



Інформаційно-комунікаційні технології в освіті

УДК 37.013:004.8:174

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.19713209>

**Межі добросовісного використання технологій штучного інтелекту у
навчальному і виховному процесі закладу освіти**

Кошовий Богдан-Петро Олегович

доктор економічних наук, доцент

ЗВО «Львівський університет бізнесу та права»

ORCID: 0000-0001-8550-0028

Зельман Леся Несторівна

кандидат педагогічних наук, доцент

ЗВО «Львівський університет бізнесу та права»

ORCID: 0000-0002-2497-7292

Вдович Світлана Михайлівна

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Український

науково-дослідний інститут освітнього консалтингу

ORCID: 0000-0003-3582-4395

Сідікі Олег Сайфуддін

доктор філософії зі спеціальності інформаційні системи та технології,

доцент

ЗВО «Львівський університет бізнесу та права»

ORCID: 0000-0003-2586-7607



Прийнято: 02.04.2026 | Опубліковано: 23.04.2026

Анотація. Стаття присвячена визначенню меж добросесного використання технологій штучного інтелекту (генеративних мовних моделей, адаптивних навчальних систем, інструментів автоматизованого оцінювання) у навчальному й виховному процесах закладів загальної середньої, професійної та вищої освіти. Ціннісна рамка академічної добросесності (шість фундаментальних цінностей ICAI) слугує системою координат, у якій визначається допустимість залучення ШІ залежно від навчальної мети, етапу діяльності та рівня освіти. **Метою** роботи є обґрунтування телеологічного принципу визначення меж (мета навчальної діяльності визначає межу допустимості ШІ), аналіз впливу ШІ на когнітивні механізми навчання та виховний вимір освіти, а також порівняльний огляд інституційних механізмів забезпечення цих меж. **Методи:** системний аналіз, компаративний аналіз нормативних документів та інституційних політик (ЮНЕСКО, Рада Європи, EU AI Act, Расселівська група, австралійська рамка, МОН України), синтез емпіричних даних когнітивної психології. **Результати:** обґрунтовано, що інструменти детектування AI-generated тексту є системно ненадійними (жоден із 14 досліджених не досяг точності 80 %), а підхід «детектувати та покарати» є педагогічно тупиковим; емпірично підтверджено ефект когнітивного аутсорсингу (зниження утримання знань на 11 п. п.); виявлено диспропорційний вплив ШІ на суб'єктифікацію; запропоновано типологію меж за етапами навчальної діяльності та рівнями освіти. **Висновки:** оптимальна модель для українських закладів освіти має ґрунтуватися на принципах адаптивності, прозорості, педагогічної обґрунтованості та ціннісної основи. **Ключові слова:** академічна добросесність, штучний інтелект, генеративний ШІ, навчальний процес, виховний процес, когнітивний аутсорсинг, AI-грамотність, автентичне оцінювання, заклад освіти.



Boundaries of integrity-compliant use of artificial intelligence technologies in the educational and upbringing process of an educational institution

Bohdan-Petro Koshovi,

Doctor of Economics, Associate Professor, Lviv University of Business and Law,
ORCID: 0000-0001-8550-0028

Lesia Zelman,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lviv University of Business
and Law, ORCID: 0000-0002-2497-7292

Svitlana Vdovych,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Lviv State University of Life
Safety, Ukrainian Research Institute of Educational Consulting, ORCID: 0000-0003-
3582-4395

Oleh Sidiki,

Doctor of Philosophy in Information Systems and Technologies, Associate Professor,
Lviv University of Business and Law, ORCID: 0000-0003-2586-7607

Abstract. *The article identifies the boundaries of integrity-compliant use of artificial intelligence technologies (generative language models, adaptive learning systems, automated assessment tools) in educational and upbringing processes across general secondary, vocational, and higher education institutions. The ICAI value framework of academic integrity serves as the coordinate system for determining AI permissibility depending on learning objectives, activity stage, and education level. **Objective:** to substantiate the teleological principle of boundary determination (the learning activity*



goal defines the AI permissibility threshold), analyse AI's impact on cognitive learning mechanisms and the upbringing dimension of education, and provide a comparative review of institutional mechanisms for enforcing these boundaries. **Methods:** systems analysis, comparative analysis of normative documents and institutional policies (UNESCO, Council of Europe, EU AI Act, Russell Group, Australian framework, Ministry of Education of Ukraine), synthesis of cognitive psychology empirical data. **Results:** AI-generated text detection tools are shown to be systemically unreliable (none of 14 tested achieved 80% accuracy), and the detect-and-punish approach is pedagogically unproductive; the cognitive outsourcing effect is empirically confirmed (11 p.p. knowledge retention decline); AI's disproportionate impact on subjectification is identified; a typology of boundaries by learning activity stages and education levels is proposed. **Conclusions:** an optimal model for Ukrainian educational institutions should be grounded in the principles of adaptiveness, transparency, pedagogical justification, and values-based foundation.

Keywords: academic integrity, artificial intelligence, generative AI, learning process, upbringing process, cognitive outsourcing, AI literacy, authentic assessment, educational institution.

Постановка проблеми. Дискусія про місце штучного інтелекту в освіті нерідко подається як реакція на технологічну новизну, проте за уважнішого погляду стає зрозумілим, що великі мовні моделі (ChatGPT, Claude, Gemini, Copilot), генератори зображень, коду та тексту не стільки породили невідому раніше проблему, скільки загострили фундаментальне питання, що існувало задовго до цифрової епохи: що означає «вчитися» і хто є автором навчального результату. Якщо припустити, що навчання зводиться до продукування артефактів (тексту, розрахунку, проєкту), то генеративний ШІ справді становить загрозу, бо він виконує ту саму операцію швидше й часто якісніше; якщо ж визнати навчання процесом трансформації самого суб'єкта, то проблема набуває



принципово іншого характеру. Заклади освіти опинилися перед дилемою, для якої не існує простого бінарного розв'язку: заборона ШІ нереалістична і педагогічно контрпродуктивна, тоді як необмежений дозвіл руйнує ті когнітивні механізми, через які навчання здійснюється. Під «межами» тут розуміються нормативні, етичні та педагогічні критерії розмежування допустимого і недопустимого використання, що визначаються не технічними можливостями інструментів, а цілями освітнього процесу. Видається обґрунтованим стверджувати, що саме телеологічна перспектива (заради чого використовується ШІ?) є продуктивнішою за деонтологічну (чи дозволено використовувати ШІ?), адже та сама дія може бути добродесною в одному контексті та недобродесною в іншому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційне розуміння академічної добродесності зводило її до набору заборон (не списувати, не плагіювати, не фальсифікувати), проте Міжнародний центр академічної добродесності (ICAI) у третьому виданні «The Fundamental Values of Academic Integrity» (2021) запропонував принципово інше, ціннісне визначення: академічна добродесність є зобов'язанням дотримуватися шести фундаментальних цінностей (чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності та мужності) навіть у ситуаціях, коли дотримання вимагає зусиль [1]. Ціннісна рамка дозволяє побачити, що проблема ШІ полягає не у технічному детектуванні AI-generated тексту, а у збереженні автентичності навчального досвіду, і ця зміна оптики має визначальне значення для всього подальшого аналізу.

Поняття авторства в умовах генеративного ШІ набуває спектрального характеру. Шкала оцінювання штучного інтелекту (AI Assessment Scale, AIAS) виділяє п'ять рівнів залучення ШІ: від повної відсутності через планування, колаборацію і повне використання до дослідницького залучення, демонструючи, що бінарна опозиція «плагіат / не плагіат» непридатна для AI-assisted контенту



[2]. Ситуацію ускладнює те, що ШІ досяг рівня, коли ні академічний персонал, ні технологічні інструменти не можуть визначити авторство з упевненістю, і фокус об'єктивно зміщується із заборони на прозорість [3]. У цьому контексті набуває ваги аргументація щодо необхідності критичного переосмислення концепцій спів-творення, власності та авторства в академічному письмі [26]. Теорія трансформативного навчання надає філософське обґрунтування принципів автентичності: навчання визначається як трансформація проблемних рамок сприйняття, що робить їх рефлексивнішими та відкритішими [16], а отже, коли студент подає згенерований ШІ текст, він не пройшов через дезорієнтуючу дилему та критичну рефлексію, які становлять суть навчального процесу.

Масштабне емпіричне дослідження 14 інструментів детектування AI-generated тексту (2023) встановило, що жоден із них не досяг точності 80 %, а при незначному перефразуванні рівень хибнонегативних результатів сягав 40–50 % [5]. Дослідники зі Стенфордського університету виявили, що 61,3 % есе, написаних не-носіями англійської мови, хибно класифікувалися як згенеровані ШІ, оскільки тексти не-носіїв мають нижчу перплексію, яку детектори помилково асоціюють із машинною генерацією [6]. Кембриджський університет та інші заклади Расселівської групи відмовилися від використання AI-детектора Turnitin саме через ризики хибних звинувачень. Підхід «детектувати та покарати» охарактеризовано як кримінально-юстиційну парадигму, застосовану до освіти, що поглиблює відчуження між студентами та їхніми інституціями [25].

Когнітивна психологія надає вагомі емпіричні аргументи щодо меж. Концепція бажаних труднощів (*desirable difficulties*) стверджує, що умови навчання, які ускладнюють засвоєння у короткостроковій перспективі (інтервальне повторення, чергування, самостійне генерування відповідей), забезпечують міцніше довгострокове утримання знань [17]. Рандомізоване контрольоване дослідження (2025) надало прямі докази: студенти, які



використовували ChatGPT, показали 57,5 % на тесті утримання через 45 днів проти 68,5 % у контрольній групі (Cohen's $d = 0,68$) [11]. Дослідники Вортонської бізнес-школи виявили, що студенти з необмеженим доступом до ШІ досягли менше половини навчальних здобутків порівняно з тими, хто мав контрольований доступ [12]. Спектр когнітивного розвантаження охоплює три рівні: допоміжне, замісне та руйнівне, причому поняття ефекту розвиткового витіснення (developmental displacement effect) засвідчує, що когнітивні процеси, витіснені зовні до досягнення внутрішнього опанування, не формуються повноцінно [13]. На міжнародному рівні керівництво ЮНЕСКО (2023) запропонувало людиноцентричний підхід із сімома стратегічними діями [7]; Рада Європи зафіксувала, що лише 4 з 23 країн-членів мали відповідні політики [32]; Регламент ЄС (EU AI Act, 2024) класифікує ШІ-системи в освіті як високоризикові [8]; Расселівська група затвердила п'ять принципів використання ШІ [9]; ОЕСР зафіксувала відсутність специфічного регулювання генеративного ШІ в освіті у всіх 18 досліджених країнах [33].

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування телеологічного принципу визначення меж добросовісного використання ШІ в освіті (мета навчальної діяльності визначає межу допустимості ШІ), аналіз впливу ШІ на когнітивні механізми навчання та на виховний вимір освіти (суб'єктифікацію, формування критичного мислення, відповідальності та громадянськості), а також порівняльний огляд інституційних механізмів забезпечення цих меж у міжнародному контексті та в умовах українського воєнного стану. Аналіз спирається на ціннісну рамку академічної добросовісності, дані когнітивної психології, компаративний огляд міжнародних політик та український нормативний контекст, зокрема Закон «Про академічну добросовісність» від 18 грудня 2025 року.

Виклад основного матеріалу дослідження. Щоб перейти від ціннісної рамки до практичних меж, необхідно спершу з'ясувати, чому ці межі так складно



провести, і відповідь, як видається, криється у специфіці самої технології. Генеративний ШІ принципово відрізняється від попередніх технологічних викликів для доброчесності (калькулятора, Інтернету, Вікіпедії) не за ступенем, а за якістю: він є першою технологією, яка імітує когнітивну діяльність людини у формі, що робить розмежування між людським і машинним результатом концептуально проблематичним. П'ять характеристик генеративного ШІ ускладнюють нормування: стохастичність виходу (модель генерує різний результат при кожному запиті); інтерактивність і персоналізація (ШІ адаптується до запиту, розмиваючи межу між інструментом та виконавцем); спектральність залучення (від перевірки граматики до генерації цілих дисертацій); стрімка еволюція (політики для GPT-3.5 стали неадекватними для моделей 2025–2026 років); нарешті, непрозорість генерації, що породжує системну проблему відповідальності. Разом ці характеристики створюють ситуацію, в якій традиційні інструменти забезпечення доброчесності (верифікація джерел, перевірка на плагіат, порівняння з попередніми роботами студента) стають системно ненадійними.

Якщо припустити, що мета освітньої політики полягає не у максимізації покарань, а у формуванні середовища, сприятливого для навчання, то альтернативою детекторному підходу має стати педагогічний підхід, зосереджений на переосмисленні оцінювання (assessment redesign), формуванні культури доброчесності та розвитку критичного ставлення до ШІ. Просте перефразування через промпт знижує детектованість із 100 % до 13 % [6], що перетворює гонку озброєнь між детекторами і моделями ШІ на принципово програшну для детекторів стратегію. Модель нагляду та покарання підриває довіру, яка є однією з шести фундаментальних цінностей академічної доброчесності, визначених ICAI [1], і відтворює кримінально-юстиційну парадигму, що поглиблює відчуження між студентами та їхніми інституціями [25]. Технологія змінюється швидше за регуляцію, і це дає підстави



стверджувати, що адаптивність політик є не бажаною, а необхідною характеристикою будь-якої дієвої системи меж.

Фундаментальний принцип визначення меж у навчальному процесі, який, на нашу думку, має визначальне значення для всієї освітньої політики щодо ШІ, полягає в тому, що мета навчальної діяльності визначає межу допустимості ШІ. Принцип виглядає простим, проте його наслідки далекосяжні: якщо мета полягає у формуванні навички написання аргументативного есе, то генерація тексту ШІ руйнує цю мету, бо студент не проходить через когнітивний процес побудови аргументації; якщо ж мета полягає в аналізі даних, використання ШІ для попереднього збору інформації може бути цілком допустимим, оскільки воно не підміняє цільову компетентність. Ідеться, таким чином, не про загальну заборону чи загальний дозвіл, а про телеологічну диференціацію: одна й та сама технологічна дія (наприклад, генерація тексту) є добродесною в одному контексті та недобродесною в іншому залежно від навчальної мети. Шкала AIAS [2] пропонує практичний інструмент для такої диференціації на рівні кожного завдання та курсу, проте її застосування вимагає від викладача того, що часто відсутнє: чіткої артикуляції навчальних цілей кожного конкретного завдання та свідомого визначення ролі ШІ як забороненої, допоміжної чи інтегрованої.

Телеологічний принцип потребує конкретизації через типологію меж за етапами навчальної діяльності, яка враховує, що кожен етап передбачає різний рівень когнітивної участі суб'єкта. Генерація ідей та brainstorming становлять етап, де ШІ зазвичай допустимий, оскільки кінцева відповідальність за відбір, оцінку та розвиток ідей залишається за студентом, а сам процес генерації ідей не є самоціллю навчання. Пошук і систематизація джерел допустимі з обов'язковою верифікацією, бо ШІ схильний до галюцинацій та генерації неіснуючих посилань. Написання тексту є критичною зоною, де межа визначається рівнем освіти, типом завдання та навчальною метою: у дисципліні, де метою є опанування академічного письма, ШІ-генерація тексту знищує саму мету; у



дисципліні, де текст є засобом представлення результатів іншої когнітивної діяльності (лабораторної роботи, польового дослідження), використання ШІ для редагування є менш проблематичним. Редагування та отримання зворотного зв'язку від ШІ зазвичай допустимі, оскільки студент уже здійснив первинну когнітивну роботу. Оцінювання становить зону найжорсткіших меж, де автентичність результату є принциповою, бо саме через оцінювання заклад засвідчує досягнення навчальних результатів; альтернативні форми оцінювання (усні іспити, портфоліо, процесне оцінювання, рефлексивне письмо) стають необхідним елементом забезпечення доброчесності [27], особливо з огляду на те, що досвідчені оцінювачі не здатні надійно відрізнити студентські роботи від AI-генерованих навіть у завданнях, спроектованих як автентичні [35].

Парадокс когнітивного аутсорсингу набуває особливої гостроти, якщо розглянути його у контексті вікової специфіки. У школярів, чії виконавчі функції (планування, самоконтроль, утримання уваги) перебувають у процесі становлення, ризик руйнівного когнітивного розвантаження є значно вищим, ніж у дорослих студентів, які вже мають сформовану когнітивну базу [13]. Звідси випливає диференціація за рівнями освіти: у загальній середній освіті, де формуються базові когнітивні навички, межі допустимості ШІ мають бути жорсткішими; у магістратурі та аспірантурі, де студент уже опанував базові операції, ці межі можуть бути гнучкішими, а ШІ може виконувати роль інтелектуального інструменту, подібно до статистичного пакету чи бази даних. Ця диференціація, проте, стосується лише навчального виміру освіти, тоді як виховний потребує окремого аналізу, адже спрямований не на засвоєння знань, а на формування цінностей, характеру та відповідальності.

Виховний процес принципово відрізняється від навчального за метою і, відповідно, потребує окремої аналітичної рамки для визначення меж допустимості ШІ. Триєдина структура цілей освіти охоплює кваліфікацію (знання та навички), соціалізацію (норми та цінності спільноти) та



суб'єктифікацію (становлення автономного, відповідального суб'єкта) [18]. Мета-аналіз 133 досліджень впливу великих мовних моделей на студентів виявив виразну асиметрію: сильні ефекти у кваліфікації, варіабельні у соціалізації, і найменш досліджені у суб'єктифікації [28]. Ця асиметрія дає підстави стверджувати, що поточна дискусія про ШІ в освіті, сконцентрована переважно на кваліфікаційному вимірі (чи знає студент матеріал?), систематично ігнорує виховний вимір (яким суб'єктом стає студент?), і ця прогалина має бути заповнена.

Критичне мислення зазнає подвійного, парадоксального впливу з боку ШІ. Дослідження на вибірці 698 студентів (2026) виявило, що сприйняття ШІ як інтелектуального партнера має позитивний прямий зв'язок із критичним мисленням через підвищення залученості, проте одночасно запускає негативний послідовний шлях: вища сприйнята інтелектуальність ШІ породжує зануреність, зануреність переростає у залежність, а залежність спричиняє зниження критичного мислення [19]. Статистично значуща негативна кореляція між частотою використання ШІ та здатністю до критичного мислення зафіксована в дослідженні 666 респондентів, причому ефект опосередковувався саме когнітивним розвантаженням, а молодші учасники (17–25 років) демонстрували вищу залежність від ШІ та нижчі показники критичного мислення [14]. Не виключено, що цілеспрямований аналіз помилок ШІ (його галюцинацій, упередженостей, логічних хиб) може стати ефективною педагогічною вправою для розвитку критичного мислення, проте лише за умови, що такий аналіз є свідомо спроектованим навчальним завданням, а не побічним ефектом використання ШІ.

Формування відповідальності, яке становить ядро виховного процесу, безпосередньо пов'язане з авторством. Трихвильове лонгітюдне дослідження на вибірці 326 студентів продемонструвало, що використання генеративного ШІ негативно пов'язане з академічною самоефективністю та позитивно з вивченою



безпорадністю (learned helplessness): студенти починають вірити, що їхні власні зусилля не мають значення, а академічний успіх залежить від зовнішніх інструментів [15]. Нормалізація використання ШІ без розкриття створює ефект ерозії чесності як цінності: 74 % студентів не заповнили обов'язкові декларації про використання ШІ, і мотивами були не злий умисел, а страх наслідків, неясність правил та вплив однолітків [37]. AI-тьютор, на відміну від живого вчителя, не моделює емоційну відповідь на етичну дилему, не виявляє мужності у складній ситуації і не демонструє етичний вибір у реальних умовах невизначеності; регресійний аналіз виявив значний розрив у здатності AI-тьюторів відтворити емоційну та соціальну підтримку ($\beta = 0,589$, $p < 0,01$) [28]. Водночас розуміння упередженостей ШІ, deepfakes та алгоритмічних маніпуляцій стає частиною громадянського виховання, і AI-грамотність як ключова компетентність (аналогічна цифровій та медійній грамотності, що включає компоненти оцінки, контекстуалізації та етики) набуває значення виховної, а не лише інструментальної мети [29]. Межа у виховному процесі пролягає між двома конкуруючими, але однаково необхідними цілями: навчити жити з ШІ та захистити від ШІ; для школярів пріоритетом є захист когнітивної та моральної автономії, для студентів – розвиток професійної відповідальності за використання ШІ.

Концептуальні межі, окреслені вище, залишаються абстрактними без інституційних механізмів, здатних перевести ціннісні принципи у практичні політики. Українське законодавство еволюціонувало від фрагментарного регулювання до системного підходу: стаття 42 Закону «Про освіту» (2017) визначає академічну доброчесність як сукупність етичних принципів і містить перелік восьми форм порушень, проте не згадує ШІ [20]; Закон «Про академічну доброчесність» (№ 4742-IX від 18 грудня 2025 року) ліквідував цю прогалину, запровадивши недоброчесне використання результатів ШІ як окремий вид порушення та встановивши три обов'язкові правила: прозорість щодо



використаних інструментів, обов'язкове цитування ШІ-генерованого контенту та обґрунтування доцільності використання ШІ [21]. Закон, який набрав чинності 1 лютого 2026 року, є одним із перших у Європі, що регулює використання ШІ в академічній діяльності на законодавчому рівні. Міністерство освіти і науки спільно з Міністерством цифрової трансформації розробило інструктивно-методичні рекомендації щодо ШІ у закладах загальної середньої освіти (травень 2024 як проєкт, вересень 2025 як фінальна версія) [23] та рекомендації щодо відповідального впровадження ШІ у закладах вищої освіти (квітень 2025) [22], що містять сценарії інтеграції від обмеженого до заохочувального використання залежно від типу завдання, алгоритми оцінки ризиків та практичні поради щодо промптів. Щонайменше вісім провідних університетів (КНУ імені Тараса Шевченка, КПІ ім. Ігоря Сікорського, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка та інші) ухвалили інституційні політики щодо ШІ [24].

Воєнний стан створює унікальний контекст, що одночасно загострює потребу в ШІ та ускладнює забезпечення доброчесності його використання. Вимушений перехід на дистанційне навчання після 24 лютого 2022 року, пошкодження понад 3 290 освітніх закладів та цифровий розрив (за даними КМІС, лише 37 % українців мали досвід використання ШІ станом на січень 2026 року із розривом між містами та селами 37 % проти 18 %) формують середовище, де контроль за використанням ШІ технічно ускладнений, а доступ до інструментів нерівномірний [34]. Дистанційне навчання загостило виклики академічної доброчесності ще до появи генеративного ШІ [36], і накладання двох факторів створює кумулятивний ефект, з яким український освітній простір стикається у масштабі, не порівнянному з жодною іншою європейською країною. У цих умовах акцент має бути на формуванні культури доброчесності (culture-based approach), а не на посиленні контролю (policing approach), адже в дистанційному форматі контрольні механізми принципово обмежені, і спроба їх нарощувати веде лише до ескалації недовіри без підвищення доброчесності.



Центральною фігурою у системі забезпечення меж є викладач, і тут виявляється суперечність між масштабом покладених на нього очікувань та наявними ресурсами підтримки. Рамка компетенцій вчителів зі штучного інтелекту, розроблена ЮНЕСКО (2024), визначає 15 компетенцій у п'яти вимірах (людиноцентричне мислення, етика ШІ, основи та застосування ШІ, педагогіка ШІ та професійний розвиток з ШІ) [31], що становить амбітний, але водночас вимогливий стандарт, якого більшість діючих викладачів не мала можливості досягти. Педагогічна діяльність потребує не лише *episteme* (наукового знання про ШІ), а й *techne* (педагогічної майстерності його інтеграції) та *phronesis* (етичного розсуду в ситуаціях невизначеності), і ці форми знання нерозривні [29]. AI-грамотність є необхідною, проте недостатньою умовою: вона має супроводжуватися глибшою трансформацією педагогічних підходів, яку можна визначити як перехід від контролю продукту до супроводу процесу, від стандартизованих завдань, що легко делегуються ШІ, до автентичних та контекстуалізованих завдань, які вимагають від студента особистого когнітивного та ціннісного залучення.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє зробити кілька висновків, що мають як теоретичне, так і практичне значення для формування освітньої політики щодо ШІ. Визначення меж добросовісного використання ШІ в освіті не є технічною задачею, яку можна розв'язати впровадженням детекторів або переліком заборон; це задача педагогічна, етична та інституційна, що потребує системного підходу, заснованого на цінностях академічної добросовісності. Ключовим критерієм допустимості є збереження когнітивних механізмів навчання: якщо використання ШІ усуває бажані труднощі, необхідні для формування знань і навичок, воно є недопустимим незалежно від якості кінцевого продукту. Емпіричні дані (зниження утримання знань на 11 процентних пунктів, подвоєння негативного ефекту при необмеженому доступі, формування вивченої безпорадності) підтверджують реальність ризику



когнітивного аутсорсингу і спростовують тезу про те, що стурбованість щодо ШІ є виключно моральною панікою.

Виховний вимір, який систематично ігнорується у поточній дискусії, потребує окремої уваги. ШІ диспропорційно впливає на суб'єктифікацію (формування автономного, відповідального суб'єкта), і вплив на цей вимір не компенсується здобутками у кваліфікації. Оптимальна модель для українських закладів освіти, на нашу думку, має ґрунтуватися на чотирьох принципах: адаптивності (політики мають еволюціонувати зі швидкістю технології), прозорості (обов'язкове розкриття використання ШІ замість презумпції недоброчесності), педагогічної обґрунтованості (мета завдання визначає межу, а не технічна можливість) та ціннісної основи (доброчесність як система цінностей, а не система покарань). Прийняття Закону «Про академічну доброчесність» створює нормативну базу, проте реалізація цих принципів залежить від інституційної спроможності, підготовки викладачів та формування культури, в якій критичне й відповідальне ставлення до ШІ стає не зовнішньою вимогою, а усвідомленим вибором кожного учасника освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень пов'язані насамперед із емпіричною верифікацією запропонованої типології меж у реальних освітніх контекстах, а також із вивченням впливу ШІ на виховний вимір освіти, який залишається значною мірою *terra incognita* наукового дискурсу.

Список використаних джерел

1. International Center for Academic Integrity. The Fundamental Values of Academic Integrity. *International Center for Academic Integrity*. 2021. 3rd ed. URL: <https://academicintegrity.org/resources/fundamental-values>
2. Perkins M., Furze L., Roe J., MacVaugh J. The Artificial Intelligence Assessment Scale A Framework for Ethical Integration of Generative AI in



Educational Assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 2024. Vol. 21, No. 6. DOI: <https://doi.org/10.53761/q3azde36>

3. Cotton D. R. E., Cotton P. A., Shipway J. R. Chatting and cheating Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. 2024. Vol. 61, No. 2. P. 228–239. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>

4. Weber-Wulff D., Anohina-Naumeca A., Bjelobaba S. та ін. Testing of detection tools for AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*. 2023. Vol. 19. Article 26. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>

5. Liang W., Yuksekgonul M., Mao Y. та ін. GPT detectors are biased against non-native English writers. *Patterns*. 2023. Vol. 4, No. 7. Article 100779. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.patter.2023.100779>

6. UNESCO Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. *UNESCO Publishing*. 2023. Paris. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>

7. European Union. Regulation (EU) 2024/1689 laying down harmonised rules on artificial intelligence AI Act. *Official Journal of the European Union*. 2024. Annex III, Category 3.

8. Russell Group. Principles on the Use of Generative AI Tools in Education. *Russell Group*. 2023. London. URL: <https://www.russellgroup.ac.uk/policy/policy-briefings/principles-use-generative-ai-tools-education>

9. Australian Government Department of Education. Australian Framework for Generative Artificial Intelligence AI in Schools. *Australian Government Department of Education*. 2023. Canberra.

10. Barcaui A. ChatGPT as a Cognitive Crutch Evidence from a Randomized Controlled Trial on Knowledge Retention. *International Journal of Educational Research Open*. 2025. SSRN 5353041.



11. Jose B., Cherian J., Verghis A. M. та ін. The cognitive paradox of AI in education between enhancement and erosion. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Article 1550621. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1550621>
12. Jose B., Joseph D., Mohan V. та ін. Outsourcing cognition the psychological costs of AI-era convenience. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Article 1645237. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1645237>
13. Gerlich M. AI Tools in Society Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies*. 2025. Vol. 15, No. 1. Article 6. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
14. Azeem S., Abbas M. Personality correlates of academic use of generative artificial intelligence and its outcomes does fairness matter. *Education and Information Technologies*. 2025. Vol. 30. P. 18131–18155. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13489-6>
15. Mezirow J. Transformative Learning Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 1997. No. 74.
16. Bjork E. L., Bjork R. A. Making things hard on yourself but in a good way Creating desirable difficulties to enhance learning. *Psychology and the Real World*. 2011. Vol. 2, No. 1. P. 59–68
17. Biesta G. Risking Ourselves in Education Qualification Socialization and Subjectification Revisited. *Educational Theory*. 2020. Vol. 70. P. 89–104. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
18. Tian J., Zhang R. Outsourcing thinking to AI Focused immersion AI dependency and the double-edged impact on critical thinking. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-026-07153-8>
19. Закон України Про освіту від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>



20. Закон України Про академічну доброчесність від 18.12.2025 № 4742-IX. 2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-IX>
21. МОН, Мінцифра. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій ШІ в закладах вищої освіти. *МОН*. 2025. Київ. URL: <https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo>
22. МОН, Мінцифра. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій ШІ в закладах загальної середньої освіти. *МОН*. 2024. Київ.
23. Chumachenko D. та ін. Institutional Strategies for Regulating Artificial Intelligence in Higher Education A Comparative Analysis of Ukrainian Experience. *Skhid*.
24. Tan S., Maravilla N. Shaping integrity Why generative AI does not have to undermine education. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 7. Article 1471224. DOI: <https://doi.org/10.3389/frai.2024.1471224>
25. Bozkurt A. GenAI et al. Cocreation Authorship Ownership Academic Ethics and Integrity in a Time of Generative AI. *Open Praxis*. 2024. Vol. 16, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.1.654>
26. Khlaif Z. N. та ін. AI-resistant assessments in higher education practical insights from faculty training workshops. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Article 1499495. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1499495>
27. Favero L., Pérez-Ortiz J. A., Käser T., Oliver N. AI in Education Beyond Learning Outcomes Cognition Agency Emotion and Ethics. *arXiv*. 2025. arXiv:2602.04598
28. Sperling K. та ін. In search of artificial intelligence AI literacy in teacher education a scoping review. *Computers and Education Open*. 2024. Vol. 6. Article 100169. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100169>



29. UNESCO Miao F., Cukurova M. AI Competency Framework for Teachers. *UNESCO Publishing*. 2024. Paris. DOI: <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
30. Council of Europe. Resolution 3 Harnessing the Potential of AI in and through Education. *Council of Europe*. 2023.
31. OECD. Digital Education Outlook 2023. *OECD Publishing*. 2023. Paris.
32. Bobrytska V. та ін. Artificial Intelligence AI in Ukrainian Higher Education A Comprehensive Study. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*. 2024. Vol. 23, No. 1
33. Kofinas A., Tsay C., Pike B. The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments. *British Journal of Educational Technology*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13585>
34. Наливайко О. та ін. Академічна доброчесність в умовах вимушеного дистанційного навчання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2022. № 13. С. 89–103
35. Luo J. Addressing student non-compliance in AI use declarations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2415654>