

**МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ УПРАВЛІННЯ,
ПСИХОЛОГІЇ ТА БЕЗПЕКИ**

Кафедра загальної та соціальної психології

**ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ
ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

Кваліфікаційна робота
здобувачки вищої освіти
першого (бакалаврського рівня)
вищої освіти заочної форми
здобуття освіти
спеціальності 053 Психологія
Яни МАСЛЯНКИ

Науковий керівник:
доцент кафедри загальної
та соціальної психології,
кандидат соціологічних наук, доцент
Анна ШИДЕЛКО

Рецензент
професор кафедри загальної
та соціальної психології,
доктор педагогічних наук, професор
Галина ЛЯЛЮК

Кваліфікаційна робота допущена до захисту

«__» _____ 2026 р., протокол № _____

Завідувач кафедри загальної та соціальної психології
доктор психологічних наук, професор

_____ **Зоряна КОВАЛЬЧУК**

Львів-2026

АНОТАЦІЯ

Маслянка Яна. Особливості ставлення студентів до використання штучного інтелекту у навчальному процесі

У кваліфікаційній роботі досліджено проблему ставлення студентів до використання штучного інтелекту в умовах цифрової трансформації вищої освіти. Здійснено теоретичний аналіз феномену ставлення як багатокомпонентного психологічного утворення, що включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Розкрито психологічні та соціально-педагогічні чинники формування ставлення до інноваційних технологій, проаналізовано переваги, ризики та етичні аспекти інтеграції штучного інтелекту в освітній процес.

Проведено емпіричне дослідження з метою виявлення особливостей структури ставлення студентів до використання штучного інтелекту та його взаємозв'язку з рівнем генералізованої тривожності, сприйнятого стресу та копінг-стратегій. Установлено, що ставлення студентів має переважно позитивний когнітивний характер і реальну поведінкову інтеграцію інструментів штучного інтелекту в навчальну діяльність, водночас емоційний компонент характеризується частковою амбівалентністю. Виявлено статистично значущі зв'язки між рівнем тривожності, сприйнятого стресу та емоційним компонентом ставлення, а також позитивні кореляції між проблемно-орієнтованими копінг-стратегіями та когнітивно-поведінковими аспектами використання штучного інтелекту.

Обґрунтовано необхідність психологічного супроводу студентів у процесі цифровізації освіти, спрямованого на розвиток цифрової рефлексивності, критичного мислення, емоційної саморегуляції та відповідального використання інструментів штучного інтелекту в навчальному процесі.

Ключові слова: ставлення, студенти, штучний інтелект, цифровізація освіти, тривожність, сприйнятий стрес, копінг-стратегії, цифрова рефлексивність, психологічний супровід.

ABSTRACT

Maslyanka Yana. Peculiarities of Students' Attitudes Toward the Use of Artificial Intelligence in the Educational Process

The qualification paper examines the problem of students' attitudes toward the use of artificial intelligence in the context of digital transformation of higher education. A theoretical analysis of attitude as a multidimensional psychological construct comprising cognitive, emotional, and behavioral components is presented. Psychological and socio-pedagogical factors influencing the formation of attitudes toward innovative technologies are outlined, as well as the advantages, risks, and ethical aspects of integrating artificial intelligence into the educational process.

An empirical study was conducted to identify the structural characteristics of students' attitudes toward artificial intelligence and their relationship with generalized anxiety, perceived stress, and coping strategies. The findings indicate predominantly positive cognitive perceptions and actual behavioral integration of artificial intelligence tools in academic activities, while the emotional component demonstrates partial ambivalence. Statistically significant correlations were found between anxiety, perceived stress, and the emotional component of attitude, as well as positive associations between problem-focused coping strategies and cognitive-behavioral aspects of artificial intelligence use.

The study substantiates the importance of psychological support for students in the context of digitalization, aimed at developing digital reflexivity, critical thinking, emotional self-regulation, and responsible use of artificial intelligence tools in education.

Keywords: attitude, students, artificial intelligence, digitalization of education, anxiety, perceived stress, coping strategies, digital reflexivity, psychological support.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	7
1.1. Психологічне поняття ставлення особистості та його структура.....	7
1.2. Психологічні та соціально-педагогічні аспекти ставлення студентів до використання штучного інтелекту у навчальному процесі.....	11
1.3. Переваги, ризики та етичні аспекти використання штучного інтелекту у навчальному процесі.....	14
Висновки до першого розділу.....	17
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	19
2.1. Організація дослідження, характеристика вибірки та методики дослідження.....	19
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	24
2.3. Психологічні рекомендації щодо формування усвідомленого та безпечного використання штучного інтелекту студентами.....	33
Висновки до другого розділу.....	36
ВИСНОВКИ	38
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	41
ДОДАТКИ	45

ВСТУП

Актуальність дослідження. Стрімка цифровізація освітнього простору та активне впровадження інструментів штучного інтелекту (далі по тексту ШІ) в навчальний процес суттєво трансформують характер пізнавальної діяльності студентів. Генеративні AI-системи дедалі частіше використовуються для пошуку інформації, структурування матеріалу, написання текстів, аналізу даних і підготовки академічних завдань. Водночас інтеграція ШІ в освітній процес супроводжується низкою психологічних викликів, пов'язаних із формуванням відповідального ставлення до цифрових технологій, збереженням академічної доброчесності, розвитком критичного мислення та підтриманням психологічного благополуччя студентів.

Проблематика ставлення до ШІ набуває особливої актуальності в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, інформаційної перенасиченості та необхідності швидкої адаптації до нових технологічних реалій. Для студентської молоді характерним є поєднання позитивного сприйняття інновацій із певною тривожністю щодо можливих ризиків, знецінення власних інтелектуальних зусиль або порушення академічних норм.

Попри значну увагу до технічних аспектів функціонування AI-систем, психологічні особливості ставлення студентів до їх використання залишаються недостатньо дослідженими, особливо в контексті взаємозв'язку з рівнем тривожності, сприйнятого стресу та копінг-стратегій. Отже, дослідження психологічних детермінант ставлення студентів до використання ШІ у навчальному процесі є своєчасним, науково обґрунтованим і практично значущим.

Об'єкт дослідження: психологічні особливості взаємодії студентів із технологіями ШІ в освітньому середовищі.

Предмет дослідження: структура та психологічні детермінанти ставлення студентів до використання ШІ (рівень тривожності, сприйнятий стрес, копінг-стратегії).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості ставлення студентів до використання ШІ в освітньому процесі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення феномену ставлення особистості та психологічних аспектів використання ШІ в освіті.
2. Визначити психологічні показники (тривожність, сприйнятий стрес, копінг-стратегії), що можуть впливати на формування ставлення до використання ШІ.
3. Емпірично дослідити особливості ставлення студентів до використання ШІ та його взаємозв'язок із рівнем тривожності, стресу й копінг-стратегіями.
4. Окреслити психологічні рекомендації щодо формування усвідомленого та безпечного використання ШІ студентами.

Гіпотеза дослідження. Передбачається, що ставлення студентів до використання ШІ має багатоконпонентну структуру (когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти) та пов'язане з рівнем тривожності, сприйнятого стресу й особливостями копінг-стратегій; вищий рівень тривожності та стресу зумовлює більш амбівалентне або насторожене ставлення, тоді як переважання адаптивних копінг-стратегій сприяє конструктивному використанню ШІ в навчальній діяльності.

Теоретико-методологічна основа дослідження. У сучасному освітньому середовищі швидкий розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ) відкриває нові можливості для організації навчального процесу, підвищення ефективності засвоєння знань та формування цифрової компетентності студентів [6; 16; 24]. Зокрема, генеративні системи ШІ, такі як ChatGPT, сприяють розвитку навичок критичного мислення, самостійного навчання та креативності у студентів, проте одночасно створюють етичні та методологічні виклики щодо достовірності навчальних результатів та академічної доброчесності [8; 15; 19]. Дослідження свідчать, що впровадження

інтелектуальних освітніх систем значно змінює підхід до навчання, дозволяючи інтегрувати адаптивні методики та персоналізоване навчання [3; 29; 33; 36]. Водночас, важливими є аспекти цифрової трансформації та інформатизації освіти, що охоплюють управління освітніми ресурсами, розвиток професійних компетентностей викладачів та студентів, а також використання ІІТ для оптимізації навчальних процесів [35; 38; 39; 40]. Таким чином, комплексне вивчення впливу ІІТ на освітній процес є актуальним і дозволяє не лише оцінити потенціал технологій, але й врахувати ризики та обмеження їх використання у навчанні.

Методи та методики дослідження. У дослідженні було використано комплекс взаємодоповнюючих методів.

Теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та інтерпретація наукових джерел з проблематики ставлення особистості, психології стресу, копінг-стратегій та цифровізації освіти.

Емпіричні методи: анкетування; психодіагностичне тестування за допомогою стандартизованих методик; авторський опитувальник ставлення до використання ІІТ.

Методики дослідження: шкала генералізованої тривожності (GAD-7) [41]; шкала сприйнятого стресу (PSS-10) [42]; опитувальник копінг-стратегій (Brief COPE) [43]; авторський опитувальник ставлення студентів до використання ІІТ (Додаток А).

Методи математичної статистики: обчислення середніх значень, відсотковий аналіз, визначення стандартного відхилення, кореляційний аналіз (за потреби), узагальнення емпіричних даних у вигляді таблиць і діаграм.

Вибірка дослідження. У дослідженні взяли участь 60 студентів спеціальності «Психологія» закладів вищої освіти м. Львова. До вибірки були включені студенти 1-4 курсів бакалаврату, що дозволило простежити ставлення до використання ІІТ на різних етапах професійного становлення. Вибірка сформована за принципом доступності та добровільної участі.

Дослідження проводилося в онлайн-форматі з дотриманням принципів конфіденційності та анонімності.

Наукова (теоретична) новизна. Наукова новизна дослідження полягає у комплексному аналізі психологічних детермінант ставлення студентів до використання ШІ в освітньому середовищі, а також у розробці та апробації авторського опитувальника, що дозволяє диференційовано оцінити когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти ставлення до ШІ.

Теоретичне значення дослідження. Теоретичне значення полягає у поглибленні уявлень про психологічну структуру ставлення до цифрових технологій, розширенні знань про взаємозв'язок емоційних станів та використання інновацій у навчальній діяльності, а також у систематизації підходів до аналізу психологічних аспектів інтеграції ШІ в освітній процес.

Практичне значення дослідження. Практичне значення полягає у можливості використання отриманих результатів для розробки програм психологічного супроводу студентів в умовах цифровізації освіти, формування навичок усвідомленого та безпечного використання ШІ, профілактики цифрової залежності та зниження рівня тривожності. Розроблені рекомендації можуть бути впроваджені в діяльність психологічних служб закладів вищої освіти та використані викладачами при організації навчального процесу.

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку літературних джерел, який налічує – 43 позиції та додатків (авторська анкета-опитувальник). Робота вміщує – одну таблицю та 9 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

1.1. Психологічне поняття ставлення особистості та його структура

У сучасній психології поняття ставлення особистості розглядається як інтегральна характеристика психіки, що відображає систему вибіркового зв'язків людини з об'єктами соціальної реальності, явищами та процесами, які мають для неї особистісну значущість. Ставлення виступає психологічним фундаментом поведінки, адже визначає сприйняття нових явищ, емоційне реагування на них та готовність до певних дій. У контексті цифрової трансформації освіти ставлення студентів до використання ШІ є важливим фактором ефективності освітніх інновацій, оскільки воно впливає на прийняття технологій, академічну мотивацію та стиль навчальної діяльності [13; 28; 31].

З позиції психології інновацій та технологічної взаємодії ставлення можна розглядати як результат когнітивної оцінки нововведень, їх емоційного переживання та поведінкової готовності до використання. Дослідження цифрових освітніх середовищ показують, що психологічні установки студентів формуються під впливом попереднього досвіду використання технологій, рівня цифрової компетентності та соціального контексту навчання [14; 25; 22].

Так, Н. Іващенко та М. Шишкіна підкреслюють, що розвиток цифрової компетентності студентів пов'язаний із позитивним ставленням до інноваційних освітніх інструментів [14]. Аналогічно О. Спирін та ін. відзначають, що інтеграція інструментів ШІ в українських ЗВО формує нові

моделі взаємодії студентів із навчальним матеріалом і змінює їхні освітні установки [25].

У контексті дослідження ставлення студентів до використання ШІ розглядається як багатокомпонентне психологічне утворення, що включає когнітивний компонент (уявлення, переконання, оцінки щодо доцільності та ефективності ШІ), емоційний компонент (переживання, тривожність, довіра або настороженість щодо використання технології) та поведінковий компонент (реальна практика застосування ШІ в навчальній діяльності). Такий підхід забезпечує цілісність емпіричного аналізу.

Розглянемо поняття «ставлення» як психологічний феномен. Ставлення розглядається як складний психічний конструкт, що поєднує когнітивні уявлення, емоційні реакції та поведінкові тенденції щодо певного об'єкта. У дослідженнях використання технологій особливого значення набуває модель прийняття технологій Ф. Девіса, яка доводить, що сприйнята корисність та легкість використання технології формують позитивне ставлення до неї і впливають на намір використання [9]. У контексті ШІ ці положення підтверджуються сучасними дослідженнями, які демонструють, що позитивне сприйняття можливостей генеративного ШІ пов'язане з високою мотивацією студентів до навчання та самостійної роботи [2; 4; 32].

Українські дослідження також підкреслюють значущість психологічних установок у процесі цифровізації освіти. Зокрема, С. Довгий, С. Бабійчук та інші дослідники встановили, що ставлення студентів до ШІ залежить від рівня обізнаності та довіри до технологій [10]. Аналіз сучасних освітніх трансформацій засвідчує, що позитивні установки сприяють ефективному використанню інноваційних інструментів і підвищують якість навчального процесу [22; 37].

Висвітливо когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти ставлення. У психологічній науці традиційно виділяють три основні компоненти ставлення: когнітивний, емоційний та поведінковий.

Когнітивний компонент включає знання, переконання та уявлення про об'єкт. У контексті ШІ він охоплює усвідомлення студентами функцій технологій, їх можливостей і обмежень. Дослідження показують, що рівень знань про ШІ прямо впливає на сприйняття його корисності та безпеки [5; 30].

Емоційний компонент відображає почуття та переживання, пов'язані з об'єктом ставлення: від зацікавлення та ентузіазму до тривоги чи недовіри. Емпіричні дослідження студентських реакцій на генеративний ШІ демонструють одночасну наявність оптимізму щодо нових можливостей навчання та занепокоєння щодо академічної доброчесності та залежності від технологій [7; 23; 26].

Поведінковий компонент проявляється у готовності використовувати технології у навчанні або, навпаки, уникати їх. Аналіз практик застосування ШІ в університетських курсах показує, що позитивні установки сприяють активному використанню цифрових інструментів для дослідження, написання робіт і підготовки до занять [20; 27]. При цьому негативні установки можуть гальмувати інтеграцію інновацій навіть за наявності технічних можливостей [31].

Розкриємо далі процес формування ставлення у студентському віці. Студентський вік є періодом активного формування професійної ідентичності, цінностей та світогляду, що робить його особливо чутливим до інноваційних змін. У цей період важливу роль відіграють освітнє середовище, стиль викладання та соціальна взаємодія у групі. Дослідження студентських спільнот показують, що позитивний досвід використання цифрових інструментів сприяє формуванню відкритості до нових технологій [34; 37].

Міжнародні дослідження також демонструють, що ставлення студентів до генеративного ШІ формується під впливом академічних вимог, соціальних норм і рівня підтримки з боку викладачів [7; 17]. Встановлено, що використання ШІ може підвищувати мотивацію та залученість до навчання, якщо технології інтегруються у педагогічно обґрунтований спосіб [2; 26].

Водночас недостатня регуляція або відсутність етичних орієнтирів може викликати тривожність і недовіру до нововведень [1; 12].

Далі висвітлимо ставлення до інновацій і технологій у навчальному процесі. Ставлення студентів до технологічних інновацій визначається не лише особистісними характеристиками, але й культурою освітнього середовища. Дослідження цифрової трансформації освіти підкреслюють, що впровадження ІІІ супроводжується зміною ролі студента: від пасивного споживача знань до активного суб'єкта навчальної діяльності [13; 22]. При цьому позитивні установки сприяють формуванню навичок саморегуляції, критичного мислення та творчого підходу до навчання [32; 20].

Окремі дослідження засвідчують, що ставлення студентів до генеративного ІІІ є багатовимірним і поєднує прагматичні оцінки користі, етичні міркування та особистісні емоційні реакції [11; 21; 30]. Аналіз міжнародних оглядів показує, що студенти розглядають ІІІ як інструмент підтримки навчання, проте водночас висловлюють побоювання щодо зниження самостійності та можливих порушень академічної доброчесності [17; 23].

Отже, ґрунтуючись на аналізі вчених з означеної тематики, зазначимо, що ставлення особистості до використання ІІІ у навчальному процесі є складним психологічним феноменом, який формується на перетині когнітивних уявлень, емоційних переживань і поведінкових тенденцій. У студентському віці воно набуває особливої значущості, оскільки визначає готовність до прийняття інновацій та ефективність освітньої діяльності. Розуміння структури та механізмів формування ставлень дозволяє розробляти педагогічні стратегії, спрямовані на розвиток критичного і відповідального використання ІІІ у сучасній освіті [13; 28; 31].

1.2. Психологічні та соціально-педагогічні аспекти ставлення студентів до використання штучного інтелекту у навчальному процесі

Логічним продовженням аналізу структури ставлення особистості є розгляд тих психологічних і соціально-педагогічних чинників, які безпосередньо впливають на формування ставлення студентів до використання ШІ в освітньому середовищі. Якщо у попередньому підпункті ставлення було розглянуто як внутрішній психологічний конструкт, то на цьому етапі важливо зосередитися на контексті його формування: соціальних взаємодіях, освітніх практиках, цифровому середовищі та педагогічних умовах, у яких студенти взаємодіють із технологіями.

Сучасна вища освіта характеризується стрімкою цифровізацією, що змінює традиційні уявлення про навчання та роль студента у ньому. В. Биков, О. Спірін та інші українські дослідники зазначають, що впровадження інтелектуальних технологій трансформує навчальний процес, підвищує автономію студентів і створює нові форми освітньої взаємодії [25]. У цьому контексті ставлення студентів формується не лише через особистісні переконання, а й через досвід взаємодії з інноваційними освітніми практиками. Н. Морзе, О. Буйницька та Л. Варченко-Трифорова підкреслюють, що цифрова трансформація університетів змінює стиль навчальної діяльності та стимулює формування нових освітніх установок [22].

Психологічні аспекти ставлення студентів до ШІ значною мірою пов'язані з процесами сприйняття технологій і прийняття інновацій. Класична модель прийняття технологій доводить, що позитивне ставлення формується тоді, коли студенти усвідомлюють користь технології та відчувають контроль над її використанням [9]. Ці положення підтверджуються сучасними емпіричними дослідженнями студентського досвіду роботи з генеративним ШІ, де виявлено, що позитивне сприйняття інструментів ШІ корелює з високою академічною мотивацією та готовністю експериментувати з новими методами навчання [4; 32].

Разом із тим психологічні реакції студентів на ШІ є амбівалентними. З одного боку, вони демонструють інтерес до нових можливостей автоматизації навчальних завдань, персоналізації освітнього процесу та підтримки творчості [17; 21]. З іншого боку, виникають побоювання щодо втрати власної автономії, зниження рівня самостійності та можливих порушень академічної доброчесності [7; 23].

Д. Коттон, П. Коттон і Дж. Шипвей встановили, що частина студентів сприймає ШІ як інструмент підтримки навчання, а інша – як потенційну загрозу традиційним формам оцінювання [7]. Подібні висновки роблять А. Тлілі та співавтори, які наголошують на подвійності студентського сприйняття: поєднанні захоплення інноваціями та занепокоєння щодо їх етичних наслідків [32].

Важливим соціально-педагогічним чинником формування ставлення є роль викладача та навчального середовища. С. Довгий, С. Бабійчук та інші дослідники виявили, що підтримка викладача та наявність чітких правил використання ШІ сприяють формуванню більш відповідального та позитивного ставлення студентів до технологій [10]. Аналогічно Г. Ткачук, Ю. Єчкало та С. Семеріков наголошують, що ефективне впровадження інтелектуальних систем навчання потребує педагогічно обґрунтованої інтеграції, яка поєднує технології з розвитком критичного мислення [27].

Соціальний контекст студентської групи також має значний вплив на формування ставлень. В умовах колективного навчання студенти часто орієнтуються на думку однолітків, а тому позитивний досвід використання ШІ у групових проєктах може сприяти поширенню позитивних установок [20; 31]. Міжнародні дослідження показують, що відкриті дискусії про можливості та обмеження ШІ знижують рівень тривоги й підвищують довіру до нових технологій [4; 17].

Окрему роль відіграють індивідуально-психологічні характеристики студентів: рівень цифрової компетентності, навчальна мотивація, досвід використання технологій і стиль навчання. Н. Іващенко та М. Шишкіна

довели, що студенти з розвиненими цифровими навичками демонструють більш позитивне ставлення до використання інтелектуальних систем у навчанні [14]. Водночас дослідження показують, що студенти з високим рівнем критичного мислення схильні більш усвідомлено оцінювати ризики технологій, що може проявлятися як стримано-позитивне або амбівалентне ставлення [21; 30].

Не менш важливими є етичні та соціальні аспекти використання ШІ в освіті. Європейські рекомендації щодо використання ШІ наголошують на необхідності забезпечення прозорості алгоритмів, захисту персональних даних і формування культури академічної доброчесності [12]. Дослідники підкреслюють, що усвідомлення етичних норм використання технологій сприяє більш відповідальному ставленню студентів до цифрових інструментів і підвищує рівень довіри до них [1; 32].

Отже, підсумовуючи викладене, зауважимо, що психологічні та соціально-педагогічні аспекти ставлення студентів до використання ШІ формуються під впливом комплексу чинників: індивідуальних особливостей, соціального контексту навчання, педагогічних стратегій і культурних установок освітнього середовища. Позитивне ставлення виникає за умов педагогічної підтримки, чітких етичних орієнтирів і наявності практичного досвіду ефективного використання технологій. Водночас амбівалентність студентських реакцій свідчить про необхідність комплексного підходу до інтеграції ШІ в освітній процес, що враховує як психологічні потреби студентів, так і соціальні виклики цифрової епохи [22; 25; 31].

Важливо враховувати, що формування ставлення студентів до використання штучного інтелекту відбувається в умовах повномасштабної війни в Україні, що супроводжується високим рівнем соціальної напруженості, тривалим дистанційним навчанням, перериванням освітнього процесу та загальною психологічною невизначеністю. Цифровізація освіти у кризових умовах набуває не лише інноваційного, а й компенсаторного характеру, забезпечуючи безперервність навчання. У такому контексті ШІ

може сприйматися як ресурс стабілізації освітнього середовища або як додатковий стресогенний чинник, що ускладнює адаптацію студентів.

Важливо зазначити, що використання штучного інтелекту в освітньому процесі впливає не лише на академічну діяльність студентів, а й на формування їхньої професійної ідентичності як майбутніх психологів. Залучення цифрових інструментів до підготовки фахівця трансформує уявлення про межі професійної компетентності, відповідальність за прийняття рішень та роль людського фактору в психологічній практиці. Формування усвідомленого ставлення до ШІ стає складовою професійної зрілості, оскільки майбутній психолог повинен не лише користуватися технологіями, а й критично оцінювати їхні можливості та обмеження з позицій етики, безпеки та збереження автономії клієнта.

1.3. Переваги, ризики та етичні аспекти використання штучного інтелекту у навчальному процесі

Розглянувши психологічні механізми формування ставлення та соціально-педагогічні чинники, що впливають на сприйняття студентами ШІ, логічно перейти до аналізу тих переваг і ризиків, які безпосередньо визначають характер цього ставлення. Адже, реальний досвід використання технологій, їхні можливості та потенційні загрози формують емоційні реакції студентів, рівень довіри до інновацій і готовність інтегрувати їх у власну навчальну діяльність.

Передусім варто зазначити, що ШІ створює нові можливості для персоналізації навчання. Дослідники підкреслюють, що інтелектуальні системи здатні адаптувати навчальні матеріали до індивідуального темпу засвоєння інформації, рівня підготовки студента та його освітніх потреб [18; 22; 25]. Це сприяє підвищенню навчальної мотивації, оскільки студенти отримують швидкий зворотний зв'язок і підтримку у виконанні складних завдань [17; 27]. Міжнародні дослідження демонструють, що генеративний ШІ

може стимулювати креативність студентів, допомагаючи їм у пошуку ідей, структуризації текстів і аналізі інформації [4; 32].

Крім того, використання ІІ розширює можливості самостійної роботи студентів. Завдяки цифровим помічникам студенти можуть швидше отримувати пояснення навчального матеріалу, перевіряти власні відповіді та тренувати професійні навички в інтерактивному форматі [14; 27]. Н. Іващенко та М. Шишкіна доводять, що інтеграція інтелектуальних систем сприяє розвитку цифрової компетентності студентів і формує більш активну позицію у навчанні [14]. Подібні висновки містяться у дослідженнях Н. Морзе та співавторів, які наголошують на ролі ІІ як інструменту модернізації освітнього середовища [22].

Водночас поряд із перевагами дослідники звертають увагу на низку ризиків, які можуть впливати на ставлення студентів до використання ІІ. Одним із ключових викликів є зниження рівня самостійності у навчанні. Частина студентів може надмірно покладатися на автоматизовані відповіді, що призводить до поверхневого засвоєння матеріалу [7; 30]. Д. Коттон, П. Коттон і Дж. Шипвей встановили, що студенти часто розглядають генеративні інструменти як спосіб швидкого виконання завдань, що може негативно впливати на розвиток критичного мислення [7].

Ще одним ризиком є проблема академічної доброчесності. Генеративні системи здатні створювати тексти, які складно відрізнити від авторських, що викликає дискусії щодо чесності оцінювання та ролі студентської творчості [21; 23]. У міжнародних дослідженнях підкреслюється, що впровадження ІІ в освіту потребує оновлення підходів до контролю знань і формування нових критеріїв оцінювання [30; 31]. А. Тлілі та співавтори зазначають, що студенти усвідомлюють як потенційну користь технологій, так і ризик зловживання ними, що формує амбівалентне ставлення до інновацій [32].

Окрему групу викликів становлять психологічні ризики. Деякі студенти можуть відчувати тривогу через швидкі технологічні зміни або страх втратити власну інтелектуальну автономію [4; 17]. Водночас дослідження показують,

що недостатній рівень цифрової грамотності може спричиняти недовіру до технологій або їх уникнення [14; 20]. Таким чином, ставлення студентів значною мірою залежить від рівня їхньої підготовленості до використання інноваційних інструментів.

Не менш важливими є етичні аспекти використання ШІ. Європейські рекомендації щодо впровадження ШІ в освіті наголошують на необхідності прозорості алгоритмів, захисту персональних даних і відповідального використання технологій [12]. Дослідники підкреслюють, що етичні питання, такі як: авторство, конфіденційність інформації, ризики упередженості алгоритмів, суттєво впливають на довіру студентів до цифрових інструментів [1; 32]. ЮНЕСКО також наголошує на необхідності формування цифрової етики та критичного мислення у студентів як ключових компетентностей сучасної освіти [1].

Важливу роль у мінімізації ризиків відіграє педагогічна підтримка та чітке регламентування використання технологій у навчальному процесі. Дослідження С. Довгого та співавторів показують, що студенти демонструють більш відповідальне ставлення до ШІ за умов чітких інструкцій і роз'яснення педагогами можливостей і обмежень цифрових інструментів [10]. Подібні результати отримали Г. Ткачук, Ю. Єчкало та С. Семеріков, які підкреслюють необхідність поєднання технологічних інновацій із розвитком рефлексії та академічної культури студентів [27].

Таким чином, переваги використання ШІ: персоналізація навчання, підвищення мотивації, розвиток цифрових компетентностей і розширення можливостей самостійної роботи, співіснують із ризиками, пов'язаними з академічною доброчесністю, психологічними труднощами та етичними викликами. Саме баланс між можливостями та загрозами формує складне, інколи амбівалентне ставлення студентів до інноваційних технологій у навчальному процесі. Отже, ефективна інтеграція ШІ потребує не лише технічного впровадження, а й педагогічно та психологічно обґрунтованої

стратегії використання, що враховує особливості студентського віку та соціальний контекст сучасної цифрової освіти [22; 25; 31].

Висновки до першого розділу

Перший розділ присвячено теоретичному аналізу проблеми ставлення студентів до використання ІІІ у навчальному процесі. Встановлено, що ставлення є складним психологічним утворенням, яке охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти: усвідомлення сутності та можливостей технології, емоційне переживання взаємодії з нею та реальну готовність застосовувати інноваційні інструменти в навчанні [22; 25; 32].

Формування ставлення у студентському віці зумовлюється поєднанням індивідуально-психологічних і соціально-педагогічних чинників. Рівень цифрової компетентності, навчальної мотивації та критичного мислення сприяє більш позитивному й усвідомленому сприйняттю ІІІ, тоді як низька цифрова грамотність або недовіра до технологій можуть формувати амбівалентні чи стримано-негативні установки [14; 20; 31].

Важливу роль відіграє освітнє середовище: позиція викладача, організація навчального процесу, наявність етичних орієнтирів і педагогічної підтримки. Позитивний досвід використання ІІІ та обговорення його можливостей і ризиків підвищують довіру студентів і мотивацію до навчання [10; 27].

Аналіз переваг і ризиків засвідчив, що студенти сприймають ІІІ як ресурс підвищення ефективності та персоналізації навчання, водночас усвідомлюючи потенційні загрози: залежність від технологій, зниження критичності мислення, ризики порушення академічної доброчесності та зростання психологічної напруги в умовах цифрових змін [7; 21; 23; 30].

Окрему увагу приділено етичним аспектам інтеграції ІІІ: прозорості алгоритмів, захисту персональних даних і формуванню цифрової культури, що безпосередньо впливають на рівень довіри до інновацій [1; 12; 32]. Це дозволяє

розглядати ставлення до ШІ як психологічно та соціокультурно детерміновану установку.

Отже, теоретичний аналіз підтверджує, що ставлення студентів до використання ШІ є комплексним і багаторівневим феноменом, сформованим під впливом когнітивних уявлень, емоційних реакцій, поведінкових практик та освітнього контексту. Виявлена амбівалентність установок обґрунтовує необхідність системного психологічно виваженого підходу до впровадження інновацій [22; 25; 31].

Таким чином, інтеграція ШІ в освітній процес постає не лише як технологічна, а й як психологічна проблема. Ставлення студентів до ШІ опосередковується їх емоційними станами, зокрема рівнем тривожності, сприйнятого стресу та особливостями копінг-стратегій, що зумовлює потребу в емпіричному дослідженні відповідних взаємозв'язків.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

2.1. Організація дослідження, характеристика вибірки та методики дослідження

Емпіричне дослідження особливостей ставлення студентів до використання ШІ в навчальному процесі було організоване з урахуванням актуальних тенденцій цифровізації освіти та активного впровадження AI-технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців. Оскільки ШІ є відносно новим феноменом у системі української вищої освіти, особливу увагу було приділено добору валідних і культурно адаптованих психодіагностичних інструментів, що дозволяють дослідити емоційні, когнітивні та поведінкові аспекти ставлення студентів до цифрових інновацій.

Відповідно до мети та завдань дослідження було сформульовано такі гіпотетичні припущення: по-перше, ставлення студентів до використання ШІ має переважно позитивний когнітивний характер; по-друге, рівень генералізованої тривожності та сприйнятого стресу пов'язаний з емоційним компонентом ставлення; по-третє, адаптивні копінг-стратегії сприяють більш конструктивному використанню ШІ у навчанні; по-четверте, ставлення до ШІ має багатокомпонентну структуру та формується під впливом сукупності психологічних чинників.

Характеристика вибірки (див. рис. 2.1.). У дослідженні взяли участь 60 студентів спеціальності «Психологія» закладів вищої освіти м. Львова. До вибірки увійшли студенти 1-4 курсів бакалаврату (1 курс – 15 осіб; 2 курс – 16; 3 курс – 14; 4 курс – 15), середній вік респондентів становив – 19,5 року

(студентів 1-4 курсів, 18-21 рік), що дозволило простежити особливості ставлення до ШІ на різних етапах професійного становлення.

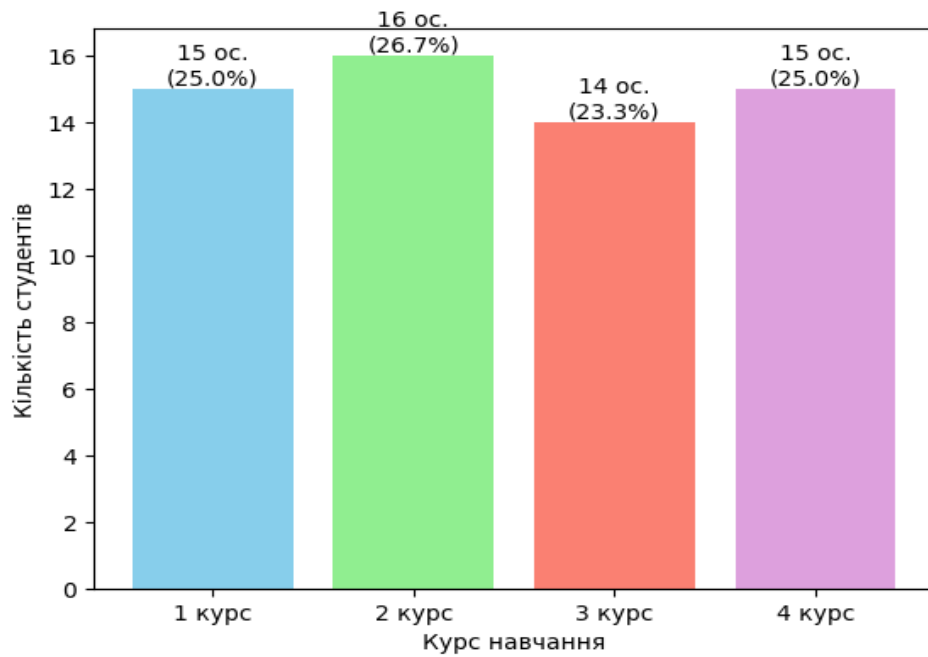


Рис. 2.1. Характеристика вибірки дослідження (розподіл за курсами)

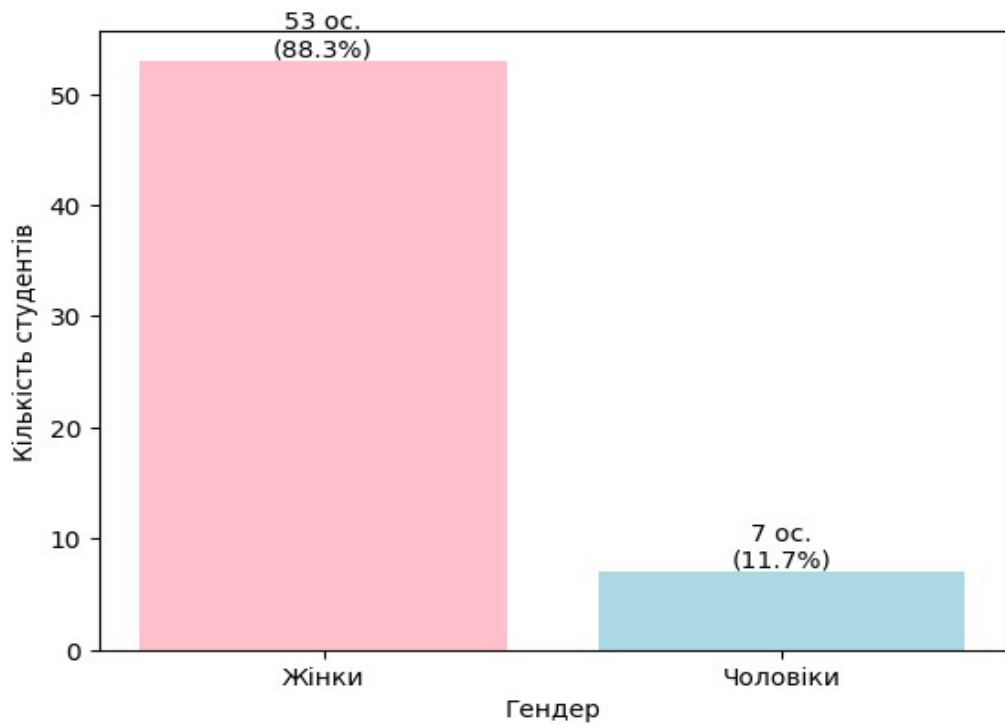


Рис. 2.2. Гендерна структура вибірки

Гендерна структура вибірки (див. рис. 2.2.) відображає специфіку гуманітарних спеціальностей: 53 жінки (88,3%) та 7 чоловіків (11,7%). Така асиметрія відповідає реальній структурі студентського контингенту психологічних спеціальностей і не розглядається як методологічне обмеження.

Дослідження проводилося у березні-квітні 2026 року в онлайн-форматі (Google Forms). Участь була добровільною та анонімною. Респондентів було поінформовано про мету дослідження та гарантії конфіденційності. Середній час заповнення методик становив 25-30 хвилин.

Окреслимо далі статистичну обробку даних та її процес. Первинна обробка передбачала підрахунок сумарних балів відповідно до ключів кожної методики. За шкалою GAD-7 (0-21 бал) визначалися рівні генералізованої тривожності: низький, помірний та високий. За шкалою PSS-10 (0-40 балів) із урахуванням реверсованих пунктів обчислювався індекс сприйнятого стресу. За методикою Brief COPE визначалися показники за 14 субшкалами з подальшим встановленням домінуючих копінг-стратегій. В авторському опитувальнику обчислювався загальний індекс ставлення до ІІІ та показники когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів.

Для узагальнення результатів застосовувалися методи описової статистики (середні значення, частоти, відсотковий розподіл), а також кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона) для виявлення взаємозв'язків між психологічними змінними.

Висвітливо далі обґрунтування вибору психодіагностичних методик щодо дослідження ставлення студентів до ІІІ у навчанні. Аналіз сучасних українських досліджень засвідчив відсутність стандартизованих методик, безпосередньо спрямованих на вимірювання ставлення студентів до використання ІІІ в освітньому процесі. У зв'язку з цим було використано комплекс валідованих українських адаптацій, що дозволяють дослідити психологічні чинники, які опосередковують формування такого ставлення.

Перша – це українська адаптація шкали генералізованої тривожності GAD-7 (Н. Алексіна, О. Герасименко, Д. Лавриненко, О. Савченко) [41] застосовувалася як індикатор емоційної готовності до технологічних змін. Методика GAD-7 складається з 7 пунктів, які оцінюються за 4-бальною шкалою (0-3 бали). Загальний бал може варіюватися від 0 до 21. Значення 0-4 інтерпретуються як низький рівень тривожності, 5-9 – помірний, 10 і вище – високий рівень. В умовах цифрової трансформації підвищена тривожність може відображати переживання невизначеності та сумніви щодо власної компетентності у використанні нових інструментів.

Друга – Шкала сприйнятого стресу PSS-10 [42], адаптована до українського контексту, базується на транзакційній теорії стресу Р. Лазаруса і С. Фолкман та дозволяє оцінити суб'єктивне відчуття напруження і контрольованості ситуації. Шкала містить 10 пунктів із 5-бальною системою оцінювання (0-4 бали). Сумарний показник може коливатися від 0 до 40 балів, де вищі значення свідчать про вищий рівень сприйнятого стресу. У контексті інтеграції ШІ цей показник є важливим для розуміння того, чи сприймаються технологічні інновації як ресурс або як загроза.

Третя – Опитувальник копінг-стратегій Brief COPE (українська адаптація Т. Яблонської, О. Верник, Г. Гайворонського) [43] використовувався для дослідження способів реагування студентів на труднощі. Методика містить 28 тверджень, згрупованих у 14 субшкал. Кожне твердження оцінюється за 4-бальною шкалою (1-4 бали). Бали за кожною стратегією обчислюються окремо, що дозволяє визначити домінуючі типи копінг-поведінки. Аналіз копіngu дозволяє розкрити поведінковий компонент ставлення до ШІ та виявити, чи супроводжується його використання активною адаптацією або унікальною поведінкою.

З огляду на відсутність валідованих українських інструментів, безпосередньо спрямованих на вимірювання ставлення до ШІ, було розроблено авторський опитувальник «Ставлення студентів до використання ШІ в навчальному процесі» складається з 18 тверджень, згрупованих у три

компоненти: когнітивний, емоційний та поведінковий (по 6 пунктів у кожному блоці). Оцінювання здійснюється за 5-бальною шкалою Лайкерта (1 – повністю не погоджуюсь; 5 – повністю погоджуюсь). Частина тверджень має реверсивний характер. Підраховувався сумарний показник за кожним компонентом та загальний індекс ставлення до ІІІ.

Вищі сумарні показники свідчать про більш позитивне та усвідомлене ставлення до використання штучного інтелекту, побудований відповідно до трикомпонентної моделі ставлення (див. Додаток А). Змістова валідність забезпечувалася експертним узгодженням формулювань із науковим керівником та пілотним дослідженням ($n=10$), яке підтвердило достатню внутрішню узгодженість тверджень. Авторський опитувальник було розроблено на основі трикомпонентної моделі ставлення (когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти), що дозволило структуровано оцінити особливості сприйняття студентами використання ІІІ в освітньому процесі. Формулювання тверджень здійснювалося з урахуванням сучасних досліджень цифрової трансформації освіти та психологічних механізмів прийняття інновацій. З метою забезпечення змістової валідності інструменту формулювання пунктів було узгоджено з фахівцями у галузі педагогічної та соціальної психології. Внутрішню узгодженість шкал перевірено за допомогою коефіцієнта α Кронбаха, що продемонструвало задовільні показники надійності. Отримані психометричні характеристики дозволяють використовувати опитувальник як інструмент емпіричного аналізу ставлення студентської молоді до застосування ІІІ.

З метою перевірки внутрішньої узгодженості використаних психодіагностичних інструментів було розраховано коефіцієнт надійності Cronbach's alpha. Отримані значення свідчать про достатній рівень внутрішньої узгодженості шкал у межах даної вибірки (див. табл. 2.1).

Показники внутрішньої узгодженості методик

Методика	Cronbach's α
GAD-7	0,84
PSS-10	0,81
Brief COPE	0,86
Авторський опитувальник	0,88

Отримані значення α перевищують мінімально допустимий поріг 0,70, що дозволяє вважати використані інструменти надійними для подальшого статистичного аналізу.

Таким чином, організація емпіричного дослідження відповідає поставленій меті та завданням роботи. Вибірка сформована з урахуванням специфіки професійної підготовки майбутніх психологів, а комплекс використаних методик забезпечує багатовимірний аналіз когнітивних, емоційних і поведінкових чинників ставлення до використання ШІ. Для обробки результатів застосовувалися методи математичної статистики.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Аналіз емпіричних даних здійснювався поетапно з дотриманням логіки поставлених завдань дослідження. На першому етапі було проведено описову статистичну обробку результатів кожної психодіагностичної методики окремо. На другому етапі здійснено їх змістову інтерпретацію в контексті теми дослідження та висунутих гіпотез. Завершальним кроком став кореляційний аналіз, спрямований на виявлення системних взаємозв'язків між емоційними станами, копінг-стратегіями та структурними компонентами ставлення до використання інструментів штучного інтелекту в навчальному процесі.

Висвітливо отримані дані поетапно.

Результати за шкалою генералізованої тривожності GAD-7 (%) (див. рис. 2.3.).

Розподіл рівнів генералізованої тривожності (GAD-7)

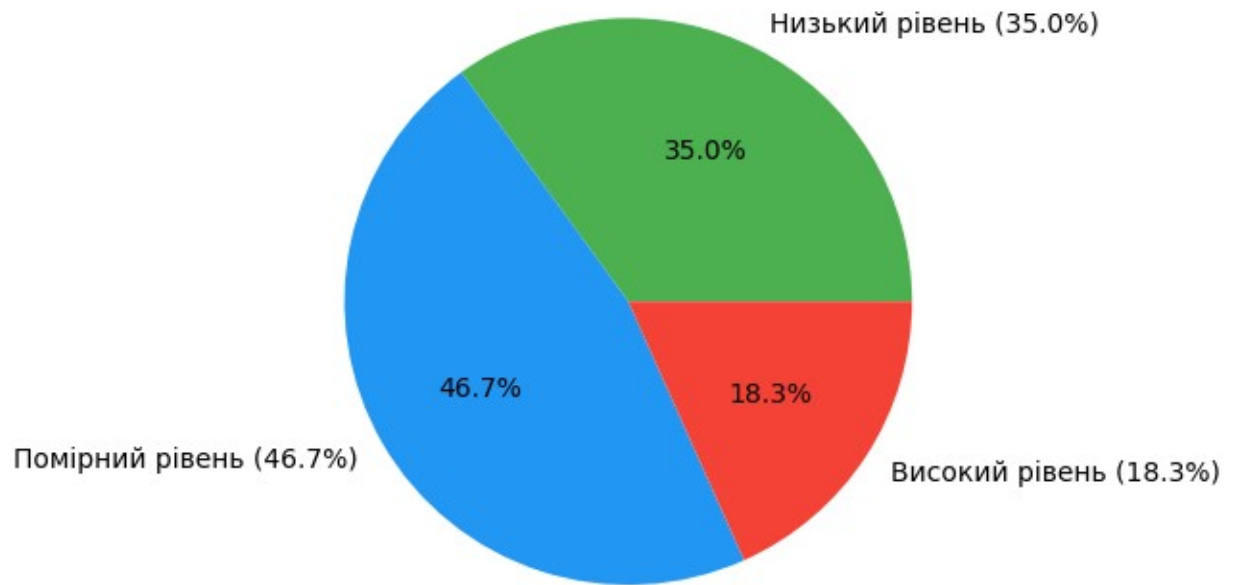


Рис. 2.3. Рівень генералізованої тривожності студентів за шкалою GAD-7

Аналіз результатів за шкалою GAD-7 засвідчив, що низький рівень тривожності продемонстрували 21 студент (35,0% вибірки), помірний рівень: 28 осіб (46,7%), а високий рівень: 11 студентів (18,3%). Таким чином, 65,0% респондентів перебувають у зоні помірної або високої тривожності.

Отримані показники свідчать про те, що для більшості студентів характерний стан підвищеної емоційної напруженості. Враховуючи сучасний освітній контекст, така тривожність може бути зумовлена не лише інтенсивністю навчального навантаження, але й необхідністю адаптації до цифрової трансформації освітнього середовища, включаючи використання ШІ-інструментів. Впровадження нових технологій змінює звичні моделі навчальної взаємодії, структуру академічної відповідальності та способи опрацювання інформації, що може актуалізувати переживання невизначеності.

Помірний рівень тривожності, зафіксований у 46,7% студентів, можна розглядати як показник адаптивної мобілізації. Водночас 18,3% із високими

показниками свідчать про наявність групи підвищеного психологічного ризику, для якої цифрові зміни можуть виступати додатковим емоційним навантаженням.

За нашим переконанням, отримані результати за методикою GAD-7, дають підстави стверджувати, що емоційний фон студентів у контексті цифровізації навчального процесу є неоднорідним. Хоча більшість перебуває в межах помірної тривожності, наявність значної частки студентів із високими показниками вказує на необхідність врахування емоційного чинника під час впровадження ШІ в освітнє середовище. Тривожність виступає потенційним психологічним маркером амбівалентності щодо цифрових інновацій.

Далі представимо результати за шкалою сприйнятого стресу PSS-10 (%) (див. рис. 2.4.).

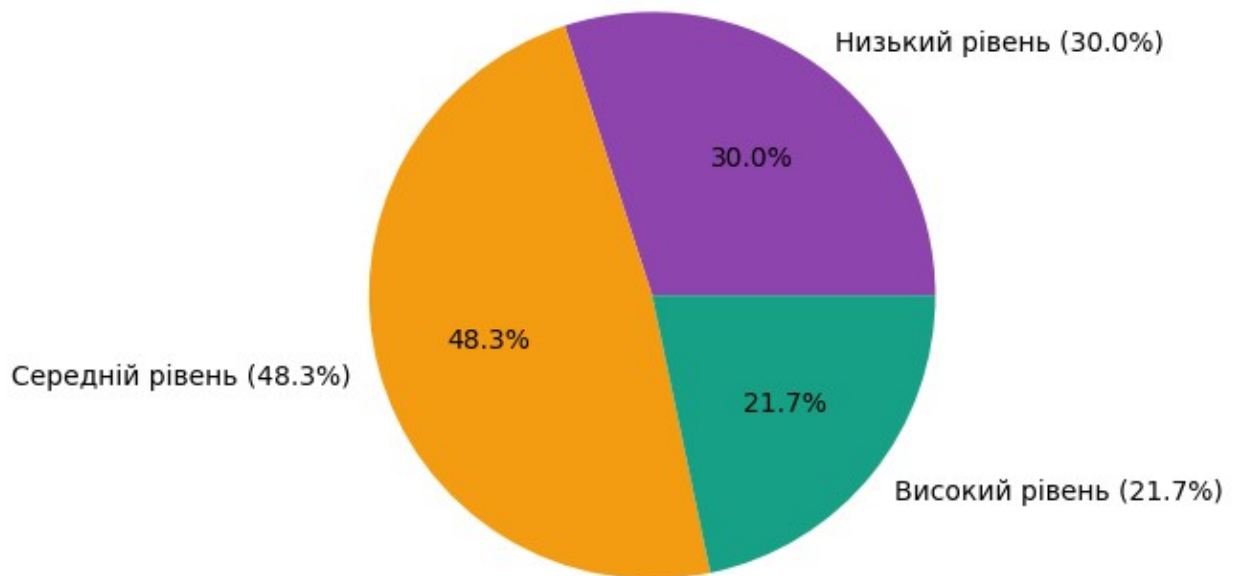


Рис. 2.4. Розподіл рівнів сприйнятого стресу студентів за методикою PSS-10

Аналіз показників сприйнятого стресу показав, що низький рівень продемонстрували 18 студентів (30,0%), середній 29 осіб (48,3%), високий 13 студентів (21,7%). Отже, 70,0% респондентів перебувають у межах середнього або високого рівня суб'єктивного психологічного напруження.

Водночас отримані результати варто інтерпретувати з урахуванням українського контексту. Освітній процес відбувається в умовах воєнного стану, вимушеної цифровізації, періодичного дистанційного навчання та психологічної нестабільності. Технологічні інновації, зокрема інструменти штучного інтелекту, впроваджуються не лише як елемент модернізації освіти, а й як компенсаторний механізм забезпечення безперервності навчання. Це підсилює емоційне навантаження та водночас формує підвищену адаптивність студентів.

Середній рівень стресу може відображати адаптаційний процес до змін у навчальному середовищі. Освітній простір, що активно цифровізується, вимагає від студентів підвищеної саморегуляції, цифрової компетентності та відповідальності за результати власної діяльності. Високий рівень стресу у 21,7% респондентів може бути пов'язаний із труднощами в організації навчальної діяльності, невпевненістю щодо коректності використання ШІ-інструментів або побоюваннями порушення принципів академічної доброчесності.

Важливо зазначити, що на відміну від тривожності як особистісної емоційної реактивності, сприйнятий стрес відображає оцінку ситуації як такої, що перевищує наявні ресурси особистості.

За нашим переконанням, отримані результати за методикою PSS-10, засвідчують, що цифровізація навчального процесу є психологічно значущим фактором для студентів. Суб'єктивне переживання стресу може впливати на характер ставлення до ШІ, зокрема на емоційний компонент, формуючи або ресурсне, або напружене сприйняття технологічних інновацій.

Далі представимо отримані результати за методикою Brief COPE (див. рис. 2.5). Як видно з рис. 2.5, найвищі середні показники зафіксовано за шкалами активного подолання, планування та позитивного переосмислення, що підтверджує домінування проблемно-орієнтованого копіінгу.

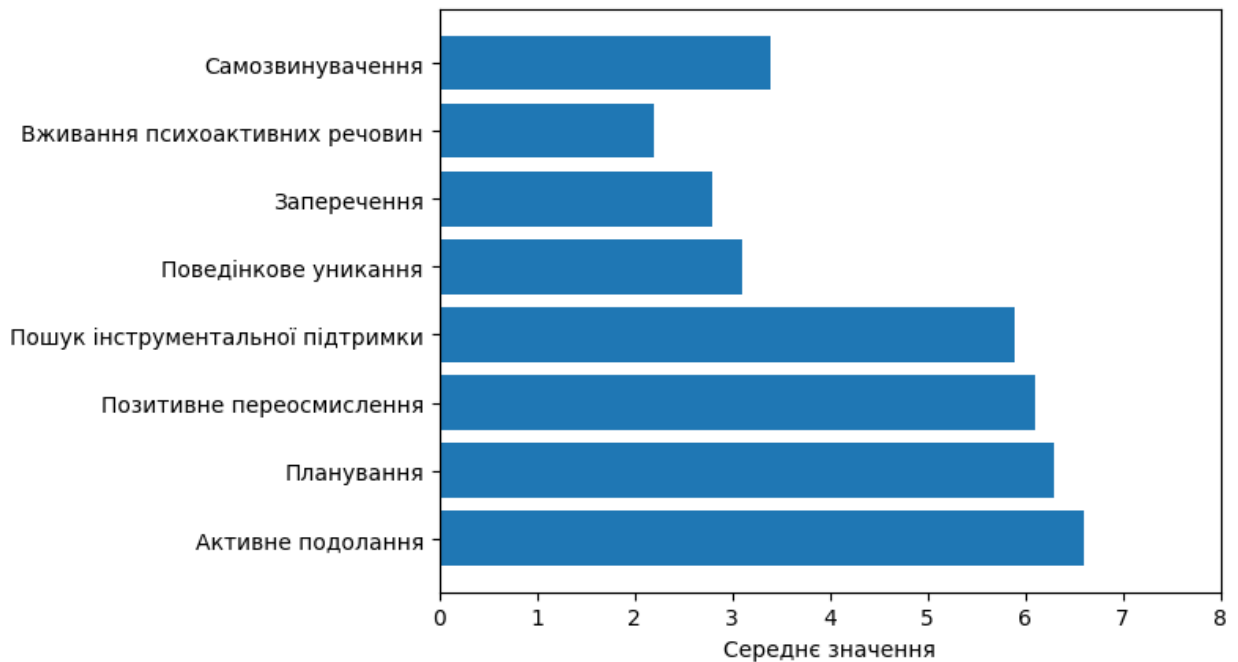


Рис. 2.5. Порівняльний аналіз середніх значень копінг-стратегій студентів за методикою Brief COPE

Аналіз копінг-стратегій показав, що найвищі середні значення зафіксовано за шкалами активного подолання проблеми, планування, позитивного переосмислення та пошуку інструментальної підтримки. Найнижчі показники отримано за шкалами поведінкового уникання, заперечення, вживання психоактивних речовин та самозвинувачення.

Таке співвідношення свідчить про домінування проблемно-орієнтованих стратегій подолання труднощів. Студенти схильні не уникати викликів, пов'язаних із цифровими інноваціями, а намагатися інтегрувати їх у власну діяльність через планування та активні дії.

Низькі показники дезадаптивних стратегій вказують на відсутність масового психологічного спротиву або регресивних форм реагування.

За нашим переконанням, отримані результати за методикою Brief COPE, дозволяють зробити висновок про загалом адаптивний потенціал студентської вибірки. Переважання конструктивних стратегій подолання труднощів створює сприятливе підґрунтя для інтеграції ІІІ в навчальну діяльність без суттєвої психологічної дезорганізації.

Далі представимо результати авторського опитувальника ставлення до використання ШІ, відповідно по компонентах. Когнітивний компонент – результати (див. рис. 2.6.).

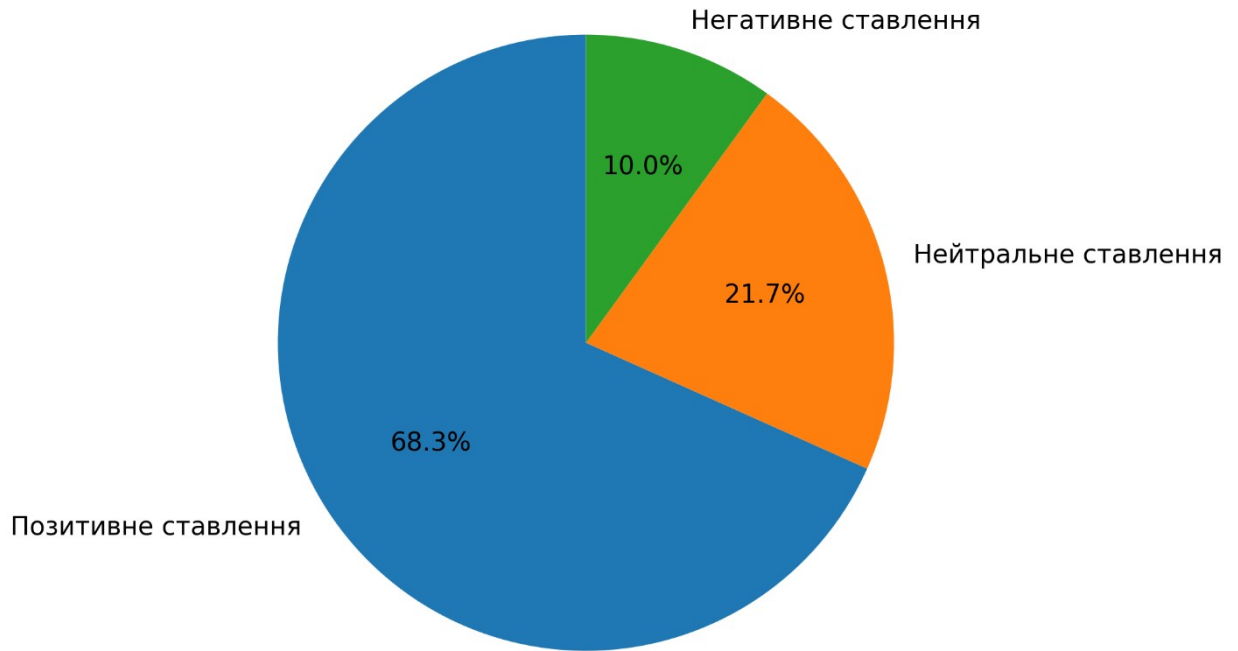


Рис. 2.6. Результати авторського опитувальника ставлення студентів до використання штучного інтелекту (когнітивний компонент)

Позитивне когнітивне ставлення виявлено у 41 студента (68,3%), нейтральне у 13 осіб (21,7%), негативне у 6 студентів (10,0%). Більшість респондентів визнають ефективність ШІ у пошуку інформації, структуруванні матеріалу та генерації ідей.

За нашим переконанням, отримані результати за когнітивним компонентом є найбільш стабільним і раціонально позитивним. Студенти сприймають ШІ як інструмент оптимізації навчальної діяльності.

Результати за емоційним компонентом (див. рис. 2.7.).

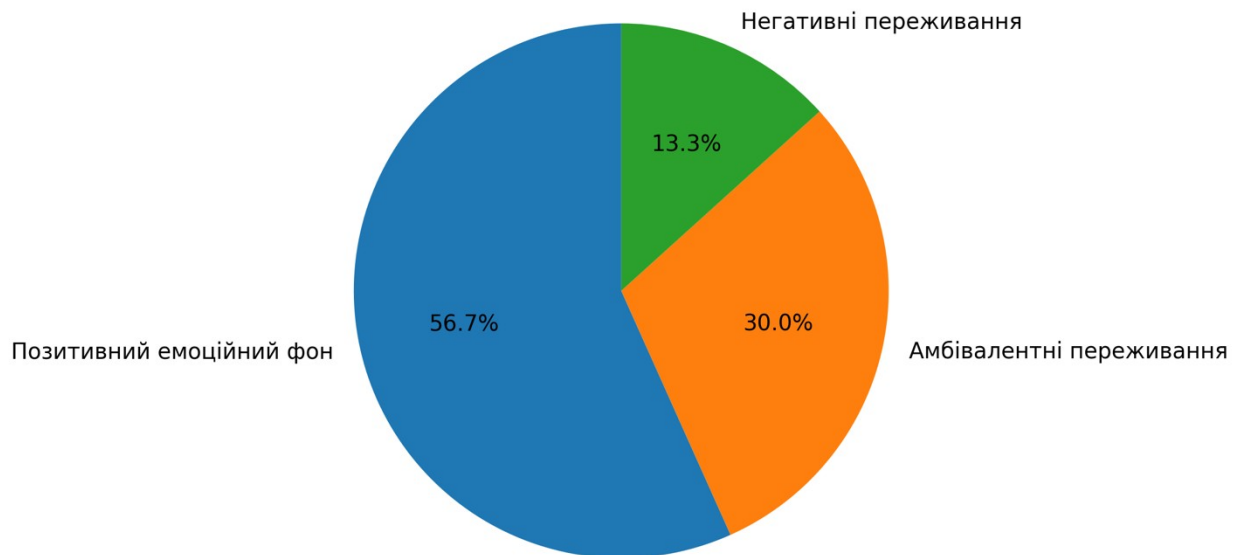


Рис. 2.7. Результати авторського опитувальника ставлення студентів до використання штучного інтелекту (емоційний компонент)

Позитивний емоційний фон продемонстрували 34 студенти (56,7%), амбівалентні переживання 18 осіб (30,0%), негативні 8 студентів (13,3%).

Емоційна структура є більш диференційованою, ніж когнітивна. Наявність амбівалентності у третини вибірки свідчить про перехідний характер ставлення до цифрових технологій.

За нашим переконанням, отримані результати свідчать, що емоційний компонент виступає найбільш чутливим до впливу тривожності та стресу. Він відображає процес адаптації, що ще не є завершеним.

Результати за поведінковим компонентом (див. рис. 2.8.).

Як бачимо з представлених результатів на рис. 2.8. регулярно використовують ШІ 37 студентів (61,7%), епізодично 17 осіб (28,3%), мінімально або не використовують 6 студентів (10,0%).

За нашим переконанням, отримані результати свідчать, що поведінковий компонент підтверджує реальну інтеграцію ШІ у навчальний процес. Попри наявність емоційної амбівалентності, більшість студентів практично застосовують ШІ-інструменти.

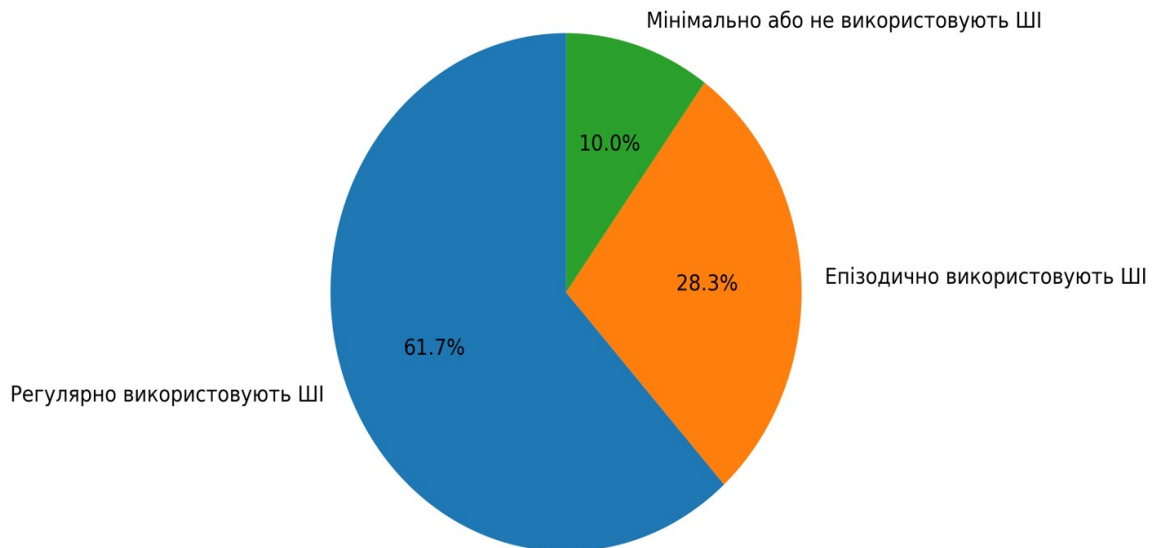


Рис. 2.8. Результати авторського опитувальника ставлення студентів до використання штучного інтелекту (поведінковий компонент)

Далі представимо результати кореляційного аналізу. Кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона) виявив статистично значущі взаємозв'язки.

Позитивний помірний зв'язок між тривожністю та емоційним компонентом ($r = 0,34$; $p < 0,05$) свідчить про те, що зростання тривожності супроводжується підвищенням емоційної настороженості щодо ШІ. Аналогічний, хоча дещо слабший, зв'язок зафіксовано між сприйнятим стресом та емоційним компонентом ($r = 0,29$; $p < 0,05$).

Проблемно-орієнтований копінг має помірні позитивні зв'язки з когнітивним ($r = 0,37$; $p < 0,01$) та поведінковим ($r = 0,41$; $p < 0,01$) компонентами. Це означає, що студенти з адаптивними стратегіями подолання труднощів більш раціонально оцінюють ШІ та частіше його використовують.

Унікальний копінг демонструє негативні зв'язки з когнітивним ($r = -0,26$; $p < 0,05$) та поведінковим компонентами ($r = -0,33$; $p < 0,05$) і позитивний з емоційним ($r = 0,31$; $p < 0,05$), що вказує на суперечливий і менш конструктивний характер взаємодії з технологією (див. рис. 2.9).

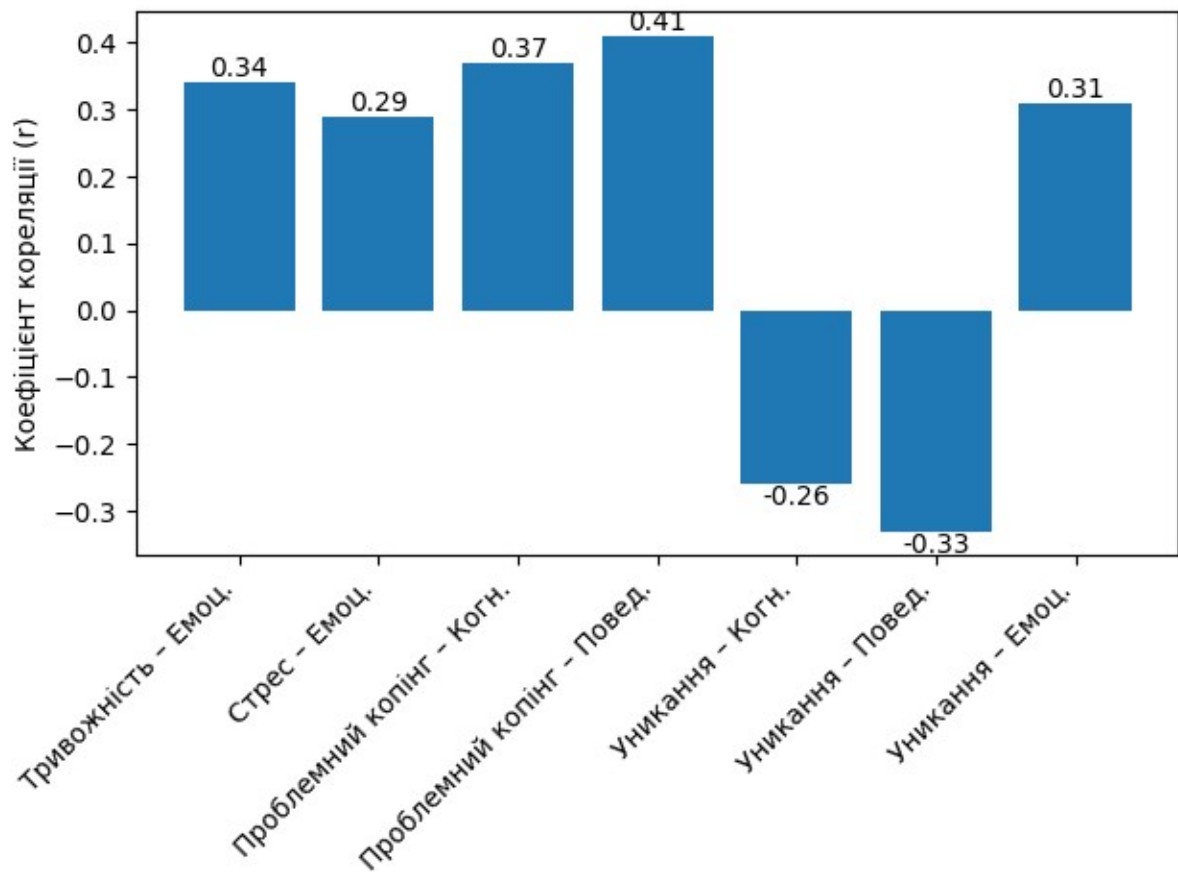


Рис. 2.9. Кореляційні зв'язки між психологічними показниками та компонентами ставлення до використання ШІ

За нашим переконанням, отримані результати кореляційного аналізу вказують на те, що ставлення студентів до ШІ є психологічно опосередкованим. Воно формується під впливом емоційної регуляції та домінуючих стратегій подолання труднощів. Конструктивний копінг сприяє інтеграції технології, тоді як унікальні стратегії асоціюються з емоційною напруженістю та менш активним використанням.

Підсумовуючи проведені дослідження, констатуємо, що емпіричні результати засвідчили, що ставлення студентів до використання ШІ має багатоконпонентну структуру та не є однорідним. Переважає позитивне когнітивне прийняття технології та її реальна поведінкова інтеграція. Водночас емоційний компонент залишається частково амбівалентним і пов'язаний із рівнем тривожності та сприйнятого стресу.

Отримані дані підтверджують висунуті гіпотези та дозволяють розглядати впровадження ІІІ в освітній процес як психологічно складний, але потенційно ресурсний процес, ефективність якого значною мірою залежить від рівня емоційної регуляції та адаптивності студентів.

2.3. Психологічні рекомендації щодо формування усвідомленого та безпечного використання штучного інтелекту студентами

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що ставлення студентів до використання штучного інтелекту в навчальному процесі має складну, психологічно опосередковану структуру. Переважання позитивного когнітивного компонента (68,3%) поєднується з частковою емоційною амбівалентністю (30,0%) та наявністю групи студентів із підвищеним рівнем тривожності (18,3%) і високим рівнем сприйнятого стресу (21,7%). Виявлені кореляційні зв'язки між емоційними показниками, копінг-стратегіями та компонентами ставлення до ІІІ підтверджують, що процес інтеграції цифрових технологій у навчальну діяльність не є суто технічним явищем, а має виражений психологічний вимір.

Отже, впровадження ІІІ в освітній простір потребує не лише нормативного регулювання чи методичного забезпечення, а й системного психологічного супроводу. З урахуванням отриманих результатів доцільно вибудовувати рекомендації у межах трьох взаємопов'язаних рівнів: індивідуального, групового (освітнього) та інституційного. Такий підхід дозволяє охопити як внутрішні психологічні механізми взаємодії з технологією, так і соціально-організаційні умови її використання.

На індивідуальному рівні ключовим завданням є розвиток цифрової рефлексивності студентів. Емпіричні дані свідчать про те, що хоча більшість респондентів раціонально визнають ефективність ІІІ, емоційний компонент ставлення залишається менш стабільним і пов'язаний із рівнем тривожності та стресу. Це означає, що взаємодія з ІІІ часто супроводжується внутрішнім напруженням, невизначеністю щодо меж допустимого використання та

сумнівами у власній компетентності. У таких умовах важливо формувати здатність студента усвідомлювати власні мотиви звернення до технології, розрізняти допоміжне використання й підміну особистісної когнітивної активності, а також оцінювати наслідки надмірної залежності від алгоритмічних рішень.

Розвиток цифрової рефлексивності має поєднуватися з формуванням критичного мислення щодо результатів, згенерованих ШІ. Оскільки частина студентів висловлює сумніви щодо достовірності отриманої інформації, важливо закріплювати навички перевірки джерел, співставлення ШІ-відповідей із науковими підходами та аналізу логічної узгодженості матеріалу. Така практика сприятиме збереженню автономності мислення та запобігатиме формуванню поверхневого споживання інформації.

Окремого значення набуває розвиток навичок саморегуляції. Виявлений середній рівень сприйнятого стресу та наявність студентів із підвищеною тривожністю свідчать про необхідність психоедукаційної підтримки, спрямованої на управління навчальним навантаженням, оптимізацію тайм-менеджменту та зміцнення адаптивних копінг-стратегій. Зважаючи на встановлений позитивний зв'язок між проблемно-орієнтованим копінгом і конструктивним використанням ШІ, доцільно підтримувати саме такі стратегії подолання труднощів. Це дозволить трансформувати технологічні виклики з потенційного джерела стресу у ресурс професійного розвитку.

Водночас індивідуальні зусилля не можуть бути достатніми без належного освітнього контексту. На груповому рівні доцільно інтегрувати у навчальні програми елементи цифрової етики та академічної доброчесності в умовах використання ШІ. Наявність емоційної амбівалентності у частини студентів може бути зумовлена саме невизначеністю правил і норм використання ШІ-інструментів. Обговорення меж допустимого застосування, принципів авторства та відповідальності за кінцевий результат сприятиме формуванню прозорої та безпечної моделі взаємодії з технологією.

Ефективним засобом зниження психологічної напруженості можуть бути групові дискусії, семінари та практичні заняття, присвячені аналізу реальних кейсів використання ІІІ в професійній діяльності психолога. Такий формат дозволяє не лише поглибити розуміння функціональних можливостей ІІІ, але й створити простір для рефлексії, обговорення етичних дилем та трансформації емоційної невизначеності у конструктивну позицію.

На інституційному рівні принципового значення набуває формалізація правил використання ІІІ в освітньому процесі. Відсутність чітких регламентів може підсилювати тривожність і створювати ситуацію нормативної невизначеності. Розроблення внутрішніх положень щодо допустимого використання ІІІ-інструментів, критеріїв оцінювання робіт із застосуванням технології та механізмів контролю академічної доброчесності сприятиме зниженню психологічної напруги та підвищенню довіри до освітнього середовища.

Не менш важливим є підвищення цифрової компетентності викладачів. Саме педагогічна позиція визначає характер інтеграції інновацій у навчальний процес. Викладач, який володіє технологією та усвідомлює її можливості й обмеження, здатний моделювати конструктивний стиль використання ІІІ, демонструвати приклади етичної взаємодії та підтримувати студентів у процесі адаптації до цифрових змін.

З урахуванням специфіки підготовки майбутніх психологів особливої уваги потребує розвиток метакогнітивної автономії. ІІІ має розглядатися не як заміна професійного мислення, а як інструмент розширення аналітичних можливостей. Формування такої позиції дозволить поєднати використання цифрових ресурсів із збереженням гуманістичної спрямованості професії та відповідальності за психологічний вплив технологій.

Таким чином, формування усвідомленого та безпечного використання ІІІ студентами передбачає системну інтеграцію індивідуальної психоедукації, групової рефлексії та інституційного нормативного забезпечення. Лише поєднання цих рівнів здатне забезпечити гармонійне включення цифрових

технологій у навчальний процес без зниження якості професійної підготовки та без формування психологічних ризиків.

Важливо зазначити, що використання ІІІ в навчанні впливає не лише на організацію освітнього процесу, а й на формування професійної ідентичності майбутнього психолога. Освоєння цифрових інструментів, критичне ставлення до алгоритмізованих рішень та етична рефлексія щодо використання ІІІ поступово інтегруються у структуру професійної самосвідомості. Таким чином, ставлення до ІІІ стає елементом професійного самовизначення.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було представлено організацію, методичне забезпечення та результати емпіричного дослідження особливостей ставлення студентів до використання штучного інтелекту в навчальному процесі.

У підрозділі 2.1 обґрунтовано вибір вибірки та психодіагностичного інструментарію. Застосування шкал GAD-7, PSS-10, Brief COPE та авторського опитувальника дозволило комплексно дослідити емоційні, поведінкові та когнітивні чинники ставлення до ІІІ.

У підрозділі 2.2 встановлено, що:

- більшість студентів характеризуються помірним рівнем тривожності (46,7%) та середнім рівнем сприйнятого стресу (48,3%);
- домінують проблемно-орієнтовані копінг-стратегії;
- 68,3% демонструють позитивне когнітивне ставлення до ІІІ;
- 61,7% регулярно використовують ІІІ-інструменти;
- виявлено статистично значущі зв'язки між емоційними станами, копінгом та структурними компонентами ставлення.

Кореляційний аналіз підтвердив психологічну опосередкованість ставлення до ІІІ: емоційна напруженість пов'язана з більшою амбівалентністю, тоді як адаптивний копінг сприяє конструктивній інтеграції технології.

У підрозділі 2.3 розроблено систему психологічних рекомендацій, спрямованих на формування усвідомленого, етично відповідального та психологічно безпечного використання ІІІ.

Таким чином, результати другого розділу підтвердили висунуті гіпотези та продемонстрували, що ставлення студентів до використання ІІІ є багатокомпонентним, психологічно опосередкованим і таким, що потребує системного педагогічного та психологічного супроводу.

ВИСНОВКИ

У бакалаврській роботі здійснено теоретико-емпіричне дослідження психологічних особливостей ставлення студентів до використання штучного інтелекту в освітньому процесі та чинників, що його детермінують.

1. Відповідно до першого завдання – проаналізувати теоретичні підходи до вивчення феномену ставлення особистості та психологічних аспектів використання ШІ в освіті: встановлено, що ставлення розглядається в сучасній психології як багатокомпонентне утворення, яке включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Теоретичний аналіз дозволив інтегрувати класичні соціально-психологічні підходи до структури ставлення з сучасними концепціями цифрової соціалізації та технологічної адаптації особистості. З'ясовано, що використання ШІ в освіті є не лише інструментальним процесом, а й психологічно опосередкованим феноменом, який пов'язаний із переживанням невизначеності, зміною академічної ролі студента, трансформацією когнітивної автономії та формуванням нових моделей навчальної поведінки. Теоретичний аналіз підтвердив необхідність комплексного дослідження цього явища з урахуванням емоційно-регулятивних характеристик особистості.

2. Відповідно до другого завдання – визначити психологічні показники (тривожність, сприйнятий стрес, копінг-стратегії), що можуть впливати на формування ставлення до використання ШІ: обґрунтовано вибір показників, які відображають рівень емоційної напруженості та адаптаційного потенціалу студентів. Теоретично встановлено, що тривожність і сприйнятий стрес виступають індикаторами суб'єктивної складності цифрового середовища, тоді як копінг-стратегії визначають характер психологічного реагування на нові технологічні вимоги. Визначено, що саме поєднання емоційної реактивності та адаптивних стратегій подолання труднощів може зумовлювати як конструктивне прийняття ШІ, так і амбівалентне або напружене ставлення до нього.

3. Відповідно до третього завдання – емпірично дослідити особливості ставлення студентів до використання ШІ та його взаємозв'язок із рівнем тривожності, стресу й копінг-стратегіями, отримано такі результати. У більшості респондентів виявлено позитивне когнітивне ставлення до використання ШІ в навчанні, що свідчить про раціональне прийняття цифрових інструментів як ресурсу академічної підтримки. Водночас емоційний компонент виявився більш диференційованим і у частини студентів характеризувався амбівалентністю, що відображає внутрішнє напруження між можливостями технології та побоюваннями щодо її наслідків. Рівень тривожності та сприйнятого стресу переважно відповідав середнім показникам, що свідчить про відносну адаптацію студентів до цифрового освітнього середовища. Кореляційний аналіз підтвердив статистично значущі взаємозв'язки між емоційною напруженістю та емоційним компонентом ставлення, а також між проблемно-орієнтованими копінг-стратегіями та позитивним когнітивним і поведінковим прийняттям ШІ. Отже, формування ставлення до штучного інтелекту має психологічно детермінований характер і пов'язане з індивідуальними особливостями регуляції стресу.

4. Відповідно до четвертого завдання – окреслити психологічні рекомендації щодо формування усвідомленого та безпечного використання ШІ студентами: розроблено систему рекомендацій, структуровану на індивідуальному, груповому та інституційному рівнях. Обґрунтовано доцільність розвитку цифрової рефлексивності, критичного мислення та метакогнітивної автономії студентів. Запропоновано впровадження психоедукаційних заходів із розвитку саморегуляції та профілактики цифрового перевантаження. На освітньому рівні рекомендовано інтеграцію цифрової етики та академічної доброчесності в навчальні програми. На інституційному рівні визначено необхідність формалізації правил використання ШІ, що сприятиме зниженню невизначеності та психологічної напруги.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що ставлення студентів до використання штучного інтелекту в освітньому процесі є багатокомпонентним психологічним феноменом, який формується під впливом емоційних, когнітивних і поведінкових чинників та опосередковується рівнем тривожності, сприйнятого стресу і домінуючими копінг-стратегіями. Отримані результати підтверджують доцільність системного психологічного супроводу процесу цифрової трансформації освіти та створюють підґрунтя для подальших досліджень у напрямі розвитку психологічної безпеки освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Akgun S., Greenhow C. Artificial Intelligence in Education: Addressing Ethical Challenges. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1356003.pdf>
2. Ali J. K., Shamsan M., Hezam T., Mohammed A. Impact of ChatGPT on Learning Motivation and Academic Performance. URL: <https://www.nature.com/articles/s41599-024-02772-9>
3. Alpizar-Chacon I. et al. Student Views on Generative AI in Computing Education. URL: <https://arxiv.org/abs/2510.03107>
4. Baidoo-Anu D., Owusu Ansah L. Education in the Era of Generative AI: Student Use and Perception. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-023-11821-5>
5. Basch C. Artificial Intelligence in Higher Education: Student Knowledge and Attitudes. URL: <https://www.sdgstudies.org/magazine/article/view/34>
6. Baikov V., Spirin O., Pinchuk O. Artificial Intelligence Technologies in Education: Current Trends and Prospects. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt>
7. Chan C. K. Y., Hu W. Students' Voices on Generative AI: Perceptions, Benefits, and Challenges in Higher Education. URL: <https://arxiv.org/abs/2305.00290>
8. Cotton D., Cotton P., Shipway J. Chatting and Cheating? Student Perceptions of ChatGPT in Higher Education. URL: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
9. Davis F. Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. URL: <https://www.jstor.org/stable/249008>
10. Dovgyi S., Babiichuk S., Davybida L., Biletska M. Teachers' and Students' Attitudes Towards the Use of Artificial Intelligence: All-Ukrainian Research. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/5890>

11. Dwivedi Y. K., Hughes L. et al. So What if ChatGPT Wrote It? Multidisciplinary Perspectives on AI in Education. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
12. European Commission. Ethical Guidelines on AI and Data in Education. URL: <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/ethical-guidelines-ai-data-education.pdf>
13. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. URL: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AI-in-Education-Promises-and-Implications.pdf>
14. Ivashchenko N., Shyshkina M. Artificial Intelligence and Digital Competence Development of Students. URL: <https://journal.iitta.gov.ua>
15. Kasneci E. et al. ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of LLMs for Education. URL: <https://arxiv.org/abs/2304.12133>
16. Kravtsov H., Shyshkina M. Artificial Intelligence Technologies in Educational Process. URL: <https://ceur-ws.org>
17. Lim W. M., Gunasekara A., Pallant J. Generative AI in Education: A Systematic Review of Student Perspectives. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com>
18. Lien S. Experience and Attitudes toward the Use of AI in Higher Education. URL: <https://www.scup.com/doi/full/10.18261/uniped.48.1.1>
19. Luckin R. et al. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. URL: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475756/1/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
20. Markova O., Semerikov S., Striuk A. Implementation of Artificial Intelligence Technologies in University Learning Environments. URL: <https://ceur-ws.org>
21. Mazaheriyani A., Nourbakhsh E. Ethical Boundaries in Educational AI Use. URL: <https://arxiv.org/abs/2511.11369>

22. Morze N., Buinytska O., Varchenko-Tryfonova L. Digital Transformation of Higher Education: Artificial Intelligence Tools Implementation. URL: <http://openedu.kubg.edu.ua>
23. Rudolph J., Tan S., Tan S. ChatGPT: Bullshit Spewer or the End of Traditional Assessments? URL: <https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/689>
24. Shyshkina M., Kohut U. Cloud and AI-based Learning Systems in Higher Education. URL: <https://ceur-ws.org>
25. Spirin O., Vakaliuk T., Kontsedailo V. Artificial Intelligence Tools in Ukrainian Higher Education. URL: <https://journal.iitta.gov.ua>
26. Tlili A. et al. What if the Devil is My Guardian Angel? ChatGPT as a Learning Tool. URL: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-023-00237-x>
27. Tkachuk H., Yechkalo Y., Semerikov S. Use of Artificial Intelligence in Training Future Specialists. URL: <https://ceur-ws.org>
28. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
29. Vieriu A. M. The Impact of Artificial Intelligence on Students' Learning. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/3/343>
30. WJARR Authors. Analysis of College Students' Attitude Toward AI. URL: https://journalwjarr.com/sites/default/files/fulltext_pdf/WJARR-2025-1527.pdf
31. Zawacki-Richter O. et al. Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131519300047>
32. Zhai X. ChatGPT for Next Generation Science Learning. URL: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100197>
33. Бобро Н. Переваги та недоліки упровадження штучного інтелекту в освіті. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/6187>

34. Буровицька А. Особливості резилієнтності студентів під час навчання в умовах воєнного часу. URL: <https://journals.pnu.edu.ua>
35. Зацерківна М. Роль штучного інтелекту в інформатизації освіти. URL: <https://infotech-soccult.knukim.edu.ua/article/view/293592>
36. Козій Н. Штучний інтелект як інноваційна технологія в освітньому процесі підготовки фахівців. URL: <https://journals.dpu.kyiv.ua/index.php/collectioneconomy/article/view/456>
37. Лазаренко Н. Е-навчання та штучний інтелект як ключові фактори цифрової трансформації вищої освіти. URL: <https://vspu.net/pedeutology/index.php/journal/article/view/19>
38. Морзе Н., Кузьмінська О. та ін. Teachers' and Students' Attitudes Towards the Use of AI in Education. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/5890>
39. Освітологічний дискурс. Цифровізація освіти та виклики генеративного ШІ. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/1277/977/3974>
40. Пушкарьова Я. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. URL: https://visnikkrnu.kdu.edu.ua/statti/_22.pdf.
41. Шкала для оцінки генералізованого тривожного розладу *GAD-7* // Алексіна Н., Герасименко О., Лавриненко Д., Савченко О. *Українська адаптація шкали для оцінки генералізованого тривожного розладу GAD-7: досвід діагностики в умовах воєнного стану.* URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/19338/>
42. Шкала сприйняття стресу // Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І. *Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни.* URL: <https://journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/2892/>
43. Яблонська Т., Верник О., Гайворонський Г. Українська адаптація опитувальника Brief COPE. URL: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-4.>

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторський опитувальник

«Ставлення студентів до використання ІІІ в навчальному процесі»

Формат:

18 тверджень

шкала Лайкерта 1-5:

- 1 – повністю не погоджуюсь;
- 2 – радше не погоджуюсь;
- 3 – важко відповісти;
- 4 – радше погоджуюсь;
- 5 – повністю погоджуюсь

Блок 1. Когнітивний компонент (6 тверджень):

- 1. Використання ІІІ підвищує ефективність навчання.
- 2. ІІІ є корисним інструментом для опрацювання навчального матеріалу.
- 3. ІІІ може замінити частину традиційних методів навчання.
- 4. Використання ІІІ сприяє розвитку професійних компетентностей психолога.
- 5. Існують ризики зниження академічної доброчесності через ІІІ.
(реверсивне)
- 6. Для ефективного використання ІІІ необхідна спеціальна підготовка.

Блок 2. Емоційний компонент (6 тверджень):

- 7. Я відчуваю зацікавленість у використанні ІІІ під час навчання.
- 8. Використання ІІІ викликає у мене позитивні емоції.
- 9. Я відчуваю настороженість щодо впровадження ІІІ в освіті.
(реверсивне)

10. Використання ШІ зменшує мою впевненість у власних знаннях.
(*реверсивне*)
11. Мені комфортно користуватися AI-інструментами.
12. Я хвилююся, що ШІ може негативно вплинути на якість професійної підготовки. (*реверсивне*)

Блок 3. Поведенковий компонент (6 тверджень):

13. Я регулярно використовую ШІ для виконання навчальних завдань.
14. Я планую активно використовувати ШІ у майбутній професійній діяльності.
15. Я готовий(а) навчатися роботі з новими AI-інструментами.
16. Я уникаю використання ШІ у навчанні. (*реверсивне*)
17. Я рекомендую однокурсникам використовувати ШІ в навчанні.
18. За наявності можливості я обиратиму курси, де використовуються AI-технології.

Обробка результатів

Підрахунок середнього бала по кожному компоненту

Загальний індекс ставлення (сума або середнє)

Виділення рівнів:

- 1.0-2.5 – негативне ставлення
- 2.6-3.5 – амбівалентне
- 3.6-5.0 – позитивне