

ROUND TABLE “COGENERATIVE KNOWLEDGE IN THE POST-DIGITAL ERA”

**June 5, 2026
Odesa, Ukraine**



КРУГЛИЙ СТІЛ «СТВОРЮВАЛЬНЕ ЗНАННЯ В ПОСТЦИФРОВУ ЕПОХУ»

**5 червня 2026 року
Одеса, Україна**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«ОДЕСЬКА МОРСЬКА АКАДЕМІЯ»

*Навчально-науковий інститут
Морського права та менеджменту*

*Школа-лабораторія психологічного супроводу
особистісно-професійного зростання*



INTERNATIONAL ACADEMY
OF PSYCHOSYNERGETICS
AND ALPHALOGY

МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЯ ПСИХОСІНЕРГЕТИКИ ТА АЛЬФОЛОГІЇ

Організатор: кафедра філософії та україністики

МАТЕРІАЛИ VIII круглого столу

«СТВОРЮВАЛЬНЕ ЗНАННЯ В ПОСТЦИФРОВУ ЕПОХУ»

в рамках міжнародного науково-освітнього проєкту
«СТВОРЮВАЛЬНЕ ЗНАННЯ:
ОСВІТА ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО»

*Координатори проєкту:
від НУ ОМА – д.філос.н. Ірина Доннікова,
від МАПА – к.психол.н. Наталя Кривцова*

**5 червня 2026 р.
Одеса, Україна**

Рекомендовано до видання
Вченою радою
Навчально-наукового інституту морського права та менеджменту
Національного університету «Одеська морська академія»,
Протокол № 8 від 24 червня 2026 року

С 78 Створювальне знання в постцифрову епоху. *Матеріали VIII круглого столу в рамках міжнародного науково-освітнього проєкту «Створювальне знання: освіта для майбутнього» (5 червня 2026 р.)* / Під ред. Доннікової І. А. Одеса: НУ ОМА, 2026, 74 с.

VIII круглий стіл «Створювальне знання в постцифрову епоху» відкриває міжнародний науково-освітній проєкт «Створювальне знання: освіта для майбутнього». В матеріалах представлені результати обговорення проблем, які викликані широким впровадженням в наукові та освітні практики штучного інтелекту. Однією з головних тем зустрічі стало збереження людиностворювального потенціалу освіти, формування компетентностей освіченої людини майбутнього.

Матеріали стануть у пригоді викладачам, студентам, керівникам закладів освіти та всім, кому небайдуже майбутнє освіти й науки.

С 78 Cogenerative knowledge in the post-digital era. *Materials of the 8th Roundtable Discussion as part of the international scientific and educational project “Creative Knowledge: Education for the Future” (June 5, 2026)* / Edited by I. A. Donnikova. Odessa: NU OMA, 2026, 74 pp.

The 8th Roundtable “Generative Knowledge in the Post-Digital Era” marks the launch of the international scientific and educational project “Generative Knowledge: Education for the Future.” The materials present the results of discussions on the challenges posed by the widespread adoption of artificial intelligence in scientific and educational practices. One the main topic of discussion was preserving the human-creating potential of education and developing the competencies of the educated person of the future.

These materials will be helpful to teachers, students, administrators of educational institutions, and anyone who cares about the future of education and science.

Тексти представлені в авторській редакції. За точність та достовірність наданої інформації відповідають автори.

The texts are presented in the author's edition. The authors are responsible for the accuracy and reliability of the information provided.

*Обкладинка створена в партнерстві з ChatGPT.
The cover page was created in partnership with ChatGPT*

© Національний університет Одеська морська академія, 2026
© Міжнародна академія психосінергетики та альфології, 2026
© Авт. кол., 2026

ЗМІСТ

<i>Мелков Ю.</i> Вища освіта для майбутнього: Генеративний AI та відкриті людські компетентності	4
<i>Міненко Г.</i> Штучний інтелект як інструмент персоналізації навчання	8
<i>Путцев О.</i> ШІ як навчальний співрозмовник: підтримка чи залежність	11
<i>Бринза І.</i> Психолого-педагогічні ризики та можливості використання ші в освітньому середовищі	14
<i>Атанасов М.</i> Кіберхейт: виклики цифрового суспільства	20
<i>Галко А.</i> Штучний інтелект в навчанні: користь чи втрата індивідуального мислення?	23
<i>Кравець І.</i> Лінгвокогнітивна ідентичність фахівця в Умовах гібридної текстогенерації: виклики та перспективи	35
<i>Ткаченко С., Коновка А.</i> Візуалізація смислів: людина vs ші (на прикладі тексту Платона "Міф про печеру")	40
<i>Lyashenko D.</i> Knowledge Without Truthmakers? Generative AI Between Logical Omniscience and Grounding	50
<i>Ляшенко В.</i> Епістемічна роль штучного інтелекту в медицині	57
<i>Марущак Я.</i> Викладання історії України в умовах цифровізації освіти: потенціал штучного інтелекту	65
<i>Доннікова І.</i> Генеративні освітні технології: від філософії штучного інтелекту до людиновимірних освітніх практик	69

ВИЩА ОСВІТА ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО: ГЕНЕРАТИВНИЙ АІ ТА ВІДКРИТІ ЛЮДСЬКІ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Юрій Мелков,

*д. філос. н., завідувач відділу дослідницької
діяльності університетів, Інститут вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)*

Анотація. Доповідь присвячено філософському баченню стратегій розвитку вищої освіти для майбутнього відповідно до ідей П'ятої промислової революції, що виступає своєрідним гуманістичним доповненням поточної Четвертої («Індустрії 4.0»). Зокрема, акцент робиться на свідомому та відповідальному ставленні до АІ-технологій та на формуванні людських компетентностей, пов'язаних з відкритими формами діяльності.

Ключові слова: вища освіта, штучний інтелект, відкритість, П'ята промислова революція.

Виклики генеративного штучного інтелекту людству в цілому та вищій освіті зокрема виступають однією з найбільш актуальних і популярних тем у сьогоденному науковому та освітянському дискурсі. Втім, на першому плані при цьому зазвичай опинається позиція тих мислителів, що виступають прибічниками «датаїзму» та «трансгуманізму», вбачаючи в АІ-технологіях «кінець історії людства». Зокрема, за Ю. Н. Харарі, штучний інтелект нібито вже сьогодні «мислить краще за людей» та у найближчому майбутньому може взяти на себе всю роботу зі словами [2]. Таким чином, ставиться під сумнів саме місце людини у світі штучного інтелекту та машин, які нібито здатні «мислити», – так само як і зміст вищої освіти, оскільки, за словами того ж дослідника, все те, чому ми можемо навчити студентів сьогодні, виявиться неактуальним щодо потреб суспільства та ринку праці вже десь у 2050 році.

Проте, подібна позиція не є єдиною можливою. При визначенні стратегій реалізації майбутнього людства в цілому та вищої освіти зокрема ми не можемо не прагнути до якомога більш сприятливого для нас сценарію розвитку подій, за якого людина не може бути «замінена» технологіями штучного інтелекту. Більше того, можна стверджувати, що «розумні машини» та нейронні мережі є

такими ж саме засобами, як і будь-які інші прилади та інструменти, сконструйовані людьми для полегшення їх людської праці, починаючи від кам'яних сокір і закінчуючи комп'ютерами. Іншими словами, як можлива користь, так і можлива шкода від таких технологій залежить від способу використання їх людиною – на благо іншій людині чи всупереч такому благу. А тому проблема полягає не в штучному інтелекті як такому, а у використанні пов'язаних із ним технологій на благо людству.

Зовсім не дивно, що лише через кілька років після того, як в академічному та публічному дискурсі почала поширюватися ідея Четвертої промислової революції, пов'язаної з кіберфізичними системами та з технологіями, заснованими на AI та LLM, виникає ідея й П'ятої промислової революції – «Індустрії 5.0». Ця остання концепція є не якоюсь «заміною» попередньої, але скоріше її доповненням, формою її переосмислення, що робить наголос на синергії, співпраці між машинами та людьми, а не на конкуренції між ними, не на похмурих перспективах заміни фахівців у багатьох галузях штучним інтелектом. Йдеться, власне, про побудову стійкого, людиноцентричного та резильєнтного суспільства. Зокрема, за твердженням речників Генерального директорату досліджень та інновації Європейської комісії: «Замість того, щоб брати новітні технології як відправну точку та досліджувати їхній потенціал для підвищення ефективності, *людиноцентричний* підхід у промисловості покладає ключові людські потреби та інтереси в основу виробничого процесу. Замість того, щоб запитувати, що ми можемо зробити з новими технологіями, ми запитуємо, що технологія може зробити для нас» [1, р.14].

Подібна думка виникає не лише в Європі – вона добре пасує й до японської ідеї такого ж людиноцентричного «Суспільства 5.0», яка базується на зовсім іншому підході щодо класифікації історичної динаміки типів соціуму, ніж «Індустрія 4.0/5.0». В будь-якому разі, на порядку денному постає повернення до класичних ідеалів гуманізму, в тому числі в якості підвалини розвитку вищої освіти. Не можна не погодитися з українськими дослідниками

П. Ю. Саухом та І. В. Саух, які зазначають, що в умовах П'ятої промислової революції «основним імперативом освіти постає визнання людських якостей, визначення компетентностей та ролей, які найкраще виконують люди. Вони зокрема пов'язані з інноваційністю, творчістю, критичним мисленням, аналітичними здібностями, дизайном, співчуттям, тобто з усім тим, що є недоступним для машини» [4, с.5].

Можна стверджувати, що «недоступним» для машини є перш за все відкрите, нелінійне, творче мислення – всупереч «мисленню» (точніше, здатності до міркування, бо саме так правильніше було би перекладати термін «intelligence») за алгоритмами, за заздалегідь запрограмованими схемами. «Інтелектуальність» чи «розумність» машини – це ілюзія, яка випливає з того, що ця машина запрограмована людьми, аби виглядати як людина (для обчислення, спілкування тощо), – але будь-яка програма, навіть та, що базується на новітніх технологіях машинного навчання та реалізована у вигляді цифрових нейронних мереж, все одно залишається програмою [3].

Нейромережі здатні обробляти величезні масиви даних, але вони не здатні мислити нелінійно та парадоксально; вони здатні наслідувати людям, імітуючи діяльність тих «патернів», які вони обробили, але вони ніколи не зможуть створити щось нове. Саме тому вища освіта для майбутнього має зосереджувати увагу як на вмінні використовувати нові технології на благо людям, вірно та повно розуміючи всі їх можливості та всі їх недоліки, – так і на культивуванні тих якостей і компетентностей, які й роблять людину людиною. Вища освіта стає нелінійною, відкритою, випереджальною освітою, розвиваючи відкритість людини щодо світу та щодо майбутнього, яке вона сама створює відповідно до своїх цінностей, цілей та ідеалів. Нехай і за допомогою засобів і інструментів, які надають їй технології штучного інтелекту та нейронних мереж.

Література:

1. Directorate-General for Research and Innovation. Industry 5.0: Towards a sustainable, human-centric and resilient European industry. Brussels: European Commission, 2021. 48 p. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/knowledge-publications-tools-and-data/publications/all-publications/industry-50-towards-sustainable-human-centric-and-resilient-european-industry_en
2. Harari Yu N. An Honest Conversation on AI and Humanity // World Economic Forum. Annual Meeting Davos, 2026. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QiT2yK-5-yg>
3. Mielkov Yu. AI Challenges and Humanist Foundations for the Transformation of Higher Education // Artificial Intelligence. 2024, Iss. 4(101), P. 81–87. DOI: <https://doi.org/10.15407/jai2024.04.081>
4. Саух П. Ю., Саух І. В. «Суспільство 5.0». Архітектура освіти в умовах П'ятої промислової революції: виклики та перспективи // Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2023, Вип. 5(2), С. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5223>

Yurii Mielkov . Higher education for the future: generative AI and open human competencies

The report is dedicated to the philosophical vision of higher education development strategies for the future in accordance with the ideas of the Fifth Industrial Revolution, which acts as a kind of humanistic addition to the current Fourth (“Industry 4.0”). In particular, the emphasis is made on a conscious and responsible attitude towards AI-based technologies and on the formation of human competencies associated with open forms of activity.

Keywords: higher education, artificial intelligence, openness, Fifth industrial revolution

ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Мінєнков Г. Я.

доктор гуманітарних наук,
професор академічного департаменту соціальних наук,
Європейський гуманітарний університет (Вільнюс, Литва)

Анотація. Персоналізація навчання є ключовим моментом практик освіти протягом усього життя. Розглядаються умови та методи, пропоновані ШІ для персоналізації навчальної діяльності.

Ключові слова: персоналізація, штучний інтелект, алгоритм, людино-машинне партнерство.

В останні роки штучний інтелект став одним із найбільш обговорюваних чинників трансформації освіти. Якщо спочатку увага дослідників була зосереджена переважно на технічних можливостях нових технологій, то сьогодні дедалі більшого значення набувають питання їхнього впливу на організацію навчального процесу, взаємодію його учасників та формування нових освітніх практик. Особливе місце серед цих змін посідає проблема персоналізації навчання.

Ідея персоналізованого навчання не є принципово новою для педагогіки. Протягом тривалого часу дослідники та викладачі прагнули враховувати індивідуальні особливості учнів, їхні інтереси, рівень підготовки, темп засвоєння знань та освітні потреби. Проте в умовах масової освіти реалізація таких принципів неминуче стикалася з організаційними обмеженнями. Робота з великими групами студентів вимагала стандартизації навчальних програм, єдиних форм контролю та уніфікованих освітніх траєкторій.

Розвиток цифрових технологій, особливо систем штучного інтелекту, суттєво змінив цю ситуацію. Сьогодні стає можливим створення освітнього середовища, здатного враховувати індивідуальні особливості учнів значно більшою мірою, ніж це було можливо раніше. Штучний інтелект здатний аналізувати великі масиви даних про навчальну активність студентів, виявляти особливості їхньої освітньої поведінки, визначати сильні та слабкі сторони підготовки, а також пропонувати індивідуалізовані рекомендації щодо подальшого навчання.

Персоналізація навчання передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням інтересів, переваг, попереднього досвіду та індивідуального темпу засвоєння знань кожним учнем. У цьому сенсі штучний інтелект виступає не просто як додатковий технологічний інструмент, а як засіб формування більш гнучких та адаптивних освітніх траєкторій. Завдяки використанню інтелектуальних систем стає можливим пропонувати студентам різні варіанти навчальних матеріалів, способи виконання завдань та форми взаємодії залежно від їхніх освітніх потреб.

Водночас поширеним залишається уявлення про те, що алгоритмізація та персоналізація є протилежними процесами. Алгоритми нерідко асоціюються зі стандартизацією, формалізацією та контролем, тоді як персоналізація пов'язується з визнанням унікальності кожного учня та врахуванням його індивідуальних особливостей. Подібне протиставлення видається надмірно спрощеним.

Насправді, саме алгоритмічні технології створюють умови для сучасної персоналізації навчання. Індивідуальні освітні траєкторії стають можливими завдяки здатності інтелектуальних систем аналізувати дані, виявляти різницю між учнями та адаптувати освітній процес до цих відмінностей. Іншими словами, персоналізація виявляється не альтернативою алгоритмізації, а одним із її найважливіших результатів. Алгоритми дозволяють враховувати особливості кожного, хто навчається, у масштабах, які раніше були недосяжні для традиційної освітньої практики.

Особливу роль в цих процесах грає генеративний штучний інтелект. На відміну від попередніх цифрових технологій, він здатний не лише аналізувати дані, але й брати участь в інтелектуальній діяльності учнів. Генеративні системи можуть виконувати функції консультанта, помічника, співавтора тексту, засобу пошуку та структурування інформації, а також інструменту розвитку рефлексії та критичного мислення. В результаті виникають нові форми навчальної взаємодії, засновані на постійній співпраці людини та інтелектуальної системи.

Подібні зміни дають змогу говорити про формування людино-машинного партнерства як нової моделі організації освітнього процесу. У межах цієї моделі штучний інтелект розглядається не як заміна викладача чи студента, а як додатковий учасник освітнього взаємодії. Його завдання полягає не у витісненні людської

діяльності, а в розширенні можливостей навчання та створення умов для більш ефективної персоналізації освітнього процесу.

В умовах змін змінюються і традиційні ролі учасників навчання. Викладач дедалі більшою мірою виступає як організатор, модератор і наставник, який допомагає студенту вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію та критично використовувати можливості штучного інтелекту. Студент, в свою чергу, стає активнішим суб'єктом навчання, здобуваючи можливість самостійно керувати значною частиною власного освітнього процесу.

Таким чином, штучний інтелект відкриває нові перспективи персоналізації навчання, дозволяючи враховувати різноманітність освітніх потреб та створювати більш гнучкі форми організації навчальної діяльності. При цьому його значення полягає не лише в автоматизації окремих функцій, а й у трансформації самої логіки освітньої взаємодії. Персоналізація стає не додатковою опцією освітньої системи, а одним із ключових принципів її подальшого розвитку. У цій перспективі штучний інтелект перестає бути тільки технологією, він стає важливим фактором формування нових моделей навчання, орієнтованих на індивідуальні особливості, потреби та можливості кожного учня.

Ryhor Miniankou. Artificial Intelligence as a Tool for Personalizing Learning.

Personalization of learning is a key aspect of lifelong learning practices. The conditions and methods offered by AI for the development of personalized learning are discussed.

Keywords: personalization, artificial intelligence, algorithms, human-machine partnership.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК НАВЧАЛЬНИЙ СПІВРОЗМОВНИК: ПІДТРИМКА ЧИ ЗАЛЕЖНІСТЬ

Олександр Пупцев,
доктор соціальних наук,
професор академічного департаменту соціальних наук,
Європейський гуманітарний університет
(Вільнюс, Литва)

Анотація. Генеративний штучний інтелект (ШІ) розглядається як навчальний співрозмовник студента. Головна увага зосереджена на межі між підтримкою навчання та залежністю від готових відповідей. Підкреслюється, що ШІ має допомагати студенту мислити, не замінюючи самостійні процеси читання, аналізу, письма та аргументації.

Ключові слова: штучний інтелект, навчальний співрозмовник, підтримка навчання, залежність від ШІ, студентські компетентності, самостійне мислення.

Генеративний штучний інтелект (ШІ) вже став для студента не просто інструментом, що виконує різні ролі, а реальним учасником навчання, тобто фактичним співрозмовником. ШІ включається у процес підготовки, розмірковування, письма й обговорення разом зі студентами. У цій ситуації проблема полягає не в самому факті використання ШІ, а в тому, яку роль він відіграє в навчальній діяльності: підтримує розвиток студентів чи формує їх залежність від готових відповідей.

Особливо гострою проблема використання ШІ є для соціальних і гуманітарних програм, в яких навчання пов'язане не лише із засвоєнням інформації, а й із розвитком мислення, мови, інтерпретації, аргументації та відповідальності за власну позицію. Якщо ШІ використовується для того, щоб уникнути читання, аналізу, письма й інтелектуальних зусиль, студент отримує зовнішній результат, але втрачає той освітній досвід, у якому формуються знання й компетентності. Саме цю межу між підтримкою і залежністю важливо сьогодні обговорити.

У розумних межах ШІ може бути корисним навчальним співрозмовником студента. Автор в книзі «Університет п'ятого покоління: штучний інтелект і

трансформація вищої освіти», співавтором якої він є, зазначає, що різноманітні інструменти ІІІ дають користувачеві не лише доступ до інформації, а й можливість «генерувати й відбирати концентроване знання в різних професійних галузях» [1]. Для студентів соціальних і гуманітарних програм це означає можливість швидше увійти в тему, побачити її структуру, уточнити поняття й підготуватися до самостійного аналізу.

Така допомога не руйнує компетентності, якщо ІІІ не замінює читання, інтерпретацію та формування власної позиції. Він може підтримувати студента як співрозмовник: допомагати точніше поставити питання, порівняти різні підходи, перевірити логіку міркування й отримати попередній зворотний зв'язок. Під час використання ІІІ також необхідно враховувати можливості персоналізованого навчання, зокрема рекомендації навчальних матеріалів, адаптивні траєкторії та “real-time feedback”. Ця логіка близька до ідеї людино-машинного партнерства (human-machine partnership), де ІІІ не витісняє людину з освітнього процесу, а стає партнером у спільній інтелектуальній роботі [2].

Головний критерій корисного використання ІІІ є простим: студент має краще розуміти матеріал і бути здатним самостійно пояснити результати роботи. В такому випадку можна стверджувати, що ІІІ підтримує розвиток компетентностей.

Небезпека підміни навчання виникає тоді, коли використання штучного інтелекту не розвиває мислення студента, а по суті замінює його. Зауважимо, що ІІІ поки що не може повністю виконувати низку навчальних функцій: мотиваційну підтримку, емоційний супровід, організацію групової роботи, розвиток комунікативних здібностей та ін. [1].

Якщо ІІІ пише текст, аналізує джерело, формулює точку зору й добирає аргументи замість студента, виникає ілюзія результату без реального навчання. Тут доречно згадати думку Ганни Арендт про ситуацію, коли людина здатна робити те, що не цілком розуміє і що не може висловити звичайною мовою [3]. В освітньому контексті це є ознакою ризику: студент отримує готовий продукт, але не розуміє, як його було створено.

Отже, якщо ІІІ виконує роботу замість студента, виникає ризик втратити компетентностей. Для соціальних і гуманітарних програм це є особливо небезпечним,

оскільки на цих програмах студент навчається не за готовим результатом, а саме через процес: читання, аналіз, сумнів, письмо й обговорення.

Постійне використання ШІ послаблює базові навички: уважне читання, інтерпретацію, критичне мислення, академічне письмо та здатність захищати власну позицію. У вже згадуваній нами колективній роботі серед проблемних зон AI-assisted learning автори виділяють розвиток критичного й творчого мислення, уміння міркувати, робити висновки та ухвалювати рішення [1].

Саме тому залежність від ШІ є небезпечною не тільки з точки зору порушення академічної доброчесності. Головний ризик є глибшим: студент може демонструвати непогані результати, але втратити здатність самостійно розуміти, пояснювати й аргументувати.

Генеративний ШІ як навчальний співрозмовник не має замінювати студента як суб'єкта навчання. Його освітня цінність визначається не кількістю згенерованих відповідей, а тим, чи допомагає він студенту краще розуміти, глибше мислити й відповідальніше формулювати власну позицію.

Література:

1. Kabashkin, I.; Misnevs, B. & Puptsau, A. (2026). *The Fifth Generation University: Artificial Intelligence and the Transformation of Higher Education*. First Edition. Riga, Latvia. ISBN 978-9934-622-22-9.
2. Miniankou, R. & Puptsau, A. (2024). Collaborative Learning in AI Prospects: Developing Human-Machine Partnerships. In: Arnold, A. M. (ed.). *The Future of Collaborative Learning*, pp. 91-124. Nova Science Publishers, New York.
3. Arendt, H. (2007). "The Conquest of Space and the Stature of Man". In: *The New Atlantis*, pp. 43-55.

Aliaksandr Puptsau. Artificial Intelligence as a Learning Interlocutor: Support or Dependence.

The paper examines generative artificial intelligence (AI) as a learning interlocutor for students. The main focus is on the boundary between learning support and dependence on ready-made answers. It is emphasized that AI should help students think, rather than replace their reading, analysis, writing, and argumentation.

Keywords: artificial intelligence, learning interlocutor, learning support, AI dependence, student competences, independent thinking.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ РИЗИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ірина Бринза

*к.психол.н., доцент кафедри філософії та україністики,
Національний університет «Одеська морська академія» (Одеса, Україна)*

Анотація. У доповіді здійснено теоретичний аналіз трансформації освітнього середовища під впливом генеративних моделей штучного інтелекту (ШІ). Висвітлено еволюцію нормативно-правового регулювання використання ШІ в українських закладах вищої освіти, а також окреслено хронологію зростання наукового інтересу до цієї проблеми, що пройшла шлях від технологічного осмислення до глибинної психологічної експертизи. Автором проаналізовано феноменологію комунікації «людина–ШІ», виявлено фундаментальні відмінності між суб'єкт-суб'єктним діалогом та взаємодією з «дзеркальним агентом». Обґрунтовано доцільність впровадження гібридної комунікативної стратегії, за якої штучний інтелект виконує роль партнера-аналітика, а людина залишається ментором, що забезпечує ціннісне сенсоутворення. Доведено, що ключовим завданням сучасної психології навчання та кіберпсихології є розробка методик «цифрової стійкості» задля збереження людської ідентичності та критичної автономії в умовах «алгоритмічної близькості».

Ключові слова: штучний інтелект, освітнє середовище, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, психологія навчання, гібридна комунікативна стратегія.

Стрімкий розвиток генеративних моделей штучного інтелекту (ШІ) зумовлює кардинальну трансформацію освітнього простору в країнах світу. Сьогодні питання взаємодії «людина–ШІ» виходить за межі суто технологічного дискурсу, набуваючи ознак фундаментальної психологічної проблеми. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового осмислення феномену «алгоритмічної близькості» та його впливу на формування людської ідентичності. Сьогодні перед освітою постає критичний виклик: як інтегрувати цифрові інструменти в навчальний процес, не допускаючи при цьому деградації когнітивних навичок, деформації емоційності та нівелювання суб'єкт-суб'єктної природи діалогу [1, 2, 3 та інші].

Процес регулювання ІІ в українській освіті еволюціонував від загальних стратегічних настанов до конкретних вимог щодо академічної доброчесності. Попри відсутність єдиного рамкового «закону про ІІ», правове поле формується через синтез законодавчих актів та локальних політик закладів вищої освіти (ЗВО). Відправною точкою стала *Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні* (Розпорядження КМУ № 1556-р від 02.12.2020), яка визначила ключові вектори законності та надійності алгоритмів. Згодом *Закон України «Про авторське право і суміжні права»* (2022 р.) актуалізував питання інтелектуальної власності на контент, створений ІІ. Ключовим інструментом стали *«Рекомендації щодо відповідального впровадження ІІ у ЗВО»* (МОН, 24.04.2025). Вони делегували університетам повноваження щодо створення внутрішніх політик. Завершальним етапом стало прийняття *Закону України «Про академічну доброчесність»* (№ 4742-IX від 18.12.2025), що юридично закріпив обов'язок здобувачів освіти декларувати використання алгоритмічних інструментів. Більшість університетів упровадили власні Положення про етику ІІ, які базуються на принципах людиноцентричності, забороні використання ІІ на іспитах та імперативі самостійної роботи здобувача.

Еволюція наукового інтересу до феномену штучного інтелекту в контексті дисертаційних досліджень демонструє чітку стадійність, що відображає швидкість технологічних змін. У період 2020–2023 років, який можна окреслити як етап теоретичного осмислення, наукова увага була зосереджена на концептуальних основах ІІ, зокрема в межах державної політики та регуляторних ініціатив, таких як *Концепція розвитку ІІ в Україні*. Психологічні аспекти в той час лише починали інтегруватися в дискурс цифровізації освіти та дистанційного навчання, а сам штучний інтелект розглядався переважно як допоміжний технологічний інструмент, а не як самостійний психологічний феномен. Ситуація кардинально змінилася у 2024 році, який став етапом інтенсифікації: з'явилися перші публікації, що прямо пов'язували можливості генеративних моделей із психологічними наслідками, зокрема дослідження впливу ChatGPT на наукову та практичну психологію.

Саме тоді розпочалося активне вивчення формування дослідницьких компетентностей аспірантів із застосуванням ШІ, а психологи почали впроваджувати алгоритмічний інструментарій у методологію власних дисертаційних праць. Поточний період 2025–2026 років знаменує перехід до етапу психологічної експертизи, де акцент зміщується безпосередньо на психологію взаємодії людини та машини. Сучасні дослідники детально аналізують психологічні загрози, виклики антропоморфізації ШІ та фундаментальні зміни у структурі мислення користувачів, а дисертаційні теми дедалі частіше охоплюють питання психологічних бар'єрів впровадження алгоритмів та їхнього впливу на формування ідентичності. Наразі наукові дослідження в цій галузі зазвичай інтегровані в ширші тематичні межі, такі як психологія професійної діяльності в умовах цифровізації, розвиток когнітивних здібностей у цифровому середовищі або психологічні особливості комунікації в людино-машинних системах.

Інтеграція штучного інтелекту в освітній процес є амбівалентним процесом, що несе як значні трансформаційні можливості, так і суттєві виклики. Серед ключових переваг варто виокремити персоналізацію навчання через адаптивні алгоритми, оптимізацію адміністративної рутини, забезпечення інклюзивності завдяки інструментам синтезу мовлення та субтитрування, а також доступ до швидкої аналітики великих масивів даних.

Натомість ризики охоплюють кризу оригінальності творчих робіт, когнітивну атрофію через надмірну залежність від алгоритмів, проблему алгоритмічної дискримінації, загрози приватності даних та ризик соціальної ізоляції, зумовленої підміною живого викладача чат-ботом тощо [1, 3 та інші].

Феноменологія взаємодії людини та штучного інтелекту в сучасному цифровому суспільстві засвідчує вихід комунікаційних процесів за межі виключно антропоцентричної парадигми. Оскільки інтеграція генеративних моделей штучного інтелекту в академічне та професійне середовище стала невід'ємною реальністю, психологічна наука постає перед завданням концептуалізації меж та природи такого спілкування в порівнянні з

традиційною міжособистісною взаємодією [2 та інші]. Фундаментальна відмінність між комунікацією з іншою людиною та ШІ криється в самій сутності зворотного зв'язку: якщо людська реакція зумовлена емоційним інтелектом, контекстуальним досвідом та автентичною суб'єктністю, то процес міжособистісної комунікації є актом співтворення сенсів, у якому невербальні сигнали, паузи та інтонації часто набувають ваги, що перевищує зміст вербального тексту. Натомість штучний інтелект функціонує як високотехнологічний «дзеркальний агент», що лише імітує емпатію та дискурсивну підтримку через алгоритмічний аналіз імовірностей наступного лексичного елемента.

Таким чином, діалог із машиною є взаємодією суб'єкта з алгоритмізованим образом людського знання, а не повноцінним міжсуб'єктним актом. З погляду психологічних ризиків, «ідеальність» ШІ — його невтомність, відсутність амбіцій та емоційна стабільність — створює середовище надмірного комфорту, що приховує загрозу психологічної редукції. В умовах реального людського діалогу суб'єкт змушений долати опір іншого погляду, адаптуватися до непередбачуваності та розвивати етичну відповідальність, тоді як взаємодія з ШІ нерідко стимулює «ефект ехо-камери», де алгоритм лише підкріплює наявні когнітивні упередження, уникаючи необхідного для інтелектуального розвитку виклику. Крім того, позаяк комунікація з людиною формує простір довіри та соціальної відповідальності, етичний вимір у стосунках із машиною нівелюється: користувач не відчуває провини за деструктивні форми взаємодії через відсутність суб'єктності у іншій стороні, що створює ризик трансляції цієї «безвідповідальної» комунікативної моделі на соціальні контакти, провокуючи ерозію соціальної емпатії. Тим не менш, не варто протиставляти ці типи взаємодії, адже штучний інтелект є потужним інструментом для когнітивної розвантажувальної діяльності, тоді як людина залишається єдиним джерелом сенсоутворення, екзистенційної підтримки та ціннісного вибору.

Аналіз свідчить, що майбутнє освітнього середовища вбачається у вибудовуванні гібридної комунікативної стратегії, де ШІ виконує функцію партнера-аналітика, що структурує інформаційні масиви, а людина реалізує роль партнера-ментора, наділяючи ці дані глибинним сенсом. Відтак, головним викликом сучасності є збереження людської ідентичності в умовах «алгоритмічної близькості»: наукова спільнота має виробити підходи до використання ШІ як інтелектуального помічника, що не підміняє здатності до автентичного, суб'єкт-суб'єктного діалогу, а подальше вивчення цієї дихотомії має стати пріоритетним завданням для сучасної психології навчання та кіберпсихології.

Отже, головним завданням освітньої системи є збереження людської ідентичності в умовах «алгоритмічної близькості». ШІ має залишатися інтелектуальним інструментом, але не заміщувати собою суб'єкт-суб'єктний діалог. Подальші дослідження в галузі кіберпсихології мають бути спрямовані на розробку методик «цифрової стійкості», які допоможуть здобувачам освіти зберігати критичну автономію в алгоритмізованому світі.

Література:

1. Кіргізов, О. Трансформація дослідницького циклу в епоху штучного інтелекту: можливості та ризики для психолого-педагогічних наук. Особлива дитина: навчання і виховання. №1(121). 2025. с. 178-192. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v121i1.316>

2. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект в сучасному освітньому просторі: інформаційно-аналітичні матеріали до загальних зборів НАПН України / В.О. Радкевич, М.А. Пригодій, Л.А. Лупаренко, С.Г. Кравець, Т.М. Герлянд, В.А. Кручек. – Київ: Інституту професійної освіти НАПН України, 2025. – 17 с. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17164092>

3. Zhu, H., Sun, Y., Yang, J. (2025). Towards responsible artificial intelligence in education: a systematic review on identifying and mitigating ethical risks.

Iryna Brynza. Psychological and Pedagogical Risks and Opportunities of AI Use in The Educational Environment.

The report provides a theoretical analysis of the transformation of the educational environment under the influence of generative artificial intelligence (AI) models. It highlights the evolution of the legal and regulatory framework for AI usage in Ukrainian higher education institutions and outlines the chronology of scientific interest in this issue, tracing the path from technological conceptualization to in-depth psychological expertise. The author analyzes the phenomenology of human-AI communication, identifying fundamental differences between subject-to-subject dialogue and interaction with a "mirror agent." The study justifies the implementation of a hybrid communicative strategy, in which artificial intelligence acts as an analytical partner, while the human remains a mentor, ensuring value-based meaning-making. It is argued that a key task for modern educational psychology and cyberpsychology is the development of "digital resilience" methodologies to preserve human identity and critical autonomy in the context of "algorithmic proximity."

Keywords: artificial intelligence, educational environment, subject-to-subject interaction, psychology of learning, hybrid communicative strategy.

КІБЕРХЕЙТ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИКЛИК ПОСТЦИФРОВОЇ ЕПОХИ

Микола Атанасов,
к. н. з держуправління,
зав. лаб. технологій дистанційної та онлайн освіти,
Державний університет інтелектуальних технологій і зв'язку
(Одеса, Україна)

Анотація. У тезах розглядається феномен кіберхейту як один із проявів трансформації комунікативних практик у постцифровому суспільстві. Проаналізовано психологічні, соціальні та технологічні чинники поширення агресивної поведінки в цифровому середовищі. Окрему увагу приділено впливу алгоритмів соціальних мереж на посилення негативних взаємодій та формування нових викликів для освіти, державного управління і суспільства загалом.

Ключові слова: кіберхейт, постцифрова епоха, соціальні мережі, цифрова комунікація, психологічна безпека.

Постцифрова епоха характеризується глибоким проникненням цифрових технологій у всі сфери суспільного життя. Соціальні мережі, месенджери та онлайн-платформи стали не лише інструментами комунікації, а й середовищем формування суспільних настроїв, цінностей та моделей поведінки. Одним із негативних наслідків таких трансформацій є поширення кіберхейту - агресивних дій та висловлювань у цифровому просторі, спрямованих на приниження, дискредитацію або психологічний тиск на окремих осіб чи групи. Сучасні дослідження демонструють, що кіберхейт виходить далеко за межі окремих конфліктів у мережі та перетворюється на системне соціальне явище. Його наслідками стають психологічне виснаження, зниження продуктивності, репутаційні втрати, поляризація суспільства та зменшення рівня довіри до цифрових платформ. Особливої актуальності проблема набуває у професійному середовищі, де агресивна комунікація впливає на ефективність діяльності організацій та якість суспільного діалогу. Причини виникнення кіберхейту

мають комплексний характер. До психологічних факторів належать фрустрація, потреба у самоствердженні, низький рівень емпатії та прагнення контролювати інших. Соціальні чинники пов'язані з поляризацією суспільства, ідеологічними конфліктами та впливом групової поведінки. Водночас технологічні особливості цифрового середовища - анонімність, швидкість поширення інформації та алгоритмічне просування контенту - створюють сприятливі умови для масштабування агресивних практик. Особливої уваги заслуговує роль алгоритмів соціальних мереж. Платформи орієнтовані на максимізацію залучення користувачів, тому контент, який викликає сильні емоційні реакції, отримує більше охоплення. Негативні коментарі, конфлікти та суперечки збільшують активність аудиторії, що сприяє подальшому поширенню таких матеріалів. У результаті формується своєрідний замкнений цикл, у якому хейт стає не лише наслідком комунікації, а й фактором її алгоритмічного стимулювання. Водночас феномен кіберхейту демонструє певну суперечність. У сфері цифрового маркетингу негативна реакція аудиторії іноді використовується як інструмент збільшення охоплення та залучення користувачів. Провокаційний контент генерує активні обговорення, що позитивно впливає на показники видимості матеріалів у соціальних мережах. Проте така практика несе значні репутаційні ризики та може сприяти нормалізації токсичної комунікації в цифровому середовищі. Для освітньої сфери проблема кіберхейту набуває особливого значення у контексті формування цифрової культури та відповідального використання новітніх технологій. Ефективна протидія агресії в онлайн-просторі потребує розвитку критичного мислення, цифрової грамотності, навичок етичної комунікації та психологічної стійкості. Важливими залишаються також питання вдосконалення механізмів модерації, підвищення відповідальності користувачів та формування культури поваги у цифровому середовищі. Отже, кіберхейт є одним із ключових викликів постцифрової епохи, що виникає на перетині людської психології, соціальних процесів та особливостей цифрових платформ. Усвідомлення причин його поширення та впровадження комплексних освітніх і соціальних механізмів

протидії є необхідною умовою формування безпечного та конструктивного цифрового простору.

Mykola Atanasov. Cyberhate as a Socio-Psychological Challenge of the Post-Digital Era

The paper examines cyberhate as a manifestation of the transformation of communication practices in the post-digital society. Psychological, social and technological factors contributing to the spread of aggressive online behavior are analyzed. Particular attention is paid to the role of social media algorithms in amplifying negative interactions and creating new challenges for education, public administration and society.

Keywords: cyberhate, post-digital era, social media, digital communication, psychological safety.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В НАВЧАННІ: КОРИСТЬ ЧИ ВТРАТА ІНДИВІДУАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ?¹

*Анастасія Галко,
студентка першого курсу, ННІМПтаМ,
Національний університет
«Одеська морська академія», (Одеса, Україна).*

*Науковий керівник
Ірина Доннікова, д.філос.н., професор,
завідувач кафедри філософії та україністики,
Національний університет «Одеська морська академія», (Одеса, Україна).*

Анотація: Роль штучного інтелекту в навчанні досліджується на прикладі візуалізацій до теми «Правова культура», виконаних ШІ, та смислових мап, створених студенткою. На основі аналізу візуалізацій та смислових мап обґрунтовується думка про те, що штучний інтелект може бути тільки інструментом, помічником, який не має позбавити людину здатності самостійно та творчо мислити, проявляти у навчанні власну індивідуальність.

Ключові слова: штучний інтелект, мислення, творчість, індивідуальність, візуалізація, смислова мапа.

Відкритий в 2022 році доступ до ChatGPT кардинально змінив і продовжує змінювати традиційну освіту, тому проблема використання штучного інтелекту (ШІ) в навчанні набуває все більшої актуальності [1,2]. До обговорення можливостей ШІ в навчанні активно долучаються викладачі та керівники закладів вищої освіти, але в цих обговореннях важливою є і думка здобувачів. Якщо для викладача користь ШІ в значній мірі визначається його вмінням пропонувати нові ідеї щодо навчальних завдань, досвід здобувачів цікавий саме виконанням завдань з використанням ШІ.

Як свідчить особистий досвід авторки, в навчанні ШІ дуже ефективний у роботі з текстами (виставлення джерел за алфавітом, перевірка на граматичні

¹ Виконано в рамках роботи Школи-лабораторії психологічного супроводу особистісно-професійного зростання.

помилки), у пошуку швидких відповідей на запитання, наданні прикладів вирішення складних для розуміння задач (саме прикладів – для полегшення подальшого розуміння). Все інше авторка як студентка намагається виконувати самостійно, оскільки виходить з того, що ІІ є системою *комп'ютерних алгоритмів та програм (курсив А.Г.)*, особливістю яких є здатність виконувати завдання, які зазвичай вимагали застосування людського інтелекту [2, с. 28]. Тому ІІ і надалі залишиться тільки корисним інструментом у виконанні інтелектуальної, але нетворчої роботи.

Те, що ІІ поступається людському мисленню в креативності та глибині, стає особливо помітним у виконанні завдань, що потребують виходу за рамки існуючих алгоритмів, вимагають самостійності та оригінальності мислення, тобто розвитку тих його якостей, які є необхідною умовою становлення людської індивідуальності. Розглянемо приклади виконання завдань з теми «Правова культура» (курс культурології), в яких використовувались візуалізації, зроблені штучним інтелектом.

На Рис. 1 представлена візуалізація цілісності правової культури. В завданні необхідно було проаналізувати смислові одиниці, які використовував ІІ, а також композиційне рішення – яким чином представлені зв'язки між смисловими одиницями та розкрита сутність феномену правової культури. Пропонувалось або внести доповнення у візуалізацію ІІ, або створити свою культурологічну мапу.

Аналіз візуалізації, запропонованої ІІ, дає можливість, по-перше, визначити базові складові правової культури, які розташовані в центральному колі: правова свідомість, правові цінності, правові знання, правова поведінка, правові інститути та ін. Деякі з них позначають духовні складові правової культури і можуть бути об'єднані поняттям правосвідомості. Також можна зрозуміти, чому поруч з «правовими знаннями» розміщена «правова поведінка». Але перехід від «правової поведінки» до «правових інститутів» залишається незрозумілим. Ще більшої невизначеності додає поняття «правове середовище», яке розташоване серед інших складових правової культури, хоча,

напевно, має позначати весь її простір, який вона формує і водночас в якому формується.

Рис. 1. Візуалізація ШІ до теми «Цілісність правової культури».



Деякі із смислових одиниць, наприклад, європейські стандарти, правова культура посадових осіб та ін., можна було б не пропонувати – вони не є смисл-формуючими¹ для розуміння цілісності правової культури (тим більш, що правова культура не обмежується тільки європейськими стандартами). При цьому, одну з найважливіших смисл-формуючих одиниць ШІ не долучив до візуалізації. Йдеться про Закон, з якого виникає правова культура і дотримання якого формує її цілісність. Закон є основою правової культури, своєрідним

¹ Про розрізнення смислформуючих та сенсуючих одиниць читайте в матеріалі Софії Ткаченко та Анастасії Коновки в цьому збірнику.

«смісловим скелетом», в той час як інші її складові тримаються на ньому, наче «м'язи».

Виникають питання і до композиції. На візуалізації можна побачити три замкнуті кола, вкладені одне в одне, що не демонструє зв'язки між смисловими одиницями, розташованими в різних колах. Таке композиційне рішення по суті руйнує саму ідею цілісності правової культури. Використання шаблонних символів-малюнків, деякі з них неодноразово повторюються (наприклад, терези правосуддя) одразу вказують на продукт, зроблений штучним інтелектом. Взагалі візуалізацію ІІІ за формою можна визначити як «схема + малюнок», яка має обмежені можливості розкриття зв'язку між смисловими одиницями.

Також важливо зазначити, що зміст правової культури у візуалізації ІІІ розкривається переважно на рівні суспільства (про що свідчать повтори схематичних зображень груп людей, причому, розміщені на периферії композиції). Це підтверджується і визначенням цілісності, яке ІІІ розмістив під назвою візуалізації: єдність знань, цінностей і практик для справедливого суспільства. Таке формулювання є неповним, адже тільки поняття «справедливе суспільство» вказує на те, що, імовірно, йдеться про право (навіть не про правову культуру). Тим не менш, це визначення можна взяти за основу для подальшого осмислення.

Головний виявлений недолік візуалізації ІІІ – вона не демонструє цінність і значущість людини в створенні цілісності правової культури (можливо, через те, що ІІІ не є людиною?). Саме тому було прийнято рішення розмістити в смисловому центрі мапи людину.

Для розкриття цілісності правової культури були використані смисл-формуючі одиниці з візуалізації ІІІ та додані свої для більш глибокого розкриття сутності правової культури. Оскільки смислова мапа дає можливість демонструвати смисли через композиційні рішення, символи, знаки, кольори, не було необхідності розміщувати на ній всі необхідні смислові одиниці.

В зв'язку з цим доречно пояснити різницю між такими формами візуалізації, як смислова схема та смислова мапа, а також переваги смислової

мапи у навчанні. Будь-яка мапа існує для того, щоб зорієнтувати людину, допомогти їй прокласти свій шлях і рухатись в обраному напрямку. Так само і смислова мапа дає можливість шукати і встановлювати смислові зв'язки між поняттями, прокладати *свій шлях до розуміння* певної проблеми.

Тенденція спрощення разом з бажанням ІІІ сподобатися користувачу призводить до того, що в його пропозиціях зникає глибина осмислення проблеми, переважає однобічний та стереотипний погляд на речі. І якщо людина не вважатиме за потрібне аналізувати інформацію та шукати відповіді самостійно, в неї атрофується вміння ставити питання, що може призвести до втрати індивідуального мислення загалом.

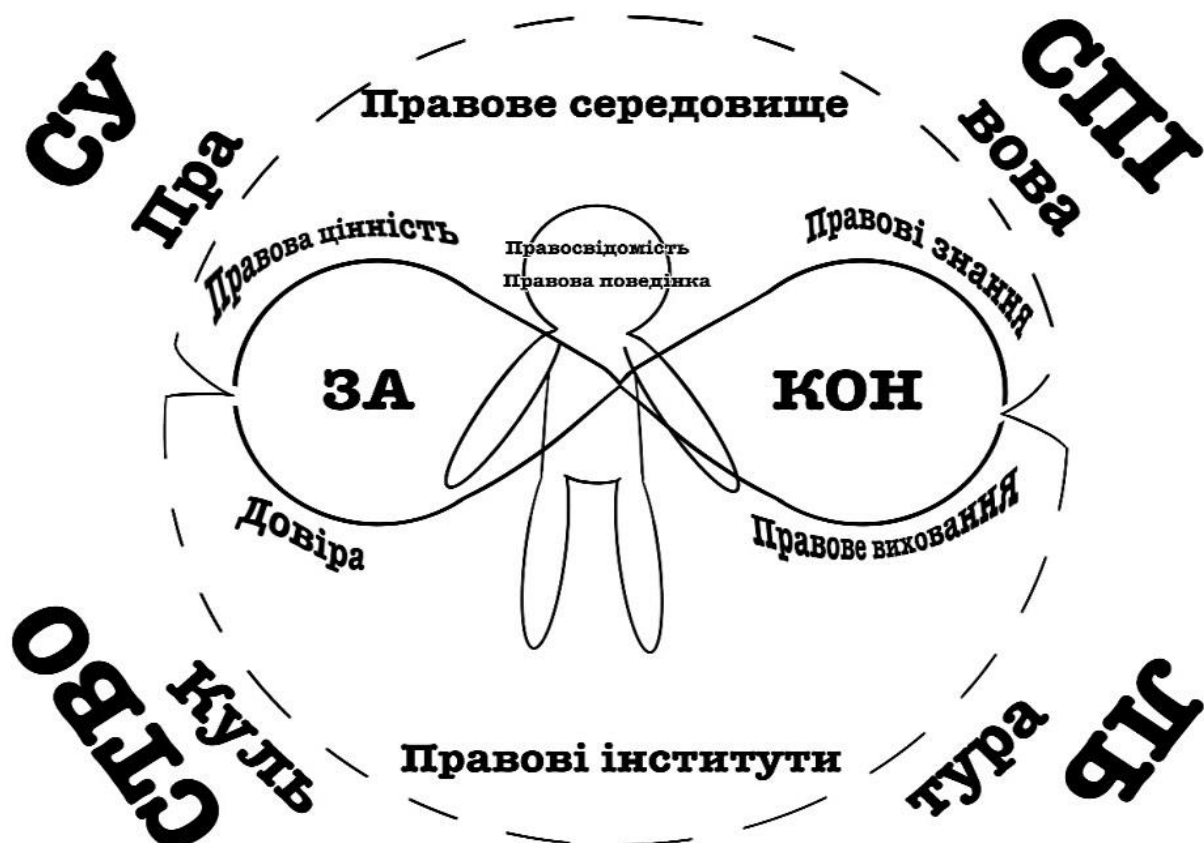
Коментар викладача:

Смислова схема демонструє суто логічні, лінійні зв'язки між поняттями і вибудовується або як послідовний рух від головного поняття до інших, як «розгалуження» головного змісту зі збереженням лінійних зв'язків між поняттями. Візуально вони задаються стрілками. Таким чином зміст базового поняття «контролює» зміст всіх інших. Це призводить до того, що за змістом схема є кінцевою, в той час, як мапу можна продовжувати, додаючи до неї нові смислові одиниці.

Смислова мапа структурована за принципом «мережі», яка має смисловий центр, і тому – композиційну складність і цілісність. Процес створення (так само, як і «читання») смислової мапи відбувається як одночасний рух «від цілого через центр до частин» і «від частин через центр до цілого». Починати створювати смислову бажано з визначення смислового центру і далі рухатись в обраних напрямках. Мапа спонукає до знаходження неочікуваних з позицій формальної логіки смислів тексту, активізує як логічне, так і художньо-образне мислення, стимулює пошук власних смислів у феномені, що вивчається. Це досягається шляхом використання певних символів, знаків, малюнків, кольорів тощо, за допомогою яких розкриваються «пласти» сенсів, визначаються напрямки руху думки.

Смислова мапа (Рис. 2) демонструє думку про те, що правова культура залежить від кожного з нас, але при цьому є явищем більш широким, яке виходить за межі індивідуального існування людини. В центрі композиції позначений силует людини, який визначає «місце» кожної смислової одиниці. Так, «правосвідомість» і «правова поведінка» розташовані в «голові», тому що ці складові правової культури потребують особливого осмислення та розуміння. Зароджуючись в нейронних мережах мозку, вони визначають наші дії, спрямовують на дотримання закону або навпаки, його порушення (що призводить до руйнації правової культури).

Рис. 2. Смислова мапа до теми «Цілісність правової культури»



Через «серце» людини проходить знак безкінечності, в якому розміщено поняття «закон». Обране саме «серце», тому що закон та законослухняна поведінка людини виникає «з середини» — з потреб людини (абсолютно різних та вкрай важливих, наприклад, почуття захищеності, впевненості за своє

майбутнє та інші). Ці потреби людина не завжди може усвідомлювати, але відчувати серцем.

Знак безкінечності позначає циклічність і нерозривність правових знань, правових цінностей, правового виховання та довіри до закону. Крім того, він найкраще розкриває справжню різноманітність форм правової культури, які відображають мультикультурність людства. В кожній культурі цей знак має своє сакральне значення, хоча перекладається і малюється однаково.

В композиції також використане «коло», окреслене пунктиром для демонстрації відкритості правової культури, взаємовпливу культури і суспільства – середовища, в якому розвивається правова культура і яке дає можливість людям усвідомити свої потреби як носіїв правової культури.

Коментар викладача:

Смислова мапа, створена студенткою, дає можливість оцінити рівень засвоєння навчального матеріалу, володіння понятійною базою. Критичне ставлення до візуалізації не завадило студентці вибрати певні поняття, запропоновані штучним інтелектом. Створена власна композиція мапи розкриває розуміння нею цілісності правової культури, демонструє здатність інтерпретувати та творчо розвивати базові положення навчальної теми, додати власні думки. Вона свідомо використовує не тільки конкретні смислові одиниці, але й пояснює, де і чому саме там вони розміщені. Смислова мапа, таким чином, стає формою демонстрації певних результатів навчання і може використовуватись як критерій їх оцінювання.

Отже, аналізуючи зміст смислової мапи, цілісність правової культури можна визначити як взаємоз'вязок правосвідомості та правової поведінки людини, в якій довіра до закону підкріплюється діяльністю правових інститутів.

Звісно, наведене визначення, як і визначення, надане ІІІ, не можна назвати повним. Але між ними є принципові відмінності. На мою думку, задача програми – пояснити складне в найпростіший спосіб, щоб зрозуміла кожна

людина. Тому її пояснення за формою іноді можуть нагадувати гасла (цілісна правова культура – основа правової держави та гідного життя людини). Людина ж через слово, усне чи письмове, намагається щось пробудити в іншій людині, грає словами та образами, щоб «зачепити» увагу, тобто, навпаки, ускладнює форми донесення смислу.

Разом з бажанням III сподобатися користувачу тенденція спрощення призводить до того, що в його пропозиціях зникає глибина осмислення проблеми, переважає однобічний та стереотипний погляд на речі. Якщо людина не вважатиме за потрібне аналізувати інформацію та шукати відповіді самостійно, в неї атрофується вміння ставити питання, що може призвести до втрати індивідуального мислення загалом.

Тенденція спрощення проглядається і в іншій візуалізації III «Традиції в праві», представлений на Рис 3. III пропонує визначати традиції як історично сформовані та усталені способи створення, тлумачення і застосування права, що передаються від покоління до покоління. Причому, ігнорується той факт, що традиції – явище досить суперечливе, оскільки може призводити до конфлікту «інтересів» минулого та майбутнього. Традиції мають тенденцію застарівати та водночас змінюватися за потребами суспільства та культури, що ніяк не відображено на візуалізації III. Виходячи з неї можна стверджувати, що традиції з нами назавжди і в незмінних формах. Але світ змінюється, змінюються й потреби людей. Те, що вважалось правильним, починає суперечити правовим та моральним нормам. Тоді виникають питання: «Чи не краще було б позбутися цієї традиції, залишивши її в підручниках з історії? Може, саме вона гальмує розвиток правової культури?». Саме такі питання виникали у авторки під час опрацювання цієї теми. А у ChatGPT, судячи з його візуалізації, таких питань немає. Він тільки називає форми правових традиції та їх функції.

Ідея позначити правові традиції асоціативним символом дерева хоч і є цікавою, але не повно розкриває сутність феномену. Сподобалось те, що певні смислові одиниці ототожнюються з листям – це вказує на історичність

правових традицій. Але при цьому незрозумілий сам принцип розміщення смислових одиниць на «дереві»: структурні блоки втрачають смислову єдність в кроні, корінь дерева взагалі ніяк не задіяний, а ті поняття, які за смислом є «коренем», розташовані на стовбурі. В даному випадку маємо ще більш невдалий спосіб поєднання схеми та малюнку, що свідчить про обмежені можливості машини демонструвати глибинні та складні зв'язки.

Рис. 3. Візуалізація ШІ до теми «Традиційність правової культури».

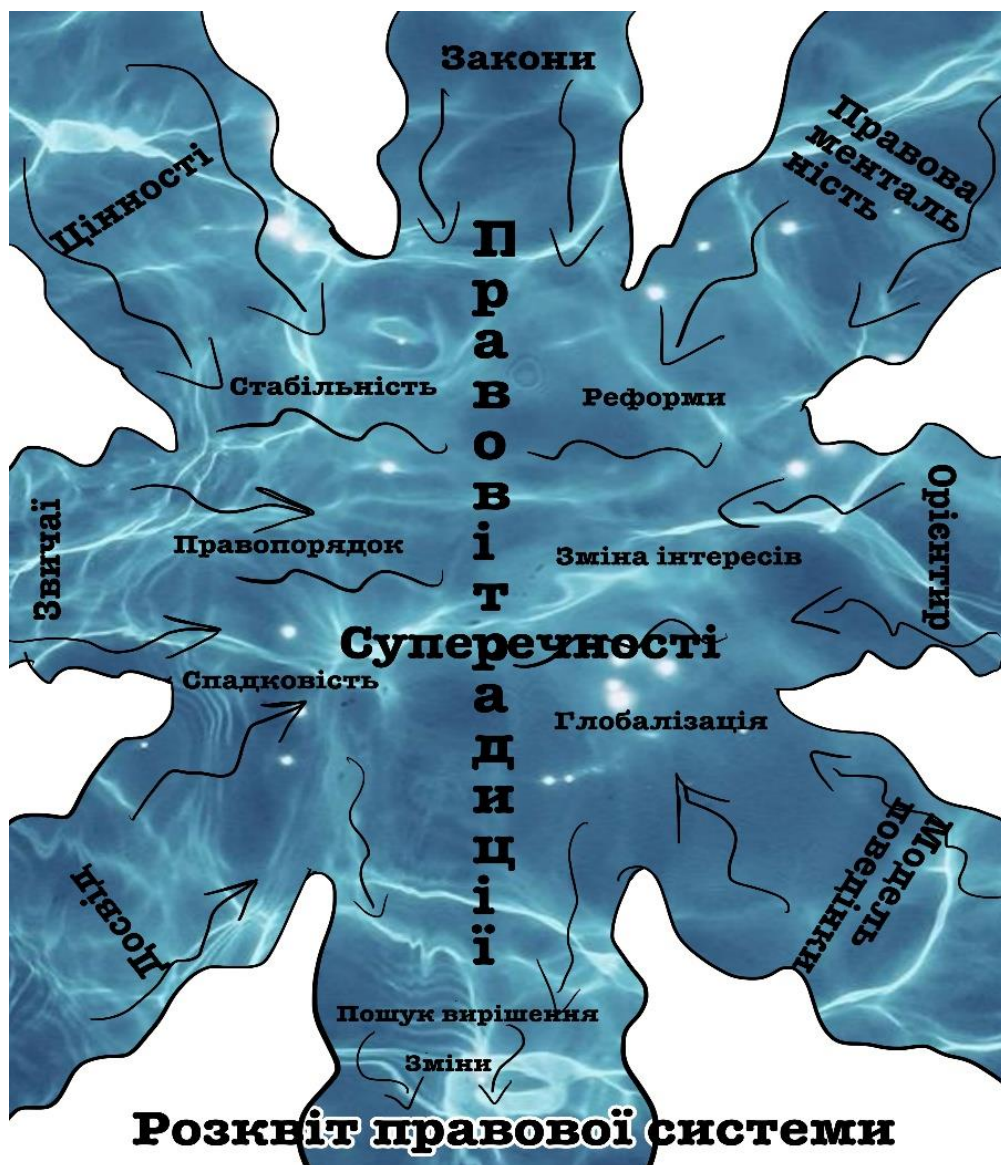


Для смислової мапи до теми «Традиційність правової культури» був обраний образ річки, оскільки, на думку авторки, традиції та річний потік схожі за своєю природою. І річки, і правові традиції мають різні протоки-канали, що зливаються в один великий. В різні періоди часу і річки, і правові традиції можуть проявляти себе або лінійно, стабільно або непередбачувано, бурхливо. Обрані смислові одиниці розташовані на «протоках», що зливаються в один, доповнюючи одне одного (що схематично показано за допомогою стрілок-«течій»).

При цьому, авторка звернула увагу на той факт, що традиції завжди породжують суперечності в культурі, правові традиції не є виключенням. Саме тому на мапі смислова одиниця «суперечності» немов «виростає» з самого поняття «правові традиції». Водночас, саме суперечності (протиріччя) стають поштовхом для пошуку шляхів їх вирішення, що, в свою чергу, призводить до змін в правовій культурі заради головної мети – розквіту правової системи.

Смислова мапа дає можливість визначити правові традиції як історично сформовані відносно сталі способи правового життя суспільства, що мають тенденцію змінюватись через суперечності та пошук шляхів їх вирішення, сприяючи розквіту правової системи.

Рис. 4. Смислова мапа до теми «Традиційність правової культури».



Отже, чим може бути корисним ШІ в навчанні? Перш за все, оптимізацією витрат робочого часу. Здатність ШІ за хвилини обробляти великі об'єми інформації не може не вражати. І оскільки можливості ШІ тільки розширюються та вдосконалюються, можна припустити, що в майбутньому витрати часу на виконання завдань при навчанні значно зменшаться. По-друге, ШІ добре обробляє тексти, зокрема, робить з них основу для створення смислових мап. Саме основу, а не мапу. Він пропонує непогані схеми (якщо порівнювати з мозком людини – працює нібито тільки лівою півкулею), але для створення мапи необхідна гармонізація роботи двох півкуль – лівої та правої. Таким чином, немає людського мозку – немає самосвідомості і власних ідей.

Штучний інтелект не є гарантом того, що в роботі з ним людина збереже здатність формувати власну точку зору, а всі ми не станемо думати однаково. Він є лише інструментом, який не має замінити людину. Перекладання на ШІ основного масиву роботи можливо і сприяє персоніфікації навчання, але ніяк не сприяє формуванню оригінального мислення студентів. Наприклад, запропоновані штучним інтелектом варіанти візуалізацій легко ідентифікувати як зроблені саме ШІ, навіть якщо програма підлаштовується під запити користувача. А якщо використовувати смислові одиниці, запропоновані штучним інтелектом, і зміст візуалізацій у різних користувачів буде однаковий.

Слід пам'ятати, що ШІ користується статистичними даними, тобто найбільш поширеною та загальноприйнятою інформацією. Але поодинокі і непопулярні думки, яка народжується в голові людини під час творчості і не попадає в статистичні дані, може додати завданню індивідуальних сенсів, унікальної довершеності і цілісності.

Оптимальний варіант для успішного навчання – використання пропозицій ШІ лише у вигляді каркасу, який допоможе побачити світло, знайти вихід з темряви власних сплутаних ідей і думок. Аналіз завдань зі створенням смислових мап переконує в тому, що штучний інтелект є гарним помічником в пошуку різних варіантів візуалізацій смислів, знайдених людиною. Таке партнерство не призведе до втрати індивідуальності, а допоможе у навчанні,

в якому головне – формування вміння мислити самостійно. Адже втрата людиною вміння виражати свої власні думки дорівнює втраті нею власної особистості.

Література:

1. Доннікова, І.А. (Ред.). (2023). *Створювальне знання: освіта для майбутнього: Матеріали 6-го круглого столу в рамках науково-освітнього міжнародного проєкту «Створювальне знання: науково-освітні практики 3.0» (9 червня 2023 р.)*. Одеса.НУ ОМА.

2. Miniankou, R., & Puptsau, A. (Eds.). (2025). *Communication in the Digital Educational Environment: Features of Human-Machine Partnership*. CIKLONAS, Ltd.

Anastasia Halko. Artificial Intelligence in Education: Benefit or Loss of Individual Thinking?

Supervisor: Iryna Donnikova.

The role of artificial intelligence in education is examined through the example of AI-generated visualizations on the topic of Legal Culture and semantic maps created by a student. Based on the analysis of these visualizations and semantic maps, the paper substantiates the view that artificial intelligence should serve only as a tool and an assistant, without depriving individuals of the ability to think independently and creatively or to express their own individuality in the learning process.

Keywords: artificial intelligence, thinking, creativity, individuality, visualization, semantic map.

ЛІНГВОКОГНІТИВНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ТЕКСТОГЕНЕРАЦІЇ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Інна Кравець,

*старший викладач кафедри філософії та україністики,
Національний університет «Одеська морська академія»
(Одеса, Україна)*

Анотація. Стрімке проникнення ІІІ у фахове та академічне середовище вже вийшло за рамки звичайної автоматизації та технічного копірайтингу, що викликає занепокоєння не лише у мовознавців, а й психолінгвістів, психологів, соціологів тощо, оскільки для підлітків та молоді тривала й безконтрольна експлуатація ІІІ матиме значно глибші й драматичніші наслідки, ніж для зрілих фахівців.

Ключові слова: лінгвокогнітивна ідентичність, мовна особистість, авторський ідіостиль, трансформація освіти, штучний інтелект.

Сьогодні штучний інтелект перестав виконувати функції «розумного секретаря». Він зазіхнув на ексклюзивне право людини на генерування, продукування смислів, створення авторських, самобутніх текстів. І головний виклик, що постає перед як викладачами, так й самою молоддю, щоб студент не перетворився на пасивного споживача алгоритмічного «сурогату», а зміг зберегти й розвивати індивідуальний ресурс, набути статус експертного куратора, який використовує швидкість ІІІ, але безкомпромісно оберігає суверенність власного розуму[4].

Ми є не просто свідками, а й активними учаниками масштабного зсуву в самій онтології знання та мовленнєвої діяльності, який зачіпає глибинні процеси людської ідентичності. Технологічна оптимізація процесу текстотворення надає нам ідеальну прагматику тексту: абсолютну грамотність (не завжди), швидкість та суворе дотримання стандартів. Та ціна цієї бездоганності занадто висока – вимивання авторської суб'єктності й уніфікація професійного ідіостилу, який завжди був, й досі залишається головним маркером людської унікальності [2].

Отже, збереження власної лінгвокогнітивної ідентичності в епоху активного застосування алгоритмічного текстотворення можливе лише за умови чіткого усвідомлення різниці між технічною допомогою машини та суверенним, глибоко інтелектуальним процесом. Оскільки ми не в силі й не вправі заборонити використання ШІ, наша задача на сьогодні продемонструвати, що він може виконувати лише роль когнітивного тренажера чи асистента, тоді як лише за людиною залишається функція стилістичного та емоційного маркування тексту. Професіонал майбутнього – це не той, хто бездумно копіює згенерований нейромережею текст, але й не той, хто демонстративно ігнорує технології. Це редактор-куратор, який використовує ШІ як асистента для первинної обробки «сирої» інформації, але водночас залишає за собою суверенне право на фінальне лінгвістичне, емоційне та концептуальне маркування тексту. Гібридна текстогенерація – це не кінець епохи мовної особистості, а початок її нової, складнішої трансформації.

Спираючись на антропоцентричну лінгвістику, можна виділити три ключові перспективи, які дозволять фахівцеві майбутнього зберегти свою лінгвокогнітивну ідентичність і навіть посилити її.

По-перше, це трансформація фахівця в експертного куратора та мовного дизайнера. Техноглогіям делегується технічна, синтаксична та жанрова рутинна, за людиною залишається право на стратегічний ономасіологічний вибір: внесення живих смислових акцентів, іронії, аксіологічних маркерів та унікальних концептуальних метафор, народжених із реального життєвого досвіду. Відповідно текст стає тришаровим: машинний каркас + експертна верифікація + авторськи ідіостиль. Така зміна професійного статусу передбачає перехід від механічного «набирича тексту» на вищий когнітивний рівень[6].

По-друге, керування ідіостилем машини. Щоб змусити велику мовну модель (LLM) вийти за межі її стерильного «алгоритмічного ідіолекту» й видати нестандартний, глибокий текст, фахівець сам повинен володіти колосальною лінгвокогнітивною культурою. Викладач, юрист чи управлінець буде створювати й навчати персоналізовані цифрові мовні аватари (локальні

LLM), натреновані виключно на його власному текстовому корпусі (статтях, лекціях, виступах), відповідно ШІ буде не усереднювати автора, а масштабувати його унікальний стиль[5].

По-третє, трансформація аутентичності в капітал. Стерильні текстові продукти знеціняться через надвиробництво, натомість вміння фахівця тримати аудиторію в реальному часі, вести спонтанні дебати, реагувати на емоційні парадокси й вибудовувати довіру через живу риторику стане елітарною, найдорожчою навичкою. Що, відповідно, сприятиме появі нових критеріїв в оцінюванні. Фокус в оцінюванні зміститься з фінального тексту («паперового результату») на процес захисту думки, усному дискурсі.

Сучасне покоління мислить категоріями утилітарності, ігрових навичок та соціального капіталу. Щоб спонукати підлітків і молодь відмовитись від так званих «когнітивних милиць» ШІ, банальних закликів вчитися думати самостійно недостатньо. Стимулювання має відбуватися через зміну мотиваційних тригерів – від страху бути покараним за користування ШІ до престижу володіння унікальними людськими навичками:

Престижність особистого пренду (елітарність «індивідуального тексту»). Молодь надзвичайно чутлива до питань статусу та престижу, тому дієвим буде маркувати текст, створений ШІ як «дешевий мас-маркет для бідних інтелектом», а самобутній текст – як «ексклюзивний люкс». Гроші, авторитет і кар'єру здобудуть лише ті, чий продукт має живий, харизматичний особистий голос, унікальна подача інформації, авторська іронія та жива емпатія, які алгоритм відтворити не здатний.

Гейміфікація. Замість написання нудних творів, потрібно запропонувати завдання, де потрібно «переграти» алгоритм. Наприклад, текст, згенерований ШІ, переписати так, щоб його не могла розпізнати програма перевірки на антиплагіат. Для цього доведеться ламати синтаксичні шаблони, шукати рідкісні синоніми, вводити власні метафори тощо. Такі завдання стимулюватимуть розвиток власного лексикону, оскільки щоб керувати машиною на високому рівні, треба самому стояти вище за неї [3].

Інтеграція емоційного та чуттєвого компонента. Оскільки когнітивний простір підлітка тримається на емоціях та тілесному досвіді, завдання ають апелювати до того, що виклакатиме внутрішній відгук. Теми, які зачіпають суб'єктивні цінності молоді, викликають бажання посперечатися, відстояти власний погляд, позицію. Емоційно ввімкненому підлітку стає тісно в рамках штучного тексту, він хоче висловити своюзлість або захоплення власними словами.

Зміна системи оцінювання. Допоки студенти знають, що оцінюється «вилизаний» результат, вони будуть списувати у ШІ, бо це мінімізує ризики. Щоб спонукати молодь до самостійності, викладач має створити «безпечний простір для помилок». Студенти мають вчитися захищати свої тези «тут і зараз», без підказок із монітора, реагуючи на контраргументи опонентів. Коли вони побачать, що їхній живий, індивідуальний голос приносить більше визнання, оцінок, ніж бездоганна копія, перестануть спиратися на мовну милицю.

Важливо усвідомлювати, що гібридна текстогенерація – це не вирок для мовної особистості, а серйозний іспит на зрілість. Збереження лінгвокогнітивної ідентичності фахівця в епоху алгоритмів можливе лише за умови чіткого усвідомлення межі між технічною допомогою машини та глибоко людським актом творення живого слова.

Отже, освіта має перейти до завдань, що апелюють до індивідуального когнітивного простору та життєвого досвіду особистості, запобігаючи лінгвістичному сплюсненню молоді, а для цього необхідно змістити фокус освіти з результату (ідеально написаного тексту) на зусилля (процес народження думки через слово). Лише розвиток інтелектуального зусилля дозволить зберегти мовну особистість в епоху алгоритмів.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Філософія мови. Історія лінгвофілософських учень : підручник. Київ : Академія, 2011. 240 с.

2. Дідух Х. І. Ідіостиль як відображення авторської картини світу [Електронний ресурс] / Х. І. Дідух // Філологічні науки/2 : Риторика і стилістика. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/15_NNM_2012/Philologia/2_111114.doc.htm

3. Селіванова Олена Олександрівна. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. – Вид. 2-е, виправл. і доп. – 2017 . – 890 с.

4. Куклін О., Іванова І., Borovik Tetiana. October 2024. Information Technologies and Learning Tools. 103(5):207-232 DOI:[10.33407/itlt.v103i5.5735](https://doi.org/10.33407/itlt.v103i5.5735)

5. Chinemelum Goodness Udeh. The role of generative AI in personalized learning for higher education. World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences. 14(1):205-207

6. Afshan Ishfaq, Nida Sultan. Meaning in Generative AI: A Corpus-Assisted Discourse Analysis of Coherence, Framing, and Persuasion. Pakistan Journal of Social Sciences. Volume 5, issue 4, 2026. ISSN (e) 2959-8052 (p) 2959-8044

Inna Kravets. Linguistic and Cognitive Identity of a Specialist in the Conditions of Hybrid Text Generation: Challenges and Prospects.

The topic of the rapid penetration of AI into professional and academic has already gone beyond the scope of ordinary automation and technical copywriting, which, together with the concern not only of linguists, but also of psycholinguists, psychologists, sociologists, etc., based on the environment for teenagers and young people, the long-term and uncontrolled exploitation of AI will have much deeper and more dramatic consequences than for mature professionals.

Keywords: linguistic-cognitive identity, language personality, author's idiostyle, educational transformation, artificial intelligence.

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ СМИСЛІВ: ЛЮДИНА VS ШІ **(НА ПРИКЛАДІ ТЕКСТУ ПЛАТОНА «МІФ ПРО ПЕЧЕРУ»)¹**

Ткаченко Софія,
*студентка першого курсу, ННІМПтаМ,
Національний університет
«Одеська морська академія», (Одеса, Україна).*

Коновка Анастасія,
*студентка першого курсу, ННІМПтаМ,
Національний університет
«Одеська морська академія», (Одеса, Україна).*

Науковий керівник
Ірина Доннікова, д.філос.н., професор,
*завідувач кафедри філософії та україністики,
Національний університет «Одеська морська академія», (Одеса, Україна)*

Анотація. Здійснено порівняльний аналіз двох візуалізацій IV фрагмента тексту Платона «Міф про печеру». Перша візуалізація згенерована штучним інтелектом, друга – смислова мапа, створена авторками. Виявлені обмежені можливості ШІ у роботі з філософськими текстами через візуалізацію смислів. Розкрито переваги смислової мапи як цілісного відкритого твору, що демонструє розуміння студентками навчального матеріалу.

Ключові слова: візуалізація, смислова мапа, штучний інтелект, смислові одиниці, розуміння, смисл.

В процесі навчання сучасні студенти все частіше звертаються до штучного інтелекту (ШІ), особливо коли йдеться про опрацювання складних текстів. Дійсно, ШІ може швидко обробити великий обсяг інформації та запропонувати її стислий виклад. Але чи може ШІ передати складні філософські смисли так, як того вимагає вивчення філософії? Чи можуть студенти навчитись мислити, коли опрацювання філософських текстів повністю доручають штучному інтелекту?

¹ Виконано в рамках роботи Школи-лабораторії психологічного супроводу особистісно-професійного зростання.

Метою нашого аналізу є виявлення та порівняння візуалізацій смислів фрагменту тексту Платона «Міф про печеру», виконаних ІІІ та студентами І курсу.

Візуалізація (створення смислової мапи) є одним із способів опрацювання та форм презентації інформації в методологічно-методичному інструментарії психологічної філософії, зокрема, SMART-моделі «МАПА» (автор – Н. Кривцова). В навчальному процесі смислова мапа «відкриває можливість оперувати філософськими концептами як смисл-формуючими та сенс-утворюючими ознаками осутнення людини, розглядати їх як джерело самопізнання й особистісно-професійного самовдосконалення освіченої людини, зростання створювальних сил створювального знання особистості трансфесіонала» [1, с. 46].

Ключовим у створенні смислової мапи є початковий пошук в тексті смислових одиниць, з яких складається майбутня мапа. Заради уточнень обраних смислових одиниць, розуміння нюансів смислових переходів доводиться кілька разів перечитувати текст. Відповідно, виникають нові образи та асоціації, за допомогою яких можна передати своє сприйняття тексту та самому побачити, що ти зрозумів.

Опрацювання тексту передбачає пошук смисл-формуючих та сенс-утворюючих смислових одиниць.

Коментар викладача:

Смислові одиниці можна поділити на дві групи: смисл-формуючі та сенс-утворюючі.

Смисл-формуючі одиниці (СФО) – це слова або частіше словосполучення, які відтворюють об'єктивний смисл тексту, його головну думку. СФО створюють смисловий каркас тексту, якій необхідно зрозуміти та засвоїти (якщо йдеться про навчання).

Сенс-утворюючі одиниці (СУО) – це слова або словосполучення, за допомогою яких можна краще зрозуміти головну ідею. Вони пояснюють, уточнюють, розгортають головну думку. Якщо СФО можуть (і навіть мають) бути однакові у

різних читачів тексту, то вибір СУО більш індивідуальний, оскільки візначається особистісним досвідом читача, кругозором, емоційно-психологічним станом «тут і зараз».

Авторки працювали з IV фрагментом «Міфу про печеру» (книга 7 діалогу «Держава»), ознайомившись зі змістом всіх фрагментів, в яких Платон поступово розкриває головні ідеї твору.

Приклад опрацювання фрагменту тексту Платона «Міф про печеру»
(жирний курсів з підкресленням – смислові одиниці, самостійно виділені студентками, **жирний шрифт з підкресленням** - смислові одиниці, додані після обговорення з викладачем)

*Якщо все це правда, – продовжував я, – то ось як ми повинні думати про ці речі: **з освітою справа виглядає зовсім не так**, як твердять деякі люди, коли кажуть, що як **хтось не має в душі знання**, вони готові його туди вкласти, так як вклали б у сліпі очі зір.*

– Вони так і справді заявляють, – визнав він.

*– Але ж теперішнє наше розмірковування, – вів я далі, – дає зрозуміти, що **в душі кожної людини є така здатність**, а також і знаряддя, яким людина послуговується при навчанні; так як око не може інакше, хіба разом з усім тілом повернутися від темряви до світла, так само всією душею треба відвернутися від світу явищ, які постають і гинуть у своєму становленні, аж доки ця **здатність** людини **до пізнання** не буде спроможною **витримати споглядання буття** і його найяскравішого складника, **що** саме його, власне, **ми й називаємо добром**. Чи не так?*

– Так.

*– Виходить, – сказав я, – якраз тут і годилося б явити своєрідне **мистецтво – навернення** : яким чином якнайлегше і з якнайбільшими наслідками **розвернути людину в інший бік**. Але це зовсім не означає, що треба прищепити їй **зір**, він у неї вже є, тільки **неправильно скерований**, і **людина дивиться не туди, куди потрібно**. Ось тут і належить дати лад.*

– Здається, так, – не заперечив він.

*– І потім, деякі так звані позитивні властивості душі, очевидно, дуже подібні до таких самих властивостей тіла: бо й насправді спочатку вони відсутні в людині зовсім, а згодом їх можна набутися вправами й при звичаюванні. Однак **властивість пізнання** всього, здається, має в собі щось божественне, і те «щось» ніколи не губить своєї сили, лишень **залежно від скерованості буває** то придатним і **корисним**, то непридатним **і навіть шкідливим**. Чи ти не звернув уваги на тих, кого називають поганими людьми, але – розумними, як проникливо їхня душа бачить і як швидко розпізнає те, біля*

чого заходжується. Такі люди мають непоганий зір, але він змушений скорятися поганим нахилам, отож чим проникливіше вони бачать, тим більше роблять зла?

– Звичайно, – відповів він.

– Проте, – не відступав я, – якби таку натуру ще з дитячих літ узяти в руки та пообтинати те, що притаманне їй з народження і яке, немов свинцеві тягарці, тягне її до ненажерливості та інших подібних утіх і спрямовує погляд душі донизу, то, позбувшись цього всього, душа б навернулася до правди, і тоді завдяки тій же здатності ті ж самі люди могли б бачити там усе так само проникливо, як вони бачать наскрізь те, на що тепер спрямований їхній погляд.

– Авжеж, так, – мовив він.

– І що? Хіба природно і неминуче не впливає з нашої розмови, що ані люди неосвічені, без належного досвіду в поводженні з правдою, ніколи не будуть як слід керувати державою, ані ті, хто все життя без обмежень займається наукою, – перші тому, що не мають у своєму житті єдиної мети, на яку була б скерована вся їхня діяльність, що б вони не робили як в особистому, так і в громадському житті, а другі через те, що добровільно не візьмуть на себе жодного тягара, оскільки вважають, що вже за життя переселились на Острови Блаженних.

– Це правда, – мовив він.

– Нашим же обов'язком, – вів я далі, – як засновників держави, є змусити людей, обдарованих найкращими здібностями, до здобуття тієї науки, яку десь раніше ми називали найвищою, тобто до набуття вміння бачити добро і здійснитися до нього; але коли вони здолають шлях і достатньо на нього надивляться, ми не дамо їм дозволу на те, що сьогодні їм дозволено.

– На що саме?

– Щоб там, на вершині, вони лишились назавжди, – відповів я, – і не виявляли жодного бажання зійти знову вниз до тих в'язнів, аби розділити з ними їхні нелегкі клопоти й приймати від них почесні, незважаючи на те, чи багато вони важать, чи ні.

– Добре, – сказав він, – але таким чином чи не завдамо ми їм кривди і чи не будемо винні, що вони житимуть гірше, ніж могли б?

На етапі візуалізації авторки вирішили скористатись допомогою ІІІ, надавши йому не тільки фрагмент ІV, але й повний текст Платона «Міф про печеру» і поставивши завдання створити смислову мапу саме до фрагменту. Очікувалось, що, маючи повний текст, ІІІ зможе побудувати смислову мапу, яка демонструє не тільки зміст фрагмента, але пов'язує його з усім текстом. Отриманий результат виявився доволі суперечливим. По-перше, ІІІ

запропонував не мапу, а схему з чіткою структурою, виділеними смисловими блоками та смисловим центром. В кожному блоці він розмістив смислові одиниці, об'єднані назвою блока. Складалось враження нібито ІІІ дійсно якісно проаналізував текст. Але при уважному аналізі стали помітними його обмеженні можливості у візуалізації смислів. Ми звернули увагу на такі обмеження.

1. Схематичність та шаблонність. Використані форми – прямокутники, кола, стрілки для демонстрації зв'язків. Такі форми є універсальними для вираження будь-яких смислів, але не передають образи, настрій та філософські смисли, закладені автором та інтерпретовані читачем тексту. ІІІ не здатний створити цілісність образу та ідеї.

2. Схема побудована навколо смислової одиниці «навернення душі до пізнання», що на перший погляд логічно, адже про необхідність такого навернення йдеться у фрагменті. Але якщо розглядати фрагмент в контексті всього тексту (чого не зробив ІІІ), головним «суб'єктом» усього твору Платона є душа. Концентруючись на процесі, ІІІ «загубив» душу, а сам процес її перетворення (тобто що має з нею відбутися) залишився нерозкритим.

Рис. 1. Візуалізація фрагменту тексту Платона «Міф про печеру», запропонована ІІІ.



3. ІІІ додав «від себе» кілька смислових одиниць («злий розум», «від темряви до світла», «вчені без волі діяти», «потреба обтинати вади з дитинства»), але деякі з них «розмивають» головну ідею тексту. Так, смислова одиниця «вчені без волі діяти» разом з «змусити вчених сходити до в'язнів» створює думку, ніби філософів «карають» сходженням до в'язнів. У Платона йдеться про примус з боку держави, який виправданий головною метою – дбати про освіченість своїх громадян.

4. Всі смислові блоки ізольовані один від одного. Зокрема, блоки «процес навернення» і «хибне скерування» розділені, хоча вони розкривають дві сторони одного процесу: душа або скеровується вниз «свинцевими тягарцями», або підіймається до правди та добра. Так само смисловий блок «державна та філософія» втрачає зв'язок з іншими і таким чином залишається незрозумілим призначення держави в керуванні душею.

Важливо також зазначити, що запропонованій штучним інтелектом схемі бракує емоційно-образної складової, яка є необхідною для цілісного сприйняття тексту. Це власне і відрізняє візуалізації, зроблені ІІІ, від візуалізацій, створених людиною, яка може знаходити несподівані асоціації, нестандартні зв'язки між образами для кращого донесення свого розуміння змісту, для генерації власних смислів.

Також слід додати, що до остаточного варіанту смислової мапи авторки прийшли через кілька варіантів її ескізів. В першому ескізі виник образ ока, оскільки в тексті привернула увагу думка, що погляд людини спрямовується або до матеріального світу, або до духовного, до правди та істини. Після обговорення з викладачем стало зрозуміло, що, по-перше, йдеться не про фізичний зір, а про «зір душі», а по-друге, що слід зосередитись на освіті, яка у Платона є способом «навернення душі до пізнання». На другому ескізі був зображений силует людини, в середині якого розміщено слово «освіта» та від нього спрямовані стрілки – одна наверх, до «істини» (через «філософів» та «державу»), інша – вниз до «свинцевих тягарців» та «неосвічених без мети». Однак і така візуалізація виявилась невдалою, оскільки «душа» відійшла на

другий план, а «освіта», як можна було побачити на мапі, одночасно спрямовувала людину в два протилежні напрями.

Перечитування фрагменту, а також рекомендації викладача визначили остаточний вибір композиції мапи – образ крилатої душі, адже у Платона ідея душі тісно пов’язана з можливістю польоту, піднесення до істини, добра, світу ідей.

Коментар викладача:

*Смислова мапа як форма репрезентації розуміння навчального матеріалу дає можливість «перебирати» різні варіанти композиційних рішень, уточнювати смислові одиниці, переміщувати їх на мапі для більш точного відтворення змісту тексту. Так, в першому варіанті мапи виник красномовний образ «освіти-ока», який символізував «навернення душі до пізнання». Але водночас в смисловій одиниці студентки проігнорували слово «душа» і зосередились саме на «наверненні». До речі, в схемі III це слово повторюється двічі. Можливо через це, виявивши недоліки схеми, студентки залишились в тому смисловому полі, яке відобразив III. Після обговорення з викладачем було уточнено, що освіта – це засіб навернення, а увага Платона зосереджена саме на людській душі. Для підтвердження було звернено увагу на смислові одніиці з тексту, виділені студентками ще на початку роботи: «хтось не має в **душі** знання»; «в **душі** кожної людини є така здатність», «спрямовує погляд **душі** донизу», «**душа** б навернулася до правди».*

Отже, смисловим центром мапи стало слово «душа», а формою візуалізації – символізовані крила. Для більш точної передачі смислу авторки свідомо використали різні кольори, лінії-дуги та їх просторове протиставлення (ліве і праве крила).

Головна ідея смислової мапи така: душа має крила, які прагнуть підняти її вгору – до світу істини. Але коли людина перебуває в стані неосвіченості (який трактується Платоном як відсутність розумової культури), її крила слабшають і тягнуть душу вниз. Саме освіта допомагає людській душі звільнитися від тягарів та досягнути істину.

Рис. 2. Смысловая карта фрагмента текста Платона «Миф про пещеру»,
предложена студентками



Таким чином на карті візуально та за змістом протиставляються два стани душі людини. Ліве «крило» символізує неосвіченість, перебування в ілюзіях, які спрямовують зір душі донизу, тобто хибне скерування душі під впливом матеріальних благ і пристрастей (які Платон називає свинцевими тягарцями). В такому стані, за Платоном, перебувають в'язні печері.

Праве «крило» показує шлях душі через освіту до правди та добра, тобто процес духовного навернення, набуття вміння бачити Добро. Саме таким вмінням володіють філософи, тому держава і змушує їх займатися просвітництвом. Засновники держави зобов'язані не лише виховувати філософів, але й застосувати до них примус – долучати до справедливого управління державою. За Платоном, саме щире небажання влади робить

філософів ідеальними правителями. Таким чином, освіта визначає весь процес: від піднесення душі окремої людини до побудови ідеальної держави.

В створенні смислової мапи допоміг розподіл смислових одиниць на СФО (душа, освіта, вміння бачити добро, філософи, держава, примус), які виділені чорним кольором, та СУО (хибне скерування, не має в душі знання, неосвічені без мети, спрямування погляду душі донизу, необхідність навернення до правди, знання не вкладається ззовні, здатність до пізнання) – виділені червоним кольором. Саме сенс-утворюючі одиниці зв'язують фрагмент з усім текстом Платона. Наприклад, «спрямування погляду душі донизу» прямо відсилає до алегорії печери, про яку йдеться в першому фрагменті. «Навернення до правди» також спрямовує думку до всього тексту Платона, в якому цей процес описується як поступове набуття людиною розумової культури, повний розворот душі, духовне очищення, скидання «свинцевих тягарців». І найважливіше: це навернення не є егоїстичним, бо освічена людина не має права залишатися на вершині лише для власного щастя. «Вміння бачити Добро» у фрагменті, який аналізувався, є кінцевою метою освіти, а сама ідея Добра розкривається в інших частинах твору, в яких вона трактується як «вершина світу думки», першопричина всього істинного, справедливого і прекрасного. Без досягнення цієї ідеї будь-які знання не мають сенсу.

Зв'язок «держава – примус – філософи» логічно завершує фрагмент і одночасно виводить на наступні книги твору «Держава». Платон пояснює, чому цей примус є справедливим: добробут усього суспільства завжди стоїть вище за особистий комфорт окремої групи. Філософи, які споглядали Добро, мають спуститися до інших людей і керувати ними «наяву, а не вві сні». Влада в такій державі перестає бути предметом чвар, але стає необхідним тягарем для мудреців.

Таким чином, порівнюючи візуалізацію ІІІ та створену смислову мапу можна зазначити, що ІІІ здатний виділити головну ідею, запропонувати ключові слова (не смислові одиниці), тобто опрацювати текст формально.

Спроби ІІІ інтерпретувати текст, додаючи власні ключові слова, можуть привести до підміни смислу. Також ІІІ зданий структурувати запропоновані йому смислові одиниці, об'єднати їх в смислові блоки, які в подальшій роботі допомагають самостійно визначитись зі смисл-формуючими одиницями. Але візуалізація ІІІ в роботі зі смисловими одиницями (або ключовими словами) – це завжди схема (іноді – схема+малюнок¹), яка сама по собі обмежує можливості відтворення цілісного за змістом тексту, завершеності його думки. Схема є закритою за змістом, в той час як смислова мапа залишається відкритою: за бажанням її можна продовжити в будь-якому напрямку, додаючи смислові одиниці для розкриття бажаних смислів.

Література:

1. Доннікова, І., Кривцова, Н. (2025). Особистісні смисли освіти в міждисциплінарному контексті. *Створювальна сила знання. Книга друга*. с. 46.

Sofia Tkachenko, Anastasia Konovka. Visualizing Meanings: Human vs. Ai (A Case Study of Plato's "Allegory of The Cave").

Supervisor: Iryna Donnikova.

A comparative analysis of two visualizations of the fourth fragment of Plato's text The Allegory of the Cave was conducted. The first visualization was generated by artificial intelligence, while the second was a meaning map created by the authors. The study revealed the limited capacity of artificial intelligence to work with philosophical texts through the visualization of their meanings. The advantages of the meaning map as an integral and open-ended creation that demonstrates students' understanding of the learning material are highlighted.

Keywords: visualization, meaning map, artificial intelligence, semantic units, understanding, meaning.

¹ Див. матеріал Анастасії Галко в цьому збірнику.

KNOWLEDGE WITHOUT TRUTHMAKERS? ARTIFICIAL INTELLIGENCE BETWEEN LOGICAL OMNISCIENCE AND GROUNDING

Dmitriy Lyashenko

PhD (Philosophy)

Associate Professor

Department of Philosophy and Ukrainian Studies

National University "Odesa Maritime Academy"

(Odesa, Ukraine)

Abstract. *The paper examines whether contemporary artificial intelligence systems can possess rational knowledge. Drawing on the concepts of grounding and truthmaking, I argue that human scientific knowledge is characterized by a substantial connection to the entities or states of affairs that make propositions true, whereas AI systems typically lack such grounding. Symbolic AI approximates logical closure without grounding, while generative AI can produce linguistically competent outputs without either grounding or stable logical closure. The paper concludes that neither inferential power nor informational output alone is sufficient for rational knowledge.*

Keywords: *scientific knowledge, artificial intelligence, metaphysical grounding, truthmaking, logical omniscience, logical closure, generative AI, symbolic AI, human rationality.*

*Students were trained to resemble LLMs
long before we had LLMs
LLM (DeepSeek)*

1. Introduction: The Epistemic Divide

Large language models produce outputs that seem like informed reasoning, raising a question: does statistical correctness amount to knowledge? It seems that human cognition and AI exhibit opposite epistemic limitations. Humans possess grounded knowledge but are not logically omniscient. AI can generate vast informational consequences, creating an appearance of omniscience, yet its outputs often lack grounding relations (at least they should be understood differently). In this

talk I argue that the concepts of grounding and truthmaking provide useful criteria for distinguishing human rational (and scientific) knowledge from artificial information processing. I will proceed in my argument in a concise way from some preliminary conditions to the core of it in the end.

2. Conditions for Rational (Scientific) Knowledge

For the sake of the argument, I loosely identify *rational knowledge* with the broadly understood *scientific knowledge* (but of course this is a controversial point). Scientific knowledge (or as it is generalized sometimes “the scientific method”) cannot be reduced to empirical confirmation or predictive or even explanatory success alone (I leave out for now externalist conditions). Following the work of a Ukrainian philosopher Arnold Tsofnas, we could distinguish at least such internal structural conditions to characterize rational (scientific) knowledge:

Justification: adequate theoretical/empirical grounds.

Explicability: articulation in language for rational evaluation.

Intersubjectivity: assessability by a community of experts.

Referentiality (aboutness): about some object or subject matter.

Truth-valuability: either true or false (or else).

Reflexivity: reconstructible procedures for obtaining knowledge.

Systemicity: structured as a system or integrated into a broader framework.

This is not an exhaustive list of conditions, and the question of whether there should be a conjunction or a disjunction of these conditions is arguable. Among others, the criterion of justification displays an internal (metaphysically speaking) relation.

3. Grounding and Truthmakers

The demand for justification could be interpreted metaphysically via two different but closely related concepts: truthmaking and grounding.

A *truthmaker* is an entity (abstract or concrete) or a state of affairs in virtue of which a proposition is true. For the simplicity, I take a *maximalist* and *necessitarian* variation of the truthmaking relation. Every true proposition has a truthmaker and its

existence necessitates the truth of the proposition. (for the details see [Armstrong 2004], [Jago 2018], [Asay 2023])

The *grounding* relation addresses metaphysical priority and explanation. Grounding is traditionally understood as asymmetric, irreflexive, and transitive relation. It is frequently associated with notions of metaphysical dependence and fundamentality (on the plethora of views see [Bliss&Priest 2018], [Schnieder&Correia 2012]). For example, If A grounds B , then necessarily, if A exists, then B exists. Or, A grounds B if B obtains because of A .

That is, the sentence “Snow is white” is true, because snow is white, but it is not the case that snow is white because the sentence “Snow is white” is true.

Grounding should not be confused with truth. A proposition may be regarded as grounded and yet turn out to be false if the intended grounding structure is inadequate (the history of science contains numerous examples of this). Conversely, a proposition may be accidentally true without being appropriately grounded. Success in a *quiz* does not by itself imply knowledge, since correct answers may result from mere guessing rather than knowing and understanding. That’s why we need both relations: grounding and truthmaking.

Scientific inquiry seeks not merely true propositions, but explanations of why they are true. Thus, to justify a scientific claim is to connect it to grounding relations, and to their (scientific claims) truthmakers.

4. Logical Closure and Human Non-Omniscience

Let’s give some important explications.

A set S of formulas is said to be logically *closed* when two conditions are satisfied:

- (i) Every tautology belongs to S .
- (ii) S is closed under *modus ponens*; that is, if φ and $\varphi \rightarrow \psi$ belong to S , then ψ belongs to S .

Next, *logical consequence*: ψ is a logical consequence of φ if the formula $\varphi \rightarrow \psi$ is a tautology (or, semantically speaking: ψ is a logical consequence of φ iff there is no model in which φ is true and ψ is false).

From these follows the principle of *logical closure*:

If S is logically closed set of propositions, then for any n proposition $p_1, p_2, \dots, p_n$ in S , all logical consequences of that proposition are also in S . (see, Smullyan 1988: 58-60).

Logical closure implies that all logical consequences of propositions already contained in the set are themselves included within that set. This idea is closely related to the notion of logical omniscience from epistemic logic.

Logical omniscience: an ideal rational agent is assumed to know all logical consequences of what the agent knows. More precisely, if an agent A knows P and knows that P implies Q , then the agent A also knows Q . (see [Jago 2014]).

Obviously, human beings are not logically omniscient. We routinely fail to recognize consequences of our own knowledge or beliefs (just look around attentively or turn on the TV). Accordingly, human knowledge is not closed under logical consequence; logical closure remains an idealization. We may conjecture that this non-closure is stabilized by grounding relations that constrain which propositions can count as rational knowledge, and tell us what ‘follows’ from what in a given context. That is, human knowledge requires grounding and justification, rather than the unrestricted derivation of all consequences from what is already known. Therefore, neither formal properties alone nor inferential capacity are sufficient for scientific knowledge, even in the formal sciences.

5. AI: Two Paradigms

Let's distinguish two different types of AI.

First, the *symbolic AI* (e.g., expert systems, automated theorem proving, ontology-based reasoning, etc.), that operates on explicit symbolic structures and approximately models logical closure. However, formal deductive structure alone does not guarantee epistemic adequacy, as it could remain disconnected from the ontological conditions that make those representations true.

Second, *generative AI* (LLMs) works at the opposite extreme. Its outputs are generated through statistically based guesses, i.e., probabilistic prediction of linguistic patterns, rather than through explicit logical derivation. (cf.

[Landgrebe&Smith 2025: 276-281]). LLMs lack logical closure (unless we are dealing with hybrid models), and often fail to reliably derive simple logical consequences. But they can produce convincing discourse that mimics and imitates human-like understanding and reasoning, only without stable logical structure (actually this is another point where GenAI resembles ordinary human thinking) and grounding (in a traditional sense).

In a way, symbolic AI approximates logical closure and thereby resembles idealized logical omniscience, while lacking adequate grounding relation. Generative AI, by contrast, approximates linguistic competence without either logical closure or grounding.

6. The GenAI's 'Simulacrum' of Grounding

GenAI systems are trained on human-generated texts, which are usually the products of grounded (not necessarily true) knowledge. Does this mean AI inherits grounding through the transitivity? Not necessarily.

For a statement S to be grounded in a truthmaker T , the connection must be non-accidental and ontologically substantial. Counterfactually, if T did not obtain, S would not be true. An LLM, however, would continue to output S even if T ceased to obtain. Human knowledge satisfies this through causal and general ontological embeddedness in the World. LLMs, however, track linguistic patterns, and not necessarily real or relevant truthmakers. Where the truthmaker for a claim is a linguistic pattern (cf. substitutional quantification) this may be sufficient, but usually scientific claims refer to objects and states of affairs beyond language. In such cases, tracking patterns is not the same as tracking truthmakers. LLM's referentiality is second or third-hand – statistically correlated with grounded artifacts but metaphysically insensitive to changes in the underlying facts (cf. with aboutness in [Lyashenko&Lyashenko 2025: 59-60]). Transitivity fails because statistical correlation is not an adequate grounding relation for these matters (cf. [Lyashenko&Lyashenko 2025: 66-70]). I.e., grounding does not transfer from the original knower to the model. The result is a *simulacrum-like* structure – a structure that resembles grounded rational knowledge without its metaphysical underpinnings.

An epistemic reliabilist or a pragmatist might object, that a correct output is enough, but if we assume that rational (scientific) knowledge requires reflexivity, systemicity, and intersubjective validation, among other things, then we should disagree. A black box that reliably outputs “ $E=mc^2$ ” lacks the ability to reconstruct its justification or identify the ontological depth of its truthmakers. I.e., it does not need to know physics, not really.

From these follows an interesting parallel with an educational process. Education that focuses only on outputs (correct answers) trains students to behave like GenAI systems – producing statistically correct results without proper human-like understanding (the same analogy *mutatis mutandis* could apply to other AI systems).

7. Conclusion

Human rationality is specifically ontologically grounded but is not logically omniscient (indeed, human reasoning often fails even with basic standards of logical consistency or validity). Artificial systems (which may be viewed as instruments of our self-understanding) decouple these dimensions. Symbolic AI systems model logical closure and approximate logical omniscience without necessarily being adequately grounded in the relevant ontological or epistemic constraints. Generative AI systems, by contrast, model linguistic flexibility without grounding or reflexivity and rely primarily on probabilistic prediction rather than on logical inference. This suggests that neither inferential power nor linguistic competence alone is sufficient for rational (or scientific) knowledge. Moreover, if we mistakenly identify statistical regularities with genuine rational knowledge, we risk not only misunderstanding artificial intelligence but also forgetting what it means to know and understand in the first place.

8. References

Armstrong, D. (2004) *Truth and Truthmakers*, Cambridge, Cambridge University Press.

Asay, J. (2023) *Truthmaking*, Cambridge, Cambridge University Press

- Jago, M. (2014) *The Impossible: An Essay on Hyperintensionality*, Oxford, Oxford University Press.
- Jago, M. (2018) *What Truth Is*, Oxford, Oxford University Press.
- Bliss, R., Priest, G. (eds.) (2018) *Reality and its Structure: Essays in Fundamentality*, Oxford, Oxford University Press.
- Correia, F., Schnieder, B. (eds.) (2012) *Metaphysical Grounding: Understanding the Structure of Reality*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Landgrebe, J., Smith, B. (2025) *Why Machines Will Never Rule the World: Artificial Intelligence without Fear*. Routledge.
- Lyashenko, D., Lyashenko, V. (2025) Truthmakers and Aboutness in Medical Knowledge: Logic, Semantics, and Ontology. *Doxa* 2(44), 56–74.
- Smullyan, R. (1988) *Forever Undecided: A Puzzle Guide to Godel*, Oxford, Oxford University Press.

ЕПІСТЕМІЧНА РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МЕДИЦИНІ

Вікторія Ляшенко

аспірант кафедри філософії

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

(Одеса, Україна)

Анотація. У роботі аналізується епістемічна роль систем штучного інтелекту в медицині та їхній вплив на процес формування й обґрунтування медичного знання. Показано, що різні типи моделей ШІ виконують різні функції на різних рівнях наукового пізнання, що зумовлює специфічні епістемічні ризики, пов'язані з інтерпретацією, повторним використанням і порівняльністю даних. Обґрунтовується необхідність методологічної інтеграції ШІ в структуру медичного дослідження, зокрема через експлікацію принципів роботи алгоритмів, визначення меж їх застосування та врахування цільового призначення моделей.

Ключові слова: штучний інтелект, медичні дослідження, епістемічна роль ШІ, методологія науки, Open Science, системний підхід, філософія та методологія медицини.

Хоча штучний інтелект застосовується в медицині ще з 1970-х років, використання генеративного ШІ в медичних дослідженнях розпочалося лише нещодавно, хоча його поява була доволі прогнозованою і швидко була сприйнята науковим мейнстрімом. Цікавим та вражаючим фактом є те, що програми, базовані на ШІ не залишаються на рівні теоретичного використання, а швидко впроваджуються в клінічну практику. Так, наприклад, станом на 2025 рік FDA (США) схвалило вже 1247 клінічних ШІ-алгоритмів, а в 2018 році таких схвалень було близько 50 (див. [Lenz 2025]), що яскраво демонструє не просто інтерес та захоплення наукової спільноти можливостями ШІ, а й практичну користь застосування цих програм у клінічній практиці. Їхня кількість постійно зростає (наприклад, в 2025-му році кожного місяця було впроваджено близько 30 нових програм), що свідчить про перехід від апробації до реальної практики. Водночас серед наукової спільноти зростає занепокоєння наслідками такого стрімкого введення технологій ШІ в медицину та в клінічну

практику. Зазначається, що завдяки поширенню ІІІ з'являються додаткові непрозорі рівні в ланцюгу від отримання перших даних до раціонального обґрунтування знання. Так, наприклад, сучасні моделі ІІІ, в першу чергу генеративного, створюють переконливі кореляції, тобто підбирають варіанти, які були би кращими, часто статистично достовірнішими, в умовах дослідження (детальніше див. [Rocchetti 2026]). Через специфіку роботи з інформацією вони мають схильність обирати «найпопулярніший» варіант в заданому контексті, що не означає його достовірності. Якщо контекст добре окреслений, задачі прості та зрозумілі, то ці аберації зводяться до мінімуму, але коли зростає ступінь невизначеності, зростає і частота помилок. ІІІ застосовується в різних сферах медицини та на різних рівнях отримання знання (підтримка клінічних рішень, збір, обробка, інтерпретація та повторне використання даних та ін.), що спонукає нас детальніше подивитися на його роль в процесі формування медичного знання та проблем, що виникають на цьому шляху.

Оскільки ІІІ не є однорідною технологією, тому узагальнення щодо його можливостей чи обмежень не можуть однаково застосовуватися до всіх типів систем. Для оцінки його епістемічної ролі в медицині принципово важливо враховувати функції, які виконує конкретний алгоритм. За своїм призначенням медичні системи ІІІ можна умовно поділити на дві великі групи: системи підтримки клінічних рішень та системи збору, обробки та збереження даних. Варто зазначити, що в сучасних програмних комплексах ці функції можуть перетинатися. Системи підтримки клінічних рішень активно розробляються та впроваджуються у клінічну практику ще з кінця ХХ століття (детальніше див. [Sadegh-Zadeh 2015]). Вони не замінюють лікаря, але виконують роль інструмента, який допомагає аналізувати інформацію, пришвидшує її обробку та допомагає в процесі обґрунтуванні клінічного рішення. Водночас відповідальність за прийняття рішення залишається за лікарем, хоча зараз дедалі активніше порушується питання розподілу відповідальності між лікарем, медичною установою та інформаційною системою. Іншу групу становлять системи, що забезпечують збір, обробку, аналіз і збереження даних. Вони

безпосередньо не формують клінічних рекомендацій, однак відіграють ключову роль у створенні емпіричної бази як для клінічної практики, так і для наукових досліджень, що робить їх предметом особливого інтересу в рамках даної дискусії.

Для ефективного використання ІІІ в медицині, визначення сфери його застосування та оцінки епістемічних ризиків необхідно враховувати не лише функції конкретної системи, а й тип моделі, що лежить в основі її роботи. Саме принципи роботи алгоритму значною мірою визначають характер отримуваних результатів, їхні обмеження та можливості використання в клінічній і науковій практиці. За способом вирішення задач моделі ІІІ можна умовно поділити на логічні, генеративні та гібридні. Логічні моделі спираються на формалізовані правила виводу класичних або некласичних логік (rule-based models). Саме тому вони характеризуються високою точністю, передбачуваністю, однак потребують значної формалізації предметної області, що обмежує їхню гнучкість та швидкість роботи. Нейромережеві моделі та великі мовні моделі (LLM), навпаки, здатні адаптуватися, «навчатися» та працювати зі складними слабо формалізованими задачами, що є особливо цінним в умовах постійного оновлення наукового знання. Водночас вони є менш передбачуваними, можуть продукувати помилкові результати, так звані «галюцинації», що суттєво обмежує можливість їх безпосереднього використання в медицині. Найбільш перспективними сьогодні вважаються гібридні моделі, які поєднують переваги різних підходів. Водночас жоден тип ІІІ не є універсальним: кожна модель має власні обмеження, які необхідно враховувати під час аналізу результатів медичних досліджень і визначення меж її застосування.

Повернемося до більш простих, за сферою використання, моделей, які збирають, зберігають та аналізують інформацію. Найпоширеніший приклад таких моделей в медицині – це ІІІ-алгоритми, що обробляють дані магнітно-резонансної томографії (МРТ). Вони допомагають суттєво зменшувати час дослідження, візуалізувати та покращувати якість зображень. Деякі ІІІ-алгоритми одразу направлені на виявлення маркерів захворювання, особливо

онкологічних, непомітних людському оку чи просто таких, що не враховуються під час діагностики через їх нехарактерність. Зауважимо, що зараз саме радіологія лідирує по ступеню впровадження ІІІ в свою практику, оскільки він значно розширює можливості діагностики та допомагає діагностувати захворювання на більш ранніх стадіях.

Попри численні позитивні результати, використання ІІІ в медичних дослідженнях породжує низку епістемічних проблем. Насамперед варто зазначити, що медицина як наука значною мірою орієнтована на дані — передусім біологічні, але також соціальні та психологічні. Акцентованість на даних є причиною того, що у медицині широке впровадження отримують ініціативи програми відкритої науки (Open Science Program), та розповсюдженням є погляд на факти як на такі, що формують теорію. Хоча такий погляд є дискусійним, втім одна з найвпливовіших сучасних систем медичного знання — доказова медицина — в сучасній її інтерпретації, може трактуватися саме як така, що формується даними досліджень. Крім того, отримані дані нерідко використовуються повторно — як у межах інших досліджень, так і для вирішення нових наукових завдань, що і передбачає концепція відкритої науки, яка орієнтована на обмін даними між різними дослідницькими проєктами, їх реорганізацію та перенаправлення в нових контекстах (див. [Leonelli 2023]). З огляду на це, а також на практичну спрямованість медичного знання, ми розуміємо, що результати, які ми отримуємо за допомогою лабораторних та інструментальних методів досліджень набувають для нього фундаментального значення.

В цьому контексті можна сказати, що програми ІІІ працюють на самому первинному і каузально важливому рівні епістемічної структури медицини. Спираючись на вбудовані алгоритми, вони віддають перевагу одним сигналам над іншими та в процесі «навчання» обирають вірогідніше значущі варіанти та інтерпретують їх за «завченою» схемою. У зв'язку з цим у філософії науки актуалізується питання про принципову можливість використання даних, отриманих за допомогою ІІІ в межах одного дослідження, для інших наукових

проектів. Передусім постає проблема відповідності алгоритму ІІІ цілям, завданням і методології нового дослідження. Однак навіть за умови такої відповідності виникають питання щодо адекватності критеріїв оцінювання вхідних даних на час реалізації іншого дослідження – моделі ІІІ постійно удосконалюються та оновлюються. В цьому сенсі, оновлення – це включення (чи виключення) в систему якихось частин, що покращує, чи має покращувати, її роботу. Якщо зміни стосуються лише інтерфейсу системи, то вони не впливають на результати дослідження. Натомість зміна критеріїв оцінювання, порогів значущості або способів інтерпретації даних може призвести до того, що результати, отримані за допомогою різних версій тієї самої моделі, вже не будуть повністю зіставними. У такому разі виникає потреба у розробці механізмів узгодження та порівняння результатів (наприклад, індекси та системи перерахунку). Ще складнішою ця проблема стає тоді, коли порівнюються результати, отримані системами ІІІ, що використовують різні методи вирішення задач. Окремо постає питання валідності обґрунтування знання емпіричними результатами, отриманими за допомогою алгоритмів ІІІ. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема розподілу епістемічної відповідальності між дослідником, медичною установою, розробниками алгоритмів та інформаційними системами, яку ми згадували раніше.

Водночас наведені проблеми не ставлять під сумнів ефективність і практичну цінність використання ІІІ в медицині. Вони лише засвідчують необхідність переосмислення сучасної наукової методології. Йдеться не про включення ІІІ як зовнішнього додатку, наслідки використання якого аналізуються вже після отримання результатів, а про його інтеграцію в саму структуру науки як когерентної частини наукового пізнання.

Спираючись на окреслені вище проблеми, можна запропонувати загальний нарис деяких принципів можливого підходу до вирішення цих (і інших) проблем. Насамперед необхідним є прозоре та чітке розуміння того за якими принципами працює конкретний алгоритм ІІІ, якими моделями він

користується та які обмеження має. Ці обмеження доцільно представляти не лише у вигляді статистичних показників, а й у формі експліцитного опису критеріїв, за якими система здійснює відбір, оцінювання та інтерпретацію даних. По суті, це передбачає створення «паспорту» програми, доступною науковцям мовою, який містив би інформацію про принципи її функціонування, межі застосування та значущі для дослідника параметри моделі. Це буде створювати додатковий рівень прозорості в роботі з ШІ в науковій та клінічній практиці.

Не менш важливим є врахування цільового призначення моделі ШІ. Як і будь-який інструмент дослідження, система ШІ створюється для розв'язання певного класу задач, тому її використання поза межами цього класу може призвести до спотворення результатів. Алгоритми, орієнтовані на персоналізований аналіз даних, не обов'язково будуть адекватними для досліджень, спрямованих на виявлення загальних закономірностей у великих популяціях, і навпаки. Або методи, що застосовуються для побудови індивідуального профілю пацієнта, принципово відрізняються від алгоритмів, необхідних для високоточної візуалізації конкретних анатомічних структур. Уявіть, що для візуалізації судин головного мозку буде застосовано модель ШІ, яка як базовий принцип використовує усереднення, і почне притягувати результати до усереднених нормалізованих значень. Увесь сенс дослідження одразу зникає, адже нам необхідна конкретна картинка конкретних судин конкретної людини. На рівні клінічної практики така відмінність зазвичай є очевидною, тоді як на рівні масштабних наукових досліджень вона нерідко залишається поза увагою. Саме тому цільове призначення алгоритму має бути експліцитно визначене й доступне для дослідника.

Вибір моделі ШІ повинен визначатися не лише її технічними характеристиками, а й відповідністю методології конкретного дослідження. Різні напрями медицини спираються на різні теоретичні засади та дослідницькі практики. Наприклад, персоналізована медицина орієнтована на пошук індивідуальних особливостей пацієнта, тоді як доказова медицина — на

встановлення закономірностей у великих вибірках. Відповідно, вони потребують різних підходів до використання систем ІІІ. Спроба застосування однакових алгоритмів або однакових методологічних принципів до всіх сфер медичних досліджень, так само як універсалізація окремих принципів відкритої науки, може шкодити науковим процесам в окремих галузях, обмежувати ті напрямки, які не відповідають зазначеним загальним методологічним критеріям і, як наслідок, гальмувати розвиток науки. Наукова спільнота дедалі частіше наголошує, що уявлення про науку як про єдину систему з універсальними методологічними принципами не враховує її внутрішнього плюралізму (див. [Tahko 2021]). Фізика та політологія принципово різні науки за своїми науковими практиками, теоріями, об'єктом і т.п. Навіть різні сфери медицини спираються на різні фундаментальні теорії, що часто унеможлиблює «універсальне» використання методів однієї сфери в іншій.

На наш погляд вирішення окреслених проблем потребує методологічного підходу, здатного працювати з великою кількістю різнопланових різноскладових та різноспрямованих об'єктів. Однією з таких методологій може бути системний підхід, зокрема загальна параметрична теорія систем Уйомова (приклад використання на схожому предметі див. [Lyashenko, 2025]).

Наразі використання ІІІ в медицині значною мірою має характер, такий що можна назвати «інтуїтивно-статистичним». Проте подальший розвиток цих технологій потребує створення методологічного каркаса, який дозволить інтегрувати системи ІІІ у процес отримання, обґрунтування та використання медичного знання незалежно від подальшої еволюції конкретних алгоритмів. Такий каркас має забезпечити можливість оцінки нових моделей ІІІ, визначення меж їх застосування та співвіднесення з відповідними науковими практиками ще до їх широкого впровадження, зменшуючи шлях проб та помилок.

Література:

Leonelli S. (2023) *Philosophy of Open Science*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lenz A. R. (2025) FDA's Latest Lists for Digital Health Technologies. FDA Law Blog. July 29. Available at: <https://www.thefdalawblog.com/2025/07/fdas-latest-lists-for-digital-health-technologies/> (accessed: 22.06.2026).

Lyashenko D. (2025) Principles for a systems-theoretic study of consciousness: a logical-methodological analysis. *Doxa*, 1(43). C. 92–112.

Rocchetti M. (2026) Unlocking the stochastic parrot: Epistemic obligation and the decline of biological plausibility in clinical reality. *Informatics in Medicine Unlocked*, 62.

Sadegh-Zadeh K. (2015) *Handbook of Analytic Philosophy of Medicine*. Berlin: Springer.

Tahko T. E. (2021) *Unity of Science*. Cambridge. Cambridge University Press.

Victoria Lyashenko. The Epistemic Role of Artificial Intelligence in Medicine

This paper examines the epistemic role of artificial intelligence in medicine and its impact on the formation and justification of medical knowledge. It argues that different AI models perform distinct functions at different levels of scientific inquiry, giving rise to specific epistemic risks related to the interpretation, reuse, and comparability of data. The paper emphasizes the need to integrate AI into the methodological framework of medical research through explicit specification of algorithmic principles, their scope of application, and the intended purpose of particular models.

Keywords: artificial intelligence, medical research, epistemic role of AI, methodology of science, Open Science, systems approach, philosophy and methodology of medicine.

ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ: ПОТЕНЦІАЛ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Ярослав Марущак,

*к.ю.н., ст. викладач кафедри філософії та україністики,
Національний Університет «Одеська Морська Академія»
(Одеса, Україна)*

Анотація. Системи штучного інтелекту розглядаються як допоміжний інструмент під час виконання аналітичних, порівняльних та дослідницьких завдань з історії України. Пропонуються основні напрями застосування інструментів ШІ для індивідуалізації навчання та розвитку критичного мислення здобувачів освіти: аналіз історичних джерел, моделювання історичних ситуацій, візуалізація історичних процесів. Водночас наголошується на необхідності критичної оцінки результатів, отриманих за допомогою ШІ, та дотримання принципів академічної доброчесності.

Ключові слова: цифровізація освіти, викладання історії України, генеративні мовні моделі, індивідуалізація навчання, критичне мислення.

У міжнародному академічному середовищі дедалі частіше обговорюється концепція «AI Co-Scientist» («ШІ-співдослідник»), згідно з якою системи штучного інтелекту можуть використовуватися не лише для обробки інформації, а й для підтримки наукового пошуку, формування дослідницьких гіпотез та аналізу великих масивів даних. Представники Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence (HAI) наголошують, що, попри стрімкий розвиток таких технологій, визначальна роль у постановці дослідницьких завдань та оцінці результатів залишається за людиною. [1].

Ці процеси поступово позначаються і на сфері освіти. Сьогодні цифрові технології все активніше впливають на викладання гуманітарних дисциплін, зокрема історії України. Інструменти штучного інтелекту вже стали частиною повсякденної роботи багатьох викладачів і студентів, тому питання їхнього використання в навчальному процесі набуває особливої актуальності. За таких умов виникає потреба переосмислити окремі традиційні підходи до викладання історії та шукати нові форми роботи з історичним матеріалом.

Під час викладання історії України нерідко можна спостерігати, що студенти зосереджуються переважно на запам'ятовуванні дат, подій та історичних постатей. Водночас розумінню причин і наслідків історичних процесів часто приділяється менше уваги. За таких умов інструменти штучного інтелекту можуть допомогти зробити роботу з навчальним матеріалом більш активною та спонукати студентів не лише відтворювати інформацію, а й аналізувати її.

Однією з можливостей, які відкриває використання штучного інтелекту в навчальному процесі, є більш гнучка організація роботи студентів. Такі інструменти, як генеративні мовні моделі ChatGPT, Gemini, Claude та Microsoft Copilot, дозволяють враховувати рівень підготовки кожного студента, пропонувати завдання різної складності та добирати навчальні матеріали відповідно до його освітніх потреб. У результаті робота з історичними дисциплінами може стати більш індивідуалізованою та ефективною.

Окремий інтерес становить використання штучного інтелекту для моделювання історичних ситуацій. За допомогою сучасних цифрових платформ здобувачі можуть не лише ознайомлюватися з історичними подіями, а й аналізувати їх у ширшому політичному та суспільному контексті. Це дозволяє краще зрозуміти логіку історичного розвитку, причини ухвалення тих чи інших рішень та їхні наслідки.

Практична реалізація такого підходу можлива під час проведення семінарських занять і дискусій. Наприклад, студентам може бути запропоновано за допомогою ШІ змодельовати альтернативні сценарії розвитку подій Української революції 1917–1921 рр. або проаналізувати можливі наслідки прийняття різних політичних рішень історичними діячами. Подібні завдання сприяють розвитку аналітичного мислення та формуванню навичок історичної аргументації.

Штучний інтелект може бути корисним і під час роботи з історичними джерелами. Сучасні цифрові інструменти дозволяють швидко опрацьовувати великі обсяги текстової інформації, порівнювати різні погляди на історичні події та виявляти особливості їх висвітлення в різних джерелах. В умовах постійного зростання обсягів інформації це допомагає студентам краще орієнтуватися в матеріалі та розвивати навички його критичного аналізу.

Здобувачі освіти можуть використовувати цифрові інструменти для попереднього узагальнення змісту історичних документів, після чого здійснювати

перевірку отриманих результатів шляхом самостійного аналізу тексту. Крім того, штучний інтелект може застосовуватися для порівняльного аналізу різних історичних інтерпретацій однієї події, що сприяє розвитку критичного мислення та навичок роботи з історичною інформацією.

Ще однією перевагою використання штучного інтелекту є можливість наочно представити складні історичні процеси. Інтерактивні карти, цифрові хронології та різноманітні візуальні матеріали допомагають студентам краще сприймати історичний матеріал і підтримують інтерес до його вивчення.

Такі інструменти можуть застосовуватися під час виконання історико-культурних проєктів, створення цифрових хронологій, віртуальних карт історичних подій та біографічних досліджень історичних постатей. Наприклад, студенти можуть створювати інтерактивні карти визвольних змагань або візуалізувати основні етапи державотворчих процесів в Україні. Це сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу та підвищує мотивацію до його вивчення.

Водночас використання ШІ потребує виваженого підходу. Згенеровані матеріали не завжди є бездоганними, тому викладачеві важливо контролювати їхню достовірність і спонукати студентів до самостійної роботи з історичними джерелами та науковою літературою.

За таких умов особливого значення набуває розвиток критичного мислення студентів. Важливо не лише використовувати інструменти штучного інтелекту, а й навчати студентів перевіряти отриману інформацію, зіставляти її з науковими публікаціями та історичними джерелами. Подібна робота допомагає помічати неточності, самостійно аналізувати матеріал і формувати власні обґрунтовані висновки.

Перспективним напрямом подальших досліджень залишається розробка практичних методик застосування штучного інтелекту у викладанні історії України, а також оцінка ефективності таких підходів у сучасному освітньому середовищі. Вказані тенденції узгоджуються з висновками Об'єднаного дослідницького центру Європейської комісії (JRC), відповідно до яких штучний інтелект поступово трансформує всі етапи наукового процесу — від формування гіпотез і планування досліджень до аналізу даних, рецензування та поширення результатів наукової діяльності [2].

Отже, можна зазначити, що використання штучного інтелекту відкриває нові можливості для викладання історії України та вдосконалення навчального процесу загалом. Такі технології можуть допомагати студентам краще працювати з інформацією, розвивати аналітичне мислення та глибше розуміти історичні процеси. Водночас результативність їх застосування значною мірою залежить від викладача, його здатності критично оцінювати отримані результати та забезпечувати дотримання принципів академічної доброчесності.

Література:

1. Stanford HAI. *How AI is Transforming Scientific Discovery While Keeping Humans at the Center*. URL: <https://hai.stanford.edu/news/how-ai-is-transforming-scientific-discovery-while-keeping-humans-at-the-center> (дата звернення: 19.06.2026).
2. Purificato E. et al. *The Role of Artificial Intelligence in Scientific Research: A Science for Policy, European Perspective*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2025. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC143482> (дата звернення: 19.06.2026).

Yaroslav Marushchak. Teaching the History of Ukraine in the Context of Educational Digitalization: The Potential of Artificial Intelligence.

Artificial intelligence systems are viewed as a supportive tool for performing analytical, comparative, and research tasks in the field of Ukrainian history. This paper proposes key areas for applying AI tools to personalize learning and develop critical thinking among students: analysis of historical sources, modeling of historical situations, and visualization of historical processes. At the same time, the article emphasizes the need for a critical evaluation of results obtained using AI and adherence to the principles of academic integrity.

Keywords: digitalization of education, teaching the history of Ukraine, generative language models, personalized learning, critical thinking.

ГЕНЕРАТИВНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ВІД ФІЛОСОФІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДО ЛЮДИНОВИМІРНИХ ОСВІТНІХ ПРАКТИК

*Ірина Доннікова,
д. філос. н., професор,
зав. кафедри філософії та україністики,
Національний університет «Одеська морська академія»
(Одеса, Україна)*

Анотація. Розглядається проблема генеративних освітніх технологій, в яких можливості штучного інтелекту використовуються для розкриття творчих здібностей людини (студента, викладача). Наголошується, що створення антропоорієнтованих методів навчання передбачає розуміння різної природи генеративності людини та GenAI. Необхідність збереження людиновимірності освітніх практик актуалізує інтеграцію філософії освіти й філософії штучного інтелекту, впровадження в початковий процес адаптованих психологічних методик, а також методичний пошук викладача для розкриття генеративного потенціалу людини.

Ключові слова: генеративні освітні технології, GenAI, людиновимірні освітні практики, філософія освіти, філософія штучного інтелекту, психологічні методики, методичний пошук викладача.

Сьогодні важко уявити сферу діяльності, в якій не використовується штучний інтелект (AI). Динаміка впровадження AI в соціальні практики значно випереджає теоретичне осмислення цілей, форм, цінностей, бажаних результатів цих практик. Перш за все така тенденція має місце в освіті, незважаючи на те, що спостерігається експоненційне зростання кількості наукових праць щодо використання AI в кожній з чотирьох ключових освітніх сфер: навчанні, викладанні, оцінюванні та адмініструванні [2].

Здається нещодавно теоретики інформаційного суспільства (Д. Белл, Е. Тоффлер, М. Кастельс та ін.) ділились своїми прогнозами щодо зростання впливу інформації та інформаційних технологій на соціальні процеси. Вплив виявився глибшим, ніж очікувалось, адже можливості інформаційного суспільства пов'язані не тільки з перспективою розвитку, але й з втратами та

зростаючими ризиками. Людство стрімко переросло інформаційне суспільство, пододало цифрове і опинилось у постцифровому. Інформація витіснила смисл, цифра – знання, а в класифікації типів суспільств вже навіть не згадується людина. При цьому зростає кількість наук, предмет яких визначається соціальною практикою, орієнтованою на інформаційні технології та штучний інтелект.

Наука відреагувала на появу AI відгалуженням такого міждисциплінарного напрямку як філософія штучного інтелекту, яке перетинається з філософією свідомості, філософією науки, етикою та іншими соціально-гуманітарними науками. Хоча головним об'єктом вивчення у філософії штучного інтелекту залишається машина, коло її питань виходить за межі інженерного функціоналізму і охоплює онтологічні та епістемологічні проблеми (природа знання, істина в цифровій онтології, онтологія суб'єкта пізнання тощо), екзистенційний й культурний виміри людини (ідентичність, самість, тілесність, межі між штучним та природним). Інтегрування філософських концепцій у сферу розробки AI активізує антропоорієнтовані підходи, які фіксують зміну форм людської присутності в інтелектуальному просторі [1].

Сформулюємо питання по-іншому: чи може філософія штучного інтелекту змінити освітні практики без втрати ними людиностворювального змісту? Напевно так, але такі зміни передбачають переосмислення викладачем своєї ролі в постцифровій освіті.

Викладачі опинились в ситуації конкуренції з GenAI, яка в більшості випадків виявляє їх неготовність до партнерських відносин. Застарілі методики та форми викладання, нерозуміння того, яким чином можна продуктивно використовувати штучний інтелект без втрати здатності критично мислити часто перетворює викладача на «суворого контролера», який постійно шукає «слід GenAI» у завданнях, виконаних студентами.

Науковці та освітяни наголошують на необхідності змін у методиках і технологіях навчання, розвитку так званої «AI-компетентності» педагогів,

відмови від моделей, орієнтованих на запам'ятовування на користь розвитку критичного мислення, креативності та цифрової грамотності [2]. Проблеми позначені, але цього вже недостатньо. В ситуації, коли втратили смисл більшість з форм навчання (тестування, кейси, есе, навіть усні опитування), викладачеві не залишається нічого, як почати створювати власні методи навчання, актуальні для постцифрової епохи. Освіті бракує емпіричних знань та досвіду викладачів-дослідників та викладачів-навігаторів, які здатні створювати нові методи саме під час навчального процесу, використовувати творчий потенціал студентів, можливості AI та запускати емерджентні ефекти.

Філософія штучного інтелекту може дати кожному викладачу розуміння природи свідомості та мислення, знання та інформації, специфіки роботи машини та мислення людини, спільних алгоритмів та унікальності мислення людини, нарешті, принципової відмінності між генеративністю живого та неживого. В освіті особливо помітним стає сходження генеративності людини і штучного інтелекту, яке і породжує проблему створення нових освітніх практик.

Пояснення, осмислення, розуміння традиційно складали основу генеративності людського мислення та свідомості. Проблема полягає в тому, що GenAI практично не поступається людському мисленню за складністю або настільки переконливо його імітує, що людина (особливо та, що навчається) готова передати GenAI частину функцій свого мислення. Філософія штучного інтелекту має створити теоретичне підґрунтя сучасній філософії освіти для осмислення генеративності в усіх її проявах, оскільки реальний навчальний процес відбувається між трьома основними учасниками – викладачем, GenAI і студентом.

Поява GenAI принципово змінює саму концепцію технології і, відповідно, розуміння освітніх технологій. Технології перестають бути лише об'єктом і засобом; вони «вбудовані» в суспільство та культуру настільки, що змінюється сама природа людської творчості, в яку вплетена генеративність машин [5]. Саме тому суто технологічної складової для збереження

людиностворювального потенціалу освітніх практик недостатньо. Як ніколи раніше зростає цінність живої комунікації викладача і студента, насичена нюансами сенсів, що створюються невербальними сигналами, поглядами, смисловими паузами, інтонаціями [5].

Нові методики навчання мають бути такими ж «насиченими» присутністю людини, пробуджувати власні думки, вчити не боятися помилок, розглядати їх як необхідну складову шляху до розуміння. Йдеться, таким чином, про затребуваність психологічного знання та психологічних методик, звернених до людини. При цьому не мається на увазі пряме запозичення психологічних тренінгів. Необхідна адаптація певних психологічних методик під конкретні задачі навчання, а можливо, цільове створення нових для роботи з навчальними групами.

Якщо виходити з суто навчальних цілей та завдань, очевидно, доцільно розрізняти методики для онлайн і для офлайн навчання. Думається, що традиційні методи в більшості залишаються ефективні для офлайн навчання, коли викладач може забезпечити самостійне виконання завдань студентами, обговорити результати їх виконання, звертаючи увагу на обґрунтованість та переконливість аргументації. Методичного оновлення перш за все потребують онлайн та дистанційне навчання і саме тут потрібна співпраця педагогів та психологів.

Представляється, що в соціальних та гуманітарних навчальних курсах найбільш затребуваними залишаться методики, що передбачають опрацюванням тематичних текстів, тобто вдумливе читання, яке, з одного боку, дозволяє вивчати навчальний матеріал, а з іншого – займатися самопізнанням, генерувати власні смисли. Школа-лабораторія особистісно-професійного зростання, що діє на базі кафедри філософії та україністики НУОМА, має багаторічний досвід впровадження подібних методик в навчальний процес [3,4]. Практика свідчить, що штучний інтелект не здатен читати так, як це може

робити людина¹ (є надія, що й не навчиться цьому), тому робота з текстами (усна і письмова) має складати основу нових методик.

Таким чином, збереження унікальності людської генеративності в теоретичному плані передбачає міждисциплінарний діалог філософії освіти і філософії штучного інтелекту, в практичному – створення і впровадження в навчальний процес методик з потужною психологічною складовою, яка допоможе викладачу і студентам розкривати генеративний потенціал людини.

Література:

1. Варипаєв, О. М. (2025). Філософія науки та штучний інтелект: деконструкція суб'єкта і нова онтологія пізнання . *Вісник гуманітарних наук*, (7). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15525177>
2. Коломієць, А., Коломієць, Д., Кушнір, О. (2025). Вплив штучного інтелекту на філософію освіти та педагогічної науки. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 84, 7-13. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-84-7-13>
3. Створювальна сила знання: монографія. Книга перша / авт. кол.; відп. ред.: І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова. Одеса: Фенікс, 2020. 250 с.
4. Створювальна сила знання : монографія. Книга друга / авт. кол. ; відп. ред.: І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова. Київ : 7БЦ, 2025. 192 с.
5. Roe, J. (2025). Generative AI as Cultural Artifact: Applying Anthropological Methods to AI Literacy. *Postdigit Sci Educ*, 7, 1107–1124. <https://doi.org/10.1007/s42438-025-00547-y>

Iryna Donnikova. Generative Educational Technologies: From the Philosophy of Artificial Intelligence to Human-Dimensional Educational Practices.

¹ Див. матеріали Софії Ткаченко та Анастасії Коновки в цьому збірнику.

This thesis examines the issue of generative educational technologies in which the capabilities of artificial intelligence are used to foster and reveal human creativity (of both students and teachers). It is emphasized that the creation of human-centered teaching methods requires an understanding of the different natures of human and GenAI generativity. The need to preserve the human dimension of educational practices highlights the importance of integrating the philosophy of education with the philosophy of artificial intelligence, incorporating adapted psychological methods into the teaching process, and encouraging teachers to explore new pedagogical approaches to reveal the generative potential of the human being.

Keywords: generative educational technologies, GenAI, human-centered educational practices, philosophy of education, philosophy of artificial intelligence, psychological methodologies, teacher's methodological exploration.