

**РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЩОДО ШІ У СТУДЕНТІВ ЗВО ЯК КОМПОНЕНТ
ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ**

УДК 378:004.8

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351779>

Вікторія Мізюк, кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету управління, адміністрування та інформаційної діяльності
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8291-6597>

Жанна Кожухар, кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності
факультету управління, адміністрування та інформаційної діяльності
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2219-5258>

Юлія Силенко, старший викладач кафедри
мультимедійного дизайну факультету дизайну
Київського національного університету технологій та дизайну
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5535-176X>

**РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЩОДО ШІ У СТУДЕНТІВ ЗВО ЯК КОМПОНЕНТ
ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ**

У статті теоретично обґрунтовано критичне мислення щодо використання генеративного ШІ у здобувачів вищої освіти як компонент цифрової грамотності та академічної доброчесності. Методологічні основи становлять компетентнісний, системний, діяльнісний, аксіологічний та етико-нормативний, а також міждисциплінарний підходи. Використано методи аналізу, синтезу й узагальнення, концептуалізації та уточнення дефініцій, порівняльно-логічного аналізу. У результаті уточнено термінологічну рамку дослідження через робочі тлумачення педагогічної технології у ЗВО, цифрової компетентності здобувача освіти та критичного мислення щодо ШІ. Запропоновано компонентну структуру критичного мислення щодо ШІ (когнітивний, операційно-діяльнісний, ціннісно-нормативний, рефлексивний компоненти), та показано їх функції у забезпеченні якості знань і підзвітності навчальних дій студента. Таку модель операціоналізовано через критерії та індикатори сформованості критичного мислення щодо ШІ в освітньому середовищі.

Ключові слова: професійна підготовка; заклад вищої освіти; генеративний штучний інтелект; здобувач вищої освіти; критичне мислення; цифрова грамотність; цифрова компетентність; академічна доброчесність; ШІ-грамотність.

Рис. 1. Табл. 1. Літ. 23.

Viktoriia Miziuk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Dean of the Management, Administration and Information Activities Faculty,
Izmail State University of Humanities
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8291-6597>

Zhanna Kozhukhar, Ph.D. (Pedagogy), Senior Lecturer of the
Mathematics, Informatics and Information Activities Department,
Faculty of Management, Administration and Information Activities,
Izmail State University of Humanities
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2219-5258>

Yuliia Sylenko, Senior Lecturer of the Multimedia Design
Department, Faculty of Design,
Kyiv National University of Technologies and Design
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5535-176X>

**DEVELOPING CRITICAL THINKING ABOUT AI AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS
AS A COMPONENT OF DIGITAL LITERACY AND ACADEMIC INTEGRITY**

The article provides a theoretical justification of higher education students' critical thinking regarding the use of generative artificial intelligence (AI) as a component of digital literacy and academic integrity. The relevance of the issue stems from the fact that, on the one hand, generative AI enhances cognitive support for learning (explaining complex content, summarising, and structuring information), personalisation and timely feedback, as well as the organisational efficiency of the educational process; on the other hand, it intensifies risks to the quality of knowledge and academic integrity due to erroneous outputs, algorithmic bias, opacity of output generation mechanisms, misattribution of authorship, dependence formation, and threats to confidentiality. The aim of the article is to theoretically substantiate the development of critical thinking about AI use among higher education students as an integrated learning outcome relevant to the quality of knowledge and compliance with academic

integrity standards, and to clarify its content, structure, and formative guidelines within the educational process. The methodological foundations include competence-based, systems, activity-based, axiological, ethical–normative, and interdisciplinary approaches. The study employs methods of analysis, synthesis, and generalisation, conceptualisation and refinement of definitions, and comparative logical analysis. As a result, the terminological framework of the study is clarified through working definitions of pedagogical technology in higher education institutions and students' digital competence; critical thinking about AI is defined as the ability to substantiate the appropriateness and limits of using the tool in learning tasks, verify the accuracy and relevance of the obtained results, identify limitations and risks, and act transparently and responsibly in accordance with academic integrity standards. A component-based structure of critical thinking about AI is proposed, encompassing cognitive, operational–activity, value–normative, and reflective components, and their functions in ensuring the quality of knowledge and accountability of students' learning actions are outlined. This model is operationalised through criteria and indicators of critical thinking about AI in the academic context: accuracy verification, identification of limitations and risks, proper documentation of AI use, self-monitoring, and reflection.

Keywords: professional training; higher education institution; generative artificial intelligence; higher education student; critical thinking; digital literacy; digital competence; academic integrity; AI literacy.

Постановка проблеми дослідження. Актуальність дослідження зумовлена стрімким поширенням генеративного штучного інтелекту (надалі – ШІ) в освітньому середовищі закладів вищої освіти (надалі – ЗВО), що одночасно розширює можливості навчання, самоосвіти та, натомість, загострює ризики для якості знань, дотримання академічної доброчесності, зокрема через помилковість відповідей, упередження, непрозорість алгоритмів, підміну авторства, залежність і загрози конфіденційності. У цих умовах постає потреба теоретично визначити, що саме становить критичне мислення щодо ШІ як компонент цифрової грамотності, окреслити його структуру, орієнтири формування в освітньому процесі, а також сформулювати критерії й індикатори, які дають змогу описувати відповідальне, прозоре використання ШІ студентами в освітньому середовищі.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. У сучасних наукових працях простежується подвійна рамка осмислення генеративного ШІ у вищій освіті: як ресурсу для підвищення ефективності, автономності навчання та як джерела ризиків для якості знань і доброчесності. Потенціал ChatGPT у підтримці самовизначеного навчання описується F. Vaskara (2023) поряд із застереженнями щодо приватності, безпеки даних і алгоритмічних упереджень, що вимагає зважених підходів до впровадження та оцінювання практик використання [17, 95]. У систематичному огляді A. Prananta, R. Megahati, S. Susanto, J. Raule (2023) наголошено на інструментальному статусі ChatGPT і залежності якості відповідей від даних навчання, розуміння контексту, через що актуалізується потреба перевіряти значущі твердження за надійними джерелами [21, 1031–1032]. На рівні студентських уявлень у дослідженні F. Fujiono, Z. Sakhiyua, N. Trisanti (2025) фіксується поєднання позитивних оцінок користі ШІ з занепокоєннями щодо надмірного покладання на інструменти, етичності використання, академічної доброчесності та ризику послаблення критичного мислення [18, 182–183]. Для українського контексту показано у роботі М. Друшляк, О. Семеніхіної (2025),

що ChatGPT застосовується студентами переважно з навчальною метою, але з помірним рівнем довіри, при цьому довіра до достовірності результатів залишається низькою; а виокремлення груп користувачів за активністю підкреслює різний рівень цифрової автономії та готовності до інтеграції ШІ [4, 186]. Одночасно у праці E. Uygun (2026) підкреслюється, що навіть за високих показників ШІ-грамотності у вимірі користування інструментами етичні компоненти (приватність даних, відповідальне використання, авторство) можуть бути слабко сформовані, а зв'язок між ШІ-грамотністю та ставленням до плагіату не є автоматичним, що вказує на потребу цілеспрямованого включення етичного й критичного вимірів у підготовку [23]. У роботі М. Кудінова, В. Ачкана, В. Шитко (2025), присвяченій майбутнім учителям математики, акцентовано, що ШІ ускладнює перевірку авторства відповідей, тому пріоритету набувають цифрова грамотність і критичне ставлення до результатів систем ШІ [10, 75]. У вітчизняних оглядах Л. Куцак (2025) додатково виділяються бар'єри результативного впровадження ШІ: цифрова нерівність, недостатня підготовленість педагогів і нестача чіткого нормативно-правового регулювання, а також етичні ризики конфіденційності [11, 27–28]. Подібні результати підтверджено науковою доповіддю на загальних зборах НАПН України Т. Короїд (2025) [9, 1–7] та аналітичним оглядом “Штучний інтелект у системі формування й розвитку цифрової компетентності педагогічних кадрів” Ю. Кравченко (2025) [16].

Окремий спектр наукових розвідок зосереджено на інституційних політиках та умовах відповідального використання генеративного ШІ у ЗВО. Виокремлено дозвільну, обмежувальну та змішану моделі регулювання, підкреслено роль етичних принципів прозорості, ідентифікації та відповідальності, а також потребу метрик ефективності, що враховують педагогічні, організаційні та етичні виміри у праці С. Черненко, Р. Гах, С. Гуменюка (2025) [15]. Порівняльний огляд українського й міжнародного досвіду, здійсненого І. Коваленко

(2025), підкреслює перехід українських ЗВО від декларативних документів до механізмів практичного регулювання, зокрема через маркування ІІІ-контенту, розвиток безпечної інфраструктури та культуру відповідального використання [8, 97–104]. На рівні підготовки й підтримки викладачів запропоновано В. Олексюком, О. Спіріном, Н. Балік, С. Івановою (2025) методичні рішення, що передбачають розвиток навичок формування запитів і критичної оцінки згенерованого контенту, перехід від інтуїтивного до стратегічного використання ІІІ у науково-освітній діяльності [12, 110–121]. Паралельно обґрунтовано О. Васильєвим (2025) складники цифрової компетентності майбутніх викладачів, серед яких окремо виділено ІІІ-грамотність, аналітичне мислення, правову грамотність і професійну етику як взаємопов'язані опори відповідального використання цифрових інструментів [2]. У контексті цифрової трансформації професійної підготовки педагогів І. Брюховецькою, Г. Захаровою, Ю. Силенко (2025), показано потенціал перевернутого, адаптивного та мобільного навчання як взаємодоповнювальної системи, де рефлексивність, аналітичність і персоналізація виступають очікуваними освітніми результатами [1, 343; 22, 68–76].

Отже, наявні праці детально описують потенціал і ризики генеративного ІІІ, студентські практики й установки, підходи до політик та підготовки викладачів, однак наука потребує спеціального теоретичного уточнення саме критичне мислення щодо ІІІ як компонента цифрової грамотності та академічної доброчесності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати розвиток критичного мислення щодо використання штучного інтелекту (ІІІ) у здобувачів вищої освіти як компонента цифрової грамотності та академічної доброчесності, уточнивши його зміст, структуру й орієнтири формування в освітньому процесі. **Цілями дослідження** є: 1) уточнити понятійно-категоріальний апарат; 2) проаналізувати переваги та виклики застосування ІІІ в освітній діяльності студентів у площині доброчесності та якості знань; 3) визначити структурні компоненти критичного мислення щодо ІІІ та їх функції; 4) сформулювати критерії та індикатори сформованості критичного мислення щодо ІІІ в освітньому середовищі. **Методологічними основами дослідження** визначено: *компетентнісний підхід* (надає змогу розглядати критичне мислення щодо ІІІ як інтегрований результат, релевантний освітнім результатам здобувачів вищої освіти); *системний підхід* (забезпечує бачення взаємозв'язків між цифровою грамотністю, академічною доброчесністю та практиками застосування ІІІ); *діяльнісний підхід* (орієнтує аналіз на реальні навчальні дії студента під час взаємодії з ІІІ, що прямо відповідає операційно-діялісному компоненту); *аксіологічний і етико-нормативний під-*

ходи (задають межу цінностей і норм академічної доброчесності, у межах яких оцінюються практики використання ІІІ та їх прийнятність); *міждисциплінарний підхід* (забезпечує поєднання педагогічних, психологічних, інформаційно-комунікаційних та етичних аспектів проблеми, необхідних для коректного аналізу переваг і викликів ІІІ в освіті).

Методи дослідження: *аналіз, синтез і узагальнення* (для опрацювання наукових підходів до цифрової грамотності, академічної доброчесності та критичного мислення в контексті ІІІ); *концептуалізація та уточнення дефініцій* (для впорядкування понятійно-категоріального апарату й усунення термінологічної розмитості); *порівняльно-логічний аналіз* (для зіставлення різних трактувань і підходів, а також для виділення спільного ядра й відмінностей у трактуванні критичного мислення щодо ІІІ).

Виклад основного матеріалу. Для коректного теоретичного уточнення критичного мислення щодо використання генеративного ІІІ в освітньому середовищі необхідно спершу визначити термінологічну рамку, у межах якої розглядається організація навчання у ЗВО. У працях І. Брюховецької, Г. Захарової, Ю. Силенко (2025) педагогічна технологія інтерпретується з позицій кількох взаємодоповнювальних підходів. По-перше, системно-діялісний підхід акцентує педагогічну технологію як логічно впорядковану систему педагогічних дій і взаємодій, орієнтовану на формування компетентностей, керованість освітніх результатів. По-друге, компетентнісний підхід пов'язує педагогічні технології з досягненням вимірюваних результатів навчання, зафіксованих у стандартах. По-третє, цифрово-трансформаційний підхід підкреслює поєднання педагогічних та цифрових інструментів як умови оновлення форм і методів навчання. По-четверте, андрагогічний підхід зміщує акцент на суб'єктність здобувача освіти, самостійність і відповідальність за навчальні дії, що є принципово важливим у ситуаціях, коли студент взаємодіє з цифровими сервісами та отримує від них навчально значущі результати [1, 338]. Отже, розгляд критичного мислення щодо ІІІ вимагає одночасно технологічної впорядкованості освітніх дій та орієнтації на компетентнісні результати, де відповідальність і рефлексія здобувача освіти є не факультативними, а обов'язковими характеристиками навчальної взаємодії.

У межах професійної підготовки майбутнього педагога ключовим є уточнення змісту інформаційно-цифрової компетентності як здатності діяти в умовах цифрового суспільства, де відбувається зміна професійної ролі педагога, який у сучасному освітньому процесі виконує функції ментора, тьютора, модератора, фасилітатора та потребує високого рівня інформаційно-цифрової компетентності. Автори трактують її, в одній із праць, як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного

використання інформаційно-комунікаційних технологій у досягненні особистих, професійних і соціальних цілей; до суттєвих ознак віднесено розуміння природи інформації та здатність її знаходити, оцінювати, опрацювати, створювати й передавати засобами ІКТ, а також інноваційне мислення як підґрунтя для розв'язування педагогічних завдань [13, 32]. Окремо наголошено на значенні метанавичок, які забезпечують керування власним навчанням і розвитком через планування, оцінювання, коригування навчального процесу відповідно до цілей [13, 32]. Це важливо для теми ІІІ, оскільки критичне мислення щодо цифрових інструментів постає як практика усвідомленого вибору, оцінювання отриманих результатів і самоконтролю навчальних дій, а не як механічне користування сервісом.

Щоб точніше визначити місце критичного мислення щодо ІІІ в структурі цифрової грамотності, доцільно спиратися на трактування цифрової компетентності як інтегрованої характеристики професійної діяльності педагога. Г. Захарова, Л. Старікова, Ю. Силенко (2025) визначають цифрову компетентність педагога як інтегративну характеристику готовності ефективно застосовувати цифрові технології в освітньому процесі для забезпечення якості освіти, розвитку когнітивних, соціально-комунікативних умінь здобувачів освіти та формування їх інформаційної культури. Автори підкреслюють, що її формування передбачає не лише базове володіння інструментами, а здатність інтегрувати сучасні технології в освітній процес [6, 128]. Це ж підтвердження знаходимо у працях О. Дундар (2025) [5, 75–82] та Т. Калужної (2025) [7]. У такій логіці критичне мислення щодо ІІІ доцільно розглядати як якісну характеристику цифрової компетентності: здатність визначати доцільність застосування інструмента, аналізувати результати, усвідомлювати освітні наслідки використання та співвідносити навчальні дії з нормами академічної доброчесності.

З огляду на наведені підходи, у межах цього дослідження застосовуємо такі робочі тлумачення: *педагогічна технологія у ЗВО* – цілеспрямовано організована система дій, взаємодій, методів і засобів, що забезпечує кероване досягнення визначених освітніх результатів, передбачає активну, відповідальну участь здобувача освіти в освітніх діях у цифровому середовищі. *Цифрова компетентність здобувача освіти* розуміється нами, як інтегрована здатність працювати з інформацією в цифровому середовищі (пошук, оцінювання, опрацювання, створення, комунікація) та керувати власним навчанням через метанавички планування, оцінювання й корекції навчальних дій. *Критичне мислення щодо ІІІ як компонент цифрової грамотності* виділяється нами як здатність обґрунтовано визначати межі й доцільність використання ІІІ в освітніх

завданнях, перевіряти достовірність і релевантність отриманих результатів, виявляти переваги та недоліки, а також діяти прозоро й відповідально з позицій академічної доброчесності.

Цифрова трансформація ЗВО посилює потребу в технологічно гнучкому освітньому середовищі, де результативність навчання значною мірою залежить від усвідомленої участі здобувача освіти в практико орієнтованих діях і здатності керувати власним навчанням. У цій логіці ІІІ розглядається не як “заміна” навчальної діяльності, а як інструмент, ефект якого визначається умовами використання, правилами прозорості та сформованістю цифрової компетентності, зокрема ІІІ-грамотності [1, 339; 13, 32–33].

Генеративний ІІІ в освітній діяльності студентів насамперед проявляє себе як інструмент когнітивної підтримки: у практиках використання найбільш затребуваними є пояснення складного, узагальнення та структурування інформації, що потенційно підсилює розуміння й упорядкування навчального матеріалу [4, 186]. У ширшому міжнародному контексті студенти також часто оцінюють ІІІ як засіб підвищення ефективності навчальної роботи та автономності навчання, що узгоджується з орієнтацією вищої освіти на самостійність і відповідальність здобувача [18, 182–183]. Важливою перевагою є й персоналізація підтримки та оперативний зворотний зв'язок. Так, у працях підкреслюється потенціал ІІІ як джерела підказок, уточнень і добору ресурсів, що може сприяти самовизначеному навчанням, зокрема за умов обмежених часових ресурсів студентів [17, 95–101; 19, 105–106]. На рівні організації освітнього процесу ІІІ пов'язують також з автоматизацією частини рутинних операцій і розширенням доступу до освітніх ресурсів, однак ці вигоди стають педагогічно значущими лише за умов етичного та нормативного супроводу [11, 27–28].

Водночас саме ті характеристики, що роблять ІІІ привабливим як освітній інструмент, породжують низку ризиків для якості знань і академічної доброчесності, якщо верифікація та прозоре використання не закладені як обов'язкові дії. Принциповим обмеженням залишається нестабільна достовірність: якість і коректність відповідей залежать від даних навчання моделі, а також від того, як вона інтерпретує запит і контекст, тому наголошується на потребі перевіряти значущі твердження за надійними джерелами [21, 1031–1032]. У національному вимірі це узгоджується з емпіричним спостереженням: студенти, використовуючи ChatGPT переважно з навчальною метою, демонструють помірний рівень довіри, а довіра до здатності інструмента забезпечувати достовірність результатів залишається низькою [4, 186]. Для якості знань це означає ризик засвоєння хибних пояснень і некоректних

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЩОДО ІІІ У СТУДЕНТІВ ЗВО ЯК КОМПОНЕНТ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

узагальнень, якщо перевірка не інтегрована в освітній процес.

Окремо виокремлюється ризик алгоритмічних упереджень і однобічності, які можуть зміщувати смислове навантаження, підмінювати аргументацію та відтворювати стереотипні судження, знижуючи довіру до результатів взаємодії з моделлю [17, 95]. Цей ризик посилюється непрозорістю механізмів породження відповіді: студентів складніше показати джерела, логіку висновків і межі застосовності, що ускладнює виконання освітньої вимоги обґрунтованості та підвищує значущість процедур документування й критичного аналізу згенерованого матеріалу [14].

У площині академічної доброчесності ключовою проблемою стає підміна авторства та складність контролю. Адже ІІІ розширює можливості створення текстів, але водночас ускладнює підтвердження авторського внеску, тому пріоритету набувають декларування ролі інструмента, відповідальність за кінцевий продукт і критичне ставлення до результату [3; 10, 75]. Показово, що навіть за високого рівня ІІІ-грамотності у вимірі практичного користування інструментами етичні компоненти

можуть залишатися слабо сформованими, а зв'язок між ІІІ-грамотністю та ставленням до плагіату не є автоматичним [23]. Додатковим викликом є ризик залежності та послаблення критичного мислення: у студентських уявленнях фіксуються занепокоєння щодо надмірного покладання на ІІІ та можливого зниження самостійного аналізу й аргументації [18, 182–183], хоча емпіричні дані вказують, що ці ризики не є універсальними й пов'язані з різним рівнем цифрової автономії студентів [4, 186].

Нарешті, суттєвим обмеженням залишаються ризики приватності та безпеки даних. Вони прямо називаються серед чинників, що ускладнюють результативне впровадження ІІІ в освіті та вимагають інституційних стандартів, безпечної інфраструктури й зрозумілих нормативних орієнтирів для студентів і викладачів [19, 105–106; 20, 70–77].

Сукупно ці переваги й ризики логічно підводять до потреби виокремлення структурних компонентів критичного мислення щодо ІІІ як такого, що забезпечує одночасно якість знань і дотримання доброчесності в освітньому середовищі. Розглянемо їх детальніше (рис. 1).

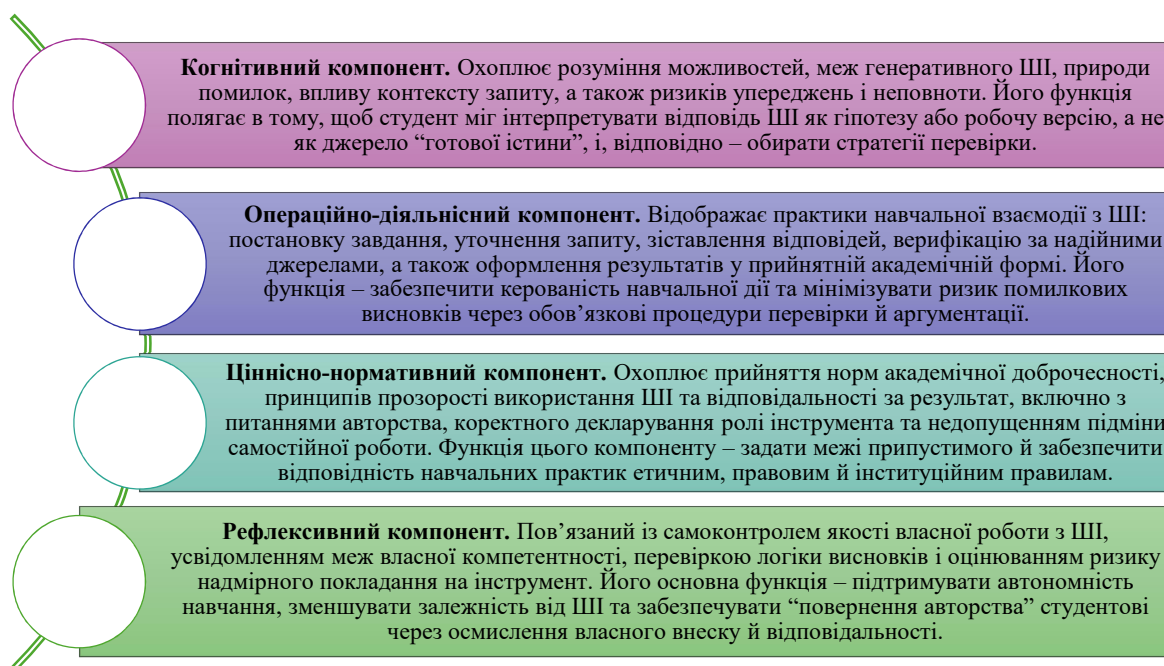


Рис. 1. Структура критичного мислення щодо ІІІ як компонента цифрової грамотності та академічної доброчесності [авторська розробка]

Сукупно подана на рис. 1 компонентна структура критичного мислення щодо генеративного ІІІ демонструє, що відповідальне використання інструмента в освітньому середовищі не зводиться до технічної вправності, а поєднує знання про можливості, межі, практики перевірки, оформлення, етичні норми доброчесності та рефлексивний самоконт-

роль. Саме тому наступним логічним кроком є операціоналізація цієї структури через чіткі критерії та індикатори сформованості, які дозволяють фіксувати прояви критичного мислення у навчальних діях студента: від перевірки достовірності, виявлення обмежень до коректного документування використання ІІІ, самоконтролю і рефлексії (табл. 1).

**РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЩОДО ІІІ У СТУДЕНТІВ ЗВО ЯК КОМПОНЕНТ
ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ**

Таблиця 1

Критерії та спостережувані прояви у навчальній діяльності студента сформованості критичного мислення щодо ІІІ в освітньому середовищі

<i>Критерій</i>	Характеристика критерію	Спостережувані прояви у навчальній діяльності студента (індикатори)
<i>Перевірка достовірності</i>	Здатність верифікувати результати, отримані із застосуванням ІІІ, та обґрунтовувати висновки	1) Зіставляє відповіді ІІІ з надійними джерелами (першоджерела, підручники, рецензовані публікації, офіційні дані); 2) Перевіряє факти, дати, визначення, посилання, статистику; 3) Відокремлює фактичні твердження від інтерпретацій і припущень; 4) Пояснює, чому джерела вважає надійними, і наводить аргументи на користь прийнятого рішення.
<i>Виявлення обмежень і ризиків</i>	Усвідомлення меж застосовності ІІІ та критична оцінка якості, повноти й нейтральності згенерованого матеріалу	1) Визначає, де відповідь може бути неповною, спрощеною або контекстно хибною; 2) Вказує можливі упередження, однобічність або “надто впевнені” формулювання без доказів; 3) Формулює уточнювальні запити та альтернативні формулювання для перевірки стійкості результату; 4) Визначає межі застосовності висновків до конкретного завдання або ситуації.
<i>Коректне документування використання ІІІ</i>	Прозорість і підзвітність застосування ІІІ відповідно до норм академічної доброчесності	1) Декларує факт і роль ІІІ у виконанні роботи (де саме і для чого використовувався); 2) Розмежовує власний внесок і внесок інструмента; 3) Фіксує ключові параметри взаємодії (тип завдання, загальний опис запитів або логіка запитування, що було прийнято, що відхилено); 4) Дотримується вимог курсу, кафедри або ЗВО щодо дозволених варіантів використання ІІІ.
<i>Самоконтроль і рефлексія</i>	Здатність оцінювати якість власної роботи з ІІІ, керувати ризиком залежності й забезпечувати “повернення авторства”	1) Перевіряє логіку власних висновків і узгодженість тексту після використання ІІІ; 2) Виявляє помилки або слабкі місця й коригує роботу, а не відтворює результат ІІІ без змін; 3) Оцінює доцільність використання ІІІ для конкретного завдання (коли допомагає, а коли шкодить навчанню); 4) Демонструє самостійну аргументацію: може пояснити рішення, кроки перевірки й причини прийняття або відхилення пропозицій ІІІ.

[авторська розробка]

Запропоновані критерії та індикатори переводять компонентну модель критичного мислення щодо ІІІ у вимірювану площину й дозволяють оцінювати не “факт використання” інструмента, а якість навчальних дій студента, а саме верифікацію, розпізнавання обмежень, прозоре документування та рефлексивний самоконтроль.

Висновки. Генеративний ІІІ в освітньому середовищі ЗВО поєднує значущий навчальний потенціал з ризиками, які безпосередньо впливають на якість знань і дотримання академічної доброчесності. Тому ключовим стає не “факт використання” інструмента, а якість і прозорість навчальних дій студента під час взаємодії з ним. Встановлено, що критичне мислення щодо ІІІ доцільно розглядати

як спеціалізований компонент цифрової грамотності, що забезпечує обґрунтоване визначення доцільності, меж застосування інструмента, верифікацію результатів, розпізнавання обмежень, ризиків та етико-нормативну підзвітність навчальної роботи. Запропонована структура критичного мислення щодо генеративного ІІІ включає чотири взаємопов’язані компоненти, які в сукупності забезпечують одночасно якість знань і дотримання правил доброчесності в освітньому середовищі. А запропоновані критерії та індикатори сформованості критичного мислення щодо ІІІ забезпечують перехід від концептуальної моделі до практики педагогічного оцінювання спостережуваних проявів в освітній діяльності студента. **Перспективами подальших**

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЩОДО ШІ У СТУДЕНТІВ ЗВО ЯК КОМПОНЕНТ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

розвідок визначений аналіз ефективності інституційних політик використання ШІ у ЗВО та їх узгодженості з практиками оцінювання (зокрема щодо маркування ШІ-внеску, правил цитування, підзвітності та академічних санкцій).

ЛІТЕРАТУРА

1. Брюховецька І., Захарова Г., Силенко Ю. Роль педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців в умовах цифрової трансформації освіти. *Проблеми освіти*. Вип. 2(103). 2025. С. 332–350. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21>
2. Васильєв О.В. Теоретико-методичні засади розвитку цифрової компетентності майбутніх викладачів в умовах інтеграції штучного інтелекту в освітню сферу. *Академічні візії*. 2025. Вип. 43. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15622080>
3. Гелеш А.В., Мавдрік А.Ю. Особливості використання окремих інноваційних методів і педагогічних технологій в освітньому процесі ЗВО України для розвитку soft skills та принципів академічної доброчесності. *Академічні візії*. 2024. Вип. 37. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14212403>
4. Друшляк М., Семеніхіна О. Освітній потенціал ChatGPT очима студентів: український вимір використання генеративного штучного інтелекту. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2025. Том 109. Вип. 5. С. 186–201. DOI: <https://doi.org/10.33407/itl.v109i5.6289>
5. Дундар О. Цифрова компетентність як основа професійної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2025. Вип. 83. С. 75–82. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-75-82>
6. Захарова Г., Старікова Л., Силенко Ю. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами SMART технологій. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 80. С. 127–130. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.2.26>
7. Калужна Т.Г. Використання цифрових технологій у професійному розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти: практичні орієнтири. *Академічні візії*. 2025. Вип. 50. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18090091>
8. Коваленко І.І. Політики використання штучного інтелекту в закладах вищої освіти: український та міжнародний досвід. *Відкриті освітні е-середовища сучасного університету*. 2025. Вип. 19. С. 97–104. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.196>
9. Короїд Т.В. Генеративний штучний інтелект у створенні освітнього контенту: можливості, ризики та психолого-педагогічні стратегії регулювання. *Наукова доповідь на загальних зборах НАПН України “Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект в сучасному освітньому просторі”*, 21 листопада 2025 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України. Вип. 7(2). С. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7238>
10. Кудінов М., Ачкан В., Шитко В. Штучний інтелект та академічна доброчесність майбутніх учителів математики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2025. Вип. 1(31). С. 75–85. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(31\).2025.333801](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(31).2025.333801)
11. Куцак Л.В. Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи застосування та виклики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2025. № 74. pp. 27–37. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-27-37>
12. Олексюк В., Спирін О., Балик Н., Іванова С. Розвиток цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників засобами генеративного штучного інтелекту. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Вип. 13(8). С. 110–121. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i8-015>
13. Цегельник Т., Захарова Г., Силенко Ю. Потенціал застосування цифрових технологій в освітньому середовищі ЗВО при підготовці майбутнього педагога. *Молодь і ринок*. 2024. Вип. 5 (225). С. 30–34. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926>
14. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі : науково-аналітична доповідь / О.М. Спирін, О.І. Ляшенко, С.Г. Литвинова, Ю.І. Мальований, О.П. Пінчук, О.М. Соколюк / за наук. ред. В.Г. Кременя. Київ: ЦО НАПН України, 2025. 100 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747330> (дата звернення: 02.02.2026 р.)
15. Черненко С.К., Гах Р.В., Гуменюк С.В. Політики використання генеративного ШІ у вищій освіті та метрики ефективності. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 24. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17779181>
16. Штучний інтелект у системі формування й розвитку цифрової компетентності педагогічних кадрів: аналітичний огляд / упоряд. Ю. А. Кравченко; заг. ред. М.Л. Росток ; НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Інформаційно-аналітичні ресурси ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. Київ, 2025. 27 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746812> (дата звернення: 02.02.2026 р.)
17. Baskara FX.R. The Promises and Pitfalls of Using Chat GPT for Self-Determined Learning in Higher Education: An Argumentative Review. *Prosiding Seminar Nasional Fakultas Tarbiyah Dan Ilmu Keguruan IAIM Sinjai*. 2023. No. 2. pp. 95–101. DOI: <https://doi.org/10.47435/sentikjar.v2i0.1825>
18. Fujiono F., Sakhyya Z., Trisanti N. The Students’ Perceptions of Artificial Intelligence (AI) in Higher Education: A Systematic Literature Review. *The Proceedings of English Language Teaching, Literature, and Translation*. 2025. Vol. 14, pp. 182–195. URL: <https://proceeding.unnes.ac.id/elt/article/view/4663/4279> (дата звернення: 02.02.2026 р.)
19. Huallpa J.J., Flores Arocutipra J.P., Panduro W.D., Huete L.C., Flores Limo F.A., Herrera E.E., ... Hernández Hernández F.A. Exploring the ethical considerations of using Chat GPT in university education. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*. 2023. № 11(4). pp. 105–115. DOI: <https://doi.org/10.21533/pen.v11i4.3770>
20. Luo X., Lin Y. Graduate Student Digital Literacy Promotion Pathway Driven by AIGC. *Journal of Library and Information Science in Agriculture*. 2024. № 36(9). pp. 70–77. DOI: <https://doi.org/10.13998/j.cnki.issn1002-1248.24-0596>
21. Prananta A.W., Megahati S., Susanto N., Raule J.H. Transforming Education and Learning through Chat GPT: A Systematic Literature Review. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*. 2023. № 9(11). pp. 1031–1037. DOI: <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i11.5468>
22. Sylenko Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University*.

Series "Pedagogy and Psychology". 2024. № 10(1). pp. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>

23. Uygun E. Clashing AIs: Artificial Intelligence Literacy and Academic Integrity in an EFL Context. *Journal of Academic Ethics*. 2026. № 24(1). DOI: <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09676-2>

REFERENCES

1. Briukhovetska, I., Zakharova, H. & Sylenko, Y. (2025). Rol pedahohichnykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv v umovakh tsyfrovoy transformatsii osvity [The role of pedagogical technologies in the professional training of future specialists in the context of the digital transformation of education]. *Problems of Education*, 2(103), pp. 332–350. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21> [in Ukrainian].

2. Vasyliiev, O. V. (2025). Teoretyko-metodychni zasady rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti maibutnykh vykladachiv v umovakh intehtatsii shtuchnoho intelektu v osvitu sferu [Theoretical and methodological principles for developing future lecturers' digital competence in the context of integrating artificial intelligence into education]. *Academic Visions*, (43). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15622080> [in Ukrainian].

3. Helesh, A.V. & Mavdryk, A.Yu. (2024). Osoblyvosti vykorystannia okremykh innovatsiinykh metodiv i pedahohichnykh tekhnolohii v osvitu protsesi ZVO Ukrainy dlia rozvytku soft skills ta pryntsyipiv akademichnoi dobrochesnosti [Features of using selected innovative methods and pedagogical technologies in the higher education process in Ukraine to develop soft skills and principles of academic integrity]. *Academic Visions*, (37). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14212403> [in Ukrainian].

4. Drushliak, M. & Semenikhina, O. (2025). Osvitnii potentsial ChatGPT ochyma studentiv: ukrainskyi vymir vykorystannia heneratyvnoho shtuchnoho intelektu [The educational potential of ChatGPT through students' eyes: The Ukrainian dimension of using generative artificial intelligence]. *Information Technologies and Learning Tools*, 109(5), pp. 186–201. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v109i5.6289> [in Ukrainian].

5. Dundar, O. (2025). Tsyfrova kompetentnist yak osnova profesiinoy pidhotovky maibutnykh pedahohiv u ZVO [Digital competence as the basis for the professional training of future teachers in higher education institutions]. *Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, (83), pp. 75–82. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-75-82> [in Ukrainian].

6. Zakharova, H., Starikova, L. & Sylenko, Y. (2025). Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv zasobamy SMART tekhnolohii [Developing the digital competence of future primary school teachers through SMART technologies]. *Innovative Pedagogy*, (80), pp. 127–130. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.2.26> [in Ukrainian].

7. Kaliuzhna, T.H. (2025). Vykorystannia tsyfrovoy tekhnolohii u profesiinomu rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity: praktychni oriientyry [Using digital technologies in the professional development of academic staff in higher education institutions: Practical guidelines]. *Academic Visions*, (50). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18090091> [in Ukrainian].

8. Kovalenko, I.I. (2025). Polityky vykorystannia shtuchnoho intelektu v zakladakh vyshchoi osvity: ukrainskyi ta mizhnarodnyi dosvid [Artificial intelligence use policies in higher education institutions: Ukrainian and international experience]. *Open Educational E-Environment of a Modern University*, (19), pp. 97–104. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.196> [in Ukrainian].

9. Koroid, T.V. (2025). Heneratyvnyi shtuchnyi intelekt u stvorenni osvithnoho kontentu: mozhlyvosti, ryzyky ta psykholohopedahohichni stratehii rehuliuвання [Generative artificial intelligence in creating educational content: Opportunities, risks, and psychological-pedagogical regulation strategies]. *Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 7(2), pp. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.na.es.2025.7238> [in Ukrainian].

10. Kudinov, M., Achkan, V. & Shytko, V. (2025). Shtuchnyi intelekt ta akademichna dobrochesnist maibutnykh uchyteliv matematyky [Artificial intelligence and academic integrity of future mathematics teachers]. *Problems of Training a Modern Teacher*, 1(31), pp. 75–85. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(31\).2025.333801](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(31).2025.333801) [in Ukrainian].

11. Kutsak, L.V. (2025). Shtuchnyi intelekt u suchasni osviti: perspektyvy zastosuvannia ta vyklyky [Artificial intelligence in modern education: Prospects for application and challenges]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (74), pp. 27–37. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-27-37> [in Ukrainian].

12. Olesiuk, V., Spirin, O., Balyk, N. & Ivanova, S. (2025). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zasobamy heneratyvnoho shtuchnoho intelektu [Developing digital competence of researchers and academic staff using generative artificial intelligence]. *Education. Innovation. Practice*, 13(8), pp. 110–121. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i8-015> [in Ukrainian].

13. Tselhnyk, T., Zakharova, H. & Sylenko, Y. (2024). Potentsial zastosuvannia tsyfrovoy tekhnolohii v osvitu sferu [The potential of using digital technologies in the higher education environment for training a future teacher]. *Youth & Market*, (5(225)), 30–34. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926> [in Ukrainian].

14. Spirin, O.M., Liashenko, O.I., Lytvynova, S.H., Malovanyi, Yu.I., Pinchuk, O.P. & Sokoliuk, O.M. (2025). Tsyfrova transformatsiia osvity: shtuchnyi intelekt u suchasnomu osvitu: Naukovo-analitychna dopovid [Digital transformation of education: Artificial intelligence in the modern educational space: Scientific and analytical report] (V. H. Kremen, Ed.). Kyiv: ITsO NAPN Ukrainy. Retrieved February 2, 2026, from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747330> [in Ukrainian].

15. Chernenko, S.K., Hakh, R.V. & Humeniuk, S.V. (2025). Polityky vykorystannia heneratyvnoho ShI u vyshchii osviti ta metryky efektyvnosti [Policies for using generative AI in higher education and effectiveness metrics]. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (24). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17779181> [in Ukrainian].

16. Kravchenko, Yu.A. (Comp.) & Rostok, M.L. (Ed.). (2025). Shtuchnyi intelekt u systemi formuvannia y rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnykh kadrov: Analitychnyi ohliad [Artificial intelligence in the system of forming and

РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ І СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “СУБ’ЄКТИВАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ” У СУЧАСНІЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

developing educators’ digital competence: Analytical review]. Kyiv. Retrieved February 2, 2026, from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746812> [in Ukrainian].

17. Baskara, F.X.R. (2023). The Promises and Pitfalls of Using Chat GPT for Self-Determined Learning in Higher Education: An Argumentative Review. *Prosiding Seminar Nasional Fakultas Tarbiyah Dan Ilmu Keguruan IAIM Sinjai*, (2), pp. 95–101. DOI: <https://doi.org/10.47435/sentikjar.v2i0.1825> [in English].

18. Fujiono, F., Sakhiyya, Z. & Trisanti, N. (2025). The Students’ Perceptions of Artificial Intelligence (AI) in Higher Education: A Systematic Literature Review. *The Proceedings of English Language Teaching, Literature, and Translation*, 14, 182–195. Retrieved February 2, 2026, from <https://proceeding.unnes.ac.id/elt/article/view/4663/4279> [in English].

19. Hualpa, J.J., Flores Arocutipa, J.P., Panduro, W.D., Huete, L.C., Flores Limo, F.A., Herrera, E.E. & Hernández Hernández, F.A. (2023). Exploring the ethical considerations of using Chat GPT in university education. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*, 11(4), pp. 105–115. DOI: <https://doi.org/10.21533/pen.v11i4.3770> [in English].

20. Luo, X. & Lin, Y. (2024). Graduate Student Digital Literacy Promotion Pathway Driven by AIGC. *Journal of*

Library and Information Science in Agriculture, 36(9), pp. 70–77. DOI: <https://doi.org/10.13998/j.cnki.issn1002-1248.24-0596> [in English].

21. Prananta, A.W., Megahati, S., Susanto, N. & Raule, J.H. (2023). Transforming Education and Learning through Chat GPT: A Systematic Literature Review. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(11), pp. 1031–1037. DOI: <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i11.5468> [in English].

22. Sylenko, Y. (2024). Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”*, 10(1), pp. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68> [in English].

23. Uygun, E. (2026). Clashing AIs: Artificial Intelligence Literacy and Academic Integrity in an EFL Context. *Journal of Academic Ethics*, 24(1). DOI: <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09676-2> [in English]

Стаття надійшла до редакції: 12.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

УДК 378.016:811.111

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352043>

Марина Вишнеvsька, доцент КНУТД,
доцент кафедри філології та перекладу
Київського національного університету технологій та дизайну,
аспірант відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1536-9102>

РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ І СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “СУБ’ЄКТИВАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ” У СУЧАСНІЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Стаття присвячена теоретичному аналізу змісту і сутності поняття суб’єктивності іншомовної підготовки студентів у сучасному науково-педагогічному дискурсі. Визначено міждисциплінарний характер цього поняття та уточнено його педагогічне розуміння як процесу розвитку суб’єктності студента в іншомовному навчанні. Обґрунтовано доцільність використання концепту learner agency для окреслення активної, автономної та відповідальної ролі здобувача освіти. Окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: суб’єктивність іншомовної підготовки; освітня суб’єктність; суб’єктність студента; іншомовна освіта; автономність; рефлексія.

Лит. 15.

Maryna Vyshnevskya, Associate Professor of KNUITD,
Associate Professor of the Philology and Translation Department,
Kyiv National University of Technologies and Design,
Postgraduate Student of the Didactics Department,
Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1536-9102>

UNDERSTANDING THE MEANING AND ESSENCE OF THE CONCEPT OF “AGENCY IN STUDENTS’ FOREIGN LANGUAGE TRAINING” IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL RESEARCH

The article focuses on a theoretical analysis of the meaning and essence of the concept of agency in students’ foreign language training within contemporary educational research. The relevance of the study is determined by the growing attention to the personal dimension of learning and the active role of students in higher education. The paper reveals the interdisciplinary nature of the concept, demonstrating the lack of a unified interpretation in educational science. In philosophical discourse,