

Розділ 2

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПРОСТОРИ ОСВІТИ І ПРАВА: ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІЗНАННЯ ТА РЕГУЛЮВАННЯ ЦИФРОВИХ АКТИВІВ

2.1. Генеративний штучний інтелект і трансформація суб'єкта пізнання в цифровій освіті

Козловець Микола Адамович

доктор філософських наук, професор
професор кафедри філософії та політології

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Кривонос Олександр Миколайович

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Освіта повинна дати людині засоби для виявлення смислів.

Віктор Франкл

Одним із найбільш актуальних і новітніх явищ сучасного світу є розвиток технологій штучного інтелекту, їх практичне застосування в економіці, фінансах, управлінні, освіті та інших сферах суспільного життя. Стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту та його широке впровадження в освітньо-педагогічні практики роблять освітній процес більш мобільним, відкритим і персоналізованим, стають каталізатором переходу від інерційної моделі освіти до моделі постій-

ної адаптації, суттєво трансформують традиційні підходи до навчання, оцінювання та змагальної діяльності. Освіта перестає бути стандартизованою системою однакових програм і дедалі більше орієнтується на персоналізацію, міждисциплінарність та компетентнісний підхід. Навчання перетворилося на нелінійну взаємодію з гіпертекстом, де знання існує радше як мережа посилань, ніж як систематичний корпус. Інструменти генерації текстів, творчих ідей, програмного коду, розв'язання задач тощо дедалі частіше використовуються здобувачами освіти, зокрема під час підготовки до інтелектуальних змагань, конкурсів і олімпіад. Генеративний штучний інтелект не створив кризи оцінювання, а оголив систему, ослаблену інфляцією оцінок і хибними стимулами. За таких умов постає проблема збереження об'єктивності оцінювання результатів інтелектуальної діяльності та дотримання принципів академічної доброчесності.

Інтенсивна цифровізація освітніх процесів, розвиток дистанційних та гібридних моделей навчання змінюють уявлення про учасників освітнього процесу як суб'єктів пізнання, сприяють переосмисленню ролі викладача та студента – вони стають активними провідниками цифрової освіти й культури і гуманістичних цінностей. Зростання обсягів інформації обумовлює підвищені вимоги до їх значеннєвої інтерпретації.

Як наслідок виникає гостра потреба у філософсько-освітньому осмисленні межі між корисним підсиленням людських можливостей та погіршенням розумових здібностей через те, що мозок перестає регулярно працювати та розв'язувати складні завдання. Освіта постає перед викликом: як змінити класичні методики та роль викладача, щоб штучний інтелект не замінював інтелектуальну діяльність людини, а ставав партнером у пізнанні. Освіта не зводиться лише до засвоєння знань. Це насамперед зміна внутрішнього соціально-пізнавального статусу того, кого навчають, і з цієї причини освіта не може бути нав'язана ззовні, вона вимагає внутрішньої самоорганізації. Саме тому дослідження трансформації суб'єкта пізнання в умовах розвитку генеративного штучного інтелекту є надзвичайно актуальним, адже воно визначає, якими будуть критичне мислення, інтелектуальна самостійність та цінність людських знань у цифрову епоху.

Відтак цифрова освіта переживає фундаментальні зміни власної онтології, гносеології, методології та ціннісної архітекτονіки.

Цифровізацію як головну тенденцію розвитку сучасного суспільства та шляхи формування цифрової людини і цифрових компетентностей, вплив процесів диджиталізації на освіту в умовах глобалізації досліджували сучасні зарубіжні автори Е. Агіре, Д. Аджемоглу, Н. Бостром, Е. Бріньолфссон, М. Грем, М. Кастельс, К. Кевін, С. Крістофер, Р. Курцвайл, Дж. Ланьє, Е. Макафі, Т. О'Райлі, Й. Рандерс, А. Росс, Д. Роуз, Ш. Ручір, К. Скіннер, М. Спенс, Д. Стадвелл, Н. Талейб, А. Тюрінг, Р. Флорида, М. Форд, Ю. Харарі, Н. Чандра, К. Шеннон та інші¹.

¹ Див.: Al-Amoudi I. Are post-human technologies dehumanizing? Human enhancement and artificial intelligence in contemporary societies. *Journal of Critical Realism*. 2022. Vol. 21, Issue 5. P. 516–538. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767430.2022.2134618>; Benedikter R. Artificial Intelligence, new human technologies, and the future of mankind. *Challenge*. 2023. Vol. 66, Issue 3–4. P. 79–100. DOI: <https://doi.org/10.1080/05775132.2023.2223061>; Brynjolfsson E., McAfee A. *Machine, Platform, Crowd: Harnessing Our Digital Future*. New York: W. W. Norton & Company, 2017. 402 p.; Collins H. The science of artificial intelligence and its critics. *Interdisciplinary Science Reviews*. 2021. Vol. 46, Issue 1–2. P. 53–70. DOI: <https://doi.org/10.1080/03080188.2020.1840821>; Davenport T. H. *The AI Advantage: How to Put the Artificial Intelligence Revolution to Work*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2018. x, 231 p.; Davenport T. H., Ronanki R. Artificial Intelligence for the Real World. *Harvard Business Review*. January – February 2018. URL: <https://hbr.org/2018/01/artificial-intelligence-for-the-real-world>; Du R., Li M., Ai S., Brugh C. M., Reisach U., Wang P. Artificial intelligence: an opportunity or a threat to good decision-making? Using systems thinking to examine values in an intercultural framework. *Journal of Decision Systems*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/12460125.2024.2428175>; Floridi L., Chiriatti M. GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines*. 2020. Vol. 30, Issue 4. P. 681–694; Goertzel B. *AGI Revolution: An Inside View of the Rise of Artificial General Intelligence*. Atlantic Highlands, N. J.: Humanity+ Press, 2016. 612 p.; Irwin R. Stiegler and Butler on AI and the evolution of intelligence. *Educational Philosophy and Theory*. 2025. Vol. 25, Issue 5. P. 473–488. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2446386>; Russell S. J., Norvig P. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. 4th ed. Hoboken: Pearson, 2021. 1166 p.; Warwick K. *Artificial Intelligence: The Basics*. New York: Routledge, 2012. viii, 183 p.; Wilson H. J., Daugherty P. R. Collaborative intelligence: humans and AI are joining forces. *Harvard Business Review*. 2018. Vol. 96, Issue 4. P. 114–123; Бостром Н. Суперінтелект. Стратегії і безпеки розвитку розумних машин / пер. з англ. Антон Яшук, Антоніна Яшук. Київ: Наш формат, 2020. 408 с.; Макафі Е., Бріньолфссон Е. *Машина, платформа, натовп. Як приборкати наше цифрове майбутнє* / перекладач Олександра Асташова. Київ: Наш формат, 2023. 336 с.; Харарі Ю. Н. *Homo Deus. Людина божє-*

Серед вітчизняних дослідників філософські аспекти цифрової трансформації освіти, упровадження технологій штучного інтелекту (ШІ) в освітньо-педагогічні практики розглядають у своїх працях М. Ажажа, В. Андрущенко, А. Андрушук, О. Бабиш, О. Базелюк, В. Бех, О. Бородієнко, М. Вишневецький, В. Воронкова, І. Гончарова, В. Дудченко, Т. Єрошенко, О. Кивлюк, М. Кириченко, С. Клепко, О. Козлов, М. Козловець, В. Козуб, Г. Козуб, Ю. Кондратенко, Т. Крайнікова, В. Кремень, О. Кривонос, М. Култаєва, Ю. Куріс, Д. Лубко, Ю. Мельник, В. Нікітенко, Р. Олексенко, О. Петроє, О. Поліщук, О. Осмачко, О. Пунченко, І. Саух, П. Саух, Д. Свириденко, О. Соснін, О. Спирін, С. Тодоров, С. Толочко, О. Топузов, М. Требін, Р. Халіков, В. Чайка, А. Череп, Т. Шадюк, С. Шаров, А. Шевченко, А. Шишок, А. Юрченко, А. Яровий та інші дослідники¹.

стєвенна. За лаштунками майбутнього. Київ: Вид-во «BookChef», 2021. 512 с.; Харарі Ю. Н. Людина розумна. Історія людства від минулого до майбутнього / пер. з англ. Ярослава Лебеденка. Київ: Вид-во «BookChef», 2024. 544 с.

¹ Див.: Бех В. П. Система освіти цифрової доби у дискурсі парадигмального прогнозу. *Humanities studies*: Збірник наукових праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. Вип. 5 (82). С. 100–116; Мельник Ю., Тодорова С., Шевченко Г. Філософія штучного інтелекту у вищій освіті. *Humanities Studies*: збірник наукових праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 19 (96). С. 126–134; Поліщук О., Поліщук О., Дудченко В. Філософія штучного інтелекту в освітньому процесі. *Humanities Studies*: збірник наукових праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 13 (90). С. 103–109; Саух П. Ю., Саух І. В. «Суспільство 5.0». Архітектоніка освіти в умовах п'ятої промислової революції: виклики та перспективи. *Вісник НАПН України*. 2023. Том 5. № 1. С. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5223>; Kozub N., Kozub V., Kozlovets M., Shcherbakova N., Osmachko O. Philosophical Approach to Understanding Artificial Intelligence in Pedagogical Practice. *International Journal on Culture, History, and Religion*. 2025. Vol. 7, Special Issue 1: From Tradition to Transmission: The Transformation of Culture and Social Life in the Digital Age. P. 611–626. DOI: <https://doi.org/10.63931/ijchr.v7iS11.150>; Topuzov O., Saukh P., Saukh I., Ogrodzkca-Mazur E. A Humane Paradigm as the Conceptual Core of Education in the Age of Information Society. *The New Education Review*. 2022. Vol. 68. P. 60–69. DOI: 10.15804/tner.22.68.2.04; Поліщук О., Поліщук О. Освіта в умовах діджиталізації та глобалізації. *Humanitie Studies*: збірник наукових праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 20 (97). С. 186–192; Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 382 с.; Візії та світанки освіти: колективна монографія / За ред. В. Курила. Київ: ФОП Самченко А. М., 2025. 358 с.; Філософський код перемоги: освіта нових сенсів: колективна

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить, що багатогранні аспекти інтеграції та впливу генеративного штучного інтелекту (GenAI) на освітньо-навчальний процес, трансформацію суб'єктів пізнання в цифровій освіті залишаються малодослідженими. Деконструктивна критика традиційних освітніх моделей полягає в переосмисленні їхньої жорсткої, ієрархічної структури та визнанні необхідності гнучких освітніх траєкторій.

Освіта у цифровому суспільстві XXI століття осмислюється не як стабільна, лінійна та передбачувана система трансляції знань, а як відкрита, нелінійна й радикально контекстуальна практика, що функціонує в умовах невизначеності, фрагментарності та постійних трансформацій¹.

Як соціальний інститут освіта в епоху інформаційних технологій формує цифрову людину – людину, яка має інше сприйняття світу, значною мірою втрачає відчуття реальності, часу. Вона постає суб'єктом, що, образно кажучи, мандрує цифровими інтернет-мережами². Наукова та освітньо-педагогічна діяльність у цьому процесі є важливим маркером, оскільки відстежує когнітивний та інтелектуальний потенціал людини під час навчання та свідчить про необхідність його радикальної трансформації. У добу цифрових технологій

монографія / За ред. В. Воронкової, В. Крижка. Київ: ФОП Самченко А. М., 2026. 346 с.; Козловець М. А., Кривонос О. М. Алгоритмічне спотворення інформації в цифрових платформах: етичні аспекти. *Вісник гуманітарних наук*. 2026. Вип. 19. С. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20331218>; Кривонос О. М., Козловець М. А. Використання генеративного штучного інтелекту під час інтелектуальних змагань та конкурсів: етичні аспекти. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers* / Ed. V. Voronkova. Zaporizhzhia: Publishing house «Helvetica», 2026. No. 26 (103). P. 47–54; Bykov V. Y., Pinchuk O. P. Encyclopedic web resources and generative artificial intelligence: a methodological dimension. *CTE Workshop Proceedings*. 2026. Vol. 13. P. 174–188. DOI: <https://doi.org/10.55056/cte.990>; Spirin O., Oleksiuk V., Osadchyi V., Vakaliuk T., Semerikov S. Core components of the theoretical model for integrating artifigal intelligence into educational research, *ITLT*. 2026. Vol. 113, No. 3. P. 211–238. DOI: [10.33407/itlt.v113i3.6707](https://doi.org/10.33407/itlt.v113i3.6707).

¹ Див.: Філософський код перемоги: освіта нових сенсів: колективна монографія / За ред. В. Воронкової, В. Крижка. Київ: ФОП Самченко А. М., 2026. С. 133.

² Див.: Кремень В. Г., Сисоєва С. О., Бех І. Д. та ін. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Том 4, №2. С. 1–30. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4206>.

та експонеційної еволюції знання освіта постає як простір ризику і водночас як простір можливостей. Хоча науково-філософська та педагогічна спільноти позитивно сприймають загальний формат штучного інтелекту як технологічну підтримку та вдосконалення освіти, сутність генеративного ШІ викликає занепокоєння з точки зору гносеології, цінностей та світогляду.

Нелінійна система освітніх трансформацій формує нову парадигму розвитку освіти як відкритої, самоорганізованої системи, здатної трансформуватися під впливом зовнішніх і внутрішніх викликів¹. Постнекласична раціональність пізнання формує освіту, що зростає через невизначеність, кризу та виклики. У традиційних підходах освіти ототожнювалась зі стабільністю, передбачуваністю та нормативною визначеністю. Однак сучасна епоха, особливо в умовах війни та постійних соціальних і технологічних зламів, радикально змінює цю парадигму. Освіта дедалі більше функціонує в режимі невизначеності, де кризи стають не винятком, а структурною нормою розвитку.

Сучасна концепція розвитку освіти значною мірою ґрунтується на запропонованій лівансько-американським дослідником Насімом Талебою ідеї антикрихкості². Вона ґрунтується на тезі, що освіта не лише має здатність витримувати зовнішні виклики, а й посилювати власну структурну, змістовну та інституційну спроможність завдяки кризам.

В умовах глобальної невизначеності й турбулентності, прискорення технологічних змін, воєнних конфліктів та нестабільності, на думку дослідників, формується нова парадигма освіти – антикрихкість³.

¹ Див.: Житар М. О. Трансформація вищої освіти в період війни та післявоєнно-го відновлення: ризики, виклики та стратегічні орієнтири. *Європейський науковий журнал економічних та фінансових інновацій*. 2025. Том 1, № 15. С. 450–461. DOI: <https://doi.org/10.32750/2025–0140>.

² Див.: Taleb N. N. Fooled by randomness: The hidden role of chance in life and in the markets. New York: Texere, 2001. xix, 203 p.; Taleb N. N. Skin in the game: Hidden asymmetries in daily life. New York: Random House, 2018. xv, 279 p.

³ Див.: Талеб Н. Н. Антикрихкість. Про (не)вразливе у реальному житті / перекладач Микола Климчук. Київ: Наш Формат, 2018. 400 с.; Воронкова В., Шилов Г., Нікітенко В. Антикрихкість як нова парадигма освіти в умовах глобальної нестабільності: концептуалізація, актуальність та синергійний трансформаційний потенціал. *Філософський код перемоги: освіта нових сенсів*: колективна монографія. С. 133–154.

Освітня система набуває властивостей самооновлення через стресові впливи: кожна криза – це не лише загроза, й джерело інституційного навчання, переосмислення змісту освіти, модернізації методів викладання та цифрової трансформації¹.

Зазначимо, що антикрихкість освітніх систем у добу цифровізації та глобальних ризиків стає не лише освітнім, а й соціально-інноваційним інститутом, що забезпечує: безперервність освіти в умовах руйнування інфраструктури; швидку трансформацію освітніх процесів; формування нових компетентностей, пов'язаних із кризовим менеджментом; інтеграцію науки, технологій та практичних потреб відновлення економіки. У цьому сенсі освіта розглядається не як статична система, а як динамічний організм, що розвивається через порушення рівноваги, адаптацію та трансформацію².

Антикрихка освіта характеризується такими ознаками:

- здатністю до самонавчання та самоорганізації;
- гнучкістю освітніх програм і структур;
- інтеграцією цифрових технологій як базового елементу розвитку;
- орієнтацією на розвиток критичного мислення та адаптивних компетентностей;
- відкритістю до постійних змін та експериментів³.

У такій системі ключовими стають не стабільність і жорстка регламентація, а здатність до самонавчання, експериментування та інституційного оновлення.

Стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту та масове поширення великих мовних моделей, таких як ChatGPT, Claude чи Gemini, фундаментально змінюють освітній простір вищої школи. Якщо раніше цифрові технології виконували роль пасивних інструментів для пошуку, збереження чи технічного опрацювання інформації, то сьогодні штучний інтелект перетворився на повноцінного учас-

¹ Див.: Воронкова В., Шило Г., Нікітенко В. Антикрихкість як нова парадигма освіти в умовах глобальної нестабільності: концептуалізація, актуальність та синергійний трансформаційний потенціал. С. 135.

² Там само. С. 134–135.

³ Там само. С. 137.

ника інтелектуального процесу. Алгоритми, які становлять основу певної мовної моделі, здатні за кілька секунд аналізувати тексти, генерувати складний програмний код, формулювати гіпотези та створювати логічні висновки, які раніше вважались здобутком винятково людського розуму. Це створює принципово нову ситуацію в сучасній освіті, де традиційне розуміння людини як єдиного суб'єкта пізнання опиняється під загрозою¹.

Навчальний процес історично ґрунтувався на розумінні того, що знання здобувається через особисті зусилля здобувача освіти, подолання інтелектуального опору матеріалу та самостійний пошук відповідей. Натомість можливість перекласти складні аналітичні та творчі завдання на алгоритми призводить до масового делегування когнітивних функцій. Здобувачі освіти дедалі частіше стають не авторами чи дослідниками, а модераторами або споживачами згенерованого штучним інтелектом контенту, що порушує питання про збереження їхньої автономії, здатності до глибокого засвоєння знань і формування базового мислення.

Традиційна освітня парадигма століттями ґрунтувалась на чіткому понятті людини як єдиного і повноправного суб'єкта пізнання. У цій системі здобувач освіти розглядався як активний центр мисленнєвої діяльності, який самостійно спрямовує свої зусилля на пізнання навколишнього світу чи наукових концепцій. Основою такого підходу була ідея про те, що знання не можна просто передати, як щось матеріальне. Воно (знання) формується всередині самої особистості через власні інтелектуальні зусилля, внутрішню дисципліну та систематичне опрацювання навчального матеріалу.

Ключовим елементом класичної гносеології в освіті завжди був процес подолання опору. Коли людина вчиться писати власні твори,

¹ Див.: Требін М. П. Homo Digitallis: трансформація ідентичності в епоху цифрових технологій. *Людина в цифровому суспільстві: сучасні тренди* : монографія [Т. С. Гіріна, М. А. Козловець, С. В. Куцепал та ін.] ; Аналіт. центр сучас. гуманітаристики. Харків: Право, 2025. С. 5–43; Кривонос О. М., Козловець М. А. Використання генеративного штучного інтелекту під час інтелектуальних змагань та конкурсів: етичні аспекти; Kozub N., Kozub V., Kozlovets M., Shcenbakova N., Osmachko O. Philosophical Approach to Understanding Artificial Intelligence in Pedagogical Practice.

розв'язувати нестандартні математичні задачі, писати унікальний програмний код чи формулювати власні думки, її мозок долає певний опір. Саме в момент цього зусилля відбувається формування критичного мислення, пам'яті та здатності до глибокої аналітики. Знання ставало надбанням людини тільки тоді, коли воно було «пропущене» через її власне сприйняття, осмислене та інтегроване у світогляд.

Усі навчальні інструменти минулого – від паперової книги та зошита до електронних бібліотек і класичних пошукових систем – залишалися пасивними. Вони могли зберігати інформацію або полегшувати її пошук, але не вміли «мислити за людину». Книга не могла замість студента написати реферат, а калькулятор не міг пояснити логіку розв'язання математичної задачі. Людина залишалася єдиним джерелом генерації ідей, концептуалізації та творчого синтезу, контролюючи процес пізнання від самого початку до кінця.

Відповідно, і суб'єктність здобувача освіти визначалася його автономією та здатністю самостійно проходити всі етапи пізнавального циклу. Здатність запам'ятовувати, порівнювати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки та робити висновки формувала інтелектуальну зрілість особистості. Учитель намагався оцінити саме цей внутрішній результат: наскільки глибоко учень засвоїв теоретичний матеріал і чи здатний він відтворити та застосувати отримані знання без сторонньої допомоги.

Окрім того, класична модель передбачала чітке розмежування того, що знає сам суб'єкт, і зовнішніх джерел інформації. Межею знання був розум людини, її внутрішня ерудиція та навички. Якщо здобувач освіти не розумів алгоритму чи не міг сформулювати аргумент, це свідчило про прогалину в його пізнанні, яку потрібно було усунути додатковим навчанням. Навчальний процес гарантував, що випускник закладу вищої освіти є носієм певних фундаментальних знань і здатен мислити незалежно від наявності під рукою підручників.

Однак ця усталена модель пізнання з появою цифрових технологій нового типу опиняється під загрозою. Традиційне уявлення про суб'єктність, що будувалося на індивідуальному когнітивному зусиллі, починає розмиватися, коли поруч зі здобувачем освіти з'являється інтелектуальний партнер, здатний брати на себе виконання найсклад-

ніших розумових (і не тільки) операцій. Це зумовлює потребу в переосмисленні того, чи залишається людина єдиним центром пізнавального процесу в сучасній освіті.

Поява генеративного штучного інтелекту знаменує нову епоху в історії освітніх технологій. Усі попередні інструменти, якими користувалася людина (книги, картотеки, калькулятор, персональний комп'ютер, телевізор чи радіоприймач) були пасивними носіями або трансляторами інформації. Вони допомагали фіксувати думки, прискорювати обчислення чи структурувати дані, але самі були нездатні створювати нові ідеї. Людина завжди залишалася єдиним джерелом інтелектуальної ініціативи та змістового наповнення. Зазначимо, що із винаходом друкування змінилася система передачі знань, тип мислення людей та їхні установки, що сприяло реформуванню системи освіти.

Генеративний ШІ та великі мовні моделі опиняються в зовсім іншій категорії. Вони є новим типом когнітивного інструмента, наділеного функцією автономного синтезу. На відміну від звичайного калькулятора, який діє за суворо визначеними алгоритмами, чи пошукової системи, яка лише видає посилання на створені іншими тексти, генеративний ШІ здатен продукувати зв'язне мовлення, будувати аргументацію, писати складний програмний код, генерувати гіпотези та адаптувати подачу матеріалу під конкретний запит користувача.

З епістемологічної точки зору генеративний ШІ працює як штучний когнітивний агент. Він бере на себе функції, які раніше вважалися винятково прерогативою людського розуму: узагальнення інформації, концептуалізація знання, переклад різних мовних чи знакових систем та пошук нестандартних аналогій. При цьому інструментарій створює ілюзію повноцінного діалогу, де людина спілкується не зі статичним текстом, а з динамічним інтелектуальним середовищем, яке реагує на її уточнення та коригує відповіді в режимі реального часу.

Важливо нагадати, що такий інструментарій перетворюється на елемент так званого «розширеного розуму» (extended mind). Межа між власне мисленням здобувача освіти та генерацією системи штуч-

ного інтелекту починає стиратися. Коли людина формулює запит і за декілька секунд отримує готовий структурований аналіз теми чи проблеми, штучний інтелект стає не просто джерелом довідки, а зовнішнім додатком когнітивної системи. Він стає співучасником первинного синтезу думки, що змінює сам характер розумової праці в школі та закладі вищої освіти.

Окрім цього, генеративний ШІ володіє функцією адаптивності та контекстуальності. Він здатний утримувати контекст розмови, підлаштовуватися під рівень підготовки здобувача освіти, змінювати складність пояснень і пропонувати приклади з різних галузей знань. Це робить його не просто пасивним довідником, а активним учасником освітнього процесу – персональним тьютором, кодер-партнером чи співрозмовником, який постійно спонукає або, радше, розслабляє людську мисленнєву активність.

Таким чином, генеративний штучний інтелект перестає бути просто «черговим технічним засобом навчання». Він стає новим суб'єктноподібним чинником освітнього простору, який змінює традиційну суб'єкт-об'єктну дихотомію пізнання. Коли інструмент починає генерувати деякі відомості разом зі здобувачем освіти чи навіть замість нього, виникає неминуче питання: де закінчується функція підсилення розуму і починається повне делегування розумових операцій машині.

Історія взаємодії людини з технологіями завжди базувалася на прагненні спростити і полегшити працю. Проте у сфері інтелектуальної діяльності відбувся якісний стрибок, який кардинально змінив сам характер освітнього процесу. Якщо раніше цифрові засоби слугували лише підсилювачами людських можливостей: допомагали швидше шукати джерела, оформлювати текст роботи чи автоматизувати складні обчислення, – то з появою великих мовних моделей почався процес масового делегування власне мисленнєвих операцій. Людина перейшла від використання технологій як помічників до передачі їм своїх базових когнітивних функцій.

Це делегування охоплює практично всі етапи роботи з інформацією, які раніше становили основу навчання. Здобувач освіти тепер може засобами штучного інтелекту виконувати первинний аналіз

і опрацювання складних наукових текстів, виділення головних ідей, порівняння концепцій, формулювання висновків і навіть створення первинних чернеток власне творчих робіт. У сфері точних наук та інформатики штучному інтелекту доручають розробку алгоритмів, написання програмного коду, пошук помилок та його оптимізацію. Ті операції, які раніше вимагали від студента годин напруженої інтелектуальної праці, тепер виконуються за декілька секунд¹.

У філософії, педагогіці та психології освіти цей феномен отримав назву «когнітивного розвантаження», або когнітивного аутсорсингу². Його небезпека полягає в тому, що мозок позбавляється необхідного для розвитку навантаження. Коли здобувач освіти самостійно конспектує статтю, шукає логічні помилки чи пише код з нуля, він не просто виконує технічне завдання. У цей момент будуються нові нейронні зв'язки, формується глибоке розуміння предмета та виробляється здатність мислити системно. Делегування цих процесів машині усуває фазу «когнітивного опору», без якої неможливе справжнє засвоєння знань.

Зручність і швидкість, які пропонує генеративний штучний інтелект, створюють спокусу повністю усунути від етапу первинного осмислення матеріалу. Здобувач освіти починає сприймати готову відповідь системи як кінцевий результат власних розумових зусиль. Відбувається підміна: замість формування власної думки чи розуміння суті процесу здобувач лише формулює запит і приймає згенерований текст. При цьому виникає повна ілюзія отримання нових знання, адже отримана відповідь здається логічною та переконливою, хоча сам здобувач освіти не проходив шлях її інтелектуального виведення.

Поступово межа між підсиленням розуму та його заміною починає стиратись. З'являються ризики набуття залежності від алгоритмічного супроводу, коли людина втрачає здатність написати логічно цілісний

¹ Див.: Мельник Ю., Тодорова С., Шевченко Г. Філософія штучного інтелекту у вищій освіті; Поліщук О., Поліщук О., Дудченко В. Філософія штучного інтелекту в освітньому процесі.

² Див.: Шевченко Л., Уманець В. Когнітивна залежність від AI-асистентів у мистецькій освіті: стратегії збереження творчої суб'єктності. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*. 2026. № 1(8). С. 198–207. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2026\(8-1\)](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2026(8-1)) – 24.

текст, розробити алгоритм чи сформулювати критичне судження без підказки з боку мовної моделі. Делегування когнітивних функцій спрощує виконання рутинних завдань, але в довгостроковій перспективі існують ризики атрофії базових навичок аналітичного та творчого мислення.

Це призводить до виникнення фундаментальної проблеми освітнього процесу: як зберегти баланс між ефективним використанням нових інструментів та збереженням когнітивної самостійності. Передаючи штучному інтелекту рутинні завдання, освіта має навчити здобувача освіти залишати за собою головне – критичний аналіз, постановку мети, етичну оцінку та фінальне прийняття рішень. Без цього делегування перетворюється на звичайну втрату інтелектуальної автономії.

Делегування мисленнєвих операцій штучному інтелекту неминуче призводить до глибокої трансформації самого здобувача освіти як суб'єкта освітнього процесу. У класичному розумінні суб'єктність визначається здатністю особистості діяти самостійно, визначати цілі, усвідомлено вибирати шляхи їх досягнення, відповідати за результат та вміти обґрунтувати його. Проте в умовах постійної присутності мовних моделей ця активна позиція починає втрачати межі. Здобувач освіти опиняється в ситуації, де між його власною думкою та кінцевим навчальним продуктом з'являється посередник, який часом бере на себе левову частку інтелектуального навантаження.

Найпершою ознакою цієї трансформації є зміна ролі здобувача освіти від творця знань до споживача чи редактора готового контенту. Якщо раніше студент у процесі навчання створював текст, формулював гіпотези чи розробляв код з нуля, долаючи власні сумніви та шукаючи правильні рішення, то тепер він дедалі частіше починає виконання завдання з аналізу згенерованого машиною матеріалу. У такій системі здобувач освіти перестає бути первинним джерелом ідеї, перетворюючись на модератора, який лише коригує, відбирає або затверджує запропоновані штучним інтелектом варіанти.

Такі дії з боку здобувача освіти створюють почуття «хибної суб'єктності», ілюзії знання. Оскільки великі мовні моделі видають надзвичайно зв'язну, переконливу та грамотно сформульовану інфор-

мацію, здобувач освіти легко може сприйняти отриману відповідь як результат власних розумових зусиль. Виникає хибне враження, що він знає теорію лише тому, що зумів сформулювати правильний запит. Проте без проходження шляху самостійного пошуку, аналізу й подолання помилок це знання залишається поверхневим і швидко втрачається, як тільки зникає доступ до системи штучного інтелекту.

Іншим важливим аспектом є послаблення вольової та мотиваційної сфери особистості. Здатність до напруженої когнітивної праці потребує постійного тренування та внутрішньої дисципліни. Коли здобувач освіти знає, що складне завдання можна виконати за кілька секунд за допомогою мовної моделі, у нього зникає природна мотивація долати інтелектуальні труднощі. Це створює загрозу набуття психологічної залежності, за якої студент почувається беззахисним та нездатним вирішити навіть просту навчальну задачу без підказки з боку штучного інтелекту.

Водночас у цієї трансформації є й потенційно позитивний вимір, якщо суб'єктність розглянути з іншого боку, в інший спосіб. Здобувач освіти має можливість підвищувати рівень абстракції – від рутинного виконання дій до стратегічного бачення проблеми. Замість того, щоб витрачати години на заучування синтаксису чи механічний пошук фактів у різних джерелах інформації, здобувач освіти може зосередитися на формулюванні складних питань, порівнянні різних підходів, оцінці етичних наслідків та системному дизайні проєктів. Його суб'єктність у такому випадку проявляється у виборі напряму, критичній оцінці та інтеграції знань.

Проте для реалізації цього позитивного сценарію необхідний високий рівень свідомості самого здобувача освіти та докорінна зміна освітнього середовища. Якщо людина не усвідомлює межі між допомогою ШІ та власним розвитком, вона ризикує втратити критичну автономію і перетворитися на пасивного виконавця алгоритмічних підказок. Збереження справжньої суб'єктності в епоху LLM вимагає від здобувача освіти не просто вміння користуватися новими інструментами, а й здатності зберігати контроль над власним мисленням, постійно піддаючи сумніву як власні упередження, так і машинно згенеровані відповіді.

Масове впровадження великих мовних моделей у сучасну освіту становить загрозу одному з найважливіших здобутків класичного навчання – здатності людини до незалежної верифікації інформації. Переконливий, впевнений і зазвичай граматично бездоганний стиль відповідей штучного інтелекту створює потужний ефект авторитетності. У здобувачів освіти виникає психологічна схильність вірити машинно згенерованому контенту без належної перевірки. Це породжує феномен «епістемічної сліпоти», коли перевірене наукове джерело замінюється усередненою та сформульованою алгоритмом відповіддю.

Основна небезпека беззастережної довіри до машинно згенерованої відповіді полягає в специфіці функціонування самих великих мовних моделей. Штучний інтелект не розуміє суті інформації, яку він генерує, а лише розраховує ймовірність наступного слова в тексті на основі величезних масивів даних. Через це алгоритми схильні до так званих «галюцинацій» – упевненого продукування вигаданих фактів, неіснуючих цитат, помилкових наукових посилань чи алгоритмічно хибного (недосконалого) програмного коду. Здобувач освіти, не маючи глибокої бази знань у конкретній темі, часто неспроможний відрізнити правдиве твердження від вигаданого.

У таких умовах критерій і зміст критичного мислення зазнають фундаментальної трансформації. Якщо раніше критичне мислення полягало насамперед у здатності самостійно зібрати різні факти, порівняти джерела й побудувати власну аргументацію, то тепер воно зміщується у бік верифікації, деконструкції та перевірки на логічність уже створеного машиною тексту. Головною навичкою стає не здатність створити первинний контекст, а вміння піддати сумніву згенеровану відповідь, знайти в ній суперечності, логічні прогалини чи приховані упередження.

Проблема довіри ускладнюється ще й тим, що штучний інтелект працює як «чорна скринька». Користувач бачить лише кінцевий результат, але не має змоги простежити процес його створення. Користувачу не відомо, які саме джерела були використані, якими критеріями керувалася система та як вона дійшла конкретного висновку. Відсутність прозорості у формуванні відповіді на запит вимагає від здобувача освіти виробляти особливу «здорову недовіру» до будь-яких

відповідей машини, сприймаючи їх лише як «сирий» матеріал для роздумів, а не як остаточну істину.

Водночас у навчальному процесі виникає новий тип інтелектуального виклику – навичка формулювання уточнювальних запитань та розгортання критичного діалогу із системою штучного інтелекту. Уміння виявити слабе місце у відповіді ШІ, сформулювати уточнювальний промпт і змусити модель виправити власну помилку стає вищою формою прояву критичного мислення. Штучний інтелект у такому сценарії перетворюється на тренажер для розуму, який постійно випробовує здобувача освіти на уважність та глибину володіння предметом.

Отже, проблема довіри до машино згенерованої відповіді підкреслює, що критичне мислення в цифрову епоху залишається головною опорою людської автономії. Викладачі мають навчити здобувачів освіти не довіряти штучному інтелекту повністю, а бачити в ньому лише дзеркало наявних у мережі даних з усіма їхніми помилками та упередженнями. Тільки за умови збереження критичної дистанції та обов'язкової людської перевірки використання штучного інтелекту сприятиме розуму, а не його поступовому згасанню.

Здобувач освіти у таких умовах змінює свою роль із пасивного отримувача знань на активного співтворця освітнього процесу. Його ключовими якостями є:

- самостійність і відповідальність – здатність самостійно планувати навчання та приймати рішення;
- адаптивність до невизначеності – уміння навчатися в умовах нестабільності та змін;
- цифрова грамотність – ефективне використання цифрових ресурсів і платформ;
- критичне мислення – здатність аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення;
- проєктне мислення – участь у реальних дослідницьких та практичних проєктах;
- життєстійкість (resilience) і розвиток антикрихкості використання труднощів як можливостей для розвитку¹.

¹ Див.: Нікітенко В., Воронкова В., Кивлюк О. Цифровий гуманізм як нова парадигма розвитку сучасних гуманітарних наук. *Humanities Studies*: збірник наукових

Зміна статусу здобувача освіти як суб'єкта пізнання та поява потужних мовних моделей неминуче руйнують класичну педагогічну модель, орієнтовану на викладача як єдине джерело інформації. Протягом століть головною функцією педагога була трансляція накопиченого досвіду, пояснення складних концепцій та подальший контроль засвоєння цих даних. Проте у світі, де будь-яка відповідь, алгоритм чи пояснення теорії доступні за один клік завдяки генеративному штучному інтелекту, монополія викладача на знання повністю втрачає свій сенс.

Цей процес спричиняє глибоку трансформацію професійної ідентичності педагога. Якщо викладач продовжує діяти винятково як носій фактів або оцінювач синтаксичних помилок і стандартизованих рефератів, він опиняється у прямій і програвшій конкуренції зі штучним інтелектом. Штучний інтелект пояснює базові концепції швидше, адаптує матеріал під індивідуальний темп здобувача освіти та працює без втоми. Тому перед вищою школою постає завдання не захищати застарілий авторитет лектора, а переосмислити його роль на користь функцій, які машина виконати не здатна.

Основна роль викладача зміщується від лектора-транслятора до модератора, фасилітатора й тьютора, архітектора освітньо-пізнавального процесу. Його ключовими характеристиками є:

- адаптивність і гнучкість – здатність швидко змінювати методи викладання (онлайн, змішане навчання, індивідуальні траєкторії);
- цифрова компетентність – упевнене використання освітніх платформ, штучного інтелекту, цифрових інструментів управління навчанням;
- психологічна стійкість і емпатія – розуміння травматичного досвіду студентів, особливо в умовах війни;
- інноваційність – упровадження проєктного, дослідницького та проблемно-орієнтованого навчання;
- наставництво – підтримка студентів у формуванні індивідуальної освітньої та професійної траєкторії;

– безперервний розвиток – постійне оновлення власних знань і компетентностей¹.

Отже, замість того, щоб переповідати підручники чи демонструвати створення шаблонного коду програми, педагог створює навчальне середовище, у якому здобувач освіти вчиться правильно ставити запитання, шукати глибокі зв'язки та критично аналізувати отриманий від ШІ контент. Викладач перестає бути контролером рівня засвоєння знань й перетворюється на наставника, який спрямовує дослідження здобувачів освіти, заохочує їх до дискусії та допомагає будувати власну світоглядну позицію, вчить правильно мислити та активізує їхню пізнавальну діяльність. У цьому контексті викладач і здобувач освіти стають співучасниками відкритого процесу навчання, у якому важливим є не лише результат, а й сама динаміка становлення компетентностей, критичного мислення та здатності до саморефлексії².

Відтак викладач і здобувач освіти утворюють партнерську взаємодію, у якій викладач створює умови для розвитку, а здобувач активно формує власний освітній шлях.

У цьому контексті відновлюється цінність давнього сократичного діалогу. Постановка влучних запитань, створення проблемних ситуацій та проведення етичних і концептуальних дискусій стають головними методами викладання.

Оскільки штучний інтелект здатен згенерувати будь-яку стандартну відповідь, завданням викладача є навчити здобувача освіти бачити межі машинної логіки, виявляти приховані контексти й ставити такі запитання, які потребують не просто комбінування слів, а справжньої людської мудрості та емпатії.

Паралельно змінюється і система педагогічного контролю. Оцінювання підсумкового тексту чи написаного коду втрачає сенс, оскільки ці результати можуть бути повністю згенеровані штучним інтелектом. Викладач переносить увагу з результату на самий процес мислення:

¹ Див.: Філософський код перемоги: освіта нових сенсів: колективна монографія. С. 142–143.

² Див.: Воронкова В., Шило Г., Нікітенко В. Антикрихтість як нова парадигма освіти в умовах глобальної нестабільності: концептуалізація, актуальність та синергійний трансформаційний потенціал. С. 134.

оцінюється логіка міркувань студента, його здатність захистити власну думку в усній бесіді, уміння знаходити помилки в згенерованому ШІ матеріалі та рефлексія щодо власних помилок. Оцінювати починають не пам'ять, а якість критичного мислення й оригінальність підходу.

Нарешті, найважливішою функцією викладача в епоху розквіту технологій штучного інтелекту стає етично-ціннісне наставництво та психологічна підтримка. Штучний інтелект позбавлений людської етики, особистого досвіду переживання помилок і здатності до справжнього співпереживання. Педагог стає для здобувача освіти прикладом того, як залишатися мислячою, відповідальною та автономною особистістю в умовах тотальної цифровізації. Саме особистий контакт з викладачем допомагає здобувачу освіти зберегти людські орієнтири та зрозуміти справжню цінність самостійного пізнання.

Стирання межі між людським мисленням та алгоритмічною генерацією висуває на перший план питання про збереження когнітивної автономії особистості. Під когнітивною автономією в освіті слід розуміти здатність здобувача освіти самостійно мислити, будувати логічні умовиводи, формулювати власні ціннісні судження та приймати свідомі рішення без некритичного покладання на зовнішні інтелектуальні системи. У той момент, коли системи штучного інтелекту починають не просто підказувати факти, а й пропонувати готову логіку міркувань, виникає загроза втрати цієї внутрішньої незалежності.

Окреслення меж автономії вимагає визначення так званого «недоторканого когнітивного мінімуму» – комплексу мисленнєвих операцій, які людина повинна здійснювати самостійно навіть за наявності найдосконаліших технологій. Сюди належать первинна постановка мети дослідження, формування власної світоглядної позиції, етична оцінка прийнятих рішень та остаточна відповідальність за їх точність і гуманність. Якщо здобувач освіти передає штучному інтелекту не лише виконання технічних кроків, а й саму можливість визначати, що є правильним, логічним чи естетичним, його інтелектуальна автономія повністю руйнується.

Головна небезпека втрати когнітивної автономії полягає в непомітності цього процесу. Коли людина регулярно покладається на під-

казки великих мовних моделей, її власний розум поступово звикає йти шляхом найменшого опору. Здатність утримувати в пам'яті складні концептуальні зв'язки, писати самостійні розлогі тексти чи створювати нові програмні продукти «з нуля» згасає через відсутність систематичного тренування. Виникає стан залежності від штучного інтелекту, за якого здобувач освіти почувається безпорадним перед будь-яким нестандартним завданням, що виходить за межі контекстного вікна мовної моделі.

У такому ракурсі особливої ваги набуває збереження здатності до сумніву як фундаментальної риси автономного розуму. Системи штучного інтелекту пропонують усереднені, найбільш ймовірні та статистично очікувані рішення, оскільки вони обумовлені даними, на яких були навчені¹. Когнітивно автономна особистість здатна вийти за межі цієї шаблонуваної машинної логіки, виявити її приховані упередження, піддати сумніву «очевидний» результат і запропонувати парадоксальну, але проривну ідею. Саме здатність мислити всупереч передбаченням алгоритму визначає людську оригінальність.

Водночас обмеження когнітивної автономії не має означати повну відмову від технологій чи повернення до застарілих або усталених форм навчання. Справжня автономія в цифрову епоху полягає не в самоізоляції від штучного інтелекту, а в здатності зберігати суб'єктний контроль над ним. Людина залишається автономною доти, доки вона є замовником, критиком і контролером інтелектуального процесу, а не пасивним виконавцем порад штучного інтелекту. Штучний інтелект має бути лише дзеркалом або тренажером, але ніколи – безальтернативним джерелом інформації.

Таким чином, визначення меж когнітивної автономії є головним завданням сучасної філософії освіти та цифрового гуманізму. Навчальний процес у вищій школі має бути побудований так, щоб постійно повертати здобувачеві освіти роль головного арбітра у пізнанні. Збереження автономного розуму є не просто педагогічною вимогою, а умовою збереження людської свободи, оскільки людина, яка втрачає

¹ Див.: Alamm J., Grootendorst M. Hands-on large language models: Language understanding and generation. *O'Reilly Media*. 2024. URL: <https://www.oreilly.com/library/view/hands-on-large-language/9781098150952/>

здатність до самостійного мислення, неминуче втрачає і здатність до вільного вибору в суспільному та особистому житті.

Освіта майбутнього безальтернативно відходить від протиставлення людського розуму та штучного інтелекту. Прогнози та паніка щодо «заміни людини машиною» чи спроби повністю заборонити цифрові інструменти змінюються усвідомленням необхідності побудови нової моделі пізнання. Основою цієї моделі є ідея гібридного когнітивного суб'єкта, де людина та штучний інтелект утворюють симбіотичну систему. У такому союзі системи штучного інтелекту відповідають за швидкість обробки даних, масштабний аналіз і генерацію варіантів, тоді як людина залишає за собою стратегічне цілепокладання, критичну оцінку, етичну відповідальність і сенсотворення.

Ця нова модель означає перехід від опозиції «людина проти технології» до концепції когнітивного партнерства. У навчальному процесі це проявляється у формуванні навичок спільної творчості та дослідження. Здобувач освіти майбутнього сприймає генеративний штучний інтелект не як засіб для виконання навчальних завдань та абсолютний авторитет, а як високо динамічного співрозмовника. У такому діалозі людина постійно випробовує межі можливостей систем штучного інтелекту, коригує його помилки, ставить нестандартні завдання та використовує його потенціал для власного поглибленого розвитку.

Епістемологічною основою такої освіти стає зміщення фокусу із запам'ятовування інформації на її глибоку інтерпретацію та системний дизайн. Коли збір фактів і побудова первинних структур стають автоматичними, головною цінністю пізнання стає здатність бачити приховані контексти, виявляти міждисциплінарні зв'язки та створювати принципово нові ідеї. Навчання перетворюється на процес постійного дослідницького пошуку, де штучний інтелект прискорює рутинні етапи, вивільняючи час для творчості, філософського осмислення та практичного вирішення складних проблем реального світу.

Важливою рисою освіти майбутнього є її гіперперсоналізація та адаптивність. Інтегровані AI-асистенти дозволяють адаптувати навчальний процес під унікальний темп, стиль сприйняття та інтер-

еси кожного здобувача освіти. ШІ здатен миттєво змінювати складність матеріалу, пропонувати додаткові пояснення чи створювати інтерактивні моделі для кращого розуміння. Проте ця персоналізація працює на користь здобувача освіти лише тоді, коли спрямовується людським наставником – викладачем, який утримує цілісний вектор розвитку особистості та не дає студентові замикатися в комфортній «інформаційній бульбашці».

Зміна моделі пізнання вимагає й докорінного реформування освітніх інституцій. Заклади вищої освіти та школи мають трансформуватися з місць трансляції знань у відкриті когнітивні лабораторії та інтелектуальні хаби. Навчальні програми мають оновлюватися значно швидше, гнучко реагуючи на технологічні зміни та запити суспільства. Основною метою такої інституційної адаптації є формування в здобувачів освіти не просто набору статичних професійних навичок, а розвиненої AI-грамотності, флексибільності мислення та здатності вчитися впродовж усього життя разом із технологіями, що постійно еволюціонують.

Зрештою, модель пізнання, базована на співпраці людини та штучного інтелекту, повертає освіті її справжнє гуманістичне покликання. Коли машина бере на себе механічні та обчислювальні функції, у людини вивільняється простір для прояву суто людських якостей: емпатії, морального вибору, естетичного переживання, глибокої саморефлексії та особистісного зростання. Освіта майбутнього – це не про догодження автоматизованим системам і не про відмову від них, а про піднесення людського духу та розуму на новий рівень завдяки гармонійному симбіозу з інтелектуальними технологіями.

Трансформація стосується й професійної ідентичності викладача, роль якого радикально змінюється від ретранслятора фактів та контролера засвоєних знань, вмінь та навичок здобувачів освіти, до модератора пізнавального процесу, майстра сократичного діалогу та етично-ціннісного наставника. Для збереження особистісної незалежності здобувачів освіти окреслено кордони когнітивної автономії людини через концепт «недоторканого когнітивного мінімуму» – базових аналітичних, етичних і світоглядних функцій, які людина повинна виконувати самостійно для збереження власної свободи та суб'єктності.

Диджиталізація освітнього процесу в умовах цифрової цивілізації спричинила появу таких явищ, як мобільність, індивідуальна освітня траєкторія.

Отже, модель освіти майбутнього – це симбіотичне когнітивне партнерство людини та штучного інтелекту, де алгоритми беруть на себе рутинні обчислення й первинний аналіз, а людина реалізує своє стратегічне, етичне та творче покликання. Генеративний штучний інтелект не повинен замінювати людський розум чи призводити до його деградації. Головним завданням сучасної філософії освіти є формування нового, гібридного типу пізнання, у якому технології слугують не заміником мислення, а каталізатором розвитку глибинного критичного аналізу, суб'єктної автономії та людської мудрості.

Особливої гостроти ця проблема набуває в змагальних форматах, де ключовим критерієм є особистий або командний інтелектуальний внесок учасників. Неконтрольоване або приховане використання генеративного штучного інтелекту може призводити до підміни власного мислення автоматизованою генерацією результатів, що порушує принципи справедливості, рівності умов участі та авторства. Водночас повна заборона використання таких технологій не відповідає сучасним тенденціям цифровізації освіти та не сприяє формуванню усвідомленої цифрової й AI-грамотності¹.

У цьому контексті особливо актуальним є осмислення етичних аспектів використання генеративного штучного інтелекту під час інтелектуальних змагань і конкурсів, а також пошук педагогічно обґрунтованих підходів до визначення меж його допустимого застосування. Формування чітких етичних орієнтирів і регламентів використання ШІ дозволить, з одного боку, зберегти цінність інтелектуального змагання як форми виявлення мислення та творчості, а з другого – адаптувати освітню практику до викликів цифрової трансформації.

Експансія генеративного штучного інтелекту в освітній простір деактуалізує класичні формати оцінювання, що десятиліттями вважалися надійними індикаторами інтелектуальних досягнень. Напи-

¹ Див.: Кривонос О. М., Козловець М. А. Використання генеративного штучного інтелекту під час інтелектуальних змагань та конкурсів: етичні аспекти.

сання есе, підготовка рефератів чи розв'язання стандартних алгоритмічних задач більше не можуть слугувати беззаперечним доказом опанування матеріалу, оскільки LLM-моделі здатні генерувати відповідні результати за лічені секунди. Це створює ситуацію «кризи результату», де фінальний продукт (текст або код) відривається від реального когнітивного процесу студента, перетворюючи оцінювання на перевірку вміння взаємодіяти з інтерфейсом ШІ, а не на вимірювання глибини знань.

Перспективу в цьому питанні дослідники пов'язують з технологією «евалюації», що не зводиться лише до процесу отримання оцінок, а розглядається набагато ширше – як інтегративна категорія оціночно-аналітичної діяльності в управлінні якістю освіти¹.

Феномен когнітивного аутсорсингу як якісного стрибка від використання інструментів-помічників до масового делегування вищих мисленнєвих операцій алгоритмам створює ризики когнітивної атрофії та підміни справжнього розуміння ілюзією знання. Це спричиняє глибоку трансформацію суб'єктності студента, чия роль зміщується від первинного творця й автора ідей до модератора, редактора та версифікатора згенерованого контенту. У цих умовах критичне мислення переосмислюється як навичка епістемічного сумніву, деконструкції та суворой перевірки машинних відповідей на наявність алгоритмічних галюцинацій, прихованих упереджень і логічних суперечностей, як здатність продукувати унікальні ідеї.

Оскільки надмірне, науково необґрунтоване використання ІТ у навчальній і позанавчальній діяльності захоплює молодь, то виникає потреба в психологічній реабілітації. Причина полягає в тому, що обсяг інформації, яку містять сучасні соціальні мережі, перевищує можливості сприйняття та опрацювання інформації мозком молодої людини.

Загалом зазначимо, що як позитивні, так і негативні аспекти впровадження систем генеративного ШІ в закладах освіти не обмежуються вищезазначеним. Сьогодні ШІ – лише доповнення до традиційної освітньої та наукової діяльності вітчизняних закладів освіти. Поки що в нього недостатньо якостей для заміни викладачів, які мають не тільки необхідні компетенції, а й педагогічну майстерність. Тому

можна припустити, що технології генеративного ШІ найближчими роками використовуватимуться винятково з метою технічної допомоги освітньому процесу. Однак, незважаючи на недоліки та можливі загрози використання ШІ в освітньому процесі, поступово ці технології все частіше будуть інтегруватися в освітню та наукову діяльність.

Унаслідок здійсненого філософсько-освітнього та епістемологічного аналізу трансформації суб'єкта пізнання в умовах поширення генеративного штучного інтелекту необхідно вибудувати цілісну концепцію адаптації вищої освіти до нових технологічних реалій. Традиційна освітня парадигма, яка століттями спиралася на людину як єдиного й автономного суб'єкта пізнання, опиняється перед викликом фундаментальної перебудови. Якщо раніше знання формувалося винятково через особисті інтелектуальні зусилля та подолання когнітивного опору навчального матеріалу, то сьогодні генеративний штучний інтелект постає не просто пасивним технічним засобом, а новим типом активного когнітивного агента. Він наділений функцією автономного синтезу знань, здатний до створення нових смислових структур і є елементом розширеного розуму людини, який кардинально змінює саму природу пізнавального процесу, активізує саморозвиток особистості здобувача освіти. Зазначені основні тенденції є підставами для принципово нового підходу до осмислення функціонування та розвитку освіти, їх можна вважати провідними детермінантами розвитку нинішнього освітнього простору.

Цифрова трансформація освітнього процесу, організаційна гнучкість і соціальна відповідальність формують нову парадигму освіти, здатну забезпечити відновлення та довгостроковий розвиток суспільства. Постійна, безперервна освіта, пізнання та освоєння новітніх зразків техніки й технологій – така вимога цифрової доби.

==== Список використаних джерел

1. Андрощук А. Г., Малюга О. С. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education and Linguistics*. 2024. Vol. 3, No. 2. P. 27–35. DOI: 10.46299/j.isjel.20240302.04.]

2. Бех В. П. Система освіти цифрової доби у дискурсі парадигмального прогнозу. *Humanities studies*: Збірник наукових праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. Вип. 5 (82). С. 100–116.
3. Бостром Н. Суперінтелект. Стратегії і небезпеки розвитку розумних машин / пер. з англ. Антон Ящук, Антоніна Ящук. Київ: Наш формат, 2020. 408 с.
4. Візії та світанки освіти: колективна монографія / За ред. В. Курила. Київ : ФОП Самченко А. М., 2025. 358 с.
5. Воронкова В. Г., Нікітенко В. О. Філософія цифрової людини і цифрового суспільства: теорія і практика: монографія. Львів-Торунь: Liha-Pres, 2022. 460 с.
6. Дзьобань О. Цифрова людина як філософська проблема. *Інформація і право*. 2021. № 2 (37). С. 9–19.
7. Драч І., Петроє О., Бородієнко О., Регейло І., Базелюк О., Базелюк Н., Слободянюк О. Використання штучного інтелекту у вищій освіті. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2023. № 15. С. 66–82.
8. Житар М. О. Трансформація вищої освіти в період війни та післявоєнного відновлення: ризики, виклики та стратегічні орієнтири. *Європейський науковий журнал економічних та фінансових інновацій*. 2025. Том 1, № 15. С. 450–461. DOI: <http://doi.org/10.32750/2025-0140>.
9. Козловець М. А. Технології штучного інтелекту та їх вплив на буттєвість людини. *Humanities Studies* : збірник наукових праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. Запоріжжя : Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 19 (96). С. 55–66.
10. Козловець М. А., Кривонос О. М. Алгоритмічне спотворення інформації в цифрових платформах: етичні аспекти. *Вісник гуманітарних наук*. 2026. Вип. 19. С. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20331218>.
11. Краковецький О. ChatGPT, DALL E, Midjourney: Як генеративний штучний інтелект змінює світ. Київ: ArtHuss, 2024. 192 с.
12. Кривонос О. М., Козловець М. А. Використання генеративного штучного інтелекту під час інтелектуальних змагань та конкурсів: етичні аспекти. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers* / Ed. V. Voronkova. Zaporizhzhia: Publishing house «Helvetica», 2026. № 26 (103). Р. 47–54.
13. Крижко В. Штучний інтелект – квантовий прорив в освіті. *Візії та світанки освіти*: колективна монографія / за ред. В. Курила. Київ : ФОП Самченко А. М., 2025. С. 223–239.

14. Кремень В. Г., Сисоєва С. О., Бех І. Д. та ін. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Том 4, № 2. С. 1–30. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4206>.
15. Куріс Ю. В., Воронкова В. Г. Штучний інтелект як каталізатор трансформації освітніх систем у цифрову епоху. *Integration of Education, Science and Business in Modern Environment : Winter Debates: Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Internet Conference, February 5–6, 2026*. Dnipro, Ukraine: FOP Marenichenko V. V., 2026. P. 167–170.
16. Ллойд С. Програмуючи Всесвіт. Космос – квантовий комп'ютер / пер. з англ. М. Репан. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля, 2019. 256 с.
17. Лубко Д. В., Шаров С. В. Методи та системи штучного інтелекту: навч. посібник. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2019. 264 с.
18. Людина в цифровому суспільстві: сучасні тренди: монографія / [Т. С. Гиріна, М. А. Козловець, С. В. Купецал та ін.]; Аналіт. центр сучас. гуманітаристики. Харків: Право, 2025. 234 с.
19. Макафі Е., Брін'юлфссон Е. Машина, платформа, натовп. Як приборкати наше цифрове майбутнє / перекладач Олександра Асташова. Київ: Наш формат, 2023. 336 с.
20. Мельник Ю., Тодорова С., Шевченко Г. Філософія штучного інтелекту у вищій освіті. *Humanities Studies*: збірник наукових праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 19 (96). С. 126–134.
21. Музиченко О. «Хрещені батьки» штучного інтелекту остерігаються, що він може вийти з-під контролю. *TCH*. 24.10.2023. URL: https://tsn.ua/nauka_it/hrescheni-batki-shtuchnogo-intelektu-osterigayutsya-scho-vin-mozhe-viyti-z-pid-kontrolyu-2436061.html.
22. Певень К., Хміль Н., Макогончук Н. Вплив штучного інтелекту на зміну традиційних моделей навчання та викладання: аналіз технологій для забезпечення ефективності індивідуальної освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 11(29). С. 306–316. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/5496>.
23. Позов The New York Times проти OpenAI відображає серйозні проблеми AI сектору. *Інтернет свобода*. 5 січня 2024. URL: <https://netfreedom.org.ua/article/pozov-new-york-times-proti-openai-vidobrazhaye-serjozni-problemi-ai-sektoru>.
24. Поліщук О., Поліщук О. Освіта в умовах діджиталізації та глобалізації. *Humanitie Studies*. збірник наукових праць / гол. ред. В. Г. Воронкова.

- Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 20 (97). С. 186–192.
25. Поліщук О., Поліщук О., Дудченко В. Філософія штучного інтелекту в освітньому процесі. *Humanities Studies*: збірник наукових праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 13 (90). С. 103–109.
26. Пунченко О., Воронкова В., Андрюкайтене Р. Інтелект як іпокрена креативної взаємодії науки та освіти. *Humanities studies: Collection of Scientific Papers* / Ed. V. Voronkova. Zaporizhzhia: Publishing house «Helvetica», 2024. № 19 (96). Р. 135–143.
27. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 382 с.
28. Саух П. Ю., Саух І. В. «Суспільство 5.0». Архітектоніка освіти в умовах п'ятої промислової революції: виклики та перспективи. *Вісник НАПН України*. 2023. Том 5. № 1. С. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5223>.
29. Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні: монографія / А. І. Шевченко, С. В. Барановський, О. В. Білокобильський та ін.; [за заг. ред. А. І. Шевченка]. Київ: Наука і освіта, 2023. 305 с.
30. Талєб Н. Н. Антикрихість. Про (не)вразливе у реальному житті; перекладач Микола Климчук. Київ: Наш Формат, 2018. 400 с.
31. Толочко С. В. Безперервна освіта викладачів у процесі саморегуляції у віртуальних середовищах. *Diversity and inclusion in scientific area: proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference*. (Warsaw, January 26–28, 2023). Warsaw, 2023. Р. 317–323.
32. Толочко С. В., Бордюг Н. С., Міронець Л. П. Академічна доброчесність та штучний інтелект в освітній і науковій діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62. Том 2. С. 25–32.
33. Требін М. П. Цифрове суспільство: загальна характеристика. *Український соціум: соціально-гуманітарний аналіз сучасності та прогноз майбутнього*: матеріали XXVI Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 29 серп. 2024 р.) / [редкол.: Панфілов О. Ю. (голова), Погрібна В. Л., Прудников В. А. та ін.]; ГО «Аналіт. центр сучас. гуманітаристики»; Харків. асоц. політологів. Харків: Право, 2024. С. 24–35.
34. Філософія науки, техніки і архітектури в гуманістичному вимірі: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 10–11 листопада 2023 року) / відп. за випуск І. В. Чорноморденко. Київ: КНУБА, 2023. 223 с.

35. Філософський код перемоги: освіта нових сенсі.: колективна монографія / за ред. В. Воронкової, В. Крижка. Київ : ФОП Самченко А. М., 2026. 346 с.
36. Харарі Ю. Н. Людина розумна. Історія людства від минулого до майбутнього / пер. з англ. Ярослава Лебеденка. Київ: Вид-во «BookChef», 2024. 544 с.
37. Шевченко Л., Уманець В. Когнітивна залежність від AI-асистентів у мистецькій освіті: стратегії збереження творчої суб'єктності. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*. 2026. Том 1, № 8. С. 198–207. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2026\(8-1\)](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2026(8-1)) – 24.
38. Яровий А. М. Візуалізація як унікальна інформаційна технологія та соціокультурний феномен : монографія. Вінниця: ВДПУ, 2023. 114 с.
39. Alammr J., Grootendorst M. Hands-on large language models: Language understanding and generation. *O'Reilly Media*. 2024. URL: <https://www.oreilly.com/library/view/hands-on-large-language/9781098150952/>
40. Al-Amoudi I. Are post-human technologies dehumanizing? Human enhancement and artificial intelligence in contemporary societies. *Journal of Critical Realism*. 2022. Vol. 21, Issue 5. P. 516–538. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767430.2022.2134618>.
41. Arthur W. B. The Nature of Technology: What It Is and How It Evolves. New York: Free Press, 2009. 246 p.
42. Benedikter R. Artificial Intelligence, new human technologies, and the future of mankind. *Challenge*. 2023. Vol. 66, Issue 3–4. P. 79–100. DOI: <https://doi.org/10.1080/05775132.2023.2223061>.
43. Bjelobaba S., Waddington L., Perkins M., Foltýnek T., Bhattacharyya S., Weber-Wulff D. Research Integrity and GenAI: A Systematic Analysis of Ethical Challenges Across Research Phases. DOI: 10.48550/arXiv.2412.10134.
44. Brynjolfsson E., McAfee A. Machine, Platform, Crowd: Harnessing Our Digital Future. New York: W. W. Norton & Company, 2017. 402 p.
45. Bykov V. Y., Pinchuk O. P. Encyclopedic web resources and generative artificial intelligence: a methodological dimension. *CTE Workshop Proceedings*. 2026. Vol. 13. P. 174–188. DOI: <https://doi.org/10.55056/cte.990>.
46. Collins H. The science of artificial intelligence and its critics. *Interdisciplinary Science Reviews*. 2021. Vol. 46, Issue 1–2. P. 53–70. DOI: <https://doi.org/10.1080/03080188.2020.1840821>.
47. Davenport T. H., Ronanki R. Artificial Intelligence for the Real World. *Harvard Business Review*. January – February 2018. URL: <https://hbr.org/2018/01/artificial-intelligence-for-the-real-world>.

48. Du R., Li M., Ai S., Brugh C. M., Reisach U., Wang P. Artificial intelligence: an opportunity or a threat to good decision-making? Using systems thinking to examine values in an intercultural framework. *Journal of Decision Systems*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/12460125.2024.2428175>.
49. Fedoriv Ya. R., Shuhai A. Yu., Pirozhenko I. D. Foundations of Ethical Use of AI in EFL Academic Writing. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 302–308. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663–6085/2024/73.57>.
50. Floridi L., Chiriatti M. GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines*. 2020. Vol. 30, Issue 4. P. 681–694.
51. Floyd R. W. The Paradigms of Programming. *Communications of the ACM*. 1979. Vol. 22, Issue 8. P. 455–460. URL: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/359138.359140>.
52. Goertzel B. *AGI Revolution: An Inside View of the Rise of Artificial General Intelligence*. Atlantic Highlands, N. J.: Humanity+Press, 2016. 612 p.
53. Hosseini M., Resnik D. B., Holmes K. The ethics of using artificial intelligence in scientific research: new guidance needed for a new tool. *Research Ethics*. 2023. Vol. 19, No. 4. P. 349–360. DOI: <https://doi.org/10.1177/17470161231180449>.
54. Irwin R. Stiegler and Butler on AI and the evolution of intelligence. *Educational Philosophy and Theory*. 2025. Vol. 25, Issue 5. P. 473–488. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2446386>.
55. Khanetal B. Ethics of AI: A Systematic Literature Review of Principles and Challenges. *Applied Sciences*. 2023. Vol. 13, No. 3. Art. 1816. DOI: <https://doi.org/10.3390/app13031816>.
56. Kozub H., Kozub V., Kozlovets M., Shcenbakova N., Osmachko O. Philosophical Approach to Understanding Artificial Intelligence in Pedagogical Practice. *International Journal on Culture, History, and Religion*. 2025. Vol. 7, Special Issue 1: From Tradition to Transmission: The Transformation of Culture and Social Life in the Digital Age. P. 611–626. DOI: <https://doi.org/10.63931/ijchr.v7iSII.150>.
57. Kozlovets M., Samoilenko D., Horokhova L., Hlushko T. Man in the conditions of digital civilization: cognitive-ethical perspective. *European socio-legal and humanitarian studies*. 2022. № 1. P. 117–126.
58. Lämmel R., Verhoef C. COBOL: Life After 50. *ACM Queue*. 2011. Vol. 9, No. 11. P. 30–44. DOI: [10.1145/2070821.2070826](https://doi.org/10.1145/2070821.2070826).
59. Maidaniuk I., Tsoi T., Hoian I., Doichyk M., Patlaichuk O., Stupak O. The Problem of Artificial Intelligence in Contemporary Philosophy. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Vol. 13, Issue 4. P. 436–449. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/397>.

60. Mead M. Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap. Garden City, N. Y.: Natural History Press, 1970. xxvii, 113 p.
61. Mora J. C., Mora-Plaza I. From Research in the Lab to Pedagogical Practices in the EFL Classroom: The Case of Task-Based Pronunciation Teaching. *Educ. Sci.* 2023. Vol. 13. Art. 1042. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13101042>.
62. Pathan M. K., Shah A. Ethical Challenges and Solutions of Generative AI: An Interdisciplinary Perspective. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*. 2023. Vol. 14, No. 8. P. 652–661.
63. Pinchuk O., Malyska I. Responsible and ethical use of artificial intelligence in research and publishing. *ITLT*. 2024. Vol. 100, No. 2. P. 180–198. DOI: 10.33407/itlt.v100i2.5676.
64. Planck M. Scientific Autobiography, and Other Papers / With a memorial address on Max Planck, by Max von Laue. Translated from German by Frank Gaynor. New York: Greenwood Press, 1949. 192 p.
65. Punchenko O., Punchenko N. Basic strategic technology of intellectual duality of humanity in information technology. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers*. Zaporizhzhia: ZNU, 2019. № 2 (79). P. 95–114.
66. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*. 2001. Vol. 9, No. 5. P. 1–6. URL: https://netaddiction.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives_%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf.
67. Rentier E. S. To use or not to use: exploring the ethical implications of using generative AI in academic writing. *AI and Ethics*. 2025. Vol. 5. P. 3421–3425. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43681-024-00649-6>.
68. Rothenberg J. Ensuring the Longevity of Digital Documents. *Scientific American*. 1995. Vol. 272, Issue 1. P. 42–47. URL: <https://www.scientificamerican.com/article/ensuring-the-longevity-of-digital-d/>
69. Russell S. J., Norvig P. Artificial Intelligence: A Modern Approach. 4th ed. Hoboken: Pearson, 2021. 1166 p.
70. Spirin O., Oleksiuk V., Osadchyi V., Vakaliuk T., Semerikov S. Core components of the theoretical model for integrating artifigal intelligence into educational research. *ITLT*. 2026. Vol. 113, No. 3. P. 211–238. DOI: 10.33407/itlt.v113i3.6707.
71. Taleb N. N. Fooled by randomness: The hidden role of chance in life and in the markets. New York: Texere, 2001. xix, 203 p.
72. Taleb N. N. Antifragile: Things That Gain from Disorder. New York: Random House, 2012. xxi, 519 p.
73. Taleb N. N. Skin in the game: Hidden asymmetries in daily life. New York: Random House, 2018. xv, 279 p.

74. Topuzov O., Saukh P., Saukh I., Ogrodzka-Mazur E. A Humane Paradigm as the Conceptual Core of Education in the Age of Information Society. *The New Education Review*. 2022. Vol. 68. P. 60–69. DOI: 10.15804/tner.22.68.2.04.
75. Van Dijk J. *The Digital Divide*. Cambridge: Polity, 2020. vi, 184 p.
76. Voronkova V., Vasyl'chuk G., Nikitenko V., Kaganov Y., Metelenko N. Transformation of digital education in the era of the fourth industrial revolution and globalization: monograph. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2023. 220 p.
77. Warwick K. *Artificial Intelligence: The Basics*. New York: Routledge, 2012. viii, 183 p.
78. Wilson H. J., Daugherty P. R. Collaborative intelligence: humans and AI are joining forces. *Harvard Business Review*. 2018. Vol. 96, Issue 4. P. 114–123.