті гібридизації і полікодовості текстових форм сьогодення. Інтегративна природа вербальних та невербальних знаків сприяє створенню вербально-візуальної єдності у текстах медійного дискурсу. Вербально-візуальна єдність знаків медійного дискурсу функціонує як єдине ціле, при цьому інтерпретація вербального повідомлення стає можливою лише після декодування прихованих значень невербальних елементів цього самого повідомлення. Можемо говорити про узгоджений підхід до декодування прихованих смислів через знаки різних семіотичних систем.

Наприклад, у рекламному дискурсі при створенні товарних знаків неможливо знати наперед наскільки вдалим виявляться утворені слова, як вони будуть сприйматися і використовуватися споживачами. Необхідно аналізувати ступінь зрозумілості товарних знаків та асоціації, які вони можуть викликати в адресатів [1; с. 5]. Людям властиво встановлювати зв'язки між словами та певними ідеями, почуттями, подіями та переживаннями, а товарні знаки діють як невеликі контейнери, у яких сконцентровано значення [2; с. 78].

Прикладом такої концентрації значення може бути товарний знак і слоган південнокорейської компанії LG, яка успішно працює не лише на національному, а й на глобальному ринку. Слоган цієї компанії звучить *Life is good*, що означає «життя – прекрасне». Абревіатура

складається з двох літер LG, які також асоціативно можуть мати таку саму інтерпретацію – life is good. Якщо уважно подивитися на логотип компанії, то можна дійти висновку, що семіотичні елементи логотипу складаються також з цих самих літер, і, вони, в свою чергу, формують іконографічний знак у формі посмішки. Значення посмішки може декодуватися як семіотичний компонент через літери L і G, що означає life is good. Отже, декодування вербальних і невербальних елементів (елементів різних семіотичних систем) може створювати єдине вербально-візуальне ціле, яке створює єдине повідомлення адресату. Одна й та сама ідея може передаватися за допомогою вербальних компонентів або семіотично ускладнених елементів, значення яких потрібно додатково розкодувати.

Отже, товарний знак є полікодовим феноменом завдяки взаємодії вербальної та візуальної складової. Багатомірність цього явища зумовлює міждисциплінарність його дослідження в межах рекламного або медійного дискурсу. Зміст полікодового або гібридного тексту кодується в різних знаках – вербальних, невербальних або семіотично ускладнених, при цьому створюється особливий лінгво-візуальний феномен, в якому вербальний та невербальний елементи формують одне візуальне, структурне, смислове та функціональне ціле, яке забезпечує його прагматичний вплив на адресата.

Література:

1. Кононець Ю. В. Типологія вербальних товарних знаків в англomовному рекламному дискурсі. *Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук*. Спеціальність 10.02.04 Германські мови. Київ : Київський національний лінгвістичний університет, 2014. 20 с.
2. Goddard Angela. The Language of Advertising. L., N.Y. : Routledge, 2001. 134 p.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE USE OF ARTIFITIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION

Lazarenko T. V.

*Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Foreign Philology
and Translation*

*Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
Kharkiv, Ukraine*

Introduction. The rapid advancement of digital technologies and the widespread adoption of artificial intelligence (AI) are driving profound transformations in contemporary higher education. AI-powered tools create new opportunities for personalized learning, the automation of educational processes, the support of research activities, and the enhancement of learning assessment. At the same time, their integration into educational environments requires a comprehensive theoretical understanding of the conceptual foundations, pedagogical principles, and methodological approaches that underpin the effective use of these technologies. Particular attention should be paid to ensuring academic integrity, promoting the ethical use of AI, safeguarding personal data, and developing AI competencies among all participants in the educational process. In this context, investigating the theoretical foundations of artificial intelligence in higher education constitutes an essential prerequisite for designing effective models of its integration into educational practice.

The purpose of this article is to analyze theoretical approaches to the application of artificial intelligence technologies in higher education institutions, identify their pedagogical potential, examine the principles guiding their implementation, and explore the major challenges associated with their use in the contemporary educational environment.

Main Body. In the scholarly literature, artificial intelligence (AI) is generally defined as a set of methods, algorithms, and technologies that simulate selected human cognitive functions and enable the automated execution of intellectual tasks. [6] Within the context of the digital transformation of education, AI should be regarded not merely as an advanced technological tool but as an integral component of the digital educational ecosystem. It is increasingly integrated with Learning Management Systems (LMSs), online learning platforms, learning analytics services, and electronic educational resources. Such integration creates the conditions for the development of an adaptive learning environment in which the content, pace, and modes of instruction can be tailored to students' individual needs and academic achievements [1, 2, 5].

At the same time, the theoretical conceptualization of artificial intelligence requires viewing it as a pedagogical technology whose effectiveness depends not only on its technological capabilities but also on its alignment with didactic principles, educational objectives, and the needs of all participants in the educational process.

The theoretical rationale for the use of artificial intelligence in higher education is grounded in contemporary pedagogical concepts that define the role of digital technologies in fostering individual development and enhancing the quality of education. One of the most influential frameworks is the competency-based approach, according to which AI should facilitate the development of learners' professional, digital, communicative, and research competencies. In this context, the development of AI competency is of particular importance, as it encompasses the ability to use artificial intelligence tools effectively, critically, and ethically in both educational and professional settings [4].

Another important methodological foundation is the student-centered approach, which places learners' individual needs, prior learning experiences, and personal development at the core of the educational process. The application of AI technologies supports personalized learning by adapting educational content, designing individualized learning pathways, and providing automated recommendations and timely feedback.

Constructivist and connectivist approaches also play a significant role in the theoretical justification for the integration of artificial intelligence into higher education. According to these educational paradigms, knowledge is constructed through learners' active interaction with the information environment, while digital technologies serve as tools for collaboration, information retrieval, and knowledge creation. Within this framework, generative AI functions as an intellectual partner that supports learning activities, stimulates research engagement, and fosters the development of critical thinking skills [4].

Furthermore, the application of AI is closely associated with the concept of Learning Analytics, which involves the collection and analysis of educational data to predict student performance, identify learning difficulties at an early stage, and facilitate evidence-based pedagogical decision-making.

One of the most significant pedagogical advantages of artificial intelligence is its capacity to support personalized learning. By analyzing learners' individual educational needs, prior knowledge, learning preferences, and academic performance, AI systems can design individualized learning pathways, recommend instructional materials of varying levels of complexity, and provide timely, personalized feedback.

Such an approach enhances student motivation, promotes learner autonomy, and contributes to improved learning outcomes.

Another major benefit of AI integration is the automation of pedagogical activities. Intelligent systems can automate the assessment of objective test items, perform preliminary evaluation of written assignments, and generate instructional case studies, assessment tasks, presentations, and other teaching and learning materials. As a result, educators are able to devote more time to mentoring students, facilitating interactive learning experiences, and fostering creativity and research competencies rather than performing routine administrative and assessment tasks.

Particular attention should be given to the use of generative artificial intelligence as a tool for supporting students' independent learning. Modern large language models are capable of explaining complex concepts, providing examples of solutions to professional problems, assisting with class preparation, analyzing scholarly sources, and supporting the production of academic texts. However, the effectiveness of these applications largely depends on learners' critical thinking skills, their ability to evaluate the credibility of information, and their proficiency in formulating effective prompts for AI systems [4, 6].

Despite the considerable potential of artificial intelligence to modernize the educational process, its integration into higher education institutions is accompanied by a range of pedagogical, ethical, legal, and technological challenges. One of the most pressing concerns is ensuring academic integrity. The emergence of generative AI models has significantly simplified the creation of academic texts, computer code, presentations, and other educational materials. While this expands students' learning opportunities, it also increases the risk of academic misconduct and the inappropriate use of AI-generated content in completing academic assignments. Consequently, there is a growing need to reconsider existing approaches to learning assessment, improve mechanisms for verifying the originality and independence of students' work, and foster a culture of responsible and ethical AI use. [5]

Another significant challenge concerns the accuracy, reliability, and trustworthiness of AI-generated outputs. Consequently, higher education institutions must place greater emphasis on developing the information literacy and critical thinking skills of both students and educators. These competencies enable users to critically evaluate AI-generated information, verify its accuracy against authoritative scholarly sources, identify potential inaccuracies or biases, and rely on validated academic evidence when making educational and research decisions.

Another important challenge is the insufficient level of preparedness among participants in the educational process for the effective use

of artificial intelligence technologies. The successful integration of AI requires the development of AI competency, which encompasses an understanding of the fundamental principles underlying intelligent systems, the ability to formulate effective prompts (prompt engineering), the capacity to critically evaluate AI-generated outputs, and adherence to ethical standards and the principles of academic integrity. Consequently, the professional development of academic staff and the enhancement of students' digital competencies have become strategic priorities in the digital transformation of higher education.

Conclusions. Contemporary intelligent technologies have become a key driver of the digital transformation of higher education. Their implementation contributes to personalized learning, the automation of routine pedagogical tasks, more effective assessment of learning outcomes, the advancement of research activities, and the creation of adaptive learning environments that are responsive to students' educational needs.

The theoretical foundations for the use of artificial intelligence in higher education are grounded in the competency-based, student-centered, constructivist, and connectivist approaches, as well as in the concept of Learning Analytics, which collectively provide the methodological framework for integrating intelligent technologies into the activities of higher education institutions. At the same time, the effectiveness of AI implementation depends not only on the technological capabilities of digital tools but also on their pedagogical appropriateness, alignment with educational objectives, and compliance with the principles of human-centeredness, academic integrity, ethical responsibility, transparency, and personal data protection.

Future research should focus on developing evidence-based models for integrating artificial intelligence into the educational process, establishing criteria for evaluating the effectiveness of AI implementation, and designing methodological guidelines for developing AI competency among both academic staff and higher education students.

Bibliography:

1. Bearman M., Ryan J., Ajjawi R. Discourses of artificial intelligence in higher education: A critical literature review. *Higher Education*. 2023. Vol. 86, № 2. P. 369–385. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-022-00937-2>. (дата звернення: 29.07.2026).

2. Castillo-Martínez I. M., Flores-Bueno D., Gómez-Puente S. M., Vite-León V. O. AI in higher education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Art. 1391485. URL: <https://www.frontiersin.org/>

journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1391485/full. (дата звернення: 29.07.2026).

3. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. Art. 22. URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-023-00392-8>. (дата звернення: 29.07.2026).

4. OECD. *Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency*. Paris : OECD Publishing, 2023. UNESCO IESALC. *The Challenges of AI in Higher Education and the Imperative for Competency Frameworks*. Paris : UNESCO IESALC, 2025. URL: <https://www.iesalc.unesco.org/en/articles/challenges-ai-higher-education-and-imperative-competency-frameworks>. (дата звернення: 25.07.2026).

5. Wang S., Wang F., Zhu Z., Wang J., Tran T., Du Z. Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*. 2024. Vol. 252. Art. 124167. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0957417424010339> (дата звернення: 29.07.2026).

6. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16. Art. 39. URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-019-0171-0> (дата звернення: 29.07.2026).

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ОСНОВА ДОВІРИ ДО НАУКОВИХ РЕЗУЛЬТАТІВ В УКРАЇНІ

Лашко Є. Є.

*кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри цивільної безпеки, охорони праці,
геодезії та землеустрою
Кременчуцький національний університет
імені Михайла Остроградського
м. Кременчук, Полтавська область, Україна*

Академічна доброчесність є не лише етичною вимогою до окремого науковця, а й умовою розвитку всієї системи освіти та науки в Україні. Вона визначає рівень довіри до результатів досліджень, репутацію закладів вищої освіти та можливість професійної пінтеграції

українських учених до міжнародного академічного простору. Порушення принципів доброчесності знецінює наукову працю, посилює формалізм у публікаційній активності та створює ситуацію, коли кількісні показники починають переважати над реальним змістом дослідження. Саме тому доцільно виокремити декілька ключових проблем, які безпосередньо впливають на якість наукової комунікації.

Першою проблемою є формалізація наукових публікацій, коли стаття сприймається не як спосіб представлення нового знання, а як адміністративна умова для підтвердження кваліфікації, забезпечення освітніх компонентів, акредитаційних вимог або підвищення рейтингових показників. Унаслідок цього з'являється значна кількість текстів, які мають зовнішні ознаки науковості, проте не містять достатньої фундаментальної чи прикладної новизни. Якісні праці у фахових виданнях категорій А і Б нерідко опиняються поряд із матеріалами, які ґрунтуються на повторенні відомих положень, застарілих даних або поверховому огляді джерел. Подолання цієї проблеми потребує не тільки суворішого контролю, а й належного фінансування досліджень, участі у міжнародних грантових проєктах, залучення приватного сектору та створення умов, за яких науковець зацікавлений у якості результату, а не лише у факті публікації.

Другою проблемою залишається академічний плагіат, зокрема його приховані форми: рерайт, некоректне запозичення структури чужої роботи, використання ідей без посилання та копіювання з різних джерел. Право інтелектуальної власності є важливою складовою правової культури науковця, а відносини щодо результатів інтелектуальної та творчої діяльності регулюються, зокрема, Книгою IV Цивільного кодексу України [1]. Водночас технічна перевірка тексту на збіги не може бути єдиним критерієм доброчесності, оскільки програмні засоби часто виявляють лише дослівні чи близькі до дослівних запозичення. Тому потрібне поєднання програмного аналізу, експертного читання, оцінювання логіки викладу, коректності цитування та відповідності заявленої новизни фактичному змісту роботи. Свідомий плагіат має тягнути за собою не символічні, а реальні репутаційні та процедурні наслідки.

Третьою проблемою є публікування у «хижацьких» або сумнівних виданнях, діяльність яких зорієнтована передусім на прибуток, а не на забезпечення якості рецензування. Такі журнали можуть імітувати відомі видання, використовувати схожий дизайн вебсайтів, декларувати неіснуючу індексацію, обіцяти швидку публікацію чи пропонувати мінімальні вимоги до рукопису. Небезпека полягає не тільки у фінансових втратах автора, а й у тому, що недоброчесна публікація формально потрапляє до звітів, конкурсних справ

і портфолію. Запобігання цій практиці потребує постійної інформаційної роботи в університетах, перевірки журналів перед поданням статей, аналізу редакційних колегій, політик рецензування, реальної індексації й історії видання. Умисне використання таких майданчиків має негативно впливати на академічну репутацію автора.

Четверта проблема пов'язана з практикою «гостьового» або оплатного авторства, коли особа долучається до публікації не завдяки реальному внеску в постановку проблеми, методик, аналіз результатів або підготовку тексту, а через фінансову домовленість чи адміністративну доцільність. Наявність оголошень щодо можливості «доеднання» до статей із певної спеціальності свідчить про системний характер цього явища. Зовні такі публікації можуть бути якісно оформленими та навіть містити коректний науковий матеріал, проте реальний внесок окремих авторів залишається непрозорим. Це дискредитує принцип відповідальності за результати дослідження та спотворює уявлення щодо наукової продуктивності. Протидія має включати декларування внеску кожного автора, прозорі редакційні політики та підвищення престижності праці науковця.

Отже, академічна доброчесність має розглядатися як стратегічний ресурс розвитку української науки, а не як формальна вимога до оформлення тексту. Окреслені проблеми не вичерпують усього спектра викликів, проте демонструють спільну причину: розрив між реальною науковою якістю та зовнішніми показниками академічної успішності. Вирішення цієї ситуації потребує поєднання правових, організаційних, фінансових і ціннісних механізмів: стабільної державної політики у сфері науки, підтримки перспективних досліджень, захисту інтелектуальної власності та розвитку культури відповідального рецензування. Наука генерує знання, необхідні для модернізації економіки, підвищення якості життя та досягнення Цілей сталого розвитку, визначених ООН [2]. Тому зміцнення академічної доброчесності є передумовою не тільки розвитку науки, а й довгострокового розвитку України.

Література:

1. Цивільний кодекс України. Київ, 2003. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text> (дата звернення: 01.06.2026).
2. Sustainable Development. New York, 2015. URL: <https://sdgs.un.org/> (дата звернення: 01.06.2026).

ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Лекар А. М.

*викладач-методист соціально-економічних дисциплін вищої категорії
Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж»
м. Балта, Одеська область, Україна*

Майбутній вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти закладає фундамент світогляду дитини, а його власна академічна культура безпосередньо впливатиме на формування доброчесної поведінки учнів, адже саме він, виступаючи прикладом, організовуватиме мікросередовище соціалізації, в якому в здобувачів освіти інституціалізуються перші уявлення про чесність, справедливість, повагу до чужої праці, відповідальність, тож педагогічні умови та методи формування академічної доброчесності вчителів перманентно перебувають в полі науково-методичних досліджень, результати яких, з огляду на розвиток інформаційних технологій та реформаторські пошуки української освіти, постійно потребують переосмислення [4; 6; 7].

В сучасній дидактиці унормувалось розуміння того, що педагогічна освіта повинна не лише надавати фахові знання, а й виховувати в майбутніх учителів відповідальність і наукову порядність, культивувати прагнення до саморозвитку на етичних засадах, адже академічна доброчесність майбутніх вчителів включає в себе як процес опанування педагогічного фаху, так і майбутню професійну діяльність – педагог не зможе навчити здобувачів освіти культурі академічної чесності, якщо сам не є її носієм [4, с. 176; 7].

Наукові та методичні доробки вітчизняних дослідників, визнаючи пролонгованість та складність актуалізованого процесу, наголошують на комплексному підході до формування академічної доброчесності та, через призму її когнітивного, ціннісно-мотиваційного, діяльнісного компонентів, визнають ефективними такі активності щодо її формування:

– правопросвітницькі заходи, покликані підвищити правову культуру та донести до здобувачів освіти правові основи академічної доброчесності в освітньому просторі (ознайомлення з законами України «Про академічну доброчесність», «Про вищу освіту», «Про освіту», рекомендаціями НАЗК, корпоративними кодексами академічної доброчесності закладів освіти тощо);

- проєктне навчання, базоване на партнерській відповідальній взаємодії та етичній співпраці у групі та з викладачем;
- формування навичок академічного письма (розвиток практичних умінь і навичок коректних цитувань, посилань на джерела тощо);
- кейсові методи, які моделюють реальні професійні ситуації, пов'язані з недоброчесністю та формують навички їх конструктивного вирішення в межах чинного законодавства та професійної етики;
- обов'язкове застосування антиплагіатних сервісів та ін. [4; 7].

Окремо варто зауважити стратегічність організації дієвого освітнього простору доброчесності в закладі педагогічної освіти, де викладачі виступають прикладом професійної етики, культивування «нульової толерантності» до будь-яких виявів академічної недоброчесності, визначених законодавством чи внутрішньокорпоративними нормами [7].

В професійну підготовку вчителя початкових класів ЗЗСО мають бути інтегровані як спеціальні освітні компоненти чи модулі з академічної доброчесності та корупційних ризиків, так й адаптовані методики пропедевтичного навчання доброчесності та цифрової гігієни здобувачів початкової освіти, методичні рекомендації щодо роботи з батьками тощо.

Ефективним, з практичного досвіду, є долучення студентів до «Тижня академічної доброчесності» (щорічної просвітницької ініціативи в закладах освіти Офісу доброчесності Національного агентства з питань запобігання корупції (НАЗК)), що традиційно проводиться на початку грудня напередодні Міжнародного дня боротьби з корупцією та може включати низку ефективних активностей: підписання студентами декларацій чесності, проведення тематичних виховних лекцій, воркшопів, круглих столів, флешмобів, конкурсів есе, відеороликів, малюнків, спеціальні заняття за матеріалами Офісу доброчесності НАЗК (яке розробило низку методичних рекомендацій для забезпечення прозорості та доброчесності у діяльності закладів освіти, які автор, як уповноважена особа з питань виявлення та запобігання виявів корупції юридичної особи, засвідчує як продуктивні) та ін. [2].

Стратегічним напрямом формування академічної доброчесності майбутніх вчителів початкових класів ЗЗСО, з огляду на технологічні реалії постінформаційного (когнітивного/алгоритмічного) суспільства, є культивування академічної культури доброчесного використання штучного інтелекту в професійній діяльності, адже взаємодія з ШІ в освіті останніми роками з інновації перетворилась на норму: за результатами масштабного національного дослідження, яке Мала академія наук України провела спільно з освітнім проєктом «На Урок» та ГС «Освіторія», близько 60% педагогів використовують ШІ щотижня, а 16,62% – щодня. В учнівському середовищі показник

використання ІІІ складає 81,2%, половина респондентів працює з ним регулярно [5]. За даними освітньої фундації «МрійДій»: 97% українських школярів вже використовують штучний інтелект для навчання, понад 80% – щонайменше кілька разів на тиждень, але лише близько 15% школярів стабільно повідомляють про це учителям [1].

Інтеграція ІІІ в освітній процес може як підвищити ефективність навчання, персоналізувати освітній процес, автоматизувати рутинні завдання, забезпечити оперативний доступ до навчальної інформації, підвищити інклюзивність освіти (особливо в умовах повномасштабної війни), так і породжує правові, етичні та соціально-психологічні ризики, зловживання цими технологіями, зниження якості освіти, критичного мислення тощо [6, с. 82]. Серед найбільших небезпек є підміна особистих освітніх досягнень результатами роботи ІІІ, що може мати наслідком деградацію когнітивних спроможностей здобувачів освіти, зниження рівня критичного мислення, дослідницьких навичок та здатності до самостійної аналітичної роботи, неспроможність прийняття власних рішень без технологічної підтримки та ін. [6, с. 83].

Доброчесне використання ІІІ в освітньому процесі, на думку дослідників, можливе лише за умов дотримання таких ключових принципів, як контроль з боку людини, технічна надійність та безпека, конфіденційність й управління даними, прозорість, різноманітність, недискримінація і справедливість, суспільний та екологічний добробут, підзвітність [6, с. 86].

Великим викликом використання ІІІ є «галюцинації» – правдоподібна, але помилково згенерована нейромережою неправдива інформація. Здобувачі освіти мають бути свідомими, що ІІІ використовує, зокрема, масиви даних, базованих на «галюцинаціях» інших ІІІ, тож студент має здійснити верифікацію, фактчекінг згенерованої інформації, перевірити її на правдивість шляхом ознайомлення з академічними джерелами, що розвиває критичне мислення. ІІІ має виступати інструментом підтримки процесу пізнання, а не заміною інтелектуальної діяльності людини – відповідальний здобувач освіти із розвинутою рефлексивною культурою має критично оцінювати власну навчальну траєкторію, розуміти цінність особистої діяльності для формування професійних компетентностей та чесно декларувати використання ІІІ.

Вагомим чинником мінімізації зловживання ІІІ в освіті є трансформація системи контролю та оцінювання рівня сформованості компетентностей здобувачів освіти шляхом відходу від традиційних, репродуктивних, стандартизованих завдань до дослідницьких, практичних, творчих тощо [7].

Отже, формування академічної доброчесності майбутніх вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти є складовою

професійної підготовки, необхідною умовою підвищення якості освітнього процесу та формування етичних ціннісних орієнтирів відповідальних громадян в умовах Війни за Незалежність України та в період повоєнної відбудови.

Література:

1. Джугалик Д. 97% українських школярів вже використовують штучний інтелект – опитування. *Межа. Новини*. 2026. 29 липня. URL: <https://surl.li/cnyspb> (дата звернення: 10.08.2026).

2. Освітній навігатор : методичні рекомендації для забезпечення прозорості та доброчесності у діяльності закладів загальної середньої освіти. Київ : НАЗК. 2025. URL: <https://surl.li/cc/xymdlv> (дата звернення: 10.08.2026).

3. Про академічну доброчесність : Закон України від 18.12.2025 № 4742-IX. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text> (дата звернення: 12.08.26).

4. Попадич О. Формування академічної доброчесності майбутніх педагогів як складова професійної підготовки та діяльності вчителя. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка»*. 2025. Вип. 7. С. 176–182. DOI: <https://doi.org/10.32782/academped.psyh-2025-1.24> (дата звернення: 12.08.26).

5. Що ІІІ змінив в українській школі за три роки : МАН представила результати найбільшого національного дослідження. *Мала академія наук. Новини*. 2026. 8 липня. URL: <https://surl.li/zfkndy> (дата звернення: 12.08.2026).

6. Харитонов О. І., Галупова Л. І., Мартинюк І. В. Принципи доброчесного використання штучного інтелекту в освітньому процесі. *Право і суспільство*. 2025. №5. Т.2. С. 81–87. DOI: <https://doi.org/10.32842/2078-3736/2025.5.2.10> (дата звернення: 27.07.2026).

7. Формування академічної доброчесності як професійної компетентності здобувачів освіти в умовах закладу вищої освіти / Стасюк О. Л., Хомік О. М., Ліщук-Торчинська Т. П., Тарасюк Л. М. *Педагогічна Академія : наукові записки*. 2025. № 20. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16763803> (дата звернення: 14.08.2026).

МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Медведь Ю. Г.

*начальник науково-дослідної лабораторії
Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації
імені Героїв Крут
м. Київ, Україна*

Системи штучного інтелекту вже активно використовують у науковій роботі. Вони допомагають створювати чернетки, стисло викладати зміст публікацій, редагувати текст, писати програмний код і знаходити прогалини у дослідженнях [7, с. 224]. Найбільш помітним стало їх використання для написання готових текстів. Тому дискусія часто зосереджена на плагіаті та академічній доброчесності [6, с. 1].

Проте головна цінність ШІ для науки полягає не у створенні тексту. Наукова робота починається з постановки проблеми. Далі дослідник аналізує відомі підходи, формує гіпотезу, обирає методи, проводить експеримент і пояснює результати. ШІ може допомагати на кожному з цих етапів втілюючи функції інструменту методологічної підтримки. Він повинен допомагати мислити, а не мислити замість людини. ШІ може прискорити окремі операції та показати інший погляд на проблему, але не повинен приймати наукові рішення.

Сучасні мовні моделі створюють відповіді на основі статистичних закономірностей у навчальних даних. Переконлива форма не означає розуміння явища і не гарантує правильності результату [1, с. 615–616]. Тому ШІ не може вважатися самостійним суб'єктом наукової діяльності та не несе відповідальності за прийняті рішення.

Функції ШІ змінюються залежно від етапу наукового дослідження. Він може допомагати під час постановки проблеми, аналізу літератури, формування гіпотези, вибору методів, проведення експерименту та опрацювання результатів [7, с. 224–226]. Його також можна використовувати для перевірки логіки викладу і підготовки висновків. Водночас ШІ не повинен самостійно визначати зміст дослідження. Остаточні рішення, оцінка достовірності результатів і відповідальність за них мають залишатися за дослідником [4, с. 25–26].

На етапі постановки проблеми ШІ може допомогти впорядкувати початкові відомості. Він може виділити основні поняття та запро-

понувати кілька варіантів дослідницького питання. Його також можна використати для пошуку можливих заперечень. Це дає змогу оцінити початковий задум з різних позицій.

Водночас відповідь ШІ не є доказом актуальності теми. Вона не підтверджує наукової новизни. Для цього дослідник повинен опрацювати першоджерела. Він має порівняти власну ідею з уже відомими результатами. Отже, ШІ може допомогти визначити напрям пошуку, але не може замінити науковий аналіз.

Під час роботи з літературою ШІ може групувати матеріали за темами. Він також може стисло викладати основні положення та показувати відмінності між підходами. Такі функції скорочують час попереднього ознайомлення з предметною областю [6, с. 2]. Проте автоматично створений огляд не замінює читання публікацій. Дослідник повинен перевіряти твердження за оригінальним текстом. Особливо це стосується цитат, числових даних та бібліографічних описів.

ШІ може бути корисним і під час формування гіпотези. Йому можна поставити завдання запропонувати альтернативні пояснення одного явища. Також можна попросити систему знайти слабкі місця у вихідному припущенні. У такому режимі ШІ виконує роль критичного співрозмовника. Він не повинен формувати гіпотезу замість автора, а лише допомагає перевірити її логічну стійкість.

Значні можливості пов'язані з підготовкою програмного коду та обробленням даних. ШІ може запропонувати алгоритм розрахунку, знайти помилку у коді або допомогти побудувати візуалізацію. Це звільняє дослідника від частини технічних операцій [7, с. 224–226]. Проте створений код потребує перевірки. Знайдена системою залежність також не є готовим науковим висновком. Вона може бути випадковою, хибною або спричиненою особливостями вихідних даних.

Під час написання роботи ШІ може покращити структуру тексту. Він здатний скоротити повтори, спростити складне речення та перевірити послідовність викладу [6, с. 2]. Це корисна функція, особливо під час підготовки матеріалів іноземною мовою. Однак мовне оформлення не повинно підміняти науковий зміст. Добре написаний текст може містити помилкові твердження.

Основним обмеженням генеративного ШІ є можливість створення правдоподібної, але недостовірної інформації. Мовна модель може вигадувати факти, числові результати та джерела. У дослідженні К. Гао та співавторів система створила переконливі наукові анотації з повністю згенерованими даними. Люди-рецензенти помилково визнали частину таких анотацій справжніми. Водночас частину реальних

анотацій вони визнали згенерованими [2, с. 1–2]. Це показує, що переконлива форма не може бути критерієм достовірності.

Окремою проблемою є вигадані бібліографічні посилання. ШІ може створювати неіснуючі назви публікацій, журнали, URL-адреси та інші бібліографічні дані [5, с. 5]. Тому кожне джерело потрібно перевіряти окремо. Доцільно знаходити оригінальну публікацію, перевіряти DOI, рік, назву видання та сторінки.

Наступне обмеження пов'язане з упередженістю. Навчальні дані можуть містити помилки, стереотипи та домінуючі погляди. Система здатна відтворювати їх у нових відповідях [3, с. 7]. Через це ШІ не слід використовувати як єдине джерело інформації. Дослідник має порівнювати різні підходи та враховувати позиції, які могли бути недостатньо представлені у навчальних даних.

Результат також залежить від формулювання запиту. Навіть невелика зміна запиту може дати іншу відповідь. Повторення того самого запиту також не завжди дає однаковий результат [2, с. 2]. Отже, відповідь ШІ не має повної відтворюваності. Це потрібно враховувати під час використання системи у науковій роботі.

Використання ШІ саме по собі не обов'язково є порушенням академічної доброчесності. Важливо, які операції були передані системі та як автор використав отриманий результат. Значення має і прозорість. Істотне використання ШІ потрібно зазначати відповідно до правил установи або видання [5, с. 9; 7, с. 225].

Порушення виникає тоді, коли людина видає згенерований аналіз за власну роботу, використовує вигадані дані, приховує джерело змісту або застосовує ШІ для маскування запозичень. Використання цифрового інструменту для перефразування чужого тексту з метою приховування запозичень також є проявом академічної недоброчесності [5, с. 3].

Активне використання ШІ порушує також питання дослідницької ідентичності. Власна наукова позиція формується під час вибору проблеми, побудови аргументації та пояснення результатів. Якщо ці дії постійно передавати зовнішній системі, роль дослідника звужується. Він поступово перетворюється з автора на редактора згенерованої логіки.

На цій основі пропонується **принцип збереження дослідницького суверенітету**. Відповідно до нього ШІ може допомагати, аналізувати, пропонувати, моделювати та перевіряти. Проте постановка проблеми, формування гіпотези, вибір методології, оцінювання достовірності, інтерпретація результатів та формулювання висновків мають залишатися за дослідником. Людина також несе повну відповідальність за зміст роботи.

Запропонований принцип не обмежує використання технологій. Він визначає межу між підтримкою і підміною дослідника. Саме збереження людської автономії розглядається як одна з головних умов відповідального використання генеративного ШІ [7, с. 226].

Отже, головна цінність ШІ полягає не у створенні готового наукового тексту. Вона полягає у підтримці процесу дослідження. ШІ може прискорити пошук, структурування, порівняння, розрахунки та мовне оформлення. Проте він не замінює наукового мислення. Добросовісне використання ШІ передбачає збереження авторства ключових інтелектуальних рішень, перевірку отриманих відповідей і відповідальність дослідника за кінцевий результат.

Література:

1. Bender E. M., Gebru T., McMillan-Major A., Shmitchell S. On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency. New York : ACM, 2021. P. 610–623. DOI: <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
2. Gao C. A., Howard F. M., Markov N. S. et al. Comparing scientific abstracts generated by ChatGPT to real abstracts with detectors and blinded human reviewers. *npj Digital Medicine*. 2023. Vol. 6. Art. 75. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41746-023-00819-6>
3. 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. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.
4. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. 44 p. DOI: <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>.
5. Perkins M. Academic integrity considerations of AI Large Language Models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2023. Vol. 20, No. 2. Art. 7. DOI: <https://doi.org/10.53761/1.20.02.07>
6. Salvagno M., Taccone F. S., Gerli A. G. Can artificial intelligence help for scientific writing? *Critical Care*. 2023. Vol. 27. Art. 75. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13054-023-04380-2>
7. van Dis E. A. M., Bollen J., Zuidema W., van Rooij R., Bockting C. L. ChatGPT: five priorities for research. *Nature*. 2023. Vol. 614, No. 7947. P. 224–226. DOI: <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00288-7>

РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Мельниченко М. Г.

*доктор медичних наук, професор,
професор кафедри загальної, дитячої та військової хірургії
з курсом урології та офтальмології
Одеський національний медичний університет
м. Одеса, Україна*

Елій Л. Б.

*кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри загальної, дитячої та військової хірургії
з курсом урології та офтальмології
Одеський національний медичний університет
м. Одеса, Україна*

Сучасна медична освіта трансформується під впливом цифровізації та розвитку технологій штучного інтелекту (ШІ). Генеративний ШІ здатний створювати навчальний контент, відповідати на клінічно орієнтовані запитання та моделювати професійні ситуації, що розширює можливості підготовки майбутніх лікарів [2, 5, 10].

Водночас використання ШІ потребує здатності критично оцінювати отриману інформацію, розуміти обмеження технології та пов'язані з нею етичні й професійні ризики [5, 6]. Особливого значення це набуває через можливість генерування неправдивої, неточної або неповної медичної інформації [9].

Тому актуальним є визначення педагогічних умов, за яких ШІ сприятиме формуванню професійних компетенцій, не підміняючи самостійну пізнавальну та клініко-аналітичну діяльність студента.

Мета дослідження – проаналізувати роль ШІ у формуванні професійних компетенцій студентів медичного факультету та визначити принципи його ефективного й безпечного використання в освітньому процесі.

Сучасна медична освіта базується на компетентнісному підході, відповідно до якого результатом навчання є не лише засвоєння інформації, а здатність інтегрувати знання, клінічне мислення, практичні навички, комунікацію та професійне прийняття рішень. ШІ розширює інструментарій формування цих компетенцій та можливостей в медичній освіті: персоналізацію навчання, пояснення складних концепцій,

створення тестових завдань і клінічних сценаріїв, моделювання професійних ситуацій, забезпечення оперативного зворотного зв'язку та підтримку самостійної роботи студентів [1, 2, 5, 6, 10].

Особливо перспективним є його застосування для аналізу клінічних випадків: студент спочатку самостійно формулює діагностичне й лікувальне рішення, після чого використовує ІІІ для аналізу альтернатив. Така послідовність сприяє розвитку клінічного мислення, а не його підміні.

Принциповою умовою такого використання є пріоритет професійних знань над цифровим інструментом. Студент повинен спочатку оволодіти фундаментальними та клінічними знаннями, практичними навичками й базовими алгоритмами клінічного мислення. Лише сформована предметна компетентність дозволяє критично оцінити достовірність, повноту та клінічну доцільність інформації, сформованої ІІІ. Тому ІІІ доцільно розглядати не як заміну первинного засвоєння медичних знань, а як допоміжний інструмент їх поглиблення, систематизації, перевірки та порівняння альтернативних рішень [3–6, 10].

Цей принцип має особливе значення у клінічних дисциплінах. Здатність моделі сформулювати переконливу відповідь або правильно виконати значну частину тестових завдань не означає її безпомилковості. Систематичні огляди демонструють варіабельність результатів великих моделей у медичних ліцензійних іспитах [3, 4]. Тому студент, який не має достатньої предметної підготовки, може бути не здатним розпізнати фактичну або клінічну помилку в переконливо сформульованій відповіді ІІІ.

Відповідно, одним із нових компонентів професійної компетентності майбутнього лікаря стає грамотність у сфері ІІІ. У медичній освіті вона передбачає не обов'язково володіння програмуванням, а насамперед розуміння принципів роботи ІІІ, можливостей і меж його застосування, здатність перевіряти результати за доказовими джерелами, розпізнавати помилки, дотримуватися вимог конфіденційності й усвідомлювати відповідальність людини за остаточне професійне рішення [5, 6].

Потреба у такій підготовці підтверджується ставленням самих студентів. У дослідженні Weidener і Fischer серед 487 студентів медичних факультетів Німеччини, Австрії та Швейцарії 74,9% респондентів вважали необхідним навчання ІІІ та етичним аспектам його застосування, водночас оцінюючи наявну підготовку як недостатню [8].

Практичний досвід також демонструє можливість навчання студентів основам ІІІ без попередньої поглибленої підготовки з програмування. Спеціалізовані освітні програми можуть бути спрямовані передусім на розуміння можливостей технології, клінічних сфер її

використання, критичну оцінку результатів та професійні обмеження [1, 5, 6]. У цьому контексті доцільно виділити чотири взаємопов'язані напрями формування професійних компетенцій із застосуванням ІІІ (табл. 1).

Таблиця 1

Основні напрями використання ІІІ у формуванні професійних компетенцій студентів-медиків

Напрямок	Можливості використання ІІІ	Компетенція
Клініко-аналітичний	Клінічні сценарії, диференційна діагностика, аналіз альтернатив	Клінічне мислення та прийняття рішень
Освітній	Персоналізовані пояснення, тестові завдання, самоконтроль	Самонавчання
Комунікативний	Моделювання діалогів і клінічних ситуацій	Професійна комунікація
Цифрово-етичний	Перевірка відповідей ІІІ, аналіз помилок, упереджень і ризиків	Цифрова та етична компетентність

Перспективним напрямом є також моделювання клінічної комунікації. Генеративні системи можуть відтворювати ситуації «лікар – пацієнт», збір анамнезу, пояснення діагнозу, отримання інформованої згоди та повідомлення складної інформації, що може використовуватися як додатковий компонент підготовки до симуляційного навчання та об'єктивного структурованого клінічного іспиту.

Водночас використання ІІІ пов'язане з ризиками генерації фактично неправильних відповідей, алгоритмічних упереджень, недостатньої прозорості, порушення конфіденційності та академічної доброчесності [7, 9]. ВООЗ підкреслює необхідність урахування ризиків великих мультимодальних моделей у медицині, а UNESCO рекомендує людиноцентричний підхід, захист даних, етичну валідацію та педагогічно обґрунтоване застосування генеративного ІІІ [7, 9].

Використання ІІІ в медичній освіті не зменшує, а посилює роль професійно компетентного викладача. Контроль клінічної коректності та безпечності сформованої ІІІ інформації потребує глибоких знань медицини й конкретної дисципліни. Викладач або науковець має виступати професійним експертом, який визначає межі застосування технології, виявляє її помилки та формує у студентів навички критичної перевірки інформації [7, 9].

Отже, найбільш обґрунтованою є послідовність: **професійні знання → самостійний аналіз → власне клінічне рішення → ІІІ → критична перевірка → експертний контроль викладача.**

Саме така модель дозволяє використовувати ІІІ як засіб розвитку компетентності, а не як механізм отримання готової відповіді.

Для української медичної освіти доцільним є поступове включення елементів ІІІ у чинні навчальні дисципліни, симуляційне навчання, самостійну роботу та оцінювання компетентностей. При цьому немає необхідності перетворювати підготовку майбутнього лікаря на поглиблене вивчення програмування: пріоритетними залишаються професійні медичні знання, клінічне мислення, критична оцінка інформації та відповідальне використання цифрових технологій [5, 6].

Таким чином, формування компетентного лікаря в умовах розвитку ІІІ передбачає подвійне завдання: навчити майбутнього фахівця ефективно використовувати можливості інтелектуальних систем і водночас забезпечити збереження його здатності самостійно мислити, перевіряти інформацію та нести професійну відповідальність за прийняте рішення.

Висновки:

1. ІІІ є перспективним допоміжним інструментом медичної освіти для персоналізації навчання, моделювання клінічних ситуацій, розвитку комунікативних навичок і самоконтролю.

2. Використання ІІІ має ґрунтуватися на попередньо сформованих фундаментальних і клінічних знаннях, практичних навичках та здатності до самостійного клінічного мислення.

3. Важливою складовою професійної підготовки майбутнього лікаря є здатність критично оцінювати результати ІІІ, розпізнавати помилки й упередження та дотримуватися принципів його етичного і безпечного використання.

4. Неконтрольоване застосування генеративного ІІІ може підміняти самостійну клініко-аналітичну діяльність студента, тому результати його роботи не повинні розглядатися як автономне джерело медичних знань або клінічних рішень.

5. Ключова роль у контролі використання ІІІ належить професійно компетентному викладачеві або науковцю. Оптимальною є модель **«професійні знання → самостійне клінічне мислення → ІІІ → критична перевірка → експертний контроль»**, за якої технологія доповнює, але не замінює професійне мислення майбутнього лікаря.

Література:

1. Abid A, Murugan A, Banerjee I, Purkayastha S, Trivedi H, Gichoya J. AI Education for Fourth-Year Medical Students: Two-Year Experience of a Web-Based, Self-Guided Curriculum and Mixed Methods Study. *JMIR Med Educ*. 2024 Feb 20;10:e46500. doi: 10.2196/46500. PMID: 38376896

2. Hallquist E, Gupta I, Montalbano M, Loukas M. Applications of Artificial Intelligence in Medical Education: A Systematic Review. *Cureus*. 2025 Mar 1;17(3):e79878. doi: 10.7759/cureus.79878. PMID: 40034416.
3. Jin HK, Lee HE, Kim E. Performance of ChatGPT-3.5 and GPT-4 in national licensing examinations for medicine, pharmacy, dentistry, and nursing: a systematic review and meta-analysis. *BMC Med Educ*. 2024 Sep 16;24(1):1013. doi: 10.1186/s12909-024-05944-8. PMID: 39285377
4. Liu M, Okuhara T, Chang X, Shirabe R, Nishiie Y, Okada H, Kiuchi T. Performance of ChatGPT Across Different Versions in Medical Licensing Examinations Worldwide: Systematic Review and Meta-Analysis. *J Med Internet Res*. 2024 Jul 25;26:e60807. doi: 10.2196/60807. PMID: 39052324.
5. Pupic N, Ghaffari-Zadeh A, Hu R, Singla R, Darras K, Karwowska A, Forster BB. An evidence-based approach to artificial intelligence education for medical students: A systematic review. *PLOS Digit Health*. 2023 Nov 27;2(11):e0000255. doi: 10.1371/journal.pdig.0000255. PMID: 38011214.
6. Tolentino R, Baradaran A, Gore G, Pluye P, Abbasgholizadeh-Rahimi S. Curriculum Frameworks and Educational Programs in AI for Medical Students, Residents, and Practicing Physicians: Scoping Review. *JMIR Med Educ*. 2024 Jul 18;10:e54793. doi: 10.2196/54793. PMID: 39023999.
7. UNESCO. *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO; 2023. https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research?hub=67098&utm_source
8. Weidener L, Fischer M. Artificial Intelligence in Medicine: Cross-Sectional Study Among Medical Students on Application, Education, and Ethical Aspects. *JMIR Med Educ*. 2024 Jan 5;10:e51247. doi: 10.2196/51247. PMID: 38180787.
9. World Health Organization. Ethics and governance of artificial intelligence for health: guidance on large multi-modal models. WHO. 2025. https://www.who.int/publications/i/item/9789240084759?utm_source
10. Xu X, Chen Y, Miao J. Opportunities, challenges, and future directions of large language models, including ChatGPT in medical education: a systematic scoping review. *J Educ Eval Health Prof*. 2024;21:6. doi: 10.3352/jeehp.2024.21.6

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Меркулова О. В.

*кандидат філологічних наук, доцент
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна*

Інтенсивний розвиток технологій штучного інтелекту спричинив суттєві зміни не лише у способах організації освітнього процесу, а й у самому розумінні навчальної діяльності. Якщо традиційна модель освіти була орієнтована насамперед на засвоєння знань і формування предметних компетентностей, то сучасна освітня парадигма дедалі більше акцентує увагу на розвитку метакогнітивних умінь, здатності до самостійного навчання, критичного аналізу інформації та прийняття обґрунтованих рішень. У цьому контексті штучний інтелект виступає не лише як технологічний інструмент підтримки навчання, а й як чинник трансформації когнітивної діяльності студентів, що потребує переосмислення ролі мислення у взаємодії людини з інтелектуальними цифровими системами.

Поняття критичного мислення традиційно пов'язується зі здатністю аналізувати інформацію, оцінювати достовірність фактів, виявляти логічні суперечності, порівнювати альтернативні позиції, формувати аргументовані висновки та здійснювати рефлексію щодо власних суджень. Автономне навчання, своєю чергою, передбачає відповідальність студента за організацію власної освітньої діяльності, самостійне визначення навчальних цілей, добір ресурсів, моніторинг особистого прогресу й оцінювання результатів. Обидві характеристики є взаємопов'язаними, оскільки ефективне самостійне навчання неможливе без сформованих навичок критичного осмислення інформації.

Поява генеративного штучного інтелекту істотно змінила інформаційне середовище, у якому функціонує сучасний студент. Якщо раніше основним викликом був пошук необхідної інформації, то сьогодні дедалі більшого значення набувають її перевірка, інтерпретація та критична оцінка. Генеративні мовні моделі здатні швидко створювати зв'язні тексти, відповідати на складні запитання, пояснювати навчальний матеріал, пропонувати приклади й виконувати значну частину інтелектуальних операцій, які раніше здійснювалися виключно людиною. Саме тому центральним стає питання не стільки використання штучного інтелекту, скільки формування здатності працювати з його відповідями усвідомлено й критично.

У сучасних дослідженнях дедалі частіше наголошується, що використання штучного інтелекту має суперечливий характер. З одного боку, інтелектуальні системи можуть підвищувати ефективність навчання, забезпечувати швидкий доступ до інформації, персоналізувати освітній процес і підтримувати прийняття рішень. З іншого боку, існує ризик поступового зниження самостійності мислення, надмірної залежності від автоматизованих відповідей та зменшення мотивації до глибокого аналізу навчального матеріалу. Особливої уваги потребує проблема так званої «когнітивної делегації», коли студент перекладає значну частину інтелектуальної роботи на цифрову систему, обмежуючись сприйняттям готового результату [1].

У цьому контексті критичне мислення виконує функцію своєрідного механізму інтелектуального контролю взаємодії зі штучним інтелектом. Воно передбачає не лише перевірку фактів, а й оцінювання логіки аргументації, виявлення можливих упереджень, аналіз повноти відповіді, порівняння альтернативних інтерпретацій і визначення доцільності використання запропонованої інформації. Штучний інтелект не гарантує абсолютної достовірності результатів, тому навчання має бути спрямоване на формування навичок верифікації інформації за допомогою наукових джерел, словників, корпусів текстів та інших авторитетних ресурсів.

Особливо показовими є результати досліджень, присвячених самокерованому навчанню англomовного спілкування за допомогою AI-чатботів. Встановлено, що регулярна взаємодія студентів із генеративними мовними моделями сприяє розвитку навчальної автономії, оскільки користувачі самостійно визначають тематику діалогу, рівень складності завдань, тривалість практики та мовленнєві цілі. При цьому відповідальність за організацію навчального процесу поступово переходить від викладача до самого студента, що стимулює розвиток самоорганізації, самоконтролю та навчальної рефлексії [2]. Водночас автономне навчання не означає ізольованого засвоєння знань. Навпаки, ефективна взаємодія зі штучним інтелектом передбачає високий рівень когнітивної активності користувача. Студент має навчитися формулювати чіткі інформаційні запити, уточнювати відповіді, змінювати параметри пошуку, аналізувати отримані результати та інтегрувати їх у власну систему знань. Саме тому одним із нових компонентів академічної компетентності стають навички ефективної взаємодії з генеративними моделями, які дедалі частіше визначають як AI-грамотність.

Із лінгводидактичного погляду особливий інтерес становить використання штучного інтелекту для розвитку критичного мислення під час виконання комунікативних завдань. Генеративні моделі можуть навмисно пропонувати кілька альтернативних відповідей, різні точки

зору або суперечливі аргументи, які студент повинен проаналізувати, порівняти та оцінити. Такі завдання істотно відрізняються від традиційних вправ із єдиною правильною відповіддю, оскільки орієнтують здобувачів освіти на інтерпретацію, аргументацію та прийняття самостійних рішень. Ефективність такого підходу підтверджується сучасними дослідженнями, у яких штучний інтелект інтегрується в колаборативне навчання, засноване на виконанні комунікативних проблемних завдань. За таких умов AI не виконує функцію джерела готових відповідей, а виступає інтелектуальним партнером, який стимулює дискусію, пропонує альтернативні варіанти розв'язання проблеми, ставить уточнювальні запитання або моделює нові аспекти ситуації, що, своєю чергою, сприяє розвитку аргументативного мовлення, логічного аналізу та критичної оцінки інформації [3].

Застосування генеративного штучного інтелекту відкриває можливості для переходу від репродуктивного навчання до дослідницької діяльності. Замість механічного запам'ятовування матеріалу студент отримує можливість формулювати гіпотези, аналізувати різні інформаційні джерела, порівнювати альтернативні пояснення, перевіряти власні припущення та будувати аргументовані висновки. Саме така модель навчання найбільшою мірою відповідає сучасній компетентнісній парадигмі вищої освіти.

Разом із тим, існує низка ризиків, які необхідно враховувати під час використання штучного інтелекту. Передусім це формування надмірної залежності від автоматизованих рекомендацій, зниження мотивації до самостійного аналізу, поверхове засвоєння знань та поступова втрата навичок прийняття рішень. Якщо студент безкритично приймає відповіді генеративної системи, не перевіряючи їх і не аналізуючи логіку побудови, штучний інтелект із засобу розвитку мислення перетворюється на чинник його пасивізації. Саме на ці ризики звертають увагу сучасні дослідники, аналізуючи вплив штучного інтелекту на освітню діяльність, прийняття рішень і когнітивну активність людини [1].

Перспективним напрямом розвитку сучасної освіти є інтеграція критичного мислення, автономного навчання та AI-грамотності в єдину систему універсальних компетентностей. Штучний інтелект доцільно використовувати не для заміни інтелектуальної діяльності людини, а для її активізації. Генеративні моделі можуть стимулювати постановку нових запитань, розширювати інформаційне поле дослідження, підтримувати рефлексію та сприяти формуванню навичок самостійного навчання. Водночас кінцеве оцінювання, інтерпретація результатів і прийняття рішень повинні залишатися сферою відповідальності людини.

Література:

1. Ahmad S. F., Hun H., Alam M. M., Rehmat M. K., Irshad M., Arrano-Munoz M., Ariza-Montes A. Impact of Artificial Intelligence on Human Loss in Decision Making, Laziness and Safety in Education. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2023. Vol. 10, No. 1. P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01787-8>.
2. Kang S., Sung Y. EFL students' self-directed learning of conversation skills with AI chatbots: A case-study approach. *Language Learning & Technology*. 2024. Vol. 28, No. 3. P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.10125/73477>
3. Sako T. Enhancing Critical Thinking through AI-Assisted Collaborative Task-Based Learning. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*. 2024. Vol. 9. No. 2. P. 157–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v9i2.1319>.

РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИКЛАДАННІ ЮРИДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Перунова О. М.

*кандидат юридичних наук, доцент,
доцент кафедри обліку і оподаткування*

*Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкою цифровізацією всіх сфер людської діяльності. Особливого значення набувають технології штучного інтелекту, які поступово інтегруються в освітній процес та формують нові підходи до навчання. Юридична освіта не є винятком, оскільки підготовка майбутніх правників потребує використання сучасних інструментів обробки інформації, аналізу нормативно-правових актів та судової практики. У зв'язку з цим актуалізується питання ролі штучного інтелекту у викладанні юридичних дисциплін, його впливу на якість освітнього процесу та формування професійних компетентностей майбутніх юристів.

«Здатність штучного інтелекту доповнювати процес прийняття рішень людиною на надвисокій швидкості і в глобальному масштабі надає йому фундаментальне значення, дозволяє докорінно змінити характер глобальної економіки» [1, с. 236].

На цьому етапі заклади вищої освіти активно впроваджують цифрові технології в освітню діяльність, використовуючи різноманітні електронні платформи, системи дистанційного навчання та інтелектуальні сервіси. Штучний інтелект стає важливим елементом освітнього середовища, який дозволяє не лише автоматизувати індивідуалізацію освітніх траєкторій студентів. Для юридичної освіти це має особливе значення, оскільки пранича діяльність передбачає роботу з великими масивами інформації, складними правовими конструкціями та необхідністю швидкого пошуку релевантних джерел права.

Розвиток технологій штучного інтелекту відкриває нові можливості для модернізації методики викладення юридичних дисциплін, підвищення ефективності навчання та розвитку практичних навичок здобувачів освіти. Водночас використання таких технологій потребує наукового осмислення їхніх переваг, ризиків та перспектив застосування у сфері юридичної освіти.

Так, штучний інтелект являє собою сукупність технологій, спрямованих на моделювання окремих аспектів людського мислення, аналіз даних, прийняття рішень та виконання інтелектуальних завдань. У сфері освіти такі технології використовуються для автоматизації навчальних процесів, створення адаптивних освітніх середовищ та підвищення якості навчання.

Адже, викладання юридичних дисциплін традиційно базується на роботі з нормативно-правовими актами, науковими джерелами, судовою практикою та правозастосовною діяльністю. Значні обсяги інформації, які постійно оновлюються, потребують сучасних засобів їх обробки та аналізу. Саме тому штучний інтелект поступово стає невід'ємною складовою освітнього процесу у сфері права.

Сьогодні, сучасні інтелектуальні системи здатні аналізувати значні масиви юридичної інформації, здійснювати пошук нормативних документів, систематизувати судову практику та формувати узагальнення щодо певних правових питань. Такі можливості сприяють підвищенню ефективності навчального процесу та дозволяють здобувачам зосереджуватися на розвитку аналітичного мислення, а не лише на механічному пошуку інформації.

Зауважимо, що особливістю штучного інтелекту у юридичній освіті є його інтеграція в різні форми навчання: лекційні заняття, практичні роботи, самостійну підготовку студентів, науково-дослідну діяльність та підготовку кваліфікаційних робіт. Це створює умови для формування сучасної цифрової культури майбутніх правників та підвищення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Одним із найбільш поширених напрямів застосування штучного інтелекту є підтримка освітнього процесу шляхом автоматизації пошуку та аналізу правової

інформації. Сучасні системи здатні швидко знаходити необхідні нормативно-правові акти, здійснювати порівняльний аналіз законодавства та виявляти взаємозв'язки між різними правовими нормами.

Важливим напрямом є використання інтелектуальних чат-ботів та цифрових помічників у навчанні студентів. Такі системи можуть надавати пояснення щодо складних правових категорій, допомагати у розв'язанні практичних завдань, пропонувати додаткові навчальні матеріали та здійснювати консультативний супровід освітнього процесу.

Також, значний потенціал має застосування штучного інтелекту під час вивчення судової практики. Аналіз великої кількості судових рішень дозволяє виявляти закономірності правозастосування, формувати прогнози щодо можливих результатів розгляду справ та здійснювати порівняльне дослідження юридичних позицій судів різних інстанцій. Особливої уваги заслуговує використання штучного інтелекту для моделювання юридичних ситуацій. Здобувачі можуть працювати з віртуальними кейсами, аналізувати правові конфлікти та відпрацьовувати навички прийняття юридичних рішень у наближених до реальної практики умовах. Такий підхід сприяє розвитку професійного мислення та практичної підготовки майбутніх фахівців. Перспективним напрямом є також використання технологій штучного інтелекту під час проведення контролю знань. Інтелектуальні системи дозволяють автоматизувати перевірку тестових завдань, аналізувати рівень засвоєння матеріалу та формувати індивідуальні рекомендації щодо подальшого навчання.

Вважаємо, що використання технологій сучасності сприяє підвищенню якості освітнього процесу шляхом забезпечення більшої доступності навчальних ресурсів та персоналізації навчання. Молоді фахівці отримують можливість працювати з актуальною правовою інформацією незалежно від місця перебування та часу доступу до освітньої платформи. Однією з ключових переваг є індивідуалізація освітнього процесу. Системи штучного інтелекту можуть враховувати рівень підготовки студента, особливості засвоєння матеріалу та навчальні потреби конкретної особи. Це дозволяє формувати персоналізовані траєкторії навчання та забезпечувати більш ефективне досягнення освітніх результатів.

Підкреслимо, що штучний інтелект також сприяє розвитку навичок критичного мислення. Незважаючи на здатність інтелектуальних систем генерувати відповіді та пропонувати рішення, студенти повинні оцінювати достовірність отриманої інформації, перевіряти її відповідність чинному законодавству та здійснювати власний правовий аналіз.

У результаті формується культура відповідального використання цифрових технологій у професійній діяльності.

Крім того, використання інтелектуальних технологій сприяє підвищенню мотивації здобувачів до навчання. Інтерактивні формати роботи, можливість отримання миттєвого зворотнього зв'язку та застосування сучасних цифрових інструментів роблять освітній процес більш динамічним і практико орієнтованим.

Попри численні переваги, використання штучного інтелекту у викладанні юридичних дисциплін супроводжується певними викликами та ризиками. Одним із головних є проблема достовірності інформації, яку генерують інтелектуальні системи. У деяких випадках вони можуть формувати неточні або застарілі відповіді, що потребує обов'язкової перевірки з боку викладача та студента. Суттєвою проблемою залишається ризик надмірної залежності від цифрових технологій. Якщо учень використовує штучний виключно як джерело готових відповідей, це може негативно впливати на розвиток навичок самостійного аналізу, юридичного мислення та наукового пошуку. Актуальним є питання академічної доброчесності. Використання генеративного штучного інтелекту під час підготовки письмових робіт потребує чіткого нормативного регулювання та вироблення єдиних підходів до визначення допустимих меж його застосування в освітньому процесі.

Також, виникають питання захисту персональних даних та інформаційної безпеки. Робота з цифровими платформами передбачає обробку значних обсягів інформації безпеки. Робота з цифровими платформами передбачає обробку значних обсягів інформації, що потребує дотримання відповідних правових та етичних стандартів. Не менш важливим є збереження провідної ролі викладача в освітньому процесі. Сучасні технології повинні розглядатися як допоміжний інструмент навчання, а не як заміна педагогічної діяльності. Саме викладач забезпечує формування професійних цінностей та етичних засад майбутнього юридичної діяльності.

«Важливим аспектом є підготовка кадрів. Впровадження курсів із штучного інтелекту у програми навчання юридичних факультетів дозволить забезпечити ринок праці фахівцями, готовими працювати з інноваційними технологіями. Такий міждисциплінарний підхід, що залучає як юристів, так і спеціалістів у сфері інформаційних технологій, сприятиме гармонійному розвитку правової системи в умовах цифрової трансформації» [2, с. 322].

Отже, подальший розвиток технологій штучного інтелекту сприятиме поглибленню їх інтеграції у сферу юридичної освіти. Очікується розширення можливостей адаптивного навчання, створення

інтелектуальних стимуляторів судових процесів та удосконалення системи аналізу правової інформації.

Таким чином, штучний інтелект стає важливим чинником модернізації юридичної освіти та формування інноваційного освітнього середовища. Його використання сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, розширенню доступу до правової інформації, розвитку практичних навичок студентів та вдосконаленню методики викладання юридичних дисциплін. Водночас ефективне використання таких технологій потребує дотримання принципів академічної доброчесності, інформаційної безпеки та відповідного ставлення до результатів роботи інтелектуальних систем.

Література:

1. Бааджи Н. П. Новітні інструменти юридичної освіти в добу штучного інтелекту. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2023. № 12. С. 233–238. DOI: <https://doi.org/10/32782/2524-0374/2023-12/57>

2. Граб М. І., Томашівський М. О. Штучний інтелект у юриспруденції: ефективність, точність і демократизація правосуддя. *Право та державне управління*. 2024. № 4. С. 318–322. DOI: <https://doi.org/10/32782/pdu/2024.4.42>

ТІНЬОВИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ (SHADOW AI) В АКАДЕМІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ВІД «ПАРТИЗАНСЬКИХ» ПРАКТИК ДО ІНСТИТУЦІЙНОЇ СТРАТЕГІЇ

Попелюк В. П.

*кандидат юридичних наук, доцент,
доцент кафедри господарського права і процесу
Національний університет «Одеська юридична академія»
м. Одеса, Україна*

Стрімкий розвиток цифрових технологій трансформує вищу освіту, де одним із ключових чинників змін став штучний інтелект, а саме його генеративні моделі (генеративний штучний інтелект – ГШІ). Провідними системами ГШІ, що набули широкого поширення в освітньому середовищі, є великі мовні моделі (Large Language Models, LLM), зокрема ChatGPT (OpenAI), Gemini (Google), Claude (Anthropic), Copilot (Microsoft) та ін. [1].

Здатність таких систем, як ChatGPT, Claude, Gemini чи Canva AI, створювати тексти, програмний код, зображення, презентації та аналітичні матеріали у відповідь на природно-мовні запити користувача відкриває принципово нові можливості для освітнього процесу. З педагогічної точки зору ГШІ суттєво знижує навантаження на викладача, надаючи інструменти для створення чернеток лекцій, формування завдань, розробки кейсів, мовного редагування та диференціації освітнього контенту. Для здобувачів освіти ГШІ стає засобом персоналізації навчання, адаптації матеріалів до індивідуальних потреб, підтримки осіб з особливими освітніми потребами, а також інструментом пояснення складних тем, самоперевірки, створення навчальних планів і моделювання професійних ситуацій. Дослідники додатково наголошують на значному потенціалі ГШІ для розвитку творчості та критичного мислення – за умови, що він використовується як інструмент для стимулювання, а не заміни інтелектуальної діяльності [2].

Водночас доступність генеративного ШІ значно випередила нормативну, методичну та безпекову готовність більшості закладів вищої освіти (ЗВО). Застосування зовнішніх ШІ-сервісів викладачами, науковцями та студентами часто відбувається самостійно, без визначених інституційних правил, технічних обмежень, контролю за даними та єдиних стандартів академічної відповідальності.

У цьому контексті масово формується феномен Shadow AI («тіньового» штучного інтелекту). Дослідники та фахівці пропонують різні визначення цього явища, проте їхня суть зводиться до того, що під ним слід розуміти неформальне, нерегламентоване або недокументоване використання ШІ-сервісів для навчальних, наукових чи адміністративних завдань поза межами затверджених політик, процедур контролю та цифрової інфраструктури ЗВО [3; 4].

В той же час, Shadow AI не слід автоматично ототожнювати з академічною недоброчесністю, оскільки визначальною ознакою є відсутність інституційного управління технологією, що спричинено високим навантаженням викладачів, потребою в оперативній підготовці матеріалів, відсутністю методичних рекомендацій та недостатнім рівнем цифрової компетентності. Проте використання ШІ поза визначеними межами створює комплекс правових та етичних ризиків.

Насамперед ідеться про академічну доброчесність. Так, стаття 29 Закону України «Про академічну доброчесність» від 18.12.2025 № 4742-IX (далі – Закону № 4742-IX) визначає недоброчесним оприлюднення текстів, зображень, моделей, даних або інших результатів, згенерованих ШІ, як результатів власної академічної діяльності без зазначення факту такого використання [5].

Отже, вітчизняна законодавча модель заснована на принципі прозорості, а не тотальній забороні. Особа повинна належно розкрити факт застосування ШІ, хоча це й не робить його автоматично допустимим у кожній ситуації. Якщо умовами контрольного заходу чи завдання використання ШІ не дозволене, це становить несамотійне виконання (із залученням недозволених джерел чи технічних засобів), а таке завдання вважається невиконаним і не підлягає оцінюванню (ст. 31 Закону № 4742-IX).

З огляду на це ЗВО має встановити чіткий режим використання ШІ для кожного виду діяльності, розмежовуючи завдання із заборобою ШІ, завдання з обмеженим технічним використанням, завдання з дозво-леним використанням за умови декларування та завдання, де ШІ є предметом навчання або обов'язковим інструментом.

Серйозним викликом є також ризик порушення конфіденційності та законодавства про персональні дані. Наприклад, передача до зовнішніх ШІ-моделей студентських робіт з ідентифікаторами автора, даних про успішність, дисциплінарних матеріалів, неопублікованих статей, масивів даних чи екзаменаційних білетів суперечить вимогам ст. 6 Закону України «Про захист персональних даних» від 01.06.2010 № 2297-VI щодо законності та адекватності обробки [6]. В цьому випадку, ЗВО має категорично заборонити введення такої інформації до непогоджених сервісів, а при аналізі навчальних матеріалів обов'язково забезпечувати їх анонімізацію чи знеособлення. Далі, у контексті авторського права Закон України «Про авторське право і суміжні права» від 01.12.2022 № 2811-IX (ст. 1) закріплює, що автором є виключно фізична особа, яка створила твір своєю творчою діяльністю [7]. Відповідно, ШІ не є автором і виконує суто інструментальну функцію. Особа не повинна заявляти про виключно самотійне авторство, якщо суттєва частина роботи згенерована системою без належного творчого опрацювання, адже людський творчий внесок пов'язаний із формуванням задуму, постановкою дослідницьких питань, добором джерел, критичним аналізом, перевіркою фактів, редагуванням і формулюванням самотійних висновків.

Окрему загрозу становить якість академічного контенту, оскільки генеративні моделі схильні створювати переконливі, але недостовірні відповіді, відтворювати помилкові факти, вигадувати джерела та робити хибні висновки («галюцинації» ШІ). При цьому відповідальність за перевірку фактів і посилань завжди несе особа, яка подає роботу, а автоматизовані детектори ШІ-текстів не можуть бути єдиною підставою для висновку про порушення доброчесності, оскільки мають лише допоміжне значення через ризик хибнопозитивних спрацювань. Відповідно розгляд порушень має базуватися на сукупності доказів:

поясненнях автора, проміжних версіях роботи, історії редагування та усній співбесіді.

Відповіддю на Shadow AI має бути перехід до інституційної стратегії відповідального використання ШІ, що узгоджується зі ст. 42 Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII щодо права ЗВО визначати правила доброчесності внутрішніми актами [8].

Така стратегія передбачає затвердження університетської політики ШІ (AI Policy), яка визначатиме перелік дозволених інструментів, правила роботи з даними, допустимі сценарії використання ШІ та порядок контролю. При цьому, важливим елементом є запровадження обов'язкової Декларації ШІ-внеску до академічних праць із зазначенням назви сервісу, мети використання, отриманого результату та характеру людського опрацювання. Також ключову роль у цій моделі відіграє промпт-інжиніринг, який слід розглядати як складову цифрової компетентності – вміння формулювати завдання для ШІ, визначати контекст, установлювати обмеження, перевіряти результат і критично оцінювати його. Для викладачів це інструмент розробки диференційованого контенту та кейсів, а для студентів – засіб навчання, а не механізм підміни власної інтелектуальної діяльності.

Таким чином, легалізація ГШІ через затвердження політики ШІ (AI Policy), захист даних, декларування внеску, оновлення моделей оцінювання та розвиток ШІ-грамотності дозволить вивести штучний інтелект із тіні та перетворити його на безпечний інструмент підвищення якості вищої освіти.

Література:

1. Al-Obaydi L. H., Pikhart M. The use of Copilot, Gemini and ChatGPT in the context of foreign language learning and teaching: An academic technology review. *Contemporary Educational Technology*, 2026. № 18 (2), Article ep640. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/18056>
2. Baidoo-Anu D., Owusu Ansah L. Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*. 2023. Vol. 7, №. 1. P. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>
3. Shadow AI: що таке тіньовий ШІ і чому він небезпечний. *Adopta*. URL: <https://adopta.com.ua/blog/executives/shadow-ai-tynovyi-shi-nebezpechnyy-dlya-kompanii.html> .
4. Shadow IT vs Shadow AI: нові ризики витоку даних для бізнесу у 2026. *NT.UA*. 2026. URL: <https://www.nt.ua/shadow-it-vs-shadow-ai>.
5. Про академічну доброчесність : Закон України від 18.12.2025 № 4742-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20>

6. Про захист персональних даних : Закон України від 01.06.2010 № 2297-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17>

7. Про авторське право і суміжні права: Закон України від 01.12.2022 № 2811-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20>

8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

ОСОБЛИВОСТІ СТИЛЮ ТА АВТОРСТВА ТЕКСТІВ, СТВОРЕНИХ ЗА УЧАСТЮ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Приходченко О. О.

*кандидат філологічних наук, доцент
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна*

У сучасній лінгвістиці поняття авторства дедалі частіше виходить за межі суто юридичної чи етичної проблематики. Воно розглядається як комплекс мовних, когнітивних і дискурсивних ознак, які забезпечують індивідуалізацію тексту. Авторський стиль традиційно пов'язують із відносно стійкою системою лексичних уподобань, синтаксичних моделей, композиційних рішень, прагматичних стратегій та мовних засобів, які регулярно повторюються у творчості конкретного автора. Генеративний штучний інтелект ставить під сумнів абсолютність такого підходу, оскільки сучасні мовні моделі здатні імітувати широкий спектр стилістичних характеристик, відтворювати жанрові особливості різних типів дискурсу та моделювати індивідуальну манеру письма на основі статистичних закономірностей мовлення.

Огляд сучасних досліджень демонструє, що проблема авторства AI-текстів охоплює декілька взаємопов'язаних напрямів: аналізуються лінгвістичні відмінності між текстами, написаними людиною та генеративною моделлю; вивчаються особливості спільного авторства, коли текст створюється у процесі взаємодії користувача із системою штучного інтелекту; досліджуються механізми сприйняття таких текстів читачами, зокрема питання довіри, переконливості, природності мовлення та розпізнавання машинної генерації [1].

Однією з найбільш дискусійних проблем є співвідношення понять «автор» і «генератор тексту». Генеративна модель продукує текстові послідовності, однак не має комунікативного наміру, особистого досвіду, інтенційності чи індивідуальної мовної картини світу. Саме

тому значна частина дослідників наголошує, що штучний інтелект не може вважатися автором у традиційному лінгвістичному розумінні. Авторство залишається пов'язаним із людиною, яка формулює комунікативне завдання, визначає прагматичну мету, редагує отриманий результат та інтегрує його у відповідний соціальний контекст [1]. У такій моделі генеративний ШІ виступає інструментом текстотворення, а не самостійним суб'єктом мовленнєвої діяльності.

Водночас поширення генеративних моделей сприяє формуванню феномена гібридного авторства. У цьому випадку текст виникає як результат багатоетапної взаємодії між користувачем і мовною моделлю. Людина визначає параметри майбутнього тексту, уточнює запити, оцінює отримані відповіді, змінює композицію, стилістику або аргументацію, тоді як штучний інтелект пропонує мовне оформлення окремих фрагментів. Межа між людським і машинним внеском поступово стає менш очевидною, що значно ускладнює традиційні підходи до встановлення авторства.

Лінгвостилістичний аналіз сучасних AI-текстів свідчить про наявність низки характерних особливостей. Насамперед вони демонструють високий рівень граматичної правильності, логічної послідовності та композиційної впорядкованості. Великі мовні моделі прагнуть підтримувати тематичну цілісність, уникати суперечностей і забезпечувати когезію між окремими частинами тексту. Разом із тим саме надмірна структурованість іноді стає однією з ознак машинної генерації. Такі тексти нерідко характеризуються передбачуваною композицією, симетричною побудовою абзаців, повторюваними моделями аргументації та відносно одноманітним синтаксисом.

На лексичному рівні AI-згенеровані тексти зазвичай тяжіють до використання нейтральної, високочастотної лексики та стилістично немаркованих одиниць. Генеративні моделі прагнуть уникати різких експресивних засобів, індивідуально-авторських неологізмів, нестандартних метафоричних моделей або свідомих стилістичних порушень. Внаслідок цього текст часто справляє враження граматично бездоганного, але стилістично «усередненого» мовлення. Індивідуальна мовна манера, властива конкретному авторові, частково нівелюється статистичними закономірностями, на яких ґрунтується робота великих мовних моделей.

Особливий інтерес для сучасної стилістики становить проблема імітації авторського стилю. Генеративні моделі здатні відтворювати окремі стилістичні ознаки відомих письменників, журналістів або науковців, наслідуючи характерні мовні конструкції, композиційні особливості чи жанрові конвенції. Проте така стилізація базується насамперед на повторюваних мовних патернах, а не на творчому

осмисленні дійсності. Саме тому зовнішня подібність стилю не завжди означає відтворення його глибинних когнітивних характеристик.

У дискурсивному аспекті важливою особливістю AI-текстів є їхня орієнтація на кооперативність. Генеративні системи прагнуть підтримувати ввічливий тон спілкування, уникати категоричності, забезпечувати логічну завершеність відповіді та максимально задовольняти інформаційний запит користувача. Дослідження AI-опосередкованої комунікації демонструють, що використання генеративних систем впливає не лише на мовні характеристики повідомлень, а й на особливості міжособистісної взаємодії. У процесі спільного створення тексту змінюються комунікативні стратегії, способи формулювання запитів і характер мовленнєвого співробітництва між учасниками комунікації [2].

Разом із тим, генеративний штучний інтелект не забезпечує повноцінного розуміння комунікативної ситуації. Як показують сучасні дискурсивні дослідження, мовні моделі успішно підтримують зовнішню зв'язність діалогу, однак труднощі виникають у випадках, коли необхідно інтерпретувати приховані смисли, соціальні пресупозиції, прагматичні імплікації або нестандартні мовленнєві стратегії. У таких ситуаціях користувач змушений додатково уточнювати інформацію, виправляти непорозуміння або самостійно реконструювати комунікативний намір. Це свідчить про те, що ефективність AI-комунікації значною мірою залежить від активної участі людини у процесі побудови дискурсу [3].

Проблема авторства набуває нового звучання й у художньому дискурсі. Генеративний штучний інтелект дедалі частіше використовується як інструмент спільного створення художніх текстів, фанфікшну, сценаріїв та інших креативних жанрів. У таких випадках ШІ може генерувати сюжетні лінії, діалоги, характеристики персонажів або альтернативні варіанти розвитку подій, тоді як остаточно художня концепція формується людиною. Дослідження використання генеративного штучного інтелекту під час написання фанфікшну демонструє, що найбільш продуктивною є саме модель співтворчості, за якої ШІ виступає джерелом творчих пропозицій, а автор здійснює їх відбір, стилістичне редагування та художню інтерпретацію [4].

У зв'язку з цим у сучасній прикладній лінгвістиці активно розвиваються методи автоматичної атрибуції авторства. Якщо раніше основною метою авторознавчих досліджень було встановлення автора невідомого тексту, то сьогодні дедалі більшої актуальності набуває завдання визначення ступеня участі генеративного штучного інтелекту у процесі текстотворення. Для цього аналізуються статистичні характеристики словника, синтаксична варіативність, частотність функціональних слів, стилістична різноманітність, когезія, композиційні

особливості та інші стилеметричні параметри. Водночас сучасні генеративні моделі швидко вдосконалюються, що поступово ускладнює їх автоматичне розпізнавання.

Перспективним напрямом досліджень є вивчення феномена стилістичної конвергенції. Під впливом генеративного штучного інтелекту людське письмо також починає змінюватися. Автори, які регулярно використовують AI-системи, нерідко переймають характерні композиційні моделі, синтаксичні конструкції та способи організації тексту, запропоновані мовними моделями. Унаслідок цього відбувається взаємне зближення людського та машинного стилю, що створює нові виклики для стилістики, дискурсології та авторознавства.

Література:

1. Khedr N. A., Abbas N. F. AI in Literary and Non-Literary Discourse: A Systematic Review of Human and Machine Authorship, Style and Perception. *Arab World English Journal. Special Issue on Artificial Intelligence*. 2026. № 3. P. 88–104. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/AI3.6>
2. Mieczkowski H., Hancock J. T., Naaman M., Jung M., Hohenstein J. AI-mediated communication: Language use and interpersonal effects in a referential communication task. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. 2021. Vol. 5. Article 17. DOI: <https://doi.org/10.1145/3449091>.
3. Pütz O., Esposito E. Performance without understanding: How ChatGPT relies on humans to repair conversational trouble. *Discourse & Communication*. 2024. Vol. 18, No. 6. P. 859–868. DOI: <https://doi.org/10.1177/17504813241271492>
4. Stanko D. Integrating Artificial Intelligence in Naruto Fan Fiction Writing: a Case Study. *Arab World English Journal. Special Issue on ChatGPT*. 2024. P. 156–168. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/ChatGPT.10>

ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Приходько Г. І.

*доктор філологічних наук, професор
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна*

Використання генеративного штучного інтелекту у викладанні англійської мови є одним із найбільш динамічних напрямів розвитку сучасної лінгводидактики та цифрової педагогіки. Поява великих мовних моделей (LLMs), мультимодальних генеративних систем та інтелектуальних чатботів суттєво трансформувала традиційні підходи до організації навчального процесу, розширивши можливості персоналізації, адаптивного навчання та автоматизації окремих видів педагогічної діяльності. На відміну від попередніх цифрових технологій, генеративний штучний інтелект здатний не лише здійснювати пошук інформації або перевірку знань, а й самостійно створювати різноманітний навчальний контент: автентичні тексти, граматичні та лексичні вправи, діалогічні ситуації, рольові ігри, тестові завдання, навчальні кейси, презентації, письмові зразки, індивідуалізовані пояснення складного матеріалу та миттєвий формувальний зворотний зв'язок. Завдяки цьому викладач отримує інструмент, який дозволяє значно скоротити час на підготовку навчальних матеріалів і водночас підвищити їх відповідність рівню мовної компетентності конкретних здобувачів освіти [1; 4].

Однією з найважливіших сучасних тенденцій є перехід від стандартизованого навчання до персоналізованих освітніх траєкторій. Генеративні моделі можуть адаптувати навчальний матеріал відповідно до рівня володіння англійською мовою, професійної спеціалізації, індивідуальних когнітивних особливостей, швидкості засвоєння інформації та навчальних потреб студентів. Наприклад, одна й та сама тема може бути представлена у вигляді простого діалогу для студентів рівня A2, академічної статті для рівня C1 або професійного кейсу для майбутніх юристів, економістів чи моряків. Подібна адаптивність сприяє підвищенню ефективності навчання, розвитку автономності студентів та більш усвідомленому формуванню іншомовної комунікативної компетентності [1].

Особливого значення генеративний штучний інтелект набуває у розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності – письма та

говоріння. Сучасні AI-системи здатні виконувати роль віртуального співрозмовника, підтримувати діалог практично необмеженої тривалості, моделювати професійні комунікативні ситуації, генерувати запитання різного рівня складності, пропонувати варіанти відповідей, виправляти граматичні, лексичні та стилістичні помилки із детальним поясненням причин їх виникнення. Для академічного письма генеративний ШІ забезпечує допомогу у плануванні структури тексту, доборі академічної лексики, удосконаленні логіки викладу, редагуванні мовного оформлення, перевірці когерентності та зв'язності тексту. При цьому важливо, що сучасна методика рекомендує використовувати генеративний ШІ не як засіб автоматичного створення готових робіт, а як інструмент розвитку мовленнєвої компетентності, рефлексії та самокорекції [2; 3].

Ще однією характерною тенденцією є інтеграція генеративного штучного інтелекту із комунікативним, компетентнісним та проєктно-орієнтованим навчанням. Викладачі дедалі частіше використовують AI для створення проблемних ситуацій, моделювання міжкультурної комунікації, підготовки дебатів, дискусій, рольових ігор, переговорів, юридичних судових засідань, бізнес-презентацій та професійних кейсів. Такі технології дозволяють максимально наблизити навчальний процес до реальних умов професійної діяльності, забезпечуючи високий рівень автентичності мовленнєвої практики. Крім того, генеративний ШІ може оперативно створювати різнорівневі варіанти одного й того самого завдання, що значно спрощує організацію диференційованого навчання.

Перспективи розвитку генеративного штучного інтелекту у викладанні англійської мови пов'язані насамперед із поширенням мультимодальних моделей, які поєднують текст, зображення, аудіо та відео в єдиному освітньому середовищі. Такі системи відкривають можливості для автоматичного створення інтерактивних курсів, персоналізованих навчальних сценаріїв, цифрових симуляцій, віртуальних мовних лабораторій та адаптивних платформ, здатних аналізувати індивідуальний прогрес кожного студента і прогнозувати подальші освітні потреби. Перспективним напрямом також є використання генеративного ШІ для автоматичного аналізу типових мовних помилок, формування індивідуальних рекомендацій щодо їх подолання та побудови персональних траєкторій розвитку іншомовної компетентності.

Література:

1. Alzubaidi K. The Role of Generative AI in Higher Education: Institutional Guidelines, Generational Gaps, and the Grok 4 Challenge. *Arab*

World English Journal (AWEJ). Special Issue on CALL. 2025. № 11. C. 1–14. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call11.1>.

2. Koç F. Ş., Savaş P. The use of artificially intelligent chatbots in English language learning: A systematic meta-synthesis study of articles published between 2010 and 2024. *ReCALL. 2025. Vol. 37, No. 1. P. 4–21. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344024000168>.*

3. Mohamed A. M. Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: Perceptions of EFL Faculty Members. *Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29, No. 3. P. 3195–3217. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11917-z>.*

4. Zhang X., Umeanowai K. O. Exploring the transformative influence of artificial intelligence in EFL context: A comprehensive bibliometric analysis. *Education and Information Technologies. 2025. Vol. 30, No. 3. P. 3183–3198. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12937-z>*

ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СУЧАСНОМУ РОЗВИТКУ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Родіна Ю. Д.

PhD, доцент,

доцент кафедри педагогіки і психології

Навчально-науковий інститут

«Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту»

Українського державного університету науки і технологій

м. Дніпро, Україна

Питання використання штучного інтелекту (ШІ) у сучасному житті є актуальним, його розглядають багато авторів у багатьох сферах і площинах [1, 3]. Це і інтелектуальна автоматизація та революція у галузі нейронних мереж у працях Паскаля Борне, Яна Баркіна, Йогена Вірца, Яна ЛеКуна; і впровадження штучного інтелекту до практики бізнесу як помічника і оптимізатора; і майбутнє технологій, корпорацій і навіть країн – у роботах Бена Юбенкса, Мо Гавдата, Лі Кай-Фу та Чень Цюфаня; проблематика людини у епоху машин, про що пишуть Деніел Гаттенлогер, Генрі Кіссінджер, Ерік Шмідт [2, 5, 6].

Не останнім по важливості є це питання для освіти у її полі здійснення і розвитку. Що стосується сучасної освіти в Україні, тут діє кілька чинників одночасно.

Перший з них пов'язаний і з теперішнім і з майбутнім освіти в Україні у царині надання освітніх послуг на високому, прийнятому у світі, рівні. Де володіння технологіями інтелектуальної автоматизації є необхідною умовою зростання особистості здобувача, що вибрав вищу освіту як необхідну ланку зростання і успішності. І ШІ як сучасний інструментарій є обов'язковою умовою присутності у полі технологічної дійсності і це вже не про сучасність, а про адекватність знаходження у полі освіти у 21 столітті.

Другий пов'язаний із знаходженням України у війні і, у зв'язку з цим, подвійного і навіть більше навантаження на психіку. У такому колі розвитку треба використовувати все що психіку розвантажить і зосередитись на тих елементах розвитку, які є дійсно важливими елементами здобуття обраної освіти. Наприклад, це стосується професійного зростання і напрацювання елементів професійного мислення. Особистість студента, що здобуває освіту у Україні воєнний, стикається із справжніми викликами у своїй діяльності, адже зараз претендент на прийняття на роботу повинен бути конкурентноспроможним не тільки на рівні професійної спільноти у своїй країні, а й у всьому світі – загальновідомо, що багато сучасних організацій є корпораціями, які включають відділи і філіали у багатьох країнах. Тому сучасному претенденту за необхідне є присутність універсалізму, що у свою чергу, є однією з основних рис автоматизованих систем, до яких відноситься штучний інтелект.

Тому, щоб запобігти ймовірного негативного впливу, використання ШІ, про що на тепер маємо численні як дослідження, так є прогнози [4], треба насамперед зрозуміти сутність психіки людини, як співвідноситься її робота з тими структурами, які подібні до роботи автоматизованих інтелектуальних систем, і який розвиток мається на меті, коли ми розглядаємо особистість, що навчається у вищій школі.

Викладач вищої школи повинен не протистояти або ловити студента на нечесності – викладач повинен вернути собі роль наставника, що скеровує отримання професійної освіти, роз'яснює і допомагає.

Саме дати розуміння законів і етапів, за якими розвивається психіка, допомогти підвищити рівень і стати запланованим спеціалістом, затребуваним на ринку праці, провести перепетіями здобування освіти, знаходячись у напруженні і ризиках війни, показати автоматизовані системи як помічника і інструментарій, а не «швабру» за яку здобувач сховається на навчанні, але виявиться видимим чи вже під час прийому на роботу, чи на перших кроках робочого шляху!.. Перераховані вище можливості потребують нового розуміння особистісного розвитку, розуміння цінності освіти і себе в освітньому процесі всіма його учасниками. Освіта вміння задати питання, пояснити шлях пошуку

відповіді на нього та розширити поле довіри до незвичних підходів і дій – це тільки частина кроків, які зможуть сприяти якісному, сучасному процесу отримання освіти, де використання ШІ полегшить кроки і прискорить але не перешкодить зростанню і радості і можливості пізнання!

Література:

1. Братусь Г., Романова Л., Мазур Ю. Управління персоналом в цифрову еру як вектор інноваційних інструментів у закладах вищої освіти. *Modeling the Development of the Economic Systems*. 2025. № 3. С. 335–339. DOI: <https://doi.org/10.31891/mdes/2025-17-45>.
2. Кай-Фу Лі . AI. Наддержави штучного інтелекту. Київ, 2020, 240 с.
3. Круглов В. В. Використання цифрових інструментів аналітики в управлінні вищою освітою як перспектива модернізації в післявоєнний період. *Освітня аналітика України*. 2026. № 2(39). С. 24–41.
4. Aktay, S. The usability of Images Generated by Artificial Intelligence (AI) in Education. *International technology and education journal*. 2022. 6(2). P. 51–62.
5. Bornet Pascal, Barkin Ian (SYKES, USA), Wirtz Jochen Intelligent Automation: Welcome to the World of Hyperautomation Learn How to Harness Artificial Intelligence to Boost Business & Make Our World More Human. Singapore: National University of Singapore, 2021.432 p.
6. Gawdat. *Mo Scary Smart: The Future of Artificial Intelligence and How You Can Save Our World* .London: Pan Macmillan, 2022. P. 336.

РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ, ОСВІТІ ТА ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Селезньова О. М.

*доктор юридичних наук, професор,
завідувач кафедри професійних та спеціальних правових дисциплін
ПВНЗ «Буковинський університет»
м. Чернівці, Україна*

Науково-технічний прогрес сьогодні йде неймовірно швидким темпом. Якщо ще декілька десятиліть тому назад ми говорили про поступальний розвиток інформаційного суспільства і про перехід людства до нової фази цивілізації, то нині спостерігаємо настільки

визначні метаморфози, що при всьому бажанні не тільки суспільні інституції, норми моралі і права не встигають за ними, але й сама свідомість людини не може увібрати зміни сучасного світу, який ознаменувався новітніми підходами до програмування та впровадженням інформаційних технологій в буденне життя, стрімкими та етично неоднозначними досягненнями в робототехніці, повальним використанням Інтернету і, звичайно, застосуванням можливостей штучного інтелекту у багатьох сферах.

Не варто вважати, що існування людини у таких сучасних умовах є чимось гіршим (або кращим) від попередніх етапів розвитку нашої цивілізації. Воно просто інше, і має як позитивні, так і негативні сторони. А отже, задача стоїть не у повному сприйнятті чи запереченні, цілковитій забороні чи беззастережному доступі до інформаційних технологій та штучного інтелекту, але в тому, щоб знайти засоби впливу, межі та форми регулювання (зокрема, правового), встановити правила використання та обмеження такого використання.

Проблема використання штучного інтелекту на даний час набирає все більшої актуальності. Її значущість підкреслюється тою роллю, якою вона може вплинути на молоде покоління людей. І такий вплив не досліджений наукою, адже відповідної практики у людства ще не було. Досить швидко пройшли покоління людей – від тих, хто не знав що таке Інтернет; тих, хто познайомився з Інтернетом у зрілому віці; тих, хто знав про Інтернет з дитячого віку; тих, хто народився і Інтернет вже функціонував; і тих, хто народився при дії вже штучного інтелекту. Яким чином ефект штучного інтелекту трансформує особистість людини, яка може користуватися ним з народження, не знає ніхто – покаже час. Але це ще раз підводить нас до того, що у даному випадку необхідні рамки, вкрай важливим стає нормативне регулювання.

Зараз, напевно, дія штучного інтелекту найбільшим чином спрямована на підлітків та молодих людей (згідно класифікації вікових груп ВООЗ молодими людьми є люди до 44 років), які вміють знаходити спільну мову з інформаційними технологіями, які розуміють можливості штучного інтелекту. Такий стан речей обумовлює необхідність змін підходів регулювання багатьох сфер, однією з яких є сфера освіти.

Можна цілком погодитися з науковцями, які вважають, що заборона використання штучного інтелекту в освітньому середовищі не є ефективною. Така ідея навіть звучить абсурдно для людей, які користуються ним щоденно з метою покращення якості виконання побутових чи спеціальних (професійних) завдань. Відповідно задачею науково-педагогічних працівників має стати не суцільне вето на використання штучного інтелекту, а грамотне і методично доцільне застосування

такого новітнього інструменту як у своїй діяльності, так і у діяльності здобувачів освіти.

Безперечно, якість методичної і виховної робіт, наочних матеріалів, рутинної інформаційної діяльності науково-педагогічного працівника значно підвищується при застосуванні штучного інтелекту. Разом з тим, залишаються задачі, де використовувати штучний інтелект недоцільно, а у деяких випадках – навіть шкідливо. У першу чергу, це стосується оцінювання знань здобувачів освіти.

На нашу думку, при всіх можливостях альтернативних способів оцінювання знань, все ж таки перевагу слід надавати традиційним способам, але з огляду на сучасність – у дещо зміненому вигляді. Якщо це усне опитування, то, будь ласка, коло дошки. Якщо блис-опитування аудиторії – то на початку заняття кладемо гаджети на першу парту. Якщо написання реферату, то не в друкованому вигляді, а написаному від руки. Якщо опрацювання теми – в окремому зошиті, знов-таки від руки. Якщо штучний інтелект і використовується при підготовці до заняття, здати тему треба власним розумом і без миттєвої технологічної підказки у руці.

Декілька слів необхідно сказати щодо групової роботи здобувачів освіти. Важливу роль при підготовці професіонала відіграють ділові ігри і виконання проєктів. Тут також штучний інтелект може бути застосований при підготовці, але виконання (реалізація) залежить від старань здобувача.

Цієї форми роботи, однак, не повинно бути багато. Якщо це, приміром, навчальна дисципліна, яка викладається на бакалавраті юридичного факультету, обсягом 1 семестр, то протягом цього семестру може бути передбачена ділова гра на одну пару щодо моделювання судового засідання. Проєкт також один, але час його виконання може охоплювати цілий семестр. Наприклад (з практики автора цієї доповіді), при вивченні держави і права України в період козацтва, здобувачам освіти було запропоновано знайти згадки (пам'ятники, кургани, перекази тощо) про козаків на тій місцевості, звідки вони родом; опрацювати цю інформацію у вигляді доповіді; і пізніше, на окремому занятті, інтегрувати отримані знання в єдиний блок. Така робота оцінюється однаково між всіма здобувачами, оскільки кожен виконав своє завдання на місцевості. Тут нема ситуації, коли один учасник групи зробив усе, а хтось нічого, але отримав оцінку, бо входив у групу. Методично такі проєкти слід відрізняти від юридичних задач, де студенти шукають відповідь у конкретній ситуації без застосування методів наукового дослідження. Результати таких проєктів можуть бути озвучені на конференціях або круглих столах, опубліковані у збірниках.

Таким чином, на сьогодні перед науково-педагогічним працівником, як, зрештою, і перед будь-якою людиною сучасного світу, стоять нові інформаційно-технологічні виклики, а отже, необхідна подальша робота у цьому напрямку для знаходження конструктивних інтегративних рішень, які, базуючись на традиційних знаннях і компетентностях, створять потенційні підходи до регулювання відносин, пов'язаних з Інтернетом, штучним інтелектом, робототехнікою та ін.

МЕТОД ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЗАСОБИ ТА ПРИЙОМИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Стогній І. В.

*старший викладач кафедри іноземних мов
Національна академія статистики, обліку та аудиту
м. Київ, Україна*

Сучасний розвиток системи вищої освіти України відбувається в умовах трансформації освітнього простору, зумовленої процесами європейської інтеграції, цифровізації та компетентісної модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців. За таких умов особливого значення набуває впровадження інноваційних педагогічних технологій, орієнтованих на формування іншомовної комунікативної компетентності, здатності до міжкультурної взаємодії та ефективного виконання професійних завдань у міжнародному професійному середовищі. Удосконалення системи іншомовної підготовки студентів закладів вищої освіти актуалізує необхідність пошуку й застосування таких методів навчання, які забезпечують інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю, сприяють розвитку критичного мислення, автономності, творчого потенціалу та готовності здобувачів освіти до самостійного розв'язання професійно орієнтованих комунікативних завдань.

У цьому контексті особливу увагу привертає метод проєктного навчання, який вважається одним із найбільш ефективних інструментів реалізації компетентісного та діяльнісного підходів у процесі навчання іноземних мов. За визначенням Волошанської І., метод проєктного навчання є гнучкою моделлю організації освітнього процесу, що ґрунтується на творчій самореалізації здобувачів освіти та розвитку їхнього потенціалу в процесі створення нового освітнього

продукту [1]. Специфіка проектної діяльності полягає в тому, що вона спрямована не лише на засвоєння мовного матеріалу та формування іншомовної комунікативної компетентності, а й на розвиток аналітичного й критичного мислення, навичок командної взаємодії, уміння аргументовано обґрунтовувати власну позицію, приймати колективні рішення та презентувати результати виконаної роботи.

Результативність використання методу проектного навчання значною мірою визначається доцільним добором засобів навчання, функціональне призначення яких полягає у забезпеченні досягнення поставлених освітніх цілей [2]. До основних засобів реалізації проектної діяльності на заняттях з іноземної мови належать автентичні тексти, аудіо- та відеоматеріали, електронні освітні ресурси, мультимедійні презентації, інтерактивні онлайн-платформи, цифрові словники та сервіси для організації спільної роботи. Особливе місце серед них посідають сучасні цифрові освітні середовища (Google Classroom, Moodle, Padlet, Canva, Mentimeter, Genially тощо), які забезпечують організацію командної роботи, оперативний обмін навчальними матеріалами, створення інтерактивного контенту, а також моніторинг і оцінювання результатів навчання. Комплексне використання зазначених засобів розширює доступ до актуальних інформаційних ресурсів, активізує пізнавальну діяльність студентів, підвищує їхню мотивацію до вивчення іноземної мови та сприяє розвитку цифрової й іншомовної комунікативної компетентностей.

Ефективність проектної діяльності значною мірою залежить і від доцільного використання педагогічних прийомів, які забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу та стимулюють самостійну пізнавальну діяльність здобувачів освіти. Серед найбільш результативних варто виокремити проблемно-пошуковий метод, дискусії, мозковий штурм, рольові та ділові ігри, кейс-метод, вебквести, інтерв'ю, а також підготовку й публічний захист проектних презентацій. Застосування зазначених прийомів сприяє розвитку критичного мислення, навичок командної роботи, уміння аналізувати інформацію, аргументовано висловлювати власну позицію та ефективно використовувати іноземну мову в умовах професійної комунікації.

Важливою особливістю методу проектного навчання є можливість його адаптації до змісту професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Добір тематики проектів здійснюється з урахуванням майбутньої професійної діяльності студентів, що забезпечує практичну спрямованість іншомовного навчання та підвищує його мотиваційний потенціал. Зокрема, здобувачі економічних спеціальностей можуть розробляти бізнес-проекти іноземною мовою, майбутні педагоги

створювати методичні рекомендації, дидактичні матеріали чи освітні блоги, а студенти технічних спеціальностей презентувати інноваційні технології, результати наукових досліджень або власні інженерні розробки. Таким чином, професійно орієнтована тематика проєктів забезпечує поєднання іншомовної та фахової підготовки, створює умови для формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності та готує майбутніх фахівців до ефективної міжкультурної взаємодії.

Ефективність проєктного навчання значною мірою залежить і від обґрунтованого вибору типу проєкту, який визначається навчальною метою, змістом дисципліни та рівнем підготовки здобувачів освіти. Так, Зайцева К., Масло І. та Канонік Н., спираючись на власний педагогічний досвід, пропонують використовувати у процесі навчання іноземної мови дослідницькі, практико-орієнтовані, інформаційні, творчі та рольово-ігрові проєкти [3]. Кожен із зазначених типів має власний дидактичний потенціал і забезпечує залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, розвитку творчого мислення, самостійності та вдосконалення навичок іншомовної комунікації.

Отже, аналіз наукових джерел та результати практичної діяльності дають підстави стверджувати, що метод проєктного навчання є одним із найбільш ефективних підходів до організації іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти. Його використання забезпечує інтеграцію мовної та професійної підготовки, сприяє розвитку іншомовної комунікативної, цифрової та соціальної компетентностей, формуванню критичного мислення, творчості, самостійності й навичок командної взаємодії. Водночас результативність проєктної діяльності значною мірою залежить від педагогічно обґрунтованого добору засобів навчання, методичних прийомів і типів проєктів відповідно до освітньої мети та майбутньої професійної діяльності здобувачів освіти. Застосування методу проєктного навчання на заняттях з іноземної мови сприяє підвищенню якості іншомовної освіти та підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних до ефективної професійної комунікації в умовах міжкультурної взаємодії.

Література:

1. Волошанська І. В. Зміст та специфіка застосування методу проєктів при вивченні іноземної мови. *Молодий вчений*. 2018. № 31(55.1). С. 19–22.
2. Мамус Г., Сорока Т., Харитонova В. Формування культурної компетентності студентів засобами проєктного навчання. *Молодь і ринок*. 2025. № 2(234). С. 52–57.

З. Зайцева К. І., Масло І. М., Канонік Н. П. Роль проєктного навчання у викладанні англійської мови: розвиток творчих та критичних навичок студентів. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 9 (27). С. 203–215.

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА МІЖНАРОДНІ ПРАКТИКИ

Сторожчук Ю. О.

кандидат медичних наук,

доцент кафедри радіології

Національний університет охорони здоров'я України

імені П. Л. Шупика

м. Київ, Україна

Сучасний розвиток системи охорони здоров'я вимагає підготовки висококваліфікованих медичних кадрів, здатних ефективно працювати в умовах стрімкого розвитку медичної науки, цифрових технологій та міжнародної інтеграції. Саме тому одним із пріоритетних напрямів державної політики є модернізація вищої медичної освіти, яка передбачає впровадження інноваційних освітніх технологій, компетентнісного підходу, цифровізації навчального процесу та гармонізацію національних освітніх стандартів із європейськими вимогами [1].

Реформування медичної освіти в Україні відбувається відповідно до положень Закону України «Про вищу освіту», Закону України «Про освіту», Стратегії розвитку системи охорони здоров'я та принципів Європейського простору вищої освіти. Особливого значення набуває впровадження компетентнісної моделі підготовки лікаря, що орієнтована не лише на формування теоретичних знань, а й на розвиток клінічного мислення, практичних навичок, професійної відповідальності, комунікативних компетентностей і здатності до безперервного професійного розвитку [2].

Однією з ключових тенденцій сучасної медичної освіти є цифровізація освітнього процесу. Використання електронних освітніх платформ, систем дистанційного навчання, віртуальних симуляторів, технологій доповненої та віртуальної реальності, а також штучного інтелекту значно розширює можливості підготовки майбутніх лікарів. Цифрові технології забезпечують доступ до міжнародних освітніх ресурсів,

інтерактивних навчальних матеріалів, клінічних баз даних і сучасних методів оцінювання знань, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу [3].

Особливу роль у професійній підготовці здобувачів відіграє симуляційне навчання. Використання високотехнологічних симуляційних центрів дозволяє моделювати складні клінічні ситуації без ризику для пацієнтів, формувати практичні навички, відпрацьовувати алгоритми невідкладної допомоги, удосконалювати міжпрофесійну взаємодію та командну роботу. Симуляційне навчання сьогодні є невід'ємною складовою медичної освіти більшості країн Європейського Союзу та Північної Америки і поступово інтегрується у навчальні програми українських закладів вищої медичної освіти [4].

Важливим напрямом розвитку є інтернаціоналізація медичної освіти. Участь українських університетів у міжнародних освітніх програмах, академічній мобільності, наукових проєктах, програмах Erasmus+, Horizon Europe та інших міжнародних ініціативах сприяє обміну досвідом, впровадженню сучасних освітніх практик та інтеграції у світовий науково-освітній простір. Гармонізація навчальних програм із європейськими стандартами забезпечує конкурентоспроможність випускників на міжнародному ринку праці [5].

Водночас система вищої медичної освіти України стикається з низкою викликів. Серед них – необхідність оновлення матеріально-технічної бази, розширення мережі симуляційних центрів, удосконалення цифрової інфраструктури, забезпечення доступу до сучасних електронних інформаційних ресурсів, підвищення рівня володіння англійською мовою серед здобувачів освіти та викладачів, а також адаптація освітнього процесу до умов воєнного стану. Війна суттєво вплинула на організацію навчання, що зумовило активний розвиток дистанційних технологій, гібридних форм навчання та міжнародної співпраці у сфері медичної освіти [6].

Міжнародний досвід свідчить, що сучасна модель підготовки лікаря базується на принципах доказової медицини, пацієнт-орієнтованого підходу, міждисциплінарної взаємодії та безперервного професійного розвитку. Значна увага приділяється ранньому залученню студентів до клінічної практики, розвитку навичок критичного мислення, медичної комунікації, клінічного прийняття рішень та використання цифрових технологій у повсякденній професійній діяльності. Саме ці напрями визначають стратегічний розвиток медичної освіти у країнах Європейського Союзу та можуть бути успішно імplementовані в Україні [7].

Окремої уваги заслуговує впровадження сучасних методів оцінювання професійних компетентностей. Поряд із традиційними формами

контролю знань дедалі ширше застосовуються об'єктивний структурований клінічний іспит (OSCE), електронне тестування, портфоліо здобувача освіти, оцінювання клінічних компетентностей у симуляційному середовищі та методи формувального оцінювання. Такі підходи дозволяють комплексно оцінити рівень підготовки майбутнього лікаря та його готовність до професійної діяльності [8].

Таким чином, інноваційний розвиток вищої медичної освіти є необхідною умовою підвищення якості підготовки медичних кадрів та інтеграції України до Європейського простору вищої освіти. Подальше впровадження цифрових технологій, симуляційного навчання, міжнародних освітніх практик, компетентнісного підходу та сучасних методів оцінювання сприятиме формуванню конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в умовах сучасної системи охорони здоров'я.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.
3. World Federation for Medical Education. *WFME Global Standards for Quality Improvement in Medical Education*. Copenhagen : WFME, 2023.
4. Association for Medical Education in Europe (AMEE). *AMEE Guide No. 82: Simulation in Medical Education*. Med Teach. 2022.
5. European Commission. *Erasmus+ Programme Guide 2025*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2025.
6. Kachur R., Hurevych O., et al. Medical education in Ukraine during wartime: challenges and opportunities. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23. Art. 842.
7. World Health Organization. *Global Competency and Outcomes Framework for Universal Health Coverage*. Geneva : WHO, 2022.
8. Harden R. M., Gleeson F. A. Assessment of Clinical Competence Using an Objective Structured Clinical Examination (OSCE): Current Trends and Perspectives. *Medical Teacher*. 2021.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ: ДИСКУРСИВНИЙ ТА ЛЕКСИКОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТИ

Строченко Л. В.

*доктор філологічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов*

*Національний університет «Одеська юридична академія»
м. Одеса, Україна*

Сучасний етап розвитку лінгвістики характеризується активною інтеграцією технологій штучного інтелекту до дослідницької практики, що зумовлює появу нових підходів до аналізу мовних явищ, дискурсу, лексикографічних ресурсів і мовної взаємодії. Штучний інтелект перестає бути виключно технічним інструментом автоматизованої обробки текстів і перетворюється на повноцінний об'єкт лінгвістичного аналізу, оскільки генеративні мовні моделі формують нові типи комунікації, трансформують принципи текстотворення та змінюють уявлення про мовне авторство [1].

Одним із провідних напрямів сучасних досліджень є аналіз AI-опосередкованого дискурсу, у межах якого вивчаються особливості взаємодії людини та генеративних мовних моделей. Дослідження засвідчують, що тексти, створені за допомогою штучного інтелекту, характеризуються високим рівнем граматичної правильності, когерентності та жанрової відповідності, однак водночас мають специфічні дискурсивні особливості, пов'язані з алгоритмічною природою їхнього породження. Зазначене актуалізує проблему визначення критеріїв розмежування людського й машинного авторства, а також пошуку нових методів ідентифікації AI-генерованих текстів у різних типах дискурсу [1].

Важливим аспектом сучасних лінгвістичних досліджень є вивчення прагматичних характеристик комунікації за участю штучного інтелекту. Незважаючи на здатність генеративних моделей створювати логічно зв'язні та стилістично коректні висловлення, вони не здійснюють повноцінного семантичного осмислення комунікативної ситуації, а функціонують на основі статистичного прогнозування мовних послідовностей. Унаслідок цього ефективність AI-комунікації значною мірою залежить від людини, яка інтерпретує результати, уточнює контекст, усуває неоднозначність і компенсує прагматичні обмеження моделі, що дає підстави розглядати AI-дискурс як особливий різновид

гібридної комунікації, що формується в результаті взаємодії людської когнітивної діяльності та алгоритмічного генерування тексту [3].

Не менш значущим напрямом є використання штучного інтелекту в сучасній цифровій лексикографії. Інтелектуальні алгоритми забезпечують автоматизоване опрацювання великих лексичних масивів, класифікацію словникових одиниць, виявлення семантичних зв'язків, зіставлення діалектних варіантів, формування електронних словникових статей і вдосконалення пошукових механізмів цифрових словників. Використання AI значно підвищує швидкість та ефективність лексикографічної роботи, особливо під час аналізу історичних текстів, діалектних корпусів і великих електронних колекцій мовних даних. Водночас інтерпретація мовних фактів, визначення семантичних відтінків і врахування історико-культурного контексту залишаються сферою діяльності дослідника-лінгвіста, що обумовлює необхідність поєднання автоматизованих технологій із фаховою експертизою [2].

Застосування технологій штучного інтелекту суттєво трансформуює методологію сучасних лінгвістичних досліджень. Використання алгоритмів машинного навчання та обробки природної мови відкриває можливості для автоматичного аналізу багатомільйонних текстових корпусів, виявлення лексико-семантичних, синтаксичних і стилістичних закономірностей, дослідження мовної варіативності, побудови тематичних моделей і аналізу дискурсивних структур. У результаті традиційні описові методи дедалі частіше поєднуються з корпусною лінгвістикою, статистичним аналізом і комп'ютерними технологіями, що забезпечує більш комплексне дослідження мовних процесів [2].

Окремий напрям сучасних наукових розвідок пов'язаний із використанням штучного інтелекту в прикладній лінгвістиці та мовній освіті. Бібліометричний аналіз наукових публікацій засвідчує стрімке зростання кількості досліджень, присвячених застосуванню AI у навчанні іноземних мов, розвитку академічного письма, автоматизованому оцінюванню текстів, персоналізації навчального процесу та створенню адаптивних навчальних матеріалів, що свідчить про формування нового міждисциплінарного напрямку, який поєднує комп'ютерну лінгвістику, корпусні дослідження, цифрову гуманітаристику та технології штучного інтелекту [4].

Отже, сучасні лінгвістичні дослідження демонструють, що штучний інтелект суттєво розширює можливості аналізу мовних явищ, дискурсивних процесів і лексикографічних ресурсів. Його впровадження сприяє розвитку нових методів дослідження, автоматизації аналізу мовних даних та створенню інноваційних цифрових ресурсів. Водночас результати сучасних наукових праць підтверджують, що попри високий рівень розвитку генеративних моделей, їх ефективне

використання потребує професійної лінгвістичної інтерпретації, критичного аналізу та наукової експертизи, які залишаються визначальними складовими сучасного мовознавства.

Література:

1. Khedr N. A., Abbas N. F. AI in Literary and Non-Literary Discourse: A Systematic Review of Human and Machine Authorship, Style and Perception. *Arab World English Journal. Special Issue on Artificial Intelligence*. 2026. № 3. P. 88–104. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/AI3.6>
2. Markus M., Kirner-Ludwig M. A Philologist's Perspective on Artificial Intelligence – a Case Study into English Dialect Dictionary Online 4.0. *International Journal of Lexicography*. 2024. Vol. 37, No. 2. P. 226–252. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/eca001>
3. Pütz O., Esposito E. Performance without understanding: How ChatGPT relies on humans to repair conversational trouble. *Discourse & Communication*. 2024. Vol. 18, No. 6. P. 859–868. DOI: <https://doi.org/10.1177/17504813241271492>
4. Zhang X., Umeanowai K. O. Exploring the transformative influence of artificial intelligence in EFL context: A comprehensive bibliometric analysis. *Education and Information Technologies*. 2025. Vol. 30, No. 3. P. 3183–3198. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12937-z>

ПРОБЛЕМА ДОСТОВІРНОСТІ ІНФОРМАЦІЇ, ГЕНЕРОВАНОЇ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ, ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КРИМІНАЛЬНОГО ПРАВА: ВИКЛИКИ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ

Ткаченко І. М.

*кандидат юридичних наук, доцент,
завідувач кафедри права та соціально-економічних відносин
Центральноукраїнський інститут розвитку людини
м. Кропивницький, Україна*

Інтенсивний розвиток генеративного штучного інтелекту істотно змінює способи отримання, опрацювання та представлення інформації, водночас поширення мовних моделей створює нові можливості для використання цифрових технологій в освітньому процесі.

Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2020 року

№ 1556-р, трактує штучний інтелект як організовану сукупність інформаційних технологій, здатних забезпечувати виконання складних комплексних завдань на основі наукових методів дослідження та алгоритмів опрацювання інформації, отриманої або сформованої в процесі функціонування відповідних систем, із можливістю створення й використання власних баз знань, моделей прийняття рішень, алгоритмів роботи з інформаційними ресурсами та визначення оптимальних способів досягнення поставлених завдань [5].

І. Бочкова та К. Врублевська-Місюна аналізують правове регулювання використання штучного інтелекту в освіті, звертаючи увагу на захист прав студентів і викладачів, прозорість алгоритмічних рішень, конфіденційність та академічні права учасників освітнього процесу [2].

Система вищої освіти адаптується до умов, за яких здобувач може оперативно отримувати пояснення навчального матеріалу, формувати практичні завдання та використовувати алгоритми для аналізу правових ситуацій [3].

Ю. Короткова зазначає, що вибір сервісів штучного інтелекту має визначатися характером навчального або наукового завдання, оскільки різні моделі відрізняються функціональним призначенням і можливостями застосування в освітньому процесі [4, с. 21].

Одним із напрямів нормативного впорядкування відносин, пов'язаних із використанням штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти, зокрема під час викладання правничих дисциплін, може виступати розроблення відповідного порядку його застосування. На думку О. Зяярного та С. Ілларионовой, такий нормативний документ доцільно спрямувати на визначення допустимих видів технологій штучного інтелекту, засад і умов їх правомірного використання здобувачами вищої освіти та науково-педагогічними працівниками, переліку компетентностей, формуванню або вдосконаленню яких сприяє їх застосування, правових обмежень щодо використання відповідних технологій, механізмів охорони прав інтелектуальної власності на результати творчої діяльності, створені із залученням штучного інтелекту, а також заходів щодо мінімізації пов'язаних із ним ризиків, забезпечення кібербезпеки та визначення джерел даних, призначених для машинного навчання [3].

Кримінальне право посідає особливе місце серед юридичних дисциплін, оскільки його вивчення передбачає не лише засвоєння змісту нормативних положень, а й формування складної системи навичок юридичної кваліфікації. Здобувач освіти повинен уміти встановлювати юридично значущі обставини, визначати об'єкт та об'єктивну сторону кримінального правопорушення, характеризувати суб'єкта і суб'єктивну сторону, встановлювати форму вини, визначати стадію реалізації

кримінально протиправного наміру, розмежовувати співучасників та застосовувати положення про сукупність або конкуренцію кримінально-правових норм.

Помилка, допущена на будь-якому етапі такого аналізу, здатна призвести до неправильного результату кваліфікації. Відповідно, використання генеративної моделі у процесі вивчення кримінального права потребує особливої обережності, оскільки переконливий за формою текст не є достатнім доказом його юридичної правильності.

Кримінально-правовий аналіз потребує високої точності, оскільки кожна ознака складу кримінального правопорушення має визначене юридичне значення. Генеративна модель здатна правильно відтворити загальні положення щодо умислу, необережності, замаху чи співучасті, проте під час аналізу конкретної фабули може неправильно співвіднести окремі елементи складу.

Одним із основних ризиків є використання застарілої нормативної інформації, оскільки кримінальне законодавство України постійно змінюється. Невідповідність відповіді чинній редакції законодавства може призвести до використання положень, що втратили чинність або були змінені, тому нормативні положення необхідно перевіряти за офіційним текстом Кримінального кодексу України.

Суттєву проблему становить помилкова юридична кваліфікація, що може виникати через неврахування спеціальних ознак суб'єкта, способу вчинення, наслідків або форми вини. Ризик зростає під час розмежування суміжних складів кримінальних правопорушень, визначення стадії їх вчинення та встановлення ролі особи у співучасті.

Окрему небезпеку становлять вигадані судові рішення та правові позиції, оскільки модель може сформувати неіснуючі номери справ, дати чи висновки судів. Неперевірене використання таких відомостей здатне призвести до поширення недостовірної інформації в академічних роботах. Додатковим обмеженням є надмірне узагальнення кримінально-правових норм, за якого можуть залишатися поза увагою винятки, спеціальні умови застосування та взаємозв'язок окремих положень законодавства.

Юридичне мислення формується в процесі послідовного виконання інтелектуальних операцій: встановлення фактичних обставин, визначення юридичної проблеми, пошуку нормативної основи, тлумачення правової норми, співвіднесення норми з фактичними даними та аргументування висновку.

Автоматичне отримання готової відповіді скорочує зазначену послідовність. Студент може одразу отримати кінцевий результат, не проходячи всі етапи міркування. Подібний підхід створює ризик формування залежності від цифрового посередника.

Уміння перевіряти інформацію, створену штучним інтелектом, є важливою складовою підготовки майбутнього правника. Відповідь штучного інтелекту має сприйматися не як остаточний правовий висновок, а як інформаційна гіпотеза, що потребує перевірки.

Алгоритм верифікації доцільно будувати за послідовними етапами: визначення правової проблеми, встановлення нормативної основи, перевірка чинності відповідних норм, верифікація судової практики, самостійна юридична кваліфікація, порівняння власних висновків із відповіддю моделі та виявлення підтверджених, сумнівних і помилкових положень. Описаний підхід сприяє перетворенню генеративного штучного інтелекту з інструменту отримання готової відповіді на засіб розвитку критичного юридичного мислення.

Оновлення методики викладання кримінального права доцільно пов'язувати із впровадженням завдань на перевірку відповідей генеративних моделей, виявлення юридичних помилок, порівняння правових позицій та аргументування власних висновків. Аналіз і зіставлення відповідей різних генеративних моделей із подальшою перевіркою наведених джерел сприятимуть формуванню навичок критичного опрацювання правової інформації.

Отже, використання генеративного штучного інтелекту під час вивчення кримінального права створює нові можливості для організації освітнього процесу, водночас актуалізує проблему достовірності машиногенерованої інформації. Специфіка кримінально-правової кваліфікації зумовлює необхідність обов'язкової перевірки відповідей ШІ за чинним законодавством, офіційними джерелами судової практики та результатами самостійного правового аналізу. Відповідно, перспективним напрямом удосконалення юридичної освіти є формування у здобувачів навичок верифікації відповідей, генерованих штучним інтелектом, критичного аналізу правової інформації та аргументованого обґрунтування власної позиції.

Література:

1. Баайджи М. Новітні інструменти юридичної освіти у добу штучного інтелекту. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2023. № 12. С. 233–239.

2. Бочкова І. І., Врублевська-Місюна К. М. Правове регулювання використання штучного інтелекту в сфері освіти: захист прав студентів та викладачів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Право*. 2025. Т. 2. № 90. URL: 10.24144/2307-3322.2025.90.2.3 (дата звернення: 09.08.2026).

3. Зяярний О., Ілларіонова С. Застосування технологій штучного інтелекту для навчання майбутніх правників на прикладі ChatGPT:

педагогічний, правовий і технологічний аспекти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2025. Т. 105. № 1. URL: 10.33407/itlt.v105i1.5835 (дата звернення: 10.08.2026).

4. Короткова Ю. Застосування сервісів штучного інтелекту у підготовці майбутніх юристів та правоохоронців. *Імідж сучасного педагога*. 2026. Т. 1. № 2. С. 16–24.

5. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-20-p> (дата звернення: 11.08.2026).

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ AI-ОПОСЕРЕДКОВАНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

Томчаковська Ю. О.

доктор філологічних наук, доцент,

завідувач кафедри іноземних мов

Національний університет «Одеська юридична академія»

м. Одеса, Україна

Стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту став одним із найвагоміших чинників трансформації сучасної комунікації. Великі мовні моделі дедалі активніше використовуються в освіті, науковій діяльності, професійній комунікації, медіапросторі та повсякденному спілкуванні. Унаслідок цього формується новий різновид комунікативної взаємодії, у межах якого людина вступає в діалог не лише з іншими людьми, а й із мовними моделями, що здатні генерувати зв'язні, стилістично оформлені та прагматично орієнтовані тексти.

Поява AI-опосередкованої комунікації актуалізує низку лінгвістичних проблем, пов'язаних зі зміною традиційних моделей породження тексту, переосмисленням категорії авторства, трансформацією мовленевих стратегій та виникненням нових дискурсивних практик. Якщо раніше штучний інтелект розглядався переважно як технічний інструмент автоматизації окремих мовних операцій, то сучасні генеративні системи фактично виступають повноцінними учасниками комунікативного процесу, що потребує комплексного дослідження мовних особливостей AI-опосередкованого дискурсу, його структурних характеристик, прагматичних властивостей та функціонування в англомовному середовищі.

AI-опосередкована комунікація є новим типом дискурсивної взаємодії, у якій штучний інтелект бере участь у породженні, редагуванні та інтерпретації тексту. На відміну від традиційних автоматизованих систем, сучасні мовні моделі забезпечують інтерактивний характер спілкування, підтримують діалог і адаптують відповіді до намірів користувача.

Однією з визначальних характеристик такого дискурсу є високий рівень когерентності тексту. Генеративні моделі будують логічно послідовні повідомлення, уникають різких тематичних переходів і прагнуть максимальної структурної завершеності. Завдяки використанню великих мовних корпусів AI здатний відтворювати типові мовні конструкції різних функціональних стилів, що забезпечує граматичну правильність та лексичну різноманітність повідомлень [2].

Разом із цим, AI-згенеровані тексти характеризуються певною стандартизованістю. У них часто використовуються універсальні мовні кліше, повторювані синтаксичні моделі, типові дискурсивні маркери та нейтральні мовленнєві стратегії. Такі особливості забезпечують зрозумілість повідомлення, однак водночас можуть знижувати його індивідуальність і стилістичну виразність.

Ще однією важливою рисою AI-опосередкованого дискурсу є прагнення до максимальної ввічливості та кооперативності. Генеративні мовні моделі схильні уникати категоричних оцінок, конфліктних висловлювань, різких формулювань та надмірної експресивності. У більшості випадків відповіді мають рекомендаційний характер, містять пояснення, уточнення та альтернативні варіанти вирішення проблеми. Така стратегія відповідає принципам кооперації та позитивної ввічливості й забезпечує комфортну взаємодію користувача із системою.

Водночас AI-комунікація суттєво відрізняється від природного людського спілкування. Якщо міжособистісний дискурс характеризується емоційністю, індивідуальним стилем, ситуативною варіативністю та культурною специфікою, то генеративні моделі здебільшого продукують універсалізовані тексти, орієнтовані на середньостатистичного користувача. Саме тому дослідники наголошують, що навіть найбільш сучасні мовні моделі не відтворюють повною мірою прагматичний аспект людської комунікації [3].

Особливий інтерес становить феномен спільного авторства. На відміну від традиційного текстотворення, у якому автор самостійно формує повідомлення, AI-опосередкована комунікація передбачає багатоетапну взаємодію людини та мовної моделі. Користувач визначає тему, формулює запит, уточнює вимоги, коригує отримані результати й остаточно редагує текст. Таким чином, кінцевий продукт

є результатом співпраці людини та штучного інтелекту, що актуалізує питання розмежування людського і машинного внеску в текстотворення [1].

Проблема авторства безпосередньо пов'язана з оцінюванням автентичності текстів. Сучасні дослідження демонструють, що AI успішно відтворює жанрові особливості академічного, публіцистичного, художнього й офіційно-ділового дискурсу. Проте навіть за високого рівня мовної правильності тексти генеративних моделей нерідко містять стилістичну одноманітність, недостатню варіативність мовленнєвих стратегій та обмежену індивідуалізацію авторського стилю [1].

Не менш важливою є прагматична специфіка AI-комунікації. На відміну від людського співрозмовника, мовна модель не має власних інтенцій чи комунікативних намірів. Вона формує відповіді на основі статистичних закономірностей функціонування мови, тоді як інтерпретація змісту й досягнення комунікативної мети значною мірою покладаються на користувача. Саме тому успішність взаємодії залежить від якості сформульованого запиту (prompt), що фактично стає новою одиницею сучасного цифрового дискурсу [3].

Окремої уваги заслуговують перспективи використання AI-опосередкованої комунікації в лінгвістичних дослідженнях. Генеративні моделі вже активно застосовуються для аналізу текстових корпусів, автоматичного узагальнення інформації, стилістичного аналізу, перекладу та створення навчальних матеріалів. Водночас їх використання потребує критичного оцінювання результатів, перевірки достовірності інформації та збереження принципів академічної доброчесності.

AI-опосередкована комунікація є самостійним напрямом розвитку сучасного англомовного дискурсу, який поєднує традиційні мовленнєві механізми з можливостями генеративного штучного інтелекту. Її основними характеристиками виступають стандартизація мовлення, висока структурна організація текстів, кооперативний характер взаємодії, спільне авторство людини та AI, а також переосмислення прагматичних засад комунікації.

Результати аналізу сучасних досліджень свідчать, що мовні моделі вже сьогодні істотно впливають на розвиток англомовного дискурсу, змінюючи традиційні способи створення, редагування та інтерпретації текстів. Подальші дослідження доцільно спрямувати на виявлення мовних маркерів AI-згенерованих текстів, аналіз їх жанрової специфіки, прагматичного потенціалу та ролі у формуванні нових комунікативних практик.

Література:

1. Khedr N. A., Abbas N. F. AI in Literary and Non-Literary Discourse: A Systematic Review of Human and Machine Authorship, Style and Perception. *Arab World English Journal. Special Issue on Artificial Intelligence*. 2026. № 3. P. 88–104. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/AI3.6>
2. Mieczkowski H., Hancock J. T., Naaman M., Jung M., Hohenstein J. AI-mediated communication: Language use and interpersonal effects in a referential communication task. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. 2021. Vol. 5. Article 17. DOI: <https://doi.org/10.1145/3449091>
3. Pütz O., Esposito E. Performance without understanding: How ChatGPT relies on humans to repair conversational trouble. *Discourse & Communication*. 2024. Vol. 18, No. 6. P. 859–868. DOI: <https://doi.org/10.1177/17504813241271492>

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Томчаковський О. Г.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики та літературознавства
Національний університет «Одеська юридична академія»
м. Одеса, Україна

Цифрова трансформація сучасної освіти зумовлює активне впровадження генеративного штучного інтелекту в практику викладання іноземних мов. Особливо перспективним є використання генеративних моделей для створення навчальних матеріалів з англійської мови, оскільки такі системи здатні продукувати тексти, діалоги, комунікативні сценарії, вправи та проблемні завдання відповідно до заданого рівня мовної підготовки, професійної спрямованості й навчальних цілей.

Сучасні наукові праці засвідчують, що генеративний штучний інтелект поступово перетворюється на важливий інструмент освітньої діяльності. Його використання у вищій освіті охоплює створення навчального контенту, персоналізацію навчання, автоматизоване

формування зворотного зв'язку, підтримку самостійної роботи студентів і розроблення інтерактивних завдань. Водночас інтеграція генеративних систем потребує розроблення чітких інституційних рекомендацій, спрямованих на регулювання етичних, методичних та організаційних аспектів їх застосування [1]. Особливо важливими є питання академічної доброчесності, захисту персональних даних, перевірки достовірності згенерованої інформації та підготовки викладачів до критичного використання нових цифрових інструментів.

В освітньому процесі генеративний штучний інтелект не повинен розглядатися як автономне джерело навчального змісту або як повна заміна професійної діяльності викладача. Його доцільно використовувати як допоміжний інструмент, що розширює можливості викладача щодо швидкого створення, модифікації та диференціації навчальних матеріалів [1].

Значний потенціал генеративного штучного інтелекту у викладанні англійської мови пов'язаний із можливістю створення різножанрових матеріалів. За допомогою генеративних моделей викладач може розробляти діалоги для побутового й професійного спілкування, електронні листи, оголошення, новинні повідомлення, інтерв'ю, академічні тексти, ділові переговори, юридичні або економічні кейси, інструкції та сценарії рольових ігор. Важливо, що параметри такого матеріалу можна визначати заздалегідь: тему, жанр, рівень складності, обсяг, комунікативну ситуацію, цільову лексику, граматичні конструкції та прагматичну мету.

Наприклад, для студентів юридичних спеціальностей генеративна система може створити діалог між адвокатом і клієнтом, фрагмент судового засідання, консультацію щодо умов договору або ситуаційне завдання, пов'язане із захистом прав споживачів. Для здобувачів освіти економічного профілю можуть бути згенеровані ділові листи, переговори між компаніями, презентації продуктів, фінансові звіти чи обговорення маркетингової стратегії. Такі матеріали відтворюють професійно значущі комунікативні ситуації та сприяють інтегрованому розвитку мовної і фахової компетентностей.

Перспективність використання чатботів на основі штучного інтелекту у викладанні англійської мови підтверджується результатами вивчення ставлення викладачів англійської мови як іноземної до ChatGPT. Серед основних переваг чатботів виокремлюють можливість швидкого створення навчальних ресурсів, пояснення мовного матеріалу, формування прикладів, підготовку вправ і забезпечення персоналізованої підтримки студентів [3]. Штучний інтелект може допомагати викладачеві розробляти завдання для читання, письма,

аудіювання й говоріння, а також генерувати альтернативні пояснення складних граматичних явищ або значень лексичних одиниць.

Результати дослідження використання генеративних чатботів у навчанні англійського усного мовлення засвідчують позитивний вплив взаємодії з такими системами на розвиток мовленнєвих навичок [4]. Особливий інтерес становить порівняння індивідуальної та парної взаємодії з чатботом. Індивідуальний формат дозволяє студентові працювати у власному темпі, повторювати відповіді та зосереджуватися на особистих труднощах. Парна робота, своєю чергою, активізує співпрацю, взаємне пояснення, обговорення мовних варіантів і колективне прийняття комунікативних рішень [4]. Отже, генеративний ШІ може використовуватися не лише для індивідуалізації, а й для організації спільної навчальної діяльності.

Важливою перевагою генеративного штучного інтелекту є можливість оперативної адаптації одного матеріалу до різних рівнів володіння англійською мовою. Наприклад, автентичний або змодельований новинний текст може бути спрощений для студентів рівня A2, доповнений тематичною лексикою для рівня B1, перетворений на дискусійний матеріал для рівня B2 або використаний для критичного дискурсивного аналізу на рівні C1. При цьому викладач може попросити систему зберегти ключовий зміст, але змінити довжину речень, частотність лексики, кількість термінів або складність граматичних конструкцій.

Генеративний штучний інтелект також може забезпечувати тематичну, жанрову та ситуативну варіативність навчальних матеріалів. Одне граматичне явище може опрацьовуватися на матеріалі різних комунікативних ситуацій, що відповідають інтересам студентів. Наприклад, умовні речення можуть бути представлені в контексті подорожей, професійного планування, екологічних проблем або юридичної відповідальності. Такий підхід підвищує мотивацію студентів і демонструє функціональну роль мовних одиниць у реальному спілкуванні.

Отже, огляд наукової літератури засвідчує, що генеративний штучний інтелект має значний потенціал для створення навчальних матеріалів з англійської мови. Дослідження використання генеративного ШІ у вищій освіті акцентують необхідність інституційного регулювання, розвитку цифрової грамотності та відповідального використання технологій [1]. Результати праць у галузі викладання англійської мови підтверджують можливість застосування чатботів для створення матеріалів, персоналізації навчання, підтримки викладача та розвитку продуктивних мовленнєвих умінь [3; 4].

Таким чином, генеративний штучний інтелект доцільно розглядати як засіб педагогічно керованого конструювання квазіавтентичного навчального середовища. Його ефективність визначається не кількістю автоматично створених текстів і вправ, а якістю їх методичної інтеграції, відповідністю реальним комунікативним потребам студентів і належним експертним контролем. Поєднання технологічних можливостей генеративних моделей із професійною компетентністю викладача може сприяти оновленню змісту навчання, підвищенню мотивації студентів та розвитку їхньої здатності використовувати англійську мову в реальних академічних, побутових і професійних ситуаціях.

Література:

1. Alzubaidi K. The Role of Generative AI in Higher Education: Institutional Guidelines, Generational Gaps, and the Grok 4 Challenge. *Arab World English Journal (AWEJ). Special Issue on CALL*. 2025. № 11. С. 1–14. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call11.1>
2. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 2007. Vol. 40, No. 2. P. 97–118. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
3. Mohamed A. M. Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: Perceptions of EFL Faculty Members. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29, No. 3. P. 3195–3217. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11917-z>
4. Tai T. Y., Chen H. H.-J. Improving elementary EFL speaking skills with generative AI chatbots: Exploring individual and paired interactions. *Computers & Education*. 2024. Vol. 220. Article 105112. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105112>

FROM PROHIBITION TO REFLECTION: METHODOLOGICAL SYNERGISM OF GENERATIVE AI AND THE GRAMMARLY PLATFORM IN TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH

Khodakevych O. H.

PhD in Psychological Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Faculty of Finance

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

Kyiv, Ukraine

Relevance and Problem Statement. Modern higher education has found itself in a situation where generative artificial intelligence (AI) tools are widely available, and students are already actively using them in their teaching. The disappearance of the entry threshold and the universality of AI platforms have made attempts at prohibition impractical, and the "defensive strategy" of using AI detectors has proven ineffective due to low accuracy and a high rate of false positives in academic style.

In teaching English for Professional Purposes (ESP), the teacher faces the task of transitioning from passive control to transparent regulation of AI tools in syllabi and reconceptualizing assessment.

Overview of Approaches to Teaching and Assessment in the AI Era. Automation of routine tasks devalues the teacher's role as an "error controller," shifting the emphasis to mentoring, facilitation, and the development of critical thinking. Methodologically justified approaches to knowledge assessment are:

- linking tasks to a unique context (local data, materials of a specific lecture);
- requiring a demonstration of the implementation process (analysis of drafts, history of edits);
- an oral component of the defense of the work with clarified questions;
- development of differentiated tasks of different levels of complexity and test distractors based on typical student errors.

To methodologically support this process, the teacher must master prompt engineering, creating structured queries that contain six mandatory elements: role, task, context, format, constraints, and example.

Practical Recommendations. Two-stage methodology "AI Error Analysis → Grammarly Verification". An effective methodological approach that combines the capabilities of generative AI and automated writing assessment tools (AWE) is to implement interactive tasks such as "Real-time AI Error Analysis" [3, p. 80].

The teacher prepares or generates drafts with the help of AI, with deliberately integrated errors in two areas:

- Official and business correspondence: analysis of letters with a violation of the speech register (use of informal vocabulary or inappropriate tone when addressing regulatory or financial institutions);
- Academic writing (essays, executive summaries): analysis of texts with a broken genre structure, incorrect linkers (e.g. furthermore, however, on the contrary) and logical gaps.

The material is processed according to a two-stage model:

1. Classroom Stage (Independent Critical Analysis). The student performs the task in the lesson completely independently, relying on the knowledge gained during lectures and self-study. The applicant identifies lexical, stylistic, and syntactic inconsistencies in the "defective" AI text, justifies them, and suggests normatively correct options. This transforms the student from a "content consumer" to a "critical reviewer and editor" [1, p. 66].

2. Extracurricular Stage (Self-Check via Grammarly). During homework, the Grammarly platform is used as a training ground and digital scaffolding. If the student has doubts about his own editing solutions, he uploads the task to Grammarly and compares his own conclusions with the system's options:

- Tone Detector helps to assess the verification of the correspondence of the business tone;
- Domain & Goals allows you to check compliance with genre parameters;
- Clarity shows the level of simplification of overly complex syntactic constructions [2, p. 396].

Conclusion. Refusing to ban generative AI in favor of its critical rethinking allows you to form a modern culture of academic integrity. The two-stage methodology "independent classroom analysis → extracurricular verification via Grammarly" develops metacognitive skills and linguistic autonomy of the applicant. As a result, artificial intelligence does not replace the teacher, but increases his professional effectiveness, freeing up time for meaningful professional discussion and mentoring.

Bibliography:

1. Fitria T. N. Grammarly as AI-powered English writing assistant: Students' alternative for writing English. *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching*. 2021. Vol. 5, No. 1. P. 65–78.

2. Ghufon M. A., Rosyida F. The Role of Grammarly in Assessing English as a Foreign Language (EFL) Writing. *Lingua Cultura*. 2018. Vol. 12, No. 4. P. 395–403.

3. Özer O., Yükselir C. Exploring the Role of Grammarly as an Automated Writing Evaluation (AWE) Tool in Higher Education. *Journal of Educational Technology and Online Learning*. 2023. Vol. 6, No. 2. P. 75–88.

РИЗИКИ ТА МЕЖІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІД ЧАС СКЛАДАННЯ ПРОЦЕСУАЛЬНИХ ДОКУМЕНТІВ В КРИМІНАЛЬНОМУ ПРОВАДЖЕННІ

Чистякова А. С.

*кандидат юридичних наук,
доцент кафедри державно-правових дисциплін
Університет «КРОК»
м. Київ, Україна*

Україна є членом Спеціального комітету із штучного інтелекту при Раді Європи, у жовтні 2019 року приєдналася до Рекомендацій Організації економічного співробітництва і розвитку з питань штучного інтелекту (Organisation for Economic Co-operation and Development, Recommendation of the Council on Artificial Intelligence, OECD/LEGAL/0449). А відповідно до Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні [1], розроблення та використання систем штучного інтелекту можливе лише за умови дотримання верховенства права, основоположних прав і свобод людини і громадянина, демократичних цінностей, а також забезпечення відповідних гарантій під час використання таких технологій. Так, наприклад у сфері правосуддя, відповідно до вимог вищезгаданої Концепції, доцільним є винесення судових рішень у справах незначної складності (за взаємною згодою сторін) на основі результатів аналізу, здійсненого з використанням технологій штучного інтелекту, стану дотримання законодавства та судової практики.

Очевидно, що питома вага використання штучного інтелекту (надалі – ШІ) буде зростати в усіх сферах, у тому числі у сфері правосуддя і юриспруденції. Також цілком очевидно, що можливості ШІ вже використовуються багатьма практиками під час складання процесуальних документів у кримінальному провадженні, ознак лишається відкритим питання допустимих меж та правил такого використання та ризиків, які можуть супроводжувати правника, який використовує інформацію згенеровану ШІ.

Як правило ШІ застосовують під час складання процесуальних документів для пошуку релевантної практики або правових позицій, які по змісту відповідають ситуації, якій надається кримінально-правова оцінка. Однак, практика застосування ШІ говорить про те, що відповіді на запит можуть відрізнятися змістовно при, наприклад, однакових введених даних на пошук, є залежність змісту відповіді від змісту самого промпту, а також інформації, яка вже була попередньо інтегрована в систему пошукачем, також система може викривлювати (спотворювати) інформацію, щоб максимально «закрити» потреби конкретному промпту. У зв'язку з чим непоодинокими є випадки пропонування ШІ судової практики та судових прецедентів та правових позицій, а так само положень нормативно-правових актів, які взагалі не відповідають дійсності та є по своїй суті викривленням (галюцинаціями).

Наприклад, Ухвалою Сумського апеляційного суду від 22.01.2026 № 588/2256/25 було констатовано використання галюцинацій ШІ у апеляційній скаргі адвоката: щодо нібито існуючих правових позицій Верховного Суду, які при перевірці були визнані «грубим викривленням реальної судової практики». Використання вигаданих правових позицій, які дійсності не відповідають було оцінено як «неналежне виконання професійних обов'язків правником, порушенням принципу юридичної визначеності та виявом неповаги до суду» [2].

Ухвала ВС від 08.02.2024 № 925/200/22 [3] містить зовсім іншу правову модель оцінки висновків, які видає ШІ по конкретному питанню. Так, в цій справі (№ 925/200/22), заявник, під час обґрунтування своєї правової позиції, посилається на відповідь (зміст інформації), яка була згенерована штучним інтелектом по конкретному питанню. Оцінивши у сукупності всі доводи заявника ВС зазначив, що «заявник фактично просить Верховний Суд спростувати чи підтвердити те, що з окресленого питання згенерував штучний інтелект "ChatGPT", який не визнається «джерелом достовірної науково доведеної інформації», на протипагу висновкам, що були зроблені судом в судовому рішенні. У такий спосіб заявник поставив під сумнів суддівський розсуд та судові тлумачення цього питання у рішенні, що набуло статусу остаточного, чим знехтував авторитет судової влади».

Порівнюючи ці два судових рішення з точки зору прозорості використання ШІ, можна зазначити, що якщо у першому судовому рішенні [2] було посилання на хибну судову практику без зазначення заявником, що він користувався ШІ, то у другому судовому рішенні [3] заявник повідомив про те, що його правова позиція містить доводи,

згенеровані штучним інтелектом та вказав в якій частині його документ складений по суті за допомогою ШІ.

Ухвалою Апеляційної палати Вищого антикорупційного суду від 01.09.2025 у справі № 991/3222/25 [4] визначено: що «відповіді ChatGPT не є джерелом достовірної інформації чи доказів».

Постановою ВС від 8 липня 2025 у справі № 925/496/24 [5] Суд наголосив, що ШІ може бути лише корисним інформативним інструментом, але не може замінити ні роль суддів, ні принципи належності, допустимості та достовірності доказів.

Відповідно до ст. 16 Кодексу суддівської етики [6], використання суддею технологій штучного інтелекту є допустимим, якщо це не впливає на незалежність та неупередженість судді, не стосується оцінки доказів і процесу ухвалення рішень та не порушує вимог законодавства.

Відповідно до Положення про використання технологій штучного інтелекту працівниками Апарату Верховного Суду [7] ШІ є виключно допоміжним інструментом, який не може замінити професійну діяльність працівника або (його критичне мислення, фахове судження, правову кваліфікацію та прийняття остаточного рішення).

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що саме на правника, який використовує ШІ для дослідження юридичних прецедентів покладена відповідальність за перевірку всіх рекомендацій та цитувань, які надає ШІ, правильність запропонованих алгоритмів захисту (якщо цього стосувалися промпти) або правильність цитувань нормативних джерел або судових рішень. Зазначений тезис цілком відповідає положенням Рекомендацій з відповідального використання штучного інтелекту для правників [8]. Таким чином той, хто складає / підписує документ той і несе, в кінцевому підсумку, відповідальність за його зміст, що в принципі узгоджується з логікою подання документів, які складені без використання ШІ.

Враховуючи викладене, доцільно зробити висновок про те, що є кілька очевидних ризиків застосування ШІ під час складання процесуальних документів:

1) надання ШІ викривленого змісту інформації (нормативних актів, судової практики, правових позицій) т. з. «галюцинацій» по запиту пошукача і використання пошукачем у процесуальних документах, які подаються від його імені, такої викривленої інформації;

2) репутаційні ризики, коли подання викривленого змісту інформації (нормативних актів, судової практики, правових позицій) т.з. «галюцинацій» може бути оцінено як неналежне виконання правником своїх професійних обов'язків правником, що в свою чергу може бути підставою для дисциплінарних скарг стосовно адвоката.

Одночасно при дотриманні прозорої моделі використання ШІ під час складання процесуальних документів, обов'язкової post-factum перевірки інформації (судової практики, судових прецедентів, правових позицій, відповідності положень нормативно-правових актів, які цитуються) дані ризики можуть бути знижені до мінімуму або повністю деактивовані.

Література:

1. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні, схвалена розпорядженням КМУ від 02.12.2020 № 1556-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-p#Text>
2. Ухвала Сумського апеляційного суду від 22.01.2026 № 588/2256/25. URL: <https://reyestr.court.gov.ua/Review/133587000>
3. Ухвала ВС від 08.02.2024 № 925/200/22. URL: <https://reyestr.court.gov.ua/Review/116984639>
4. Ухвала Апеляційної палати Вищого антикорупційного суду від 01.09.2025 у справі № 991/3222/25. URL: <https://reyestr.court.gov.ua/Review/129856098>
5. Постанова ВС від 8 липня 2025 у справі № 925/496/24. URL: <https://reyestr.court.gov.ua/Review/128775966>
6. Кодекс суддівської етики. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/n0001415-13>
7. Положення про використання технологій штучного інтелекту працівниками Апарату Верховного Суду. URL: https://court.gov.ua/storage/portal/supreme/rizne/Polozhennya_SHI.pdf
8. Рекомендації з відповідального використання штучного інтелекту для правників. URL: <https://storage.thedigital.gov.ua/files/2/72/fcf6c498e0a9f57e7a8521ff9833372d.pdf>

АІ-ЧАТБОТИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Швелідзе Л. Д.

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Національний університет «Одеська юридична академія»

м. Одеса, Україна

Цифровізація вищої освіти та стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту зумовлюють пошук нових засобів удосконалення іншомовної підготовки студентів. Одним із найбільш перспективних напрямів є використання АІ-чатботів, здатних моделювати іншомовну взаємодію, підтримувати діалог, надавати персоналізований зворотний зв'язок і створювати умови для регулярної мовленнєвої практики. На відміну від традиційних електронних ресурсів, які переважно пропонують заздалегідь визначений зміст, сучасні чатботи можуть адаптувати відповіді до рівня володіння мовою, комунікативної ситуації, індивідуальних труднощів і навчальних потреб користувача.

Актуальність використання АІ-чатботів у навчанні англійської мови пов'язана передусім із необхідністю збільшення обсягу активної мовленнєвої практики студентів. У традиційній аудиторії час, відведений для індивідуального говоріння кожного здобувача освіти, часто є обмеженим. Значна кількість студентів у групі, різний рівень мовної підготовки та психологічна невпевненість також можуть знижувати інтенсивність комунікативної взаємодії. Чатбот частково компенсує ці обмеження, надаючи можливість практикувати англійську мову у зручний час, повторювати відповіді, змінювати темп роботи та повертатися до складних елементів без страху негативного оцінювання.

У сучасних дослідженнях АІ-чатботи розглядаються як засіб підтримки самостійного навчання та розвитку розмовних умінь. Результати кейс-дослідження самокерованого навчання англійської мови спілкування засвідчують, що регулярна взаємодія з чатботами може сприяти підвищенню автономності студентів, формуванню індивідуальних стратегій навчання та збільшенню частоти мовленнєвої практики [1]. Важливо, що студенти можуть самостійно визначати тему розмови, рівень складності, тривалість взаємодії та вид комунікативного завдання. Такий формат відповідає принципам персоналізованого навчання й дає змогу враховувати індивідуальні інтереси, професійну спрямованість та мовні потреби здобувачів освіти.

Самокероване навчання за допомогою AI-чатботів передбачає активну позицію студента. Користувач не лише відповідає на поставлені системою запитання, а й формулює власні запити, уточнює значення слів, просить пояснити помилки, створити нову ситуацію або ускладнити завдання. У такий спосіб відбувається поступовий перехід від пасивного засвоєння навчального матеріалу до активного конструювання індивідуальної траєкторії навчання. Водночас ефективність такого формату залежить від рівня сформованості навчальної автономії, здатності критично оцінювати відповіді системи та вміння ставити конкретні комунікативні цілі.

Систематизація досліджень, присвячених використанню AI-чатботів у навчанні англійської мови, свідчить про їхній позитивний вплив на мотивацію, залученість, словниковий запас, граматичну точність, навички письма та усного мовлення [2]. Особливо важливою перевагою є можливість постійної взаємодії без часових і просторових обмежень. Студенти можуть отримувати миттєві відповіді, додаткові пояснення та приклади, що підтримує безперервність навчального процесу. Крім того, використання чатботів сприяє створенню менш формального й психологічно комфортного середовища, у якому здобувачі освіти частіше виявляють готовність експериментувати з мовою.

Позитивне ставлення до використання ChatGPT та інших AI-чатботів у викладанні англійської мови відзначають і викладачі. Серед основних переваг називають можливість швидкого створення навчальних матеріалів, генерування прикладів, розроблення комунікативних ситуацій, персоналізації завдань і підтримки самостійної роботи студентів [3]. Чатбот може допомогти викладачеві підготувати питання для дискусії, рольові картки, кейси, проблемні завдання або моделі діалогів відповідно до рівня та спеціальності студентів. Водночас викладач зберігає провідну роль, оскільки саме він визначає навчальну мету, перевіряє мовну й фактичну коректність контенту та оцінює його методичну доцільність.

Особливо перспективним є застосування AI-чатботів для розвитку усного мовлення. Дослідження взаємодії учнів із генеративними чатботами підтверджує, що такі інструменти можуть позитивно впливати на формування навичок говоріння [4]. Важливим результатом є те, що ефективність спостерігається як під час індивідуальної, так і під час парної взаємодії. Індивідуальна робота дає змогу зосередитися на особистих труднощах, працювати у власному темпі й отримувати більше мовленнєвого часу. Парна взаємодія, своєю чергою, активізує співпрацю, обговорення варіантів відповіді, взаємне виправлення та спільне розв'язання комунікативного завдання [4].

У практиці навчання англійської мови AI-чатботи можуть використовуватися в межах різних видів діяльності. Доцільними є рольові діалоги, під час яких система виконує роль роботодавця, клієнта, викладача, туриста, юриста або представника компанії. Ефективними можуть бути завдання на розв'язання проблемної ситуації, у яких студент має отримати інформацію, переконати співрозмовника, надати пораду або досягти домовленості. Чатбот також може проводити умовну співбесіду, моделювати усний іспит, ставити додаткові запитання до презентації або виступати опонентом у дискусії.

Водночас застосування AI-чатботів пов'язане з певними обмеженнями. Система може генерувати фактичні помилки, неприродні мовні конструкції, спрощені або стереотипні відповіді. Зворотний зв'язок чатбота не завжди є достатньо точним, а запропоновані виправлення можуть не враховувати комунікативний контекст. Крім того, надмірна залежність від автоматизованої допомоги здатна зменшити самостійність мислення студентів і призвести до механічного прийняття готових відповідей. Саме тому взаємодія з AI-чатботом повинна супроводжуватися критичним аналізом отриманої інформації.

Ефективне використання чатботів передбачає педагогічно керовану інтеграцію. Викладач має визначити мету взаємодії, сформулювати критерії успішного виконання, надати студентам приклади якісних запитів і передбачити рефлексію після завершення роботи. Корисним є обговорення того, які відповіді чатбота були доречними, які потребували виправлення, які мовні одиниці студенти засвоїли та які комунікативні труднощі виникли. Такий підхід перетворює чатбот із технічного засобу на повноцінний елемент методично організованої навчальної діяльності.

Література:

1. Kang S., Sung Y. EFL students' self-directed learning of conversation skills with AI chatbots: A case-study approach. *Language Learning & Technology*. 2024. Vol. 28, No. 3. P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.10125/73477>
2. Koç F. Ş., Savaş P. The use of artificially intelligent chatbots in English language learning: A systematic meta-synthesis study of articles published between 2010 and 2024. *ReCALL*. 2025. Vol. 37, No. 1. P. 4–21. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344024000168>
3. Mohamed A. M. Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: Perceptions of EFL Faculty Members. *Education and Information*

Technologies. 2024. Vol. 29, No. 3. P. 3195–3217. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11917-z>

4. Tai T. Y., Chen H. H.-J. Improving elementary EFL speaking skills with generative AI chatbots: Exploring individual and paired interactions. *Computers & Education*. 2024. Vol. 220. Article 105112. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105112>

НОТАТКИ

НОТАТКИ

НОТАТКИ

ВСЕУКРАЇНСЬКЕ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

**АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ
ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ
У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ**

6 липня – 16 серпня 2026 року

Підписано до друку 20.08.2026. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 8,14. Тираж 100. Замовлення № 0926-84.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.