

УДК: 37.014.5:004.89(477.73)

DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2026.08>

*Максим Запорожченко,
ORCID iD 0000-0001-9256-2091
завідувач центру цифрової освіти та медіакультури
Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
вул. Адміральська, 4-а, 54001, м. Миколаїв, Україна
m.zaporozhchenko@moipro.mk.ua*

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ: РЕЗУЛЬТАТИ РЕГІОНАЛЬНОГО ОПИТУВАННЯ ОСВІТЯН МИКОЛАЇВЩИНИ

Аналітичну статтю присвячено дослідженню стану використання інструментів штучного інтелекту в педагогічній практиці освітян Миколаївської області. В умовах прискореної цифровізації освіти та збройного конфлікту регіональний вимір цього процесу залишається малодослідженим, що й зумовлює актуальність роботи. Емпіричну основу розвідки становлять результати масового онлайн-опитування, що провели фахівці Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти у березні–квітні 2026 року (n=1 496). Дослідження охоплює коло питань, пов'язаних із поширенням ШІ-інструментів серед педагогічних працівників, характером їх практичного застосування, самооцінкою рівня відповідних компетентностей, ставленням до питань академічної доброчесності, а також із викликами та бар'єрами, що супроводжують інтеграцію штучного інтелекту в освітній процес. Окремо проаналізовано відкриті відповіді педагогів, що дають змогу реконструювати педагогічний дискурс навколо ШІ в регіоні.

Ключові слова: академічна доброчесність; підвищення кваліфікації; цифрова компетентність; ШІ-грамотність; штучний інтелект.

© Запорожченко М. В., 2026

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту перетворив їх із предмета наукових досліджень на повсякденний інструментарій освітян. Це відкриває нові можливості для персоналізації навчання й автоматизації рутинних завдань, але водночас ставить перед педагогами принципово нові вимоги до цифрових компетентностей. Водночас масштабне всеукраїнське дослідження 2022 року засвідчило, що педагоги здебільшого демонструють лише базовий рівень цифрової компетентності, а готовність до використання нових технологій залишається недостатньою (Іванюк І. В., Овчарук О. В., 2022). В умовах стрімкого поширення ШІ-інструментів ця суперечність набуває особливої гостроти.

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну, що було розпочато в лютому 2022 року, не зупинило процес цифровізації освіти, а навпаки прискорило його в умовах вимушеного переходу до дистанційного та змішаного навчання. Дослідники Й. Обер, Т. Матусевич та О. Струтинська фіксують, що саме кризові умови – пандемія COVID-19 і воєнні дії – стали каталізаторами прискореного переходу освітян до цифрових інструментів, передусім платформ дистанційного навчання та відеоконференцій (Ober J., Matusevych T., Strutynska O., 2025). Педагоги Миколаївщини не є винятком: саме в цей час вони освоювали нові платформи, хмарні сервіси та засоби автоматизації, зокрема й під час навчання на курсах підвищення

кваліфікації в МОІППО, оскільки фахівці інституту масштабували кількість груп ПК з цифрового компонента, розробивши десятки програм модулів та сертифікованих заходів, присвячених цьому напрямку.

Ця проблематика визначається кількома взаємопов'язаними чинниками. По-перше, питання готовності педагогів до роботи з ШІ визнано пріоритетним на рівні Концептуально-референтної рамки цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників (Міністерство цифрової трансформації України. Концептуально-референтна рамка цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників, 2021). По-друге, попри зростання кількості публікацій із проблематики ШІ в освіті, регіональні емпіричні дані щодо реального, а не декларованого застосування цих інструментів залишаються вкрай нечисленними. По-третє, без розуміння наявних труднощів і викликів неможливо сформулювати ефективну систему підвищення кваліфікації відповідного спрямування на Миколаївщині.

Метою статті є аналіз стану використання інструментів штучного інтелекту в педагогічній практиці освітян Миколаївщини та визначення методичних орієнтирів їх відповідального впровадження в освітній процес.

Ключові завдання дослідження:

1. Визначити рівень поширення ШІ-інструментів серед педагогів регіону та ступінь інтенсивності їх використання.
2. Описати спектр педагогічних задач, для розв'язання яких освітяни застосовують ШІ; виявити основні труднощі, з якими вони стикаються у практичній роботі.
3. Проаналізувати ставлення до викликів інтеграції ШІ, зокрема щодо академічної доброчесності; окреслити картину педагогічного дискурсу про перспективи й обмеження послуговування ШІ на основі відкритих відповідей опитаних.

Наукова новизна полягає в уведенні до наукового обігу емпіричних регіональних даних (n=1 496) про реальний стан використання ШІ-інструментів освітянами

в закладах освіти Миколаївщини в 2026 році з акцентом на педагогічних сценаріях, бар'єрах та ставленні до академічної доброчесності в умовах збройного конфлікту.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Науковий дискурс навколо штучного інтелекту в освіті розгортається в кількох взаємопов'язаних площинах: нормативно-етичній, компетентнісній і власне педагогічній. На міжнародному рівні орієнтирами слугують два ключових документи UNESCO: «Рекомендації з етики штучного інтелекту», що закріплюють необхідність людського нагляду в системах ШІ та збереження людської відповідальності за прийняття рішень на всіх етапах їхнього життєвого циклу (UNESCO, 2021, §35–36), та «Настанови щодо генеративного штучного інтелекту в освіті та дослідженнях» Ф. М'яо та В. Голмса (Miao F., Holmes W., 2023). Показово, що станом на середину 2023 року лише одна країна у світі ухвалила офіційні нормативні акти щодо генеративного ШІ (Miao F., Holmes W., 2023). Відтоді нормативний ландшафт суттєво змінився: у серпні 2024 року набув чинності Акт ЄС про штучний інтелект (EU AI Act) (European Parliament and Council, 2024), який з лютого 2025 р. запровадив зокрема обов'язкові вимоги щодо ШІ-грамотності, а за даними OECD.AI Policy Navigator (станом на травень 2026 р.), щонайменше 88 країн та юрисдикцій світу мають зафіксовані AI-стратегії і політики (<https://oecd.ai/en/dashboards/national>). Україна також приєдналась до цього процесу: Закон «Про академічну доброчесність» (№ 4742-IX), що набуває чинності 31 липня 2026 р., вперше на державному рівні визначає недоброчесне використання результатів ШІ як окремий вид порушення (Закон України № 4742-IX, 2025). Попри це розрив між нормативними деклараціями та реальними інституційними практиками в країнах здебільшого залишається значним.

Проблему цього розриву простежуємо й у дослідженнях ШІ-компетентності педагогів. Одними з перших систематизували потенціал і виклики ШІ в освіті

В. Голмс, М. Біалік та Ч. Фейдел, показавши, що ефективне використання технологій потребує не лише технічних навичок, а й переосмислення педагогічних ролей (Holmes W., Bialik M., Fadel Ch., 2019). Концептуальну основу для розуміння ІІІ-грамотності педагогів закладено в роботі Д. Нга, Дж. Леунга, С. Чу та М. Цяо (2021), де запропоновано чотирирівнівну рамку ІІІ-грамотності: знати й розуміти, використовувати й застосовувати, оцінювати й створювати, а також етичні аспекти (Ng D. T. K., Leung J. K. L., Chu S. K. W., Qiao M. S., 2021).

Пілотне дослідження І. Тенберга та Л. Данієлі (2024) із застосуванням шестирівневої шкали самооцінки підтвердило, що ІІІ-грамотність є структурно окремою компетентністю, яка не зводиться до загальних цифрових навичок, а найслабшими зонами виявились міжпредметне застосування (середній бал 2,36 за шкалою 1–6) та етика ІІІ (2,38). Показово, що автори фіксують: розвинені цифрові навички не є автоматичним свідченням сформованої ІІІ-грамотності (Tenberga I., Daniela L., 2024, с. 16). Цей висновок є важливим контекстом для інтерпретації регіональних даних: опитування педагогів Миколаївщини ($n=1\,496$), що дає змогу простежити, чи відтворюється ця закономірність у ширшій вибірці на рівні окремого регіону.

В українському науковому просторі дослідження ІІІ-практик педагогів суттєво активізувалось після 2022 року, і це не випадково. Вітчизняні вчені фіксують неоднорідність установок щодо нових технологій, зокрема В. Бобрицька, Г. Красильникова, Н. Беседа, С. Красильников та Т. Скирда в комплексному дослідженні ставлення стейкхолдерів до ІІІ у вітчизняних закладах вищої освіти фіксують як очікування від них, так і занепокоєння, пов'язані з їх упровадженням (Бобрицька В. І., Красильникова Г. В., Беседа Н. А., Красильников С. Р., Скирда Т. С., 2024). Перспективи й виклики інтеграції ІІІ в освітній процес України в умовах соціокультурної нестабіль-

ності аналізують А. Бойко, Н. Шевцова, С. Яшанов, О. Тимошук та В. Паржницький (2024). Цю картину доповнює дослідження міжнародного авторського колективу, що проведено за участю 458 викладачів українських університетів: автори підтверджують, що саме кризові умови – пандемія та війна – прискорили перехід освітян до нових цифрових інструментів, передусім платформ дистанційного навчання та відеоконференцій. Водночас АІ-інструменти в умовах війни використовували значно рідше порівняно з базовими цифровими засобами, і педагоги очікують їх активнішого залучення лише в післявоєнний період (Ober J., Matuskevych T., Strutynska O., 2025).

Пропоноване дослідження є продовженням наукових розвідок у цій сфері О. Захар, яка вперше на регіональному рівні зафіксувала реальний стан застосування ІІІ-інструментів в освітньому середовищі Миколаївської області та визначила ключові ризики їх упровадження (Захар О. Г., 2024). Зокрема дослідниця встановила, що станом на початок 2024 року лише близько 30 % учителів систематично залучали ІІІ у свою діяльність, а найгострішим ризиком педагоги вважали зниження рівня критичного мислення учнів. Результати нашого опитування 2026 року засвідчують різку динаміку: частка тих, хто використовує ІІІ на регулярній основі (не рідше декількох разів на тиждень), зросла майже вдвічі – до 58 %, однак занепокоєність щодо критичного мислення не лише збереглась, а й посилилась (69,3 %). Це свідчить про те, що педагогічна спільнота Миколаївщини швидко освоює нові інструменти, проте питання їх відповідального застосування залишається відкритим.

Питання про те, яким є реальний, а не декларований стан використання ІІІ в закладах освіти, порушено в усеукраїнському опитуванні С. Довгого, С. Бабійчук, Л. Давибіди та М. Білецької. Дослідники аналізують ставлення українських педагогів і учнів до ІІІ, фіксуючи як визнання потенціалу нових технологій, так і реальні труднощі їх освоєння (Довгий С., Бабій-

чук С., Давибіда Л., Білецька М., 2024). Утім, загальнонаціональний рівень аналізу не дозволяє виявити регіональну специфіку, зокрема особливості регіонів, що безпосередньо зазнають впливу війни. Саме цю «прогалину» і заповнює пропонована стаття.

Методологія дослідження. Дослідження проведено у форматі масового онлайн-опитування педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти та їх адміністрацій Миколаївської області в березні–квітні 2026 року. Організатором опитування є Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (МОППО). Інструментом збору даних слугувала структурована анкета в Google Forms, розповсюджена у відділі освіти всіх громад регіону. Участь була добровільною

й анонімною.

Загальна вибірка становила 1 496 осіб. Анкета містила 28 питань, пов'язаних з ІТ-інфраструктурою й організацією освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти Миколаївської області. Окремий блок анкети присвячено використанню штучного інтелекту. Для питань із множинним вибором результати представлено у двох вимірах: кількість унікальних рядків анкети й агрегована кількість згадувань кожного варіанта. Обробку даних здійснено засобами Python (бібліотеки pandas та collections) з використанням мовної моделі Claude Sonnet 4.6 (для тематичної класифікації відкритих відповідей респондентів) та візуалізації від Google Forms. Склад вибірки за категорією посади представлено на рис. 1.

Категорія посади	Осіб	Частка, %
Вчитель / викладач / вихователь	1 168	78,1
Представник адміністрації	186	12,4
Асистент учителя	139	9,3
Методист	3	0,2
Усього	1 496	100,0

Рис. 1. Склад вибірки за категорією посади
Джерело: складено за матеріалами опитування МОППО, 2026 р.

Розподіл за районами: Миколаївський район охоплює 44,5 % (n=665), Вознесенський – 19,8 % (n=296), Первомайський – 18,5 % (n=277), Баштанський – 17,2 % (n=258). Географічне залучення всіх районів області та значний обсяг вибірки дають підстави розглядати результати як інформативні для характеристики основних тенденцій у педагогічній спільноті регіону. Водночас через добровільний характер участі та онлайн-формат збору даних вибірку не можна вважати цілком випадковою, що обмежує можливості статистичного узагальнення результатів на всю сукупність педагогічних працівників області. Відсотки для питань із множинним вибором розраховува-

но від загальної вибірки (n=1 496), а не від підгрупи тих, хто послуговується ІІІ.

Виклад основного матеріалу. Перший і найбільш показовий результат опитування: 80,9 % педагогів (n=1 211) вже використовують ІІІ у своїй роботі. Для порівняння: у всеукраїнському дослідженні зафіксовано, що більшість учителів визнають потенціал ІІІ, водночас висловлюючи занепокоєння щодо академічної доброчесності та якості результатів (Довгий С., Бабійчук С., Давибіда Л., Білецька М., 2024). Для регіону, який перебуває в прифронтовій зоні й щодня відчуває наслідки війни, такий рівень охоплення свідчить про значний адаптаційний потенціал освітян Ми-

колаївщини.

Водночас самооцінка рівня використання ШІ (рис. 2) засвідчує, що педагоги здебільшого усвідомлюють обмеженість своїх компетентностей. Середнє значення за 10-бальною шкалою становить 5,96

(медіана 6,0; стандартне відхилення 2,16). Розподіл відповідей не є рівномірним: найчисленнішу групу формують ті, хто оцінює себе на 5 балів (22,9 %), тоді як упевнених користувачів (8–10 балів) налічується 28,9 %.

Інструменти ШІ під час роботи

Оцініть власний рівень використання ШІ за 10 бальною шкалою

 Копіювати діаграму

1 496 відповідей

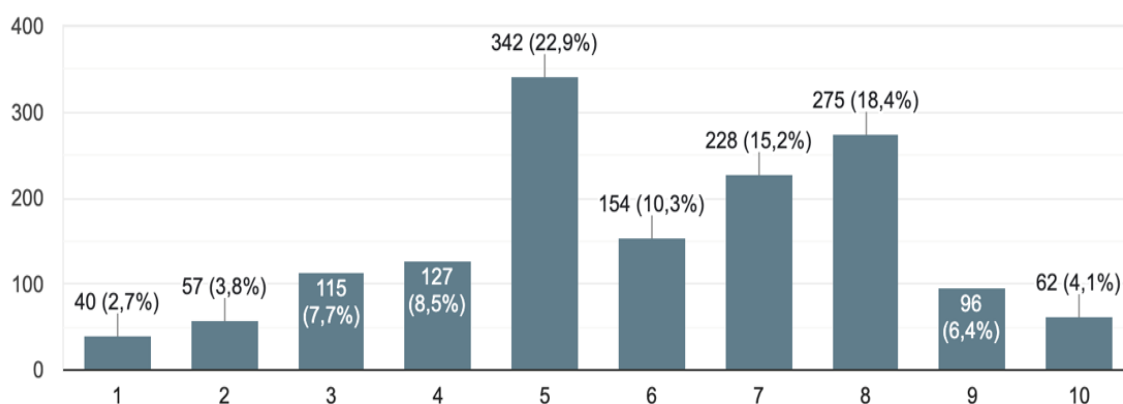


Рис. 2. Самооцінювання педагогів щодо використання ШІ.

Джерело: візуалізація з Google Forms

Вочевидь, педагоги позиціонують себе переважно як користувачів середнього рівня. За описовою характеристикою восьмирівневої шкали DigComp 2.2, середній рівень (Intermediate, рівні 3–4) передбачає самостійне виконання типових завдань без зовнішньої підтримки (Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y., 2022). У латвійському пілотному дослідженні І. Тенбергі та Л. Данієлі (2024) найнижчі середні показники самооцінки зафіксовано саме в сферах міжпредметного застосування ШІ та етики ШІ (Tenberga I., Daniela L., 2024, с. 10), тобто саме там, де потрібне не технічне, а критичне й етичне мислення. Результати опитування педагогів Миколаївщини

(МОППО, 2026) дозволяють простежити, чи відтворюється ця закономірність у ширшій вибірці та в українському регіональному контексті.

Аналіз частоти звернення до ШІ уточнює цю картину: 12,9 % (n=193) педагогів Миколаївської області застосовують ШІ щодня, 45,0 % (n=673) – декілька разів на тиждень, 27,4 % (n=410) – декілька разів на місяць, 10,9 % (n=163) – рідше одного разу на місяць. Лише 3,8 % (n=57) зазначили, що не послуговуються ШІ взагалі (рис. 3). Сукупно 58,0 % педагогів залучають ШІ не рідше кількох разів на тиждень, що свідчить про систематичний, а не епізодичний характер його використання.

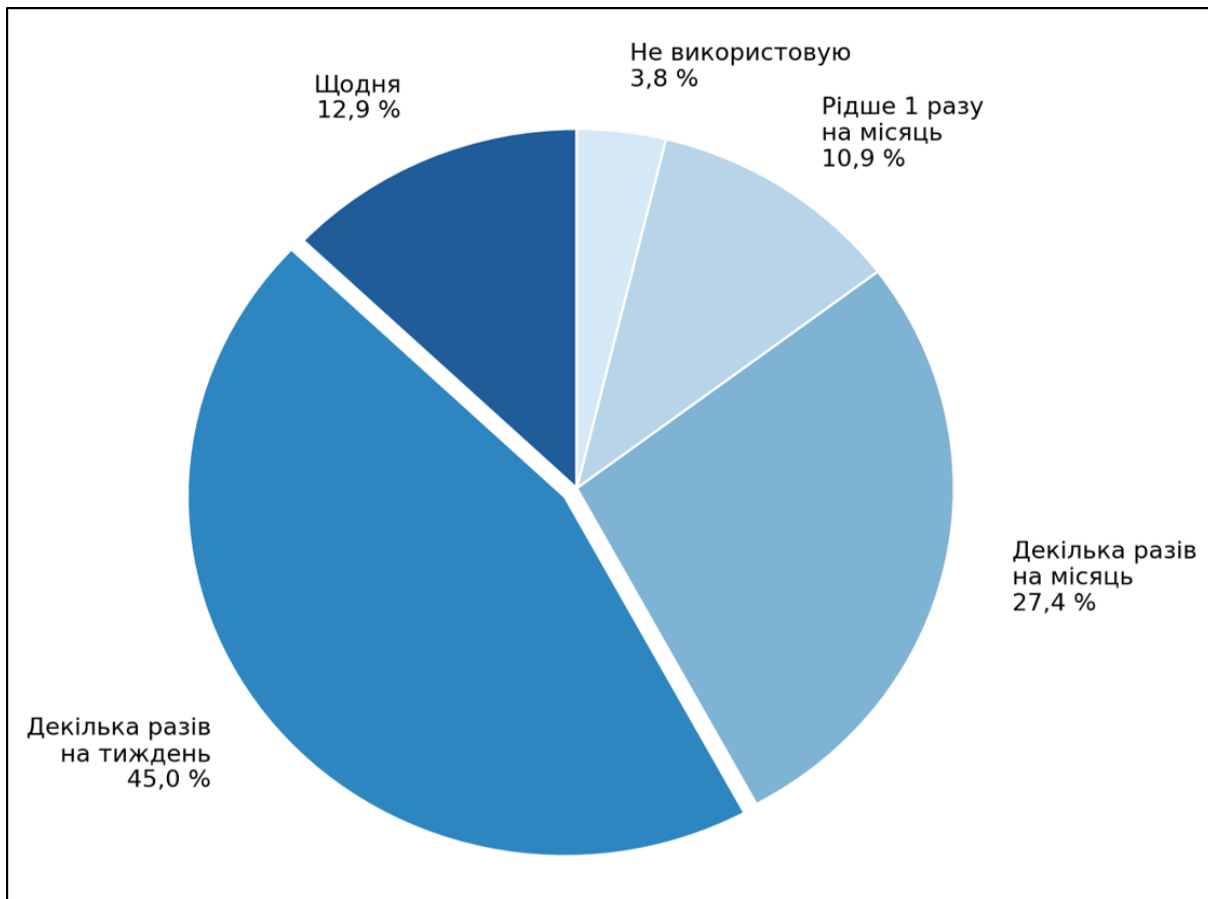


Рис. 3. Розподіл педагогів за частотою застосування інструментів III
Джерело: складено за матеріалами опитування МОППО, 2026 р.

Питання про задачі передбачало мно- ставлено на рис. 4.
жинний вибір. Агреговані результати пред-

Задача	Відповідей	% від вибірки, які ви- користовують
Створення презентацій	771	51,5
Створення тестових чи інших типів завдань для здобувачів освіти	750	50,1
Створення / удосконалення текстів	634	42,4
Генерування / редагування ілю- страцій	618	41,3
Узагальнення інформації на ос- нові наявних даних	449	30,0
Переклад тексту	343	22,9
Створення інфографіки	339	22,7
Створення мап думок	339	22,7

Генерування відео / аудіо	316	21,1
Автоматизоване оцінювання робіт учнів	153	10,2
Створення персоналізованих чат-ботів	31	2,1

Рис. 4. Застосування ШІ для розв'язання педагогічних задач (множинний вибір; $n=1\,496$)
Джерело: складено за матеріалами опитування МОППО, 2026 р.

Дані, що представлено на рис. 4, презентують чітко виражену тенденцію: трійку лідерів становлять створення презентацій (51,5 %), підготовка тестових завдань (50,1 %) і створення / удосконалення текстів (42,4 %). Ці задачі є рутинними й часомісткими в роботі педагога, що пояснює попит на автоматизацію. Подібна закономірність – концентрація використання ШІ навколо підготовки навчальних матеріалів – узгоджується із загальними тенденціями, зафіксованими у вітчизняних дослідженнях цього періоду (Довгий С., Бабійчук С.,

Давибіда Л., Білецька М., 2024).

Відносно невисока частка автоматизованого оцінювання (10,2 %) та розроблення персоналізованих чат-ботів (2,1 %) вказує на те, що педагоги переважно зупиняються на «першому рівні» автоматизації – генерації контенту – і не переходять до складніших сценаріїв, які потребують вищих компетентностей.

Питання про труднощі педагогів у роботі з ШІ-інструментами також передбачало множинний вибір. Розподіл відповідей представлено на рис. 5.

Труднощі	Відповідей	% від вибірки
Результат не завжди задовольняє / не відповідає запиту	802	53,6
Можливості безкоштовних версій ШІ-додатків обмежені	742	49,6
Не маю достатнього рівня знань щодо принципу роботи інших ШІ-додатків (крім ChatGPT, Gemini тощо)	411	27,5
Не всі інструменти ШІ мають україномовний інтерфейс	341	22,8
Не виникає жодних труднощів	150	10,0

Рис. 5. Основні труднощі педагогів у роботі з ШІ-інструментами
Джерело: складено за матеріалами опитування МОППО, 2026 р.

Найпоширенішою серед зазначених труднощів є незадоволення якістю результатів ШІ (53,6 %), що вказує на недостатній рівень «промпт-компетентності» – вміння чітко формулювати запити. У настановах

UNESCO наголошено, що ефективне використання генеративного ШІ потребує від користувачів уміння критично оцінювати вихідні дані (UNESCO, 2023).

Обмеженість безкоштовних версій

ШІ-додатків (49,6 %) є проблемою, зумовленою недостатнім рівнем заробітних плат в системі освіти, що не дає можливості педагогам витрачати кошти на передплату різноманітних сервісів. Брак знань щодо різних ШІ-інструментів, крім найбільш відомих (27,5 %), підтверджує, що ШІ-компетентність педагогів сконцентровано навколо кількох загальновідомих сервісів – ChatGPT та Gemini, – тоді як ширший спектр інструментів залишається незасвоєним. Брак україномовного інтерфейсу

(22,8 %) є специфічним для вітчизняного контексту бар'єром. Лише 10 % респондентів зазначили, що не мають жодних труднощів, що підтверджує: навіть серед активних користувачів ШІ певні бар'єри є нормою, а не винятком.

Ключовим стратегічним блоком є питання про виклики, пов'язані з інтеграцією ШІ в освітній процес, та про підходи до академічної доброчесності. Дані на рис. 6 засвідчують таку ієрархію.

Виклик	Відповідей	% від вибірки
Втрата навичок критичного мислення	1 036	69,3
Збільшення залежності від технологій	858	57,4
Етичні питання, пов'язані з доброчесністю (вчителя, учня, керівника ЗО)	639	42,7
Етичні питання, пов'язані з обробкою персональних даних	297	19,9
Питання безпеки в цифровому середовищі	239	16,0
Погіршення якості освітніх матеріалів	179	12,0
Труднощі з інтеграцією ШІ в наявні навчальні плани	84	5,6

Рис. 6. Оцінка педагогів щодо викликів інтеграції ШІ в освітній процес
Джерело: складено за матеріалами опитування МОППО, 2026 р.

Опитані освітяни Миколаївської області найбільше занепокоєні педагогічними й етичними наслідками, а не суто технологічними ризиками. Найгострішим визнано втрату навичок критичного мислення (69,3 %), збільшення технологічної залежності (57,4 %) та етичні питання, пов'язані з доброчесністю (42,7 %). У «Настановах щодо генеративного ШІ в освіті» UNESCO наголошує на необхідності зберегти людську суб'єктність у навчальному процесі та попереджає, що тривале використання генеративного ШІ може мати глибокий вплив на розвиток людських здатностей,

зокрема критичного мислення та творчості (Miao, F. & Holmes, W. UNESCO, 2023). Поділяємо це занепокоєння: повне делегування когнітивних завдань інструментам ШІ – без власного аналізу, критичної оцінки та осмислення результатів – справді є ризиком перетворити учня із суб'єкта, що мислить, на пасивного споживача згенерованого контенту. Ідеться не про відмову від технологій, а про необхідність свідомого й методично виваженого їх упровадження. Водночас зазначимо, що розширення доступного інструментарію відкриває додаткові можливості для подолання освіт-

ніх втрат, яких зазнають здобувачі освіти Миколаївщини в умовах війни. Для мінімізації ризику некритичного використання генеративного ШІ рекомендуємо педагогам надавати перевагу не обсяговим завданням із коротким терміном виконання, а компетентнісно орієнтованим: меншим за обсягом, але таким, що передбачають безпосередню залученість здобувача, сприяючи розвитку практичних життєвих навичок.

Занепокоєність педагогів Миколаївщини якістю навчання узгоджується із загальними тенденціями, зафіксованими в дослідженнях освіти в умовах кризи (Ober J., Matuskevych T., Strutynska O., 2025). Ставлення до академічної доброчесності суголосне з висновками всеукраїнського дослідження: більшість учителів визнають потенціал ШІ, однак серйозно стурбовані ризиками академічної нечесності (Довгий С., Бабійчук С., Давибіда Л., Білецька М., 2024).

Частково розв'язати описані вище проблеми покликаний Закон «Про академічну доброчесність» (18.12.2025 № 4742-IX), що у грудні 2025 року ухвалила Верховна Рада України, який набуває чинності 31 липня 2026 р. і вперше на законодавчому рівні визначає «недоброчесне використання результатів, згенерованих штучним інтелектом» як окремий вид порушення академічної доброчесності (Закон України № 4742-IX, 2025).

Повертаючись до результатів дослідження, у відповідь на питання щодо стратегій забезпечення академічної доброчесності більшість респондентів (51 %) підтримують варіант оприлюднення публічної політики використання ШІ та навчання коректного цитування, перенесення ваги оцінювання на підсумковий тест підтримують 26,1 %, вимагати від учнів надання записів (історії) послуговування інструментами ШІ – 23,5 %, редизайн завдань (усний / демозахист, проміжні артефакти процесу) – 14,4 %, покладатися на «детектори ШІ» – 11,4 %. Повну заборону ШІ підтримали 8 % респондентів. Переважання конструктивних стратегій над заборонними засвід-

чує зрілу позицію педагогів регіону щодо нових технологій.

Ставлення педагогів до використання ШІ у здобувачів освіти є поміркованим: лише 6,4 % повністю дозволяють це без обмежень, 41,2 % – із певними умовами, ще 41,1 % – вирішують ситуативно. Повну заборону зафіксовано в 11,4 % випадків. Сукупно 88,6 % педагогів тією чи іншою мірою допускають таке використання ШІ.

Особливу дослідницьку цінність становлять відкриті відповіді педагогів на питання про перспективи впровадження ШІ. Серед 1 496 анкет 123 містили розгорнуті коментарі, що здебільшого відображають прагматичний оптимізм: *«ШІ дає змогу швидше підготуватись до уроку, розширити можливості висвітлення теми, швидко згенерувати картинку чи відео. Перешкода лише одна: плата за користування»*. Цей вимір підкреслює економічний аспект доступності: неможливість передплати стоїть на заваді систематичного застосування навіть у тих, хто має бажання і навички.

Водночас із оптимізмом у відповідях виразно звучить тема педагогічної суб'єктності: *«Вважаю, що грамотне поєднання педагогічного досвіду та можливостей штучного інтелекту сприяє підвищенню якості навчання, розвитку критичного мислення учнів та їхньої мотивації до навчання»*, *«ШІ – як помічник, генератор ідей, які можна брати за основу»*. Ці висловлювання відображають позицію, за якою технологія підсилює можливості фахівця, не замінюючи їх.

Водночас у відповідях відчутна тривога педагогів: *«Плюси: створення різноманітних завдань... але це практично все перекреслює один великий мінус – учні скидають всю свою роботу на ШІ, що зводить нанівець гарні починання»*. Окремі педагоги висловлюються категорично: *«Можливо є перспективи, але люди перестануть мислити і щось створювати своє, особисте, цікаве, не схоже на інших»*; *«Не підтримую впровадження, так як це суттєво знижує інтелектуальний рівень учнів»*. Ці голоси, хоча й меншість, утворюють важливий по-

люс дискусії, що заслуговує на увагу під час розроблення методичних рекомендацій.

Серед практичних перешкод, що визначили педагоги, найчастіше фігурують брак часу на якісне опанування нових інструментів, недостатній рівень цифрових навичок і брак системного навчання, а також технічна недостатність обладнання. Схожий характер перешкод зафіксовано і в дослідженні освітніх практик в умовах пандемії та війни в Україні (Ober J., Matuskevych T., Strutynska O., 2025).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене опитування демонструє, що штучний інтелект набув рис масового інструмента педагогічної практики: більшість педагогів Миколаївщини вже його використовують, а більш, ніж половина – на регулярній основі. Питання вже не в тому, впроваджувати чи ні, а в тому, як зробити використання ШІ якісним і відповідальним.

Самооцінка компетентності залишається помірною, а домінантна модель застосування – базова: педагоги переважно залучають ШІ до підготовки навчальних матеріалів (презентацій, тестів, текстів, ілюстрацій) та генерації ідей для занять. Цей «перший рівень» автоматизації є зрозумілим стартовим пунктом, проте він фіксує реальний розрив між потенціалом ШІ і наявним рівнем педагогічної ШІ-грамотності.

Провідні труднощі – незадоволення якістю результатів і обмеженість безкоштовних версій виокремлюють дві конкретні системні проблеми: необхідність цілеспрямованого навчання «промпт-компетент-

ності» і питання фінансової доступності ліцензованих інструментів для бюджетних закладів. Тривоги педагогів зосереджено насамперед навколо педагогічних і етичних наслідків: утрати критичного мислення в учнів, зростання технологічної залежності та порушень академічної доброчесності, а не навколо суто технічних або організаційних питань. Це засвідчує зрілу й рефлексивну позицію освітян.

Аналіз відкритих відповідей розкриває складний освітянський дискурс, у якому поєднано прагматичний оптимізм (ШІ як заощадження часу й генератор ідей), збереження педагогічної суб'єктності (ШІ як помічник, а не замітник) і занепокоєння щодо інтелектуального саморозвитку учнів. Освітня не лише застосовують ШІ, а й активно рефлексують щодо його ролі та меж послуговування ним в освітньому процесі.

Серед пріоритетів для системи післядипломної педагогічної освіти регіону – розвиток промпт-компетентності, розширення ознайомлення педагогів зі спектром доступних ШІ-сервісів та формування інституційних підходів до академічної доброчесності, зокрема оновлення внутрішніх політик та положень відповідно до нових тенденцій та законодавчих норм.

Перспективами досліджень убагачаємо: порівняльний аналіз ШІ-практик педагогів у різних типах закладів освіти; вивчення зв'язку між рівнем ШІ-компетентності та освітніми результатами здобувачів; удосконалення підвищення кваліфікації з ШІ-грамотності на базі МОППО з урахуванням виявлених бар'єрів і потреб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бобрицька В. І., Красильникова Г. В. Штучний інтелект у вищій освіті України: комплексне дослідження ставлення стейкхолдерів, очікувань і занепокоєнь / В. І. Бобрицька, Г. В. Красильникова, Т. С. Скирда, Н. А. Беседа, С. Р. Красильников // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. – 2024. – Vol. 23, No. 1. – Р. 400–426. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.1.20>
2. Бойко А., Шевцова Н. Вплив інтеграції штучного інтелекту на зміни в освітньому

процесі України: перспективи та виклики / А. Бойко, Н. Шевцова, С. Яшанов, О. Тимошук, В. Паржницький // *Revista Eduweb*. – 2024. – Vol. 18, No. 1. – P. 180–189. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.01.13>

3. Довгий С., Бабійчук С. Ставлення вчителів і учнів до використання штучного інтелекту: всеукраїнське дослідження / С. Довгий, С. Бабійчук, Л. Давибіда, М. Білецька // *Інформаційні технології і засоби навчання*. – 2024. – Т. 104, № 6. – С. 197–215. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5890>

4. Іванюк І. В., Овчарук О. В. Аналіз результатів опитування щодо цифрової компетентності вчителя в умовах організації дистанційного навчання / І. В. Іванюк, О. В. Овчарук // *Імідж сучасного педагога*. – 2022. – № 4 (205). – С. 101–104. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4\(205\)-101-104](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4(205)-101-104)

5. Закон України «Про академічну доброчесність» від 18.12.2025 № 4742-IX [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text>

6. Захар О. Г. Уплив інструментів штучного інтелекту на професійний розвиток педагогів // *Вересень*. – 2024. – № 3 (102). – С. 102–114. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2024.09>

7. Міністерство цифрової трансформації України. Концептуально-референтна рамка цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників [Електронний ресурс]. – Київ : Мінцифра, 2021. – 70 с. – Режим доступу: <https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/975-dcf.pdf>

8. European Parliament and Council. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act) [Electronic resource]. – Official Journal of the European Union. – 2024. – Retrieved from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L_202401689

9. Holmes W., Bialik M., Fadel Ch. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. – Boston, MA: Center for Curriculum Redesign, 2019. – 242 p. ISBN: 978-1-794-29370-0

10. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research [Electronic resource]. – Paris: UNESCO, 2023. – 64 p. – DOI: <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>. – Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>

11. Ng D. T. K., Leung J. K. L., Chu S. K. W., Qiao M. S. Conceptualizing AI literacy: An exploratory review // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. – 2021. – Vol. 2. – Art. 100041. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>

12. Ober J., Matushevych T., Strutynska O. From challenges to opportunities: Using ICT and AI in Ukrainian education in times of pandemic and war // *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. – 2025. – Vol. 11. – Art. 100639. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2025.100639>

13. OECD.AI Policy Navigator [Electronic resource]. – 2025. – Retrieved from: <https://oecd.ai/en/dashboards/national> (Accessed: May 2026).

14. Tenberga I., Daniela L. Artificial Intelligence Literacy Competencies for Teachers Through Self-Assessment Tools // *Sustainability*. – 2024. – Vol. 16. – Art. 10386. DOI: <https://doi.org/10.3390/su162310386>

15. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence [Electronic resource]. – Paris: UNESCO, 2021. – 24 p. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455>

16. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes [Electronic resource]. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. – DOI: <https://doi.org/10.2760/115376>

**ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PEDAGOGICAL PRACTICE:
RESULTS OF A REGIONAL SURVEY OF EDUCATORS
IN MYKOLAIV REGION (UKRAINE)**

Zaporozhchenko Maksym,

Head of the Center for Digital Education and Media Culture

Mykolaiv In-Service Teacher Training Institute

4-a, Admiralska Street, 54001, Mykolaiv, Ukraine

m.zaporozhchenko@moippo.mk.ua

This research article presents an empirical analysis of how educators in Mykolaiv Region, Ukraine, engage with artificial intelligence tools in their professional practice. Set against the backdrop of accelerated digitalisation and the ongoing war, which together have fundamentally reshaped the conditions of schooling in the region, the study addresses the lack of empirical regional-level data on actual AI use in education. The research draws on a large-scale online survey conducted by the Mykolaiv In-Service Teacher Training Institute (MOIPPO) in March–April 2026, with a sample of 1,496 respondents representing all four administrative districts of the oblast. The survey explores the prevalence and intensity of AI tool adoption, the range of pedagogical tasks for which educators use AI, their self-assessed competence level, attitudes toward students' use of AI, and the key difficulties and challenges perceived in the integration process. The study pays special attention to the open-ended responses, which allow the reconstruction of the pedagogical discourse surrounding AI in the region – capturing practitioners' views on its potential, on the barriers they encounter in their daily work, and on the conditions under which AI can genuinely serve education rather than undermine it. Importantly, the research situates its findings within the broader normative context, including recent Ukrainian legislation on academic integrity that directly addresses AI use, and the growing international regulatory framework for artificial intelligence in education. The findings are intended to inform the design of targeted professional development programmes, the formation of institutional AI policies for schools, and further comparative research on AI adoption in education in Ukraine and in other countries affected by war.

Keywords: *academic integrity; AI literacy; artificial intelligence; digital competence; in-service teacher training.*

REFERENCES

1. Bobrytska, V. I., Krasylnykova, H. V., Beseda, N. A., Krasylnykov, S. R. & Skyrda, T. S. (2024). Shtuchnyi intelekt u vyshchii osviti Ukrainy: kompleksne doslidzhennia stavlennia steikholderiv, ochikuvan i zanepokoien [Artificial intelligence (AI) in Ukrainian higher education: A comprehensive study of stakeholder attitudes, expectations and concerns]. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23 (1), 400–426. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.1.20> (ukr).
2. Boiko, A., Shevtsova, N., Yashanov, S., Tymoshchuk, O. & Parzhnytskyi, V. (2024). Vplyv intehratsii shtuchnoho intelektu na zminy v osvitnomu protsesi Ukrainy: perspektyvy ta vyklyky [The impact of the integration of artificial intelligence on changes in the education process of Ukraine: Prospects and challenges]. *Revista Eduweb*, 18 (1), 180–189. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.01.13> (ukr).
3. Dovhyi, S., Babiichuk, S., Davybida, L. & Biletska, M. (2024). Stavlennia vchyteliv i uchniv do vykorystannia shtuchnoho intelektu: vseukrainske doslidzhennia [Teachers' and

students' attitudes towards the use of AI: all-Ukrainian research]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 104 (6), 197–215. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5890> (ukr).

4. European Parliament and Council. (2024). Regulation (EU) 2024/1689 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). Official Journal of the European Union. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L_202401689 (eng).

5. Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, Ch. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign. 242 p. ISBN: 978-1-794-29370-0 (eng).

6. Ivaniuk, I. V. & Ovcharuk, O. V. (2022). Analiz rezultativ opytuvannia shchodo tsyfrovoy kompetentnosti vchytelia v umovakh orhanizatsii dystantsiinoho navchannia [Analysis of survey results on teachers' digital competence in distance learning]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 4 (205), 101–104. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4\(205\)-101-104](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4(205)-101-104) (ukr).

7. Law of Ukraine «On Academic Integrity» of 18.12.2025, No. 4742-IX [Electronic resource]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text> (ukr).

8. Miao, F. & Holmes, W. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO. DOI: <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693> (eng).

9. Ministerstvo tsyfrovoy transformatsii Ukrainy. Kontseptualno-referentna ramka tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnykh i naukovykh pedahohichnykh pratsivnykiv (2021). [Ministry of Digital Transformation of Ukraine. Conceptual and reference framework for digital competence of teaching and academic staff]. Kyiv: Mintsyfra. Retrieved from: <https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/975-dcf.pdf> (ukr).

10. Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W. & Qiao, M. S. (2021). *Conceptualizing AI literacy: An exploratory review*. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041> (eng).

11. Ober, J., Matushevych, T. & Strutynska, O. (2025). From challenges to opportunities: Using ICT and AI in Ukrainian education in times of pandemic and war. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 11, 100639. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2025.100639> (eng).

12. OECD.AI Policy Navigator [Electronic resource]. (2025). Retrieved from <https://oecd.ai/en/dashboards/national> (Accessed: May 2026) (eng).

13. Tenberga, I. & Daniela, L. (2024). Artificial intelligence literacy competencies for teachers through self-assessment tools. *Sustainability*, 16, 10386. DOI: <https://doi.org/10.3390/su162310386> (eng).

14. UNESCO. (2021). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455> (eng).

15. Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2760/115376> (eng).

16. Zakhar, O. H. (2024). Uplyv instrumentiv shtuchnoho intelektu na profesiyni rozvytok pedahohiv [The artificial intelligence instruments influence on the professional development of pedagogical workers]. *Veresen*, 3 (102), 102–114. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2024.09> (ukr).

Стаття надійшла до редакції 22.06.2026

Прийнято до друку 30.09.2026