



Міністерство освіти і науки України  
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського»  
Південноукраїнський центр професійного розвитку керівників та фахівців  
соціономічної сфери

## **КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В АКАДЕМІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ**

**ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ**

***Всеукраїнської науково-методичної конференції з міжнародною участю  
06 червня 2026 року***

**ОДЕСА**

**DOI:** <https://doi.org/10.24195/CriticalThinking2026>

**УДК:** 378:159.955

### **ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ КОНФЕРЕНЦІЇ:**

**Музиченко Ганна В'ячеславівна** - доктор політичних наук, професор, проректор з наукової роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**Койчева Тетяна Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, в.о. першого проректора з навчальної та науково-педагогічної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**Ольга ЗБАРСЬКА (Olga Zbarskaya)** - доктор наук, експерт у галузі креативного потенціалу людини, член академії ACSW, член The Textbook & Academic Authors Association, засновник та президент компанії «OZCREDO», автор книг та підручників.

**Черненко Наталія Миколаївна** - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**Папач Ольга Іванівна** - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики і методики її викладання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**Дерік Ілона Морисівна** - кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**Листопад Олексій Анатолійович** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

*Рекомендова вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
(протокол №15 від 25 червня 2026 року.)*

### **Рецензенти:**

**Княжева Ірина Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».



креативності варто розпочинати з доступних кроків, давати посильні завдання майбутнім вчителям фізичної культури, як от:

- розробити урок без використання стандартного спортивного інвентарю (використати папір, відро, природні матеріали);
- створити рухливу гру для дітей з різним рівнем фізичної підготовки, де діти навчатимуться домовлятися, ділити ролі);
- адаптувати вправи для учнів з особливими освітніми потребами, заручившись підтримкою функціонально здорових дітей;
- запропонувати новий формат розминки (наприклад, у стилі квесту чи колового тренування).

Креативність у фізичній культурі – це не про ідеальні умови, а про вміння зробити ідеальний урок без умов, з того, що є під рукою.

**Список використаних джерел:**

1. Фізична культура 10 – 11 клас. Рівень стандарту. Навч. прог. для закл. загал. сер. освіт. URL: <https://lnk.ua/pWg2cI1fQ>
2. Колесник С. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційно-гурткової роботи методами активного навчання / С. Колесник, Н. Белікова. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 2022. № 1. С. 17 – 23. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs\\_2022\\_1\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs_2022_1_5).

***КОЗАЧЕНКО Надія Павлівна***

## **КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В ДОБУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

Стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту (ШІ) ставить перед дослідниками критичного мислення (КМ) принципово нове питання: як змінюється природа і функціонування КМ в умовах, коли значна частина аналітичних та оцінювальних операцій може бути делегована алгоритмам? Відповідь на це питання потребує не лише емпіричних даних про те, як люди фактично взаємодіють з ШІ, а й філософського аналізу того, як ця взаємодія трансформує саму структуру критичного мислення.

Емпіричні дослідження останніх років фіксують тривожну тенденцію. М. Герліх у масштабному дослідженні респондентів різних вікових груп та освітніх рівнів виявив значущу негативну кореляцію між частотою використання інструментів ШІ та рівнем критичного мислення (див.: [1]). Ключовим механізмом цього зв'язку є когнітивне розвантаження (cognitive offloading) – передача когнітивних операцій зовнішньому інструменту. «Когнітивне розвантаження відбувається, коли люди делегують когнітивні завдання зовнішнім помічникам, зменшуючи свою участь у глибокому, рефлексивному

мисленні» [1, с. 2]. Хоча когнітивне розвантаження може підвищити ефективність, вивільняючи когнітивні ресурси, у деяких випадках значна залежність від зовнішніх інструментів, зокрема штучного інтелекту, може зменшити потребу в глибокій когнітивній залученості, що потенційно впливає на критичне мислення. Однією з проблем є ризик когнітивної залежності, коли люди стають надмірно залежними від інструментів штучного інтелекту для виконання рутинних та складних завдань. Ця залежність може призвести до зниження когнітивних здібностей, оскільки люди можуть втратити можливість практикувати та розвивати власні когнітивні навички.

За результатами аналізу опитування [1] молодші учасники (17-25 років) демонстрували вищий рівень використання інструментів штучного інтелекту та когнітивного розвантаження, але нижчі бали критичного мислення. Натомість, старші учасники (46 років і старше) демонстрували нижчий рівень використання інструментів штучного інтелекту та когнітивного розвантаження з вищими балами критичного мислення. При цьому вища освіта корелювала з кращими показниками КМ незалежно від інтенсивності використання ШІ [1, с. 16–17], що свідчить про захисну роль сформованих когнітивних навичок. Автори дослідження роблять істотний висновок: освіта та життєвий досвід відіграють вирішальну роль у когнітивній залученості.

Масштабне дослідження Лі та ін. уточнює цю картину. На матеріалі 936 реальних прикладів використання ШІ у роботі 319 фахівців різних професій автори виявили подвійний ефект довіри: вища довіра до ШІ асоціюється з меншою критичною рефлексією, тоді як вища самовпевненість фахівця у власній компетенції – навпаки, з більшою [2, с. 12]. Іншими словами, ті, хто більше довіряє ШІ, менше думають критично, хоча суб'єктивно це вимагає менших зусиль; ті ж, хто впевнений у власних знаннях, мислять більш критично, хоча це потребує більших зусиль [2, с. 14]. Якісний аналіз виявив три ключові зсуви в когнітивних зусиллях: від збирання інформації до її верифікації, від розв'язання проблем до інтеграції відповідей ШІ, від виконання завдання до наглядового управління ним (task stewardship) [2, с. 15].

Наведені емпіричні дослідження фіксують симптоми, які потребують теоретичної моделі – пояснення тих змін, які відбуваються в структурі критичного мислення з урахуванням впливу ШІ. Р. Гаусвальд аналізує ШІ як «штучні епістемічні авторитети» і ставить питання про умови, за яких раціонально покладатися на їхні рекомендації [3, с. 716]. Р. Абуді попереджає про «аутсорсинг критичного мислення» наступними поколіннями і наголошує, що КМ як освітня мета має залишатися пріоритетною, незалежно від того, наскільки далеко просуватиметься ШІ [4, с. 627]. В обох випадках КМ розглядається як щось, що ШІ може або замінити (набір навичок), або послабити (диспозиція).

Оскільки вже неможливо уникнути використання ШІ не тільки в освітній, але і в повсякденній діяльності, необхідно розглянути яким чином можна

сумістити його використання з критичним мисленням. На нашу думку ІІІ не просто «підриває» чи «замінює» КМ, а трансформує його архітектуру. Якщо розглянути КМ доцільно розглядати як структуру, що включає логіко-аналітичний, контекстуальний, рефлексивний та критеріальний рівні, то можна побачити, що ІІІ взаємодіє з кожним із цих рівнів по-різному.

**Логіко-аналітичний рівень** є найбільш вразливим до делегування. Генеративні мовні моделі здатні імітувати аналітичні операції: реконструювати аргументи, ідентифікувати логічні помилки, оцінювати джерела. Але ця імітація принципово відрізняється від наукової делегації повноважень експертам [5, с. 45]. Коли людина звертається до експерта, вона делегує компетентність, зберігаючи контроль через довіру до інституцій та можливість перехресної перевірки. Коли людина делегує аналіз ІІІ, вона стикається з іншою ситуацією: алгоритм не є епістемічним агентом, не здійснює рефлексію над власним знанням і не несе відповідальності за висновки [6, с. 100–104]. Дослідження Лі та ін. підтверджують це емпірично: 83 з 319 респондентів зазначили, що довіра до ІІІ і покладання на нього безпосередньо перешкоджали критичній рефлексії [2, с. 11]. Примітно, що учасники формували ментальну модель, відповідно до якої ІІІ є компетентним для простих завдань, і ця модель поступово поширювалася на складніші ситуації [там само].

**Контекстуальний рівень** виявляє одну з найглибших проблем. ІІІ принципово позбавлений здорового глузду – він обробляє дані, не маючи жодного «розуміння» контексту в людському сенсі. Алгоритм може добре працювати в лабораторних умовах або при конкретному сценарії, але давати похибки при перенесенні в інший контекст, у той час як людина має здатність «орієнтуватися у ситуації» [6, с. 104]. Коли користувач делегує аналіз ІІІ, він водночас втрачає потребу задіювати здоровий глузд для оцінки результатів: ІІІ видає відповідь з впевненістю, що не залишає місця для тієї «природної» зупинки, яку забезпечує здоровий глузд. За даними Лі та ін., 55 з 319 учасників не вважали за потрібне мислити критично, коли завдання сприймалося як «тривіальне та незначне» [2, с. 11]. Тобто, в таких умовах делегування не спрацьовує саме здоровий глузд, який мав би сигналізувати про потребу в оцінці.

**Рефлексивний рівень** потерпає від делегування ще більше. КМ визначається як мислення, здатне аналізувати саме себе і внаслідок цього самовдосконалюватися [7, с. 160–162]. Якщо відповідь отримана миттєво і виглядає переконливо, зникає стимул для запитання: «Чи правильно я міркую?». Ключова іронія автоматизації полягає в тому, що механізація рутинних завдань позбавляє користувача можливостей практикувати судження і зміцнювати свої когнітивні здібності, залишаючи їх атрофованими [2, с. 1]. Герліх підтверджує це емпірично: «зниження глибокого мислення через надмірне покладання на ІІІ може з часом ослабити когнітивні здібності» [1, с. 21]. Це руйнування тієї ланки КМ, яка забезпечує його здатність до самовдосконалення.

**Критеріальний рівень.** ШІ генерує контент, який за формою невідрізнений від легітимної аргументації, але може бути продуктом «галюцинації» – інформацією, яка суперечить реальності [6, с. 97]. Проблема полягає не лише в тому, що ШІ може продукувати хибну інформацію, а в тому, що він розмиває саму межу між «іншим» і «хибним», роблячи критеріальну функцію КМ значно складнішою. Дослідження Лі та ін. фіксує цю проблему емпірично: 56 з 319 учасників повідомили про збільшення зусиль на верифікацію інформації саме тому, що відповіді ШІ можуть бути помилковими і потребують перевірки [2, с. 13]. Відбувається зсув від збирання інформації до її верифікації, але цей зсув є виснажливим і не завжди усвідомлюється як необхідність.

Таким чином, ШІ здійснює структурну реконфігурацію КМ: він робить логіко-аналітичний рівень начебто надлишковим (навіщо аналізувати самому, якщо ШІ зробить швидше?), і цим руйнує ті рівні, які не можуть функціонувати без практики аналізу. Здоровий глузд атрофується, коли зникає потреба в орієнтації; рефлексія зникає, коли зникає потреба в самоперевірці; критеріальна функція розмивається, коли зникає потреба розрізняти істинне і хибне. Це не кількісне зменшення КМ («люди менше думають»), а якісна трансформація його структури.

Проблема набуває особливої гостроти у контексті буденної некомпетентності – нездатності здійснити оцінку, невміння ідентифікувати ситуацію, що потребує оцінки, незнання критеріїв оцінювання і способів їхнього застосування [5, с. 42–43]. ШІ парадоксальним чином може одночасно знижувати і маскувати буденну некомпетентність: він видає відповіді, які виглядають компетентними, але при цьому позбавляє користувача можливості набутти справжньої компетентності через практику самостійного міркування. Герліх виявив саме цей ефект серед молодших учасників: «молодші учасники, які зростали в оточенні цифрових технологій, демонструють вищий рівень когнітивного розвантаження» [1, с. 17]. Виникає нова форма аргументаційної помилки – *argumentum ad algorithmum*, тобто хибне посилення на алгоритм як на безсторонню інстанцію. На відміну від класичного *argumentum ad verecundiam*, ця помилка маскується під раціональність: ШІ «не має емоцій» і «обробляє великі дані», що створює ілюзію об'єктивності, хоча ШІ не є авторитетом у жодному епістемологічному сенсі [3, с. 720–722].

Яким чином можна зберегти архітектуру КМ? Підхід «*scaffolded cognitive friction*» – штучне внесення продуктивного «тертя» у взаємодію з ШІ [8] – рухається в правильному напрямку, і його ефективність частково підтверджується дослідженнями: Лі та ін. показали, що фахівці, впевнені у власній компетенції, мислять більш критично навіть за умов використання ШІ [2, с. 14], а вища освіта, за даними Герліха, відіграє захисну роль щодо когнітивного розвантаження [1, с. 16]. Проте ці підходи потребують теоретичного обґрунтування. Замість того щоб просто «уповільнювати» взаємодію з ШІ, слід проектувати її так, щоб вона актуалізувала всі рівні КМ:

контекстуальний (вимагаючи від користувача оцінки релевантності), рефлексивний (провокуючи самоперевірку) і критеріальний (вимагаючи розрізнення джерел і типів інформації).

Лі та ін. описують нову когнітивну роль, яка виникає в умовах генеративного ШІ, терміном «stewardship» (наглядове управління): на відміну від людської кооперації, де відповідальність розподіляється, у взаємодії людини з ШІ вся відповідальність залишається на людині, хоча матеріальне виробництво делеговано машині [2, с. 15]. Ця модель вимагає іншого типу КМ: не стільки аналітичного (розібрати аргумент), скільки наглядового (оцінити, чи результат відповідає стандартам, контексту, цілям). Проте дослідження виявило три типи бар'єрів для такого КМ: бар'єри обізнаності (користувач не усвідомлює потребу в перевірці), мотиваційні бар'єри (браку часу, невідповідність посадовим обов'язкам) та бар'єри здатності (браку знань для оцінки ШІ-контенту) [2, с. 11]. Ці бар'єри системно пов'язані з архітектурою КМ: обізнаність потребує здорового глузду, мотивація – рефлексивності, здатність – критеріальної компетенції.

Перспективним є переосмислення поняття епістемічної автономії. Класичне «мислення для себе» (thinking for oneself) має бути доповнене поняттям «мислення поверх ШІ» – здатністю використовувати результати роботи ШІ як матеріал для власного критичного аналізу, а не як готовий висновок. Це вимагає розвитку нового типу компетентності: вміння критично оцінювати те, що ШІ пропонує, з урахуванням його фундаментальних обмежень – відсутності здорового глузду, рефлексії та відповідальності. Слід зазначити, що Лі та ін. виявили й позитивний сигнал: 13 з 319 учасників повідомили, що використовують КМ при роботі з ШІ саме як інструмент розвитку навичок – вони свідомо аналізували відповіді ШІ, щоб навчитися виконувати завдання самостійно [2, с. 11]. Це свідчить про те, що «мислення поверх ШІ» є не лише нормативним ідеалом, а й реальною практикою, яку можна розвивати і підтримувати.

Таким чином, КМ в добу ШІ потребує не стільки захисту від технології, скільки реконфігурації відповідно до нових умов. Ця реконфігурація має враховувати багаторівневу структуру КМ і цілеспрямовано розвивати ті його рівні, які ШІ не може ні замінити, ні імітувати: контекстуальне відчуття ситуації, рефлексивну самоперевірку і критеріальну здатність розрізняти «інше» та «хибне». Перспективи подальших досліджень включають розробку нормативної моделі взаємодії КМ і ШІ, систематизацію нових форм аргументаційних помилок (зокрема *argumentum ad algorithmum*) та емпіричну перевірку ефективності «когнітивного тертя» як способу збереження архітектури КМ.

#### **Список використаних джерел:**

1. Gerlich M. AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies*. 2025. Vol. 15, No. 1. P. 1–28. DOI: 10.3390/soc15010006.



2. Lee H.-P., Sarkar A., Tankelevitch L., Drosos I., Rintel S., Banks R., Wilson N. The Impact of Generative AI on Critical Thinking: Self-Reported Reductions in Cognitive Effort and Confidence Effects From a Survey of Knowledge Workers. CHI '25: Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. Yokohama, Japan, 2025. P. 1–23. DOI: 10.1145/3706598.3713778.
3. Hauswald R. Artificial Epistemic Authorities. Social Epistemology. 2025. Vol. 39, No. 6. P. 716–725. DOI: 10.1080/02691728.2025.2449602.
4. Aboodi R. The Worrisome Potential of Outsourcing Critical Thinking to Artificial Intelligence. Educational Theory. 2025. Vol. 75. P. 626–645. DOI: 10.1111/edth.70037.
5. Козаченко Н. П. Критичне мислення і буденна некомпетентність. Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії. 2020. Вип. 33. С. 42–47. DOI: 10.30970/PPS.2020.33.5.
6. Козаченко Н. П. Проблема епістемічної надійності знання в контексті штучного інтелекту. Людинознавчі студії. Серія «Філософія». 2024. Вип. 49. С. 95–109. DOI: 10.24919/2522-4700.49.6
7. Козаченко Н. П. Критичне мислення: граничні підходи та оптимальні шляхи. Актуальні проблеми духовності. 2021. Вип. 22. С. 158–179.
8. Xu K., Shen Y., Yan L., Ren Y. Cognitive Agency Surrender: Defending Epistemic Sovereignty via Scaffolded AI Friction. arXiv preprint. Human-Computer Interaction, 2026. arXiv:2603.21735.

***КОЗЛОВА Анна Георгіївна***

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГА ДО РОБОТИ В УМОВАХ КРИМІНАЛЬНОГО ПРОВАДЖЕННЯ**

Сучасний розвиток кримінального судочинства в Україні супроводжується зростанням ролі спеціальних психологічних знань у забезпеченні прав і законних інтересів учасників процесу. Особливої ваги набуває роль психолога у кримінальних провадженнях за участю дітей. Зазначене обумовлене імплементацією стандартів дружнього до дитини правосуддя. Забезпечення найкращих інтересів дитини у кримінальному провадженні є одним із ключових принципів сучасного правосуддя, закріпленим у міжнародних стандартах.

02 жовтня 2023 року у 7 областях та місті Києві, а з 1 вересня 2024 року по всій Україні було запроваджено пілотний проєкт — Реєстр психологів (далі — Реєстр), які залучаються до кримінальних проваджень за участю дітей при регіональних / міжрегіональних центрах з надання безоплатної правничої допомоги. Пілотний проєкт ініційовано Міжвідомчою координаційною радою з питань правосуддя щодо неповнолітніх, Міністерством юстиції України,



|                                                                                                                                                              |                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| foreign sources for professional purposes                                                                                                                    | вищої освіти аналізу інформації з іноземних джерел для професійних цілей                                                                     |     |
| <b>Denys Kibich</b> Integration of critical and creative thinking as a resource for the innovative development of the individual in the academic environment | <b>Кібич Денис</b> Інтеграція критичного та креативного мислення як ресурсу для інноваційного розвитку особистості в академічному середовищі | 146 |
| <b>Mariia Klepar</b> Critical thinking in music analysis and performance practice                                                                            | <b>Клепар Марія</b> Критичне мислення в музичному аналізі та виконавській практиці                                                           | 148 |
| <b>Nataliia Kovalenko</b> Critical thinking as a key tool in the study of the history of the Ukrainian language                                              | <b>Коваленко Наталія</b> Критичне мислення як ключовий інструмент у дослідженні історії української мови                                     | 151 |
| <b>Liudmyla Koval</b> Developing creative thinking skills in future physical education teachers                                                              | <b>Коваль Людмила</b> Формування навичок креативного мислення у майбутніх вчителів фізичної культури                                         | 153 |
| <b>Nadiia Kozachenko</b> Critical thinking in the age of artificial intelligence                                                                             | <b>Козаченко Надія</b> Критичне мислення в добу штучного інтелекту                                                                           | 156 |
| <b>Anna Kozlova</b> Professional training of a psychologist for work in criminal proceedings                                                                 | <b>Козлова Анна</b> Професійна підготовка психолога до роботи в умовах кримінального провадження                                             | 161 |
| <b>Olena Kolesova</b> Developing critical thinking in technology students                                                                                    | <b>Колесова Олена</b> Розвиток критичного мислення у студентів технологічного напрямку                                                       | 164 |
| <b>Lesia Kopchak</b> Teaching cardiology to physical therapists                                                                                              | <b>Копчак Леся</b> Викладання кардіології для фізичних терапевтів                                                                            | 167 |
| <b>Svitlana Koroliuk</b> Development of critical thinking and the ability to reflect among heads of secondary education institutions                         | <b>Королюк Світлана</b> Розвиток критичного мислення та здатності до рефлексії у керівників закладів загальної середньої освіти              | 169 |
| <b>Olena Kosianova</b> Critical thinking as a cognitive and psychological resource for                                                                       | <b>Косьянова Олена</b> Критичне мислення як когнітивний та                                                                                   | 172 |