

УДК 377.1:004.9:005.336.2

[https://doi.org/10.31652/3041-1017-2026\(8-1\)-24](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2026(8-1)-24)

КОГНІТИВНА ЗАЛЕЖНІСТЬ ВІД АІ-АСИСТЕНТІВ У МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ: СТРАТЕГІЇ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТВОРЧОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ

Людмила Шевченко , Володимир Уманець 

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Надійшла до редакції / Received: 6.02.2026 Схвалено до друку / Accepted: 19.03.2026

Анотація

Стаття присвячена аналізу феномену когнітивної залежності від генеративних АІ-інструментів у контексті підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей. Актуальність дослідження зумовлена стрімким зростанням доступності систем генерації зображень, музики й тексту (Midjourney, DALL-E, Suno, ChatGPT та ін.) і пов'язаними з цим ризиками витіснення авторської суб'єктності зі творчого процесу: здобувач дедалі частіше делегує технологічному агенту не лише допоміжні операції, а й генерацію художніх ідей, вибір образної мови та прийняття композиційних рішень. На основі теорії когнітивного навантаження Свеллера, концепції когнітивного розвантаження Ріско і Гілберта та таксономії навчальних цілей Блума систематизовано механізми, через які генеративний АІ перехоплює ті когнітивні операції, що безпосередньо формують художнє мислення, — передусім нижні рівні пізнавальної діяльності, які слугують фундаментом для аналізу, оцінювання й творення. Проаналізовано досвід інтеграції АІ-інструментів у фахову підготовку митців та обґрунтовано необхідність системної педагогічної відповіді на виклик залежності. Окреслено дві групи педагогічних стратегій збереження творчої суб'єктності: стратегії авторської ідентифікації — сократівське запитування, вербалізація творчого процесу, художній щоденник — та стратегії критичного переосмислення АІ як художнього об'єкта, зокрема верифікація АІ-генерації за фаховими критеріями й порівняльний аналіз «власний задум — АІ-варіант». Запропоновано тривірневу концептуальну модель взаємодії «здобувач — АІ-асистент — педагог» із визначенням точок проектувального, діагностичного й розвивального педагогічного втручання стосовно мистецького навчального процесу. Доведено, що збереження творчої суб'єктності в умовах доступності генеративного АІ потребує не обмеження технологій, а системного педагогічного управління взаємодією здобувача з ними на кожному рівні художньо-навчальної діяльності. Результати дослідження можуть бути використані при розробленні навчальних програм та методичного забезпечення для закладів мистецької освіти, а також як теоретична основа для подальших емпіричних досліджень у цій галузі.

Ключові слова: мистецька освіта, творче мислення, когнітивна залежність, генеративний АІ, авторська суб'єктність, художня ідентичність, педагогічні стратегії, критичне мислення, заклади мистецької освіти..

UDC 377.1:004.9:005.336.2

[https://doi.org/10.31652/3041-1017-2026\(8-1\)-24](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2026(8-1)-24)

COGNITIVE DEPENDENCE ON AI ASSISTANTS IN ARTS EDUCATION: STRATEGIES FOR PRESERVING CREATIVE SUBJECTIVITY

Liudmyla Shevchenko , Volodymyr Umanets 

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine

Abstract

This article examines the phenomenon of cognitive dependence on generative AI tools in the context of training students in arts disciplines. The study is motivated by the rapid increase in accessibility of image-, music-, and text-generation systems (e.g., Midjourney, DALL E, Suno, ChatGPT) and by the attendant risk that authorial subjectivity will be displaced from the creative process: learners increasingly delegate not only auxiliary operations but also the generation of artistic ideas, selection of figurative language, and compositional decisions to technological agents. Drawing on cognitive load theory (Sweller et al.), the concept of cognitive offloading (Risko & Gilbert), and Bloom's taxonomy of educational objectives, the article systematises the mechanisms by which generative AI intercepts the cognitive operations that directly shape artistic thinking—primarily the lower cognitive levels that serve as the foundation for analysis, evaluation, and creative production. The paper reviews experiences of integrating AI tools into professional arts training and argues for the necessity of a systematic pedagogical response to the challenge of dependence. Two groups of pedagogical strategies for preserving creative subjectivity are proposed: authorial-identification strategies (Socratic questioning, verbalisation of the creative process, artist's journal) and strategies that treat AI as an object of critical interrogation (verification of AI-generated outputs by professional criteria; comparative analysis of "own concept versus AI variant"). A three level conceptual model of interaction—learner, AI assistant, and educator—is advanced, with clearly defined points of design, diagnostic, and developmental pedagogical intervention in the arts learning process. It is argued that preserving creative subjectivity in the era of widely available generative AI requires not technological prohibition but systematic pedagogical management of learner-technology interaction at every level of artistic learning activity. The findings can inform curriculum design and methodological resources for arts institutions and provide a theoretical basis for future empirical research in this field.

Keywords: : arts education, creative thinking, cognitive dependence, generative AI, authorial subjectivity, artistic identity, pedagogical strategies, critical thinking, arts education institutions.

Постановка наукової проблеми. Масове поширення генеративних AI-інструментів — систем генерації зображень (Midjourney, DALL-E, Stable Diffusion), музики (Suno, Udio) і тексту (ChatGPT, Gemini) — кардинально змінило умови, в яких відбувається мистецька освіта. Якщо попередні хвилі цифровізації трансформували переважно способи доступу до художніх зразків і методичних матеріалів, то генеративний штучний інтелект уперше пропонує готові художні рішення — образи, композиції, стилістичні варіанти, — що раніше вимагали самостійного творчого пошуку (Miao &

Holmes, 2023). Це якісно новий виклик для мистецької педагогіки: йдеться вже не про інструмент пошуку референсів, а про інструмент генерації художнього результату — і, відповідно, про потенційний замітник авторського творчого процесу.

Дослідження Уманець та ін. (2023) зафіксували, що інтеграція DALL-E та GPT-3 у процес підготовки майбутніх фахівців галузі культури й мистецтва розкриває широкі можливості для генерування ідей, прискорення ескізування та візуалізації концепцій. Водночас за межами цих можливостей постає питання, яке

у згаданому дослідженні залишається відкритим: чи не підміняє технологічна ефективність авторське художнє мислення, замість того щоб його розвивати? Саме ця межа між інструментальним використанням AI і залежністю від нього є центральним педагогічним питанням сучасної мистецької освіти.

У науковому дискурсі відповідне явище отримало назву когнітивного аутсорсингу — передачі зовнішньому агенту тих розумових операцій, виконання яких у нормі передбачає самостійну пізнавальну активність (Risko & Gilbert, 2016). У мистецькому контексті когнітивний аутсорсинг набуває специфічного виміру: здобувач делегує AI не лише аналітичні чи репродуктивні функції, а й генерацію художніх ідей, вибір образної мови, стилістичну інтерпретацію теми — тобто саме те, що традиційно становить суть авторського творчого процесу. За певного рівня систематичності таке делегування переростає в когнітивну залежність: здобувач поступово втрачає звичку й здатність розв'язувати художні задачі без технологічної підтримки, що безпосередньо підриває розвиток творчого й критичного мислення як ключових фахових компетентностей (Sweller et al., 2019). UNESCO у своїх рекомендаціях прямо застерігає, що неконтрольоване використання LLM-інструментів «реплікує вищі порядки мислення», унеможливаючи їх природний розвиток у навчальному процесі (Miao & Holmes, 2023).

Особливої гостроти ця проблема набуває в системі мистецької освіти, де творче мислення є не лише загальноосвітньою цінністю, а й практичною фаховою необхідністю. Зузяк та ін. (2026) у дослідженні педагогічного виміру творчості митця-педагога Олександра Шиніна переконливо показали, що збереження власної мистецької індивідуальності й здатність до постійного руйнування художніх стереотипів визначають як якість творчого продукту, так і ефективність педагогічної діяльності митця. Ця теза набуває принципового значення в контексті AI-залежності: якщо художня індивідуальність є результатом тривалого формування через самостійний творчий пошук, то систематичне делегування цього пошуку технологічному агенту унеможливує її становлення. Натомість педагогічна відповідь на виклик AI-залежності в закладах мистецької освіти залишається здебільшого стихійною: більшість закладів або

забороняють AI-інструменти без методичного обґрунтування, або ігнорують проблему, не пропонуючи дидактичних альтернатив (Holmes et al., 2019). Відсутність теоретично обґрунтованих педагогічних стратегій збереження творчої суб'єктності й становить ключову проблему, на розв'язання якої спрямована ця стаття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичним підґрунтям аналізу когнітивної залежності від AI-інструментів у мистецькій освіті слугують кілька взаємопов'язаних концепцій. Таксономія навчальних цілей Блума, переглянута Кратволом, структурує пізнавальну діяльність за шістьма рівнями — від пам'ятання до творення — і залишається найпоширенішим інструментом опису глибини мислення в педагогічних дослідженнях (Bloom et al., 1956). Теорія когнітивного навантаження Свеллера пояснює механізм розподілу ментальних ресурсів між внутрішніми й зовнішніми агентами обробки інформації (Sweller et al., 2019), тоді як концепція когнітивного розвантаження Ріско і Гілберта визначає його як цілеспрямоване перенесення когнітивних функцій на зовнішні структури — фізичні, цифрові чи соціальні (Risko & Gilbert, 2016). Разом ці концепції формують методологічну основу для розуміння природи AI-залежності у художньо-навчальному процесі.

Підготовка педагогів до інноваційної діяльності в умовах цифровізованого освітнього середовища є одним із центральних напрямів сучасних педагогічних досліджень. Шевченко (2018; 2019) у монографії та дисертаційному дослідженні, виконаних на базі ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, обґрунтувала системний підхід до підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності, визначивши ключові компетентності, необхідні для роботи в умовах технологічних трансформацій освіти. Ці висновки зберігають актуальність і у контексті AI-виклику: педагог мистецького закладу, що не має сформованої готовності до інноваційної діяльності, не здатний методично грамотно управляти взаємодією здобувача з генеративними технологіями.

Безпосередньо практику інтеграції AI у фахову підготовку митців досліджували Уманець та ін. (2023), зафіксувавши, що використання DALL-E в освітньому процесі розширює творчий потенціал здобувачів і прискорює ескізування. Утім автори самі наголошують на необхідності

подальших досліджень педагогічних умов такої інтеграції — зокрема щодо збереження авторської позиції студента. Критичне й творче мислення як предмет педагогічного дослідження мають тривалу традицію: Фачіоне у доповіді Дельфі визначив критичне мислення через шість ключових когнітивних навичок — інтерпретацію, аналіз, оцінювання, інференцію, пояснення і саморегуляцію (Facione, 1990), а Пол і Елдер розвинули цю концепцію, акцентуючи на метакогнітивному вимірі: критичне мислення є передусім звичкою розуму, а не набором технічних прийомів (Paul & Elder, 2019). У мистецькій освіті ця теза набуває особливої ваги — звичка до самостійного художнього судження є центральним результатом підготовки митця.

Ризики великих мовних моделей для якості пізнавальної діяльності проаналізовано в праці Бендер та ін. (2021), де генеративні моделі охарактеризовано як «стохастичних папуг» — системи, що переконливо імітують розуміння, не здійснюючи його. У мистецькому контексті ця метафора набуває особливої точності: AI переконливо імітує художній стиль, образність і виразність, але позбавлений будь-якого авторського суб'єктного виміру. Систематичний огляд Завацькі-Ріхтера та ін. (2019) показав, що більшість публікацій зосереджені на технологічних аспектах AI, тоді як педагогічні наслідки для розвитку мислення залишаються малодослідженими. У вітчизняному науковому просторі проблема цифровізації освіти розглядається здебільшого в технологічному й управлінському вимірах (Биков та ін., 2020), тоді як питання когнітивних наслідків масового впровадження генеративного AI для системи мистецької освіти практично не представлене — що й визначає наукову новизну пропонованого дослідження..

Мета статті є на основі аналізу теоретичних концепцій когнітивного розвантаження, творчого й критичного мислення, міжнародних рекомендацій щодо використання генеративного AI в освіті та вітчизняного досвіду підготовки митців систематизувати педагогічні стратегії збереження творчої суб'єктності здобувачів закладів мистецької освіти в умовах масової доступності AI-асистентів і запропонувати концептуальну модель взаємодії «здобувач — AI-асистент — педагог» із визначенням точок педагогічного втручання..

Виклад основного матеріалу. Поняття когнітивної залежності від технологій не є принципово новим для педагогічної науки, однак із появою генеративного AI воно набуло якісно іншого змісту — особливо у сфері мистецької освіти, де продукт навчання принципово збігається з продуктом технологічної генерації. В загальному розумінні когнітивна залежність — це стійка схильність суб'єкта делегувати зовнішньому агенту ті розумові операції, виконання яких у нормі передбачає самостійну пізнавальну активність. Risko & Gilbert (2016) визначають ширше явище — когнітивне розвантаження (cognitive offloading) — як «використання фізичних дій, змін у навколишньому середовищі або зовнішніх пристроїв для зниження когнітивних вимог до виконання завдання». Когнітивна залежність є крайньою формою цього процесу: вона виникає тоді, коли розвантаження стає не ситуативним інструментом, а стійкою стратегією, за якої суб'єкт втрачає готовність і здатність виконувати відповідні операції без зовнішньої підтримки.

Механізм виникнення залежності пояснюється через теорію когнітивного навантаження Sweller et al. (2019): робоча пам'ять людини має обмежену ємність, і коли завдання перевищує цей ресурс, суб'єкт природно шукає способи зниження навантаження. Генеративний AI є надзвичайно ефективним інструментом такого зниження — він миттєво продукує зв'язний візуальний або текстовий результат, усуваючи необхідність активувати процеси художнього пошуку, образного структурування й формотворення. Проблема полягає в тому, що саме ці процеси є «корисним навантаженням» (germane load) — тим когнітивним зусиллям, яке безпосередньо формує художнє мислення й нарощує творчу компетентність (Sweller et al., 2019). Усуваючи труднощі пошуку, AI одночасно усуває й художнє навчання як таке.

Це спостереження перегукується з філософсько-педагогічним підходом, описаним Зузяк та ін. (2026) на прикладі мистецько-педагогічної діяльності Олександра Шиніна: формування художнього світогляду митця відбувається через постійне руйнування стереотипів і пошук власної мистецької мови, де педагог виступає не транслятором готових рішень, а провідником у процесі самопізнання через мистецтво. Якщо ж готові рішення систематично генерує AI, цей процес

переривається. Концепція розподіленого пізнання Гатчінса, на яку спирається Risko & Gilbert (2016), визнає, що пізнавальні процеси розподілені між людиною, артефактами й соціальним середовищем — і сама по собі взаємодія з AI не є патологічною. Патологічного характеру вона набуває тоді, коли розподіл стає асиметричним: AI бере на себе не допоміжні, а центральні творчі функції — формулювання художньої ідеї, вибір образної мови, прийняття композиційних рішень, — тоді як здобувач зводиться до ролі редактора готового художнього продукту (Bender et al., 2021).

Таксономія Bloom et al. (1956), переглянута Кратводем, у мистецькій освіті набуває особливого трактування: якщо в більшості предметних галузей рівень «творення» є метою лише для найпросунутіших здобувачів, то в підготовці митця він є безпосередньою фаховою метою для кожного. Генеративний AI демонструє високу ефективність на трьох нижніх рівнях таксономії. Пам'ятання — відтворення художніх прийомів, стилістичних формул, канонічних рішень — є тривіальним завданням для будь-якої генеративної моделі. Розуміння — перефразування, узагальнення, пояснення художніх явищ — відтворюється з переконливою точністю, хоча й без реального осмислення (Bender et al., 2021). Застосування — використання відомих технік у стандартних задачах — AI виконує надійно в тих художніх форматах, де завдання достатньо структуроване (Floridi & Chiriatti, 2020). Саме тому більшість типових навчальних завдань — скласти опис твору, підібрати референси, накреслити композиційну схему — фактично вже делеговані здобувачами AI без будь-якого педагогічного осмислення цього процесу (Miao & Holmes, 2023; Holmes et al., 2019).

Принципово інша картина складається на трьох верхніх рівнях. Аналіз у мистецькому контексті передбачає виявлення прихованих змістових зв'язків, розкодування образної логіки твору, ідентифікацію авторської позиції — операцію, яку AI імітує, але не здійснює (Bender et al., 2021). Оцінювання — формулювання власної художньої позиції, критика образних рішень, зважування альтернативних підходів — вимагає суб'єктної залученості й ціннісного виміру, які залишаються виключно людськими (Facione, 1990; Paul & Elder, 2019). Творення — синтез принципово нового художнього висловлювання

— є рівнем, де AI може виступати лише інструментом підтримки, але не заміником авторського мислення й художньої волі (Bloom et al., 1956).

Отже, когнітивна залежність від AI-асистентів у мистецькій освіті є, по суті, колапсом нижніх рівнів таксономії Блума: здобувач систематично пропускає пам'ятання, розуміння й застосування — ті шаблі, які є фундаментом для вищих порядків художнього мислення (Sweller et al., 2019). Парадокс полягає в тому, що без пройдених нижніх рівнів верхні виявляються недосяжними: здобувач, який ніколи самостійно не аналізував художній матеріал, не здатний самостійно й творити — навіть якщо технологія щоразу пропонує готове художнє рішення (Bloom et al., 1956; Facione, 1990). Для подолання цього педагогічного парадоксу необхідні не заборони, а конкретні стратегії збереження творчої суб'єктності.

Першу групу складають стратегії авторської ідентифікації, об'єднані спільним принципом: здобувач має не лише отримати художній результат, а пройти власний шлях до нього, зафіксувати його й відрефлексувати. Саме цей шлях, а не кінцевий продукт, є реальним об'єктом мистецького навчання (Paul & Elder, 2019; Facione, 1990).

Сократівське запитування (Socratic questioning) у мистецькій освіті будується навколо авторських мотивів і художніх рішень: «Чому ти обрав саме цей колір?», «Що в цій композиції є твоїм — а не запозиченим у AI?», «Як би ця робота виглядала, якби ти відмовився від генерованого варіанту?» (Paul & Elder, 2019). Педагог свідомо будує діалог так, щоб запитання стосувалися рівнів оцінювання й творення за Bloom et al. (1956) — саме тих, які AI імітує найменш переконливо. Практична перевага стратегії полягає в її природній прив'язці до художнього процесу: питання «Яке рішення тут є твоїм власним?» принципово не допускає делегування AI, оскільки вимагає артикуляції індивідуального художнього бачення.

Вербалізація творчого процесу (think-aloud protocols) передбачає, що здобувач у процесі виконання художнього завдання проговорює вголос або записує кожен крок свого творчого міркування — включно з пошуками, сумнівами, відмовами й корекціями (Holmes et al., 2019). Ця техніка дозволяє педагогу безпосередньо спостерігати за процесом художнього мислення, а

не лише за його результатом, і виявляти точки, де здобувач схильний «перемикатися» на AI замість власного образного пошуку (Sweller et al., 2019). Для мистецьких закладів вербалізація органічно вписується у формат художньої майстерні: коментування власних рішень під час ескізування чи роботи з матеріалом є природною частиною фахової культури. Саме така форма педагогічної взаємодії — де наставник-мистець передає не тільки техніки, а й спосіб художнього думання — відповідає традиції мистецько-педагогічної школи, яку змальовує, зокрема, дослідження Зузяк та ін. (2026) на прикладі творчо-педагогічного досвіду Олександра Шиніна.

Художній щоденник (artist's journal) забезпечує метакогнітивний вимір збереження авторства: здобувач регулярно — після заняття, теми або творчого модуля — фіксує, що він сформулював самостійно, де звернувся до AI, чи погоджується з отриманим художнім рішенням і чому, що в ньому є «своїм» (Paul & Elder, 2019; Fasione, 1990). Принципово важливо, що щоденник є не звітом про результат, а документуванням творчого процесу — з його суперечностями й художніми переосмисленнями. UNESCO наголошує, що рефлексивні практики є найефективнішою педагогічною протиположністю пасивному споживанню AI-контенту, оскільки активують метакогнітивну саморегуляцію здобувача (Miao & Holmes, 2023). Підготовка педагогів до методично грамотного впровадження таких практик потребує, своєю чергою, цілеспрямованої інноваційної підготовки самих викладачів мистецьких закладів — і тут концептуальні розробки Шевченко (2018; 2019) щодо формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності є безпосередньо операційно значущими.

Другу групу складають стратегії критичного переосмислення AI як художнього об'єкта: замість того щоб обмежувати доступ до AI, педагог свідомо вбудовує його у завдання як художній матеріал, що потребує фахового оцінювання (Miao & Holmes, 2023; Holmes et al., 2019). Такий підхід не лише знімає проблему академічної доброчесності, а й перетворює саму залежність на педагогічний ресурс.

Верифікація AI-генерації за фаховими критеріями будується за принципом інверсії звичної ролі технології. Замість «скористайся AI,

щоб виконати завдання» здобувач отримує інструкцію: «AI згенерував цей образ — знайди в ньому щонайменше три художні проблеми, обґрунтуй свою позицію з погляду фахових критеріїв і запропонуй власну альтернативу». Ця техніка безпосередньо активує рівні аналізу й оцінювання за Bloom et al. (1956) — саме ті, які при пасивному використанні AI залишаються незадіяними. Уманець та ін. (2023), досліджуючи потенціал DALL-E у підготовці фахівців мистецтва, самі зафіксували, що генеровані моделлю образи часто є стилістично стереотипними — і саме ця особливість робить їх придатним матеріалом для критичного розбору. Для педагога мистецького закладу це означає практично невичерпний банк завдань: достатньо згенерувати AI-рішення на художню задачу й запропонувати здобувачам його верифікувати з позицій художньої оригінальності, композиційної логіки й концептуальної глибини.

Порівняльний аналіз «власний задум — AI-варіант» є м'якшою, але не менш ефективною версією тієї ж логіки. Здобувач спочатку самостійно формулює художнє рішення — в ескізі, нотатці, усному описі, — а потім отримує AI-варіант на те саме завдання й здійснює їх порівняльний аналіз: де збігаються задуми, де розходяться, яке рішення є художньо переконливішим і чому (Paul & Elder, 2019; Fasione, 1990). Принциповою умовою є послідовність: власний задум має бути зафіксований до ознайомлення з AI-варіантом, інакше стратегія втрачає сенс. Zawacki-Richter et al. (2019) зазначають, що саме завдання з вбудованою рефлексивною петлею демонструють найвищу ефективність у розвитку критичного мислення в цифровому середовищі. Додатковим ефектом є формування реалістичного уявлення про природу AI: здобувач на власному художньому досвіді переконується, що генеративна модель не «творить» — вона генерує статистично правдоподібне, і це принципово різні речі (Floridi & Chiriatti, 2020; Bender et al., 2021).

Узагальнення розглянутих стратегій дозволяє запропонувати трирівневу концептуальну модель взаємодії «здобувач — AI-асистент — педагог», яка описує художньо-навчальний процес як динамічну систему з чітко визначеними точками педагогічного втручання (Miao & Holmes, 2023; Sweller et al., 2019).

Перший рівень — рівень завдання — описує характер навчально-творчої діяльності до

взаємодії з AI. На цьому рівні педагог здійснює проєктувальне втручання: конструє завдання таким чином, щоб воно апіорі вимагало когнітивних операцій, які не можуть бути делеговані AI, — формування власної художньої концепції, індивідуального образного рішення, ситуативного творчого судження (Bloom et al., 1956; Facione, 1990). Завдання, спроектовані без урахування цього принципу, автоматично стають «AI-вразливими» — тобто такими, що повністю вирішуються генеративною моделлю без участі художнього мислення здобувача (Bender et al., 2021; Holmes et al., 2019). Проєктувальне втручання є превентивним і потребує від педагога саме тієї фахової готовності до інноваційної діяльності, формування якої Шевченко (2018; 2019) розглядає як системне завдання підготовки майбутніх учителів.

Другий рівень — рівень процесу — охоплює безпосередню взаємодію здобувача з AI-асистентом у ході виконання завдання. Тут виникають дві траєкторії: продуктивна, за якої AI використовується як інструмент розширення референсної бази або технічної підтримки, — і залежна, за якої AI замінює власне художнє мислення (Risko & Gilbert, 2016). Точкою педагогічного втручання є діагностичне втручання — спостереження за процесом через вербалізацію творчого пошуку й художній щоденник, що дозволяє педагогу своєчасно виявити залежну траєкторію й скоригувати її

(Paul & Elder, 2019; Sweller et al., 2019). Принципово важливо, що діагностичне втручання спрямоване не на контроль використання AI, а на моніторинг якості художнього мислення здобувача — незалежно від того, яким інструментом він користується.

Третій рівень — рівень рефлексії — є завершальним і методологічно найважливішим. Після виконання завдання здобувач здійснює метакогнітивну рефлексію: усвідомлює, які художні операції він виконав самостійно, які делегував AI і наскільки отриманий результат є його власним творчим висловлюванням (Paul & Elder, 2019; Facione, 1990). Педагог здійснює розвивальне втручання — через сократівський діалог або структурований зворотний зв'язок виводить здобувача на рівні аналізу й оцінювання, які той міг пропустити в ході роботи (Bloom et al., 1956). UNESCO наголошує, що рефлексивний рівень є ключовим для формування усвідомленого й критичного ставлення до AI як інструменту, а не художнього авторитету (Miao & Holmes, 2023). Саме такий підхід — де педагог як митець-наставник керує рефлексією здобувача, а не замінює його художнє мислення — узгоджується з філософсько-педагогічною традицією, описаною Зузяк та ін. (2026).

Схематично модель може бути представлена як послідовність трьох рівнів із відповідними точками втручання (рис. 1):



Рисунок 1. Триврівнева схема взаємодії «здобувач — AI-асистент — педагог»

Запропонована модель не є жорсткою нормативною схемою — вона радше окреслює мінімально необхідний набір педагогічних дій, що забезпечують збереження пізнавальної самостійності здобувача в умовах доступності генеративного AI. Її практична цінність для сектору ЗПО полягає в тому, що вона не вимагає відмови від AI-інструментів і не передбачає тотального контролю — натомість пропонує системний підхід до управління взаємодією між здобувачем і технологією через три чітко визначені точки педагогічного впливу.

Висновки. Проведений аналіз підтверджує, що когнітивна залежність від AI-асистентів у мистецькій освіті є закономірним наслідком масового впровадження генеративних технологій за відсутності системної педагогічної відповіді. Механізм її виникнення пояснюється через теорію когнітивного навантаження (Sweller et al., 2019) і концепцію когнітивного розвантаження (Risko & Gilbert, 2016): AI усуває «корисне навантаження» — ті творчі когнітивні труднощі, які безпосередньо формують художнє мислення,

— і тим самим блокує розвиток саме тих компетентностей, які є метою мистецької освіти.

Аналіз крізь призму таксономії (Bloom et al., 1956) дозволив встановити, що генеративний AI найефективніше перехоплює нижні рівні пізнавальної діяльності — пам'ятання, розуміння й застосування, — які є фундаментом для вищих порядків художнього мислення. Парадоксальним наслідком є те, що здобувач, який систематично делегує AI нижні рівні, поступово втрачає здатність досягати верхніх — аналізу, оцінювання й творення, — навіть якщо формально прагне до них. Це спостереження переосмислює логіку педагогічного реагування: проблема вирішується не забороною AI, а цілеспрямованим захистом творчої суб'єктності здобувача на кожному рівні художньо-навчальної діяльності. Саме такий захист є змістом тієї готовності педагога до інноваційної діяльності, яку Шевченко (2018; 2019) визначає як системну умову ефективного функціонування сучасного освітнього закладу.

Систематизовані стратегії двох груп — авторської ідентифікації (сократівське запитування, вербалізація творчого процесу,

художній щоденник) і критичного переосмислення AI як художнього об'єкта (верифікація AI-генерації за фаховими критеріями, порівняльний аналіз «власний задум — AI-варіант») — утворюють взаємодоповнювальний інструментарій, придатний для впровадження в умовах мистецьких закладів без суттєвої зміни організаційної структури навчального процесу. Запропонована трирівнева концептуальна модель «здобувач — AI-асистент — педагог» із визначеними точками проєктувального, діагностичного й розвивального втручання узгоджується з рекомендаціями UNESCO щодо відповідального використання генеративного AI в освіті (Miao & Holmes, 2023) та реалізує філософсько-педагогічний принцип збереження авторської художньої індивідуальності, обґрунтований у мистецько-педагогічній традиції (Зузяк та ін., 2026). Перспективним напрямом подальших досліджень є емпірична апробація запропонованих стратегій у реальному навчальному процесі закладів мистецької освіти.

Список використаних джерел

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021).** On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956).** Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
- Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (2020).** Problemy ta zavdannia suchasnoi pedahohichnoi nauky v umovakh tsyfrovizatsii osvity [Problems and tasks of modern pedagogical science in the context of education digitalisation]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika*, 1(24), 5–16.
- Facione, P. A. (1990).** *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. California Academic Press.
- Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020).** GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines*, 30(4), 681–694. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09548-1>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019).** *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Miao, F., & Holmes, W. (2023).** *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- OECD. (2023).** *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>
- Paul, R., & Elder, L. (2019).** *The miniature guide to critical thinking concepts and tools (8th ed.)*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016).** Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>

- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Уманець, В., Кізім, С., & Розпутня, Б. (2023). Використання DALL-E у професійній підготовці майбутніх фахівців галузі культури та мистецтва. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*, 2, 77–83. [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2023\(2\)-10](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2023(2)-10)
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education — where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Зузяк, Т., Марущак, О., & Соловей, В. (2026). Олександр Шинін: філософія мистецтва та педагогічний вимір творчості. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*, 7, 19–30. [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2026\(7\)-2](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2026(7)-2)
- Шевченко, Л. С., Уманець, В. О., & Розпутня, Б. М. (2024). Застосування генеративного ШІ для автоматизації завдань викладачів у ЗП(ПТ)О. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, (17), 160–170. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.1711>
- Шевченко, Л. С., Уманець, В. О., & Розпутня, Б. М. (2024). Використання технологій штучного інтелекту у освітньому процесі професійної підготовки дизайнерів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, (16), 229–239. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.1615>

References

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
- Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (2020). Problemy ta zavdannya suchasnoi pedahohichnoi nauky v umovakh tsyfrovizatsii osvity [Problems and tasks of modern pedagogical science in the context of education digitalisation]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika*, 1(24), 5–16.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. California Academic Press.
- Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines*, 30(4), 681–694. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09548-1>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- OECD. (2023). *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools (8th ed.)*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Umanets, V., Kizim, S., & Rozputnia, B. (2023). Using DALL-E in the professional training of future specialists in the field of culture and arts. *Mystetstvo v kulturi suchasnosti: teoriia ta praktyka navchannia*, 2, 77–83. [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2023\(2\)-10](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2023(2)-10)

- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019).** Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education — where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zuziak, T., Marushchak, O., & Solovei, V. (2026).** Oleksandr Shynin: Philosophy of art and the pedagogical dimension of creativity. *Mystetstvo v kulturi suchasnosti: teoriia ta praktyka navchannia*, 7, 19-30. [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2026\(7\)-2](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2026(7)-2)
- Shevchenko, L. S., Umanets, V. O., & Rozputnia, B. M. (2024).** Using generative AI to automate teachers' tasks in vocational education institutions. *Vidkryte osvितnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu*, (17), 160-170. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.1711>
- Shevchenko, L. S., Umanets, V. O., & Rozputnia, B. M. (2024).** Using artificial intelligence technologies in the educational process of professional training of designers. *Vidkryte osvितnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu*, (16), 229-239. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.1615.a>

Про автора

Людмила Шевченко, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри цифрових технологій і професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.
E-mail: l.shevchenko@vspu.edu.ua

Володимир Уманець, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри цифрових технологій і професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.
E-mail: umanets@vspu.edu.ua

About the Author

Lyudmila Shevchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Digital Technologies and Vocational Education, Mykhailo Kotsyubynsky Vinnytsia State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.
E-mail: l.shevchenko@vspu.edu.ua

Volodymyr Umanets, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Digital Technologies and Vocational Education, Mykhailo Kotsyubynsky Vinnytsia State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.
E-mail: umanets@vspu.edu.ua