

УДК: 378.147:004.8

Волянчук А. С., Морозова Є. Ю.

Херсонський державний університет, Херсон, Україна

ORCID ID: 0000-0002-2890-4787

ORCID ID: 0000-0002-0982-8627

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА І ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ РЕЛОКАЦІЇ ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

DOI 10.14308/ite000811

Анотація. Статтю присвячено теоретичному та практичному обґрунтуванню концепції партнерської взаємодії між викладачем і штучним інтелектом (ШІ) в умовах релокації та дистанційного навчання, спричинених системними кризами в українській вищій освіті. У дослідженні порушено ключове протиріччя між потенціалом ШІ як інструмента підтримки освітньої стійкості та ризиками його використання в контексті зниження академічної доброчесності, критичності мислення і педагогічної автономії. Обґрунтовано необхідність переосмислення ролі ШІ – від допоміжного інструменту до епістемічного партнера – в межах гуманістично орієнтованого освітнього процесу. Особливу увагу приділено нормативному та стратегічному контексту цифрової трансформації Херсонського державного університету, який функціонує в умовах релокації, часткової окупації та дистанційної організації освітнього процесу. Проаналізовано політики університету щодо використання ШІ, а також положення Стратегії цифровізації (2023–2027), які створюють інституційне підґрунтя для формування етичного, безпечного та педагогічно доцільного партнерства «викладач–ШІ». Представлено результати емпіричного дослідження, що охоплює професійні характеристики, рівень цифрової компетентності та частоту використання ШІ викладачами ХДУ. Встановлено позитивний зв'язок між цифровою підготовкою педагогів і рівнем інтеграції ШІ в освітню діяльність. Водночас виявлено домінування прагматичних мотивів застосування ШІ (оптимізація часу, автоматизація завдань), що супроводжується браком етичної рефлексії та ризиками рутинізації мислення. На основі систематизації практик використання ШІ у вищій школі окреслено чотири модальності партнерства (адміністративна, тьюторська, оцінювальна, епістемічна) та пов'язані з ними педагогічні можливості й загрози. Зроблено висновок про необхідність запровадження стратегії «Педагогіка насамперед», яка передбачає інституційні інвестиції в підвищення кваліфікації викладачів, розвиток критичної ШІ-грамотності, оновлення дизайну навчальних завдань і формування етичної культури взаємодії з генеративними моделями.

Ключові слова: штучний інтелект, вища освіта, педагогічна взаємодія, дистанційне навчання, релокація, академічна доброчесність, цифровізація, критичне мислення, епістемічне партнерство.

Трансформація вищої освіти під впливом глобальних і локальних криз – від пандемії COVID-19 до повномасштабної війни в Україні – суттєво змінила умови навчання, викладання та наукових досліджень. Вимушена релокація, гібридні та дистанційні формати, стрімке поширення інструментів штучного інтелекту породили як нові можливості, так і глибокі протиріччя в освітньому середовищі. З одного боку, ШІ розширює доступ до знань, сприяє індивідуалізації навчання, посилює цифрову взаємодію; з іншого – створює етичні, методологічні та психологічні виклики, що загрожують академічній доброчесності та автономії людського мислення.

Ключове протиріччя дослідження полягає між потенціалом штучного інтелекту як співучасника освітнього процесу та ризиками його дегуманізації, зниження критичності мислення і послаблення міжособистісної взаємодії. Подолання цього розриву вимагає

пошуку нової концептуально-методологічної основи, у межах якої взаємодія викладача, студента й ШІ розглядається не як інструментальна, а як партнерська, діалогічна й ціннісно орієнтована.

Метою статті є обґрунтування теоретичних і практичних засад партнерської взаємодії між педагогом і штучним інтелектом у системі вищої освіти, а також визначення педагогічних умов її гуманістичної спрямованості.

Херсонський державний університет (ХДУ) обрано базою дослідження з огляду на його унікальний досвід функціонування в умовах окупації, релокації та цифрової реорганізації. Університет став своєрідною лабораторією інновацій, де апробуються нові педагогічні підходи в кризових умовах. Досвід ХДУ щодо збереження академічної тяглості, інтеграції цифрових і ШІ-технологій у навчальний процес, підтримки психологічної стійкості викладачів і студентів надає вагомі підстави для вивчення феномену «партнерства викладача й ШІ» як показника інституційної стійкості та відновлення освіти.

Освітній ландшафт України протягом 2020-2025 років проходить трансформацію в умовах, які можна охарактеризувати як «перманентну кризу». Початковий виклик, пов'язаний із пандемією COVID-19, що спричинив перехід до екстреного дистанційного навчання, був незрівнянно посилений повномасштабним вторгненням у 2022 році. Ці події каталізували два взаємопов'язані процеси, що визначають поточний стан вищої освіти: масова релокація та тотальне дистанційне навчання.

Релокація, або вимушене переміщення [8], охопила всі рівні освітньої спільноти: студентів, викладачів та адміністрацію, а в багатьох випадках – цілі університети, що були змушені покинути свої кампуси. Цей процес супроводжується не лише втратою матеріально-технічної бази, але й розривом усталених академічних спільнот, руйнуванням соціальних зв'язків та глибокою психологічною травмою учасників освітнього процесу. Одночасно, вимушений перехід до дистанційного формату в умовах війни характеризується нестабільним доступом до електроенергії та інтернету, перебуванням студентів і викладачів у різних часових поясах (для тих, хто виїхав за кордон) та фізичною неможливістю забезпечити традиційні форми контролю та академічної взаємодії.

У цих екстремальних, безпрецедентних умовах, інтеграція штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес перестає бути питанням інноваційного вибору чи академічного експерименту. Вона стає стратегічним питанням освітньої стійкості – забезпечення самої можливості безперервності навчання. Важливим інституційним маркером є ухвалення в Херсонському державному університеті документу «Загальні політики використання штучного інтелекту в навчанні, викладанні й дослідженнях», яким на нормативному рівні визначено базові принципи етичного, безпечного та педагогічно доцільного застосування ШІ в університетській спільноті [5]. Документ прямо підкреслює, що ШІ не є ані енциклопедією, ані єдиним джерелом істини, а має сприйматися як партнер у побудові діалогу та інструмент підтримки, ефективність якого залежить від критичного ставлення і цифрової грамотності викладачів та здобувачів освіти [5]. Даний аналіз стверджує, що український кризовий контекст створює «ідеальний шторм», який діє як потужний подвійний прискорювач для впровадження ШІ, одночасно руйнуючи традиційні механізми контролю.

З одного боку, студенти, перебуваючи під постійним академічним тиском та психологічним стресом, шукають найкоротші шляхи для виконання завдань у дистанційному режимі, що різко підвищує попит на генеративні інструменти ШІ для автоматизованого створення текстів [3, с. 265–266]. З іншого боку, викладачі, які також є релокованими, перевантаженими та часто травмованими, шукають будь-які способи автоматизувати рутинну перевірку, адміністрування та надання базового зворотного зв'язку, що підвищує попит на ШІ як на персонального асистента.

Таким чином, криза одночасно стимулює попит на недоброчесне використання ШІ та попит на легітимну педагогічну підтримку з боку ШІ. Ця дихотомія змушує переглянути парадигму взаємодії: від моделі «ШІ як інструмент» до значно складнішої моделі «ШІ як партнер». Ця стаття аналізує, як такий перехід, що є вимушеною відповіддю на кризу,

створює безпрецедентні можливості для педагогічної підтримки, але водночас генерує екзистенційні загрози для академічної доброчесності [3, с. 265–266; 1, с. 305–306], які вимагають негайного вироблення нових інституційних, етичних та педагогічних стратегій.

Традиційна модель сприйняття технологій в освіті, де ШІ розглядається як удосконалений «інструмент» (на кшталт калькулятора чи текстового редактора), виявляється абсолютно недостатньою для опису поточної реальності. Поява потужних генеративних моделей, здатних до ведення діалогу, синтезу інформації та створення оригінального (на вигляд) контенту, вимагає переходу до нової парадигми – «ШІ як партнер». Ця зміна фреймінгу має фундаментальні наслідки для педагогічного дизайну та переосмислення базових ролей викладача і студента.

Дослідження, присвячені цій новій колаборації, підкреслюють необхідність фундаментального перегляду ролей [8]. Як зазначається у тематичному дослідженні, що аналізує цю проблематику [8], інтеграція інтелектуальних технологій змушує нас заново визначити, що означає «навчати» і що означає «навчатися».

У рамках нової парадигми виникає кілька ключових концепцій партнерства. По-перше, це концепція ШІ як «епістемічного партнера». Згідно з цим підходом, ШІ розглядається не просто як джерело інформації, але як активний учасник у процесах пізнання (knowledge work). Дослідження показують, що студенти та викладачі, які розуміють природу генеративних моделей, починають використовувати їх для мозкового штурму, критичного аналізу аргументів та синтезу нових ідей, таким чином беручи на себе «епістемічну агентність» (epistemic agency) для критичного перегляду результатів, які генерує машина. У цьому сенсі роль викладача зміщується від «транслятора знань» до «фасилітатора епістемічного діалогу» між студентом та ШІ.

По-друге, це модель ШІ як партнера в оцінюванні та наданні зворотного зв'язку. Концепція «cybersocial-learning» пропонує розглядати ШІ як «медіатора-колаборатора» (mediating collaborator). У цій моделі ШІ, працюючи на основі розроблених викладачем рубрик, може надавати студентам безперервний, миттєвий та диференційований формувальний зворотний зв'язок. Це звільняє викладача від рутинної перевірки та дозволяє зосередитися на більш складних аспектах роботи студента.

Проте, впровадження цих прогресивних моделей партнерства в українському кризовому контексті стикається з фундаментальною перешкодою. Існує прихована, але глибока напруга між ідеалом «епістемічного партнерства» та реальністю освітнього процесу в умовах війни та релокації.

Ідеальна модель «епістемічного партнера» вимагає від обох сторін – викладача та студента – високого рівня критичної ШІ-грамотності. Це вміння не просто отримувати відповідь від ChatGPT, але й ставити правильні запитання (промптинг), валідувати отриману інформацію, виявляти упередження (biases) моделі та критично оцінювати її слабкі сторони.

Однак у кризовому контексті, де когнітивні та емоційні ресурси викладачів і студентів виснажені, пріоритетною метою часто стає не глибока епістемічна рефлексія, а виживання та завершення курсу за будь-яку ціну. У цій ситуації існує надзвичайно високий ризик того, що замість «епістемічного партнера» і студенти, і, як буде показано далі, самі викладачі [1, с. 305–306], приймуть ШІ як «епістемічного авторитета» або «когнітивну милицію». Таке сліпе покладання на згенерований машиною контент призведе не до розвитку критичного мислення, а до його небезпечної атрофії. Це, у свою чергу, лише поглибить освітні втрати, спричинені війною, замість того, щоб їх компенсувати. Таким чином, просте впровадження «партнерства» без масованих, цілеспрямованих інвестицій у навчання та підтримку викладачів є не просто неефективним, але й контрпродуктивним.

У специфічному контексті релокації та дистанційного навчання, де викладач фізично віддалений від студента і має обмежені ресурси, партнерство з ШІ набуває конкретних практичних форм, спрямованих на подолання ключових викликів.

Першою і найбільш очевидною можливістю є персоналізація. ШІ-системи можуть адаптувати навчальний контент та темп його подачі для студентів, які мають суттєві освітні

втрасти через війну, або знаходяться в різних часових поясах. Проте ефективна персоналізація вимагає великої кількості даних про поведінку студента, його відповіді та навіть цифрове сліди. Це негайно створює серйозну етичну дилему: наскільки етичним є збір таких даних (добровільно чи примусово, відкрито чи приховано) про студентів, які вже перебувають у вразливому стані через релокацію? Питання «аутсорсингу відповідальності» та порушення приватності в цьому контексті стоять надзвичайно гостро.

Більш реалістичною та безпечною моделлю є не повна автоматизація, а «гібридний контроль». У цій моделі ІІІ виступає як асистент викладача, що працює в режимі «системи раннього сповіщення». Прикладом може слугувати дашборд Carnegie Learning's MATHia LiveLAB, який аналізує роботу студентів у реальному часі та сповіщає викладача, коли студент стикається з труднощами, спонукаючи викладача взяти контроль на себе (prompting the teacher to take control). Для релокованих викладачів, які керують великими дистанційними групами, такі системи є безцінними. Вони дозволяють швидко ідентифікувати студентів, що «випадають» з процесу, та надати їм своєчасну людську підтримку, не витрачаючи час на моніторинг тих, хто успішно справляється.

Найбільш негайний та низькоризиковий рівень партнерства – це використання ІІІ для автоматизації рутинних адміністративних завдань: розробка робочих програм, генерація пулів тестових запитань, транскрибація лекцій, ведення базової комунікації. Це вивільняє критично важливий ресурс – час викладача. В умовах релокації цей час має бути реінвестований не стільки в наукову роботу, скільки в те, що ІІІ робити не може: у складну педагогічну та психологічну підтримку студентів, які переживають травму та ізоляцію.

Наступна таблиця систематизує ці модальності партнерства, аналізуючи їх через призму специфічних викликів релокації.

Таблиця №1

Матриця модальностей та ризиків партнерства «Викладач-ІІІ» в контексті релокації

Модальність партнерства	Роль ІІІ	Роль викладача	Можливості для релокованого ЗВО	Критичні ризики
Адміністративний асистент	Автоматизатор рутини (плани, звіти, комунікація).	Контролер якості. Оператор.	Вивільнення часу викладача для психологічної підтримки студентів.	Залежність від інструменту; зниження базових навичок викладачів.
Персоналізований тьютор 24/7	Адаптивний наставник, що надає миттєвий зворотний зв'язок.	Дизайнер освітніх траєкторій; ментор для складних випадків.	Компенсація освітніх втрат; підтримка студентів у різних часових поясах.	Порушення приватності даних; «аутсорсинг відповідальності»; ризик «когнітивної милиці».
Партнер з оцінювання («Cybersocial»)	Медіатор-колаборатор; аналізатор даних (напр., LiveLAB).	Фасилітатор; інтерпретатор даних; той, хто приймає фінальне рішення.	Раннє виявлення проблем у студентів; об'єктивізація формувань	Дегуманізація оцінювання; високий ризик академічної недоброчесності.

			о оцінювання.	
«Епістемічний партнер»	Спів-дослідник; генератор гіпотез; «співрозмовник» для мозкового штурму.	Фасилітатор «епістемічно ї агентності»; критик та валідатор результатів ІІІ.	Стимулювання навичок 21 століття; розвиток критичного мислення.	Атрофія критичного мислення (якщо використовується як «авторитет»); екзистенційний виклик доброчесності.

Як видно з таблиці, кожна модальність партнерства, вирішуючи одну проблему релокації (наприклад, брак часу чи освітні втрати), неминуче загострює іншу – найчастіше, проблему академічної доброчесності та приватності.

На рівні університетської практики партнерство «викладач–ІІІ» виявляється, зокрема, у використанні чат-ботів як інструментів супроводу освітньої траєкторії здобувачів. Дослідження, проведене в STEM-просторі Херсонського державного університету, показало, що чат-боти на основі ІІІ, інтегровані в електронне середовище університету, підвищують мотивацію здобувачів, сприяють своєчасному отриманню зворотного зв'язку та зменшують тривожність при виконанні завдань [2, с. 58–60]. Водночас авторки наголошують, що ефективність таких рішень безпосередньо залежить від педагогічного дизайну й чітких правил використання ІІІ, закріплених на інституційному рівні [2, с. 58–60].

Саме проблема академічної доброчесності стає епіцентром дискусій про ІІІ в українському освітньому просторі в 2023–2024 роках. В умовах дистанційного навчання, де традиційні методи нагляду неможливі, генеративний ІІІ перетворюється на ідеальний інструмент для академічного шахрайства. Українські дослідники б'ють на сполох, ідентифікуючи це як головний та найбільш нагальний виклик.

Аналіз останніх українських наукових публікацій демонструє консенсус щодо серйозності загрози. У дослідженні, присвяченому безпосередньо цій темі, робиться висновок про прямий «ризик зниження рівня академічної доброчесності» через широкі можливості для «автоматизованого створення текстів та обходу перевірок на плагіат» [3, с. 265–266]. Це дослідження [3, с. 265–266] визначає ключовими проблемами плагіат, автоматизоване оцінювання та використання інтелектуальних помічників у спосіб, що виходить за межі доброчесних практик.

Ще одне дослідження 2024 року йде далі, роблячи тривожний, але критично важливий висновок. Воно вказує на «надмірне зловживання» інструментами ІІІ в корисливих цілях не лише з боку студентів, але й з боку науково-педагогічних працівників [1, с. 305–306]. Це дослідження [1, с. 305–306] підкреслює, що зловживання з боку викладачів (наприклад, для швидкої генерації наукових статей чи звітів) нівелює основоположні цінності доброчесності та руйнує академічну культуру зсередини.

Цей факт – що зловживання фіксується на всіх рівнях – є доказом того, що проблема не в «поганих студентах». Це свідчення глибокої системної кризи академічної культури, яка перебувала у вразливому стані і до того, але була доведена до межі комбінованим стресом від війни, релокації та появи потужної, неконтрольованої технології. Будь-які регуляторні чи каральні заходи, спрямовані виключно на студентів, заздалегідь приречені на провал, оскільки вони ігнорують системний характер проблеми.

У відповідь на цей виклик в Україні починає формуватися правова та регуляторна рамка. Автори [1, с. 305–306] аналізують положення законопроекту «Про академічну доброчесність» (станом на 2024 рік), який намагається дати відповідь на появу ІІІ. Ключових положень два:

- **ІІІ не є автором:** «особа не може вважатися автором академічного твору (частини), якщо він сформований (згенерований) за запитом особи комп'ютерною програмою в автоматичному режимі» [1, с. 305–306];

- **Обов'язкове розкриття:** «При використанні в академічному творі частин, сформованих (згенерованих) комп'ютерними програмами, цей факт має бути зазначений автором із зазначенням методики формування (генерування) або посиланням на відповідну комп'ютерну програму» [1, с. 305–306].

Ці законодавчі ініціативи створюють фундаментальний «Парадокс партнерства проти авторства». З одного боку, прогресивна педагогіка (розділ II) підштовхує викладачів та студентів до сприйняття ШІ як «епістемічного партнера» у спільному створенні нового знання. З іншого боку, правова система [1, с. 305–306], реагуючи на загрозу, категорично заперечує будь-яку форму «авторства» ШІ і вимагає ставитися до нього як до простого інструменту, який потрібно процитувати.

Це створює для викладача та студента когнітивний дисонанс та нерозв'язну етичну дилему. Якщо ШІ є справжнім партнером у дослідженні, то вимога законопроекту [1, с. 305–306] «зазначити методику» є не просто цитуванням, а, по суті, описом спільного дослідницького процесу. Це протиріччя неможливо вирішити суто юридично чи технічно (наприклад, новими детекторами плагіату). Воно вимагає педагогічного рішення.

Єдиним виходом із цього парадоксу є повний перегляд критеріїв оцінювання. Інституції мають перейти від оцінювання кінцевого продукту (наприклад, реферату чи статті, яку легко може згенерувати ШІ) до оцінювання самого процесу взаємодії та якості партнерства. Це означає, що оцінюватися має якість запитів (промптів) студента, його здатність критично аналізувати та валідувати відповіді ШІ, його рефлексія щодо обмежень моделі та, зрештою, його вміння застосувати отриманий синтезований результат для вирішення реальної проблеми.

Вирішення описаних вище глибоких протиріч лежить виключно у педагогічній площині. Технології ШІ вже існують і будуть лише розвиватися; кризовий контекст України не зміниться найближчим часом. Єдиною змінною, на яку може вплинути освітня система, є її власна педагогічна стратегія. Найбільш життєздатною філософією в цих умовах є підхід «Педагогіка насамперед» (Pedagogy First).

Ця філософія означає, що впровадження будь-яких технологій ШІ має починатися не з питання «Який інструмент ми можемо купити?», а з питання «Що ми хочемо, аби наші студенти вміли робити, і як технологія може (або не може) цьому допомогти?». У контексті України, що страждає від релокації та кризи доброчесності, цей підхід трансформується в кілька конкретних стратегій.

Ключова теза підходу «Педагогіка насамперед» полягає в тому, що необхідно «інвестувати у потенціал викладачів перед потенціалом інструментів». Успішне партнерство «викладач-ШІ» неможливе, якщо викладач сам не володіє критичною ШІ-грамотністю. Це означає, що університети мають надати викладачам структурований час, навчання та безпечний простір для експериментів. На практиці це може вилитися у створення інституційних «Груп для рефлексії щодо ШІ» (AI Reflection Groups), де викладачі можуть обмінюватися досвідом подолання викликів дистанційного навчання та розробляти спільні етичні практики.

Університети не можуть покладатися лише на індивідуальну етику викладачів. Необхідні чіткі інституційні «захисні бар'єри» (guardrails), особливо щодо конфіденційності, прозорості та справедливості. З огляду на ризики для приватності релокованих студентів (розділ III), кожен ШІ-інструмент, що централізовано закуповується університетом, має проходити обов'язкову перевірку. Прикладом може слугувати австралійська «Рамка гарантії якості ШІ» (AI Assurance Framework), яка вимагає аудиту кожного інструменту перед його впровадженням у школах.

Стратегічне бачення цифрової трансформації освітнього середовища ХДУ конкретизоване у Стратегії цифровізації Херсонського державного університету на 2023–2027 роки (затверджено наказом № 567-Д від 01.12.2023). Документ передбачає створення єдиного цифрового освітнього простору на основі платформ KSU Online та ХДУ24, інтеграцію ШІ й Big Data для вдосконалення оцінювання, а також впровадження цифрових

помічників на всіх рівнях – від технічного до педагогічного. Окремий акцент зроблено на розвитку цифрової грамотності викладачів і здобувачів освіти, створенні віртуальних лабораторій, захисті персональних даних та впровадженні систем безперервного збору метаданих у навчальному процесі. Такий підхід формує інституційну інфраструктуру для реалізації партнерської взаємодії «викладач–ШІ» на довготривалій основі [6].

У контексті підходу «Педагогіка насамперед» важливо не лише формувати індивідуальну етичну позицію викладача, а й вибудовувати інституційні «захисні бар'єри». У Херсонському державному університеті цю функцію частково виконують «Загальні політики використання штучного інтелекту в навчанні, викладанні й дослідженнях», що конкретизують вимоги до прозорості, академічної доброчесності, захисту персональних даних і фіксують принцип: ШІ може бути партнером, але не автором академічного продукту [5].

Окремим кроком ХДУ до інституційного впорядкування використання ШІ є ухвалення «Інституційного регламенту використання сервісів на основі штучного інтелекту», який деталізує процедури доступу до таких сервісів, вимоги щодо ідентифікації згенерованого контенту та розподілу відповідальності між університетом, викладачем і здобувачем освіти [7]. Цей документ підсилює «Загальні політики...», перетворюючи загальні етичні принципи на конкретні управлінські механізми [7].

У цьому ж контексті покажемо досвід Херсонського державного університету, який одним із перших в Україні запропонував чітко структуровану інституційну політику щодо ШІ. У статті [4], опублікованій у журналі *Information Technologies and Learning Tools*, подано детальний опис концептуальної рамки партнерської взаємодії між викладачем, студентом і ШІ. Модель, запропонована авторами, передбачає поділ ролей, фіксацію відповідальності та заборону автоматизованої генерації академічного контенту без рефлексії. Такий підхід дозволяє поєднати академічну доброчесність із цифровою інноваційністю та забезпечити педагогічну доцільність використання ШІ в навчанні й дослідженні [4].

У відповідь на кризу доброчесності [3, с. 265–266; 1, с. 305–306], стратегія «заборонити та покарати» є контрпродуктивною. Вона лише стимулює студентів до пошуку більш досконалих методів обходу. Єдиний шлях – це перехід від заборон до розвитку «етичної культури» [3, с. 265–266] та «критичної ШІ-грамотності», яка має стати такою ж базовою компетенцією, як читання та письмо.

Це вимагає від викладачів негайного та радикального перегляду дизайну завдань. Завдання, що генерують продукт (наприклад, «Напишіть есе про...»), мають бути замінені на завдання, що вимагають процесу:

- Завдання на критику та синтез (напр., «Згенеруйте дві різні відповіді ШІ на це питання, оцініть їх сильні та слабкі сторони та напишіть власний синтез»);
- Завдання на застосування у реальному контексті або симуляції;
- Завдання, що вимагають документування власного процесу мислення під час взаємодії з ШІ.

Такий підхід не лише робить академічне шахрайство безглуздом, але й безпосередньо реагує на вимогу законопроекту [1, с. 305–306] про «зазначення методики», перетворюючи її з формальності на центральний елемент навчального процесу.

Для оцінки ставлення викладачів до використання технологій штучного інтелекту у навчальному процесі було проведено анкетування. Результати виявили різноманітність професійного досвіду, рівня цифрової компетентності та частоти застосування ШІ в освітній діяльності

Аналіз професійного профілю респондентів свідчить про високий рівень професійної зрілості викладацького складу. Як показано на Діаграмі 1, домінуюча більшість (59%) мають педагогічний стаж понад 20 років, ще 25% – 11–20 років, і лише 16% мають досвід до 10 років.

Діаграма 1: Педагогічний стаж респондентів

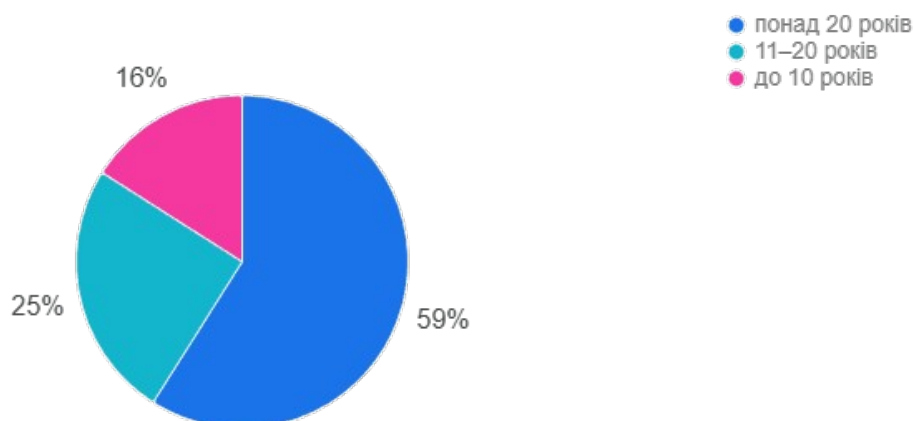


Рис. 1. Діаграма «Педагогічний стаж респондентів»

Щодо цифрової компетентності (Діаграма 2), 58% респондентів оцінили її як достатню, 25% – як середню, 13% – як низьку і лише 4% – як високий рівень. Такий розподіл вказує на загалом прийнятний рівень готовності до впровадження цифрових технологій, хоча й підкреслює існування потреби в підвищенні кваліфікації, особливо для групи з низьким рівнем компетентності.

Діаграма 2: Рівень цифрової компетентності

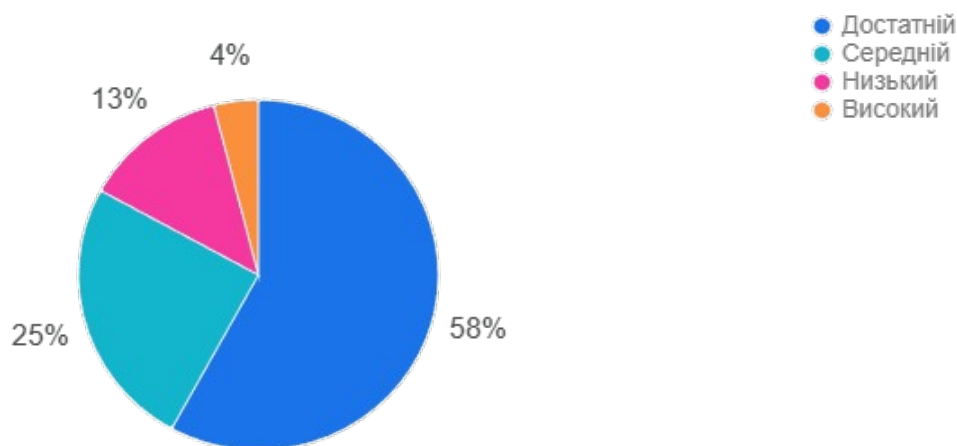


Рис. 2. Діаграма «Рівень цифрової грамотності респондентів»

Аналіз частоти використання ІІІ демонструє глибоку інтеграцію цих технологій у робочі процеси. Діаграма 3 показує, що 45,5% викладачів застосовують його щотижня, а 37,6% – щодня. Таким чином, значна частина педагогів (сумарно 83,1%) активно інтегрує інструменти ІІІ у свою роботу на регулярній основі.

Діаграма 3: Частота використання ШІ

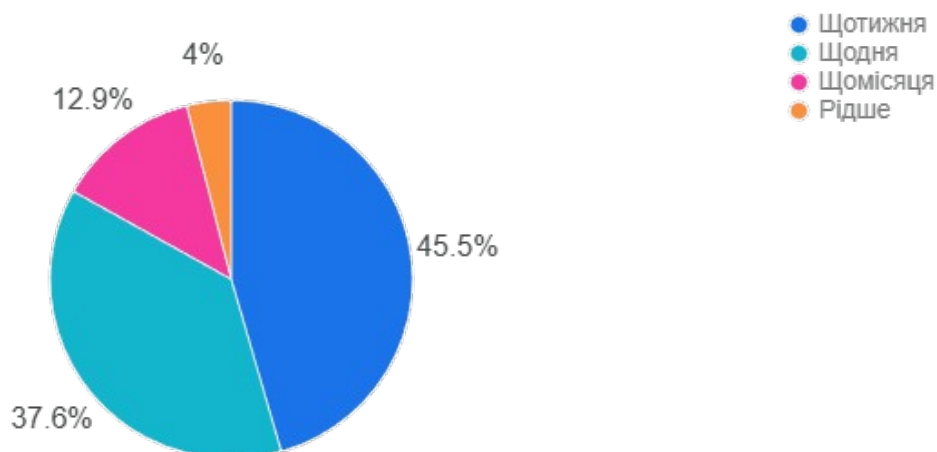


Рис. 3. Діаграма «Частота використання ШІ»

Серед найпопулярніших інструментів (Діаграма 4) спостерігається чітке лідерство: ChatGPT використовують 83% опитаних. Зі значним відривом ідуть інструменти для генерації візуального контенту та презентацій, зокрема Gamma (54%), Gemini (46%) та Canva AI (38%). Інші інструменти, такі як Copilot, Kahoot AI та Claude, використовуються рідше. Це свідчить про концентрацію викладачів на кількох ключових, перевірених інструментах, які демонструють найбільшу користь у навчальному процесі.

Діаграма 4: Найпопулярніші інструменти ШІ

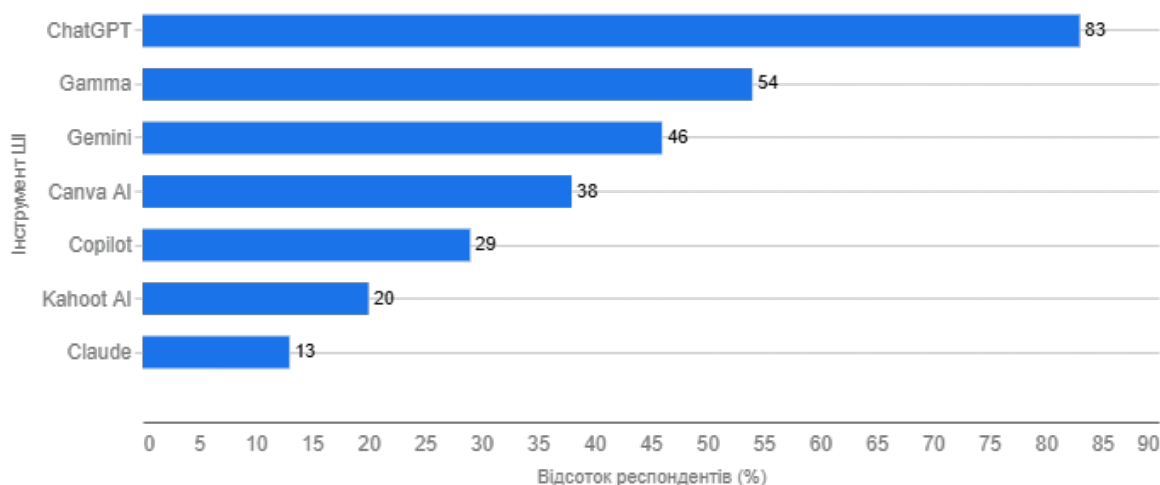


Рис. 4. Діаграма «Найпопулярніші інструменти ШІ»

Щодо задоволеності використанням ШІ, Діаграма 5 ілюструє, що 50,5% респондентів оцінюють її як достатню, 33,3% – середню, і по 8,1% – низьку та високу. Такий розподіл свідчить про загальне позитивне, хоча й обережне, ставлення до інструментів ШІ. Вочевидь, частина викладачів ще відчуває певні обмеження або потребу в додатковій підтримці для досягнення високої задоволеності.

Діаграма 5: Задоволеність використанням ШІ

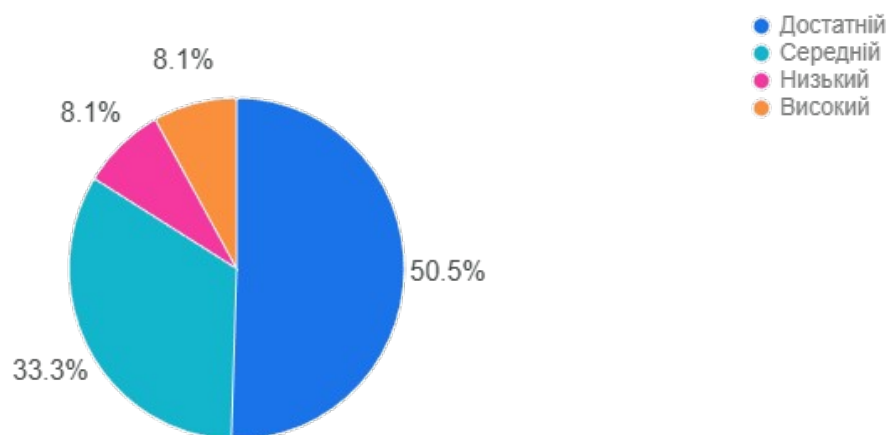


Рис. 5. Діаграма «Задоволеність використанням ШІ»

Основними перевагами застосування ШІ, як деталізовано на Діаграмі 6, викладачі назвали економію часу (83%) та підвищення ефективності навчання (71%). Також високо оцінені можливості для індивідуалізації освітнього процесу (63%) та мотиваційний ефект для студентів (46%).

Діаграма 6: Основні переваги ШІ

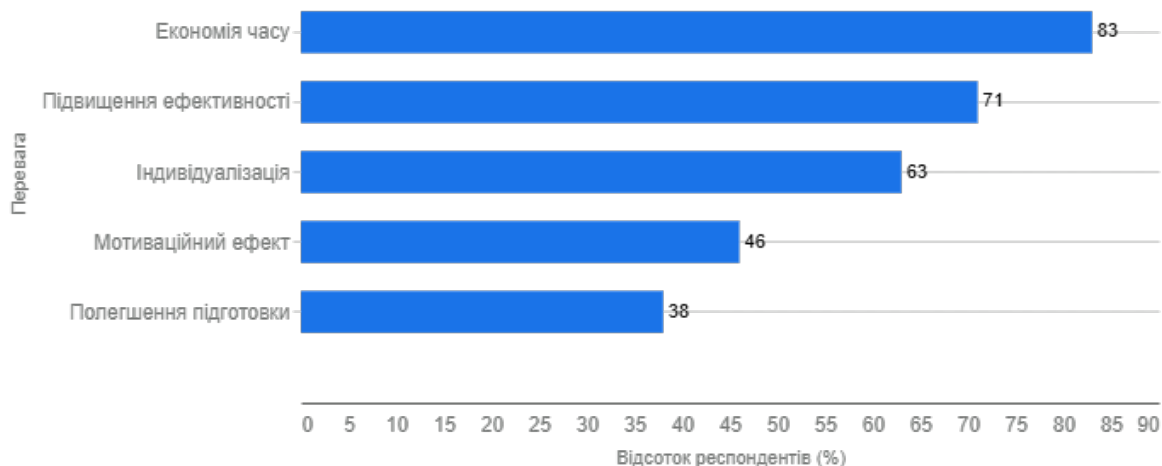


Рис. 6. Діаграма «Основні переваги ШІ»

Водночас, опитування виявило суттєві виклики та ризики, представлені на Діаграмі 7. Ключовою перешкодою є нестача навичок у самих викладачів (67%). Окрім цього, педагоги висловлюють занепокоєння щодо можливого зниження критичного мислення студентів (54%) та етичних питань використання ШІ (46%). Це підтверджує нагальну необхідність цілеспрямованого навчання педагогів та розробки чітких етичних норм застосування ШІ в академічному середовищі.

Діаграма 7: Основні виклики та ризики ШІ

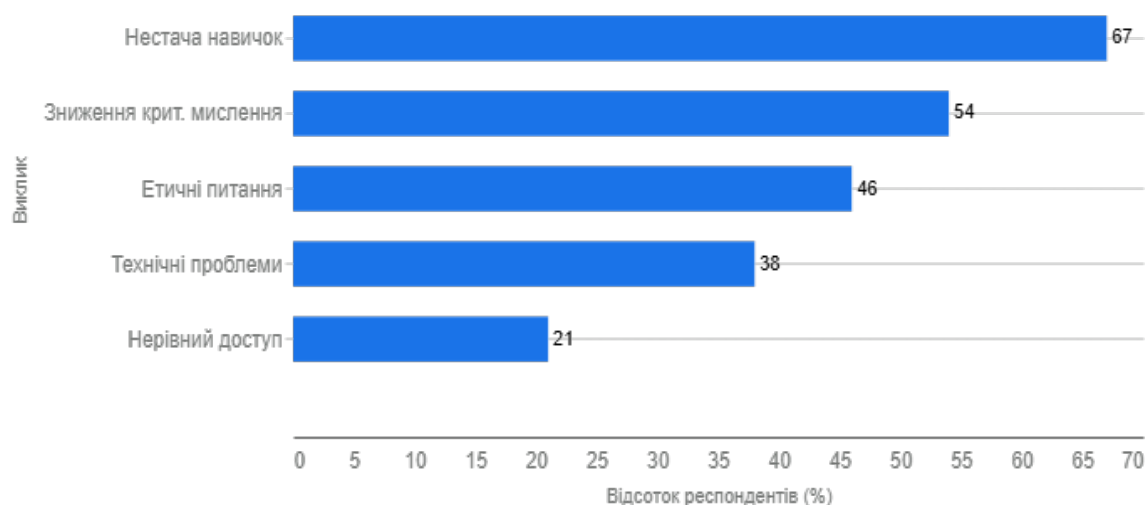


Рис. 7. Діаграма «Основні виклики та ризики ШІ»

Проведений кореляційний аналіз виявив помірно сильний позитивний зв'язок між рівнем цифрової компетентності та частотою використання ШІ (0.68). Це означає, що викладачі з вищим рівнем цифрових навичок значно частіше та активніше інтегрують ШІ у свою діяльність. Водночас, зв'язок між педагогічним стажем та задоволеністю використанням ШІ є слабким та негативним (-0.21), що може вказувати на дещо меншу задоволеність або вищі вимоги до технології у більш досвідчених педагогів.

Таким чином, дослідження засвідчує, що викладацький склад, маючи значний педагогічний досвід і переважно достатній рівень цифрової компетентності, вже активно використовує ключові інструменти ШІ, зокрема ChatGPT та Gamma. Це використання позитивно впливає на ефективність роботи викладачів та мотивацію студентів, однак його подальший успіх критично залежить від підвищення кваліфікації педагогів та вирішення етичних аспектів.

Як підтверджує кореляційний аналіз, підвищення цифрової компетентності безпосередньо корелює з активністю використання ШІ, що доводить необхідність подальших системних тренінгів і підтримки викладачів.

Отже, аналіз поточної ситуації в українській вищій освіті (2020-2025) показує, що партнерство між викладачем та штучним інтелектом є неминучим процесом, каталізованим кризовими умовами релокації та тотального дистанційного навчання. Це партнерство несе в собі як значні можливості для підтримки освітньої стійкості (персоналізація, гібридний контроль, вивільнення ресурсів викладача), так і безпрецедентні, екзистенційні ризики для академічної культури.

Центральним викликом є фундаментальне протиріччя між педагогічною метою (розвиток ШІ як «епістемічного партнера») та юридично-безпековою реакцією (визначення ШІ як «інструменту» та спроби контролювати його використання). Крім того, наявний ризик, що в умовах стресу та перевантаження, замість розвитку критичного мислення, відбудеться його атрофія через використання ШІ як «когнітивної милиці».

Розв'язання цього парадоксу лежить не в юридичній чи технологічній, а виключно в педагогічній площині. Успіх чи провал інтеграції ШІ в українську освіту залежатиме від готовності та здатності інституцій інвестувати не в закупівлю технологій, а в навчання та підтримку своїх викладачів.

Стратегічна рекомендація для українських ЗВО полягає у негайному прийнятті філософії «Педагогіка насамперед». Пріоритетом має стати не розробка каральних політик, а масове навчання викладачів критичній III-грамотності та надання їм методологічної підтримки для повного перегляду дизайну навчальних завдань та критеріїв оцінювання. Лише ті освітні моделі, які зможуть оцінити не згенерований продукт, а якість людського мислення в процесі партнерства з машиною, будуть здатні функціонувати та розвиватися в нових умовах перманентної невизначеності.

Подальші дослідження мають бути зосереджені на аналізі довгострокового впливу «епістемічного партнерства» на когнітивний розвиток студентів в умовах дистанційного навчання, а також на порівняльному аналізі ефективності різних інституційних політик у запобіганні академічній недоброчесності в унікальних кризових умовах України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гришко, В. І., & Киричук, Б. С. (2024). Академічна доброчесність і штучний інтелект: подолання викликів у освітньо-науковій діяльності України та зарубіжних держав. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право*, 85(2), 305–306. <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.85.2.45>
2. Морозова, Є. Ю., & Волянчук, А. С. (2024). Використання чат-ботів на основі штучного інтелекту для підвищення мотивації здобувачів у STEM-просторі університету. У *Педагогіка і психологія в структурі університетської освіти України: історія, сьогодення, інноватика: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (30 травня 2024 р.)* (с. 58–60). Івано-Франківськ. <https://ekhsuir.kspu.edu/items/e2ff8cc8-a128-4c21-849d-bd1df4696802>
3. Партико, Н. В., Смирнова, І. М., & Житомирська, Т. М. (2024). Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту: виклики та можливості для здобувачів освіти. *Інноваційна педагогіка*, 72, 265–266. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.53>
4. Співаковський, О. В., Омельчук, С. А., Кобець, В. В., Валько, Н. В., & Мальчикова, Д. С. (2023). Інституційна політика щодо штучного інтелекту в університетському навчанні, викладанні та дослідженнях. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 97(5), 181–202. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5395>
5. Херсонський державний університет. (2023). Загальні політики використання штучного інтелекту в навчанні, викладанні й дослідженнях у Херсонському державному університеті (Наказ № 281-Д від 29.06.2023). <https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx?id=00653012-555c-46b2-bb64-05ba9bf26773>
6. Херсонський державний університет. (2023). *Стратегія цифровізації Херсонського державного університету на 2023–2027 рр.* (Наказ № 567-Д від 01.12.2023). <https://www.kspu.edu>
7. Херсонський державний університет. (2025). Інституційний регламент використання сервісів на основі штучного інтелекту в Херсонському державному університеті (Наказ № 266-Д від 27.05.2025). <https://www.kspu.edu/Legislation/educationalprocessdocs.aspx>
8. Hussain, I., Rasool, S., & Tabassum, S. (2025). Human-AI collaboration in education: Rethinking the role of teachers and learners in the age of intelligent technologies. *ACADEMIA International Journal for Social Sciences*, 4(3), 2513–2523. <https://academia.edu.pk/index.php/Journals/article/view/370>
9. Knoth, P., Bechhofer, S., Hernando, M. Á., Nowé, A., Santos, A., & Zervas, P. (2023). Institutional policy on artificial intelligence in university learning, teaching and research. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/375144866>

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Hryshko, V. I., & Kyrychuk, B. S. (2024). Akademichna dobrochesnist i shtuchnyi intelekt: podolannya vyklykiv u osvitno-naukovii diialnosti Ukrainy ta zarubizhnykh derzhav

- [Academic integrity and artificial intelligence: Overcoming challenges in educational and scientific activities of Ukraine and foreign states]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pravo*, 85(2), 305–306. <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.85.2.45>
2. Hussain, I., Rasool, S., & Tabassum, S. (2025). Human-AI collaboration in education: Rethinking the role of teachers and learners in the age of intelligent technologies. *ACADEMIA International Journal for Social Sciences*, 4(3), 2513–2523. <https://academia.edu.pk/index.php/Journals/article/view/370>
 3. Khersonskiy derzhavnyi universytet. (2023). *Stratehiia tsyfrovizatsii Khersonskoho derzhavnoho universytetu na 2023–2027 rr.* (Nakaz No. 567-D vid 01.12.2023) [Digitalization strategy of Kherson State University for 2023–2027 (Order No. 567-D dated December 1, 2023)]. <https://www.kspu.edu>
 4. Khersonskiy derzhavnyi universytet. (2023). *Zahalni polityky vykorystannia shtuchnoho intelektu v navchanni, vykladanni y doslidzhenniakh u Khersonskomu derzhavnomu universyteti* (Nakaz No. 281-D vid 29.06.2023) [General policies on the use of artificial intelligence in learning, teaching and research at Kherson State University (Order No. 281-D dated June 29, 2023)]. <https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx?id=00653012-555c-46b2-bb64-05ba9bf26773>
 5. Khersonskiy derzhavnyi universytet. (2025). *Instytutsiinyi rehlament vykorystannia servisiv na osnovi shtuchnoho intelektu v Khersonskomu derzhavnomu universyteti* (Nakaz No. 266-D vid 27.05.2025) [Institutional regulation on the use of artificial intelligence-based services at Kherson State University (Order No. 266-D dated May 27, 2025)]. <https://www.kspu.edu/Legislation/educationalprocessdocs.aspx>
 6. Knoth, P., Bechhofer, S., Hernando, M. Á., Nowé, A., Santos, A., & Zervas, P. (2023). Institutional policy on artificial intelligence in university learning, teaching and research. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/375144866>
 7. Morozova, Ye., & Volianiuk, A. (2024). Vykorystannia chat-botiv na osnovi shtuchnoho intelektu dlia pidvyshchennia motyvatsii zdobuvachiv u STEM-prostori universytetu [Using artificial intelligence-based chatbots to increase student motivation in the university STEM space]. In *Pedahohika i psykholohiia v strukturi universytetskoi osvity Ukrainy: istoriia, sohodennia, innovatyka* [Pedagogy and psychology in the structure of university education in Ukraine: History, present, innovation] (pp. 58–60). Ivano-Frankivsk. <https://ekhsuir.kspu.edu/items/e2ff8cc8-a128-4c21-849d-bd1df4696802>
 8. Partyko, N. V., Smyrnova, I. M., & Zhytomyrska, T. M. (2024). Akademichna dobrochesnist v epokhu shtuchnoho intelektu: vyklyky ta mozhlyvosti dlia zdobuvachiv osvity [Academic integrity in the age of artificial intelligence: Challenges and opportunities for students]. *Innovatsiina pedahohika*, 72, 265–266. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.53>
 9. Spivakovsky, O. V., Omelchuk, S. A., Kobets, V. V., Valko, N. V., & Malchykova, D. S. (2023). Instytutsiina polityka shchodo shtuchnoho intelektu v universytetskomu navchanni, vykladanni ta doslidzhenniakh [Institutional policy regarding artificial intelligence in university learning, teaching and research]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 97(5), 181–202. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5395>

Anastasiia Volianiuk

Yevheniia Morozova

Kherson State University, Kherson, Ukraine

PARTNER INTERACTION BETWEEN TEACHER AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE CONTEXT OF RELOCATION AND DISTANCE LEARNING

Abstract. The presented academic paper is comprehensively devoted to the theoretical substantiation and practical implementation of the concept of partner interaction between the teacher and artificial intelligence (AI) under the specific and challenging conditions of relocation and distance learning caused by the ongoing systemic crises in the Ukrainian higher education

sector. The research explicitly addresses and analyzes the key contradiction arising between the transformative potential of AI as a powerful tool for supporting educational resilience and the simultaneous risks associated with its uncontrolled use, particularly in the context of declining academic integrity, the potential erosion of critical thinking skills, and the diminution of pedagogical autonomy. The authors substantiate the urgent necessity of rethinking the functional role of AI – shifting the paradigm from viewing it merely as an auxiliary technical tool to recognizing it as a full-fledged epistemic partner – within the framework of a humanistically oriented educational process. Significant attention in the course of the research is focused on the normative and strategic context of the digital transformation of Kherson State University, a higher education institution that is currently functioning under the complex conditions of relocation, the partial occupation of the region, and the fully distance-based organization of the educational process. The study provides a detailed analysis of the university's internal policies regarding the use of AI, as well as the specific provisions of the Digitalization Strategy (2023–2027), which collectively create the necessary institutional basis for forming an ethical, safe, and pedagogically appropriate «teacher-AI» partnership. Furthermore, the article presents the results of an empirical study that covers professional characteristics, the current level of digital competence, and the frequency of AI use by the academic staff of KSU. A positive correlation between the level of digital preparation of educators and the depth of AI integration into their educational activities has been established. However, the study also revealed the dominance of pragmatic motives for AI application (such as time optimization and the automation of routine tasks), which is often accompanied by a lack of deep ethical reflection and potential risks of thinking routinization. Based on the systematization of existing practices of AI use in higher education, four distinct modalities of partnership are outlined: administrative, tutorial, evaluative, and epistemic, along with the associated pedagogical opportunities and threats. The authors conclude on the necessity of implementing a «Pedagogy First» strategy, which involves targeted institutional investments in teacher professional development, the fostering of critical AI literacy, the updating of learning task designs, and the formation of a resilient ethical culture of interaction with generative models.

Keywords: artificial intelligence, higher education, pedagogical interaction, distance learning, relocation, academic integrity, digitalization, critical thinking, epistemic partnership.



Licensed under CC BY-NC-SA 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Стаття надійшла до редакції 05.12.2025

The article was received 5 December 2025